

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO**

**TIAGO CAETANO MARTINS**

**INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA PEDAGOGIA WALDORF: A PERCEPÇÃO E A  
ATUAÇÃO DOS PROFESSORES EM UMA EDUCAÇÃO HUMANISTA**

**UBERABA - MG**

**2021**

**TIAGO CAETANO MARTINS**

**INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA PEDAGOGIA WALDORF: A PERCEPÇÃO E A  
ATUAÇÃO DOS PROFESSORES EM UMA EDUCAÇÃO HUMANISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração em **Fundamentos Educacionais e Formação de Professores**, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.  
Orientador: **Prof. Dr. Jonas Bach Junior**.

**UBERABA - MG**

**2021**

FOLHA DE APROVAÇÃO (APAGAR ESTE TÍTULO)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente e acima de tudo, a Deus por ter me concedido minha vida, minha existência, tantas graças e bênçãos, oportunidades e providências, nos últimos anos.

A Jesus e aos amigos espirituais que me apoiaram, me protegeram, me deram forças e me inspiraram fé e boas intuições para superar o desafio da realização deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jonas Bach Júnior, pela oportunidade de ingresso neste processo de autoeducação, pela confiança a mim depositada. Pela dedicação, pelo incentivo, pelos direcionamentos e pelo amparo nesta jornada de pós-graduação. Mas, sobretudo, por apresentar-me a um novo mundo pedagógico e pela paciência com minhas dificuldades neste período de tantos desafios acadêmicos, profissionais e pessoais. Suas contribuições como professor, pesquisador e amigo auxiliaram muito minha formação. Esse trabalho é nosso, gratidão!

À minha família, meus pais, Paulo e Regina, e meus amores, Samara e Ricardo, por todo o apoio, suporte, amor e paciência. Em especial à minha querida esposa Samara, companheira de todas as horas, fonte de apoio, esperança, amor, cuidado e imunidade psicológica, por me incentivar desde o início, acreditando em mim mais que eu mesmo, e por não me deixar desistir, me dando todo o apoio possível, a cada dia, em um lar cheio de amor e felicidade. Não há palavras para expressar minha gratidão, muito obrigado por dividir comigo a vida.

À Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira e à Profa. Dra. Francine Marcondes Castro Oliveira que me aconselharam e orientaram na banca de qualificação e avaliaram na banca de defesa. Sem vocês este trabalho não teria tanta qualidade quanto foi possível.

À Profa. Edna Gaia pela amizade, conselhos e aviso para a inscrição no Mestrado.

Aos professores Waldorf que participaram voluntariamente desta pesquisa, pela atenção e tempo investidos, bem como pela cooperação e compartilhamento de suas ricas experiências. Sem vocês esse trabalho não teria vida, muito obrigado.

A todos os amigos e amigas da turma de 2019 do Mestrado em Educação da UFTM, pelas amizades, apoio, colaboração, debates e sorrisos, mesmo meio às incertezas do momento.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM pelas imensas contribuições que trouxeram à minha formação.

À equipe do PPGE e da UFTM, especialmente ao Alex (secretário do PPGE), e à equipe da FAPEMIG, pelo trabalho e apoio financeiro, que me possibilitaram dedicação, tranquilidade e qualidade na realização desta pesquisa, bem como viabilizaram a realização de dois sonhos: conquistar um nível superior em minha formação e contribuir para a educação no Brasil.

Gratidão a todos!

Sejam quais forem os julgamentos, continuaremos nossas tentativas de melhorar a teoria, a política e a prática educacional, acreditando firmemente que tais esforços fazem diferença (FELDMAN, 2001, p. 31).

## RESUMO

Considerando a busca por uma educação humanista, este trabalho tem por objetivo geral investigar o fomento ao desenvolvimento das Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf através da percepção e da atuação de seus professores. Desse objetivo geral se desdobraram os seguintes objetivos específicos: (a) descrever os princípios e fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia Waldorf e da teoria das Inteligências Múltiplas; (b) discutir *se* e *como* a Pedagogia Waldorf e a teoria das Inteligências Múltiplas se inter-relacionam e são compatíveis; (c) conhecer as percepções de professores Waldorf a respeito de como se fomenta as Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf; (d) discutir as percepções dos professores Waldorf a respeito da relação de sua pedagogia com a teoria das Inteligências Múltiplas a luz dos fundamentos teóricos de ambas. Assume-se a perspectiva fenomenológico-hermenêutica aplicada à educação e a natureza qualitativa da investigação. Concebe-se uma pesquisa exploratório-descritiva combinada, iniciada por uma revisão de literatura para fundamentação teórico-bibliográfica, seguida de um estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados emprega-se entrevistas episódicas, realizadas de forma telepresencial (online). Os dados coletados foram analisados pelo método da Análise Textual Discursiva (ATD). A escolha por esses métodos se justifica por oferecerem a flexibilidade e a profundidade necessárias para atender aos objetivos, mantendo a seriedade da pesquisa científica. O aporte teórico inclui uma revisão da literatura relativa à Pedagogia Waldorf – fundamentada por Rudolf Steiner e outros estudiosos da Antroposofia –, a Teoria das Inteligências Múltiplas – alicerçada por Howard Gardner e pesquisadores associados –, e em relação ao fomento das Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf – embasada em diversos autores e publicações. Para além do referencial teórico, procurou-se compreender a atuação de cinco docentes atuantes na Pedagogia Waldorf através da análise de suas narrativas. Num diálogo entre Steiner e Gardner foram traçadas convergências, compatibilidades e inter-relações entre suas teorias e abordagens pedagógicas. Os relatos dos entrevistados descortinam evidências de que a Pedagogia Waldorf concede a cada docente uma liberdade pedagógica de criação didática individual que se consolida na habilidade de ser professor. A grande descoberta que emergiu é que cada professor Waldorf consegue fomentar e estimular em seus alunos o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas através dessa didática individual somada a sua autoeducação. Ao final, considera-se que a Pedagogia Waldorf pode ser beneficiada se for atualizada e passar a agregar teorias contemporâneas como a das Inteligências Múltiplas. Ela poderia se tornar mais abrangente e mais compreensível, conquistando seu espaço como educação humanizadora, que promove o desenvolvimento de seres humanos multi-inteligentes capazes de construir uma sociedade fundada numa cultura de paz, liberdade cultural, fraternidade econômica, igualdade de direitos e oportunidades, respeito a todas as diferenças e sustentabilidade ambiental. Esta pesquisa contribui para uma compreensão ampliada do tema e para comprovar que é possível o fomento consciente das Inteligências Múltiplas em qualquer pedagogia, não só na Pedagogia Waldorf. Espera-se que este trabalho sirva de inspiração a diversos educadores e pedagogias, que possam se apropriar deste conhecimento, adaptando-o às suas necessidades e realidades, para um trabalho mais autêntico, eficiente e satisfatório.

**Palavras-chave:** Fundamentos da Educação. Método de educação Waldorf. Educação Infantil. Inteligências múltiplas. Psicologia Educacional. Steiner, Rudolf, 1861-1925. Gardner, Howard, 1943-.

## ABSTRACT

Considering the search for a humanist education, this work aims to investigate the promotion of the development of Multiple Intelligences in Waldorf Pedagogy through the perception and performance of its teachers. From this general objective, the following specific objectives were developed: (a) to describe the theoretical and practical principles and foundations of the Waldorf Pedagogy and of the theory of Multiple Intelligences; (b) discuss *whether* and *how* the Waldorf Pedagogy and the theory of Multiple Intelligences are interrelated and compatible; (c) to know the perceptions of Waldorf teachers regarding how to foster Multiple Intelligences in the Waldorf Education; (d) discuss the perceptions of Waldorf teachers regarding the relationship between their pedagogy and the theory of Multiple Intelligences in the light of the both theoretical foundations. The phenomenological-hermeneutic perspective applied to education and the qualitative nature of research are assumed. A combined exploratory-descriptive research is conceived, initiated by a literature review for theoretical-bibliographic foundations, followed by a case study. As an instrument of data collection, episodic interviews are used, carried out telepresentially (online). The collected data were analyzed using the Discursive Textual Analysis (ATD) method. The choice of these methods is justified because they offer the flexibility and depth necessary to meet the objectives, while maintaining the seriousness of scientific research. The theoretical contribution includes a review of the literature related to Waldorf Pedagogy – based on Rudolf Steiner and other scholars of Anthroposophy –, the Theory of Multiple Intelligences – supported by Howard Gardner and associated researchers –, and in relation to the promotion of Multiple Intelligences in Waldorf Education – based on several authors and publications. In addition to the theoretical framework, we seek to understand the performance of five teachers working in Waldorf Education through the analysis of their narratives. In a dialogue between Steiner and Gardner, convergences, compatibilities and interrelationships between their theories and pedagogical approaches were traced. The interviewees' reports reveal evidence that Waldorf Education grants each teacher a pedagogical freedom of individual didactic creation that is consolidated in the ability to be a teacher. The great discovery that has emerged is that each Waldorf teacher manages to foster and stimulate in his students the development of Multiple Intelligences through this individual teaching combined with their self-education. In the end, it is considered that Waldorf Pedagogy can be benefited if it is updated and starts to add contemporary theories such as the Multiple Intelligences. It could become more comprehensive and more understandable, conquering its space as a humanizing education, which promotes the development of multi-intelligent human beings capable of building a society founded on a culture of peace, cultural freedom, economic fraternity, equal rights and opportunities, respect for all differences and environmental sustainability. This research contributes to a broader understanding of the theme and to prove that it is possible to consciously foster Multiple Intelligences in any pedagogy, not only in Waldorf Education. It is hoped that this work will inspire several educators and pedagogies, who can appropriate this knowledge, adapting it to their needs and realities, for a more authentic, efficient, and satisfactory work.

**Keywords:** Fundamentals of Education. Waldorf Education. Early Childhood Education. Multiple intelligences. Educational Psychology. Steiner, Rudolf, 1861-1925. Gardner, Howard, 1943-.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Como as atividades especiais do currículo Waldorf ajudam a desenvolver todas as Inteligências Múltiplas .....	178
--	-----



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise Textual Discursiva
CF	Constituição Federal
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses de Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EW	Educação Waldorf
IM	Inteligências Múltiplas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PW	Pedagogia Waldorf
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 A ANTROPOSOFA E A PEDAGOGIA WALDORF .....</b>	<b>20</b>
1.1 SÍNTESE BIOGRÁFICA DE RUDOLF JOSEPH LORENZ STEINER .....	20
1.2 BASES E CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA WALDORF .....	24
1.3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF .....	26
1.4 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A ANTROPOSOFA .....	28
<b>1.4.1 O ser humano na perspectiva antroposófica .....</b>	<b>29</b>
<b>1.4.2 A entidade humana: formação e evolução .....</b>	<b>30</b>
<b>1.4.3 Os Doze Sentidos: as neurociências ampliadas pela perspectiva antroposófica .....</b>	<b>32</b>
1.4.3.1 Os sentidos básicos ou inferiores .....	34
1.4.3.2 Os sentidos intermediários ou medianos .....	37
1.4.3.3 Os sentidos superiores .....	42
<b>1.4.4 A trimembração do ser humano e a psicologia da educação Waldorf .....</b>	<b>47</b>
<b>1.4.5 O desenvolvimento infanto-juvenil e os setênios na Pedagogia Waldorf .....</b>	<b>52</b>
1.4.5.1 Primeiro Setênio: amadurecimento físico .....	57
1.4.5.2 Segundo Setênio: amadurecimento anímico (emocional e psicológico) .....	60
1.4.5.3 Terceiro Setênio: amadurecimento social e cognitivo .....	66
1.5 AS ESCOLAS WALDORF .....	68
<b>2 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....</b>	<b>72</b>
2.1 SÍNTESE BIOGRÁFICA DE HOWARD EARL GARDNER .....	72
2.2 BASES E CONTEXTO HISTÓRICO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....	75
2.3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....	78
<b>2.3.1 Critérios para definição de uma Inteligência .....</b>	<b>81</b>
2.4 AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....	86
<b>2.4.1 Inteligência Lógico-Matemática .....</b>	<b>88</b>
<b>2.4.2 Inteligência Linguística .....</b>	<b>92</b>
<b>2.4.3 Inteligência Musical .....</b>	<b>96</b>
<b>2.4.4 Inteligência Espacial .....</b>	<b>100</b>
<b>2.4.5 Inteligência Corporal-Cinestésica .....</b>	<b>105</b>
<b>2.4.6 Inteligências Pessoais .....</b>	<b>109</b>
<b>2.4.7 Inteligência Naturalista .....</b>	<b>119</b>
<b>2.4.8 Inteligência Existencial: uma candidata à inteligência .....</b>	<b>122</b>
2.5 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMBINADAS: INDIVÍDUOS E CULTURAS .....	126
2.6 A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS .....	130
<b>2.6.1 As escolas de Inteligências Múltiplas: Projeto Spectrum e Key School .....</b>	<b>133</b>
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>140</b>
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA .....	140
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	145
3.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	148
3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS .....	151
<b>4 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....</b>	<b>155</b>
4.1 LIBERDADE PEDAGÓGICA DE DIDÁTICA INDIVIDUAL .....	156
4.2 A DESCOBERTA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA PEDAGOGIA WALDORF ..	175
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>209</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>215</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista .....</b>	<b>225</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>228</b>

## INTRODUÇÃO

Essa investigação sobre a teoria das inteligências múltiplas aplicada à educação se originou do interesse por abordagens pedagógicas alternativas, despertado no pesquisador ao trabalhar como professor em ensino técnico e superior – paralelamente à participação em cursos sobre como criar crianças criativas e à observação de escolas e professores que trabalham com uma visão de educação humanista, integral e global, incluindo pesquisas em vídeos e redes sociais na Internet. Além disso, existiram também conversas informais com alunas e amigas professoras, onde sempre se discutia a busca por uma educação de melhor qualidade, mais motivante e mais efetiva. Discussões essas onde permeavam temas sobre métodos e abordagens pedagógicas alternativos e sobre a teoria das Inteligências Múltiplas (IM). Com esta teoria, Howard Gardner pressupõe que os seres humanos não têm somente uma inteligência, mas sim múltiplas inteligências, e podem ser inteligentes ou não em cada uma ou mais de uma delas.

Fomos estudando e entendendo mais sobre o sistema educacional, seus problemas, dificuldades e oportunidades de melhoria. Assim como no mundo contemporâneo, no Brasil vivemos uma crise educacional diante de um contexto complexo e desfavorável de precarização e sobrecarga de trabalho, bem como de desvalorização financeira e simbólica da profissão docente (FREITAS, 2011, 2014; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Com diversos desafios e uma grande quantidade de analfabetos, temos uma educação básica que por vezes deixa a desejar em qualidade, mesmo contando com a universalização do ensino fundamental e com uma pós-graduação de primeiro mundo (NISKIER, 2015). O próprio Gardner (1994) denuncia uma inadequação educacional que parte da supervalorização da abstração, do afastamento da realidade e da produção de indivíduos que apenas se encaixam nos padrões que lhes são impostos.

[...] Aprende-se na escola a lidar com informações fora do contexto no qual são geralmente encontradas; considerar posições abstratas e explorar relacionamentos entre elas numa base hipotética; extrair sentido de um conjunto de idéias, independente de quem as diz ou do tom de voz no qual são ditas; criticar, detectar contradições e tentar resolvê-las. Também se adquire um respeito pelo acúmulo de conhecimento, por maneiras de testar afirmativas nas quais não se têm um interesse imediato e para o relacionamento entre corpos de conhecimento que poderiam de outro modo parecer remotos entre si. [...] O resultado final é um a sociedade que se preocupa profundamente com os interesses lógicos, científicos e matemáticos [...], às custas de algumas das formas de inteligência mais estéticas ou pessoais [...] (GARDNER, 1994, p. 127).

Diante disto, permaneceu em evidência a importância de encontrarmos escolas que, verdadeiramente e, na prática, buscam desenvolver o ser humano como um todo. Que buscam preparar seus estudantes para o mundo não só intelectual ou cognitivamente, mas também

psicológica, emocional, social e espiritualmente. Que buscam dar igual importância a uma gama diversa de disciplinas, saberes e capacidades humanas, das artísticas às físicas, e não somente privilegiar as disciplinas e capacidades linguísticas e lógico-matemáticas. Na verdade, o sistema educacional e as escolas em geral podem até ter essas metas, mas daí a realizá-las é, de fato, uma questão menos comum do que gostaríamos. Assim, passamos a buscar, ainda, por escolas que procuram desenvolver e educar cada criança ensinando a elas o que é preciso aprender sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre a vida em sociedade.

Contextualizando um pouco o cenário atual destas discussões, no mundo, e no Brasil, de forma geral, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm causado mudanças com velocidade, escala, extensão e intensidade sem precedentes. Nos últimos 20 anos, essas mudanças estão deslocando a educação para os meios digitais e para a internet, e tudo vai se tornando mais complexo (interligado e interdependente)<sup>1</sup>. De modo que, o professor e a escola, desorientados, naufragam com os alunos em um dilúvio de informações, pois não conseguem selecionar e cultivar o que realmente é importante, essencial e fecundo. Situação e problemas esses que foram ainda gritantemente evidenciados pelas medidas educacionais tomadas no período de isolamento social por motivo da pandemia de COVID-19, em 2020.

Surge então uma constatação: que a sala de aula e o sistema educacional tradicional, que ainda hoje seguem os moldes do século XIX não funcionam mais, e boa parte da onda educacional do momento está investindo nas TDIC como *apoio* para professores e escolas<sup>2</sup>. Tanto que percebemos vários movimentos que tentam incluir novos métodos como ensino híbrido (*blended learning*) e metodologias ativas<sup>3</sup>, ou até alternativas que radicalizam nas mudanças como *homeschooling*<sup>4</sup>, que busca personalizar o ensino em casa. Percebemos, então, que a questão é *mudar*, o que provoca medo e desconforto em muita gente, independente de escolha pedagógica. Ainda assim, as mudanças são necessárias para alcançar patamares mais elevados, essencialmente no ensino tradicional conteudista e principalmente na rede pública<sup>5</sup>.

Porém, alertamos que é preciso ter cautela para realizar mudanças pedagogicamente adequadas. Não adianta somente investir num monte de tecnologias eletrônicas sem o devido preparo. Tanto que, por exemplo, pesquisas norte americanas apontam que, na sociedade

---

<sup>1</sup> Na base de nossa leitura, temos a visão dialógica e conectada, que concebe a educação e a aprendizagem como um tema complexo – na etimologia da palavra: do latim *complexus*, tecido junto, entrelaçado –, enquanto processo criativo e interativo dos seres humanos e de seu desenvolvimento, conforme Morin (2003, p. 14).

<sup>2</sup> CARBONELL, 2016; GARDNER, 1994, 2000; SETZER, 2019.

<sup>3</sup> MORAN, J.; MASETTO; BEHRENS, 2000; BACICH; MORAN, J., 2018.

<sup>4</sup> BRASIL, 2019; CARPENTIERI, 2021.

<sup>5</sup> BITTENCOURT, 2018; CARBONELL, 2016; FREITAS, 2011, p. 73.

contemporânea, o uso ou a presença persistente de *smartphones* pode sacrificar capacidades cognitivas (WARD; DUKE; GNEEZY; BOS, 2017). De acordo com Ward, Duke, Gneezy e Bos (2017), esses aparelhos podem ocupar e reduzir recursos cognitivos limitados, deixando menos recursos disponíveis para outras tarefas e assim prejudica-se o desempenho cognitivo como um todo. Eles ainda advertem: mesmo quando a pessoa sustenta bem a atenção, ao evitar os aparelhos, a mera presença desses dispositivos no ambiente pode reduzir a capacidade cognitiva disponível, causar dependência e afetar a capacidade de pensar e trabalhar fora da tela.

Neste momento, precisamos ponderar que, segundo Klinjey (2017, 2020) e Setzer (2016, 2019), boa parte do atual aparato tecnológico e meios eletrônicos acaba causando uma superexcitação dos sentidos audiovisuais infanto-juvenis quando utilizados de forma excessiva e indiscriminada, e apresentam alto risco de gerar dependência, ou seja, viciam. Como comprovação disto Setzer (2016, p. 218-224) apresenta diversas pesquisas de autores renomados, como Kubey e Csikszentmihalyi; Christakis e Zimmerman; Fiola; Petry; Young e Abreu, Smith; etc.<sup>6</sup>, que denunciam os problemas da dependência de TV, vídeo games e internet, respectivamente. Além disso, conforme os estudos citados por Setzer (2016, p. 236-253), o uso desregrado desses meios eletrônicos e digitais, incluindo smartphones e computadores, podem causar também dessensibilização social, agressividade, diminuição do rendimento escolar e aceleração desnecessária e inadequada do desenvolvimento. Questões que obviamente podem ser consideradas um grande perigo para crianças e jovens (SETZER, 2016, 2019).

Na opinião de Klinjey (2017, 2020) e Setzer (2016, 2019), a tecnologia entrega tudo muito pronto, não é preciso pensar muito antes de agir, nem se exige um tempo extra de concentração, interpretação e julgamento crítico. As crianças podem até aprender algo de outras formas, desenvolvendo outras habilidades intelectuais, mas de acordo com nossos pressupostos teóricos, principalmente os antroposóficos<sup>7</sup>, existem algumas prioridades e alguns momentos no desenvolvimento integral das crianças e dos jovens que devem ser respeitados. Assim, seria melhor esperar o amadurecimento da criança e de suas capacidades físicas e mentais, dando-lhe a possibilidade de brincadeiras e vivências de atividades físicas, sociais, emocionais e morais sadias, inserindo-se as tecnologias nessa convivência de forma saudável, gradativa e dosada adequadamente – visto que, atualmente, não há como voltar atrás em relação às TDIC.

---

<sup>6</sup> KUBEY; CSIKSZENTMIHALYI, 2002; CHRISTAKIS; ZIMMERMAN, 2006; FIOLA, 2006; Petry, 2014; YOUNG; ABREU, 2011; SMITH 2009.

<sup>7</sup> SETZER, 2016, 2019; LANZ, 1997, 2016; STEINER, 1986, 2001, 2012a, 2013a, 2013b, 2015, 2019.

Tais reflexões sobre as mudanças na educação nos levam à necessidade de repensar a nossa atuação enquanto educadores, visto que a maioria de nós vem de uma escola que já passou por diversos formatos, mas nunca mudou sua essência. Conforme aponta Gardner (1994, p. 7, 2000, p. 56), as escolas ainda focam no ensino priorizando excessivamente as capacidades lógico-matemática e linguística. Costuma-se ter um currículo padronizado, que a pouco tempo ainda era chamado *grade* curricular, onde os professores *detêm* o conhecimento. Um currículo que na maioria das vezes não se adapta ao que cada educando necessita. Um currículo que passa apenas pela *transmissão ou reprodução de informações* ou *depósito de conhecimento*, como diria Paulo Freire. Para evitar a total generalização, contemplamos a hipótese de encontrar escolas que alcançam a construção significativa do saber e a educação integral do ser humano, porém em menor quantia.

Por este ângulo, Freitas (2011, p. 76) conta que nos anos 1990 surgiu uma nova versão do *tecnicismo*<sup>8</sup>, o *neotecnicismo*, que centra sua proposta nessa *padronização*, ou seja:

[...] [em] ‘standards’ de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista (Skinner, 1967), da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Uma espécie de ‘behaviorismo tardio’. (FREITAS, 2011, p. 76).

Assim, conforme Freitas (2011, p. 78), para os reformadores empresariais da educação “[...] passar em um teste de português e matemática é sinônimo de ter boa educação. Entretanto, o ser humano pode desenvolver-se em múltiplas direções, [...] e a escola deve prover condições para que ele possa explorar e desenvolver todas estas dimensões, e não apenas uma delas [...]”. Todavia, no entendimento do autor, até 1995 a organização do trabalho pedagógico da escola, que ainda varia entre as formas típicas da escola tradicional, do escolanovismo e do tecnicismo, “[...] não eram suficientes para implementar uma educação que conduzisse nossos jovens a se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida moderna, nem eram coerentes com uma proposta de educação que visasse seu desenvolvimento integral” e nem permitia que eles se capacitassem “[...] para assumir de maneira autônoma e crítica a construção de novas formas de organização social mais justas e solidárias” (FREITAS, 2014, p. 1086).

---

<sup>8</sup> O tecnicismo como orientação pedagógica: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.” (...) “... na pedagogia tecnicista (...) é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão” (SAVIANI, 1986, p. 16-17 apud FREITAS, 2011, p. 4).

Dessa forma, em geral, podemos perceber que boa parte das escolas brasileiras, principalmente na rede pública, ainda utilizam um modelo *industrial* (tradicional, conteudista e tecnicista), focado em *distribuir informação*, sem muita preocupação com a educação personalizada e com a aprendizagem significativa, pautadas na formação integral do ser humano. Numa analogia, nesse modelo semelhante a uma fábrica, é como se a criança andasse por uma esteira passando por diferentes etapas (*séries*). Em cada *série* a criança recebe um pedaço (*peça*) de um conteúdo. Todos recebem as mesmas *peças*, na mesma velocidade e são *testados* da mesma maneira, ou seja, desenvolvem habilidades e conhecimentos *padronizados, uniformes*. E isso torna ainda mais importante dar atenção ao que poucas escolas estão dando: o estímulo e o fomento do desenvolvimento das inteligências múltiplas de forma coletiva e individual, profunda e intencional.

No Brasil, ainda temos um modelo de ensino com situações e condições que por vezes podem ser consideradas desumanas, que podem até gerar traumas com relação a aprender, pois a criança acaba estudando sob pressão ou coerção, com o sentimento de medo e ou obrigação, sem prazer ou afeto (JARDIM, 2007). Sendo que aprender deveria ser um prazer humano, especialmente mediante a curiosidade infantil. Para desafiar esta condição percebermos que o educador – preparado, capacitado, habilidoso, entusiasmado, que ama o que faz, que pensa e faz diferente – é o principal elemento inovador na era digital-tecnológica, pois ele ainda pode apoiar e incentivar crianças e jovens na construção de suas vidas adultas. Ainda mais porque, de acordo com José Moran:

O conhecimento depende significativamente de como cada um processa as suas experiências quando criança, principalmente no campo emocional. Se a criança sente-se apoiada, incentivada, ela explorará novas situações, novos limites, expor-se-á a novas buscas. Se pelo contrário, sente-se rejeitada, rebaixada, poderá reagir com medo, com rigidez, fechando-se defensivamente diante do mundo, não explorando novas situações. (MORAN, J., 2000, p. 26).

E, neste contexto, o orientador desta pesquisa apresentou-nos a Pedagogia Waldorf (PW), e suas escolas, como uma possibilidade que poderia funcionar de forma diferenciada das demais e onde seria possível obtermos melhores resultados na educação de crianças e jovens, com uma visão integral e global do ser humano. Elas são fundamentadas no modelo de desenvolvimento humano introduzido por Rudolf Steiner, no início do século XX, que estabelece uma base *de o quê e de como* ensinar em cada idade, com uma visão mais holística e humana do que outros enfoques educacionais. “O embasamento teórico Waldorf tem como alicerce a Antroposofia - um campo do conhecimento sobre o ser humano, a natureza e o universo - criada

por Steiner no início do século XX” (BACH JÚNIOR, 2007, p. 1). Sob a abordagem fenomenológica de Steiner para os professores, segundo Bach Júnior (2019b, p. 17), a educação é “[...] a realização de compromisso e manifestação do sentido de responsabilidade com a vida. [...] É um processo de resgate da formação humana [*Bildung*] na medida em que estabelece uma continuidade.”, tendo como tarefa perene da educação transcender a cisão do eu com o mundo.

Para melhor contextualização, propomo-nos a apresentar brevemente a Pedagogia Waldorf (PW) e suas escolas, bem como a teoria das Inteligências Múltiplas (IM), que serão melhor detalhadas posteriormente em capítulos específicos deste trabalho. Isso porque intencionamos ainda analisar como a PW e a teoria das IM poderiam dialogar, se inter-relacionar e contribuir para o conhecimento e a *práxis* dos educadores em conduzir o desenvolvimento de seus alunos.

A **Pedagogia Waldorf** foi criada pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, embasada na concepção de desenvolvimento do ser humano e seu método científico espiritual – a Antroposofia: uma antropologia filosófica que trata do conhecimento profundo e espiritualizado sobre o ser humano. A primeira escola Waldorf foi fundada em 1919 em Stuttgart, na Alemanha. Essa pedagogia torna-se cada vez mais forte e difundida, e já é adotada em mais de mil escolas e dois mil jardins de infância em mais de setenta países, nos cinco continentes (INSTITUTO RUTH SALLES, 2020a, 2020c; FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL, 2020). Ela tem um currículo dinâmico e integrado, e preocupa-se com o desenvolvimento global dos educandos e dos educadores, incluindo sua individualidade, diversidade e diferenças. Nela enfatiza-se o fornecimento de condições para que seus alunos possam descobrir suas capacidades, desenvolver habilidades e realizar seu potencial, de forma gradativa e autônoma. Seu currículo tem bases antroposóficas que visam o desenvolvimento e a evolução física, psíquica, intelectual e espiritual do ser humano, onde a teoria é sempre acompanhada pela prática, com experiências corpóreas, artísticas, artesanais, científicas e vivenciais (CARBONELL, 2016).

A **Teoria das Inteligências Múltiplas** foi concebida como uma crítica a uma visão comum na psicologia da época anterior a 1970 sobre o intelecto humano: que afirmava existir uma única inteligência (ou no máximo uma inteligência dual), adequadamente medida pelos testes de QI ou outros testes padronizados de respostas curtas. Em vez disso, o neuropsicólogo Howard Gardner (Professor da Universidade de Harvard) afirma, por meio de sua teoria, que os seres humanos têm uma série de capacidades intelectuais relativamente discretas e autônomas (GARDNER, 2000, p. 25-38). Gardner desenvolveu a teoria das IM do final dos anos 1960 ao início dos anos 80. Ele tomou como base diversas evidências de uma ampla variedade de fontes, disciplinas e pesquisas nas áreas da psicologia e das neurociências, e apresentou sua



teoria ao público pela primeira vez em 1983, no livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences – Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas* (1994).

A partir dessas bases, procuramos conhecer melhor os fundamentos teóricos das IM e também da PW, através de artigos científicos e não científicos, documentos e vídeos em websites de Escolas Waldorf, assim, reafirmamos nossa escolha por pesquisar a PW e a abordagem das IM. Por exemplo temos: (a) o documentário *Waldorf: ensino e aprendizagem para além dos muros da escola* produzido por Verônica M. Costa, na Viver Escola Waldorf de Bauru – SP (COSTA, 2015), o qual aborda – por meio de entrevistas, com gestores, professores, pais e estudantes da referida escola – o funcionamento, a didática, as atividades pedagógicas e curriculares, bem como as bases teóricas e os pontos positivos da PW, da educação infantil ao ensino médio; (b) o artigo *Education for Balance and Resilience*<sup>9</sup>, de Jeff Tunkey, onde encontramos um quadro comparativo que correlaciona as atividades curriculares da PW às IMs e descreve como as atividades especiais do currículo Waldorf ajudam os alunos a desenvolverem todas as suas IM; e (c) a *petição de alvará para uma escola Waldorf pública na Comunidade de Sycamore Creek – California – EUA* – que explica como cada atividade especial do currículo Waldorf pode desenvolver cada uma das inteligências múltiplas, o que foi utilizado como argumentação em defesa da implementação da escola.

Isto posto, almejamos explorar a PW e responder ao seguinte problema de pesquisa que norteou nosso trabalho: *De acordo com o relato de professores Waldorf a respeito de suas atuações docentes, como as Inteligências Múltiplas são fomentadas na Pedagogia Waldorf?*

Para elaborar um campo reflexivo e caminhos metodológicos que atendam ao problema de pesquisa, detalhamos nossas expectativas a partir do **objetivo geral**: investigar o fomento ao desenvolvimento das Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf através da percepção e da atuação dos professores Waldorf. Desse objetivo geral desdobraram-se os seguintes **objetivos específicos**: (a) descrever os princípios e fundamentos teóricos e práticos da Pedagogia Waldorf e da teoria das Inteligências Múltiplas; (b) discutir *se e como* a Pedagogia Waldorf e a teoria das Inteligências Múltiplas se inter-relacionam e são compatíveis; (c) conhecer as percepções de professores Waldorf a respeito de como se fomenta as Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf; (d) discutir as percepções dos professores Waldorf a respeito da relação de sua pedagogia com a teoria das Inteligências Múltiplas a luz dos fundamentos teóricos de ambas.

---

<sup>9</sup> Tradução: Educação para o equilíbrio e a resiliência.

As informações iniciais foram obtidas através do estudo da bibliografia existente sobre os temas, com levantamento em diversas fontes acadêmicas e não acadêmicas, que formam as bases teóricas para esta pesquisa. Dessa forma, realizamos uma imersão na literatura visando compreender melhor o tema e o problema de pesquisa a ser investigado, de forma ampla e aprofundada para delimitar claramente um escopo (livros, periódicos, artigos, monografias, dissertações, teses, etc.). Por um lado, tomaremos como base para a PW as obras de Maurício Baldissin, Elaine Marasca G. da Costa, Jonas Bach Júnior, Rudolf Lanz e Rudolf Steiner. De outro lado, abordaremos a teoria das IM utilizando as obras de Howard Gardner e colaboradores de diversos projetos e centros de pesquisa, e também os professores Celso Antunes e Jaume Carbonell. Procuramos assim entender o desenvolvimento da teoria das IM e sua aplicação na educação, especialmente na PW. No centro das discussões, o nosso esforço consiste em articular duas importantes vertentes sobre educação, aprendizado e desenvolvimento humano: antropológica e filosófica por Steiner e neuropsicológica por Gardner.

O primeiro e segundo capítulos apresentam a fundamentação teórica básica de Steiner e de Gardner, respectivamente. Para termos condições de análise de particularidades e afinidades, em ambos expomos as biografias dos autores, contexto histórico, conceitos, princípios e fundamentos de suas teorias, e suas visões de desenvolvimento humano e educação. Só então, mais a frente, abrimos um diálogo entre os dois autores, suas teorias e práticas, e atualizamos o debate em torno de suas perspectivas educacionais. Para isto, nos baseamos especialmente em alguns autores que, nos EUA e na Espanha, já vêm relacionando a PW à teoria de Gardner, pois percebem sua eficácia como uma pedagogia que aborda e desenvolve as IM em sua práxis (CARBONELL, 2016; PROUTY, 2008; ARMSTRONG, 2000; TUNKEY, 2015; GREEN-BOSINOFF, 2018; ODDLEIFSON, 1995).

O capítulo terceiro traz a perspectiva científico-filosófica da fenomenologia e do método hermenêutico<sup>10</sup> aplicados à educação, explica a abordagem qualitativa da pesquisa e seu caráter exploratório-descritivo, detalha os procedimentos da pesquisa e da coleta de dados, e descreve o método da análise de dados. O capítulo quarto trata da apresentação e interpretação dos dados coletados sobre a percepção de professores Waldorf, em um diálogo entre as IM e a PW. Já o capítulo quinto abre espaço para uma macro análise a partir dos capítulos anteriores e para o fechamento do diálogo entre Steiner e Gardner, ao fim do qual realizamos considerações e recomendações finais, incluindo indicações para a educação e para possíveis estudos futuros.

---

<sup>10</sup> Hermenêutico é relativo ou próprio da hermenêutica. Hermenêutica consiste na arte ou técnica de interpretar ou explicar um determinado texto ou discurso.

Para além do referencial teórico, procuramos compreender a atuação de cinco docentes atuantes na Pedagogia Waldorf através da análise de suas narrativas. Num diálogo entre Steiner e Gardner, traçamos convergências, compatibilidades e inter-relações entre suas teorias e abordagens pedagógicas. Descobrimos como as Inteligências Múltiplas são fomentadas e desenvolvidas na Pedagogia Waldorf através dos indivíduos que lhe dão vida. Os relatos dos entrevistados descortinam evidências de que a Pedagogia Waldorf concede a cada docente uma liberdade pedagógica de criação didática individual que se consolida na habilidade de ser professor.

A grande descoberta que emergiu de nossa observação é que cada professor Waldorf consegue fomentar e estimular em seus alunos o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas através dessa didática individual somada a autoeducação. Ao final, Consideramos que a Pedagogia Waldorf pode ser beneficiada se for atualizada e passar a agregar teorias contemporâneas como a das Inteligências Múltiplas. Ela poderia se tornar mais abrangente e mais compreensível, conquistando seu espaço como educação humanizadora, que promove o desenvolvimento de seres humanos multi-inteligentes capazes de construir uma sociedade fundada numa cultura de paz, na liberdade cultural, na fraternidade econômica, na igualdade de direitos e de oportunidades, no respeito a todas as diferenças e na sustentabilidade ambiental.

## 1 A ANTROPOSOFIA E A PEDAGOGIA WALDORF

Com a finalidade de apresentar os fundamentos da PW de forma clara, entendemos ser preciso primeiro conhecer quem foi o seu criador, assim iniciamos com uma síntese da biografia de Rudolf Steiner e do contexto histórico no qual ele propôs sua ciência espiritual e seu conhecimento sobre o ser humano, baseado na Antroposofia (ou ciência espiritual), explicando também como dela surgiu a Pedagogia Waldorf. Depois, aprofundamos em seus fundamentos e visão de ser humano para descrever os pilares que sustentam seu sistema de ensino. Apresentamos as escolas Waldorf, traçando seus diferenciais e o modo de atuação de seus professores.

### 1.1 SÍNTESE BIOGRÁFICA DE RUDOLF JOSEPH LORENZ STEINER

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861, em Donji Kraljevec, atual Croácia. Ele fundou a Antroposofia e os diversos ramos que dela cresceram. A exemplo, listamos alguns dentre os diversos rebentos da Antroposofia: a Pedagogia Waldorf, a agricultura biodinâmica, a arquitetura, a medicina e a farmácia antroposóficas, a eurtmia, etc. Steiner criou a eurtmia em colaboração com sua esposa, Marie Steiner, que trabalhou incansavelmente para desenvolver a parte artística da Antroposofia, assim como para organizar a obra completa de Steiner. Segundo Amrine (2017), os interesses de Steiner eram variados: ocultismo, agricultura, arquitetura, arte, drama, literatura, matemática, medicina, filosofia, ciência e religião. “Steiner encaixa-se mal nas categorias convencionais de respeito: ‘educador’, ‘artista’, ‘filósofo’, ‘intelectual’, ‘teólogo’, ‘historiador’, ‘crítico cultural’, ‘mestre espiritual’, [...] mas nenhum desses rótulos sequer começa a captar o alcance e o espírito de seu trabalho” (AMRINE, 2017, l. 68).

Conforme Amrine (2017), Steiner passou a infância em Pottschach. Sua família morava no prédio da estação, anexo aos trilhos da ferrovia. Esse ambiente permitiu que ele experimentasse a polaridade entre a natureza e a tecnologia. Aos 15 anos de idade, Steiner se familiarizou com o mundo da filosofia de livre vontade e de forma autodidata e mergulhou na obra de Immanuel Kant, *Crítica da Razão Pura*. Aos 18 anos, ele se muda do interior da Áustria para a capital Viena, onde inicia seus estudos de ciências exatas, e quando lhe sobrava tempo, assistia informalmente aulas de filosofia e de ciências humanas. Suas perguntas internas fizeram-no concentrar-se na natureza do homem e ele se dedicou cada vez mais à filosofia. O fenômeno da “consciência do eu” se tornou um de seus estudos centrais. Cabe destacar que Steiner foi aluno de Franz Brentano, que, na mesma Universidade e época, também foi professor e influenciador

de dois proeminentes intelectuais: Sigmund Freud – fundador da psicanálise – e Edmund Husserl – o pai da fenomenologia (BACH JÚNIOR, 2020).

A formulação da cosmovisão antroposófica, fundada pouco antes da Primeira Guerra Mundial, foi o resultado de um processo de pelo menos 20 anos que Steiner passou durante sua juventude, a partir de 1882, período no qual ele mergulhou nos estudos filosóficos dos idealistas alemães (Fichte, Hegel, Kant, Schelling), estudou na Universidade de Viena, doutorou-se em Rostock, encontrou-se com Friedrich Nietzsche, foi convidado a compilar a obra científica de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) para o Arquivo-Goethe; neste mesmo período, Steiner integrou a Sociedade Teosófica, que serviu como plataforma [...] para suas palestras sobre assuntos espirituais [...] (BACH JÚNIOR, 2007, p. 14).

Aos 21 anos, de acordo com Bach Júnior (2020), por seu excelente desempenho acadêmico, Steiner foi indicado, por seu professor-orientador Karl Julius Schröer, para trabalhar na *Kürschners Nationalbibliothek*<sup>11</sup> (Alemanha), como o que denominaríamos hoje de bolsista, tornando-se compilador e editor das obras científicas de Goethe. Aos 24 anos, Steiner escreve o livro *O método cognitivo de Goethe*; e, aos 25 anos, escreveu a sua primeira obra filosófica: *Linhas básicas de uma epistemologia da cosmovisão goetheana*. Aos 29 anos, Steiner foi convidado a trabalhar como editor do Arquivo Schiller-Goethe, em Weimar (Alemanha), onde também editou a obra científica de Goethe, tendo assim acesso a um modo diferente de ver o mundo científico. Desde então, desenvolveu um grande interesse cognitivo e uma intensa atividade literário-filosófica, tornando-se profundo conhecedor da obra de Goethe, escrevendo numerosas obras sobre este e dedicando-se à explicação do pensamento do autor alemão, ao mesmo tempo escreveu sobre assuntos filosóficos e publicou a edição completa de Schopenhauer e Jean Paul (pseudônimo de Johann Paul Friedrich Richter) (AMRINE, 2017).

Aos 31 anos, Steiner defende sua tese de doutorado em Filosofia na Universidade de Rostock (Alemanha) sobre Epistemologia, Verdade e Ciência em um embate com Kant e em sua predileção por Fichte. Há, ainda, relatos de encontros de Steiner com Arthur Schopenhauer, Ernst Haeckel, Hermann Grimm, Max Stirner e Friedrich Nietzsche. Ele publica então, aos 33 anos, sua obra principal *A Filosofia da Liberdade*, que Welburn (2005, p. 13) considera o tratado filosófico de Steiner e o ponto de partida para a compreensão de sua linha acadêmica menos ortodoxa, como um processo de libertação do pensamento. Aos 36 anos, Steiner se muda para Berlim, onde trabalhou como jornalista e editor em uma revista literária e, no período noturno, como professor numa escola de formação para trabalhadores (BACH JÚNIOR, 2020).

---

<sup>11</sup> Tradução: Biblioteca Nacional de Kürschner.

Ainda segundo Amrine (2017), em 1900, Steiner deixou o trabalho e firmou-se como conferencista. Num grupo da Sociedade Teosófica, ele ministrou um ciclo de 27 palestras sobre *A mística no advento da vida espiritual moderna e sua relação com a cosmovisão moderna*. Numa dessas palestras ele conheceu Marie von Sivers que se tornou sua secretária – com a qual veio a se casar posteriormente. De 1901 a 1902, Steiner deu ao grupo teosófico novo ciclo de 25 palestras sobre *O cristianismo como fato místico – e os mistérios da Antiguidade*. Entre 1902 e 1912, Steiner trabalhou como conferencista e escritor com a finalidade de divulgar os resultados de suas pesquisas científico-espirituais, no âmbito da Sociedade Teosófica, com intensa atividade como conferencista em Berlim e em toda a Europa (AMRINE, 2017).

O único grupo aberto às ideias de Steiner eram os teosofistas, de modo que ele aceitou seus convites para dar palestras, e acabou concordando em assumir o cargo de secretário de uma nova seção alemã da Sociedade Teosófica. Em 1903, Steiner começou a falar e a escrever abertamente sobre sua pesquisa espiritual. (AMRINE, 2017, l. 107).

De acordo com Bach Júnior (2020), por volta de 1903, aos 42 anos, Steiner começa a manifestar publicamente sua cosmovisão e se assume como alguém que percebe o mundo físico a sua volta não apenas no nível sensível ou sensorial, mas também nos níveis suprasensíveis ou suprasensoriais da realidade. Assim, ele começa a produzir livros e palestras a respeito de suas pesquisas no que tange ao cosmos, ao ser humano e sua interioridade e sua inter-relação com outros seres humanos ou com a natureza, bem como sobre sua proposta para uma ciência do espírito – uma antropologia filosófica, sabedoria do ser humano – denominada Antroposofia. “Em 1907, fossos profundos abriram-se entre Steiner e a liderança da sociedade, e em 1912 Steiner, consternado, renunciou” (AMRINE, 2017, l. 107). As palestras de Steiner nos círculos teosóficos formaram a base para a fundação independente da Sociedade Antroposófica, em 1913, após sua separação da Sociedade Teosófica (AMRINE, 2017).

Talvez o maior obstáculo que Steiner enfrentou e ainda enfrenta para a sua aceitação é que ele ocupa o meio termo aparentemente excluído entre ciência e religião. Steiner tinha tido uma formação científica, e era profundamente versado na história e na filosofia da ciência. Mas suas próprias vivências interiores confirmaram-lhe a realidade do mundo espiritual, e neste último ele encontrou um campo rico de fenômenos que poderiam ser descobertos e entendidos por um pesquisador que empregasse métodos rigorosos. (AMRINE, 2017, l. 234).

Assim, conforme Amrine (2017), de 1914 a 1924, Steiner palestrou em Dornach, Berlim, e em muitas cidades em toda a Europa, dando indicações para uma renovação em muitas áreas da atividade humana e da ciência. O empreendimento ganhou seu centro com a construção do Goetheanum em Dornach, na Suíça, onde está atualmente a Escola Superior Livre de Ciência

Espiritual. Com a mudança para Dornach e a construção do Goetheanum, a Antroposofia começou a se tornar visível no mundo e é cada vez mais amplamente divulgada pelas obras de Steiner e seus sucessores. A obra completa de Steiner, além de vários livros inclui transcrições de cerca de 6.000 palestras sobre diversos temas (WELKER, 2018).

Para Welburn (2005), em contraste com os artistas criativos de sua época, com quem teve um intenso intercâmbio, Steiner experimentou ainda outro lado da realidade, o mundo espiritual, acessível a ele através dos meios de pesquisa da consciência. Essa ótica expandida lhe permitiu dar impulsos de longo alcance em diversas áreas como ciências da natureza, filosofia, arte, pedagogia, educação curativa, medicina, farmacologia, agricultura, economia, organização e estudos sociais, religião e política, com o objetivo de uma renovação espiritual da civilização na qual ele deu novos impulsos que continuam até hoje. Em muitas áreas Steiner virou algumas coisas de cabeça para baixo e em outras ele criou novas possibilidades (WELBURN, 2005).

Em 1919, segundo Amrine (2017), Steiner trabalha as ideias sobre organização social, a Trimembração do Organismo Social, ideia materializada com a publicação do livro *Os pontos centrais da questão social*. No mesmo ano, ele também fundou a primeira Escola Waldorf, e passou a falar amplamente sobre assuntos educacionais e de desenvolvimento humano. Steiner morreu em 30 de março de 1925, em Dornach, deixando seu legado para a posteridade por desenvolver conceitos e ideias à frente de seu tempo (WELBURN, 2005).

Conforme Welburn (2005, p. 16), Steiner era notável e com certeza tinha um pensamento além do seu tempo, mas o que mais impressionava não era apenas o extraordinário e variado conhecimento e ideias contemporâneas de Steiner, mas “sua habilidade de apossar-se do ponto que transformava toda a discussão, para começar um novo mundo de discurso”, ou seja, a habilidade de desenvolver o pensamento dos outros de forma tão versátil, profunda e filosófica transformava as conclusões alheias em novas premissas e dava-lhes novos pontos de partida para conclusões e ações ainda mais inovadoras. Uma habilidade “de reavaliar o pensamento do passado enquanto permanecia essencialmente moderno em espírito, o que [...] chama a atenção de forma especial para a historicidade do pensamento” (WELBURN, 2005, p. 16).

Na opinião de Welburn (2005, p. 7), “poucos pensadores têm ido muito longe em direção a uma reavaliação do tipo da que Rudolf Steiner fez”, que levanta a necessidade de repensar a nossa relação com o mundo, visto que continuamos em caminhos que nos levam a um desastre ecológico. E nos traz “um ponto de vista que nos dê conhecimento, mas de uma forma que nos mantenha em contato com a perspectiva humana”, colocando esse conhecimento em equilíbrio com nosso lugar no cosmo, um conhecimento humano para objetivos humanos.

Não há um voto de repúdio, na Antroposofia, aos caminhos que a ciência mecanicista e materialista tomou; na visão de Steiner, este era um ponto de passagem necessário à humanidade, apesar do preço das ameaças ecológicas, porém, a cosmovisão materialista é uma questão inevitável a ser superada. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 85).

Ainda para Welburn (2005, p. 11), nenhum filósofo fez tantos apelos quanto Steiner para a extensão da liberdade humana e para a responsabilidade que temos pelo mundo que habitamos, lembrando que nossos impulsos egoístas precisam ser contidos ou controlados caso quisermos criar um futuro viável e desejável. Ele estava verdadeiramente “preocupado em apresentar uma nova abordagem de longo alcance para assuntos como a liberdade humana, a evolução e as origens dos valores morais” (WELBURN, 2005, p. 12). Nós não temos que aprender a mudar o mundo, nós precisamos aprender a viver no mundo como ele é, como parte que somos deste. À medida que a crise da vida moderna e materialista se desenrola, o pensamento de Steiner sobre a natureza do conhecimento e da ação moral do ser humano parece ser cada vez mais significativo. Ele desenvolveu um pensamento de confronto à situação de vazio que sentimos na modernidade, vivendo na redução sensorial do que conhecemos, distantes da natureza, isolados em nossa individualidade e afastados ‘inconscientemente’ de nossa verdadeira essência.

## 1.2 BASES E CONTEXTO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA WALDORF

Existem vários métodos de ensino que fogem do tradicional. Um deles é a PW, criada por Rudolf Steiner. Em 2019, celebrou-se cem anos da PW, que, baseada nos princípios filosóficos de Steiner, procura integrar o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos estudantes. Baseada na observação do desenvolvimento infantil, no contexto da educação e na afetividade ela conta com um currículo vivo, dinâmico e integrado, e se interessa pelo desenvolvimento global dos alunos, suas diferenças individuais e a ênfase em descobrir suas capacidades e potenciais, respeitando as etapas do desenvolvimento de cada estudante.

Em 1907, conforme Marasca (2017, p. 28), Steiner ministrou uma palestra sobre *A educação da criança segundo a Ciência Espiritual*, a qual foi transcrita e tornou-se importante referência sobre a perspectiva educacional antroposófica (STEINER, 2012a). Mais tarde, numa época em que a Alemanha convivia com as consequências da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), instalava-se uma situação emergencial de ruínas e miséria, que reclamava projetos organizados com esperança de um futuro melhor. “As instituições sociais e políticas que haviam falhado tão miseravelmente desintegraram-se, deixando um vácuo terrível. O mundo exigia uma renovação” (AMRINE, 2017, l. 638).



Foi então que, em Stuttgart, uma cidade arrasada pela guerra, Emil Molt pediu a Steiner que trabalhasse na concepção de uma escola para os filhos dos funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, na qual Emil era conselheiro comercial – da qual originou-se o nome das escolas e da Pedagogia Waldorf. Naquele tempo, Molt (2006, p. 59-62), havia passado pela experiência de ofertar, por um período, cursos para melhorar as condições de educação e de trabalho dos colaboradores da fábrica. Mas a iniciativa foi descontinuada por falta de condições financeiras. Após tal episódio, Molt (2006, p. 62) concluiu que seria melhor despertar o interesse e capacitar as crianças dos trabalhadores, de forma a proporcionar à juventude o que era difícil para os mais velhos devido a sua condição de vida, especialmente: *aprender a aprender*. Molt (2006, p. 62) afirma que tomou para si o ideal de “possibilitar às crianças a ascensão social por meio de uma formação geral, independente das condições financeiras dos pais. [...] logo a idéia da iniciativa social de uma escola pertencente à fábrica ganhou muita força”.

Segundo Amrine (2017, l. 641-650) e Biekarck (2009, p. 43-44), Molt perguntou a Steiner se ele poderia fornecer aos filhos dos operários uma educação mais adequada às suas necessidades e à sua condição. “Steiner concordou, desde que fosse satisfeito um conjunto de condições revolucionárias para aquele tempo” (AMRINE, 2017, l. 641): a escola seria aberta para todas as crianças, seria mista, com garotos e garotas, não havendo separação por gênero; todos os alunos deveriam ser expostos ao mesmo currículo abrangente e unificado de doze anos; e, por último, que os professores fizessem parte da administração e direção da escola, tendo a palavra final diante de qualquer decisão pedagógica. Steiner queria uma escola com o mínimo de interferência governamental e sem preocupações com objetivos lucrativos, com as mais elevadas metas sociais e fundamentos pedagógico-didáticos. Conforme Biekarck (2009, p. 44), dessa experiência nasce a PW, como necessária consequência do movimento antroposófico para o seu campo de atuação na pedagogia, com ideais e condutas espiritualizadas – um sistema educacional que busca as mudanças que a sociedade necessitava naquela época. “O movimento continuou a crescer e, [...] as escolas Waldorf passaram a se tornar um dos maiores movimentos educacionais não sectários do mundo” (AMRINE, 2017, l. 650).

“Durante a última década da vida de Steiner, a Antroposofia deu origem a uma ampla gama de iniciativas práticas ambiciosas que foram destinadas a enfrentar a crise” (AMRINE, 2017, l. 638). O movimento antroposófico, sobretudo na pedagogia, sempre teve como objetivo oferecer ferramentas para solucionar problemas da vida prática (STEINER, 2013, p. 129-147). De 1919 a 1924, Steiner proferiu 15 ciclos de palestras para professores e educadores, na Alemanha, Inglaterra e Holanda, nas quais ele propunha ideias pedagógicas básicas focadas no desenvolvimento integral das crianças segundo a Antroposofia (WELKER, 2018). A partir da

criação da “Associação para a Trimembração do Organismo Social” Steiner propôs que na vida intelectual deveria haver liberdade; no direito, igualdade; e na economia, fraternidade<sup>12</sup>.

De acordo com Marasca (2017, p. 30), no Brasil, um grupo de pais e educadores engajados no movimento antroposófico que se instalava no país, em busca de uma pedagogia alicerçada no desenvolvimento humano integral, resolveu reunir-se para fundar uma escola Waldorf em São Paulo. Neste grupo encontrava-se Rudolf Lanz, conferencista, tradutor e incentivador das obras de Rudolf Steiner no Brasil, especialmente as que se referem à Educação. “Com o auxílio de professores vindos da Alemanha, planejaram não somente a constituição de uma Escola Waldorf, como também uma maneira de preparar professores [...]” (MARASCA, 2017, p. 30). Assim concebeu-se no Brasil a primeira Escola Waldorf, fundada em 1956, oferecendo o jardim de infância (Educação Infantil) e o primário (Ensino Fundamental I), para 28 alunos, sendo hoje a maior escola Waldorf no Brasil, com duas classes paralelas em todas as séries (MARASCA, 2017, p. 31). Segundo dados de 2019, reunidos do Instituto Ruth Salles (2020a, 2020c) e da Federação das Escolas Waldorf do Brasil (2020), a PW torna-se cada vez mais difundida e já é adotada em cerca de 1.150 escolas em 64 países e cerca de 2.000 jardins de infância em cerca de 80 países, nos 5 continentes. Já existiam 91 escolas Waldorf filiadas à Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB –, e somavam-se 180 novas iniciativas. No Brasil, o total seria de aproximadamente 190 Jardins de Infância, 40 escolas atendendo até Ensino Fundamental I, 23 até Ensino Fundamental II, e 11 até o Ensino Médio, distribuídas em 21 estados, atendendo a cerca de 17.700 alunos, contando com equipe de cerca de 1.700 professores e 550 auxiliares. Ademais, a PW é aplicada em inúmeras creches e organizações sociais (INSTITUTO RUTH SALLES, 2020b).

### 1.3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF

A PW é diferenciada principalmente por sua concepção pedagógica centrada no indivíduo e por sua cosmovisão antroposófica. Ela é estruturada no conhecimento da integralidade

---

<sup>12</sup> Marasca (2017, p. 28), embasada em Steiner, explica a Trimembração Social: “como diretriz básica, toda sociedade em nossos tempos deveria ser constituída por três setores: a) Setor econômico: onde se deve cumprir a satisfação das necessidades materiais do ser humano – produção, distribuição e consumo de mercadorias, excluindo o impulso do lucro, compondo uma comunidade participativa, cooperativa que gera FRATERNIDADE. b) Setor político-jurídico: onde se elabora e aplica as leis – instituições e governos regidos pelo princípio da IGUALDADE. c) Setor cultural: engloba todas as atividades humanas, onde o homem se expressa como indivíduo anímico-espiritual – as artes, a ciência, os esportes, a religião, a educação etc., onde se apresenta a LIBERDADE e, ao mesmo tempo, o respeito pelo outro. Para Steiner, a única área onde se realizara a trimembração social, no que concerne ao princípio da Liberdade, ao menos, é nas escolas Waldorf [...]”.

humana abrangendo os aspectos físico, anímico e espiritual conforme a cosmovisão e os fundamentos da ciência espiritual antroposófica que são encontrados nas obras de Rudolf Steiner. Grosso modo, poderíamos explicar a Antroposofia, de forma didática e resumida, como sendo um modo de alcançar um conhecimento suprassensível da realidade do mundo e do destino humano. Entretanto, para melhor entendimento e desenvolvimento deste complexo conteúdo, é necessário um estudo de extrema profundidade e disciplina, aliado a um método de exercícios, com o intuito de revelar o que no homem reside adormecido (STEINER, 1991, 2019).

A teoria do conhecimento desenvolvida por Steiner com base em Goethe fez frente à visão materialista do mundo que imperava no século XIX. Goethe e Steiner pertencem aos primeiros pensadores holísticos e ecológicos que anteviram as consequências para a natureza, a sociedade e o indivíduo, de uma ciência que se desenvolvia através do poder e para o poder, focada no domínio, no controle e na manipulação das ideias e processos produtivos sem buscar uma efetiva compreensão em relação aos fenômenos da vida. (BACH JÚNIOR, 2019, p. 19).

Apesar de suas bases antroposóficas, na Pedagogia Waldorf não se ensina Antroposofia, antes, ela está sustentada pelo pensamento de Steiner para superar o materialismo científico que vigora há séculos. Esta pedagogia é também uma iniciativa social que está alicerçada no princípio da liberdade exposto na principal obra de Steiner: *A Filosofia da Liberdade*. Conforme Welburn (2005, p. 12), as ideias de Steiner sobre a liberdade e o conhecimento humanos inspiraram o movimento educacional Waldorf, que hoje tem escolas reconhecidas por todo o mundo pela vitalidade e originalidade de sua abordagem.

[...] a Pedagogia Waldorf, dentro da tradição holística, encontra suas raízes em uma explicação interpretativa detalhada do desenvolvimento na infância, relacionada à cosmologia do mundo emergente na criança. A filosofia holística trabalha, em sua essência, com a noção de espiritualidade, mas sem implicações dogmáticas ou religiosas. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 2).

A Antroposofia propõe-se como um meio de experiência consciente e direta com o mundo espiritual. Seus apoiadores e praticantes a consideram uma ciência, pois julgam que seus resultados podem ser verificados por qualquer um que se dispuser a se preparar para isto através do trabalho interior de autodesenvolvimento e de autoeducação. “De um ponto de vista epistemológico, autoeducação significa a capacidade de recriar a ação, através do pensamento intuitivo, de acordo com a percepção contextual” (BACH JÚNIOR, 2012, p. 6). Dessa forma, segundo Bach Júnior (2012, p. 125), “a dinamização autoeducativa [...] pressupõe um prévio conhecimento do objeto a ser elaborado, o próprio ser humano. Implícito à ideia de autoeducação está todo o conhecimento antropológico pela perspectiva antroposófica”. Trata-se, por isso, de

um conhecimento possível de ser acessado pelo pensar, desde que ele seja conquistado através de um trabalho diário de ativamento pessoal, num esforço contínuo de estudo e meditação.

De acordo com Lanz (1997, p. 15), a Antroposofia possibilita conhecer algo do mundo de domínio não-físico, por assim dizer, investigando-o de forma cônica e científica, através de meios adequados, permanecendo-se em plena consciência, em espírito crítico e racional. Ela estende conscientemente o campo de pesquisa ao que poderíamos chamar de *background* espiritual do mundo sensível e possibilita examiná-lo e conhecê-lo o caminho cognitivo. Lanz (1997, p. 11, 15) nos ajuda a compreender, os fundamentos e o funcionamento da ciência espiritual que Steiner propunha na Antroposofia, conforme os trechos por nós selecionados:

Transcendendo sua própria individualidade, o homem especula sobre o destino do gênero humano. [...] Voltando a si próprio, ele procura em vão uma explicação para a essência de sua própria personalidade, dos valores espirituais. [...] a Ciência Espiritual Antroposófica ou 'Antroposofia', [...] distingue-se da especulação filosófica por seu fundamento em fatos concretos e verificáveis, e distingue-se de caminhos esotéricos como o espiritismo pelo fato de o pesquisador, conservando-se dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência. [...] Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. [...] Ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais comuns, embora as complete e interprete com suas descobertas. Sobretudo tem feito, em todos os domínios da vida prática, muitas contribuições e inovações concretas e positivas. [...] Mas como toda boa ciência, a Antroposofia não se limita a afirmar, a expor resultados; indica seu método e o caminho cognitivo que deve ser seguido para alcançar o conhecimento dos fatos expostos, nunca exigindo fé cega. (LANZ, 1997, p. 11, 15-16).

No entanto, ainda para Lanz (1997, p. 16), não nos basta somente isto para compreender toda a profundidade e amplitude do pensamento de Steiner em sua ciência espiritual e sua filosofia da educação, muito menos para verificar o seu funcionamento, na prática. Para que isso seja possível, é preciso explorar ainda a construção de alguns dos pilares da PW, que são referência em sua práxis educacional, dentre os quais nos aprofundaremos nos próximos itens.

#### 1.4 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PARA A ANTROPOSOFIA

A partir daqui, demonstraremos a imagem antroposófica do homem e do desenvolvimento humano integral, baseada no sentido de unidade, proporcionado na PW. Apresentaremos também a entidade humana e sua trimembração (pensar, sentir e querer) como base para uma psicologia educacional na PW. Evidenciaremos alguns fundamentos da teoria antroposófica quanto ao funcionamento dos sentidos humanos e seu vínculo biofisiológico, psicológico e espiritual, de fundamental relevância para a educação e o desenvolvimento infanto-juvenil na prática pedagógica Waldorf. Por fim, descrevemos alguns procedimentos específicos da PW e

suas relações com o desenvolvimento infantojuvenil, com base na teoria da biografia humana através dos setênios, e como essa visão antroposófica de desenvolvimento humano impacta a educação infantojuvenil, no que tange à PW. Lembramos que a obra de Steiner em seu todo é substancialmente ampla e profunda, não sendo possível abordá-la em sua totalidade.

#### 1.4.1 O ser humano na perspectiva antroposófica

Os fundamentos da PW sobre o desenvolvimento humano infantil e juvenil são *insights* de Steiner – percepções sobre uma mudança necessária no papel do professor e no currículo da educação básica. Cabe esclarecer que, apesar de serem resultado de estudos e pesquisas validadas cientificamente, segundo Papalia e Feldman (2013, p. 69), “nenhuma teoria do desenvolvimento humano é universalmente aceita, e nenhuma perspectiva teórica explica todas as facetas do desenvolvimento”. O ser humano é diverso, o mundo é diverso e há uma relação e uma contra relação entre os dois, gerando grandes diferenças conforme o local, a época, etc. Assim, cada corrente de pensamento científico gera uma imagem de ser humano e com isso elabora um sistema teórico sobre seu desenvolvimento. Portanto, apresentamos uma síntese da compreensão do desenvolvimento integral do ser humano segundo os princípios da Antroposofia.

Na Antroposofia, o reino humano (hominal) é considerado um quarto reino, além do mineral, vegetal e animal. Segundo Lanz (1997, p. 25), o ser humano não apenas ocupa o topo da evolução dos mamíferos, ele tem uma série de faculdades que o animal não tem:

1. Só o homem pode pensar, opor-se ao mundo numa relação sujeito-objeto. Ele pode representar suas vivências sensoriais de maneira abstrata e elevar-se a representações, conceitos e ideias. [...] 2. O homem possui a durabilidade dos sentimentos, para além da presença da causa. Mais ainda – ele pode provocar um sentimento por pura representação mental [...]. 3. Só o homem pode representar, sob forma de imagens, um ser ou uma situação da qual não há mais vestígio. A memória, como faculdade de recordar mentalmente qualquer situação vivida, é uma faculdade exclusivamente humana. 4. Das três faculdades descritas nasce a capacidade do homem para livrar-se das influências do meio, isolando-se por completo e podendo até resistir a essas influências. [...] O homem pode dominar-se, renunciar a um prazer ou à satisfação de um desejo; ele pode ponderar vários motivos, imaginar as consequências futuras de um ato ou lembrar concretamente as consequências de um ato passado. 5. Em consequência disso, só o homem pode ter a liberdade de agir, de escolher conscientemente entre vários atos possíveis. Somente ele pode agir moral ou imoralmente [...] (LANZ, 1997, p. 26).

Assim, só o ser humano tem autoconsciência, ou seja, consciência de si próprio, e noção de si perante o mundo – autorresponsabilidade. Ele possui algo que o distingue. Nele aparece a verdadeira individualização ou individualidade – o *eu*. E é esse *eu* que, conforme Marasca (2017, p. 44) confere ao indivíduo as seguintes características:

Singularidade: cada ser humano é único, diferente dos outros seres de sua própria espécie. Autoconsciência: cada ser humano tem consciência de si mesmo, dos outros e do mundo. Faculdade de pensar: cada ser humano tem a capacidade de formar conceitos e representações mentais, de armazenar, de ter memória. Renúncia: cada ser humano pode renunciar, dominar seus instintos, mesmo diante de uma vantagem para si. Liberdade: cada ser humano pode fazer escolhas conscientes e ser responsável por seus atos. (MARASCA, 2017, p. 44).

No trecho acima, Marasca sintetiza alguns conceitos trazidos por Lanz (2000, 2016) listando uma série de faculdades que só o ser humano tem. Uma lente da psicologia talvez possa auxiliar a compreender essa imagem de ser humano pelo olhar da antroposofia. Sem nos delongarmos por motivo de delimitação, poderíamos aqui fazer uma correlação entre estas faculdades e o que Vygotsky denominou de funções psicológicas superiores: atenção voluntária, memória, pensamento abstrato, tomada de decisões, controle consciente do comportamento, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros. Para Tosta (2016, p. 46), Vygotsky tem a constituição das funções psicológicas superiores como uma das questões centrais de seus estudos. Elas são consideradas tipicamente humanas, e são vinculadas à linguagem, à ação internalizada e à zona de desenvolvimento proximal. Dessa forma, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está relacionado ao funcionamento cognitivo complexo: a abstração, a simbolização e a consciência. Segundo Aita (2016, p. 53), para Vygotsky a consciência é compreendida como a função mais sofisticada de todas, é a essência da psique humana e está profundamente vinculada à dimensão social da experiência humana e aos processos de internalização. “O que diferencia a espécie humana das demais espécies animais é que o homem é capaz de transformar a natureza e de criar sua própria condição de existência, [...] é capaz de controlar seu comportamento, planejar suas ações, pensar sobre o passado e o futuro” (AITA, 2016, p. 53).

#### **1.4.2 A entidade humana: formação e evolução**

A Pedagogia Waldorf concebe o desenvolvimento humano de forma integral e global, em relação recíproca e mútua entre o corpo físico, alma e espírito, estando os três vinculados intrinsecamente ao desenvolvimento e à natureza humana corporal, anímica e espiritual, em ampla interação e interdependência (BACH JÚNIOR, 2007, p. 78). Um elemento agregador é o modo como Steiner enxerga o ser humano pela quadrimembração: corpo físico, corpo etérico, corpo astral e corpo do Eu. Desse modo, Steiner não dá exclusividade ao corpo físico apenas, e assim não privilegia somente o órgão físico cérebro para falar sobre inteligência, cognição e memória, por exemplo; mas também considera aspectos suprassensíveis, anímicos e espirituais.

A teoria antroposófica não exclui nenhum âmbito das capacidades humanas para desabrochar seu desenvolvimento, apenas aplica na prática pedagógica Waldorf, por meio do conhecimento do supra-sensível no universo humano, o que é lícito trazer aos alunos dependendo da fase evolutiva em que eles se encontram de acordo com a correspondente constituição anímico-espiritual e sua interação com o corpo biológico. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 88).

Para Welburn (2005, p. 57), a fenomenologia ajudou Steiner “a articular sua visão da interação humana com o mundo em muitos níveis: físico, psíquico e espiritual, quando ele passou a escrever seus trabalhos sobre Antroposofia”. Por este lado, concatenando os pensamentos de Lanz (1997, p. 31) e de Steiner (2012a, p. 17), podemos dizer que, segundo a ciência espiritual antroposófica, o ser humano é constituído não só de forma física, ou biofisiológica e psíquica, e sim pelos quatro membros de sua entidade, conforme descrevemos resumidamente: O *corpo físico*: é a base material de sua existência atual. Ele fornece a matéria para os instrumentos que permitem ao homem participar do mundo físico. O corpo físico é uma expressão do corpo etérico que se sujeita às leis da vida física, compondo-se das mesmas substâncias e forças que formam o mundo chamado inorgânico. O *corpo etérico*, ou *vital*: dá vida ao ser humano e lhe fornece o instrumento para o pensamento, a memória e outras faculdades. Ele contém uma força ou princípio especial chamada *força vital* que atua no homem e provoca a manifestação da vida ao corpo físico. Graças à sua atuação, as substâncias e forças do corpo físico redundam nos fenômenos de crescimento, reprodução, fluxo dos humores, etc. Ele é o construtor e plasmador do corpo físico, é seu arquiteto e habitante. O *corpo astral, das sensações* ou *dos sentimentos*: mais refinado e sutil, é superior ao corpo etérico, recebe os impulsos e impressões dos mundos físico e superiores. Com ele o homem reage, pensa e entra em intercâmbio com a realidade. Ele é o veículo da vida sentimental, é o portador de dores, prazeres, desprazeres, instintos, apetites, paixões, etc. – manifestações psíquicas que poderiam se reunir sob o termo ‘sensibilidade’, pois o que importa aqui é a reflexão através de um processo interior, como alegria, dor, instinto, cobiça, etc. Aprender é uma faculdade do corpo astral. O *eu humano* ou *eu*, apenas: é a verdadeira entelúquia do homem, o centro de seu ser, o seu âmago. Ele é o indivíduo. O *eu* é o portador da alma humana superior. A tarefa do *eu* é atuar sobre os outros membros, aperfeiçoá-los e purificá-los.

Por um lado, manifestam-se ao eu os fenômenos sensoriais, e, por outro, o espírito. O corpo e a alma se entregam ao eu para servi-lo; o eu, porém, entrega-se ao espírito para que este o preencha. O eu vive no corpo e na alma, mas o espírito vive no eu; e o que de espírito existe no eu é algo eterno pois o eu recebe essência e valor daquilo a que está ligado. Enquanto vive no corpo físico, ele está sujeito às leis minerais; por meio do corpo etérico, às leis da reprodução e do crescimento; [...] e na medida em

que acolhe o espiritual, subordina-se às leis do espírito. O que é plasmado pelas leis minerais, pelas leis vitais, nasce e perece; o espírito, porém, nada tem a ver com nascimento e perecimento. (STEINER, 2004, p. 20).

Na educação, é claro que o aprendizado se dá através do cérebro físico, mas Steiner vai se preocupar também com aquilo que não é material no ser humano, pois o que é corpo etérico já não é mais matéria. Levemos em conta que num processo educacional o corpo etérico está em questão também e o que acontece com esse corpo etérico é tão importante quanto o que acontece com o cérebro. Explicações sobre a relação entre o corpo etérico e o cérebro físico, no que tange à aprendizagem, são bem importantes e podem ajudar a entender algumas questões difíceis de lidar na escola. Aqui está a grande diferença da forma com que Steiner enxerga o ser humano, e como este pensa ou desenvolve sua inteligência: não é a mente ou o cérebro que pensa, memoriza ou aprende, é o Eu, o espírito humano vivendo na terra. O que é melhor compreendido através das explicações de Lanz específicas para esse ponto de vista antroposófico:

Por intermédio de seu eu, o homem participa de um plano que é superior ao plano astral ou anímico [...]; possui um elemento espiritual individualizado e singelo que constitui o centro de seu ser. O eu lhe confere sua personalidade; o eu pensa, sente e deseja por seus corpos inferiores; o eu ama e odeia, cobiça e renuncia, comete atos bons e atos maus [...] (LANZ, 1997, p. 28). A presença do eu faz o homem. Dessa presença os corpos inferiores recebem suas feições e funções diferentes das que existem nas plantas e nos animais. Assim, por exemplo, o pensar e a memória estão ligados ao corpo etérico. Não é este que pensa, mas que, por exemplo, constitui para a memória o meio no qual se ‘guardam’ as experiências passadas. Da mesma maneira, o cérebro é imprescindível para o pensar; mas naturalmente não é o cérebro que pensa; ele serve ao homem apenas como veículo físico para o pensar. (LANZ, 2016, p. 25).

De acordo com Lanz (1997, p. 29), o homem não se desenvolve somente pela aquisição de novos conhecimentos e técnicas, ele evolui aperfeiçoando suas faculdades anímicas, mentais e morais, e adquirindo novas faculdades. Somente o homem tem um centro autônomo, sua personalidade, âmago da sua essência, o eu, que na antroposofia é considerado a verdadeira parte espiritual que constitui a entidade humana. Para a antroposofia, o homem é o eu, e os três corpos apenas lhe servem de base ou envoltório. No momento, não podemos aprofundar no conhecimento antroposófico mais espiritualizado, pois ele é demasiadamente amplo e complexo, e o que descrevemos até aqui já atende aos nossos objetivos e ao entendimento do objeto de estudo.

### **1.4.3 Os Doze Sentidos: as neurociências ampliadas pela perspectiva antroposófica**

Diante dos fundamentos teóricos antroposóficos, além do que já descrevemos até o momento, temos ainda algumas considerações sobre o desenvolvimento neurológico. Para



Marasca (2017, p. 77), um ponto é que, por exemplo, se algo está acontecendo em meu cérebro por motivo de estímulos visuais: o olho recebe estímulos, impressões visuais, e é claro que isso será decodificado no meu cérebro. Então, nós temos órgãos de sentidos que captam e fornecem os dados para que isso seja assimilado e elaborado cognitivamente em um cérebro humano. Outro ponto, é que, para Steiner, a percepção humana está relacionada não somente a cinco sentidos. Assim, na realidade, o ser humano teria doze sentidos: os cinco sentidos comumente conhecidos (audição, olfato, paladar, tato e visão) e mais sete (cinestésico, vital, equilíbrio, térmico, verbal, intelectual e do Eu). Para Baldissin (2014), esse é um diferencial da ciência de Steiner que já começa a ser indicado por investigações das neurociências contemporâneas.

O aporte teórico, em Steiner, é fenomenológico. Steiner propõe uma teoria com 12 sentidos, não somente com cinco; em relação à percepção do ser humano íntegro como um todo, a participação não é somente do homem cognitivo, mas do homem sentimento e do homem volitivo; nosso mundo de representações participa da percepção tanto quanto nosso mundo de sentimentos e vontade. A amplitude do que percebemos com o corpo inteiro é a perspectiva de que o ser humano é, em si e em seu todo, um ser sensório. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 25).

Conforme explica Marasca (2017, p. 77), os doze sentidos são órgãos de comunicação que, por assim dizer, colocam o mundo interno em contato com o mundo externo. Comandados pelo sistema nervoso, são os sentidos que informam ao homem que ele vai se tornando um cidadão do mundo, ao longo de seu desenvolvimento e através das percepções que ele tem de si mesmo e do mundo externo. “Tudo o que vemos, ouvimos, tocamos, experimentamos, exerce um reflexo físico (constituição e vitalidade dos órgãos) e um anímico (sensações e sentimentos) em nossa constituição” (MARASCA, 2017, p. 77).

Para Baldissin (2014, p. 15), entender a neuroplasticidade no desenvolvimento dos sentidos e das habilidades perceptivas nos auxilia a compreender a biografia humana. E ainda, é essencial também para promover repertório rico de habilidades para a plena integração neuromotora e das funções do pensar que emergem no desenvolver das crianças, abarcando a cognição não somente na perspectiva genética física, social e psicológica, mas também espiritual, ampliada pela perspectiva antroposófica. O que para Steiner seria basear toda educação em uma visão de desenvolvimento constitucional, considerando a evolução gradual pelo andar, falar e pensar, até a emancipação cognitiva humana.

Para apresentar os doze sentidos segundo a Antroposofia, utilizaremos uma divisão didática em três grupos de quatro sentidos cada: o dos *sentidos básicos ou inferiores*, o dos *sentidos intermediários ou medianos* e o dos *sentidos superiores*, “que correspondem, respectivamente, à percepção da própria corporalidade, percepção do meio circundante e percepção do

fenômeno humano” (BACH JÚNIOR, 2007, p. 29). Considerando a importância da compreensão dos doze sentidos para o desenvolvimento do ser humano, trazemos a seguir mais explicações, conforme Bach Júnior (2007), Baldissin (2014), Marasca (2017) e Steiner (2012b, 2015).

#### ***1.4.3.1 Os sentidos básicos ou inferiores***

No grupo dos **sentidos inferiores**, temos o sentido do tato, sentido vital, sentido do movimento e sentido do equilíbrio. Eles nos informam constantemente as condições do corpo e a consciência de nossa natureza física, e estabelecem tanto a percepção interior quanto o vínculo com o mundo exterior (MARASCA, 2017, p. 78; STEINER, 2012b, p. 11). Ou seja, “estão voltados para a percepção da própria corporalidade, nosso corpo continuamente fornece informação sobre sua posição no espaço, sua relação com este no tempo, sua vitalidade e o seu encontro físico com os elementos físicos do mundo” (BACH JÚNIOR, 2007, p. 29).

[...] há o sentido cinestésico [do movimento] que percebe o movimento do próprio corpo; o do equilíbrio que se liga a este e percebe a relação da posição das partes do corpo e estabelece a harmonia, a estabilidade física; o sentido vital, ou orgânico, que é a nossa percepção de bem-estar, nossa capacidade de percebermos nossa vitalidade, por meio dele sabemos se estamos doentes ou sadios; e o do tato compreendido como um processo que ocorre na parte interna da pele. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 29).

Para Bach Júnior (2007, p. 29), segundo Steiner (1997b, p. 9) “estes quatro sentidos são de caráter volitivo, não operam no mesmo nível consciente como os demais sentidos”. Tanto que ele explica que as manifestações do mundo externo se expressam em formas e movimentos que podem ser acompanhados pelos músculos, ou seja, pelo âmbito cinestésico do sentido do movimento. Por exemplo, quando desenhamos ou olhamos um círculo percebemos sua forma não somente com o sentido da visão, mas também com o sentido do movimento, pela percepção dos movimentos musculares. Bach Júnior (2007, p. 30) esclarece ainda que “a volição está ligada aos processos metabólicos e ocorre no âmbito muscular que está em direta relação de equilíbrio e de força com o mundo exterior”. Assim, pelo movimento também atuamos sobre o mundo externo expressando e imprimindo nele a nossa vontade.

O **sentido do tato** propicia percepção tátil totalmente física no contato com o mundo exterior material. Propicia autopercepção na fronteira corporal por meio do toque. Por ele conhecemos nossos limites (físicos e anímicos) e os limites dos outros seres e objetos, pela parte interna da pele. Este sentido apresenta dois aspectos principais: (a) objetivo/concreto: perceber um cisco no olho ou inchaço na pálpebra, ou a dureza de um pedaço de madeira; (b) subjetivo:

sensação de intimidade, manifesta no prazer de tocar uma superfície lisa. Com o tato temos o sentimento de controle e respeito para conosco e para com o outro, a sensação de segurança, limites, confiança nos outros e na vida (existência), maior consciência e até mesmo devoção. Com o tato mal desenvolvido ou não estimulado adequadamente, surgem medos, fobias, dificuldades de relacionamento e falta da sensibilidade (“ter tato”) com o que é alheio. Para desenvolver esse sentido devemos realizar trabalhos manuais, se possível de olhos fechados, e tudo aquilo que possibilite o cultivo tátil, como: artes plásticas, instrumentos musicais de cordas, contato corporal carinhoso, entrega tranquila a si mesmo, alternância de períodos de solidão e de proteção – aqui, para os educadores (pais e professores), saber soltar é tão importante quanto carregar no colo (BALDISSIN, 2014, p. 25-28; MARASCA, 2017, p. 79).

O **sentido vital** relata o bem-estar ou mal-estar do organismo. É semiconsciente, portanto, pouco perceptivo, ou seja, não é percebido quando está tudo em ordem, mas é percebido quando não se está bem, no mal-estar, que é a quebra de uma experiência habitual de bem-estar. É o sentido que aponta qualquer sinal de alteração orgânica, como dores, náuseas, tonturas, etc. Faz com que nos tornemos conscientes de nossa corporalidade em sua totalidade. Trata-se da percepção de como nos sentimos em dado momento, a percepção de cansaço ou fraqueza, por exemplo (BALDISSIN, 2014, p. 31-33; MARASCA, 2017, p. 79). Os processos vitais, conforme Baldissin (2014, p. 31), “situam-se no nível do corpo etérico; as percepções sensoriais, no nível do corpo físico; as sensações de ambos são vivenciadas pela alma, de modo mais ou menos embotado, com pouca consciência”. Ainda para Baldissin (2014, p. 33), o órgão sensorio principal deste sentido é o sistema nervoso autônomo, ou vegetativo, – dividida em simpático e parassimpático – uma rede neural que se estende por todo o organismo em cada órgão e possibilita a vivência de uma unidade global.

Baldissin (2014, p. 32) afirma que o simpático manifesta-se provocando suor frio (viscoso) e palidez em estados de medo; e o parassimpático manifesta-se com suor quente (fluido) e o enrubescer, sinais de vergonha. O sentido vital possibilita a percepção do estado interno, bem como os sentimentos de tolerância, compaixão, relaxamento, paz. Se não tivéssemos este sentido teríamos dificuldade em perceber alterações internas como dor, fome, sede, cansaço, sono, e isto causaria os sentimentos e atitudes de hostilidade, luta e fuga.

Conforme Baldissin (2014, p. 32), sem esse sentido não sentiríamos dor, “que é justamente uma perturbação desse sentido. Paradoxalmente, nossa cultura persegue formas de eliminar esse incômodo”. Tanto que, atualmente parte das crianças é impedida de sentir cansaço físico ao locomover-se em automóveis, quase que exclusivamente, e ao ficarem condenadas à televisão e ao computador. Porém, o autor ainda lembra que “não há pior forma de cansaço que

o tédio motivado pelo excesso de impressões sensoriais, às quais estamos cada vez mais sujeitos na atualidade”. Por isso “é necessário refletir sobre a importância do cansaço e da dor no processo de aprendizagem”, para tudo que exige esforço na vida, até mesmo para suportar as dores comuns à existência e fortalecer-nos para não buscarmos formas artificiais de analgesia. O autor indica que devemos exercitar o ritmo do dia a dia, a disposição de vida plena de confiança, a vivência dos momentos com presença “aqui e agora” (BALDISSIN, 2014, p. 32).

O **sentido do movimento** nos transmite vivências da existência corpórea, a percepção da nossa posição no espaço e das diversas partes do corpo entre si, a percepção dos nossos próprios movimentos, por exemplo: sabemos que o braço está estendido ou se a perna está flexionada. O músculo movimenta e, ao mesmo tempo, percebe o movimento. É simultaneamente um órgão volitivo e sensorial, pois nos dá a sensação da forma, junto com a visão, e tem sua sede nas cadeias neuromusculares, sendo impulsionado pela vontade (BALDISSIN, 2014, p. 39; MARASCA, 2017, p. 79).

Alguns sentimentos ligados ao sentido do movimento bem desenvolvido são: alegria, acolhimento, liberdade, autodomínio, autonomia, libertação das limitações e esforços que nos prendem. Por outro lado, quando mal trabalhado ou não estimulado, este sentido pode resultar em falta de ânimo, tristeza, melancolia, depressão, hipocondria e até mesmo a dificuldades de aprendizagem e de linguagem (BALDISSIN, 2014, p. 40; MARASCA, 2017, p. 79).

Este sentido, como defende Baldissin (2014, p. 40-42), ajuda a medir a conquista das faculdades motoras, e ajuda a alma das crianças a se ancorarem em seus corpos. Crianças com dificuldades nessa área são tristes e tem dificuldades de aprendizado. Adultos que não se movimentam tendem à melancolia e depressão. O estímulo ao movimento ajuda nas superações e melhora o ânimo. Para melhor desenvolver esse sentido, é importante estimular atividades físicas intencionais: esportes, caminhadas e outras, de forma a interferir positivamente até mesmo no processo do pensar. Além disso, é indicado permitir que as crianças se tornem ativas, arrumem seus quartos e suas coisas de forma que tudo esteja ao alcance e possa ser tocado, e que possibilite brincar livremente; e efetuem sequencias de movimentos que façam sentido.

O **sentido do equilíbrio**, conforme Baldissin (2014, p. 45-50), nos permite estabelecer harmonia “com as forças do meio ambiente, com a estrutura espacial que nos rodeia”. Esse sentido situa-se bem no interior de nossa organização corporal e se dá na nossa relação com o ambiente, comunicando a nós a posição de nosso corpo em relação ao espaço: horizontalidade (deitado) ou verticalidade (em pé). “É o responsável pela postura e sua consciência, dá orientação, situa-nos no mundo” (MARASCA, 2017, p. 79). É inconsciente e sustenta o corpo inseguro para que volte a assumir a postura ereta novamente. Está relacionado com o sentido vital e com

o Eu, tanto que, em situações em que o Eu não está ‘totalmente presente’, por assim dizer, o sentido do equilíbrio fica afetado. Isso ocorre porque, diante de qualquer alteração de posição, por menor que seja, desloca-se o centro de gravidade e o Eu precisa fazer esforço contínuo para a manutenção do equilíbrio. O principal órgão responsável pelo equilíbrio é conhecido como labirinto ou aparelho vestibular (BALDISSIN, 2014, p. 45-47).

O sentido do equilíbrio proporciona o sentimento existencial, calma interior, repouso, quietude, autoconfiança, autonomia, independência em relação ao tempo e à corporalidade, sendo que a sensação de segurança na alma corresponde ao campo de repouso no corpo. A perda de equilíbrio pode ser acompanhada por reações corporais profundas como náuseas, vômitos, diarreia, frio, e até mesmo medo ou sensação de querer morrer; e na aprendizagem esse ‘desequilíbrio’, por assim dizer, pode apresentar-se como afasia, dislexia, disgrafia e discalculia<sup>13</sup> (BALDISSIN, 2014, p. 49-50; MARASCA, 2017, p. 79).

Baldissin (2014, p. 46-57), explica ainda que, no desenvolvimento escolar da criança, é possível verificar que a aritmética está relacionada ao sentido do movimento, a geometria dialoga com o sentido do equilíbrio e o desequilíbrio emocional relaciona-se com distúrbios no aprendizado da matemática. A discalculia estaria ligada à dificuldade em estabelecer a consciência espacial (equilíbrio) e pode ser desenvolvida por meio de exercícios de motricidade grossa (andar, correr, saltar, subir e descer escadas e árvores) e de motricidade fina (desenhos de formas, principalmente as espelhadas). Cabe destacar que quanto mais livre for a motricidade, melhor será a transformação das forças do equilíbrio presentes nos traços e em forças do pensar que lhe sejam correspondentes. Assim desenvolve-se simultaneamente o equilíbrio físico e emocional das crianças. Para isto, o autor indica, para as crianças, brincadeiras de movimento, balançar, andar com pernas de pau, em pranchas ou em corda bamba, saltar e outros; e para adultos, almejar um equilíbrio interior e ter calma e segurança ao lidar com a criança.

#### ***1.4.3.2 Os sentidos intermediários ou medianos***

Com os **sentidos intermediários** estabelecemos contato real com o mundo exterior – percebermos o meio ambiente natural e físico diretamente pelos sentidos da visão, do paladar, do olfato e térmico (BACH JÚNIOR, 2007, p. 30). Estes sentidos são aqueles que trazem o

---

<sup>13</sup> Alguns psicólogos e médicos já não utilizam mais essas palavras, pois não consideram algumas dificuldades como distúrbios ou doenças como antes era utilizado de forma até mesmo genérica, algumas vezes. Porém, alguns psicólogos e médicos, ainda utilizam esses nomes como rótulos didáticos, por assim dizer, até mesmo por haver conjuntos de características peculiares que identificariam cada um desses distúrbios.

mundo externo para o interno e nos informam sobre o que existe na natureza e no mundo que nos rodeia (MARASCA, 2017, p. 78).

O **sentido do olfato** transmite-nos o odor específico de cada substância. Por meio dele “[...] percebemos as qualidades do elemento aéreo/gasoso [...] na transição entre o âmbito físico e o suprafísico (etérico)” (BALDISSIN, 2014, p. 55). O sentido do olfato proporciona uma vinculação com cada substância aromática. Ele nos revela a característica particular de cada ser – o cheiro revela a natureza individual. Assim, o olfato tem relação com o afeto e a sexualidade. Ele age de forma mais intensa e direta na alma, ocasionando prazer ou desprazer em nosso estado vital. Pode tornar-se um órgão de percepção de estados anímicos inferiores do ser humano, pois ele está intimamente vinculado ao instinto dos animais, mesmo que no ser humano o instinto seja sobreposto pelo intelecto. Assim, através do olfato o homem adquire a capacidade de aprender, de julgar, de discernir entre as coisas e de diferenciar o que é bem ou mal, bom ou ruim, certo ou errado, limpo ou sujo, moral ou imoral, o que nos causa repulsa ou atração, etc. Esse sentido guarda, então, relação com a formação da qualidade moral e ética (BALDISSIN, 2014, p. 55-58; MARASCA, 2017, p. 80).

Baldissin (2014, p. 56) traz ainda duas formas de desenvolver este sentido. Para o olfato passivo, o ambiente da criança (da infância até a puberdade) deve ser sadio no que se refere aos cheiros. A influência positiva se faz quando a casa e as roupas estão limpas. Ambientes sujos, recendendo odores fortes e desagradáveis, podem influenciar negativamente o desenvolvimento desse sentido. Já para o olfato ativo, é possível exercitar o cultivo do olfato para aprender a reconhecer, cada vez mais, o cheiro dos alimentos, madeira, flores, natureza, se possível com os olhos fechados (ou vendados), além de distinguir entre odores naturais e artificiais. É indicado a busca por experiências olfativas diferenciadas em plantas e alimentos, na cidade e no campo – principalmente para crianças até o quarto ano de idade, quando a capacidade de aprender a discriminar odores é maior, sendo importante fonte de conhecimento acerca do ambiente, alimentos, meio social, etc. Tanto que este sentido pode até relacionar-se com a transmissão do aprendizado entre crianças no ambiente escolar e na vida social que se manifestará no segundo setênio (BALDISSIN, 2014, p. 56-59).

O **sentido do paladar** nos informa a constituição de cada substância específica e depende do meio líquido: se é amarga ou suave, picante, doce ou salgada, desagradável ou agradável (MARASCA, 2017, p. 80). “Para sentirmos o gosto de uma substância, temos de ir ao seu encontro e insalivá-la” (BALDISSIN, 2014, p. 61-62). Assim, alimentar-se é processo íntimo, pois estabelece intercâmbio com o alimento ingerido, que no final do processo digestivo, passa a fazer parte do corpo de quem o ingere. O sentido do paladar só atua em meio líquido;

substâncias fluidas, em sua natureza, são permeadas por forças etéricas. Assim, penetramos na esfera de atuação das forças etéricas quando sentimos o sabor de algo, o que revela ainda a atuação do corpo astral. Este sentido está relacionado de forma íntima com os processos metabólicos que nutrem os processos vitais. Até usamos o verbo gostar (de degustar) para caracterizar o que é agradável ou desagradável. Assim, a linguagem usa dos sabores para descrever qualidades ou estados de ânimo como pessoa doce, amarga decepção, piada picante, comentário azedo, etc. (BALDISSIN, 2014, p. 61-63; MARASCA, 2017, p. 80).

Para Baldissin (2014, p. 63), “por se tratar de um sentido diretamente vinculado à esfera do sentir, é difícil determinar sentimentos específicos para o paladar”. De forma genérica, pelo paladar determinamos a qualidade do que percebemos pelo gosto; os sentimentos mais evidentes estão ligados ao prazer e desprazer, gostar ou não, ou ainda ter o ‘bom-gosto’, mantendo relação com a qualidade do paladar, em todos os sentidos (arte, vestimenta, etc.). Curiosamente, sabor e saber têm a mesma origem nas línguas latinas (MARASCA, 2017, p. 80). Ainda como Baldissin (2014, p. 64) defende, “o que nos sucede, em virtude do nosso destino, faz parte do nosso “alimento” anímico e espiritual”; e mesmo acontecimentos tristes podem trazer forças sanadoras. De forma análoga, uma grande parte dos medicamentos é obtida de substâncias amargas. Assim, este sentido nos ajuda a desenvolver a capacidade de julgar pelo bom senso o que é insensato ou tem sensatez, o que é sadio ou não.

De acordo com Baldissin (2014, p. 64-67), atualmente é preciso aprender a lidar adequadamente com o paladar para não ingerirmos tantas coisas que não apresentam valor nutricional, como refrigerantes e *fast-food*. Isso pode ser conquistado através de nossa consciência quando sentimos sede ou fome, e surge a vontade de ingerir algo bem definido (sopa, doce, certa fruta ou legume). Para o autor, “quem ainda tem o instinto preservado, sabe escolher aquilo que seu organismo está necessitando” (BALDISSIN, 2014, p. 65). Desse modo, o paladar constitui-se em um “guardião” que, pela língua, detecta o que chega do mundo exterior (macrocosmo) e logo fará parte do nosso corpo (microcosmo). Para o desenvolvimento saudável deste sentido, indica-se uma alimentação composta de diferentes sabores, salientando o sabor próprio de cada alimento pelo modo de preparo; além de treinar o *gosto* e o *bom senso* ao julgar pessoas e coisas; bem como arrumar o ambiente respeitando uma estética adequada, habilidades que, no desenvolvimento infantil, se relacionam com o senso estético no aprendizado.

O **sentido da visão** é um sentido mais objetivo e consciente, dá-nos maior consciência, mostra-nos todos os espaços e seus conteúdos, cores, formas e suas inter-relações (MARASCA, 2017, p. 80). Na opinião de Baldissin (2014, p. 69-70), só ao abrir os olhos descortina-se diante do ser humano o mundo em toda a sua grandiosidade e amplitude. Assim, começa o verdadeiro

despertar e o olho apreende o mundo da luz em interação com as trevas, e que se manifesta nas cores. Os olhos nos permitem inclusive estudar os outros sentidos e têm certo predomínio sobre eles. Mas o homem não vê o que ocorre no olho; é pelo que acontece no interior do olho que ele vivencia o mundo exterior. E ainda, a visão relaciona-se com o sentido do equilíbrio, sendo essencial para este.

Conforme Baldissin (2014, p. 70-72), como ocorre na percepção de qualquer “dos sentidos intermediários e superiores, o processo visual apresenta um duplo aspecto: um acontecimento externo vem em direção ao homem e uma resposta origina-se em seu organismo”, que, no que lhe concerne, responde rapidamente, tanto que raramente se tem consciência deste processo. Para o autor, segundo Goethe, a cada impressão ótica, o olho responde produzindo de forma contrária: na escuridão produz claridade, na luz produz trevas e para cada cor produz sua cor complementar. Trata-se do fenômeno da pós-imagem. Imagem e pós-imagem são consideradas duas partes de um todo maior: a luz vinda de fora desperta a “luz interior”, ambas se unem no ato visual. Assim, por meio da visão, a natureza aproxima-se mais intensamente do homem. O encontro do Eu com o Eu do outro acontece por meio dos olhos. Eles são o espelho da alma. O ato visual é trimembrado: vemos cores, formas e profundidade. Porém, pela visão percebemos a cor de um círculo, e, de modo complementar, pelo sentido do movimento percebemos a forma do círculo através do movimento que percorre o seu contorno através do contraste.

Baldissin (2014, p. 73) aponta que a visão é auxiliar na autoconsciência e dá a direção para a fundamentação do pensar. Através dela nota-se o espaço tridimensional e vivencia-se como ser espacialmente limitado e inserido no espaço circundante, passando-se a ter maior consciência de si mesmo. Assim, adquire-se também maior interiorização, isolamento do mundo e maior objetivação do mundo exterior. Porém, a visão nos induz a certa superficialidade, pois com ela captamos as superfícies iluminadas dos objetos, mas nada ficamos sabendo de seu interior. Dessa forma, o autor aponta que a ilusão de óptica é um elemento vinculado à visão que atinge profundamente nossos sentimentos. Isso só ocorre porque complementamos a nossa visão com o pensar, de acordo com o que tencionamos ver. Além disso, qualificamos algo como belo ou feio, principalmente, pela aparência. Relacionamos, também, nossos sentimentos e estado de ânimo às cores, por exemplo, um clima nublado, cinza, que se prolonga por muitos dias pode tornar-nos deprimidos, enquanto o céu azul e o sol brilhante nos deixam alegres e bem-dispostos.

Segundo pondera Baldissin (2014, p. 72), não são os olhos que enxergam, mas o homem; os olhos são só instrumento, pois, ao enxergar, transcendemos o órgão físico; é como se, no âmbito etérico, por analogia, os olhos tateassem o que a luz traz da superfície dos objetos.



Neste sentido, Steiner (2015, p. 53) explica que “a visão consiste no envio de uma espécie de tentáculos que se estendem dos olhos até os objetos. Tais tentáculos, evidentemente, não podem ser observados por meios sensórios”. Mas ele afirma que quando olhamos para algo existe um processo que, de modo muito sutil, corresponde ao ato de pegarmos um objeto.

Baldissin (2014, p. 74) esclarece ainda que problemas oculares podem levar a vertigens e insegurança grave. E para auxiliar no tratamento desses problemas ou para estimular saudavelmente este sentido, é possível usufruir de exercícios de eurtmia curativa para afecções oculares, que trabalham sobre a atuação do Eu obtendo excelentes resultados. Indica-se também trabalhar a atenção para as diferenças sutis de cor na natureza, bem como demonstrar intenção própria ao combinar as cores dos trajes, acessórios, e até mesmo do mobiliário doméstico.

O **sentido térmico**, ou **de calor**, é o mais elevado dos intermediários. De acordo com Baldissin (2014, p. 79), “a vivência do calor já é um fenômeno mais espiritual que o da cor, aproximando-se mais do grau de consciência própria dos sentidos superiores”. Marasca (2017, p. 80) afirma que ele “relaciona-se à temperatura do mundo ao nosso redor: quente ou fria, agradável ou desagradável. Sentir-se humano depende de calor físico e anímico”. Crescemos com alegria, interesse e entusiasmo quando o ambiente é caloroso. Desse modo, o calor constitui-se em veículo de manifestação do Eu. Como elucida Baldissin (2014, p. 79), no calor do verão, o Eu está mais voltado para fora, mais entregue à natureza, e a consciência tende a estar mais turva; já no frio do inverno, o Eu está mais interiorizado no corpo, há maior concentração e a consciência tende a ser mais clara. Baldissin (2014, p. 80) afirma que “o estado calórico de um corpo não é apenas uma qualidade de sua superfície, mas dele como um todo”. Assim, a alma penetra nos estados calóricos do meio ambiente mais profundamente que no caso da visão. Mas só podemos vivenciar a temperatura se existir diferencial, fluxo. Algo como uma troca, um gradiente, entre nós e o mundo.

Ainda para Baldissin (2014, p. 80-81), estar devidamente aquecido ajuda a proteger o sistema imunológico, previne doenças, gera bem-estar, confiança e autoconfiança. Enquanto o frio em excesso enregela e calor excessivo dificulta a concentração. Portanto, cada estação do ano exige vestimentas apropriadas, bem como adequados sistemas de aquecimento ou ventilação em casa, na escola e no trabalho. Nesse ponto, se faz necessário um comentário explicativo. É de conhecimento geral que boa parte da população brasileira não tem todas essas condições ideais em seu dia a dia. Fato este que permitiria aqui uma longa discussão sobre o que então aconteceria com estudantes que não tem à disposição essas condições apropriadas. Fica o alerta, porém não podemos nos aprofundar no debate por causa de nossa delimitação.

Voltamos então ao que nos prescreve Baldissin (2014, p. 81): “quando queremos ir ao encontro do mundo por um determinado interesse, ativamos nosso sentido de calor e recebemos do mundo duas possíveis respostas: recepção calorosa ou fria”. Ao sermos recebidos calorosamente, é como se fôssemos aceitos, nos sentimos estimulados e entusiasmados. “[...] Também podemos irradiar calor, aquecendo-nos por uma ideia, uma causa ou uma pessoa”.

Assim, ao cuidar de crianças, é preciso garantir que elas estejam envolvidas por calor físico e anímico, pois a proteção calorosa propicia o desenvolvimento sadio delas. Um ambiente frio e impessoal inibe nelas a fantasia e a criatividade, que exigem dinamismo e entusiasmo. Adultos que não tiveram esse calor na infância tendem a desenvolver um pensar rígido e inseguro. Indica-se também a vivência térmica de calor e frio, vestimentas adequadas à cada idade, e cultivar o hábito de espalhar calor anímico e espiritual (BALDISSIN, 2014, p. 81-83).

#### *1.4.3.3 Os sentidos superiores*

Os **sentidos superiores**, segundo Bach Júnior (2007, p. 30), percebem os fenômenos de conotação humana, a linguagem, o pensamento e o Eu do outro, que são os sentidos cognitivos da audição, verbal, intelectual e do Eu, respectivamente. Segundo Marasca (2017, p. 80) neste grupo incluem-se o sentido da audição, o sentido da palavra, o sentido do pensamento e o sentido do eu, são aqueles que alcançam, no mundo invisível, o verdadeiro cerne das coisas e dos seres. Por meio deles, revela-se um mundo essencial, que aproxima as pessoas socialmente, os seres humanos de outros seres ecologicamente, criando as relações. De forma ilustrativa: com o sentido da audição ouvimos o outro; com o sentido da palavra nos comunicamos com o outro; com o sentido do pensamento entendemos o outro, o mundo e os conceitos; com o sentido do Eu reconhecemos o Eu do outro (MARASCA, 2017, p. 81).

O **sentido da audição** serve à percepção das qualidades intrínsecas de um material ou de um ser humano, por intermédio dos sons e tons, seja o som da natureza ou a linguagem falada humana. Além disso, “todo som contém um elemento especial, que faz reverberar e vibrar nossa alma” (MARASCA, 2017, p. 81). Na opinião de Baldissin (2014, p. 87), de acordo com König (1997), a audição é um processo quadrimembrado, pois ouvimos: tons relacionados ao Eu; fonemas relacionados ao corpo astral; sons relacionados ao corpo etérico; e ruídos relacionados ao corpo físico. Dessa forma, “escutar atentamente significa nos distanciarmos de nós mesmos e nos expandirmos em direção a algo ou outro alguém” (BALDISSIN, 2014, p. 89).

Para Baldissin (2014, p. 88), pela audição penetramos na essência dos objetos, conseguindo até determinar de que material são feitos. Também não há no corpo outro lugar em que

se possa penetrar tão profundamente quanto nos ouvidos. O que nos penetra é algo totalmente terreno; o que escutamos é algo desprovido de elemento terreno. De acordo com Baldissin (2014, p. 89), “o ruído produzido por um prego riscando metal ou pelo giz riscando a lousa é percebido principalmente pela pele, não pelo ouvido. Ruídos desse tipo não penetram em nós, mas ficam na superfície”. Ainda conforme o autor ouvir música com alguns instrumentos pode ser terapêutico:

Quando um bom violonista toca seu instrumento, sentimos como se fosse uma carícia, um pouco abaixo da pele. Um xilofone atua no esqueleto [...]. O som do metal é percebido pelos músculos; ele funciona como uma massagem. A flauta transversal atua no organismo aéreo; tons mais graves, na região abdominal, e os mais agudos, nas cavidades da cabeça. A trompa e o trompete atuam no coração e no sangue [...]. A harpa e a lira agem nos nervos; são instrumentos que acalmam muito e servem de terapia ideal para o desgaste nervoso. (BALDISSIN, 2014, p. 89).

O sentido da audição, para Baldissin (2014, p. 93) “propicia vivências sonoras e exploração do espaço anímico interior. O reconhecimento da própria fala é importante para trazer à consciência a existência do eu”. Assim, para desenvolver e estimular positivamente esse sentido, indica-se contar e ler histórias ajustando a velocidade e a entonação à capacidade de compreensão da criança, bem como cantar e fazer música. Já Bach Júnior (2007, p. 30) explica que:

A audição, [...] percebe a natureza mecânica das vibrações no ar e exerce função às atividades cognitivas. O que vibra nas ondas mecânicas do ar é o que se estruturou na interioridade do objeto, é percepção da essência da matéria, é revelação do que está oculto. Uma fissura interna num metal que não pode ser percebida pela visão ou tato é percebida pelo som que vibra da peça. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 30).

O pensamento de Bach Júnior mostra-se em conformidade com Steiner, que afirma: “nós nos relacionamos de maneira ainda mais íntima com o interior do mundo externo pelo sentido da audição. O som já nos revela muita coisa da configuração interna do exterior, bem mais do que o calor e muito mais do que o sentido da visão” (STEINER, 2012b, p. 13).

O **sentido da palavra**, segundo Marasca (2017, p. 81) nos propicia discriminar os sons e a linguagem, experimentar a natureza das palavras e sílabas, vogais e consoantes. As consoantes são análogas a instrumentos, dão estrutura à fala; já as vogais expressam dinâmicas emocionais e sentimentos. Então, para entender a fala, precisamos abstrair seu elemento musical. Segundo Baldissin (2014, p. 95), as palavras originam-se do espírito da língua, que Steiner equiparava ao espírito do povo. Assim, a linguagem seria a expressão do espírito do povo. O autor observa que não é óbvia a existência de um órgão responsável pela fala, como o ouvido para a audição e o olho para a visão.

Esse sentido se desenvolve segundo a qualidade do movimento. “A fala vem depois do andar, e depende diretamente de como se deu o preparo para tal movimento. Para ouvir a palavra do outro, nós precisamos refrear nosso movimento de falar” (MARASCA, 2017, p. 81). Baldissin (2014, p. 96) explica que o sentido da palavra se forma no final do primeiro ano de vida, quando a criança adquire postura ereta e começa a andar, o que indica relação com o movimento. Assim, crianças com dificuldades de postura ereta têm dificuldades em falar. O pensamento se manifesta por meio da palavra, porém podemos ouvir somente o que as pessoas falam, não o que eles pensam. Para Baldissin (2014, p. 97), existem três sentidos que estão ativos quando ‘ouvimos’ uma palavra: o da audição, o da palavra e o do pensamento.

A percepção de uma palavra percorre, respectivamente, três passos: escutar a palavra; reconhecer (como palavra conhecida); compreender (ligar um significado ou conceito à palavra). O autor afirma ainda que as crianças geralmente se alegram como som das palavras, particularmente com as desconhecidas. Já no caso do adulto, a palavra torna-se conceito e perde sua vitalidade. O reconhecimento das palavras é feito diretamente, sem julgamentos. A criança aprende a compreender a fala, depois a falar, antes de aprender a julgar. Este sentido, então, “propicia a vivência da Gestalt e da fisionomia [...] até a compreensão da estrutura fonética de uma palavra” – de acordo com a psicologia: compreender antes o todo para depois compreender as partes (BALDISSIN, 2014, p. 98-99).

Nas últimas décadas, conforme relata Baldissin (2014, p. 99-100), “têm surgido cada vez mais crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita, quadro conhecido como dislexia”. O autor alega que isso tem ocorrido porque, de modo geral, as crianças estão exercitando cada vez menos sua motricidade, diante das restrições de movimentação, sendo, quase sempre levadas de automóvel; e ainda, via de regra, quase tudo lhes é apresentado muito pronto, por assim dizer, não exigindo esforço. Como é o caso dos aparelhos tão amados pelas crianças: televisão, computador e *smartphone* (mais recentemente) – aparelhos que executam tarefas com o simples apertar de um botão, mas que as condenam à imobilidade.

Assim, para ajudar as crianças com distúrbios na fala, leitura ou escrita Baldissin (2014, p. 100) recomenda exercícios de movimento, nos quais elas desenvolvam a motricidade grossa e fina, sob orientação de terapeutas especializados. Isto porque, primeiro é preciso se movimentar, desenvolver áreas corticais respectivas, que uma vez formadas, obtém a função do sentido da palavra quando da contenção do movimento. Indica-se também, no trato com a criança, o uso da entonação cordial e calorosa, a atitude exterior através de gestos e linguagem corporal, cuidados com a concordância entre vivência interior e as expressões exteriores, evitando impressões inverídicas, e desenvolver o bom-senso para a manifestação individual.

**O sentido do pensamento**, conforme Baldissin (2014, p. 103-104) e Marasca (2017, p. 81), nos possibilita comunicar o significado de uma palavra, sentença ou frase. Ele nos revela o conteúdo simbólico, os conceitos, o que é uma tarefa difícil, visto que ideias e conceitos se encontram em outro âmbito, superior ao da linguagem. Por isto, muitas vezes, as palavras acabam sendo um meio insuficiente para tentar expressar certos conceitos, por vezes, somente apontam para sua existência. Dessa forma, Baldissin (2014, p. 105-106) explica que por este sentido percebemos o pensamento de outra pessoa e elaboramos o nosso próprio pensamento. Percebemos o pensamento dos outros com a força que é liberada quando inibimos o pensar próprio, que fica no nível etérico. Assim, a percepção do pensamento é um processo de intuição. O autor esclarece ainda que o sentido do pensamento se forma a partir do falar. A exemplo, quando falamos nossa laringe entra em movimento e estimula o nervo vago; por meio do exercício da fala na criança, esse nervo se transforma no órgão do sentido do pensamento. “De início, as percepções do pensar pertencem às forças vitais. Mais tarde, a partir dos sete anos de idade, atuam como forças do pensamento imaginativo” (BALDISSIN, 2014, p. 106).

Na passagem do primeiro para o segundo setênio, as forças vitais, que até então estiveram ocupadas estruturando o organismo, emancipam-se parcialmente dele, ficando livres para o pensar imaginativo e o aprender. É quando a criança atinge a maturidade escolar. Após os 14 anos há um grande desenvolvimento do raciocínio lógico, ou seja, do pensar racional. (BALDISSIN, 2014, p. 107).

De acordo com Baldissin (2014, p. 104) “o pensar serve para reproduzir as ideias que se encontram no mundo espiritual, silencioso. [...] Por meio do sentido do pensamento, penetramos no mundo das ideias, onde impera a verdade”. O sentido do pensamento propicia a compreensão direta no sentido de uma concatenação de ideias. Para Baldissin (2014, p. 104), os sentidos da audição e da palavra têm influência no âmbito social. “No mundo silencioso das ideias, todavia, estamos todos unidos como seres humanos; ou seja, dentro de nós existe algo que nos une a todos e que, ao mesmo tempo, pertence a todos”. Ainda como defende Baldissin (2014, p. 105), o pensar intelectual é ‘morto’, por assim dizer, e o pensar ativo, imbuído de vontade, é ‘vivo’. Então o resultado do pensar pode acabar nem sempre sendo a verdade, pode ser uma distorção desta, pode se tornar interpretação ou simplificação conceitual, por meio de meras analogias. Conforme o autor, é possível notar que, muitas vezes, as crianças percebem quando os adultos não são verdadeiros ou autênticos, ou não agem em acordo com o que proclamam. Para o estudioso, estamos cercados de “atitudes falsas e hipócritas, que certamente prejudicam o desenvolvimento sadio do sentido do pensamento” (BALDISSIN, 2014, p. 105).

Por isso devemos desenvolver esse sentido com atenção e consciência, a partir do cultivo da veracidade e da exatidão, de relacionar as coisas e os processos, e de vivenciar as relações.

O **sentido do Eu**, possibilita-nos perceber o eu do outro. Esse sentido conecta-nos à presença de outra individualidade. Com ele reconhecemos o eu do outro. “Não é pelo corpo físico ou pela voz que nós reconhecemos outro ser humano, é pelo sentido do Eu” (MARASCA, 2017, p. 81). Segundo Baldissin (2014, p. 109), não só ouvimos o que o outro fala, mas percebemos o que ele quer dizer, e quem está falando, expressando um pensamento. Percebemos então se aquilo que a pessoa diz vem realmente de seu âmago, se é verdade própria, ou se é uma verdade repetida sem força inspiradora. Para exemplificar essa relação Baldissin ilustra que:

Quando duas pessoas se encontram, é como se fossem dois polos de uma polaridade; cada uma é um mundo em si. A interação entre esses dois polos resulta em um ritmo: quando abrimos nosso Eu para o outro, isso necessariamente provoca uma contradinâmica, nos sentimos invadidos, e então o próprio Eu se recolhe em si mesmo. [...] Como, porém, buscamos o contato com a outra pessoa, abrimo-nos novamente, e assim sucessivamente. O mesmo ocorre com o outro, estabelecendo-se um movimento rítmico, recíproco, de abertura e fechamento. (BALDISSIN, 2014, p. 109-110).

Ainda para Baldissin (2014, p. 110), “além de ter uma relação com o sentido do tato, podendo ser considerado sua metamorfose, o sentido do Eu tem um parentesco com os sentidos do equilíbrio e térmico”. Por isso, é necessário destacar que esses três sentidos estão relacionados com o próprio Eu humano, em três níveis, da seguinte forma: o equilíbrio em nível corpóreo; o térmico em nível anímico e o Eu em nível espiritual. Por esse ângulo, Steiner (2015, p. 125) explica que “o órgão da percepção dos eus está espalhado [...] [no ser humano inteiro], consistindo numa substancialidade muito sutil”. Segundo Steiner (2015, p. 125) o órgão da percepção do eu é diferente daquele que leva a experimentarmos nosso próprio eu. Perceber o eu do outro é um processo essencialmente cognitivo, semelhante ao conhecimento, e vivenciar o próprio eu é um processo fundamentalmente volitivo (STEINER, 2015, p. 125).

De acordo com Baldissin (2014, p. 111), nosso Eu deve se manter livre e protegido, assim também com o Eu do outro que deve ser respeitado. Para tanto, temos qualidades bifásicas, por assim dizer, de simpatia e antipatia. Este sentido propicia-nos, então, experimentar a essência do ser e a vivência direta da configuração do caráter de outra pessoa. Mas, para o autor, a mídia em geral pode perturbar e até mesmo destruir o sentido do Eu. Por isso devemos estar “despertos para conseguir perceber se podemos confiar ou se estão querendo nos prejudicar”. Segundo o autor “podemos considerar que, diante de crianças autistas, estamos diante do mau funcionamento do sentido do Eu. [...] Sua dificuldade está, justamente, em estabelecer contato com outras pessoas. Portanto, a melhor terapia deve ser estimular o seu tato”; e para isso, podem

ser indicadas atividades como, por exemplo, as aulas de trabalhos manuais, jardinagem, tricô e marcenaria. Para Baldissin (2014, p. 112), para experimentar a essência do ser e a vivência da configuração de seu caráter de forma positiva indica-se as seguintes rotinas ou exercícios: “captar e sentir a pessoa de referência amorosa; sentir o amor recíproco entre os adultos e para com a criança; cultivar encontros e visitas, além de ter uma verdadeira percepção do outro”.

#### 1.4.4 A trimembração do ser humano e a psicologia da educação Waldorf

Na visão integralista de Steiner sobre o ser e o organismo humano, para que algo esteja se passando em nosso cérebro, neste momento, sejam processos neurológicos ou sinapses, isso se passa sim no sistema neuro-sensorial, mas não sem um suporte do sistema metabólico-motor – que tem todo um processamento de açúcares – e do sistema rítmico-circulatório – do oxigênio da respiração e da circulação do sangue. Ou seja, onde, no ser humano, não tenha sistema nervoso não se tem dor, mas se não tiver sangue, também não há dor, em verdade, nem vida haveria. Logo, Steiner nunca fala de um e abandona o outro, não há possibilidade de existir um isolamento. Tudo trabalha e acontece de forma sistêmica e holística. E para pensarmos um ensino assim voltado ao desenvolvimento do ser humano de forma integral e equilibrada precisamos também conhecer suas bases fundamentais, epistemológicas, psicológicas e fisiológicas.

Para Steiner (2013b, p. 67) “temos esses dois polos da natureza humana – de um lado o *sistema neurosensorial* e, de outro, o *sistema metabólico-motor* – e, entre eles, o *sistema rítmico*”, ou *circulatório*, que devemos buscar manter em harmonia e equilíbrio. Isto porque, apesar de terem seus centros e funções principais, esses membros do organismo humano trabalham sempre em conjunto de forma interdependente, estando os três atuando no corpo todo, eles não se negam uns aos outros, mas se complementam e cooperam mutuamente. Então, segundo Bach Júnior (2007, p. 92), a cognição e a volição encontram-se em posição de polos opostos, à medida que a emoção é mediadora entre ambos. Isto se manifesta também no fenômeno fisiológico: a atividade neuro-sensorial é catabólica, destruidora; a atividade metabólico-motora é anabólica, construtora; e a atividade circulatória é permuta entre as duas, integrando a todas, vai até os limites de expansão e contração, simpatia e antipatia, sístole e diástole – em um movimento infinito que nos lembra o símbolo da Lemniscata<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Lemniscata é o nome do símbolo do infinito, o conhecido “oito deitado” (SÓ MATEMÁTICA, 2021).

No fenômeno cognitivo nosso estado de consciência é o de vigília, é autoconsciente, estamos acordados; nos sentimentos, o estado de consciência é onírico, de sonho; e na vontade, o estado de consciência é de sono, estamos inconscientes. [...] O que há de inconsciente na vontade é sua manifestação material, por exemplo, queremos buscar um objeto físico, temos a representação de nosso desejo e vamos em direção a ele, esta parte é consciente, entretanto, tudo o que realizamos de contração e expansão musculares em todo o corpo para chegar até o objeto permanece inconsciente para nós. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 91).

Para Lanz (1997, p. 37), “os três estados – vigília, sonho e sono – correspondem a três graus diferentes de consciência”. Considerando isso, segundo o autor, no ser humano existem diferentes sistemas ou zonas para diferentes graus de consciência e estados anímicos – incluindo sua atuação conjunta com a trimembração anímica: pensar, sentir e querer. Assim, realçamos a ideia de trimembração do organismo humano exposta por Steiner, conforme resumida por Lanz:

O homem é plenamente consciente em seu pensar e em suas observações sensoriais. Rudolf Steiner chama esse sistema de neuro-sensorial, ensinando que ele está centrado na cabeça, muito embora o corpo todo possua percepções sensoriais. O pólo oposto é constituído pelas funções completamente inconscientes do metabolismo e da vontade traduzida em movimentos (o homem tem a representação clara dos motivos e do resultado almejado de um ato de vontade; mas o ‘funcionamento’ e a realização do impulso volitivo lhe são completamente ocultos). Esse outro pólo constitui o sistema do metabolismo e dos membros. Ele atua em todo o corpo, mas seu centro está no abdome e nos membros. Entre esses dois pólos, e com o grau de consciência intermediário entre a lucidez completa do sistema neuro-sensorial e a inconsciência do sistema metabólico-motor, acha-se o sistema circulatório (respiração, circulação) que tem por sede a parte torácica e liga, por assim dizer, os dois extremos. A esse sistema corresponde a vida sentimental e um grau de consciência equivalente ao estado de sonho. (LANZ, 1997, p. 37).

Portanto, as três atividades anímicas – pensar, sentir e querer – têm projeções no corpo – onde cada sistema tem um centro – e refletem suas características também no campo espiritual, dentre os quais só temos consciência sobre os processos neurosensoriais durante o estado de vigília. Assim, muitos dos processos de nosso corpo acontecem, na maior parte do tempo e da normalidade, sem a nossa consciência. Bach Júnior (2007, p. 90) afirma também que:

O sentir é uma expressão subjetiva da relação do sujeito com o mundo, o que é percebido tem relação com nossa particularidade, “a expressão dessa referência individual é o sentimento, que se manifesta como prazer e desprazer”. (STEINER, 2000a, p. 80 apud BACH JÚNIOR, 2007, p. 90). O pensar é o âmbito humano da percepção, conceituação e representação mental. O querer é a fonte da motivação, do interesse, é a força do impulso e das ações; a vida da vontade pode ser consequência da atividade cognitiva ou emotiva, mas também é uma atividade em si. “O querer não é, portanto, apenas o resultado do conceito ou da representação, mas sim também da constituição particular do ser humano”. (STEINER, 2000a, p. 107 apud BACH JÚNIOR, 2007, p. 90).



Cabe evidenciar que essa trimembração dos sistemas e das atividades anímicas do ser humano pode ser considerada, na PW, a base para uma psicologia da educação, da cognição e do desenvolvimento humano. Até porque, esta última, segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 116), pode ser definida como a área da psicologia que estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social – desde o nascimento até o fim da vida em sua maturidade. Estes autores afirmam que o estudo do desenvolvimento humano é pré-requisito para tentar responder o porquê das condutas e dos comportamentos de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. A partir disso, considera-se o desenvolvimento como “[...] um processo contínuo e ininterrupto em que os aspectos biológicos, físicos, sociais e culturais se interconectam, se influenciam reciprocamente, produzindo indivíduos com um modo de pensar, sentir e estar [agir] no mundo absolutamente singulares e únicos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 116). Compreender o pensar, sentir e agir dos seres humanos tem relação com as formas que eles adotam para viver:

Foi o trabalho, a atividade, a ação do ser humano sobre o mundo real que possibilitou o surgimento da espécie humana como seres pensantes, e foi também a ação sobre o mundo que possibilitou a gênese do pensamento em cada um de nós, no decorrer de nosso desenvolvimento. Sem dúvida, o inverso também se deu. Ao transformar-se em ser pensante, o ser humano modificou sua forma de agir no mundo. Sua ação passou a ser uma ação consciente, seu trabalho, proposital e não mais instintivo, como nos animais. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p. 155).

Tais reflexões se fazem apropriadas ao contexto deste trabalho frente a importância da escola para o desenvolvimento e para a vida humana. Na escola temos a possibilidade de aprender que nem todas as pessoas pensam ou agem da mesma forma, e essa distinção no modo de pensar, de agir e de sentir deve ser respeitada e valorizada por todos. Para Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 273) “é na escola que formulamos grande parte das respostas e das perguntas necessárias à compreensão de nossas vidas, de nossa sociedade e de nosso cotidiano”.

Diante dessas reflexões sobre o homem, procuramos compreender a sua totalidade a partir de sua experiência de ser e existir no mundo. Conforme Gonçalves (1994, l. 863), nessa experiência, pensar, sentir e agir coexistem associados em um amálgama, sendo possível compreendê-los separadamente apenas em um nível puramente conceitual. Por isso, para Gonçalves (1994, l. 871) “o pensar está implícito em viver, que é uma forma total de ser, pois abrange o homem em sua totalidade existencial – sentir, pensar e agir – e em sua relação com o mundo”.

Ainda segundo Gonçalves (1994, l. 908), o homem nasce inserido em uma cultura e um momento histórico determinados. A partir de um núcleo familiar, a criança incorpora as coisas do mundo. Ao longo do seu desenvolvimento ela aprende a simbolizar suas experiências, a

desenvolver sentimentos em relação a pessoas e coisas, e a agir em seu meio, transformando-o, tal qual forma sua personalidade e sua identidade individual. “Essas experiências [...] determinam ao homem sua forma peculiar de ser, ao mesmo tempo que fornecem os contornos que delimitam seus diversos mundos” (GONÇALVES, 1994, l. 912). Neste sentido a autora explica como se dá a orientação desta ação do ser humano sobre o mundo e vice-versa:

[...] Cada homem nasce em um mundo que já está presente com suas instituições, valores, crenças, com as maneiras de os homens relacionarem-se entre si, com as formas de sentir, pensar, expressar sentimentos e agir neste mundo, acumulados no desenrolar do processo histórico. [...] As pessoas orientam suas ações não em função de uma realidade objetiva, mas em função da sua percepção da situação, dos significados subjetivos e intersubjetivos atribuídos às coisas mundanas, no desenrolar da sua história pessoal e social. (GONÇALVES, 1994, l. 922).

Isso posto, sabemos que uma assim denominada psicologia da educação surgiu a partir do trabalho dos autores desenvolvimentistas, como Piaget, Vygotsky, Wallon, com desdobramentos do behaviorismo de Skinner. Contudo, atualmente seria possível reconhecer Steiner também como um desenvolvimentista pioneiro, não obstante, ele fosse de um contexto no qual ainda não se denominava assim essas áreas da psicologia. Portanto, somos nós, no século XXI, que enxergamos essa lacuna e fazemos essa ponte entre o pensamento de Steiner e aquilo que se tornou uma disciplina acadêmica na contemporaneidade. Além disto, Steiner nem teria tempo para desenvolver tais questões da forma como são vistas pela ciência contemporânea, ainda menos com os recursos de seu tempo. Em outras palavras, claro que ele estava preocupado com o que estava acontecendo com a mente, a psiquê e o cérebro, por outro lado ele traz uma herança de Goethe e de seu método científico: ele tem um paradigma em que não se isola os fenômenos, por assim dizer. E essa é a razão pela qual Steiner não isola a psiquê para estudá-la.

Welburn (2005, p. 57) diz que Steiner seguia e respondia criativamente à obra de Brentano, e utilizou disso “para anunciar os princípios de sua tripla concepção do homem, que teve destaque em todo seu trabalho posterior e foi a base da psicologia espiritual da educação Waldorf”. Dessa forma, esta visão do ser humano trimembrado permeia toda a prática pedagógica Waldorf. Segundo Bach Júnior (2007, p. 89-90), foi desse contato com Brentano que Steiner concebeu a psicologia antropológica baseada nas três classes ou campos da psique: o pensar, o sentir e o querer - como interdependentes e inter-relacionadas.

A tendência é de considerá-las separadas uma da outra, porém, de acordo com Steiner (2000a, p. 103), pensamento, sentimento e vontade não são compartimentos isolados um do outro; no pensamento, há sentimento e vontade. “Quem investigar o pensar em suas profundezas descobrirá nele também o sentimento e o querer em sua manifestação essencial”. Em relação à nossa vontade ou aos nossos sentimentos, pode haver

igualmente uma representação destes em nossa psique. Além disso, os sentimentos estão presentes no ato cognitivo e volitivo. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 90).

Assim, essa psiquê tem desdobramentos no corpo, porque tudo o que ele quer chamar de pensar está ligado ao sistema neuro-sensorial, no qual o cérebro tem papel central, mas não se restringe a ele apenas. Por isso, esse sistema nervoso e sensorial agrega o cérebro – cerne do sistema nervoso central – e a maior parte dos sentidos. Convém frisar que a cabeça é somente o ponto de maior concentração dessas atividades, pois temos órgãos de percepção distribuídos no corpo inteiro – conforme descrevemos no tópico anterior sobre os doze sentidos. Ao falar sobre o sentir, Steiner está envolvendo o sistema rítmico (circulatório e respiratório), cujo centro encontra-se nos pulmões e no coração. E ao dizer querer, ele compreende no corpo o sistema metabólico-motor, cujo centro se encontra no abdômen, tendo o fígado como órgão principal (MARASCA, 2017, p. 49, 65; GARDIN, 2015, p. 105).

Na PW, considera-se que o aprendizado requer a ativação do ser humano por inteiro. Assim, para Bach Júnior (2007, p. 79), o desenvolvimento psicológico (anímico) tem seus padrões próprios, bem como o biológico (físico) e o espiritual. Porém, eles interagem e juntos influenciam-se reciprocamente. É na interação entre os três que se vê um quadro completo do ser humano, no qual poderíamos definir a integralidade humana. Para Marasca (2017, p. 21):

O sistema de ensino Waldorf se concentra no desenvolvimento integral do ser humano, respeitando-se seus ritmos e prontidões, tendo como pano de fundo o cuidado de não se dissociarem pensamentos, sentimentos e ações trabalhados como processos integralizadores no cotidiano dessas escolas, concorrendo para a formação de um adulto, coerente e saudável, respeitando-se sua individualidade. (MARASCA, 2017, p. 21).

Por esse ângulo, a educação pautada na PW auxilia na livre evolução das forças que, em sua plasticidade, partem da cabeça (pensar) e se dirigem para todo o organismo; num labor minucioso, vão ao encontro dos sistemas respiratório e circulatório (sentir) e do desenvolvimento sadio das forças musculares e sua correta relação com os ossos e com o metabolismo (querer). “Esses são os três sistemas físicos utilizados, para que seja possível a expressão dos processos anímicos (ou psíquicos) do Pensar, Sentir e Querer” (MARASCA, 2017, p. 37).

Para Marasca (2017, p. 50), podemos considerar a trimembração anímica – pensar, sentir e querer – como um fenômeno funcional e dinâmico, de forma que essas três atividades se integram em todo o organismo humano. Esta condição integralizadora e o equilíbrio das três atividades é o que dá forma ao principal objetivo da PW, que inclui práticas que asseguram esses pilares como ordenadores do mundo interno, compondo o substrato que apoia a concepção teórico-metodológica da PW e da atuação prática de seus professores.

A percepção [...] de uma criança difere de um adolescente, que difere de um adulto por dupla razão; pelos processos vitais que deixam de influenciar e atuar sobre os sentidos em intensidade e pelo pensar que vai se construindo e mudando a qualidade de compreensão com a maturidade do ser humano. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 33).

Podemos introduzir essas concepções conectadas ao processo didático-pedagógico Waldorf, especialmente buscar demonstrar os atributos e as relações existentes no pensar, no sentir e no querer. Como nosso trabalho tem o foco na relação da educação com o desenvolvimento humano, é importante apontar aspectos que considerem a trimembração nessa perspectiva. Segundo Bach Júnior (2007, p. 92) “o conhecer é uma atividade que gera antipatia, se estabelece sobre a memória, busca o conceito, atua sobre os nervos. O querer é uma atividade que gera simpatia, se estabelece sobre a fantasia, busca a imaginação, atua sobre o sangue”. Conforme Bach Júnior (2007, p. 80), na Antroposofia, e por consequência na PW, o desenvolvimento humano é visto sob o ponto de vista desses três âmbitos: cognitivo, psicológico e volitivo.

O pensamento antroposófico aplicado à Pedagogia Waldorf, por sempre incluir as dimensões afetivas e volitivas no desenvolvimento infantil, por impregnar de alma o ensino e por ampliar a visão das relações humanas sob um enfoque espiritual, não reduz a vida à aplicação de equações, às considerações unilaterais do que é somente sensorial; não delimita a existência ao escrutínio do intelecto uniformizante, absolutista e parcial. [...] Na educação Waldorf, razão e sensibilidade desenvolvem-se lado a lado. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 12).

Desta forma, buscamos deixar expresso que essa trimembração não se limita às atividades físicas ou anímicas somente, mas reflete na constituição e no desenvolvimento integral do ser humano como um todo. Simplificando, de forma didática, mas cômicos de sua complexa inter-relação, poderíamos conceber o ser humano constituído por cabeça, tronco e membros; biologicamente estruturado pelos sistemas nervoso, circulatório-respiratório e metabólico-motor; que correspondem, respectivamente, ao desenvolvimento cognitivo (pensar), ao desenvolvimento psicológico (sentir) e ao desenvolvimento volitivo (querer); e ainda, no pensar, nosso nível de consciência é o de vigília, estamos acordados; no sentir, predomina a consciência onírica, estado de sonho; e na vontade, ou querer, vigoram os impulsos, estamos inconscientes.

#### **1.4.5 O desenvolvimento infanto-juvenil e os setênios na Pedagogia Waldorf**

A evolução humana – e, por consequência, a evolução da criança –, segundo Lanz (2016, p. 37), é um assunto aceito comumente na atualidade. No entanto, o desenvolvimento humano é visto com características diferentes dependendo do ponto de vista de cada corrente de

pensamento cultural ou científico, a partir de seus fundamentos teóricos e da imagem que é concebida do ser humano e de seu desenvolvimento. Enquanto o desenvolvimento biológico, que considera a vida da concepção à morte, é um campo de estudos mais hegemônico, seguro e com menos divergências, o desenvolvimento psicológico e espiritual traz consigo um embate epistemológico frequentemente reducionista (BACH JÚNIOR, 2007). Podemos considerar que as três atividades anímicas – o pensar, o sentir e o querer – agregam-se de modos diferentes no decurso da vida humana – na criança, no jovem, no adulto e no idoso. Assim, “as mudanças na vida humana (de origem interna), sob a ótica da Pedagogia Waldorf, são estruturadas em setênios (períodos de sete anos) e dependem do desenvolvimento do biológico (físico), psicológico (anímico) e espiritual” (LIEVEGOED, 1994, p.17 apud BACH JÚNIOR, 2007, p. 79).

Os desenvolvimentos psicológico e espiritual têm seus padrões próprios e, juntamente com o biológico, influenciam-se reciprocamente, é na interação entre os três que a Antroposofia vê um quadro completo do ser humano. Durante a infância e a puberdade, o desenvolvimento psicológico e espiritual corre paralelamente às mudanças biológicas. Durante a vida adulta, quando o biológico já cessou de crescer, os processos psicológico e espiritual se emancipam do físico. O desenvolvimento biológico, entre o crescimento e o declínio, é um campo mais seguro, com menos divergências; porém, no psicológico e espiritual, diversas escolas distintas no pensamento travam conflitos epistemológicos, expondo, muitas vezes, imagens reduzidas do ser humano. (LIEVEGOED, 1994, p. 19 apud BACH JÚNIOR, 2007, p. 79).

A concepção de desenvolvimento humano, suas especificidades e similaridades em fases específicas, constitui forte alicerce para a PW. Assim, ela se distingue de outras pedagogias pelo fato de basear-se “[...] numa observação íntima do ‘ser criança’ e das condições necessárias ao desenvolvimento infantil. Sem esse conhecimento, o próprio conteúdo da Pedagogia Waldorf não pode ser compreendido” (LANZ, 2016, p. 11). O conhecimento profundo sobre o desenvolvimento humano e o respeito às nuances do cotidiano norteiam a práxis dos professores Waldorf, a partir de saber olhar corretamente a essência humana em cada criança. De acordo com Marasca (2017, p. 62), a PW objetiva o desenvolvimento humano global e integral, em relação recíproca e mútua entre os corpos físico, psíquico e espiritual, o que sucede em fases, denominadas de setênios: períodos de desenvolvimento a cada sete anos de idade. Nesse sentido, a autora informa que Steiner propôs que os elementos que constituem o ser humano e seu mundo interno estão “distribuídos nas qualidades do Pensar (cognitivo), do Sentir (afetivo) e do Querer (volitivo), sendo que essas três forças, [...] inerentes ao ser humano desde o nascimento, vão ganhando impulsos no decorrer das fases da vida”. E o importante aqui é destacar que isso ocorre de acordo com a qualidade do que é integralizado e internalizado como aprendizado, de forma mais ou menos adequada.

Outra questão importante sobre a PW é que, segundo Lanz (1997, p. 79), para Steiner, a evolução da criança é dominada pela lei da metamorfose e acontece de forma concentrada em fases. Para ele, muito do que é aprendido na vida infantil e é esquecido, depois reaparece sob forma de faculdades adquiridas. O conceito de metamorfose foi cunhado indiretamente por Goethe na sua teoria sobre a botânica na obra *A Metamorfose das Plantas* (1790), e depois foi aprimorado por Steiner, que ampliou seu uso também para o desenvolvimento humano.

O conceito de metamorfose é um dos fundamentos da fenomenologia da natureza de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832). [...] O fenômeno orgânico é compreendido como manifestação de um todo. É necessário abranger, então, três princípios da abordagem epistemológica em relação ao objeto para a compreensão ampla do conceito utilizado por Goethe, que se expressa nas polaridades entre unidade e multiplicidade, todo e partes, ausência e presença. (BACH JÚNIOR, 2014, p. 174)

Nem tudo na natureza se manifesta aos sentidos; a metamorfose indica uma evolução contínua com ação tanto no que se apresenta (visível), quanto no “ausente” (não visível). A metamorfose, para Jonas Bach (2014, p. 186), compreende tanto modificações de formas físicas por meio de um princípio unitário coerente e conexo, quanto às transformações de padrão qualitativo dos procedimentos epistemológicos do processo cognitivo. “A metamorfose – *morfos* é forma, *meta* é o que está além – é a compreensão de um nível superior da manifestação sensorial como resultado de uma nova síntese de atuação da entelêquia” (BACH JÚNIOR, 2013, p. 155). Alguns autores relatam que Steiner apontou diversas metamorfoses, mais ou menos profundas, como por exemplo: as relações entre andar, falar e pensar; fenômenos de psicomotricidade em geral; relações entre os sentimentos (no segundo setênio) e a moralidade (no terceiro); relações entre os ritmos, a sensação, a segurança (na criança) e a autonomia (no adulto).

Os sentidos inferiores passam por metamorfoses no decorrer da infância e amparam também as capacidades cognitivas. [...] A capacidade de fazer matemática, que desperta na alma infantil depois da troca dos dentes, é a metamorfose daquelas atividades que antes atuavam plasmando e estruturando o organismo na região em que se expandem os sentidos do movimento e do equilíbrio. (KÖNIG, 2000, p. 46 apud BACH JÚNIOR, 2007, p. 34).

Lanz (2016, p. 66), afirma que, como autêntico continuador de Goethe, Steiner fez da metamorfose um dos princípios básicos da antroposofia abrangendo os âmbitos material, biológico, psicológico e espiritual do ser humano, sobre os quais devemos atuar como educadores, e para isso devemos ter conhecimento das leis evolutivas da natureza humana. Assim, notamos o quanto é importante para o professor Waldorf compreender as metamorfoses existentes nas crianças, pois sua atividade centra-se sobre a fantasia – fonte de imaginação.

A fantasia é uma metamorfose da simpatia, que é uma metamorfose da vontade, no sentido criador que esta última possui, porém num grau mais elevado. A atividade da vontade é criadora em si, está ligada ao pólo metabólico-motor humano, é uma atividade catabólica. A fantasia é esta atividade transformada num grau que torna-se mediadora entre a imagem e a vontade, [...] faz brotar o novo. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 103).

Para Amrine (2017, l. 666), “Steiner entendeu que as crianças aprendem de forma muito diferente em cada estágio de desenvolvimento e que o aprendizado real deve ser uma metamorfose gradual, não apenas do pensar, mas também do sentir e do querer”. Conforme Marasca (2017, p. 33), as escolas Waldorf de cada país organizam-se e adaptam-se de formas político-culturais diversas, mas mantendo sempre o mesmo fio condutor regido pela integralidade de desenvolver igualmente o Pensar, o Sentir e o Querer, apontando para um ensino que busque o desenvolvimento integral do ser humano e o equilíbrio de suas forças cognitivas, emocionais e volitivas – sem privilégio unilateral à cognição – e que possibilite criar um caminho de vida mais saudável e um nível mais satisfatório de integridade física e psíquica.

Segundo Steiner (2012a, p. 26), para dominar a arte da educação é preciso um verdadeiro conhecimento do ser humano. O que acaba sendo um problema na formação de professores, visto que este conhecimento pode acabar sendo subestimado ou negligenciado. Assim, é necessário “[...] que se conheça a fundo os membros da entidade humana e sua evolução em detalhes... É preciso saber sobre que parte é lícito exercer determinada influência em dada época da vida, e como tal influência deve ser exercida de forma adequada” (STEINER, 2012a, p. 26).

De acordo com a teoria dos setênios, “a biografia humana é um caminho de aprendizado, percorrido por meio de um amadurecimento” (MARASCA, 2017, p. 64). A cada sete anos, todos os seres humanos, em seu desenvolvimento típico, passam pelas “crises de desenvolvimento”, já conhecidas há tempos pelos gregos e pelos orientais. “Tais crises podem ser entendidas como oportunidades de crescimento físico, anímico e espiritual, quando o desenvolvimento acontece de modo adequado” (MARASCA, 2017, p. 63). Assim, segundo Lanz (1997, p. 79), Steiner ensina que a vida humana é caracterizada por ciclos de sete anos, marcados pela predominância de determinada configuração anímico-espiritual.

Essa é uma das metas da PW, ela reconhece que “embora presentes desde o nascimento, as três instâncias fundamentais do ser humano – corpo, alma, espírito – passam por evoluções ao longo de seu desenvolvimento biográfico” (MARASCA, 2017, p. 63). Dessa forma, tanto os professores quanto a família podem orientar e conduzir cada indivíduo a passar por essas “crises” de forma coerente, buscando uma vida saudável e um melhor preparo para lidar com conflitos e desafios cotidianos ou existenciais. Marasca (2017, p. 63) explica, então, as três

principais fases biográficas: dos 0 aos 21 anos, ocorre prioritariamente o desenvolvimento do corpo físico – período de educação; dos 21 aos 42 anos, são os níveis da alma que ganham maior desenvolvimento – período de autoeducação; após os 42 anos, solidificam-se as questões essenciais, que habitam a instância espiritual do ser humano – período de autodesenvolvimento.

Como esses processos caminham juntos, nos primeiros 21 anos, os talentos, os dons ou as fraquezas podem ser amenizados ou exacerbados, pela educação que o indivíduo recebe. Nos 21 anos seguintes, deve ocorrer uma transformação daquilo que foi aprendido (no trabalho, na profissão, nas relações), ou seja, o indivíduo dá um significado singular, próprio, àquilo que foi recebido pela educação. Isso se constitui na autoeducação. Após os 42 anos, as dificuldades podem se transformar em potencialidades, caracterizando um processo de autodesenvolvimento. (MARASCA, 2017, p. 64).

A base de toda educação acontece, acima de tudo, no primeiro momento biográfico, quando ocorrem desenvolvimentos específicos em cada um dos três primeiros setênios: de 0 a 7, de 7 a 14 e de 14 a 21 anos. Por isto, sem investigar o porquê desses ciclos, os estudaremos sob a ótica da PW em subitens específicos. Porém, de forma introdutória e genérica, poderíamos demarcar o amadurecimento físico com a troca dos dentes por volta dos 7 anos; a consolidação da puberdade e o amadurecimento sexual e anímica em torno dos 14 anos; e o verdadeiro início da maioridade aos 21 anos, com o amadurecimento do *eu* e das faculdades mentais e cognitivas.

Na Educação, esse conhecimento é fundamental para a condução dos ritmos e da prontidão, para que sejam oferecidas atividades adequadas, como propostas na PW. Conforme Amrine (2017, l. 673) “a base da cognição é o brincar; as crianças que não puderam brincar tendem a se tornar adultos tolhidos – preenchidos de fatos, talvez, mas faltando-lhes criatividade”. Visto que as crianças pequenas aprendem sobretudo através da imitação, do brincar e da imaginação, tarefas intelectuais (abstratas) devem ser adiadas para quando, na adolescência, o estudante começa a desenvolver as capacidades reais do pensamento abstrato, que podem então ser abordadas de forma adequada e franca no ensino médio.

As crianças pequenas aprendem principalmente por meio de seu querer, *fazendo* algo. Então, à medida que a vida interna do sentimento amadurece em direção à puberdade e além dela, as artes tornam-se a porta principal do conhecimento. [...] Vivências ricas amadurecem no inconsciente, emergindo anos mais tarde como capacidades bastante distintas. [...] A sensação de proporção artística obtida pelo desenho [...] na adolescência transforma-se em um bom senso no adulto pensante. (AMRINE, 2017, l. 675).

Com base nas considerações anteriores, para a compreensão da prática pedagógica Waldorf, consideramos de grande importância detalhar o estudo de cada momento biográfico, principalmente do nascimento aos 21 anos, ou seja, os três primeiros setênios: do desenvolvimento



infantil e suas habilidades corporais e emocionais (0 a 7 anos); da maturação infantil, marco do início da autonomia e do surgimento das principais capacidades cognitivas e da mobilidade interior para compreender e entender o mundo (7 a 14 anos); e da maturidade do jovem que se torna adulto, um indivíduo ético, livre, autônomo e autorresponsável, que pode se dar na relação do ser humano com o mundo, com a natureza, com o outro e consigo mesmo (14 a 21 anos).

#### ***1.4.5.1 Primeiro Setênio: amadurecimento físico***

Ao nascer, no **corpo físico** existem e funcionam todos os órgãos (menos os da reprodução). Numa concepção espiritual de mundo, o que ocorreu foi o nascimento do corpo físico, mas não ainda do corpo etérico. Durante os primeiros sete anos, o **corpo etérico** ainda está intimamente ligado ao corpo físico, consolidando-o, estruturando-o e dotando-o do seu correto funcionamento. Poderíamos então dizer que, segundo Steiner (2012a, p. 24), o corpo etérico autônomo da criança só nasce com a troca de dentes. O aparecimento da segunda dentição marca a época em que a tarefa plasmadora do corpo etérico finaliza-se, libertando-o em parte para outras funções. Só então seria propício o início no ensino fundamental em escolas Waldorf.

No primeiro setênio, os órgãos físicos assumem formas definidas. Aos poucos a criança muda a forma de alimentação, ergue-se, aprende a mover-se no espaço e a falar. Nos três primeiros anos a criança se torna ser humano e aprende mais do que em qualquer outra época da vida. Além de todo o desenvolvimento dos sentidos básicos, toda a saúde do corpo físico, metabolismo e órgãos respectivos, da vitalidade, ainda neste primeiro setênio surgem também a abertura, a confiança, a gratidão às pessoas e ao mundo. Assim, o andar, o falar e o pensar eclodem nos três primeiros anos da criança, como pilares básicos da vida, intimamente relacionados com o que a criança capta de seu meio, principalmente com os sentidos básicos (STEINER, 1986, p. 12; 19-21). Estas três atividades ou faculdades adquiridas pela criança – andar ereta, falar e pensar – condicionarão toda a sua vida (STEINER, 1986, p. 9).

O andar, segundo Steiner, é algo muito mais abrangente do que parece. “Aprender a andar implica colocar-se em posição de equilíbrio diante do mundo espacial. [...] Andar significa encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo” (STEINER, 1986, p. 9). Como explica Biekarck (2009, p. 45), a posição ereta é necessária para o desenvolvimento do ser humano que conquista o espaço físico em sua verticalidade e em sua relação com as três dimensões do espaço. Para o autor, no primeiro ano de vida a criança aprende a andar a partir da imitação de outras pessoas que ficam de pé e andam ao seu redor. De acordo com Biekarck (2009, p. 45), uma segunda fase surge quando a anterior chega ao cume: é a

conquista da língua – algo exclusivamente humano: aprender a ouvir e aprender a falar uma língua. Então, em seu primeiro ano, a criança aprende a conquistar o espaço físico, aprende a andar no espaço social – entre eu e o próximo – e aprende a ouvir e falar uma língua. Depois, por volta de 18 meses, quando conquista o espaço social, começa o desenvolvimento do terceiro passo que é a conquista do pensar. Biekarck (2009, p. 45) afirma que “o fato de alguém estar pensando em volta da criança faz com que ela imite a atividade do pensar”. Então, ela busca um amadurecimento desse pensar e entra em seu espaço individual, intrapessoal. Assim, a conquista do pensar se mostra mais difícil do que podemos perceber.

Exatamente como o falar surge do andar, do apalpar, do movimento humano, surge depois o pensar a partir da fala. E é necessário que, durante a orientação auxiliar para o andar, embebamos tudo em amor; que nos dediquemos [...] durante o aprendizado da fala, à mais sólida veracidade; e que, assim, façamos predominar a clareza em nosso pensar ao redor da criança, para que esta, sendo toda ela um órgão sensorial, reproduza interiormente, no organismo físico, também o elemento espiritual, com o qual possa extrair da fala um pensar correto. (STEINER, 1986, p. 14).

Aqui há também a trimembração corpo, alma e espírito. A criança se coloca e se move no espaço físico com seu corpo e seus sentidos. Então, temos o corpo com o andar, a alma com o falar e o espírito com o pensar. É uma totalidade que se completa por volta de dois anos e um terço a três anos; e quando a criança aprendeu a “se mover” nesses três espaços, aí então ela se identifica pela primeira vez com a palavra eu, como consequência da formação de sua individualidade indissolúvel (BIEKARCK, 2009, p. 45). As crianças pequenas não costumam possuir manifestações intelectuais e conscientes, pois elas possuem um eu ainda sem autoconsciência, tanto que até os três anos nem empregam as palavras *eu* ou *você*. “Somente a partir dessa idade nascem os primeiros vestígios da memória permanente” (LANZ, 1997, p. 81).

Duas palavras mágicas caracterizam a maneira como a criança se relaciona com o mundo: *imitação* e *exemplo*. [...] O que acontece no ambiente físico a criança imita. [...] Devemos considerar o ambiente físico em sua acepção mais ampla, incluindo nele não apenas o que se passa materialmente ao redor da criança, mas tudo o que ocorre, o que seus sentidos percebem – o que, partindo do espaço físico, é suscetível de agir sobre as forças espirituais. Isso inclui todas as ações morais e imorais, inteligentes e tolas que a criança possa perceber. (STEINER, 2012a, p. 27).

Lanz (1997, p. 80) esclarece que “nessa idade, mais do que em qualquer outra, a criança, meio inconsciente e sonhadora, está entregue às influências do ambiente. Tudo a permeia”. Ela deve ser guiada. A disciplina e a regularidade são alimentos para a sua organização etérica e base para toda a sua vida. “O que educa é o exemplo dos pais e irmãos, e não os gritos e preceitos lógicos” (LANZ, 1997, p. 81). Desse modo, indica-se alguns cuidados:

Como seu organismo tão delicado sofre com discussões em voz alta entre seus pais, com o ruído do rádio, com as irradiações da tevê, com o barulho e o nervosismo da nossa vida urbana e com as mudanças bruscas de ambiente! O ideal seria deixar a criança pequena entregue à sua fantasia, num mundo harmonioso, sem distúrbios. Nessa idade, ela não é acessível a conceitos morais e regras abstratas de comportamento; vive imitando seu ambiente, em geral sem qualquer consciência disso. (LANZ, 1997, p. 81).

Para Steiner (2016, p. 90) todo o ser humano está predisposto ao ritmo. E apenas quando o professor pode acompanhar os alunos em sua ascensão nos graus escolares é que “[...] se pode penetrar no ritmo da vida. [...] Por isso também é bom, em todo o decorrer da vida – com o qual nos relacionamos ao educar e ensinar crianças –, poder atentar à repetição rítmica” e progressiva. Portanto, segundo Lanz (1997, p. 79), para o adequado e harmonioso desenvolver de suas forças e funções, o corpo etérico precisa receber “alimento” adequado, que não podem faltar: “[...] tudo o que constitui um ritmo. A regularidade da vida cotidiana (horas certas para se levantar, comer, deitar) e a repetição de certos atos (passeios, orações) constituem uma poderosa ajuda para o fortalecimento do corpo etérico, dando à criança uma confiante segurança”.

No primeiro setênio, segundo Marasca (2017, p. 65), “a criança é totalmente aberta ao ambiente em que se encontra e está individualizando seu *Querer*. [...] A criança espera se encontrar num mundo essencialmente *bom*”. Nesse período, a educação deve, então, ser baseada no ritmo, na imitação, na realidade e na fantasia. Deve-se também possibilitar que a criança dê vazão à sua fantasia criadora. De dentro para fora, desabrocha-se uma vida anímica baseada no corpo, na vida orgânica e seus ritmos. “O ambiente precisa se prestar ao brincar, ao aprender fazendo, envolvendo coordenação motora, observação e socialização sem conceitualizações e/ou abstrações” (MARASCA, 2017, p. 65). Neste sentido, Steiner faz um alerta:

No cérebro e na circulação sanguínea se formam as disposições para um sentido moral sadio, desde que a criança perceba em seu ambiente fatos morais. Se [...] a criança vê ao seu redor apenas atitudes tolas, o cérebro adquire formas tais que a capacitam apenas para tolices na vida posterior. Assim como os músculos da mão se tornam fortes e vigorosos quando exercem atividades apropriadas, o cérebro e os demais órgãos do corpo humano seguem o rumo certo quando recebem do ambiente os impulsos adequados. (STEINER, 2012a, p. 28).

Nesse ínterim, Steiner (2012a, p. 32) explica ainda que “a tendência de imitar pertence à época em que se desenvolve o corpo físico, enquanto a interpretação do sentido diz respeito ao corpo etérico”. Assim, seria adequado exercer influência pedagógica externa só depois da troca de dentes “[...] quando já se desprende o envoltório etérico” (STEINER, 2012a, p. 32). Para Steiner (2012a, p. 29), devemos dar às crianças somente brinquedos que possibilitem

avivar as forças plasmadoras do cérebro, que suscite a ideia de vida e atue de maneira sadia, e não os que possuem formas mortas ou matemáticas, pois estes ressecam e destroem as forças plasmadoras da criança. Ainda neste sentido, o filósofo deixou outro importante alerta:

Não é possível reparar mais tarde o que o educador negligenciou fazer durante o primeiro setênio. Assim como a própria natureza preparou o ambiente adequado para o corpo físico antes do nascimento, o educador deve fazê-lo depois, já que só um ambiente físico apropriado atua sobre a criança de maneira a plasmar-lhe corretamente os órgãos. (STEINER, 2012a, p. 27).

Assim sendo, para Lanz (1997), como recursos adequados à educação da criança, os contos de fadas animam a imaginação da criança e brinquedos simples cedem lugar à fantasia. Deve-se evitar ao máximo brinquedos mecânicos, elétricos ou eletrônicos, ou de plástico que matam a imaginação da criança e desfiguram seus sadios instintos plasmadores. Muito menos formas geométricas, jogos de plástico que deturpam o sentido tátil. Os materiais devem ser naturais: pedaços de madeira, panos, pedras, conchas, plantas, areia, lápis de cera – “eis os companheiros ideais com os quais a criança pequena, cheia de imaginação, constrói ‘seu mundo’” (LANZ, 1997, p. 80).

De acordo com Bach Júnior (2007, p. 33), durante o primeiro setênio, desenvolvem-se os sentidos básicos que estabelecem a base para o desenvolvimento subsequente dos outros sentidos e habilidades. Segundo ele, esses sentidos básicos passam por metamorfoses no decorrer da infância e juventude, de forma que amparam também as capacidades cognitivas. Não é necessário forçar qualquer despertar prematuro das faculdades mentais ou sentimentais da criança, que prejudicaria sua evolução harmoniosa. Ela chega sozinha ao grau de desenvolvimento que se constitui ao fim desse primeiro setênio, manifesto como os seguintes sinais: “ela se alonga, seus dentes definitivos aparecem, ela muda de aspecto [...]” (LANZ, 1997, p. 81).

#### ***1.4.5.2 Segundo Setênio: amadurecimento anímico (emocional e psicológico).***

Segundo Lanz (1997, p. 82), essa fase caracteriza-se pelo desenvolvimento intenso do **corpo astral**, o qual passa a ser predominante até o seu turbulento “nascimento” definitivo, na puberdade. Para o autor, a astralidade se apossa do corpo físico e o corpo astral deve ser “alimentado” de maneira sadia. A criança começa a apreciar música e pintura, bem como compartilhar dos sofrimentos e das virtudes dos heróis de suas leituras. Os sentidos tornam-se “antenas” da alma. “Os sentimentos se formam e necessitam de impulsos apropriados, [...] a alma e a vida anímica passam ao primeiro plano” (LANZ, 1997, p. 82). Nos anos iniciais da escola Waldorf:

A criança não entra em contato com nada tipografado no que se refere às letras, nem com imagens reproduzidas tecnicamente, cada traço é permeado do humano, da imperfeição que se quer fazer perfeita, onde não é no resultado pronto que eles mergulham, mas no processo, no fazer aperfeiçoador, em direção ao ideal. Este ideal tem sentido arquetípico, universal, independente de cultura, história, espaço, etnia, como fenômeno humano. Este ideal é transmitido aos alunos não por um conceito, mas por imagens. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 34).

De acordo com Bach Júnior (2007, p. 78), “para Steiner, no segundo setênio de vida desenvolvem-se determinadas características muito importantes ao ser humano: a transformação das inclinações, dos hábitos, do caráter, do temperamento, da consciência e da memória”. Este é o momento em que o ser humano constrói um corpo vital próprio, já separado do corpo etérico da mãe. O corpo vital ou corpo etérico é muito importante para o desenvolvimento infantil durante o segundo setênio. O corpo etérico é a força vital que plasma a configuração para a forma do corpo físico (STEINER, 2004, p. 32).

Nesse período, os sentimentos se dirigem e se concentram no tórax, onde permanecem (antes se encontravam disseminados pelo corpo todo). É importante que tudo tenha ritmo, como num processo respiratório: tarefas, descanso, atividades, artes, etc.; centra-se o enfoque no Sistema Rítmico: coração e pulmões. Aqui nasce a proporção 4x1 (4 batimentos cardíacos para cada respiração). Essa é uma proporção saudável para os ritmos cardíaco e respiratório que se concretiza no 2º setênio, sendo essa aquisição diretamente proporcional aos ritmos intra e extraescolares. (MARASCA, 2014, p. 66).

Marasca parece destacar a existência de uma proporção ideal e saudável para o dia a dia (intra e extraescolar) da criança do 2º setênio: seria a proporção rítmica 4x1. Pelo que sugere Marasca, podemos supor uma proporção de 6 horas para que a criança frequente a escola, e 18 horas para, fora desta, poder dedicar-se a outras atividades e ao sono reparador. Essa fase é marcada pela individualização do Sentir (sentimentos), a criança espera encontrar um mundo *belo*. Por isso, de acordo com Bach Júnior (2007, p. 34), a vivência escolar Waldorf proporciona a experiência do belo e o cultivo dos sentidos de forma vivificada pela arte e pela estética. Assim, busca-se o desenvolvimento dos dons artísticos enquanto o corpo etérico, liberto de suas tarefas do primeiro setênio, torna-se potente instrumento para o pensar e a memória.

Entre os ‘alimentos’ do corpo astral figuram ideais, exemplos de figuras com sentimentos nobres e empolgantes. Os grandes heróis dos mitos e da história fecundam a imaginação e o idealismo, as vivências artísticas elevam a alma e o corpo inteiro, com sua intensa reserva de forças, quer ser o instrumento de impulsos volitivos (esporte), estéticos (dança, mímica), etc. A imaginação e a fantasia sentimental se projetam para fora, e nunca, mais tarde, as crianças saberão interpretar com tanto fervor em peças teatrais ou pequenas encenações de vivências próprias. (LANZ, 1997, p. 82).

Conforme Lanz (1997, p. 82), é certo que as forças que, no primeiro setênio, ocupavam-se do desenvolvimento físico ficam disponíveis para o aprender. Não obstante, cabe lembrar que ainda é prematuro qualquer intelectualismo (que pressuponha capacidade de abstração do eu), apesar disso, acoplado à vida sentimental, o pensamento torna-se capaz de grandes esforços e deverá ser desenvolvido na escola de maneira adequada e gradativa. Steiner (2013a, p. 83) indica que “o pensar da criança deve ser desenvolvido com base no objeto exterior, no elemento concreto, mantendo a abstração o mais longe possível”. Neste sentido, para Bach Júnior (2007, p. 87), “o período do segundo setênio coincide com a fase do concreto operatório de Piaget”. Ele elucida que “Steiner e Piaget, a partir de pontos de vista científicos bem distintos um do outro, chegam a um parecer comum sobre o desenvolvimento infantil nesta faixa etária, as imagens têm uma fonte concreta, o que coincide com a concretude do pensamento infantil” (GINSBURG, 1982, p. 333 apud BACH JÚNIOR, 2007, p. 87).

Conforme Piaget (1984, p. 74), as operações do pensamento ou operações racionais constituem-se a partir de “[...] uma ação interiorizada, que se torna reversível e que se coordena com outras, em estruturas operatórias de conjunto”, que depois se organizam em sistemas de conjuntos. Dessa forma, as ações se transformam em operações quando constituem sistemas de conjuntos, ao mesmo tempo, passíveis de composição e revisão (PIAGET, 1984, p. 51). Então,

[...] psicologicamente, uma operação é uma ação qualquer [...], cuja origem é sempre motora, perceptiva ou intuitiva. Estas ações, que são, no ponto de partida, operações, têm, assim, elas próprias, por raízes, esquemas senso-motores, experiências afetivas ou mentais (intuitivas), constituindo, antes de se tornarem operatórias, matéria mesma da inteligência senso-motora e depois, da intuição. (PIAGET, 1984, p. 51).

De acordo com a teoria de Piaget (1984, p. 74), o estágio das operações concretas dura dos sete aos onze ou doze anos de idade, em média, e deveria coincidir com o início da escolarização no Ensino Fundamental. Nesse estágio, a criança começa a lidar com conceitos como os de números e de relações, e passa a se manifestar de modo mais notório. É uma fase caracterizada por uma lógica interna consistente e pela habilidade de solucionar problemas concretos, e onde o declínio no egocentrismo passa a ser mais visível, ou seja, a linguagem se torna mais socializada e a criança se torna mais capaz de considerar o ponto de vista dos outros.

Por consequência, objetos e pessoas passam a ser mais bem explorados em suas interações. Assim, a criança cria a capacidade de estabelecer relações que permitem a coordenação de pontos de vistas diferentes e a cooperação com os demais. Neste momento, tornam-se possíveis trabalhos em grupo sem perder-se a autonomia individual. Mais um aspecto importante deste estágio é a revelação da capacidade de interiorizar as ações, isto é, a criança começa a

realizar operações mentalmente e não mais apenas por meio das típicas ações físicas sensório-motoras. Por exemplo, se perguntar a ela qual é a maior vareta, entre algumas, ela passa a responder comparando-as mentalmente, sem medi-las fisicamente. Embora a criança consiga raciocinar coerentemente, nesta fase, tanto esquemas conceituais como ações mentais se referem a objetos ou situações possíveis de serem imaginadas ou manipuladas de forma concreta e não abstrata. Queremos dizer com isto que a capacidade de reflexão se aperfeiçoa gradativamente, sempre baseada em situações concretas e lógicas, pois para haver compreensão, é necessário comparar o que se está aprendendo com o que já se sabe ou está sendo fisicamente, ou mentalmente visualizado (imaginado). Conforme Bach Júnior, as imagens são o todo, os conceitos abstratos são fragmentos – partes.

O problema dos conceitos abstratos, para o segundo setênio, é que eles são fragmentados, são do intelecto, somente da cabeça, de um desenvolvimento parcial, só o cognitivo. Enquanto que o imagético é da natureza do etérico, que é também uma imagem, um arquétipo; o corpo físico é a materialização desse arquétipo, ele não se desagrega devido às forças formativas do corpo etérico. A arte, em suas múltiplas manifestações, é a instrumentalizadora dessa totalidade, ela é a realização sensória do indiviso, o sacramento da unidade. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 83).

Ademais, no estágio anterior, o pré-operatório, a criança não adquiriu ainda a capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e o estado final de alguma transformação efetuada sobre objetos, tal reversibilidade será construída ao longo dos estágios operatório concreto e formal. Em outras palavras, a criança só consegue pensar corretamente em materiais que pode visualizar e experimentar, pois ainda não consegue pensar de forma abstrata.

Voltando-nos à Antroposofia, conforme Steiner (2013a, p. 121), ainda no segundo setênio, o desenvolvimento do sistema rítmico-circulatório, em torno de sentimentos e emoções, é muito importante. Particularmente porque este sistema não se cansa – mesmo estando sempre em atividade, até quando estamos dormindo –, diferentemente dos sistemas neurossensorial e metabólico-motor, que podem se cansar muito quando forçados. Considerando isto, Steiner (2013a, p. 121) indica que os professores devem orientar-se pelo sistema rítmico e criar imagens e vivências orientadas adequadas ao estudante que se encontra no período entre a troca dos dentes e a maturidade sexual. “Deverão conceber tudo o que vierem a descrever e a fazer de forma tal que a cabeça participe o mínimo possível, e que o coração e todo o ritmo – tudo o que for artístico, rítmico – tomem parte na ação” (STEINER, 2013a, p. 122). Dessa forma, a criança não se cansa da aula, pois ela se orienta pelo sistema rítmico e não pela “cabeça”. Caso se proceda de outra forma, partindo da abstração e exagerando de um intelectualismo unilateral, que muito exigem o sistema nervoso, o processo respiratório da criança pode ficar sutil e

intimamente desorganizado, e assim ela ficará cansada em decorrência da aula (STEINER, 2014, p. 38; 2013a, p. 120).

Nesta fase, a criança aumenta a sua autonomia em relação ao adulto e passa dar mais importância a seus próprios valores morais e o seu grupo de amigos recebe, gradualmente, o papel de satisfazer suas necessidades de segurança e afeto. Além disso, é de grande importância compreender e desenvolver adequadamente cada fase, buscando auxiliar as crianças para que, quando adultas, contenham em si os elementos adquiridos e construídos ao longo destas fases.

Agora a criança jovem quer idealizar, respeitar, venerar, deixar-se permear, não se limita a imitar. Por isso é tão importante a autoridade baseada no afeto, no amor, para uma melhor relação pedagógica. Assim, “o professor deve respeitar o eu de seus alunos, que se vai afirmando cada vez mais, e ao mesmo tempo procurar corresponder ao seu idealismo ainda meio inconsciente” (LANZ, 1997, p. 83).

Existem muitos perigos nesta fase, e com o maior deles deve-se tomar bastante cuidado: a fixação do idealismo e da fantasia em figuras de valor duvidoso. “Daí o efeito nefasto de histórias em quadrinhos, da idolatria de bandidos” (LANZ, 1997, p. 82). Atualmente, como exemplo disto, temos as estórias em que “*heróis*” com desvio de caráter e comportamento como o Super-homem e o Batman terminam como *vilões*, ou *super-vilões* como o Coringa e outros tornam-se ‘heróis’ dos jovens deste milênio. Como resultado da horrível influência dos modernos meios de comunicação, de baixíssimo nível moral, intelectual e artístico, “os crimes que se cometem contra a criança nessa idade têm efeitos incalculáveis e definitivos” (LANZ, 1997, p. 82-83). Por causa de tudo isto, com a devida adequação, segundo Bach Júnior (2007, p. 34):

Toda a metodologia da Pedagogia Waldorf, para o segundo setênio, está embebida de experiências estéticas para, justamente, estruturar um suporte imaginativo ao pensar dos alunos. O mundo, a natureza, o cosmos, os reinos hominal, animal, vegetal e mineral são apresentados aos alunos em imagens vivas que se materializam em canções, poesias, desenhos, histórias, pinturas, muito antes de possuírem conceitos abstratos que levam a definições estáticas. A imagem, embutida na experiência estética pedagógica, preserva a vivacidade da percepção porque possui alto teor de mobilidade e fecundidade, é um amplificador psíquico, enquanto o conteúdo de ensino abstrato é estéril, não tem princípio auto-criativo. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 34).

Enquanto isso, no corpo físico, a troca dos dentes mostra-se como um dos sinais externos da maturidade (prontidão) neste setênio. Ao mesmo tempo, para Steiner (2012a, p. 33), entre a troca de dentes e a puberdade seu ambiente deve conter tudo o que possa orientar o jovem por seu valor próprio, intrínseco, e seu sentido, o que ocorre através de imagens e analogias. O corpo etérico desenvolve sua força quando uma fantasia bem orientada pode seguir, como modelos e ideais, sejam extraídas da vida ou recebidas pelo ensino. O que atua sobre esse



corpo de forma harmoniosa não são ainda conceitos abstratos, mas antes elementos com plasticidade, espiritualmente visíveis. As palavras mágicas aqui são *aspiração, ideais e autoridade*. “Daí a importância, para o jovem, de ter à sua volta mestres, personalidades cuja maneira de ver e julgar o mundo possa despertar nele as forças intelectuais e morais desejáveis” (STEINER, 2012a, p. 33).

Steiner (2016, p. 18) alerta que “o que pode ser desenvolvido entre os sete e os catorze anos jamais poderá sê-lo perfeitamente mais tarde. As forças vigentes nessa época morrem a seguir”. Assim, de acordo com Steiner (2012a, p. 38-42), nesta época é preciso cuidar de forma especial do desenvolvimento da memória, força anímica ligada à transformação do corpo etérico. Esse cuidado especial deve-se ao fato de que, em caso de negligência, a memória fica com capacidade inferior ao que teria normalmente, e não é possível desenvolvê-la de igual forma posteriormente. Ele explica que, “antes da puberdade, o jovem deveria assimilar pela memória ‘o acervo mental da humanidade’; mais tarde ele poderá conceituar o que primeiro gravou na memória”. Sendo que “a conceituação deveria sempre haurir do que se acha armazenado na memória. Quanto mais o adolescente aprende pela memória antes de compreender conceitualmente, tanto melhor”. No entanto, por hora, “o espírito não deve ser ressecado por excesso de conceitos puramente intelectuais” (STEINER, 2012a, p. 38-42). Esse respeito a cada etapa, a cada momento mais apropriado para cultivar cada faculdade da criança e do jovem, é crucial para sua educação e seu desenvolvimento, mas, mesmo assim, conforme observa Bach Júnior:

O que se assiste nas pedagogias convencionais é uma antecipação de certos processos anímicos e espirituais que, se deixados espontaneamente, brotariam da natureza interior humana. O que assim nasce precocemente, o faz em detrimento de outras faculdades que acabam ficando latentes, adormecidas, ou até atrofiadas, por não terem encontrado o espaço de tempo necessário para o seu pleno desabrochar conforme ritmos que seguem leis cósmicas, biológicas, anímicas e espirituais. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 88).

Por isto, segundo Steiner (2012a, p. 45), na escola Waldorf os professores do segundo setênio são mais generalistas e têm a consciência de que “o pensar, com sua estruturação própria, como vida interior dentro de conceitos abstratos, ainda deve ficar, nessa época da vida, em segundo plano”. Neste sentido, Bach Júnior (2007, p. 86), explica resumidamente que, nesse setênio, a PW enfatiza uma educação através de “símbolos, analogia, mitos, fantasia, imagens, contos, histórias, dramas, fábulas, desenhos, pinturas, poemas, versos, para apelarmos sempre ao sentimento, às emoções, a toda a alma”. Isso porque “a abstração aguça somente o intelecto” e este será desenvolvido a partir da puberdade, no terceiro setênio, como expomos a seguir.

### ***1.4.5.3 Terceiro Setênio: amadurecimento social e cognitivo***

Nessa etapa, é o Eu que se desenvolve. É um período caracterizado pela puberdade, no qual, para Marasca (2017, p. 66), o jovem estabelece a individualização do seu Pensar, “procurando por um mundo verdadeiro – só lhe interessa a verdade”. Não obstante, a dualidade da alma é experimentada na adolescência; além disso, ao alcançar a sua plena maturidade, o indivíduo torna-se um membro aprovado da coletividade, considerado civil e penalmente responsável. Marasca (2017, p. 66) esclarece que “nesse momento, os jovens se conectam com aquilo que lhes revela a realidade, a verdade; é também quando se fortalece a relação com o outro”. Agora, o jovem tem seu senso de responsabilidade ampliado e com ele também as dúvidas sobre suas escolhas. Ele passa a reconhecer o caráter moral do outro, inclusive dos professores, e assim pode despertar respeito por determinadas pessoas que lhe aparentem autoridade moral. A partir de então, no jovem “nascem muitos ideais humanitários que precisam ser incentivados com trabalhos comunitários e filantrópicos – aspectos observados na Pedagogia Waldorf” (MARASCA, 2017, p. 66).

Com a evolução do eu, nasce a consciência da própria personalidade e, com ela, um sentimento de alienação e de separação dos outros. O indivíduo começa a ter uma vida íntima própria. O adolescente faz poesias, a mocinha escreve um diário íntimo. Depois da crise da puberdade, a vida sentimental, salvo influências negativas de fora, se sublima. O jovem começa a ‘amar’. (LANZ, 1997, p. 83).

A essa altura, a individualidade e suas faculdades mentais vão se tornando plenamente desenvolvidas. Pois, segundo Steiner (2012a, p. 47) “o corpo astral só nasce com a puberdade. Com seu livre desenvolvimento para o exterior, pela primeira vez vem ao encontro do ser humano tudo o que aperfeiçoa as representações abstratas, o juízo e o intelecto autônomo”. Somente agora, indica-se ao professor que recorra ao poder de abstração de seus alunos, sem prejuízos, porque desenvolvem-se nele o pensamento crítico e racional. Assim sendo, Lanz (1997, p. 83) acrescenta que o jovem começa a criticar tudo, ao tempo que, o seu idealismo se preocupa com questões mais elevadas, abstratas e existenciais: dúvidas e problemas religiosos, discussões filosóficas e metafísicas, ideais políticos e sociais povoam seu espírito. E ainda, “uma educação bem dirigida não impedirá esse desejo de criticar, mas procurará evitar o cinismo e a negatividade, dando ênfase à necessidade de sempre respeitar o outro, de nunca esquecer a própria responsabilidade moral e social” (LANZ, 1997, p. 83). O que parece ser um dos principais objetivos da PW junto a seus estudantes. Nesta perspectiva, Steiner esclarece que:

O adolescente deve ter a tendência a primeiro aprender para depois julgar. O intelecto só deveria opinar sobre qualquer assunto depois de terem falado todas as outras forças anímicas; antes disso, ele deveria desempenhar apenas um papel mediador. O intelecto só deveria servir para captar e assimilar livremente o que o indivíduo viu e sentiu, sem que o juízo imaturo logo se apoderasse do assunto. Por esse motivo, seria indicado poupar ao jovem todas as teorias antes da idade mencionada, ressaltando-se a importância do fato de ele enfrentar as experiências da vida para acolhê-las em sua alma. (STEINER, 2012a, p. 48).

De acordo com Lanz (1997, p. 84), o terceiro setênio é marcado pelo término dos estudos escolares e universitários. O jovem torna-se agora um adulto (ser humano maduro) que pode tomar seu destino nas próprias mãos, sendo conveniente, neste momento, que mantivesse com ele a capacidade de se colocar como jovem aprendiz para aprender e corrigir suas próprias ideias, mesmo durante toda a sua vida. Ainda para Lanz (2016, p. 57-58), nesse período os professores devem ser especialistas, e o ensino deve acionar o pensamento abstrato para se apresentarem mais caracteristicamente os conceitos, por exemplo, a física e a química, e seus experimentos nos laboratórios. Com este breve estudo dos três primeiros setênios observamos como o desenvolvimento humano vai integrando, gradativamente, os processos corpóreos e anímicos, agregando os componentes da trimembração (Pensar, Sentir, Querer) e da trimembração (Corpos Físico, Etérico e Astral) de forma harmônica e adequada em tempos condizentes. Por isso, conforme Marasca (2017, p. 66), é fundamental que os educadores, tanto pais quanto professores, tenham consciência dessa realidade para que possam orientar seus filhos e alunos com o equilíbrio apropriado para promover o aprendizado e a saúde.

Portanto, há que se procurar o equilíbrio, de acordo com a idade do aluno, respeitar os tempos de aprendizado de cada um, perceber o momento em que a atividade própria da criança abarca aquilo que se lhe quer ensinar, ministrar os conteúdos paulatinamente, segundo sua organização física e anímica lhe permitam. (MARASCA, 2017, p. 66).

Para isso, o conhecimento do desenvolvimento das fases infanto-juvenis, especialmente nos três primeiros setênios, é o maior aliado de qualquer educador em sua práxis na formação integral de seres humanos saudáveis, principalmente para os que se dedicam ao ensino Waldorf. Conforme Marasca (2017, p. 67), além deste conhecimento, existem ainda muitos outros que o professor Waldorf também deve possuir para saber lidar com seus alunos. Para tanto, precisam ainda, por exemplo, compreender as características específicas de seus comportamentos e sua constituição física – denominado na PW como *temperamentos*. No entanto, apesar de sabermos sobre a importância desse assunto, não nos cabe aqui aprofundar sobre tal temática, por motivo de delimitação em nosso objeto de pesquisa e também porque nosso foco não é comportamental.

## 1.5 AS ESCOLAS WALDORF

Nas escolas Waldorf, quando as crianças entram na escola, seja na educação infantil como no 1º ano do ensino fundamental, costuma-se observar o seu desenvolvimento em diversos âmbitos e o seu conhecimento prévio, entendendo-se que cada criança se desenvolve em momentos diferentes. Além disso, foi sugerido por Steiner que cada educador deveria acompanhar o mesmo grupo de crianças (turma ou classe) por todo o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. Sendo que, pelo menos, do 1º ao 5º ano esse professor costuma ser polivalente e ministra todas as matérias e aulas principais. A partir do início do período equivalente à segunda fase do Ensino Fundamental, em diversas escolas, já se admite a entrada dos *professores de matérias* ou *professores especialistas* que são agregados para ensinar disciplinas específicas – além de artes práticas, música, idiomas e até mesmo matérias especiais como marcenaria, ginástica e euritmia; mas é mantida a figura do *professor de classe*. Já no Ensino Médio, a maioria dos professores são *especialistas* e elege-se um *professor tutor* específico para esta etapa. Além disso, a PW exige bastante de seus professores, do aprendizado contínuo de novas matérias, passando pela reflexão diária sobre seus alunos (o aprendizado e o desenvolvimento deles), até a autoeducação (desenvolvimento de si mesmo). Exigências estas que, apesar de pesadas, podem gerar recompensas pessoais e relacionamentos mais duradouros (AMRINE, 2017, l. 695).

A estrutura curricular, o conteúdo pedagógico, a metodologia e o organograma administrativo da Pedagogia Waldorf são completamente diferenciados das formas pedagógicas convencionais, porque tudo foi planejado para superar o modelo econômico, político, cultural e social que a Europa vivia no século XIX e que repercutiu até os dias de hoje. (BACH JÚNIOR, 2007, p. 9).

Cabe lembrar que mesmo considerando que a essência das Escolas Waldorf difira do ensino tradicional, no Brasil elas sofrem adaptações para contemplar o currículo nacional e se adequam as exigências legais, tais como Constituição Federal (CF), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, as escolas Waldorf bem como a PW são cada vez mais conhecidas no mundo e no Brasil, espalhando-se em novas iniciativas por todo o país. Ademais, nelas preocupa-se não só em preparar os estudantes para o vestibular, mas sobretudo em prepará-las para a vida, com um olhar especial para seu desenvolvimento integral. Nelas, não apenas são trazidos e transmitidos os conteúdos, mas também são desenvolvidas capacidades e habilidades em diversos aspectos nos âmbitos do pensar, sentir e querer, incluindo corpo, alma e espírito.

Outro diferencial interessante é o trabalho com temas centrais e construção de cada conteúdo por épocas que seguem a quantidade de dias do ciclo lunar, cerca de 29 dias. Este modelo busca propiciar um aprofundamento do estudo da matéria durante semanas de forma contínua, dando ao professor a possibilidade de observar cada criança. Proporciona também o foco e o tempo necessários para a consolidação da aprendizagem dos diversos alunos, através da gradativa aquisição do conhecimento de cada matéria, uma de cada vez, através do treino, da repetição e da prática. O foco está em construir o conhecimento, trazer o raciocínio autônomo, ensinar a criança a pensar, e não só apresentar um conteúdo para ser decorado para passar em alguma prova. Há também um forte apelo para que sejam percebidas e exploradas todas as potencialidades dos indivíduos e seu *vir a ser* (MARASCA, 2017, p. 33).

As escolas Waldorf são caracterizadas pela participação ativa da criança em todo o processo educativo. Valoriza-se o fazer, a motivação, considera-se e estimula-se que a aprendizagem parta do interesse próprio da criança. Destacam-se a centralidade do estudo do ambiente infantil e a socialização necessária ao desenvolvimento saudável da criança com vistas à futura participação na sociedade em que está inserida. Na relação professor-aluno, há uma descentralização no papel do professor e da sala de aula, utilizando-se também outros espaços (laboratórios, oficinas e a própria natureza) que, ao nosso ver, de certa forma, possibilitam uma experiência muito profícua e muito mais próxima da realidade da vida.

No contexto Waldorf, propõe-se um compromisso de parceria entre professor e alunos, de forma a priorizar as necessidades dos alunos, o que não exclui do professor a responsabilidade de direcionar o processo de ensino-aprendizagem, nem dos alunos de serem ativos nesse processo. O papel do professor seria identificar as necessidades de cada aluno e, a partir daí, desenvolver seu trabalho pedagógico, num processo de aprender para ensinar – autoeducar-se para educar. De forma a cumprir com a premissa fundamental da PW de que os alunos aprendem com a imitação, ao longo do tempo, cada professor(a) deve esforçar-se de modo especial para ser merecedor de serem modelo e exemplo, que possa ser copiado pelos estudantes.

A escola Waldorf conforme concebida por Steiner tem ideais muito nobres. Ele idealizou um caminho no qual cada docente pudesse criar o processo de ensino a partir da observação e da sua relação com a criança e que tudo mais fosse construído considerando-se isto. Porém, no campo educacional, uma coisa é idealizar, outra coisa é realizar. Dizemos isto porque, conforme dados e depoimentos, descobrimos que no Brasil a PW ainda se mostra pouco popular. Uma parte significativa do total de escolas Waldorf no país atende a um público mais seletivo, mais abastado, e acolhem poucos alunos que compõem minorias ou classes sociais mais baixas.

Em outras partes do mundo as escolas Waldorf demonstram uma realidade, de certa forma consolidada, porém no Brasil ainda há poucas escolas Waldorf, quanto menos públicas. Conforme dados do Instituto Ruth Salles (2020a, 2020b, 2020c), já existem no país algumas escolas públicas conveniadas ou instituídas por municípios, geridas assim por meio de parcerias público-privadas<sup>15</sup>. Porém, salvo exceções, no Brasil, as escolas Waldorf geralmente são associativas (comunitárias) sem fins lucrativos, criadas a partir do interesse e da iniciativa de pais e professores, ou começaram como particulares e depois evoluíram para se tornarem associações, ou encontram-se nesse processo.

Assim, alertamos para alguns fatos encontrados em desfavor da popularização da PW, evidenciadas na fundamentação teórica, nos relatos dos participantes, ou ainda em leituras, ou discussões em grupos de estudos sobre a PW. De forma geral, poderíamos dizer que ainda faltam muitos desafios a serem superados para que a PW realize sua tarefa social na educação. Ainda não foi possível atingir a amplitude, a popularidade e a acessibilidade necessárias para uma verdadeira reformulação da sociedade e das relações entre as pessoas, diante da igualdade de direitos e da fraternidade econômica conforme prescreveu Steiner. Em muitos lugares, na maior parte de suas escolas, ela ainda é uma educação considerada elitista, para poucos, geralmente inacessível às minorias, a não ser pelo acesso a programas de bolsas, nem sempre elegíveis. O que pode ser consequência dos altos custos, que certamente são revertidos em mensalidades por vezes muito caras. Conforme os entrevistados e fontes externas, isso inviabiliza o acesso até mesmo dos filhos dos professores Waldorf, que muitas vezes só conseguem estudar nas escolas em que seus pais trabalham por meio de programas e políticas de bolsas especiais.

Ademais, destacamos que existem ainda poucas escolas Waldorf no Brasil, pois não é fácil conceber e construir uma. Mais um desafio que se justificaria pela complexidade da PW e pelo alto custo com investimento em estrutura, recursos econômicos, físicos, pedagógicos e humanos necessários ao bom funcionamento de uma escola Waldorf, com sua diversidade de atividades. Além, é claro, dos custos e anos investidos na formação de seus professores, que, naturalmente, têm que se licenciar para o magistério e ainda se especializar em formações específicas da PW, além de trabalhar, obviamente. É um trabalho árduo em diversos sentidos.

---

<sup>15</sup> Atualmente existem no Brasil dois tipos de escolas públicas que adotam a Pedagogia Waldorf: 1) *As escolas associativas conveniadas*, que foram criadas por uma associação, que geralmente é proprietária da estrutura física da escola e que estabelecem um convênio com a prefeitura local. Mediante este convênio, a prefeitura provê manutenção da equipe de funcionários, alimentação e materiais básicos inerentes a toda e qualquer escola pública municipal. 2) *As escolas públicas de origem*, que atuam inspiradas pela Pedagogia Waldorf por iniciativa do próprio poder público, ou por iniciativa de gestores e educadores Waldorf que transformam as escolas em que atuam, inspirados por essa pedagogia (SALLES; FONSECA, 2019, p. 1).

Apesar disso, alcançar a popularização não é impossível, visto que já se encontram no Brasil algumas escolas Waldorf públicas, ainda em pequeno número – contabilizadas, até 2019, em vinte escolas, espalhadas em seis estados brasileiros (SALLES; FONSECA, 2019). Nisto, porém, poderíamos alegar que há ainda uma realidade onde parece haver poucos investimentos públicos para a expansão dessas escolas, o que acaba por manter a PW num patamar elitista e inacessível à massa estudantil.

Dessa forma, para não incorrer em perigosa generalização, temos que considerar que há muita diversidade no modo de trabalhar de cada escola Waldorf. No Brasil, existem escolas públicas, convênios público-privados, escolas nos bairros nobres e nas favelas em metrópoles e até mesmo escolas rurais. Cada escola ou associação mantenedora tem sua filosofia e sua política, inclusive em relação a finanças e bolsas para alunos. Algumas têm uma política social e fraterna muito forte, outras nem tanto, outras não têm, cada qual com seu motivo. Então, a questão dos custos e da elitização na PW não é um problema generalizado e sem solução. Porque dependendo da escola, ela pode entrar com apoio, de variadas fontes, e das mais diversas formas, incluindo campanhas de doações solidárias e apadrinhamento de crianças, apoio de instituições nacionais e internacionais, recursos públicos e incentivos governamentais, e ainda o apoio fraterno entre pais de alunos que possam contribuir com algo mais que a mensalidade.

Conforme lembra Marasca (2017, p. 32), em princípio, para Steiner a Pedagogia Waldorf “[...] é livre para acontecer em espaços onde o ser humano possa se desenvolver em contato com o mundo e sua realidade”, sendo possível adotá-la em qualquer contexto ou local. Dessa forma, apesar de ainda serem poucos, já existem projetos sociais muito fortes e consolidados dentro do movimento Waldorf como, por exemplo, a escola rural Dendê da Serra na Bahia e as escolas da Associação Comunitária Monte Azul em regiões de alta vulnerabilidade social da periferia de São Paulo. Existem ainda escolas municipais Waldorf em Nova Friburgo (RJ), em Camanducaia (MG), Aracajú (SE) e em Brasília (DF). Essas iniciativas mostram que, como nos Estados Unidos<sup>16</sup>, também no Brasil já temos pessoas lutando pelo direito de acesso de todos a uma escola Waldorf de qualidade, pública e gratuita (SALLES; FONSECA, 2019), e a uma educação democrática, pragmática, integral, moderna e socialmente consciente – como já defendiam os pioneiros nas décadas de 1920, 1930, desde a Escola Progressista de John Dewey nos EUA até a Escola Nova de Anísio Teixeira no Brasil<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Cf. GREEN-BOSINOFF, 2018.

<sup>17</sup> Cf. CAMPOS; MAHL, 2018, p. 89-95.

## 2 A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Antes de apresentar os fundamentos da teoria das IM com os devidos detalhes, verificamos primeiro a necessidade de identificar seu criador. Assim, iniciamos com uma síntese da biografia de Howard Gardner, bem como retratamos o contexto histórico onde ele desenvolveu sua teoria e seu conhecimento sobre o ser humano, baseado na psicologia e nas neurociências. Elucidamos também como dela surgiram abordagens avaliativas e pedagógicas que foram desenvolvidas e implementadas em algumas escolas, principalmente, norte americanas. Assim, buscamos aprofundar em sua visão de ser humano e em sua teoria da aprendizagem, para descrever a aplicação prática destas em escolas como uma possível abordagem pedagógica das IM. Em seguida, para melhor contextualização, apresentamos a estruturação de algumas escolas que utilizam essa abordagem, resumindo seus diferenciais, componentes e práticas docentes.

### 2.1 SÍNTESE BIOGRÁFICA DE HOWARD EARL GARDNER

Graças a autobiografia de Howard Gardner (2019) somada ao relato biográfico de sua esposa Ellen Winner (2012), temos aqui dois olhares distintos e complementares. Gardner nasceu em 11 de julho de 1943 e cresceu em Scranton, uma antiga cidade de médio porte no nordeste da Pensilvânia, EUA, conhecida pela mineração de carvão. Conforme Winner (2012), Gardner faz parte da terceira onda de indivíduos afetados pelo aumento do fascismo na Europa. Em 1938, seus pais chegaram aos Estados Unidos fugidos de sua cidade natal, Nuremberg, Alemanha, por causa da perseguição dos nazistas aos judeus. Apesar de uma infância dominada pelas memórias da morte acidental de seu irmão mais velho e das perdas de sua família no Holocausto, ele sempre foi um ótimo aluno, gostava de ler e desde jovem era um promissor pianista, buscando inspiração em Beethoven e Bach. Gardner deixou o estudo formal da música no início da adolescência, mas continuou a tocar e a ensinar ocasionalmente. Dessa forma, a música se manteve importante em sua vida (GARDNER, 2019; WINNER, 2012).

Gardner frequentou as escolas locais de Scranton, mas afirma que sua educação começou a sério quando chegou a Cambridge, Massachusetts – EUA, em setembro de 1961, para ingressar no *Harvard College* como calouro. Lá envolveu-se com a vida da mente, estudou história, sociologia e psicologia, e auditou um grande número de cursos que abrangem o currículo. Ele também decidiu se tornar um estudioso, em vez de seguir uma das profissões padrão que sua família tinha em mente – foi o primeiro na família a ir para a faculdade, iniciando o curso de direito aos dezoito anos (WINNER, 2012).



Três encontros pessoais na década de 1960 foram cruciais para transformar o desenvolvimento intelectual de Gardner: o psicólogo Jerome Bruner, o filósofo Nelson Goodman e o neurologista Norman Geschwind. Na graduação, ele trabalhou, ainda, com o renomado psicanalista Erik Erikson. Após passar um ano de pós-graduação como bolsista de economia, onde, porém, lia filosofia e sociologia, Gardner decidiu continuar os estudos em psicologia do desenvolvimento. Além de seus laços com Piaget e Bruner, Gardner também trabalhou de perto com o psicólogo Roger Brown e o renomado epistemólogo Goodman. Depois de concluir seus estudos de doutorado, Gardner teve a oportunidade de trabalhar com Geschwind, e constituiu um proeminente trabalho em desenvolvimento humano e neuropsicologia (WINNER, 2012).

De forma abrangente, suas pesquisas abordam quatro fases principais: (a) como as mentes se desenvolveram; (b) como as mentes se danificam; (c) como as mentes são organizadas; e (d) como as mentes mudam (GARDNER, 2019). No entanto, o trabalho de Gardner seria mais bem descrito como um esforço para entender e explicar os mais amplos e altos alcances do pensamento humano, com um foco particular no desenvolvimento e na disfunção de capacidades intelectuais, amplamente interpretadas.

Após o término de seu doutorado, estabeleceu com Goodman um grupo dedicado ao estudo de processos cognitivos superiores, com foco especial à criatividade e às artes – o Projeto *Zero* de Harvard, do qual foi membro fundador, e ao qual se dedica até hoje (WINNER, 2012). Pouco depois, ele ingressou na equipe de pesquisadores do Centro de Pesquisa de Afasia da Universidade de Boston, voltado a compreender como são desenvolvidas as habilidades artísticas em pessoas que sofreram lesões cerebrais. Ele ganhou uma bolsa de estudos, concedida por uma organização filantrópica holandesa, para pesquisar sobre a natureza e realização do potencial humano (GARDNER, 2000, p. 43). Anos depois, Gardner uniu forças com David Feldman da Universidade de Tufts e um grupo de pesquisadores de Harvard e de Tufts, e lançaram o Projeto *Spectrum*: “[...] uma tentativa de identificar competências intelectuais distintas em crianças pequenas” (FELDMAN, 2001, p. 18).

Gardner é conhecido como um ótimo sintetizador de grande quantidade de pesquisa e teoria. Ele foi pioneiro em explorar o papel do hemisfério direito nas esferas linguística e paralinguística. Seu trabalho em neuropsicologia concentrou-se também nas disfunções de habilidades artísticas e outras de alto nível sob várias formas de patologia. Com os resultados das investigações, Gardner escreveu diversos livros que trataram do desenvolvimento humano nas seguintes áreas: artes (*The Arts and Human Development*, 1973); pensamento estruturalista (*Piaget, Chomsky, Levi-Strauss*, 1973); neuropsicologia (*The Shattered Mind*, 1975); ciência

cognitiva (*The Minds New Science*, 1985) e psicologia do desenvolvimento (*Developmental Psychology*, 1978; 1982) (WINNER, 2012). Revolucionou-se então o estudo da inteligência:

Howard Gardner, depois de muitos anos de pesquisa sobre o cérebro humano, com seus colaboradores na Harvard University, no marco do Projeto Zero, chega a questionar a identificação exclusiva da inteligência com o raciocínio lógico e amplia esse conceito a outros campos do comportamento humano. (CARBONELL, 2016, p. 234).

Emerge então a teoria das inteligências múltiplas que possibilita reconhecer uma ampla faixa de capacidades humanas, incluindo as das artes e das relações humanas que tradicionalmente são consideradas não intelectuais e, por vezes, nem mesmo cognitivas. Com a publicação de *Frames of Mind* (1983), Gardner começou a apresentar suas próprias visões sobre a mente. Este trabalho introduz a alegação de que as visões padrão da inteligência são falhas e que os seres humanos são descritos como possuindo oito ou mais capacidades intelectuais relativamente autônomas, denominadas inteligências múltiplas. Enquanto continuava a produzir obras de síntese, Gardner dedicou mais atenção a apresentar suas próprias ideias sobre liderança e criatividade (*Creating Minds*, 1993; *Leading Minds*, 1995), e educação (*The Unschooled Mind*, 1991; *The Disciplined Mind*, 1999; *Intelligence Reframed*, 1999). Uma de suas obras mais recentes, *Changing Minds* (2004) é um exame dos processos pelos quais os indivíduos mudam suas opiniões, bem como as opiniões das outras pessoas (WINNER, 2012).

A teoria da inteligência múltipla de Gardner foi concebida como uma contribuição à psicologia, mas sua maior influência foi na educação. Nos anos 80, como muitos de seus colegas, ele seguiu uma direção mais aplicada, concentrando-se particularmente em questões de ensino, aprendizado e reforma da escola. Em todo o mundo, educadores se inspiram em sua teoria e criam uma infinidade de aplicações nas áreas de aprendizagem, currículo e avaliação (CHEN, 2001; GARDNER, 2010; WINNER, 2012). Muitos programas e escolas adotaram o lema “inteligências múltiplas” como um “sobrenome” – uma integração generalizada que, muitas vezes, não é positiva nem para a teoria, nem para a educação, pois gera más compreensões. Centenas de livros, artigos e outras adaptações foram criadas, muitas sem o conhecimento nem mesmo a aprovação de Gardner ou de seus colaboradores. Incentivado, em parte, por esse grande interesse nas implicações educacionais de seu trabalho, Gardner empreendeu vários projetos em educação, dentre eles: *Multiple Intelligences* (1993) e *Intelligence Reframed* (1999) (GARDNER, 2019; WINNER, 2012).

Mais amplamente, em seu trabalho educacional, Gardner pressionou pelo reconhecimento e desenvolvimento de uma ampla gama de capacidades humanas, respeitando suas fases

de amadurecimento; modos de avaliação que são naturais e que abrangem muitas formas de pensamento crítico e criativo; abordagens pedagógicas que estimulam capacidades imaginativas; configurações institucionais que incentivam o pensamento produtivo e a criação com uma variedade de materiais. Seus projetos e colaborações mais importantes são: ATLAS, Arts Propel, Ensino para Compreensão, Project Spectrum, Um Estudo de Interdisciplinaridade e o Projeto Zero, que é hoje um dos projetos e websites de pesquisa educacional mais antigos e respeitados do mundo (GARDNER, 1995, 2010; WINNER, 2012).

Psicólogo, neurologista e filósofo, Gardner é professor de cognição e educação na *Harvard Graduate School of Education*, desde 1986, e também é diretor sênior do Project Zero. Entre várias honrarias, ele recebeu uma bolsa do prêmio *MacArthur Prize Fellowship* em 1981; o *Grawemeyer Award* em Educação em 1990; e a bolsa *Guggenheim* em 2000. Ele recebeu títulos honorários de vinte e nove faculdades e universidades, incluindo instituições na Bulgária, Chile, Grécia, Irlanda, Israel, Itália, Coréia do Sul e Espanha. Em 2005, e novamente em 2008, ele foi selecionado pelas revistas *Foreign Policy* e *Prospect* como um dos 100 intelectuais públicos mais influentes do mundo. Recebeu ainda o Prêmio Príncipe das Astúrias 2011 em Ciências Sociais. E ainda, é autor de vinte e oito livros, traduzidos em trinta e duas línguas, e várias centenas de artigos (GARDNER, 2019; WINNER, 2012).

## 2.2 BASES E CONTEXTO HISTÓRICO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Há pouco mais de meio século pouco se sabia sobre o cérebro e muito se especulava sobre a inteligência. Isso se modifica com os avanços dos estudos da neurociência computadorizada sobre o processo de aprendizagem, ramificações de pensamentos e estímulo à inteligência. Trazemos aqui um referencial teórico que pode auxiliar educadores na compreensão do funcionamento do cérebro e na construção de uma aprendizagem significativa – um caminho para fazer da sala de aula uma oficina de pensamentos, conhecimento e transformação positiva do ser humano. Carbonell (2016) apresenta alguns pensadores que consideram e defendem as diversas inteligências – ou ao menos mais do que uma ou duas inteligências. Pensadores que também foram pesquisados por Gardner e sua equipe: Baruch Spinoza, Herbert Spencer, John Dewey, Maria Montessori, Adolphe Ferrière, Célestin Freinet e até Albert Einstein. Os conceitos de inteligência vêm mudando ao longo da história, com enfoques ora voltados para o desenvolvimento de pensamentos mais humanísticos (como os encontrados na Grécia Antiga ou na China confuciana), outrora voltados à valorização do pensamento racional (a partir do Renascimento até os dias atuais). Por exemplo, no início do século XX, dois psicólogos franceses,

Alfred Binet e Theodore Simon, a pedido do Ministério da Educação da França, desenvolveram um instrumento que pretendia ser capaz de prever com razoável precisão a probabilidade de fracasso escolar das crianças (CARBONELL, 2016). Porém, talvez este instrumento tivesse maior potencial de estigmatizar o caminho educacional da criança do que ajudá-la.

De acordo com Carbonell (2016, p. 231), esses estudos, em busca de medir a inteligência intelectual, marcaram o nascimento da psicologia científica, e logo se estendem a outros países europeus e aos Estados Unidos. Com questionários de perguntas curtas que buscavam medir memória e raciocínio verbal, raciocínio numérico e sequências lógicas, além de avaliar a capacidade de resolver problemas do cotidiano, Binet e Simon inauguraram a psicometria com os primeiros testes voltados à inteligência. Depois de variações e atualizações, os testes de inteligência baseados na medição do coeficiente intelectual (ou idade mental) de cada indivíduo – QI – se popularizaram e eram considerados na época, tal qual é feito às vezes até hoje, “prova incontestável de cientificidade” sobre a inteligência e o sucesso escolar de um indivíduo. Logo popularizou-se também o behaviorismo, como desdobramentos das descobertas dos séculos XIX e XX – de I. Pavlov e L. Bloomfield à B. F. Skinner e J. B. Watson –, baseados em programas e atividades de estímulo fundamentados nas propostas educacionais progressistas mais empiricistas e tecnocráticas, e que reafirmava a eficácia destas propostas.

Ainda conforme Carbonell (2016, p. 231) evidencia, ao longo do século XX até os dias de hoje, a maior parte das ideias sobre inteligência têm “[...] seus correspondentes desenvolvimentos no campo da educação e das teorias da aprendizagem”. Porém, prevalece ainda a limitada concepção tradicional, “[...] descontextualizada e unidimensionalmente racional-intelectual: aquela que conduz ao saber objetivo e quantificável, do qual se excluem os sentimentos e que estabelece hierarquias entre os distintos conhecimentos” (CARBONELL, 2016, p. 231). Nesse sentido, Gardner esclarece a importância desta concepção para uso nas escolas:

A teoria das inteligências múltiplas foi desenvolvida como uma explicação da cognição humana que pode ser submetida a testes empíricos. Além disso, a teoria parece conter várias implicações educacionais que merecem ser consideradas. [...] Julgamos que a avaliação das inteligências pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento dos currículos. (GARDNER, 1995, p. 30).

Em suas obras, Gardner (2000, p. 11, 56) aponta que a escola, de modo geral, moldou-se na abordagem de inteligência apoiada na visão de ser humano do início do século XX, e, ainda hoje, costuma avaliar a inteligência por apenas dois espectros: (a) *o verbal ou linguístico*, revelado pela capacidade de leitura e interpretação textual, bem como pela expressão e pelo uso conveniente das palavras; e (b) *o matemático ou lógico-matemático*, percebido pela capacidade

de solucionar problemas antes da articulação verbal, por exemplo, através da percepção espacial de objetos concretos. Talvez por isso mesmo a Teoria das IM tenha surgido como uma crítica a uma visão psicológica genérica sobre o intelecto humano, que afirma existir uma única inteligência (no máximo uma inteligência hemisférico-cerebral ou dual<sup>18</sup>: rápido-intuitivo vs. devagar-analítico; ou tríplice<sup>19</sup>: componente, experiencial e prática), adequadamente medida pelos testes de QI ou outros testes de resposta curta. Em vez disso, baseando-se em evidências de diferentes fontes, Gardner (1994, p. 7) afirma que os seres humanos têm uma série de capacidades intelectuais relativamente autônomas e interdependentes, que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras. Os testes de QI avaliam a inteligência linguística e lógico-matemática e, às vezes, a inteligência espacial; são um bom indicador de quem se sairá bem na escola tradicional secular – a dos séculos XIX e XX –, não necessariamente na do século XXI. Isto porque os seres humanos demonstram ter outras faculdades e habilidades intelectuais também bastante significativas. Ainda, segundo Carbonell (2016, p. 232), é importante lembrar que as concepções de inteligência limitadas e deterministas – que argumentam que a inteligência se mantém fixa ao longo do tempo e depende de herança genética – “[...] são questionadas por filósofos, cientistas, pedagogos, psicólogos e educadores, que tratam de mostrar que a influência e a interação com o meio também são determinantes para a inteligência”. Assim, temos a possibilidade de modificar nossa inteligência com o tempo, “[...] em função das interações e da conjunção de outros elementos que a ativem” (CARBONELL, 2016, p. 232).

Gardner teve a juventude impactada pela arte, especialmente a música, considerada por ele como parte importante de sua vida. O que lhe possibilitou, desde cedo, um questionamento sobre a visão padrão de uma inteligência e de como seria um desenvolvimento humano ótimo, incluindo em sua perspectiva a multiplicidade de habilidades e capacidades, gostos, potenciais e talentos humanos, como os de grandes pintores, escritores, músicos, dançarinos e outros artistas (GARDNER, 2000, p. 40). Sobre o desenvolvimento humano e suas inteligências, Gardner, tem uma abordagem sistêmica e conceitual do ser humano como indivíduo. Como podemos observar nos trechos seguintes, Gardner amplia a teoria de Piaget e desenvolve um pensamento que demonstra como a inter-relação com os demais, com o meio, com os estímulos que se recebe impactam cada ser humano:

A merecidamente famosa teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo humano não leva em conta a existência de prodígios de um ‘domínio único’, e esta

---

<sup>18</sup> TVERSKY; KAHNEMAN, 2012.

<sup>19</sup> STERNBERG *et al.*, 1985.

simples omissão põe em dúvida suas generalizações acerca da estrutura e ‘estágios’ do intelecto humano. A menos que possamos compreender o incomum – seja excêntrico, autista, prodigioso ou esquizofrênico –, nossas teorias gerais não serão genuinamente abrangentes. (GARDNER, 1999, p. 26).

Apesar das críticas de outros estudiosos apontando que Piaget não se ocupou das emoções ou do contexto social (CARBONELL, 2016, p. 233), não podemos alegar precocemente e sem cautela que ele simplesmente tenha desconsiderado outras esferas da inteligência. Piaget parece ter decidido delimitar seus estudos concentrando-se no desenvolvimento da capacidade lógica. Ademais, sua obra é importante, pois marcou um ponto de inflexão na psicologia cognitiva que introduziu novos questionamentos para confrontar o behaviorismo. Ele elaborou uma teoria ampla e sólida sobre o desenvolvimento intelectual, com um detalhado estudo das diversas etapas evolutivas. Sua proposta não era apenas medir a inteligência, mas explicar os mecanismos do funcionamento e a construção desta. O que, conforme Carbonell (2016, p. 233), deu “[...] origem à definição e aplicação no processo de ensino e aprendizagem da perspectiva construtivista, que, com diversas adaptações e revisões, desfrutou de uma ampla presença nas reformas curriculares [...] e nas salas de aula, sendo tão aplaudida quanto questionada”.

Em compensação, Carbonell (2016, p. 233) lembra que o trabalho de Vygotsky reflete diretamente sobre a importância fundamental do *contexto* para explicar o desenvolvimento dos seres humanos. Assim, Vygotsky também tem contribuições relevantes em relação à inteligência, como o conceito de andaime ou apoio de aprendizagem ou de zona de desenvolvimento proximal: “[...] a distância entre o nível atual de desenvolvimento do aluno (o que sabe por sua conta) e o nível de desenvolvimento possível (o que poderia chegar a realizar com a intervenção e ajuda do professor ou de seus colegas)” (CARBONELL, 2016, p. 234). Conceito este que é abordado também, posteriormente, por Jerome Bruner e outros psicólogos, e que está amplamente presente em reformas curriculares e propostas pedagógicas ao redor do mundo.

### 2.3 PRINCÍPIOS E FUNDAMENTOS DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A partir dos anos 1950, novos instrumentos e tecnologias permitiram o estudo do cérebro humano em plena ação. Essas mudanças foram acompanhadas, ao longo do tempo, por mudanças científicas, necessidades e desejos culturais em todo o mundo. Com isto, foi possível registrar os espectros da inteligência humana, o bastante para remodelar o seu conceito. Para Gardner (2000, p. 13), “nos últimos cinquenta anos, nosso conhecimento da mente e do cérebro humanos modificou-se fundamentalmente [...] agora entendemos que a mente humana,

refletindo a estrutura do cérebro, compõe-se de muitos módulos ou faculdades”. Howard Gardner pluralizou, então, esse conceito tomando por base esses instrumentos, o suporte de métodos avançados de computação, as análises de indivíduos extraordinários, de reaprendizagem de pacientes com danos cerebrais e considerações culturais cruzadas sobre cognição. Através de suas pesquisas o autor formalizou seu novo conceito de inteligência e sua lista de IM que dá a escola uma nova perspectiva e um novo papel ao desenvolvimento dos estudantes, possibilitando compreender o ser humano de forma mais integrada, sistêmica e multinteligente.

Gardner (2000, p. 47; 2010, p. 18) redefiniu a *inteligência* como *um potencial biopsicológico para processar informações de determinadas maneiras que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura*<sup>20, 21</sup>. Neste sentido, o educador brasileiro Celso Antunes (2001, p. 7) comenta que inteligência, no sentido latino, é a capacidade de escolher, e que usar a inteligência é saber escolher a melhor solução e ser feliz com suas escolhas. Ou seja, quando sabemos escolher bem ou quando construímos algo com consciência, de certa forma estamos resolvendo problemas e, por consequência, estamos utilizando adequadamente a nossa inteligência.

Gardner elaborou sua teoria com uma perspectiva pluridisciplinar que inclui a genética, a neurologia, a antropologia, a psicologia e a educação. Ele estuda tanto pessoas consideradas prodígios em âmbitos distintos, quanto pessoas com graves deficiências, buscando verificar como se organiza o cérebro e quais são as partes responsáveis por diferentes ações e faculdades, chamadas por ele de inteligências múltiplas. O autor faz também uma analogia para explicar sua teoria: se as inteligências fossem computadores, a crença geral em uma inteligência singular implicaria que os seres humanos possuem um único computador de uso geral, que pode ter um desempenho bom (alto QI), médio (QI normal) ou ruim (QI baixo). A teoria das inteligências múltiplas implica que os seres humanos possuem diversos computadores relativamente independentes; e assim, força ou fraqueza em um computador não prevê força ou fraqueza nos demais (GARDNER, 1995). Assim, Gardner desenvolveu a teoria das IM a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Ao fazer isso, ele tomou como base evidências de uma ampla variedade de fontes, disciplinas e pesquisas tradicionais. Ele apresentou sua teoria ao público pela primeira vez em 1983, no livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, traduzido no Brasil como “Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências múltiplas” (1994):

---

<sup>20</sup> Cultura: “comportamentos e crenças característicos de um determinado grupo de pessoas ou ambiente: cidadãos de uma sociedade, [...] e professores de uma escola” (CHEN, 2010, p. 403).

<sup>21</sup> Ampliação da definição de inteligência adaptada conforme Gardner (2010, p. 18).

Há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas *relativamente autônomas* abreviadas [...] como ‘inteligências humanas’, [...] relativamente interdependentes umas das outras e que poder ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas. (GARDNER, 1994, p. 7).

Após quase 40 anos da concepção da teoria das IM, em nossa pesquisa, encaramo-la não só como uma teoria, mas como uma realidade, comprovada, conforme demonstrado pelo próprio Gardner em suas pesquisas sobre a prática educacional, em conjunto com diversos pesquisadores, segundo relatos de experiências e estudos de casos contidos nos seguintes livros: *Utilizando as competências das crianças* (2001); *Inteligências múltiplas: a teoria na prática* (1995); *Inteligências múltiplas ao redor do mundo* (2010). Por isso, consideramos importante demonstrar aqui as principais implicações científicas e educacionais decorrentes dessa cosmovisão, por assim dizer, que considera o ser humano multi-inteligente. Segundo o próprio Gardner (2000, p. 59-61), existem duas implicações **científicas** principais da Teoria das IM: (a) *As inteligências constituem o “kit de ferramentas” intelectuais humanas*: a menos que seja gravemente prejudicado, todos os seres humanos possuem a capacidade de desenvolver as diversas inteligências. Em qualquer momento, um ser humano terá um perfil único, devido a fatores genéticos (herdabilidade / hereditariedade) e epigenéticos (experiências, interações sociais e com o meio), aos quais seu desenvolvimento está essencialmente subordinado, pois depende da evolução do sistema nervoso e mecanismos psíquicos, tal qual das interações do indivíduo; (b) *Cada ser humano tem um perfil intelectual distinto*: gêmeos idênticos certamente terão perfis cognitivos semelhantes. Mas, os perfis não serão idênticos; mesmo que a constituição genética seja a mesma. Isso porque os gêmeos têm experiências diferentes desde o útero, e, após nascer, vão se desenvolvendo, se motivando e se distinguindo diferentemente.

Nisso, dado que o desenvolvimento da inteligência requer educação e estímulos, assim como os pais, os professores recebem socialmente a missão de promover tais estímulos e educação. Isso, somado à necessidade de solucionar problemas educacionais e instrucionais, justifica a necessidade de existirem escolas e professores. Sendo a inteligência um potencial biopsicológico do ser humano, cabe ao professor a responsabilidade e o privilégio de, pelo fomento e cultivo, fazer com que seus alunos se desenvolvam (ANTUNES, 2001, p. 8). Ainda conforme Gardner (2000, p. 184-190), existem também duas implicações **educacionais** principais da Teoria das IM: (a) *Individuação* (também denominada personalização). Como cada ser humano tem sua própria configuração única de inteligências, devemos levar isso em conta ao ensinar, orientar ou nutri-las. Tanto quanto possível, devemos ensinar a cada indivíduo de maneiras que



eles possam aprender e se desenvolver. E devemos avaliá-los de uma forma que lhes permita mostrar o que eles apreenderam e como podem aplicar seus conhecimentos e habilidades (IM) em contextos diversos, e até mesmo desconhecidos ou novos; (b) *Pluralização*. Ideias, conceitos, teorias, habilidades devem ser ensinadas de várias maneiras diferentes. Se alguém está ensinando as artes, ciências, história ou matemática, as ideias seminais devem ser apresentadas de várias maneiras, de forma a alcançar dois objetivos importantes. Primeiro, alcançar mais alunos, porque alguns alunos aprendem melhor lendo, alguns construindo algo, outros interpretando uma história, etc. Segundo, permitir mostrar como é ser um especialista – buscar entender algo por completo, sendo capaz de pensar nisso de várias maneiras, até possibilitar entender a gênese do pensamento e da ação de especialistas.

Gardner apresentou diversas evidências e provas de que os seres humanos têm um leque de inteligências que podem ser utilizadas de diversas formas produtivas, tanto individualmente quanto em conjunto, as entendendo e as desenvolvendo dentro dos papéis criados pelas várias culturas e sociedades. “Inteligências múltiplas podem ser mobilizadas na escola, em casa, no trabalho ou na rua – isto é, nas várias instâncias de uma sociedade” (GARDNER, 2000, p. 14). Para o autor, a tarefa do milênio é desenvolver as IM e aprender a utilizá-las de forma adequada. “Precisamos ver como a inteligência e a moral podem trabalhar em conjunto e criar um mundo em que uma grande variedade de pessoas queira viver. Afinal, uma sociedade dirigida por gente ‘inteligente’ ainda pode destruir a si mesma ou ao resto do mundo” (GARDNER, 2000, p. 14).

### 2.3.1 Critérios para definição de uma Inteligência

Alguns autores criticam Gardner pela redução das inteligências a um determinado número e seus critérios para selecioná-las, argumentando que existem evidências de que poderiam ser muitas mais. Outros o criticam por comparar o cérebro e a mente humana reduzindo a simples combinação de máquinas, sem considerar questões espirituais (CARBONELL, 2016, p. 234). Assim, num esforço para entender como Gardner delimita e elege cada uma das IM, buscamos descrever os *critérios* aos quais uma inteligência deve satisfazer, adequando-se à certas características e fundamentos científicos, para então poder ser julgada e selecionada como uma inteligência verdadeira. Para tanto concatenamos, de forma sintética e parafraseada, as descrições de McKenzie (2017a) e Gardner (1994, 2000, 2010) para os referidos critérios. Em termos e raízes disciplinares, existem dois critérios que se originaram das ciências biológicas: (a) *O potencial de isolamento da lesão cerebral*. Como a medicina estuda as funções cerebrais isoladas através de casos de lesão cerebral e doenças degenerativas, é possível identificar

localizações fisiológicas reais para funções cerebrais específicas. Uma verdadeira inteligência terá sua função identificada num local específico e independente no cérebro humano; (b) *Uma história e plausibilidade evolucionárias*. Como os antropólogos continuam estudando a história da evolução humana, há evidências suficientes de que nossa espécie desenvolveu a inteligência ao longo do tempo através da experiência humana. Mais recentemente, o emergente campo da psicologia evolucionária envolve-se numa engenharia reversa buscando inferir o que levou, durante milhares de anos, ao desenvolvimento de uma faculdade específica. Uma verdadeira inteligência pode ter seu desenvolvimento rastreado através de seus antecedentes evolutivos.

Outros dois critérios advêm da análise lógica: (a) *Uma operação ou conjunto de operações nucleares identificável*. Existe um conjunto identificável de procedimentos e práticas (operações ou mecanismos) de processamento de informações que possam lidar com determinados tipos de *input*, e que são únicos para cada inteligência verdadeira. Poder-se-ia então definir cada inteligência humana como um mecanismo neural ou um sistema computacional geneticamente programado para ser ativado ou “disparado” por determinados tipos de informação interna ou externamente apresentados. É importante fazer aparecer capacidades que pareçam centrais ou “nucleares” para uma inteligência, para que estas capacidades sejam medidas e acionadas adequadamente. Esses “núcleos” ou subinteligências são independentes, e tendem a ser usados em conjunto, portanto merecem ser agrupados; (b) *Suscetibilidade à codificação num sistema de símbolos*. No ser humano, grande parte da representação e da comunicação de conhecimento ocorre através de sistemas de símbolos – sistemas de significados culturalmente projetados que captam formas importantes de informação. Os seres humanos desenvolveram vários tipos de sistemas de símbolos ao longo do tempo para disciplinas variadas. Uma verdadeira inteligência tem seu próprio conjunto de símbolos que são exclusivos e são importantes para completar um conjunto de tarefas identificadas. Por outro lado, os sistemas de símbolos podem ter evoluído apenas quando existia uma capacidade madura para serem aproveitados culturalmente. Talvez por isso, especialmente no trabalho e na escola, gastamos tanto tempo para dominar e manipular os vários tipos de sistemas de símbolos. Eles não ocorrem naturalmente, são desenvolvidos para transmitir, de forma sistemática e precisa, informações significativas. O cérebro humano parece ter evoluído para processar com eficiência alguns tipos de símbolos, que podem ter se desenvolvido exatamente por se ajustarem rapidamente às formas relevantes de inteligências.

Mais dois dos critérios partiram da psicologia do desenvolvimento: (a) *Uma história do desenvolvimento distinta, juntamente com um conjunto definível de desempenhos “acabados”, culminando em desempenho especializado*. Uma inteligência tem uma história desenvolvimental identificável, através da qual tanto indivíduos normais quanto os mais talentosos passam no

decorrer da ontogenia, sendo possível identificar níveis diferentes de perícia, bem como inícios universais que todo principiante atravessa. À medida que os psicólogos continuam a estudar os estágios de desenvolvimento do crescimento e aprendizado humano, está sendo documentado um padrão claro de história do desenvolvimento da mente humana. Uma verdadeira inteligência tem um conjunto identificável de estágios de desenvolvimento com um nível de maestria que existe como um estado final no desenvolvimento humano. Podemos ver exemplos de pessoas que atingiram o nível de maestria para cada inteligência. A identificação da história desenvolvimental da inteligência e a análise de sua suscetibilidade à modificação e treinamento é da mais elevada importância para profissionais da educação; (b) *A existência de “idiots savants”*<sup>22</sup>, *prodígios e outros indivíduos excepcionais – o registro de deficiência ou genialidade humanas*. No caso do *prodígio*, encontramos um indivíduo extremamente precoce em uma área da competência humana (ou ocasionalmente, em mais de uma), podendo ser talentoso ou, ao menos, mediano na segunda área. Por exemplo, o caso de Mozart, sendo capaz de tocar piano aos 4 anos de idade, indica que existem habilidades específicas que podem se demonstrar em altos graus e em casos únicos. No caso do *idiots savants* (e outros indivíduos com retardo, excepcionais<sup>23</sup> e autistas) observa-se uma única área de habilidade poupada ou capacidade espantosa contra um fundo de desempenhos medíocres ou até deficiências acentuadas em outras áreas. O que permite observar e comprovar a inteligência humana em isolamento relativo ou esplêndido. Todavia, raramente são registradas ocorrências de uma inteligência altamente desenvolvida.

Os dois critérios finais provêm da pesquisa em psicologia tradicional: (a) *Apoio de tarefas psicológicas experimentais*. Psicólogos clínicos podem identificar conjuntos de tarefas para diferentes domínios do comportamento humano. Muitos paradigmas favorecidos na psicologia experimental esclarecem o funcionamento de inteligências, investigando sua relativa autonomia. Os testes experimentais podem fornecer apoio convincente para a alegação de que competências particulares são (ou não) manifestações das mesmas inteligências, ajudando a demonstrar as maneiras como as capacidades modulares ou específicas podem interagir e até que ponto se relacionam na execução de tarefas complexas ou atividades simultâneas. Uma verdadeira inteligência pode ser identificada, observada e medida; (b) *Apoio de dados e*

---

<sup>22</sup> *Idiots savants, sábios idiotas ou idiota prodígio*, segundo Gardner (1994, p. 48, 120), são indivíduos que, com capacidades escassas ou até mesmo retardadas na maioria das áreas, apresentam desde o início da infância uma única habilidade ou capacidade.

<sup>23</sup> Termos como *idiota, indivíduo com retardo, retardado* ou *excepcional* foram utilizados nas traduções das obras de Gardner até os anos 1990, oriundos dos originais da década de 1980. Porém esses termos a muito tempo são tidos como inadequados e já não são mais utilizados nos campos da psicologia e da neurociência. Além disso, não nos foi possível certificar que foram esses termos os utilizados originalmente por Gardner, visto que não tivemos acesso às obras deste em idioma original, o inglês, somente suas traduções para português do Brasil.

*descobertas psicométricas.* Resultados de experiências psicológicas constituem uma fonte de informação relevante para as inteligências. O uso de instrumentos psicométricos para medir a inteligência (como testes de QI) têm sido tradicionalmente usados para medir apenas tipos específicos de habilidades. No entanto, esses testes podem ser projetados e usados para identificar e quantificar inteligências únicas reais. A teoria das Inteligências Múltiplas não rejeita testes psicométricos para estudos científicos específicos, pois à medida que os psicólogos ampliaram suas definições de inteligência, eles também incrementaram suas ferramentas para medir a inteligência. Isso impactou não somente na avaliação psicológica e na psicometria em relação a medições, mas possibilitou outras ampliações e redefinições que impactaram também outros enfoques e âmbitos. Assim, aumentaram também as provas psicométricas a favor das inteligências múltiplas. Porém, cabe o alerta de que estes testes, pela forma que são feitos, nem sempre testam o que alegam testar ou não são adequados para determinadas capacidades humanas, especialmente as que envolvem manipulação ativa do meio ou interação com outros indivíduos, e, em geral, não são amistosos às inteligências múltiplas.

Gardner esclarece ainda que estes critérios não representam a última palavra em identificação de inteligências e que, mais recentemente, poderia dar mais ênfase à relevância de provas transculturais. Mas ele considera esse conjunto de critérios como a mais original e importante característica de sua teoria e pondera que esses critérios já são um conjunto razoável de fatores considerados no estudo da cognição humana, e que são uma das contribuições duradouras de sua teoria inicial (GARDNER, 2010, p. 18). Inclusive, a partir desses critérios, Gardner (2010, p. 20) começou a delimitar alguns mal-entendidos comuns que podem surgir a partir da teoria das IM, e passou a alertar os educadores sobre o que é ou não uma inteligência, sobre possíveis equívocos diante da teoria das IM e suas implicações educacionais – que destacamos aqui como esclarecimento de como essa teoria se adéqua a abordagens educacionais:

- Uma inteligência não é o mesmo que um sistema sensorial. Não existe inteligência ‘visual’ ou ‘auditiva’.
- Uma inteligência não é um estilo de aprendizagem. Os estilos são modos como os indivíduos tacitamente abordam uma ampla gama de tarefas. Uma inteligência é uma capacidade computacional cuja força varia entre indivíduos.
- Uma inteligência não é o mesmo que um domínio ou uma disciplina. Um domínio ou uma disciplina é um construto social. Refere-se a uma profissão, uma disciplina acadêmica, um passatempo, um jogo ou uma atividade que é valorizada em uma sociedade e apresenta níveis de especialização. A habilidade em um domínio pode ser realizada usando diferentes combinações de inteligências. Ser hábil em uma determinada inteligência não informa em que domínios ela será aplicada.
- As pessoas não nascem com uma determinada quantidade de inteligência, que serviria como uma espécie de limite. Cada um de nós tem potenciais dentro do espectro de inteligência. Os limites de realização desses potenciais dependem da motivação, da qualidade do ensino, dos recursos disponíveis e assim por diante.

- Um indivíduo não deveria ser descrito, a não ser em linguagem informal, por exemplo, como uma pessoa ‘espacial’ ou ‘musical’, ou, ainda, como uma pessoa que não tem ‘inteligência interpessoal’. Todos possuímos todo o espectro de inteligências, e as qualidades intelectuais mudam com a experiência, com a prática ou de outras formas.
- Não existem escolas de IM nem Gardner oficiais. Muitos princípios, objetivos e métodos são coerentes com as principais afirmações da teoria das IM. (GARDNER, 2010, p. 20).

Ademais, Gardner sempre considerou que na educação é fundamental dominar as habilidades básicas de cada IM e entender cada disciplina em si com uma visão geral. Ele busca ainda enfatizar a necessidade de padrões elevados no processo educacional apoiados pelo uso regular de avaliações adequadas. Assim, o autor dá mais valor ao entendimento do que à acumulação de informação, crendo na compreensão através da diversidade de matérias e da exploração profunda em um número limitado de tópicos, em vez de uma cobertura quantitativamente mais ampla e superficial. Ele prefere ocasiões em que os alunos podem demonstrar publicamente seu entendimento, receber críticas relevantes e continuar a aprimorar seu desempenho e sua compreensão (GARDNER, 2000, p. 140).

Numa visão ontogênica de evolução, Gardner (1999, p. 21) enfatiza ainda que o crescimento do indivíduo reflete a interação dinâmica e constante do ser (organismo) em desenvolvimento com seu interior (processos biopsicofisiológicos e históricos) e seu exterior (meio ambiente físico e social), atravessa sua vida e dá forma e significado a sua existência e a suas realizações, mesmo que suas propriedades constituintes nunca sejam totalmente previsíveis. Ademais, também em uma visão filogênica, devemos arrazoar que as IM são ao menos oito habilidades que se desenvolveram ao longo dos tempos passando a caracterizar nossa espécie. Inclusive, conforme Gardner (1994), já existem diversos estudos e evidências que auxiliam no entendimento das origens evolutivas das IM.

Por consequência, esse tipo de educação requer esforço tanto do educador quanto do educando. O estudante precisa relacionar o novo conhecimento aos já existentes em sua estrutura cognitiva. E para que isso ocorra de modo mais eficaz é necessário que o professor conheça bem o seu aluno e o seu ponto de partida, dispondo-se a investigar o que cada aprendiz já traz consigo, visto que não é simplesmente um quadro em branco (GARDNER, 1999, p. 21). Assim, essa visão de aprendizagem está congruente com a regra de ouro de David Ausubel, que assume: “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos” (AUSUBEL, 1980, p. 137).

## 2.4 AS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

A partir de suas pesquisas sobre inteligência, Gardner desenvolve uma teoria que identifica e conceitua, originalmente, sete inteligências e, após mais vinte anos de aperfeiçoamento, estudos e experiências, ele adiciona mais uma e deixa outra como “candidata”, descritas resumidamente por Gardner (2000, p. 56-58; 2020a) conforme descrevemos a seguir:

As duas primeiras – a *linguística* e a *lógico-matemática* – são as que têm sido tipicamente valorizadas na escola. A *inteligência linguística* envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, habilidade de aprender línguas e a capacidade de usar a língua para atingir certos objetivos. [...] A *inteligência lógico-matemática* envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, de realizar operações matemáticas e investigar questões cientificamente. (GARDNER, 2000, p. 56, grifo do autor).

Gardner (2000, p. 56) comenta que “ter uma mistura de inteligência linguística com lógico-matemática é sem dúvida uma bênção para os alunos e para qualquer pessoa que precise se submeter regularmente a testes”. Segundo Gardner (2000, p. 57, grifo do autor),

As três inteligências seguintes são particularmente notáveis nas artes, embora cada uma possa ser usada de muitas outras maneiras. A *inteligência musical* acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais. [...] A *inteligência físico-cinestésica* [ou *corporal-cinestésica*<sup>24</sup>] acarreta o potencial de se usar o corpo (como a mão ou a boca) para resolver problemas ou fabricar produtos. [...] A *inteligência espacial* tem o potencial de reconhecer e manipular os padrões do espaço [...], bem como os padrões de áreas mais confinadas [...].

Segundo o inventário oficial, Gardner (2000, p. 57-58, grifo do autor) afirma que,

Na lista original, as duas últimas inteligências, que chamo de inteligências pessoais, causaram espanto em muita gente. A *inteligência interpessoal* denota a capacidade de entender as intenções, as motivações e os desejos do próximo e, conseqüentemente, de trabalhar de modo eficiente com terceiros. [...] A *inteligência intrapessoal* envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades – e de usar estas informações com eficiência para regular a própria vida.

Esclarecemos, neste ponto, que Gardner (2000, p. 58) considera mais as facetas emocionais de cada inteligência do que emoções restritas a uma ou duas inteligências pessoais. O

---

<sup>24</sup> O termo mais utilizado por Gardner é inteligência *corporal-cinestésica*, conforme encontramos em oito livros publicados no Brasil pela editora Artmed, que se apresenta como tradução para o termo original cunhado por Gardner em inglês: *bodily-kinesthetic*. Acreditamos que no livro *Inteligência: um conceito reformulado* publicado pela editora Objetiva (GARDNER, 2000), pode ter havido um “deslize” de tradução numa tentativa de adequar-se a uma ideia de uma inteligência do corpo *físico*, daí a opção de usar o termo *físico-cinestésica*, menos adequado.

autor discute ainda a hipótese da existência de inteligências adicionais. Porém, em última avaliação, Gardner concebeu somente mais uma inteligência: a Naturalista – pois ela passou em seus critérios (GARDNER, 2000, p. 63-85, 2020a). Ele esteve trabalhando ainda na inteligência *existencial*, admissível como forma subceptiva<sup>25</sup>, mais estrita e extraída de uma possível inteligência *espiritual*, que não pode ainda ser admitida pelos critérios da neurociência. Porém, apesar de ser interessante abordá-la, ela não pôde ser acrescentada à lista, pois é “suficientemente desconcertante e distante das outras inteligências para ditar prudência” (GARDNER, 2000, p. 85). Com isto em mente, apresentamos a inteligência naturalista e a inteligência existencial – mantida apenas como candidata à inteligência (GARDNER, 2020b):

*Inteligência naturalista* é a capacidade de fazer distinções consequentes no mundo da natureza como, por exemplo, entre [espécies e elementos,] uma planta e outra, ou uma formação de nuvens e outra. (Por exemplo, taxonomista). (Às vezes chamada de inteligência da natureza). (GARDNER, 2020a, grifo nosso, tradução nossa<sup>26</sup>).

A *inteligência existencial* denota a capacidade de se situar em relação aos limites mais extremos do cosmos, [...] em relação a elementos da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físico e psicológico e experiências profundas como o amor de outra pessoa ou a total imersão numa obra de arte, [...] com preocupações transcendentais. (GARDNER, 2000, p. 78, grifo do autor).

Assim, em contraponto ao antigo estado da inteligência, Gardner apresentou a sua teoria sobre inteligências múltiplas sustentando que todos os seres humanos são naturalmente multi-inteligentes. A sistematização das IM leva Gardner a concluir que todas as pessoas “normais” possuem as oito inteligências; a maioria das pessoas pode desenvolver cada uma das IM até alcançar um nível adequado; em geral, as IM funcionam juntas e de modo complexo (interdependente); e que existem muitas maneiras de ser inteligente em cada área (GARDNER, 2000).

Nas palavras de Gardner (2000, p. 59), “a teoria é uma descrição da cognição humana em sua plenitude – propus as inteligências como uma nova definição da natureza humana, cognitivamente falando”. Conforme o autor, graças à evolução, cada um de nós pode mobilizar e conectar esses potenciais intelectuais segundo nossas próprias inclinações e as preferências de nossa cultura (GARDNER, 2000, p. 59). Porém o próprio autor alerta que “[...] o uso construtivo e positivo da inteligência não acontece por acaso. Decidir como desenvolver a inteligência é uma questão de valores, não de força computacional” (GARDNER, 2000, p. 61). Assim, para

---

<sup>25</sup> Inteligência Subceptiva, conforme Marques (2013, p. 65-68), é ligada à Inteligência Espiritual e diz respeito à intuição e à subjetividade de cada indivíduo, compreende viver o máximo da capacidade consciente e inconsciente, tangível e intangível, e ter a capacidade de mover a essência de nossa vida para uma consciência superior.

<sup>26</sup> Texto original: NATURALISTIC. The ability to make consequential distinctions in the world of nature as, for example, between one plant and another, or one cloud formation and another (e.g. taxonomist). (Sometimes called nature intelligence). (GARDNER, 2020a).

que isso seja feito de forma adequada, é necessário, sobretudo, desenvolver e educar as IM com direcionamento positivo e valores morais socialmente e evolutivamente relevantes e adequados.

Para melhor entendermos cada uma das inteligências múltiplas, seus componentes, características, como operam, como se desenvolvem e evoluem, e para exemplificarmos como funcionam e se inter-relacionam em indivíduos e culturas, iremos detalhá-las uma a uma.

#### 2.4.1 Inteligência Lógico-Matemática

Segundo Gardner, a *inteligência lógico-matemática* envolve a capacidade de analisar problemas com lógica, conceituar as relações lógicas entre ações ou símbolos, realizar operações matemáticas e físicas, lidar com números, geometria, lógica dedutiva e investigar questões cientificamente. Ela é a habilidade base para raciocínio dedutivo e para solucionar problemas analíticos e matemáticos. Os matemáticos, os lógicos e os cientistas exploram essa inteligência e são exemplos de seu estado final de desenvolvimento (GARDNER, 2000, p. 56).

Conforme Gardner (1994, p. 100), a competência denominada inteligência lógico-matemática é uma forma de pensamento que é traçada em confronto com o mundo dos objetos, visto que é “ordenando-os, reordenando-os e avaliando sua quantidade que a criança pequena adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-matemático”. Particularmente sobre entendimento lógico-matemático, Gardner considera que a cadeia de desenvolvimento infantil delineada por Jean Piaget é a melhor trajetória já trabalhada em toda a psicologia desenvolvimental. Porém, ele considera essa visão somente no âmbito do pensamento lógico-matemático, e não em todos os âmbitos da cognição (GARDNER, 1994, p. 104).

Gardner (1994, p. 101) explica que “[...] as raízes das regiões mais elevadas do pensamento lógico, matemático e científico podem ser encontradas nas ações simples de crianças pequenas sobre os objetos físicos de seu mundo”. Isto ocorre, no bebê, através de um conhecimento e de conexões causais completamente ligadas à experiência momento-a-momento com tais objetos. “Ao longo do curso do desenvolvimento prossegue-se dos objetos para as afirmativas, das ações para as relações entre as ações, do domínio do sensório-motor para o domínio da pura abstração – enfim, para os ápices da lógica e da ciência” (GARDNER, 1994, p. 100).

Gardner informa que, comumente, após os primeiros dezoito meses de idade a criança passa a reconhecer plenamente que os objetos continuam a existir mesmo que não estejam em seu campo de visão (estrutura espaço-tempo). Ela percebe que os objetos possuem uma existência separada de suas ações num dado momento, pode pensar neles e referir-se a eles até mesmo em sua ausência. “Esta conquista da *permanência de objeto* [...] prova ser uma pedra angular crucial



para o desenvolvimento mental posterior [...] - reconhecimento de *classe* ou *conjunto* [...] [e] similaridades entre determinados objetos” (GARDNER, 1994, p. 101, grifo do autor).

Ainda para Gardner (1994, p. 102), na primeira infância, a criança pequena adquire a capacidade de contar – recitar os números em série – uma manifestação da inteligência linguística que, até os quatro a cinco anos de idade, permanece um desempenho mecânico ligada a estimativas de pequenos conjuntos de objetos. Segundo o autor, depois de um tempo, ela vai aprender a mapear a série de números, passando a perceber que o último número da “recitação numérica” coincide com o total de objetos do conjunto – a quantidade cardinal de objetos. Este desenvolvimento finaliza-se por volta da idade de seis a sete anos, quando a criança chega ao nível do futuro estado final de um matemático, segundo Piaget. Agora essa criança é capaz de confrontar conjuntos, contar seus elementos, comparar totais e determinar diferenças. Ela não tende mais a errar confundindo extensão espacial com quantidade ou falhar em recitação. “De fato, ela chegou a um método relativamente seguro de avaliação de quantidade e, ao mesmo tempo, adquiriu uma razoável noção do que significa quantidade” (GARDNER, 1994, p. 102).

Destarte, para Gardner (1994, p. 102), a criança adquire a capacidade de criar, manipular, comparar e contrastar conjuntos ou imagens mentais. A partir disto, tornam-se possíveis a ela operações adicionais, cada vez mais complexas: realizar somas e subtrações; confirmar ou preservar equivalências e não equivalências; e desenvolver os entendimentos necessários para as operações numéricas básicas. Após algum tempo, estas ações passam a ser internalizadas e podem ser realizadas mentalmente, chegando à resposta certa em sua cabeça sem precisar tocar os objetos como antes. Dessa forma, “estas operações mentais tornam-se progressivamente seguras” e a criança passa a lidar com a lógica e suas regras. Contudo, o autor revela que até aproximadamente entre sete e dez anos de idade da criança “estas ações – sejam físicas ou mentais – permanecem restritas a objetos físicos que podem, pelo menos potencialmente, ser manipulados. Assim, Piaget as denomina operações ‘concretas’” (GARDNER, 1994, p. 103).

Segundo Gardner (1994, p. 103), para que a criança atinja o próximo estágio é preciso um crescimento cognitivo adicional. Nos primeiros anos da adolescência – principalmente no ocidente –, a criança normalmente “torna-se capaz de realizar operações mentais *formais*”, e, a partir de então, tornam-se possíveis os níveis mais elevados e complexos de tais operações.

Agora ela pode operar não apenas sobre os próprios objetos e não apenas sobre imagens ou modelos mentais destes objetos, mas também sobre palavras, símbolos ou sequências de símbolos (como equações) que correspondem a objetos e ações sobre objetos. Ela é capaz de afirmar um conjunto de hipóteses e inferir as consequências de cada uma. Onde uma vez suas ações físicas transformaram objetos, agora operações mentais transformaram conjuntos de símbolos. (GARDNER, 1994, p. 103).

Contudo, Gardner (1994, p. 104) atualiza a descrição Piagetiana do pensamento operacional superior aplicada principalmente a corrente principal da classe média ocidental desenvolvida. Ele informa que nos anos 1990 já havia comprovações de que o desenvolvimento lógico-matemático é menos “regular e organizado” sob a forma de estágios, que, na realidade, são mais graduais e heterogêneos do que Piaget teria desejado. Além disso, as crianças apresentam sinais de inteligência operacional bem antes do previsto por Piaget, “embora falhem em apresentar pensamento formal operacional compreensivo mesmo no próprio ápice dos seus poderes intelectuais”. Não obstante, Gardner (1994, p. 105) reconhece que uma das contribuições duradouras de Piaget é ter sugerido ligações integradoras das esferas dos números, da matemática, da lógica e da ciência, formando assim uma família de competências inter-relacionadas. Isso se comprova, do ponto de vista psicológico, pelo fato de que “partindo de observações e objetos no mundo material, o indivíduo move-se em direção a sistemas formais cada vez mais abstratos, cujas interconexões tornam-se questões de lógica ao invés de observação empírica”. Então, é o cientista que mantém uma ligação direta com o mundo da prática, pois “de fato, o matemático termina trabalhando dentro de um mundo de objetos e conceitos inventados que podem não ter qualquer paralelo direto na realidade cotidiana [...]” (GARDNER, 1994, p. 105).

Conforme Gardner (1994, p. 106), ao contrário dos produtos da linguagem e da música – disponíveis amplamente – o trabalho do matemático é acessível a uma minoria de especialistas. O autor explica que o esquema de abstração da matemática é a principal ferramenta utilizada na ciência para extrair alguma ordem em meio ao caos e a fatos de difícil manejo. Tanto que Gardner (1994, p. 113) assegura que “o progresso – até mesmo a invenção – da ciência esteve ligado ao status da matemática durante épocas históricas particulares e praticamente todas as invenções matemáticas significativas enfim provaram ser úteis dentro da comunidade científica”.

Porém, Gardner (1994, p. 114) evidencia uma tensão existente entre cientistas e matemáticos. A natureza das intuições do cientista parte do interesse nos objetos do mundo e como eles funcionam, seguindo numa busca por um conjunto de regras ou princípios que podem ajudar a explicar o comportamento dos objetos e suas ligações. Já para o matemático é difícil entender o que significa ter uma intuição para comportamentos de fenômenos físicos. Para o cientista é válido observar a originalidade científica, a coragem em conceber um problema e persistentemente levá-lo adiante com suas implicações e instabilidades, e a sutileza em apreciar a conexão de questões básicas sobre a natureza e o universo, guiando-se por teses e crenças subjacentes – convicções básicas sobre o que será revelado (GARDNER, 1994, p. 116).

Notas biográficas trazidas por Gardner (1994, p. 119) sobre matemáticos prodigiosos confirmam que o talento deles é revelado desde cedo, quando crianças. O autor indica que um estudo cuidadoso revelaria diferentes experiências “sinalizadoras” precoces nestes indivíduos. Ademais, “os físicos poderiam sentir-se especialmente intrigados por objetos físicos e seu funcionamento; o matemático poderia estar imerso nos padrões *per se*; o filósofo estaria intrigado por paradoxos, por questões sobre a realidade última e pelas relações entre proposições”. Porém, segundo Gardner (1994, p. 120) existem indivíduos que têm uma extraordinária capacidade de calcular, encontrando-se neles uma parcela lógico-matemática funcionando de forma precoce e relativamente autônoma. Os exemplos deste perfil são os *idiots savants*, que “[...] apresentam desde o início da infância uma capacidade de calcular muito rápida e precisa”, em detrimento de capacidades escassas na maioria das outras áreas. Apesar deste talento, Gardner enfatiza que eles não estão interessados em descobrir ou resolver problemas veneráveis.

Gardner (1994, p. 121) alega que “a prodigiosidade precoce em aritmética ou em cálculo de datas fundamenta-se na relativa salvaguarda ou proliferação de determinadas áreas cerebrais; como a *hiperlexia*, ela representa um processo automático, impossível de interromper”. Mas também há indivíduos que podem apresentar dificuldade numérica seletiva, semelhantes às dificuldades com a linguagem escrita (*disléxicos*) e falada (*disfásicos*), com base em dificuldades de ordem viso-espacial que podem promover problemas em identificação dos dedos, orientação esquerda-direita e cálculo numérico. Podem ser apresentadas também dificuldades seletivas especificamente no pensamento lógico-matemático como dificuldade de entender princípios de causalidade ou sequências de implicação lógica cruciais na matemática. Gardner (1994, p. 121) afirma que mesmo no nível elementar a linguagem e o cálculo são completamente separados, principalmente no que tange a organização de capacidades numéricas no cérebro. Porém, para ele a maioria dos pesquisadores concorda que pode haver falhas de capacidades separadas: “compreender símbolos numéricos; apreciar o significado de sinais referentes a operações numéricas; entender as quantidades subjacentes e operações [...], dificuldades elementares na linguagem podem prejudicar o entendimento de termos numéricos [...]” (GARDNER, 1994, p. 122).

O teórico das IM demonstra que a inteligência evoluiu de diferentes formas nas mais diversas partes do mundo e esclarece: “vemos amplas evidências da agilidade da mente humana em combinar nossas tendências naturais à ordem e contagem com o desempenho de funções consideradas importantes em diversos cenários culturais” (GARDNER, 1994, p. 124). Todavia, ele consente que a matemática e a ciência estão entre as mais admiráveis conquistas da sociedade ocidental. Além disso, Gardner toca em um ponto importante que tem efeitos sobre a escolarização e as atitudes de uma população, da matemática dos babilônicos até os escritos de

Thomas Kuhn: as buscas de matemáticos e cientistas se desenvolveram rapidamente e já sofreram mudanças profundas. Assim, “as concepções destes domínios também mudaram ao longo dos séculos” (GARDNER, 1994, p. 128). Contudo, Gardner conclui que mesmo que essas áreas tenham seu valor e sejam exaltadas no ocidente, não há motivos para pensar numa possível superioridade da inteligência lógico-matemática. Ela é uma habilidade poderosa para manejar determinados tipos de problemas, mas é apenas uma entre um conjunto de inteligências. Por exemplo, também a linguagem, como a música, tem sua lógica *sui generis*, porque “cada inteligência possui seus próprios mecanismos de ordenação [...] [que] reflete seus próprios princípios e seus próprios meios preferidos” (GARDNER, 1994, p. 131). É possível ser um poeta ou um músico talentoso sem ter conhecimento específico sobre a regularidade e a sistematicidade que formam o núcleo do pensamento lógico-matemático (GARDNER, 1994, p. 130).

#### 2.4.2 Inteligência Linguística

De acordo com Gardner, a *inteligência linguística* envolve sensibilidade para a língua falada e escrita, e ao significado, sons, ritmos, inflexões e tempo das palavras. Ela acarreta a habilidade de aprender idiomas e de usar a linguagem para atingir certos objetivos, brincar com palavras, comunicar-se de forma oral e escrita. Esta inteligência é baseada na capacidade de exploração e domínio das palavras e da linguagem, inclusive em outros idiomas. “Os advogados, os locutores, os escritores e os poetas estão entre as pessoas de inteligência linguística elevada” (GARDNER, 2000, p. 56).

Para Gardner (1994, p. 57), a poesia é um bom exemplo de produto da inteligência linguística, principalmente por causa de alguns processos de pensamento pelos quais um poeta passa cada vez que escreve um poema, tomando o cuidado de selecionar cada palavra de forma a criar imagens adequadas ao que se pretende. Conforme o autor, ao discutir sobre os significados e conotações das palavras nos encontramos na área da *semântica*, a lógica do poeta, na qual a organização de imagens requer tanto trabalho intelectual quanto a organização de argumentos de uma proposição na lógica de um cientista. Ademais, “nas lutas do poeta com o fraseado de uma linha ou de uma estrofe, [...] as palavras devem captar com o máximo de fidelidade possível as emoções ou imagens que animaram o desejo inicial de compor”. (GARDNER, 1994, p. 59). O autor ainda destaca que “o poeta deve ter sensibilidade aguçada à *fonologia*: os sons das palavras e suas interações musicais”. Também deve ter domínio da *sintaxe*, pois “as regras que governam a ordenação das palavras e suas inflexões é um outro *sine qua non* da poesia”. O poeta deve, ainda, compreender, intuitivamente, “[...] as regras da construção das frases, bem

como as ocasiões nas quais é permissível burlar a sintaxe, justapor palavras que, segundo princípios gramaticais comuns, não deveriam ocorrer juntas”. E, também, deve identificar as funções *pragmáticas*, “[...] os usos que se pode dar a linguagem: ele deve estar consciente dos diferentes atos de fala poéticos, variando do lirismo do amor ao épico da descrição, da objetividade de uma ordem às sutilezas de uma súplica” (GARDNER, 1994, p. 60).

Gardner (1994, p. 61) afirma que a inteligência linguística “[...] parece mais ampla e mais democraticamente compartilhada na espécie humana” e esclarece que todo ser humano a possui em graus variados e significativos. O autor destaca ainda quatro aspectos ou principais usos da linguagem de notável importância na sociedade:

[...] *Aspecto retórico da linguagem* – a capacidade de usar a linguagem para convencer outros indivíduos a respeito de um curso de ação. Esta é a capacidade que os líderes políticos e especialistas em direito desenvolveram ao grau mais elevado. [...] *O potencial mnemônico da linguagem* – a capacidade de usar esta ferramenta para ajudar a lembrar de informações. [...] *Seu papel na explicação*. Grande parte do ensino e da aprendizagem ocorre através da linguagem [...], principalmente através de instruções orais, emprego do verso, coletâneas de adágios ou explicações simples; e agora, cada vez mais, através da palavra em sua forma escrita. [...] A linguagem permanece o meio ideal para transmitir os conceitos básicos em livros texto, [...] fornece as metáforas que são cruciais para lançar e explicar um novo desenvolvimento científico. [...] *O potencial da linguagem para explicar suas próprias atividades* – a capacidade de usar a linguagem para refletir sobre a linguagem, de engajar-se em análise “metalinguística”. (GARDNER, 1994, p. 61, grifo nosso).

Como elucida Gardner (1994, p. 62), nos primeiros meses de vida do bebê já se encontram as raízes da língua materna falada, expressa no balbuciar. Porém, por volta do início do segundo ano, a atividade linguística envolve o pronunciamento de algumas palavras individualmente e, com o tempo, a criança passa a compor pares de palavras. Mais à frente, com três anos, ela já pronuncia sequências mais complexas, incluindo perguntas, negações e orações subordinadas. E por volta dos quatro ou cinco anos de idade, a criança já corrige “as infelicidades sintáticas menores nestas frases e é capaz de falar com considerável fluência de maneiras que se aproximam bastante da sintaxe adulta”. Ademais, a média das crianças de quatro anos é capaz de produzir figuras de linguagem; narrar pequenos contos próprios ou inventados; alterar seu registro de fala adequando-se a adultos, crianças da mesma idade ou mais novas; e engajam-se em questões metalinguísticas simples como “O que significa X?” (GARDNER, 1994, p. 62).

Segundo Gardner (1994, p. 65), os futuros escritores são “indivíduos em quem a inteligência linguística floresceu através do trabalho, [...] da sorte e do acaso genético”. Porém, a prática é indispensável ao sucesso de escritores e poetas, bem como para qualquer domínio intelectual (GARDNER, 1994, p. 63). O jovem escritor inicia lendo outros escritores, depois

passa a imitá-los até adquirir autonomia. Deve treinar bastante variando em grau de dificuldade e depois pode estabelecer uma tarefa mais simples, na qual “habilidades previamente dominadas podem ser usadas automaticamente e as palavras podem fluir” (GARDNER, 1994, p. 65). Assim, pode ser constituído um estado de fluxo ou de maestria<sup>27</sup>, no qual o escritor se torna um mestre que sempre encontra o arcabouço correto para se expressar. “De fato, através da prática o poeta, enfim, adquire tal fluência que pode [...] ser capaz de escrever versos virtualmente a vontade, com a mesma facilidade que os outros falam prosa” (GARDNER, 1994, p. 65).

Porém, de acordo com Gardner (1994, p. 65), alguns indivíduos podem apresentar condições peculiares como dificuldades seletivas na aprendizagem da linguagem, dificuldade na discriminação auditiva em decodificar sequência rápida de fonemas, articulação de forma inadequada, ou problemas de sintaxe. Isso acontece porque depende-se do desenvolvimento “normal” de um lóbulo temporal esquerdo intacto. Já as dificuldades semânticas, são oriundas de problemas ou danos no hemisfério direito do cérebro (GARDNER, 1994, p. 65, 66). Enfim, a linguagem depende dos dois hemisférios intactos para funcionar de forma adequada, pois os “[...] mecanismos linguísticos estão localizados em regiões totalmente esparsas do cérebro. [...] As interações mais complexas que caracterizam a nossa comunicação linguística diária dependem de um fluxo contíguo de informações entre estas regiões linguísticas cruciais” (GARDNER, 1994, p. 68).

Na opinião de Gardner (1994, p. 68), esta interação entre regiões cerebrais é bastante impressionante na codificação da linguagem escrita. Ele conta que existe uma convenção de que a linguagem escrita se apoia sobre a oral, mas que apesar disso existem maneiras diferentes pelas quais o sistema nervoso pode representar a leitura, que dependem do código fornecido pela cultura na qual o indivíduo vive. Assim, no Ocidente, fundamentando-se nos sistemas fônicos (ou fonéticos), “[...] a leitura baseia-se particularmente nas áreas do cérebro que processam sons linguísticos”; mas no oriente, os sistemas preferidos são os de leitura ideográfica, onde “[...] a leitura depende mais crucialmente dos centros que interpretam materiais pictóricos” (GARDNER, 1994, p. 68). “Finalmente, no caso dos japoneses, que dispõem tanto de um sistema de leitura silábica (*kana*) quanto de um sistema ideográfico (*kanji*), o mesmo indivíduo abriga dois mecanismos para leitura”, particularmente decodificados (GARDNER, 1994, p. 69).

---

<sup>27</sup> “Maestria é mais do que competência inconsciente; possui uma dimensão estética adicional. Não só é eficaz, mas lindo de se ver. Quando você alcança a maestria, não precisa mais tentar; tudo acontece em um fluxo constante; você adentra um “estado de fluxo”. Tal estágio exige tempo e esforço [...], mas os resultados são mágicos. Você sabe que está vendo um mestre porque [...] ele faz com que pareça fácil” (O’CONNOR, 2017, p. 29).

A partir desse entendimento, surgem implicações pedagógicas sobre como se pode ensinar a ler e escrever utilizando-se códigos alternativos para uma criança que tem dificuldade de dominar o código de sua cultura – tendo assim ao menos duas vias diferentes a serem exploradas. Inclusive, Gardner (1994, p. 69) afirma que “[...] sistemas fundamentados ideograficamente provaram ser eficazes com crianças que apresentam problemas particulares para dominar um sistema de alfabetização fonologicamente embasado”. Segundo Gardner (1994, p. 67), até mesmo crianças surdas desenvolvem linguagem gestual simples que apresenta características centrais da linguagem natural como manifestações de propriedades sintáticas e semânticas básicas, também desenvolvidas pelas crianças com audição normal (GARDNER, 1994, p. 67).

Gardner (1994, p. 66) levanta também alguns casos interessantes de crianças com “retardo” ou autismo, mas que apresentam uma surpreendente capacidade de dominar a linguagem, bem como raros casos de precocidade. Por exemplo, “embora a leitura normalmente inicie nas idades de cinco ou seis anos, [...] crianças ‘hiperléxicas’ não raro são capazes de decodificar textos tão cedo quanto dois ou três anos” (GARDNER, 1994, p. 66). Nesses casos, a criança se mostra indiferente a origem do material; “a leitura é tão compulsiva que é difícil de interromper; ela procede pela desconsideração das informações semânticas” (GARDNER, 1994, p. 66). Gardner (1994, p. 69) mostra evidências de que a linguagem representa uma faculdade semiautônoma, uma inteligência separada, dando o exemplo de seus pacientes *afásicos*, que perdem suas habilidades de escrita, mas mantêm suas habilidades musicais, artísticas ou matemáticas. Por outro lado, danos cerebrais podem causar interferência direta nas habilidades pessoais em certos indivíduos, apresentando “[...] anomalias grosseiras na comunicação de suas intenções e no entendimento das intenções e motivações dos outros” (GARDNER, 1994, p. 69).

Gardner (1994) evidencia que uma evolução recente nos seres humanos possibilitou o surgimento de uma comunicação rápida e com profundas consequências culturais e sociais. Assim, a inteligência linguística é utilizada para solução de problemas principalmente através da comunicação. Numa sociedade complexa como a ocidental, “durante a maior parte do tempo a linguagem é, com igual frequência, uma ferramenta – um meio que as pessoas empregam para executar seus negócios – ao invés de o foco central da atenção” (GARDNER, 1994, p. 75).

Segundo Gardner (1994, p. 61, 76), o interesse pela linguagem é geral em várias culturas e orientações científicas, e por essa razão ela constitui-se em solo firme para a revisão do desenvolvimento da inteligência linguística, desde que se entenda a evolução da linguagem e sua representação no cérebro humano com a devida ligação entre a linguagem e o trato auditivo-oral. Tal centralidade é o que motivou Gardner a escolher o poeta como exemplo de usuário *excelente* da linguagem e a evidenciar a afasia como um forte argumento a favor da autonomia

da inteligência linguística. Claramente existem relações da inteligência linguística com a espacial e a musical, mas cada uma delas continua autônoma; cada qual tem sua própria história evolutiva, e após milhares de anos de evolução, são mediadas por partes separadas do sistema nervoso, constituindo conjuntos específicos de competências (GARDNER, 1994, p. 76).

### 2.4.3 Inteligência Musical

Os estudos de Gardner (2000, p. 57, grifo do autor) apontam que “a *inteligência musical* acarreta habilidade na atuação, na composição e na apreciação de padrões musicais, [...] [e] tem uma estrutura quase paralela à da inteligência linguística”. Esta inteligência envolve sensibilidade e a habilidade para identificar e executar padrões musicais: ritmo, velocidade, tempo, tom, melodia, timbre, harmonia, afinação e vibração<sup>28</sup>. Pode implicar a capacidade de cantar, tocar instrumentos musicais e compor música.

Gardner (1994, p. 78) afirma que “de todos os talentos com que os indivíduos podem ser dotados, nenhum surge mais cedo do que o talento musical”. Apesar de apresentar-se como fenômeno genuíno, nem todos chegam a um auge deste talento pelas mesmas vias. O indivíduo pode ter um desempenho precoce oriundo de um talento central herdado, mas a expressão deste depende do meio no qual ele vive, podendo progredir até atingir um grau elevado de competência musical. “Pode-se apresentar precocidade musical em decorrência de um envolvimento em um regime de instrução soberbamente delineado, em virtude de viver em uma família envolvida com música”, pois ela “[...] flui em certas famílias – como as famílias Bach, Mozart ou Haydn –; [...] mas fatores não genéticos (como sistemas de valores ou procedimentos de treinamento) poderiam ser igualmente responsáveis nestes casos” (GARDNER, 1994, p. 78).

Gardner (1994, p. 81) explica que indivíduos inclinados à música podem assumir diversos papéis, variando, do maior ao menor grau, do compositor de vanguarda ao ouvinte iniciante – que está tentando entender cantigas infantis. O autor afirma ainda que “é provável que determinados tipos de música – como as formas clássicas [...] – sejam menos acessíveis do que formas folclóricas e populares”. Mesmo assim, de acordo com o autor, cada indivíduo conta com um conjunto central de capacidades básicas para participar da experiência musical de uma cultura qualquer. Capacidades estas que podem ser encontradas em qualquer pessoa normal.

---

<sup>28</sup> Gardner aponta que os principais elementos constituintes da música são o *tom* – melodia –; o *ritmo* – sons emitidos em determinadas frequências auditivas e agrupados conforme um sistema prescrito –; e o *timbre* – as qualidades características de um som (GARDNER, 1994, p. 82).



Em sua obra, Gardner (1994, p. 85) evidencia que na sociedade ocidental, assim como em outras culturas, “pouco foi determinado sobre o desenvolvimento normal da competência musical”. Somente seria possível propor uma imagem embrionária da precocidade desta competência. O pesquisador explica que as crianças normais, ainda quando bebês, já balbuciam e cantam emitindo sons em padrões até mesmo com métricas musicais. Ele relata ainda que pesquisadores alegam que bebês de apenas dois meses de idade já são capazes de imitar contornos melódicos de suas mães, e quando com quatro meses, se adaptam também à estrutura rítmica, provando que os bebês se predispõem a captar aspectos musicais muito mais do que as propriedades centrais da fala (GARDNER, 1994, p. 85).

Na metade do segundo ano de vida as crianças efetuam uma importante transição em suas vidas musicais. Pela primeira vez elas começam, por conta própria, a emitir uma série de sons pontilhados que exploram. [...] Elas inventam músicas espontâneas [...]; e um pouco depois, começam a produzir pequenas seções (“trechos característicos”) de músicas familiares ouvidas em torno delas. (GARDNER, 1994, p. 85).

Neste sentido, Gardner (1994, p. 85) admite que por volta dos seis anos de idade, a maior parte das crianças já tem um esquema de como uma canção deveria ser e podem produzir uma cópia razoavelmente precisa das melodias mais comuns, ouvidas à sua volta. Portanto, mesmo que o repertório, a precisão e a expressividade musicais de cada indivíduo expandam-se, “exceto entre crianças com talento musical incomum ou oportunidades excepcionais, há pouco desenvolvimento musical adicional após o início dos anos escolares” (GARDNER, 1994, p. 86). Assim, na opinião de Gardner (1994, p. 86), genericamente, em nossas escolas e cultura, a música tem pouca prioridade e o analfabetismo musical é aceitável. Porém, ainda segundo o autor, existem outras culturas e povos onde a música e a dança são mais valorizadas, sendo introduzidas, por suas mães, à bebês desde uma semana de vida até os cinco anos, quando são capazes de cantar, dançar e tocar instrumentos. Em alguns lugares, inclusive, espera-se que as crianças adquiram proficiência em canto e execução de instrumentos.

Conforme Gardner, seria então o apogeu, ou estado final desta inteligência, as habilidades mais abundantemente encontradas entre os indivíduos que trabalham como compositores. O compositor de peças musicais está constantemente com “sons na cabeça”, de tal forma que a composição surge quando ideias férteis começam a cristalizar-se, do mais simples fragmento melódico, rítmico ou harmônico até os mais elaborados. Para o compositor, esse processo apresenta uma lógica própria e obrigatória, que poderia ser denominada como pensamento musical lógico. Um processo no qual a ideia capta a atenção do compositor e sua imaginação musical

começa a trabalhar sobre ela, sustentada pela imaginação auditiva e sobre um impulso musical implícito, em busca de exteriorizar um resultado musical (GARDNER, 1994, p. 79).

Gardner (1994, p. 89) ainda adverte que o sucesso musical de um intérprete pode não ocorrer, ou, para tanto, pode-se precisar de outras competências, mesmo diante de uma generosa quantidade de talento. Na opinião do autor, na cultura ocidental, um músico deve ser mais que tecnicamente proficiente. “Ele deve ser capaz de interpretar a música, de captar as intenções do compositor, de conceber e projetar suas próprias interpretações, ser um intérprete convincente” (GARDNER, 1994, p. 89). Existem diversos fatores que influenciam a decisão de um músico em ser intérprete ou compositor, desde propensão e habilidade, até timidez. Por este ângulo, “indivíduos que posteriormente tornam-se compositores [...] encontram-se, por volta das idades de dez ou onze anos, experimentando com peças que eles estiveram interpretando, reescrevendo-as, mudando-as, transformando-as em algo diferente do que eram – decompondo-as” (GARDNER, 1994, p. 89). Segundo o autor, isso acontece porque a fonte de prazer do compositor difere da do intérprete: existe uma “necessidade de criar e dissecar, de compor e decompor”. Nisso os compositores assemelham-se aos poetas: “[...] na súbita apreensão das idéias germinais iniciais, na necessidade de explorá-las, realizá-las e no entrelaçamento de aspectos emocionais e conceituais” (GARDNER, 1994, p. 90).

Sobre as origens evolutivas da inteligência musical, Gardner (1994, p. 90) informa que “[...] muitos estudiosos suspeitam que a expressão e a comunicação linguística e musical tiveram origens comuns, e, de fato, separaram-se há várias centenas de milhares [...] de anos atrás”. Além disso, Gardner (1994, p. 92) expõe que investigações com “pessoas normais” e com dano cerebral demonstram que “[...] os processos e mecanismos que servem à música e à linguagem humana são distintos”. Inclusive o autor ressalta uma linha de evidências a favor desta dissociação, resumida pela pesquisadora da percepção musical Diana Deutsch. Ela demonstrou que “[...] os mecanismos pelos quais o tom é apreendido e armazenado são diferentes dos mecanismos que processam outros sons, particularmente os da linguagem” (GARDNER, 1994, p. 91). Assim, para Gardner (1994, p. 91), a *amusia*<sup>29</sup> se distingue da *afasia*<sup>30</sup>, pois “[...] se pode sofrer de afasia significativa sem qualquer prejuízo musical discernível, assim como pode tornar-se musicalmente incapacitado enquanto ainda retendo competências linguísticas fundamentais”.

---

<sup>29</sup> A *amusia* é a incapacidade patológica de perceber, reproduzir ou produzir sons musicais.

<sup>30</sup> A *afasia* é o enfraquecimento ou a perda da capacidade de captação, de manipulação e por vezes de expressão de palavras como símbolos de pensamentos. Ambas em virtude de lesões ou traumas em alguns centros cerebrais.

Gardner (1994, p. 93) enfatiza a grande variedade de representações da capacidade musical encontrada nos seres humanos e destaca dois aspectos: (a) a vasta gama de tipos e graus de habilidades musicais e pluralidade de mecanismos do sistema nervoso humano para desempenhar tarefas musicais; (b) as formas pelas quais a música é inicialmente encontrada ou aprendida por um indivíduo, em meios, canais e modalidades diversos (de ouvir rádio ou alguém cantando até tocar um instrumento ou cantar). Diante disto, o autor sugere que a aptidão musical incomum pode se apresentar paralelamente a “determinadas anomalias”, como o autismo. Ele relata que “[...] crianças descritas na literatura foram capazes de lembrar de centenas de melodias ou tiravam de ouvido melodias familiares numa variedade de instrumentos” (GARDNER, 1994, p. 94). E elucida aspectos que podem interferir na valorização da música:

Nas culturas tradicionais em geral encontra-se uma ênfase muito menor na interpretação individual ou no afastamento inovador das normas culturais, e muito mais na estima de indivíduos que dominaram os gêneros da sua cultura e são capazes de elaborar sobre eles de maneiras atraentes. [...] Assim, onde participação em ritmo, dança ou música em grupo é valorizada, os indivíduos com talento nestas áreas serão especialmente estimados. (GARDNER, 1994, p. 95).

Segundo Gardner (1994, p. 97), a competência intelectual que se encontra mais intimamente ligada à música é a matemática. Ligação essa que atrai a atenção e a imaginação de alguns indivíduos desde as descobertas de Pitágoras. Para ele, “o estudo cuidadoso da música partilhou muitas características com a prática da matemática, tais como um interesse em proporções, proporções especiais, padrões recorrentes e outras séries detectáveis” (GARDNER, 1994, p. 98). Diante desta relação entre música e matemática é relevante pensar o quanto elas podem interferir no ensino e na aprendizagem uma da outra, tendo em mente que a ampla distribuição de tecnologias pode contribuir para o relacionamento entre as competências musical e matemática (GARDNER, 1994, p. 98). No contexto educacional cabe lembrar que na música se encontra também a matemática. Assim, pode-se desenvolver o pensamento matemático através da música, pois “para apreciar a função dos ritmos no trabalho musical o indivíduo deve ter alguma competência numérica básica. As interpretações requerem uma sensibilidade à regularidade e proporções que podem às vezes ser bastante complexas” (GARDNER, 1994, p. 98).

Porém, Gardner (1994, p. 83) levanta uma polêmica. Houve, ao longo dos séculos, tentativas de associar a música com a matemática num esforço lamentável para ressaltar a racionalidade da música, quando não, para negar seus poderes emocionais. Partindo do ponto de vista rígido da ciência positivista, preferia-se descrevê-la somente em termos objetivos, enfatizando “[...] o tom e os aspectos rítmicos da música, talvez reconhecendo o timbre e as formas

de composição permissíveis” (GARDNER, 1994, p. 83). Contudo, Gardner (1994, p. 83) destaca que “[...] dificilmente alguém que esteve intimamente associado à música pode abster-se de mencionar suas implicações emocionais: os efeitos que ela exerce sobre indivíduos”. E defende ainda que, “[...] se a música não transmite em si mesma emoções ou afetos, ela capta as *formas* destes sentimentos”, visto que, por esta perspectiva um compositor trabalha expressando ou simbolizando os seus sentimentos. Assim, o autor busca comprovar aspectos emocionais e sentimentais que devem ser considerados tanto nas inteligências pessoais quanto na musical.

Diante das diversas evidências expostas por Gardner (1994, p. 95), é possível perceber que linguagem e música são competências intelectuais separadas e independentes, e mesmo que as duas se baseiem no sistema/canal oral-auditivo, o fazem de maneira neurologicamente distintas. Entretanto, o pesquisador alerta que é importante observar as ligações mais importantes entre a inteligência musical e como ela se relaciona de diversos modos aos sistemas simbólicos humanos e outras esferas do intelecto. Gardner (1994, p. 91) relata que muitos compositores enfatizam as íntimas ligações existentes entre música e linguagem corporal ou gestual. Logo “as crianças pequenas certamente relacionam, de forma natural, a música e o movimento corporal achando virtualmente impossível cantar sem engajar-se em alguma atividade física acompanhante; [...] métodos mais eficazes de ensino musical tentam integrar voz, mão e corpo” (GARDNER, 1994, p. 91). Para Gardner (1994, p. 91), também existem ligações íntimas entre as inteligências musical e espacial, devido a localização das duas capacidades no hemisfério direito do cérebro. Assim, ele aponta para o fato de compositores dependerem das capacidades espaciais para “estabelecer, apreciar e revisar o complexo arquitetônico de uma composição”, bem como para reconhecer peças musicais a partir de seus padrões, dinâmica e frequência.

#### **2.4.4 Inteligência Espacial**

Em sua obra, Gardner (2000, p. 57) aponta que a *inteligência espacial* é o potencial de “reconhecer e manipular os padrões ou matrizes do espaço ([...] usados [...] por navegadores e pilotos), bem como os padrões de áreas mais confinadas ([...] para escultores, cirurgiões, [...] artistas gráficos ou arquitetos)”. Ela acarreta as habilidades de pensar visualmente, visualizar, imaginar, lidar com geometria, espaço, distâncias, e tem por base a capacidade de resolução de problemas espaciais como localização, percepção de escalas e dimensões, bem como a visualização de objetos por diversos ângulos. “As muitas maneiras como a inteligência espacial é desenvolvida em diferentes culturas mostram claramente como um potencial biopsicológico pode ser aproveitado por campos que evoluíram para vários propósitos” (GARDNER, 2000, p. 57).

Gardner (1994, p. 135) comenta que os pontos centrais desta inteligência são as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos, bem como produzir formas ou manipular as que forem fornecidas. Contudo, essas capacidades não são idênticas: um indivíduo pode ser astuto em percepção visual, apesar de ter pouca capacidade para desenhar, imaginar ou transformar algo ausente. Assim como a inteligência musical compreende capacidades rítmicas e afinação, que às vezes são dissociadas, e a inteligência linguística abarca capacidades sintáticas e pragmáticas que podem também se dissociarem, de modo semelhante a inteligência espacial manifesta-se como um amálgama de capacidades. Apesar disso, o indivíduo com diversas aptidões tende a obter mais êxito no domínio espacial, e de fato a prática em uma área estimula o desenvolvimento em áreas relacionadas – motivo pelo qual podemos considerar “uma unidade” de habilidades espaciais.

Segundo Gardner (1994, p. 135), a operação mais elementar sobre a qual a inteligência espacial se baseia é a capacidade de perceber uma forma ou um objeto, que pode ser testada inclusive com questões de múltipla escolha ou com a cópia de uma forma. Copiar pode ser uma tarefa exigente e não-raras dificuldades no domínio espacial podem ser detectadas através de erros na tarefa de cópia. Tarefas similares podem ser propostas em modalidade tátil, tanto para indivíduos cegos como para os que enxergam. Uma vez que sejam solicitados a manipular a forma ou o objeto apreciando-o por outro ângulo ou girando-o, estamos no âmbito espacial, pois foi feita uma manipulação no espaço, mesmo a ação tendo sido feita apenas mentalmente.

Segundo Gardner (1994, p. 136), a inteligência espacial apresenta algumas capacidades levemente conectadas e interdependentes entre si: reconhecer exemplos do mesmo elemento; transformar ou reconhecer uma transformação de um elemento em outro; evocar formas mentais e transformá-las; produzir uma representação gráfica de informações espaciais; e similares. Elas podem se desenvolver ou falhar separadamente, mas tipicamente ocorrem juntas. Tais capacidades “são importantes para a nossa orientação em várias localidades, desde aposentos até oceanos, [...] – versões bidimensionais ou tridimensionais de cenas do mundo real – bem como outros símbolos como mapas, diagramas ou formas geométricas” (GARDNER, 1994, p. 137).

Gardner (1994, p. 137) aponta ainda que alguns usos das capacidades espaciais provam ser abstratos e passíveis de enganos. Um deles envolve sensibilidade às diversas linhas de força que entram numa exposição visual ou espacial – uma referência aos sentimentos de tensão, equilíbrio e composição que caracterizam uma obra de arte e muitos elementos naturais. Além disso, podemos encontrar semelhanças entre duas formas aparentemente incompatíveis – uma capacidade metafórica de comparar as coisas, através de modelos e imagens mentais, que pode

representar certos papéis na resolução de problemas. Contudo, Gardner (1994, p. 138) admite que “assim como os processamentos musical e linguístico são desempenhados por diferentes centros [...] e não precisam interferir um com o outro, [...] as faculdades espacial e linguística parecem ser capazes de proceder de maneira relativamente independente ou complementar”.

Segundo Gardner (1994, p. 139), Piaget é um dos poucos pesquisadores que realizou estudos sobre o desenvolvimento da noção de espaço em crianças. Para ele, Piaget contemplou a inteligência espacial como parte intrínseca do quadro geral do crescimento lógico que ele estava reunindo em seus diversos estudos; e ao remontar o curso da compreensão espacial, ele abordou o entendimento sensório-motor do espaço que surge na primeira infância. Então, para Piaget, no final do estágio sensório-motor, as crianças tornaram-se capazes de formular a “imagem mental” e podem imaginar uma cena ou um evento sem ter que estar presente. Desse modo, “a produção de imaginação mental foi correspondentemente vista como um tipo de *ação internalizada* ou *imitação diferida*, contornos ou esquemas toscos de ações que anteriormente foram (e em teoria ainda podem ser) desempenhadas no mundo” (GARDNER, 1994, p. 139, grifo do autor).

Conforme comenta Gardner (1994, p. 139), pode-se questionar se há de fato a necessidade de duas inteligências, lógico-matemática e espacial, se ambas surgem da ação da criança sobre o mundo. Para o autor, até mesmo Piaget parece ter pensado que sim, pois ele introduziu uma distinção entre conhecimento “figurativo” (retenção da configuração de um objeto, como numa imagem mental) e conhecimento “operativo” (incide em transformar a configuração, como na manipulação da imagem). Mas Gardner (1994, p. 139) acaba sugerindo que poderíamos “[...] distinguir preferencialmente entre formas relativamente estáticas e relativamente ativas de conhecimento espacial, ambas as quais deveriam acomodar-se confortavelmente sob a rubrica da inteligência espacial”. Dessa forma, acompanhando Piaget, podemos ver uma progressão regular no domínio espacial, desde o bebê que se movimenta pelo espaço, passando pela “[...] capacidade da criança pequena de formar imagens mentais estáticas, a capacidade da criança em idade escolar de manipular estas imagens estáticas e, finalmente, a capacidade do adolescente de ligar relações espaciais com declarações proposicionais”. Neste ponto, cabe destacar uma informação importante para os educadores: ao se tornar capaz de reconhecer todas as organizações espaciais possíveis, a criança que agora é adolescente “[...] encontra-se numa posição favorável para unir formas de inteligência lógico-matemática e espacial em um só sistema geométrico ou científico” (GARDNER, 1994, p. 139).

Segundo Gardner (1994, p. 140), Piaget forneceu o primeiro quadro geral do desenvolvimento espacial, contudo restringiu-se nas mediações e ignorou o entendimento da criança

sobre um meio mais amplo. O autor destaca pesquisas dos anos 1990 que apontam, por exemplo, que crianças de três anos ou menos podem retratar uma rota conhecida em termos motores, mas com dificuldade em antecipar o que acontecerá em regiões não visitadas. O que se prova, é que, mesmo para crianças mais velhas, é difícil coordenar o conhecimento intuitivo de um traçado espacial e representá-lo com uma estrutura organizada e um sistema de símbolos.

Conforme Gardner (1994, p. 140-141), “o hemisfério direito do cérebro e, em particular, as porções posteriores do hemisfério direito, provam ser o ponto mais crucial para o processamento espacial (e viso-espacial)”. Apesar disso, “déficits mensuráveis na capacidade espacial também podem ocorrer após danos às regiões esquerdas posteriores”. Além disso, existe ampla documentação comprovando que lesões nas regiões parietais direitas causam dificuldades na atenção visual, representação e orientação espacial, produção de imagens e memória. E ainda alguns investigadores observam que pacientes com lesões ou doenças no hemisfério direito apresentam dificuldades peculiares para reconhecer objetos familiares apresentados em perspectivas incomuns e para desenhar – como incluir detalhes em locais incomuns, carecer de contorno geral e negligenciar a metade esquerda do espaço, esta última, não só em desenhos, mas também na vida e ao lidar com imagens mentais, ou seja, são incapazes de imaginar ou descrever o lado esquerdo de objetos, ou cenas. Já em estudos com indivíduos normais, Gardner (1994, p. 142) confirma que, quando envolvido em tarefas espaciais, o hemisfério direito prova ser mais importante para a solução de problemas do que o esquerdo, o que constitui a base neural para a inteligência espacial, mas ainda é necessário aprofundamento e esclarecimento.

De acordo com Gardner (1994, p. 144), pesquisas com indivíduos cegos e indivíduos normais vedados indicam que o conhecimento espacial não depende somente do sistema visual, pois eles podem apreciar alguns aspectos de pinturas e reconhecer forma geométricas. Estes estudos provam ainda que “há um sistema perceptual comum tanto à modalidade tátil quanto à visual: *insights* atingidos por indivíduos normais a partir de uma combinação destas modalidades provam ser acessíveis aos cegos a partir de esferas táteis apenas”. A partir de estudos de traçar rotas entre objetos e uso de mapas táteis com crianças cegas de dois a quatro anos de idade, os pesquisadores chegaram a uma conclusão: “os sistemas de representação espacial são igualmente acessíveis à experiência visual ou tátil; e não há necessariamente um relacionamento privilegiado entre *input* visual e inteligência espacial” (GARDNER, 1994, p. 144).

Gardner (1994, p. 145) traz ainda outros exemplos de patologias que causam déficits peculiares em alguns indivíduos. Por exemplo: a síndrome de Turner em mulheres que acabam por apresentares dificuldades espaciais generalizadas; indivíduos com paralisia cerebral com dificuldades de percepção de profundidade e medição viso-espacial; crianças com dano cerebral

que apresentam dificuldades em tarefas viso-espaciais; pessoas que apresentam imaginação visual ausente ou muito deficiente, mesmo em indivíduos com poderes intelectuais aparentemente ricos. Gardner (1994, p. 146) descreve também que entre *idiots savants* e autistas encontram-se por um lado o florescimento de uma única inteligência face a um conjunto de capacidades escassas. Segundo o autor, há casos extremos, como o de uma criança autista de quatro anos que desenhava como um hábil adolescente. Mas apesar disso, ela era como que escrava de sua memória. Parecia coagida a incluir cada detalhe do que havia captado, e, incapaz de desenhar versões mais simples de um objeto, continuava a desenhar detalhes para fora da página.

Segundo Gardner (1994, p. 149), o progresso na ciência pode estar intimamente ligado ao desenvolvimento de determinadas manifestações visuais e espaciais, como o registro e transmissão de um vasto corpo de conhecimento em desenhos que possibilitam os cientistas aspirantes a estudar a organização de máquinas e organismos mesmo, que não se encontrem disponíveis à inspeção e sem ter que memorizar listas ou partes de objetos. Tanto que, segundo o autor, o papel da imaginação na resolução de problemas é atribuído a cientistas como Einstein e inventores como Tesla, que realizavam suas experiências na mente com imagens. “Pode-se até mesmo conjecturar que seus *insights* mais fundamentais derivaram de modelos espaciais ao invés de uma linha de raciocínio puramente matemática” (GARDNER, 1994, p. 148). Gardner inclusive sugere o xadrez como uma área forte para ilustrar a centralidade da inteligência espacial, pois “a capacidade de antecipar jogadas e suas conseqüências parece intimamente ligada à forte imaginação [...] [e] um tipo especial de memória” (GARDNER, 1994, p. 149).

Gardner (1994, p. 145) relata que frequentemente os artistas se sobressaem por seus poderes espaciais, mas só em um pequeno número de indivíduos, dados como normais, as capacidades visuais ou espaciais são desenvolvidas de forma notável e até mesmo incomum. Ele afirma que é evidente a centralidade da inteligência espacial nas artes visuais, como a pintura e a escultura, que envolvem sensibilidade apurada para o mundo visual e espacial, assim como uma capacidade de recriá-lo. “Algumas outras competências intelectuais como facilidade no controle de movimento motor fino, também contribuem; mas o *sine qua non* do talento gráfico é inerente ao domínio espacial” (GARDNER, 1994, p. 151). Segundo Gardner (1994, p. 152) comumente os artistas começam por dominar as técnicas desenvolvidas por seus mestres ou predecessores; e se uma técnica não se encontra disponível, eles tentarão projetar uma.

Além disso, o autor traz exemplos biográficos de artistas que seriam capazes de perceber e recriar todas as impressões anteriormente apreendidas, como Leonardo da Vinci e Michelangelo. Porém, Gardner defende que é possível lutar para desenvolver os mesmos poderes de percepção e memória que fazem parte de um aspecto da inteligência espacial denominado de



sensibilidade à composição. “Em última análise, há uma lógica definida no propósito das artes que a coloca à parte da imitação da natureza e a coloca perto de outras áreas de investigação rigorosa”, como parte da ciência ou da filosofia (GARDNER, 1994, p. 153). Ademais, o autor comenta sobre as atividades do *connoisseur*, que se constitui num tipo de indivíduo que aprecia arte e é capaz de fazer identificações e discriminações refinadas, reconhecer estilos, fazer avaliações e críticas, e pode julgar se uma obra é autêntica ou falsa. Um tipo de perícia que é aprendida com atenção às qualidades que definem o estilo de um mestre. “[...] Um uso da inteligência espacial que não parece de modo algum menos digno de espanto e emulação do que o apresentado pelo cientista, o arquiteto, o escultor ou o pintor” (GARDNER, 1994, p. 155).

Por fim, Gardner (1994, p. 155) demonstra que a inteligência espacial data de muito tempo e pode ser observada em todas as culturas humanas, inclusive em povos remotos nos quais o acentuado senso de localização e orientação, e a habilidade de navegação são altamente desenvolvidos, como os esquimós. Assim, “[...] a capacidade de orientar-se em um meio intrincado, de engajar-se em artes e artesanatos complexos e praticar esportes e jogos de diversos tipos parece ser encontrada em toda parte” (GARDNER, 1994, p. 155).

#### **2.4.5 Inteligência Corporal-Cinestésica**

Gardner (2000, p. 57) relata que a *inteligência corporal-cinestésica* acarreta o potencial de se usar o corpo para resolver problemas ou fabricar produtos. Ela acarreta a habilidade de dominar e orquestrar os movimentos e capacidades do corpo com precisão. Esta inteligência é baseada na capacidade de realizar e controlar intencionalmente os movimentos do corpo, para obtenção de resultados específicos. Sua principal característica é capacitar o indivíduo para usar o próprio corpo de maneiras diferenciadas e hábeis tanto para propósitos funcionais como para os expressivos, como fazem os mímicos, incluindo “a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos motores grosseiros do corpo”. (GARDNER, 1994, p. 161).

Gardner (1994, p. 160) conta que um artista em sua performance de mímica tem grande domínio e desenvoltura de sua inteligência corporal-cinestésica. O mímico cria, somente com o seu próprio corpo, a aparência de objetos, pessoas, eventos e ações em uma caricatura engenhosa com exagero nos movimentos e nas reações. Também os dançarinos, os atores e os atletas põem em primeiro plano essa inteligência, que é igualmente importante para artesãos, cirurgiões, cientistas, mecânicos e profissionais de orientação técnica (GARDNER, 2000, p. 57).

Ademais, Gardner estudou diversos tipos de indivíduos: os que desenvolvem domínio aguçado sobre os movimentos de seus corpos, como dançarinos e nadadores; outros que são capazes de manipular objetos com refinamento, como artesãos, instrumentistas e jogadores de bola; e os que têm no uso do corpo o papel central de suas ocupações, mas para os quais outras inteligências também desempenham papéis importantes, como inventores e atores. Por exemplo, para o ator ou o performer, tanto as habilidades corporais quanto pessoais, linguísticas ou musicais são inerentes à performance bem-sucedida. Pois “quase todos os papéis culturais exploram mais de uma inteligência, ao mesmo tempo; nenhuma performance pode ocorrer simplesmente através do exercício de uma única inteligência” (GARDNER, 1994, p. 161).

Gardner (1994, p. 174) ainda explica sobre performers e coreógrafos que comparam a dança com processos criativos ou narrativos de dentro da imaginação e externalizados com o corpo todo, cabendo tanto a padronização mais detalhista e restritiva aos movimentos, quanto a improvisação e a máxima flexibilidade. E destaca ainda que os atletas são muito valorizados na sociedade por sua inteligência corporal, podendo ganhar destaque em esportes quando têm habilidade, astúcia e desenvoltura, e quando sobressaem em graça, poder, velocidade, precisão e trabalho em equipe. O que oferece fonte de prazer para o próprio atleta e para os espectadores, como um meio de entretenimento, estímulo e liberação (GARDNER, 1994, p. 179).

Conforme Gardner (1994, p. 180), os inventores destacam-se pela capacidade de fabricar ou transformar objetos com as próprias mãos, ou através do uso de ferramentas. Todavia, uma grande variedade de ocupações envolve esta capacidade com o trabalho com objetos físicos relativamente pequenos, seja caçando, plantando, tratando de animais, cozinhando ou operando em fábricas. Assim, a manipulação de objetos por vezes se torna rotineira ou pode também envolver certa criatividade, como é o caso de engenheiros e inventores que não usam os materiais somente conforme culturalmente estabelecido, mas reorganizam materiais e criam objetos mais adequados para determinadas tarefas e desafios que estão enfrentando. Porém, segundo Gardner, para alcançar estes objetivos é preciso algo mais que somente a inteligência corporal: “particularmente durante o uso inicial de um objeto ou ferramenta, o indivíduo deve cuidadosamente coordenar as informações que pode assimilar através de sua inteligência espacial com as capacidades que elaborou através de sua inteligência corporal” (GARDNER, 1994, p. 180). Para o autor, a criação de invenções evidentemente almeja uma combinação de inteligências. Além da fusão das inteligências corporal e espacial, suficiente para entender um aparelho, o inventor também terá que usar suas capacidades lógico-matemáticas para delinear as demandas da tarefa e os procedimentos que poderiam funcionar inicialmente, bem como representar as condições necessárias e suficientes para o produto desejado (GARDNER, 1994, p. 181).

Segundo Gardner (1994, p. 167), ao longo dos últimos três ou quatro milhões de anos da evolução dos seres humanos, a descoberta, a fabricação e o uso de ferramentas com o objetivo de manipular o meio tiveram crescente sofisticação e flexibilidade. Isso possibilitou a alternância altamente orquestrada em ação e orientação caracterizada pelo uso hábil das duas mãos nos seres humanos, o que possibilitou a emergência de uma inteligência corporal e mecânica refinada. Desde então, ocorreu uma explosão na evolução humana com aumento significativo das capacidades simbólicas e uma revolução no grau de precisão das ferramentas. Assim, os humanos passaram a ter mais conhecimento, tecnologia, materiais e habilidade aplicáveis a muitos tipos e classes de ferramentas produzidas para diversos fins (GARDNER, 1994, p. 170).

Numa analogia entre a evolução da humanidade e o desenvolvimento infantil, Gardner (1994, p. 171) aponta uma progressão similar iniciada com a manipulação de objetos associados às reações simples do período sensorio-motor inicial; passando pelo uso das ferramentas para o atingir metas – apogeu da inteligência sensorio-motora –; até o atingimento de capacidades mais sofisticadas de utilizar ferramentas que produzem efeitos indiretos nos objetos, ou de projetar novas ferramentas como resposta a novos desafios. Contudo, o autor observa uma diferença importante: “o uso da linguagem inicia relativamente cedo na vida da criança pequena, muito antes que o uso de ferramentas tenha atingido um nível sofisticado” (GARDNER, 1994, p. 171). Sobre o uso hábil do corpo, Gardner (1994, p. 161) lembra que os gregos buscaram desenvolver o corpo em equilíbrio com o desenvolvimento da mente, de forma que o ser humano pudesse se expressar por meio de ambos – algo muito importante para nossa evolução.

Ao falar do uso perito do corpo, é natural que pensemos nos gregos, e há um sentido no qual esta forma de inteligência atingiu seu apogeu no Ocidente durante a era clássica. Os gregos reverenciaram a beleza da forma humana e, através de suas atividades artísticas e atléticas, buscaram desenvolver um corpo que fosse perfeitamente proporcionado gracioso em movimento, equilíbrio e tonicidade. De forma mais abrangente, eles buscaram uma harmonia entre mente e corpo, com a mente treinada para usar o corpo adequadamente e o corpo treinado para responder aos poderes expressivos da mente. (GARDNER, 1994, p. 161).

Gardner (1994, p. 162) observa ainda que pode haver um choque inicial ao descrever o corpo como uma forma de inteligência, porque na cultura ocidental recente houve uma ruptura radical entre as atividades intelectuais e a manifestação física de nossos corpos. O autor explica que esta separação entre *mente* e *físico* está ligada à noção de que a solução de problemas ocorre mais com o uso de nossos sistemas simbólicos relativamente abstratos e causa uma forte diferenciação entre o *reflexivo* e o *ativo*. Devemos ponderar que esta distinção cartesiana-ocidental não é estabelecida do modo igual em outras culturas e, então, não pode ser considerada um

imperativo universal. Inclusive, psicólogos e filósofos contemporâneos identificaram e enfatizam a íntima ligação entre o uso do corpo e o desenvolvimento de outros poderes cognitivos.

Conforme Gardner (1994, p. 163), o uso do corpo pode ser diferenciado de múltiplas formas. Pode-se usar o corpo inteiro para representar um determinado tipo de atividade com finalidades expressivas ou num esporte onde prevaleça ações motoras mais grosseiras. De igual ou maior importância na vida humana é a elaboração motora fina como a capacidade de usar nossas mãos e dedos e desempenhar movimentos delicados envolvendo controle preciso. Um grande diferencial evolutivo inerente e imanente à espécie humana, além da evolução do sistema nervoso central, é o uso hábil e preciso dos dedos das mãos em forma de pinça:

O ato de agarrar precisamente um objeto pequeno com polegar e dedos opostos – [...] que os primatas superiores são capazes de fazer apenas com modesta habilidade – foi levado a um nível primorosa e qualitativamente mais elevado pelos seres humanos. Um bom pianista pode produzir padrões e movimento independentes em cada mão, sustentar ritmos diferentes em cada mão, enquanto também usa as duas mãos juntas para [...] produzir um efeito de fuga. (GARDNER, 1994, p. 163).

Segundo Gardner (1994, p. 173), de todos os usos do corpo, a dança atingiu maiores ápices e mais diversidade cultural. Ela data de milhares de anos, provavelmente da época Paleolítica e é a segunda atividade mais retratada nas cavernas, após a caça, com a qual possivelmente está associada, pois feiticeiros e caçadores dançarinos encontram-se retratados em antigas cavernas da Europa e montanhas da África do Sul. Assim, as evidências antropológicas sugerem que a dança pode refletir e validar a organização social (GARDNER, 1994, p. 173).

Para apoiar sua alegação de uma inteligência corporal separada, Gardner (1994, p. 165) explica que determinados danos, que ocorrem em zonas do hemisfério esquerdo, são dominantes para a atividade motora e podem produzir prejuízo seletivo. Neste sentido, os neurologistas apontam para as *apraxias* como um conjunto de transtornos relacionados, em que um indivíduo, apesar de fisicamente capaz de desempenhar algumas sequências motoras e cognitivamente capaz de entender um pedido para executá-las, não é capaz de realizá-las na ordem ou maneira adequadas. “Há até mesmo pacientes ocasionais, de outro modo normais, que não conseguem desempenhar virtualmente qualquer ação; estes são os apráxicos isolados que apresentam, numa forma essencialmente pura, uma ausência de inteligência corporal” (GARDNER, 1994, p. 165). Gardner (1994, p. 166) afirma que existem também casos de pacientes cujas capacidades lógicas e linguísticas foram destruídas ou são ineficientes diante de algumas síndromes, mas que demonstram pouca ou nenhuma dificuldade para desempenhar atividades motoras altamente refinadas. O autor destaca ainda exemplos de pacientes de neuropsicologia – com alguma

deficiência, necessidade especial ou síndrome –, mas que servem como provas de uma inteligência corporal aguçada e possivelmente isolada. Gardner cita o caso de um menino autista que lidava muito bem com todo tipo de máquina – desmontar, montar e manipular –, bem como o de outro garoto que aos 12 anos, com sua bicicleta, podia se orientar por toda a cidade apenas com um mapa e uma bússola, mesmo com baixo QI.

Conforme Gardner (1994, p. 172), alguns estudiosos do desenvolvimento infantil, como Jerome Bruner e Kurt Fischer, abordam o desenvolvimento de habilidades como concebido de forma geral em relação a todos os tipos de operações cognitivas, e não somente às atividades corporais. Assim, também interpretam o desenvolvimento do conhecimento como uma construção de habilidades mais elaboradas e gradativamente mais flexíveis. Porém, a descrição de Piaget sobre a inteligência sensório-motora esclarece a evolução inicial da inteligência corporal. Nesta descrição podemos ver “como os indivíduos progredem dos mais simples reflexos – como os envolvidos em sugar e olhar – até atos comportamentais que incidem crescentemente sob o controle da variação ambiental e intenções individuais” (GARDNER, 1994, p. 171).

Para Gardner (1994, p. 183), mais que simples máquina, o corpo é receptáculo do senso de eu do indivíduo, de seus sentimentos e de suas aspirações pessoais, entidade à qual os outros respondem de forma peculiar devido à sua singularidade humana. A simples existência de um ser humano afeta a maneira como outros o tratam e assim, desde muito cedo, o indivíduo considera seu próprio corpo como especial. Deste modo, cada ser humano forma este senso de eu que o modificará para sempre e que o influenciará em seus pensamentos e ações quando responder aos que o rodeiam.

#### **2.4.6 Inteligências Pessoais**

Gardner (1994, p. 183) relata que embora pouco entendida, a esfera das inteligências pessoais é de importância primordial para os seres humanos, suas mais admiráveis conquistas, bem como suas mais terríveis tendências. Uma parte desta inteligência é voltada para dentro, para nosso mundo interior emocional-afetivo; a outra parte é voltada para fora, para nosso círculo de convivência com outras pessoas e para o mundo que nos rodeia. Ele conta que Freud escolheu focalizar o seu trabalho diretamente “no desenvolvimento da psique individual, suas batalhas dentro da família imediata do indivíduo, a luta pela independência, as múltiplas ansiedades e defesas que acompanham a condição humana”. Segundo o autor, “para Freud a chave para a saúde era o autoconhecimento e uma disposição de confrontar as inevitáveis dores e paradoxos da existência humana” (GARDNER, 1994, p. 184). Ainda segundo Gardner William

James escolheu uma psicologia de orientação mais positiva, mais aberta às possibilidades de mudança e desenvolvimento. Ele “[...] enfatizou a importância dos relacionamentos com os outros indivíduos como o meio para alcançar objetivos, progredir e conhecer-se” (GARDNER, 1994, p. 185). James influenciou uma geração de cientistas sociais que buscaram as origens sociais do conhecimento e a natureza interpessoal do senso de eu. Apesar das diferenças, Freud e James acreditavam na importância e na centralidade do eu individual; na certeza de que a psicologia deve construir-se sob o conceito de pessoa, sua personalidade, seu crescimento, seu destino, sua capacidade de autoconhecimento e autodesenvolvimento, no enfrentamento pessoal. “Embora nenhum tivesse usado a expressão, acho razoável dizer que estes dois notórios psicólogos eram simpáticos à idéia das ‘inteligências pessoais’” (GARDNER, 1994, p. 185).

De um lado há o desenvolvimento dos aspectos internos de uma pessoa. A capacidade central em funcionamento aqui é o *acesso à nossa própria vida sentimental* – nossa gama de afetos e emoções: a capacidade de efetuar instantaneamente discriminações entre estes sentimentos e, enfim, rotulá-las, envolvê-las em códigos simbólicos, basear-se nelas como um meio de entender e orientar nosso comportamento. Em sua forma mais primitiva, a inteligência intrapessoal equivale a pouco mais do que a capacidade de distinguir um sentimento de prazer de um de dor. [...] Em seu nível mais avançado, [...] permite que detectemos e simbolizemos conjuntos de sentimentos altamente complexos e diferenciados. (GARDNER, 1994, p. 185, grifo do autor).

Dessa forma, para Gardner (2000, p. 58, grifo do autor), “a *inteligência intrapessoal* envolve a capacidade de a pessoa se conhecer, de ter um modelo individual de trabalho eficiente – incluindo aí os próprios desejos, medos e capacidades”, usar essas informações com eficiência para se regular e decidir os rumos da própria vida, ou seja, planejar e agir à luz dos próprios traços e escolhas. Ela acarreta a habilidade de identificar e conhecer os próprios aspectos internos e subjetivos, sentimentos, emoções, objetivos e ansiedades, conectar-se consigo, gerir hábitos, adapta-se, controlar a própria mente, medos, vícios, emoções, ser resiliente e dominar-se diante do que lhe causa estresse. Às vezes ela é chamada de auto-inteligência ou de inteligência emocional, e poderia ser considerada semelhante a autoconhecimento, autocontrole e autoeducação. Segundo Gardner (2000, p. 58), esta inteligência “não é particular para carreiras específicas; em vez disso, é um objetivo para todo indivíduo em uma sociedade moderna e complexa, onde é preciso tomar decisões que tem consequências sobre si mesmo e sobre os outros”.

A outra inteligência pessoal volta-se para fora, para outros indivíduos. A capacidade central aqui é a *capacidade de observar e fazer distinções entre outros indivíduos* e, em particular, entre seus humores, temperamentos, motivações e intenções. Examinada em sua forma mais elementar, a inteligência interpessoal acarreta a capacidade da criança pequena de discriminar entre os indivíduos ao seu redor e detectar seus vários humores. Numa forma avançada, [...] permite que um adulto hábil leia as

intenções e desejos – mesmo quando foram ocultados – de muitos outros indivíduos e, potencialmente, haja em cima deste conhecimento – por exemplo, influenciando um grupo de indivíduos díspares a comportar-se ao longo de linhas desejadas. (GARDNER, 1994, p. 186, grifo do autor).

Por conseguinte, Gardner defende que a *inteligência interpessoal* denota a capacidade nuclear de perceber distinções entre pessoas e de entender seus estados de ânimo, intenções, humor, sentimentos, temperamentos, motivações e desejos dos outros e, conseqüentemente, de interagir e trabalhar de modo eficiente com terceiros. Ela acarreta a habilidade de conectar-se, interagir e relacionar-se com as outras pessoas, na vida profissional e pessoal, ter empatia e boa comunicação, ter liderança, persuasão e influência sobre as pessoas e conquistar a colaboração dos demais. Às vezes ela é chamada de inteligência social. “Vendedores, professores, clínicos, líderes religiosos, líderes políticos e atores precisam ter uma inteligência interpessoal aguda” (GARDNER, 2000, p. 57).

De acordo com Gardner, cada cultura e sociedade tem seus próprios sistemas de símbolos e seus meios de interpretar as experiências da vida, assim, as substâncias fundamentais das inteligências pessoais tornam-se orientadas pelos mais diversos sistemas de significado. Mesmo que as inteligências pessoais assumam muitas formas, há ainda uma variedade de problemas e patologias, que também assumem formas diferentes dependendo de cada cultura. Uma inteligência pode assumir formas aberrantes e patológicas quando mal discernida e colocada em ação. Mesmo assim, “o que poderia ser patológico em um cenário pode ser considerado normal em um outro” (GARDNER, 1994, p. 186). Deste modo, segundo Gardner, é importante não omitir as diferenças entre as inteligências pessoais e as outras:

O “curso natural” das inteligências pessoais é mais atenuado do que o de outras formas, visto que os sistemas simbólicos e de interpretação particulares de cada cultura logo vêm a impor um colorido decisivo sobre estas últimas formas de processamento de informações. [...] Os padrões de desenvolvimento e de falhas nas inteligências pessoais vêm a ser muito mais variados do que em outras inteligências; e há uma gama especialmente ampla de estados finais. (GARDNER, 1994, p. 186).

Diante disso, Gardner (1994, p. 186-187) decidiu vincular as inteligências pessoais para facilitar a exposição, e para evitar duplicação desnecessária ou artificialidade, embora todas as suas diferenças sejam mencionadas. Isto porque em qualquer cultura, ao longo do desenvolvimento, essas duas formas de conhecimento encontram-se intimamente misturadas. Tanto que o conhecimento da própria pessoa é dependente da capacidade de aprender a partir da observação de outras pessoas, enquanto o conhecimento dos outros baseia-se nas distinções internas feitas pelo indivíduo. Sob circunstâncias comuns, nenhuma das duas formas de inteligência pode

desenvolver-se sem a outra. Além disso, embora não seja tão cobrada a decisão de empregar ou não as outras inteligências, diferentemente, “as pressões para empregar nossas inteligências pessoais são agudas: é incomum um indivíduo que não tente desenvolver seu entendimento da esfera pessoal para melhorar seu próprio bem-estar ou seu relacionamento com a comunidade” (GARDNER, 1994, p. 187). Logo, Gardner decidiu incorporar as inteligências pessoais em sua lista porque elas são muito importantes praticamente em todas as sociedades. Ele lembra que a omissão destas inteligências por outros estudiosos da cognição produziu uma concepção de intelecto que é excessivamente parcial e torna difícil entender as metas de diversas culturas e as maneiras pelas quais estas metas são atingidas. Ademais, elas foram aprovadas nos critérios científicos preestabelecidos, assim como as outras inteligências (GARDNER, 1994, p. 187).

Conforme Gardner, um sentimento de *eu* emergente é um elemento chave das inteligências pessoais dominante no mundo inteiro. Sua pesquisa o levou a conclusão de que a ampla variedade de *eus* encontrada ao redor do mundo sugere que tal *senso* deve ser pensado como um amálgama que emerge da combinação ou da fusão do nosso conhecimento intrapessoal e interpessoal. Indiscutivelmente, as diferenças nos *sensos de eu* ao redor do mundo refletem essa fusão que pode ocorrer de maneiras bastante divergentes, dependendo dos aspectos de cada indivíduo (ou conjunto de indivíduos) que eventualmente sejam enfatizados em determinada cultura. “De modo correspondente, no que segue usarei o termo *senso de eu* para referir-me ao equilíbrio atingido por cada indivíduo – e cada cultura – entre os estímulos de ‘sentimentos internos’ e as pressões de ‘outras pessoas’” (GARDNER, 1994, p. 188).

Na análise de Gardner (1994, p. 188), as inteligências pessoais correspondem às capacidades de processar informações que se encontram disponíveis para qualquer ser humano desde o nascimento. Diversas formas de inteligência pessoal surgem da ligação entre o bebê e quem dele cuida – em geral sua mãe, formando com ela uma forte ligação, auxiliada por uma forte afeição que a mãe sente pela prole. Encontram-se nestes fortes laços as origens das inteligências pessoais. De acordo com Gardner (1994, p. 188), podemos considerar esta ligação inicial do bebê com quem cuida dele como um esforço da natureza para assegurar a adequada projeção das inteligências pessoais. Daí, a especial importância dessa relação, que pode impactar toda uma vida, pois “a ausência deste vínculo sinaliza dificuldades para a eventual capacidade de um indivíduo de conhecer outras pessoas, criar filhos e basear-se neste conhecimento quando vem a conhecer a si mesmo” (GARDNER, 1994, p. 189). Resumidamente, no primeiro ano de vida do bebê o seu vínculo com a mãe é muito forte, a ponto de perturbá-lo quando é separado de sua mãe ou quando um estranho é visto como ameaça ao vínculo. Então, a partir da base familiar, esta ligação se afrouxa e se flexibiliza à medida que a criança se torna segura



de poder reencontrar a mãe e recuperar o sentimento de pertinência. “Se por algum motivo não se permite que o vínculo se forme adequadamente ou se ele é interrompido abruptamente e não reparado logo, profundas dificuldades são sinalizadas pela criança” (GARDNER, 1994, p. 189).

Gardner (1994, p. 189) apresenta o desenvolvimento pessoal, identificando as características que lhes são importantes no contexto da cultura oriental e da sociedade capitalista pós-moderna conforme a seguinte divisão em etapas (ou estágios): o bebê, a criança de dois a cinco anos, a criança em idade escolar, a meia infância, a adolescência, um senso de eu maduro.

Todos os **bebês** normais provavelmente experimentam uma gama de sentimentos e afetos. Há até um conjunto universal de expressões faciais apresentados por todos eles, independentemente de sua cultura, e associados a uma gama de estados corporais e cerebrais de excitação, de prazer ou de dor. Inicialmente, estes estados introduzem a criança ao conhecimento intrapessoal, pois ela percebe que pode sentir-se de diferentes modos diante de diferentes ocasiões. “Além disso, estas discriminações também constituem o ponto necessário de partida para a eventual descoberta de que ele é uma entidade distinta com suas próprias experiências e sua identidade singular” (GARDNER, 1994, p. 189). Segundo Gardner, o bebê começa a conhecer e diferenciar suas próprias reações, e começa a formar distinções demonstradas pelos outros, discriminando e imitando as expressões faciais de outras pessoas. Uma capacidade que sugere um algo grau de pré-sintonização com os sentimentos e comportamento de outros indivíduos – primeiros sinais de empatia. Então, ele vai associando os sentimentos com indivíduos, experiências e circunstâncias. No segundo ano de vida, em geral, é quando a criança pequena se percebe, pela primeira vez, como uma entidade separada, um indivíduo. Ela passa a perceber sua separação física, sua identidade, bem como todos os componentes do senso inicial de pessoa que surgem durante o segundo ano de vida. Ela começa a reagir ao próprio nome, a referir-se a si mesma pelo nome, a ter programas e planos que ela busca executar, a se sentir eficiente quando é bem-sucedida, a experimentar angústia quando viola determinados padrões que os outros estabeleceram para ela ou que ela estabeleceu para si mesma (GARDNER, 1994, p. 190).

**A criança de dois a cinco anos** de idade passa por uma importante revolução intelectual, quando se capacita a usar vários símbolos para referir-se a si própria (“eu”, “meu”), a outros indivíduos (“ele”, “mamãe”), (“você triste”), e a suas próprias experiências (“meu aniversário”, “minha ideia”) (GARDNER, 1994, p. 190). Palavras, quadros, gestos e números estão entre os vários veículos a serviço de vir a conhecer o mundo simbolicamente e fazer discriminações sensoriais do mundo físico a partir de ações sobre ele. “Por volta do fim deste período a criança é, de fato, uma criatura simbolizante, capaz de criar e extrair significados no nível do uso de símbolos apenas” (GARDNER, 1994, p. 191). Assim, o uso de símbolos impacta o

desenvolvimento das inteligências pessoais e, agora, a criança pode se basear em um sistema inteiro de interpretação, disponibilizado por sua cultura, para tentar entender suas experiências e as que envolvem outras pessoas. Gardner exemplifica que através da exploração de diferentes papéis (como mãe e filho, médico e paciente, polícia e ladrão, professor e aluno, etc.) a capacidade simbólica da criança é direcionada para o desenvolvimento pessoal. Ao representar estes papéis a criança vem a conhecer o comportamento associado a estes indivíduos, imagina como seria ocupar seus lugares, e correlaciona o comportamento e os estados dos outros com suas próprias experiências pessoais: “identificando o que é positivo ou negativo, provocador de ansiedade ou relaxante, poderoso ou impotente” (GARDNER, 1994, p. 191). De acordo com Gardner (1994, p. 191), é possível discernir caminhos diferentes associados às linhas de inteligência pessoal. Para a abordagem centrada no indivíduo, a criança acha-se perturbada por conflitantes sentimentos que a coagem a focar sua própria condição e estimulam a descoberta emergente dela mesma como indivíduo apartado, o que auxilia na modelagem da capacidade de introspecção central no conhecimento intrapessoal. Já para a abordagem social, a criança não se desenvolve isoladamente, é um membro da comunidade, que lhe dá referências e esquemas de interpretação das próprias experiências afetivas. Ela é impelida a referenciar-se nos outros para evidenciar-se, pois o conhecimento de seu lugar entre os outros só pode vir da comunidade.

Conforme Gardner (1994, p. 192), na **criança em idade escolar**, em nossa sociedade, a diferenciação entre o eu e os outros já se encontra bem consolidada com um nível inicial de conhecimento social. Ela já domina alguns dos diversos papéis adotados pelos outros e tem um crescente entendimento de quem é, sua individualidade, suas próprias necessidades, desejos, projetos, metas, etc. A criança pode relacionar-se mais flexivelmente com os outros com o advento das operações mentais concretas e já pode ser traçada uma linha entre o eu e o outro, entre a perspectiva própria e a dos demais. Após um claro declínio do egocentrismo ela passa a ter um entendimento de reciprocidade e o potencial de apreender certas questões a partir de pontos de vista alheios, mesmo que alguns aspectos egocêntricos permaneçam ao longo da vida. Na faixa de 6 a 8 anos, “[...] a criança torna-se especialmente preocupada com a aquisição de habilidades, conhecimento e competências objetivos. [...] são as coisas que ela pode fazer [...] que constituem o loco principal do autoconhecimento (GARDNER, 1994, p. 193). Para Gardner (1994, p. 193), agora a criança passa a reconhecer melhor as intenções e motivações dos outros, e assim comete, com menos frequência o erro de projetar seus próprios desejos nos outros. Ela se torna mais genuína socialmente, governada por normas e características pessoais mais bem estabelecidas; aumenta seu autointeresse e autoconhecimento; vai além da família e faz amizades; e quer ser membro representativo da comunidade em que vive.

Segundo Gardner (1994, p. 193), na **meia infância**, período dos cinco anos ao início da adolescência, a criança tem uma contínua e gradativa intensificação da sensibilidade social, em direção a um mais aguçado senso de motivações alheias e a um mais pleno senso das próprias competências e carências. Aprofundam-se as amizades e o desejo de se relacionar e de estar na presença do outro, e agora a perda de amizades é mais dolorosa. O pré-adolescente então dedica bastante energia para consolidar seu lugar numa rede de amizades e manter padrões de amizade; eles sentem a necessidade de pertencer a um grupo, uma *turminha* ou *tribo* como poderíamos dizer atualmente. Nesta fase, a criança também dedica bastante tempo pensando sobre a esfera interpessoal. Intensifica-se a capacidade de colocar-se no lugar do outro, seja um indivíduo específico ou de forma generalizada e iniciam-se formas recursivas de conhecimento pessoal. Ela pode então executar operações mentais sobre interações com os outros: “‘ele pensa que eu penso que ele pensa...’ Não é de espantar que estes pré-adolescentes sejam capazes de apreciar formas mais sutis de literatura e inventar (e apreciar) piadas mais sofisticadas” (GARDNER, 1994, p. 193). Ademais, Gardner (1994, p. 193) alerta que existem perigosos riscos neste momento: caso a criança realize julgamentos prematuros de inadequação ou avaliações irrealistas sobre a sua eficácia; se convencer-se de que não pode desempenhar algo, pode se sentir desamparada; e, mais importante ainda, se ela for incapaz de fazer amizades efetivas, pode se sentir sozinha por completo – esta incapacidade pode ser sentida como um fracasso que rebaixa a autoimagem, pois advém de sentimentos pessoais que agora são menos transitórios, que se forem suficientemente perturbadores podem dominar suas introspecções.

Na **adolescência** as formas pessoais de inteligência se transformam, afastam-se da orientação social e os indivíduos tornam-se mais psicologicamente afinados. Os relacionamentos com os demais não mais têm por base somente em recompensas físicas que lhe ofereçam, mas sim no apoio psicológico e compreensão que alguém sensível possa oferecer. “Da mesma forma, o adolescente busca amigos que o valorizem por seus próprios *insights*, conhecimento e sensibilidade, ao invés de por sua força ou posses materiais” (GARDNER, 1994, p. 194). O mundo social é melhor entendido pelo jovem que reconhece que a sociedade precisa de leis e regras para funcionar adequadamente. Porém ele pensa que essas leis não deveriam ser obedecidas cegamente, deve-se considerar circunstâncias atenuantes, e a justiça não deve ser dispensada sem atender a fatores individualizantes em questão. O adolescente continua desejando ser reconhecido e amado pelos outros, mas gradativamente reconhece que não é possível compartilhar tudo, certas questões devem ser mantidas privativas. Na adolescência observa-se um amadurecimento do conhecimento do próprio indivíduo e dos outros. Ela é o período de vida onde as duas formas de conhecimento pessoal unem-se em um *senso de eu* – um processo crucial

para a adaptação do indivíduo ao seu contexto social, no qual é preciso chegar a um acordo com os próprios sentimentos, motivações e desejos pessoais (GARDNER, 1994, p. 195).

Conforme explica Gardner, as fases posteriores alcançam um **sendo de eu maduro**, e são descritas centrando-se em decisões e pontos de tensão durante a vida. “A meta final destes processos de desenvolvimento é um eu altamente desenvolvido e plenamente diferenciado dos outros [...]” (GARDNER, 1994, p. 195). Segundo Gardner (1994, p. 195), a concepção psicossocial enfatiza mais o papel formativo de outras pessoas no senso de eu, e bem menos um eu autônomo. Considera-se que o indivíduo é um conjunto de eus que reflete um contexto momentâneo, com uma coletânea de *máscaras* em que nenhuma assume prioridade sobre as outras, mas cada qual é chamada a atuar quando necessário e é retirada quando a ocasião já não a requer. Assim, o senso de eu aqui incide mais sobre a experiência e o conhecimento interpessoal. Deste ponto de vista, o que determina o comportamento é a situação ou o contexto no qual se encontra o indivíduo e o papel que lhe é exigido. Porém, torna-se importante a capacidade de manipular a situação conforme o próprio propósito. Para Gardner, muitas vezes, o desenvolvimento do conhecimento pessoal ocorre naturalmente, mas há casos em que se fazem necessárias instruções explícitas, que ficam sob o comando da sociedade (GARDNER, 1994, p. 196). Outras vezes, o indivíduo deseja possuir mais habilidades pessoais e busca ajuda para adequar suas discriminações e emoções; o que, numa sociedade ocidental orientada ao outro, resulta na busca por terapias e mantém a popularidade dos livros de autoajuda, para treinar as habilidades que nos capacitam a interpretar uma situação social corretamente e em relação a ela realizar manobras apropriadas (GARDNER, 1994, p. 196).

Sobre a evolução da espécie humana, Gardner (1994, p. 197) pondera dois atores principais que contribuíram especialmente para a ascendência do conhecimento pessoal, tanto individual quanto social. O primeiro fator é a prolongada infância e sua ligação íntima com a mãe, desde nossos antepassados mais primitivos. “A mãe fornece modelos que a prole jovem pode observar, imitar e reter na memória para uso subsequente” (GARDNER, 1994, p. 198). O segundo fator evolutivo da nossa espécie seria o surgimento de uma cultura de caça de animais maiores, que tornou-se uma atividade que envolvia a participação e a cooperação de muitos indivíduos. Pois os grupos de pré-humanos deveriam aprender a trabalhar juntos, planejar, comunicar-se e cooperar para apanhar e partilhar as carnes da caça. “A luz destas exigências para a caçada eficaz, as necessidades de coesão de grupo, liderança, organização e solidariedade tornam-se relativamente fáceis de entender” (GARDNER, 1994, p. 198). Ainda segundo Gardner (1994, p. 199), o psicólogo britânico N. K. Humphrey enfatizou as capacidades criativas envolvidas no conhecimento do mundo social. Ele alega que o principal uso criativo do intelecto

humano está em manter a sociedade unida e não nas áreas da arte e da ciência. Ele aponta a necessidade de os primatas sociais serem astutos o suficiente para considerar as consequências do seu próprio comportamento, calcular o comportamento provável dos demais, os benefícios e as perdas. Tudo isso em um contexto em que as evidências relevantes são efêmeras, propensas a mudar, mesmo em consequência de suas próprias ações. Um contexto em que apenas um organismo com habilidades cognitivas altamente desenvolvidas pode fazê-lo.

Os estudos de Gardner (1994, p. 201) sobre o cérebro humano apontam para os lobos frontais como as estruturas de maior importância para as formas de conhecimento pessoal, tanto que podem causar diversos tipos de patologias *intra* e *inter* pessoais. Há cerca de um século já se sabe que lesões ou destruição dos lobos frontais em adultos têm poucos efeitos na capacidade de resolver problemas, mas podem causar danos severos à personalidade. Caso o indivíduo apresente uma patologia importante de lobo frontal, principalmente se for bilateral, manifesta-se não mais a “mesma pessoa”, de forma irreconhecível para os que o conheceram antes. Dependendo da área afetada, podem surgir sintomas como hiperatividade, irritabilidade, despreocupação e euforia; ou então indiferença, desatenção, lentidão e apatia – uma personalidade depressiva (oposta à psicopata). Sintomas estes que podem ser encontrados em combinações variadas entre diferentes indivíduos. Porém, Gardner enfatiza que em indivíduos cujo desempenho cognitivo parecem relativamente preservadas computacionalmente, um senso da “mesma pessoa” está ausente. “O indivíduo não mais expressa seu senso anterior de propósito, motivação, metas e desejo de contato com outros; a reação do indivíduo aos outros foi profundamente alterada e seu próprio senso de eu parece ter sido suspenso” (GARDNER, 1994, p. 202).

Gardner (1994, p. 203) relata ainda sobre outros pacientes com lesões massivas em outras áreas do cérebro (não nos lobos frontais) que apesar de tornarem-se drasticamente incapazes em uma ampla gama de faculdades, ainda mantiveram as funções pessoais e um senso de eu duradouro, permanecendo basicamente a “mesma pessoa” e continuando a se relacionar normalmente com os outros. Eles continuaram a ter vontade, desejo, sensibilidade à experiência e a capacidade de planejar e desempenhar ações no sentido de melhorar seu estado e se reeducar o quanto as condições permitiam. Assim, Gardner (1994, p. 203) defende que no centro de nosso conhecimento pessoal, representado nos lobos frontais, há dois tipos de informação: (a) a capacidade de conhecer outras pessoas, reconhecer seus rostos, vozes e personalidades, reagir a elas, nos engajarmos em atividades conjuntas; (b) capacidade de conhecer a nós mesmos, sensibilidade aos nossos sentimentos, vontades e medos, bem como nossas próprias histórias pessoais. E a capacidade de ligar essas duas formas de conhecimento ao eu e ao nosso conhecimento dos outros é uma função singularmente humana, que nos permite formular teorias e

crenças sobre os outros e desenvolver um relato proposicional sobre nós, ora denominado por Gardner de “metáfora do eu” (GARDNER, 1994, p. 203).

Gardner (1994, p. 203) explica que algumas patologias chegam a bloquear o desenvolvimento do conhecimento do eu e dos outros, como no caso de crianças autistas que podem “[...] apresentar capacidades computacionais poupadas, [...] mas cuja condição patológica é [...] definida por uma incapacidade de comunicar-se com os outros e por um senso de eu tão prejudicado que [...] apresenta dificuldades singulares em empregar as palavras eu e meu”. Segundo Gardner (1994, p. 204), vale observar também que determinadas condições de desenvolvimento cognitivo, como a Síndrome de Down, com atraso em lógica ou linguagem, parecem preservar relativamente bem a capacidade de forjar relacionamentos sociais eficazes com os demais. Gardner (1994, p. 204) pondera ainda que outras patologias interferem na incidência e no grau de perda das habilidades pessoais, como acontece nos casos de afasia, onde as capacidades ligadas à linguagem e a simbolização comprometam, em menor ou maior grau, as capacidades de conceber a si mesmo ou de cooperar com os outros. Ou ainda, a doença de Pick, que causa perda rápida da adequação social ou a doença de Alzheimer, que colapsa as capacidades nos domínios espacial, lógico e linguístico, e ainda assim, o paciente permanece socialmente adequado.

Ainda de acordo com Gardner (1994, p. 205), há ainda casos de indivíduos cujo conhecimento pessoal é alterado por um transtorno neurológico, como os pacientes que sofrem de epilepsia do lóbulo temporal, condição que impõe uma irritação anormal do tecido nervoso ao invés da destruição dos neurônios. Estes pacientes apresentam personalidades um tanto diferentes e, não raro, sua concepção de mundo muda profundamente. Eles tendem a se tornar introspectivos, dados a escrever extensos tratados, tendem ao estudo da filosofia e da religião e à reflexão sobre questões profundas. “Pode haver fúria considerável, que pode irromper a qualquer momento, mas no mesmo indivíduo há uma intensificação do sentimento ético e religioso que pode dar vazão a um desejo de ser excessivamente bom, cuidadoso e temente a Deus”. Assim, a personalidade do indivíduo e a maneira de se relacionar com os outros pode ser afetada por esta condição. Contudo, Gardner alerta para os perigos de realizar-se alegações excessivas sobre as inteligências pessoais baseando-se no conhecimento ainda superficial daquela época: “a quantidade de conhecimento disponível sobre as inteligências pessoais é menor e certamente menos convincente do que a disponível para as outras formas de inteligência mais convencionalmente computacionais, as menos suscetíveis à canalização cultural” (GARDNER, 1994, p. 206). Cabe destacar a importância que essa questão cultural e histórico-social tem para o desenvolvimento das inteligências pessoais, pois para Gardner (1994, p. 211), “ao considerar as

formas de conhecimento que giram em torno de outras pessoas, entramos numa esfera onde o papel da cultura e de forças históricas prova ser especialmente saliente e difundido”.

Assim, Gardner (1994, p. 212) afirma que as inteligências pessoais refletem um conjunto de restrições antagonistas: a existência do próprio indivíduo (eu); a existência de outros indivíduos (outros eus); as apresentações e interpretações dos eus da cultura. Portanto, explica o autor, “haverá feições universais de qualquer senso de pessoa ou eu, mas também consideravelmente nuances culturais refletindo uma multidão de fatores históricos e individualizantes” (GARDNER, 1994, p. 213). Então, cada indivíduo busca em sua vida um certo equilíbrio entre suas questões sociais. Com sua inteligência intrapessoal, ele tem a capacidade de introspecção e “como preocupação básica para este indivíduo figura uma exploração de sua vida íntima: experiências cotidianas, necessidades e medos fortes, o modo de agir da consciência (tanto desse indivíduo quanto dos outros)” (GARDNER, 1999, p. 23). Já com sua inteligência interpessoal o indivíduo desenvolve tanto a empatia, que o habilita a se conectar e se preocupar com o outro, quanto outras habilidades necessárias para viver em harmonia com a sociedade, dentro do possível, cumprindo seus deveres e participando de sua cultura e dos círculos sociais.

#### 2.4.7 Inteligência Naturalista

Gardner afirma que a *inteligência naturalista* (ou inteligência da natureza) envolve a “capacidade de fazer distinções consequentes no mundo da natureza como, por exemplo, entre [espécies e elementos,] uma planta e outra, ou uma formação de nuvens e outra (por exemplo taxonomista). (Às vezes chamada de inteligência da natureza).” (GARDNER, 2020a, tradução nossa<sup>31</sup>). Ela acarreta a habilidade para compreender a natureza das coisas, organizar e categorizar os objetos, fenômenos e padrões da natureza, como reconhecer, distinguir, classificar, categorizar e hierarquizar plantas, animais, minerais, incluindo toda a variedade de fauna, flora, fenômenos naturais e componentes de seu meio-ambiente (GARDNER, 2000, p. 64-69).

Segundo Gardner (2000, p. 64, grifo do autor) o termo *naturalista* encerra em si a caracterização de um papel valorizado em diversas culturas. Por exemplo, “na cultura ocidental, a palavra *naturalista* é imediatamente aplicada às pessoas de vasto conhecimento sobre o mundo vivo”. O naturalista demonstra grande capacidade em reconhecer e classificar as

---

<sup>31</sup> Texto original: NATURALISTIC. “The ability to make consequential distinctions in the world of nature as, for example, between one plant and another, or one cloud formation and another (e.g. taxonomist). (Sometimes called nature intelligence). (GARDNER, 2020a).

diversas espécies da flora e da fauna de seu ambiente. Ele não só é capaz de “reconhecer membros especialmente valiosos ou notadamente perigosos de uma espécie, mas também categorizar organismos novos e desconhecidos”. Nas culturas que abarcam uma orientação científica, “o naturalista é um biólogo que reconhece e categoriza espécimes segundo a taxonomia formal aceita, como a botânica elaborada no século XVIII pelo cientista sueco Carolus Linnaeus”.

Conforme Gardner (2000, p. 65) essas habilidades podem ser aplicadas ao fazer e justificar distinções, realizando-se observações a olho nu ou com a ajuda de lentes de aumento e até por meios não visuais, visto que cegos podem ter acuidade para reconhecer espécies, por exemplo, usando o tato. Para Gardner parece razoável presumir que as capacidades de um naturalista podem ser levadas a relacionar-se com objetos artificiais. “A criança que consegue prontamente distinguir plantas, pássaros ou dinossauros está usando as mesmas habilidades (ou inteligência) quando classifica tênis, carros, aparelhos de som ou bolas de gude”.

Segundo a teoria de Gardner (2000, p. 65), a inteligência naturalista prova estar tão estabelecida quanto as outras. Para começar há as capacidades essenciais para reconhecer exemplos como membros de um grupo ou de uma espécie; distinguir entre membros da mesma espécie; reconhecer a existência de outras espécies próximas; e mapear as relações, formal ou informalmente, entre as diversas espécies. O autor ainda lembra que a importância desta forma de inteligência está suficientemente comprovada na história evolucionária, onde a sobrevivência de um organismo depende da sua habilidade em distinguir, entre espécies semelhantes, predadores e presas. Esta capacidade “se apresenta não só nos primatas evolucionariamente próximos dos seres humanos; as aves também podem discernir as diferenças entre espécies de plantas e animais [...] e até reconhecer as formas humanas numa fotografia” (GARDNER, 2000, p. 66).

De acordo com Gardner (2000, p. 66), vale observar que na cultura humana, um naturalista maduro faz muito mais que aplicar capacidades taxonômicas, demonstrando o que Wilson denominou “biofilia”: “o naturalista sente-se confortável no mundo dos organismos e pode ter o talento de cuidar de várias criaturas vivas, domá-las, ou com elas interagir sutilmente”. Segundo o autor, estes potenciais existem também em outros padrões de atividade como caça, pesca, lavoura, jardinagem e culinária. Até capacidades aparentemente indiretas – como reconhecer automóveis pelo som do motor, detectar novos padrões em um laboratório científico, ou discernir estilos artísticos – talvez explorem mecanismos que evoluíram originalmente por sua eficiência em distinguir entre plantas trepadeiras e cobras ou frutas venenosas e não venenosas. “Assim, é possível que o talento dos artistas, dos poetas, dos cientistas sociais e dos cientistas naturais para reconhecer padrões baseie-se nas habilidades perceptivas fundamentais da inteligência naturalista” (GARDNER, 2000, p. 66).



No entanto, os estudos que identificam indivíduos bem-dotados ou carentes de uma determinada capacidade, bem como regiões neurais dedicadas a servir essas capacidades constituem uma importante fonte de informação sobre a independência desta inteligência assim como de outras. Gardner (2000, p. 67) afirma que é possível estipular, para um naturalista em potencial, uma escala que vai do principiante ao especialista. “Nos estágios iniciais, não é necessária nenhuma instrução formal, mas surge todo um campo formal de estudo, como a botânica ou a entomologia”. O autor ainda exemplifica o estágio inicial de alguns importantes estados finais da inteligência naturalista:

Assim como normalmente as crianças dominam a linguagem desde pequenas, elas também têm uma predisposição para explorar o mundo da natureza. [...] No entanto, algumas crianças desde cedo indiscutivelmente demonstram um interesse acentuado pelo mundo natural, além de capacidades agudas para identificar e empregar muitas distinções. (GARDNER, 2000, p. 67).

Gardner também traz relatos de seus estudos sobre biografias de variados estados finais que demonstram suas peculiaridades, características desenvolvimentais em inteligência naturalista e evidências de precocidade:

As biografias dos biólogos costumam documentar um fascínio precoce por plantas e animais e um impulso para identificar, classificar e interagir com estes seres. É interessante que os físicos não tenham o mesmo padrão de comportamento: quando eram pequenos, eles em geral exploravam as manifestações visíveis de forças invisíveis (como a gravidade ou a eletricidade) ou brincavam com sistemas mecânicos ou químicos. Já os cientistas sociais, nessa idade, costumavam se dedicar a atividades verbais, ler não-ficção ou procurar interagir com outras pessoas. (GARDNER, 2000, p. 67).

De acordo com as pesquisas de Gardner (2000, p. 68), existem casos de indivíduos com deficiências em aspectos das habilidades naturalistas, como os exemplos de pessoas com lesões cerebrais que continuam conseguindo reconhecer e nomear objetos, mas que perderam a capacidade de identificar seres vivos, e também indivíduos que apresentam o inverso dessas habilidades e dificuldades. Ainda não é possível determinar de forma definitiva que centros neurais estão envolvidos nestas capacidades, pois “o reconhecimento das espécies pode ser representado de modos diferentes em pessoas diferentes, dependendo, por exemplo, de o primeiro contato com a espécie ter sido através de desenhos e fotografias ou de interações diretas” (GARDNER, 2000, p. 68). Gardner explica sobre a dificuldade existente até então para o estudo e a avaliação da inteligência naturalista por meio dos testes psicológicos tradicionais:

As capacidades do naturalista não foram muito estudadas por psicólogos, que tradicionalmente usam estímulos artificiais (como formas geométricas) para avaliar padrões de reconhecimento. Assim, seus estudos produziram poucas informações sobre formas mais naturais de categorização. Do mesmo modo, quem elabora os testes raramente inclui itens que avaliem as habilidades de categorização da espécie a que um ser pertence. (GARDNER, 2000, p. 68).

Contudo, o autor traz ainda o exemplo de uma exceção importante: o trabalho de categorização realizado pela psicóloga Eleanor Rosch e sua equipe. Naquela época, de certa forma, tal trabalho, serviu como contraponto e base para novos critérios e modos de formulação de testes psicológicos – o que possibilitou uma melhor avaliação da inteligência naturalista.

Sua pesquisa sugeriu a existência de mecanismos psicológicos específicos que identificam “tipos naturais” (por exemplo, pássaros ou árvores) e que organizam tais conceitos em termos de sua semelhança com protótipos (por exemplo, quão parecido com um pássaro ou uma árvore é o ser vivo em questão?). Muito do aprendizado e da classificação da língua da criança parece se basear também antes nestas formas naturais de categorização do que naquelas que evoluíram (ou foram reformuladas) para lidar com objetos manufaturados. (GARDNER, 2000, p. 69).

O critério final de Gardner para considerar uma inteligência é a suscetibilidade de codificação num sistema de símbolos. Assim, “os vastos sistemas linguísticos e taxonômicos existentes em cada cultura para a classificação de plantas e animais atestam a universalidade desta característica” sobre a inteligência naturalista. “As obras de arte [...] representam outras maneiras de captar e identificar características de fenômenos do mundo do naturalista” (GARDNER, 2000, p. 69). Dessa forma, o processo de revisão de Gardner indicou merecidamente o acréscimo da inteligência naturalista à lista das sete inteligências originais, por cumprir todos os critérios necessários e por merecer a reunião das capacidades cognitivas humanas antes ignoradas ou introduzidas na inteligência-matemática (GARDNER, 2000, p. 69).

#### **2.4.8 Inteligência Existencial: uma candidata à inteligência**

Segundo Gardner (2000, p. 70-85), a *inteligência existencial* não faz parte de sua lista oficial de IM, porque ela traz ainda algumas controvérsias. Ela apenas é colocada em discussão pelo autor como uma possível inteligência, ou como ele denomina, uma candidata a inteligência. Conforme o próprio autor, em seu blog *MI OASIS*, ele hesitou em unir essa candidata à sua lista de “inteligências plenas”, pois não havia certeza sobre o tipo de base cerebral ou neurológica para essa capacidade. Ou seja, ela não passou nesse que era um dos seus critérios para

discriminar uma inteligência independente. Além disso, ela ainda poderia ser confundida com uma possível, e assim denominada, inteligência espiritual (GARDNER, 2020b).

A opinião de Gardner (2000, p. 70) sobre uma possível *inteligência espiritual*, ao nosso ver é pesadosa, pois ele pondera: “até mesmo uma entrada hesitante no mundo da espiritualidade revela um quadro muito mais complexo. Qualquer discussão sobre espírito [...] é controversa dentro das ciências, senão em todo o meio acadêmico”. Isso ocorre porque, para identificar, mapear e teorizar as inteligências humanas, Gardner utiliza oito critérios científicos e o que não se enquadra nesses critérios, não pode ser considerado uma inteligência. O autor explica:

Quando se passa para as facetas de toque mais biológico do conhecimento existencial, avaliar as provas é menos simples. Enquanto sinais de experiências ritualísticas e simbólicas foram encontradas em primatas superiores e nos precursores dos humanos modernos, [...] conceitos existenciais provavelmente ganharam importância na Idade da Pedra. Nesse ponto da evolução os humanos nitidamente possuíam um cérebro capaz de imaginar o infinito e o inefável, e de considerar as questões cosmológicas centrais para a inteligência existencial. (GARDNER, 2000, p. 80).

Gardner ainda esclarece que, em um intervalo após as últimas atualizações na teoria das IM, ele passou a focar seu trabalho em outras atividades no *The Good Project*, e, por isso, não está mais na atividade de anunciar ou denunciar mais inteligências candidatas (GARDNER, 2020b). Assim, o autor não desenvolve muito sobre a inteligência existencial em seus livros, visto que ela não foi oficializada. Apesar de Gardner (2000, p. 83) afirmar que “embora haja poucas provas psicológicas empíricas, as que existem não invalidam o constructo”, ele admite que “surpreendentemente, talvez, a inteligência existencial se sai razoavelmente bem nos oito critérios”. Porém, o autor pondera, com cautela, que as inteligências existencial e espiritual não foram oficializadas, pois não estão qualificadas em seus critérios (GARDNER, 2009).

Acima de tudo, Gardner (2020b) é cauteloso e respeita sempre os critérios científicos inicialmente traçados para seleção de inteligências. Ele assume que é conservador em adicionar novas inteligências à sua lista. E considera a inteligência existencial como outro modo de usar a mente – paralelo àquele envolvido com música, espaço ou compreensão das pessoas (inteligência interpessoal) –, e ainda como uma possível capacidade executiva consequente da inteligência intrapessoal. Gardner (2020b) é categórico em afirmar que “todas as inteligências são iguais”, não existe uma com a qual seja possível ser menos criterioso do que com as outras.

Ainda assim, para Gardner (2000, p. 78) “a inteligência existencial, ou a preocupação com questões ‘primordiais’, parece o campo menos ambíguo do espiritual”. Desse modo, se a *inteligência existencial* fosse oficializada, para Gardner, esta poderia ser descrita como:

[...] a capacidade de se situar em relação aos limites mais extremos do cosmos – o infinito e o infinitesimal – e a capacidade afim que é a de se situar em relação a elementos da condição humana como o significado da vida, o sentido da morte, o destino final dos mundos físico e psicológico e experiências profundas como o amor de outra pessoa ou a total imersão numa obra de arte. [...] Não há nenhuma estipulação para se chegar a uma verdade última. Antes, há o potencial de uma espécie para se envolver como preocupações transcendentais, uma capacidade que pode ser despertada e desenvolvida sob determinadas circunstâncias. (GARDNER, 2000, p. 78).

Como pesquisador, Gardner trabalha através de um paradigma científico um tanto quanto materialista, onde ainda não é possível reconhecer o *espírito* em sua forma imaterial; o espírito fica, por assim dizer, relegado aos campos da filosofia, teologia, etc. Assim, ele explica:

Só com o advento das religiões formais e da filosofia sistemática surgem descrições linguístico-proposicionais diretas da esfera existencial. [...] Como linguagem, a capacidade existencial é um traço distintivo dos humanos, um domínio que nos distingue das outras espécies. Esta capacidade pode ter surgido de uma noção consciente da finitude do espaço e da irreversibilidade do tempo – e de um impulso para lutar contra isso. De modo mais geral, a consciência humana em seus sentidos mais plenos pode pressupor uma preocupação com questões existenciais. (GARDNER, 2000, p. 81).

Conforme Gardner (2000, p. 78-83), essa inteligência seria a capacidade cognitiva de levantar e ponderar “grandes questões” que falam de um conjunto de necessidades humanas - perguntas sobre amor, sobre o mal, sobre a vida e a morte – de fato, sobre a natureza e a qualidade de nossa existência. São as perguntas que quase todas as crianças levantam em algum momento – mas a maioria dos jovens está mais engajada em fazer a pergunta do que em ponderar as possíveis respostas. Para Gardner (2000, p. 79), questões existenciais estão mais ao alcance particular dos filósofos e líderes religiosos, mas a maioria de nós as pondera de tempos em tempos, e elas são levantadas regularmente em obras de arte e literatura. Mas a capacidade de se envolver com questões transcendentais tem sido valorizada em todas as culturas humanas:

As culturas elaboram sistemas religiosos, místicos ou metafísicos para lidar com questões existenciais; e, nos tempos modernos ou em cenários seculares, obras e sistemas estéticos, filosóficos e científicos também falam deste conjunto de necessidades humanas. [...] Pode-se ser principiante num sistema religioso, em filosofia, ou nas artes expressivas, e pode-se trabalhar para atingir o *status* de profissional mediano ou de perito. [...] Quanto mais a sociedade valoriza determinado veículo de exploração e expressão existenciais, mais firmemente delineados são os degraus para a excelência. [...] Tais avaliações podem ultrapassar o cognitivo, para incluir aspectos da existência social, moral ou emocional [...] (GARDNER, 2000, p. 79).

Segundo Gardner (2000, p. 81), há pouca informação sobre as características fisiológicas que acompanham o conhecimento sobre as questões cósmicas e existenciais, mas existem indícios sugerindo que palavras do âmbito religioso “[...] podem ativar regiões específicas do

lobo temporal. [...] A prova mais sugestiva talvez venha de indivíduos com epilepsia lobo-temporal que apresentam um conjunto previsível de sintomas, entre eles hiper-religiosidade”. Gardner (2000, p. 82) alega que preocupações fundamentais podem ter importância adaptativa e que pode ter havido uma evolução em relação às questões existências como reação à dor, como meio de reduzi-la ou de equipar melhor as pessoas para lidar com ela.

É cada vez maior o número de indícios, baseados em experiências espontâneas ou artificialmente induzidas, apontando para o aspecto fenomenal das preocupações espirituais/religiosas. Por exemplo, quando as pessoas sofrem uma grande dor – seja física, psíquica ou uma combinação das duas –, elas se sentem alheias a seu mundo habitual e começam a desejar ardentemente ir além das categorias de experiência usuais, corrigir o foco de sua atenção (abstraindo-se totalmente da dor física) e reavaliar suas relações com os mundos externo e psíquico. (GARDNER, 2000, p. 82).

Especulando então sobre o que Gardner e outros autores (ARMSTRONG, 2000; MARQUES, 2013) debatem sobre esta inteligência, poderíamos considerar que ela acarretaria o potencial de se envolver com preocupações transcendentais, que pode ser despertado e desenvolvido sob determinadas circunstâncias, saber lidar com questões essenciais e encontrar seu ponto de equilíbrio, equilíbrio do “eu” com o mundo em que vive, sem nenhuma estipulação para se chegar a uma verdade última. Poderia ainda estar ligada a facilidade para meditar, entrar em transe, imaginar o transcendente, ou estar em contato com fenômenos psíquicos ou intelectuais, com alteração ou controle da consciência, da vontade, de estados mentais e físicos; ou ainda com a capacidade de chegar à atenção intensificada, como nos “estados de fluxo” – em que se perde a noção de tempo e espaço –, de conectar-se com questões existenciais, ou algo superior a todos nós. Segundo Gardner (2000, p. 82), isso se prova em “alguns centros cerebrais e alguns transmissores nervosos são mobilizados nestes estados, sejam eles induzidos pela ingestão de substâncias, pelo envolvimento com um *hobby* ou pelo simples controle da vontade”.

Em última análise, a inteligência existencial poderia possibilitar aos indivíduos buscar conexões com entendimentos do mundo e aplicações de novas aprendizagens. Uma vez que o indivíduo fosse capaz de desenvolver essa inteligência, poderia desenvolver resiliência, perdão, sensibilidade, compaixão, criatividade, entre outras habilidades. Poderia ver o “quadro geral” e acessar entendimentos superiores sobre questões como: *Por que estou aqui? Qual é o meu papel no mundo? Qual é o meu lugar?* Passaria a ver e agir de forma diferente perante as circunstâncias da vida. Simplificando, a inteligência existencial seria então a capacidade do ser humano de – conforme crenças, valores e ações adequadas – equilibrar sua razão e sua emoção, harmonizar seu mundo interno com o mundo exterior, e encontrar o seu propósito de vida.

## 2.5 INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS COMBINADAS: INDIVÍDUOS E CULTURAS

Inicialmente, Gardner conceituou as inteligências como capacidades específicas do espectro de atividades humanas, de certa forma, autônomas e pouco dependentes entre si. Mas a despeito disso, posteriormente, o autor destaca que elas não funcionam isoladamente, pois qualquer atividade humana depende das combinações entre as diferentes inteligências. Gardner (1994, p. 7) inclusive afirma estar convicto de que as inteligências “[...] são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas”. Sobre isso, Armstrong (2010, p. 32) comenta que a teoria de Gardner tem forte componente multicultural, pois no cerne desta “[...] está a afirmação de que cada inteligência representa a manifestação de produtos culturalmente valorizados e a formulação e a resolução de problemas culturalmente relevantes”. Por isso, a teoria das IM tem sido bem recebida “[...] ao redor do mundo exatamente porque as oito inteligências incorporam capacidades encontradas em praticamente todas as culturas”. Pois todas as culturas têm “sistemas de música, literatura (ou tradições orais), lógica (mesmo que oculta sob estruturas simbólicas [...]), organização social, formação física, expressão pictórica, integração intrapessoal e classificação da natureza” (ARMSTRONG, 2010, p. 32). Gardner (2000, p. 60), explica ainda que este movimento de expansão da teoria das IM ocorre porque “as inteligências vêm da combinação da herança genética do indivíduo com as condições de vida numa cultura [...] [e] cada um de nós tem uma mistura singular de inteligências [...]”.

A teoria das IM pressupõe que as inteligências podem se combinar singularmente em cada pessoa, pois cada ser humano saudável nasce com todas as inteligências e as desenvolve durante sua vida de modo peculiar. Ou seja, não é possível padronizar, porque essas combinações das inteligências são tais como as impressões digitais: *sui generis*. Segundo Gardner (2000, p. 46), cada pessoa tem capacidades diferentes e um perfil individual de combinações intelectuais, por assim dizer, que é utilizado para solucionar problemas, criar alguma coisa e produzir bens social e culturalmente valorizados dentro de seu contexto. Ainda conforme Gardner (1994, p. xii), cada pessoa dispõe de suas inteligências em graus variados e formas diferentes de organização, combinação e utilização. O autor ressalta que, embora cada inteligência seja, até certo nível, independente umas das outras, elas raramente trabalham ou manifestam-se de forma isolada. Não obstante, alguns estados finais adultos (ou ocupações) possam servir-nos para exemplo de uma inteligência, talvez por essa estar mais aparente, na maioria dos casos esses estados finais ilustram mais a combinação de inteligências do que a ação de uma única isoladamente. Nas palavras do próprio Gardner (1994, p. xii), “na verdade, quase qualquer estado final de um

adulto, de qualquer consequência, em qualquer cultura, envolverá uma combinação de inteligências; uma inteligência numa forma pura pode ser observada apenas num excêntrico”. Assim, para Gardner (1994, 2000), os seres humanos exibem oito inteligências amplamente independentes, compostas por características peculiares, com estados finais valorizados culturalmente.

Todavia, apesar de podermos perceber que cada inteligência tem suas características e determinados estados finais, cabe lembrar que, quase sempre, é preciso uma combinação entre inteligências para que o indivíduo possa conquistar o ápice do estado final e do sucesso profissional. Tanto que Gardner (1994, p. xii) exemplifica que um músico competente e de sucesso com certeza apresentará *inteligência musical*, mas deve também ter *inteligência corporal-cinestésica* para ser capaz de obter efeitos sutis, *inteligência interpessoal* para comunicar-se de forma eficaz com o público, *inteligência lógico-matemática* para gerar e gerir seu lucro, etc. O autor ainda relata que é comum um indivíduo descobrir que possui uma combinação de inteligências quando, em contato com uma situação ou objeto, descobre um talento especial, em xadrez ou boliche por exemplo, e continua a desenvolver essa linha de talento; “[...] como quando o jovem Einstein ganhou uma bússola que estimulou seu pensamento sobre forças físicas” (GARDNER, 1994, p. xiii). Gardner (2000, p. 56) afirma, por exemplo, que “ter uma mistura de inteligência linguística com lógico-matemática é sem dúvida uma bênção para os alunos e para qualquer pessoa que precise se submeter regularmente a testes”. Essa combinação ganha destaque, principalmente entre acadêmicos, porque espera-se que indivíduos com essas habilidades sejam capazes de realizar abstrações, sínteses e críticas de suas leituras e estudos e esboçam novos argumentos e perspectivas. Entretanto, de modo geral, todos os seres humanos têm parcelas mais ou menos expressivas de cada uma das IM, e o que diferencia cada ser é a maneira pela qual elas se configuram em pontos fortes e fracos no perfil intelectual de cada indivíduo. Cada comportamento, tarefa ou função, envolve uma combinação de inteligências diversificada, e cada combinação tem seu valor peculiar em determinado contexto sociocultural.

Neste sentido, a pesquisadora parceira de Gardner, Seana Moran (2010, p. 380), afirma que as IM podem ser consideradas uma ferramenta para se chegar a objetivos culturais; sendo que cada indivíduo oferece um perfil de inteligências que interagem entre si – na própria mente –, com os perfis de inteligências de outros indivíduos – com quem trabalha ou brinca –, e com recursos culturais, interculturais e tecnológicos – empregados para diversos propósitos. Para a autora (MORAN, S., 2010, p. 380), “essas interações criam mais oportunidades para darmos contribuições ao bem comum e ampliar nossos próprios horizontes, bem como os de outros, para a concretização de objetivos positivos da comunidade”. Por isso é preciso investigar “[...] por que o desenvolvimento das IM é importante para as culturas” (MORAN, S., 2010, p. 380).

Ainda segundo S. Moran (2010, p. 381), numa visão mais ampla, as IM interagem dentro e entre indivíduos e culturas e contribuem para o desenvolvimento da cultura em geral, compondo os modos de ser e de conhecer a que é nomeado de *cultura entre um grupo de pessoas*. “As inteligências são recursos que cobrem o espectro da interação entre pessoa e cultura. Por compartilhar uma cultura, os indivíduos não são completamente independentes. A cultura não está “aí”, e sim é levada dentro das mentes e comportamentos dos indivíduos” (MORAN, S., 2010, p. 381). Seguindo essa linha de raciocínio, é o padrão de interação entre os diversos perfis de inteligências das pessoas em suas culturas que torna tudo tão relevante, pois aqueles que realizam um propósito combinam inteligências e não as isolam, e ainda, contribuem para alterar o quadro cultural e oferecer mais artefatos e recursos que podem ser assimilados pelos demais. “Essas interações movem a estabilidade cultural e a evolução cultural” (MORAN, S., 2010, p. 381). Sobre a natureza interativa das inteligências em cada indivíduo, S. Moran explica que existe uma ampla gama de expressão mesmo diante de uma determinada inteligência, porque cada pessoa tem um perfil diferente que combina, integra e emprega suas inteligências de forma diversificada, e assim “elas afetam o desenvolvimento e a expressão umas das outras [...] de diversas maneiras, dependendo do contexto cultural, e os testes que as isolam não fazem justiça ao verdadeiro potencial de uma pessoa dentro de uma cultura” (MORAN, S., 2010, p. 382).

Conforme S. Moran, “as inteligências interagem entre si de três formas amplas – restrição, compensação e catálise” (MORAN, S., 2010, p. 382 apud MORAN; GARDNER, 2006): (a) *Restringem-se entre si*: uma pode interferir na expressão e no desenvolvimento da outra, de modo que, por assim dizer, uma reprime a expressão da outra, o que ocorre, por exemplo, “quando as inteligências não linguísticas são acessadas usando-se testes escritos baseados na linguagem”. E ainda, por estar sendo forçado ao uso ou expressão de uma inteligência isoladamente, “um aluno pode expressar bem sua forte inteligência linguística somente de forma oral, enquanto outros a expressam bem por escrito” (MORAN, S., 2010, p. 382); (b) *Compensam uma à outra*: “uma qualidade pode muitas vezes compensar os efeitos de uma limitação. A mente é plástica e se adapta a diferentes situações, restrições e objetivos de maneiras diversas” (MORAN, S., 2010, p. 382). Por exemplo, um disléxico – que poderia ser considerado com baixa inteligência linguística – pode ainda ser socialmente bem-sucedido devido a sua alta inteligência interpessoal; (c) *Catalisam-se mutuamente*: “uma pode estimular o crescimento da outra” (MORAN, S., 2010, p. 383). Por exemplo, de acordo com a autora, a inteligência musical “[...] pode tornar os poemas de um autor mais rítmicos [...]. A inteligência espacial pode tornar a inteligência naturalista mais “3D”, ajudando a categorizar fenômenos em forma de mapa, em vez de tabela” (MORAN, S., 2010, p. 383). Para maximizar os potenciais dos estudantes e



transformá-los em desempenhos otimizados, a autora indica que devemos considerar a catálise como um auxílio para alcançar esse objetivo com menos apoio externo. Segundo S. Moran (2010, p. 382), “existem diversos caminhos para o mesmo ponto final de ‘sucesso’ ou ‘desempenho de boa qualidade’ que precisam ser levados em conta”. Portanto, “[...] devemos tomar cuidado para não descartar um aluno limitado em uma determinada inteligência. Em interação com outras, isso pode não ser uma limitação e acabar constituindo-se em um benefício” (MORAN, S., 2010, p. 382).

Já sobre as interações das inteligências entre diferentes indivíduos, S. Moran (2010, p. 383) salienta, por uma perspectiva interacionista, que a maioria das pessoas trabalha em relação com outras e que “equipes eficazes são construídas com base na complementaridade de recursos e habilidades entre diversos trabalhadores, e não em um grupo de indivíduos idênticos”. A autora demonstra ainda que os mesmos três tipos de interações (*restrição, compensação e catálise*) são encontrados agora também entre pessoas, e exemplifica:

Quando um aluno exige que todos os membros do grupo devem convencer aos outros dos méritos de suas ideias, sua forte inteligência interpessoal pode restringir as contribuições dos que talvez sejam menos habilidosos socialmente. Quando os estudantes com diferentes qualidades trabalham em grupo e respeitam suas diferenças, a compensação pode levar a um resultado melhor do que se cada um tivesse realizado um trabalho individual. [...] Uma criança com inteligência corporal cinestésica nascente pode não desabrochar até trabalhar com outra criança com forte inteligência musical e rítmica. (MORAN, S., 2010, p. 383).

A pesquisadora ainda alerta para a questão de que ao restringirmos as interações a partir de um *critério unidimensional*, rotulando os alunos como “*melhores*” ou “*piores*” em tal ou qual inteligência ou domínio, pois assim “podemos estar limitando os recursos que temos em sala de aula – as várias inteligências dos membros da turma” (MORAN, S., 2010, p. 384).

Poderíamos então concluir que um dos principais objetivos da educação deveria ser as contribuições entregues e valorizadas por uma cultura, a partir da interação das inteligências *em* e *entre* indivíduos. Porém, grande parte das escolas não dão sustentação a estas contribuições. Na opinião de S. Moran (2010, p. 384), “a contribuição é um passo além do envolvimento, do desempenho, da demonstração e da exposição do trabalho [...]”. A pesquisadora inclusive relata sobre alunos da Noruega que evadem das escolas rebeldemente por suas contribuições não serem levadas em conta. Ela esclarece ainda que “quando os estudantes veem que o uso de suas inteligências tem um impacto real, eles crescem [...], os jovens conseguem se pronunciar como pessoas” (MORAN, S., 2010, p. 386). Portanto, em conformidade com S. Moran (2010, p. 387), uma boa solução seriam programas curriculares e pedagógicos que busquem soluções

para problemas da vida real através da interação dos estudantes e suas inteligências em direção a um resultado valorizado culturalmente, e nos quais os alunos percebam que são importantes, entendam como suas ações têm relevância e recebam o retorno necessário para ajudá-los a melhorar suas futuras contribuições.

## 2.6 A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

De acordo com a bibliografia pesquisada – principalmente pesquisas e projetos das equipes de Gardner ligadas às Universidades de Harvard e de Tufts –, é possível constatar a existência de escolas que são influenciadas ou adotam a teoria das IM, e comprovar que suas bases e práticas são eficientes. Inclusive, segundo Figueiredo (2019, p. 27), numa perspectiva pluri-disciplinar, “[...] Gardner aborda a ideia de que a cognição humana é multifacetada, e isso já nos leva a análise de mais uma pedagogia alternativa: a pedagogia das diversas inteligências”. A seguir, iremos nos aprofundar nestas questões, explorando a abordagem pedagógica das IM.

No que diz respeito à aplicação das IM ao contexto educacional, desde o surgimento da teoria das IM, muitas instituições de ensino dispuseram-se a utilizar o conceito e a abordagem pedagógica baseada na teoria das IM em suas salas de aula. Há inclusive diversos testemunhos de professores e gestores escolares, pais e alunos. Na maioria dos casos, eles afirmam que os estudantes tendem a ser mais assíduos, a gostar mais da escola, a completar os estudos e a sair-se melhor nas avaliações em geral (CHEN, 2001; GARDNER, 1995, 2010; CARBONELL, 2016). Segundo Chen (2010, p. 402), “o foco de aplicação do meme<sup>32</sup> [das IM] assume novas formas à medida que diferentes pessoas se deparam com ele em contextos culturais e educacionais diversos. Conforme o meme das IM viaja, surgem novas aplicações”. A pesquisadora esclarece que, embora, inicialmente, Gardner não tenha mencionado implicações de sua teoria para a prática educativa, os educadores assumiram o meme das IM<sup>33</sup> com entusiasmo:

---

<sup>32</sup> O termo *meme* foi proposto por Richard Dawkins como um análogo cultural dos genes para tudo aquilo que se transmite através da repetição dentro de uma determinada cultura, como hábitos, costumes, comportamentos e ideias etc. Para o autor “precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a idéia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. ‘Mimeme’ provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como ‘gene’. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada com ‘memória’, ou à palavra francesa *même*” (DAWKINS, 2001, p. 214).

<sup>33</sup> A teoria das IM é considerada atualmente um meme – “uma unidade de sentido, criada em determinado lugar e tempo, que se propagou muito no último quarto de século” (GARDNER, 2010, p. 21). “O meme é uma unidade de informação, como uma teoria ou um conjunto de práticas. Gerado em um determinado lugar e tempo, um meme pode ser transmitido de uma pessoa a outra, de um lugar a outro, e entre gerações” (CHEN, 2010, p. 402).

Com ele, encontram justificação e afirmação daquilo que acreditam ser verdade em relação aos estudantes e às melhores abordagens à educação, e usam a teoria das IM para uma série de propósitos: como estrutura conceitual para a reforma educacional, sobre um projeto para inovação de currículo e avaliação, como uma perspectiva alternativa sobre a educação de crianças superdotadas e com necessidades especiais, e como um guia para o desenvolvimento de programas educativos e de mídia para museus, para citar alguns exemplos. (CHEN, 2010, p. 402).

Conforme Gardner (2000, p. 139), as escolas são instituições muito complexas situadas em ambientes ainda mais complexos. Ele ressalta ainda o importante trabalho da pesquisadora educacional Mindy Kornhaber e seus colegas do Projeto Zero de Harvard que assumiram o Projeto SUMIT (*Schools Using Multiple Intelligences Theory*<sup>34</sup>). Esta equipe esteve estudando 41 escolas nos Estados Unidos que aplicam a teoria das IM há pelo menos 3 anos. Segundo os autores, os resultados nestas escolas são admiráveis:

78% delas declaram resultados positivos de testes padronizados, sendo que 63% destas atribuíram a melhora a práticas inspiradas na teoria das IM; 78% relataram progressos de alunos com problemas de aprendizado; 80% declararam melhora na participação dos pais, sendo que 75% destas atribuíram a melhora à teoria das IM; e 81% declararam que os alunos estão mais disciplinados, sendo que 67% delas atribuíram a melhora à teoria das IM. Embora estes números possam refletir uma ênfase positiva, eles se baseiam em dados empíricos, que não podem ser refutados por quem for imparcial. (GARDNER, 2000, p. 140).

Assim, chances são que através do estímulo e do fomento das diversas inteligências possa ocorrer um processo que propicie a formação de cidadãos autônomos, cientes de suas habilidades e capacidades, bem como de suas potencialidades a desenvolver. Inclusive, para Gardner (2000, p. 47) as inteligências são potenciais “[...] que poderão ser ou não ativados, dependendo dos valores de uma cultura específica, das oportunidades disponíveis nessa cultura e das decisões pessoais tomadas por indivíduos e/ou suas famílias, seus professores e outros”.

Fundamentalmente, Gardner (1995, 2000) percebeu e comprovou ao longo de sua jornada de estudos sobre as práticas educacionais que: (a) quando as crianças ingressam no sistema educacional comum, elas já têm teorias implícitas ou ingênuas sobre a realidade, que são especialmente resistentes à mudança e, portanto, dificultam a aquisição de novos conhecimentos; (b) as instituições educacionais falham rotineiramente em substituir essas teorias implícitas, muitas vezes erradas, pelas que são objeto da educação formal, e essa falha se origina, entre outras coisas, do fato de a transmissão estéril de conhecimento menosprezar a compreensão; (c) a solução para esse problema consiste em promover um ensino para a compreensão do

---

<sup>34</sup> Tradução: Escolas que usam a teoria das Inteligências Múltiplas.

conhecimento onde a compreensão das teorias implícitas mencionadas acima, captando o espírito das escolas progressistas, é muito mais ativa, global e contextualizada. Nesse sentido, podemos concluir, de acordo com as pesquisas de Gardner (2005, 2010), que estudantes de todas as idades geralmente ignoram os tópicos ensinados nas salas de aula pela simples razão de que eles já possuem teorias completas que os ajudam a entender o mundo, mas que, ao mesmo tempo, quase ninguém se preocupa em promover ou alimentar essas teorias. Então, é preciso fazer isso por meio do que chamamos de “metodologias” que proporcionassem vivência e aprendizagem.

Conforme Chen, ficou atestada a implementação bem-sucedida da teoria das IM em vários países refletindo-se com um fenômeno transcultural e educacional único, que passa a ser compreendido de uma forma renovada e cada vez mais completa, permeando o processo educativo que entra em uma nova fase de desenvolvimento e requer mudanças qualitativas nas práticas docentes. “Por exemplo, é necessário planejamento adicional e novas estratégias quando se leva a abordagem das IM de uma sala de aula ou de uma escola a outras no mesmo sistema” (CHEN, 2010, p. 412). Até mesmo porque, para Gardner (2010, p. 15), “muitas pessoas ao redor do mundo estão trabalhando diligentemente para aplicar a teoria das IM e melhorar a educação para todos os estudantes”. Nesse sentido ainda é necessário trazer duas reflexões muito importantes de Gardner (2010, p. 21) sobre as implicações educacionais da teoria das IM: (a) educadores que assumem a teoria das IM “[...] devem levar a sério as diferenças entre indivíduos e devem, ao máximo possível, moldar a educação de forma a atingir cada criança de maneira ideal”, ainda mais com o auxílio das TDIC; (b) “qualquer ideia, disciplina ou conceito importante deve ser ensinado de várias formas, as quais devem, através de argumentos, ativar diferentes inteligências ou combinações de inteligências”.

Essa abordagem, segundo Gardner, rende dois dividendos: (a) “uma pluralidade de abordagens garante que o professor (ou o material didático) atinja mais crianças; (b) [...] sinaliza aos alunos qual é o significado de ter uma compreensão profunda e equilibrada de um tópico”. O que culmina enfim no seguinte resultado: “Só os que conseguem pensar em um tópico de várias formas têm uma compreensão minuciosa desse tópico; aqueles cujo entendimento se limita a uma única visão têm uma compreensão frágil” (GARDNER, 2010, p. 21). Apesar disso, o próprio Gardner lembra que a abordagem das IM “[...] continua sendo uma visão minoritária [...] e que a maioria das escolas do mundo permanecem sendo instituições uniformes, nas quais se ensina um grupo estreito de temas da mesma forma [...] a todos e se ousa pouco nos modos de avaliação” (GARDNER, 2010, p. 29). Posto isto, elucidamos então que, conforme Carbonell (2016, p. 249), existem inúmeros casos e formas de aplicação da teoria das IM em escolas, da

educação infantil ao ensino médio, sendo a principal delas focada na avaliação da aprendizagem e desenvolvimento das IM. De forma ainda mais importante, a teoria de Gardner impactou desde a formação de professores à formulação de currículos e até mesmo na participação dos pais na formação e educação de seus filhos. A partir disto, oferecemos algumas experiências do uso da teoria das IM na educação, selecionadas e resumidas, como provas de sua eficácia.

### 2.6.1 As escolas de Inteligências Múltiplas: Projeto Spectrum e Key School

A primeira iniciativa a ser apresentada sobre abordagem de IM em escolas é o **Projeto Spectrum**, que é considerado por Gardner como um projeto notável: por constituir-se em uma abordagem de avaliação diferenciada de meados dos anos 1980; e por ser um projeto de pesquisa de longo prazo, colaborativo, realizado por vários pesquisadores no Harvard *Project Zero*, junto a Gardner, David Feldman da Tufts University e colaboradores. Para o autor, esta é uma tentativa de mediar de forma inovadora o perfil de inteligências e os estilos de trabalho e de aprendizagem de crianças pequenas em face da grande preocupação com a qualidade da educação pública e um grande número de propostas de reforma escolar (GARDNER, 1995, p. 79).

No Projeto Spectrum, os pesquisadores decidiram começar pelo nível pré-escolar (crianças de três a quatro anos) para descobrir o quão precocemente poderiam detectar os vários potenciais intelectuais. Também acreditavam que, quanto antes identificassem as habilidades de cada criança, mais tempo teriam essas crianças, seus pais, professores e gestores escolares para trabalharem juntos no desenvolvimento dessas habilidades em áreas não-tradicionais, possibilitando ainda evitar o abandono escolar. Os objetivos centrais do referido projeto eram: “[...] encontrar maneiras de melhorar as experiências iniciais das crianças pequenas, identificando suas capacidades distintas, apoiando tais capacidades e ajudando os professores, os pais e as próprias crianças a celebrarem seus diversos potenciais” (FELDMAN, 2001, p. 18).

Até hoje, vários métodos de testagem seguem as bases das ideias do século XX (teste de inteligência de Binet e teste de Q.I.), assim, para inovar e atender aos objetivos centrais, e baseados na teoria das IM de Gardner e na teoria não-universal (dos múltiplos “domínios” de atividades) de David Feldman (1980, 1994), os pesquisadores do Spectrum criaram uma bateria de testes em ambiente rico, no qual as crianças se sentiam bem, com materiais para ativar as diferentes inteligências (espécimes da natureza, jogos de tabuleiro, materiais musicais e artísticos, áreas para exercícios físicos, dança, mecânica e construção). Foram desenvolvidas avaliações em sete domínios: linguagem, matemática, movimento, música, ciência, entendimento

social e artes visuais; os quais foram selecionados por sua importância na cultura e por representarem diversas inteligências manifestas nas crianças. “Para ajudar as crianças a perceberem a ligação entre a aprendizagem na escola e o desempenho na vida cotidiana, associamos os domínios do Spectrum a ‘estados finais’ ou papéis adultos valorizados na nossa sociedade” (FELDMAN, 2001, p. 27). Por exemplo, na área da linguagem, enfocavam capacidades de três estados finais valorizados: poeta, jornalista, escritor/contador de histórias, para que fosse possível aos estudantes não só identificar suas competências, mas também intensificá-las como mudança positiva, desenvolver-se, expressar-se e talvez um dia contribuir com a sociedade. O que possibilitou que as crianças tivessem tutores de acordo com suas afinidades e preferências.

O nome Spectrum fora escolhido pela premissa dos pesquisadores “de que as crianças iriam achar estes materiais atraentes, que interagiriam regularmente com aquilo tudo e que [...] revelariam, pela riqueza e sofisticação de suas intenções, todas as suas inteligências” (GARDNER, 2000, p. 169). A abordagem deste projeto baseava-se em levar a avaliação à criança, e não a criança à avaliação, como em psicometria e provas escolares. Inicialmente foram criadas classes e aulas especiais com recursos convidativos e que deixavam cada criança demonstrar seu leque de inteligências, preferências e experiências anteriores, de forma bastante natural e espontânea. Depois foram implantados *centros de aprendizagem*<sup>35</sup>. Para a maioria das crianças, “a exploração livre numa turma de Spectrum [...] é suficiente para dar uma ideia de suas inteligências. [...] É possível observar crianças brincando (ou trabalhando) sistematicamente e chegar a uma descrição quantitativa de suas inteligências” (GARDNER, 2000, p. 169).

De acordo com Gardner (1995, p. 79), o Spectrum teve um objetivo científico e outro prático: (a) científico: tratava de questões de como as diferenças individuais iniciais podem ser identificadas de forma confiável, e do valor preditivo dessa identificação precoce; (b) prático: os pais e professores irão beneficiar-se com as informações a respeito das competências cognitivas de suas crianças durante este período, em que o cérebro da criança pequena é especialmente plástico, em que as escolas são mais flexíveis e em que um componente de livre escolha costuma ser encaixado na maioria dos currículos. Assim, algumas das formas pelas quais o sistema de avaliação Spectrum pode beneficiar as crianças, segundo Gardner (1995, p. 77): (a) engaja as crianças por meio de jogos significativos e contextualizados; (b) enfraquece a barreira (ou diminui a distância) entre currículo e avaliação, integra a avaliação e o programa educacional de forma mais efetiva; (c) torna as medidas justas para com cada Inteligência em operação

---

<sup>35</sup> Centros de Aprendizagem são ambientes fisicamente demarcadas como ateliês dentro da sala de aula contendo exposições, recursos e elementos planejados individualmente para exercitar cada inteligência especificamente.

(em ação, na prática), em vez de observá-la através de lentes linguísticas ou lógico-matemáticas; (d) sugere como uma força de uma criança pode proporcionar o acesso a áreas ainda não desenvolvidas ou menos promissoras.

Conforme relatado por Gardner (1995, p. 79), os pesquisadores começaram buscando por índices precoces das inteligências, mas logo ficou claro que outras competências mereciam exame. Depois, passaram a identificar capacidades nucleares em cada inteligência, observando domínios de realização da cultura adotada pelas crianças. Neste caso, esses domínios seriam áreas de capacidade cognitiva que desenvolvem habilidades-chave que podem ser examinadas no projeto por atividades específicas para cada área. Para Feldman (2001, p. 30), habilidades-chave são capacidades ou habilidades cognitivas necessárias para que a criança consiga realizar, adequadamente, as tarefas em cada área/domínio de conhecimento. As atividades de avaliação ajudam os educadores a conhecerem melhor as crianças, a reconhecer a diversidade das habilidades delas e a reformularem os currículos e abordagens educacionais, criando maneiras de aproveitar melhor os recursos da escola, do lar e da comunidade que as cerca, para apresentar aos estudantes áreas de conhecimento estimulantes a serem exploradas.

O projeto Spectrum, segundo Chen (2001, p. 36), tem contribuído para acrescentar ao conhecimento destinado a reorientar a práxis docente e conta com “testemunhos emocionantes” dos profissionais da *Eliot-Pearson Children’s School* em Medford, Massachusetts. Numa comunidade suburbana, diversa demográfica e economicamente, essa escola tornou-se laboratório de educação infantil associado ao Departamento de Desenvolvimento da Criança na Universidade de Tufts. “A escola possui uma antiga filosofia de aprendizagem ativa, educação progressista e uma sólida crença na inclusão de crianças com necessidades especiais” (CHEN, 2001, p. 36). Alguns relatos, inclusive, conforme os próprios pesquisadores, são dignos de nota:

Algumas crianças possuíam afinidades tão grandes com determinados domínios, que transformavam atividades de outros domínios de modo que se conformassem às suas capacidades e interesses pessoais. [...] Descobrimos que algumas crianças eram capazes de usar suas habilidades para melhorar seu desempenho em outros domínios. Por exemplo, Ben, um menino com uma capacidade incomum para canto, [...] poderia fazer canções para expressar o humor de um trecho literário, ou aprender frações, estudando diferentes padrões rítmicos (CHEN, 2001, p. 42).

Posteriormente, em 1990, em Somerville, Massachusetts, perto de Boston, outra escola fundamental passa receber os benefícios do Projeto Spectrum por meio de centros de aprendizagem para alunos em risco de fracasso escolar. De acordo com Chen (2001, p. 61), o trabalho foi realizado em três diferentes escolas em “uma comunidade econômica e etnicamente mista, com renda média familiar um pouco abaixo da média do Estado”. Os pesquisadores explicam

a eficiência deste projeto: “o que distingue os centros de aprendizagem Spectrum é a sua fundamentação na teoria das IM. Eles foram planejados para identificar, [...] e depois apoiar as áreas de competência e os interesses das crianças nos diversos domínios” (CHEN, 2001, p. 64). A exemplo, segue o relato de uma professora que trabalhou no projeto Spectrum em Somerville e que foi entrevistada pouco depois de começarem a identificar as habilidades das crianças:

Crystal realmente me surpreendeu no centro de aprendizagem social. Francamente, sempre pensei que ela fosse quieta e indiferente, pois quase nunca fala e raramente mostra interesse por alguma coisa na aula. Mas, não, não! Ela é completamente diferente quando está na área de aprendizagem social – simplesmente não dá para acreditar: quando se fantasia, Crystal não para de se mexer, de conversar e de cantar! Quando fazem fantoches, ela está sempre dando instruções! (CHEN, 2001, p. 71).

Esse relato sobre Crystal nos leva a pensar que, além das inteligências pessoais e de outros motivos possíveis, uma explicação válida para esse comportamento diferenciado diante da área de aprendizagem social poderia ser também por ela estar fantasiada – ou seja, quando ela está encenando ou representando uma personagem, ela não é ela mesma. Então, ela pode arriscar-se, expor-se mais à vontade e desenvolver sua autoconfiança, se sentindo mais segura. Esses são apenas alguns exemplos dentre vários que identificamos nos relatos de Chen (2001, p. 72), ela inclusive afirma que 87% dos alunos tinham competências que abrangiam muitas áreas, antes desconhecidas pelas professoras, e as vezes pelas próprias crianças. Outra observação muito importante é que, quando as crianças reconheciam que eram boas em algo e isso era reconhecido também pela professora e colegas, elas experienciavam o sucesso, se sentiam valorizadas, sua autoestima aumentava, melhoravam em autoconfiança, comportamento e afeto positivos, autodireção, automonitoramento e engajamento ativo, o que impactou em aumentar as chances de serem efetivas e produtivas também em outras áreas de competência, nas quais antes eram menos hábeis. Como comprovação final destes resultados, em uma entrevista de conclusão de um ano letivo do Spectrum, por exemplo, foi perguntado às crianças se haviam descoberto que eram boas em algo e 65% responderam que sim (CHEN, 2001, p. 73).

Além de tudo isso, conforme aponta Gardner (2001, p. 151), durante os mais de 10 anos de atuação no Spectrum, pesquisadores unidos a professores buscaram desenvolver uma nova abordagem à educação infantil. Eles descobriram que avaliação, currículo e pedagogia estavam entrelaçados de maneira complexa e impossível de desentrelaçar, e o Spectrum foi se tornando um novo meio de avaliação e uma abordagem educacional que poderia ser adaptada por indivíduos ou grupos para vários fins educacionais. O próprio autor relata ainda que, com o passar do tempo e o acúmulo de experiência, eles foram construindo pontes para que fosse possível



interligar polaridades como: teoria vs. prática; avaliação vs. currículo; necessidades do Spectrum vs. necessidades da comunidade; foco na criança vs. foco nas crianças. O que foi de extrema importância para o sucesso do projeto durante tantos anos e em tantos lugares diferentes pelos quais passou (GARDNER, 2001, p. 151).

Gardner e Chris Kunkel, diretora do *Key Program*, contam também o caso da antiga **Key School**<sup>36</sup>, de Indianápolis, (hoje chamada *Key Learning Community*<sup>37</sup>), importante por ser a primeira e mais conhecida das chamadas *escolas de Inteligências Múltiplas*, que influenciou escolas em todos os Estados Unidos e, também, em todo o mundo. Em 1987, a Key School deu início ao movimento das IM na educação básica, abrindo as portas para 150 alunos da pré-escola à 6ª série. Ela foi a primeira escola a transformar-se totalmente baseando-se na teoria das IM, da abordagem pedagógica à avaliação passando pelo currículo e a práxis docente, criando uma ampla gama de aplicação prática, e abordando uma gama de problemas e possibilidades educacionais. Nela, um grupo de educadores, liderados pela diretora Patricia Bolanos, com esforço e estudo, buscaram garantir que cada criança tivesse todas as inteligências estimuladas diariamente e assim criaram um currículo rico em um ambiente de aprendizagem cooperativo e não competitivo. Além disso, as fundadoras decidiram que o envolvimento dos pais era crucial, então o estatuto da escola foi projetado para ajudá-los a entender e a aceitar seu papel no processo educacional de seus filhos (GARDNER, 2000, p. 171; KUNKEL, 2010, p. 304).

De acordo com Kunkel (2010, p. 308), a abordagem educacional escolhida na Key School foi a de *projetos temáticos*, com um currículo onde era possível aprofundamento em cada tema. Currículo este que passou a orientar o processo avaliativo, o que resultou em boletins que narravam o esse processo evolutivo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, em lugar de somente fixar-lhes notas ou conceitos. Além das disciplinas básicas, leitura, escrita e aritmética, estudavam música, língua estrangeira, educação física, habilidades corporais-cinéticas e artes, com mesma ênfase, importância e tempo de dedicação. E ainda, visitavam diariamente a *classe de fluxo* (baseada na teoria de *flow* de Csikszentmihalyi<sup>38</sup>), onde as crianças tinham liberdade para desenvolver seus interesses pessoais, em seu próprio ritmo, com foco, pelo tempo que quisessem, onde podiam explorar profundamente interesses em comum, bem como lhes era permitido explorar e evidenciar suas inteligências específicas.

---

<sup>36</sup> Tradução: Escola Chave.

<sup>37</sup> Tradução: Comunidade de Aprendizagem Chave.

<sup>38</sup> Fluxo (do inglês: flow) é um estado mental de operação em que a pessoa está totalmente imersa no que está fazendo, caracterizado por um sentimento de total envolvimento e sucesso no processo da atividade, segundo o qual o indivíduo se envolve totalmente em uma atividade, perdendo inclusive a sensação de tempo. Proposto pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi, o conceito tem sido utilizado numa grande variedade de campos.

Na classe de fluxo, os alunos têm a oportunidade de explorar suas inteligências livremente, enquanto o professor observa e registra as escolhas e potencialidades. [...] Alunos e professores identificam onde estão os interesses e os pontos fortes de cada um, e essa descoberta desenvolve o conhecimento intrapessoal. [...] Os alunos abrem caminho para mais evolução e o uso futuro de seu autoconhecimento. (KUNKEL, 2010, p. 307).

Kunkel explica que também havia centros de aprendizagem nos quais os alunos circulavam todos os dias dedicando-se a um interesse específico ou determinado trabalho de aula como, por exemplo, somar frações ao estudar o sistema solar. Inclusive, numa variação dessa abordagem, alguns professores adaptavam seus currículos para que pudesse apresentar-se através das IM, ou escolhiam diretamente uma inteligência e buscavam reformular o currículo para realçá-la (GARDNER, 2000, p. 173; KUNKEL, 2010, p. 306). Para a autora, segundo sua experiência, o melhor momento escolar pode ser a hora do *pod*<sup>39</sup>, conforme ela detalha:

O “pod” é outra parte do programa de ensino fundamental e médio da Key School, que ajuda os alunos a identificar e desenvolver os pontos fortes de suas IM. Uma aula pod é uma aula optativa, que os alunos fazem quatro dias por semana, na qual escolhem explorar uma área de habilidade pessoal ou qualquer uma das inteligências que despertam seu interesse. [...] São projetados para dar aos estudantes a oportunidade de fazer um trabalho de que gostem e que considerem desafiador. Esses esforços podem colocá-los em uma experiência de “fluxo”. Os estudantes enfrentam um desafio que é enriquecedor, rigoroso e relevante. (KUNKEL, 2007, p. 206 apud KUNKEL, 2010, p. 307).

A Key School ainda continua reconhecida ao redor do mundo, por seus anos de esforços rigorosos para conectar de forma autêntica a teoria à prática. Sua equipe sente que a educação, que fomenta a liderança, o autoconhecimento e a independência, é o que pode melhorar o desempenho e ajudar os estudantes a obter sucesso do presente ao futuro, ou seja, agora e no longo prazo. É um processo complexo, mas que pode garantir um programa que capacite os estudantes a se apropriem de seus potenciais e desenvolvê-los mais plenamente, colocá-los em ação, a fazer melhores escolhas e decisões na solução de problemas em seus caminhos de formação, de profissão e de vida. Enfim, fica este alerta para pais e profissionais da educação de que este é um objetivo que não pode ser realizado por meio apenas da preparação para testes.

Após mais de vinte anos, a equipe da Key School ainda manteve um trabalho exemplar com uma população de estudantes de baixa renda e muito heterogênea. Apesar disto e das advertências de que testes padronizados mostram apenas uma imagem limitada do desempenho dos estudantes (GARDNER, 2006; POPHAM, 2001; SACKS, 1999 apud KUNKEL, 2010, p.

---

<sup>39</sup> Pod: uma imersão em uma atividade em que cada aluno tem chance de desenvolver suas potencialidades à medida que trabalhe nela.

305), toda a comunidade escolar, bem como os pesquisadores, ainda sofrem com as pressões da legislação *No Child Left Behind*<sup>40</sup> (NCLB), que cresceu muito nos Estados Unidos com a determinação do uso de “[...] testes padronizados estaduais para determinar o desempenho geral de cada aluno, cada professor e cada escola” (KUNKEL, 2010, p. 305).

Assim sendo, por um lado, diante da necessidade, os pesquisadores, mesmo contrariados, resignaram-se a dar uma oportunidade aos alunos auxiliando-os também nas áreas mais exigentes destes testes com dicas de escrita e de matemática. Por outro lado, Kunkel (2010, p. 314) afirma que, “Ainda assim, embora essas mudanças tenham sido difíceis e representem uma ameaça a nossas filosofias progressistas, nosso currículo de IM ainda está intacto”. Eles continuam mantendo tudo como era antes, com certa flexibilidade permitida pelo distrito: áreas especiais, classe de pod, foco nas potencialidades, aulas multietárias e projetos temáticos da pré-escola ao ensino médio baseado nas IM (KUNKEL, 2010, p. 314). Kunkel relata que “em 2006, devido ao reconhecimento do programa e a nossa longa lista de espera, abrimos um segundo campus para a escola fundamental. Então, não se questiona se o programa é bom; ele é” (KUNKEL, 2010, p. 314). Dessa forma, para Kunkel (2010, p. 315), a Key School ainda é uma escola onde acredita-se numa educação, que “[...] fomente a liderança, o autoconhecimento e a independência, é o que acabará com o abismo do desempenho e ajudará nossos alunos a obter sucesso agora e no longo prazo”. Desde 2003, a taxa de graduação varia de 88 a 100%, o que é considerado pelos pesquisadores “[...] um feito especial, considerando comparações com outras escolas do ensino médio com taxas de pobreza semelhantes” (KUNKEL, 2010, p. 315).

Finalmente, diante dos exemplos de escolas que se imbuíram das inteligências múltiplas, concluímos que, mesmo em um ambiente complexo e cheio de desafios, é possível sim conquistar um patamar mais elevado de educação e escolarização. No entanto, isso tem um custo alto: muito estudo e muito trabalho, bem como a cooperação entre funcionários, professores, pais, comunidade e estudantes, de forma honesta e mantendo a abertura para a avaliação e a evolução. Segundo os pesquisadores, o que um projeto educacional desse porte precisa para ser bem-sucedido é reunir uma boa equipe para implementá-lo e conectar a aprendizagem com o mundo, num exercício rigoroso e persistente de ligar a teoria à prática por meio das pontes políticas, curriculares, pedagógicas e avaliativas. Por fim, conforme Kunkel (2010, p. 316), a esperança é que os estudantes usem suas potencialidades para fazer mudanças positivas em suas vidas, na comunidade regional e global.

---

<sup>40</sup> Tradução: Programa Nenhuma Criança Deixada para Trás.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos as etapas e o processo metodológico utilizado para realização deste trabalho. Para isto incluímos a caracterização dos participantes selecionados para compor a amostra e critérios de amostragem, bem como a descrição da natureza da pesquisa, dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, a forma com que foram organizados os dados e o método para análise do material.

#### 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

O propósito norteador deste trabalho consiste em investigar o possível desenvolvimento das Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf através da percepção e da atuação dos professores Waldorf considerando seus saberes e experiências. Para isso, consideramos a dimensão docente pessoal e subjetiva dos participantes, procurando analisar suas inter-relações. Desse modo, assumimos tanto a perspectiva fenomenológico-hermenêutica aplicada à educação, quanto à natureza qualitativa da investigação. Este trabalho, então, constitui-se em uma pesquisa exploratório-descritiva combinada, iniciada por uma revisão de literatura para fundamentação teórico-bibliográfica, seguida de um estudo de caso, onde empregamos como instrumento de coleta de dados a entrevista episódica. Os dados coletados foram analisados pelo método da Análise Textual Discursiva (ATD). A escolha por estes métodos se justifica por oferecerem a flexibilidade e a profundidade necessárias para atender aos objetivos da pesquisa.

Por se tratar de um estudo sobre as subjetividades de seres humanos em sua inter-relação complexa dentre diversos fenômenos, servimo-nos da perspectiva fenomenológico-hermenêutica. De acordo com Moraes e Galiazzi (2016, p. 22), “a fenomenologia é ao mesmo tempo uma Filosofia e um método de chegar à compreensão dos fenômenos, à descrição daquilo que se manifesta em si mesmo à consciência, que se dá, que se torna visível”. A pesquisa empírica teve uma abordagem qualitativa com o suporte da fenomenologia, pois esta encaminha o estudo do ser humano aos métodos qualitativos. Conforme Bach Júnior (2012, p. 229), a fenomenologia privilegia os aspectos subjetivos e o âmbito da consciência dos indivíduos: percepções, processos de conscientização e de compreensão de seu contexto sociocultural. Escolhemos o método fenomenológico porque este se propõe a estabelecer certa segurança e liberdade diante de proposições e hipóteses, procurando entender o fenômeno ou o dado. Acolhemos uma postura idealista-subjetiva sobre as questões humanas e sociais, objetivando uma visão de conhecimento crítica e qualitativa, valorizando em nossa interpretação o entendimento da realidade

pelo indivíduo e assumindo uma postura ativa diante de nossa subjetividade, embasados em André (1995):

Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjektivista valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. [...] [Uma abordagem qualitativa ou] naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. (ANDRÉ, 1995, p. 14).

Acolhemos também a sugestão de André (1995) de utilizar como abordagem metodológica a hermenêutica para a investigação dos problemas sociais, pois ela se adéqua às necessidades do método de análise de dados por nos escolhido, a ATD. A hermenêutica, segundo André (1995, p. 14) “[...] se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (entendido num sentido muito amplo), levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações”. Numa perspectiva qualitativa, objetivamos a compreensão do fenômeno em seu contexto e inter-relações, pois “[...] o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações” e “[...] para compreender esses significados, é necessário colocá-los dentro de um contexto” (ANDRÉ, 1995, p. 14). Assim, voltamos nosso foco para o ser humano enquanto agente que tem uma determinada visão do mundo e destina-se a empreender pesquisas sobre fenômenos humanos, tais como vividos e experienciados. Aplicamos, então, a fenomenologia como um método de investigação crítico, rigoroso e sistemático aplicável às especificidades do ser humano que “[...] exigem para o seu estudo um conjunto metodológico diferente, que leve em conta que o homem não é um organismo passivo, mas sim que interpreta continuamente o mundo em que vive” (MOREIRA, 2004, p. 60). Sob tal enfoque, cabe ao pesquisador, em sua jornada, “interpretar o mundo real a partir das perspectivas subjetivas dos próprios sujeitos sob estudo. É preciso que o pesquisador, de forma cuidadosa, tente sentir dentro de si mesmo a experiência do sujeito” (MOREIRA, 2004, p. 50).

Nesta jornada, segundo André (1995, p. 25), a perspectiva fenomenológica se faz necessária justamente porque nos auxilia na compreensão do fenômeno levando em conta a subjetividade, a interação e a interferência do pesquisador quando em contato com a subjetividade do sujeito. Uma busca constante por compreender o sujeito por meio dele mesmo, da maneira como ele vê a si próprio diante de suas experiências no mundo que o rodeia, e tentar retratar essa visão pessoal apreendida do sujeito. Isto porque, conforme André (1995, p. 15):

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. O mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas e os significados atribuídos às mesmas são, portanto, os núcleos de atenção na fenomenologia. (ANDRÉ, 1995, p. 15).

Para além de tudo isso, Gil (2008, p.14) indica que “o objeto de conhecimento para a Fenomenologia não é o sujeito nem o mundo, mas o mundo enquanto é vivido pelo sujeito”. Pensando nisso, visamos à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade frente ao que se apresenta através dos discursos dos sujeitos e diante da dinâmica das relações sociais e da complexidade desafiadora do mundo em que vivemos. Assim, a fenomenologia caracteriza-se por sua singular flexibilidade e pela função de superar dicotomias reintegrando o mundo da ciência ao mundo da vida, o que a torna ainda mais pertinente às pesquisas no contexto escolar. Essa característica inclusive é esclarecida por Triviños:

O enfoque fenomenológico, com bases antropológicas, tem privilegiado, antes que o lar, a *escola*. Nela, exaltaram os estudos na *sala de aula*. Uma tendência, o *interacionismo*, tendo como o meio a sala de aula, alcançou notável desenvolvimento. Segundo nosso ponto de vista, a experiência dos antropólogos e de suas pesquisas em tribos fixas, com sua cultura e valores, inspirou aos fenomenólogos a busca de ‘modelos semelhantes’ que foram encontrados nos grupos regulares e definidos de alunos. (TRIVIÑOS, 1987, p. 48, grifo do autor).

Quanto aos objetivos, classificamos esta pesquisa como exploratório-descritiva, visto que ela busca proporcionar maior familiaridade com o problema de pesquisa, torná-lo mais explícito e constituir hipóteses. Resumidamente, são os estudos exploratórios que objetivam a descrição de um determinado fenômeno, servindo-se de um estudo de caso a partir do qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Neste tipo de pesquisa, prioriza-se o caráter representativo e, como consequência, dá-se flexibilidade aos procedimentos de amostragem (GIL, 2008, p. 27). Assim, os dois primeiros capítulos compõem a base teórica da pesquisa. Porém, a literatura dialógica das ideias, teorias e práticas entre a PW e a teoria das IM era raríssima no Brasil, o que tornou a pesquisa teórica o fundamento inicial deste estudo. Assim, em acordo com Triviños (1987, p. 109), permitimo-nos a explorar o problema e, aumentando nossa experiência em torno dele, partimos da hipótese de um possível diálogo entre a abordagem educacional da teoria das IM e a PW, aprofundando nosso estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes dentro da seriedade de um trabalho científico.

A partir disto, estruturamos a pesquisa exploratória-descritiva. Exploratória, para atender às necessidades e objetivos deste estudo, pois, como prescreve Gil (2008, p. 27), este tipo

de pesquisa tem o objetivo de proporcionar uma visão geral acerca de um objeto de pesquisa que ainda é pouco explorado. Conforme Gil (2002, p. 41), ela possibilita aumentar a familiaridade com o problema, aprimorar ideias e descobrir intuições, ou *insights*, e permite flexibilidade estrutural e processual. “Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que ‘estimulem a compreensão’” (GIL, 2002, p. 41), exatamente o que foi realizado neste trabalho. Além do âmbito exploratório, foi necessário também o âmbito descritivo da pesquisa, que, segundo Gil (2002, p. 42), tem por objetivo: (a) descrever as características de uma determinada população ou fenômeno; (b) descobrir e/ou estabelecer relações entre variáveis – neste trabalho: entre dois tipos de teorias e abordagens educacionais e desenvolvimentais; (c) levantar opiniões, atitudes e crenças de uma população, aproximando-se da pesquisa exploratória por proporcionar uma nova visão sobre o problema – neste trabalho: levantar a percepção dos professores Waldorf sobre o fomento das IM na PW.

De forma ampla, Yin (2001, p. 21) afirma que uma investigação caracteriza-se como estudo de caso quando “[...] surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e permite “[...] preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]”. Além disso, o estudo de caso se constitui em um procedimento de pesquisa que atende adequadamente aos prerequisites da ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 35, 65) e André (1995, p. 45), principalmente por causa de sua capacidade heurística de oferecer *insights* (intuições e conhecimentos) que clareiam o fenômeno em vários sentidos, levando à descoberta de novas significações, ao estabelecimento de novas relações e à ampliação de experiências. Inclusive, no estudo de caso, “esses *insights* podem vir a se tornar hipóteses que sirvam para estruturar futuras pesquisas, o que torna o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento” (ANDRÉ, 1995, p. 45). Ainda conforme Alves-Mazzotti, o estudo de caso é adequado à essa pesquisa, porque pode ser utilizado tanto em etapas exploratórias, quanto como abordagem à problemas que tratam de fenômenos pouco investigados, os quais exigem o estudo aprofundado de poucos casos, o que “[...] leve à identificação de categorias de observação ou à geração de hipóteses para estudos posteriores.” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 644).

Segundo Gil (2008, p. 57), o estudo de caso proporciona um estudo empírico profundo e exaustivo de poucos objetos, que permite o conhecimento amplo e detalhado de cada um deles em seu contexto na realidade, exatamente o que fizemos neste trabalho. Consideramos, ainda, o que diz Flick (2009, p. 127): “o caso representa uma profissionalização específica [...] alcançada pelo indivíduo, que é representada em seus conceitos e modos de atuar”, e compreende

“[...] uma subjetividade desenvolvida enquanto resultado da obtenção de certas reservas de conhecimento e da evolução de modos específicos de atuar e perceber” (FLICK, 2009, p. 127).

Tanto a coleta quanto a análise dos dados constituíram, neste trabalho, um estudo de caso múltiplo, quando “[...] vários estudos são conduzidos simultaneamente: vários indivíduos (como, por exemplo, professores alfabetizadores bem-sucedidos)” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 640). Assim, cada professor Waldorf foi tratado como um caso, uma unidade de análise dentro do estudo de caso múltiplo, nos termos de Flick (2009, p. 126), um “universal individualizado”, “a unidade no todo”, representando a especificidade de um contexto, no qual cada indivíduo atua. Nossa investigação se constituiu, conforme Duarte (2008, p. 117), de casos múltiplos como meio de reforçar os achados do estudo, bem como para tentar alargar a perspectiva inicialmente fundamentada em nosso referencial teórico. Dessa forma, consideramos cada caso também como o resultado de uma sociabilização e de uma biografia individuais. E focamos nosso interesse em casos individuais que, cruzados, pudessem confirmar o fenômeno a ser apresentado: o fomento ao desenvolvimento das IM na PW.

Ademais, segundo Yin (2001, p. 29), um estudo de caso não representa uma “amostra” cujos resultados são generalizáveis para uma população (generalização estatística), mas sim uma “generalização analítica”, que ocorre a partir de um conjunto particular de resultados, com o objetivo de expandir e generalizar proposições teóricas que pudessem ser aplicadas a outros contextos. Buscamos, então, compreender os fatos, os significados e os saberes que emergem das narrativas dos professores Waldorf em relação à sua práxis, à educação e ao desenvolvimento da IM, procurando explorar o que está além da superficialidade de um discurso inicial.

Faz-se importante informar que antes de iniciarmos o processo de coleta do material empírico, o projeto deste trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP/UFTM), aprovado em 07 de agosto de 2020, sob Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 35262320.5.0000.5154. Ademais, para cada participante do estudo foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o apêndice B, por via digital, sendo prontamente assinada pelo participante e devolvida para os pesquisadores. O TCLE é um documento que manifesta a concordância do participante em cooperar voluntariamente da pesquisa, após explicação completa sobre a natureza da pesquisa, objetivos, métodos e procedimentos para a coleta de dados, benefícios e riscos que a participação neste estudo poderia acarretar. Portanto, prosseguimos a coleta dos dados com os participantes que concordaram em participar e que assinaram o TCLE.



### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A natureza qualitativa da pesquisa direcionou a definição de critérios de amostragem para a escolha de participantes especializados, conforme exposto no subtítulo anterior. Porém, cabe esclarecer que mesmo com a rápida expansão do movimento Waldorf no Brasil e apesar de já haver algumas dezenas de escolas espalhadas pelo país, estas ainda são em número diminuto. Ademais, no país, as características das escolas Waldorf são bastante diversificadas. Algumas possuem todas as etapas do ensino básico – da Educação Infantil ao Ensino Médio. Um número maior de instituições é vinculado somente à Educação Infantil. Várias outras oferecem turmas somente dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em menor número, outras ainda alcançam os anos finais do Ensino Fundamental. E relativamente um pouco mais raras são as escolas que possuem todas as etapas até o Ensino Médio.

Optamos, então, por realizar uma amostragem a partir do princípio de seleção gradual, com base em Flick (2009, p. 120-125), a partir do qual pudemos nos embasar para seleção de instituições e casos específicos, concentrando-nos em pessoas específicas que atendiam aos critérios de amostragem predeterminados. Centramo-nos na seleção específica de casos, ou grupos de casos, conforme sua relevância, representatividade e nível (esperado) de novos *insights* que poderiam ser gerados a partir de seu conteúdo (saberes e *práxis*), podendo ser “[...] desenvolvida, gradativamente, durante a coleta e a análise dos dados, sendo então completada por novas dimensões, ou limitada a dimensões e a campos determinados.” (FLICK, 2009, p. 122). Ou seja, de forma intencional, junto à direção das escolas, fomos selecionando participantes que se encaixavam nos critérios, até dada saturação qualitativa de conteúdo, que nos bastava, sem necessidade de agregar mais participantes. Nossa estratégia visou a dois critérios: (a) *variação máxima* na amostra, que integra apenas alguns casos, mas considera aqueles que apresentam maior diferenciação entre si, para revelar o alcance da variação e da diferenciação no campo – o que fizemos selecionando docentes que já tiveram diversas experiências em diferentes escolas e locais (no Brasil e no exterior), variando em gênero, idades, formação inicial e final, e tempo na profissão; (b) *conveniência*, selecionamos os casos mais acessíveis em distância, considerando às condições de isolamento social e recursos limitados de espaço-tempo, tanto dos participantes, quanto do pesquisador. Assim, foi possível encontrar de forma autêntica a essência do fenômeno com equilíbrio entre a amostragem aleatória, intencional e de menor esforço.

Dessa forma, para a realização da pesquisa, foram escolhidas duas escolas Waldorf localizadas na região Sudeste do Brasil, que contemplam todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, já consolidadas há vários anos. O perfil das escolas é

variado, dentro do limite do possível, porém estas não puderam ser identificadas conforme acordo previsto no Projeto de Pesquisa e no TCLE. Isso porque o número de escolas Waldorf no Brasil é restrito e uma descrição mais pormenorizada romperia o anonimato e a privacidade dos participantes. Por isto, optamos pela caracterização através de um perfil genérico para as escolas. Quanto ao tamanho, estão entre médias e grandes. Quanto ao tempo, estão entre jovens e antigas. Quanto à população que atendem, são escolas associativas que atendem estudantes das classes baixa, média e alta, porém a maioria se enquadra entre as classes média e alta.

A pesquisa foi realizada com os cinco profissionais docentes experientes na PW, sendo três de uma escola e dois de outra. Os participantes foram indicados por suas respectivas escolas respeitando os critérios de amostragem supracitados e de acordo com a disponibilidade e desejo de contribuir de forma voluntária para este estudo. Dentre o total de participantes, três eram professoras e dois eram professores. A proporção entre gêneros atendeu aos critérios necessários frente às oportunidades que surgiram de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. É válido destacar que, conforme Bach Júnior (2012, p. 240), “embora a presença de docentes masculinos nos primeiros anos do ensino fundamental não seja comum nas escolas convencionais, isto não é uma exceção nas escolas Waldorf”. Para preservar as identidades dos participantes, garantindo anonimato e privacidade, o pesquisador escolheu arbitrariamente pseudônimos que iniciam com as letras A, B, C, D e E, sem que este princípio tenha algum vínculo com a realidade. No estudo, os participantes são denominados por André, Beatriz, Cátia, Débora e Emílio. A opção pela utilização destes pseudônimos foi adotada visando diferenciar a fala dos professores, principalmente durante a análise, a apresentação e a interpretação dos dados.

Dos cinco participantes, três estavam na faixa de 40 a 50 anos de idade, e dois estavam entre os 50 e 60 anos. Quatro dos entrevistados relataram possuir filhos que estudam, ou estudaram, em escolas Waldorf. Em alguns relatos, a experiência materna ou paterna com a criança educada pela Pedagogia Waldorf é mencionada. As entrevistas, abertas à narrativa, permitiram a perspectiva da vida pessoal tanto quanto profissional, pois os papéis profissional, pessoal e familiar estão incorporados na mesma personalidade. O nível de formação de todos os entrevistados é superior, variando entre licenciatura em artes, letras e pedagogia. A docência na Pedagogia Waldorf possui seminários próprios de formação, os entrevistados realizaram seus cursos em Botucatu (SP), Campinas (SP), Jaguariúna (SP), Nova Friburgo (RJ), São Paulo (SP). Além disso, quatro deles têm também pós-graduações em outras áreas como Pedagogia Curativa, Método *Extra Lesson*, Psicopedagogia, Linguística e Literatura, e Distúrbios de Aprendizagem. Todos eles trabalham ministrando aulas desde a primeira licenciatura. Um participante foi aluno Waldorf dos 4 aos 18 anos, do Jardim ao Ensino Médio. Um participante ministra

aulas também em uma escola convencional. Quatro participantes já trabalharam em escolas em outras cidades e outras unidades federativas, sendo que dois destes têm experiências internacionais. E dois participantes conheceram primeiro a Medicina Antroposófica e depois a PW.

Para a constituição desse grupo de professores adotou-se como critério que o docente atuasse como *professor de classe* ou *professor tutor* na educação básica. Assim, dentre os participantes, todos são docentes atuantes nas referidas escolas, quatro são *professores de classe* do Ensino Fundamental, e um é *professor tutor* do Ensino Médio. Todos têm completa a formação em Pedagogia Waldorf e têm vários anos de experiência com a docência em escolas Waldorf. O depoimento de professores de classe, intimamente vinculados à PW, que acompanham seus alunos ao longo dos anos, é crucial, porque reflete a experiência, a proximidade e a convivência contínua, tal qual o aprofundamento sobre a real aplicação dos princípios pedagógicos no cotidiano escolar, no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Bach Júnior (2012, p. 230), o professor principal de uma classe (*professor de classe*) é aquele que permanece com o mesmo grupo de alunos, do 1º ao 9º ano do ensino fundamental<sup>41</sup>. Tem a oportunidade de observar o desenvolvimento cognitivo, psíquico, afetivo e comportamental de seus alunos de forma contínua ao longo do processo escolar cotidiano. É responsável pela aula principal da manhã, que normalmente tem a duração mínima de duas horas, e pelas disciplinas básicas como língua materna, matemática, ciências, história, geografia, além de complementar com música, expressão verbal e corporal, artes plásticas, etc.

Existem ainda outros fatores que podem colaborar para a observação e a reflexão mais profundas sobre a didática e os procedimentos pedagógicos na prática docente. Segundo Lanz (2016, p. 82-83), por vezes, os professores de classe também ensinam disciplinas com as quais se afinam, como trabalhos manuais, música ou educação física, por exemplo. E ainda, é convidado ao contato dos pais para conhecer melhor cada aluno e os detalhes de sua vida particular, suas dificuldades e questões familiares, assumindo diretamente a relação com as famílias a respeito dos alunos. A partir daí, sua atuação pedagógica é mais pessoal e pode ajudar a corrigir, amenizar, reforçar e compensar certos aspectos mais facilmente, com critérios e recursos mais adequados e objetivos. De acordo com Bach Júnior (2012), há ainda professores de classe que participam, direta ou indiretamente, da administração escolar. “A grande maioria das escolas Waldorf pertence a associações sem fins lucrativos. Há professores de classe – e pais da escola – que possuem um papel ativo na administração escolar” (BACH JÚNIOR, 2012, p. 231).

---

<sup>41</sup> “As escolas Waldorf foram planejadas para um ensino fundamental de 9 anos desde sua fundação em 1919” (BACH JÚNIOR, 2012, p. 230).

### 3.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na pesquisa fenomenológica uma característica é a semelhança que existe entre a estratégia de coleta de dados e a apresentação dos resultados e, de longe, a estratégia mais utilizada é a entrevista oral, geralmente aberta e com poucos participantes. Isto porque segundo Moreira (2004, p. 122) “quantidade não pode ser confundida com qualidade” – o pesquisador deve aprender a trabalhar em profundidade mesmo se o número de participantes na pesquisa for diminuto. Dessa forma, nosso objetivo foi obter de cada participante relatos de experiências significativas, ora conduzindo-os, ora deixando-os livres em suas narrativas para que o fenômeno pudesse se apresentar mais naturalmente à observação do pesquisador.

Então, para a realização deste trabalho, como instrumentos de coleta de dados, foram empregadas entrevistas episódicas, pois permitem explorar as vantagens da entrevista narrativa e da entrevista semiestruturada, permitindo explorar caminhos reflexivos conforme avançam os relatos (FLICK, 2009, p. 176). Na pesquisa empírica as fontes de dados foram depoimentos de professores especialistas na PW, coletados por meio de entrevistas episódicas, que objetivaram aprofundar as questões e esclarecer os problemas pesquisados. Cada entrevista abordou um caso. De modo geral, este tipo de entrevista corresponde a uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador tem flexibilidade e autonomia para realizar ajustes e acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188). Assim, esse instrumento serve para coletar dados descritivos na linguagem própria do participante, possibilitando que o pesquisador desenvolva intuitivamente uma ideia sobre como os participantes interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). O que se mostra muito ajustado aos nossos objetivos e ao método da ATD.

De acordo com Bach Júnior (2012, p. 231), por manter-se em procedimentos semiestruturados, a entrevista episódica é dirigida aos objetivos do tema pesquisado e aberta às características narrativas, através de perguntas gerativas intencionais<sup>42</sup> que conectam narrativas, argumentos e situações concretas. Portanto, rotinas e fenômenos normais do cotidiano podem ser analisados com esse procedimento, pois “os episódios – vistos como um objeto dessas narrativas e como uma abordagem às experiências relevantes em relação ao sujeito em estudo – permitem uma abordagem mais concreta” (FLICK, 2009, p. 176).

---

<sup>42</sup> “[...] a questão gerativa intencional permanece referente ao tópico em estudo, sua função é fomentar a narrativa principal do entrevistado.” (BACH JUNIOR, 2012, p. 233).

Segundo Bach Júnior (2012, p. 233), “as entrevistas episódicas são indicadas nos estudos que têm como pano de fundo teórico de seus estudos a análise de opiniões e as atividades subjetivas”. Além disso, as entrevistas episódicas são importantes para nosso trabalho por seguirem um roteiro pré-estabelecido flexível e aberto a adaptações frente a cada situação e a cada entrevistado. Para tanto, no ato de cada entrevista, utilizamos um roteiro que previa uma apresentação dos pesquisadores, do projeto e de seus objetivos, e explicações de como tudo transcorreria, até mesmo com a leitura e aceite do TCLE, além é claro de uma série de perguntas semiestruturadas. Assim, este instrumento pôde ser utilizado, ajustado e complementado à medida que levantavam percepções, compreensões e exemplos dos participantes a respeito da PW, das IM, de sua práxis, quais saberes que mobilizam, como estes saberes aparecem em suas práticas, quais conteúdos, atividades e estratégias são considerados relevantes, entre outros. O material concebido através das entrevistas foi o relato pormenorizado de cada participante sobre sua vivência profissional na PW. Relatos que reunidos formaram nosso *corpus* de análise.

O autor deste trabalho realizou também o papel de entrevistador. O mesmo não possui experiência ou especialização em Pedagogia Waldorf. Foi necessário estudar os fundamentos da PW para facilitar algum aprofundamento na abordagem em algumas questões específicas, o que embasou também a interpretação dos dados. Tal esclarecimento se faz necessário porque a referida técnica de coleta de dados utiliza os saberes e os sentidos do pesquisador na obtenção de determinados aspectos da realidade do fenômeno, o que, segundo Bach Júnior (2019, p. 33-36, 90), não consiste somente em ver e ouvir, mas em examinar de forma atenta, delicada e sensível, sendo que para isso o pesquisador deve confiar em seus sentidos. Nosso intuito foi interferir o mínimo possível no contexto e na individualidade ou na subjetividade de cada participante. Todavia, temos a clareza de que a simples presença de um entrevistador – externo, alheio ao seu contexto comum, pesquisando sobre seu ambiente e questionando-o – pode interferir nas reflexões e reações do participante, até mesmo de forma imprevisível.

A entrevista episódica partiu de questionamentos fundamentais introduzindo tópicos baseados no referencial teórico pesquisado anteriormente. Cada entrevistado seguiu sua própria linha de pensamento alinhado a uma gama de experiências próprias, contudo, de forma delimitada pelo direcionamento do pesquisador, que utilizou com guia um roteiro de entrevista (Apêndice A) com questões semiestruturadas, relativamente aberto e previamente planejado. Por ser uma pesquisa fenomenológica, as questões gerativas de natureza narrativa e descritiva foram exploradas de forma intencional, sendo controladas pela teoria e pelos métodos de investigação e interpretação, com foco no detalhamento da atividade pedagógica e na pormenorização do fenômeno vivenciado. De um lado, isto evita distorções ou desvios, pois se o entrevistado se

perder em pontos supérfluos, o entrevistador pode retomar o tema crucial e conduzir o diálogo para o caminho proposto. Em contrapartida, exige-se do entrevistador uma efetiva presença para captar as oportunidades de um depoimento que traduzam experiências concretas sob a linguagem traçada no vivido. Assim, através da apresentação de questões que continham caráter conceitual, mas com vínculo em exemplos vivenciados pelo entrevistado, evitou-se permanecer apenas em plano abstrato. Visando a familiarização do informante com essa forma de entrevista, foram adotadas estratégias comunicativas como entrada conversacional (introdução e abertura da entrevista em si), induções gerais e específicas abordando o problema em suas áreas e tópicos, bem como incentivos e estímulos narrativos complementares, segundo Flick (2009, p. 172).

De forma geral, o roteiro foi dirigido para gerar reflexões vinculadas à PW e a influência desta sobre os sujeitos que tiveram e têm experiências profissionais e de vida relacionadas a ela. As questões da entrevista evitaram, convenientemente, uma abordagem direta ao problema de pesquisa. O objetivo foi livrar os entrevistados de quaisquer sugestões de resposta. O desenvolvimento das IM foi abordado indiretamente, em situações individuais e privativas com cada entrevistado. Primeiramente, deixamos que os participantes falassem mais livremente sobre questões conhecidas e vivenciadas que desejassem compartilhar. Assim, começamos as entrevistas com questões introdutórias e gerais, que possibilitassem a cada participante ficar mais à vontade e contar um pouco de sua trajetória profissional, bem como narrar sobre seus sentimentos quanto ao trabalho e sua percepção sobre a educação na sociedade atual. Depois passamos para questões sobre a percepção dos participantes sobre a educação em geral no Brasil e sobre a PW na sociedade e no cenário educacional. Outras abordaram os diferenciais da influência da PW em distintas situações de desenvolvimento de seus estudantes. Uma parte do roteiro buscou constatar o conhecimento do entrevistado sobre as IM e outra parte foi dedicada à vinculação entre os fundamentos teóricos e práticas educacionais da PW e das IM. Uma pergunta investiga o papel da PW na percepção sobre o desenvolvimento humano e o autodesenvolvimento. A discussão sobre educação e desenvolvimento é ampla e complexa. As reflexões foram dirigidas para o papel dos professores e a conexão entre a teoria e a prática.

Inicialmente, utilizamos a estratégia de questionar sobre as IM somente de modo indireto, com o cuidado de não causar desconforto nos entrevistados, pois prevíamos que estes poderiam não conhecer a teoria das IM, nem seu autor ou as práticas educacionais a ela ligadas. Assim, perguntas diretas sobre a teoria das IM somente foram feitas mais ao final de cada entrevista. Então, foram introduzidas perguntas sobre cada uma das IM, para tanto, de forma indireta e sem nomeá-las. O que foi feito questionando-se pela forma ou práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para desenvolver as habilidades listadas por Gardner em cada IM.

Por exemplo: não perguntamos sobre Inteligência Lógico-Matemática, mas sim sobre como o docente ensina os fundamentos da matemática e como desenvolve as habilidades de lógica e cálculo. Somente ao final os participantes foram questionados sobre o conhecimento da teoria das IM e Gardner. Cabe esclarecer que, para essa abordagem, já havíamos preparado previamente uma explicação sobre a teoria das IM e seu criador, para apresentarmos aos participantes, caso necessário. Depois deste conhecimento mínimo e nivelador sobre as IM, foi possível questionar a cada participante se havia notado que as últimas questões que havia respondido correspondiam a cada uma das IM, e se percebia agora alguma correlação destas com seu trabalho na escola Waldorf.

Esclarecemos que o fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais em todo o país, mediante o estado emergencial de isolamento social adotado como medida protetiva da saúde pública por motivo da pandemia de COVID-19, restringiram o acesso presencial às escolas pesquisadas. Este fato persistiu até o final da pesquisa e inviabilizou a observação *in loco*. Assim, de forma previdente, levamos a cabo algumas adaptações nos métodos de coleta de dados para aplicação à distância, principalmente no que cabe às técnicas e instrumentos, procurando manter a validade e a severidade científica. Assim, buscamos utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação que melhor se adaptaram às necessidades e à segurança da pesquisa, bem como possibilitaram satisfazer seus critérios e atingir seus objetivos.

Nossa proposta inicial foi realizarmos entrevistas com duração média de 60 a 90 minutos, porém com abertura para estendermos este tempo, com vistas a um maior aprofundamento nos dados coletados. Foram realizadas entrevistas individuais, privativas, de forma síncrona e telepresencial, por meio da Internet, utilizando a ferramenta de videoconferência Zoom. Cada entrevista foi devidamente gravada em áudio e vídeo, ou áudio somente, conforme escolha do participante. É importante ressaltar que foram tomadas todas as medidas necessárias para que o anonimato dos entrevistados e a privacidade dos dados fossem mantidos.

### 3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Posteriormente a coleta dos dados, houve ainda um último e mais profundo mergulho na pesquisa. É a etapa na qual lançamo-nos a analisar o material coletado, a interpretá-lo e a tecer nossas considerações e conclusões. Nesta fase, voltamo-nos à nossa pergunta de pesquisa – primeiro passo do trabalho – com a finalidade de estabelecer um diálogo entre os dados do material e o referencial teórico escolhido.

Nesta etapa, as entrevistas deste estudo foram, então, transcritas e submetidas ao método de Análise Textual Discursiva, o qual, conforme Moraes e Galiazzi (2016, p. 13), “corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões<sup>43</sup> sobre os fenômenos e discursos”. A ATD encontra-se entre os extremos da análise de conteúdo e da análise de discurso, representando, diferentemente destas, uma dinâmica interpretativa de caráter hermenêutico e fenomenológico. Para isto, ATD se apoia de um lado na interpretação do significado atribuído pelo autor, e de outro nas condições de produção do texto. Para tal, conforme Moraes e Galiazzi (2016, p. 34): A ATD

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que os entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “*corpus*”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34, grifo nosso).

Cabe destacar que, no campo da pesquisa qualitativa, a ATD não tem a finalidade de testar hipóteses ou confrontá-las ao final da investigação, o objetivo principal é a compreensão do fenômeno, bem como a reestruturação os conhecimentos existentes até o momento acerca do tema estudado. Ademais, trabalha-se os significados arquitetados a partir de um *corpus*<sup>44</sup> de análise. Esse *corpus* é um conjunto de textos que contém significantes aos quais o pesquisador precisa atribuir significados e sentidos segundo seus conhecimentos, intenções e teorias, de forma que o objetivo desta análise se constitui na emergência e na comunicação dessas significações (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 62). Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 69) “a análise textual discursiva pode ser concebida a partir de dois movimentos opostos e ao mesmo tempo complementares: o primeiro de desconstrução, de análise propriamente dita; o segundo reconstitutivo, um movimento de síntese”. Desse modo, se faz necessário esclarecer o percurso que nos conduziu na análise, começando por apresentar os componentes que integram a ATD.

Para Moraes e Galiazzi (2016, p. 33), a ATD se organiza em torno de quatro focos, que constituem um ciclo composto de três elementos principais: *a desmontagem dos textos; o estabelecimento de relações; e a captação do novo emergente*. O quarto foco recai sobre o ciclo como um todo que pode ser considerado *um processo auto-organizado*, o qual aproxima-se de sistemas complexos. O primeiro foco corresponde a *desmontagem dos textos*, também denominado de processo de **unitarização**. Implica em examinar minuciosamente os textos do

---

<sup>43</sup> Essas novas compreensões sobre fenômenos e discursos são denominadas como metatexto na ATD.

<sup>44</sup> Denomina-se *corpus* textual da análise os textos produzidos especialmente para a pesquisa ou documentos já existentes. O grupo de textos produzidos para esta pesquisa abrange as transcrições de todas as entrevistas.



*corpus*, que são desconstruídos, fragmentados, com a finalidade de destacar suas unidades constituintes – enunciados referentes aos fenômenos estudados. A unitarização é um processo que produz desordem e caos a partir de um conjunto de textos que antes eram ordenados. E assim, a partir da desordem, uma nova ordem pode ser concebida. É uma etapa que se exige muita leitura e releitura, para uma intensa impregnação. Então, se estabelecem as relações entre as unidades de sentido, assim começa a surgir uma nova compreensão em relação ao fenômeno. Cada unidade recebe então um nome e é reescrita com o objetivo de assumir um significado (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 35).

O segundo foco corresponde ao ***estabelecimento de relações***, também conhecido como processo de **categoriação**. Consiste em um contínuo processo comparativo que constrói relações entre as unidades definidas na unitarização, classificando-as e combinando-as, sucedendo no agrupamento de elementos semelhantes em conjuntos mais complexos, que constitui as categorias, devidamente identificadas e nomeadas. A partir das categorias é que serão produzidas descrições e interpretações no exercício de expressar novas compreensões e sentidos viabilizados pelo processo de análise. Há três tipos de categorias: ***a priori***, ***emergentes*** e ***mistas***. **Categorias *a priori*** são construídas pelo pesquisador antes de realizar a análise, origina-se da fundamentação teórica do trabalho, sendo obtidas com o método dedutivo. **Categorias *emergentes*** são elaboradas teoricamente pelo pesquisador a partir do *corpus* de análise da pesquisa, sendo obtidas através dos métodos indutivos e intuitivos. **Categorias *mistas*** correspondem a um conjunto de categorias *a priori*, que são delineadas previamente pelo pesquisador, e que, no decorrer da análise, vão sendo complementadas, atualizadas ou reorganizadas. Vale ressaltar que as categorias de análise devem ser homogêneas, pertinentes e validadas, no que se tange aos objetivos e ao objeto trabalhados (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 44). Dessa forma, em nossa análise, as categorias constituíram-se de forma *mista*, sendo elencadas a partir do roteiro de entrevista, dos objetivos e das questões de pesquisa, mas também emergindo de *insights* resultantes da análise do *corpus* composto das narrativas dos entrevistados.

O terceiro foco corresponde à **captação do novo emergente**, em que a intensa imersão e impregnação nos materiais de análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita emergir uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa compreensão, tal qual de sua crítica e validação, consiste no último elemento do ciclo de análise proposto na ATD. O *metatexto* resulta, então, desse processo representando o esforço para apresentar a nova compreensão como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos focos anteriores (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 53). De uma visão macro e global, correspondente ao quarto foco, é possível notar que por trás da construção de uma nova

compreensão a partir do *corpus*, está **um processo auto-organizado** complexo. Esse processo de auto-organização, mesmo que intuitivo e imprevisível, pode ser facilitado por meio do estabelecimento das relações entre as unidades de base. Na ATD, isso é realizado na categorização, já que as categorias podem operar como vias de acesso aos *insights* e como pontes que facilitem o acesso a compreensão do fenômeno estudado (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 62).

Assim, o processo de unitarização, categorização e comunicação apresentam, ao final, a possibilidade do surgimento de novas compreensões com base na auto-organização perpassando por idas e vindas num processo recursivo e retroativo até a saturação. Busca-se captar o novo que emerge da construção da nova compreensão e da validação de sentido. O *metatexto* é o texto que diz sobre outros textos – descrevendo, interpretando e citando de forma detalhada o *corpus* analisado, e servirá à comunicação dos resultados validados ao final do trabalho. Desse modo, o caos, a tempestade de ideias, o ir e vir de leituras e análises até a saturação, não tem imposição ou direcionamento pré-estabelecido, é um momento de relacionar e interligar as várias categorias no fluxo de formação do metatexto, que é “uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 57).

Segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 59), a produção do metatexto requer esforço de escrita, em um movimento intenso de interpretação e produção de novos argumentos, que objetiva ampliar a compreensão do fenômeno. Configura-se em um novo trabalho, com novos olhares e direções, onde o pesquisador teoriza a produção textual ou amplia teorias existentes através de suas interpretações e inferências. A partir da unitarização e da categorização é construída a estrutura básica do metatexto e emerge uma compreensão renovada do todo. Assim, conforme Moraes e Galiazzi (2016, p. 63) “esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender em que se lança mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados”. Por consequência, todo o processo da Análise Textual Discursiva volta-se à produção do metatexto, que representa as novas compreensões, os sentidos e os significados que o pesquisador compôs frente ao *corpus*. Assim sendo, no próximo subtítulo damos continuidade ao trabalho com a apresentação e interpretação dos dados.

## 4 APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, o material empírico obtido através das entrevistas é apresentado e relacionado à interpretação dos dados por meio da Análise Textual Discursiva, de forma a tecer novas compreensões e considerações para além do referencial teórico adotado. Deste modo foi possível analisar a relação entre a PW e a teoria das IM e discutir onde elas se inter-relacionam, convergem e são compatíveis, bem como investigar a percepção dos professores Waldorf em relação ao desenvolvimento das IM em sua atuação. Isto é o que será abordado e explicado com detalhes nas categorias de análise a seguir.

Para melhor compreensão e interpretação dos dados, estabelecemos duas categorias de análise: **(I) Liberdade pedagógica de didática individual; (II) A descoberta das Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf**. As duas categorias estão organizadas na forma de seções dentro do capítulo quarto, de modo que a primeira compreende a seção 4.1 e a segunda a seção 4.2. Essas categorias de análise foram consideradas pelo pesquisador como válidas e confiáveis, dado que possuem relação direta com os objetivos propostos e com as questões norteadoras. Assim, o processo de análise foi desenvolvido a partir da construção de categorias que emergiram da análise do *corpus*, através da interpretação e do cruzamento das narrativas dos participantes. Cabe destacar, conforme Moraes e Galiazzi (2016), que o importante não é a forma de produção, mas sim que as categorias construídas possibilitaram uma compreensão mais profunda dos textos em análise e, por consequência, dos fenômenos investigados.

Entendemos as duas categorias que emergiram desta pesquisa foram suficientes para responder à questão principal que norteou o desenvolvimento deste trabalho, conforme descrita na introdução: “*De acordo com o relato de professores Waldorf a respeito de suas atuações docentes, como as Inteligências Múltiplas são fomentadas na Pedagogia Waldorf?*”; atingindo o objetivo geral: “investigar o fomento ao desenvolvimento das Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf através da percepção e da atuação dos professores Waldorf” e, também, os objetivos específicos que cabiam à investigação de campo: “(b) discutir se e como a Pedagogia Waldorf e a teoria das Inteligências Múltiplas se inter-relacionam e são compatíveis; (c) conhecer as percepções de professores Waldorf a respeito de como se fomenta as Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf; (d) discutir as percepções dos professores Waldorf a respeito da relação de sua pedagogia com a teoria das Inteligências Múltiplas a luz dos fundamentos teóricos de ambas”.

Cada participante pôde responder, com suas próprias experiências e práxis dentro da PW, como desenvolve cada uma das IM, uma a uma, ou de forma múltipla, visto que muito da

PW se mostra de forma integrada e transdisciplinar. Então, em alguns momentos foi difícil separar, mesmo que didaticamente, como são desenvolvidas as IM, dentre as diversas habilidades desenvolvidas em cada aula. O que foi perceptível diante do esforço dos professores em responder a cada pergunta feita sobre cada IM, quase sempre terminando com relatos e exemplos que desenvolvem ao mesmo tempo diversas habilidades e domínios. Além disso, as respostas dos entrevistados deram abertura ao surgimento de informações e exemplos significativos sobre o funcionamento das escolas Waldorf e seus diferenciais frente a outras escolas e outras pedagogias, bem como sua abordagem e sua visão sobre desenvolvimento humano. O que se tornou importante para possibilitar uma comparação mais adequada com as escolas de IM que também têm visão e abordagem peculiares.

#### 4.1 LIBERDADE PEDAGÓGICA DE DIDÁTICA INDIVIDUAL

A PW constitui um amplo campo de investigação em diversas áreas e de múltiplas formas, desvelando inúmeras possibilidades, especialmente no que tange ao desenvolvimento humano, diretamente relacionadas às questões de ordem didático-pedagógica. Além disso, existe uma extensa lista de saberes docentes que os professores devem ter ao formarem-se como profissionais da educação. A partir do que pressupõe Tardif (2002), os saberes dos docentes são plurais e heterogêneos, e constituem-se em um vasto campo do conhecimento originado a partir de fontes e momentos de vida múltiplos. Neste sentido, destacamos que os conhecimentos que os professores necessitam e utilizam não se encerram na formação acadêmica e na experiência prática. Assim sendo, o profissional docente utiliza-se também de conhecimentos originados por sua história de vida, seu ambiente cultural, seu meio familiar, seus pares no ambiente escolar e universitário, e sua prática em sala de aula. Diante disto, os questionamentos que nos guiaram na execução desta investigação encontram respostas nos relatos dos participantes desta pesquisa. Contudo, ao longo desta, detectamos uma contextualização que possibilitou-nos captar não somente a percepção dos entrevistados em relação às inteligências múltiplas, mas também em relação à diferenciais que emergem da própria Pedagogia Waldorf.

Nesta categoria, a partir da percepção dos participantes da pesquisa sobre aspectos pedagógicos, didáticos, curriculares, escolares e práticos da PW e de saberes docentes específicos buscamos analisar se seria possível fomentar as IM dos alunos Waldorf. Primeiramente, buscamos compreender quais eram as percepções dos participantes enquanto professores durante seu trabalho na Pedagogia Waldorf, e por essa perspectiva iniciamos a interpretação dos dados. Na maior parte das vezes, ao responderem os questionamentos da pesquisa e ao narrarem sobre

suas experiências na PW, os entrevistados acabavam caindo em assuntos, relatos e exemplos relacionados a didática<sup>45</sup> do professor diante de um currículo integrado de 12 anos, com conteúdo, atividades, práticas e vivências que abrangem de forma integrada diversas inteligências e vários âmbitos do desenvolvimento humano, e diante da aula principal, que integra pensar, sentir, querer, englobando também conteúdos cognitivos e anímicos (também denominado alimento anímico), matérias (componentes curriculares), ações e atividades especiais, ritmo e rotina<sup>46</sup>. Assim, a PW parece constituir-se não somente em uma metodologia com um passo a passo a seguir. Ela não é coisa pronta, mas sim deixa subsídios inspiradores para uma prática com as crianças. As falas dos entrevistados mostram indícios de que ela precisa ser construída no dia a dia, onde o professor precisa olhar verdadeiramente o aluno e descobrir o que ele está precisando. No entanto, sabe-se que é preciso criar essa relação professor-aluno, pois ela não vem pronta. Os professores Waldorf demonstram que é preciso observar nesse encontro como criar uma relação humanista e humanizadora. Tanto que Débora confirma: “Eu acho que ela tá em tudo, essa educação humana, humanista como você falou”. Por isto, os docentes não olham somente o currículo e acham que ele já resolve tudo. Em suas narrativas os docentes trazem evidências de que o diferencial da PW é a didática individual construída num processo de liberdade durante a prática pedagógica cotidiana, especialmente ao compor os conteúdos e escolher a forma de abordá-los. Isso é o que cada professor faz se dedicando à turma, observando cada aluno e buscando se adequar ao que estão precisando trabalhar.

Visto que os relatos dos entrevistados revelam a Pedagogia Waldorf como uma abordagem educacional humanista centrada no aluno, abrimos espaço para algumas reflexões, na perspectiva da Psicologia da Educação, para esclarecer sobre a educação humanista ou humanizadora; porém sem nos delongarmos, por motivo de delimitação. Conforme Silva (2017, p. 256-257, 262), o humanismo permitiu uma mudança na relação entre o sujeito e objeto. Ele parte do princípio que para compreender o ser humano em sua essência é preciso superar a relação causa e efeito, pois esta não consegue explicar os fenômenos que envolvem o desenvolvimento

---

<sup>45</sup> Segundo Puentes (2018, p. 11), a didática, enquanto ciência do ensino e disciplina pedagógica, se ocupa dos “fundamentos, condições e modos de se efetivar processos de ensino e aprendizagem voltados para o desenvolvimento integral da personalidade e das funções mentais dos estudantes”, e tem o importante papel de melhorar a “qualidade da educação e dos processos que tem lugar no interior da escola e das salas de aulas”.

<sup>46</sup> Para Puentes, a didática tem vocação interdisciplinar e transdisciplinar, por isto, ela integra e agrupa de forma “orgânica os conteúdos das diversas matérias que estudam aspectos da prática educativa escolar (filosofia da educação, psicologia da educação, sociologia da educação etc.) e das metodologias específicas, para elaborar generalizações em torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de ensino”. Mas, ele ressalta que ela não “oferece receitas ou fórmulas prontas que capacitem automaticamente para dar boas aulas. Não é possível reduzir a uma receita, manual ou fórmula uma ciência tão complexa e dinâmica como é a Didática, [...] nem elaborar [...] prescrições matemáticas antes mesmo do processo acontecer” (PUENTES, 2018, p. 12).

humano em todas as suas dimensões. Na concepção humanista, o que muda é a forma de conceber a relação humana e o conhecimento. Nela o conhecimento é constituído na interação homem-mundo, isto é, na vivência, no fazer e na relação com os demais. Algo coerente com a fala da professora Débora: “a vivência é muito legal. [...] Não só a arte, mas o fazer de modo geral [...]”. Assim, segundo Silva (2017), a abordagem humanista tem ao centro o homem e suas relações pessoais como fundamento para seu desenvolvimento:

Centra-se, portanto, no desenvolvimento pessoal, e compreende o sujeito como responsável por sua construção e organização da realidade, capaz de integrar-se ao ambiente externo. Não despreza a sua realidade interna, dá ênfase a sua vida psicológica e emocional, integrada ao seu ambiente externo (mundo), reconhece e apoia o seu equilíbrio interno, valorizando a capacidade interna do sujeito. (SILVA, 2017, p. 286).

Para Silva (2017, p. 266), Carl Rogers preocupou-se com a qualidade nas relações do indivíduo na sociedade. Ademais, ao vivenciar, ao experienciar, ao praticar, o homem conhece a realidade vivida, que também tem significados reais. De acordo com os humanistas, a verdadeira aquisição do conhecimento acontece a partir do instante em que o sujeito aprendeu a se adaptar e mudar. Portanto, somente aprende aquele que exercita sua capacidade natural de desenvolver sua curiosidade e sua criatividade, tal qual busca respostas para suas perguntas e suas dúvidas, revelando o conhecimento.

Ainda conforme Silva (2017, p. 287), nesta concepção, a educação é compreendida por Rogers como a possibilidade do encontro entre pessoas que têm objetivos em comum, que têm experiências significativas, que visam o crescimento, a mudança de si e do mundo, enquanto possibilidade de transformação de melhor qualidade, onde não se impõe, mas se almeja e se conquista. Assim, busca-se a compreensão do aluno por inteiro, como uma pessoa em todas as suas dimensões. O professor é o facilitador do processo de aprendizagem. A sala de aula é o ambiente de aprendizagem onde professores e alunos podem se sentir bem e juntos poderão construir uma aprendizagem significativa, onde o sucesso ocorre de forma espontânea. O currículo é centrado nas pessoas e tem por objetivo a formação destas. A relação de ajuda entre professor e aluno tem o objetivo de permitir que a criança vivencie as experiências integralmente e possa buscar sua autorrealização. Por fim a educação terá como missão a promoção humana, estimulando plenamente a criatividade e o desenvolvimento de cada indivíduo e do grupo como um todo. Assim é a educação humanista.

Na PW há, segundo Steiner (2016, p. 77), uma ânsia por liberdade que faz parte do ensino e para que os professores cuidem “[...] de desenvolver por si mesmos sua própria capacidade anímica”. Para Steiner, independente dos recursos, cada professor pode manter sua

liberdade pedagógica e didática individual, sempre sendo possível recorrer a algo melhor para explicar a mesma coisa. Assim, o resultado final pode ser atingido por qualquer professor, contando que dê tudo de si enquanto ensina. Tanto que Steiner (2016, p. 77) garante que neste caso a liberdade docente é inteiramente mantida. “Quanto mais o corpo docente quiser manter sua liberdade a esse respeito, tanto mais poderá entregar-se ao ensino, poderá dedicar-se ao ensino”. Assim, essa liberdade didática e essa dedicação pedagógica ao ensino, que os professores Waldorf demonstram ter, apresentam-se nesta pesquisa como diferenciais da PW.

Por esta ótica, Cátia explica: “Nós seguimos o currículo de uma escola tradicional. Então, se a criança sai da minha classe ela consegue acompanhar. A maneira de ensinar que é diferenciada. [...] E aí a criança vai percorrendo o currículo de acordo com sua faixa etária”. Relatos como este de Cátia nos dão indícios de que a “maneira diferenciada de ensinar”, ou seja, a liberdade didática do professor é tão importante na PW quanto currículo, a metodologia ou os procedimentos pedagógicos. Liberdade essa que podemos ver na chance que o docente tem de escolher e até mesmo de criar conteúdo, histórias, atividades, procedimentos, exemplos e formas de ensinar para atender às necessidades de seus alunos, seja de forma coletiva ou individual – como é evidenciado na fala de Cátia:

[...] cada classe é uma classe e não existe receita [...] a Pedagogia Waldorf tem um fio condutor, ela tem um fio vermelho. Obviamente você tem que fazer algumas coisas. [...] O jeito que eu vou dar, não vai ser igual ao outro professor. Essa liberdade é algo que eu fico muito feliz. [...] Então, essa liberdade que a Pedagogia Waldorf dá e esse colorido, não é, porque cada classe é uma classe, não existe classe igual. Dar aula ao vivo com essa liberdade, é muito importante. [...] eu tenho amigos que dão aula com apostila, que são professores de colégios tradicionais, eles ficam tão cansados, porque é sempre uma mesmice, você nunca pode inovar, porque aquela escola tem aquela linha, e essa linha tem que ser seguida. Então, eu vejo que poder tirar esses livros e você dar a aula é importante. (CÁTIA).

Pelos exemplos encontrados em todo o *corpus*, poderíamos alegar que as IM são exploradas e desenvolvidas no encontro, na relação professor-alunos, com uma didática flexível e aberta à criatividade do docente em sua liberdade na escola Waldorf. A professora Cátia destaca como essa liberdade auxilia cada professor a se adaptar a cada classe, cada qual ao seu modo, e exemplifica como isso se torna um diferencial em relação às escolas convencionais. Inclusive, para a professora, outras escolas e outras pedagogias deveriam ter também essa abertura, que os professores encontram na PW, de poder dar sua matéria e não ter a obrigação nem mesmo de seguir uma apostila ou livro didático predeterminados. Os relatos dos professores nos dão evidências de que essa liberdade didática é também embasada em uma forma de pensar fundamentada no conhecimento do ser humano, isto é, na concepção de ser humano. Conforme

Green-Bosinoff (2018), Steiner acreditava que uma abordagem educacional eficaz deve ser iniciada com o entendimento de uma visão interna da criança e de suas necessidades, para então construir-se um currículo em torno dela, e não o contrário. Assim, os professores, quando deparam alunos com dificuldades, podem usar abordagens diferentes para ensinar um mesmo conteúdo, ou seja, diversificam também em didática. E segundo Oddleifson (1995), a abordagem Waldorf já começa com uma profunda visão interna da criança, de suas necessidades e de seu desenvolvimento, bem como da necessidade de construir um currículo em torno dessa visão. Por esta perspectiva, o professor André inclusive explica que o estudo da antropologia é um ponto importante na PW que ajuda a entender melhor a criança, suas fases, e auxilia na construção dessa relação e no desenvolvimento das crianças:

[...] sou professor de classe, [...] mas o meu objeto de estudo é o ser humano, é a antropologia, é o que é uma criança [...]. Quais são os caminhos e as capacidades que elas já têm. O que pode [...] [ou] deve ser desenvolvido. O que é fora de hora. O que é antecipado. [...] Realmente, há 20 anos, esse é o meu objeto de estudo: [...] um conhecimento do ser humano mesmo, como *ser humano*<sup>47</sup> e se colocar como ser humano na frente deles. (ANDRÉ).

Com base neste relato, podemos alegar que um professor que lida com o aluno olhando para o que esse aluno tem e o que ele não tem, nos deixa indícios de que existe em sua didática uma abertura e um intuito de criar uma relação e de conhecer verdadeiramente cada aluno. E ainda, na fala a seguir, André explica que primeiramente o estudante teria que ser estimulado a desenvolver suas capacidades, a aprender a *ser humano*, e a se relacionar com o ser humano, e não só acumular informações. O professor evidencia que os alunos são postos também a desenvolverem a capacidade de lidar com o inesperado, com o inusitado, por si, com as próprias escolhas e ações no mundo. Isso parece ter alguma conexão com o desenvolvimento das IM visto que Gardner as considera habilidades que utilizamos para solucionar problemas e gerar algo que possa ser valorizado por nossa sociedade. Para André, esse é um processo de desenvolvimento de habilidades e construção do conhecimento que os alunos têm ao longo do Ensino Fundamental que se edifica em conjunto na relação professor-aluno-classe:

Primeiro, a criança tem que ter um processo de construir uma relação com o ser humano e com o mundo que seja bom e belo, e que seja positivo. [...] É o desenvolvimento de capacidades e não acúmulo de informações. [...] Então, é a capacidade deles conseguirem lidar com o inesperado, com o inusitado, com as próprias mãos, com próprio corpo, com os caminhos que eles vão aprendendo, nesse desenvolvimento de

---

<sup>47</sup> *Ser humano*: de se fazer humano, se tornar, se constituir, se construir como humano, estado de quem é humano. Ser humano: homem, ser vivo da espécie humana.



habilidades, que eles vão tendo principalmente ao longo do fundamental. Que é trabalhar com as próprias mãos e disso tirar o conhecimento. Trabalhar e fazer a coisa acontecer, e disso aprender, e isso ser seu. O seu conhecimento construído junto com seu colega, junto com o seu professor, junto com sua classe. (ANDRÉ).

Na opinião de André ainda hoje a PW “é contemporânea, atual e moderna, e até um pouco à frente do tempo”. E, diante disto, ele questiona sobre a seguinte reflexão: “Como a gente tem isso hoje, o que dá para fazer de saudável com o que tá na mão? [...] A gente tem esse caminho como responsabilidade”. Neste sentido o professor parece propor que os professores Waldorf têm grande importância e devem responsabilizar-se por utilizarem a PW de forma salutogênica<sup>48</sup>. André ainda expõe como se faz importante a figura do professor de classe – aquele que acompanha a turma ao longo dos anos do ensino fundamental –, como pedagogo – aquele que conduz a criança ao saber –, para uma educação humanizadora – aquela que educa o ser humano como ser social, um indivíduo que saiba viver em uma comunidade:

Eu acho que, talvez um pouco mais essa figura de um ser humano, principalmente para os primeiros anos, [...] isso ser firmado como uma coisa que sim é esse professor, é essa professora, que constrói o caminho de se tornar humano, [...] de ser humano, junto com os alunos. [...] É um caminho realmente de construção<sup>49</sup>. [...] Mas que dentro da escola pudesse ser um caminho de construção desse ser individual dentro da comunidade, do ser humano dentro do social, através da figura do professor. (ANDRÉ).

Rudolf Lanz explica mais sobre a importância de se ter um professor como uma figura de referência na relação professor-aluno que é construída ao longo dos anos de convívio diário:

Acompanhando a classe, ele constata o desenvolvimento de cada um de seus alunos; o contato íntimo faz dele (ou dela) uma figura principal da vida da criança, [...] tão importantes quanto os próprios pais. Como o mundo é apresentado à criança por intermédio de um só professor, ela recebe uma cosmovisão homogênea marcada por uma personalidade [...] (LANZ, 2016, p. 83).

Outro importante elemento humanizador utilizado na PW – que os professores entrevistados indicam em suas falas – é a vivência das artes, da música e demais atividades ligadas à vida humana – isto é, ligadas ao sentir e ao fazer –, bem como os trabalhos manuais e as profissões primordiais: “na educação Waldorf, [...] a parte das Artes, das manualidades, que seja modelagem com argila, pintura com aquarela, [...] isso tem um peso tão grande, tão importante

---

<sup>48</sup> Salutogênese é um conceito criado pelo pesquisador Aaron Antonovsky, em 1979, para designar as forças que geram saúde e se opõem à patogênese, ou seja, às influências que causam a doença.

<sup>49</sup> Sugerimos considerar a palavra Construção no sentido de Formação, do alemão *Bildung*: formação humana contínua por meio da educação, conforme BACH JUNIOR, 2019, p.17.

quanto as matérias que vão ser cobradas no ENEM. [...] É uma formação do ser humano inteiro, integral” (ANDRÉ). Débora também apoia este mesmo ponto de vista vivencial e humanista:

Acho que primeiro a relação com a arte, com a música. Porque isso é o que humaniza a gente. Essa relação emocional com o mundo. [...] A arte te faz livre, ela te dá possibilidades. [...] A vivência é muito legal. [...] Não só a arte, mas o fazer de modo geral, a marcenaria, agricultura, tudo isso que a Pedagogia Waldorf oferece que mantém o ser humano humano. [...] E é uma alegria muito grande a gente ver os jovens e as crianças quando eles conseguem fazer algo. [...] Eles se sentem capazes, se sentem felizes, porque eles realizaram algo com as próprias mãos. (DÉBORA).

Para Carbonell (2016, p. 251), na escola Waldorf se aprende fazendo, vivenciando o abstrato no real, valoriza-se o brincar como atividade principal, na qual desenvolve-se habilidades corporais e anímicas, e a fantasia, que, mais tarde, converte-se em vitalidade, iniciativa pessoal e criatividade. Através do movimento do corpo se aprendem palavras, números e muitos outros conceitos, pois compreende-se que não se aprende só com a cabeça e sim com o corpo inteiro. Ademais, “existem suficientes evidências de que os alunos aprendem e se desenvolvem melhor em contato com sua realidade e experiência cotidiana, com seus colegas e outras pessoas. Em resumo, a inteligência se constrói sendo utilizada” (CARBONELL, 2016, p. 239).

Relatos como os de André e Débora evidenciam uma abordagem educacional que se aproxima do que Kunkel (2010, p. 308) caracteriza como a abordagem de IM escolhida na Key School na qual além das disciplinas básicas, leitura, escrita e aritmética, os alunos estudavam música, língua estrangeira, educação física, habilidades corporais-cinestésicas e artes, com mesma ênfase, importância e tempo de dedicação. Ainda nesta perspectiva, Cátia aponta que a escola Waldorf “tem muitas aulas artísticas, [...] perspectiva, geometria, pintura. Eles têm aula de trabalhos manuais, marcenaria, música, orquestra, teatro, viagens extracurriculares, [...] eles fazem passeios de dia, [...] visitam as profissões primordiais: a olaria, o ferreiro, o carpinteiro”.

Há aqui uma aproximação com o trabalho realizado pela equipe de pesquisadores das IM no projeto Spectrum, onde atividades e avaliações foram desenvolvidas em sete domínios: linguagem, matemática, movimento, música, ciência, entendimento social e artes visuais – selecionados por sua importância na cultura e por representarem diversas inteligências. O que parece ser feito de forma semelhante também na PW. Numa aproximação com o relato de Cátia, em relação às profissões, Feldman (2001, p. 27) explica: “para ajudar as crianças a perceberem a ligação entre a aprendizagem na escola e o desempenho na vida cotidiana, associamos os domínios do Spectrum a ‘estados finais’ ou papéis adultos valorizados na nossa sociedade”. Assim, a equipe do projeto buscava focar as capacidades de três estados finais valorizados para que fosse possível ao estudante, não só identificar suas competências, mas também como

oportunidade de intensificar mudanças positivas, se desenvolver, se expressar e talvez um dia contribuir com a sociedade. Por exemplo, na área da linguagem: poeta, jornalista, escritor/contador de histórias; ou para artes: escultor, arquiteto, artista plástico.

Apesar de detectarmos uma prévia possibilidade de correlação entre a PW e a teoria das IM, durante as entrevistas verificou-se que os professores Waldorf não conheciam a referida teoria, muito menos seu autor, ou somente os conheciam superficialmente. André afirma: “inteligências múltiplas assim com esse nome já ouvi falar. [...] Howard Gardner, eu não conheço”. Beatriz admite que não conhece e replica: “talvez se você falar alguma coisa eu possa me lembrar”. Cátia pondera: “Não, eu já ouvi falar, mas eu não posso te dizer”. Débora reconhece: “conheço bem por cima. [...] Mas não estudei”. E Emílio assume: “conheço, não profundamente, [...] sem nenhuma autoridade para falar sobre”.

Após esta constatação, realizamos uma breve apresentação sobre a teoria das IM e Gardner com base na neuropsicologia e seu uso na educação. Explicamos que nossa pesquisa procurava justamente saber se existiriam correlações desta teoria com a PW. Então, elucidamos que as últimas perguntas feitas na entrevista eram sobre como desenvolver as IM e não sobre a PW especificamente, e esclarecemos que mesmo assim eles haviam dado muitos exemplos a partir de práticas da PW. Diante disto, levados à reflexão, cada entrevistado pôde perceber, a seu modo, que ele mesmo havia prestado explicações sobre como as IM são desenvolvidas na PW, a partir de suas práticas pedagógicas. Débora, inicialmente reconheceu que conhecia a teoria das IM apenas de forma rasa, e que não foi possível aprofundar seu estudo. Mas ela justifica: “a gente tem tanta coisa na Pedagogia Waldorf para estudar que fica bem difícil mesmo. A academia acaba ficando... E é uma falha. Porque a gente deveria conseguir estudar tudo, mas não dá, [...] é muita coisa”. Após nossa explicação e reflexões sobre a teoria, Débora foi se lembrando das IM, mas conclui que “[...] A Pedagogia Waldorf é uma outra ótica, pra muitas coisas que já existem assim. [...] É um mundo à parte mesmo. É [...] uma outra visão de sociedade e de mundo” (DÉBORA).

Então, diante de relatos como estes, nos perguntamos como é que os professores respondem a essa relação entre IM e PW? Se não é pela teoria, se eles não estudaram Gardner, então como eles podem ficar transitando entre o fomento das diversas inteligências? Os relatos dos docentes nos dão indícios de que seja possível que a leitura que eles fazem do ser humano lhes inspira e lhes dá subsídios para explorarem os procedimentos pedagógicos e didáticos da maneira mais diversificada possível. Leitura essa que se baseia na Antroposofia, na trimembração corpo, alma, espírito e no desenvolvimento equilibrado das três dimensões do ser humano:

pensar, sentir e querer. Algo que poderia privilegiar também o desenvolvimento das diversas inteligências, mesmo que de forma indireta ou sem conhecimento teórico.

Os discursos dos docentes indicam que, na prática, são eles mesmos que olham para a sua realidade pedagógica, em sala de aula, e trazem esse fomento às IM da forma mais diversificada possível, via: recitação poética, exercícios com o corpo, ginástica, dança, canto e música, narrativa de histórias, teatro, debates com redação, plantação e jardinagem, diversas artes e trabalhos manuais, etc. As possibilidades são muitas diante da liberdade e da criatividade de cada professor junto a seus alunos. Seria então essa diversidade que permitiria aos professores Waldorf explorarem na prática o fomento às inteligências múltiplas, mesmo sem que eles tenham domínio teórico sobre isso. As narrativas dos entrevistados dão indícios de que os alunos Waldorf têm suas inteligências estimuladas ao longo de todos os anos de sua formação na escola através de vivências múltiplas e diferentes âmbitos diante de um leque de oportunidades oferecido pelos professores e pelo currículo, com foco na liberdade e na formação de senso crítico e de autonomia. O relato de Débora indica evidências de que essa diversidade de atividades da PW tanto pode ajudar a desenvolver a autonomia quanto podem também vir a desenvolver as inteligências múltiplas, pois gera uma capacidade de pensamento e compreensão mais flexível que é percebida até por professores de outras escolas quando recebem alunos Waldorf:

Eu acredito que a Pedagogia Waldorf, o currículo Waldorf, ele é montado, ele é pensado com esse objetivo [de desenvolver autonomia]. Então, a partir do momento em que a gente oferece um leque de oportunidades e as crianças têm a possibilidade de vivenciar os mais diferentes âmbitos da educação, elas têm a possibilidade de desenvolver diferentes habilidades. Eu acho que isso torna o ser humano livre. [...] Eles são apresentados a cultura, a arte, a biografias... [...] E uma vez que eles podem experimentar, que eles podem conhecer, eu acho que quando eles chegam naquele momento de terminar o Ensino Médio, eles têm muito mais condições de optar, de escolher o que eles querem fazer da vida deles, porque eles tiveram vivências múltiplas, durante a formação. [...] Então, eu acredito que o jovem, de modo geral, ele acaba tendo um tipo de pensamento mais flexível. E isso para vida, isso vai auxiliar. [...] E aí foi interessante ouvir relatos uma vez de professores que estão em escolas tradicionais recebendo crianças que vieram da escola Waldorf. [...] Eles falaram dessa flexibilidade de pensamento, dessa capacidade de compreensão dos conteúdos da forma que eles são aplicados, [...] têm uma percepção maior, assim, conseguem fazer caminhos de aprendizagem de uma forma mais tranquila, porque fizeram a vida inteira. (DÉBORA).

Em suas falas os professores Waldorf apresentam capacidade de adaptabilidade e também um engajamento em favor da relação com o aluno e a classe, construída através do processo de observação no desenvolvimento de cada criança, ao acompanhá-las ao longo de vários anos. Diante disso, eles demonstraram ter uma busca por um relacionamento próximo e íntimo, onde seja possível conhecer verdadeiramente cada estudante, e voltam-se para a qualidade do

encontro humano. Tanto que Cátia relembra a liberdade didática e conta sobre seu engajamento, seu entusiasmo e sua disposição na escola Waldorf, mesmo diante de um trabalho árduo:

[...] tem épocas que é mais difícil. Você estuda tanto, tanto, tanto, que às vezes é a melhor [aula] que você vai passar para eles, de tanto que você teve que estudar. [...] É um trabalho árduo. [...] Porque tudo nós temos que fazer, não usamos livros. Eles fazem os cadernos. [...] É bastante coisa e tudo eu é que tenho que fazer. Eu tenho que aprender o exercício de geometria para eu conseguir ir na lousa fazer na frente deles. [...] Então, você passa o seu entusiasmo para as crianças. [...] E acompanhar essas crianças que chegam para gente aos 6 anos e saem com 13, 14, é muito lindo esse descobrir, esse trajeto que eles fazem. Então, a gente fica cansada sim, mas eu acho que é um cansaço que também nos traz muitas alegrias, sabe. Eu não vou dormir falando: “Nossa que trabalho chato, eu não aguento mais”. Eu acordo todo dia com disposição para atender as crianças. E o retorno deles é o que nos preenche. [...] Então, eu não me vejo numa outra escola com diretor, com apostila, nada disso. (CÁTIA).

Débora revela que os docentes aprendem a observar a criança através de “várias lentes”. Ela ainda destaca uma particularidade da sua escola Waldorf: os professores trabalham com relatórios que servem como avaliação qualitativa dos alunos tanto em relação ao que aprenderam das matérias, quanto em seu desenvolvimento geral, bem como suas necessidades individuais e grupais, de forma semelhante como ocorre nas escolas de IM. Débora explica:

A gente olha individualmente para cada um. A gente olha tudo. Como a criança olha. Como ela segura na sua mão quando ela chega de manhã. Se ela tá com a mão quente ou fria. Como ela pisa. Se é com o pé inteiro. Como é que ela reage se ela é contrariada ou se não é. [...] O que que ela come. [...] A gente trabalha com relatórios. [...] A gente avalia o grupo e pode avaliar uma necessidade individual. Por exemplo, se eu vou planejar uma atividade olhando para aquele grupo, [...] tá precisando fazer alguma coisa para equilibrar, eu vou trabalhar aquilo. Mas, [...] eu posso ter uma criança que tá precisando de algo oposto, [...] então, vai ter dia que eu vou fazer com o grupo todo o que aquela criança especificamente tá precisando. (DÉBORA).

Ademais, tais relatórios, bem como reuniões, são ferramentas importantes para que cada professor possa conhecer e acompanhar os estudantes e até mesmo repassá-los com segurança para outro professor, de forma a buscar-se o equilíbrio de cada turma, assim como o aprendizado e o desenvolvimento individual de todos. Assim, Beatriz também exemplifica:

Nós, as professoras do 1º ano, [...] optamos por conhecer cada criança. Então, a gente fez várias reuniões, onde cada professor especificou cada aluno, [...] todas as conquistas, prontidão, temperamento, tudo. Descreveram tudo o que fizeram. E aí depois, elas mandaram esse relatório por escrito para gente, e a partir daí a gente, como professora de classe, tá tentando equilibrar. [...] tudo baseado no Steiner mesmo. (BEATRIZ).

Diante desta correlação avaliativa entre PW e IM, recorreremos aos relatos dos pesquisadores das escolas de IM para demonstrar como nelas também se busca esse tipo de avaliação

qualitativa. Kunkel (2010, p. 308) explica que na Key School a orientação pedagógica e curricular do método avaliativo embasado nas IM resultou em boletins que narravam o processo evolutivo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, em lugar de somente fixar-lhes notas ou conceitos. Já o projeto Spectrum constituiu-se em uma abordagem de avaliação diferenciada, considerada por Gardner como uma boa forma de aferir inteligências observando-se a pessoa lançada em atividades desconhecidas, como crianças brincando sistematicamente, e chegar a uma descrição quantitativa de suas inteligências (GARDNER, 2000, p. 170). E ainda Feldman (2001, p. 30) elucida que as atividades do Spectrum ajudam o educador a conhecer melhor os educandos, a reconhecer a diversidade das habilidades deles e a reformular os currículos e abordagens didáticas, criando maneiras de aproveitar melhor os recursos da escola, do lar e da comunidade que os cerca, para apresentar aos estudantes áreas de conhecimento estimulantes a serem exploradas. Poderíamos dizer que isto talvez seja outro ponto de convergência entre o trabalho desenvolvido na PW e as práticas educacionais de IM, por exemplo, André esclarece:

E aí a Educação Waldorf [...] prevê o inusitado. Esse caminho de tentar trabalhar com o que se apresenta. Trabalhar com o que temos na mão e com o que somos, o que temos e como somos capazes. E talvez um grande exemplo seja o teatro. No oitavo ano eles fazem o que eles dão conta, do tamanho que eles dão conta, junto com as famílias, junto com professor. E é uma coisa bonita de se ver artística e tudo, mas que traz um caminho depois de muito aprendizado. (ANDRÉ).

Os relatos destacam também que há muita proximidade entre professores e estudantes, incluindo afeto e a observação feita pelos professores sobre o desenvolvimento de seus alunos. Isto também pode ser encontrado nas escolas de IM, é algo que possibilita um conhecimento maior dos alunos por parte dos professores e é essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das IM. Segundo Chen (2001, p. 72), o projeto Spectrum, por exemplo, tem contribuído para reorientar a práxis docente com impacto no reconhecimento da evolução das crianças, o que possibilitou melhorarem em afeto positivo e a autoestima. Os entrevistados relatam que a afetividade e o diálogo na relação professor-aluno estimulam os alunos e os ajuda a se desenvolverem, bem como possibilita maior abertura ao professor e facilidade para que os alunos acreditem em seu potencial, melhorem seu desempenho escolar e desenvolvam suas IM. Inclusive, o relato de Emílio ilustra bem tal posicionamento:

[...] Eu acredito muito que a gente não consegue efetivar, chegar no aluno e conseguir transformar esse aluno, ajudá-lo a ser, a desenvolver tudo o que ele tem, se não tiver o afeto. Eu acho que o profissional da educação tem a responsabilidade de ajudar o aluno a encontrar o seu caminho, a encontrar para quê que ele tá aqui. Ajudar ele a achar isso dentro dele. E isso obrigatoriamente tem que ser pelo exercício do afeto. [...] Quando você desarma, por assim dizer, quando o aluno entende que você também

o respeita, [...] porque ele é um ser humano, e eu também vou aprender com ele, aí ele se abre. Eu acho que é mais fácil a gente ensinar todo o resto. [...] Isso pra mim é educação. [...] Essa transformação humana é o que me interessa mais. E é ela que eu vejo na Pedagogia Waldorf. [...] É a única forma de educação que eu vejo como interessante, porque ela é humana, [...] voltada para o desenvolvimento humano, [...] desenvolvida para você ser um ser humano feliz, bom e competente para tudo. (EMÍLIO).

Em seu tratado sobre as IM, *Estruturas da Mente*, Gardner (1994) proclama que cada pessoa dispõe de suas inteligências em graus variados e formas diferentes de organização, combinação e utilização. Não obstante, alguns estados finais adultos podem servir-nos de exemplo para cada inteligência, talvez por destacar-se em alguns indivíduos. Por este ângulo, André também relata que, como professor da PW, ele atua sobre os “diferentes lugares em que o ser humano se desenvolve [...] em correlação, e são parte de uma construção integrada”.

Em suas falas, os professores Waldorf explicam que também observam muito o desenvolvimento equilibrado entre as faculdades do pensar, do sentir e do querer – base da psicologia da educação da PW conforme nosso referencial teórico. Segundo Bach Júnior e Guerra (2018, p. 860), na perspectiva da antropologia filosófica da PW, a evolução do ser humano durante a vida perpassa “desdobramentos da psique como um todo em suas três instâncias (pensar, sentir e querer), transformações qualitativas na corporalidade, vitalidade e subjetividade, como processos correspondentes à natureza humana”. Esta é outra peculiaridade bastante interessante na PW. Pois esses âmbitos, na verdade, podem ser considerados atividades anímicas, estando intrinsecamente ligados à trimembração dos sistemas do corpo – o pensar ao sistema neuro-sensorial, o sentir ao sistema rítmico-circulatório, o querer ao sistema metabólico-motor. Dessa forma, destaca-se, muitas vezes como visto anteriormente nas narrativas dos entrevistados, uma grande valorização da vivência no sentir e do fazer e realizar no querer. Por essa perspectiva, Beatriz afirma que, na escola Waldorf, “a aula tem um ritmo de pensar, sentir e querer”. Existe uma estrutura pedagogicamente estratégica na aula principal – a primeira aula, que ocupa a maior parte da manhã. Nesta aula, a cada dia, os docentes buscam trabalhar um ritmo, dividindo de forma equilibrada o tempo e as atividades para atender de forma integral a cada um dos âmbitos do ser humano: o pensar, o sentir e o querer – segundo explica Débora:

A gente procura trabalhar o pensar, o sentir e o querer de forma equilibrada nas aulas. Então, eu sempre começo a minha aula com o pensar, que é a retrospectiva do dia anterior. É a forma que eu tô meio que conceituando aquilo que apresentei um dia antes. Aí nós vamos para o sentir, que é onde eu trago conteúdo novo, sempre através de imagens, sempre através de uma história, para contar aquele conteúdo que eu quero apresentar. E o querer, depois a gente vai trabalhar no trabalho em si, fazendo. No caderno, na marcenaria, etc. [...] (DÉBORA).

O ideal neste ritmo é seguir uma ordem e começar a aula com a parte do pensar, fazendo uma retrospectiva do dia anterior. De acordo com Débora “a professora vai tentar puxar do aluno, com perguntas muito especiais, o que ficou do conteúdo de ontem”, ou seja, o conteúdo que ficou na memória dos alunos, para consolidar conceitualmente o que foi apresentado um dia antes. Na sequência, segue-se para o sentir, onde o professor traz o “conteúdo novo” por meio de imagens, histórias pedagógicas que servem para “contar” o conteúdo que é apresentado de forma a tocar a alma e a estimular a imaginação e a curiosidade (ou interesse) dos estudantes. Beatriz dá um exemplo dos primeiros anos do fundamental: “então, hoje é o dia de aprender a tabuada do dois, então a professora vai contar alguma história, por exemplo, de um anãozinho que pulava de dois em dois degraus e assim ia. E depois, por último, vai para o caderno”. Essa última parte, do caderno, corresponde ao querer, ao fazer, que pode incluir diversos tipos de atividades relacionadas a fazer ou a realizar alguma tarefa na prática, para trazer o conteúdo, tudo que foi pensado e sentido, para o concreto. Depois desse ritmo do pensar, sentir e querer, os docentes contam uma história que tem ligação com o momento de desenvolvimento das crianças, o que eles chamam de alimento ou conteúdo anímico. Segundo Beatriz, “por volta de nove horas, nove e vinte, a professora vai contar uma história, [...] que tem a ver com a idade da criança. A gente vai chamar de conteúdo anímico, [...] esse alimento para alma”.

Na escola Waldorf, a narrativa de histórias é um guia que conduz as aulas e os conteúdos, e por isso muitas vezes são denominadas pelos entrevistados de fio condutor, fio dourado ou fio vermelho. Assim, para eles, as histórias constituem-se no principal elemento voltado a atender diretamente o âmbito do sentir. Como esclarece Débora: “a história anímica, [...] que é um alimento para o emocional, [...] contribui muito para a formação emocional”. Esta fala inclusive já dá indícios também de um possível fomento às inteligências pessoais por meio deste “alimento anímico”, o que se confirmará posteriormente através de outros relatos.

Na Pedagogia Waldorf eu vejo dessa forma: é tentar alimentar o aluno com o que ele precisa para desenvolver essas habilidades que ele tem. Você tem o pensar, o sentir e o querer. Sem o desenvolvimento desses três você não tá desenvolvendo o ser humano todo; você tá desenvolvendo uma parte dele. Então, para mim, a gente precisa pensar numa Pedagogia, numa Escola, numa sala de aula, que passa obrigatoriamente pelo pensar, pelo sentir e pelo querer. Você só sentir ou só pensar não serve para nada. (EMÍLIO).

A fala do professor Emílio destaca o equilíbrio no desenvolvimento humano nas três dimensões – pensar, sentir, querer – e, somando-se os relatos dos demais professores, aponta para a necessidade de cada uma delas na escola Waldorf, o que reafirma um discurso que descreve os procedimentos da PW sempre dentro de uma integralidade. Já a fala de Débora, a



seguir, nos esclarece mais sobre como trabalha um professor que tem liberdade didática e não precisa se prender a apostilas ou a mera conceituação. Ela aborda também o resultado de um bom trabalho com essas dimensões por meio da vivência no sentir, e como isto impacta os alunos em sua aprendizagem, em seu desenvolvimento e em sua ação sobre a vida.

Uma vez que o professor, durante a formação do aluno, não vai trazer exposições; ele vai fazendo com que o aluno chegue, através dos seus caminhos, aos conceitos e à aprendizagem. Isso cria no ser humano uma condição para que na vida siga fazendo isso. Uma vez que a gente trabalha com a vivência, principalmente no fundamental, com o ensino através do sentimento, a gente busca que isso chegue na criança através de emoções e depois a última coisa que vai chegar é o conceito. E muitas vezes nem chega. Porque aquilo chega como verdade, como vivência. Eu acredito que o jovem, de modo geral, ele acaba tendo um tipo de pensamento mais flexível. (DÉBORA).

A docente apresenta indícios de que na PW muito se busca desenvolver uma flexibilidade de pensamento por meio de múltiplas vivências e fazeres, e não só pelo estudo cognitivo abstrato e conceitual. Vivências e fazeres esses que poderiam possibilitar tanto uma aprendizagem mais significativa quanto um fomento às IM, visto que conta com o que o estudante tem dentro de si e do que desenvolve em si. A esta altura, já é possível notar, a partir dos relatos dos entrevistados, que há aqui uma aproximação com a concepção de Gardner sobre uma possível teoria de aprendizagem das IM, no que poderíamos comparar as múltiplas vivências e fazeres da PW com as múltiplas “vias de acesso” de uma abordagem de IM, assim explica Carbonell:

Howard Gardner sempre mostrou um grande interesse para que sua teoria da inteligência se torne também uma teoria da aprendizagem, relacionando-se com o desenvolvimento da compreensão dos alunos, pois entende que esta pode melhorar, caso sejam oferecidas vias de acesso adequadas: narrativas, atividades numéricas, estéticas, interpessoais, entre outras, para além das tipicamente linguísticas e lógicas. Sua aplicação nas salas de aula de diversos níveis educativos é possível, sobretudo, porque a maioria das inteligências está relacionada com as áreas do currículo e porque dispõe de um amplo repertório de estratégias, técnicas e atividades, simples ou mais complexas, de diversa duração (CARBONELL, 2016, p. 235).

Verifica-se que estas vias de acesso citadas por Carbonell coincidem em muitos sentidos com as diversas atividades e vivências da PW. Lanz inclusive explica a importância dessas múltiplas vias de acesso também na PW, esclarecendo mais uma vez o papel do professor de classe e destacando sua importância perante o desenvolvimento dos alunos na escola Waldorf:

Ministrando muitas matérias, o professor pode atingir os alunos a partir de vários ângulos, descobrindo seus dons e suas fraquezas. Essa diversidade das vias de acesso lhe permite, com certeza, atingir cada criança de uma forma ou de outra. Todo o seu trabalho pedagógico pode basear-se nessa diversidade; o que falta numa disciplina pode ser compensado em outra (LANZ, 2016, p. 83).

Em seus relatos sobre o processo educacional Waldorf, os entrevistados revelam que buscam trabalhar com seus alunos de forma que possam aprender construindo o conhecimento por rotas vivenciais e não por mera conceituação (abstrações conceituais). O conceito geralmente emerge em um *insight*, uma intuição sobre o assunto estudado, submersos por vários dias e aulas da época, e que vem à tona como um “grito de Eureka” que surge do próprio aluno. Isso porque muitas vezes o aprendizado é sentido e não pensado, por assim dizer. É o que os professores Waldorf chamam de conhecimento vivo ou currículo vivo. Nesse processo o professor cumpre o papel de mediador, facilitador e condutor. Aquele que apoia e media o processo de acesso à informação, de construção do conhecimento e de desenvolvimento de habilidades diante dos interesses e das necessidades de cada indivíduo. Neste sentido, Beatriz exemplifica:

A criança tem que descobrir o caminho. Então o professor vai conduzir esse aprendizado de modo que ela fala: “Aaah!!! Então eu sei, eu sei que é isso”. Você vai como que, assim, tirando véus na frente daquela criança. [...] É dela o conhecimento, ela descobriu. E isso a gente vai conduzindo seja no que for, com muita participação deles e muito envolvimento (BEATRIZ).

Explorar como se aprende por vivências possibilita vislumbrar desdobramentos no entendimento e no fomento das IM. Por um lado, se alguém só explica um conceito de forma abstrata, o estudante fica num lugar de muito esforço de uma inteligência muito lógica e linguística, porque não se vê, não se experimenta, não se sabe concretamente sobre o que o professor fala. Mesmo assim, este aluno tem que absorver tudo por meio de um processo que o coloca em uma ênfase exagerada em explorar um determinado tipo de inteligência. Por outro lado, quando o professor trabalha questões vivenciais – que podem ser muitas e podem ser até mesmo criadas pelo professor – pode ocorrer um desenvolvimento e uma aprendizagem de forma mais ativa, global, contextualizada e integrada. Por exemplo, pode-se trabalhar uma canção em roda com dança, onde os alunos vão cantar os números em uma conexão com a tabuada, então a inteligência lógico-matemática é trabalhada junto com as inteligências musical, corporal-cinestésica, espacial, intrapessoal e interpessoal.

Consequentemente, como pode ser notado, existe também um lado rico do vivenciado que é pensar esse vivenciado, em vez de meramente absorver informação como forma de transmissão de conhecimento meramente abstrato. Algo que é vivenciado com os outros, é a vivência de um grupo, e não vivenciado apenas de forma solitária e isolada. Depois da vivência é necessário lidar com o que foi vivenciado, com o que foi sentido. Existe aqui um caminho a ser pensado, de como isso pode ser entendido como desenvolvimento de uma inteligência intrapessoal, interpessoal ou linguística quando eu explico o que eu compreendi, demonstrando que a

inteligência linguística não está fixada somente nas aulas de línguas. Por exemplo, um desenho também pode ser uma boa forma de expressão. Conforme Beatriz o desenho “é expressão da criança, expressão da alma, quando ela desenha”. André, diante de sua liberdade didático-pedagógica, dá outro bom exemplo dessa expressão do que se aprende, e dá indícios de uma atividade que desenvolve simultaneamente as inteligências linguística, interpessoal e intrapessoal:

No 8º, eu inventei uma aula de literatura que na verdade era uma aula de confessionário, porque eles traziam temas, cada um escolhia um livro, aí dentro do livro trazia um tema que considerava ou interessante, ou cativo, ou polêmico. [...] E a gente começava a conversar ali, que nunca mais era sobre o livro, mas era sobre as individualidades deles. Mas é para um aluno que já tem um pouco de consciência mais de si e do outro. Uma coisa da relação de um com o outro, na questão de comunidade (ANDRÉ).

Nesse ínterim, cabe aqui uma observação: ao longo das entrevistas e das narrativas dos participantes, notamos que as atividades que ajudam os alunos a se desenvolverem de forma múltipla começam antes mesmo da aula principal. Segundo descrito pelas professoras Beatriz, Cátia e Débora, logo que entram, eles se organizam para um movimento rítmico, que pode ter variações dependendo da escola, do professor e do ano em que estão os alunos. Considerando os primeiros anos do fundamental, geralmente, professor e alunos entram e abrem espaço na sala de aula tirando as carteiras para fazer uma roda. No caso de algumas escolas, eles podem fazer isso em alguma área externa. Há aqui uma atividade que já pode estimular as inteligências espacial e corporal-cinestésica. Então, eles vão para um movimento rítmico ou uma parte rítmica, como denominam, que é feita com todos juntos. Fazem o verso da manhã – uso da inteligência linguística. Depois tem um trabalho com movimento, lateralidade, coordenação motora. Bate palma, bate pé, direita, esquerda, e ritmos bem complexos. Depois eles cantam ou tocam flauta e terminam recitando poemas, fazendo trava-línguas e brincadeiras com as mãos e dedos. Sempre há abertura para algo mais, como afirma Débora: “[...] a gente vai inventando”.

Encontramos aqui atividades que se mostram congruentes ao desenvolvimento simultâneo de diversas inteligências, tais como linguística, musical, espacial, corporal-cinestésica e até mesmo a interpessoal. Porque enquanto fazem trava-línguas também fazem movimentos e gestos coreografados com as mãos em interação com seus pares – é preciso prestar atenção no outro, acompanhar o ritmo dele, sincronizar o meu ritmo com o dele e ter coordenação motora. Então, pelo que foi dito, existe uma simultaneidade no fomento às inteligências, que ocorre, em boa parte no encontro e na relação com o outro, diante do que propõe ou conduz o professor com sua liberdade didática. Por exemplo, existe o desenvolvimento da inteligência musical porque eles cantam durante uma atividade que vai envolver também as inteligências intrapessoal,

interpessoal e corporal-cinestésica, porque quanto o grupo inteiro vai bater palma é preciso prestar atenção no todo, mas também em si mesmo, para fazer o movimento certo no momento adequado, não adianta fazer de qualquer jeito. Então na intrapessoal, eu aprendo ao lidar comigo mesmo dentro de uma atividade em que é preciso lidar com o outro.

Outras vezes, enquanto recitam um poema, também fazem gestos com o corpo, em uma recitação que torna viva a literatura. Até mesmo a leitura de literatura pelos alunos Waldorf é diferenciada, pois não é mera leitura silenciosa, é uma recitação que faz parte das atividades diárias, conforme relatado pelos professores. Assim, os docentes evidenciaram a necessidade de diversas atividades que propiciem o adequado desenvolvimento dos estudantes. Também sinalizaram para a liberdade didática que têm para usar a criatividade e “inventar” atividades. Logo, essa livre didática de diversidade, que inclui o uso do corpo, das artes, dentre outras atividades, é o que parece atender ao fomento das inteligências múltiplas.

Cabe aqui esclarecer que em relação ao fomento das IM, foi raro algum entrevistado explicar algo de modo isolado. Eles demonstraram que na PW geralmente há uma integração natural, uma transdisciplinaridade<sup>50</sup> essencial. Neste sentido, Bach Júnior e Guerra (2018, p. 860) explicam que “a antropologia filosófica, [...] que é o suporte teórico-conceitual da Pedagogia Waldorf, é intrinsecamente inter/transdisciplinar, envolvendo as dimensões sociais, psicológicas, materiais e espirituais inerentes ao desenvolvimento do ser humano”. Assim, quando questionados sobre desenvolvimento humano, aos professores Waldorf, logo lembram da visão antroposófica de ser humano, considerando, como Beatriz que “nada na Pedagogia Waldorf é só uma coisa”. Conforme relata Débora, os professores Waldorf trabalham com uma visão espiritualizada e complexa do ser humano trimembrado que advém da Antroposofia e compreende corpo, alma e espírito. A docente garante que isso ajuda a criar bons vínculos com as crianças e não gera ônus algum para elas, pois nada disso é dito diretamente, e nem para os pais.

Na Pedagogia Waldorf a gente compreende o ser humano trimembrado. A gente compreende o ser humano que tem o físico, tem a alma e tem o espírito. Então, tudo o que a gente planeja na Pedagogia Waldorf, cada aula é pensada em atingir esses três âmbitos do ser humano, esses três aspectos. [...] Cria-se um vínculo muito importante (DÉBORA).

---

<sup>50</sup> Transdisciplinaridade é uma etapa “além” ou acima da interdisciplinaridade, onde não há barreiras entre as disciplinas. Ela não atinge apenas as interações ou reciprocidades, mas situa essas relações no interior de um sistema total. É uma interação global das várias ciências, inovadora e integradora, onde não é possível separar as matérias. Assim ela é multi, pluri, inter e transdisciplinar ao mesmo tempo. A palavra transdisciplinaridade foi lançada por Jean Piaget em 1970 e foi consolidada em 1994 por Edgar Morin, Basarab Nicolescu e Lima de Freitas com o “Manifesto da Transdisciplinaridade”.

Segundo Débora o trabalho na escola Waldorf busca atender a esses três âmbitos do ser humano – corpo, alma, espírito –, porque “tudo está inter-relacionado”. Assim, os relatos deixam claro que há na PW uma forte transdisciplinaridade ao longo do ano e ao longo dos anos, por assim dizer, em uma interação e uma inter-relação complexa e transcendente, não obstante de forma quase orgânica. André explica sua percepção sobre isto e exemplifica:

Por exemplo, [...] numa aula do terceiro ano eu faço a casa. E eu vou tentar contar [...] a casa, com passos ou com palmos ou com outras formas. E nisso eu tô trabalhando a matemática. Nisso eu tô trabalhando outros conceitos, outras coisas [...], é uma transdisciplinaridade, [...] naquele ano e ao longo dos anos. [...] Os meninos e meninas de um 1º ano vão aprender tricô. E parece que é uma coisa simples, antiga também, de certa forma [...]. Mas é um caminho de pensamento linear, é um caminho de organização espacial, é um caminho de matemática que vai acontecendo e de motricidade fina, que é muito desenvolvido literalmente a partir das próprias mãos da criança, [...] fazendo com que ela vá achando soluções com os próprios dedinhos, com as próprias ações, para que o ponto fique menos apertado, mais uniforme, [...] (ANDRÉ).

Assim, o exemplo dado por André nos indica que as atividades de trabalhos manuais da PW, como fazer uma casa ou tricotar – ligadas ao querer, ao fazer –, podem estimular o desenvolvimento de habilidades ligas a múltiplas inteligências: lógico-matemática (contar, abstração e pensamento linear), lógico-matemática e linguística (conceituação), espacial (organização espacial), corporal-cinestésica (motricidade fina, trabalhar com as próprias mãos e a partir disso encontrar soluções). Inclusive, nas narrativas dos professores é possível perceber como a PW está permeada por diversas atividades que servem tanto para ensinar algo como para, simultaneamente, desenvolver o ser humano nos âmbitos físico (o corpo, a corporeidade, o biofisiológico), anímico (o psicológico e o emocional) e espiritual do ser humano enquanto estudante. Como exemplo, as artes, a música, os trabalhos manuais, e outras atividades, que poderiam ser consideradas especiais ou extracurriculares em outras escolas, mas que na escola Waldorf são primordiais e até mesmo curriculares.

A partir das falas dos entrevistados chegamos a indícios de que o processo de educação e de desenvolvimento humano pressupõe uma diversidade de perspectivas de aquisição e construção do conhecimento, e até mesmo de socialização. Outras narrativas apontam para evidências de que educar é auxiliar um ser humano a desenvolver-se, desde a infância até a conquista da autonomia, em um processo complexo e que implica diversos aspectos. É possível perceber, através dos relatos dos professores, que na PW existe uma tendência a uma integração que também possibilita o desenvolvimento de diversas inteligências simultaneamente. O que pode resultar em uma educação que aparece como uma experiência global levada para a vida, tanto no âmbito cognitivo como no prático, no âmbito pessoal enquanto indivíduo como no coletivo

como membro de uma comunidade ou uma sociedade. Isto provavelmente ocorre por causa da visão macro, global e sistêmica, integral e integrada, que há na PW, conforme descrito anteriormente. Muito provavelmente essa integração naturalmente possa auxiliar no desenvolvimento das inteligências múltiplas de seus alunos, através de ações quase sempre integradas e integradoras, desde a rotina até o currículo, dos procedimentos pedagógicos à liberdade didática de trabalho do professor em aula. Por exemplo, a parte rítmica com atividades em roda; o ritmo da aula principal para atender aos âmbitos do pensar, do sentir e do querer; e o conteúdo anímico.

Os professores Waldorf entrevistados demonstram que eles aplicam essa abertura para explorar e trabalhar as IM, mesmo que não conheçam a teoria de Gardner. O que eles não trazem de forma isolada, pois muitas vezes relatam que em uma determinada atividade eles integram diversas inteligências ao mesmo tempo. Tanto que, muitas vezes durante as entrevistas, foi possível notar uma certa dificuldade, por parte dos entrevistados, em responder determinados questionamentos e explicar pontos específicos, habilidades e capacidades ligadas a cada uma das IM por meio da macrovisão integrada da PW. Os participantes procuravam formas didáticas de desmembrar e exemplificar certos pontos, mesmo assim aqui e ali em seus relatos havia sempre alguma evidência de forte integração e de constante transdisciplinaridade vivenciadas na relação educacional Waldorf. Além disso, o movimento rítmico, as atividades especiais e as vivências múltiplas encontradas pelo aluno ao longo dos anos na educação Waldorf, voltado a desenvolver o ser humano por completo (pensar, sentir e querer), são também essenciais à PW, e se mostram como possíveis fomentadores das diversas inteligências.

Ao longo da interpretação dos dados e da apresentação dos relatos dos participantes foi possível notar como tudo isso se dá no cotidiano das escolas Waldorf. Por isto se fez necessário descrever detalhes sobre tais peculiaridades. Então, a partir destes dados, podemos concluir que na PW não existe uma “cartilha” ou uma tabela pronta para correlacionar Pedagogia Waldorf e Inteligências Múltiplas. Essa relação se dá e se destaca através da liberdade didática de cada docente, constituindo-se na principal categoria de análise que emerge diante de nossa observação e em relação ao que o fenômeno nos apresenta. Essa é a nossa grande descoberta.

Nosso trabalho tem, então, uma novidade em relação aos estudos norte-americanos sobre as IM na PW: nós nos preocupamos com os sujeitos que trazem vida à PW. Nosso estudo não é mera análise curricular, nossa atenção recai sobre a percepção dos professores diante de seu trabalho na PW, pois a resposta pelo currículo é correta, mas não se encerra nela, ela é mais ampla. O que aparece de forma direta ou indireta nos relatos dos entrevistados é a didática individual, a habilidade de ser professor, e não uma didática geral e abstrata, ou que apenas

segue um currículo. Esta é, então, uma categoria descoberta através do processo empírico. Em congruência estes pensamentos, Santos, Santos e Vasconcelos (2013, p. 93) confirmam:

Para garantir a sua proposta pedagógica, as escolas Waldorf têm liberdade no ensino como fundamento e condição prévia para a realização da grande tarefa: Educação para a liberdade. Esse mesmo princípio vale para a estrutura do currículo e para a escolha dos temas a serem tratados. Por esse motivo, também os princípios didáticos têm apenas caráter de diretrizes gerais.

Os relatos dos entrevistados descortinam evidências de que na PW é concedida a cada docente uma liberdade pedagógica de construção didática individual. Construção esta que ocorre na relação professor-aluno, no encontro entre seres humanos, e que é aberta a liberdade do docente de criar os próprios recursos diante da leitura do humano, bem como da leitura do desenvolvimento infanto-juvenil e das necessidades de seus alunos. Relação esta que auxilia na educação e no fomento ao aperfeiçoamento dos indivíduos de forma humanizada e integrada. Tudo isso transcorre com o aporte de um conhecimento do ser humano e um entendimento de cada indivíduo, que busca ser o mais amplo e profundo possível, numa concepção de ser humano que, conforme Bach Júnior e Guerra (2018, p. 860), “envolve a assunção de uma cosmologia que embasa o conceito e a compreensão do que é o ser humano”.

#### 4.2 A DESCOBERTA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NA PEDAGOGIA WALDORF

Esta segunda categoria de análise compreende aspectos pedagógicos, didáticos e curriculares da PW que contribuem para o fomento das IM de seus estudantes. É onde encontraremos de forma mais clara a relação e comparação entre a PW e a abordagem educacional das IM<sup>51</sup>. Para isto dois caminhos seriam possíveis: um teórico que resultaria da análise de teses, dissertações e artigos norte-americanos, mas que somente dá um norte, indica uma direção, e não um julgamento final; outro trajeto seria o resultado de um esforço pioneiro no Brasil, uma jornada para além das pesquisas norte-americanas, pois nos referenciamos nelas para saber onde estávamos e seguimos em frente com uma pesquisa empírica. Então, para contextualização, faremos inicialmente uma revisão resumida das principais pesquisas encontradas a respeito da relação

---

<sup>51</sup> Gostaríamos de recomendar quatro sugestões de leitura. Para aqueles que queiram conhecer um pouco mais a abordagem educacional e avaliativa das IM: a “*Coleção Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil*”, sob a coordenação de Gardner, Feldman e Krechevsky e o livro “*Inteligências Múltiplas ao redor do mundo*”, de Gardner, Chen, S. Moran e colaboradores, para todo aqueles que queira se aprofundar na abordagem educacional e avaliativa das IM. E para quem queira conhecer melhor a Pedagogia Waldorf: a coleção “*A Arte da Educação*” de Rudolf Steiner e o livro “*A Pedagogia Waldorf*” de Rudolf Lanz.

entre IM e PW. Não foram localizadas publicações científicas (em português, inglês ou espanhol) como a que aqui se propõe, concentrando-se nos professores, em nenhuma das bases de dados de pesquisas acadêmicas nacionais e internacionais utilizadas e nem mesmo por meio dos mecanismos de busca Google Acadêmico e Research Gate. Os estudos e documentos encontrados que trabalham de alguma forma as correlações entre IM e PW são díspares de nosso objeto e objetivos. Em geral eles se concentram nos alunos ou em correlações com o currículo Waldorf, e foram trazidos aqui como base para nosso trabalho, como evidências de que a Educação Waldorf é capaz de fomentar as IM e é uma opção educacional de alto valor para a sociedade contemporânea.

Em sua tese de doutorado em Psicologia sob o título *Waldorf Education and the Neurodevelopment of Intelligence: An Integrative Review*<sup>52</sup>, Steven E. Prouty assume que a teoria das IM fornece um arcabouço teórico e operacional no qual seria possível conceituar, organizar e simplificar as relações dinâmicas entre condições de aprendizagem e neurodesenvolvimento cognitivo, com vistas a avaliar as condições de aprendizado. Para Prouty, as condições ideais e os critérios para o desenvolvimento das IM podem ser identificados na literatura emergente, e com base neles os ambientes de aprendizagem podem ser avaliados. Prouty considera que a PW fornece um ambiente de aprendizado viável que pode ser avaliado com estes critérios e indicadores sobre o desenvolvimento das inteligências dos alunos Waldorf (PROUTY, 2008, p. 16).

O discurso do Presidente da *CABC - Center for Arts in the Basic Curriculum*<sup>53</sup> -, Eric Oddleifson, no Conselho de Diretores Elementares das Escolas Públicas de Boston Integradas às Artes (*Johns Hopkins University, Baltimore – Maryland – EUA*), considera que um dos pontos fortes do currículo Waldorf é a ênfase nas artes e no rico uso oral da palavra por meio de poesia e da narrativa de histórias e contos. Oddleifson relata que a PW incorpora, organicamente, as IM numa totalidade. Ele comenta que muitas escolas estão tentando construir currículos com base no modelo de Gardner simplesmente por meio de um processo aditivo, mas que não é preciso mais do que a PW já tem e oferece. Porque a PW começa com uma profunda visão interna da criança, de suas necessidades e de seu desenvolvimento, bem como da necessidade de construir um currículo em torno dessa visão. Oddleifson inclusive considera que os membros do movimento de reforma das escolas públicas dos EUA têm coisas importantes a aprender com o que os educadores Waldorf vêm fazendo há muitos anos, o que ele toma como um enorme e impressionante esforço para uma educação de qualidade (ODDLEIFSON, 1995).

---

<sup>52</sup> Tradução: Educação Waldorf e o Neurodesenvolvimento da Inteligência: Uma Revisão Integrativa.

<sup>53</sup> Tradução: Centro de Artes no Currículo Básico.



No livro *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Multiple Intelligences*<sup>54</sup>, Thomas Armstrong destaca que existem muitas escolas alternativas que respeitam os estilos de aprendizagem individuais e fornecem ambientes ricos que abordam as IM, sendo que a PW responde por muitas dessas escolas. Para o autor, a PW usa uma abordagem artística no ensino com leitura, história, matemática, ciências e literatura, e fornece aula de artesanato, dança, teatro e música, focando no desenvolvimento integral dos alunos (ARMSTRONG, 2000).

A petição para alvará de uma Escola Waldorf Pública na Comunidade de Sycamore Creek – California – EUA – compara e explica como cada atividade e componente curricular da PW pode desenvolver integralmente as IM numa escola Waldorf. Para os autores desta petição, acredita-se que as IM são importantes para a construção e organização de programas educacionais infanto-juvenis em geral, pois é oportuno que cada estudante possa desenvolver múltiplos domínios e inteligências para tornar-se um ser humano desenvolvido em sua completude, equilibrado, com bem-estar e fluência em todas as IM (GREEN-BOSINOFF, 2018).

No capítulo oitavo – *As pedagogias das diversas inteligências* – do livro *Pedagogias do século XXI* (2016), Jaume Carbonell (2016, p. 238), identifica a PW como um dos movimentos educacionais que fomenta as IM em suas escolas. Ele aponta que as inteligências se relacionam com as diversas áreas do currículo Waldorf e são estimuladas principalmente através das artes e do movimento do corpo, que estão amplamente presentes, servindo para aprender qualquer matéria. O autor considera a PW “uma das apostas mais inovadoras a favor da educação integral e humanista, que impulsiona o desenvolvimento do ser humano em toda a sua globalidade: corpo e mente, ciência e arte, educação emocional e espiritual” (CARBONELL, 2016, p. 251). Conforme o autor, uma das singularidades mais autênticas das escolas Waldorf é o trabalho constante com as artes (as mais diversas), através das quais os alunos experimentam o prazer e a beleza, adquirem disciplina no exercício da vontade e desenvolvem o potencial de comunicar-se com os demais e afloram em si o sentir e o pensar (CARBONELL, 2016, p. 251-252).

No artigo *Education for Balance and Resilience*<sup>55</sup>, de Jeff Tunkey (com contribuições da Escola Waldorf Spring Garden – EUA), encontramos um quadro comparativo que correlaciona as atividades curriculares da PW às IM e descreve como as aulas da escola Waldorf ajudam a desenvolver as IM nos alunos (TUNKEY, 2015, p. 4). Na figura 1, a seguir, encontramos o quadro desenvolvido por Jeff Tunkey, traduzido e adaptado por nós, em que se demonstra como as atividades especiais do currículo Waldorf ajudam a desenvolver todas as IM.

---

<sup>54</sup> Tradução: À sua maneira: descobrindo e incentivando as inteligências múltiplas de seu filho.

<sup>55</sup> Tradução: Educação para equilíbrio e resiliência.

Figura 1 – Como as atividades especiais do currículo Waldorf ajudam a desenvolver todas as Inteligências Múltiplas

ATIVIDADE / INTELIGÊNCIA	EURITMIA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	GINÁSTICA, JOGOS E MOVIMENTO	TRABALHOS MANUAIS	MÚSICA	ARTES PRÁTICAS E JARDINAGEM	CARPINTARIA, MARCENARIA
<b>Linguística</b>	◆◆◆ Linguagem tornada visível; estórias, poesia, linguagem rítmica e imagética	◆◆◆ Aprimoramento das habilidades de vocabulário através de constante estimulação	◆◆ Ligações entre desenvolvimento do movimento e articulação da fala	◆ Aprendizado de vocabulário técnico; processo de fazer perguntas	◆◆ Letras, prosa e poesia; músicas de diferentes nações aumentam o apreço pela linguagem	◆ Terminologia para ferramentas e processos	◆ Novo vocabulário para aspectos técnicos
<b>Lógico-Matemática</b>	◆◆ Elementos de dança apoiam a matemática	◆ Conexões gramaticais e lógicas; contar e aplicar as quatro operações	◆◆◆ Sentidos inferiores como fundamentos para matemática; sequenciamento, regras	◆◆◆ O sucesso na matemática requer processos limpos e organizados	◆◆◆ Notação requer conhecimento de matemática básica; contagem interna em toda a música	◆◆ Medição, razão, passos de projeto, grade do jardim	◆◆ Medir, nivelar, calcular; geometria de partes; sequência de processo
<b>Musical</b>	◆◆◆ Melodia, ritmo, diferentes tons de voz	◆◆ Movimento rítmico para sons, cantar em rodas, cirandas e em harmonia	◆ Jogos de rodas, cirandas, dança folclórica, jogos com sequenciamento e elementos rítmicos	◆ Ritmo em movimento de tecer, costurar "cria música na alma"	◆◆◆ Música promove aprendizagem em todo o cérebro	◆ Movimentos rítmicos em muitas tarefas; sequenciamento; cantar ao trabalhar	◆ Movimentos rítmicos em muitas tarefas; sequenciamento
<b>Corporal-Cinestésica</b>	◆◆◆ Exigência física, leveza, agilidade, consciência de movimento próprio e em grupo	◆ As aulas incluem jogos para ajudar os aprendizes no estilo de movimento	◆◆◆ Maior variedade de movimento	◆◆◆ Coordenação motora viso-manual, rastreamento ocular, motricidade fina e grossa, postura para o trabalho	◆◆ Controle postural; motricidade fina e grossa para visão, fala e instrumentação	◆◆◆ Habilidades motoras finas e grossas; resistência e vigor	◆◆◆ Motricidade fina e grossa; ferramentas como extensões das mãos e os olhos
<b>Espacial</b>	◆◆◆ Formas coreográficas de grupos grandes; ângulos de movimento	◆ Reconhecimento e identificação de imagens; movimento e gestos	◆◆◆ Todo movimento está relacionado ao espaço-tempo	◆◆◆ Design, padrões, beleza; habilidade de se mover entre duas e três dimensões	◆ Notação musical, padrões de dedilhado instrumental, consciência dos músicos que o cercam	◆◆ Forma e detalhe	◆◆◆ Equilíbrio de forma, função e beleza
<b>Interpessoal</b>	◆◆◆ Movimento de grupo coordenado e cooperativo	◆◆ Aprender a se comunicar efetivamente com novas convenções de pensamento	◆◆◆ Movimentos cooperativos e coordenados; olhar fixo e provocação; espírito esportivo	◆◆ Ajudar ou ser ajudado; apreciar as habilidades dos outros	◆◆◆ Estar "em harmonia"; cooperar e permutar com outras vozes; ficar em uníssono	◆◆◆ Colaborar, revezar, ajudar os outros, servir à comunidade	◆◆ Os projetos geralmente exigem esforço em grupo; ou podem ser comparados
<b>Intrapessoal</b>	◆◆◆ Todo o ser torna-se veículo de expressão pessoal	◆ Sentimento de realização no domínio da língua estrangeira	◆◆ Oportunidades para autoavaliação e atualização; sentido da vida	◆◆ Encontrar-se no trabalho e ajuste de habilidades pessoais	◆◆ Ouvir a si mesmo; trazer o interior para o exterior	◆◆ Consciência das capacidades pessoais; superação de obstáculos; paciência, resiliência	◆◆ Consciência de capacidades pessoais; alcançar além das expectativas; paciência, resiliência
<b>Naturalista</b>	◆ Muitas formas (estrelas, espirais, etc.) coletadas na natureza	◆ Interação ao ar livre; ciclo da natureza através da poesia, prosa e música	◆◆ Aulas ao ar livre	◆◆ Uso de materiais naturais	◆ Canções para celebrar as estações, a vida, o crescimento e a humanidade	◆◆◆ Trabalhar ao ar livre, materiais naturais (madeira, sementes, cera de abelha, argila, etc.)	◆◆ Encontrar a beleza "escondida" em um bloco de madeira e outros materiais
<b>Existencial-Espiritual (Metafísica)</b>	◆◆◆ Linguagem e movimento tornam-se experiências da alma; o universo do movimento revelado	◆◆ Promover maior compreensão do mundo e dos outros	◆◆ Vivenciar a beleza do movimento humano	◆◆ Projetos que ajudam a despertar o intelecto	◆◆ Vivenciar a beleza do mundo dos tons	◆◆ Todo trabalho é bom para a alma; serviço para a terra e para a humanidade	◆◆ Moralidade de projetos acabados

Legenda: ◆ = Um pouco; ◆◆ = Satisfatório/Suficiente; ◆◆◆ = Muito/Abundante

Fonte: Traduzido e adaptado de Tunkey (2014).

Ponderamos que, em geral, aqueles que acolhem a teoria de Gardner, assim como os que acolhem a PW, se esforçam para que seus alunos tenham oportunidades para desenvolverem, balancearem e utilizarem todas as suas habilidades, não apenas as poucas em que naturalmente se sobressaem, ou as que comumente são forçadas pela escola tradicional, ao molde da revolução industrial, e que ainda hoje encontra-se hegemônica em diversos lugares. Com isto, algumas pessoas, ao conhecerem as escolas Waldorf, poderiam perguntar por que elas dedicam tanto tempo a atividades, digamos, supérfluas ou especiais – que aparentemente não têm ligação com um currículo comum – como Eurytmia, língua estrangeira, artesanato, trabalho com madeira, jardinagem, desenho de formas, pintura, música, canto, jogos e movimento. Em vista disso, o quadro da figura 1, dá uma ideia resumida dos benefícios que estas atividades oferecem e como elas auxiliam os alunos das escolas Waldorf a desenvolverem suas inteligências.

Tal quadro tem indicações curriculares sobre as principais atividades Waldorf, quais inteligências são fomentadas por cada uma destas atividades e de que forma isto é feito. Observamos que todas as atividades listadas estimulam de alguma forma cada uma das IM, em menor ou maior intensidade. Além disso, conforme a legenda do quadro, a quantidade de diamantes em cada item indica o potencial com que as atividades ajudam a desenvolver cada inteligência. Assim, em uma escala de intensidade, a atividade que fomenta uma determinada IM só um “pouco” ganha um diamante; a atividade que a fomenta o “suficiente” é marcada com dois diamantes; e a atividade que a fomenta “muito” destaca três diamantes. Na sequência, teceremos breve discussão sobre as correlações destas atividades com as inteligências, destacando as atividades que têm maior potencial de desenvolvimento para cada IM, segundo a percepção dos professores Waldorf entrevistados, com base em nossa interpretação sobre seus depoimentos.

A partir dos relatos coletados nas entrevistas, podemos verificar como os professores Waldorf fomentam em seus alunos a capacidade de analisar e resolver problemas que envolvam lógica, aritmética ou geometria, e como eles ensinam os fundamentos da matemática, como: conceito de número, sequenciamento e organização, regras e conexões lógicas, contagem, medição, razão, cálculo e aplicação das quatro operações básicas.

Segundo o professor André, o ensino e a aprendizagem da matemática e das habilidades lógicas são trabalhados em um “processo de alfabetização numérica quantitativo e qualitativo”, em relação à forma como os números são apresentados. Esse processo de apresentação acontece através de imagens e histórias, em um caminho de construção do conhecimento. Isto é introduzido principalmente através da narrativa, do uso de *realia* (materiais do mundo real ou do cotidiano da vida, ou que simulam coisas reais) e outros materiais físico-visuais, e de experiências

para que o aluno possa criar uma imagem concreta de um fenômeno, evento, objeto ou conceito, conforme exemplifica a professora Cátia:

[...] A criança vem da educação infantil. Ela é puro ser imitativo. Então, 1º, 2º e 3º ano, [...] tudo que eu faço a criança imita. Então, na matemática nós partimos do concreto. Então, para eu contar, para eu fazer um cálculo matemático, para ensinar o número eu vou partir de uma história, mas eu vou partir do concreto (CÁTIA).

Dentro da matemática, conforme André, o caminho dos algoritmos para as contas, ou operações básicas, “ocorre através de vivências táteis” com objetos físicos como “pedrinhas, pauzinhos, etc.”. Assim, o mundo dos objetos constitui-se na principal origem do desenvolvimento da *inteligência lógico-matemática*. A educação Waldorf ajuda cada aluno a desenvolver e apreciar a abstração e como ela se relaciona com as realidades físicas por meio de uma abordagem desenvolvimentista. Os estudantes se engajam em um aprendizado que inclui experiências concretas para consolidar a compreensão e a aprendizagem da lógica de maneira acessível e gradual, e até mesmo emocional, ou vivencial, como explica Beatriz:

Dentro disso, o professor vai, então, falar: “Agora a gente vai ali no nosso jardim e a gente vai pegar duas pedrinhas”. Então, a gente foi uma vez pegar duas pedrinhas. Agora a gente vai de novo. Vamos duas vezes. Vai lá a segunda vez e pega mais duas pedrinhas. “Duas vezes duas pedrinhas. Quantas pedrinhas nós temos?” E não é a tabuada, mas é algo vivencial. [...] Chegou a hora de fazer o número 15. Então, a gente vai lá para a areia desenhar esse número. A gente vai fazer nas costas do amigo esse número, a gente vai sentir esse número. A gente vai fazer no ar esse 15. Até que chega no papel. Então, a criança vai se apropriando desse conteúdo, ligado emocionalmente. Você percebe que ela se apropria disso, não só intelectualmente (BEATRIZ).

Este relato já mostra uma oportunidade de desenvolver a inteligência lógico-matemática juntamente com a naturalista, visto que os alunos também podem aprender a categorizar e catalogar conceitos e itens em oportunidades frequentes de coletar itens como pedras, penas, conchas, folhas, etc. De acordo com os entrevistados, esta abordagem com elementos físicos do mundo real é muito forte do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, seguindo-se a sequência de apresentação por meio de uma história, trabalho e exercício feito com os alunos, e registros no caderno do que foi aprendido. Resumindo, os alunos Waldorf aprendem, por exemplo, matemática e tabuada, ouvindo histórias, vivenciando experiências concretas, artísticas e até mesmo lúdicas, cantando e brincando. Assim, os alunos podem ter a oportunidade de apreciar o conceito de maneira mais pessoal, estando ativamente engajados em usar sua própria imaginação para avivar o material de maneira a aumentar a compreensão e a retenção com mais profundidade e curiosidade, como é possível verificar no relato e exemplos da professora Débora:

A matemática a gente começa com a apresentação dos números romanos, porque os números romanos estão no corpo. Então, assim facilmente eles encontram nos dedos da mão e aí a gente vai com esse romano arcaico<sup>56</sup>. Paralelo aos romanos a gente traz a qualidade, sempre o significado oculto dos números, digamos. Então, a gente parte do princípio de que o maior número é o 1 e que dentro do 1 estão todos os outros números. Então, eu trago a imagem do 1 como sendo o maior, aí eles vão desenhar comigo esse 1. E dentro desse grande 1 a gente pode pôr uma casa, uma árvore, uma maçã... O 2 representaria as polaridades. [...] A gente vai chegar no dia e na noite, no sol e na lua, claro e escuro... Para o 3, a gente tem a Trindade: [...] o pai, a mãe e o filho, por exemplo. As três cores primárias, [...] as cores que fazem todas as outras. Aí, vamos para o 4, nós temos as quatro estações do ano, os 4 elementos. [...] Aí depois, eu criei uma imagem: [...] era o pastor romano. Então, ele tinha lá as ovelhinhas e aí começaram a nascer muitas ovelhinhas. E ele precisou aprender a controlar a quantidade de ovelhas que saía e que voltava. Então, ele descobriu que ele podia fazer o risquinho. Ele começou a contar nos dedos e tal. Aí eles ganharam um saquinho com pedras que são as ovelhinhas. E aí, a gente faz cálculo todo dia com elas, sem eles saberem que estão fazendo cálculo. Então, elas saem e voltam, [...] a gente fica brincando com as ovelhinhas. Aí um dia o pastor está cheio de ovelhas e ele sai e conhece um árabe. Aí eles vão fazer negócios [...]. E aí o árabe ensina os algarismos arábicos para eles. No 1º ano a gente trabalha nessa apresentação de cada número e paralela a essa apresentação os cálculos. Cada número tem um processo de três dias de apresentação. Depois eu já começo a fazer cálculo mental, sem uso do concreto. Vou fazendo essa transição, para abstração. E aí depois, pode ser no final do 1º ano, começo do 2º, para trazer as operações de fato. Aí eu trago como imagem, uma história onde cada personagem é uma operação. [...] Eu tinha o anãozinho doador, que era a subtração, o anãozinho juntador [adição], o anãozinho que multiplicava, ele era o mágico. E tinha o anãozinho que dividia. Todos eles trabalhavam para o Rei Justus e aí tudo era muito justo naquela terra. E aí tinha as aventuras dos anãozinhos. E eles usavam o símbolo das operações na camisa. E essas operações estão relacionadas também aos temperamentos. É todo um processo. [...] Aí a gente vai pra muita tabuada no 2º ano. E só no 3º ano é que verticaliza as contas. Eles só começam a fazer conta armada mais lá no 3º ano mesmo (DÉBORA).

A professora Cátia explica sobre o processo de transição gradativa dos suportes físicos do mundo real para a abstração e dá continuidade à descrição do ensino da matemática nos anos seguintes do ensino fundamental. Porém, sempre se conta ao menos com uma imagem mental, baseada em objetos reais e ações sobre o mundo físico, que auxiliem a vivência e a compreensão do funcionamento processual e do conceito do que se ensina/aprende. Assim, também é possível observar o fomento à inteligência lógico-matemática na PW no próprio ensino da matemática:

[...] 3º ano eu já vou tirando as pedrinhas, porque no 2º ano eu já comecei a conta de armar. Mas eu sempre faço uma imagem primeiro. Então, por exemplo, Unidade, Dezena, Centena, eu vou fazer uma casinha, com 'U', com 'D', com 'C', e aí eu coloco ali o número. Fico duas semanas com essa casinha e depois eu tiro e a criança já sabe onde é o lugar da dezena e da centena. No 4º ano, fração, a gente fez pizza, eu levei

---

<sup>56</sup> O professor André explica que “os números romanos têm uma questão que eles são visualmente quantitativos também. Eles têm um caminho de uma construção natural, [...] através das mãos, de conseguir fazer um processo de transformar em símbolo aquilo que é quantitativo, visual e palpável. Então, os dedinhos, na hora que a gente vai colocando o 1, o 2, o 3, o 4 a gente usa quatro pauzinhos. [...] A formação do 5 [...] na hora que estão os 5 dedinhos juntos, e aí junta o dedão e vem o V da mão. Quantitativamente assim tem os quatro e aí na hora que abre para ver cinco eles vão ver na mão o 5 [V] e o 10 também na hora que se junta as mãos e faz esse símbolo do X cruzando os dedões” (ANDRÉ).

chocolate, nós dividimos e assim começou a fração: eu tenho um inteiro, eu divido ao meio... também com desenho, depois eu vou tirando esses suportes. [...] 5º, 6º e 7º ano eu já não tenho mais suporte. Por exemplo, a equação, [...] eu introduzi a equação com uma balança antiga de pratos. [...] A equação é uma igualdade. Então, eu preciso ter de um lado e preciso ter de outro. [...] Número negativo, fizemos um jogo do horizonte negativo e do horizonte positivo. [...] Eu estou no zero eu olho para o horizonte positivo e dou dois passos para o positivo, em que número eu cheguei? No 2 positivo. Agora eu olho para o horizonte negativo e dou quatro passos, em que número eu cheguei? No 2 negativo [-2] (CÁTIA).

Ainda em relação ao fomento da inteligência lógico-matemática na PW, o professor Emílio relata que habilidade e capacidades de realizar cálculos mentais, de resolver problemas com lógica e a tabuada podem ser ensinadas, aprendidas e treinadas a partir do movimento, do ritmo e da música, através de brincadeiras, jogos e outras atividades com “materiais táteis, pedagógicos ou artesanais”, e até mesmo nas atividades ligadas ao querer/fazer, como a marcenaria. “Na marcenaria você tem a matemática, você tem o cálculo, você tem área [...]” (EMÍLIO). É interessante destacar também o relato de como o professor André buscou trabalhar raciocínio lógico e cálculos mentais com seus alunos todos os dias, tanto na matemática com números, quanto em português com charadas e histórias:

Uma coisa dentro desse lógico-matemático que eu tentei trabalhar muito diariamente na minha turma são cálculos mentais. E são cálculos mentais que às vezes eu tentava também trabalhar sem ser os números. Às vezes [...] eu trazia pequenas charadas e pequenos lugares de pensamento mesmo. [...] Então, na época de matemática a gente tinha cálculos metais: “ $2 + 4 + 6 \div 3...$ ” e na época de português tinham os cálculos mentais da barquinha, por exemplo (ANDRÉ).

Assim, na PW, são muitas as possibilidades que se apresentam para o estímulo das inteligências dos estudantes, diante da liberdade e da criatividade de cada professor e cada classe de alunos, pois que as atividades também podem ser concebidas pelo grupo. Além disso, Débora discorre sobre a relação que ela vê entre os desenhos de formas e geometria, que é estimulada primeiramente com o corpo e à mão livre, e que ocorre mesmo sem conceituação específica:

[...] a 1ª época do 1º ano é uma época de formas. E as crianças fazem desenhos de formas todos os anos, do 1º ao 12º ano. E ele não deixa de ser uma geometria a mão livre. O conceito de geometria mesmo acho que entra lá no 5º, 6º ano. Eles começam a ter aula de geometria. E aí é quando, pela primeira vez, vão pegar régua, compasso, essas coisas. Até então, é tudo a mão livre. Primeiro com o corpo, muito com o corpo. [...] A gente trabalha sempre do grande para o pequeno. Então, eles vão andar a forma grande, vão fazer a forma no ar. Aí faz na parede, às vezes faz com giz, as vezes faz na terra, as vezes na água. A gente vai inventando. E aí depois vai para o caderno. [...] já é uma geometria, que depois vai ganhar esse nome (DÉBORA).

Há aqui uma demonstração da integração da inteligência corporal-cinestésica para o estímulo da inteligência lógico-matemática com o uso do corpo e da aprendizagem através da corporeidade. Também é possível observar nos relatos dos entrevistados, novamente, algo de grande importância para o processo de ensino-aprendizagem na educação Waldorf: um ritmo de aula que procura atender aos âmbitos do pensar, do sentir e do querer, seguindo a ideia de primeiro vivenciar e *sentir*, depois fazer e treinar (*querer*), para só então conceituar e dar nomes (*pensar*), buscando assim deixar a abstração e a conceituação por último. Mais uma vez apresentam-se indícios de que esse ritmo e essa integração que existe na PW, somados à liberdade didática dos professores, é o que auxilia o fomento das inteligências dos alunos Waldorf.

Há também evidências de que a PW se adequa à *inteligência linguística* através das maneiras pelas quais cada indivíduo se comunica com palavras e através de leitura, escrita e narrativa de histórias e música. Entretanto, o fato de os indivíduos surdos poderem igualmente adquirir linguagem natural, habilidades linguísticas, e poderem também delinear ou dominar sistemas gestuais, sugere que não se requer necessariamente um componente auditivo para se ter competência linguística (GARDNER, 1994, p. 71, 76, 135). Diante disto, porém, Gardner (1994, p. 76) sugere que “o entendimento da evolução da linguagem humana e sua representação atual no cérebro humano é como cair longe do alvo se ele minimiza a ligação integral entre a linguagem humana e o trato auditivo-oral”.

Com isto em mente, percebemos nas falas dos entrevistados que um amplo espectro de aspectos auditivo-orais e faculdades linguísticas podem ser engajados e amplamente desenvolvidos na PW através não apenas da comunicação oral, da leitura e da escrita, mas também das artes visuais, da poesia, do teatro, do canto, das línguas estrangeiras e da narrativa de histórias, ou versinhos, que são denominados pelos docentes de histórias pedagógicas, que apresentam o conteúdo através de imagens, poesia e musicalidade. Débora revela que faz isto para treinar a memória: “a gente trabalha muita poesia. Muita música. O próprio conto de fada tem uma linguagem muito rica em vocabulário. Eu acho que tudo isso a criança vai se apropriando. [...] No 1º ano, a gente trabalha muito a memória. [...] A gente canta e recita antes do começo da aula”.

É importante lembrar que na visão de Gardner (2000, p. 57) “a inteligência musical tem uma estrutura quase paralela à da inteligência linguística”. Até mesmo ele assume que “muitos estudiosos suspeitam que a expressão e a comunicação linguística e musical tiveram origens comuns, e, de fato, separaram-se há várias centenas de milhares ou talvez até mesmo há um milhão de anos atrás” (GARDNER, 1994, p. 90). Contudo, com seus estudos neurológicos, ele arremata que “investigadores trabalhando tanto com humanos normais quanto com humanos com dano cerebral demonstraram para além de toda a dúvida razoável que os processos e

mecanismos que servem à música e à linguagem humana são distintos” (GARDNER, 1994, p. 92). Os relatos científicos de Gardner (1994) nos trazem uma reflexão: talvez a música seja tão importante para a linguagem na PW justamente porque as duas têm origens comuns e talvez tenham ficado integradas, neurologicamente ou culturalmente, de uma forma mais profunda, viva e perene do que imaginamos ou conseguiríamos comprovar.

Em matéria de linguagem, André explica que até mesmo a gramática pode ser ensinada de diversas formas, por exemplo, com narrativa de histórias, leituras, vivências teatrais, e, para os alunos mais adiantados, debates de temas polêmicos com perguntas reflexivas que estimulam o pensamento crítico e culminam no treino da redação. Além disso, ele explica que a alfabetização é precedida por uma fase de desenhos de formas, que auxiliam a criança a treinar o uso dos instrumentos de escrita, bem como se acostumar a fazer traços, retas e curvas, de modo a prepará-la para a formação das letras. O que já deixa indícios de que a alfabetização é também processada por meio da inteligência espacial e corporal-cinestésica somadas à inteligência linguística, pois ao treinar desenhos de formas é necessário que o aluno se desenvolva adequadamente com exercícios de movimento e geografia corporal, motricidade fina e grossa, aprenda a dominar a lateralidade e o uso do espaço na folha de papel no caderno.

A própria escrita que vai acontecendo ao longo dos anos, primeiro com giz grosso que depois vão afinando e a gente vai chegar até o momento em que a criança vai poder trabalhar com uma caneta tinteiro. [...] O próprio desenho de formas, [...] são formas que são desenhadas primeiro com o corpo como um todo, das mais diferentes formas, com os mais diferentes materiais, e depois é trazido para a folha ou para o caderno. [...] Esse ocupar o espaço [...] do caderno sem pautas, que é o que a gente utiliza. Desde o 1º até o 12º ano, a gente não usa caderno com pautas. Esse ocupar o espaço da folha, desde o início, como fazer com que ela esteja proporcional, como fazer com que seja de uma forma conscientemente ocupada, de acordo com a minha vontade. Então, as crianças pequenas, principalmente no 1º ano, têm, não dificuldade, mas têm muitos desafios de conseguir fazer com que a folha dela esteja bonita, assim como a lousa da professora. [...] no caderno, isso pode ser também dentro desse sentido do movimento, [...] muito bem trabalhado (ANDRÉ).

Cabe destacar que a educação Waldorf oferece um amplo espectro de atividades através das quais é possível que os alunos explorem e desenvolvam sua inteligência espacial, como por exemplo, trabalhos manuais que incluem tricô, tecelagem, crochê, costura e trabalhos em madeira, como veremos mais à frente nas falas dos entrevistados. Além disso, em seu currículo integrado às artes e às vivências, a PW oferece ainda outras oportunidades para o desenvolvimento espacial: nas séries superiores, isso ocorre através da física e da geometria, nos componentes curriculares de marcenaria, arquitetura, agrimensura e tecnologia, e da primeira a oitava séries, recebem treinamento especial em dinâmica espacial, no componente *jogos e movimento*.



Voltando à linguagem, o professor André acrescenta que “[...] um caminho inicial com a matemática e o português, totalmente, formalmente, ocorre no 1º ano, e é o caminho de apresentação inicial tanto dos fonemas, como das próprias letras e também dos números”. Esse processo de alfabetização com os desenhos de formas e as histórias pedagógicas – que são o *fio condutor* da apresentação das letras – são melhor exemplificados nos relatos a seguir:

Na língua portuguesa [...] quando a gente tá apresentando por exemplo as vogais, a gente vai sempre fazer um verso com aquela letra, contar uma história. [...] antes de entrar a alfabetização, a gente tem uma época de desenhos de formas. [...] Então, a criança vai se preparar, vai fazer retas e curvas. [...] Depois, quando termina esse processo de formas, começa a alfabetização. [...] Quando terminaram as formas, eu comecei fazer um versinho [...] a gente chama de história pedagógica, ela conduz a apresentação das letras. [...] Para o B, então, *baila bela borboleta*, e o B da asa da borboleta, ali então você já vai encontrar o B, através da imagem. [...] Tem essa parte poética, e depois eles vão registrar no caderno (BEATRIZ).

Beatriz explicou como a sonoridade dos fonemas e a poética da história são importantes para gerar as imagens mentais nos alunos e apresentar letras e palavras que depois vão ser registradas no caderno junto com desenhos. Já Débora esclarece um pouco mais sobre como é o processo de apresentação de cada letra do alfabeto ao longo dos três anos de alfabetização, das primeiras letras maiúsculas até as letras minúsculas e cursivas. Este processo evidencia uma profunda integração através das imagens geradas pelos versos da história pedagógica que apresenta o som do fonema. As palavras que contenham o fonema são treinadas com trava-línguas e recitação ou música. A forma da letra correspondente ao fonema é apresentada nos desenhos e frases que a professora retira da história e traz para a lousa evidenciando a imagem, a letra e o fonema; até as anotações e desenhos dos próprios alunos em seus cadernos. Esta integração possivelmente estimula a inteligência linguística através de ludicidade e criatividade, respeitando o tempo das crianças, conforme exemplifica Débora:

[...] é sempre através de imagens. Então, eu tenho uma história de fundo, um fio condutor, onde eu vou apresentar, eu vou contar essa história. Em cada pedacinho da história, a letra que eu quero apresentar vai aparecer [...]. Então, eu estou agora com [o fonema] /t/ de *torre do Castelo*. [...] Eu vou levar trava-línguas para eles. Então, primeiro chega o som. Eles vão ouvindo, vão repetindo, eu vou fazer um desenho na lousa. [...] Eu vou apresentar as letras maiúsculas, num processo de três dias para cada letra. Então, no primeiro dia eu vou trabalhar o fonema, o som, bastante. E aí eu vou fazer um desenho na lousa dessa imagem que eu estou evidenciando na história. Então, eu apresentei a *torre do Castelo*. A gente trabalhou bem o som na história e eu vou trazer uma torre. E deste desenho vai surgir a forma da letra. Então, aí surge o /t/ da torre. [...] Aí eles vão fazer um registro no caderno. Eles fazem o desenho, a gente tira a forma da letra e eu escrevo uma frase dessa parte da história que tem o fonema evidenciado. [...] Aí a gente busca juntos outras palavras que têm este som. [...] E aí a gente escreve essas palavras também. E aí todo dia quando eu vou trabalhar, a gente faz a leitura do caderno juntos. Eles vão passando o dedinho. E aí alguns leem, outros

não. [...] Natural. E aí no 2º ano entram as letras minúsculas [...]. E só no 3º ano é que eles vão trabalhar a letra cursiva. É um processo de 3 anos mesmo, como deveria ser em todas as escolas, já que está inclusive na legislação [...] (DÉBORA).

Além de tudo isso, é bom lembrar que a inteligência linguística também está associada a habilidade de comunicação, ligada às inteligências interpessoal, viso-espacial e corporal-cinestésica, e não somente às habilidades de aprender a falar, ler e escrever. Tanto que Gardner adverte sobre os testes de inteligência tradicionais que valorizam o desenvolvimento da linguagem e da boa escrita ligadas também à habilidade social de boa comunicação. O autor explica que neste tipo de teste “um prêmio é colocado sobre a facilidade linguística, sobre determinadas capacidades lógico-matemáticas e sobre um tipo de habilidade social para negociar situações [...]” (GARDNER, 1994, p. 294). De forma similar e congruente, o professor Emílio também mostra seu ponto de vista sobre o aluno que aprende a se comunicar bem, mesmo tendo dificuldade em dominar a norma culta da língua portuguesa; e destaca como ele enxerga a possibilidade de estimular as inteligências de seus alunos, auxiliando em suas dificuldades e potencializando suas habilidades, buscando ter uma visão ampla e profunda das necessidades e do desenvolvimento de cada aluno:

Eu vou achar ele um excelente aluno, inclusive. Porque eu acho muito reducionista você falar que um bom aluno de português é o aluno que escreve bem. Não é assim. [...] O que é escrever bem? É não errar ortografia? É conseguir dizer o que você pensa? ... Claro, existe a regra. [...] Só que, a gente não aprende a usar a linguagem só escrevendo corretamente a norma culta. Então, tem gente que escreve muito bem, mas não fala direito, vai dar uma aula, é um horror. [...] Não adiantou, para aquele objetivo. Então, [...] o aluno que tem essa dificuldade na escrita, [...] mas se ele tem essa habilidade da comunicação e da fala, maravilha! E isso tem que ser estimulado, isso tem que ser desenvolvido e a gente tem que ajudar a diminuir a dificuldade dele na escrita. E dá para fazer (EMÍLIO).

Consta dos relatos de Gardner (2000, p. 40-41) que as atividades que mais lhe chamavam a atenção e que eram relegadas na avaliação da inteligência humana eram a música e as artes. Ele quis então provar que os artistas e os atletas são tão inteligentes quanto os cientistas, e assim construiu a sua teoria das IM. Coincidência ou não, justamente a música e as atividades artísticas, agregadas a outras que possibilitam a vivência prática dos conhecimentos estudados nas matérias convencionais, são consideradas pelos professores Waldorf como essenciais para a PW. Para ter em mente uma lista das principais atividades especiais do currículo Waldorf podemos contar com o quadro de Tunkey (figura 1, página 180 deste trabalho).

Além disso, os relatos dos docentes demonstram novamente como diversas atividades se integram, se comunicam e interagem mutuamente, e ainda como podem auxiliar o

desenvolvimento das inteligências de seus alunos. Conferimos também qual é a opinião dos professores Waldorf sobre o modo como as artes, a música e outras atividades especiais são utilizadas na PW, e quais são os efeitos dessas atividades sobre os alunos e seu desenvolvimento. Neste sentido, como é possível verificar a seguir, os depoimentos dos entrevistados são categóricos em relação à importância dessas atividades. Para eles, em outras escolas poder-se-ia chamá-las de extracurriculares, mas na escola Waldorf elas são contempladas de forma especial. No relato de André fica evidente como essas atividades são elementares na PW, tanto em seu currículo como para fomentar as inteligências de seus alunos, podendo influenciar diretamente na formação pessoal e na escolha profissional, pois elas ajudam a desenvolver diferentes capacidades que são aplicáveis a diversas áreas na vida:

[...] a gente chama de extracurricular, mas elas são totalmente curriculares dentro da pedagogia Waldorf, no sentido do peso que elas têm, da força que elas têm, do poder de construção de capacidades, principalmente, que elas têm. [...] A gente não forma pintores, a gente não forma músicos, a gente não forma tricoteiros. A gente forma pessoas que têm capacidades diferentes, e que dentro dessa possibilidade, dessa gama, desse leque de capacidades, pode escolher qual delas que ela vai, de alguma forma, desenvolver como missão de vida e trabalhar. [...] independente se de alguma forma ele vai ou não, no final da vida, fazer um cachecol [...], mas a capacidade que ele desenvolveu de pensamento, de organização e tudo mais, é aplicada e aplicável em diversos outros lugares (ANDRÉ).

No entanto, o que fica ainda mais claro nas narrativas dos entrevistados é que as artes são parte da essência da PW, sem elas não haveria escola Waldorf, e parafraseando o próprio criador da PW, Rudolf Steiner, relembram: educar é uma arte. Portanto, de acordo com André: “[...] de todas as formas possíveis, as artes são a essência da Pedagogia Waldorf, e não dentro das artes somente. A arte é essência nesse sentido, porque a aula principal [...] é uma obra de arte. A aula é uma obra de arte que está sendo construída ao longo da aula acontecendo”. No mesmo sentido, também a professora Beatriz se mostra convicta, para ela “[...] toda a Pedagogia Waldorf é artística. Toda ela. [...] Então, as artes perpassam todo o currículo e é o que alimenta a alma daquela criança. Sem as artes seria um trabalho totalmente conceitual”. Já a professora Débora explica que na PW a arte e a música não são complementos, “elas são instrumentos de aprendizagem” que estão presentes em tudo o que acontece no cotidiano escolar Waldorf:

Então, é através da arte, através da música, junto com as narrativas, que nós ensinamos. Então, elas são parte de tudo. Elas são um meio, estão presentes todos os dias, [...] a recitação, a música. Isso é parte. Então, quando eu vou ensinar uma tabuada, eu vou trazer uma música com os múltiplos, [...] eu vou cantar a tabuada (DÉBORA).

André explica ainda que existe um caminho ao longo dos doze anos da educação Waldorf onde o fomento ao movimento vai perdendo prioridade e o processo de construção de conhecimento e as artes ascendem fortemente, “porque elas são caminhos de construção de ‘humanidades’ [...] são lugares de construir humanos, de construir o humano, no encontro individual e tudo mais”. Com isso em mente, podemos observar na fala do professor como essa essência artística da PW poderia favorecer o desenvolvimento das inteligências para lidar com problemas (o inusitado), viver em comunidade e tornar o ser humano mais humano:

O que é ser artístico no processo de lidar com o inusitado, de juntar diferentes conhecimentos para formar um novo conhecimento, de juntar o processo individual com o comunitário, através do inesperado, através do que é a arte nesse sentido, o que é ser humano nesse sentido? É muito mais processo de escolha cotidiana e de ação cotidiana, do que realmente as artes em si como matérias. Mas elas são essenciais (ANDRÉ).

Dessa forma, os relatos de André dão indícios de uma possível sintonia com a concepção de Gardner (2000, p. 47; 2010, p. 18) a respeito da inteligência ser um potencial para processar informações de determinadas maneiras que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura ou comunidade.

No jardim de infância Waldorf há um fio condutor de musicalidade que conecta as transições ao longo do dia. Por exemplo, os professores usam melodias curtas para facilitar que os alunos entrem em atividades novas e diferentes, assim também estimulando o canal oral-auditivo. Esta prática parece estar em harmonia com o fomento da *inteligência musical*, pois Gardner (1994, p. 95) compreende que “a destreza musical pode ser elaborada até um grau considerável simplesmente através da exploração e do aproveitamento do canal oral-auditivo”. Na escola Waldorf, em vez de anunciar que todos os alunos devem se alinhar ou começar uma atividade, os professores podem cantar uma pequena canção como sinal de que uma mudança está chegando, incentivando-os a transitar para a próxima atividade, como revela Beatriz:

Quando eles são pequenos, a gente usa muito música. Então: “*eu vou para o meu lugar... bem bonito vou ficar...*”. Sabe essas coisinhas assim, bem cantadinho, bem afinadinho? E o aluno vai sendo conduzido sem falar: “*agora voltem para os seus lugares e sentem-se*”. Então, “*eu quero meu caderno*” - e recita uma poesia bonita - “*e vou pegar um giz azul*” e assim a gente vai. Hora que vê, o aluno está fazendo. A gente não vai dar uma ordem, mas a coisa vai acontecendo *magicamente* (BEATRIZ).

Esta atenção cuidadosa ao uso da música através das transições, bem como as múltiplas formas musicais que são incorporadas ao cotidiano, parece ser um incentivo para que os alunos reconheçam a música como um componente natural do ritmo de suas vidas, fortalecendo assim o fomento de sua inteligência musical. Assim, os alunos provavelmente terão diversas

oportunidades para dominar várias habilidades, dom e destreza musicais através da música proeminente que será executada ao longo dos anos na escola Waldorf.

Sugerimos aqui uma breve reflexão crítica sobre que tipo de música está sendo ouvida atualmente em torno das crianças no Brasil. Em casa ou na escola, será que estamos nutrindo as crianças com música proeminente e relevante, que venha a contribuir para engrandecer suas almas e sua cultura ou que lhes traga algum tipo de valor? Ou elas estão sendo deixadas ao relento de uma alienação intelecto-cultural através de uma mediação pop que apenas entretém com besteiro e banalização do sexo, da mulher e da violência; com alusão ao uso de drogas lícitas e ilícitas e até mesmo à ostentação de armas? Isso não seria um entrave à formação e ao futuro dos jovens? Apesar de não podermos nos estender, consideramos a validade desta reflexão, pois arriscamos dizer, com boa chance de acerto, que quando Gardner se refere a música para fomento da inteligência musical, certamente não seria qualquer tipo de música, mas sim aqueles com positivo valor histórico e cultural.

Segundo os relatos, na PW, trabalha-se fortemente música, artes práticas e trabalhos manuais, com um currículo bem definido e correlacionado ao currículo anímico. Conforme as professoras Cátia e Beatriz, estas atividades vão acompanhar os alunos durante todo ensino Waldorf. No 1º ano do ensino fundamental, os alunos começam aprendendo escala pentatônica e tricô. No 2º ano eles vão fazer crochê, segurando com uma mão e trabalhando com a outra. No 3º ano começam a estudar instrumentos de cordas, podem começar a tocar violino e *cello*, e voltam a fazer tricô, agora com dois pontos. No 4º ano, eles vão aprender a bordar ponto cruz e a partir deste ano podem ir aprofundando seus estudos nos instrumentos musicais. No 5º ano, eles fazem uma meia, que tem que fazer o calcanhar com cinco agulhas, o que, segundo Cátia é muito difícil e requer foco. Começam a ter atividades aplicadas como trabalho em madeira. No 6º ano eles aprendem a costurar e passam a ter aula de coral. No 7º ano eles fazem uma roupa costurada à mão. E no 8º ano eles tem aulas específicas de teatro e fazem toda a produção, figurino, cenário, adereços para um espetáculo que impacta toda a comunidade escolar.

Além da inteligência musical que é estimulada pelo contato e aprendizado da música, obviamente, temos aqui evidências de que os trabalhos manuais e as artes possibilitam o fomento das inteligências espacial, corporal-cinestésica e intrapessoal, esta última porque nestas atividades os alunos são postos a concentrar-se, são convidados à introspecção, a vivenciar o *sentir*. De acordo com o professor Emílio, por isso essas atividades especiais são essenciais à PW, porque elas vão trabalhar muito a vivência no *sentir*: “Quando a gente pensa no *pensar*, *sentir* e *querer*, você tem as matérias das artes ali muito no campo do sentir”. Ele diz também que, ao mesmo tempo, elas alicerçam muitas coisas do que é tratado em aula, pois são

experienciadas também no fazer/querer. E segundo Emílio é preciso “saber experimentar, [...] saber olhar para o mundo, [...] e isso se desenvolve muito nessas atividades mais sensoriais”. O professor afirma que tais atividades servem para desenvolver tanto habilidades como sensibilidades que, muitas vezes, não se encontram nas matérias tradicionais como matemática, física, português, etc. Assim, na visão do docente, “[...] elas são essenciais para o desenvolvimento da flexibilidade, [...] e sem flexibilidade de pensamento você não desenvolve teoria” (EMÍLIO).

Pra gente, a aula de coral é tão importante quanto a aula de gramática e de matemática. [...] Não tem problema, você não virar cantor. Você vai desenvolver uma habilidade sensorial com essa música, de alguma forma. [...] Então, o fato de você ter uma aula de coral, de você experimentar a voz, experimentar o aparelho fonador, a respiração, essa magia absurdamente louca que a música tem no nosso sentir. [...] É um outro campo que mexe com a gente. [...] Porque ela te aguça. Eu acho que ela desenvolve outras áreas do nosso ser. E, ao mesmo tempo, alicerça muita coisa (EMÍLIO).

No relato acima, Emílio explica sobre a importância das aulas de coral e de música. Logo depois, ele esclarece que quando os alunos chegam no Ensino Médio eles começam a perceber tudo isso e começam a fazer conexão com tudo que vivenciaram na PW, e conta sobre um aluno que fez um TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – sobre a PW. Nas palavras do professor, “ele ficou maravilhado com isso [...] e começou a entender que na Pedagogia Waldorf não existe uma vírgula que não seja pensada”. E o aluno refletia: “- Professor, é por isso que a professora contava aquela história? [...] - Todas as coisas que a professora fazia do jardim até agora no 12º ano, tudo é pensado pedagogicamente? - É. E aí ele entendeu tudo” (EMÍLIO). Assim, uma vez mais, é possível perceber, ao longo do complexo currículo da PW, como tudo está interligado e integrado em uma transdisciplinaridade que, de certo modo, rompe o espaço e o tempo, o que possibilita estimular de forma gradativa e progressiva as IM de seus alunos.

Analisamos também como a PW ajuda a desenvolver habilidades de uso do corpo, movimento e equilíbrio, e de que forma são trabalhadas a coordenação motora, as motricidades fina e grossa, e a postura das crianças. Examinamos ainda a percepção dos professores Waldorf sobre a relação de seus alunos com o tempo e o espaço, com os ritmos, as formas, os detalhes e a beleza que há nas coisas e no ambiente. Ter controle sobre os próprios movimentos corporais é ter *inteligência corporal-cinestésica*. Ter um repertório de movimento forte requer habilidade para determinar a velocidade, direção, distância, intensidade, relações espaciais e força do movimento. Por exemplo, a dança, segundo Gardner (1994, 2000), tem reflexos e validação na organização social. Além disso, o controle motor fino e um senso aguçado de equilíbrio estão relacionados à esta inteligência. O movimento é bastante valorizado na PW, possivelmente porque acaba sendo importante base para o andar, o falar e o pensar. O próprio Steiner (1986, p.

12) argumenta que “o falar desenvolve-se a partir da orientação no espaço”. Ele explica que, a fisiologia de seu tempo já sabia que ao realizarmos nossos afazeres com a mão direita uma ativação no lado esquerdo do cérebro provoca o movimento da fala, estabelecendo uma correspondência entre o movimento e a área de Broca. Porém, ele afirma que na verdade a fala corresponde à circunvolução do lado cerebral esquerdo que provém de todo o organismo motor.

A maneira como a criança aprende a andar, a orientar-se no espaço, como aprende a converter os primeiros e indeterminados movimentos, [...] tudo isso se transporta através da misteriosa organização interna do homem para a organização da cabeça, manifestando-se na fala (STEINER, 1986, p. 12).

Gardner (1994, p. 11) também estudou a área de Broca e explica que nos anos 1860 o cirurgião e antropólogo francês Pierre-Paul Broca demonstrou que uma lesão numa determinada área da parte anterior esquerda do córtex cerebral causaria afasia, ou seja, falha nas capacidades linguísticas. Assim, ele explica que nos anos seguintes surgiu uma ampla documentação “demonstrando que várias lesões no hemisfério esquerdo poderiam prejudicar funções lingüísticas particulares ao longo de linhas especificáveis. Uma lesão poderia, seguramente, prejudicar a leitura, enquanto uma outra comprometeria a nomeação ou repetição” (GARDNER, 1994, p. 11). Contudo, Baldissin (2014, p. 96) nos concede um ponto de vista mais atualizado, integrando a antroposofia e as neurociências. Ele explica que a fisiologia descreve o centro da fala, principalmente de expressão da fala, na área de Broca, “localizada lateralmente na área frontal intermediária do hemisfério cerebral dominante”. E ainda, ao procurar o órgão de percepção do sentido da palavra ele revela que “o desenvolvimento do sistema piramidal, localizado imediatamente à frente do sulco central, na parte posterior do lobo frontal, sincroniza o andar ereto e a fala” (BALDISSIN, 2014, p. 96).

De posse dessas informações, poderíamos comparar, de forma genérica e rudimentar, o andar, falar e pensar aos doze sentidos propostos por Steiner. No que tange ao desenvolvimento humano, potencialização dos sentidos e amadurecimento biológico, sintetizando Baldissin (2014, p. 95-107): o sentido do movimento - o andar -, impactaria o sentido da palavra (linguagem) - o falar -, e este impactaria o sentido do pensamento - o pensar. Assim, “o sentido da palavra forma-se no final do primeiro ano de vida, quando a criança adquire a postura ereta e começa a andar, o que já indica uma relação intrínseca com o movimento” (BALDISSIN, 2014, p. 96). Então, segundo o autor, isso implicaria dizer que, se a criança desenvolve adequadamente seus movimentos e seu andar, naturalmente ela estará mais propensa a progredir bem na linguagem e na fala, e assim se desenvolverá cognitivamente de modo apropriado no pensar.

Tais informações mostram congruência e dão apoio a explicação da professora Beatriz: “o sentido do movimento vai ter uma relação direta com sentido da palavra. Então, a criança que se movimenta bastante, ela vai ter a sua fala mais desenvolvida, mais organizada [...] um sentido desenvolvido, bem desenvolvido ou mal desenvolvido, vai refletir em outro”. Beatriz esclarece como se desenvolvem os sentidos, em especial o do movimento, dentre as diversas atividades da PW, incluindo o já citado momento rítmico<sup>57</sup>, que precede a aula principal a cada dia, e dá exemplos que evidenciam um possível fomento das habilidades inerentes às inteligências *corporal-cinestésica, espacial e, conseqüentemente, a linguística*, tais como movimento, equilíbrio, relação com o espaço, lateralidade e ritmo:

O movimento é um desses sentidos, e ele vai ajudar muito depois a criança quando adulta. [...] Então, desde o jardim de infância ela é estimulada ao movimento: brincadeiras ao ar livre, subir em árvores e no parquinho da escola. [...] Tem corda para eles se equilibrarem, tirolesa... E depois quando eles vão para o ensino fundamental, todos os dias, a gente trabalha, antes do início da aula, um tempo para o ritmo. [...] Então, a gente vai treinar toda parte espacial, lateralidade e movimentos em geral. [...] A gente trabalha bastante em roda, no jardim de infância tem a roda rítmica, [...] é tudo muito em roda com movimento. [...] A partir do 3º ano, eles vão trabalhar com a Ginástica Bothmer<sup>58</sup>, que é uma das áreas também da Pedagogia Waldorf, assim como tem Eurytmia e outras artes ligadas ao movimento (BEATRIZ).

Estes relatos dão indícios de que a educação Waldorf apoia seus alunos a desenvolverem as inteligências corporal-cinestésica e espacial por meio de brincadeiras, experimentos, jogos e aulas de movimentos e geografia corporal conduzidas por especialistas treinados em Ginástica Bothmer, Dinâmica Espacial e Eurytmia – esta última é considerada um discurso através do movimento, conta com acompanhamento pianista e pode envolver adereços como hastes e bolas de cobre. André esclarece que “a Eurytmia é um caminho de um movimento, de um trabalho artístico e de um trabalho de fala, também, sem o uso da fala, mas com o uso do corpo”. Contudo, durante todas essas atividades e aulas, os alunos desenvolvem o equilíbrio, a motricidade, aumento de força, habilidades de coordenação, esportividade, flexibilidade, sincronia, noção de tempo e espaço e organização temporal e espacial. Neste sentido, o professor Emílio explica um pouco mais sobre essas atividades corporais em sua escola:

A educação física na Pedagogia Waldorf tem [...] a Ginástica Bothmer, que são movimentos específicos pensados para desenvolver habilidades [...] motora, espacial, equilíbrio. [...] Então, eles têm momentos que a aula não é jogar isso ou aquilo, é uma aula desta ginástica mesmo, específica. E tem a Eurytmia, que é quase que uma dança

---

<sup>57</sup> O momento rítmico ou roda rítmica “é o momento em que uma motricidade ampla e corporal é desenvolvida, o canto é desenvolvido, a poesia, a interação entre os alunos, um caminho de interação até mesmo física” (ANDRÉ).

<sup>58</sup> A Ginástica Bothmer foi desenvolvida por Fritz Conde Von Bothmer auxiliado por Rudolf Steiner.



da palavra, com corpo. Então, você tem a música, tem o pianista [...]. Esse som [...], ele tem a ver com a vogal desenvolvida. E essa vogal é desenvolvida num bailado de corpo. Então, eles falam pelo movimento, associado a música, ao agudo ou grave [...]. E ela desenvolve toda uma técnica de especialidade e de coordenação, porque são desenhos que você faz com o seu corpo e com o movimento falando as vogais. E aí você tem esse declamar de um texto dançado. [...] É de uma sensibilidade que se desenvolve, de entender, inclusive teu corpo, muito profunda (EMÍLIO).

Cabe destacar aqui, outra vez, que é possível notar neste relato que uma mesma atividade de movimento e ritmo também serve para desenvolver outras inteligências como a lógico-matemática, a linguística, a musical, a interpessoal, além da corporal-cinestésica e da espacial, como demonstram os exemplos supracitados por André, Beatriz e Emílio. Na PW o movimento é tão importante, que Cátia afirma: “[...] quando eu estou nos três primeiros anos, nós trabalhamos basicamente com o movimento”. Todo esse trabalho serve para desenvolver tanto as inteligências corporal-cinestésica e espacial quanto habilidades de outras inteligências, por exemplo: linguística (com versinhos), interpessoal (com brincadeiras, convivência em espaços e esportes) e intrapessoal (com concentração), como é possível verificar nos relatos de Cátia:

[...] no 1º, 2º e 3º anos o professor de classe trabalha muito a geografia espacial, a geografia corporal, motricidade grossa e fina. [...] Então, as crianças, correm, pulam, fazem brincadeiras com os dedinhos, mas sempre com um versinho, sempre com uma linguagem junto. [...] Eles também trabalham na horta no 3º ano. Então, eu preciso estar concentrado para eu pegar uma enxada, para eu catar o mato. [...] No 5º ano, que é o ano da Grécia, eles aprendem as cinco modalidades olímpicas que os gregos fizeram (CÁTIA).

Beatriz acaba destacando também um ponto de desenvolvimento da inteligência intrapessoal juntamente com a corporal-cinestésica, quando explica que as atividades do movimento e do equilíbrio trazem à criança a percepção de si própria, “de quem ela é”, nas palavras da professora: “a criança que se movimenta, desde o início, passa a ter o equilíbrio na perna de pau, o equilíbrio, a força dela subir numa árvore, tudo isso traz a percepção dela própria, do corpo dela, de quem é ela, [...] é o domínio do corpo dela” (BEATRIZ). Assim, mais uma vez, temos a oportunidade de observar a integração das IM presente na PW. Ademais, André lembra da importância dos desenhos de formas em relação com o sentido do movimento, e explica como podem ser utilizados para manter o desenvolvimento corporal-cinestésico e espacial dos alunos até mesmo de forma inconsciente:

Temos o movimento de motricidade fina com os trabalhos manuais, a pintura, a própria escrita que vai acontecendo ao longo dos anos. [...] Mas o movimento corporal, ele também não é só movimento visual, mas o próprio desenho de formas. [...] Isso também é movimento. Dentro dos doze sentidos existe o sentido do movimento. E quando a gente vê uma forma, quando a gente está olhando para a forma, a gente não

precisa de fazer o movimento com o corpo para gente já estar aplicando o nosso sentido do movimento naquele momento. [...] As formas trabalham isso de uma forma bastante consciente, para nós, e bastante inconsciente para os alunos (ANDRÉ).

No tocante à relação dos professores com os alunos, os relatos são diversos, mas todos demonstram como o conhecimento sobre o ser humano e seu desenvolvimento, bem como o respeito e os vínculos conquistados com a convivência contínua e próxima ao longo dos anos fazem diferença e geram bons frutos. O nível de sensibilidade para com o estado de espírito, os sentimentos, os temperamentos e as motivações dos outros, bem como a capacidade de cooperar em grupo, demonstram uma *inteligência interpessoal* desenvolvida. Com isto em mente, buscamos averiguar a percepção dos entrevistados sobre a forma com que a Pedagogia Waldorf colabora para que todos se relacionem bem e superem desafios sociais e de convivência, conflitos e diferenças, e como os alunos são estimulados a sociabilização, a interação e a colaboração. Isto posto, Beatriz dá um exemplo que evidencia como as inteligências pessoais são fomentadas na PW diante de relações pessoais e diferenças, e como buscam solucionar os conflitos:

[...] Eu peguei esses alunos no 1º ano e fui até o 8º. [...] Então, quando a gente conhece essa criança desde os 6, 7 anos, a gente vai construindo junto essa relação professor-aluno. E muitas vezes, uma conversa é o suficiente. Mostrar o potencial daquele aluno para ele mesmo. Porque a gente compara ele com ele mesmo. [...] Então, é uma maneira mais humana, mais próxima de alguém que convive com ele todos os dias da semana, 5 horas por dia. [...] Principalmente na adolescência, [...] os conflitos acontecem bastante. Mas é tudo bastante conversado. Eles sabem se desculpar e reconhecer as falhas desde pequenos. Isso faz parte do dia a dia. A criança não precisa ser punida por ter feito algo errado, mais importante é ela reconhecer. [...] Então, isso faz com que a criança passe a ter um respeito e uma reverência pelo outro, pelo mundo. [...] Eles vão ter que estar perto, eles vão se lapidar. Então, você imagina, ao longo de oito anos lidando com essas situações mais difíceis eles vão desenvolvendo o autocontrole, o autoconhecimento e percebendo que há limites (BEATRIZ).

Alguns pontos relevantes em relação ao bom cultivo da inteligência interpessoal levantados pelos professores Waldorf em seus relatos são: sempre trabalhar com os alunos em grupo ou em roda, desde pequenos; o relacionamento próximo do professor com os alunos; o respeito no constante contato entre os alunos, até mesmo fisicamente; os debates e discussões de atualidades e temas polêmicos; o teatro e os trabalhos ou projetos sociais. Beatriz elucidou: “Quando a gente está numa roda, a gente vê o outro e não olha para si próprio só. [...] Quando eu vou fazer forma, eu vou desenhar nas costas do meu amigo, depois eu vou fazer na mão do meu amigo que está com os olhos fechados. Tudo isso já vai estimular a relação com o outro”.

De acordo com a professoras Débora, na escola Waldorf existe “uma cultura de não-violência”, “de humanidade” e “de aprender a ouvir o outro”. Por isso, quando os estudantes têm algum problema de relacionamento entre eles, algum conflito ou discussão, o que é natural

acontecer, eles são estimulados a buscar uma solução sempre por meio do diálogo, do respeito e do reconhecimento das falhas, além da exaltação dos valores humanos. Débora esclarece: “Então, acho que desde o começo não tem isso de brigou e tem uma punição. Não. A gente vai conversar. A gente procura sempre sentar e ver como é que a criança está. [...] Você ensina a criança a verbalizar. [...] A gente procura que as pessoas dialoguem diante dos conflitos”. Neste sentido, Emílio deixa ainda uma importante lição de civilidade trabalhadas junto a seus alunos:

As coisas têm que ser conversadas. Incompatibilidade: há pessoas que são afinadas, pessoas que nem tanto [...]. E eles precisam aprender que isso é natural. [...] Ninguém é obrigado a gostar de ninguém. Mas a respeitar sim. A gente é obrigado a respeitar as pessoas. Isso é uma lei para gente viver em sociedade. Então, isso é muito trabalhado com eles: a ideia de se colocar no lugar do outro (EMÍLIO).

Apesar de tudo isso, Cátia, então, faz um alerta para compreendermos que na escola Waldorf também existem problemas, como em qualquer escola, e exemplifica: “hoje, no ensino médio, tem algumas crianças que se automutilam. Não vou falar pra você que é um mar de rosa. Não é. Mas o professor tá sempre ali” (CÁTIA). Num mesmo sentido, o relato de Emílio evidencia ainda como é importante a presença do professor ao longo dos anos numa relação professor-aluno que busca ser mais íntima e na qual o aluno poderia contar sempre com o professor:

A gente quando é tutor, a gente olha pra cara do aluno e sabe se ele tá bem. [...] Na hora, a gente senta num canto e vamos conversar. [...] E aí eles desabafam. E a gente ajuda a se entender. Aí, nessa fase da vida do adolescente, ajuda a diminuir um pouco as ansiedades todas. Então, é tanto pela matéria, pelo trabalho, quanto por essa proximidade afetiva que o professor Waldorf tem com o aluno. [...] A gente olha pro aluno, conhece a mãe, sabe quem é o pai. Sabe se briga, se não briga. Se apanha ou não. Se é feliz ou não. Então, você conhece o aluno. E a gente consegue atuar melhor nesse sentido emocional (EMÍLIO).

Então, é assim que alguns professores buscam auxiliar seus alunos a lidarem melhor com questões pessoais, emoções, expectativas e sentimentos. Beatriz lembra de mais uma atividade que possibilita auxiliar o aluno a aprender a lidar com suas questões emocionais e sentimentais: “o teatro eu costumo dizer que é terapêutico, porque o aluno, ele consegue ali se colocar no lugar do outro, ele tem a oportunidade de vivenciar algo que ele não é, [...] onde ele precisa acordar esse sentimento nele, [...] ele precisa entrar em contato com esse sentimento”. Além das questões intrapessoais, André explica ainda que no teatro os alunos desenvolvem sua interpessoalidade de forma intensa:

No teatro eles tiveram que ver o tanto que é preciso paciência um com outro, o tanto que um consegue ajudar o outro a desenvolver a capacidade do outro. Isso foi muito

interessante de ver, como é que um pode ajudar, não com o que eu sei, mas com o que você pode fazer. Eu consigo te ajudar com o que você é capaz. Essa interpessoalidade no teatro é muito bonita, muito palpável também (ANDRÉ).

Em relação ao fomento das habilidades interpessoais e sociais, o professor Emílio garante que a proposta pedagógica Waldorf é que o indivíduo seja desenvolvido e preparado para o mundo, mas alerta que para atuar no mundo é preciso lembrar que ninguém faz nada sozinho. Então na escola Waldorf existe uma aliança, coexistem o indivíduo e o coletivo, por isso diariamente eles têm muito trabalho em grupo, onde os alunos são postos a superarem com empatia os desafios da diversidade e os conflitos da convivência, possibilitando, inclusive, o entendimento do ser humano como múltiplo, conforme exemplifica Emílio:

Esse trabalho em grupo, é grupo escolhido pelo professor. Então, esse aluno que tem muita habilidade e pouca paciência, ele vai fazer o trabalho junto com aquele que tem dificuldade. Porque ele vai ter que aprender a explicar. Ele vai ter que entender que nem todo mundo tem essa capacidade rápida. E ele vai ficar nervoso, ele vai ficar irritado, ele vai achar ruim [...]. Ele tem que superar isso, porque ele tem que entender que as pessoas são diferentes. Então, essa inclusão do diferente na escola Waldorf, [...] traz essa possibilidade concreta de entender que o ser humano é múltiplo. E todo mundo aprende com todo mundo. Aquele que não sabe muito o que você sabe, ele sabe muito de outra coisa que você não sabe. E ambos podem ensinar. [...] Por isso que são muitas discussões, muito trabalho em grupo e trabalho social. [...] Então, a gente visita orfanato, desenvolve trabalho com instituições fora da escola. [...] Então, tem esse corpo pedagógico muito desenvolvido, que é sempre pensado para o coletivo, para essa ideia de que a boa sociedade depende do trabalho coletivo. Sozinhos a gente não consegue (EMÍLIO).

André explica ainda que na PW eles buscam considerar cada um em sua individualidade e respeitar cada aluno no seu tempo, em suas diferenças, capacidades e dificuldades. “E isso vai sendo aos pouquinhos e cada vez mais explicitamente colocado para os alunos”. Algo que André também menciona é que um aluno que é bom numa matéria vai ajudar outros que não são tão bons, e naturalmente o primeiro também será ajudado pelos demais quando estiver com dificuldades em outro componente curricular. Desta forma, os alunos sociabilizam e se apoiam mutuamente. Ele enfatiza ainda que é constituído então um processo em que “essas diferenças viram complementaridades e não coisas excludentes” e não se fica competindo em tudo e buscando atender só o que a sociedade espera. Neste sentido o professor conclui: “e eu acho que dentro da classe, na Pedagogia Waldorf, a gente consegue, senão dirimir totalmente, mas realmente diminuir bastante essas questões” (ANDRÉ).

Conforme os relatos, na PW, engajando-se em trabalhos de grupo durante a aula principal e em classes especiais os alunos podem aprender a conviver no mundo social, consolidam conhecimentos e desenvolvem sua inteligência interpessoal. Ao mesmo tempo, os professores

esforçam-se para ensinar os alunos a verem os outros como indivíduos, não somente como membros de um grupo, a dar de si mesmos, a trabalhar para tomar decisões éticas, a trabalhar cooperativamente, a entender e respeitar a diversidade e as diferenças individuais e culturais.

Procuramos então detectar mais atividades da PW que fomentam a *inteligência intrapessoal*, ou seja, ajudam os alunos a lidarem mais diretamente com questões pessoais internas, com suas emoções, expectativas e sentimentos, a desenvolverem a capacidade de introspecção, autorreflexão, autoconhecimento e a autoestima. De forma geral, os relatos dos entrevistados apontam para um currículo que conta com atividades em que os alunos são habilitados a se envolverem de forma isolada – pintura, desenho, trabalhos manuais, observação, etc. – nas quais cada aluno se atualiza em suas habilidades de introspecção e autorreflexão. Há aqui uma aparente aproximação com as classes de fluxo encontradas nas escolas de IM, onde as crianças têm a liberdade para desenvolver seus interesses pessoais, com foco e ritmo próprio. Nessas aulas, “alunos e professores identificam onde estão os interesses e os pontos fortes de cada um, e essa descoberta desenvolve o conhecimento intrapessoal, [...] caminho para mais evolução e o uso futuro de seu autoconhecimento” (KUNKEL, 2010, p. 307).

Neste sentido, a professora Cátia afirma que a arte é muito importante para desenvolver as habilidades intrapessoais e também deveria ser ensinada e vivenciada em todas as escolas, como é nas escolas Waldorf. Ela revela que o que está revitalizando e dando equilíbrio emocional e apoio aos professores e alunos durante o período de pandemia e isolamento social, com o excesso do uso de telas, são exatamente as artes, as atividades artísticas: o desenhar, o pintar, o cantar, o tocar, etc. Além disso, Cátia, André e Emílio relatam que seus alunos fazem muitas redações, o que faz com que eles passem para fora, por assim dizer, o que estão sentindo. Emílio relata que “todas as artes e todas essas matérias do fazer, que exigem concentração, que exigem não querer fazer correndo”, auxiliam no desenvolvimento intrapessoal dos estudantes. E assim, ele exemplifica que ser inteligente é também manter a calma, a paciência e o controle emocional; e que para desenvolver isso os alunos podem contar com o apoio docente:

[...] o 10º ano tem uma viagem de agrimensura. [...] Então, é um nível de precisão e de paciência que você tem que ter, que se não tiver dá errado. [...] Eu tenho que entender que se eu não fizer direito, que se eu não me concentrar, vai dar errado. E aí quem vai sofrer sou eu porque eu vou ter que fazer de novo. [...] Então, eu preciso ser inteligente. Eu preciso ter calma. Eu preciso respirar e tentar fazer o melhor possível. Porque senão volta pro campo [...] E ele vai xingando, bufando, mas ele volta pro campo. [...] E essas emoções são trabalhadas tanto nessas atividades, como em outras. Você tem atividade de arte. Você tem a música. Você tem a marcenaria. E você tem também as conversas. [...] Então, você conhece o aluno. E a gente consegue atuar melhor nesse sentido emocional (EMÍLIO).

Mais uma vez outro relato vem demonstrar como a PW é integrada e humanizada, principalmente ao longo dos anos e de seu currículo. Isto nos sugere um olhar macro, mas que continua destacando as histórias como fio condutor e principal alimento anímico para os estudantes. Tanto que na opinião de Débora, tudo contribui para o desenvolvimento intrapessoal: “eu não consigo pensar em coisas isoladas. Eu acho que tudo contribui para isso. Desde a história anímica que eu falei que é um alimento pro emocional. [...] As histórias contribuem muito pra essa formação emocional. Eu acho que é todo o contexto. Tudo é pensado dessa forma”. Destaca-se, ainda, nos relatos que por meio das histórias e fábulas ocorre o ensino da ética onde um senso de justiça social e responsabilidade para com a comunidade local e global é plantado em cada estudante. E ainda, devido a um currículo que usa narrativa, aprendizagem experiencial, recursos visuais e materiais diversos, busca-se que os alunos possam nutrir admiração e curiosidade, entusiasmo e paixão pela aprendizagem.

Também neste sentido, André lembra que existem diferentes caminhos e movimentos no fundamental que podem auxiliar nas questões intrapessoais. Ele explica que nos primeiros anos escolares não é possível trazer algumas coisas diretamente em conversas com as crianças. Assim, esse alimento que vai nutrir essas questões internas, essas necessidades emocionais, precisa vir “através do conteúdo e do elemento anímico das histórias”, como já explicamos anteriormente. Mas André complementa: “à medida que eles vão crescendo, a gente consegue ir trazendo um pouco isso através do conteúdo ou mesmo até em rodas de conversa, mas aí com os mais velhos”. O foco seria ajudar os alunos a desenvolverem em si um forte senso de responsabilidade, autoconfiança e resiliência; empoderá-los com a habilidade de serem indivíduos cheios de vitalidade, disciplinados, serem trabalhadores, terem iniciativa, que se autorregulem e sejam responsáveis por suas próprias ações. Desta forma, os professores poderiam ajudar seus alunos a edificarem uma profunda compreensão de si, bem como de suas forças ou fraquezas individuais – que os torna únicos – e a aprender a prever as próprias reações ou emoções.

Há indícios de que algo similar também ocorre na abordagem educacional embasada nas IM. Segundo Chen (2001, p. 72), na maioria dos casos, as pesquisas realizadas em escolas de IM verificam que os estudantes deste tipo de ensino tendem a gostar mais da escola, a ser mais assíduos e disciplinados, a completar os estudos e a sair-se melhor nas avaliações em geral. As pesquisas de Chen apontam que quando a criança reconhece que é boa em algo e isso é reconhecido também pela professora e colegas, ela experiencia o sucesso, se sente valorizada, sua autoestima aumenta, melhora em autoconfiança, comportamento e afeto positivos, autodireção, automonitoramento e engajamento ativo, o que impacta em aumentar as chances de ser mais efetiva e produtiva até mesmo em áreas de competência em que antes era menos hábil.

Por fim, buscamos analisar como os professores Waldorf trabalham com seus alunos ao ar livre junto à natureza, de que formas, pedagógica e ecologicamente falando, e como é a relação destes alunos com os fenômenos naturais, plantas e animais. Conforme os professores entrevistados, na PW, as crianças desenvolvem a *inteligência naturalista* de diversas formas. De acordo com a professora Cátia, os alunos trabalham muito questões ecológicas e atividades junto a natureza, separam os lixos e levam para reciclagem ou para compostagem no minhocário. Eles têm aulas de jardinagem, trabalho em horta, pomar e canteiro de plantação, nos quais trabalham a terra, cultivam, colhem e se alimentam. Para Emílio: “você tem essa coisa da terra, você tem a importância do alimento, [...] qual a importância dessa conexão com esse ambiente terra que a gente tem, que é de onde a gente tira a nossa vida, porque o alimento vem dali”. Obviamente cada tipo de atividade adequa-se à idade e capacidade, até mesmo física, dos alunos, mesmo assim, com o passar do tempo, eles desenvolvem um grande interesse em diversas ecologias da cultura humana, nos comportamentos de outras espécies e no mundo das plantas através da jardinagem, de passeios, da observação na natureza e do ensino nas ciências físicas e biológicas. Por este ângulo, Beatriz dá alguns exemplos, demonstrando novamente a diversidade e a integração dentro da PW desde o início do dia, com o momento rítmico, ou por meio da observação em botânica e leis da física em experimentos, que podem ocorrer ao ar livre:

A parte do ritmo é uma parte que a gente pode fazer ao ar livre, diariamente. Já tomam Sol, já observa o céu, o Sol. E na época de botânica, a gente também sai todos os dias. [...] Às vezes, eles saem para observar algumas leis da física que o professor monta. Então, vai lá na tirolesa pra observar a roldana, pra fazer alavanca, tudo isso dentro da física, ele não fica só dentro da sala de aula. [...] A gente precisa de um espaço num lugar aberto, se relacionar com aquele espaço. Então, tá tudo envolvido (BEATRIZ).

Conforme os relatos dos entrevistados, para promover o desenvolvimento da inteligência naturalista de modo que os alunos aprendam a sentir e a fazer padrões e conexão dos elementos naturais, eles experimentam tópicos como climatologia, zoologia, botânica, geologia, mineralogia, meteorologia, paleontologia e astronomia. Os estudantes também serão encorajados a desenvolver um senso de admiração sobre a beleza e os processos científicos do mundo natural como um organismo, um sistema vivo em evolução. Tanto que os professores afirmam que seus alunos desenvolvem uma relação de intimidade e respeito com a natureza, as plantas e os animais, e se preocupam muito com desmatamento, queimadas e outras questões ambientais. Assim, Cátia defende: “meus alunos são amantes natos da natureza e dos animais. A grande maioria tem animais de estimação em casa”. E Emílio observa: “Eu tenho aluno que tá deprimido por causa das queimadas. Tá sofrendo. [...] Tem alunos que ficam muito mal com isso”.

O professor explica também que, em certos casos, os estudantes quase se tornam ambientalistas, tamanha é a consciência que eles constroem em relação à vida humana na Terra:

A minha turma do 10º ano tem várias meninas que são veganas, por opção de vida. [...] Politizadas mesmo, por uma consciência [...] de que não dá mais para ser carnívoro desse jeito. Essa consciência do alimento e do ambiente, e de como o ser humano lida, ou para o desenvolvimento, ou para a autodestruição, eles têm muito (EMÍLIO).

Como atividades relacionadas à vivência na natureza, os professores relatam que costumam guiar seus alunos em passeios perto da escola ou em excursões. De acordo com André, “o caminho de estar junto com a natureza e todas as viagens que a gente fez no fundamental. Eu fiz todas no fundamental, com o intuito de mudar do ambiente Urbano para o ambiente natural, real”. Neste ponto, André esclarece que tudo isso acontece muito naturalmente nesse processo com a terra. Tanto que ao longo do currículo eles buscam ao máximo lidar diretamente com a natureza, observando o que é do mundo real, natural. Por exemplo:

No 3º ano, [...] tem o plantio do trigo. E é um plantio, um cultivo mesmo. É ir na terra, meter a enxada, plantar. Depois, todo dia tem que ir lá regar. Tem todo esse caminho diretamente com a terra. E depois, colher o fruto, secar o trigo, moer, fazer a farinha, fazer o pão e comer. Então é uma relação muito direta, o máximo possível realmente. Na geografia do 4º ano, quando a gente vai estudar os pontos cardeais a gente vai fazer uma observação do Sol, [...] vai caminhar pelas imediações da escola. [...] A gente fez uma trilha pelo meio da mata, porque tem muita natureza em volta. [...] Eu tentei procurar todos os rios que estavam escondidos, junto com eles, [...]. Então, é o máximo possível desse processo junto ao real, à natureza (ANDRÉ).

Mas, ainda segundo André, nem sempre é possível fazer tudo de forma direta no mundo real. Em alguns momentos, para poder ir além dessas coisas, é preciso usufruir do artefato imaginação em um caminho de construção de imagens junto com os alunos. Como por exemplo, no 6º ano onde eles terão que buscar uma posse mais global do nosso mundo, e não é possível ir a todos os lugares. Então, como conta André, “eles vão ter que ter vivências imaginativas do Ártico e da Amazônia. [...] Eu trouxe um livro: ‘O País das Sombras Longas’, que era um caminho de um esquimó no contato com os primeiros homens brancos que ele conheceu [...]”.

Conforme Emílio, no ensino médio eles têm também o estágio agrícola, onde os alunos podem adquirir ainda mais consciência ambiental e aprender sobre como se produzem os alimentos, embora isso dependa também da educação e dos hábitos que eles recebem da família:

Eles vão para o campo, ficam uma semana na fazenda, entendendo o processo de produção alimentar, e trabalhando mesmo, como um peão da fazenda. Eles entendem como é difícil ter a comida na mesa. [...] Porque olha a cadeia produtiva. [...] Então,



eles têm essa consciência do alimento muito grande. É claro que não todo mundo. [...] Até porque depende também da família dentro de casa (EMÍLIO).

Muito provavelmente, essa atenção ao desenvolvimento da inteligência naturalista na PW possa auxiliar a aumentar os níveis de percepção sensorial dos alunos. Com isto eles podem desenvolver as capacidades de perceber semelhanças, diferenças, bem como mudanças ou a falta delas em seus arredores, entender sobre a natureza das coisas, distingui-las e classificá-las. Características cognitivas humanas valorizadas que, segundo Gardner (2000, p. 69), antes estavam inseridas na inteligência lógico-matemática, mas que “merecem ser reunidas sob uma rubrica individual reconhecida” e proclamada pelo autor com o nome de inteligência naturalista.

Ademais, Gardner também sugeriu que uma *inteligência existencial* poderia ser identificada. Porém, o pesquisador preferiu não incluí-la em sua teoria, pois não foi possível obter comprovação diante de seus critérios científicos, como ocorreu com as demais (GARDNER, 2009). Apesar disso, tendo em mãos os relatos dos entrevistados e nosso referencial teórico, poderíamos considerar que, na PW, seria factível fomentar, ao menos em parte, algumas habilidades pertencentes a uma possível inteligência existencial. Isto porque a PW está embasada na Antroposofia, que é uma filosofia espiritualizada, considerada também uma ciência espiritual<sup>59</sup>. A professora Beatriz, inclusive, acredita que a “[...] forma espiritual que o Steiner vê vai ser comprovada, cientificamente. Porque é um fato. É uma ciência espiritual. É só questão de tempo, ela vai ser reconhecida também só como ciência, na ciência”.

Frente ao fato de Gardner não ter incluído definitivamente a inteligência existencial em sua lista não vamos fazer uma abordagem muito extensa dessa inteligência. Porém, procuramos compreender a forma com a qual os alunos e os professores Waldorf se desenvolvem em relação à sua existência no mundo e em relação aos outros; se eles se preocupam com o papel deles no mundo, com questões filosóficas da condição humana, com o significado da vida e da morte, destino e propósito; e como eles lidam com questões mais profundas relacionadas ao amor, compaixão, perdão, moral, ética, espiritualidade e religião. Constatamos que grande parte dessas questões é tratada na PW por meio das histórias do currículo anímico, que conforme Beatriz: “São histórias que a gente vai contando e a criança vai... entrando em contato também com as verdades maiores”.

Diante das narrativas dos entrevistados, notamos que a inteligência existencial pesa tanto quanto as outras na PW. Ela tem uma presença muito forte em tudo o que é feito nas

---

<sup>59</sup> “A observação dos processos espirituais na vida humana e no Universo [especialmente os resultados relativos ao cerne espiritual do homem] pode ser denominada Ciência Espiritual.” (STEINER, 2004, p. 10).

escolas Waldorf. Podemos identificá-la também na forma com que cada professor/a trabalha, em função de uma causa humana – além de um trabalho do meramente cotidiano e pontual. É um trabalho com uma visão holística e sistêmica, pautado numa causa maior, espiritual, além do meramente material. Desse modo, encontramos uma grande entrega dos docentes com um olhar para cada indivíduo, para além do indivíduo do presente, para o vir a ser, para o coletivo, e para o espírito além do corpo. Um processo de autoeducação, evolução e educação com muita verdade, responsabilidade e respeito para com o ser humano em cada aluno, partindo de uma alimentação saudável do próprio professor nos âmbitos físico, anímico e espiritual, como podemos constatar no relato de Beatriz:

A gente parte do princípio de que a criança, ela tem uma sensibilidade muito grande. Que ela vem do mundo espiritual. Então, ela está muito ligada nesse mundo mais sensível, e que ela percebe aquele ser humano que está diante dela. Ela lida e só reconhece aquele ser humano verdadeiro que está ali diante dela. Não a professora que dá um sorriso. Não! É aquela Professora lá, verdadeira. Então, como professores, a gente tem que estar muito atento ao nosso desenvolvimento, individual, essa ligação com o mundo espiritual e evoluir. Nos trabalharmos por aquele ser humano que tá na nossa frente, que está nos vendo verdadeiramente, e atuar. Se eu tô fazendo de conta ou se eu tô sendo verdadeira, eu tô interferindo na personalidade daquela criança. Então, como professora, a gente tem que ter muito cuidado, muita atenção de como a gente se alimenta. Quais são os nossos alimentos... é... alimentos mesmo, seja físico, espiritual, emocional, o que for, porque eu estou com um ser humano sob minha responsabilidade, inclusive posso gerar um carma, sobre isso. Mas não fazer por isso. Fazer porque eu quero me desenvolver, quero me evoluir, quero me autoeducar (BEATRIZ).

Tudo na PW se mostra sendo programado e pensado para o desenvolvimento e o aprendizado que cada estudante terá ao longo dos anos, com o acompanhamento do mesmo professor, que sabe o momento adequado para que os alunos acessem determinado conhecimento ou desenvolvam certa habilidade. Na PW existe, ainda, toda uma relação dos indivíduos em ligação com o meio natural, com os outros seres, com o mundo, com o universo, não só de forma material e utilitária, mas também espiritual. É uma vivência que permeia tudo na PW, de forma autêntica, e que está intimamente ligada à inteligência existencial. A professora Débora afirma:

Tem um lado bem espiritual da pedagogia. [...] A antroposofia entende o ser humano com quatro corpos: o físico, o etérico, o astral, e o eu. O eu é quem você é. O que você carrega na Terra para além do eu é o seu corpo físico, o corpo etérico, que é o vital, que é a sua energia vital, e o astral, que é aquilo que a gente tem em comum com os animais, que na verdade, seria a nossa alma, seria o corpo dos desejos, dos instintos. Então, a gente trabalha com essa complexidade (DÉBORA).

Os professores Waldorf demonstram estar bastante comprometidos com sua missão na educação e no desenvolvimento integral do ser humano, tanto que Beatriz logo se lembra da visão antroposófica de ser humano integral (corpo, alma e espírito) e comenta sobre como essa

visão espiritualizada ajuda a entender e respeitar o desenvolvimento e as limitações que cada ser no caminho de sua evolução:

[...] quando você vê uma pedagogia que se preocupa com aquele ser que tá ali [...] - incluindo essa questão da espiritualidade - a gente vê que a gente tá diante de um ser, que está se desenvolvendo, que tem as suas limitações, tá no caminho, e esse caminho, esse processo precisa ser respeitado. [...] Cada um vai ter o seu caminho. Ele está uma criança, mas ele é um ser humano. E nós, como professores, em algum momento nos comprometemos com a missão de acolher aquele ser humano (BEATRIZ).

Verificamos, então, que na PW, os professores acreditam que cada aluno é um espírito que está reencarnado buscando se desenvolver em uma existência terrena, trabalhando corpo, alma e espírito, em integração com os três âmbitos do pensar, sentir e querer. Sendo que o pensar, e por consequência o ato cognitivo, é considerado pelos docentes como uma atividade do espírito, como explica Débora:

A gente não fala diretamente com as crianças, mas a gente entende o ser humano como um ser espiritual que está tendo uma experiência terrena. Uma oportunidade de desenvolvimento terreno. [...] Então, tem sempre uma apropriação, uma encarnação deste corpo, essa busca de estar trabalhando o desenvolvimento desse corpo. O pensar, ele é uma atividade espiritual. Então, quando você tá trabalhando ali, você tá trabalhando o espírito. E paralelamente ao currículo cognitivo, o currículo tradicional, nós temos um currículo anímico, que é o que a gente chama de currículo para a alma, que é a psique [...]. E aí, a gente tá cumprindo com esses três âmbitos do ser humano. [...] A forma como essa criança se move vai me dizer mais sobre ela, muitas vezes mais do que o que ela fala ou o que ela faz. Assim, tudo tá relacionado: movimento, com a forma dela agir, com a forma como ela aprende. Então, tudo isso a gente busca que tenha um equilíbrio. [...] A gente vai olhar e buscar equilibrar essa criança inclusive no nível individual, se necessário (DÉBORA).

A inteligência existencial também mostra seu impacto sobre os próprios docentes, o trabalho, a vida e o desenvolvimento deles, principalmente por meio do processo de autoeducação, que também inclui um trabalho espiritual, conforme abordam Débora e Beatriz: “É que é muito legal, porque eu percebo, eu procuro me trabalhar, não só para mim, mas pelas vidas que estão aí ligadas a mim. A gente faz um trabalho até espiritual com as crianças” (DÉBORA).

Eu falo que eu sou eternamente grata à Antroposofia e à Pedagogia Waldorf que me apresentaram uma nova maneira de ver o mundo. Eu cresci. Com certeza esse meu movimento influenciou outras pessoas também. [...] Foi uma possibilidade de autoeducação, que é um tema central também na Pedagogia Waldorf. (BEATRIZ).

Na maior parte dos casos, conforme os depoimentos dos participantes, os alunos Waldorf têm bastante maturidade e querem ser atuantes em sua existência no mundo, como diz Beatriz: “Eles vão fundo no que eles falam. [...] E eles atuam e querem atuar no mundo”. Além

disso, Emílio explica que a busca dos estudantes para entenderem quem são no mundo é muito forte no terceiro setênio, quando o Eu deles chega mais forte. No ensino médio, conta o professor, sobressaem as individualidades, porém eles são muito proativos para fazer pelos outros, para ajudar. “Eles gostam disso. Alguns mais, outros menos. [...] Mas no geral eles tem essa predisposição de buscar o que podem fazer para ajudar. Eles gostam das causas, das minorias. [...] Eles buscam resolver os problemas e anseiam por mudar o mundo” (EMÍLIO). Este também é um forte traço de quem desenvolve a inteligência existencial, como assumem os colegas de Gardner quando citam celebridades como referência de estado final dessa inteligência, incluindo Vincent van Gogh, Dostoiévski, Beethoven, Tchaikovsky, Jean-Paul Sartre e Martin Heidegger, os dois últimos associados à filosofia existencial (ZHILONG SHEN, 2010, p. 76).

André traz mais uma importante questão: para o desenvolvimento da inteligência existencial é preciso ter uma certa maturidade, inclusive já ter a capacidade de se posicionar diante do passado, do presente e do futuro. Ele explica que questões como a percepção da vida pós-morte e da vida pré-nascimento estão mais latentes nos adultos e dependem do momento evolutivo do ser. André relata que no final do fundamental os alunos começam a trazer lampejos desse tipo de questão existencial: O que é depois da morte? De onde eu vim, para onde eu vou? “Isso realmente começa a viver mais conscientemente num aluno mais velho, nos mais novos não. [...] Existe sim um anseio, mas não consciente. E isso vai sendo respondido através das vivências do currículo, das matérias que são trazidas, das histórias que são transmitidas” (ANDRÉ). O professor então exemplifica melhor como isso se faz na prática:

Talvez os alunos mais velhos, sétimo ano adiante, a gente consiga trabalhar essas questões na aula de literatura, trazendo temas e questões para serem conversadas, de uma forma um pouco mais direta. Mas para os mais novos, eu acho que acontece através das histórias, através deste caminho do alimento anímico e também do currículo em si. Por exemplo, a questão da morte e da vida, desde o 3º ano, quando chega a mitologia judaico-cristã, quando entra o conto da criação [...], eles começam a lidar, através da história, com a morte. Depois, por exemplo, no 4º ano, [...] da mitologia Nórdica, tem a morte dos Deuses, e agora são humanos que assumem o mundo. [...] E os seres humanos têm que assumir a autonomia da própria vida. Esse caminho vai sendo construído através das histórias (ANDRÉ).

É possível perceber no relato de André que as questões existenciais são tratadas de forma indireta ao longo do currículo e ao passar dos anos, principalmente por meio das histórias anímicas (contos, lendas e mitologia), como ele mesmo exemplifica com a mitologia judaico-cristã que trata da vida e da morte, e da mitologia nórdica onde os seres humanos são levados a tomarem suas existências nas próprias mãos e assumirem cuidar de suas vidas e do mundo.

Observamos que a inteligência existencial também mostra se desenvolver por meio da criação e apreciação artística e musical que podemos encontrar ao longo dos anos da educação Waldorf.

Neste ponto, optamos por não aprofundar em demasia neste âmbito existencial/espiritual por três motivos: (a) nem mesmo o teórico das Inteligências Múltiplas o fez; (b) as falas dos professores neste sentido não são mais relevantes ou esclarecedoras do que já abordamos; (c) o que foi descrito e discutido até aqui já é suficiente para atender aos objetivos desta pesquisa e já basta para analisarmos a percepção dos professores Waldorf sobre o possível desenvolvimento das IM na PW, bem como para correlacionar as convergências entre as duas abordagens educacionais.

Importante se faz destacar que ao final das entrevistas, após serem apresentados à teoria das IM, todos os professores declararam ter percebido como eles mesmos auxiliavam seus alunos a desenvolver suas IM, de diversas formas, e já há muitos anos. Prontamente todos os entrevistados responderam que percebiam as relações entre a PW e as IM e acreditavam que estudar sobre tal teoria e suas aplicações poderia ser benéfico e complementar para suas práticas educacionais. Ponderamos que o que ocorreu com estes docentes é um tipo de agregação de sentido que normalmente pode ocorrer diante do que Gardner (2010, p. 16-29) denominou de *meme* das IM, que é uma unidade de sentido criada a partir da popularização da teoria das IM e das pesquisas sobre as IM, especialmente sobre práticas educacionais.

Por exemplo o professor André diz que achou “bastante interessante” conhecer mais sobre as IM e resumiu sua percepção dizendo que ao final o que fizemos foi dar um nome, um conceito, para o que ele já fazia há 20 anos em sua práxis docente, e que agora seria possível trabalhar com mais consciência de quais são as diferentes formas de se desenvolver o ser humano. O professor justifica, em suas palavras: “porque, de alguma forma, eu faço isso há 20 anos, não sei como chama, não tô chamando disso, mas com muita consciência de que são diferentes lugares em que o ser humano se desenvolve, [...] que se desenvolve em correlação”. E ela ainda conclui: “agora você deu um nome para o que eu faço, digamos assim, porque a gente faz sem ter essa consciência” (ANDRÉ). André expressa como ele acha que conhecer mais sobre a teoria das IM poderia impactar seu trabalho e o desenvolvimento e aprendizado de seus alunos. Para ele, ter mais consciência do que se está fazendo “de uma forma mais metodológico-didática facilita o processo” e ajuda a ter paciência para entender que algo feito em um dado momento pode dar frutos somente anos depois, algo que ele teve que aprender na prática. Para André, “ter essa consciência agora ajuda a economizar tempo e energia”, inclusive, dá para compartilhar e debater com os outros.

Depois da reflexão gerada por nossa explicação, Cátia afirma: “eu acho que tem algo muito similar a Pedagogia Waldorf”. Ela admite que é preciso saber mais sobre a teoria das IM, pois poderia ser positivo para seu trabalho com as crianças: “com certeza adoraria saber. [...] É trabalhar a contemporaneidade. Trabalhar o hoje. Estudar o hoje” (CÁTIA). Entretanto, a professora reconhece que entender mais sobre teorias recentes, como a das IM, pode ser salutar desde que agregando-as aos princípios da PW sem adulterar ou desvincular-se de sua essência:

Eu acho que tudo que nós podemos agregar é muito positivo. [...] A gente casar as coisas sempre é muito benéfico e salutar para os alunos. O que a gente não pode fazer é sair do foco. [...] Podemos ter o fio vermelho e acrescentar algo de outras pesquisas e algo contemporâneo. [...] Nós podemos sim agregar coisas novas vindas de outras ciências, outras pedagogias, mas não desvinculando da Pedagogia Waldorf (CÁTIA).

Por outro lado, o relato de Emílio traz pontos interessantes e demonstra como ter o conhecimento das IM poderia agregar à PW e poderia auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. O professor destaca que conhecer adequadamente a teoria das IM poderia ajudar a conhecer o ser humano e auxiliar naquilo que cada um tem de melhor ou a ser desenvolvido. Numa visão muito próxima a de Gardner (1994; 2000) – quando afirma que podemos ser mais inteligentes em determinadas áreas do que em outras e que cada ser humano tem seu próprio “*mix*” personalizado de inteligências –, Emílio vê sentido em conhecer melhor as múltiplas inteligências que cada um tem para não cair na tendência de querer que todo mundo seja igual:

[...] a gente precisa conhecer melhor o ser humano. E aí a gente ajudar naquilo que ele tem de melhor. E não enfatizar o que ele não tem, ou o que ele tem menos desenvolvido. [...] Não é todo mundo que vai ser bom em gramática... e nem tem que ser. Mas isso não significa que esse aluno não possa ser bom em outra coisa. Então, eu ajudo ele a ter aquela base mínima e fortaleço, ou desenvolvo, ajudo a potencializar o que ele tem de bom. Eu vejo muito nesse sentido de a gente entender essas diferentes habilidades que o ser humano tem. [...] Então, a gente saber o porquê isso acontece, como isso se justifica e como é que a gente pode trabalhar isso de uma forma a ajudar o desenvolvimento do aluno é sempre bem-vindo (EMÍLIO).

Acima de tudo, neste ponto, os docentes entrevistados assumiram a importância de se atualizarem com esta teoria contemporânea sobre o desenvolvimento da inteligência humana. Tanto que Débora reconhece e conclui: “eu acho que a gente devia estudar mais outros autores. Porque eu acho que tudo soma. É uma outra visão, um outro olhar, mas tudo contribuí. [...] Eu acredito em propostas inovadoras, assim. Não precisa ser Waldorf”. Assim, os próprios professores Waldorf puderam perceber e exemplificar como eles mesmos trabalham o fomento das IM em suas práticas educacionais e em seu cotidiano escolar. Parece que o pano de fundo de nosso trabalho realça o cenário de uma autoeducação e uma auto-observação para o

desenvolvimento das IM nos próprios professores Waldorf. Quando olhamos de longe nosso *corpus*, podemos perceber que a liberdade didática individual e a aproximação entre IM e PW aparenta demonstrar que os educadores desenvolvem neles mesmos as IM, especialmente a intrapessoal (no trabalho de autoeducação) e a interpessoal (na relação professor-aluno). Tanto que para Bach Júnior (2012, p. 125), na PW, “a ênfase sobre a autoeducação deve-se à mútua dependência entre a qualidade da interação interpessoal (docente e alunos) com a qualidade da relação intrapessoal (docente consigo mesmo)”. Assim, seria importante levar em conta o desenvolvimento das IM como parte imanente e inerente da autoeducação dos professores Waldorf.

Neste contexto, segundo Bach Júnior (2012, p. 121), poderíamos considerar a autoeducação como o ativamento de um exercício pessoal para impulsionar a própria capacidade do educador. De forma que “este exercício pode ser incitado numa perspectiva intrapessoal, [...] do profissional que atua com sua individualidade e ideais dentro dessa proposta educativa”; tal qual pode também “explorar a relação interpessoal, [...] nos encontros, nas relações sociais, principalmente entre docente e corpo discente” (BACH JÚNIOR, 2012, p. 121). Porém, frente às diversas habilidades e saberes docentes, não só se desenvolvem as inteligências pessoais, mas todas as outras IM. Por exemplo, a naturalística se desenvolve porque o docente tem que se sintonizar com a natureza e com o ambiente, até mesmo o escolar. O professor tem que internalizar o estético, o artístico e o musical, para depois, em aula, poder “exalá-lo por todos os poros” e “encantar” as crianças. Dentre outras coisas, o docente precisa ainda dominar as diversas habilidades; as regras e as nuances da linguagem; os teoremas, os problemas e a lógica da matemática; as leis e as fórmulas da física e da química. Tudo isto para conseguir ir à frente da classe e explicar na lousa seja o que for sem o apoio de livro didático. Cada docente precisa ainda educar em si os potenciais do uso do corpo e do espaço para reconhecer padrões, resolver problemas ou produzir algo, por exemplo, dos trabalhos manuais às produções artísticas.

O ponto nevrálgico da Pedagogia Waldorf centra-se na estética que impregna toda a fundamentação do ensino e na liberdade pedagógica do professor, em sua instância criadora, inventiva e no seu poder de escolha para o que vai ser ensinado e como vai sê-lo. Não há cartilhas, nem livros didáticos Waldorf (BACH JÚNIOR, 2007, p. 14).

Alguns participantes trataram diretamente desse processo autoeducativo. Débora evidencia como os professores Waldorf vão se educando junto às crianças ao educá-las, e destaca como isso impactou não só sua profissão, mas também sua vida e a das pessoas ligadas a ela.

Você vai se educando junto com a criança. Você vai se educando para educar a criança. Steiner dizia que não existe educação fora da autoeducação. E não é um caminho florido [...]. Nós temos sombras grandes dentro de nós. Então, a gente vai evoluindo. Isso impacta totalmente a sua vida. A minha vida pelo menos é outra. Tem um antes e um depois dessa profissão que eu escolhi. E é muito legal, porque eu procuro me trabalhar, não só para mim, mas pelas vidas que estão ligadas a mim. (DÉBORA).

Assim como Débora, André não só relembra o mesmo preceito de Steiner sobre autoeducação, mas também ilustra uma ideia da qual a maioria dos entrevistados comunga: não é possível ensinar algo que não se sabe, ou ainda mais, não se pode aconselhar algo que não se faz, ou ser modelo do que não se é, ou nem mesmo se busca ser.

Tem uma frase que eu acho interessante do Steiner que não há educação que não seja autoeducação. [...] Não tem nenhum caminho possível de fazer com que um ser humano que está perto de mim tenha um desenvolvimento salutar e um caminho de desenvolvimento possível se eu não estiver fazendo o meu. Não é viver pelo exemplo, mas é um caminho de construção indivíduo-coletivo. [...] O autodesenvolvimento é desenvolvimento do outro também. Porque, no final do ano, quem mais aprendeu com tudo fui eu. [...] Mas é um caminho que tem que acontecer, senão não existe o processo de aprendizado e construção de conhecimento (ANDRÉ).

Diante desta perspectiva, parece não haver escapatória, o desenvolvimento das IM teria que passar antes pelos docentes para depois chegar aos discentes, porque a autoeducação e o autodesenvolvimento impactam o desenvolvimento do outro, e caso contrário “não existe o processo de aprendizado. Então, podemos alegar que os professores Waldorf têm que desenvolver neles mesmos as IM para então poder irradiá-las em sala de aula. Assim, é possível que eles se autodesenvolvam no exercício de sua liberdade didático-pedagógica, na relação com seus alunos, enquanto educam, num caminho de contínua reconstrução, de transformação mútua, de aprendizado recursivo e de desenvolvimento hologramático – indivíduo-coletivo (MORIN, 2003, p. 26-29).



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de nosso trabalho nos deparamos com uma pedagogia que tem seu lado idealizado, tem uma teoria muito ampla e complexa, com muitos livros, e que se desmembra em diversos temas. Um movimento educacional que mesmo tendo um século de existência, ainda é pouco conhecido e não é muito fomentado no Brasil. Encontramos também uma teoria de inteligências muito abrangente, que coloca uma nova perspectiva para qualquer educação, escola ou pedagogia, não só para a educação Waldorf. Mas mesmo após quase 40 anos de sua publicação, esta teoria ainda é conhecida a fundo por poucos, principalmente em nosso país, onde o seu estudo não é aprofundado, como poderia, nem mesmo nos cursos de pedagogia.

Realizamos uma revisão sobre a teoria das IM e a PW, buscando mostrar como pode ser benéfica a aplicação de suas abordagens educacionais, modelando os procedimentos pedagógicos, a didática, os currículos e as avaliações, de forma mais adequada às necessidades das crianças. O que contribui para todos as pedagogias e quaisquer sistemas educacionais, comprovando ainda como são necessárias mudanças em diversos deles. Mudanças estas que podem ser conseguidas por meio de um trabalho educacional pautado no conhecimento sobre o desenvolvimento integral e global do ser humano, bem como por meio de um olhar para as necessidades e capacidades, habilidades e potencialidades de cada criança.

Quando olhamos para a Pedagogia Waldorf (PW), e para a Antroposofia, deparamo-nos com algo que tem uma complexidade enorme e desafiadora para a compreensão. Ela se desmembra em inúmeros temas que jamais caberiam num trabalho acadêmico. E até mesmo os docentes que nela trabalham reconhecem a dificuldade de estudar e praticar tudo o que Steiner deixou em sua obra. E mais difícil ainda se torna ter a chance de estudar outros autores contemporâneos para se atualizar, mesmo que assumam que isso é necessário e benéfico.

Talvez isso ocorra porque a PW se mostra como mais que uma teoria apenas. Na linguagem dos antropósofos, ela se apresenta essencialmente como *processo vivo* e precisa ser dominada na prática e cultivada dia a dia por seus professores com flexibilidade. Assim, ela não se constitui em receituário, muito menos em uma determinada metodologia somente. As pessoas pedem pelo método Waldorf, querem a receita de como fazer, passo a passo, mas a PW não é meramente um método. Embora ela tenha procedimentos metodológicos e pedagógicos, ela depende da leitura humana que o docente faz de seus alunos, embasado no conhecimento do ser humano. Esta leitura possibilita aos professores Waldorf usufruírem de sua liberdade pedagógica e didática, o que lhes permite adaptar-se de forma hábil e criativa diante dos objetivos educacionais e dos desafios escolares cotidianos.

Quando olhamos para a teoria das Inteligências Múltiplas, percebemos que cabem mais estudos e pesquisas sobre como tornar aplicável aquilo que Gardner teorizou e indicou, ou transformá-la de uma teoria das inteligências para uma teoria de aprendizagem e abordagem educacional, sobretudo no Brasil. Inclusive detectamos, desde o início de nosso trabalho, que Gardner e sua teoria, são bem pouco estudados no país – um pouco mais, talvez, em cursos ligados à área da psicologia e neurologia, mas bem menos nos cursos ligados à educação. Situação essa que foi verificada por nós tanto em referencial teórico, quanto em conversas com amigos professores, e ainda com os professores entrevistados nesta pesquisa (CARBONELL, 2016, p. 231-258). Com tais informações apuramos inclusive que, no país, os cursos de Pedagogia – principais formadores de professores – dão pouco valor à teoria da IM, nela pouco aprofundam, não raro somente se introduz a teoria e apresenta-se uma lista das inteligências, e, às vezes, em determinados cursos, pode ser que ela nem seja citada.

Colocando, porém, óculos com uma lente da PW e outra das IM – como os óculos 3D azul e vermelho do cinema estereoscópico dos anos 1980 –, podemos enxergar a “terceira dimensão”, na qual é possível perceber como são grandes e louváveis os ideais e os esforços de Steiner e de Gardner. Teoricamente a PW e a abordagem educacional das IM são maravilhosas. Porém alertamos que no campo educacional uma coisa é idealizar e outra é realizar. Até mesmo nos relatos dos professores entrevistados podemos notar diversas dificuldades e desafios, desde um excessivo e árduo trabalho, até a falta de tempo para estudo e a baixa valorização da classe docente. Questões bem conhecidas pelos profissionais da educação e já estudadas por diversos pesquisadores frente à crescente complexidade da condição docente associada à sobrecarga e à precarização de suas condições de trabalho (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Porém, neste momento, não vamos nos ater ao estudo detalhado destas questões, pois é mais importante manter um olhar crítico, amplo e sintetizador, sobre as condições de realização dos ideais das escolas Waldorf e das escolas de IM.

O ideal de realização de uma escola Waldorf envolve uma complexidade que, em grande parte dos casos, para manter a alta qualidade do ensino necessita-se de onerosos recursos humanos, físicos, pedagógicos e financeiros, que acabam tornando-a seletiva e elitista, o que olhamos com pesar, pois ela acaba não sendo para todo mundo, e muitas vezes ela não alcança quem mais precisa, conforme evidenciamos em nossa fundamentação teórica<sup>60</sup>. Assim também parece ocorrer com as escolas de IM que, conforme referencial teórico, aparentam igualmente

---

<sup>60</sup> Vide subitem 1.5 AS ESCOLAS WALDORF, p. 69 deste trabalho.

dispender muitos recursos com profissionais para formação de equipe multidisciplinar, infraestrutura, equipamentos, materiais didáticos e avaliativos e testes. Porém, no caso das IM, pesquisadores e equipes escolares geralmente recebem incentivos e fomento financeiro de universidades, instituições filantrópicas ou governos locais para efetivar seus projetos em escolas públicas.

De forma ampla, considerando que a PW já abarca o desenvolvimento das IM, a grande questão estaria agora em pensar como seria possível tornar a educação Waldorf realizável e mais acessível. Talvez o que se esteja precisando fazer é trazer à tona e colocar em ação a adaptabilidade e a abertura a qual se referia Steiner ao caracterizar a PW em sua liberdade:

A pedagogia da escola Waldorf é pura pedagogia e pode adaptar-se a todas as condições externas, seja numa escola na cidade, no campo ou outra qualquer. Ela não é moldada conforme condições específicas, e sim visa ao próprio ser humano em crescimento. Portanto, é uma pedagogia que poderia ser introduzida em qualquer escola. Outra coisa é ser ou não permitida sua introdução numa escola, e estarem ou não de acordo com isso as pessoas responsáveis por sua supervisão ou pela estruturação do currículo. A pedagogia Waldorf pode amanhã ser introduzida em todas as escolas do mundo, mas a questão é se haverá permissão para isso. E a resposta para tal questão só pode provir de cada lugar. (STEINER, 2013b, p. 179).

Assim, para ambas cabem muita pesquisa, muito investimento, para a ampliação de uma educação mais humanista como resposta à crise educacional por nós anunciada na introdução deste trabalho. Visto que percebíamos já há anos que ao olhar para o cenário educacional notadamente havia algo errado, pois não se alcança seus objetivos essenciais, frente a hegemonia da razão. Entendemos que educar deveria ser auxiliar o indivíduo, enquanto ser humano, a desenvolver-se de forma integral e global, buscando suprir suas necessidades, desde a infância até a conquista da autonomia. Objetivo esse que integra um processo complexo e que implica diversos aspectos para a educação para o século XXI<sup>61</sup>. Uma crise que foi ainda mais evidenciada, senão reforçada, por uma nova modalidade de vida que nos levou, forçosamente, a uma adaptação para uma não-presencialidade durante o período pandêmico.

Neste ínterim, vale lembrar que a teoria das IM, bem como suas práticas e pesquisas aplicadas em escolas, estão aí para que todos possam repensar a educação. Inclusive considerando-se o atual cenário, cabem estudos sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC – na educação. Tema que já vem sendo discutido e pesquisado, desde

---

<sup>61</sup> No conjunto de suas missões a educação deveria se organizar em quatro pilares: “*aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes” (DELORS, 1998, p. 89-90).

2006, por Kate Davis, Howard Gardner e equipe, ficando aqui como indicação para estudos futuros (GARDNER; DAVIS, 2013, l. 70). Neste ponto, convém considerar inclusive futuras pesquisas sobre como foi essa adaptação dos professores e escolas da Pedagogia Waldorf durante a pandemia, já que ela é toda idealizada e pensada essencialmente para um ensino presencial. Apesar de que também pode-se conseguir fazer muito adaptando-se a realidade, condições e recursos disponíveis em cada escola, conforme também relatam os professores entrevistados.

Nossa pesquisa descobriu, ainda, professores Waldorf que sabiam muito pouco sobre a teoria das IM, que se mostraram abertos a conhecê-la melhor e que assumiram que se assim fizessem talvez poderiam abrir ainda mais o entendimento para o que fazem atualmente e, deste modo, aperfeiçoariam seu trabalho. Se os professores Waldorf na prática já demonstram uma proximidade em relação ao fomento das IM, talvez, também o estudo teórico possa inspirá-los ainda mais. Pelas entrevistas, nos parece que os professores, às vezes, acabam ficando um tanto focados na parte tão somente curricular, não raro, até mesmo esotérica (ou espiritual) da PW e da Antroposofia. E acabam não buscando estudar ou usufruir do que a psicologia e a neurociência contemporâneas, mais ligadas ao corpo físico e à cognição, poderiam lhes oferecer. Como disseram alguns, eles acabam até mesmo se sentido deslocados do mundo como um todo, ou como isolados em uma bolha; outros falam do ostracismo e do isolamento do professor na escola como numa ilha. Um entrevistado relatou que teve de buscar outras formações fora da PW para “aterrar” seu conhecimento e seu trabalho, para torná-los mais próximos do convencional e do que as pessoas conhecem. Neste sentido, os relatos apontam também que o estudo da teoria e das práticas educacionais das IM pode ser importante até mesmo na Formação de Professores Waldorf, porque mostra uma abordagem contemporânea reconhecida no mundo da ciência hegemônica, que contribui para o conhecimento do ser humano aplicado à educação de forma complementar aos fundamentos da PW.

A questão do desenvolvimento integrado das inteligências constitui-se em um objetivo comum entre as propostas educacionais de Gardner e de Steiner, mas avançou por caminhos distintos em cada abordagem. A discussão de uma Pedagogia Waldorf atualizada pela teoria contemporânea de Gardner poderia incorporar de forma mais explícita e evidente a questão do fomento às Inteligências Múltiplas. O desafio seria explicar uma pedagogia embasada em uma filosofia espiritualizada por meio da neurociência e das psicologias do desenvolvimento, da cognição e da educação, incentivando a reflexão sobre o papel do professor Waldorf como profundo conhecedor e fomentador do desenvolvimento humano e da educação humanizadora. Tal problematização poderia propor uma revisão e ampliação da Pedagogia Waldorf, em seu currículo, metodologia, didática e avaliação, com base na atualização de seus fundamentos sobre

conhecimento do ser humano e seu desenvolvimento, bem como na agregação de novas possibilidades de estratégias educacionais, atividades de estímulo e avaliação das capacidades e habilidades infanto-juvenis. Tudo isto com base no que foi desenvolvido, testado, utilizado e aprimorado por longo tempo em diversos lugares do mundo pelos pesquisadores das IM.

Uma Pedagogia Waldorf assim poderia vir a ser uma abordagem educacional mais equânime em relação a filosofia/ciência moderna e espiritualizada de Steiner e a ciência contemporânea, neurofuncional e hegemônica de Gardner como polaridades complementares que fazem parte de um processo de educação mais humanizadora e de desenvolvimento humano mais integrado. Uma PW nesta perspectiva possibilitaria ao educador ter mais consciência do que está fazendo em seu cotidiano escolar com a sua liberdade pedagógica e didática individual, consequentemente fomentando o desenvolvimento de forma integral e em todos os sentidos, contribuindo para a qualidade da educação e beneficiando toda a comunidade escolar por meio de uma compreensão mais detalhada e atualizada sobre o ser humano, suas necessidades e seu desenvolvimento. Assim, esta integração poderia constituir-se em mais uma oportunidade de comprovação científica, ou ao menos reconhecimento, da perspectiva espiritual que Steiner propôs para a educação e a ciência.

Desejamos que este trabalho possa servir de ponte para uma aproximação entre a filosofia/ciência de Steiner e a ciência de Gardner, ou seja, entre uma ciência espiritualista – que considera o ser humano integral: corpo, alma e espírito – e uma ciência materialista – que busca comparar e comprovar objetivamente os fenômenos. Que sirva também como meio de solucionar um outro problema apontado pelos entrevistados: um possível dogmatismo que pode ocorrer dentro do movimento Waldorf e da Antroposofia. Alguns entrevistados inclusive denunciaram essa situação, na qual os professores e os antropósofos de hoje apenas repetem o que foi suficiente para os seguidores de Steiner há tempos, mas sem domínio, sem sabem *o quê* e *porquê* estão fazendo. Verificamos que isso pode resultar em uma prática equivocada da Antroposofia e na falta de abertura para uma atualização junto às ciências, filosofias e abordagens educacionais contemporâneas. Dessa forma, aspiramos que diante deste trabalho se abram portas para futuros estudos e novas pesquisas. E que este sirva como incentivo e suporte para novas iniciativas Waldorf que surjam e também para as que já se formam.

Por fim, trazemos uma sugestão também para o movimento Waldorf: que as pessoas que lideram ou que estão envolvidas neste movimento possam avaliar a real oportunidade de estudar sobre a teoria das IM e sua abordagem escolar como forma de pensar e trazer a PW mais para perto do mundo, ou ainda, como uma ferramenta para melhor lidar com outras pessoas, sair do ostracismo antroposófico e explicar-se a um mundo onde ainda reina a ciência materialista que

de tudo quer comprovações e explicações. Talvez assim a PW possa ganhar mais espaço, notoriedade e o devido valor. Conquistando seu lugar no cenário nacional como uma educação humanizadora e transformadora, que valoriza a diversidade, que promove o desenvolvimento de seres humanos multi-inteligentes capazes de construir uma sociedade fundada numa cultura de paz, na liberdade cultural, na fraternidade econômica, na igualdade de direitos e de oportunidades, no respeito a todas as diferenças e na sustentabilidade ambiental<sup>62</sup>.

Concluindo, chamamos também a atenção para a constatar como é importante o papel dos professores nesse processo, em três pontos cruciais: (a) em se abrir para novos conhecimentos, novas práticas e para a versatilidade didática; (b) para, numa formação continuada, se ensinar e aprender cada vez mais sobre o ser humano e sobre como auxiliar as crianças a se desenvolverem; (c) em esforçarem-se e persistirem, mesmo frente a um trabalho árduo – particularmente e intimamente recompensador –, que traz resultados não só para os educandos, mas também para o próprio docente como educador e cidadão, que também se autodesenvolve continuamente.

Esperamos, enfim, contribuir para uma compreensão ampliada do tema e para a comprovação de que é possível o fomento mais consciente das IM na práxis pedagógica de qualquer pedagogia, não só da PW, e obter diversas e substanciais melhorias no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Esperamos ainda que este trabalho possa contribuir para um maior conhecimento e difusão da PW, que possa também servir de inspiração à educadores e pedagogias diversas, para que reavaliem sua conduta e seus resultados; que possam apropriar-se deste conhecimento, fazendo as adaptações necessárias a suas realidades possibilitando um trabalho mais autêntico, eficiente e satisfatório.

---

<sup>62</sup> Trecho inspirado no Manifesto do Movimento pela Educação Humanizadora (MOVEH), 2020.

## REFERÊNCIAS

- AITA, Elis Bertozzi. **Psicologia da educação**. Uberaba, MG: UNIUBE, 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cadernos de pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>. Acesso em: 24 mai. 2021.
- AMRINE, Frederick. **A descoberta de um gênio: Rudolf Steiner aos 150 anos**. Ann Arbor, USA: Keryx, 2017. *E-book* Kindle.
- ANDRADE E SILVA, Dulciene Anjos de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 101-113, jun. 2015. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602015000200101&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000200101&lng=pt). Acesso em: 10 fev. 2021.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília, DF: Liberlivros, 2005.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. Campinas: Papirus, 2001. *E-book* Kindle.
- ARMSTRONG, Thomas. **In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences**. New York, USA: Penguin, 2000.
- ARMSTRONG, Thomas. Quando culturas se conectam. *In: GARDNER, Howard et al. Inteligências múltiplas ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 31-40.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BACH JÚNIOR, Jonas. **A educação ecológica por meio da estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/12134>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- BACH JÚNIOR, Jonas. **A pedagogia Waldorf como educação para a liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/32322>. Acesso em: 17 fev. 2021.
- BACH JÚNIOR, Jonas. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 140-158, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3462>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BACH JÚNIOR, Jonas. O conceito de metamorfose e a fenomenologia da natureza de Goethe. **Griot: Revista de Filosofia**, Amargosa, BA, v. 10, n. 2, p. 173-188, dez. 2014. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/612>. Acesso em: 1 mar. 2021.

BACH JÚNIOR, Jonas. **Como vivem os alunos Waldorf**. Curitiba: Lohengrin, 2016.

BACH JÚNIOR, Jonas (org.). **A educação Waldorf no século XXI**. Curitiba: Lohengrin, 2019a. *E-book*. Disponível em: <http://frs.edu.br/biblioteca/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BACH JÚNIOR, Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação**: a filosofia da educação de Steiner. Curitiba: Lohengrin, 2019b.

BACH JÚNIOR, Jonas. O trabalho biográfico como fonte de aprendizado: autoeducação e fenomenologia de Goethe. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 233-250, mai. 2019c. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/61760>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BACH JÚNIOR, Jonas. **Aula proferida sobre a obra de Rudolf Steiner no Curso Filosofia e Educação Animalista**. [Uberaba]: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 12 jun. 2020. 9 slides e 1 vídeo (25 min).

BACH JÚNIOR, Jonas; GUERRA, Melanie Gesa Mangels. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 857-878, jul./set. 2018. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/29520>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BACH JÚNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania; VEIGA, Marcelo da. Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 23, n. 42, p. 161-175, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5512>. Acesso em: 21 set. 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. *E-book* Kindle.

BALDISSIN, Maurício. **Percepções humanas**: antroposofia e neurociências. São Paulo: Antroposófica, 2014.

BIEKARCK, Peter. **Rudolf Steiner**. Belo Horizonte: ATTA Mídia e Educação: CEDIC, 2009. p. 41-51. (Coleção Grande Educadores, v. 4).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018. *E-book* Kindle.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto: Porto editora, 1994.



BRASIL. **Ministério da Educação**. Bolsonaro assina projeto que regulamenta educação domiciliar. 12 abr. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/75061-educacao-domiciliar>. Acesso em: 25 jul. 2020.

CAMPOS, Raquel Discini de; MAHL, Marcelo Lapuente. **História da Educação III**. 2. ed. rev. e atual. Uberlândia, MG: UFU: UAB, 2018.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARPENTIERI, Camila. **Educação Waldorf em casa**: Caminhos para o Homeschooling inspirado na pedagogia Waldorf. [S. l.]: Camara Brasileira de Livros: Mundo para Elas, 2021. *E-book* Kindle.

CHEN, Jie-Qi *et al.* **Utilizando as competências das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2001. (Coleção Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil, v. 1).

CHEN, Jie-Qi. Zona de desenvolvimento proximal cultural: um construto para fazer avançar nossa compreensão em torno do mundo das IM. *In*: GARDNER, Howard *et al.* **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, Verônica Marchi. **Waldorf**: ensino e aprendizagem para além dos muros da escola. Documentário produzido na Viver Escola Waldorf de Bauru como Trabalho de Conclusão do Curso de Comunicação e Multimeios. São Paulo: PUC, 2015. 1 vídeo (31 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=shIeIjdBKQ>. Acesso em: 13 ago. 2019.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.

DELORS, Jacques (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO: MEC, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 19 jul. 2020.

DUARTE, José B. **Estudos de caso em educação**: Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. Revista Lusófona de Educação, v. 11, n. 11, 2008. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/575>. Acesso em: 24 mai. 2021.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL. **Histórico da escola Waldorf no Brasil**. Disponível em: [http://www.fewb.org.br/pw\\_brasil.html](http://www.fewb.org.br/pw_brasil.html). Acesso em: 19 jul. 2020.

FELDMAN, David Henry. Capítulo 1: Como o Spectrum começou. *In*: CHEN, Jie-Qi *et al.* **Utilizando as competências das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 17-32. (Coleção Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil, v. 1).

FIGUEIREDO, Gabriela. **Direito à educação artística e cultural no Brasil**: legislação e educação alternativa. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/14317>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais**: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, v. 3, p. 72-90. *E-book*. Disponível em: [http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/politicas-publicas-movimentos-sociais-desafios-a.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/politicas-publicas-movimentos-sociais-desafios-a.pdf/at_download/file). Acesso em: 24 fev. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 fev. 2021.

GARDIN, Nilo E. Quadrimembração: as quatro organizações que constituem o ser humano de acordo com a antroposofia. **Arte Médica Ampliada**, [S. l.] v. 35, n. 3, p. 101-9, jul./set. 2015. Disponível em: <http://abmanacional.com.br/arquivo/72e665c7ce30364550a2f09a7a1f76b665585f57-35-3-quadrimembracao.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes médicas, 1995.

GARDNER, Howard. **Mentes extraordinárias**: perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

GARDNER, Howard. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GARDNER, Howard. Capítulo 7: As pontes do Spectrum. In: CHEN, Jie-Qi *et al.* **Utilizando as competências das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 151-158. (Coleção Projeto Spectrum: A Teoria das Inteligências Múltiplas na Educação Infantil, v. 1).

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam**: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e a dos outros. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2005.

GARDNER, Howard *et al.* **The Theory of Multiple Intelligences**. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: [https://www.multipleintelligencesoasis.org/s/458-Theory-of-MI\\_David-Christodoulou-Seider-Gardner.doc](https://www.multipleintelligencesoasis.org/s/458-Theory-of-MI_David-Christodoulou-Seider-Gardner.doc). Acesso em: 10 jan. 2021.

GARDNER, Howard *et al.* **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GARDNER, Howard; DAVIS, Katie. **The app generation**: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world. New Haven, USA: London, UK: Yale University Press, 2013.

GARDNER, Howard. **Biography of Howard Gardner**. Disponível em: <https://howardgardner.com/biography/>. Acesso em: 08 out. 2019.

GARDNER, Howard. The Components of MI. *In*: GARDNER, Howard. **The Official Authoritative Site of Multiple Intelligences**. 2020a. Disponível em: <https://www.multipleintelligencesoasis.org/the-components-of-mi>. Acesso em: 10 jul. 2020.

GARDNER, Howard. Existential intelligence: why now? *In*: GARDNER, Howard. **The Official Authoritative Site of Multiple Intelligences**. 08 jul. 2020b. Disponível em: <https://www.multipleintelligencesoasis.org/blog/2020/7/8/a-resurgence-of-interest-in-existential-intelligence-why-now>. Acesso em: 08 ago. 2020.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. Papirus Editora, 1994. *E-book* Kindle.

GREEN-BOSINOFF, Amy. **Petition for a California Public Charter School**. Sycamore Creek Community Charter School. 2018. Disponível em: [https://sycamorecreekcharter.org/wp-content/uploads/2019/04/SCCCS\\_petition.pdf](https://sycamorecreekcharter.org/wp-content/uploads/2019/04/SCCCS_petition.pdf). Acesso em: 21 set. 2019.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança querida: o dia a dia da educação infantil**. 3. ed. atual. São Paulo: Antroposófica: Associação Comunitária Monte Azul, 2014.

INSTITUTO RUTH SALLES. **Conheça a pedagogia**. 2020a. Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/category/pedagogia-waldorf/conheca-a-pedagogia/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

INSTITUTO RUTH SALLES. **Waldorf 100 anos**. 2020b. Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/100-anos/>. Acesso em: 19 jul. 2020.

INSTITUTO RUTH SALLES. **Escolas Sociais**. 2020c. Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/escolas-sociais/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

JARDIM, João. **Pro Dia Nascer Feliz**. Brasil: Globo Filmes: Tambellini Filmes, 2007. 1 vídeo (88 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=nvsbb6XHu_I). Acesso em: 13 ago. 2020.

KLINJEY, Rossandro. **Help, me eduque**. 1. ed. São Paulo: Intelítera, 2017. *E-book*.

KLINJEY, Rossandro. **Como o celular interfere na educação dos filhos**. 2019. 1 vídeo (6 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xKq-zKbOtbU>. Acesso em: 21 jul. 2020.

KLINJEY, Rossandro. **Não troque a sua família por um Smartphone**. 2020. 1 vídeo (9 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zq2hzG5azYk>. Acesso em: 21 jul. 2020.

KUNKEL, Chris. A primeira escola baseada nas inteligências múltiplas no mundo: a história da Key Learning Community. *In: GARDNER, Howard et al. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo***. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 303-317.

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

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 12. ed. São Paulo: Antroposófico, 2016.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO do Movimento pela Educação Humanizadora (MOVEH), 2020. Disponível em: <https://www.moveh.org/manifesto>. Acesso em: 17 fev. 2021.

MARASCA, Elaine. **Saúde na educação: indícios de congruências entre salutogênese e pedagogia Waldorf**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2017. Disponível em: [http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses\\_2017/elaine-mascara.pdf](http://educacao.uniso.br/producao-discente/teses/Teses_2017/elaine-mascara.pdf). Acesso em: 17 fev. 2020.

MARQUES, José Roberto. Inteligência Subceptiva. *In: OLIVARES, Inês Cozzo; SITA, Mauricio (coords.). **Manual das Múltiplas Inteligências: especialistas explicam como usar todas as inteligências já descobertas para você se diferenciar na vida pessoal, profissional e empresarial***. São Paulo: Ser Mais, 2013. p. 65-71.

MARTINS, Tiago Caetano; ALVES, Samara Araújo. Ensino Híbrido: uma experiência com tecnologias digitais e multimeios didáticos na educação. ARAÚJO FILHO, P. M.; NERES, R. L.; MARTINS, E. R.; BRANDÃO, R. J. B. (orgs.). **Coletânea Educação 4.0: tecnologias educacionais**. São Luís, MA: Pascal, 2021. (Educação 4.0, v. 5). Disponível em: <https://editorapascal.com.br/2021/02/11/coletanea-educacao-4-0-tecnologias-educacionais-vol-05/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

MCKENZIE, Walter. **Gardner's Eight Criteria For Identifying An Intelligence**. 2017a. Disponível em: <http://surfaquarium.com/MI/criteria.htm>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MCKENZIE, Walter. **Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences**. 2017b. Disponível em: <http://surfaquarium.com/MI/overview.htm>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MCKENZIE, Walter. **Intelligence Profiles**. 2017c. Disponível em: <http://surfaquarium.com/MI/profiles/index.htm>. Acesso em: 21 ago. 2019.

MCKENZIE, Walter. **Multiple Intelligence Domains**. 2017d. Disponível em: [http://surfaquarium.com/MI/mi\\_domains.htm](http://surfaquarium.com/MI/mi_domains.htm). Acesso em: 21 ago. 2019.

MOLT, Emil. A fundação da escola Waldorf. *In*: BELTLE, Erika; VIERL, Kurt (orgs.). **Nós convivemos com Rudolf Steiner**. São Paulo: João de Barro, 2006. p. 59-72.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e aum. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus Editora, 2000.

MORAN, Seana. Por que inteligências múltiplas? *In*: GARDNER, Howard *et al.* **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 380-389.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

MOREIRA, Karla Graziella; CARMO, Karlla Vieira do. Metodologia do ensino superior. **Curso de especialização em ensino de Biologia**. Goiânia: UFG: UAB: CAPES, 2016. *E-book*.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (orgs.). **Para navegar no século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina: Edipucrs, 2003. p. 13-36. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=8ol\\_RdWd6wC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=8ol_RdWd6wC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false). Acesso em: 18 ago. 2019.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **A crise na educação**. Academia Brasileira de Letras. 2015. Disponível em: <https://www.academia.org.br/artigos/crise-na-educacao>. Acesso em: 21 mai 2021.

O'CONNOR, Joseph. **Manual de programação neurolinguística PNL: um guia prático para alcançar os resultados que você quer**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2017. *E-book*.

ODDLEIFSON, Eric. **Developing a High Standard of Culture for All: An Address to the Council of Elementary Principals Meeting**. Boston Public Schools as Arts-Integrated Learning Organizations. Boston, USA: Johns Hopkins University, 1995. Disponível em: <https://archive.vn/zKjjM>. Acesso em: 21 set. 2019.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011. *E-book* Kindle.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH: Artmed, 2013. *E-book*.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

PROUTY, Steven Edward. **Waldorf education and the neurodevelopment of intelligence: An integrative review**. New England, USA: Antioch University, 2008. Disponível em: <https://search.proquest.com/openview/8182013c70a41eb35dcea786b7c7cd3f/>. Acesso em: 21 set. 2019.

PUNTES, Roberto Valdés. **Didática I**. Uberlândia, MG: UFU: UAB, 2018.

RUDOLF STEINER ARCHIV. **Biographie**. Disponível em: <http://www.rudolf-steiner.com/rudolf-steiner/biographie-2/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

RUDOLF STEINER ARCHIV. **Lebensstationen**. Disponível em: <http://www.rudolf-steiner.com/rudolf-steiner/biographie/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

SALLES, Rubens; FONSECA, Rosineia. **A Pedagogia Waldorf na escola pública: histórico, desafios, perspectivas**. São Paulo: Instituto Ruth Salles, 2019. Disponível em: <https://www.institutoruthsalles.com.br/wp-content/uploads/2020/08/Pesquisa-para-PDF-completo-FINAL.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SANTOS, Ana Cristina Souza dos; SANTOS, Akiko; VASCONCELOS, Helena Corrêa de. Autonomia, liberdade, criatividade e transdisciplinaridade em uma escola pública. **Conhecimento & Diversidade**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 86-96, dez. 2013. Disponível em: [https://svr-net15.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/1079/1115](https://svr-net15.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1079/1115). Acesso em: 10 fev. 2021.

SETZER, Valdemar W. **A Obsolescência do Ensino**. 21 ago. 2014. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~vwsetzer/obsolesc.html>. Acesso em: 01 ago. 2019.

SETZER, Valdemar W. Os meios eletrônicos e a Pedagogia Waldorf: problemas e soluções. In: LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 12. ed. São Paulo: Antroposófico, 2016. p. 205-288.

SHEN, Zhilong. A teoria das inteligências múltiplas na china continental. In: GARDNER, Howard *et al.* **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 69-79.

SILVA, S. H. M. Contribuições da teoria humanista de Carl Rogers. In: TOSTA, C. G. *et al.* **Psicologia do desenvolvimento**. Uberaba, MG: UNIUBE, 2017. p. 256-289.

SÓ MATEMÁTICA. **O que é Lemniscata?** Virtuoso Tecnologia da Informação, 1998-2021. Disponível em: <https://www.somatematica.com.br/curiosidades/c47.php>. Acesso em: 28 fev. 2021.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Biografia de Rudolf Joseph Lorenz Steiner**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/antroposofia/sobre-rudolf-steiner/biografia-de-rudolf-steiner>. Acesso em: 08 out. 2019.

STEINER, Rudolf. **Andar, Falar, Pensar: a atividade lúdica**. São Paulo: Antroposófica, 1986.

STEINER, Rudolf. **O conhecimento dos mundos superiores: a iniciação**. 3. ed. rev. Antroposófica: São Paulo, 1991. 89 p. *E-book*.

STEINER, Rudolf. **Teosofia: introdução ao conhecimento supra-sensível do mundo e do destino humano**. 7. ed. São Paulo: Antroposófica, 2004. *E-book*.

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

STEINER, Rudolf. **Os doze sentidos e os sete processos vitais**. 4. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012b.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2013a.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica segundo o conhecimento científico-espiritual do homem**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2013b.

STEINER, Rudolf. **A metodologia do ensino e as condições da vida do educador**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2014.

STEINER, Rudolf. **O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia**. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 2015. (A arte da educação, v. 1).

STEINER, Rudolf. **Metodologia e didática**. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Antroposófica, 2016. (A arte da educação, v. 2).

STEINER, Rudolf. **O conhecimento do ser humano e a estruturação do ensino**. 2. ed. rev. e atual. Antroposófica: São Paulo, 2019.

STERNBERG, Robert J. *et al.* **Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence**. [UK]: CUP Archive, 1985.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOSTA, C. G. Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Perspectivas em Psicologia**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasepsicologia/article/view/27548>. Acesso em: 23 jan. 2021.

TOSTA, C. G. A condição humana e a construção da moral na perspectiva de Jean Piaget. *In*: OLIVEIRA, A. C. S. *et al.* **Desenvolvimento biopsicomotor e social da criança**. Uberaba, MG: UNIUBE, 2016. p. 37-70.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUNKEY, Jeff. **Education for Balance and Resilience**. Movement for Childhood. 15 fev. 2015. Disponível em: <http://www.movementforchildhood.com/uploads/2/1/6/7/21671438/balance.pdf>. Acesso em: 21 set. 2019.

TVERSKY, A.; KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar duas formas de pensar**. São Paulo: Objetiva, 2012.

WARD, Adrian F. *et al.* Brain drain: The mere presence of one's own *smartphone* reduces available cognitive capacity. **Journal of the Association for Consumer Research**, Chicago, USA, v. 2, n. 2, p. 140-154, 2017. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/691462>. Acesso em: 21 jul. 2020.

WELBURN, Andrew J. **A filosofia de Rudolf Steiner: e a crise do pensamento contemporâneo**. São Paulo: Madras, 2005.

WELKER, Herbert Andreas. **Rudolf Steiner: Filosofia, Teosofia e Antroposofia**. Episódio do programa Em Busca do Autoconhecimento. TV SUPREN. 2018. 1 vídeo (46 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xyKriX7-0rw>. Acesso em: 21 mar. 2020.

WINNER, Ellen. **The History of Howard Gardner**. Jun. 2012. Disponível em: <https://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/ellenwinnerbio.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista



Ministério da Educação  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Rua Conde Prados, 191 – Abadia – 38025-260 – Uberaba-MG – Telefone (034) 3700-6803 – E-mail: cep@uftm.edu.br

### Título Público da Pesquisa:

Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf: a percepção e a atuação dos professores em uma educação humanista.

### Nome do(a) pesquisador(a) responsável:

Tiago Caetano Martins

### Modalidade da pesquisa:

LC.                       T.C.C                       Mestrado  
 Doutorado               Pós-doutorado               Outro: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA:

Este roteiro de entrevista constitui um esboço a partir do qual o entrevistador poderá desenvolver perguntas, ordená-las e decidir quais perguntas fazer ou não e quais informações deverão ser aprofundadas.

#### Abertura:

Sou mestrando em educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro, e estou conversando com professores Waldorf como você para saber como desenvolvem as habilidades, as faculdades e os potenciais de seus alunos.

O objetivo desta pesquisa é melhorar o nosso entendimento sobre o desenvolvimento infanto-juvenil na Pedagogia Waldorf, em sua atuação, e buscar possíveis relações com teorias e práticas contemporâneas.

Primeiro, eu quero pedir-lhe permissão para gravar a entrevista. Lembrando que será mantido sigilo absoluto sobre o seu depoimento. Você permite?

Segundo, ao responder a entrevista, sempre que quiser, você pode dar exemplos ou tirar suas dúvidas, esclarecendo-se comigo. Tudo bem?

Terceiro, eu lerei neste momento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ao final da entrevista você receberá este mesmo Termo em seu email, o qual deverá imprimir, preencher, assinar, escanear e enviar de volta ao pesquisador por email. Você concorda?

Você gostaria de perguntar algo agora?

Podemos começar?

#### Roteiro:

**História de vida como contexto para alternativa profissional e sentimentos quanto ao trabalho** [relação entre experiências e escolha]

- 1) De forma resumida, conte um pouco de sua experiência na Pedagogia Waldorf – sua história e como chegou até aqui – e o que te motivou a se tornar professor(a) Waldorf?
- 2) Hoje, como você se sente trabalhando com a Pedagogia Waldorf? Há algo particularmente bom ou ruim, ou diferente que queira compartilhar comigo?

**Percepção sobre a educação e a Pedagogia Waldorf** [percepção]

- 3) De forma geral, como você vê a educação no Brasil, atualmente?



Ministério da Educação  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Rua Conde Prades, 191 – Abadia – 38025-260 – Uberaba-MG – Telefone (0\*\*34)3700-6803 – E-mail: cep@uftm.edu.br

- 4) Nos últimos tempos, no Brasil, temos um debate frequente, ocorrendo em reuniões de professores e eventos destinados a docentes, sobre educação integral e educação de tempo integral. Para você o que é a educação integral? O que ela significa na Pedagogia Waldorf?
- 5) Pensando no desenvolvimento humano de forma integral e global, como a educação integral acontece na Pedagogia Waldorf? (O que significa o papel da Pedagogia Waldorf como educação integral?)
- 6) Você acha que a Pedagogia Waldorf ajuda seus alunos a estarem melhor preparados para completarem o ensino e partirem para a vida adulta, de forma geral – talvez, prestar o ENEM ou vestibular, escolher uma faculdade, seguir uma carreira, constituir uma família? **De que maneira**?
- 7) Na sua opinião, na Pedagogia Waldorf, o que deveria (ou poderia) ser replicando (ou aplicado) nas outras escolas e redes de ensino (outras pedagogias)?
- 8) Se houvesse algo na Pedagogia Waldorf, ou além dela, que precisasse acontecer ou ser melhorado o que seria? Como é o vínculo dos professores com a antroposofia? O envolvimento?

**Conhecimentos específicos das Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf [relação entre teoria e práxis]**

- 9) Como você ensina os fundamentos da **matemática** (conceito de número, sequenciamento e organização, regras e conexões lógicas, contagem, medição, razão, cálculo e aplicação das quatro operações básicas)?  
E como desenvolve, em seus alunos, a capacidade de analisar e **resolver problemas** que envolvam lógica, aritmética ou geometria?
- 10) De que forma você trabalha a **linguagem** oral e escrita e as **questões linguísticas** (alfabetização e articulação da fala, escrita e leitura, aprendizado e aprimoramento de idiomas, de vocabulário e de significados)?
- 11) Como você vê que a Pedagogia Waldorf ajuda a desenvolver habilidades de uso do **corpo**, movimento e equilíbrio? De que forma são trabalhadas a coordenação motora, as motricidades fina e grossa, e a postura das crianças?
- 12) Qual é a sua percepção sobre o relacionamento de seus alunos com o tempo e o **espaço**, e como se “movimentam” neles? Como são as relações deles com os ritmos, formas, detalhes e a beleza que há nas coisas e no ambiente?
- 13) Qual é sua opinião sobre o modo como as **artes** (trabalhos manuais), a **música** e outras atividades especiais (ou extra curriculares) são utilizadas na Pedagogia Waldorf? Quais efeitos dessas atividades você percebe em seus alunos? Positivos e/ou negativos?
- 14) Na sua percepção, de que forma a Pedagogia Waldorf colabora para que todos se **relacionem** melhor e superem desafios sociais como conflitos e diferenças? Como as crianças se sociabilizam, se comunicam, interagem e colaboram umas com as outras quando trabalham ou brincam juntas?
- 15) Quais atividades você realiza, no dia a dia, que ajuda seus alunos a lidar melhor com questões **pessoais internas**, com suas emoções, expectativas e sentimentos, e talvez a serem mais resilientes? De que forma desenvolvem a capacidade de expressarem sentimentos e pensamentos, e de melhorar seu autoconhecimento e sua autoestima?
- 16) Você trabalha com as crianças ao ar livre junto à **natureza**? De que formas, pedagógica e ecologicamente falando? Como é a relação deles com os fenômenos naturais, plantas e animais?
- 17) O que você desenvolve com seus alunos sobre a relação deles com mundo e com os outros? Eles se preocupam com o papel deles no mundo, ou com questões da **condição humana** como o significado da vida e da morte, destino e propósito? Como eles se envolvem, lidam ou buscam questões mais profundas relacionadas ao amor, compaixão, perdão, moral, ética, espiritualidade e religião?



Ministério da Educação  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP

Rua Conde Práçox, 191 – Abadiá – 38025-260 – Uberaba-MG – Telefone (0\*\*34)3700-6803 – E-mail: cep@uftm.edu.br

**Conhecimentos sobre a teoria das Inteligências Múltiplas [conhecimento teórico]**

- 18) Você conhece a Teoria das Inteligências Múltiplas<sup>1</sup> de Howard Gardner? O que você sabe sobre ela? (Se não conhece, pular para o grupo E, questão nº 23)
- 19) De que forma você acredita que conhecer esta teoria pode(ria) impactar em suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento e aprendizado de seus alunos?

**Percepção quando ao desenvolvimento das Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf [relação entre teorias e práxis]**

- 20) Você percebe alguma relação entre a teoria das Inteligências Múltiplas e os fundamentos da Pedagogia Waldorf? Acredita que convergem ou divergem? De que forma? Gostaria de dar algum exemplo?
- 21) Como você explicaria a possível aplicação pedagógica da teoria das Inteligências Múltiplas nas Escolas Waldorf, ou no desenvolvimento de seus alunos? Você enxerga algum ganho? Qual(is)?
- 22) Você acredita que a Pedagogia Waldorf já desenvolve as Inteligências Múltiplas de seus alunos, mesmo sem utilizar especificamente essa teoria, ou não? De que forma (como e quando) isso se dá? Poderia explicar melhor ou exemplificar?

**Percepção sobre o desenvolvimento humano e si próprio [autopercepção]**

- 23) Existe algo mais que você gostaria de compartilhar da sua percepção sobre o desenvolvimento humano? Ou sobre a forma como tudo isso impacta sobre você, seu trabalho e sua vida?

**Fechamento:**

Era isso o que eu queria falar contigo. Tem mais alguma coisa que queira dizer?

Então, depois, quando o trabalho estiver finalizado enviaremos uma cópia para você, por e-mail em PDF. E também se você tiver qualquer dúvida pode me perguntar.

Muito obrigado pela cooperação.

<sup>1</sup> A teoria das Inteligências Múltiplas foi concebida no início dos anos 1980 pelo neuropsicólogo norte-americano Howard Gardner que afirma, através de sua teoria, que os seres humanos têm uma série de capacidades intelectuais relativamente discretas e autônomas, denominadas Inteligências Múltiplas: Lógico-Matemática, Linguística, Musical, Corporal-Cinestésica, Espacial, Naturalista, Interpessoal, Intrapessoal e Existencial (essa última, ainda não reconhecida ou oficializada).

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Universidade Federal do Triângulo Mineiro**  
 Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS  
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
 Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata  
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538 - Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350  
 (34) 3700-6937 - ppge@uftm.edu.br

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### ESCLARECIMENTO

Convidamos você a participar da pesquisa: *Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf: a percepção e a atuação dos professores em uma educação humanista*. O objetivo desta pesquisa é investigar o possível desenvolvimento das Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf através da percepção e da atuação dos professores Waldorf. Sua participação é importante, pois a teoria de Gardner demonstra que há várias habilidades essenciais no homem, que a escola tradicional não desenvolve, e propõe mudanças no ensino para incentivar o desenvolvimento harmônico, integral e global do ser humano. Assim buscamos comprovar, na prática, como a Educação Waldorf (EW) poderia atender a essa proposta, bem como evidenciar aspectos comuns numa possível inter-relação entre a Pedagogia Waldorf (PW) e a teoria das Inteligências Múltiplas (IM), com foco na relação professor-aluno/alunos como seres humanos inseridos no mundo e na escola.

Caso concorde em colaborar com o estudo, você participará de uma entrevista individual, com duração aproximada de uma hora e meia, com temas referentes à sua história e experiência profissional. A entrevista será realizada através de vídeo chamada tele presencial síncrona, por meio do aplicativo Zoom, de forma individual, respeitando o sigilo e a privacidade de identidade e informações. A entrevista será gravada em vídeo e áudio, ou em áudio somente, conforme você preferir. Você não será identificado, sua identidade será preservada, pois será conhecida apenas pelos pesquisadores, seu nome será trocado por um nome fictício ou um código, garantindo sigilo e privacidade.

Existe um risco mínimo de exposição dos dados, porém estão sendo tomadas todas as medidas cautelares possíveis para evitar efeitos adversos. Contra o vazamento de dados das entrevistas, serão utilizados protocolos de comunicação e armazenamento de dados criptografados em aplicativos seguros e com senhas. Mesmo com máximas garantias, as narrativas podem ocasionar pequenos riscos emocionais ao participante. Porém as perguntas da entrevista respeitam a dignidade e a ética e os indivíduos são livres para responder ou não conforme lhes aprouver. Além disso, os participantes da pesquisa serão orientados previamente sobre todas as etapas da pesquisa, que serão sempre agendadas com antecedência.

Ademais, são inúmeros os benefícios relativos a esta pesquisa, dentre eles: contribuir para que os professores troquem experiências referentes à sua atuação e a conhecimentos contemporâneos; aumentar a autorreflexão e o autoconhecimento; favorecer a instituição em

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



**Universidade Federal do Triângulo Mineiro**  
 Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS  
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
 Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata  
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538 - Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350  
 (34) 3700-6937 - ppge@uftm.edu.br

que está inserido e outras por meio da publicação da pesquisa. Ainda assim, em detrimento dos benefícios que estão voltados para a sociedade, por meio da valorização da educação como direito de toda a população, a qualquer momento, o participante poderá solicitar seu desligamento da pesquisa, bem como a exclusão de seus dados, sem ônus ou prejuízo de qualquer natureza e sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores.

Cada participante poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, por meio dos pesquisadores, a qualquer momento. Sua participação é voluntária e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto ao participar desse estudo. Qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido, desde que previamente combinado por escrito com o pesquisador. Mesmo não correndo nenhum risco em participar desta pesquisa, se algum conteúdo abordado trouxer algum desconforto, você poderá conversar com o pesquisador-responsável que lhe entregou este documento, e juntos tomarem os devidos encaminhamentos.

Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que sofra em decorrência dessa pesquisa. Esta pesquisa foi avaliada e aprovada previamente pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido serão devidamente arquivados pelo responsável pela pesquisa.

#### **Contatos dos pesquisadores:**

Pesquisador Assistente: Tiago Caetano Martins

E-mail: tiagotcm@gmail.com - Telefone: (34) 99636-2280 - (34) 99876-7228

Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Jonas Bach Junior

E-mail: jonas.bach@uftm.edu.br - Telefone: (34) 3700-6937 (secretaria do PPGE)

Endereço: Rua Vigário Carlos, 100 - Bairro Abadia - Uberaba - MG (UFTM)

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

**Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.**

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



**Universidade Federal do Triângulo Mineiro**  
 Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais – IELACHS  
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
 Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata  
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538 - Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350  
 (34) 3700-6937 - ppge@uftm.edu.br

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO

**TÍTULO DA PESQUISA:** *Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf: a percepção e a atuação dos professores em uma educação humanista.*

Eu, \_\_\_\_\_,  
 (NOME COMPLETO DO PARTICIPANTE)

RG / Identidade Número: \_\_\_\_\_, Órgão Expedidor/UF: \_\_\_\_\_,

li e ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não me afetará, nem me constrangerá e nem me causará ônus ou prejuízo. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e que não receberei dinheiro para participar deste estudo. Concordo em participar do estudo: *Inteligências Múltiplas na Pedagogia Waldorf: a percepção e a atuação dos professores em uma educação humanista*, assim abaixo assino este documento, e receberei uma via deste assinada pelos pesquisadores.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.  
 Cidade/UF Data

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do pesquisador assistente

#### Contatos dos pesquisadores:

Pesquisador Assistente: Tiago Caetano Martins  
 E-mail: tiagotem@gmail.com - Telefone: (34) 99636-2280 - (34) 99876-7228  
 Pesquisador Responsável: Prof. Dr. Jonas Bach Junior  
 E-mail: jonas.bach@uftm.edu.br - Telefone: (34) 3700-6937 (secretaria do PPGE)  
 Endereço: Rua Vigário Carlos, 100 - Bairro Abadia - Uberaba - MG (UFTM)

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data