

Rudolf Steiner

A ARTE DA EDUCAÇÃO II

Metodologia e didática no ensino Waldorf

Catorze conferencias, proferidas em Stuttgart de 21 de agosto a 5 de setembro de 1919, por ocasião da fundação da Escola Waldorf Livre

Tradução de
RUDOLF LANZ

NOTA INTRODUTÓRIA

Após o término da [Primeira] Guerra Mundial, Rudolf Steiner [...] proferiu também em Stuttgart suas abrangentes conferências sobre a trimembração do organismo social, as quais formam o conteúdo de seu livro ‘Os pontos centrais da questão social’.^a As sugestões dadas então por ele fizeram amadurecer no conselheiro comercial Emil Molt a decisão de fundar uma escola que pudesse representar uma espécie de célula germinativa de uma vida espiritual livre. A seu pedido, Rudolf Steiner assumiu a direção espiritual da escola, tendo-se empenhado incansavelmente em seu florescimento.

A inauguração da Escola Waldorf Livre foi precedida por um curso pedagógico que Rudolf Steiner ministrou durante três semanas, em agosto e setembro de 1919, aos primeiros professores do estabelecimento e a uma série de personalidades que desejavam atuar no sentido de sua pedagogia.

Esse curso abrangia três etapas. Inicialmente foram proferidas catorze conferências sobre antropologia antroposófica como fundamento de uma pedagogia adequada à nossa época e ao futuro próximo [conteúdo do primeiro volume desta trilogia]. Seguiram-se conferências que revelaram a eficiência dessa antropologia antroposófica no emprego da metodologia e da didática no ensino e na educação [conteúdo do presente volume]. [...]

Às etapas das conferências seguiram-se discussões sob forma seminarística [conteúdo do terceiro volume], nas quais Rudolf Steiner debateu com os professores a elaboração prática de certas disciplinas e os caminhos para uma solução de problemas educacionais.^b

As conferências foram proferidas de maneira livre. Por falta de tempo, Rudolf Steiner não pôde rever as anotações dos ouvintes. Embora os textos sejam considerados amplamente fidedignos, não ficam totalmente excluídos eventuais enganos de audição ou transcrição.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA

^a [Die Kernpunkte der sozialen Frage, GA 23 (6. ed. Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986).]

^b Até este ponto, a presente nota foi reproduzida do prefácio à primeira edição original (1932) do volume I. (N.E.)

21 de agosto de 1919

Teremos de separar em dois grupos as conferências que comporão este curso: o das *pedagógicas em geral* e o das *metodológico-didáticas*. Mesmo quanto a estas últimas, hoje desejo fazer apenas uma espécie de introdução, pois também no método propriamente dito a ser aplicado por nós teremos de distinguir-nos — com toda a modéstia — dos métodos que hoje se formaram a partir de pressupostos totalmente diversos daqueles que deveremos adotar. Em verdade, os métodos aplicados por nós se diferenciam daqueles adotados até agora não porque, por capricho, queiramos ter algo “novo” ou “diferente”, mas porque a partir das tarefas de nossa época peculiar devemos reconhecer *como* o ensino precisa transcorrer para a Humanidade — se é que, no futuro, ela terá de corresponder aos impulsos evolutivos que lhe estão prescritos pela ordem cósmica geral.

Ao lidar com o método, antes de tudo deveremos estar cômicos de que de certa forma estaremos tratando de uma harmonização entre o ser humano *superior*, o ser humano anímico-espiritual, e o ser humano físico-corpóreo, o ser humano *inferior*. Os Senhores não terão de utilizar as matérias do ensino do mesmo modo como até agora foram utilizadas. De certa forma terão de empregá-las como meio de promover um correto desenvolvimento das forças anímicas e corporais do ser humano. Portanto, para os Senhores não se tratará da transmissão de uma matéria cognitiva como tal, mas de uma utilização dessa matéria para o desenvolvimento das faculdades humanas. Sendo assim, os Senhores terão de distinguir, em primeiro lugar, entre aquele conhecimento efetivamente baseado na *convenção*, num acordo entre os homens — mesmo que isto não seja precisa e claramente expresso — e aquele baseado no *conhecimento da natureza humana em geral*. Ao ensinar hoje em dia a criança a *ler e escrever*, observem só, exteriormente, como esse ler e escrever está inserido na cultura geral. Nós vemos, mas a arte da leitura desenvolveu-se no decorrer da evolução cultural. As formas dos caracteres surgidos, a ligação dos caracteres entre si, tudo isso se baseia em convenção. Ao ensinarmos a criança a ler da maneira atual, ensinamo-lhe algo que, na verdade, não tem significado algum para a entidade humana tão logo nos abstraímos da presença do homem em determinada cultura. Devemos estar cômicos de que o que praticamos em nossa cultura física não tem significado imediato algum para a humanidade suprafísica, nem tampouco para o mundo suprafísico em geral. É totalmente incorreto acreditar — como aconteceu particularmente em alguns círculos espíritas — que os espíritos praticavam a escrita humana para trazer-la ao mundo físico. A escrita dos homens formou-se pela atividade, pela convenção dos homens no plano físico. Os espíritos não têm interesse algum em sujeitar-se a essa convenção física. Mesmo que a linguagem dos

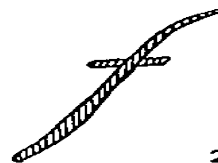
espíritos dirigida ao mundo seja correta, trata-se de uma tradução especial através da atividade mediadora do homem; não se trata de algo que o espírito efetue diretamente, por si mesmo, inoculando nessa forma de leitura ou escrita aquilo que vive nele. Portanto, o que os Senhores ensinam às crianças como sendo ler e escrever baseia-se em convenção; trata-se de algo originado dentro do corpo físico.

Algo completamente diferente é ensinar a criança a *calcular*. Os Senhores sentirão que aí o mais importante não são as formas dos algarismos, e sim o que de real vive nessas formas. E essa vida já tem mais significado para o mundo espiritual do que o que reside no ler e escrever. E se porventura passamos a ensinar à criança certas atividades denominadas *artísticas*, entramos na esfera efetivamente possuidora de um significado eterno, que se eleva à atividade do elemento anímico-espiritual do homem. Ensinamos no campo do extremamente físico quando ensinamos a ler e a escrever; já ensinamos menos fisicamente ao ensinar aritmética; e levamos efetivamente o ensino ao espírito anímico ou alma espiritual ao ensinar música, desenho ou coisas do gênero à criança.

Ora, num ensino desenvolvido racionalmente podemos, contudo, interligar esses três impulsos: o *suprafísico* no âmbito artístico, o *suprafísico mediano* na aritmética e o *totalmente físico* no ler e escrever, provocando, justamente por isso, a harmonização do ser humano. Imaginem os Senhores (hoje tudo não passa de introdução, onde somente alguns detalhes deverão ser apresentados de modo aforístico) que abordemos a criança dizendo: “Você já viu um peixe. Tente imaginar claramente que aspecto tem o peixe visto por você. Se eu lhe desenho isto (v. figura 1), fica muito parecido com um peixe. O peixe que você viu



1



2

se parece com o que você está vendo na lousa. Pense agora em dizer a palavra *Fisch* [peixe]. O que você diz ao pronunciar *Fisch* está neste símbolo (fig. 1). Agora esforce-se para não dizer *Fisch*, mas somente começar a dizer *Fisch*.”

Então nos empenhamos em mostrar à criança que ela deve apenas começar a dizer *Fisch*: f-f-f. “Veja, agora você começou a dizer *Fisch*; e agora imagine que pouco a pouco as pessoas chegaram a fazer de modo mais simples o que você está vendo aqui (v. figura 2). Ao começar a dizer *Fisch*, você exprime isso escrevendo este símbolo. E este símbolo as pessoas chamam de ‘efe’ (f). Portanto, você aprendeu que o que você expressa na palavra *Fisch* começa com o som f, que agora você escreve deste modo : f. Você sempre assopra f-f-f com sua respiração quando começa a escrever *Fisch*; portanto, você está aprendendo o símbolo para o começo da pronúncia de *Fisch*.”

Começando desta maneira a apelar para a natureza da criança, os Senhores a remeterão corretamente a épocas culturais mais antigas, pois foi assim que a escrita surgiu originalmente. Mais tarde o processo transformou-se em mera convenção, de modo que hoje não mais reconhecemos a relação entre as formas abstratas das letras e as imagens surgidas como meros símbolos da percepção e da imitação da percepção. Todos os caracteres da escrita resultaram de tais formas figurativas. Ora, imaginem que os Senhores ensinem à criança apenas a convenção: “Você deve fazer o f *assim!*”, ensinando-lhe depois algo derivado, alheio ao contexto humano. Neste caso, a escrita foi separada daquilo de que se originou: do âmbito artístico. Portanto, ao ensinar a escrever devemos começar pelo desenho das formas artísticas, dos caracteres com seu elemento fonético, se quisermos retroceder a ponto de a criança ser sensibilizada pelas diferenças entre as formas. Não basta demonstrarmos isso oralmente a ela, pois tal procedimento faz dos seres humanos aquilo que hoje eles se tornaram. Destacando a forma escrita do que hoje é convenção e mostrando de onde brotou ela, apelamos para o ser humano *todo* e fazemos dele algo bem diferente do que faríamos caso apelássemos apenas ao seu intelecto. Por isso não podemos pensar apenas de modo abstrato. Devemos ensinar arte no desenho e assim por diante, devemos ensinar o anímico na aritmética e *ensinar de modo artístico o convencional na leitura e na escrita*; devemos *permeiar todo o ensino com um elemento artístico*. Portanto, desde o início teremos de atribuir grande valor ao cultivo do lado artístico na criança. O elemento artístico atua de modo muito especial sobre a *natureza volitiva* do ser humano. Por meio dele penetramos em algo que está relacionado com o homem *todo*, enquanto o que se relaciona com o convencional refere-se apenas ao homem-cabeça. Por isso iremos proceder de modo que cada criança possa cultivar um pouco de desenho e pintura. Começamos, portanto, com o desenho e a pintura desenhada, da maneira mais fácil. Mas

introduzamos também a música, para que desde o início a criança se habitue a manejar um instrumento qualquer e desse modo a sensibilidade artística lhe seja avivada. Então ela também estará capacitada a sentir a partir de sua entidade humana *inteira* algo que normalmente é apenas convencional.

Eis nossa tarefa quanto ao método: solicitar sempre o ser humano por inteiro. Não conseguiríamos fazê-lo se não focalizássemos o desenvolvimento de uma sensibilidade artística inerente ao homem. Com isto faremos com que mais tarde a pessoa se incline, com todo o seu ser, a possuir um interesse pelo mundo. O erro fundamental, até agora, sempre foi o de os homens se haverem colocado no mundo apenas com sua cabeça; a outra parte eles apenas arrastaram atrás de si. E a conseqüência é que agora as outras partes se orientam de acordo com seus instintos animalescos, esgotando-se emocionalmente, como constatamos agora nos fatos que se expandem de forma tão notável a partir do leste europeu.^c Isso acontece porque não se cultivou o homem inteiro. Mas não apenas por ser necessário cultivar também o lado artístico: todo o ensino precisa ser buscado no âmbito artístico. *Todo e qualquer método deve ser mergulhado no artístico.* A educação e o ensino deve tornar-se uma verdadeira arte. Ao saber cabe apenas estar subjacente.

Sendo assim, buscaremos no elemento do desenho primeiro as letras manuscritas e depois as letras de fôrma. Edificaremos a leitura sobre a atividade do desenho. Desta maneira os Senhores já verão que assim fazemos vibrar uma corda com a qual a alma infantil gostará de entrar em vibração, pois então a criança não terá apenas um interesse exterior: ela verá, por exemplo, expressar-se efetivamente na leitura e na escrita aquilo que reside em seu sopro [ao falar].

Depois teremos de inverter algumas coisas no ensino. Os Senhores verão que não poderemos edificar totalmente, da maneira aqui indicada, o que hoje pretendemos atingir na leitura e na escrita; só poderemos despertar as forças para tal edificação. Ora, se na vida atual quiséssemos edificar o ensino todo de maneira a buscar a leitura e a escrita no desenho, empregariamos nisso todo o tempo até o vigésimo ano de vida, não nos bastando os anos escolares. Portanto, em princípio só podemos realizar isso no começo, tendo depois de prosseguir apesar de tudo, porém permanecendo no elemento artístico. Sendo assim, tendo durante algum tempo salientado, dessa forma, algo particular do homem como um todo, devemos então passar a tornar compreensível à criança o fato de que os adultos, quando têm diante de si essas formas peculiares, descobrem nelas um sentido; ao mesmo tempo, prossegue-se desenvolvendo o que a criança aprendeu de particularidades, passando-se então a escrever *frases*, independentemente

^c O conferencista se referia à expansão do marxismo a partir da Revolução de 1917 na Rússia. (N.E.)

de ela entender ou não os pormenores. Nessas frases a criança perceberá formas como a que veio a conhecer como sendo f em *Fisch*. Então notará a seu lado outras formas, que por falta de tempo não poderemos exemplificar aqui. Passaremos depois a desenhar na lousa cada letra em sua versão de fôrma, e um dia escreveremos uma frase longa na lousa, dizendo à criança: “Isto é o que os adultos têm diante de si após terem desenvolvido tudo aquilo de que falamos — o f em *Fisch*, e assim por diante.” Então ensinaremos a criança a copiar. Nossa atenção se deterá em fazer com que aquilo que ela vê passe para suas mãos, de modo que ela não apenas leia com os olhos, mas reproduza manualmente, sabendo poder fazer ela própria, assim ou assim, tudo o que está na lousa. Portanto, ela não aprenderá a ler sem reproduzir com as mãos o que vê, inclusive as letras de fôrma. Assim conseguiremos algo extremamente importante: que nunca ocorra uma leitura simplesmente com os olhos, e sim que a atividade ocular passe secretamente para toda a atividade dos membros do homem. Então as crianças sentirão inconscientemente, até pelas pernas adentro, o que de outra forma só perceberiam com os olhos. O interesse do ser humano *inteiro* nessa atividade — eis o que deve ser aspirado por nós.

Em seguida percorremos o caminho inverso: a frase que antes escrevemos na lousa agora desmembramos, e os outros caracteres que ainda não extraímos de seus elementos nós evidenciamos pela atomização das palavras, partindo *do todo para o detalhe*. Por exemplo, aqui está escrito “cabeça”. A criança aprende primeiro a escrever “cabeça”, simplesmente desenhando uma cópia da palavra. E agora desmembramos a palavra “cabeça” em c, a, b, e, ç, a, tirando cada letra da palavra — indo, portanto, do todo para a parte.

De um modo geral, durante todo o ensino continuaremos com esse “ir do todo para as partes”. Procederemos de tal modo que, em outra ocasião, talvez dividamos um pedaço de papel em certo número de pequenos retalhos. Depois contaremos esses retalhos — digamos que sejam 24. Diremos então à criança: “Veja, designo estes retalhos de papel com o que escrevi na lousa, chamando-os de 24 retalhos de papel. (Naturalmente poderiam ser grãos de feijão.) Guarde isto na memória. Agora tiro uns retalhos de papel e faço um montinho, lá faço mais outro, ali um terceiro e aqui um quarto; fiz, portanto, quatro montinhos dos 24 pedaços de papel. Agora veja: vou *contá-los*; isso você ainda não sabe, mas eu sei. O que fica no primeiro montinho eu chamo de ‘nove’, o que fica no segundo chamo de ‘cinco’ pedaços de papel, o que fica no terceiro chamo de ‘sete’ e o que fica no quarto chamo de ‘três’. Veja, antes eu tinha um único monte: 24 pedaços de papel; agora tenho quatro montinhos: 9, 5, 7, 3 pedaços de papel. E exatamente o mesmo papel. Primeiro, quando tenho tudo junto, chamo-o de 24; agora que o dividi em quatro montinhos, chamo-o primeiro de 9, depois de 5, depois de 7 e depois de 3 pedaços de papel. Agora digo: 24 pedaços de papel são, juntos, 9 mais 5 mais 6 mais 3.” Acabo

de ensinar à criança a *adição*. Isto significa que não parti das parcelas para então chegar à soma — procedimento que nunca corresponde à natureza humana primordial (reporto-me aqui a meu livro *Linhas básicas para uma teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe*¹), sendo que seu contrário, sim, corresponde: primeiro deve ser focalizada a soma, que depois é desmembrada nas parcelas isoladas — de modo que temos de ensinar a adição à criança inversamente à maneira usual, partindo da soma para chegar às parcelas. Então a criança aprenderá o conceito do “junto” melhor do que se juntarmos as partes da maneira empregada até hoje. Teremos de distinguir nosso ensino daquele praticado até agora, ensinando de certa forma à criança o contrário: o que é soma” em contraposição às “parcelas”. Podemos então contar com uma compreensão bem diferente do que procedendo de maneira inversa. O mais importante disso os Senhores só descobrirão efetivamente na prática. Os Senhores notarão um envolvimento bem diferente da criança no assunto, uma outra capacidade de assimilação, se empreenderem o caminho descrito. A senda contrária poderá ser percorrida depois, no restante da aritmética.

Os Senhores poderão dizer: “Agora torno a juntar todos estes pedacinhos de papel; torno a tirar alguns, faço dois montinhos e chamo o montinho que ficou separado de “três”. Como foi que cheguei a esse 3? Tirando-o do outro. Quando ainda estava tudo junto, eu o chamava de 24; agora tirei 3 e chamo de 21 aquilo que restou.” Desta maneira os Senhores passarão ao conceito de *subtrair* — ou seja, mais uma vez não partirão do minuendo e do subtraendo, mas sim do resto, passando deste àquilo de onde o resto surgiu. Também aqui farão o caminho inverso. E assim poderão — como ainda veremos na metodologia específica — estender a toda a arte do cálculo o fato de partir sempre do todo para as partes. Nesse sentido, deveremos já acostumar-nos a observar um caminho bem diferente do habitual. Procederemos aí de modo a tratar a percepção — que não podemos de maneira alguma negligenciar, mas que hoje em dia é unilateralmente salientada — simultaneamente ao *sentimento de autoridade*. Ora, somos nós que dizemos continuamente “chamo isto de 24, aquilo de 9”. Quando, nas conferências antroposóficas, enfatizo que o sentimento de autoridade deve ser cultivado na idade entre os sete e os catorze anos, não se deve imaginar um adestramento para tal sentimento: o que é necessário já pode afluir para o método de ensino, reinando nele como uma *subtônica*. A criança ouve: “Ah-ah, isso ele chama de 9, aquilo de 24”, e assim por diante. Ela acede espontaneamente. Escutando alguém que maneja este método, a criança se impregna daquilo que deverá resultar em sentimento de autoridade. Eis o segredo. *Qualquer adestramento artificial do sentimento de autoridade deve ser excluído pelo próprio método.*

Devemos, então, estar bem cômicos de que desejamos promover uma interação entre o querer, o sentir e o pensar. Ao ensinarmos dessa maneira, já existe uma interação entre os três.

Trata-se apenas de nunca conduzirmos, por meios errôneos, a vontade em direção contrária, e sim de levá-la corretamente a expressar-se utilizando meios artísticos. A isso devem servir desde o início a pintura, o ensino artístico e também a música. Assim perceberemos que é justamente no primeiro período da segunda época da vida que a criança está mais receptiva ao ensino por meio da autoridade mediante o artístico, e que muitíssimo poderemos conseguir junto a ela. Ela se entrosará por si mesma naquilo que queremos transmitir-lhe, sentindo a maior alegria ao desenhar ou mesmo pintar alguma coisa no papel, quando então teremos apenas de abster-nos de tudo o que seja mera imitação exterior. Também nesse caso teremos de lembrar-nos, durante o ensino, que de certa forma precisaremos transportar a criança para épocas culturais antigas, não podendo porém proceder tal qual nessas épocas. Nelas os homens eram diferentes, e agora os Senhores terão de transladar com outra disposição anímica e espiritual a criança a esses tempos remotos. Por isso é que no desenho não principiaremos dizendo: “Você deve copiar isto ou aquilo”; ensinaremos a ela formas *primordiais* ao desenhar, mostrando-lhe como fazer um ângulo *assim* e outro *assim*; tentaremos ensinar-lhe o círculo e a espiral. Partiremos, portanto, das formas fechadas em si, não levando em conta se a forma imita isto ou aquilo, mas tentando despertar seu interesse pela forma propriamente dita.

Lembrem-se da conferência em que tentei sensibilizá-los quanto à origem da “folha de acanto”.^d Nessa ocasião expliquei que a idéia de se haver copiado a folha do acanto na mesma forma como consta na lenda é totalmente errônea: a folha de acanto surgiu simplesmente de uma configuração atribuída *no íntimo*, tendo-se depois constatado que se parecia com a Natureza. Portanto, esta última não foi imitada.

Teremos de levar isto em conta no desenho e na pintura. Então cessará finalmente essa coisa terrível que tanto devasta os corações das pessoas: “Isto é natural”, “isto não é natural”. Não vem ao caso julgar se algo está corretamente imitado ou assim por diante. Essa semelhança com o mundo exterior deve reluzir somente como algo secundário. O que deve estar vivo no homem é a íntima ligação com as formas em si. Portanto, mesmo quando se desenha um nariz deve-se possuir uma íntima ligação com a forma nasal, só depois estabelecendo a semelhança com o próprio nariz. *A sensibilidade para a íntima conformidade a leis nunca será desperta, na idade entre os sete e os catorze anos, pela imitação.* Ora, precisamos estar cômicos do seguinte: o que pode ser desenvolvido entre os sete e os catorze anos jamais poderá se-lo perfeitamente mais tarde. As forças vigentes nessa época morrem a seguir; posteriormente só se pode dispor de uma substituição disso, a não ser que na pessoa ocorra, por via natural ou

^d Planta espinhosa originária da Grécia e da Itália, cuja folha foi muito copiada em ornatos arquitetônicos, principalmente em capitéis coríntios. (N.E.)

inatural, justamente uma metamorfose denominada iniciação.

Direi agora algo inusitado, porém teremos de retroceder aos princípios da natureza humana se quisermos, hoje, ser educadores no sentido correto. Existem exceções em que numa idade posterior da vida a pessoa ainda pode recuperar algo. Mas então ela deve ter passado por uma doença grave ou sofrido de algum modo deformações, como por exemplo ter fraturado uma perna que depois não mais se encaixa corretamente — ou seja, ela deve ter sofrido um certo afrouxamento entre os corpos etérico e físico. Naturalmente isto é uma coisa perigosa. Se ocorrer por força do carma, teremos de conformar-nos. Mas não podemos contar com ela nem fazer uma certa prescrição para a vida pública, a fim de alguém poder recuperar algo perdido — para não falar de outras coisas. O desenvolvimento do homem é algo misterioso, e o que deve ser almejado pelo ensino e pela educação não pode contar com o anormal, e sim sempre com o normal. Por isso o assunto ensinado é sempre um assunto *social*. Sendo assim, é preciso contar sempre com o seguinte: em que idade deve incidir o desenvolvimento de certas forças, a fim de situar o homem corretamente na vida? Devemos, portanto, contar com o fato de que só entre os sete e os catorze anos certas *faculdades* podem ser desenvolvidas de modo a possibilitar ao homem sair-se bem na luta posterior pela vida. Se não se desenvolvessem essas faculdades nessa época, mais tarde as pessoas não estariam maduras para essa luta: sucumbiriam a ela, o que hoje constitui a maioria dos casos.

Esta maneira de nos situarmos artisticamente na engrenagem do mundo é a que devemos, como educadores, dispensar à criança. Então perceberemos que a natureza do homem é tal que, de certa forma, ele já nasce “músico”. Se as pessoas tivessem a leveza adequada, iriam realmente dançar com todas as crianças pequenas, iriam movimentar-se de alguma maneira com elas. O homem nasce no mundo querendo levar sua própria corporalidade ao ritmo musical, à relação musical com o mundo; e essa faculdade musical interior existe mais acentuadamente entre os três e os quatro anos de idade. É incrível o que os pais poderiam fazer se percebessem isso, ligando-se menos à disposição musical exterior e mais a uma disposição do próprio corpo para dançar. E é justamente nessa idade que se poderia alcançar muitíssimo, permeando o corpo infantil com eurritmia elementar.^e Se os pais aprendessem a ocupar-se eurritmicamente com a criança, nela surgiria algo bem diferente do que em geral acontece. Ela iria superar certo peso que reside nos membros. Todas as pessoas possuem, hoje em dia, tal peso em seus membros. Este seria superado, restando depois, na época da troca dos dentes, a disposição para tudo o que é musical. Cada um dos sentidos — o ouvido musical, a visão plástica — surgem, ini-

^e Eurritmia é a arte do movimento elaborada por Rudolf e Marie Steiner, podendo ter caráter cênico, pedagógico ou terapêutico. (N.E.)

cialmente, dessa disposição musical; o que chamamos de ouvido musical, de visão plástica é uma especificação do homem musical inteiro. Portanto, temos de cultivar o seguinte pensamento: de certa forma, ao nos dirigirmos ao artístico levamos à parte superior do homem, ao homem neuro-sensorial, o que existe como disposição geral no ser humano. Elevamos a sensação ao intelecto fazendo uso da música ou das artes plásticas.

Isto deve acontecer da maneira correta. Hoje tudo se mescla de modo confuso, especialmente ao se cultivar o artístico. Desenhamos e também modelamos com as mãos, e no entanto ambas as atividades diferem totalmente entre si. Isso pode manifestar-se de modo especial quando introduzimos as crianças no âmbito artístico. Quando as iniciamos na modelagem, devemos atentar para que acompanhem com as mãos a forma plástica. Enquanto a criança sente sua própria atividade plasmadora ao movimentar sua mão desenhando algo, podemos levá-la a acompanhar as formas com os olhos – porém com a *vontade* que atravessa os olhos. De maneira alguma é prejudicial à ingenuidade da criança instruí-la a sentir, com a mão em concha, as formas corporais e chamar-lhe a atenção para os olhos que acompanham, por exemplo, a curva do círculo, dizendo-lhe então: “Até mesmo com os olhos você faz um círculo.” Isto não constitui um prejuízo para a criança; solicita, isso sim, o interesse do ser humano inteiro. Por isso devemos ter consciência de que estamos elevando a parte inferior do homem ao plano superior, ao ser neuro-sensorial.

Deste modo obteremos uma sensibilidade metodológica fundamental, que devemos desenvolver como educadores e docentes e não podemos transferir diretamente a ninguém. Imaginem os Senhores uma pessoa a quem devamos ensinar e educar – portanto, uma criança. Hoje em dia está desaparecendo totalmente da educação a visão do ser humano *evolvente*, confundindo-se tudo. Temos, porém, de acostumar-nos a diferenciar essa criança em nossa *concepção*. Precisamos, de certa forma, acompanhar com sensações interiores, com sentimentos interiores e também com movimentos volitivos interiores – que, por assim dizer, apenas ressoam uma oitava abaixo, não sendo executados – o que fazemos ao ensinar e educar. Devemos conscientizar-nos de que na criança em evolução desenvolvem-se pouco a pouco o eu e o corpo astral, estando já presentes, pela hereditariedade, o corpo etérico e o corpo físico. Agora, é bom pensarmos que o corpo físico e o corpo astral constituem algo especialmente desenvolvido sempre da cabeça para baixo. A cabeça irradia o que o homem físico efetivamente faz. Se realizarmos os corretos processos de educação e ensino com a cabeça, serviremos da melhor maneira à organização do crescimento. Se ensinarmos a criança retirando do ser humano total o elemento da cabeça, o que é correto se transferirá da cabeça para seus membros: a pessoa crescerá melhor, aprenderá melhor a andar, etc. Podemos, pois, dizer que o físico e o

etérico fluem para baixo quando desenvolvemos de maneira apropriada tudo o que se refere à parte superior do homem. Se, ao desenvolvermos a leitura e a escrita de modo mais intelectual, tivermos a sensação de que a criança vem ao nosso encontro enquanto recebe o que lhe ensinamos, remeteremos isso da cabeça para o restante do corpo. O eu e o corpo astral, porém, são desenvolvidos de baixo para cima quando o ser humano inteiro é abarcado pela educação. Um forte sentimento do próprio eu surgiria, por exemplo, caso se proporcionasse à criança entre o terceiro e o quarto ano de vida uma euritmia elementar. Então o ser humano seria solicitado por ela, e um correto *egotismo*^f se implantaria em seu ser. E quando lhe é contada muita coisa que lhe traz alegria ou dor, isso desenvolve, a partir do âmbito inferior do homem, o *corpo astral*. Por favor, reflitam um pouco mais intimamente sobre suas próprias vivências. Eu acredito que todos os Senhores já tiveram a seguinte experiência: andando pela rua e tendo-se assustado com alguma coisa, assustaram-se não apenas com a cabeça e o coração, mas também com os membros, sentindo neles o susto. Disto os Senhores poderão concluir que a entrega a algo que desencadeia sentimentos e emoções atinge o homem *inteiro*, e não apenas o coração e a cabeça.

Esta é uma verdade que o educador e docente precisa focalizar de modo bastante especial. Ele precisa ver que é necessário atingir o ser humano *todo*. Pensem, portanto, deste ponto de vista na narração de lendas e contos de fadas; tenham então uma postura interior correta para isso, de modo a narrarem contos de fadas à criança a partir de sua própria disposição íntima – e assim narrarão de tal maneira que a criança sentirá em todo o corpo o conteúdo narrado. Com isto estarão realmente refletindo algo no corpo astral da criança. Do corpo astral irradia para a cabeça algo que a criança deve perceber lá. É preciso ter a sensação de atingir a criança toda, sabendo que somente dos sentimentos, das emoções provocadas é que deve advir a compreensão do conteúdo narrado. Considerem portanto um ideal, ao narrar à criança contos de fadas ou lendas ou ao praticar com ela pintura e desenho, não “explicar”, não atuar conceitualmente, mas fazer atingir o ser humano inteiro, sendo que depois a criança vai embora e só mais tarde chega, por si mesma, à compreensão do assunto. Tentem, portanto, educar o eu e o corpo astral a partir de baixo, de modo que a cabeça e o coração só venham depois. Tentem nunca narrar irradiando para a cabeça e o intelecto, e sim provocando – dentro de certos limites – certos calmos arrepios, provocando prazer e desprazer na pessoa toda, fazendo isso ainda ressoar quando a criança já foi embora e só então passa à compreensão e ao interesse pelo assunto. Tentem atuar através de toda a sua ligação com as crianças. Tentem não provocar artificialmente o interesse contando com efeitos sensacionais, mas procurem, estabelecendo

^f Sentimento do próprio eu. (N.E.)

uma íntima ligação com a criança, fazer surgir o interesse a partir da própria natureza infantil.

Como é que se pode fazer isso com uma classe inteira? Com apenas uma criança é relativamente fácil. Basta gostar dela, basta realizar com amor o que se pratica com ela e então se abrangerá o ser humano todo, e não apenas o coração e a cabeça. Numa classe inteira isto não é mais difícil quando nós mesmos estamos engajados nas coisas, e engajados não apenas com o coração e a cabeça. Tomem o seguinte exemplo simples:

Quero explicar à criança a sobrevivência da alma após a morte. Nunca farei isso claramente ensinando-lhe teorias a respeito — estarei apenas enganando-me a mim mesmo. Nenhuma espécie de conceito pode ensinar à criança, antes dos catorze anos, algo sobre a imortalidade. Eu posso, no entanto, dizer-lhe o seguinte: “Veja este casulo de borboleta. Não há nada dentro dele. Lá dentro estava a borboleta, mas ela saiu.” Posso também mostrar-lhe o processo, e é bom apresentar à criança tais metamorfoses. Posso fazer então a seguinte analogia: “Imagine que você mesma é agora um casulo desses. Sua alma está dentro de você e mais tarde sairá,” — isto deve ser dito de modo singelo — “indo embora como a borboleta do casulo.” Então os Senhores poderão falar longamente sobre isso. Contudo, se os Senhores mesmos não acreditarem que a borboleta representa a alma do homem, não conseguirão muita coisa junto à criança com tal analogia. Tampouco poderão introduzir aquela pura inverdade que consiste em considerarem o assunto uma mera “comparação” feita pelo homem. Não se trata de “comparação” alguma, mas de um fato estabelecido pela ordem universal divina. Nenhuma das coisas é produzida por nosso intelecto. E se procedermos corretamente com relação a elas, aprenderemos a crer no fato de que a Natureza oferece por toda parte analogias para o aspecto anímico-espiritual. Quando nos tornamos unos com o que ensinamos à criança, nossa atuação atinge a criança toda. E o fato de não mais sermos capazes de sentir junto com a criança, acreditando apenas podermos transformar o conteúdo em algo racional em que nós mesmos não acreditamos, que faz com que ensinemos tão pouco a ela. Precisamos posicionar-nos em relação aos fatos com nossa própria convicção, de modo que, por exemplo, com a saída da borboleta do casulo não introduzamos na alma infantil uma imagem arbitrária, e sim um exemplo que compreendemos e no qual acreditamos, estabelecido pelos divinos poderes cósmicos. A criança não deve compreender de ouvido para ouvido, mas de alma para alma. É atentando a isto que os Senhores progredirão.

SEGUNDA CONFERÊNCIA
22 de agosto de 1919

Assuntos como os que esboçamos ontem serão agora gradativamente estruturados. Pelo que ontem apresentamos, os Senhores terão visto muito bem que até no conteúdo totalmente específico do ensino muita coisa será transformada e renovada.

Agora relembrem um pouco o que acabamos de apresentar na aula anterior.^g Tendo em vista o que dissemos, os Senhores podem efetivamente considerar o homem como um ser que traz em si três focos nos quais simpatia e antipatia sempre se encontram. Podemos, portanto, dizer o seguinte: já na cabeça se encontram a antipatia e a simpatia. Falando de um modo simplesmente esquemático, suponhamos que em determinado lugar da cabeça o sistema nervoso seja interrompido pela primeira vez, as percepções sensoriais penetrem e a antipatia vá ao seu encontro a partir do homem. Em tal situação os Senhores constatarem terem de repensar o sistema nervoso no ser humano inteiro, pois a atividade sensorial em si é, na verdade, uma sutil atividade dos membros; dessa forma, na esfera sensorial reina primeiramente a simpatia, sendo que a antipatia é expelida para fora do corpo. Portanto, quando os Senhores imaginam o ato de ver, desenvolve-se no próprio olho uma espécie de simpatia: são os vasos sanguíneos oculares; a antipatia, por sua vez, irradia através dessa simpatia: é o sistema nervoso dos olhos. Assim se processa a visão.

Contudo, um segundo encontro entre simpatia e antipatia, agora mais importante para nós, situa-se na parte mediana do homem. Aí, no sistema intermediário do ser humano, no sistema do tórax, a simpatia e a antipatia se encontram novamente. Nesse caso o homem inteiro está novamente ativo, pois enquanto a simpatia e a antipatia se encontram em nosso tórax estamos conscientes disso. Os Senhores sabem que esse encontro se exprime no fato de, digamos, após uma impressão realizarmos rapidamente um movimento reflexo no qual não pensamos muito, porém durante o qual repelimos com rapidez, de modo simplesmente instintivo, algo que nos ameaça. Tais movimentos reflexos mais subconscientes refletem-se depois no cérebro, na alma, e com isso o todo adquire uma espécie de caráter imaginativo. Nós acompanhamos em imagens o que se desenrola em nossa organização torácica como o encontro entre simpatia e antipatia. É por isso que não mais reconhecemos tão bem o fato de isso consistir no encontro entre simpatia e antipatia.

No tórax, porém, sucede algo relacionado de modo extraordinariamente intenso com toda a vida do ser humano: um encontro entre simpatia e antipatia significativamente relacionado com nossa vida exterior. Nós desenvolvemos no ser humano inteiro uma certa atividade que atua como simpatia — uma atividade simpática —, e fazemos com que essa atividade simpática

^g V. segunda conferência no Vol. 1 desta trilogia. (N.E.)

situada em nossa *parte torácica* se inter-relacione continuamente com uma atividade cósmica antipática. A expressão dessas atividades simpáticas e antipáticas que se encontram é o *falar* humano. E um nítido acompanhamento, pelo *cérebro*, desse encontro entre simpatia e antipatia no tórax, é a *compreensão* da fala. Nós acompanhamos a fala compreendendo-a. No ato de falar existem, no fundo, uma atividade que se realiza no tórax e uma que corre paralelamente, realizando-se na cabeça; só que no tórax essa atividade é mais real, e na cabeça se atenua em imagem. Ao falar os Senhores tem, de fato, a contínua atividade do tórax, acompanhando-a simultaneamente com a imagem correspondente, com a atividade cerebral. Com isso compreenderão facilmente que o falar consiste, no fundo, num contínuo ritmo entre efeitos simpáticos e antipáticos, como o sentir. A fala também está primeiramente ancorada no sentir. E o fato de dispormos, para a fala, do conteúdo coincidente com o pensamento resulta de acompanharmos o conteúdo do sentimento com o conteúdo cognitivo, com o conteúdo da representação mental. Contudo, só se compreenderá a fala concebendo-a realmente como ancorada no sentir humano.

Ora, a fala está, de fato, duplamente ancorada no sentir humano: primeiramente em tudo o que o homem leva, a partir de seu sentir, ao encontro do mundo. O que ele leva ao encontro do mundo a partir de seu sentir? Tomemos um sentimento *nítido*, uma nítida nuance emocional, como por exemplo *pasmar-se*, admirar-se. Trata-se de uma nuance do sentimento. Enquanto permanecemos animicamente no ser humano, nesse microcosmo, lidamos com a admiração, com o *pasmar-se*. Quando chegamos ao ponto de estabelecer a referência, a relação cósmica que pode estar ligada a essa ligação emocional da admiração, o admirar-se torna-se “O”. O som “O” nada mais é, no fundo, do que o atuar da respiração em nós, de modo que no íntimo essa respiração é capturada pela admiração, pelo pasmo. Portanto, os Senhores podem considerar o “O”, como a expressão do admirar-se, do *pasmar-se*.

A mentalidade exterior do mundo sempre tem integrado a fala, nos últimos tempos, também a coisas externas. Indagou-se o seguinte: de onde provam as relações entre os sons e aquilo que significam? Não se chegou a perceber que todas as coisas do mundo causam uma impressão sentimental no homem. De alguma forma cada coisa atua sobre o sentimento humano, embora freqüentemente de modo bem sutil, permanecendo meio inconsciente. Nunca, porém, teremos diante de nós uma coisa que designamos com uma palavra contendo o som “O” se de alguma forma não nos espantarmos diante dessa coisa, mesmo que levemente. Se os Senhores dizem “forno”, pronunciam uma palavra que contém um “O”, porque no “forno” reside algo que os faz expressar um leve espanto. Dessa maneira a fala está fundamentada no sentimento humano. Os Senhores se encontram em relação emocional com o mundo todo, proporcionando a

esse mundo os sons que, de alguma forma, exprimem essa relação.

Essas coisas têm sido habitualmente consideradas de modo muito superficial. Acreditou-se que na fala se imita quando o animal late ou rosna. De acordo com isso, desenvolveu-se uma teoria: a famosa teoria lingüística do “au-au”, segundo a qual tudo é imitado. Essas teorias contam o perigo de serem meias-verdades. Quando imito o cão dizendo “au-au — aí reside a nuance que se expressa no au — ‘transponho-me para sua condição anímica. O som se forma não no sentido daquela teoria, mas, indiretamente, pela transposição à condição anímica do cão.

Uma outra teoria é aquela que acredita que cada objeto no mundo contém um som, como por exemplo o sino possui o seu. Com base nessa concepção é que se desenvolveu a teoria “dim-dom”. Existem, pois, essas duas teorias — a “teoria au-au” e a “teoria dim-dom”. Só se pode, porém, compreender o homem admitindo-se que a fala é a expressão do mundo do sentimento, das relações sentimentais que desenvolvemos com as coisas.

Uma outra nuance com referencia às coisas é aquela nuance sentimental que temos diante do vazio ou mesmo do negro — que aliás está relacionado com o vazio —, ou com tudo o que se refere ao negro: é a nuance do susto, a nuance do medo. Ela se expressa através do “U”. Diante do pleno, do branco, do claro e de tudo aquilo relacionado com o claro ou branco, e também diante do som relacionado a isso, temos a nuance sentimental da *admiração*, do respeito, o “A”. Se temos a sensação de precisarmos defender-nos de uma impressão externa, tendo, de certa forma, de desviar-nos dela para nos proteger, estamos com o sentimento da *resistência*, que então se exprime no “E”; e se depois temos o sentimento oposto de *indicar*, de *aproximar-nos*, de *unir-nos*, então isto se expressa no “I”.

Com isso temos as vogais mais importantes (mais tarde entraremos em todos os detalhes, incluindo os ditongos); restaria ainda considerar apenas uma vogal que é rara nas regiões européias e exprime algo mais intenso do que as demais. Se os Senhores fizerem a tentativa de obter uma vogal pronunciando um som no qual efetivamente ressoem o “A”, o “O” e o “U”, isso significará “ter de fato um temor inicial”, mas apesar disso penetrar no inicialmente temido. O que esse som exprimiria seria a *suprema veneração*. Ele é bastante usual especialmente nos idiomas orientais, mas também prova que os homens orientais são capazes de desenvolver muita veneração, enquanto nas línguas ocidentais esse som foi deixado de lado pelo fato de aí se tratar de pessoas que não possuem de forma alguma a veneração em sua alma.

Com isto fizemos uma imagem daquilo que se expressa como *emoção* nas vogais. Todas as vogais exprimem emoções íntimas que se manifestam em simpatia pelas coisas. Ora, mesmo quando sentimos temor diante de algo, esse temor se baseia em alguma simpatia oculta. Não sentiríamos em absoluto esse temor se não tivéssemos uma secreta simpatia pela coisa em

questão. Na observação de tudo isso, basta os Senhores levarem em conta um aspecto. E *relativamente* fácil observar que o “O” tem algo a ver com espanto, o “U” com susto ou medo, o “A” com respeito e admiração, o “E” com resistência, o “I” com aproximar-se e o “AOU” com veneração. Mas a observação lhes ficará perturbada pela fato de os Senhores facilmente confundirem as nuances emocionais que se tem ao *ouvir* um som com aquelas que se tem ao *pronunciá-lo*. Ambas são diferentes. No caso das nuances que apresentei, é preciso levar em consideração que são válidas para a *comunicação* do som. Portanto, à medida que se quer comunicar algo a alguém através do som, isso vale. Quando queremos comunicar a alguém que nós próprios tivemos medo, exprimimo-lo por meio do “U”. Não se trata da mesma nuance quando a própria pessoa tem medo ou quando ela quer provocar medo no outro emitindo tal som. Os Senhores obtêm muito mais a sonância própria quando querem provocar medo, por exemplo, dizendo a uma criança: “U-u-u!” É importante levar isto em conta para o contexto social da linguagem. Considerando este ponto, os Senhores poderão chegar facilmente a essa observação.

O que aí é sentido é um puro processo anímico interior. A esse processo anímico, que efetivamente consiste na atuação de uma simpatia, a antipatia pode ir de encontro a partir de fora. Isso ocorre através das *consoantes*, ou “sons que soam junto”. Quando juntamos uma consoante a uma *vogal*, sempre reunimos simpatia e antipatia; e nossa língua, nossos lábios e nosso palato existem, na verdade, para se fazerem valer como órgãos de antipatia — para deterem as coisas. Se falássemos apenas com vogais, ficaríamos totalmente entregues às coisas, iríamos efetivamente confluir com elas, seríamos bem destituídos de egoísmo, pois desenvolveríamos nossa mais profunda simpatia pelas coisas; ao sentir medo ou repulsa, por exemplo, nós nos retrainos um pouco das coisas somente de acordo com o sentimento, mediante a graduação da simpatia — mas mesmo nessa retração ainda haveria simpatia. Tal como as vogais se referem ao nosso próprio som, as consoantes se referem às coisas; nelas as coisas consoam. Por isso os Senhores constatarão que as vogais devem ser buscadas como nuances do sentimento.

Consoantes como f, b, m, etc. devem ser buscadas como imitação de coisas exteriores. Portanto, ao mostrar-lhes ontem o “F” em *Fisch*, eu tinha razão à medida que imitava a forma do peixe exterior. *As consoantes poderão sempre ser reportadas à imitação de coisas exteriores; as vogais, ao contrário, à exteriorização totalmente elementar das nuances do sentimento humano perante as coisas.* É justamente por isso que os Senhores podem conceber a fala como um encontro entre antipatia e simpatia. As simpatias sempre residem nas vogais, e as antipatias sempre nas consoantes.

Entretanto, podemos compreender a formação da fala de maneira ainda diferente. Podemos dizer o seguinte: afinal, que tipo de simpatia é essa que se expressa no homem-tórax de modo a que ele faça parar a antipatia e o homem-cabeça apenas a acompanhe? O que aí subjaz é, na realidade, o *elemento musical*, que ultrapassou certos limites. O elemento musical perece e ultrapassa um certo limite, transcendendo de certa forma a si mesmo e tornando-se mais do que musical. Isto significa o seguinte: *à medida que consiste em vogais, a fala contém um elemento musical; à medida que consiste em consoantes, contém um elemento plástico, um elemento pictórico*. E no ato de falar existe uma síntese real, uma ligação real entre os elementos musical e plástico no homem. Por isso os Senhores podem ver que no falar se expressa, com uma espécie de nuance inconsciente, não só o modo de ser de pessoas *individuais*, mas também de *comunidades humanas*. Em alemão nós dizemos *Kopf* [cabeça]. *Kopf* exprime, em toda a sua correlação, o “redondo”, a forma. Por isso não chamamos de *Kopf* apenas a cabeça humana; dizemos também *Kohlkopf* [“cabeça de couve”, que em português se diz *repolho*^h]. Em alemão exprimimos a forma na palavra *Kopf*. O romano não exprimia a forma da cabeça; ele dizia *caput*, exprimindo com isso um aspecto *anímico*. Ele expressava o fato de a cabeça ser o elemento que capta, que compreende. Ele retirou a designação para a cabeça de um substrato bem diferente. De um lado apontava para a simpatia emocional e, de outro, para a adesão da antipatia ao que é externo.

Tentem inicialmente descobrir, pela vogal tônica, em quê consiste a diferença: *Kopf* = espanto, surpresa! Existe na alma algo de espanto, de surpresa diante de todo objeto redondo, porque o redondo se relaciona com tudo o que provoca espanto e surpresa. Tomem a palavra *caput*: “a” = respeito. É preciso assimilar e compreender o que outra pessoa afirma. É na cabeça que esta nuance do sentimento se exprime muito bem quando o caráter de um povo se defronta com a compreensão.

Levando em conta essas coisas, os Senhores serão desviados da abstração de olhar para o que consta no dicionário: para uma língua esta palavra, para a outra aquela palavra. Mas as palavras de cada uma das línguas são tiradas, aqui e acolá, de contextos totalmente diversos. Seria uma pura superficialidade querer simplesmente compará-las, sendo que a tradução lexicográfica é a pior tradução. Se temos em alemão a palavra *Fuss* [pé], isso se relaciona com o seguinte: ao caminhar, produzimos no chão um vazio, um *Furche* [sulco]. A palavra *Fuss* se relaciona com *Furche*. Nós buscamos a designação do pé naquilo que ele faz, ou seja, em “produzir sulcos”. As línguas românicas retiram a palavra “pé” (do lat. *pes*) da condição de “estar firme”. Ainda não temos na ciência essa modalidade que seria a lingüística semântica, ex-

^h Fazendo analogia semelhante se diz, em português, “cabeça de alho”. (N.E.)

traordinariamente útil à pedagogia; e já poderemos responder à seguinte pergunta: por que ainda não temos, na ciência, essas coisas que poderiam realmente exercer uma ajuda prática? ⁱ

Não temos essa ciência porque ainda estamos empenhados na elaboração daquilo que precisamos para a quinta época pós-atlântica, especialmente para a educação. Se, dessa forma, os Senhores considerarem a fala como algo apontando para o íntimo por meio das vogais e como algo apontando para o exterior por meio das consoantes, então estarão em condições de facilmente desenhar consoantes, encontrando sinais para elas; deste modo não precisarão simplesmente empregar o que exporei nas próximas aulas como sendo imagens para consoantes: os Senhores serão capazes de produzir suas próprias imagens, só assim conseguindo estabelecer o contato íntimo com as crianças — o que é muito melhor do que apenas assimilar a imagem externa.

Desta maneira reconhecemos a fala como uma relação do homem com o Cosmo. Pois o ser humano, por si, ficaria parado na admiração, no espanto; somente suas relações com o Cosmo provocam admiração, espanto por aquilo que soa.

Ora, o homem está entrosado de um modo (significativo) no Cosmo, e esse entrosamento pode ser observado por considerações totalmente exteriores. O que estou dizendo agora, digo-o porque — como os Senhores já viram pela conferência de ontem — muito depende de como nos posicionamos sentimentalmente frente ao ser humano em formação, de como podemos venerar nele uma enigmática revelação de todo o Cosmo. Do fato de podermos desenvolver esse sentimento como educadores e docentes é que muita, incrivelmente muita coisa dependerá.

Voltemos agora a considerar, num horizonte algo mais amplo, o fato significativo de que o ser humano executa cerca de *dezoito respirações* por minuto. Quantas faz, então, em quatro minutos? $18 \times 4 = 72$ respirações. Quantas respirações realiza por dia? $18 \times 60 \times 24 = 25.920$ respirações por dia. Posso também fazer a conta tomando por base o número de respirações em quatro minutos (72); em vez de multiplicá-lo por 24×60 , eu teria então de multiplicá-lo só por 6×60 , ou seja, por 360. O resultado seria igualmente 25.920 respirações por dia ($360 \times 72 = 25.920$). Pode-se dizer o seguinte: enquanto em quatro minutos o processo respiratório — inspirar, expirar, inspirar, expirar — é de certa maneira um pequeno processo diário e, ao termos multiplicado o número 72 por 360, o total obtido] 25.920 — é, em relação ao outro, um processo anual, o dia de 24 horas é um ‘ano’ para nossa respiração. Tomem agora nosso processo respiratório maior, que consiste em alternarmos diariamente a vigília e o sono. O que significa, no fundo, *vigília e sono*? Significam que também “expiramos” e “inspiramos” algo.

ⁱ A semântica como ciência do significado das palavras delineou-se na França em 1897, com a obra de Michel Bréal *Essai de sémantique* (Ensaio de semântica). (N.E.)

Expiramos o eu e o corpo astral ao adormecer e inspiramo-los novamente ao despertar. Fazemos isso dentro de 24 horas. Tomando esse dia, temos de multiplicá-lo por 360 para obter o ciclo anual. Ou seja, no decurso de um ano realizamos, *nessa* respiração, algo semelhante ao processo respiratório de um dia, caso em que multiplicamos por 360 o que ocorre em quatro minutos; se multiplicarmos por 360 o tempo entre despertar e adormecer transcorrido num dia, teremos o que ocorre em um ano; e se multiplicarmos agora 1 ano por nossa longevidade média, ou seja, 72 anos, obteremos novamente 25.920. Agora os Senhores já têm realmente um duplo processo respiratório: nossa inspiração e expiração em quatro minutos, que ocorre 72 vezes, somando num dia 25.920 vezes; e nosso acordar e adormecer a cada dia, que ocorre 360 vezes em um ano e 25.920 vezes numa vida inteira.

Temos ainda uma terceira respiração, ao acompanharmos o Sol em seu percurso. Os Senhores sabem que o ponto em que o Sol nasce na primavera parece avançar, a cada ano, uma pequena distância; sendo assim, em 25.920 anos ele percorre toda a eclíptica – tendo-se, portanto, novamente o número 25.920 no ano cósmico platônico.

Como nossa vida está inserida no mundo? Nós vivemos em média 72 anos. Multiplicando esse número por 360, os Senhores obtêm novamente 25.920. Podem, portanto, imaginar que o ano platônico, o percurso cósmico do Sol, que se completa em 25.920 anos, tenha como seu dia nossa vida humana; sendo assim, nós, tal como estamos situados nela, podemos considerar como um sopro respiratório aquele processo que no Universo todo representa um ano, e a duração de nossa vida humana como sendo um dia no grande ano cósmico – de modo a podermos, por outro lado, respeitar o mais ínfimo processo como uma reprodução do grande processo cósmico. Observando isso mais exatamente, obtemos, mediante o ano platônico – ou seja, pelo que nele ocorre –, uma reprodução de todo o processo cósmico desenrolando-se desde a antiga evolução saturnina, passando pelas evoluções solar, lunar, terrestre, etc., até a de Vulcão. Porém, todos os processos que se desenrolam da maneira indicada são ordenados como processos respiratórios segundo o número 25.920. E naquilo que para nós transcorre no período entre o despertar e o adormecer é novamente expresso o que se desenrola durante a evolução da Lua, da Terra, de Júpiter. Aí se exprime o que nos faz pertencentes ao âmbito extraterrestre. E o que se manifesta em nosso menor processo respiratório, que se exprime em quatro minutos, atua o que faz de nós homens terrestres. Devemos, portanto, dizer o seguinte: somos homens terrestres por nosso processo respiratório; por nossa alternância entre despertar e adormecer, somos homens lunares, terrestres e jupiterianos; e pelo fato de estarmos, com nossa biografia, integrados às circunstâncias do ano cósmico, somos homens cósmicos. Para a vida cósmica, para todo o sistema planetário, um sopro respiratório abrange um dia de nossa existência, e nossos 72 anos

de vida são um dia para aquele ser cujos órgãos são o sistema planetário. Se os Senhores transcenderem a ilusão de serem pessoas limitadas, compreendendo o que são como processo, como acontecimento no Cosmo – o que é um fato real –, então poderão dizer: “Eu mesmo sou um sopro respiratório do Cosmo.”

Se os Senhores compreenderem isto de modo que o aspecto teórico lhes seja totalmente indiferente, constituindo apenas um processo; se de certa forma apenas haja sido interessante ter ouvido algo assim – mas se os Senhores levarem consigo um sentimento, um sentimento de infinita veneração por aquilo que secretamente se exprime em cada ser humano, esse sentimento se solidificará naquilo que deve estar subjacente no ensino e na educação. Na educação do futuro, não poderemos proceder de modo a, de certa forma, introduzir na educação a vida exterior dos adultos. É um quadro estarrecedor, altamente estarrecedor imaginar que no futuro, com base na escolha democrática, as pessoas venham a reunir-se nos Parlamentos para – no máximo fundamentadas no parecer de pessoas que tampouco possuam maior profundidade no assunto do que a de seu sentimento democrático – tomar decisões sobre questões do ensino e da educação. Se a coisa viesse a realizar-se tal qual se encaminha agora na Rússia ^j, isso significaria que a Terra teria perdido sua missão, teria sido privada dela, retirada do todo universal e arimanizada.

Agora é a época em que o homem precisa haurir do conhecimento da relação entre o ser humano e o Cosmo aquilo que pertence à educação. Temos de permear toda a nossa atividade educativa com o seguinte sentimento: o educando está diante de nós, mas ele é a continuação do que se desenrolou no plano supra-sensorial antes do nascimento ou da concepção do homem. Este sentimento deve surgir de um conhecimento como o que agora há pouco relacionamos com a consideração das vogais e consoantes. É esse o sentimento que deve impregnar-nos – e só quando isso realmente ocorrer é que poderemos lecionar de maneira correta. Ora, não creiam que esse sentimento seja infrutífero! O homem está organizado de tal forma que, com um sentimento corretamente orientado, confere a si próprio forças diretrizes. Se os Senhores não alcançarem o que faz com que cada ser humano seja considerado um enigma cósmico, só poderão obter a sensação de que o homem não passa de um mecanismo – e justamente no cultivo dessa sensação residiria o ocaso da cultura terrestre. Por outro lado, o progresso da civilização na Terra só poderá ser buscado na permeação de nosso impulso educacional com a sensibilidade para o significado cósmico do ser humano inteiro. Mas esse sentimento cósmico só nos surgirá, como os Senhores vêem, se considerarmos o que reside no *sentir* humano como

^j Steiner refere-se à reforma educacional de Lunatscharski, ministro da educação logo após a Revolução Comunista de 1917. (N. T.)

pertencente ao período compreendido entre o nascimento e a morte. De um lado, o que reside no *imaginar* humano aponta-nos o pré-natal; de outro, o que reside na *vontade* humana aponta-nos o pós-morte, o futuro germinal. Defrontando o ser humano tríplice, já temos inicialmente diante de nós o pré-natal; depois, o que reside entre o nascimento e a morte; e em terceiro lugar o pós-mortal — só que o pré-natal se sobressai em nossa existência de maneira imaginativa, enquanto o pós-mortal já está embrionariamente presente em nós antes da morte.

É só através de tais coisas que os Senhores também podem ter uma idéia do que realmente acontece quando uma pessoa entra em relação com outra. Quando se lêem livros mais antigos de pedagogia como, por exemplo, a pedagogia de Herbart, excelente para épocas passadas, fica sempre a sensação de que as pessoas trabalham com conceitos por cujo intermédio não conseguem acercar-se da realidade, permanecendo fora dela. Basta lembrar como a simpatia, desenvolvida no sentido bem terreno, permeia todo o querer. Portanto, o que por meio da vontade reside em nós como germe do futuro, como germe do pós-morte, é permeado de amor, de simpatia. Por isso, para ser corretamente reprimido ou cultiyado, tudo o que se relaciona com o querer deverá ser igualmente — mas não propriamente de modo igual, e sim *real* — acompanhado com especial amor também na educação. Ao nos voltarmos para o querer do homem, precisaremos recorrer à simpatia que já existe nele. Qual deverá ser, então, o verdadeiro impulso para a educação volitiva? Não poderá ser outro senão o fato de nós mesmos desenvolvermos simpatia para com o aluno. Quanto melhores simpatias desenvolvermos em relação a ele, melhores métodos teremos na educação.

E agora os Senhores dirão: já que a educação do intelecto é o contrário da educação da vontade por estar permeado de antipatia, teremos então de desenvolver antipatias ao educar o aluno com relação ao seu intelecto! Isto também é verdade; só que os Senhores devem compreendê-lo corretamente. Devem situar acertadamente as antipatias. Se quiserem educar corretamente o aluno para a vida das representações mentais, terão de conceituá-lo a ele próprio de modo acertado. Já na atividade de conceituar reside o elemento antipático, pois isto pertence a esse lado. Ao conceituarem o aluno, ao tentarem penetrar em tudo quanto é nuance de seu ser, os Senhores se tornam os educadores, os professores de seu intelecto, de sua atividade cognitiva. Aí já residem as antipatias; só que ao educarem o aluno os Senhores tornam a antipatia boa. E podem ter toda a certeza: nós não somos levados a reunir-nos, na vida, quando não existem condições para tal. Na verdade, os processos exteriores são sempre a expressão exterior de algo interno, por mais que isso pareça estranho para a observação externa do mundo. O fato de os Senhores estarem aqui para ensinar e educar as crianças [da fábrica] Waldorf e realizar coisas correlatas aponta para a correlação cármica entre este grupo de

professores e justamente esse grupo de crianças. E os Senhores serão os professores certos para essas crianças à medida que, em épocas mais antigas, hajam desenvolvido antipatias em relação a elas. Disso se libertarão educando, agora, o intelecto dessas crianças. E as simpatias, nós devemos desenvolvê-las acertadamente produzindo uma correta formação da vontade.

Tenham, portanto, bem claro o seguinte: a melhor maneira de tentarem penetrar no ente duplo “homem” será a que procuramos adotar ontem a tarde. Mas os Senhores precisam tentar penetrar em todos aspectos do ente humano. Mediante o que tentamos ontem, só poderão vir a ser bons educadores da vida intelectual da criança. Quando à vida volitiva, serão seus bons educadores se tentarem envolver cada qual com simpatia, com simpatia verdadeira. Estas coisas também pertencem à atividade educativa: a antipatia, que nos capacita a compreender, e a simpatia, que nos capacita a amar. Se possuímos um corpo e, por meio dele, focos onde simpatia e antipatia se encontram, isto também se imiscui naquele relacionamento social expresso na atividade de educar e ensinar. Peço-lhes refletir e desenvolver sentimentos a este respeito.

TERCEIRA CONFERÊNCIA

23 de agosto de 1919

Ontem chamei sua atenção para o fato de que no ensino se deveria partir de uma certa *formulação artística* para que o ser humano *total*, principalmente com sua vida volitiva, seja solicitado. A partir de explanações como as que fizemos aqui os Senhores logo discernirão a importância de tal medida; e discernirão ainda que o ensino deve ser ministrado de maneira a se levar continuamente em conta que no ser humano existe um elemento morto, algo fenecente que deve ser transformado em algo renovado e vivo. Se abordarmos a Natureza e outros seres viventes apenas de modo contemplativo — portanto, com nossa representação mental, que é pictórica —, estaremos mais dentro de um processo letal; se abordarmos os seres da Natureza e do Universo com nossa vontade, estaremos dentro de um processo de vitalização. Teremos, pois, como educadores a tarefa de vivificar constantemente o morto, de livrar do perecimento total aquilo que no ser humano vai ao encontro da morte — enfim, de certa forma fecundar dispondo daquilo que podemos desenvolver, a partir da vontade, como elemento vivificador. Por isso não devemos recuar começar, já junto à criança, com uma certa configuração artística do ensino.

Ora, tudo o que de artístico se apresenta ao ser humano divide-se em duas correntes — a *plástico-pictórica* e a *poético-musical*. Estes dois âmbitos artísticos, o plástico-pictórico e o

poético-musical, são na realidade polarmente distintos entre si, embora justamente por essa distinção polar possam encontrar-se muito bem numa síntese superior, numa unidade superior. Os Senhores bem sabem que na evolução universal se expressa, até mesmo segundo as raças, essa dualidade no âmbito artístico. Basta lembrarem-se de certas análises de Heínrich Heine^k para terem sua atenção voltada para tal dualidade: tudo o que provinha do *povo grego* ou lhe era afim, tudo o que brotou etnicamente da essência do povo grego possui uma disposição extremamente pronunciada para a configuração plástico-pictórica do mundo; por outro lado, tudo o que brotou do elemento judaico possui particular disposição para o elemento genuinamente musical do mundo. Portanto, aí os Senhores encontram essas duas correntes divididas também etnicamente; e quem tiver sensibilidade para tais coisas poderá acompanhá-las muito bem na história da arte. Naturalmente sempre surgem esforços justificados procurando unir o elemento musical ao plástico-pictórico; ambos, no entanto, só podem ser verdadeira e completamente reunidos na *eurritmia* totalmente desenvolvida, onde os elementos musical e visual podem tornar-se uma unidade; é claro que não na fase inicial onde ainda nos encontramos, mas nas metas que a eurritmia deve propor para si. Portanto, cumpre considerar que em toda a natureza humana harmônica existe um lado plástico-pictórico ao qual se inclina o elemento volitivo do homem. Ora, como poderíamos caracterizar corretamente esse talento humano de tornar-se plástico-pictórico?

Se fôssemos somente pessoas intelectuais, se “observássemos” o mundo apenas através de nossas representações mentais, gradualmente nos tornaríamos cadáveres ambulantes. Daríamos, de fato, a impressão de entidades moribundas aqui na Terra. Somente por sentirmos em nós o impulso de vivificar plástica e pictoricamente, por meio da fantasia, o aspecto mortal contido nos conceitos, é que nos salvamos desse morrer. Os Senhores devem abster-se de querer uniformizar abstratamente, caso queiram ser verdadeiros educadores. Sendo assim, não poderão dizer: “Então não se deve desenvolver o elemento mortal no ser humano; dever-se-ia evitar cultivar nele o mundo conceitual e ideativo.” Isso conduziria, com relação ao anímico-espiritual, ao mesmo erro que cometeriam médicos ao dizer, observando a civilização como grandes pedagogos: “Os ossos são o elemento mortal no ser humano; portanto, protejamos o homem desse elemento mortal, procurando manter os ossos vivos e moles.” Os Senhores podem ver que a visão de tais médicos levaria os homens a tornar-se todos raquíticos, incapazes de cumprir plenamente sua missão. É sempre um princípio errôneo proceder como muitos teósofos e antropósofos que, ao ouvir falar em Árimã e Lúcifer e suas influências na evolução da Humanidade, dizem o seguinte: “Essas são coisas que prejudicam a natureza humana; temos,

^k Nascido na Alemanha em 1797, foi poeta lírico e jornalista, falecendo em Paris em 1856. (N.E.)

portanto, de evitá-las.” Isto, porém, levaria a excluir o ser humano de tudo o que deve constituí-lo. Sendo assim, não se pode tampouco evitar o desenvolvimento do elemento ideativo; deve-se desenvolvê-lo mas nunca descuidando de, em outra ocasião, abordar a natureza humana com o elemento plástico-pictórico. Com isto se produz a unidade. Esta não resulta em função de se extinguir um dos elementos, e sim à medida que se desenvolve um ao lado do outro. A este respeito os homens de hoje ainda não são capazes de pensar homogeneamente. É por isso também que não compreendem a trimembração do organismo social. A vida social só se realiza corretamente quando as áreas espiritual, econômica e jurídica situam-se lado a lado e só então a unidade se *forma*, não vindo a existir pelo fato de a formarmos abstratamente. Imaginem só o que seria se as pessoas quisessem dizer: “Já que a cabeça é uma unidade e o resto do corpo também, na verdade o ser humano nem deveria existir; dever-se-ia retirar a cabeça do restante da pessoa e deixá-la movimentar-se livremente no mundo!” Só se atua em conformidade com a Natureza quando se faz nascer o todo a partir de unilateralidades.

A questão é, portanto, desenvolver *uma* das unilateralidades: ser educado no campo das idéias; a outra unilateralidade, a plásticopictórica, vivifica então o que é desenvolvido no mero conceito. Trata-se aí de, sem perder a ingenuidade, elevar essas coisas à consciência, que é sempre aniquilada em nossa época. Não é preciso perder a ingenuidade quando se fazem as coisas de modo concreto, e não abstrato. No tocante ao plástico-pictórico, por exemplo, será muito bom, sob quaisquer circunstâncias, começar o mais cedo possível a fazer a criança viver no *mundo das cores*, caso estejamos, como professores, imbuídos do que Göethe expõe na parte didática de sua teoria das cores. Em que se baseia essa parte didática da teoria das cores de Göethe? Baseia-se no fato de Göethe sempre permear cada cor com uma nuance de sentimento. Assim ele enfatiza o provocativo no vermelho, relevando não apenas o que o olho vê, mas o que a *alma* sente em relação ao vermelho. De igual maneira ele enfatiza a tranquilidade, o ensimesmamento que a alma sente junto ao azul. Sem quebrar a ingenuidade, pode-se introduzir a criança no mundo das cores de um modo tal que as nuances de sentimento do mundo das cores se ressaltem. (Se nessa atividade as crianças porventura começarem fazendo sujeira demais, será uma boa medida educativa conseguir que não mais se sujem excessivamente.)

Comece-se o mais cedo possível a fazer a criança entrar em contato com as cores; aí seria melhor acrescentar cores a uma superfície colorida do que à mera superfície branca, procurando-se despertar na criança sensações que só podem nascer de uma concepção científico-espiritual do mundo cromático. Quando se trabalha assim, como fiz com alguns amigos na pequena abóbada do edifício de Dornach, obtém-se uma viva relação com a cor. Empregando-se por exemplo o azul, descobre-se que na própria cor azul reside o elemento com

que caracterizar tudo o que represente interioridade. Digamos, portanto, que no caso de um anjo que se movimenta a partir de sua interioridade, haverá espontaneamente o impulso de pintá-lo de azul, porque as nuances do azul, o claro-escuro do azul provoca na alma a sensação do movimento oriundo da região anímica. A cor amarelo-avermelhada provoca na alma a sensação do brilho, de algo que se manifesta ao exterior. Quando, pois, algo atua agressivamente, quando algo surge diante de nós com ar admoestador, quando o anjo quer dizer-nos alguma coisa, falar-nos a partir de sua retaguarda, expressamos isso por meio de nuances amarelo-avermelhadas. É perfeitamente possível mostrar às crianças, de maneira elementar, esse lado vivo e interior das cores.

Além disso, precisamos imbuir-nos intensamente do fato de que o simples desenhar já contém algo inverídico. O mais verdadeiro é ter sensações a partir da cor; já a partir do claro-escuro é um pouco inverídico, e o menos verdadeiro é o desenhar. O desenhar, como tal, já se aproxima muito daquele elemento abstrato mortal existente na Natureza. Nós só deveríamos efetivamente desenhar conscientizando-nos do seguinte: no fundo, só desenhamos o morto. E com as cores deveríamos pintar estando conscientes de estarmos provocando o vivo existente no morto.

O que é, afinal, a linha do horizonte? Se simplesmente tomarmos um lápis e a desenharmos, isso será algo abstrato, moribundo, inverídico frente à Natureza, que sempre possui duas correntes — o morto e o vivo. Nós isolamos uma corrente e afirmamos que é Natureza. Se, no entanto, eu disser “vejo algo verde e algo azul separando-se entre si”, então a linha do horizonte nascerá a partir do limite entre as cores, e aí estarei dizendo uma verdade. É assim que os Senhores chegarão paulatinamente a constatar que a forma da Natureza surge efetivamente da cor, e que, por isso, o desenhar é abstrato. Deveríamos produzir uma boa idéia, uma boa sensibilidade para tais coisas já na criança em crescimento, pois isso vivifica todo o seu ser anímico e conduz a uma correta relação com o mundo exterior. Aliás, é disso que sofre nossa cultura: do fato de não termos qualquer relação correta com o mundo exterior. Para tal não é necessário que, digamos, ao ensinarmos nos tornemos nós próprios unilaterais. Seria, por exemplo, muito bom se pudéssemos desenvolver cada vez mais a possibilidade de passar do elemento artístico meramente abstrato, que o ser humano produz por seu gosto pelo belo, para o artístico concreto, para a arte aplicada, pois hoje a Humanidade necessita da introdução de uma verdadeira aplicação da arte na existência cultural geral. De fato, no decorrer do século dezenove chegamos ao ponto de fazer nossos móveis para agradar à vista — por exemplo, uma cadeira agradável de ver, quando ela deveria ter a característica de fazer-nos senti-la quando sentássemos nela. É para isso que deveria ser moldada. É preciso sentir a cadeira; ela não deve

simplesmente ser bonita — deve caracterizar o fato de uma pessoa sentar-se nela. Toda a fusão de nosso tato com a cadeira — e até mesmo do tato formado pela maneira como se dispõem seus braços, etc. enquanto a pessoa procura seu apoio nela — deveria expressar-se na cadeira. Portanto, se pudessemos introduzir no ensino aulas de trabalhos manuais com metas decisivas em artes aplicadas, prestaríamos um grande serviço à atividade escolar. Ora, basta os Senhores imaginarem como uma pessoa bem-intencionada em relação à Humanidade tem hoje uma grande preocupação cultural ao ver, por exemplo, como as abstrações (que não ocorrerão se pudermos realizar nossos intentos) querem inundar nossa cultura: nada mais haverá de belo em nossa civilização — apenas utilidades! E mesmo se as pessoas sonharem com o belo, não terão sensibilidade alguma para o fato de que, ao nos dirigirmos para uma socialização, a necessidade do belo deverá ser mais intensamente enfatizada do que antes. É isto que se deveria compreender.

O elemento plástico-pictórico não deveria, portanto, ser poupado no ensino. Tampouco, porém, deveria ser poupada a real percepção daquele elemento dinâmico expresso na arquitetura. Será muito fácil incidir no erro de levar isto ou aquilo muito cedo às crianças. Mas em certo sentido isso até deve acontecer: eu dirigi algumas palavras àquelas crianças de Munique que passaram suas férias em Dornach — oitenta, ao todo — e tiveram doze aulas de euritmia com a sra. Kisseleff, tendo sido depois capazes de apresentar o que haviam aprendido a uma parte de seus professores e aos antropósofos de Dornach. Elas estavam bem engajadas e, após o final de toda a apresentação de euritmia, que também consistiu em exposições de nossas euritmistas de Dornach, aproximaram-se perguntando: “Afinal, nossa apresentação também agradou?” Elas realmente tiveram o impulso de também apresentar algo; foi uma coisa muito bonita. Ora, a pedido das pessoas que haviam organizado tudo eu tinha de dirigir algumas palavras às crianças. Era a noite anterior ao dia em que elas deveriam ser reconduzidas à região de Munique. Então eu disse expressamente: “Agora vou dizer algo que vocês ainda não compreendem. Só no futuro é que compreenderão. Prestem, porém, atenção quando, no futuro, ouvirem a palavra ‘alma’, pois agora vocês ainda não podem compreendê-la.” Esse alertar a criança para algo que ela ainda não compreende e primeiro tem de amadurecer é extraordinariamente importante. E só é errôneo o princípio, tão fortemente destacado hoje em dia, segundo o qual só se deve ensinar à criança o que ela já entende — um princípio que desvitaliza qualquer educação. Ora, uma educação só se torna viva quando se carrega durante algum tempo, num plano subjacente, o conteúdo recebido, para depois fazê-lo aflorar novamente. Isto é muito importante para a educação dos sete aos quinze anos de idade; nessa fase pode-se inculcar na alma infantil muita coisa que só mais tarde poderá ser compreendida. Por isso

eu lhes peço não se chocarem pelo fato de ultrapassarem a maturidade da criança apelando a algo que só mais tarde ela poderá compreender. O princípio oposto trouxe um elemento mortal para dentro de nossa pedagogia. A criança, porém, deve justamente saber que precisa esperar. É este o sentimento que também se pode provocar nela: o de que ela deve esperar pela compreensão do que já agora assimila. Por isso nem era tão ruim que, em tempos mais antigos, as crianças tivessem simplesmente de aprender $1 \times 1 = 1$, $2 \times 2 = 4$, $3 \times 3 = 9$, etc., ao invés de, como hoje, aprenderem na máquina calculadora. Esse princípio de reduzir a compreensão da criança deveria ser rompido. Naturalmente isto só pode ocorrer com o necessário tato, pois não nos devemos afastar muito do que a criança é capaz de amar; mas ela pode muito bem assimilar, puramente apoiada na autoridade do professor, muita coisa para a qual sua compreensão só virá mais tarde.

Levando dessa maneira o plástico-pictórico à criança, os Senhores verão que será possível vivificar muito do aspecto mortal.

O elemento musical, que vive no ser humano desde seu nascimento e — como eu já disse —, especialmente na idade dos três e quatro anos de idade, expressa-se num pendor para dançar é, por si, um elemento volitivo, portador de vida. Contudo, por mais estranho que isto pareça, é verdade: a princípio traz, conforme se realiza na criança, uma vida excessivamente intensa, atordoante, que facilmente ensurdece a consciência. Pelo lado musical acentuado, o desenvolvimento infantil incorre com muita facilidade num certo estado de atordoamento. Por isso deve-se dizer o seguinte: o aspecto educativo que surge quando se emprega a música deve consistir numa contínua harmonização do elemento dionisíaco que brota da natureza humana pelo elemento apolíneo. Enquanto um elemento mortífero deve ser vitalizado pelo plástico-pictórico, um elemento extremamente vivaz contido no musical deve ser abafado, para que o ser humano não seja demasiadamente afetado na área musical. E esta a sensibilidade que devemos ter ao ensinar música à criança.

Agora trata-se de observar que a natureza humana é, num ou noutro sentido, desenvolvida unilateralmente pelo carma. Isto se nota particularmente no elemento musical. Eu diria, porém, que aí é fortemente acentuado. Não se deveria ressaltar que “esta criança não é musical, aquela é”. Sem dúvida o fato existe como tal, mas fazer uso conseqüente disso, mantendo a criança não-musical afastada de qualquer aspecto da música e proporcionando educação musical somente às crianças musicalmente dotadas, é algo absolutamente errôneo; no mínimo, também as crianças menos inclinadas à música deveriam estar presentes a todas as atividades musicais. Sem dúvida é totalmente correto que, à atividade musical produtiva, cada vez mais se dê acesso somente às crianças realmente musicais. Mas as crianças não dotadas também de veriam assistir

e desenvolver sensibilidade, pois será possível perceber que também nelas existe um resíduo de disposições musicais — só que situadas muito profundamente, só podendo vir à tona com amorosa assistência. Isto nunca deveria ser negligenciado, pois o seguinte trecho de uma peça de Shakespeare é muito mais verdadeiro do que se pensa: “O homem que não possui música em si próprio [...] tende à traição, à ladroeira e à perfídia [...]; não confie em ninguém assim!” Eis uma verdade muito fundamental. Por isso, nada deveria ser negligenciado para se proporcionar o ensino musical mesmo às crianças tidas, a princípio, como não-musicais.

Será, porém, da maior importância, justamente por motivos sociais, que a música seja cultivada também da maneira *mais elementar*, de modo que as crianças sejam ensinadas sem teorias atordoantes, e sim a partir de fatos musicais elementares. Elas deveriam receber uma clara noção do musical elementar, das harmonias, melodias etc., pelo emprego de fatos tão elementares quanto possível, pela análise auditiva de melodias e harmonias — de modo que na música se proceda tão elementarmente na construção do todo artístico quanto se procede no plástico-pictórico, onde também se trabalha a partir do detalhe. Com isto será atenuado o que atua tão fortemente na música — o diletantismo —, embora não se deva negar que o diletantismo musical também possui uma certa utilidade em nosso convívio social. Sem ele não poderíamos progredir a contento, mas ele deveria restringir-se apenas aos receptores. Justamente por isso, no entanto, seria possível valorizar corretamente, dentro de nossa ordem social, as pessoas que produzem música. Ora, não se deveria esquecer que todo elemento plástico-pictórico trabalha no sentido da *individualização* dos seres humanos, e que todo elemento poético-musical, ao contrário, fomenta a vida *social*. Os homens entram em comunhão pelo poético-musical e se individualizam pelo plástico-pictórico. A individualidade é mantida mais pelo plástico-pictórico, e a sociedade mais pela vida e pela trama contidas no musical e no poético. O poético é produzido a partir da solidão da alma, e só dela, vindo a ser compreendido pela comunidade humana. O que se quer fundamentar, ao dizer que com sua criação poética o homem descerra seu interior e que, pela acolhida da criação, algo vem ao encontro desse interior partindo das mais íntimas profundezas do outro, não é uma abstração, e sim algo absolutamente concreto. Por isso a criança em crescimento deveria ser educada para sentir alegria e anseio diante da música e da poesia. No caso da poesia, cedo ela deveria conhecer o *verdadeiramente* poético. Hoje em dia o ser humano cresce numa ordem social onde é tiranizado pela prosa lingüística. Existem hoje inúmeros declamadores que tiranizam o ser humano pela prosa, salientando o que numa poesia é prosa, é mero conteúdo. E quando, na declamação, a poesia é configurada de modo que a nuance do *conteúdo* efetivamente desempenha o papel principal, isso é atualmente considerado recitação perfeita. Mas uma

recitação realmente perfeita é aquela que realça especialmente o elemento *musical*.

Nas palavras com que às vezes introduzo uma apresentação de eurritmia, já chamei freqüentemente a atenção para o fato de que, no caso de um poeta como Schiller, uma poesia provém das profundezas de sua alma. Em muitas de suas poesias ele tinha primeiro uma melodia geral reinando em sua alma, só mais tarde como que mergulhando nessa melodia geral o conteúdo, as palavras. A melodia geral é aquilo a que se prende o conteúdo, criando-se então o poético *na formulação* da linguagem – não no conteúdo, mas na cadência, no ritmo, na manutenção da rima: enfim, no musical subjacente ao poético.

Eu disse que no tipo atual de declamação tiraniza-se o ser humano porque sempre se tiraniza ao atribuir mérito somente à prosa de um poema, ao conteúdo, tomando-o de modo bem abstrato. Só se supera científico-espiritualmente a tirania apresentando, como sempre procurei fazer, o assunto dos mais diversos ângulos, de modo a manter os conceitos fluidos também no lado artístico. Certa vez tive um prazer especial quando um de nossos amigos artisticamente dotados disse-me que certos ciclos de conferencias [minhas] poderiam, simplesmente por sua construção intrínseca, ser transformados em sinfonias. De fato, existe algo assim subjacente a alguns desses ciclos, devido à sua construção. Tomem, por exemplo, aquele proferido em Viena, sobre a vida entre a morte e um novo nascimento, e os Senhores verão que poderão fazer dele uma sinfonia. Isto é possível porque a confer-ncia antropológica não deveria exercer um efeito tirânico, e sim atuar sobre a vontade do ser humano. Quando, porém, as pessoas se aproximam de uma obra como *Die Kernpunkte der sozialen Frage* [Os pontos centrais da questão social], dizem que lhes é incompreensível. Contudo ela não é incompreensível: apenas seu estilo é insólito.

Portanto, é de suma importância que em toda e qualquer poesia se chame a atenção da criança para o elemento musical subjacente. Por isso, na distribuição do ensino as coisas deveriam ser configuradas de modo que o elemento recitativo introduzido na escola fosse colocado o mais próximo possível do elemento musical. O professor de música deveria aproximar-se o mais possível do professor de recitação, de modo que um seguisse imediatamente o outro, estabelecendo-se assim uma viva ligação entre ambos. Seria particularmente bom se o professor de música pudesse assistir às aulas de recitação e vice-versa, de modo que um pudesse apontar sempre as correlações com o outro ensino. Com isto seria radicalmente eliminado o que hoje em dia ainda intervém tão intensamente em nosso ensino e é tão horripilante: a explicação abstrata de poesias. Essa explicação abstrata de poesias, tão enfaticamente voltada para o aspecto gramatical, é a morte de tudo o que deveria atuar sobre a criança. A interpretação de poesias é algo bem terrível.

Bem, os Senhores objetarão: mas a interpretação é necessária para compreender a poesia! A isto cumpre replicar o seguinte: o ensino deve ser moldado como um todo. Sobre isto falaremos na conferência semanal do corpo docente. Esta e aquela poesia vêm a ser recitadas, e então do ensino restante deve afluir o necessário para a compreensão de uma poesia. Deve-se cuidar que a criança já traga consigo, para a aula de recitação, o necessário à compreensão da poesia. Pode-se muito bem — por exemplo, estudando-se com a criança a poesia de Schiller *Spaziergang* [Passeio] — expor à criança os aspectos histórico-culturais e psicológicos relacionados com o poema, mas não enquanto se lê a poesia de linha em linha, e sim apresentando à criança o que transcende o conteúdo. Nas aulas de recitação dever-se-ia atribuir valor pura e simplesmente à transmissão artística do aspecto artístico.

Empregando dessa maneira o elemento artístico em suas duas correntes para harmonizar a natureza humana, alcançaríamos extraordinariamente muito. Basta considerar que algo imensamente relevante para a comunhão do homem com o mundo é alcançado quando o ser humano *canta*. É que o cantar, em si, é um copiar daquilo que já existe no mundo. Cantando, o homem expressa a significativa sabedoria a partir da qual o mundo foi criado. Mas tampouco se deve esquecer que no cantar o homem estabelece a ligação entre o elemento cósmico da sequência tonal propriamente dita e a palavra humana. Por isso algo inatural se insere no canto. Isto já pode ser percebido ao se captar a incoerência entre o elemento sonoro e o conteúdo de uma poesia. Já seria um grande progresso se pudéssemos continuar a desenvolver a experiência já iniciada: manter os versos¹ na mera recitação e vivificar a rima simplesmente com a melodia, de forma que o verso flua na declamação e a rima seja entoada como uma ária. Com isto surgiria uma límpida separação entre o elemento sonoro e o elemento verbal de uma poesia, o qual, aliás, perturba a pessoa realmente musical.

Por outro lado, se a audição do ser humano é desenvolvida para o musical, ele é preparado para sentir vivamente o próprio lado musical do mundo. Isto tem extremo valor para os seres humanos em desenvolvimento. Não se pode esquecer o seguinte: *no plástico-pictórico contemplamos a beleza, vivenciamo-la; no musical nos tornamos, nós mesmos, beleza*. Isto é extraordinariamente significativo. Retrocedendo a tempos mais antigos encontraremos, quanto mais recuarmos no passado, menos existência daquilo que chamamos de musical propriamente dito. Pode-se ter a nítida sensação de que o musical é algo ainda em desenvolvimento, embora algumas formas musicais, por sua vez, já estejam morrendo. Isto se baseia num fato cósmico muito significativo. Em todo âmbito plástico-pictórico, o homem era um copiador da antiga ordem celeste. A suprema cópia de uma ordem cósmico-celeste é, aliás, uma *cópia do mundo*.

¹ A palavra “verso” e empregada aqui em seu sentido de linha da estrofe. (N.E.)

Na música, porém, o próprio homem é criador. Aí ele não copia a partir do que já existe, mas lança a base e o fundamento para o que só nascerá no futuro. Pode-se, naturalmente, criar um certo elemento musical imitando, por exemplo, o marulho das ondas do mar ou o canto dos rouxinóis. Mas o verdadeiramente musical e o verdadeiramente poético é uma *criação nova*, da qual nascerão futuramente as evoluções de Júpiter, Venus e Vulcão. De certa forma, nós salvamos o que é nascituro da nulidade de sua existencia na realidade ligando-o ao elemento musical.

É só estabelecendo tais ligações com os grandes fatos do mundo que também obtemos a correta compreensão do ensino. Somente isto pode conferir-lhe a correta solenidade, de modo que o ensino possa tornar-se uma espécie de culto divino à medida que se torna um tal serviço solene.

O que proponho desta maneira será mais ou menos um ideal. Contudo, podemos enfileirar em direção ao ideal o que fazemos de concreto. Não deveríamos, por exemplo, negligenciar uma coisa ao ir com nossos alunos — o que acontecerá de qualquer forma — às montanhas ou ao campo, ou seja, quando as levássemos à Natureza. Diante desse fato deveríamos sempre ter em vista que o ensino de Ciências Naturais propriamente dito só pode ter lugar dentro do prédio da escola. Suponhamos estarmos entrando na Natureza com as crianças e que dirigimos sua atenção para uma pedra ou uma flor. Nesse caso deveríamos evitar rigorosamente emitir, no âmbito da Natureza, o que ensinamos dentro do prédio escolar. Na Natureza deveríamos referir-nos a ela junto às crianças de maneira totalmente diversa do que fazemos no prédio escolar. Nunca deveríamos esquecer de chamar-lhes a atenção para o seguinte: “Estamos levando vocês ao campo para que vivenciem a beleza da Natureza, e traremos os produtos da Natureza para a escola, a fim de podermos explicar-lhes a Natureza aqui dentro.” Por isso, lá fora nunca deveríamos falar daquilo que lhes explicamos na sala de aula, por exemplo, a respeito das plantas. Deveríamos ressaltar a diferença entre dissecar na classe a Natureza morta e observá-la lá fora em sua beleza. Deveríamos colocar esses pontos lado a lado. Quem conduz as crianças à Natureza para, lá fora, exemplificar-lhes com um objeto natural algo ensinado na sala de aula, não age corretamente. Já se deveria suscitar nas crianças a seguinte espécie de sentimento: “Infelizmente precisamos dissecar a Natureza quando a trazemos para a sala de aula.” Só que as crianças deveriam sentir isso como uma necessidade, porque justamente a destruição do natural também é necessária para a construção do ser humano. Não deveríamos absolutamente crer que fazemos bem em explicar cientificamente um besouro lá fora, na Natureza. A explicação científica do besouro pertence à sala de aula! Alegria por ver o besouro, por sua maneira de locomover-se, por seu jeito engraçado, por sua relação com o resto da Natureza — eis o que

deveríamos provocar ao levar as crianças ao campo. E do mesmo modo não deveríamos deixar de provocar na alma infantil essa nítida sensação de que no musical existe um elemento criador, algo que se estende à Natureza, e de que o próprio homem se torna co-criador junto à Natureza ao desenvolver a música. Naturalmente isto deverá ser moldado de maneira muito primitiva como sensibilidade, mas será a *primeira* coisa que deverá irradiar justamente do elemento volitivo da música: o fato de o homem se sentir dentro do âmbito cósmico!

QUARTA CONFERÊNCIA

25 de agosto de 1919

Baseado em sensibilidades como as que podem surgir das explicações que acabamos de desenvolver na aula sobre “Pedagogia Geral”, eu gostaria de mencionar um assunto de metodologia relacionado com as discussões metodológicas dos últimos dias e revestido de extraordinária importância.

Os Senhores devem compenetrar-se da decisiva importância *da primeira* aula escolar que cumprem com seus alunos em cada classe. Dessa primeira aula emanará, em certo sentido, algo muito mais importante do que de todas as outras aulas. Mas também as demais aulas terão de ser aproveitadas para, por sua vez, tornar frutífero para todo o ensino o que pode decorrer da primeira. Imaginemos logo concretamente como, com as crianças (e em breve os Senhores estarão na situação de travar conhecimento com essas crianças advindas de todos os rincões da educação e, também, da deseducação), configuraremos a primeira aula. Naturalmente só poderei dar aqui indicações gerais, que mais tarde os Senhores poderão modelar à sua maneira. Tratar-se-á de não seguir certos princípios educacionais sofisticados que acabam de surgir modernamente, e sim ter em vista o que pode ser realmente importante para o desenvolvimento da criança.

Os Senhores terão, portanto, diante de si a classe com crianças dos mais diversos tipos. Em primeiro lugar caberá chamar a atenção dessas crianças para o *porquê* de elas estarem ali. Será de extraordinária importância os Senhores dizerem algo assim: “Bem, agora vocês vieram para a escola, e eu quero dizer-lhes por que vieram.” E então deverá ser logo trazido à consciência esse fato: o de as crianças terem entrado para a escola. “Vocês vieram para a escola porque aqui deverão aprender algo. Hoje vocês não tem idéia alguma de tudo o que aprenderão na escola, mas terão de aprender muita coisa. Por que terão de aprender muita coisa na escola? Ora, vocês conhecem muito bem os adultos, a gente grande, e terão visto que eles são capazes

de fazer algumas coisas que vocês não sabem. E é para um dia também poderem fazer o que os adultos fazem, que vocês estão aqui. Um dia vocês serão capazes de fazer o que agora ainda não sabem.” Percorrer este complexo de idéias com as crianças é extremamente importante. Contudo, esse complexo tem ainda outra consequência.

Não transcorre em via correta o ensino que não seja acompanhado de uma certa devoção perante a geração anterior. Seja qual for a medida de sentimento e sensibilidade em que deva permanecer, a seguinte sutileza deve ser cultivada por todos os meios junto às crianças: que elas olhem com atenção, com respeito para o que as gerações mais antigas já alcançaram e que elas também deverão alcançar por meio da escola. Esse olhar com certa atenção para a cultura em derredor deve ser provocado logo de início na criança, de modo que de certa maneira ela veja algo como seres superiores nas pessoas mais velhas. Sem despertar esse sentimento não se progride no ensino e na educação. Porém tampouco se progredirá caso se deixe de elevar à consciência o que efetivamente deverá acontecer. Por isso, tenham-se com a criança as considerações seguintes, sem qualquer preocupação com o fato de eventualmente ultrapassar seu horizonte. Não tem a menor importância dizer à criança o que só mais tarde ela compreenderá. O princípio segundo o qual só se deve ensinar à criança o que ela já compreende, sobre o que ela possa formar um juízo, é o princípio que já arruinou tanta coisa em nossa cultura.

Um famoso educador de uma pessoa ainda mais famosa da atualidade vangloriou-se, certa vez, de haver educado essa pessoa segundo o seguinte princípio enunciado por ele: “Dei a esse jovem uma boa educação, pois obriguei-o a formar logo um juízo sobre tudo.” Ora, hoje em dia muita gente concorda com esse princípio de logo se formar um juízo sobre tudo; e não é de admirar que um conhecido educador de uma pessoa mais conhecida ainda proclame em destaque seu desejo de ressaltar novamente esse princípio em livros pedagógicos. Eu tive oportunidade de ler numa obra pedagógica moderna a seguinte afirmação ligada a tal princípio: só se poderia desejar que todo menino alemão e cada menina alemã devessem poder receber tal educação exemplar. Como os Senhores vêem, na pedagogia atual pode-se encontrar muita coisa que não se deve fazer, pois nesse tipo de educação reside um grande lado trágico, que por sua vez está ligado à presente catástrofe mundial.

Não se trata, portanto, de a criança logo formar um juízo a respeito de tudo, e sim de que ela, entre o sétimo e o décimo quinto ano de vida, assimile por amor e pela autoridade do professor tudo o que deve assimilar. Por isso procure-se levar adiante com a criança, mais ou menos como segue, a conversa já mencionada — e que pode ser ampliada à vontade: “Veja, os adultos têm livros e sabem ler. Você ainda não sabe ler, mas vai aprender; e quando houver

aprendido, também tomará os livros nas mãos e aprenderá neles o que os adultos aprendem. Os adultos também sabem escrever cartas e, de um modo geral, fazer anotações a respeito de tudo. Mais tarde você também saberá escrever cartas, pois além de aprender a ler também aprenderá a escrever. E além de ler e escrever os adultos também sabem fazer contas. Você ainda não sabe o que é fazer contas. Mas na vida a gente precisa saber fazer contas quando, por exemplo, quando quer comprar comida, comprar roupas ou mandar fazê-las.” É esta a conversa que se deve ter com as crianças, dizendo-lhes depois: “Você também vai aprender a fazer contas.” Convém dirigir a atenção da criança para isso e talvez voltar ao assunto logo no dia seguinte, de modo a também incuti-lo nela em freqüentes repetições. O importante, pois, é tornar consciente o que a criança está fazendo.

De maneira geral, é sumamente importante para o ensino e a educação trazer à consciência – se me é permitido usar essa expressão – o que normalmente ocorre na vida por mero hábito. Por outro lado, não é proveitoso para o ensino e a educação introduzir na aula toda sorte de coisas “com a finalidade” – que pode até mesmo ser apenas aparente – de acrescentar algo ao ensino. Hoje em dia há quem recomende que a criança traga para a escola uma caixinha com fósforos queimados, para então ser ensinada a “construir com palitos” – que de preferência não devem ser roliços, e sim ter quatro faces para não rolar das carteiras inclinadas da classe. A criança deve, por exemplo, ser instruída a formar com esses palitos o contorno de uma casa ou algo semelhante. Construir com palitos é, aliás, uma atividade predileta, atualmente aconselhada com grande ênfase para crianças pequenas. Contudo, diante de um verdadeiro conhecimento da vida esse tipo de coisa parece uma brincadeira; para a essência humana, não tem significado algum o que se aprende brincando com palitos – pois mais tarde, na vida, a pessoa só poderá considerar o resultado disso como brincadeira. Não é bom introduzir brincadeiras reais na educação. Nossa tarefa, ao contrário, consiste em introduzir na educação o que é pleno de vida, e não meras brincadeiras. Portanto, não compreendam mal: não digo que o folguedo não deva ser introduzido na educação; apenas não convém introduzir na escola um folguedo artificialmente preparado para o ensino. Sobre a maneira como o brincar deve ser integrado ao ensino ainda teremos muito o que falar.

Bem, mas como podemos atuar realmente, logo de início, sobre a formação da vontade?

Depois de havermos conversado suficientemente sobre o que acabo de expor e que se destina, de um lado, a desenvolver na criança uma Consciência do motivo pelo qual ela está na escola e, de outro, a despertar nela uma certa atenção, um certo respeito pelos adultos, é importante passarmos a um assunto diferente. Então convém, por exemplo, dizer o seguinte: “Olhe para você mesma. Você tem duas mãos – uma esquerda e uma direita. Você possui essas

mãos para trabalhar; com elas você pode fazer todo tipo de coisas.” Portanto, tentemos elevar à consciência também o que se encontra no homem. A criança não deve apenas saber que possui mãos, mas também tornar-se consciente de possuí-las. Naturalmente os Senhores talvez digam: “Ora, é claro que ela tem consciência de possuir mãos.” Mas existe uma diferença entre ela saber que tem mãos para trabalhar e o fato de essa idéia nunca lhe haver passado pela alma.

Depois de havermos falado durante algum tempo com a criança sobre as mãos e sobre trabalhar com as mãos, passemos a fazer com que ela execute alguma coisa de habilidade manual. Isto pode acontecer, sob certas circunstâncias, já na primeira aula. Pode-se dizer a ela: “Agora eu faço isto (um traço reto, fig. 3). Faça o mesmo com sua mão!” Pode-se então fazer as crianças executarem a mesma coisa o mais devagar possível, pois isso já será vagaroso se chamarmos as crianças uma a uma para fazer o desenho na lousa e voltar ao seu lugar. Nesse caso, a duração correta da aula é de grande importância. Em seguida pode-se dizer à criança: “Agora eu faço isto (fig. 4);



façam-no vocês também, com suas mãos.” Então cada criança o fará também. Ao terminarem, nós lhes diremos: “Esta primeira (fig. 3) é uma *linha reta*, e a outra (fig. 4) é uma *linha curva*; portanto, agora vocês fizeram, com suas mãos, uma linha reta e uma linha curva.” As crianças menos hábeis são ajudadas por nós, porém atentaremos para que já de início cada uma o faça com uma certa perfeição.

Veja-se, portanto, que as crianças executem algo desde o começo, atentando-se depois para que tal ação seja recapitulada nas aulas seguintes. Na próxima aula, portanto, mandamos fazer uma linha reta e depois uma linha curva. Cabe então considerar uma sutil variação. A princípio não se deve atribuir grande valor a que as crianças façam de memória uma linha reta e uma curva; os Senhores farão, também da próxima vez, a linha reta na lousa e farão as crianças copiá-la —e assim também com a linha curva. Só que então perguntarão: “Você: o que é isto?” “Uma linha reta!” “Você: o que é isto?” “Uma linha curva!” Os Senhores deveriam, portanto, tirar proveito do princípio da repetição, fazendo a criança copiar o desenho e, em lugar de dizerem os Senhores mesmos, deixando a própria criança declarar o que tem à sua frente. É de suma importância fazer essa sutil variação. Os Senhores devem atribuir grande valor a fazer habitualmente o correto diante das crianças, integrando a seus hábitos as máximas do ensino.

Então não precisarão relear fazer bastante cedo — justamente isso é particularmente bom fazer bem cedo com as crianças — o seguinte: colocar na mesa um estojo de tintas aquarela e, ao lado, um copo com água; pegar um pincel e, após mergulhá-lo na água, tomar com ele um pouco de tinta e — após haverem fixado na lousa, com percevejos, um papel branco — pintar uma pequena superfície amarela. Tendo feito isso, deixem que cada criança pinte, por sua vez, uma superfície amarela igual. Cada criança deve deixar uma certa distância da outra mancha amarela, de modo a se obterem muitas manchas amarelas. A seguir os Senhores mergulharão o pincel na tinta azul e farão, imediatamente ao lado da mancha amarela que inicialmente pintaram, uma mancha azul. Agora deixem também as crianças pintarem o azul da mesma maneira. Depois que cerca da metade das crianças houver feito isso, digam o seguinte: “Agora faremos outra coisa; vou mergulhar o pincel no verde e somar uma mancha verde às demais manchas.” Então deixo as outras crianças — evitando, de certa maneira, que nisso as crianças entrem em rivalidade — pintarem o verde da mesma maneira. Isso demandará um certo tempo; as crianças compreenderão muito bem que se deve prosseguir muito devagar, aos poucos, com o ensino.

Em seguida os Senhores já deveriam dizer: “Agora quero dizer-lhes algo que vocês ainda não podem compreender muito bem, mas que um dia compreenderão totalmente: o que fizemos ali em cima, colocando o azul ao lado do amarelo, é mais bonito do que o que fizemos mais embaixo, pintando o verde ao lado do amarelo; azul ao lado do amarelo é mais bonito do que verde ao lado do amarelo!” Isso calará fundo na alma da criança. Será necessário reconduzi-la freqüentemente a isso, pela repetição, mas ela própria se preocupará a respeito; não o aceitará com total indiferença: pouco a pouco aprenderá muito bem, por tal exemplo simples e primitivo, a distinguir no sentimento algo belo de algo menos belo.

É igualmente possível empregar algo semelhante no ensino musical. Nesse caso também é bom partir de um tom qualquer. Não é preciso ensinar o nome desse tom à criança; toca-se, de alguma maneira, um tom. Convém fazer as próprias crianças tocarem logo esse tom, ou seja, também aí ligar o elemento volitivo ao assunto. Em seguida toca-se um segundo tom consonante e faz-se novamente uma série de crianças tocarem esse mesmo tom. Depois se dá continuidade a isso tocando um tom dissonante e voltando a fazer as crianças repeti-lo. E tal como anteriormente se havia procedido no caso das cores, procura-se despertar nas crianças uma sensibilidade para as consonâncias e dissonâncias entre tons —, não lhes falando de “consonância” e “dissonância”, mas de “bonito” e “menos bonito”, atentando portanto à sensibilidade. É por essas coisas, e não pelas letras, que deveria começar o ensino primário. É com isso que se deveria começar.

Suponhamos termos primeiramente o professor de classe. É ele que terá com seus alunos as conversas que acabamos de descrever. O elemento musical deverá ser tratado separadamente, sendo levado às crianças em outro momento. Seria muito conveniente se o professor de música tivesse com as crianças uma conversa bem semelhante, só que mais centrada no musical, recapitulando-a também com elas, para que a criança visse o seguinte: isto não é repetido apenas na aula de um professor; o outro professor diz a mesma coisa, e com isso a vivenciamos novamente. Assim se consegue atingir uma impressão mais republicana. Isto deveria ser sempre discutido na reunião semanal do corpo docente, para assim ser provocada uma certa homogeneidade no ensino.

Só então, tendo-se exercitado com as crianças o ensino manual e auditivo, é chegado o momento em que se pode passar aos primeiros elementos da leitura — na verdade, de textos manuscritos. (Ainda falaremos mais exatamente sobre todos os detalhes; hoje, nesta aula preparatória, não quero comparar tudo pedantemente; quero, muito mais, indicar os critérios que nos orientarão depois.) No sentido metodológico, já terá um efeito extraordinariamente bom sobre a criança se, nas primeiras aulas, os Senhores lhe houverem dito que na verdade ela ainda não sabe ler, escrever ou fazer contas, mas aprenderá todas essas coisas na escola. Com isto se imprime nela a esperança, o desejo, a intenção; e através do que faz, ela penetra num mundo de sentimentos que, por sua vez, é um estímulo para o mundo da vontade. Portanto, os Senhores podem até fazer o seguinte: não fornecer imediatamente à criança a idéia do que pretendem ensinar mais tarde, e sim deixá-la durante algum tempo na expectativa. Isto atua de modo excepcionalmente favorável na formação da vontade do ser humano em desenvolvimento.

Antes de prosseguir, eu gostaria de dissipar algumas idéias que talvez pudessem confundirlos. Muito se tem pecado pelos métodos até agora empregados no ensino da leitura e da escrita, mas sobretudo naquele ensino relacionado com elas: na dicção, na gramática, na sintaxe, etc. Tanto se pecou que poucas pessoas existem que não se lembrem com certo horror da maneira como tiveram de aprender gramática ou sintaxe. Esse horror é plenamente justificado; mas não significa que, por isso, o aprendizado da gramática como tal seja inútil e devesse ser totalmente abolido. Essa seria uma idéia totalmente errônea. Obviamente poderia acontecer que alguém, procurando acertar, fosse de um extremo a outro, dizendo: “Deixemos, portanto, de lado qualquer gramática e ensinemos à criança a leitura prática, prescrevendo-lhe textos para ler; ensinemo-la a ler e escrever sem qualquer gramática!” Essa idéia poderia originar-se justamente do horror recordado por alguns. Contudo o aprendizado da gramática não é um fator desnecessário, mormente em nossa época, pela seguinte razão:

O que fazemos, na verdade, ao elevar a linguagem inconsciente ao *âmbito gramatical*, ao

conhecimento da gramática? Com relação à linguagem no caso de nosso aluno, passamos a elevá-la do inconsciente ao plano consciente; não desejamos ensinar-lhe gramática pedantemente, e sim alçar à consciência o que normalmente se realiza inconscientemente. De fato, inconsciente ou semiconscientemente o ser humano se alça, em sua vida no mundo exterior, a algo correspondente ao que se ensina na gramática. Na gramática aprendemos, por exemplo, que existem substantivos. Substantivos são designações para objetos, para objetos que, em certo sentido, estão encerrados no espaço. O fato de que na vida nos deparamos com tais objetos não é desprovido de significado para nossa existência. *Em tudo o que se exprime por substantivos nós nos tornamos cômicos de nossa independência como seres humanos.* Nós nos segregamos do mundo exterior ao aprender a designar os objetos por substantivos. Ao designarmos algo por “mesa” ou “cadeira”, separamo-nos da mesa ou da cadeira: nós estamos *aqui*, e a mesa ou a cadeira está *lá*. É bem diferente quando designamos as coisas por *adjetivos*. Ao dizer “a cadeira é azul” eu exprimo algo que me une à cadeira. A qualidade que percebo une-me à cadeira. Designando um objeto por um substantivo, separo-me dele; pronunciando-me sobre sua qualidade, junto-me novamente a ele, de modo que a evolução de nossa consciência em relação às coisas se desenrola na fala individual que se tem de levar inteiramente à consciência.

Ao dizer o *verbo* em “O homem escreve”, estou-me unindo não somente ao ser a cuja atividade me refiro, mas estou participando do que o outro faz com seu corpo físico. Eu estou fazendo junto, meu eu está participando. O que é executado com o corpo físico é feito conjuntamente por meu eu quando exprimo um verbo. Eu reúno meu eu ao corpo físico do outro ao exprimir esse verbo. Nossa *escuta*, mormente no caso dos verbos, é na realidade sempre uma ação conjunta. É o plano mais espiritual do homem que participa *a priori*, só que reprimindo a atividade. É somente na *eurritmia* que essa atividade é estabelecida no mundo exterior. A eurritmia proporciona, além de todo o restante, justamente o escutar. Quando alguém narra algo, o outro escuta co-executando em seu eu o que vive fisicamente nos sons — só que reprimindo-o. O eu sempre faz eurritmia junto; e o que esta executa, por sua vez, no corpo físico é apenas o escutar tornado visível. Portanto, os Senhores sempre fazem eurritmia ao escutar; e quando realmente fazem eurritmia, apenas tornam visível o que deixam ficar invisível ao escutar. *Ou seja, eurritmia é a revelação da atividade do homem ao escutar.* Ela nada tem de arbitrário, pois realmente manifesta a atividade do homem enquanto escuta. Só que habitualmente as pessoas seguem regras quando, hoje, aprendem a escutar. Ora, hoje em dia as pessoas são, em seu íntimo, terrivelmente relaxadas, de modo que *a priori* fazem, interiormente, uma péssima eurritmia quando escutam. Ao fazê-lo segundo normas, elevam-no a

uma verdadeira eurritmia. Por meio da eurritmia os homens aprenderão a escutar corretamente, coisa que hoje em dia, em verdade, não sabem fazer.

Eu fiz curiosas descobertas em minhas atuais conferências. Nas discussões aparecem, por exemplo, oradores. De seus discursos, porém, nota-se logo que efetivamente não escutaram toda a conferência — em ao menos fisicamente —, e sim ouviram certas partes dela. Especialmente na atual fase de nossa evolução humana, isto tem uma importância bastante especial. Sendo assim, alguém entra na discussão e fala daquilo que está habituado a pensar há dezenas de anos. Quando se fala diante de pessoas que pensam de modo socialista, elas só ouvem efetivamente o que têm ouvido de seus agitadores há algumas décadas; o outro lado elas não ouvem, nem fisicamente. Às vezes o expressam ingenuamente, dizendo: “O dr. Steiner diz muita coisa bonita, mas nada disso é novo!” Essa gente ficou tão enrijecida em seu escutar que confundem tudo, exceto o que nelas se solidificou há dezenas de anos. As pessoas não são capazes, e saberão cada vez menos, escutar em nossa época caso esse escutar não seja novamente desperto pela eurritmia.

É preciso ressurgir uma espécie de cura do ser anímico. Por isso será particularmente importante acrescentar, à higiene materialista da aula de educação física e a tudo o que só leva em conta a fisiologia das funções corpóreas, a *higiene da alma*, fazendo-se alternar sempre uma aula de ginástica com uma aula de eurritmia. Embora a eurritmia seja em primeira linha algo artístico, seu elemento higiênico reverterá em benefício do educando, pois nela os homens não apenas aprenderão algo artístico: por meio da eurritmia eles aprenderão, para a alma, o mesmo que por meio da ginástica aprendem para o corpo, e essas duas coisas interagirão de maneira muito positiva. Trata-se de realmente educarmos nossas crianças de maneira que elas, por sua vez, aprendam a atentar para o mundo em redor, para seus semelhantes. É este, alias, o fundamento de toda vida social. Hoje todos falam de impulsos sociais, mas entre as pessoas existem impulsos puramente anti-sociais.

O socialismo deveria começar pelo fato de as pessoas reaprenderem a prestar atenção nos outros. Isto só será possível quando elas de fato se escutarem mutuamente. É sumamente importante que se readquira a sensibilidade para essas coisas quando se quer vir a ser educador e professor. Ora, sabendo de algo como o seguinte: ao pronunciar um substantivo separo-me do mundo, ao pronunciar um adjetivo ligo-me a ele, ao pronunciar um verbo torno-me ativo no mundo ambiente, agindo com ele — sabendo disso, os Senhores falarão de “substantivos”, “adjetivos” e “verbos” com uma entonação interior bem diferente do que se lhes faltasse essa consciência. Tudo isto, porém, é apenas preliminar, necessitando ser desenvolvido. Agora quero apenas provocar certas idéias, sem as quais os Senhores poderiam vacilar.

Portanto, é extraordinariamente importante sabermos que significado tem para os homens a conscientização da estrutura de nossa *linguagem*. Mas além disso devemos adquirir um sentimento — que na maior parte dos homens modernos já está morto —, um sentimento do quão a linguagem é efetivamente sábia. Na verdade ela é muito mais inteligente do que todos nós. A linguagem — isso os Senhores terão de acreditar já de antemão — não foi estruturada por seres humanos. Ora, imaginem só o que teria resultado se os homens houvessem precisado reunir-se em parlamentos para, a partir de sua inteligência, determinar a construção da linguagem! Seria algo tão inteligente quanto nossas leis! Mas a construção da linguagem é verdadeiramente mais inteligente do que nossas leis estatais. Ela contém as maiores sabedorias. E do modo como um povo ou uma tribo fala pode-se aprender muitíssimo. Penetrando conscientemente na estrutura da língua, aprende-se muita coisa do próprio gênio dessa língua. E aprender a perceber algo concreto da atuação e da trama do espírito da língua é de extraordinária importância. Acreditar que o gênio da língua atua em sua estrutura possui grande significado. Este sentimento pode ser ainda mais desenvolvido, a ponto de a pessoa se tornar consciente do seguinte: nós, seres humanos, falamos; os animais ainda não podem fazê-lo, possuindo no máximo os rudimentos de uma linguagem articulada. Em nossa época, em que se quer confundir tudo, atribui-se linguagem também às formigas e às abelhas. Tudo isso, porém, é um contrassenso frente à realidade. É tudo construído com base numa forma de julgamento ao qual muitas vezes chamei a atenção. Hoje existem filósofos da Natureza que se crêem muito sábios e dizem: por que, afinal, as plantas também não deveriam ter uma vida volitiva e uma vida emocional, já que existem até mesmo as chamadas plantas carnívoras, atraindo pequenos insetos de sua redondeza e fechando-se quando estes penetram nelas? Esses são, portanto, seres que aparentemente se comportam de modo volitivo em relação ao que se aproxima deles. Não se deve, porém, adotar tais sinais exteriores como característica da vontade. Quando tais opiniões vêm à baila, costumo dizer, aplicando tais estruturas lógicas: conheço uma coisa que também espera até que um ser vivo se aproxime dela para capturá-lo e mantê-lo lá dentro — é a ratoeira. A mera observação da ratoeira poderia, portanto, ser considerada uma prova da vida da ratoeira, tal como a observação de uma drósera o seria quanto à consciência dessa planta.

É necessário adquirir uma forte consciência de que a linguagem articulada é uma propriedade *humana*. O homem deve também conscientizar-se de como ele se situa frente aos três outros reinos da Natureza. Estando consciente disso, ele sabe que seu eu é essencialmente condicionado por tudo o que constitui a fala. Hoje, contudo, a fala já se tornou algo muito abstrato. Porém quero lembrar-lhes algo que lhes poderá devolver o respeito pela fala. Quando, em tempos muito antigos — por exemplo na cultura judaica, mas valendo ainda mais claramente

para culturas mais antigas —, os representantes religiosos, os administradores litúrgicos, os sacerdotes chegavam a certos conceitos em seus rituais cúlticos, interrompiam sua alocução e enviavam determinadas mensagens a seres elevados, não por meio de palavras, e sim silenciando e fazendo apenas o gesto eurrítmico correspondente, para depois voltar a falar. Assim, por exemplo, aquela expressão que hoje já nos soa tão abstrata, tendo sido traduzida em hebraico por “Eu sou o Eu Sou”, jamais era pronunciada; o discurso era sempre conduzido até ela, sendo depois feito o gesto e só então retomada a fala. Expresso pelos gestos, isso significa o “impronunciável nome de Deus no homem”. Por que isso era feito assim? Porque caso esse nome fosse pronunciado e repetido sem mais nem menos, os homens de então, devido à sua sensibilidade, teriam ficado atordoados. Havia ainda fonemas e combinações fonéticas mediante as quais os homens de antigas culturas podiam atordoar-se, tal era a força de sua atuação sobre eles. Algo como um puro desfalecimento lhes teria sobrevivido ao pronunciarem ou ouvirem tais palavras. Por isso se falava do “impronunciável nome de Deus”. A grande importância disso os Senhores encontram registrada na prescrição segundo a qual somente aos sacerdotes, e mesmo assim apenas em algumas ocasiões especiais, era permitido pronunciar tais nomes — do contrário, o céu e a terra desabariam diante das pessoas despreparadas. Isso significa que o ser humano teria desfalecido. Por isso tal nome era expresso por um gesto, exprimindo-se, portanto, a linguagem mediante tal sensação. Hoje, porém, os homens tagarelam a respeito de tudo sem pensar. Atualmente não somos mais capazes de variar as sensações, tendo-se tornado raros os homens que, sem ser sentimentais, em certos trechos dos romances, por exemplo, têm lágrimas nos olhos. Hoje isso já é algo bastante atávico. A viva sensibilidade para o que reside na linguagem e na sutileza lingüística ficou muito embotada.

Isto é algo que, dentre muitas outras coisas, também precisa ser reavivado; e quando o tivermos feito, poderemos aprender a sentir claramente o que a linguagem contém. Em nosso sentimento do eu, ao sentir-nos como personalidade, devemos muita coisa justamente à linguagem. E já pode despontar no homem, até mesmo como disposição devocional, o seguinte sentimento: “Ouço [algo] falar na linguagem ao meu redor; então a força da linguagem aflui para mim!” Quando os Senhores tiverem esse sentimento da sacralidade da convocação do eu através da linguagem, poderão despertá-lo também nas crianças, mediante diversas medidas. E aí não estarão despertando o *sentimento do eu* nas crianças de maneira egoísta, e sim de uma outra — pois podemos fazê-lo de dois modos. Despertando-o de modo errôneo, estaremos promovendo uma incitação ao egoísmo; despertando-o corretamente, estaremos incitando a vontade justamente para o altruísmo, justamente para a vida com o mundo exterior.

O que eu disse agora é dirigido aos Senhores no sentido de permeá-los como educadores e

docentes. Os Senhores terão de aplicá-lo na estruturação do ensino da linguagem. O modo como se pode, na prática, impregná-lo com consciência, a fim de despertar na criança um sentimento consciente de personalidade, é o que prosseguiremos tratando amanhã.

QUINTA CONFERÊNCIA

26 de agosto de 1919

Ontem falamos sobre o modo como deveria principiar a primeira aula escolar. Naturalmente não posso prosseguir caracterizando cada um dos passos seguintes, porém gostaria de indicar-lhes, no essencial, o curso do ensino para que disso os Senhores possam fazer algo na prática.

Os Senhores viram que demos ênfase principal ao fato de a criança conscientizar-se do motivo por que efetivamente vem à escola; depois passamos ao fato de ela tornar-se consciente de possuir mãos; e por fim ao fato de, após havermos levado tudo isso à sua consciência, devermos iniciar com um pouco de desenho e até mesmo passar para um pouco de pintura, quando então se pode desenvolver a sensibilidade para o belo e para o menos belo. Vimos que o conteúdo desenvolvido aí pode também ser observado no ato de ouvir, e que os primeiros elementos da sensibilidade musical se juntarão no belo e no menos belo.

Prossigamos agora para o lado da continuação do ensino. Nesse sentido, estou supondo que durante algum tempo os Senhores hajam prosseguido em tais exercícios com o lápis e com as cores. Uma absoluta exigência de um ensino fundamentado em bases corretas e que o aprendizado da escrita seja precedido de uma certa incursão no desenho, de modo que a escrita seja buscada, de certa maneira, a partir dele. E uma exigência adicional é que só a partir da leitura do que foi *escrito* seja desenvolvida a leitura do que está impresso. Tentaremos, portanto, encontrar a transição do desenho para a escrita, da escrita para a leitura do mesmo texto e da leitura do escrito para a leitura do impresso. Pressuponho que os Senhores tenham conseguido, por meio do desenho, fazer com que a criança já esteja em condições de dominar um pouco as formas curvilíneas e retilíneas de que necessita para escrever. A partir disso tentaríamos empreender a passagem para o que já mencionamos como sendo os fundamentos da alfabetização. Hoje tentarei, a princípio, mostrar-lhes um pouco como proceder nesse caso.

Suponha-se, portanto, que a criança já tenha conseguido dominar formas retilíneas e curvilíneas com suas mãozinhas. Tentem, então, chamar-lhe inicialmente a atenção (para o fato de existir uma série de letras). A sequência delas é indiferente. Nós começamos com o *Fisch*

[peixe] e com o “f”. Desejamos agora proceder alfabeticamente, mas isso fica a seu critério; os Senhores não precisam proceder do mesmo modo, só que dessa maneira poderão dispor de um elemento enciclopédico. Vejamos como nos sairemos procedendo a partir de sua livre fantasia imaginativa para desenvolver a alfabetização. Nesse caso, eu diria inicialmente à criança: “Você sabe o que é um banho”. (E nesta altura quero fazer uma observação: é muito conveniente que ao lecionar sejamos racionalmente astutos, ou seja, que também sempre tenhamos atrás dos bastidores algo proveitoso para a educação e o ensino. Será bom os Senhores utilizarem, em relação ao que apresentarei agora, justamente a palavra “banho”, para que a criança, por estar agora na escola, lembre-se de um banho, da lavagem, da limpeza. Ter sempre algo desse tipo em segundo plano, sem caracterizá-lo expressa-mente nem revesti-lo de admoestações, é muito bom. Convém escolher seus exemplos de modo a obrigar a criança a pensar em algo que ao mesmo tempo possa contribuir para um comportamento estético-moral.) Então prossigam, dizendo: “Veja, quando os adultos querem escrever o que é banho, escrevem assim: BANHO. Esta é, portanto, a imagem do que você pronuncia ao dizer ‘banho’, ao denominar o banho.” Agora faço novamente um certo número de alunos simplesmente copiar isto, para que a cada vez que receberem algo assim as crianças já o recebam também nas mãozinhas, não o captando apenas com a visão, mas com seu ser inteiro. Agora direi: “Veja, você está começando a dizer ‘banho’. Agora vamos distinguir bem o começo: ‘B’.” A criança deve ser levada da pronúncia da palavra inteira “banho” para a emissão do som inicial, tal como mostrei no caso do peixe. E agora deve-se esclarecer à criança: tal como o BANHO é o símbolo para o banho inteiro, o “B” é o símbolo para o começo da palavra BANHO.^m

Agora chamo a atenção da criança para o fato de tal começo existir também em outras palavras. Digo o seguinte: “Quando você diz *Band* [fita], inicia exatamente do mesmo modo; quando diz *Bund* [faixa], que muitas senhoras usam na cabeça, também inicia assim. Outra coisa: talvez você já tenha visto um urso [*Bär*] no jardim zoológico; para dizer *Bär* você começa emitindo o mesmo som. Todas essas palavras você começa com a mesma emissão de som.” Dessa maneira procuro passar do todo da palavra para seu começo, conduzindo a criança ao som avulso, ou melhor, à letra. (Portanto, é importante) sempre desenvolver a letra inicial a partir da palavra.

Agora é o caso de os Senhores talvez tentarem desenvolver por si próprios a letra inicial a partir do desenho, relacionando-lhe o sentido. Isso será bem possível se recorrerem

^m Em português talvez não seja conveniente iniciar com uma palavra como “banho”, por ser esta relativamente complicada em virtude da combinação “nh”. O mesmo exemplo, no original (BAD), não apresenta problema desse nível. (N.T.)

simplesmente à sua fantasia, dizendo a si mesmos: as pessoas que pela primeira vez viram os animais cujos nomes se iniciam com B, como *Biber* [castor], *Bär* [urso] e outros, designaram o dorso do animal, os pés firmes no chão e as patas dianteiras, que se erguem; descreveram um animal que fica de pé, e o desenho se transformou no B. Em *alguma* palavra sempre se

encontra — e os Senhores podem dar livre curso à sua imaginação, sem precisar consultar compêndios de História da Civilização, sempre incompletos — o fato de a letra inicial ser um símbolo para uma forma animal ou vegetal, ou ainda para um objeto exterior.ⁿ Historicamente, ocorre o seguinte: se os Senhores remontarem às mais antigas formas da escrita egípcia, que ainda era uma escrita pictórica, sempre encontrarão nos caracteres imitações de coisas assim. E foi na transição da cultura egípcia para a fenícia que primeiramente se consumou o que se pode chamar de evolução da “figura” para o “símbolo” do fonema. É essa transição que se deve fazer a criança repetir, imitar. Para nossa informação, esclareçamo-la teoricamente.

Nos primeiros tempos da evolução da escrita no Egito, simplesmente tudo o que devia ser anotado foi escrito figurativamente, desenhado, e na verdade desenhado de modo que se aprendesse a fazer o desenho da maneira mais simples possível. Quem cometesse erros ao ser

ⁿ Sugestões: para o R, REI; para o M, MAR; para o S, SERPENTE. (N.T.)



designado para copiar essa escrita figurativa, enganando-se, por exemplo, numa palavra sagrada, era condenado à morte. Portanto, no antigo Egito levavam-se muito, muito a sério essas coisas relacionadas com a escrita. Lá, porém, tudo o que fosse escrito consistia, como já dissemos, em imagem. Depois a civilização se transpôs aos fenícios, mais orientados para o mundo exterior. Aí a (imagem do objeto inteiro) era conservada como figura inicial, aplicando-se essa figura inicial ao fonema. Assim sendo, quero mostrar-lhes o que também é válido para a escrita egípcia – porque não podemos aqui estudar línguas egípcias – numa palavra que facilita a transposição para a língua alemã. Os egípcios se deram conta de que o som do M podia ser designado pelo que se vê principalmente no lábio superior. Desse símbolo surgiu então aquela letra que temos no início da palavra *Mund* [boca] e que permaneceu para todos os inícios iguais – para tudo o que se

inicia com M. Com isso, à medida que se tomou sempre a imagem do começo da palavra, a designação figurativa desta tornou-se a designação do som.

Esse princípio, mantido no desenvolvimento da escrita, pode muito bem ser aplicado ao ensino; e nós o fazemos procurando chegar à letra a partir do desenho. Assim como partindo de *Fisch* [peixe], com suas duas nadadeiras, chegamos ao F, assim também de *Bär* [urso], que dança e fica em pé, chegamos ao B. Do lábio superior, da boca [*Mund*], chegamos ao M, tentando assim abrir para a criança, mediante nossa imaginação, um caminho do desenho para a escrita.

Eu disse que não é necessário os Senhores estudarem o desenvolvimento da escrita na História da Civilização para aí buscarem o que precisam. Ora, o que vierem a buscar nesse contexto lhes servirá muito menos, no ensino, do que o conteúdo encontrado por sua própria atividade anímica, por sua própria fantasia. A atividade que aplicarem ao estudo da história cultural da escrita os tornará tão mortos que os Senhores atuarão sobre seus discípulos de maneira muito menos vívida do que excogitando algo como o B a partir do *Bär* [urso]. Essa cria-

tividade pessoal os renovará de tal modo que o conteúdo a ser transmitido ao aluno atuará muito mais vivamente do que se os Senhores só fizessem incursões na História da Civilização a fim de obter algo para o ensino. E é com relação a essas duas coisas que se deve considerar a vida e o ensino. Ora, os Senhores devem cogitar: o que é mais importante – ter assimilado um fato histórico compilado com todo o esforço e tê-lo encaixado penosamente no ensino, ou ser pessoalmente tão ativo na alma que a descoberta efetuada seja transmitida à criança pelo próprio entusiasmo? Alegria os Senhores sempre terão, mesmo que silenciosa, caso hajam transposto para a letra uma forma descoberta a partir de qualquer animal ou planta. E essa sua alegria passará a residir naquilo que os Senhores farão de seu aluno.

Em seguida passamos a chamar a atenção da criança para o fato de o elemento observado por ela no início de uma palavra existir também no *meio* desta. Portanto, passamos a dizer-lhe: “Veja, você conhece aquilo que cresce lá fora, nos campos ou nos morros, do qual se colhe no outono algo que serve para fazer o vinho: é a videira [*Rebe*]. Os adultos escrevem-no assim: *REBE*. Repare agora que, quando você diz *Rebe* bem devagar, bem no meio está a mesma coisa que em *Bär* fica no começo.” Inicialmente escreve-se sempre com letras maiúsculas, para que a criança perceba a semelhança da imagem. Com isso lhe ensinamos como o que se aprendeu em relação ao início de uma palavra também pode ser encontrado no meio dela. Atomizamos-lhe o todo mais além.

Os Senhores vêem assim o que importa para nós, que queremos alcançar um ensino vivo, e não morto: partir sempre do *todo*. Tal como na aritmética partimos da soma, e não das parcelas, desmembrando a soma, também aqui partimos do todo para o detalhe. Isto oferece à educação e ao ensino a grande vantagem de podermos inserir a criança no mundo de maneira viva – pois o mundo é um todo, e a criança permanece em contínua ligação com o todo vivente ao procedermos como lhes indiquei. Se os Senhores a fizerem aprender cada uma das letras a partir da imagem, a criança terá uma relação com a realidade viva. Entretanto, os Senhores nunca devem deixar de escrever as formas das letras assim, (resultantes de uma imagem,) levando sempre em consideração a necessidade de explicar as *consoantes* como símbolos de *coisas exteriores* – nunca, porém, as vogais. No caso das vogais, partam sempre do fato de elas reproduzirem o *interior* humano e sua relação com o mundo exterior. Portanto, por exemplo ao tentar ensinar o A à criança, os Senhores lhe dirão: “Agora imagine o sol nascendo de manhã. Algum de vocês é capaz de se lembrar do que fez quando o sol se levantou de manhã?” Talvez uma ou outra criança se lembre. Se isso não acontecer, se ninguém se lembrar, será preciso ajudar um pouco a criança a recordar o que fez, como se terá postado, o que terá dito se o nascer do sol houver sido muito belo: “Ah!” Será necessário provocar a repetição de um

sentimento, procurando-se dizer inicialmente: “Se você se posicionou assim e disse ‘Ah!’, é como se subisse de dentro de você, como num ângulo saindo de sua boca, o raio de sol. O que se passa em seu interior ao ver o nascer do sol você deixa fluir para fora de você *assim* (fig. 6), pronunciando-o ao

dizer ‘A’. Só que você não o deixa sair completamente, segurando um pouco dele, e isso se transforma neste sinal (fig. 7).” Os Senhores podem fazer a tentativa de revestir com formas pictóricas o que o ar expirado contém na pronúncia das vogais. Com isso obterão os símbolos possíveis de lhe ocorrerem, reproduzindo o modo como surgiram os signos para as vogais. As vogais são raras nas culturas primitivas, mesmo nas culturas primitivas de hoje. As línguas das culturas primitivas são muito ricas em consoantes, de modo que, para tais povos, nas consoantes os sons expressam muito mais coisas do que conhecemos. Muitas vezes eles estalam diretamente a língua e possuem todo tipo de sutilezas para exprimir complicadas consoantes, em meio às quais as vogais soam apenas de leve. Em povoados africanos os Senhores podem encontrar fonemas semelhantes a um estalo de chicote, e ainda outros; em compensação, as vogais soam apenas de modo tênue, e os viajantes europeus que aí chegam pronunciam as vogais muito mais intensamente do que esses povos.

Portanto, sempre poderemos extrair as vogais do desenho se, por exemplo, fizermos a criança ter bem claro, atuando a partir de seu sentimento, que ela está numa situação como a seguinte: “Veja só: seu irmão ou sua irmã vêm até você e lhe dizem algo. Você não os compreende logo. Depois chega um momento em que começa a entendê-los. Como você exprime isso?” Então haverá uma criança, ou várias delas, que dirão: “iii”. Na indicação daquilo que foi compreendido reside a forma desenhada do fonema “i”, que *grosso modo* já se manifesta por si no gesto de apontar. Na euritmia os Senhores vêem isso expresso claramente. O simples traço, portanto, vem a ser o “i” — o simples traço que embaixo deveria ser mais grosso e em cima mais fino. Ao invés disso, desenha-se apenas o traço e expressa-se o

afinamento por meio do pontinho colocado em cima. Dessa maneira, todas as vogais podem derivar da forma do ar expirado, da forma da respiração.

É assim que os Senhores conseguirão ensinar inicialmente à criança uma espécie de escrita figurada. Não devem ter qualquer acanhamento em apelar para certas idéias que emocionalmente provoquem algo realmente vivido na evolução cultural. Sendo assim, poderão ensinar à criança o seguinte, dizendo: “Veja a parte de cima da casa. Co-



mo você chama isso? ‘*Dach* [telhado]!’ D... Mas então teríamos de fazer o D *assim*:
O Isto é desconfortável. Por isso as pessoas mudaram para ‘D’.” Tais representações mentais residem na escrita, e os Senhores podem utilizá-las inteiramente. ° “Mas então as pessoas não

° O mesmo exemplo, em português – TELHADO –, poderia ter a seguinte sequência no desenho:



Deste modo se poderia introduzir a letra 1. (N.E.)

quiseram escrever de modo tão complicado, e sim de modo mais simples. Por isso é que deste símbolo D, que na verdade deveria ser assim  (passando agora à letra minúscula), surgiu o ‘d’ pequeno.” Os Senhores podem perfeitamente desenvolver as formas atuais das letras a partir das figuras que ensinaram à criança desenhando. Dessa maneira, sempre falando da transição de uma forma a outra, e nunca ensinando abstratamente, farão a criança progredir de modo a encontrar a real passagem da forma inicialmente extraída do desenho para aquela que a letra atual realmente possui quando é escrita.

Hoje essas coisas já foram percebidas por algumas pessoas, embora muito poucas. Existem pedagogos que já chamaram a atenção para a conveniência de se fazer a escrita derivar do desenho. Só que o fazem de maneira diferente da requerida aqui. De certo modo focalizam logo a forma definitiva, tal como surgida por último, tal como já se apresenta agora; sendo assim, não chegam ao B a partir do desenho do urso [Bär] que fica em pé ou dança, mas tomam o b tal qual é hoje, desmembrando-o em alguns traços e linhas:  — e desta forma querem levar a criança do desenho à escrita. Fazem abstratamente o que procuramos fazer de modo concreto. Portanto, o lado prático de fazer a escrita surgir do desenho foi corretamente percebido por alguns pedagogos; mas as pessoas ficam muito estancadas dentro do que a civilização tem de decrépito, ao invés de chegar bem claramente ao que é vivo.

Tampouco quero deixar de chamar aqui sua atenção para que não se deixem enganar, considerando toda sorte de esforços feitos na atualidade e dizendo: ali já se almejou isso, acolá já se almejou aquilo. Ora, os Senhores sempre verão que isso não foi almejado com muita profundidade. Mas a Humanidade sempre insiste em realizar tais coisas. No entanto, não poderá realizá-las antes de haver assimilado a Ciência Espiritual na civilização.

Podemos, assim, estabelecer uma ligação com o ser humano e sua relação com o mundo ambiente ao ensinarmos organicamente a escrita e, com a leitura do que aí resultou, também o ato de ler.

Ora, faz parte do ensino — e não deveríamos deixar de atentar a isso — uma certa ânsia de ser completamente *livre*. E notem como a liberdade flui para esta discussão do preparo do ensino. Ela tem algo a ver com a liberdade, tem uma certa relação interior com ela. Ora, eu chamo sua atenção para não a renegarem “escarafunchando” o modo como a escrita surgiu na transição dos egípcios para os fenícios, e sim que cuidem de desenvolver por si sua própria capacidade anímica. O que aí pode ser feito pode sê-lo perfeitamente por um professor desta maneira e por outro daquela. Nem todos podem recorrer ao urso que dança; talvez alguém recorra a algo muito melhor para explicar a mesma coisa. O resultado final poderá ser atingido

tanto por um professor como pelo outro. Cada qual, porém, dá tudo de si enquanto ensina. Nesse caso, sua liberdade é inteiramente mantida. Quanto mais o corpo docente quiser manter sua liberdade a esse respeito, tanto mais poderá entregar-se no ensino, poderá dedicar-se ao ensino.

Isto é algo que, nos últimos tempos, quase que se perdeu totalmente. Os Senhores podem vê-lo num fenômeno. Certo tempo atrás — os mais jovens aqui presentes talvez não tenham vivenciado isso, mas aos mais velhos dotados de discernimento isso aborreceu bastante —, tratou-se de realizar, no campo intelectual, algo semelhante ao famoso “molho imperial alemão” no campo material. Todos sabem que muitas vezes se enfatizou a conveniência de todos os restaurantes que não contassem com clientela especial estrangeira, mas apenas com alemães, usassem um tipo uniforme de molho ou caldo. “Molho imperial alemão” era como o chamavam; queriam uniformizá-lo. Da mesma forma queriam unificar a ortografia. Ora, em relação a esse assunto as pessoas têm uma convicção bem interessante. Pode-se estudar essa convicção em exemplos concretos. Na vida intelectual alemã existe um belo e delicado relacionamento entre Novalis e uma figura feminina. Esse relacionamento é tão belo porque Novalis, tendo falecido essa figura em questão, continuou a conviver com ela bem conscientemente, quando ela já se encontrava no mundo espiritual, e falava dessa convivência ao seguir a falecida numa íntima atividade anímica meditativa. Um dos temas mais belos e íntimo que se pode ler na história da literatura alemã é esse relacionamento entre Novalis e essa figura feminina. Ora, existe um ensaio estritamente filológico — cheio de espírito e também interessante do ponto de vista pertinente — de um erudito alemão a respeito do relacionamento entre Novalis e sua bem-amada. Lá é “corretamente assentada” a delicada e bela relação, pois seria possível provar que essa personalidade feminina havia morrido antes de saber escrever com ortografia correta. Em suas cartas ela havia feito erros! Em resumo: a imagem dessa personalidade que se relacionou com Novalis é mostrada de maneira bastante banal — tudo de acordo com um rigoroso cientificismo. O método dessa ciência é tão bom que quem faz uma dissertação segundo ele merece nota dez!

Quero apenas lembrar que as pessoas já esqueceram o fato de Goethe jamais ter sido capaz de escrever de forma ortograficamente correta, tendo em verdade cometido erros durante toda a vida, especialmente em sua juventude. Apesar disso, ele foi capaz de ascender à grandeza goethiana! E quanto às pessoas que com ele se relacionavam e que ele prezou bastante, suas cartas, tal como aparecem hoje em fac-símiles, saíam das mãos de um mestre-escola com fortes riscos vermelhos! Elas receberiam uma nota bem baixa na classificação escolar.

Isso se relaciona com outro aspecto não-livre de nossa vida, o qual não deveria

desempenhar papel algum na educação e no ensino. Contudo ele o desempenhou algumas décadas atrás, e de tal modo que os mais sensatos dentre os professores o achavam muito irritante. Encomendou-se uma ortografia alemã unificada, a famosa “ortografia de Puttkammer”. Isto significa que o Estado não se limitou a exercer até nas escolas um direito de supervisão e administração: ele estabeleceu oficialmente a ortografia. Ela ainda segue esse critério! Pois no fundo, devido a essa ortografia de Puttkammer, perdemos muito do que hoje nos poderia chamar a atenção para certas intimidades da língua alemã. Deparando-se hoje com uma escrita abstrata, as pessoas perderam muito daquilo que antigamente podia estar vivo neste idioma; muita coisa fica perdida para a chamada língua escrita.

Ora, no que concerne a essas coisas trata-se de ter sobretudo uma atitude correta. Obviamente não se pode deixar proliferar uma ortografia a bel-prazer, mas pode-se ao menos saber como se comportam os pólos extremos a esse respeito. Se após terem aprendido a ler as pessoas fossem capazes de escrever o que ouvem de outras ou de si próprias da maneira como ouvem, escreveriam de modo bem diverso. Teriam uma ortografia bem diferente, individualizando-se fortemente. Isso seria extraordinariamente interessante, mas dificultaria a comunicação. Por outro lado, não nos cabe desenvolver apenas nossa individualidade no convívio humano, mas também os impulsos e sentimentos sociais. Nesse caso, cumpre simplesmente polirmos muita coisa do que poderia manifestar-se em nossa individualidade, em prol daquilo que queremos desenvolver para a convivência com os outros. Mas desse fato deveríamos ter um sentimento que teria de ser educado junto conosco: o de que só agimos assim por razões sociais. Por isso, ao encaminharem o ensino da escrita para o ensino da ortografia, os Senhores devem partir de um complexo bem definido de sentimentos. Terão de alertar repetidamente a criança – já mencionei isto de um outro ângulo – para o fato de que ela deve ter atenção e respeito pelo adulto, de que ela está crescendo para uma vida já pronta e prestes a recebê-la, tendo, portanto, de respeitar o que já existe. Partindo deste ponto de vista, deve-se também procurar introduzir a criança em algo como a ortografia. Junto com o ensino da ortografia, correndo paralelamente a ele, deve-se desenvolver sentimento de respeito, de atenção ao que os mais velhos estabeleceram. E não se deve querer ensinar ortografia a partir de uma abstração qualquer, como se ela existisse conforme uma lei “divina” – para outros, a de Puttkammer –, nem tampouco a partir do absoluto; os Senhores precisam desenvolver na criança o seguinte sentimento: “Os adultos, pelos quais se deve ter respeito, escrevem assim, e temos de orientar-nos por eles.” Com isso, na verdade, introduziremos uma certa variação na ortografia; isso, porém, não irá proliferar, pois haverá uma adaptação, da criança em crescimento, em relação aos adultos. Deve-se contar com essa adaptação. Não se deveria provocar a crença de que

“assim está certo, assim está errado”, e sim apenas despertar a seguinte convicção: “É assim que os adultos costumam escrever” — ou seja, edificar sobre viva autoridade.

Foi isso o que tive em mente ao dizer que é preciso fazer a transição da criança até à troca dos dentes para a criança até à puberdade como sendo da imitação para a autoridade. Isso que eu quis dizer deve ser realizado concretamente em cada caso, não se impondo a autoridade por adestramento, mas fazendo nascer o sentimento de autoridade — portanto, agindo no ensino de ortografia de modo a situar toda a escrita ortográfica sobre a base da chamada autoridade, conforme acabo de explicar.

SEXTA CONFERÊNCIA

27 de agosto de 1919

Os Senhores não deverão ser apenas professores e educadores na Escola Waldorf; se as coisas correrem acertadamente, terão de ser também defensores de todo o sistema escolar Waldorf — pois saberão o que a Escola Waldorf realmente quer muito mais exatamente do que se pode comunicar ao mundo exterior mais próximo ou mais distante. Contudo, para que possam ser defensores, no sentido correto, daquilo que se almeja alcançar com a Escola Waldorf e, com esta, para toda a cultura espiritual geral, terão de estar em condições de empreender essa defesa contra as opiniões da atualidade também quando estas forem hostis ou ainda que apenas divergentes. Por isso, em nossas considerações pedagógico-didáticas de hoje preciso incluir um episódio que naturalmente se ligará ao que já explicamos até agora nas aulas de didática.

Os Senhores sabem que também no âmbito pedagógico muito se espera agora da assim chamada psicologia experimental. Fazem-se experimentos com pessoas a fim de constatar como o homem pode ser dotado para a formação de conceitos, para a memória e agora até mesmo para o querer, embora isso só possa ser constatado naturalmente por uma via indireta, já que o querer se realiza dormindo e aquilo que se vivencia no sono só pode ser percebido mediante o aparelho elétrico no laboratório psicológico, tal qual o que a pessoa vivencia no sono não pode ser observado diretamente por vias experimentais. Estão, portanto, fazendo tais experimentos. Não creiam que no geral eu tenha algo contra eles. Esses experimentos podem ser significativos como as mifificações da ciência, como prolongamentos exteriores dela. Por sei intermédio pode-se aprender muita coisa interessante, e não quero condená-los em bloco. Eu desejaria que todos os interessados pudessem receber os recursos para tais laboratórios psicológicos e aí pudessem

realizar seus experimentos. Mas precisamos ter em mente a origem dessa psicologia experimental e como ela é recomendada especialmente pelo pedagogo Meumann, que no fundo também pertence à escola de Herbart.

Por que se pratica, atualmente, a psicologia experimental? Porque se perdeu o dom de observar diretamente o homem. Não podemos mais apoiar-nos nas forças que ligam interiormente um ser humano a outro, e portanto também à criança. Pretende-se, portanto, por meio de experiências e dispositivos exteriores, descobrir o que se deve fazer com a criança em desenvolvimento. Os Senhores já vêem que tanto nossa pedagogia quanto nossa didática seguem um caminho muito mais interior. Para a atualidade e para o futuro próximo, esse caminho é extremamente necessário. Se de um lado surge o impulso para a psicologia experimental, de outro também existe o fato de esta, por sua vez, provocar a incompreensão para certos fatos mais simples da vida. Quero ilustrar-lhes isso com um exemplo.

A esses psicólogos e pedagogos experimentais tem interessado especialmente, nos últimos tempos, o que eles chamam de processo de compreensão – por exemplo, o processo de compreensão durante a leitura, durante a leitura de um texto qualquer. A fim de se poder conhecer esse processo de compreensão, procurou-se trabalhar com “cobaia humana”, como se diz. Portanto, o que se realiza com muitos detalhes decorreria, resumidamente, da seguinte maneira:

Apresenta-se a uma cobaia humana – uma criança ou alguém mais adulto – um texto para leitura, investigando-se então o que, por exemplo, a criança faz primeiramente de mais adequado para chegar à compreensão mais rápida possível. Constata-se que ela tende mais ao objetivo quando o texto lido é “adiantado”, ou seja, quando a pessoa em questão é primeiro introduzida no sentido desse texto. Em seguida passa-se, por meio de numerosos experimentos, a fazer essa pessoa realizar o que se chama de “assimilação passiva”. Portanto, após lançada a base do sentido por meio do adiantamento, o texto deve ser assimilado passivamente. Ora, por meio dessa assimilação passiva de um texto de leitura deve realizar-se o que se denomina “aprender a antecipar”: repetir, numa atividade mental livre, o que primeiro foi adiantado e depois assimilado passivamente. E como quarto ato desse drama deve seguir-se a repetição de tudo o que ainda permaneceu incerto, ou seja, do que ainda não penetrou completamente na vida anímica e mental da pessoa. Fazendo-se, numa sequência correta, a “cobaia” primeiro realizar a familiarização com o sentido de um texto de leitura, depois a assimilação passiva, a seguir o aprendizado antecipador e por fim a busca de trechos não completamente compreendidos, pode-se perceber que essa é a maneira mais eficiente de se compreender, ler e fixar um texto de leitura.

Não entendam mal: digo isso por dever fazê-lo, devido ao fato de hoje em dia as pessoas falarem tanto sem se entenderem, pois podese querer descrever a mesma coisa com palavras opostas. Por isso os psicólogos experimentais dirão o seguinte: através de um método tão cheio de dedicação, chega-se exatamente ao que se deve fazer na pedagogia. Quem, no entanto, conhece mais profundamente a vida do homem inteiro sabe que desse modo não se chega à verdadeira atividade pedagógica, da mesma maneira como, tendo-se desmembrado um besouro, não se pode recompor um besouro vivo juntando-se as partes. Isso não é possível. Tampouco é possível praticar anatomia com a atividade anímica do homem. Não deixa de ser interessante e, em outro sentido, pode ser cientificamente muito proveitoso praticar anatomia com a atividade anímica humana — mas isso não faz de ninguém um pedagogo! Por isso, tampouco dessa psicologia experimental sairá, na verdade, qualquer reforma da pedagogia; esta só pode surgir de uma íntima compreensão do homem.

Eu tive de dizer isso para que os Senhores não interpretem de modo errôneo uma sentença que direi agora e que naturalmente incomodará muito a quem depende das opiniões da atualidade — uma sentença que obviamente também é unilateral em seu gênero, mas que em sua unilateralidade deve ser completada. Ora, o que conseguem os psicólogos experimentais após terem “anatomizado” ou até mesmo torturado psiquicamente sua “cobaia” — pois agradável esse procedimento não é, quando adotado com alguém —, o que conseguem afinal com isso? Segundo sua opinião, eles chegaram a um resultado extraordinariamente significativo, que é sempre ressaltado em letras garrafais nos manuais pedagógicos como sendo uma conquista. Traduzida para uma linguagem clara, essa sentença diz mais ou menos o seguinte: aprende-se melhor a fixar um texto de leitura tendo-se compreendido o sentido — melhor do que não o tendo compreendido. Para falar no idioma da ciência, este é, portanto, “o resultado da pesquisa”: o fato de ser mais eficaz conhecer primeiro o sentido de um texto de leitura — pois aí será mais fácil o aprendizado do texto. Bem, agora eu devo proferir esta frase herética: se é que tal sentença é correta, eu teria de poder sabê-la antes, pois eu gostaria de saber qual é a pessoa de bom senso que não saberia por si mesma que um texto de leitura é melhor fixado tendo-se compreendido seu sentido do que não o tendo feito. No geral, o sentido dos resultados da psicologia experimental é trazer à luz terríveis obviedades. As obviedades que constam em seus compêndios são por vezes tais que só podem merecer o interesse de quem se educou para conjugar, na atividade científica, o empo1gante com o bem enfadonho.

Esta frase herética vale especialmente para o pedagogo: em certo sentido, é óbvio que para se guardar algo é preciso primeiro ter compreendido seu sentido. Mas ainda há outra coisa: o que se assimilou de acordo com o sentido atua somente sobre a observação, apenas sobre o

conhecimento intelectual, e apenas alçando até ao sentido educa-se unilateralmente o ser humano para a mera observação do mundo, para o conhecimento pensante. E se lecionássemos guiados pura e simplesmente por essa sentença, obteríamos indivíduos todos volitivamente débeis. A sentença é, portanto, em certo sentido correta – mas não absolutamente. Deveria, aliás, ser expressa *assim*: se você quiser fazer a melhor coisa para o conhecimento intelectual da pessoa, faça-o dissecando o sentido de tudo o que ela deve aprender. E, de fato, basta dissecar *a priori* o sentido de tudo para se educar com vantagem a observação humana do mundo. Mas com isso jamais se educaria o ser humano *volitivo*, pois não se pode forçar o querer trazendo à luz o sentido de uma coisa. O querer deseja dormir, e não quer ser completamente despertado dessa forma em que, eu diria, sempre se desvenda impudicamente o sentido. E aqui reside o fato de simplesmente a necessidade da vida romper essa verdade simplista da revelação do sentido, de modo que também temos de tratar com a criança coisas que não oferecem oportunidade a essa revelação. É então que a educamos para o querer.

A impertinência na aplicação unilateral da revelação do sentido manifestou-se especialmente em movimentos como, por exemplo, o movimento teosófico. Os Senhores sabem o quanto, no decorrer dos anos, eu me manifestei contra uma certa impertinência no âmbito teosófico. Tive de vivenciar até mesmo o fato de por exemplo Hamlet, uma pura obra de arte, ter sido explicada, no sentido da gíria teosófica, como isto sendo “Manas”, aquilo o “eu” e aquilo outro o “corpo astral”. Um personagem é isto, o outro aquilo. Tais “explicações” eram bastante apreciadas. Protestei contra isso porque é um pecado contra a vida humana interpretar simbolicamente o que deve ser acolhido apenas como algo diretamente artístico. Com isso se atribui impertinente-mente um “sentido” às coisas, sendo estas trazidas à mera consideração onde não deveriam ter lugar. Tudo isso deriva do fato de o movimento teosófico propriamente dito ser um movimento decadente. Ele é o mais evidente resíduo de uma cultura em declínio; não constitui coisa alguma que, em sua inteira postura, tenha algo a ver com a Antroposofia. Esta Antroposofia deseja ser o oposto – um movimento ascendente, o início de uma ascensão. Eis uma diferença radical. Por isso é que também no campo teosófico é produzida tanta coisa daquilo que, no fundo, é manifestação de extrema decadência. Mas o fato de haver pessoas capazes de interpretar o Hamlet simbolicamente com relação a cada um dos personagens resulta de havermos sido terrivelmente mal educados, tendo-nos esforçado tanto apenas para sermos educados para o sentido das coisas.

A vida humana requer que não se eduque simplesmente com vistas ao sentido, e sim de acordo com o que a *vontade* experimenta dormindo: o elemento rítmico, a cadência, a melodia, a combinação de cores, a repetição – enfim, a atividade própria sem a captação do sentido. Se

os Senhores fizerem a criança repetir frases que ela ainda não compreende devido à sua idade, se a fizerem gravar essas frases na memória, não atuarão sobre seu intelecto por não poderem penetrar no sentido, pois este só deverá desvendar-se mais tarde; mas atuarão sobre sua vontade, e isso é o que precisam e devem fazer. De um lado, os Senhores devem procurar ensinar à criança coisas que sejam preferencialmente artísticas: música, desenho, modelagem, etc.; mas devem ensinar também aquilo que possa ter um sentido, fazendo-o porém de uma forma tão abstrata que a criança não compreenda esse sentido imediatamente, e sim somente mais tarde na vida — por tê-lo assimilado pela repetição, podendo assim recordá-lo e então compreender, com a maturidade mais intensa, o que antes lhe era impossível. Aí os Senhores terão atuado sobre seu querer. E também terão atuado muito especialmente sobre seu sentir, e isso não pode ser esquecido. Tal como o sentir — isto se evidencia tanto à observação anímica quanto à espiritual — se situa entre o querer e o pensar, também a atividade educativa visando ao sentir se situa entre as medidas a serem tomadas em relação ao pensar e aquelas destinadas ao querer e seu desenvolvimento. Para o conhecimento intelectual, devemos recorrer ao que desvenda o sentido: ler, escrever, etc.; para a ação volitiva precisamos desenvolver tudo o que não se relacione com a mera indicação do sentido, mas com a captação imediata por parte do homem todo: o elemento artístico. O que se situa entre ambos atuará preferencialmente sobre o cultivo do sentimento, sobre o cultivo da afetividade. Sobre esse cultivo do sentimento existe uma atuação muito intensa quando a criança é colocada na situação de primeiro assimilar algo de forma puramente mnemônica, sem compreendê-lo — sem que se discorra sobre o sentido, embora este exista —, de modo que após algum tempo, estando ela mais madura devido a outras medidas, lembre-se novamente disso e só agora *compreenda* o que assimilou antes. Esta é uma sutileza na atividade educativa, que no entanto deve ser inteiramente observada quando se quer educar pessoas que tenham sentimento interior. Ora, o sentir se introduz de forma peculiar na vida. Esse âmbito as pessoas também deveriam observar. Só que elas não observam realmente. Quero transmitir-lhes uma observação que os Senhores podem fazer facilmente, embora com alguma diligência. Imaginem que estejam tentando discernir o estado anímico de Goethe em 1790. Poderão fazê-lo, bastando ocuparem-se de algumas das coisas que Goethe produziu justamente em 1790. No final de cada edição de Goethe encontrarão uma relação cronológica de suas poesias, na ordem em que surgiram. Os Senhores escolherão, portanto, aquelas produzidas em 1790, bem como os dramas escritos no mesmo ano, e os observarão. Dar-se-ão conta de que justamente nesse ano ele terminou o belo ensaio *A metamorfose das plantas*, lembrarão que justamente aí ele concebeu a primeira idéia da “teoria das cores”, concluirão de tudo isso sua disposição anímica de 1790 e se perguntarão: o que terá influenciado essa

disposição anímica de Göethe em 1790 ?. A isso os Senhores só poderão responder se dirigirem um olhar meticoloso a tudo o que aconteceu a Göethe entre 1749 e 1790, bem como ao que se sucedeu a esse ano – o que então Göethe ainda não sabia, mas os Senhores agora sabem – até 1832, ou seja, até sua morte. Então se ressaltará a curiosa conclusão de que o estado anímico momentâneo do ano de 1790 é um efeito combinado do posterior, que ele ainda iria adquirir, com o anterior, que ele já vivera. Eis uma observação extraordinariamente significativa. As pessoas a receiam apenas porque ela conduz a regiões que não se gosta de examinar nesse tipo de observação. Procurem observar dessa maneira a vida anímica de uma pessoa recém-falecida que os Senhores hajam conhecido por mais longo tempo. Se tiverem sido educados para uma observação anímica mais sutil, perceberão o seguinte:

Uma pessoa de sua amizade faleceu, digamos, em 1918. Os Senhores a conheceram durante longo tempo, de modo que podem perguntar-se: como era seu estado anímico em 1912 ?. Levando em consideração tudo o que sabiam dela, descobrirão que em 1912 a preparação para sua morte próxima já influenciava inconscientemente sua disposição anímica, introduzindo-se em sua vida afetiva. E a vida afetiva, tomada em seu todo, é o que denomino disposição anímica. Uma pessoa que morrerá em breve tem uma disposição anímica totalmente diversa daquela que ainda viverá muito tempo.

Agora os Senhores compreenderão o fato de não se apreciar observar essas coisas, pois causaria uma – usando um termo brando – impressão bem desagradável perceber, de algum modo, que na disposição anímica de uma pessoa se exprime sua morte próxima. Mas é isso o que acontece. Só que para a vida cotidiana não é bom que as pessoas percebam algo assim. Por isso são habitualmente tão subtraídas a essa vida quanto o é o querer, enquanto dormente, à consciência desperta. Mas o educador precisa de fato subtrair-se, de certa forma, à vida exterior. Ele não deve recluir-se à margem de sua vida comum e colher para sua atividade pedagógica verdades que, de certo modo, também têm algo de chocante, de trágico para a vida habitual. Nesse sentido, algo deve ser recuperado justamente na educação praticada na Europa Central. Os Senhores sabem que especialmente os professores das escolas superiores ainda eram, em decênios passados dessa vida educacional e docente centro-européia, personalidades para as quais o autêntico homem de cultura universal olhava com certa altivez. Indivíduos pedantes e alienados do mundo, sempre vestindo uma casaca e jamais um *smoking* – assim eram os educadores da juventude, especialmente dos jovens mais maduros. Recentemente houve uma mudança. Os professores universitários começaram a vestir *smokings* normais, por assim dizer a entrosar-se no mundo, e considera-se um grande passo o fato de finalmente ter sido superado o estado anterior. Isso é bom. Só que esse estado precisa ser

superado também na outra direção: no futuro, deve ser superado de modo que estar à margem da vida não consista apenas, como antigamente, no fato de o educador sempre aparecer vestido em longa e pedante casaca enquanto os outros vestem *smoking*. O “estar à margem da vida” pode, de certa maneira, permanecer, mas deve estar ligado a uma visão existencial mais profunda do que a podem acolher os que vestem *smoking* para certas finalidades. Naturalmente estou apenas usando uma linguagem figurada, pois nada tenho contra o *smoking*.

Um educador deve ser capaz de considerar a vida *mais profundamente*, do contrário jamais poderá lidar de maneira objetiva e proveitosa com o educando. Por isso ele terá de acolher verdades como a que acabo de caracterizar. A própria vida exige, em certo sentido, que também ela encerre segredos. Certamente não precisamos, para o futuro próximo, de quaisquer segredos diplomáticos. Mas para a educação precisamos conhecer certos segredos da vida. Os antigos mestres das escolas de mistérios conservaram esotericamente certos segredos da vida, porque estes não podiam ser diretamente transmitidos ao mundo. Em certo sentido, porém, cada professor deve ter uma certa verdade que ele não possa transmitir diretamente ao mundo, pois o mundo que vive lá fora sem a missão de educar seria perturbado, em seus robustos passos, se tivesse de acercar-se diariamente de tais verdades. Mas os Senhores não entenderão de modo inteiramente correto como lidar com a criança se não estiverem em condições de discernir o seguinte: qual é o caminho percorrido, na criança, por algo que os Senhores lhe transmitem de um modo que ela não o compreende plenamente em seu atual grau de maturidade, mas o compreenderá mais tarde — quando os Senhores retornarem ao assunto e puderem explicar-lhe não só o que ela estará percebendo então, mas também o que já terá assimilado anteriormente. Por isso deveria ser introduzido em toda boa escola um sistema em que o professor permanecesse com seus alunos o mais longo tempo possível — recebendo-os na primeira série escolar, conservando-os no ano seguinte na segunda série, subindo com eles para a terceira, etc. —, de acordo com as possibilidades exteriores. E o professor que neste ano teve a última classe deve, no próximo ano, retornar a primeira série. Pois deve haver a possibilidade de retornar objetivamente, e só depois de alguns anos, ao que se incutiu nas almas infantis anos atrás. Em qualquer circunstância o desenvolvimento emocional sofrerá se, a cada ano, as crianças forem entregues a um novo professor que não dê continuidade, ele próprio, ao que haja vertido para elas nos anos anteriores.

É inerente à didática do ensino o fato de o professor ascender com os alunos nos graus escolares. É só assim que se pode penetrar no ritmo da vida. E, num sentido abrangente, a vida possui um ritmo. Isto já se mostra nas providências cotidianas e, por sua vez, no dia-a-dia. Se os Senhores se habituaram, por exemplo, a durante apenas uma semana comer um pãozinho com

manteiga diariamente às dez e meia da manhã, provavelmente já na segunda semana ficarão famintos desse pãozinho à mesma hora. Tal é a intensidade com que o organismo humano se engaja num ritmo. Mas não somente o organismo externo, e sim todo o ser humano está predisposto ao ritmo. 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*. Convém, portanto, refletir sobre como até mesmo a cada ano se pode retornar a determinado temas educativos. Escolham, pois, assuntos tratados com os alunos, anotem-nos e retornem a algo semelhante a cada ano. Mesmo nas coisas mais abstratas isso pode ser mantido. Digamos que os Senhores ensinem, tal como convém à alma infantil, a adição no primeiro ano escolar: no segundo ano voltarão à adição ensinando algo mais, no terceiro igualmente, de modo que o mesmo ato se repita, só que em repetições progressivas.

Esse adentrar no ritmo da vida é de muito especial importância para toda educação e todo ensino; é muito mais importante do que enfatizar continuamente: “Você deve moldar todo o ensino tornando-o ‘pleno de sentido’, de modo a desvendar impudicamente, em tudo, o que efetivamente se encerra no assunto apresentado.” Só se pode ter uma idéia do que é exigido com isso desenvolvendo paulatinamente uma sensibilidade para a vida. Mas então, justamente na qualidade de pedagogos, as pessoas se afastarão firmemente daquilo que hoje é pretendido de muitas maneiras, exteriormente, pela experimentação até na pedagogia. Mais uma vez estou salientando essas coisas, não para julgar, mas para melhorar certos aspectos que se instalaram em prejuízo de nossa cultura espiritual. Hoje os Senhores podem consultar manuais de pedagogia onde se elaboraram resultados obtidos em experimentos com cobaias humanas a respeito da memória. Aí também se dispensa à cobaia um trato bastante curioso. Pesquisa-se com elas a maneira como conseguem memorizar algo assimilado juntamente com o sentido. Depois se escrevem, uma abaixo da outra, palavras sem qualquer sentido entre si, fazendo as pessoas memorizá-las. Esses experimentos para constatação das leis da memória são hoje praticados em ampla escala. Daí resulta algo que é registrado cientificamente em teses. Assim como, por exemplo, na Física se registra a lei de Gay-Lussac ou outras, também na pedagogia ou psicologia experimental se pretende registrar leis. Então os Senhores encontram, por exemplo, muito eruditamente explicado por uma certa ânsia científica – aliás, bastante justificada – o seguinte: como formas de memória, existe primeiro a memória que assimila com facilidade ou dificuldade e, em segundo lugar, a memória que reproduz com facilidade ou dificuldade. Portanto, atormenta-se uma primeira cobaia humana para descobrir que existem pessoas para as quais é fácil ou difícil assimilar algo; depois se atormenta um outro voluntário para constatar que existem pessoas que relebram com facilidade ou dificuldade o que assimilaram. A seguir

investiga-se o fato de existirem formas de memória acusando assimilação fácil ou difícil, e ainda aquelas que denotam facilidade ou dificuldade de recordação, de reprodução do assimilado. Em terceiro lugar existem formas de memória que se podem denominar “fiéis e exatas”, em quarto a memória abrangente e, em quinto lugar, uma memória duradoura ou prolongada em contraposição àquela que esquece facilmente.

Isto corresponde em alto grau à ânsia de sistematização da ciência moderna. Dispõe-se agora do resultado científico. Pode-se perguntar o seguinte: o que é que foi cientificamente investigado, na psicologia exata, sobre as formas da memória? E fica-se sabendo: primeiro existe uma forma de memória que assimila com facilidade ou dificuldade, depois uma que tem facilidade ou dificuldade em reproduzir, em terceiro lugar uma memória fiel ou exata, em quarto uma memória abrangente – ou seja, pessoas capazes de guardar longos textos de leitura, ao contrário daquelas que guardam apenas curtos trechos – e em quinto lugar uma memória duradoura – que talvez depois de anos conserve ainda as coisas, em oposição àquela que rapidamente esquece.

Apesar de todo o respeito pelo método científico de observação, que com toda a dedicação e realmente muito rigor científico maltrata inúmeras cobiças humanas, procedendo da maneira mais acurada para chegar a seus resultados – a fim de que também na pedagogia, após as descobertas feitas na criança pela psicologia experimental, se saiba quais formas de memória é preciso distinguir –, com todo o respeito por tal ciência, desejo no entanto dizer o seguinte: quem é que, sendo dotado de algum bom senso, não sabe existirem pessoas com facilidade ou dificuldade para memorizar algo, com facilidade ou dificuldade para recordar, e depois aquelas que repetem fiel e exatamente, em contraposição às que confundem tudo ao reproduzir um assunto; que existem pessoas com uma memória abrangente, capazes de assimilar uma longa história, ao contrário daquelas que só podem guardar uma história curta, e ainda aquelas que por muito tempo, durante anos, são capazes de guardar um assunto, e as que depois de oito dias já esqueceram tudo?! Essa é uma sabedoria bastante antiga do bom senso, mas que é “pesquisada” no âmbito de uma ciência inspiradora de todo o respeito; pois os métodos aí empregados são muito inteligentes – isso não se pode negar.

Pode-se, então, dizer duas coisas: primeiro, que no ensino e na educação é preferível cultivar antes de tudo o bom senso do que conduzi-los a tais experimentos, que sem dúvida desenvolverão intensamente a perspicácia mas não levarão às características das individualidades infantis; mas também se pode dizer o seguinte: as coisas vão muito mal em nossa época, em que é preciso pressupor que os pretendentes a professores e educadores tenham tão pouco bom senso que precisam primeiro informar-se, por grandes desvios, da

existência de formas diferentes de memória como as que acabamos de mencionar. Essas coisas devem ser inteiramente observadas como sintomas daquilo em que se transformou nossa cultura.

Tive de chamar sua atenção para esses aspectos, pois os Senhores irão passar pela experiência de lhes dizerem: “Muito bem, vocês aceitaram trabalhar nessa escola Waldorf. Essa é uma instituição totalmente diletante, onde não se quer saber coisa alguma das grandes conquistas de nossa época, dos métodos psicológicos experimentais. A adoção desses métodos psicológicos é profissional, mas o que se pratica didaticamente na escola Waldorf, pelo contrário, é puro charlatanismo!” Os Senhores precisarão discernir a necessidade, que muitas vezes terão, de reconhecer as relações da ciência — que não deve ser menos respeitada — com aquilo que se deve erigir sobre uma pedagogia e didática *interior*, que frente às relações externas aprendidas nos experimentos estabelece uma dedicação íntima e plena de amor à criança. É verdade que essa dedicação ainda não se perdeu totalmente; ela predomina até mesmo em escala maior do que se pensa. No entanto, predomina inteiramente contra o que se aspira cada vez mais como pedagogia científica. Em certo sentido, também é correto que o movimento científico da atualidade pode destruir muito, mas não tem o poder de exterminar o bom senso. É a esse bom senso que queremos apelar; e, se corretamente cultivado, ele provocará uma relação interior com o que deve ocorrer no ensino. Devemos já conscientizar-nos de que vivemos no despojar de uma nova era, e compenetrar-nos desse fato. Até meados do século quinze, continuou a atuar o que era oriundo da época greco-latina. Depois, apenas suas reminiscências. Contudo, aqueles que vivem nessas reminiscências ainda têm, em certas camadas de sua consciência, a inclinação para voltar à época greco-latina, que em seu contexto pode ser plenamente admirada, mas cuja continuação já não cabe em nosso tempo. Imaginem só o quão satisfeito ficaria consigo mesmo o indivíduo que, tendo estudado um pouco, pudesse explicar-lhes o seguinte: “Quem educa corretamente não pode, no caso da poesia, cuidar apenas do ritmo e da rima, em sim fazer comentários objetivos e introduzir no sentido; e somente tendo-se introduzido objetivamente no sentido é que se alcançará também o que a pessoa deve assimilar como atividade. Pois”, dirá essa pessoa, após haver falado longamente sobre como se deve partir do sentido, “os antigos latinos já diziam: *rem tene, verba sequuntur* — se compreendeste a coisa, as palavras seguirão por si”. Este é um comportamento tático que hoje os Senhores encontrarão amiúde em pessoas que acreditam haver aprendido muito e ultrapassado o diletantismo, primeiro enunciando algo como sendo uma elevada sabedoria da atualidade e logo a seguir dizendo: “Já os antigos latinos diziam...” E se acontecer de saberem falar grego, então será um Deus nos acuda que o diabo está solto. Para a quarta época cultural

pós-atlântica, era bom comportar-se assim; para a nossa época, isso não tem cabimento. O homem grego não levava inicialmente seus filhos aos antigos ginásios a fim de aprenderem algo como a língua egípcia antiga: ele os fazia aprender a língua *grega*. Hoje, porém, procedemos de modo a primeiro introduzir as pessoas em idiomas antigos. Aqui reside algo que deve ser compreendido.

SÉTIMA CONFERÊNCIA

28 de agosto de 1919

Os Senhores irão enfrentar, com relação à didática, algumas dificuldades que sua escola, por sua natureza, terá inicialmente em comum com as escolas rurais. As escolas urbanas, que hoje carecem de métodos especialmente bons ou sofisticados, pondo com isso a perder alguma coisa de positivo que já pudesse existir nesses métodos, de outro lado possuem a vantagem de ter à disposição um abundante material didático, principalmente no âmbito da Física, da Química e das Ciências Naturais. Nesse nível de primeiro grau, acontece o mesmo que nos níveis superiores e na instituição científica: enquanto as escolas urbanas dispõem menos de bons métodos — embora não se deva absolutamente ignorar a boa vontade dos pedagogos modernos no sentido de chegar a eles —, dispondo, contudo, de material didático suficiente, as escolas rurais ainda hoje possuem — quando os professores não estão demasiadamente deteriorados por serem enviados ao campo com a formação urbana — os melhores métodos pedagógicos, apesar de estarem, em compensação, menos equipadas com materiais didáticos. É essa a situação. Os que hoje tentam realmente viver em conformidade com os problemas atuais não dispõem de qualquer laboratório, de material de pesquisa; e os que têm à sua disposição os mais requintados equipamentos nas universidades, etc. possuem os métodos científicos menos fecundos. É preciso dar exemplos, pois essa situação já prevalece na ciência há muito tempo: qual não teria sido o desenvolvimento da filosofia de Schopenhauer — que agora é simplesmente uma espécie de diletantismo filosófico — se, por exemplo, ele tivesse tido à sua disposição todos os recursos oferecidos a quem é docente por mais longo tempo numa universidade; e como hoje é pequena a autêntica influência do espírito de Schopenhauer sobre os docentes universitários que dispõem dos mais sofisticados recursos!

Aí os Senhores terão de apelar freqüentemente à sua inventividade. Terão de satisfazer-se com alguns recursos simples nos casos para os quais as escolas urbanas comuns dispõem de recursos abundantes. Talvez justamente isso venha a vivificar seu ensino, mas também o tornarão realmente bem difícil em diversas áreas. Isto se fará sentir particularmente quando as

crianças houverem ultrapassado os nove anos de idade e só se puder continuar efetivamente com o ensino dispondo de material didático suficiente. Aí os Senhores terão de substituir por desenhos e pinturas simples e primitivas muitas coisas que, em condições ideais, não se dariam mais através de desenho ou pintura, mas pela contemplação do próprio objeto.

Fiz essa observação porque hoje pretendo falar-lhes sobre a *transição*, em sentido didático, que justamente deve ser observada quando nos aproximamos, com as crianças, de seu *nono* ano de vida. Nós só compreenderemos o currículo quando nos houvermos instruído didaticamente a ponto de conceituar a entidade do indivíduo entre o sétimo e o décimo quinto ano de vida. Quero dar-lhes uma idéia clara sobre o que os Senhores, como docentes, terão de empregar — de maneira um pouco diferente, mais elementar e compreensível para a criança — no ensino, justamente quando os alunos se encontram entre o nono e o décimo ano de idade. Algumas crianças chegam a esse ponto já antes do nove anos, outras o atingem mais tarde, mas na média o que lhes vou contar principia na idade de nove anos.

Ao aproximar-nos dessa época, sentiremos a necessidade de incluir no currículo também as *Ciências Naturais*. Antes disso as Ciências Naturais são ensinadas às crianças de forma narrativa, tal como ontem, no seminário, falei a respeito das relações dos reinos animal e vegetal com o ser humano. Antes, ensinam-se Ciências Naturais às crianças de forma mais narrativa e descritiva. Não começaremos com o ensino de Ciências Naturais propriamente dito antes de haver sido transposto o rubicão do nono ano de vida.

Nesse ponto, é muito importante saber que o que se deve realizar na criança, pelo ensino das ciências, ficará totalmente deteriorado se não começarmos esse ensino com a explicação sobre o homem propriamente dito. Os Senhores podem dizer, e com razão, que muito pouca coisa pode ser dita à criança de nove anos sobre a história natural do homem. Mas por pouco que seja, esse pouco que se pode ensinar à criança sobre o ser humano deve ser proporcionado como uma preparação para qualquer outro ensino de Ciências Naturais. Procedendo assim, os Senhores precisarão saber que no ser humano existe, de certo modo, uma *síntese*, um resumo de todos os três reinos da Natureza, estando estes reunidos em grau superior no homem. Não será preciso dizer isso à criança, mas pelo andamento de seu ensino os Senhores deverão proporcionar-lhe o sentimento de que o ser humano é essa síntese de todos os demais reinos naturais. Consegui-lo-ão se, ao falar do homem, derem a necessária ênfase e provocarem na criança a impressão da importância do homem dentro de toda a ordem do mundo.

Talvez seja conveniente, tendo a criança completado nove anos, começar pela descrição exterior da figura humana. Chamar-se-á sua atenção para a composição principal do corpo em cabeça, tronco e membros, mas será preciso levar em consideração mais a aparência exterior, a

forma externa. Será bom suscitar já na criança, com a ajuda da prática do desenho, uma noção dos aspectos principais da forma humana: que a cabeça é redonda, porém aplainada embaixo, onde assenta sobre o tronco. Suscitar essa idéia na criança é uma coisa boa. Isso desperta simultaneamente elementos emotivos e volitivos, pois a criança começa a olhar para a cabeça de um ponto de vista artístico, a partir de sua forma esférica. Isto é importante. Com isto os Senhores alcançam o ser humano inteiro, e não apenas seu intelecto. Mas então procurem provocar na criança a idéia de que o tronco é, de certo

modo, um fragmento da cabeça. Tentem, por meio de um desenho, suscitar isso dizendo: “A cabeça é esférica. Se você tirar um pedaço da esfera, se cortar *isto* (a parte tracejada do desenho, fig. 10) e conservar o resto, ou seja, se tirar a ‘Lua’ do ‘Sol’, terá então a forma mais importante do tronco.” Seria bom fazer uma esfera de cera ou

de miolo de pão e cortar a parte tracejada, ficando realmente a Lua separada em sua forma

esférica, de modo a se provocar na criança essa imagem de um fragmento de esfera para o tronco humano. E para os membros, suscite-se a idéia de que eles estão pendentes e ao mesmo tempo inseridos no tronco. A criança não poderá compreender muito; mas os Senhores devem provocar fortemente a impressão de que os membros estão “enfiados” no organismo humano.

A esta altura os Senhores não podem prosseguir, pois os membros se prolongam para dentro, nas funções morfológicas do ser humano, relacionando-se aí com os órgãos digestivos e reprodutores, que não passam de um prolongamento dos membros para dentro. Mas o fato de os membros estarem inseridos no organismo vindos de fora, essa imagem os Senhores devem provocar intensamente na criança. Com isso ela recebe uma primeira idéia da forma humana.

Em seguida, tentem suscitar na criança também uma primeira idéia, embora elementar e primitiva, de que à esfera da cabeça está ligada a contemplação do mundo. Pode-se dizer a ela o seguinte: “Você tem seus olhos, seus ouvidos, seu nariz e sua boca na cabeça. Com os olhos você vê, com os ouvidos você ouve, com o nariz você cheira, com a boca você saboreia. A maior parte daquilo que você fica sabendo do mundo, é pela cabeça que você vem a saber.” Se os Senhores continuarem a desenvolver esses pensamentos, a criança receberá uma noção da forma e da função especiais da cabeça. A seguir procurem despertar nela uma imagem do tronco, dizendo-lhe: “O que você saboreia com a língua entra como alimentação em seu tronco; o que você ouve com seu ouvido entra como som em seu tronco.” Convém suscitar na criança uma noção do sistema orgânico do ser humano todo. Portanto, se os Senhores ainda indicarem a ela que o tórax contém os órgãos respiratórios, pelos quais ela respira, que no abdome ela possui o estômago, pelo qual ela digere, isso será positivo. Convém ainda fazê-la refletir sobre como os membros do homem servem, de um lado, para o andar — sob forma de *pés* — e, de outro, para a livre movimentação e para o trabalho — sob forma de *mãos*. E também é bom despertar na criança (a compreensão para) a diferença entre o serviço que os pés prestam ao corpo do homem, carregando-o e possibilitando-lhe trabalhar em diversos lugares onde ele tem de viver, em contraste com os braços e as mãos, com os quais o ser humano não precisa carregar o próprio corpo, mas pode trabalhar livremente — pois enquanto os pés se apóiam no chão, as mãos podem ser erguidas no ar para o trabalho. Em resumo: é para a diferença essencial entre pernas e pés humanos, entre mãos e braços humanos que se deve chamar bem cedo a atenção da criança. A diferença entre o serviço que prestam os pés e as pernas ao carregar o corpo humano e o serviço prestado pelas mãos e os braços à medida que não trabalham para o corpo humano, e sim para o *mundo* — essa diferença entre o serviço egoísta dos pés e o serviço altruísta das mãos no trabalho para o mundo humano exterior — deveria ser ensinado desde cedo à criança, tocando seu sentimento. Desse modo deveríamos, trabalhando o conceito a partir da

forma, ensinar o quanto possível de história natural do homem à criança. Só depois se passará ao restante das Ciências Naturais, e na verdade primeiramente ao *reino animal*. Seria bom se os Senhores pudessem levar para a classe — teriam de arranjar alguma maneira de fazê-lo —, por exemplo, um polvo, um rato, um carneiro ou talvez um cavalo — algum espécime da esfera desses mamíferos — e, depois, talvez um representante do *ser humano*; bem, exemplares humanos os Senhores têm suficientemente na classe: basta apresentar um aluno aos outros como objeto humano. Agora é necessário saber exatamente como proceder:

Em primeiro lugar, os Senhores procurarão apresentar aos alunos o *polvo*. Contarão como ele vive no mar e, visualmente ou por meio de desenho, mostrarão sua aparência; em suma, familiarizarão as crianças com o polvo. À medida que o forem descrevendo, as crianças sentirão que a descrição tem uma forma peculiar. Talvez somente mais tarde, quando os Senhores descreverem por exemplo o rato, as crianças notarão o quão diferentemente terão descrito o polvo. É preciso tentar desenvolver nas crianças essa sensibilidade artística, para que pela maneira como os Senhores procederam diferentemente na descrição do polvo e do rato elas também sintam uma diferença entre esses dois animais. No caso do polvo, os Senhores devem apontar como ele sente algo daquilo que existe em seu derredor: ao notar qualquer perigo à sua volta, solta logo seu líquido escuro a fim de camuflar-se num envoltório e assim desviar o que se aproxima dele. Pode-se então dizer à criança muitas coisas que a levem a compreender que o polvo, ao agir, ao se proteger de alguma maneira de seus inimigos ou também alimentar-se, sempre age como, por exemplo, o homem ao comer ou observar algo. O ser humano come algo porque tem fome, uma sensação que lhe é transmitida por sua língua, por seus órgãos do paladar. E o olho humano tem continuamente a necessidade de ver na luz; fazendo isso, pode entender-se com a luz. Pelo fato de os órgãos humanos do paladar quererem saborear é que recebem aquilo que serve de alimento. Descrevam, portanto, o polvo de maneira que por sua descrição a criança sinta a sensibilidade dele, sua sutil percepção das coisas ao seu redor. Os Senhores terão de elaborar uma descrição artística do polvo, para que as crianças realmente venham a captá-lo através de suas palavras.

A seguir descrevam o *rato*. Mostrem como ele tem um focinho pontudo, onde se nota logo a presença dos pelos do bigode, e além disso os dentes roedores muito salientes em cima e embaixo. Descrevam as orelhas desproporcionalmente grandes, o tronco em forma de cilindro e a pelugem fina e aveludada. Em seguida passem a descrever os membros — as patas dianteiras pequenas e as traseiras um pouco maiores, que possibilitam ao rato pular com facilidade. Sua cauda é escamosa e menos peluda. Nesse ponto façam a criança notar que o rato, quando quer subir em alguma coisa ou segurar algo com as patas dianteiras, apóia-se na cauda; ele pode

utilizá-la muito bem pelo fato de ela ser interiormente mais sensível, uma vez que não possui pelos, e sim escamas. Em suma, tentem descrever o rato às crianças estruturando artisticamente suas formas. E essa estruturação artística os Senhores alcançarão provocando na criança uma imagem de como o rato precisa, em seu corpo, de apêndices não tão necessários ao polvo. O polvo é sensível por si, por seu corpo; por isso não necessita de orelhas tão grandes, em forma de colher, como o rato. Ele se relaciona com seu ambiente de modo tal que não precisa, como o rato, de um focinho pontudo para ingerir os alimentos. Tampouco precisa de membros tão crescidos como o rato, porque pode utilizar seu próprio corpo para se locomover na água. Sintetizem bem o que desejam ensinar à criança com uma roupagem artística: que o polvo se manifesta menos por seus órgãos locomotores, exprimindo-se mais por meio de seu corpo.

Preciso primeiramente descrever-lhes tudo isso para que os Senhores possam transpô-lo ao seu ensino, pois é necessário estarem conscientes do que (mais tarde) terão de introduzir mais inconscientemente no ensino artisticamente estruturado. Resumindo, descrevam o rato de modo a provocar paulatinamente na criança o seguinte sentimento: o rato está totalmente organizado para servir à vida do tronco com seus membros. Depois convém deixar claro à criança o seguinte: também o carneiro é organizado de modo a servir à vida do tronco por meio dos membros, e também o cavalo, quando vive de modo selvagem. Deixem claro, por exemplo, que o rato tem dentes bem pontudos; esses dentes devem ser assim e bem afiados, do contrário o rato não poderia roer os objetos como tem de fazer para alimentar-se, e nem mesmo cavar buracos para morar. Com isso, no entanto, ele tem de desgastar constantemente os dentes. Mas o rato é estruturado de tal forma que seus dentes — como nossas unhas — estão sempre crescendo de dentro para fora, de modo que ele recebe continuamente uma reposição de substância dental a partir de seu interior. Nos dentes — órgãos anexos ao restante do organismo — se vê, particularmente, que eles são moldados de forma a que o tronco possa viver.

Assim os Senhores terão provocado no sentimento da criança uma forte impressão, embora elementar, a respeito do polvo; e ainda uma idéia bastante acentuada da estrutura do rato. E agora passem novamente à estrutura do ser humano. Deixem claro à criança que, ao procurar no homem o que mais se assemelha ao polvo, somos curiosamente levados à cabeça humana. O que mais se assemelha ao polvo, no ser humano, é a cabeça. É um preconceito o fato de os homens considerarem justamente sua cabeça a parte mais perfeita. De fato ela é muito complicada, mas efetivamente não passa de um polvo transformado — ou seja, um animal inferior, pois a cabeça humana se comporta em relação a seu ambiente como o fazem os animais inferiores. É em seu tronco que o homem mais se assemelha aos animais superiores: o rato, o carneiro, o cavalo. Só que enquanto o polvo pode sustentar toda a sua vida por meio da cabeça, o ser humano não

seria capaz disso. Nele a cabeça precisa estar assentada sobre o tronco e repousar sobre ele, não podendo movimentar-se livremente. Mas o polvo, que no fundo é uma cabeça completa e nada mais, movimenta-se livremente na água. Os Senhores devem levar as crianças a sentir que os animais inferiores são cabeças movimentando-se livremente, só que não tão perfeitas como a cabeça humana. E precisam despertar nelas o sentimento de que os animais superiores consistem principalmente em tronco, cujas necessidades os órgãos, moldados refinadamente pela Natureza, têm a principal finalidade de satisfazer. No homem esse é bem menos o caso; com relação ao tronco, ele é menos perfeito do que os animais superiores.

Depois é preciso sensibilizar as crianças para o que é mais perfeito na forma externa do ser humano: seus membros. Seguindo a escala dos animais superiores até o macaco, os Senhores constatarão que os membros dianteiros não são tão diferentes dos traseiros, e que os quatro membros servem essencialmente para sustentar o tronco, deslocá-lo, etc. Essa admirável diferenciação dos membros em pés e mãos, em pernas e braços, só se apresenta no homem, manifestando-se já na disposição para a postura ereta. Nenhuma das espécies animais é, com relação à organização inerente aos membros, tão perfeitamente configurada quando o homem.

Intercale-se aqui uma descrição bem nítida dos braços e mãos humanos: como estão dispensados de ser qualquer suporte do organismo; como não entram em contato com a terra para finalidades corpóreas; como foram transformados para pegar objetos e executar trabalho. E então passe-se ao aspecto volitivo-moral, despertando na criança, não teoricamente, mas pela via do sentimento, uma forte imagem: “Você pega, por exemplo, o giz com a mão para escrever. Pegar o giz na mão é algo que você só pode fazer porque sua mão foi transformada para a execução do trabalho, não tendo mais de carregar o corpo.” Com relação aos braços, o animal não pode ser preguiçoso, porque no fundo ele não possui braço algum. Quando se diz que o macaco tem “quatro mãos”, trata-se apenas de uma maneira inexata de falar, pois na realidade ele possui quatro pernas com pés e semelhantes a braços, e não quatro “mãos”. Ora, mesmo que esses animais sejam constituídos para trepar, o ato de trepar também é algo que serve ao corpo, sendo seus pés transformados para o aspecto de mãos a fim de sustentarem o corpo durante essa atividade. Para o que se passa no corpo humano, as mãos e braços tornaram-se inúteis; exteriormente, esse éo mais belo símbolo da liberdade humana! Não existe qualquer símbolo mais belo da liberdade humana do que os braços e as mãos do homem. O homem pode trabalhar para o seu mundo ambiente com suas mãos, e mesmo quando se alimenta, quando come, ele pode estar trabalhando para si mesmo por meio delas e por livre vontade.

Assim se desperta na criança, pela descrição do polvo, do rato ou do carneiro e do próprio homem, cada vez mais uma imagem emocional e sentimental do fato de os animais inferiores

terem como característica a cabeça, os animais superiores o tronco e o homem os membros. Só serve para imbuir o homem de soberba o fato de lhe darem constantemente a entender que por meio de sua cabeça ele é o ente mais perfeito do mundo. Com isso ele assimila involuntariamente a idéia de que nós somos perfeitos pela preguiça, pela inércia. Ora, o homem sabe intuitivamente que a cabeça é preguiçosa, que ela repousa sobre os ombros, não querendo locomover-se por si própria no mundo e fazendo-se carregar por eles. E não é verdade que o homem é efetivamente o ser mais perfeito por causa da cabeça, da cabeça “preguiçosa”, e sim por causa de seus membros, integrados ao mundo e seu trabalho. Os Senhores tornam o ser humano interiormente mais moral não lhe ensinando que ele é perfeito por causa da cabeça preguiçosa, e sim que ele é perfeito graças aos membros ativos. Ora, os seres que são apenas cabeça, como os animais inferiores, e aqueles que só empregam seus membros para servir ao corpo, como os animais superiores, diante dos homens são justamente seres imperfeitos, pelo fato de seus membros serem menos configurados de forma livre do que os humanos. Eles já têm uma finalidade definida, estando sempre a serviço do tronco. No homem, um do pares de membros, as mãos, está inteiramente situado na esfera da liberdade humana. Os Senhores só proporcionarão ao ser humano um sentimento sadio em relação ao mundo despertando nele a idéia de que ele é perfeito graças a seus membros, e não devido à cabeça. Isto os Senhores conseguirão muito bem descrevendo comparativamente o polvo, o rato, o carneiro ou o cavalo e o homem. Com isso também perceberão, ao mesmo tempo, que ao descrever qualquer coisa do reino natural jamais poderiam deixar de incluir o ser humano, pois no homem se reúnem todas as atividades da Natureza. Por isso, sempre ao descrever algo da Natureza deveríamos ter o homem como pano de fundo. Por isso devemos também, ao passar para o ensino das Ciências Naturais após os nove anos de idade da criança, tomar o ser humano como ponto de partida. Quem observa uma criança constata que justamente entre o nono e o décimo ano de vida acontece algo com ela. Isso não se manifesta tão claramente como o primeiro indício desse processo numa idade infantil anterior. Quando a criança começa a mover seus membros de modo um pouco consciente, quando começa a andar — muitas vezes sem qualquer rumo —, e quando começa a movimentar seus braços e mãos intencionalmente, chega um momento em que principia a conscientizar-se um pouco de seu eu, para mais tarde retroceder em suas recordações até esse ponto — e não ao que ocorreu antes. Disso os Senhores já podem ver, mormente se notarem como é normal (variando em algumas crianças) o ser humano começar a dizer eu nessa idade —e até um pouco mais tarde, porque a atividade fonética, ou seja, o lado volitivo, precisa estar desenvolvido — que esse surgimento da autoconsciência no homem já é claramente observável nesse momento, enquanto a transformação que ocorre, nesse sentido, por volta dos

nove anos de idade não se faz notar tão intensamente. Aí a autoconsciência se fortalece. Pode-se perceber que a criança capta com muito mais compreensão o que lhe é dito sobre a diferença entre o ser humano e o mundo. Antes do rubicão do nono ano de vida ela ainda está muito mais amalgamada ao mundo em redor do que após alcançado esse momento. Então a criança se distingue muito mais do ambiente. Por isso podemos começar agora a falar-lhe do aspecto anímico, sendo que eia não mais nos escutará com tanto ar de incompreensão como antes dos nove anos. Em resumo, a autoconsciência da criança se aprofunda, se fortalece também com a chegada do nono ano de vida.

Quem tiver sensibilidade para tais coisas notará que nessa idade a criança começa a usar as *palavras* muito mais interiormente do que antes, a tornar-se muito mais consciente de que as palavras são algo nascido de seu *íntimo*. Hoje em dia, em que se cuida mais do exterior do que do interior, presta-se muito pouca atenção a essa mudança que ocorre aos nove, dez anos de idade. O educador, porém, deve estar atento a ela. Por isso os Senhores poderão falar à criança com uma disposição básica muito diferente se começarem a ensinar-lhe Ciências Naturais — quando realmente se deve sempre comparar o homem com os outros remos da Natureza — somente após esse momento. Enquanto antes, quando o ser humano ainda está mais integrado à Natureza, só podemos falar com a criança sobre esses assuntos das Ciências Naturais sob forma de narração, agora, depois dos nove anos, podemos defrontá-la com o polvo, o rato ou o carneiro, bem como com o cavalo e o próprio homem, estabelecendo também as relações com a configuração humana. Antes, os Senhores colidiam com a incompreensão da criança ao quererem relacionar com o polvo o que se refere à cabeça, com o rato o que diz respeito ao tronco ou procurar nos membros o que eleva o ser humano acima dos outros remos da Natureza. E agora os Senhores devem até lançar mão do que essa idade particular da criança lhes oferece, pois se adotarem o ensino de ciências conforme indiquei, mais tarde introduzirão na alma infantil conceitos morais firmes, e não vacilantes. *Não se infundem conceitos morais nas crianças apelando ao intelecto, mas ao sentimento e à vontade.* Contudo, só poderemos apelar ao sentimento e à vontade se dirigirmos os pensamentos e sentimentos da criança ao fato de como ela própria só será plenamente um ser humano utilizando suas mãos para trabalhar em prol do mundo, como isto faz dela o ser mais perfeito de todos e como existe uma relação entre a cabeça humana e o polvo, e entre o tronco humano e o rato ou o carneiro ou o cavalo. Por sentir-se assim inserida na ordem natural é que a criança também assimila sentimentos pelos quais mais tarde se sentirá indubitavelmente um ser humano.

Os Senhores podem implantar na alma infantil esse elemento moral particularmente importante esforçando-se em configurar o ensino de Ciências Naturais de um modo que a criança

não suspeite de estarem querendo ensinar-lhe moral. Mas os Senhores não a levarão a assimilar nem mesmo o mínimo vestígio de moralidade se ministrarem o ensino de Ciências Naturais independentemente do ser humano, descrevendo o polvo, o rato, o carneiro ou o cavalo por si mesmos ou até mesmo o homem por si mesmo, no que farão apenas descrições verbais. Ora, os Senhores só poderão descrever o homem ligando-o a todos os demais organismos e atividades da Natureza. O que Schiller admirava em Göethe era que a visão goethiana da natureza consistia ingenuamente em compor o homem a partir de todos os diversos fragmentos da Natureza, conforme consta na bela carta datada do início da década de 90 do século XVIII, escrita por Schiller a Göethe. Sempre citei repetidamente essa carta, pois ela contém algo que deveria passar para nossa cultura: a consciência da síntese de toda a Natureza no ser humano. Göethe sempre a exprime dizendo que o homem foi colocado no cume da Natureza, e lá, por sua vez, sente-se como uma Natureza completa. Ou então diz que todo o resto do mundo chega, no ser humano, efetivamente à sua consciência. Lendo meus livros, os Senhores encontrarão constantes citações de tais sentenças de Göethe. Não as citei por me terem agradado, mas porque tais idéias devem passar para a consciência de nossa época. Por isso lamento tanto que um dos textos pedagógicos mais importantes tenha permanecido ignorado ou, ao menos, infecundo no âmbito da atividade pedagógica propriamente dita. Com efeito, Schiller aprendeu boa pedagogia pela ingênua autoeducação de Göethe, tendo vazado essa pedagogia em sua obra *A educação estética do homem*.^p Nesse texto há muitíssima pedagogia fecunda; basta pensar mais adiante e completar conseqüentemente seu conteúdo. Schiller chegou a ele pela observação de Göethe. Imaginem só como Göethe, qual um fragmento de cultura colocado em plena Natureza, desde a primeira infância se opôs ao princípio educacional de seu redor. Ele jamais conseguia separar o ser humano do meio ambiente. Sempre o considerava em sua ligação com a Natureza, sentindo-se, como homem, uno com ela. Por isso não gostava, por exemplo, das aulas de piano enquanto ministradas de forma totalmente alienada da natureza humana. Só começou a interessar-se por elas quando lhe foi ensinada a atividade de cada dedo, sendo-lhe dito então: “Este é o polegar, este é o indicador”, etc., e quando soube como usar ambos ao tocar piano. Ele queria sempre ter o ser humano inteiro situado dentro da Natureza inteira. E o outro aspecto, também já o mencionei: aos sete anos de idade ele constrói seu próprio “altar da Natureza”, usando uma estante de seu pai sobre a qual coloca plantas retiradas do herbário paterno e minerais, pondo no topo uma velinha de defumar; com uma lente, começa então a captar os raios do sol nascente, a fim de fazer uma oferenda ao grande Deus da Natureza — em oposição a tudo o que se queria ensinar-lhe na educação normal. Göethe sempre se revelou um

^p Edição brasileira em tradução de Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo, Ed. Luminuras, 1989. (N.E.)

homem desejoso de ser educado da maneira como as pessoas deveriam ser educadas na época moderna. E foi pelo fato de ser assim, após haver domado seu próprio ímpeto, que Goethe agradou tanto a Schiller; e então Schiller escreveu o que consta em suas cartas sobre a educação estética.

Meu velho amigo e mestre Schröer^q contou-me certa vez como, na qualidade de professor, teve de participar de uma banca examinadora de candidatos ao magistério; só que ao mesmo tempo ele não tinha podido preparar o que os futuros professores deveriam saber para essa prova. Então ele os inquiriu sobre as cartas estéticas de Schiller. Eles estavam munidos de todos os conhecimentos possíveis — sobre Platão, etc. —, mas quando Schröer começou a perguntar-lhes sobre as cartas estéticas de Schiller, eles se revoltaram! E em toda Viena se comentou: “No exame para o magistério Schröer perguntou sobre as cartas estéticas de Schiller, mas não há pessoa alguma que as entenda! Ora, são coisas que não se pode compreender!”

Contudo, se quisermos encontrar idéias didáticas sadias, mesmo em seus rudimentos, temos de recorrer, por exemplo, às cartas de Schiller sobre a educação estética e também à teoria educacional *Levana*, de Jean Paul.^r Esta obra também contém muitíssimas sugestões práticas para o ensino. Nos tempos modernos houve algumas melhoras com relação a muitas coisas, mas não se pode dizer que os impulsos possíveis de emanar das cartas estéticas de Schiller e da teoria educacional de Jean Paul hajam passado para a pedagogia sem desvirtuamentos. As coisas sempre são um pouco distorcidas.

Hoje tentei dar-lhes uma idéia de como, em certa idade da criança —aproximadamente aos nove anos —, pode-se discernir o que é possível fazer pedagogicamente. Amanhã falaremos sobre como se deve aproveitar a idade de catorze, quinze anos para ensinar ao jovem o que corresponde à sua natureza. Desejamos assim chegar ao *insight* de como está estruturado todo o período entre os sete e os quinze anos, e o que se deve fazer como educador e professor. Disso é que resultará o *currículo*. Hoje em dia as pessoas perguntam abstratamente: como devemos desenvolver as capacidades da criança? Contudo, deveríamos ter bem claro o seguinte: é preciso primeiro *conhecer* as faculdades do educando, para que a frase abstrata “Deve-se desenvolver as capacidades da criança” tenha um significado concreto.

^q Karl Julius Schröer (1825-1900), professor de literatura alemã na Academia Técnica de Viena. (N.E.)

^r Pseudônimo do escritor alemão Johann Paul Friedrich Richter (1763-1825). (N.E.)

OITAVA CONFERÊNCIA

29 de agosto de 1919

No domingo passado eu disse que obviamente teremos de fazer concessões tanto no ensino de religião como no currículo, já que hoje existe a legislação exterior referente à escola. Mas mesmo assim teremos de discernir as bases corretas do currículo, a fim de podermos fazer pessoalmente – de um certo modo dissimulado – correções aqui e ali, nos pontos onde ele nos impinge algo inorgânico.

Encontrar o *currículo* correto para a época compreendida entre o sétimo e o décimo quarto, décimo quinto ano de idade relaciona-se, em geral, com o verdadeiro conhecimento do *desenvolvimento* da criança nesse período. Ontem realçamos um momento evolutivo situado entre o nono e o décimo ano de vida, ou seja, aquele em que a criança cumpriu o nono ano e inicia o décimo. Se acompanharmos a evolução da criança a partir do sétimo ano, atravessando o oitavo e o nono ano, antes de chegado o décimo teremos, em algum momento, aquele ponto que caracterizei dizendo que aí a consciência do eu é fortalecida e adensada, de modo que a partir de então podemos acercar-nos da criança com conceitos científico-naturais da maneira como me referi ontem ao polvo, ao rato ou carneiro, ao cavalo e ao homem. Mas os Senhores terão visto que aí é preciso sempre levar em conta a inter-relação entre o ser humano e seu ambiente, bem como o fato de o homem consistir, na verdade, numa síntese de todos os demais remos da Natureza, dos quais não deve ser rigorosamente isolado. Nós prejudicamos muitíssimo o ser humano em desenvolvimento quando não procedemos de modo a sensibilizar a criança no décimo, décimo primeiro ano de vida para a maneira como o ser humano se relaciona com a Natureza exterior, sendo uma síntese dela.

Mas existe um outro ponto importante na evolução da criança, situado entre o décimo segundo e o décimo terceiro anos de idade. Nessa época o lado anímico-espiritual da pessoa se fortalece e se intensifica à medida que é menos dependente do eu. O que na Ciência Espiritual se costuma chamar de corpo astral se fortifica, ligando-se ao corpo etérico. O corpo astral só nasce como entidade autônoma com o advento da puberdade, mas se apresenta de uma maneira peculiar através do corpo etérico, fortalecendo-o e impregnando-o na época entre o décimo segundo e o décimo terceiro anos de vida. Aí se situa, portanto, um outro ponto importante do desenvolvimento. Ele se manifesta pelo fato de a pessoa, quando tratamos corretamente o que está dentro dela, começa a desenvolver compreensão pelos impulsos que atuam do mundo exterior e que se assemelham aos impulsos anímico-espirituais tal como atuam, por exemplo, no

mundo exterior como *forças históricas*. Eu lhes provei, num exemplo, o poder dessas forças históricas do modo como se pode aplicá-las no ensino de primeiro grau. Mas embora tenham de transpor para uma linguagem infantil o que expliquei *aos Senhores* ontem, por mais infantil que seja sua abordagem os Amigos não conseguiriam despertar na criança a compreensão correta dos impulsos históricos se a abordassem com uma observação da História antes dos doze anos completos. Antes dessa época, podem narrar-lhe a História contando histórias, biografias. Isso ela captará, mas não relações históricas antes dos doze anos completos. Por isso os Senhores lhe causarão mal se não observarem esse momento, em que o ser humano começa a desenvolver um anseio de agora receber realmente apresentado como História o que antes acolheu como histórias. E se antes os Senhores houverem narrado à criança histórias, por exemplo, deste ou daquele cruzado ou de outros assuntos, devem agora tentar transformá-los de modo que a criança perceba os impulsos históricos, as relações históricas. Observando algo assim, notando claramente que a partir dos doze anos a criança – se os Senhores procederem corretamente – denota compreensão, dirão a si mesmos: “Bem, até o nono ano limitar-me-ei ao que já apontamos como sendo o elemento artístico, desenvolvendo a partir deste a escrita e a leitura; mais tarde, passarei também à aritmética. Às *Ciências Naturais* passarei somente após o momento caracterizado ontem, e ao *aspecto histórico*, conquanto não consista em simples histórias, somente depois de a criança haver atingido a idade de doze anos. Aí ela começa a participar interiormente dos grandes contextos históricos.” Isso será muito importante para o futuro, pois se evidenciará cada vez mais a necessidade de educar as pessoas para a compreensão das relações históricas, ao passo que até agora elas não chegaram a uma compreensão autêntica da História – âmbito em que mais eram membros da vida econômica e da vida política, tendo-se tornado peças mecânicas dessas áreas e também satisfeito suas exigências e interesses sabendo suficientemente histórias a respeito de soberanos e guerras – o que não constitui “História” – e decorando quando viveram os soberanos e ainda, no máximo, quando viveram algumas personalidades famosas e ocorreram as guerras.

O modo como o *aspecto cultural* da Humanidade se desenvolveu deverá ser, no futuro, objeto especial do ensino. Mas então este terá de absorver os impulsos históricos, e será necessário incluí-los corretamente no currículo, no momento apropriado.

Agora começa outra coisa a tornar-se compreensível ao ser humano, após ele haver transposto esse rubicão com a chegada do décimo segundo ano de vida. Antes disso os Senhores podem abordar com a criança, o mais claramente possível, a constituição do olho humano – porém ela não será capaz de compreendê-lo de maneira correta antes dessa idade. Ora, o que significa efetivamente ensinar à criança a constituição do olho humano? Significa fazê-la

perceber como os raios luminosos chegam ao olho, penetrando nele, como esses raios luminosos são recebidos pela lente e refratados nela, como atravessam o corpo vítreo, como atuam na qualidade de imagem na parede posterior do olho, etc. Tudo isso os Senhores devem descrever como processos *físicos*. Descreverão um processo físico que efetivamente ocorre no próprio homem, ou seja, no órgão sensorial humano. Se quiserem descrever isso, já previamente deverão ter desenvolvido na criança os conceitos que a capacitem a assimilar uma descrição do olho nesse sentido. Em outras palavras, deverão ter ensinado antes o que é refração dos raios luminosos. Isto pode ser explicado facilmente: basta mostrar à criança uma lente, dizer-lhe o que é o foco e mostrar como os raios são refratados. Mas aí se descrevem fatos meramente físicos, que ocorrem fora do ser humano. Isso pode ser feito no período entre o ponto posterior aos nove anos e o ponto anterior aos doze anos. Aplicar essa descrição física a órgãos no *próprio homem* é algo que se deveria fazer só após completados os doze anos, porque só então a criança principia a avaliar corretamente como o mundo exterior atua no ser humano, como a atividade do mundo exterior se prolonga no interior do ser humano. Isto ela não é capaz de compreender antes dos doze anos. Processos físicos ela pode entender, mas não como eles se realizam no próprio ser humano. Há uma certa afinidade entre a compreensão dos impulsos históricos na Humanidade e a compreensão dos impulsos físicos naturais no organismo humano. É nos impulsos históricos que reside o verdadeiro humanismo; mas o que se concentrou nesses impulsos vive como curso histórico exterior, atuando novamente sobre o homem. Quando os Senhores descrevem o olho humano, torna a atuar no ser humano a mesma coisa que atua exteriormente na Natureza. Ambos os processos devem ser levados a uma idêntica compreensão, que só se inicia efetivamente com o décimo segundo ano. Por isso será necessário estruturar o currículo de maneira que se ensine à criança os conceitos da Física adequados à compreensão do próprio ser humano na época entre os nove e os doze anos, ensinando, portanto, *Física* simples ao lado da Biologia, porém esperando pela aplicação das leis da Física ao próprio ser humano até os doze anos, justamente do mesmo modo como se deve continuar com a narração de histórias até os doze anos, para então fazer das histórias “História”.

Com isso eu quis referir-me ao início da matéria. Naturalmente, após a idade dos doze anos o ensino da Física pode continuar. Mas não se deveria iniciar esse ensino, nem tampouco o de Ciências Naturais, antes dos nove anos; e o ensino da História e da Fisiologia não antes de completados os doze. Se os Senhores refletirem que a compreensão não é algo que simplesmente brota do intelecto humano, mas sempre abrange sentimento e vontade, não discordarão muito do que acabo de dizer. E se as pessoas não atentam para essas coisas é por se entregarem a ilusões. Pode-se, provisória e imperfeitamente, transmitir ao intelecto do ser

humano noções históricas ou fisiológicas antes dos doze anos, mas com isso se deteriora a natureza humana, tornando-a inadequada para toda a vida. Os Senhores terão o ensejo de, por exemplo, entre os nove e os doze anos da criança falar-lhe pouco a pouco da refração, da projeção de imagens por lentes ou outros instrumentos. Tratarão por exemplo, nessa fase, dos efeitos do binóculo. Também poderão falar a respeito da estrutura e funcionamento do relógio, podendo explicar a diferença entre um relógio de bolso e um com pêndulo, e coisas semelhantes. Mas à criança antes dos doze anos de idade não deverão explicar o emprego da refração e da formação de imagens no olho humano.

Com isso os Senhores agora dispõem de critérios capazes de instruí-los sobre a maneira de distribuir as matérias no currículo, com a finalidade de desenvolver corretamente as aptidões da criança. Desse ponto de vista, algo mais deve ser observado. É de certa importância não nos afastarmos demais da *vida* com o ensino, mas tampouco levá-la em conta de modo trivial. Dizer finalmente à criança “O que você tem nos pés?”, para que ela responda “Um par de sapatos”, e “Para quê você possui sapatos?” “Para calçá-los”, é denominado por alguns professores “ensino prático”, no qual eles trazem à tona grandes trivialidades. Exercendo-se tal ensino prático, tal qual é prescrito às vezes por livros didáticos, aborrece-se tremendamente a criança em seu subconsciente, causando-lhe mais uma vez muitos prejuízos. Esse “ficar na proximidade” da vida e continuamente trazer para a consciência conceitos que poderiam muito bem permanecer no inconsciente, e que simplesmente introduzem com vigor na consciência atividades rotineiras, é algo com que não nos deveríamos ocupar. Mas não é por isso que precisamos afastar-nos muito da vida e ensinar muito cedo abstrações vazias à criança. Isso será de grande importância particularmente para o ensino da Física. Bem, já de per si o ensino da Física oferecerá oportunidade de agrupar assuntos próximos e afastados da vida — a princípio, da vida exterior. Os Senhores deveriam, portanto, levar em consideração o desenvolvimento de conceitos ligados à *vida*. Da melhor maneira possível, e de acordo com sua inventividade, deveriam fazer as crianças perceberem, por exemplo, como, ao acionarmos a calefação da sala, o nível dos rodapés ainda permanece frio enquanto o nível do teto já aqueceu. Aí estariam chamando a atenção da criança para um fato da vida; e, partindo dele, explicariam que obviamente o aquecedor esquentava primeiro o ar à sua volta: de início, não é a parte superior da sala que fica quente; mas o ar quente tende sempre a subir, e nesse caso o ar frio tem de descer. Sendo assim, o processo deve ser explicado à criança da seguinte maneira: o ar se aquece primeiro embaixo e em torno do aquecedor; esse ar quente sobe, de modo que o ar frio tem de descer, e por isso ainda temos na sala o ar frio ao nível dos pés enquanto em cima o ar já está quente há muito tempo. Assim os Senhores terão partido de um fato da vida, podendo passar daí ao fato de

que o ar quente se dilata, enquanto o ar frio se contrai. Então já estarão se afastando da vida. Mas também ao falarem, por exemplo, da alavanca na Física, não será conveniente expô-la apenas abstratamente. Partam do braço da balança para daí chegar ao efeito da alavanca. Partam, pois, daquilo que tem aplicação na vida, passando então ao que possa ser excogitado para a Física.

Ora, no entanto não posso, de modo algum, silenciar sobre o fato de que muitos dos conteúdos de nossos conceitos de Física causam prejuízos à criança, dependendo muita coisa de sabermos, como professores, o lado correto e procurarmos ter uma certa maturidade de julgamento. Os Senhores são forçados a dizer às crianças relativamente maiores: “Aqui você tem uma máquina eletrostática; ela é chamada eletrizador de fricção. Friccionando certos objetos, eu posso produzir eletricidade; mas antes preciso enxugar cuidadosamente esses objetos a serem eletrizados, pois eles devem estar bem secos. Se estiverem úmidos a experiência não dará certo, pois não se produzirá eletricidade alguma.” Depois exporão à criança as razões pelas quais não é possível produzir eletricidade com instrumentos molhados. Passarão em seguida a explicar como se produz o raio, do qual dirão que também é um processo elétrico. Muita gente diz que as nuvens se friccionam mutuamente, surgindo então o raio por meio dessa fricção, como uma descarga elétrica. Talvez a criança venha a acreditar nisso porque o próprio professor acredita, mas em seu subconsciente acontece algo peculiar que ela mesma, naturalmente, ignora. Ela diz a si própria: “O professor sempre enxuga cuidadosamente os instrumentos que devem ser friccionados para produzir eletricidade, a fim de que não estejam molhados; mas depois ele me conta que pela fricção das nuvens, que são molhadas, deve surgir eletricidade!” Essas incongruências são notadas pela criança. E muita discórdia na vida tem sua origem no fato de se transmitirem à criança tais contradições. É *lá fora* no mundo que as contradições deveriam surgir — em nosso *pensar* elas não têm lugar! Mas como o saber e o conhecer atuais das pessoas não são suficientemente profundos, naquilo que ensinamos às crianças, ou mais tarde aos adolescentes, existem constantemente tais contradições que efetivamente dilaceram o interior inconsciente do ser humano. Devemos, portanto, ao menos atentar para que aquilo que ensinamos *conscientemente* à criança não contenha muito do que, depois, ela imagine diversamente em seu subconsciente. Na ciência, nós, professores, não seremos prontamente chamados a eliminar afirmações tão insensatas como a que introduz na Física a relação entre o raio e a eletricidade. Mas eu diria que se tratarmos de coisas mais transparentes, deveremos estar sempre cômicos de que não atuamos apenas sobre a consciência da criança, mas também sempre sobre seu subconsciente. Como podemos levar em conta esse subconsciente?

Só podemos fazer isso se, como professores, nos tornamos cada vez mais pessoas que não

“preparam” a compreensão em relação à criança. De um outro ponto de vista, eu já disse o que deve ser aí levado em conta. Os Senhores devem desenvolver em si próprios as capacidades para, no momento em que se ocuparem com a criança em qualquer matéria de ensino, deixarem-se absorver por essa matéria tal como a criança é absorvida por ela — seja qual for o assunto tratado — e não se deixarem imbuir do seguinte pensamento: “Eu já sei muito mais sobre isso, e vou adequá-lo à compreensão da criança; estou muito acima dela, e vou preparar o que quero dizer-lhe adequando-o a ela.” Não! Os Senhores devem ter a capacidade de realmente transformar-se a si próprios, de modo que a criança efetivamente desperte por meio de sua aula, tornando-se os Senhores próprios crianças juntamente com ela. Não, porém, de um modo pueril. As governantas fazem isso freqüentemente, da seguinte maneira: elas balbuciam com a criança, dizendo, como ela, “papa” ao invés de “papai”. Não vem ao caso tornarmos-nos exteriormente infantis junto com a criança, e sim transformarmos em infantil o que é mais maduro. Todavia, para poder fazer isso de maneira correta temos de aprofundar-nos um pouco mais na observação da natureza humana. Temos de tratar seriamente a necessidade de o ser humano se tornar produtivo justamente com relação a seu atributo espiritual mais importante: conservar o lado infantil por toda a vida. Somos um poeta ou um artista quando capazes de sempre vivificar em nós a atividade da criança juntamente com o homem maduro. Ser sempre um “sujeito regrado”, não sendo mais capaz de agir com seu pensar, sentir e querer (que agora, com os anos trinta, assimilou conceitos mais maduros) de um modo infantil, interiormente infantil — ser sempre um sujeito regrado —, não é a disposição existencial apropriada para um professor; para ele, a disposição apropriada é ser capaz de retroceder à infância em tudo o que ele próprio experimenta, o que ele próprio vem a conhecer. É claro que não se trata de voltar à infância estando sozinho ou, por exemplo, ao conhecer um fato novo, descrevê-lo com balbucios. Porém ele será capaz de retroceder a ela alegrando-se de tal forma e tão intensamente com esse novo fato como o faz a criança ao perceber um novo fato da vida. Em suma, é o anímico-espiritual que deve retroceder à infância, e não o exteriormente corpóreo.

Naturalmente, muita coisa dependerá da *atmosfera* surgida entre o professor e os alunos. Ora, se por exemplo os Senhores falarem sobre a vida, sobre a Natureza alegrando-se tal qual a própria criança, admirando-se com tudo isso tal como ela se admira, então isso será o correto. Um exemplo: todos os Senhores aprenderam algo de Física e, portanto, compreendem muito bem o chamado telégrafo Morse. Sabem como se passam as coisas quando se manda um telegrama de um lugar a outro. Sabem que, pelos diversos dispositivos, pela tecla que o funcionário dos telégrafos pressiona — ora mais breve, ora mais longamente — a corrente é fechada por tempo mais curto ou mais prolongado, sendo interrompida quando a tecla não é

pressionada. Sabem também que o próprio aparelho telegráfico faz parte do circuito, onde uma haste de ferro é atraída por uma bobina contendo um eletroímã; e que nessa corrente está inserido um relê. Com a ajuda de um fio estabelece-se uma ligação entre tal aparelho telegráfico de uma estação e um outro, de modo que na segunda ocorre um processo correlato ao que foi provocado na primeira. À medida que ligo a corrente por tempo curto ou longo, na outra estação é captado algo que, mediante uma conversão, faz surgir o que então o funcionário da outra estação lê. Os intervalos, curtos ou longos, tornam-se sinais visíveis numa tira de papel, sendo que a corrente de curta duração produz um ponto e a de longa duração um traço. A tira de papel corre ao longo de rolos. Vê-se, por exemplo, um ponto e talvez, depois de um intervalo, três pontos e assim por diante. Deste modo, o alfabeto é composto de pontos e traços; um “a” é ponto-traço [.-], um “b” é traço-ponto-ponto [-..], um simples traço [-] é um “t”, etc. Assim, pois, pode-se ler o que vai de uma estação a outra.

Mas tudo o que se diz desse aparelho telegráfico é, de fato, apenas objeto de consideração intelectual. Na verdade, não é preciso muito empenho anímico para tornar compreensível tudo o que aí ocorre mecanicamente, à medida que o mecanismo está permeado pelo efeito da eletricidade, a cujo respeito hoje, na ciência, só existem hipóteses. Um aspecto, porém, permanece aí como um milagre, e pode-se narrar as coisas como tal. E devo dizer: quando penso na ligação que se processa entre o aparelho Morse de uma estação e o de outra, fico sempre de novo impressionado perante esse fato ao ter de pensar como o circuito se fecha. Ele não é fechado pelo fato de um fio ir da primeira estação à outra e um segundo fio retornar desta. Isto também poderia ser feito, e a interrupção seria produzida interceptando-se o circuito fechado. Mas não é por fios que vão e voltam que é produzido esse circuito fechado no qual se intercala o aparelho Morse; na verdade, apenas *uma* parte da corrente é conduzida pelo fio. Numa das estações o fio entra na terra, introduzindo-se aí numa chapa de metal; na outra estação ocorre a mesma coisa. E a ligação que aqui poderia ser provocada pelo fio é efetuada pela própria *terra*. Pela própria terra se processa o que, de outro modo, no circuito fechado seria produzido pelo fio. E a cada vez que se pensa na maneira como o aparelho telegráfico é ligado a um outro em outra estação, tem-se de pensar no milagre que faz da Terra, da Terra inteira, um transmissor, de modo que ela como que recebe a corrente em seu chapéu e a devolve bravamente à outra estação, já que apenas ela assume a intermediação. Tudo o que é explicação a esse respeito não passa de hipótese. Importante, porém, para nosso contexto humano é podermos sentir isso como um fato maravilhoso, e sempre novamente podermos senti-lo assim, não nos deixando embotar diante da assimilação emocional de processos físicos. Então encontraremos a disposição, ao explicar isso à criança, para sempre retornar à maneira como

assimilamos um assunto pela primeira vez. Assim, junto com a própria criança maravilhada nos tornaremos crianças maravilhadas durante uma explicação de Física. E essas coisas estão em tudo, até nos processos físicos do mundo. Imaginem ensinarem à criança o seguinte: “Ali está uma espécie de banco. Sobre esse banco está uma esfera. Retiro rapidamente o banco, e a esfera cai ao chão.” O que dirá normalmente, ao explicar tal fenômeno à criança, o professor de hoje? “A esfera é atraída pela Terra, estando sujeita à força da gravidade quando não é suportada por algo.” Com isso, porém, nada é dito, pois a frase “a esfera é está sujeita à força da gravidade” não possui absolutamente conteúdo algum. É uma daquelas explicações verbais de que falamos ontem. Ora, da força da gravidade e de sua essência os físicos ainda dizem: “Dela nada se sabe.” Apesar disso, discorrem a seu respeito. Ora, não podemos deixar de falar na força da gravidade; temos de falar nela, senão o aluno irá pela vida afora e alguém lhe perguntará, numa situação qualquer em que isso se justifique: “O que é a força da gravidade?” E imaginem os Senhores o que aconteceria se um garoto ou uma garota de quinze anos não soubesse o que é força da gravidade! Seria um Deus nos acuda. Portanto, deveríamos dizer já à criança o que é a força da gravidade; não deveríamos refutar imprudentemente o que o mundo de hoje solicita. Mas juntamente com o que provocamos no subconsciente podemos despertar belos conceitos. Podemos explicar-lhe, por exemplo, pelo fato de lhe havermos ensinado algo diferente: “Se você tem aqui um recipiente de uma bomba a vácuo, no qual não existe ar algum, ao retirar a tampa o ar entra rapidamente e preenche o espaço vazio. Assim, em toda parte existe a necessidade de fluir algo para dentro do que está vazio.” Isto é análogo ao que ocorre ao se falar do efeito da força da gravidade: quando se retira o suporte, também há o afluxo de algo. A diferença consiste apenas no fato de num caso o ar exterior afluir para o espaço vazio, enquanto no outro caso o efeito só acontece em *uma* direção. Agora comparem o primeiro fenômeno com o outro. Não dêem à criança definições verbais, mas apresentem relações entre os fenômenos relacionados com o ar e aqueles que ocorrem nos corpos sólidos. E se fosse compreendido o conceito do afluxo de corpos sólidos na direção em que querem mover-se ao serem sustentados, surgiriam conceitos mais saudáveis do que os despejados hoje no mundo – como, por exemplo, a complicada teoria da relatividade do professor Einstein. Estou dizendo isto apenas como uma observação lateral a respeito da atual mentalidade cultural. Devo, porém, alertá-los para o quanto de nefasto vive em nossa cultura, como por exemplo na teoria da relatividade, especialmente em sua última formulação, e como essas coisas exercem sua ação devastadora quando a criança se tornou um pesquisador.

Com isso os Senhores já conheceram uma boa parte de como o currículo deve ser estruturado, e a partir de que bases.

NONA CONFERÊNCIA

30 de agosto de 1919

Na aula anterior ^s eu disse que na escola Waldorf recebemos alunos dos mais diversos graus escolares. ^t Ao comerçarmos as aulas, teremos de orientar-nos, nas diferentes classes, para esse fato mencionado por mim, o que nos obrigará a considerar ainda outro aspecto.

Não podemos, de imediato — é pena que não possamos — instituir para a escola Waldorf a necessária *universidade*, com todas as faculdades. Sendo assim, também estamos voltados para o fato de que os alunos, ao completar a escola Waldorf, serão recebidos em outras instituições de ensino que terão de cursar para ingressar na vida. Devemos, portanto, levar nossos alunos Waldorf ao ponto de, saindo de nossa escola, haverem alcançado as metas pedagógicas que lhes serão exigidas quando lá fora, na vida, entrarem para um estabelecimento de ensino adequado à sua idade. Com a escola Waldorf atingiremos uma meta e cumpriremos uma tarefa, ambas apropriadas, se pudermos realizar algo que corresponda aos princípios educacionais decorrentes da atual época cultural da evolução humana — embora estejamos, por enquanto, limitados nesse sentido. Isso, contudo, só poderá ser alcançado se aplicarmos uma regra de ouro justamente aos alunos que receberemos e que terão de sair dentro em breve para outros institutos: ensinar *economicamente*.

Ensinaremos economicamente se, antes de mais nada, excluirmos cuidadosamente do ensino ministrado justamente a jovens de treze, catorze ou quinze anos tudo o que constitua um fardo para o desenvolvimento anímico humano nessas idades, não podendo trazer frutos para a vida. Teremos, por exemplo, de incluir em nosso ensino pelo menos o latim e, caso se revele necessário, também o grego. De modo geral, teremos de discutir sobre o ensino de línguas, e este será um assunto realmente importante em nossa didática. Suponham o seguinte: os Senhores recebem alunos que tiveram, até certo nível, aulas de francês ou latim. Esse ensino foi, naturalmente, ministrado de uma certa maneira. Os Senhores terão de inicialmente utilizar a primeira aula, ou mesmo a primeira semana, para informar-se bem sobre o que seus alunos já sabem. Terão de recapitular o que eles já aprenderam. No entanto deverão fazê-lo economicamente, para que seus alunos e alunas, de acordo com suas aptidões, já tirem algum

^s De curso paralelo, incluído na presente trilogia.(N.E.)

^t A primeira escola Waldorf iniciou suas atividades com vários graus, cujos alunos das classes mais adiantadas vieram de outras escolas.(N.T.)

proveito dessa recapitulação.

Ora, os Senhores já terão conseguido muito se levarem em conta que em todo ensino de línguas estrangeiras a maior perda de tempo consiste na tradução da língua estrangeira e na versão da própria língua para a estrangeira. Por exemplo, existe um enorme desperdício de tempo em decorrência de se praticar tanto, com os ginasianos, a tradução do latim para o alemão e novamente do alemão para o latim. Deveria haver muito mais leitura, e dever-se-ia muito mais expressar os próprios pensamentos na língua estrangeira, do que traduzir e verter. Como é que os Senhores irão começar, então, de acordo com essa regra, por exemplo o ensino de francês com seus alunos?

Em primeiro lugar — consideremos os alunos mais velhos, de treze ou catorze anos — os Senhores terão de escolher cuidadosamente o que pretendem ler com os alunos na língua em questão. Eles serão chamados a ler em voz alta os textos escolhidos. Os Senhores pouparão tempo e energia dos alunos se inicialmente não os fizerem traduzir esses textos de outro idioma para o alemão, e sim atentarem principalmente para que a criança leia de modo correto e, até onde consigam uma leitura em voz alta, que ela o faça com pronúncia adequada, etc. Depois, se quiserem entrelaçar a recapitulação com o ensino em curso, convém não efetuar traduções, mas fazer os alunos narrar livremente o conteúdo dos textos. Façam simplesmente a criança narrá-lo com suas próprias palavras, observando cuidadosamente se na reprodução ela não omite algo; procurem, desse modo, descobrir se ela deixou de entender algo. Naturalmente, para os Senhores é mais cômodo fazer o aluno traduzir, pois assim se vê logo onde ele pára e não consegue continuar; será menos cômodo não simplesmente ver onde ele é incapaz de prosseguir, mas onde ele omite algo — mas por esse meio os Senhores também descobrirão onde ele não compreendeu alguma coisa, não tendo reproduzido uma expressão com sua própria linguagem. Naturalmente haverá alunos que reproduzirão o assunto muito bem; isso não faz mal algum. Mas primeiro conversemos com as crianças sobre o texto.

A seguir, façamos o inverso. Façamos, em nossa própria língua, sobre qualquer assunto que a criança seja capaz de compreender e sentir conosco. E depois procuremos fazer com que ela reproduza livremente na língua estrangeira — à medida que já a domine — o que acabamos de conversar. Desta maneira descobriremos em que extensão a criança advinda de uma classe qualquer domina essa língua estrangeira.

Não convém ensinar na escola uma língua estrangeira sem realmente exercitar tanto a gramática quanto a sintaxe. Especialmente no caso de crianças que já ultrapassaram os doze anos, é necessário trazer-lhes à consciência o conteúdo da gramática. Mas também aí é possível proceder de modo extraordinariamente econômico. No curso de pedagogia geral eu lhes disse

que na vida comum se “conclui”, passando-se ao “juízo” e ao “conceito”; obviamente os Senhores não podem ministrar ao aluno esse ensino lógico, mas isso estará implícito em seu ensino de gramática. Farão bem discutindo com as crianças assuntos da vida de uma maneira tal que, valendo-se justamente do ensino de línguas estrangeiras, cheguem como que naturalmente ao ensino do *aspecto gramatical*. Trata-se apenas de dar a tal assunto a forma correta. Iniciem formando com a criança uma frase já efetivamente completa, e que realmente seja apenas uma frase. Chamem sua atenção – conviria ser nesse exato momento – para o que ocorre lá fora. Os Senhores poderiam muito bem incluir no ensino da língua estrangeira fazerem a criança exprimir, seja em latim, seja em francês, seja na própria língua, “está chovendo” – chamando-lhe a atenção (terão de fazê-lo sempre com crianças mais velhas) para o fato de estarem exprimindo uma simples atividade ao dizer “está chovendo”. Passem então dessa frase a outra (e agora, caso queiram, poderão praticar com a criança também a língua estrangeira, pois justamente introduzindo no ensino de línguas o que fazemos no momento é que conseguimos uma enorme economia de tempo e energia), outra frase que os Senhores – sempre praticando com a criança também a língua estrangeira – formulam, dizendo: “Imagine agora não o espaço lá fora onde está chovendo, mas o prado na primavera.” Conduzam a criança a dizer-lhes a respeito do prado: “Lá está verdejando”, e só então façam-na passar da frase “Lá está verdejando” para a frase “O prado está verdejando”. Então levem-na a transformar essa frase “O prado está verdejando” na representação mental, no conceito “O prado verdejante”.

Se no ensino de línguas os Senhores movimentarem sucessivamente esses pensamentos que acabo de apresentar, não estarão inicialmente ensinando sintaxe e lógica de maneira pedante, e sim dirigindo toda a disposição anímica da criança numa direção tal que ela estará recebendo economicamente o que já deve possuir na alma. Apresentarão a ela os verbos impessoais, que só (vivem) efetivamente na trama atuante (da alma), constituindo sentenças em si mesmos e dispensando sujeito ou predicado; eles se situam na “vida conclusiva” plena e representam conclusões abreviadas. Em seguida passarão se for o caso, a buscar um sujeito: “O prado está verdejando” – o prado que é verdejante. Então passarão a formar uma frase contendo julgamento. Os Senhores verão que seria difícil formar para “Está chovendo” uma frase com julgamento, semelhante a “O prado está verdejando”. Ora, de onde tomariam o sujeito para “Está chovendo”? Não há qualquer possibilidade nesse sentido. Aí se penetra realmente, pelo exercício praticado com as crianças, em âmbitos lingüísticos a cujo respeito os filósofos escreveram muitíssimo. O erudito eslavo Miklosic, por exemplo, começou a escrever sobre frases sem sujeito. Depois foram Franz Brentano e especialmente Marti, em Praga, que se ocuparam com isso. Eles pesquisaram todas as regras relacionadas com sentenças sem sujeito, como “Está

chovendo”, “Está nevando”, “Está relampejando”, “Está trovejando”, etc., pois a partir de sua lógica não conseguiam entender de onde provêm essas frases.

Na verdade, frases sem sujeito provêm do fato de estarmos, com respeito a certas coisas, muito estreitamente ligados ao Universo, estando, como microcosmos, situados dentro do macrocosmo e não separando nossa própria atividade da atividade do mundo. Quando, por exemplo, chove, também estamos — especialmente não tendo um guarda-chuva — muito estreitamente ligados ao mundo, não conseguindo separar-nos bem dele e ficando tão molhados quanto as pedras e casas ao nosso redor. Por isso é que em tal caso nos desprendemos pouco do mundo, não descobrindo um sujeito e, sim, descrevendo apenas a atividade. Quando nos é possível separar-nos mais do mundo, quando já conseguimos fugir mais facilmente, como no caso do prado, produzimos então um sujeito: “O prado está verdejando”.

Disso os Senhores vêem que sempre se pode levar em consideração — na maneira como se fala às crianças — como o ser humano está numa inter-relação com seu meio ambiente. Ensinando à criança — especialmente nas aulas dedicadas ao ensino de línguas — essas coisas em que ela liga a gramática à lógica prática da vida, procurem informar-se do quanto a criança sabe de gramática e sintaxe. Mas por favor, no ensino de línguas evitem tratar primeiramente do texto de leitura e, depois disso, atomizar, dissecar a língua. Procurem ao máximo desenvolver o elemento gramatical de maneira independente.

Houve uma época em que os livros didáticos de línguas estrangeiras continham frases absurdas, porque nelas só se levava em conta a aplicação correta das regras gramaticais. Paulatinamente as pessoas sentiram o quanto isso era insensato, e passaram a inserir nos livros frases extraídas da vida. Mas também aí o caminho do meio é melhor do que o extremo para um ou outro lado. Sendo assim, os Senhores tampouco poderão ensinar satisfatoriamente a pronúncia empregando apenas frases extraídas da vida, caso não queiram recorrer também a frases como as que mencionamos ontem para exercício, como por exemplo estas:

Lápis, lobo, livro,
Lépida lima,
Líquido, lúcido,
Límpido lago.^u

^u Sugestão em português com base no ritmo fonético do exemplo no original:

Neste caso só se leva em conta a própria natureza fonética. Por isso, tentem praticar gramática e sintaxe com as crianças já formando sentenças com a finalidade de focalizar esta ou aquela regra. Só que devem estruturar o ensino de tal forma que as frases ilustrativas de determinadas regras gramaticais da língua estrangeira não sejam anotadas, não sejam transcritas para o caderno, e sim cultivadas — tendo estado presentes, mas não sendo conservadas. Tal procedimento contribui enormemente para a economia, principalmente no ensino de línguas estrangeiras, pois com isso se consegue que as crianças se inoculem as regras pelo sentimento, deixando pouco a pouco os exemplos de lado. Anotando os exemplos, elas incutem muito fortemente em si a forma deles. No ensino da gramática, porém, os exemplos deveriam ser suprimidos e, sobretudo, não deveriam ser cuidadosamente anotados no caderno: a *regra* é que deve permanecer. Por isso seria bom para a linguagem viva, para a fala, empregar exercícios e textos como os que caracterizei há pouco, e também (cultivar) a transposição dos próprios pensamentos para a língua estrangeira, caso em que estes são mais derivados da vida cotidiana. Para o ensino da gramática, contudo, empreguem frases partindo do princípio de que elas serão esquecidas pela criança e de que, portanto, esta tampouco as anotará, como sempre faz para amparar a memória. Ora, toda essa atividade que os Senhores realizam ao ensinar gramática ou sintaxe por meio de frases decorre em *conclusões* vivas e não deve sucumbir a habituais estados oníricos: deve sempre desenrolar-se na vida plenamente consciente.

Com isto, naturalmente, introduzimos no ensino algo que o torna um pouco cansativo. Mas os Senhores não poderão evitar que ele implique em certos esforços, especialmente no que diz respeito aos alunos recebidos em classes mais adiantadas. Nesse caso, terão de proceder de maneira muito econômica. A “economia”, porém, só beneficia o aluno. *Os Senhores* terão de despende muito tempo para descobrir o que torna o ensino mais econômico. O ensino de gramática e sintaxe deve transcorrer de preferência em *conversas*. Por isso, tampouco será conveniente colocar nas mãos dos alunos livros de gramática e sintaxe — tal como são encontrados hoje em dia —, pois estes também contêm exemplos, que na verdade deveriam ser oferecidos oralmente. No (livro) em que a criança estuda constantemente gramática e sintaxe só deveriam constar as *regras*. Por isso os Senhores procederão de maneira extremamente econômica e benfazeja para a criança se, com ela, desenvolverem uma regra qualquer,

*Lalle Lieder lieblich,
Lipplicher Laffe,
Lappiger, lumpiger,
Laichiger Lurch. (N.T.)*

necessária ao domínio da língua, por meio de um exemplo que inventarem, voltando um ou dois dias depois a essa regra e fazendo a criança usar sua própria “cuca” para encontrar um exemplo. Só não subestime tais coisas, no âmbito pedagógico-didático. Ensinar depende incrivelmente de sutilezas. Existe uma gigantesca diferença entre simplesmente pedir à criança uma regra de gramática deixando-a, então, repetir exemplos extraídos do caderno e ditados pelo próprio professor, ou deixar o exemplo anteriormente dado cair no esquecimento e fazer a criança encontrar um exemplo próprio. Essa atividade que a criança executa ao procurar exemplos próprios é algo extremamente pedagógico. E os Senhores verão que mesmo os piores marotos, que estão sempre desatentos, se forem levados — e isso os Senhores podem fazer muito bem, simplesmente estando presentes de modo vivo na aula — a encontrar exemplos de sintaxe, sentirão alegria em achá-los, principalmente por os acharem *eles próprios*. E se agora em setembro ^v os Senhores estarão recebendo crianças que ao longo de semanas brincaram e fizeram algazarra ao ar livre, precisarão estar conscientes de que essas crianças têm agora pouca inclinação para, após essas semanas, trocar essa brincadeira e essa algazarra por sentar-se quietamente na classe e ouvir em silêncio as coisas que depois terão de ser gravadas na memória. Mas ainda que isso os incomode na primeira semana, e talvez também na segunda, se mormente no ensino de línguas os Senhores procederem de modo a fazer a criança participar a partir da alma inventando exemplos, após três, quatro semanas terão na classe alunos que gostarão de inventar exemplos tanto quanto gostavam, antes, de fazer algazarra. Mas *também* os Senhores precisarão esmerar-se em excogitar tais exemplos, não hesitando em levar também isso à consciência dos alunos. É muito bom quando, havendo a criança entrado nessa atividade e passado a querer constantemente fazer algo assim — de modo que poderia acontecer de um apresentar um exemplo e outro dizer “Eu também já tenho um”, querendo então todos apresentar seus exemplos —, seria muito bom que os Senhores dissessem ao fim da aula: “Estou muito contente que vocês gostem tanto de fazer isso como gostavam de fazer algazarra lá fora!” Isso repercute nas crianças. Elas o levam consigo por todo o caminho para casa e, lá chegando, contam-no aos pais durante a refeição. Mas os Senhores devem realmente dizer essas coisas que as crianças gostam de contar depois aos pais, estando à mesa. Consigam até mesmo que a criança diga ao pai ou à mãe, durante o almoço: “Será que você também é capaz de encontrar um exemplo para essa regra?”; então terão acertado em cheio no alvo. Essas coisas são possíveis de conseguir, desde que se esteja pessoalmente presente com toda a alma no ensino.

Imaginem só a diferença que faz se os Senhores conversarem espirituosamente com a criança sobre a passagem de “está chovendo” e “lá está verdejando” para “o prado está

^v Início do ano escolar na Alemanha. (N.E.)

verdejando” e “o prado verdejante”, ou desenvolverem a gramática e a sintaxe pelas múltiplas formas tradicionais, explicando que “isto é um adjetivo, aquilo é um verbo”, e que “quando um verbo aparece sozinho, ainda não existe uma frase” — se não simplesmente juntarem as coisas, como consta amiúde nas gramáticas, mas as desenvolverem no ensino vivo. Comparem a maneira viva de ensinar gramática com aquela tão freqüente de fazê-lo: o professor de latim ou de francês entra na classe; os alunos têm então de tirar os livros ou cadernos de latim ou francês, devendo então estar preparados: ora têm de traduzir, ora têm de ler. Logo já lhes começa tudo a doer, porque os bancos são incômodos. Ora, não haveria necessidade de tanta preocupação com os bancos e mesas escolares caso se educasse e ensinasse corretamente. O fato de se ter de dedicar tanto zelo à configuração das carteiras é apenas uma prova de que não se educou e ensinou racionalmente, pois quando as crianças realmente participam da aula penetra tanta vida na classe que elas, sentando-se, não ficam de todo sentadas. Somente sendo ele próprio comodista é que o professor deseja uma classe tão firmemente sentada quanto possível, a qual, terminada a aula, vai para casa com os membros em frangalhos. Estas coisas também devem ser levadas em conta, particularmente no ensino de gramática e de sintaxe.

E agora imaginem as crianças tendo de traduzir. Aí, para as coisas que elas deveriam apreciar, cultiva-se gramática e sintaxe! Então é óbvio que a criança não vai para casa dizer a seu pai: “Tenho tanta alegria com meu livro! Vamos traduzir juntos.” O que importa aqui é ter em mente o princípio da economia, e justamente na aula de línguas esse ponto de vista lhes será útil.

Obviamente devemos atentar para que o ensino da gramática e da sintaxe seja até bem completo. Por isso nos informaremos, junto aos alunos advindos das mais diferentes classes escolares, onde eles têm lacunas. Passaremos primeiro a preenché-las justamente no ensino de gramática e sintaxe, de modo que após algumas semanas junto a uma classe tenhamos eliminado velhas falhas e possamos ir adiante. Mas se ensinarmos da maneira que descrevi e do modo como podemos fazer estando bem presentes na aula, interessando-nos nós próprios pelo ensino, estaremos procedendo corretamente no que devemos ensinar à criança para que ela possa eventualmente prestar exames de admissão para os institutos comuns de ensino secundário. E estaremos proporcionando às crianças muitas outras coisas que as escolas habituais de primeiro grau não proporcionam e que as tornarão fortes para a vida, transmitindo-lhes algo que lhes servirá para todo o futuro.

Ora, seria particularmente muito bom se pudéssemos conseguir para o ensino de línguas estrangeiras, pela organização, um paralelismo entre todas as línguas que as crianças precisam aprender. Perde-se um tempo incrível quando, para meninos e meninas de treze, catorze ou

quinze anos, o latim é ensinado por um professor, o francês por outro e o inglês por um terceiro. Muito, muito se ganhará se um mesmo pensamento desenvolvido por um professor com um aluno numa língua também o for por outro aluno na outra língua e por um terceiro na terceira língua. Então uma língua dará amplo apoio à outra. Naturalmente, essas coisas só podem ser desenvolvidas à medida que se dispõe dos necessários recursos — neste caso, os professores. Mas o que estiver disponível deve ser aproveitado. O apoio que uma língua pode dar à outra deveria ser levada em conta. Com isto retomamos a possibilidade, no ensino da gramática e da sintaxe, de uma língua remeter à outra, sendo que aí entra em cena algo de enorme importância para o aluno.

Na qualidade de aluno, aprende-se muito melhor um assunto quando se tem presente na alma as modalidades aplicativas para ele em diversos sentidos. Sendo assim, os Senhores poderão dizer aos alunos: “Veja, você acaba de pronunciar uma frase em latim e outra em alemão; na frase alemã, com referência à própria pessoa, quase nunca se pode omitir o ‘eu’, e na frase em latim o ‘eu’ já está incluído no verbo.” Não é necessário ir mais longe; nem é bom fazê-lo, e sim lançar este fato, para que o aluno adquira uma certa sensibilidade para isso; então, dessa sensibilidade emanará algo que atuará como uma viva habilidade para compreender outros pontos da gramática — e isso eu lhes peço que assimilem, meditando bastante sobre o fato de que, praticando um ensino dinâmico e vivaz, estamos em condições de *produzir, durante a aula, as aptidões de que necessitaremos depois no ensino*. De fato, é assim que ocorre: quando, por exemplo, os Senhores tiverem apresentado algo desse tipo à criança, explicando-lhe sem pedantismo que “o latim ainda não possui o ‘eu’ [explícito], mantendo-o ainda dentro do verbo, e a língua alemã o possui”, por um instante terá despertado na criança uma aptidão que de outra forma não se apresentaria. Ela será despertada justamente aí, e depois disso os Senhores poderão praticar regras gramaticais com as crianças mais facilmente do que se quisessem extraí-las das habituais disposições anímicas desses alunos. É necessário refletir sobre como produzir as aptidões para uma aula. As crianças não precisam possuir plenamente as aptidões que os Senhores utilizam; os Senhores é que têm de possuir a habilidade para provocar aptidões tais que possam ser dissipadas quando o aluno estiver de novo lá fora.

No ensino de línguas, importa especialmente fazê-lo consistir de leitura, leitura com pronúncia correta, e não em dar regras de pronúncia, mas ler e fazer repetir a leitura, pedir a narração do texto lido e também a formulação de idéias sobre ele, expressas nas diferentes línguas; e, em separado, praticar a gramática e a sintaxe com as regras a serem retidas e os exemplos a serem esquecidos. Era isto o que eu desejava dizer sobre a estrutura do ensino de línguas. Prosseguiremos com este assunto depois de amanhã.

DÉCIMA CONFERÊNCIA

1º de setembro de 1919

Tentaremos agora avançar um pouco na didática, lançando daqui em diante um primeiro olhar mais ao currículo e um outro ao que constituirá matéria curricular de ensino. Não teremos logo, no currículo, tudo o que este deverá conter, pois só aos poucos moldaremos nossa futura maneira de ver as coisas.

Inicialmente lhes apresentei considerações que oferecem principalmente a possibilidade de já introduzir algumas atitudes nas etapas^w escolares. Quantas etapas principais distinguiremos, no fundo, durante o primeiro grau? Pelo que já sabemos, temos uma importante incisão por volta dos nove anos; podemos, pois, dizer que até os nove anos a criança perfaz o primeiro período do primeiro grau. O que trabalharemos aí? Tomaremos como ponto de partida o elemento artístico. Praticaremos música, desenho e pintura com a criança da maneira já conversada. Paulatinamente faremos nascer, da pintura e do desenho, a escrita. Pouco a pouco, portanto, faremos surgir das formas desenhadas as formas da escrita, passando depois à leitura.

Vejam, é importante que os Senhores entendam os motivos para essa seqüência, em que não começam com a leitura e depois correlacionam com ela a escrita, e sim passam da escrita à leitura. A escrita é, de certo modo, algo mais vivo do que a leitura. Esta isola bastante o ser humano, retirando-o do mundo. Na escrita ainda imitamos formas do mundo, quando a praticamos a partir do desenho. As letras impressas também já se tornaram extraordinariamente abstratas. Elas surgiram inteiramente das letras escritas. Por isso as fazemos nascer, em nosso ensino, das letras escritas. É absolutamente correto que, ao menos no ensino, os Senhores não deixem romper o fio condutor que leva da forma desenhada à letra escrita, de modo que a criança, de certa maneira, sempre volte a sentir na letra a forma originalmente desenhada. Ora, vejam: dessa maneira superamos a alienação da escrita, uma vez que, ao aprender a escrever, o ser humano adquire algo muito alheio ao mundo. Mas ao ligarmos as formas escritas a formas do mundo — f = *Fisch*, etc. —, ao menos remetemos o homem de volta ao mundo. E é muito, muito importante não arrancarmos o ser humano do mundo. Quanto mais longe remontamos na civilização, mais viva é a relação que encontramos entre o homem e o mundo. Basta os Senhores

^w Emprega-se aqui o termo “etapas” em lugar da tradução mais exata “graus” (*Stufen*) para evitar confusão com os atuais graus de ensino no Brasil. Steiner se refere exatamente a “graus de ensino durante o primeiro grau (*Unterrichtsstufen während der Volksschulzeit*)”. (N.E.)

evocarem uma imagem na alma, e entenderão o que eu disse agora. Transpondo-se para épocas antigas, imaginem que ao invés de mim estivesse aqui falando um rapsodo grego, apresentando Homero à maneira característica da época, naquela forma intermediária, hoje inexistente, entre o canto e a fala; e imaginem, ao lado desse rapsodo recitando Homero, alguém sentado estenografando. Um quadro grotesco! Impossível, totalmente impossível! Totalmente impossível pela simples razão de que o grego possuía uma memória completamente diversa da nossa, não dependendo da invenção de algo tão alheio ao mundo como as formas estenográficas para conservar o que chega ao ser humano pela fala. Nisto os Senhores vêem que em nossa civilização tem de estar continuamente penetrando algo muito destruidor. Nós precisamos desse elemento destruidor. Em nossa civilização, não podemos prescindir da estenografia. Deveríamos, porém, estar cômicos de que ela contém algo de destruidor. Ora, o que é, afinal, em nossa cultura, essa horrível reprodução taquigráfica? Bem, ela não passa do indício de que não somos capazes de observar o ritmo correto entre o sono e o estado de vigília; de que usamos o tempo destinado ao sono para fazer toda sorte de coisas, de modo que implantamos em nossa vida anímica algo que, por sua natureza, ela efetivamente não mais absorve. Com nossa estenografia conservamos em nossa cultura algo que, pelas disposições naturais de hoje, o indivíduo esquecerá bastando entregar-se a si próprio. Portanto, mantemos artificialmente desperto em nossa civilização algo que a destrói tanto quanto o estudo noturno dos estudantes super-aplicados lhes destrói a saúde. Nossa civilização não é mais, por isso, totalmente sadia. Mas devemos ter claro que já transpusemos o rubicão situado na época grega. Aí foi transposto o rubicão em que a Humanidade ainda possuía uma cultura totalmente sadia. A cultura se tornará cada vez mais doentia, e os seres humanos precisarão cada vez mais fazer do processo da educação um processo terapêutico contra aquilo que é patogênico no meio ambiente. Não se deve ter ilusões a esse respeito. Por isso é tão infinitamente importante ligar a escrita ao desenho e ensiná-la antes da leitura.

Sendo assim, dever-se-ia começar um pouco mais tarde com a aritmética. Pode-se introduzi-la só depois, porque não existe um ponto completamente exato na evolução da vida humana, em seqüência a outras coisas, que se deva levar em consideração. Seria bom, portanto, começar um pouco mais tarde com a aritmética. O que pertence a essa área nós vamos introduzir posteriormente no currículo, começando com a aritmética conforme lhes mostrei. Sempre se introduzirá, porém, já em todo esse currículo da primeira etapa, um certo emprego — por ser necessário em função da cultura — do ensino de línguas estrangeiras. Mas essas línguas estrangeiras ainda devem ser ensinadas como um aprendizado da fala, tratando-se a criança, com relação à linguagem estranha, de um modo que ela a aprenda. Mais adiante ainda

falaremos algo sobre isso.

Somente a partir dos nove anos, na segunda etapa até por volta dos doze, começamos a desenvolver mais a autoconsciência. E isso nós fazemos na gramática. Nesse âmbito, pela transformação passada e que já caracterizei, o ser humano já está em condições de assimilar em sua autoconsciência o que a gramática lhe pode oferecer. É especialmente a morfologia que tratamos então. Mas depois começamos com a história natural do reino animal, tal como lhes mostrei no caso do polvo, do rato e do homem. E só depois fazemos seguir-se o reino vegetal, conforme os Senhores desejam apresentar-me hoje à tarde.

A seguir podemos, nessa idade do ser humano, passar também à Geometria, mantendo totalmente no âmbito do desenho o que depois virá a ser Geometria. É pelo desenho que podemos desenvolver o triângulo, o quadrado, o círculo e a linha. Portanto, pelo desenho desenvolvemos as formas autênticas, dizendo: “Isto é um triângulo, isto é um quadrado.” Mas o que diz respeito à Geometria, onde buscamos as relações entre as formas, começamos somente por volta dos nove anos. Paralelamente continuamos, é claro, com o ensino de línguas, adentrando também o tratamento gramatical. Por último, ensinamos à criança conceitos de Física. Então chegamos à terceira etapa, que vai até o fim do primeiro grau — portanto, até os catorze, quinze anos. Aí começamos a desenvolver a sintaxe, para a qual a criança está realmente madura somente por volta dos doze anos. Antes fazemo-la instintivamente formar sentenças e coisas semelhantes.

Em seguida vem a época em que, utilizando as formas geométricas, podemos passar ao reino mineral. Tratamos o reino mineral relacionando-o constantemente com a Física, que também aplicamos ao homem, como já foi dito: a refração, a história das lentes para o caso do olho. Enfim, tanto o aspecto físico quanto o químico. Nessa mesma época podemos passar depois à História, como já expliquei. A Geografia — que sempre podemos apoiar na História Natural, na Geometria, à medida que desenhemos mapas ou introduzimos conceitos da Física — é tratada por meio de tudo isso e, por fim, ligada à História. Isto significa que mostramos como os diversos povos desenvolveram seus caracteres. Tratamos tudo isso durante esses dois períodos infantis. Naturalmente o ensino de línguas estrangeiras é continuado e estendido à sintaxe.

Ora, é claro que em nosso caso é preciso levar cuidadosamente em conta diversos aspectos — pois naturalmente não podemos, com as crianças pequenas que nos são entregues, começar a praticar música na mesma sala de aula em que outras aprendem algum assunto para o qual é necessário haver silêncio. Portanto, no caso das crianças pequenas transferiremos o desenho e a pintura para o período da manhã e a música para o fim da tarde. Teremos, assim, de distribuir os espaços na escola de tal forma que uma coisa possa coexistir com outra. Não podemos, por

exemplo, fazer recitar poesias ou falar sobre História se, na sala vizinha, os pequenos tocam trombeta. São, portanto, coisas já um pouco relacionadas com a estruturação do horário e que, na organização de nossa escola, devem ser cuidadosamente consideradas — como a transferência de aulas para o período da manhã ou da tarde e coisas semelhantes. Trata-se de termos a possibilidade de, conhecendo essas três etapas do currículo, levar em conta uma maior ou menor aptidão das crianças. Obviamente temos de fazer concessões, mas agora vou admitir mais a condição ideal e, no fim da semana, focalizar os currículos das escolas atuais, para que possamos fazer concessões as mais sensatas possíveis. Agiremos bem — agora, portanto, de um ponto de vista ideal — fazendo a limitação entre as classes dentro das etapas ser menor do que na passagem de uma etapa a outra. Teremos em mente que a ascensão uniforme só pode efetivamente ocorrer entre a primeira e a segunda e entre a segunda e a terceira etapas — pois constataremos que em geral os chamados menos dotados só entendem mais tarde, de modo que no decorrer dos anos da primeira etapa teremos os alunos capazes, que *entendem* mais cedo e *elaboram* mais tarde; e os menos capazes, que de início opõem dificuldades mas por fim entendem. Essa experiência nós teremos realmente de passar, e por isso não devemos fazer cedo demais um juízo sobre quais crianças seriam particularmente capazes e quais o seriam menos. Como já enfatizei anteontem, receberemos crianças que já passaram pelas mais diversas classes. Tratar com elas será tanto mais difícil quanto mais velhas forem. Mas se nos esforçarmos adequadamente, poderemos restaurar em alto grau o que nelas houver sido deformado. Sendo assim, após havermos feito, com relação às línguas estrangeiras — o latim, o francês, o inglês, o grego —, o que frisamos anteontem, não deixaremos de passar o mais rápido possível ao que mais agrada às crianças: fazê-las praticar conversação entre si na língua em questão e, como professores, apenas orientar essa conversação. Os Senhores constatarão que os alunos têm realmente um grande prazer em conversar na língua em pauta, não fazendo o professor outra coisa senão sempre melhorar ou, no máximo, dirigir a conversa, como por exemplo desviar para um assunto mais interessante um aluno que se estende num tema enfadonho. Aí a presença de espírito do professor lhe será de especial ajuda. Nessa ocasião, os Senhores precisam realmente sentir os alunos à sua frente como um coro que têm de reger, porem num sentido mais interior do que o visado por um regente de orquestra.

Para isso tudo é necessário constatar, entre os alunos, o que eles assimilaram antes em matéria de poesia, de retenção de trechos de leitura e coisas do gênero — portanto, o que eles lhes podem apresentar de memória como um acervo acumulado. A esse repertório que as crianças detêm na memória os Senhores ligarão toda aula de língua estrangeira, principalmente o que precisou ser recuperado em termos de gramática e sintaxe, pois é de grande importância a

retenção de algo que as crianças aprenderam de memória no campo da poesia e similares, e que elas possam recorrer a isso quando, mais tarde, queiram rememorar regras de gramática ou de sintaxe para praticar uma língua. Anteontem eu disse que não é bom maltratar a memória formando frases para o aprendizado das regras gramaticais e mandando escrever essas frases. Elas podem ser esquecidas. Em compensação, o que se aprende com essas frases deve ser relacionado com as coisas que se conservaram na memória, de modo que mais tarde se tenha uma ajuda naquilo de que se dispõe mnemonicamente para o domínio da língua. Quando mais tarde se escreve uma carta ou se conversa nessa língua, deve-se poder lembrar com rápida presença de espírito qual é uma boa expressão aprendida uma vez dessa maneira. Considerar essas coisas faz parte da economia do ensino. Também é preciso saber o que torna o ensino de línguas estrangeiras econômico ou o que o atrasa. É o seguinte: é quando se lê algo para as crianças na classe, fazendo-as acompanhar em seus próprios livros. Isto não passa de dissipação de tempo da vida infantil. É o pior que se pode fazer. O correto é o professor narrar oralmente o que quer apresentar, ou mesmo dizer textualmente um trecho de leitura ou recitar uma poesia, fazendo-o pessoalmente de memória, despojado de livro; e os alunos nada mais fazerem senão ouvir — portanto, não lendo junto —, sendo depois reproduzido dentro do possível o que foi ouvido, sem leitura prévia. Para o ensino de línguas estrangeiras isto é muito importante. Para o ensino da língua materna, não precisa ser muito levado em conta. No ensino de outras línguas, porém, importa bastante que se entenda *ouvindo* e não lendo — que algo seja levado à compreensão por meio da fala.

Terminado o tempo em que se praticou isto, pode-se deixar as crianças tomar o livro e lê-lo em voz alta, ou, sem maltratá-las, simplesmente prescrever-lhes como lição de casa ler no livro o que foi tra tado oralmente em aula. A lição de casa deveria limitar-se, também em línguas estrangeiras, principalmente a praticar a leitura. Portanto, o que é para ser escrito deveria sê-lo realmente na própria escola. Nas línguas estrangeiras deveria haver o menos possível de lição de casa. Só nas classes posteriores — portanto, após os doze anos —, mas mesmo assim somente a respeito de algo realmente relacionado com a vida: escrever cartas, fazer comunicações comerciais e coisas similares. Ou seja, o que realmente acontece na vida. Mandar fazer composições em língua estrangeira sobre assuntos que não se relacionam com a vida é verdadeiramente um absurdo em alto grau. Dever-se-ia permanecer na redação de cartas, comunicações comerciais e afins. No máximo se deveria avançar até o cultivo da narração. Narrar algo acontecido, vivenciado — eis o que se deveria cultivar no primeiro grau muito mais do que a chamada composição livre. Esta última ainda não pertence efetivamente ao primeiro grau. Porém a exposição narrativa de algo visto, de algo ouvido, isso sim, já é pertinente a esses

anos, pois a criança deve assimilá-lo sob pena de não poder participar corretamente da cultura social humana.

Vejam, nesse âmbito nossos contemporâneos observam, via de regra, apenas metade do mundo, e não o todo. Os Senhores sabem que agora se fazem pesquisas servindo principalmente à psicologia criminal. Essas pesquisas são, por exemplo — quero citar um caso —, feitas da seguinte maneira:

Hoje em dia, quer-se constatar tudo por meio de pesquisas. As pesquisas são feitas em nível superior, ou seja, em universidades. Assim sendo, alguém se propõe dar um curso. Para fazê-lo acompanhado de experiências, combina com um aluno ou ouvinte, como se diz, exatamente o que segue: “Na qualidade de professor eu vou subir à cátedra e dizer as primeiras palavras de uma conferência — escrevamos isso agora. Nesse momento, o Senhor vai pular no estrado e arrancar do cabide o paletó que pendurei antes.” O ouvinte tem, portanto, de proceder exatamente como é determinado. O professor também se comporta de acordo: precipita-se sobre o aluno para impedi-lo de apossar-se do paletó. Então é estabelecido o seguinte: “Estamos entrando numa briga. Fixemos exatamente os movimentos que estamos fazendo. Vamos estudá-los com precisão e memorizá-los perfeitamente, para realizar a cena toda.” A platéia, nada sabendo — tudo é combinado apenas com um ouvinte —, terá uma certa reação. “Isso nós não podemos determinar de antemão. Mas tentaremos, em segredo, pedir que um terceiro anote exatamente o que a platéia faz. Dessa forma teremos feito a experiência. A seguir façamos o público, cada ouvinte em particular, descrever a cena.” Tais pesquisas foram feitas em universidades. Esta que acabo de descrever foi de fato executada, com o seguinte resultado: quando existe uma platéia de cerca de trinta pessoas, no máximo quatro a cinco delas descrevem a ocorrência corretamente! Pode-se constatar isso, pois antes se combinou tudo com precisão e depois se realizou o que foi combinado. São, portanto meros dez por cento dos ouvintes que descrevem o processo corretamente. A maioria descreve coisas completamente absurdas quando surpreendida por um acontecimento desses. Hoje em dia, como se aprecia fazer experiências, isso é algo feito com muito gosto, tirando-se dessa prática o importante resultado científico de que as testemunhas convocadas a um tribunal não são dignas de confiança. Ora, se já uma platéia culta de uma universidade — todas elas “pessoas eruditas” — trata um acontecimento de modo que apenas uma décima parte dela descreve algo corretamente, enquanto o restante relata algo incorreto e até mesmo coisas bem absurdas, como então se pode exigir de testemunhas perante um tribunal que relatem corretamente um acontecimento presenciado talvez semanas ou meses antes? O bom senso sabe dessas coisas pela vida prática: afinal de contas, na vida comum em geral as pessoas relatam erradamente as

coisas que viram, e muito raramente de maneira correta. Já é preciso ter um bom faro para distinguir se algo está sendo contado de forma errada ou certa. Mal chega a dez por cento o número de relatos verdadeiros a respeito de algo efetivamente ocorrido.

Ora, as pessoas fazem isso só pela metade; estendem-se sobre aquela metade que, se realmente usassem o bom senso, poderia ser omitida, pois a mais importante é a outra metade. Deveríamos cuidar para que nossa civilização se desenvolvesse de modo a se poder confiar mais nos testemunhos, sendo que as pessoas falaria mais a verdade. Mas para se alcançar isso é preciso começar já pela idade infantil. Por isso é mais importante fazer narrar algo visto e vivenciado do que desenvolver composições livres. Desse modo as crianças, vacinadas, adquirem o hábito de não inventar coisa alguma na vida prática nem perante o tribunal, e sim contar a verdade diante dos fatos percebidos com os sentidos. Também nesse campo o elemento volitivo deveria merecer maior atenção do que o intelectual. Enquanto aquela vez, naquele auditório, esse processo foi previamente combinado e depois se constatou o resultado dos relatos dos espectadores, a intenção era descobrir até que ponto as pessoas mentem. Isto é compreensível numa época propensa ao intelectualismo, como a nossa. Contudo, devemos trazer a época propensa ao intelectualismo de volta ao volitivo. Por isso precisamos observar esses detalhes na pedagogia, fazendo com que as crianças, uma vez sabendo escrever e particularmente depois dos doze anos de idade, relatem o que realmente viram; não cultivaremos muito a redação livre, que em verdade ainda não pertence ao primeiro grau.

Também é de especial importância prepararmos gradualmente os alunos, no ensino de línguas, para que saibam reproduzir em poucas palavras o que viram ou ouviram. Mas então é necessário cultivar o lado reativo reflexo da língua, ou seja, ordenar o mais possível às crianças: “Faça isto, faça aquilo”, e depois cobrar a execução — de modo que, nesses exercícios em classe, o que foi dito pelo professor não é objeto de reflexão ou de uma resposta oral, mas de ação, resultando daí que os elementos volitivo e dinâmico também são cultivados no ensino de línguas. Essas são novamente coisas que os Senhores precisam considerar e incorporar bem, levando-as especialmente em conta no decorrer do ensino de línguas estrangeiras. Será sempre importante sabermos ligar corretamente o elemento volitivo com o intelecto.

Será importante cultivarmos o ensino visual, porém não o banalizando. A criança nunca deve ter a sensação de que o ensino visual por nós cultivado é algo óbvio. “Eis um pedaço de giz. Qual é a cor do giz?” “Amarelo.” “Como está o giz na parte de cima?” “Está quebrado.” Muito ensino visual é ministrado segundo esse modelo. É horrível. Ora, as coisas que na vida são realmente óbvias não deveriam ser dadas no ensino visual. Este deveria ser inteiramente elevado a uma esfera superior. Ao participar do ensino visual, a criança deve ser ao mesmo

tempo arrebatada para uma esfera superior de sua vida anímica. Naturalmente os Senhores podem fazê-lo de modo bastante especial ligando o ensino visual à Geometria.

A Geometria lhes oferece um exemplo extraordinariamente adequado para ligar o ensino visual à sua própria matéria didática. Por exemplo, inicialmente os Senhores desenham para a criança um triângulo retângulo isósceles. Ao desenhá-lo poderão fazer, embaixo e limítrofe a ele, um quadrado (fig. 12, 1). Ensinem então à criança, caso ainda não o tenham feito, o conceito de que num triângulo retângulo os lados a e b são os catetos, sendo c a hipotenusa. Sendo assim, construíram um quadrado sob a hipotenusa. Isto tudo vale, é claro, apenas para um triângulo isósceles. Agora dividam o quadrado por suas diagonais. Façam uma parte vermelha (em cima e embaixo) e uma parte amarela (à direita). Digam então à criança: “Vou recortar a parte amarela e colocá-la ao lado.” (Fig. 12, II.) E coloquem também a parte vermelha ao lado da amarela. Agora construíram um quadrado sobre um dos catetos, mas esse quadrado é composto de um pedaço vermelho e de um pedaço amarelo. O que desenhei ao lado (fig. 12, II) tem, por isso mesmo, igual tamanho ao do conjunto vermelho e amarelo da figura 1, representando metade do quadrado da hipotenusa. Faço a mesma coisa do outro lado com giz azul e coloco a parte azul embaixo, obtendo novamente um triângulo retângulo isósceles (fig. 12, III). Agora tenho novamente o quadrado, sobre o outro cateto (a , b , c).

Schopenhauer se aborreceu muito em sua época porque o teorema de Pitágoras não era ensinado dessa maneira nas escolas, tendo expressado isso em seu livro *Die Welt als Wille und Vorstellung* [O mundo como vontade e representação mental], à sua maneira um tanto rude: “Como é tola a escola não ensinando algo desse tipo pela simples superposição, de modo a fazer compreender o teorema de Pitágoras a partir da demonstração visual!”

Inicialmente isto só vale para um triângulo isósceles, mas também se pode fazê-lo com relação a um triângulo equilátero escaleno, dobrando as partes uma sobre a outra como acabo de dizer-lhes. Isto é ensino visual. Os Senhores podem configurar a Geometria como ensino visual. No entanto, tem um certo significado — e já provei isso várias vezes —, ao trabalharem no sentido de mostrar visualmente o teorema de Pitágoras à criança após os nove anos, que os Senhores evidenciem para si próprios a composição a partir dos recortes do quadrado da hipotenusa. E se, como professores, nos preâmbulos ao ensino da Geometria estiverem cômicos de querer conseguir isso, em sete a oito aulas, no máximo, poderão ensinar à criança tudo o que é necessário na Geometria para chegar ao teorema de Pitágoras pelo caminho mais fácil. Os Senhores procederão de maneira extraordinariamente econômica se configurarem os princípios básicos da Geometria dessa maneira, visualmente. Pouparão muito tempo e, além disso, algo muito importante para o aluno — algo que, não sendo poupado, age destrutivamente sobre o ensino —, que é o seguinte: não farão a criança desenvolver pensamentos abstratos para compreender o teorema de Pitágoras, e sim pensamentos *concretos*, passando do simples ao composto. Inicialmente se deveria, tal como foi feito aqui para o caso do triângulo isósceles, compor o teorema de Pitágoras a partir dos segmentos, só então passando ao triângulo escaleno. Mesmo naquilo que hoje se faz visualmente — isso já está acontecendo —, não se expressa o todo do teorema de Pitágoras. Não se inicia pelo processo simples, com o triângulo isósceles, que prepara bem o outro, com o triângulo retângulo escaleno. Contudo, é importante que se inclua isto bem conscientemente na meta do ensino da Geometria. Portanto, o emprego de diversas cores é o que lhes peço levar em consideração. Cada qual das superfícies deve ser tratada com uma cor, sendo depois as cores superpostas. A maioria dos Senhores já terá feito algo semelhante, mas não desta maneira.

[Resumindo:]

- I. Até os nove anos:
 - Música — pintura e desenho.
 - Escrita — leitura.
 - Línguas estrangeiras. Um pouco mais tarde, aritmética.
- II. Até os doze anos:
 - Gramática (morfologia).
 - História natural do reino animal e do reino vegetal.

- Línguas estrangeiras. Geometria.

III. Até o fim do primeiro grau:

- Sintaxe.
- Minerais.
- Física e Química.
- Línguas estrangeiras.
- História.

DÉCIMA PRIMEIRA CONFERÊNCIA

2 de setembro de 1919

Eu lhes disse que é só na segunda etapa do primeiro grau que pode ter início o ensino de Geografia. Podemos muito bem começar com esse ensino tendo o aluno ultrapassado o nono ano de vida. Só que temos de organizá-lo corretamente. Futuramente, deveremos cuidar para que principalmente no primeiro grau — isto é válido até mesmo para o grau secundário — esse ensino de Geografia abranja muito mais do que atualmente. Hoje em dia o aspecto geográfico fica excessivamente em segundo plano, sendo realmente tratado com negligência. Na verdade, as conquistas realizadas no restante do ensino deveriam, em vários sentidos, confluir com a Geometria como numa unidade. E se eu lhes disse que o ensino de mineralogia só aparece na terceira etapa, por volta dos doze anos, algo dos minerais já pode ser entremeado na Geografia, de uma maneira descritiva e visual, na etapa anterior. Entre os nove e os doze anos a criança pode aproveitar coisas extraordinárias da Geografia, desde que esta seja tratada corretamente. Trata-se, aí, de justamente partirmos daquilo que de algum modo a criança já conheça da superfície da Terra, bem como do que ocorre nessa superfície. Tentaremos dar à criança, inicialmente de modo artístico, uma espécie de imagem das condições montanhosas e fluviais, mas também de outras condições da redondeza. Façamo-lo de modo a realmente elaborarmos com a criança um mapa elementar da região mais próxima de sua casa, que lhe é familiar. Procuraremos dar-lhe uma noção do que seja transpor-se de dentro de uma região para uma visão a partir ou através da perspectiva aérea, transformando a região já conhecida em mapa. Procuraremos ensinar-lhe como os rios atravessam essa região, ou seja: desenharemos o curso dos rios e córregos da área no mapa em que, aos poucos, realmente transformaremos a visão da

redondeza. E nesse mapa desenharemos também as condições montanhosas. Será bom trabalharmos com cores, desenhando os rios com giz azul e as montanhas com marrom. E depois desenharemos tam-

bém as demais coisas relacionadas com as condições da vida humana. Incluiremos no mapa as diversas configurações da região, chamando a atenção da criança: “Veja, uma certa parte da região consiste em pomares”, enquanto os desenharmos (fig. 13). Faremos as crianças atentarem ao fato de aí também existirem pinheirais, desenhando também as áreas cobertas por eles (fig. 14). Faremos o mesmo com relação às plantações de cereais (fig. 15). Então lhes lembraremos a existência dos prados, e os incluiremos (fig. 16). Esse desenho representa-

rá os prados que podemos ceifar, e isso será dito à criança. Os prados que não podemos ceifar e que, no entanto, podemos utilizar para a criação de gado, têm sua grama baixa por servir de pasto, e isso desenharemos também (fig. 17). Diremos à criança que são campos de pastoreio.

Deste modo tornaremos o mapa vivo para ela, que receberá uma espécie de visão abrangente das bases econômicas da região. Também lhe chamaremos a atenção para o fato de dentro das montanhas já existir todo tipo de coisas: carvão, metais, etc. Depois lhe mostraremos que os rios são utilizados para transportar para outros locais as coisas que crescem ou são fabricadas num lugar. Assim lhe explicaremos muito daquilo que se relaciona com a estrutura econômica regional. E depois de havermos esclarecido as bases econômicas por meio de rios e montanhas, prados, florestas, etc., na medida das possibilidades dos conhecimentos ministráveis à criança, desenharemos em suas localizações as aldeias ou eventuais cidades situados na região que quisermos apresentar de início. E então começaremos a evidenciar por que algumas aldeias se desenvolvem justamente em certos lugares, relacionando isso ao que existe dentro das montanhas, possível de ser extraído e produzido, e ao curso dos córregos e rios. Em resumo, procuraremos provocar na criança, com o mapa, já uma idéia das relações econômicas entre a configuração da Natureza e as condições de vida no campo e na cidade, desenvolvendo o assunto plenamente até o limite da compreensão infantil. E por fim passaremos a focalizar o que o ser humano faz, por meio de sua atividade econômica, para lidar com as condições da Natureza. Isto significa que começaremos a mostrar à criança que o homem confina rios artificiais nos canais, constrói estradas de ferro. Depois chamaremos a atenção dos alunos para o fato de as estradas de ferro integrarem os gêneros alimentícios e o próprio homem à vida.

Depois de havermos trabalhado durante certo tempo para que a criança apreenda a relação econômica entre a Natureza e a vida econômica, poderemos utilizar os conceitos assim produzidos nela para transpor o assunto para situações terrestres mais amplas. Basta cumprirmos essa primeira fase corretamente para não ser mais necessário recorrer a um grande pedantismo. O pedante dirá agora: “É natural que comecemos pela mais estrita geografia

pátria, ampliando depois o assunto concentricamente. “Isso já é pedantismo. A ampliação não precisa ser feita assim; depois de se haver criado a base para a compreensão das relações entre a Natureza e o ser humano, pode-se passar tranqüilamente a outro assunto. E passa-se a outro assunto de maneira a ainda poder desenvolver intensamente as relações econômicas entre o ser humano e as condições naturais. Por exemplo, depois de havermos desenvolvido os conceitos necessários no território conhecido, orientando a criança nas localizações e de certa forma ampliando seus horizontes, ultrapassemos nossa região e digamos a ela: “Lá existem os Alpes”, passando à geografia alpina. Já se terá ensinado a criança a desenhar mapas. Poderemos agora ampliar o desenho de mapas apontando-lhe a linha limítrofe entre o sul dos Alpes e o Mar Mediterrâneo, e desenhando-lhe uma parte setentrional da Itália, o Mar Adriático, etc. Dizendo a ela “Aí existem grandes rios”, pode-se também introduzir os cursos fluviais, mostrando-lhe inclusive o Ródano, o Reno, o Inn, o Danúbio com seus afluentes. Podemos desenhar as várias ramificações dos Alpes, e a criança ficará fascinada quando lhe mostrarmos como essas partes são separadas entre si pelos cursos dos rios. Ao longo das linhas azuis dos rios desenhemos calmamente linhas vermelhas — que agora são imaginárias —: do Ródano (ao longo do lago Genf) até sua nascente, do Reno em direção ao Brenner, etc. Dessa maneira as linhas vermelhas desmembrarão os Alpes de oeste a leste, de modo que poderemos dizer aos alunos: “Vejam, agora eu fiz uma linha vermelha acompanhando acima e abaixo o curso dos rios; o que se situa entre essas duas linhas vermelhas são outros Alpes, diferentes dos que estão acima da linha superior e abaixo da linha inferior.” E agora mostraremos a eles — aí o ensino da mineralogia aflorará dentro da aula de Geografia —, por exemplo, um fragmento calcáreo do Jura, dizendo: “Vejam, os solos das montanhas acima da linha superior e abaixo da linha inferior consistem neste calcáreo.” E para ilustrar o que está no meio, mostramos um fragmento de granito ou gnaiss, comentando: “A montanha situada no meio é constituída desta rocha, que é a rocha primária.” E os alunos denotarão grande interesse pelo maciço dos Alpes se os Senhores lhes mostrarem perspectivas laterais de um mapa de relevo, e não apenas perspectivas aéreas; se explicarem plasticamente que os Alpes são subdivididos pelos rios em cadeias de calcáreo, gnaiss, ardósia de mica, ardósia de argila, etc.; e que todo o maciço dos Alpes, do sul em direção ao norte em linha curva, consiste em: montanha calcárea—granito—montanhas calcáreas separadas entre si pelos leitos dos rios. Muita coisa que não constitui um ensino visual pedante e que amplia o mundo conceitual da criança poderá ser acrescentado pelos Senhores.

A seguir os Senhores passarão — os elementos para tal já terão sido criados no ensino de Ciências Naturais — a descrever o que cresce embaixo, no vale, o que cresce mais acima e o que cresce bem lá em cima e, também, o que não cresce bem, bem lá no alto. Percorrerão a

vegetação no sentido vertical.

E agora comecem a chamar a atenção dos alunos para a maneira como o ser humano se estabelece numa região assim, determinada principalmente pelo maciço montanhoso. Principiem descrevendo-lhe, bem visualmente, uma pequena aldeia situada em grande altitude, incluindo-a no mapa e contando como as pessoas vivem lá em cima; e uma outra, com suas ruas, situada no fundo do vale; depois as cidades que (por exemplo) se localizam no ponto onde um rio recebe um afluente. Nesses contextos maiores, descrevam a relação entre a configuração natural e a vida econômica humana. De certa maneira elaborarão essa vida econômica a partir da Natureza, fazendo a criança atentar para onde se encontram os metais e o carvão, como estes determinam os aglomerados habitacionais, etc.

Depois desenhem uma região desprovida de montanhas, uma região plana, tratando-a da mesma maneira. Descrevam primeiro as condições naturais, a constituição do solo, chamando agora a atenção para o fato de num solo pobre medrarem plantas diferentes do que num solo rico. Mostrem como é a composição interna – isso pode ser feito com recursos simples – de um solo onde crescem batatas; qual a composição do solo onde cresce trigo ou centeio, etc. Anteriormente já terão ensinado à criança a diferença entre trigo, aveia e centeio. Não hesitem em ensinar coisas que a criança só compreende de maneira geral, e que apenas mais tarde compreenderá claramente, ao se retornar ao assunto de um outro ponto de vista num ensino posterior. Mas introduzam-na, até os doze anos, preferencialmente nas condições econômicas. Tornem-nas claras para ela. Tratem mais da geografia interna, ao invés de dar, já nessa fase, uma imagem global da Terra. Contudo, é importante já frisar que é muito grande o mar iniciado no desenho dos Alpes meridionais, que confinam com o Mar Mediterrâneo. Desenhem o mar como uma superfície azul. Depois acrescentem os contornos da Espanha, da França, e depois disso como para oeste existe um grande oceano, fazendo-a lentamente compreender que existe também a América. Já se deveria suscitar uma idéia disso antes dos doze anos.

Vejam: começando dessa maneira, com um bom embasamento, os Senhores poderão contar com a compreensão da criança por volta dos doze anos de idade, se já agora procederem sistematicamente – se, num espaço de tempo limitado, cuidarem para que a criança realmente faça uma idéia da Terra à medida que os Senhores lhe ensinam os cinco continentes, os mares, e – na verdade, de maneira mais resumida do que fizeram antes – descrevem a vida econômica dessas diversas regiões terrestres. Do fundamento lançado anteriormente é que os Senhores terão de extrair tudo isso. Depois de haverem feito – como dissemos – um resumo, abrangendo a Terra toda, do que ensinaram à criança como sendo a vida econômica, justamente no momento em que talvez já tenham, durante meio ano, ensinado História da maneira como

mostramos, passem a conversar com as crianças mais a respeito das condições espirituais das pessoas que habitam cada uma das regiões terrestres. Mas evitem iniciar esse tipo de ensino sem antes haver tornado as almas flexíveis por meio do primeiro ensino de História. Então falem também da distribuição geográfica das condições caracterológicas de cada povo. Não discorram, porém, sobre as diferenças de caráter entre eles senão justamente por volta dessa época, pois aí a criança, possuindo o fundamento que lhes descrevi, enfrenta esse ensino com a maior compreensão. Nesse caso os Senhores poderão falar das diferenças entre os povos asiáticos, europeus e americanos, e entre os povos mediterrâneos e nórdicos da Europa. Poderão gradualmente passar a ligar Geografia com História. Os Senhores corresponderão a uma bela tarefa, prazerosa à criança, desenvolvendo o que acabo de mencionar preferivelmente no período entre os doze anos e o término do primeiro grau, por volta dos quinze anos. Como vêem, muita coisa deveria ser incluída no ensino de Geografia para este poder tornar-se, de fato, uma espécie de sinopse das demais disciplinas. Quantos assuntos podem confluir na Geografia! No fim das contas, haverá até a possibilidade de um entrosamento recíproco, pois tendo levado muito conteúdo para o ensino de Geografia, os Senhores, por sua vez, poderão haurir muito dele. Naturalmente se imporá à sua fantasia, à sua inventividade, um certo nível de exigência. Quando os Senhores contarem à criança como neste ou naquele lugar se fazem as coisas — por exemplo, como os japoneses pintam seus quadros —, tentem insistir para que elas também façam algo assim, à sua maneira simples e primitiva.

Já de início, ao ensinar à criança a relação entre a agricultura e a vida humana, não percam a oportunidade de dar-lhe uma clara noção do arado, da grade para lavoura, etc., em conexão com as idéias geográficas. E tentem fazer a criança imitar alguma dessas coisas, ao menos como pequeno brinquedo ou obra de arte. Com isso ela se tornará hábil e preparada para posicionar-se corretamente mais tarde, na vida. E se pudéssemos fazer arados pequenos, com os quais as crianças arassem o jardim da escola, e pequenas foices com que pudessem ceifar, estaríamos estabelecendo uma boa ligação (com a vida). Ora, mais importante do que a habilidade prática é a relação da criança com a vida do mundo. De fato, é assim que ocorre: uma criança que cortou a grama com a foice e fez sulcos com um pequeno arado será uma pessoa diferente da que não fez isso. Por esse meio o elemento anímico simplesmente se tornará algo diverso. O ensino abstrato de trabalhos manuais não consegue, efetivamente, substituir isso. E os trabalhos com varetas de madeira e tranças de papel deveriam preferivelmente ser evitados, pois desviam a pessoa da vida, ao invés de posicioná-la nela. É muito melhor fazer a criança executar coisas que realmente ocorrem na vida do que inventar outras, que não acontecem. Mediante um ensino de Geografia configurado da maneira descrita, familiarizamos o

mais possível a criança com o fato de a vida humana se compor de variadas facetas. E nesse caso, sempre levaremos em conta o que ela possa compreender. Inicialmente, descreveremos à criança entre os nove e os dez anos, no ensino de Geografia, as condições econômicas e exteriores. Depois continuaremos com as condições culturais e espirituais dos diversos povos. E em seguida — deixando o restante para mais tarde — ressaltamos ligeiramente as relações jurídicas reinantes entre os povos. Mas só deixamos transparecer os conceitos mais primitivos, através da vida econômica e espiritual — pois a criança ainda não dispõe de compreensão plena para as relações jurídicas. Familiarizando-a muito cedo com esses conceitos, por se tratar de algo muito abstrato estaremos arruinando as forças anímicas para o resto da vida.

Será efetivamente muito bom se os Senhores empregarem o ensino da Geografia para conferir unidade ao restante do ensino. Talvez a pior coisa justamente para a Geografia seja confiná-la num plano de aulas rigidamente seccionado — o que, aliás, não queremos ter.

De maneira geral, faremos as coisas de modo a tratar do mesmo tema de ensino durante um tempo mais longo. Receberemos a criança na escola e trabalharemos inicialmente com a meta de ensiná-la a escrever, ou seja, ocupando a parte da manhã com o aprendizado de pintura, desenho e escrita. Não organizaremos o horário de maneira a escrever na primeira aula, ler na segunda, etc.; durante longos períodos, trataremos de assuntos da mesma natureza. Somente mais tarde, quando a criança já souber escrever um pouco, passaremos à leitura. Um pouco desta ela já aprenderá na escrita. Mas isso pode ser conectado de maneira ainda melhor. Para assuntos futuros também fixaremos determinados períodos de tempo em que trataremos os temas de modo a não mudar constantemente de assunto em cada aula, e sim ocupar as crianças com um tema de ensino por longo período; somente depois de ocupá-las assim durante semanas é que passaremos a outro assunto. Com isso concentraremos o ensino e estaremos em condições de ensinar muito mais economicamente do que cometendo o desperdício de forças e tempo ao abordar um assunto na primeira aula e, na aula seguinte, apagar o que foi aprendido na primeira. Mas é justamente na Geografia que os Senhores vislumbrarão como, de certo modo, é possível passar a ela a partir de todos os temas possíveis. Não lhes será prescrito que dos nove aos dez anos se deve ensinar Geografia; ficará a seu critério decidir sobre a oportunidade adequada para passar à Geografia partindo de assuntos já tratados.

Com isso, naturalmente, os Senhores recebem a atribuição de muita responsabilidade, mas sem ela é impossível realizar qualquer ensino. O ensino que já de início prescreve ao professor o horário de aulas e tudo o mais exclui totalmente, na verdade, a arte do professor. E isso não pode acontecer. O professor deve ser o elemento impulsionador e vivificador do ensino. É justamente o modo mostrado por mim de lidar com a Geografia que lhes dará uma idéia de

como se deve proceder em geral. A Geografia pode realmente ser uma grande via onde tudo desemboca e de onde, por outro lado, também se retira muita coisa. Suponhamos, por exemplo, que os Senhores hajam mostrado à criança como as montanhas calcáreas se diferenciam das montanhas primárias. Os Senhores lhe demonstram os componentes da montanha primária — o granito ou o gnaiss. Chamam sua atenção para os diversos minerais que dela fazem parte: um deles é o mais cintilante, a cujo lado está a mica — e o que está lá dentro é a própria mica. Depois mostram-lhe o quartzo, procurando desenvolver a noção de minério a partir das rochas. É justamente aí que podem novamente promover bastante a compreensão do que seja um conglomerado, desmembrando-o então em suas partes isoladas. É muito mais útil ensinar primeiramente o granito e o gnaiss e depois seus minerais constitutivos do que dizer “Isto é quartzo, mica, feldspato, etc.” e só em seguida mostrar sua reunião no granito ou no quartzo. E justamente no ensino de Mineralogia que os Senhores podem passar do todo para o particular, da formação montanhosa para a Mineralogia. Isto já é proveitoso para a criança.

No caso do reino animal os Senhores farão o caminho oposto, edificando-o a partir dos animais isolados. O reino vegetal, como vimos no seminário, temos de tratar como um todo, passando daí para as partes. No caso do reino mineral, a própria Natureza nos fornece de muitas maneiras o todo, e podemos passar ao detalhe.

Contudo, não se deve — justamente ligando o ensino de Mineralogia com o de Geografia — deixar de falar do emprego daquilo que encontramos economicamente na Natureza. A menção das estruturas rochosas das montanhas ligamos tudo o que, como o carvão, tenha aplicação também na indústria. De início fazemos uma descrição simples para a criança, porém ligando-a descritivamente à (descrição da montanha).

Tampouco deixaremos de descrever, por exemplo, uma serraria ao descrevermos a floresta. Primeiramente abordaremos a madeira e depois a serraria.

Podemos fazer incrivelmente muito nesse sentido, desde que não tenhamos um horário escolar militarmente estipulado *a priori* e, sim, possamos proceder de acordo com o que resulta do ensino. Basta termos uma boa noção do que a idade da criança exige do início da vida escolar até os nove anos, dos nove aos doze anos e dos doze aos quinze anos.

DÉCIMA SEGUNDA CONFERÊNCIA

3 de setembro de 1919

Não se pode negar o fato de que as relações do ser humano com o meio ambiente são muito mais complexas do que abrange o âmbito sempre presente em nossa consciência. Foi dos mais diversos pontos de vista que procurei expor-lhes a essência e a importância dos efeitos anímicos inconscientes e subconscientes; e especialmente no campo pedagógico, didático, tem grande importância o fato de o homem ser educado de conformidade não só com sua consciência, mas também com seu subconsciente, suas forças anímicas subconscientes e inconscientes. E quem quiser ser um verdadeiro educador e professor já deverá adentrar as sutilezas do ente humano.

Vamos a conhecer as três etapas da evolução humana que vigoram entre a troca dos dentes e a puberdade, incidindo especialmente na época do primeiro grau e no início do segundo. Precisamos apenas ter em mente que principalmente na última dessas etapas o subconsciente desempenha um grande papel junto ao plano consciente – um papel significativo para toda a vida futura da pessoa.

Observando o assunto de um outro lado, desejo explicar-lhes o que está subjacente a ele.

Imaginem só quantas pessoas viajam hoje em trens elétricos sem ter a mínima idéia de como se dá sua impulsão! Pensem em quantas pessoas, mesmo hoje, vêem fumar a máquina a vapor à sua frente sem ter a mínima noção de como se desenrola o efeito físico e mecânico que leva à locomoção da máquina a vapor. Muito bem – mas imaginem como nós, na condição de seres humanos, nos posicionamos frente ao nosso meio ambiente, do qual nos servimos. Vivemos dentro de um mundo produzido por homens, formado segundo pensamentos humanos que utilizamos – e dos quais nada compreendemos. Esse fato de nada compreendermos a respeito de algo formado pelo homem, e que no fundo é o resultado de pensamentos humanos, tem um grande significado para toda a nossa disposição anímica e mental. As pessoas só podem estar realmente se atordoando para não perceber os efeitos que daí advêm. Vejam, sempre se pode ver com grande satisfação pessoas das – bem, como vamos chamar isso, para não ofender – “camadas mais favorecidas” – talvez dizendo assim seja menos ofensivo – entrarem numa fábrica e sentir-se bem pouco à vontade. Isto se deve ao fato de sentirem emergir de seu subconsciente a sensação de utilizarem tudo o que é produzido nessa fábrica sem possuir, como pessoas, a mínima relação com o que ocorre dentro dela. Elas nada sabem a respeito. Ao se observar o desconforto de um autêntico fumante entrando na “Waldorf”^x sem ter idéia alguma do que acontece lá para que ele obtenha seus cigarros, já é uma alegria saber que ele ao menos é capaz de perceber seu desconhecimento a respeito do meio ambiente, emanado de pensamentos humanos, em que ele vive e que ele utiliza. E quando se vêem entrando e saindo

^x Fábrica de cigarros para cujos filhos de operários foi criada essa primeira escola que deu nome à pedagogia Waldorf. (N.E.)

com um pequeno mal-estar do bonde elétrico pessoas que nada entendem de seu funcionamento, isso também já é motivo de satisfação. Ora, essa percepção do mal-estar é o primeiro início de uma melhora nesse âmbito. O pior é o convívio com o mundo feito pelo homem sem ter interesse algum por ele.

Só poderemos trabalhar contra essas coisas se iniciarmos esse trabalho já nas últimas etapas do primeiro grau, não deixando realmente o aluno de quinze, dezesseis anos terminar essa fase sem ao menos possuir alguns conceitos elementares dos processos mais importantes da vida; deste modo ele adquirirá a predisposição para, a cada oportunidade que se apresentar, estar curioso e ansioso por saber o que ocorre em seu derredor, e a partir dessa curiosidade e desse anseio ampliará seus conhecimentos. Por isso é que, no fim do primeiro grau, deveríamos empregar as várias matérias de ensino assim, num sentido abrangente, para uma formação social do ser humano – tal como na Geografia empregamos as particularidades, conforme o modelo que expliquei ontem, para uma espécie de edificação global da essência geográfica. Isto significa que não deveríamos deixar de introduzir a criança, a partir dos conceitos de Física e Ciências Naturais adquiridos, ao menos no curso dos sistemas de produção mais próximos dela. De maneira geral, o jovem de quinze ou dezesseis anos deveria ter recebido uma noção do que ocorre numa fábrica têxtil ou numa fábrica de sabão. Naturalmente se tratará de proceder da maneira mais econômica possível. Sempre se pode fazer uma descrição sintética de uma empresa complexa, resumindo de maneira bem primitiva o que se desenrola de modo complicado. Eu creio que o sr. Molt^y me dará razão se eu afirmar que se poderia demonstrar à criança todo o processo de fabricação de cigarros, do começo ao fim, resumindo-o em algumas frases abrangentes que só necessitariam ser tornadas compreensíveis a partir do restante das matérias de ensino.

Essa exposição resumida de determinados ramos da produção industrial é extremamente benéfica para jovens de treze, catorze, quinze e dezesseis anos. Se nessa época eles Organizassem um caderno contendo “fabricação de sabão”, “fabricação de cigarros”, “fiação”, “tecelagem”, etc., seria muito bom. Não seria preciso ensinar logo uma tecnologia mecânica ou química em sentido amplo, mas o jovem tiraria muito proveito de tal caderno. Ainda que esse caderno viesse a ser perdido, permaneceria o residual. A pessoa não só se beneficiaria de saber essas coisas; o mais importante é que ela viria a sentir, enquanto passasse pela vida e por sua profissão, que alguma vez tomou conhecimento e se ocupou delas. Isto atua sobre a segurança de sua atuação, sobre a segurança com que ela se posiciona no mundo. É algo muito importante

^y O sr. Molt, presente entre os ouvintes, era diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria; foi por sua solicitação e com sua ajuda financeira que Rudolf Steiner pôde dar início à primeira escola Waldorf. (N.T.)

para a capacidade volitiva e decisória do indivíduo. Os Senhores não poderão ter, em profissão alguma, pessoas com iniciativa eficaz se elas não estiverem posicionadas no mundo de modo a sentir, a respeito de assuntos alheios à sua profissão, que alguma vez tomaram conhecimento deles, mesmo que de forma primitiva. Ainda que possam tê-los esquecido, o resíduo, a sobra terá restado. Sem dúvida, aprende-se muita coisa na escola. E no ensino visual, que tantas vezes degenera em banalidades, também é ensinado algo assim ao aluno; mas pode-se constatar que mais tarde não existe a sensação de que “eu já lidei com isso, e foi sorte tê-lo feito”, e sim “graças a Deus eu esqueci isso, e é bom não me lembrar do que aprendi a esse respeito”. Jamais deveríamos provocar esse sentimento na pessoa. Inúmeras coisas ascenderão do subconsciente se, em nossa infância, houvermos sido ensinados de modo a se observar o que acabo de dizer quando, mais tarde, ingressamos numa empresa ou algo similar.

Hoje, tudo na vida é especializado. Na verdade essa especialização é terrível, e a razão por que na vida há tanta coisa especializada é o fato de já no ensino começarmos a especializar. O que foi explicado poderia ser resumido nas seguintes palavras: tudo o que a criança aprende no curso de sua vida escolar deveria ser tão abrangente que lançasse muitos fios de ligação com a vida prática. Muitas, muitas coisas que hoje são anti-sociais poderiam tornar-se sociais se ao menos pudesse ser despertada uma visão para aquilo que, em nós, não fará diretamente parte de nossa profissão em tempos futuros.

Assim, seria muito conveniente, por exemplo, levar bem em conta coisas do mundo exterior observadas em certas áreas da vida e baseadas em concepções docentes mais antigas, boas, atávicas. Eu sempre gosto de apontar um fenômeno bastante notável. Vejam: quando nós, que agora já somos pessoas de idade, entramos na escola secundária na Áustria, possuíamos livros de Geometria e Matemática relativamente bons. Agora eles estão desaparecidos. Alguns anos atrás, em Viena, eu perambulei por todos os sebos possíveis para obter livros de Geometria mais antigos, porque queria voltar a ter fisicamente diante dos olhos o que nós, garotos de então, vivenciávamos em Wiener-Neustadt com alegria: ao ingressarmos na primeira série da escola secundária, no primeiro dia os estudantes da segunda série sempre vinham ao nosso encontro no corredor, gritando “Fialkowski, Fialkowski... amanhã ele terá de ser pago!”. Isto significava que, como alunos da primeira série, nós recebíamos o livro de Geometria — o Fialkowski — dos alunos da segunda série, trazendo-lhes no dia seguinte o dinheiro. Por fim eu consegui encontrar um desses “Fialkowski”, que muito me alegrou por mostrar que nessa tradição mais antiga se podia realmente escrever livros didáticos de Geometria muito melhores do que os posteriores. Ora, os livros de hoje, surgidos em substituição, chegam a ser verdadeiramente abomináveis. Justamente na área do ensino de Aritmética, de Geometria, a situação é bem ruim.

Bem, mas se pensarmos um pouco retroativamente e tomarmos as gerações que nos precederam e ainda conviviam conosco, em sua época havia livros didáticos bem melhores. Quase todos eles se originaram da escola dos beneditinos austríacos. Foram os beneditinos que escreveram os livros de Matemática e Geometria, e estes eram muito bons porque os beneditinos constituem aquela ordem católica que zela muito por um bom ensino de Geometria e Matemática a seus membros. Em geral existe, entre eles, a convicção de que é um absurdo alguém subir ao púlpito e falar ao povo sem possuir conhecimentos de Geometria e Matemática.

Vejam, esse ideal de unidade que preenche a alma humana precisa pulsar no ensino. É preciso que algo do mundo inteiro viva em cada profissão. E é especialmente das coisas contrárias à profissão, daquilo que se acredita quase não poder empregar na profissão, que se deve inserir algo. É necessário ocupar-se com o que, por assim dizer, contraria a profissão. Mas o anseio por fazê-lo só surgirá se a pessoa for ensinada do modo que acabo de indicar.

Foi justamente na época em que o materialismo se expandiu, no último terço do século dezenove, que esse mesmo materialismo também penetrou na didática em grau tão elevado a ponto de se considerar a especialização algo muito importante. Não creiam que haja um efeito idealista sobre o jovem se os Senhores evitarem, nos últimos anos do segundo grau, mostrar-lhe a matéria de ensino em sua relação com a vida prática. Não creiam que a criança venha a tornar-se mais idealista para a vida futura se, nesses últimos anos, fizerem-na redigir composições sobre todo tipo de trivialidades sentimentais – sobre a mansidão do carneiro, a ferocidade do leão e coisas do gênero, ou sobre a presença divina na Natureza. Não será com isso que estarão atuando idealisticamente sobre o aluno. Os Senhores atuarão muito mais eficazmente nesse sentido se não abordarem esse idealismo de maneira tão brutal e direta. Ora, por que é, afinal, que as pessoas se tornaram tão irreligiosas nos tempos modernos? Simplesmente pelo fato de se fazerem prédicas excessivamente sentimentais. Os homens se tornaram tão irreligiosos porque a Igreja observa muito pouco os mandamentos divinos. Existe, por exemplo, um mandamento que diz: “Não pronunciarás o nome do Senhor, teu Deus, em vão.” Quando alguém observa esse mandamento, não mencionando a cada cinco frases o nome de Jesus Cristo nem falando da “ordem universal divina”, é logo criticado pelos assim chamados devotos convictos, aqueles que prefeririam ouvir “Jesus Cristo” e “Deus” a cada frase. Aquela pudica consciência do divino que evita pronunciar constantemente até mesmo “Senhor, Senhor!” não é, hoje em dia, considerada como convicção religiosa justamente em círculos devotos convictos. E quando o que se ensina à Humanidade é impregnado desse aspecto divino pudicamente atuante, não enunciado de modo sentimental, ouve-se hoje em dia de todos os lados, em decorrência de uma educação errônea, o seguinte: “Bem, ele deveria falar muito mais

de Cristianismo e coisas afins.”

O que estou mencionando aqui deve ser inteiramente levado em conta no ensino, arrastando-se menos para o lado sentimental e conduzindo-se mais para a linha da vida prática o que a criança aprende justamente aos treze, catorze, quinze anos. Sendo assim, nenhum aluno deveria chegar aos quinze anos sem que o ensino da aritmética o tivesse introduzido pelo menos no conhecimento das regras mais elementares da contabilidade; e desse modo, nesses anos, os fundamentos da gramática deveriam ser menos introduzidos naquela forma de redação que, de certo modo, sempre apresenta a vida interior humana como que enxarcada de baboseiras – pois em geral é assim que se apresentam as composições que se costuma cultivar entre esses alunos de treze a dezesseis anos, como sendo a melhor infusão daquilo que impera nas rodas de chope de fim de tarde ou em reuniões de bisbilhotices. Dever-se-ia, muito mais, atentar para que a gramática se aplicasse na redação comercial, na carta comercial. E nenhum aluno deveria ultrapassar os quinze anos sem ter percorrido a etapa de escrever modelos de cartas comerciais práticas. Não digam que o jovem poderá aprender isso mais tarde. Sem dúvida poderá – superando terríveis obstáculos, e somente desse modo. Os Senhores prestarão um grande benefício ao aluno ensinando-o a canalizar seus conhecimentos gramaticais e lingüísticos para redações e cartas comerciais. Em nossa época, não deveria haver efetivamente pessoa alguma que não houvesse alguma vez aprendido a escrever uma carta comercial ordenada. É certo que talvez, na vida futura, a pessoa não venha a precisar empregar isso; mas, mesmo assim, ninguém deveria ter sido poupado de escrever, alguma vez, uma carta comercial correta.

Se houvermos saturado a criança, principalmente entre os treze e os quinze anos, de idealismo sentimental, mais tarde o idealismo lhe causará repugnância e ela se tornará uma pessoa materialista. Se nesses anos nós já a introduzirmos na prática da vida, ela manterá uma relação sadia com as necessidades idealistas da alma, que só podem ser apagadas quando as cultivamos de maneira insensata na tenra juventude.

Isto é extraordinariamente importante, e nesse sentido até mesmo certas exterioridades na estruturação do ensino seriam de grande importância. Bem, no que respeita ao ministério do ensino religioso nós teremos de fazer concessões, e isso os Senhores já sabem. Por este motivo, para o restante de nosso ensino não poderá afluir o que um dia poderá vir a permeiar todo o ensino como elemento religioso. O fato de termos de fazer tais concessões advém justamente da atitude hostil com que as sociedades religiosas se posicionam frente ao mundo. Mas se as sociedades religiosas estivessem igualmente dispostas a fazer-nos concessões, já no presente momento esse ensino religioso inserido nas demais matérias poderia ter algum resultado. Se vez por outra o professor de religião concordasse em colher algo de outra matéria – por exemplo,

explicando à criança, de permeio ao ensino religioso ligado a um assunto qualquer, algo bem temporal como a máquina a vapor ou um assunto de astronomia —, o simples fato de isso ser feito pelo professor de religião teria uma enorme importância para a consciência das crianças em desenvolvimento. Estou-lhes mencionando este caso extremo devido à necessidade de se observar, no restante do ensino, algo que na área recém-aludida é pouco observado. Não poderemos pensar pedantemente “agora você está lecionando Geografia, ou agora História, e nada mais interessa”. Não — ao explicarmos ao aluno que a palavra “sofá” veio do Oriente na época das Cruzadas, trataremos de inserir no ensino de História alguma coisa sobre o processo de fabricação de sofás. Passaremos depois a outros móveis ocidentais, extraindo, portanto, do chamado “tema de ensino” algo bem diferente. Do ponto de vista metodológico-didático, isso será extremamente benéfico para a criança em evolução; e isto porque a passagem de um assunto a outro, porém de modo que ambos se relacionem, é o mais benéfico para o desenvolvimento da mente, da alma e até do corpo. Pode-se dizer o seguinte: uma criança que tenha a alegria de receber repentinamente, na aula de História, um relato sobre a fabricação do sofá e, a partir daí, talvez venha a saber algo sobre motivos de tapetes orientais — mas tudo isso de modo a realmente ter uma visão geral —, *digere* melhor do que uma que simplesmente receba, depois da aula de francês, uma aula de Geometria. Ela também será corporalmente mais sadia. É assim que podemos estruturar bem o ensino, interiormente, e de maneira higiênica. Atualmente, a maior parte das pessoas sofre toda sorte de distúrbios digestivos, perturbações do corpo freqüentemente advindas de nossas aulas antinaturais por não estarem estas adaptadas às exigências da vida. A situação é pior nas escolas secundárias para moças. E se alguém se dispuser a estudar, do ponto de vista histórico-cultural, a relação entre as doenças femininas e a didática nas escolas secundárias para moças, isso se constituirá num capítulo bem interessante. Basta dirigirmos, hoje, nossos pensamentos a algo assim para evitarmos muita coisa surgida justamente nos últimos tempos, e com isto promover um saneamento nesse âmbito. Antes de tudo é preciso saber que o homem é um ser complicado, e que primeiro é necessário preparar o que se quer cultivar nele.

Se os Senhores quiserem reunir crianças a fim de falar-lhes com profunda religiosidade sobre a magnificência das forças divinas no mundo, tendo essas crianças advindo desta ou daquela aula não escolhida, os Amigos falarão de modo que o assunto entre por um ouvido e saia pelo outro, sem penetrar no sentimento. Se receberem crianças que de manhã tenham redigido uma carta comercial e, à tarde, lhes retornem com o resultado subconsciente dessa carta comercial, ao lhes ensinarem conceitos religiosos os Senhores terão êxito, por terem produzido pessoalmente aquela disposição que necessita de um pólo contrário. A verdade é que essas

coisas não lhes estão sendo apresentadas a partir de um ponto de vista didático qualquer, abstrato, mas por serem incrivelmente importantes para a vida. Eu gostaria de saber quem, na vida lá fora, não constatou quanto trabalho se realiza inutilmente. Homens de negócios sempre darão razão a quem hoje diga o seguinte: “Alguém é empregado numa firma qualquer; pede-se a ele que escreva uma carta comercial a uma empresa congênere ou pessoas que queiram representar a firma. Ele escreve uma carta, e uma outra chega em resposta. Depois é preciso escrever mais uma carta em resposta à qual chega uma outra, e assim por diante. Hoje em dia isso está muito arraigado, justamente na vida comercial, essa perda de tempo. O fato é que assim se procede de maneira extremamente anti-econômica em nossa vida exterior. Também se pode sentir isso. Ora, se simplesmente a partir do bom senso tomarmos nas mãos um livro copiador^z de uma empresa, sofreremos um choque. Não porque porventura estejamos pouco inclinados a simpatizar com as formas de retórica e os interesses que nele constam, mas porque os assuntos são redigidos da forma menos prática possível, e porque na verdade tal livro copiador poderia ser reduzido em ao menos um quarto de seu conteúdo. E isso decorre do fato de o ensino não ser organizado adequadamente nesse último ano do primeiro grau. Ora, isso simplesmente não pode ser recuperado sem dificuldades quase insuperáveis para as idades posteriores da vida. Nem mesmo na escola complementar será possível recuperar o que deixou de ser proporcionado nessa época, pois justamente as forças que aí se desenvolvem terão desaparecido, não existindo dessa forma mais tarde. É preciso contar com essas forças quando se pretende que alguém não apenas alinhave superficialmente uma carta com meias idéias, e, sim, domine o terreno e formule tal carta com segurança e plena visão do assunto.

Se no primeiro período, desde quando a criança entra na escola até os nove anos, devemos estar principalmente enfronhados na natureza humana, educando e ensinando totalmente a partir dela, entre os treze e os quinze anos a configuração do currículo depende de que nós, docentes e educadores, estejamos enfronhados na vida, tenhamos interesse por ela, ensinando a partir dela. Eu tinha de dizer-lhes tudo isso antes de, amanhã, compor para os Senhores o currículo ideal e, depois de amanhã, passar à comparação desse currículo ideal com aqueles que também desempenharão um papel em seu ensino, pois de todos os lados estamos rodeados pelo mundo exterior e sua estrutura.

DÉCIMA TERCEIRA CONFERÊNCIA

^z Livro para o qual eram transferidos, por processo heliográfico, documentos e correspondências das empresas. (N.T.)

4 de setembro de 1919

Como os Senhores viram, nestas conferências de natureza metodológico-didática nos aproximamos paulatinamente do *insight* que o currículo propriamente dito nos deve proporcionar. Conforme já lhes informei nas mais variadas circunstâncias, quanto ao que queremos adotar em nossa escola e ao modo como viremos a adotá-lo, teremos de fazer concessões ao que já existe. Ora, por enquanto não poderemos criar, em adição à escola Waldorf, também o restante mundo social ao qual ela efetivamente pertence. Sendo assim, desse mundo social circundante irradiará algo que estará continuamente contrariando o eventual currículo ideal desta escola. Mas então só seremos bons professores na escola Waldorf conhecendo as relações entre o currículo ideal e aquilo que por ora o nosso ainda deve ser por força da influência do mundo social externo. Daí resultarão as dificuldades mais significativas – e que, portanto, teremos de apontar primeiro – junto aos alunos, junto às crianças, bem no início do primeiro grau e novamente no fim dele. Bem no início do primeiro grau surgirão dificuldades devidas à existência de currículos externos. Nesses currículos são exigidas toda sorte de metas pedagógicas, e não poderemos arriscar que nossos alunos, ao terminarem a primeira ou a segunda série, não estejam no mesmo nível das crianças ensinadas e educadas externamente. Ao atingir os nove anos, nossos alunos se posicionarão muito melhor graças ao nosso currículo, mas poderia ocorrer de nesse entretempo ser-lhes exigido, digamos, mostrar diante de uma banca examinadora do mundo externo o que sabem. Ora, não é bom para as crianças saber justamente o que hoje é exigido por uma banca examinadora do mundo externo. E nosso currículo ideal deveria realmente trabalhar num sentindo diferente das exigências de tal comissão. Sendo assim, de certa forma o que é ditado pelo mundo exterior destrói, em parte, o currículo ideal. Assim ocorre em nossas classes iniciais na escola Waldorf. Já nas classes finais, lidamos com alunos que já provêm de outros institutos de ensino e, portanto, do ponto de vista metodológico e didático não foram ensinados como deveriam.

O principal erro hoje pertinente ao ensino entre os sete e os doze anos de idade é o fato de este ser ministrado muito intelectualmente. Embora sempre se fale contra o intelectualismo, trabalha-se de modo excessivamente intelectual. Por isso receberemos crianças que já possuem um forte traço senil, um ar de senilidade muito maior do que seria próprio de crianças de treze ou catorze anos. Daí decorre também o fato de que nossa juventude, ao exigir reformas hoje em dia – como no caso dos escoteiros e movimentos semelhantes, em que eles próprios querem impor o modo como desejam ser ensinados – trazem à luz as mais terríveis abstrações, ou seja,

um elemento senil. E justamente ao exigir sempre, como o fazem os *Wandervögel* [Andarilhos]^{aa}, serem ensinados de modo bem juvenil, que nossa juventude formula suas exigências segundo princípios senis. É isto o que realmente constatamos. Até mesmo em nossa reunião do Conselho de Cultura tivemos uma nítida constatação dessas, ao se apresentar um jovem *Wandervögel*. Talvez não fosse um deles, mas pertencia a um movimento juvenil. Ele começou a ler suas abstrações totalmente monótonas a respeito de como a juventude exige ser ensinada e educada. Isso foi muito maçante para alguns, pois consistia em puras obviedades, porém obviedades afetadas por uma certa decrepitude. Os ouvintes ficaram então irrequietos, e o jovem orador lançou à platéia: “Eu estou constatando que hoje em dia os mais velhos não compreendem a juventude.” Isto, no entanto, simplesmente mostrou que essa meia-criança estava muito envelhecida por causa de uma educação e de um ensino mal conduzidos.

Vejam, é isso o que deve ser especialmente levado em conta nas crianças de doze a catorze anos que receberemos para, por assim dizer, darmos o polimento final. É no início e no final dos anos escolares que nos surgem as grandes questões. Devemos fazer o possível para realizar nosso currículo ideal, e fazer o possível para não alienar demais as crianças da vida atual.

Ora, é justamente no primeiro ano escolar que ocorre algo bastante fatal no currículo. Aí se exige que as crianças já atinjam a meta de saber ler o máximo possível, ao mesmo tempo aprendendo pouco a escrever. A escrita é, de certa forma, mantida num estágio elementar, enquanto a leitura deve ser desenvolvida, já na primeira série, ao ponto de as crianças serem capazes de ler, tanto em caracteres góticos quanto em latinos, ao menos textos que já lhes tenham sido lidos — mas sempre em caracteres góticos e latinos, enquanto na escrita é exigido relativamente pouco. Se pudéssemos educar segundo nossos ideais, começaríamos obviamente pelas formas, tal qual já discutimos, e as formas que desenvolvêssemos naturalmente fariamos a criança transformar paulatinamente em letras manuscritas. É isso o que iremos fazer, não deixando que nada nos impeça de começar com uma aula de desenho e pintura, extraindo desse ensino os caracteres da escrita manual. Só então passaremos às letras de imprensa — quando a criança houver aprendido a reconhecer as letras manuscritas. Nesse ponto cometeremos um erro, pois na primeira série não disporemos de tempo suficiente para ensinar ambos os tipos de escrita, a gótica e a latina, e ainda ensinar ambas as leituras; isso sobrecarregaria muito o primeiro ano escolar. Por isso teremos de fazer o caminho do desenho com tintas para a escrita gótica e, das letras góticas manuscritas, para as letras góticas impressas, numa leitura simples. Depois, sem havermos primeiro chegado às letras latinas também a partir do desenho, passaremos da escrita impressa gótica à escrita impressa latina. Faremos, portanto, uma concessão, a

^{aa} Movimento de jovens que, na Alemanha, foi precursor do escotismo. (N.T.)

fim de levar em conta a verdadeira pedagogia: desenvolver a escrita a partir do desenho mas, por outro lado, fazer a criança progredir, como exige o currículo, até à leitura elementar da escrita latina impressa; esta será, portanto, nossa tarefa com relação à escrita e à leitura.

Nas conferências de caráter didático eu já destaquei que, quando houvermos desenvolvido as formas das letras até certo grau, teremos de progredir mais rapidamente.

Antes de mais nada, porém, teremos de procurar praticar no primeiro ano muita conversação singela com as crianças. Leremos o menos possível de textos para elas, e em vez disso nos prepararemos da melhor maneira para sermos capazes de narrar-lhes tudo o que lhes quisermos ensinar. Depois tentaremos fazer os alunos recontarem o que foi ouvido. Não utilizemos, contudo, textos que não estimulem a fantasia, e sim ao máximo aqueles que a estimulem intensamente, sobretudo contos de fadas, o maior número possível de contos de fadas. E após havermos praticado longamente com a criança esse hábito de narrar e fazê-la recontar, faremos com que ela relate brevemente vivências próprias. Pediremos, por exemplo, que ela conte sobre algo de sua preferência. Por meio desse narrar, recontar e relatar experiências próprias desenvolveremos, sem pedantismo, a transição do dialeto^{bb} para a linguagem culta de conversação, simplesmente corrigindo os erros que a criança faz — no início numerosos, mas depois cada vez mais raros. Nós desenvolveremos a criança, da linguagem em dialeto para a linguagem culta, por meio da narrativa e sua reprodução. Isso nós podemos fazer, e apesar disso no fim do primeiro ano escolar a criança terá alcançado a meta de ensino que hoje lhe é exigida.

Evidentemente, temos de acrescentar algo que seria melhor ficar excluído do primeiro ano escolar, e que sobrecarrega um pouco a mente infantil: temos de ensinar à criança o que é uma vogal e o que é uma consoante. Se pudéssemos seguir o currículo ideal, ainda não faríamos isso no primeiro ano. Mas então poderia chegar um inspetor qualquer no fim do primeiro ano e perguntar à criança o que é um *i* e o que é um *l*, e ela não saberia que o primeiro é uma vogal e o outro uma consoante. E aí ouviríamos: “Bem, eis o resultado da Antroposofia.” Por isso devemos cuidar para que a criança saiba distinguir entre vogais e consoantes. Devemos também ensinar-lhe o que é um substantivo, o que é um artigo. E agora entramos numa verdadeira calamidade. Ora, segundo o currículo regional, deveríamos empregar as expressões alemãs e não dizer “artigo”.^{cc} De acordo com isso, deveríamos dizer à criança “palavra de gênero” em lugar

^{bb} Em Stuttgart, cidade do sul da Alemanha onde foi fundada essa primeira escola Waldorf, fala-se o dialeto suábio. (N.T.)

^{cc} Na Alemanha são inicialmente ensinadas aos alunos expressões populares para designar os termos gramaticais — por exemplo, “palavra principal” (*Hauptwort*) em lugar de “substantivo”, “palavra de qualidade” (*Eigenschaftswort*) ao invés de “adjetivo”, “palavra de atividade” (*Tätigkeitswort*) ao invés de “verbo”, etc. (N.T.)

de artigo, e nesse caso estaríamos naturalmente entrando numa calamidade. Seria melhor não sermos pedantes e mantermos a palavra “artigo”.

Ora, já lhes fiz referências sobre como se diferencia, para a criança, o substantivo do adjetivo levando-a a ver como o substantivo se relaciona, de certa forma, com o que reside lá fora, no espaço, por si mesmo. Nesse caso deve-se procurar dizer a ela: “Veja, ‘árvore’ é algo que permanece ereto no espaço. Mas olhe para uma árvore no inverno, olhe para uma árvore na primavera e olhe para ela no verão. A árvore está sempre ali, mas seu aspecto é diferente no inverno, diferente no verão e diferente na primavera. No inverno dizemos: ‘Ela é marrom.’ Na primavera dizemos: ‘Ela é verde.’ No verão dizemos: ‘Ela é colorida.’ Eis as suas qualidades.” É assim que ensinamos à criança primeiramente a diferença entre o que é permanente e as qualidades, dizendo-lhe então: “Quando precisamos de uma palavra para o que permanece, trata-se de um substantivo; quando precisamos de uma palavra para o que muda no que permanece, trata-se de um adjetivo.” Então ensinamos à criança o conceito da atividade: “Sente-se em sua cadeira. Você é uma criança comportada. Comportada é um adjetivo. Mas agora levante-se e corra. Aí você faz algo. Essa é uma atividade. Essa atividade nós designamos por um verbo.” Portanto, procuraremos aproximar a criança *do assunto*, passando depois do assunto às *palavras*. Dessa maneira poderemos ensinar-lhe, sem causar danos excessivos, o que é um substantivo, um artigo, um adjetivo. O mais difícil é caracterizar um artigo, pois a criança ainda não consegue discernir muito bem a relação do artigo com o substantivo. Acabaremos debatendo-nos em abstrações se quisermos ensinar à criança o que é um artigo. Mesmo assim, ela precisa aprendê-lo. E será muito melhor debater-nos em abstrações — porque de qualquer modo é algo antinatural — do que excogitar toda sorte de métodos artificiais, a fim de esclarecer também o artigo em seu significado e essência à criança, o que é impossível.

Em suma, para nós já será bom lecionarmos com plena consciência de estarmos trazendo algo novo para o ensino. Para isto se nos oferecerão suficientes oportunidades no primeiro ano escolar. Ainda no segundo ano muitas dessas coisas estarão presentes. Mas no decorrer do primeiro teremos muito conteúdo benéfico para a criança em crescimento. Nesse ano disporomos não apenas da escrita, mas de *uma pintura* e de um *desenho* elementares e primitivos, pois será daí que partiremos para ensinar a escrever. Teremos ainda não apenas o canto, mas também um aprendizado elementar de *música instrumental*. Desde o início, faremos com que a criança não apenas cante, mas seja introduzida num instrumento. Também isto será um grande benefício para ela. Nós lhe ensinaremos os primeiros elementos da audição de combinações tonais. E procuraremos manter o equilíbrio entre produzir música através do canto, a partir do íntimo, e ouvir sons vindos do exterior ou produzi-los por meio do instrumento.

Essas coisas — o desenho com tintas, a pintura desenhada, o encontrar-se dentro da música — proporcionarão, especialmente ao primeiro ano escolar, um maravilhoso elemento da *formação da vontade*, aquela formação da vontade que se encontra muito distante da escola moderna. E se, para os pequenos, também substituirmos a *ginástica* comum por *eurritmia*, estaremos incentivando de modo bastante especial essa formação volitiva.

Hoje me foi apresentado um currículo — amanhã ainda discutirei com os Senhores outros currículos existentes — para a primeira série escolar. Ele contém:

<i>Religião</i>	2 aulas.
<i>Língua pátria</i>	11 aulas.
<i>Escrita</i>	Não há (indicação) do número de aulas, mas a escrita será tratada pormenorizadamente nas aulas de língua pátria; apenas nada foi definido a seu respeito.
<i>Estudo da pátria</i>	2 aulas.
<i>Aritmética</i>	4 aulas.
<i>Canto e ginástica juntos</i>	1 aula por semana.

Isso nós não faremos, pois estaríamos pecando intensamente contra o bem-estar da criança em desenvolvimento. Contudo, na medida do possível transferiremos o canto e a música, bem como a ginástica e a eurritmia, para o período da tarde, deixando o restante para a parte da manhã; e praticaremos moderadamente essas atividades vespertinas com as crianças, até sentirmos que é o suficiente. Ora, empregar *uma* aula semanal para isso é simplesmente ridículo. Isto já lhes demonstra que todo o ensino está orientado para o intelecto.

Vejam, no primeiro ano escolar estamos lidando, hoje em dia, com crianças de seis anos de idade ou, no máximo, com uns poucos meses a mais. Com tais crianças pode-se muito bem praticar os elementos do desenho e da pintura, bem como da música, além de fazer ginástica e eurritmia; mas se lhes ensinarmos *religião* no estilo atual, não lhes estaremos proporcionando ensino religioso algum, mas simplesmente um ensino de memória, e este ainda constitui o aspecto benéfico nesse caso. Ora, é simplesmente absurdo falar, à criança de seis a sete anos, dos conceitos significativos da religião. Isso ela só pode gravar em sua memória. O cultivo da memória é, decerto, muito bom — mas é preciso estar consciente de que nesse âmbito se estará apresentando à criança todo tipo de assuntos para os quais ela, nessa época, não dispõe da mínima compreensão.

Há ainda outra matéria que aqui já consta para o primeiro ano escolar e sobre a qual, ao menos no ensino prático, temos opinião diferente da que normalmente se tem. No segundo ano ela reaparece de maneira especial, até como matéria especial: é a *caligrafia*. Uma vez fazendo a escrita derivar do desenho com tintas, não teremos necessidade alguma de desenvolver com a criança, adicionalmente, a “letra feia” e a “letra bonita”. Faremos um esforço para não fazer distinção entre escrever feio e escrever bonito, e para configurar todo e qualquer ensino da escrita – e isto poderemos fazer apesar do currículo externo – de modo que a criança escreva sempre bonito, tão bonito quanto necessário, nunca diferenciando entre escrever bonito e escrever feio. E se nos esforçarmos, durante um período relativamente longo, por apresentar narrativas à criança, fazendo-a reproduzi-las depois, e se fizermos o possível para falar corretamente, de início também só precisaremos praticar a *ortografia* em sentido corretivo. Portanto, tampouco necessitaremos apresentar o “escrever certo” e o “escrever errado” como duas correntes específicas do aprendizado da escrita.

Vejam, nesse sentido teremos de prestar atenção a nós mesmos. Para nós, austríacos, esta é uma dificuldade bastante acentuada no ensino. Ora, na Áustria existia, além das duas línguas – o dialeto e a linguagem culta de conversação –, ainda uma terceira: era a específica “língua escolar austríaca”. Aí se falavam todas as vogais longas numa emissão curta e todas as vogais curtas com pronúncia longa, e enquanto no dialeto é correto dizer *d’Sun* [forma austríaca abreviada do termo alemão *die Sonne* – o Sol], a língua escolar austríaca não diz *die Sonne*, mas *die Sohne* [forma que prolonga o som do o], e sem querer nos habituamos a isso. Sempre voltamos a cair, como o gato, sobre as quatro patas. Mas também para o professor isso tem algo bastante incômodo. Cada vez mais se adentra o problema à medida que se vem do norte para o sul. No sul da Áustria esse mal grassa com o maior vigor. O dialeto diz exatamente *der Suu* [forma regional para o termo alemão *der Sohn* – o filho]; a língua escolar nos ensina a dizer *der Son*, de modo que se pronuncia *der Son* [com o curto] para denominar o rapaz e *die Sohne* [com o longo] para o que brilha lá em cima [o Sol]. Este é apenas o exemplo mais extremo. Mas se durante a narração nos esforçarmos por manter tudo o que é longo realmente longo e tudo o que é curto realmente curto, tudo o que é agudo também agudo, tudo o que é grave também grave, tudo o que é átono realmente átono, prestando atenção junto à criança e corrigindo-a para que ela fale corretamente, estaremos criando-lhe também condições para uma escrita correta. No primeiro ano escolar não precisaremos fazer nada além de criar as premissas para isso. Sendo assim, com relação à escrita correta poderemos – ainda não precisaremos fazer a criança escrever fonemas graves e agudos, pois o próprio currículo o faculta – permanecer o mais prolongadamente possível no simples falar, só como última etapa fazer passar da escrita para a

ortografia. Isto é algo a que devemos atentar quando se trata de lidar corretamente com as crianças no início de sua escolaridade.

As crianças que se encontram no fim do primeiro grau, com treze a catorze anos, já as recebemos intelectualmente deformadas. No ensino foi levado excessivamente em conta seu intelecto. Elas experimentaram muito pouco o benefício da formação da vontade e do sentimento. Por isso teremos de recuperar, justamente nesses últimos anos, o que elas vivenciaram de modo muito escasso. Aproveitaremos, portanto, todas as oportunidades para introduzir a vontade e o sentimento no que é simplesmente intelectual, transformando nessa época muita coisa do que as crianças assimilaram pelo puro intelecto em algo dirigido à vontade e ao sentimento. Em todo caso, podemos admitir, por exemplo, que os alunos a serem recebidos este ano por nós aprenderam o teorema de Pitágoras erroneamente, e não da maneira correta conforme discutimos em nossos exercícios seminarísticos. A questão reside em saber a que recorreremos para, de certa forma, não apenas ensinar o que a criança não aprendeu, mas ainda proporcionar-lhe mais, de modo a, na medida das possibilidades, reavivar certas forças que já se atrofiaram e secaram. Por isso tentaremos, por exemplo, fazer a criança lembrar o teorema de Pitágoras. Diremos o seguinte: “Isto você aprendeu. Diga-me, como se chama ele? — Veja, você me enunciou agora o teorema de Pitágoras: o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos.” Mas, certamente, agora não estará na alma da criança o que deveria resultar do aprendizado desse teorema. Por isso faço algo mais. Não só lhe tornarei o assunto visualmente claro, mas procederei geneticamente, fazendo nascer a imagem de um modo todo peculiar. Direi o seguinte: “Venham três de vocês até aqui. O primeiro irá cobrir esta superfície com giz: preste atenção para só gastar a quantidade necessária para cobrir esta superfície. O segundo irá cobrir esta superfície usando outro pedaço de giz; e o terceiro esta, também com um outro pedaço de giz.” E depois me dirigirei ao menino ou menina dizendo o seguinte: “Veja só, você utilizou tanto giz quanto os outros juntos. Você precisou usar, para pintar o quadrado, a mesma quantidade de giz que os outros dois, porque o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos.” Farei, portanto, surgir a evidência visual pelo consumo de giz. Nesse caso, a imagem penetrará ainda mais profundamente na alma se o aluno constatar haver gasto uma certa quantidade de giz que não se encontra mais no pedaço original, e sim na lousa. Em seguida voltarei ao assunto dizendo: “Vejam, estou dividindo os quadrados — este em 16 quadrados, o outro em 9 quadrados e o terceiro em 25. No meio de cada quadrado coloco um de vocês. Imaginem que sejam canteiros, e que vocês devam revolver a terra. Quando os que revolveram os 25 pequenos quadrados desta superfície (houverem terminado), terão realizado tanto trabalho quanto os outros dois juntos, nas superfícies de 16 e de 9 quadrados. Mas com o

trabalho *de* vocês foi revolidado o quadrado da hipotenusa, com o *de* vocês foi revolidado o quadrado de um cateto e com o *de* vocês o quadrado do outro cateto.” Desta maneira ligo algo que na criança é a vontade – ou que ao menos provoca a idéia de que ela (a criança) está inserida coerentemente com sua vontade no mundo exterior – ao teorema de Pitágoras; e vivifico nela (desta maneira) aquilo que penetrou em seu cérebro de modo bastante estéril.

Suponhamos, agora, que o aluno já tenha aprendido *latim* e *grego*. Agora procurarei fazer com que os alunos não apenas *falem* latim e grego, mas também escutem, escutem metodicamente quando uma pessoa falar latim, outra grego. E tentarei evidenciar-lhes a diferença entre a vida do grego e a vida do latino. No ensino normal eu não precisaria disso, pois esses aspectos se ressaltam por si no currículo ideal. Mas no caso das crianças que receberemos precisaremos agir assim, pois o aluno precisa sentir o seguinte: quando se fala grego, fala-se efetivamente com a laringe e com o peito; quando se fala latim, sempre ressoa algo com o homem todo. Devo chamar a atenção do aluno para isso. Também deverei alertá-lo para a vivacidade com que se *fala francês*, que é muito semelhante ao latim; já quando se fala *inglês*, quase se cospem as letras. Neste caso o peito participa menos do que ao se falar francês, sendo muita coisa jogada fora. Muitas sílabas são efetivamente cuspidas antes de atuar plenamente. Não será preciso dizer “cuspidas” às crianças, mas os Senhores as farão compreender como, justamente na língua inglesa, a palavra morre ao terminar. É assim que procurarão introduzir de maneira penetrante o elemento da articulação no ensino de línguas para os alunos de treze, catorze anos provenientes da escola atual.

DÉCIMA QUARTA CONFERÊNCIA

5 de setembro de 1919

Se os Senhores lançassem um olhar retrospectivo aos currículos elaborados há relativamente pouco tempo – cinco ou seis anos atrás –, constatariam sua relativa concisão. Em algumas breves sentenças era indicado o que deveria ser feito a cada ano com relação a uma ou outra matéria de ensino. Os currículos se estendiam por duas, três, quatro páginas no máximo; tudo o mais, naquela época, era deixado à mercê do próprio ensino, que a partir de condições e forças próprias estimulava nos professores o que estes deviam fazer com o currículo. Hoje isso se modificou. O currículo da escola secundária já inchou para o tamanho de

um livro, onde consta “Boletim Oficial”. E nesse livro não se encontra apenas uma indicação do que é exigido, mas também estão assentadas todo tipo de instruções sobre como se deve proceder na escola. Ou seja: nas últimas décadas esteve-se a caminho de fazer a pedagogia ser absorvida pela legislação estatal. E talvez seja um ideal de alguns legisladores chegar gradualmente a apresentar tudo o que surgiu sobre pedagogia na antiga literatura sob forma de “publicações oficiais” e “decretos”. Os líderes socialistas trazem esse anseio bem decidido no subconsciente, embora hoje em dia ainda se envergonhem de dizê-lo abertamente – mas acalentando inconscientemente essa idéia; seu ideal é acorrentar em decretos o que, há ainda relativamente pouco tempo, era um bem espiritual livre no âmbito da pedagogia.

Deve ser por esse motivo que nós, querendo aqui preservar a educação e o ensino da decadência leninista que também poderia apoderar-se da Europa Central, devemos abordar a compreensão do currículo de uma maneira bem diferente daquela com que hoje o professor comum encara o “Boletim Oficial”, que ele já encarava com o semblante carregado nos tempos da monarquia e nos tempos do parlamentarismo democrático normal, mas que observará com um sentimento muito especial de obediência ao recebê-lo em casa por envio de seus camaradas ditadores. A tirania subjacente ao socialismo pode ser particularmente sentida no âmbito do ensino e da educação. Deveríamos, portanto, abordar o currículo de modo bem diverso. Isto significa que precisaríamos encará-lo de forma a colocar-nos na posição de efetivamente configurá-lo a cada instante, de aprender a discernir na criança de sete, oito, nove, dez anos e assim por diante o que devemos praticar com essas faixas etárias. Amanhã compararemos o currículo ideal com o que se costuma empregar nas demais escolas da Europa Central. Mas só estaremos bem preparados para esse confronto quando realmente houvermos assimilado, com nossos sentimentos, o que é necessário para viabilizar o conhecimento do currículo.

Vejam, existe ainda algo extremamente importante e que hoje em dia é mal avaliado na pedagogia oficial. Eu encerrei a aula precedente falando sobre a *moral da pedagogia*. Essa moral da pedagogia deve, porém, tornar-se prática de ensino na didática. E isso ela só se tornará caso se evite o que hoje é exemplificado de diversos modos nos livros que tratam de didática. Fala-se aí de “ensino visual”. Este se justifica, e já nos referimos à maneira como deveria ser desenvolvido. Contudo, tivemos sempre de ressaltar que esse ensino visual nunca pode tornar-se trivial, não devendo ultrapassar uma medida necessária. Interpelar eternamente o aluno acerca de coisas óbvias a título de ensino visual significa estender sobre todo o ensino uma atmosfera de tédio, que não deve estar presente aí. Isso subtrai ao ensino justamente aquilo que acabo de destacar, na aula precedente, como tão necessário: o desenvolvimento da capacidade de fantasia nos alunos. Se os Senhores discutirem com os alunos a forma de uma panela com a

finalidade de praticar ensino visual — falando comparativamente —, solaparão sua fantasia. Se falarem com eles sobre a forma de um vaso grego, deixando que eles próprios passem, com suas forças anímicas, da compreensão das formas do vaso grego à compreensão de uma panela trivial, estarão fazendo algo melhor do que freqüentemente o ensino visual faz hoje em dia. Ora, esse ensino visual é muitas vezes mortal justamente para a fantasia. E não será mau para o ensino se os Senhores pensarem exatamente em deixar certas coisas *inexplicadas*, de modo a fazer a criança continuar ocupando suas forças anímicas com o que absorveu em aula. Não é bom querer explicar tudo tim-tim por tim-tim no ensino — pois depois a criança sai da escola com a sensação de já haver assimilado tudo, voltando-se então para travessuras. Em compensação, se os Senhores proporcionarem germes à fantasia do aluno, este ficará cativado pelo que o ensino lhe terá oferecido, pensando menos em fazer travessuras. O fato de nossas crianças serem hoje tão malcriadas só se relaciona com o fato de praticarmos excessivamente um ensino visual errôneo, e muito pouco o ensino da vontade e do sentimento.

Mas existe ainda uma maneira diferente e necessária de realmente nos ligarmos, bem no íntimo, à elaboração do currículo.

Quando os Senhores recebem a criança para os primeiros anos escolares, ela é, de certa forma, um ser totalmente diverso do que será nos últimos anos, pois ainda é muito, muito corpórea, situando-se ainda muito dentro de seu corpo. Na conclusão do primeiro grau, os Senhores deverão tê-la dotado com a capacidade de não mais permanecer enquistada no corpo com todas as fibras da alma, de ter-se tornado independente do corpo com relação ao pensar, sentir e querer. Procurem aprofundar-se um pouco mais intimamente na natureza do ser humano em desenvolvimento, e constatarão que — isso é relativo — especialmente quando não foram mimadas já nos anos mais tenros, as crianças ainda possuem instintos sadios nos primeiros anos escolares. Elas ainda não possuem a tendência a empanturrar-se com doces e coisas do gênero. Têm ainda certos instintos sadios com relação à sua alimentação, como, aliás, o animal também possui por estar totalmente inserido em seu corpo. O animal, justamente por estar bem presente em seu corpo, evita o que lhe é prejudicial. Seria no mínimo uma exceção difundirem-se males no reino animal tal qual o álcool se difundiu no reino humano. A propagação de um mal como o álcool origina-se simplesmente do fato de o homem ser um ente tão espiritual, podendo tornar-se tão independente da corporalidade. Ora, a corporalidade, com sua razão, jamais está disposta a tornar-se, por exemplo, alcoólatra. Portanto, na criança dos primeiros anos escolares ainda vivem, relativamente, instintos alimentares sadios. Estes vêm a cessar; e vêm a cessar por causa do desenvolvimento do ser humano nos últimos anos do primeiro grau. E a aproximação da puberdade significa, ao mesmo tempo, que o ser humano perdeu seus instintos relativos à

alimentação, devendo substituir pela razão o que antes seus instintos lhe haviam dado. É por isso que, de certa maneira, os Senhores ainda podem captar as derradeiras manifestações dos instintos de alimentação e saúde no adolescente nos últimos anos do primeiro grau. Aí ainda se alcançam justamente as últimas manifestações dos instintos sadios de alimentação, crescimento, etc. Mais tarde os Senhores não mais terão acesso à sensibilidade interior para os cuidados corretos com alimentação e saúde. Por isso, é inerente aos últimos anos do primeiro grau uma instrução sobre a alimentação e os cuidados com a saúde do ser humano. É justamente nesse sentido que se deveria praticar o ensino visual, pois este é capaz, por sua vez, de apoiar muito bem a fantasia. Mostrem ao aluno três substâncias — ou façam-no lembrar-se delas, uma vez que ele já viu essas coisas —: qualquer substância que, em essência, seja amido ou açúcar; uma outra que seja essencialmente gordura; e uma que seja essencialmente proteína. O aluno conhece isso. Lembrem-lhe, porém, que no fundo é desses três componentes que decorre a atividade do organismo humano. A partir desse ponto passem a explicar-lhe os mistérios da alimentação. Depois lhe descrevam de modo exato a respiração, desenvolvendo tudo o que, no âmbito da alimentação e da respiração, se relaciona com os cuidados com a saúde humana. Os Senhores obterão imenso proveito para sua atividade educativa e docente dando essas instruções *justamente nesses anos*. Por quê? Ora, nessa fase os Senhores ainda captam as últimas manifestações dos instintos de saúde e alimentação. Daí advém o fato de nesses anos poderem instruir a criança a respeito das condições higiênicas e alimentares sem torná-la, com isso, egoísta para o resto da vida. Para ela ainda é natural e instintivo satisfazer suas condições de saúde e alimentação. Por este motivo pode-se conversar com ela sobre isso, sendo que ela reagirá de um modo que no ser humano é natural, não o tornando egoísta. Se a criança não for instruída nesses anos, a respeito de condições de alimentação e saúde, terá de instruir-se só mais tarde a esse respeito, por meio de leituras ou informações de terceiros; e o que, por qualquer via, chega ao ser humano posteriormente à puberdade, no tocante a condições de alimentação e saúde, gera nele o egoísmo. Não pode gerar senão o egoísmo. Se os Senhores se sentarem para ler um livro de fisiologia da nutrição ou um compêndio de regras para os cuidados com a saúde, tornar-se-ão, com essa leitura — isto reside simplesmente na natureza do assunto — mais egoístas do que eram antes. Esse egoísmo, que emana continuamente de nosso conhecimento intelectual a respeito de nossos próprios cuidados, tem justamente de ser combatido por meio da moral. Se não tivéssemos de cuidar-nos fisicamente, não precisaríamos ter moral alguma na alma. Mas o homem fica menos exposto aos perigos do egoísmo na época posterior da vida se, nos últimos anos do primeiro grau escolar, é instruído sobre questões alimentares e teoria da higiene — época em que o ensino de tais assuntos ainda não atinge o

egoísmo, e sim o que é natural no ser humano.

Os Senhores estão vendo em que extensão se incluem questões existenciais no fato de se ensinar algo ao ser humano no *momento correto*. Realmente constitui uma prevenção para a vida inteira instruir o ser humano acertadamente em qualquer época. Naturalmente, o melhor seria incutir nas crianças de sete ou oito anos de idade a teoria da alimentação e da saúde. Então elas a receberiam da maneira menos egoísta que existe, pois ainda mal estariam sabendo que essa teoria se refere a elas próprias. Considerariam a si mesmas como um objeto, e não como um sujeito. Mas elas ainda não a compreendem. Seu juízo ainda não tem alcance para tal. Por isso os Senhores não podem promover a instrução sobre alimentação e saúde nesses anos, reservando-a para os últimos anos escolares, quando o fogo do instinto interior para alimentação e saúde diminui, mas em compensação já existe a capacidade de captar o que interessa. Em qualquer oportunidade, é possível incutir em crianças maiores algo relacionado com saúde e nutrição. Na História Natural, na Física, no ensino que amplia bem a Geografia, em todos eles se pode introduzir nutrição e saúde. Os Senhores concluirão que não é necessário colocá-las como como matérias no currículo, e que muita coisa deve ser inerente ao currículo pela maneira como a fazemos fluir para ele. Se tivermos compreensão para o que a criança deve assimilar, a cada dia a própria criança ou a comunidade dos alunos reunidos na escola nos diz o que devemos intercalar no outro ensino, e como nós, na qualidade de professores, também temos de desenvolver uma certa presença de espírito. Se estivermos limitados ao papel de professores de Geografia ou de História, não desenvolveremos essa presença de espírito, pois teremos apenas o anseio de, do início ao fim da aula de História, tratar de fatos históricos. E então poderão surgir aquelas circunstâncias extraordinariamente antinaturais cujos efeitos nocivos à vida sequer foram plenamente considerados.

É profunda verdade que fazemos algo de bom ao homem, algo que faz seu egoísmo aflorar menos, quando lhe ministramos noções de nutrição e saúde nos últimos anos do primeiro grau escolar, tal como lhes expliquei.

Isso, no entanto, também permite apontar muitos assuntos que permeiam todo o ensino com o aspecto do sentimento. E se, de certa maneira, os Senhores sempre incluírem em seu ensino algo ligado ao sentimento, o resultado letivo permanecerá por toda a vida. Mas se, ao contrário, nos últimos anos do primeiro grau só transmitirem conteúdos racionais, intelectuais, pouca coisa remanescerá para o futuro. Por isso os Senhores devem pensar em imbuir simultaneamente de sentimento, em si próprios, aquilo que elaboram com plena fantasia nos últimos anos do primeiro grau escolar. Devem procurar apresentar visualmente, mas apelando ao sentimento, a Geografia, a História, a História Natural nesses anos. Ao elemento da fantasia

deve juntar-se o do sentimento.

Vejam, de fato o trabalho letivo no primeiro grau escolar se compõe claramente, no referente ao currículo, das três partes que acompanhamos: até os nove anos, quando ensinamos à criança principalmente o convencional — escrever e ler; depois, até os doze anos, quando ensinamos tudo o que, de certa forma, deriva tanto do convencional quanto dos aspectos fundamentados no juízo próprio da pessoa. Conforme os Senhores já viram, colocamos nesse período a zoologia e a botânica pelo fato de o homem ainda ter uma certa sensação instintiva dos parentescos existentes. Na didática lhes mostrei como os Senhores deveriam desenvolver uma sensibilidade para o parentesco do ser humano com todo o reino animal — polvo, rato, carneiro, ser humano. Fizemos também um grande esforço — e espero que não venha a ser em vão, pois trará flores e frutos no ensino da botânica — para por em evidencia a afinidade do ser humano com o mundo vegetal. Devemos desenvolver essas coisas com idéias plenas de sentimento nesse período mediano do ensino de primeiro grau, quando ainda estão presentes os instintos para esse sentir-se afim com os animais e com as plantas; quando, enfim — embora isso não aflore na clareza habitual do discernimento consciente —, o ser humano se sente ora como gato, ora como lobo, ora como leão ou como águia. Esse sentir-se ora como um, ora como outro só existe logo após os nove anos de idade. Antes disso está fortemente presente, mas não pode ser penetrado por não haver capacidade de compreensão para tal. Se as crianças fossem muito precoces e falassem de si já aos quatro ou cinco anos, essas comparações com a águia, com o rato, etc. seriam muito freqüentes. Mas se, como indicamos, começarmos a ensinar História Natural aos alunos de nove anos, ainda encontraremos neles muita coisa de afinidade, de instintivo. Mais tarde esse instinto amadurecerá para a sensação de afinidade com o mundo vegetal. Por isso, em primeiro lugar a história natural do reino animal e depois a do reino vegetal. Deixemos os minerais justamente para o fim, porque para eles quase só é necessário o juízo, e este não apela a algo que aparenta o homem com o mundo externo. Aliás, o homem não é afim com o reino mineral. Ele precisa antes de tudo dissolvê-lo, conforme lhes mostrei. Nem mesmo o sal de cozinha ele suporta sem dissolução; tão logo o assimila, tem de dissolvê-lo.

Está, portanto, totalmente de acordo com a natureza humana estabelecer o currículo da maneira como indicamos. Na época mediana do primeiro grau, dos nove aos dez anos de idade, existe um belo equilíbrio entre o instintivo e o juízo. Podemos sempre pressupor que a criança nos apresente compreensão ao contarmos com um certo entendimento instintivo, sem que — especialmente na História Natural e na Botânica — nos tornemos por demais explícitos. Devemos evitar analogias exteriores justamente com relação ao mundo vegetal, pois isso efetivamente contraria o sentimento natural. O sentimento natural já está disposto de modo a procurar

qualidades anímicas nas plantas; não a forma corpórea exterior do homem nesta ou naquela árvore, mas relações anímicas, tal como acabamos de tentar definir com referencia ao sistema dos vegetais.

E aquilo que constitui o juízo propriamente dito, pelo qual podemos contar com o entendimento racional, intelectual do homem, pertence ao último período do primeiro grau. Por isso utilizamos justamente a idade de doze anos, que transcorre pela via do juízo, para fazer confluir aquilo ao qual ainda é necessário um certo instinto, mas que já é muito fortemente encoberto pelo juízo. Nesse caso são, de certa forma, os instintos crepusculares da alma que temos de superar pelo juízo.

Nessa idade, é preciso levar em conta que o jovem possui um instinto para o tributo, para aquilo que deve ser taxado, para o caráter do desconto, etc. Isso apela ao instinto, mas já devemos fazer com que seja fortemente comandado pelo juízo tratando, já nessa época, das relações entre cálculos, circulação de mercadorias e questões patrimoniais – cálculos percentuais, juros, descontos, etc.

É de grande importância não apresentarmos esses assuntos tarde demais ao jovem. Ensinar-lhe esses conceitos muito tardiamente significa efetivamente contar, nesse ensino, somente com seu egoísmo. Isso não acontecerá se, por volta dos doze anos, lhe ensinarmos algo para o entendimento do câmbio e similares, dos conceitos da escrituração contábil, etc. A contabilidade propriamente dita poderemos fazer mais tarde, pois já implica mais intelecto. Mas ensinar esses conceitos é de grande significado para essa época, pois ainda não se manifestam os sentimentos egoístas com relação a juros, câmbio e coisas afins quando o aluno é tão jovem. Na escola técnica de comércio isso já se torna problemático, quando o ser humano é mais velho.

São essas as coisas que os Senhores devem assimilar como docentes, como professores. Procurem apenas não fazer demais, digamos, na descrição das plantas. Tentem ministrar o ensino dos vegetais de uma maneira que ainda reste muito para a fantasia dos alunos, de modo que a criança, a partir da sensação, ainda possa elaborar imaginativamente muita, muita coisa a respeito das relações anímicas entre a alma humana e o mundo vegetal. Quem está muito fascinado pelo ensino visual não sabe que há coisas a serem ensinadas ao ser humano as quais não são visíveis exteriormente. E quando se tenta ensinar-lhe pelo ensino visual coisas que deveriam ser ensinadas pela via da moral e do sentimento, ele é justamente prejudicado por esse ensino visual. Não se deveria esquecer que a mera visualização e ilustração são um produto muito forte de nossa mentalidade materialista. Naturalmente se deve cultivar a visualização em seu lugar correto, mas não se deve transformar em visual o que é apropriado para fazer emanar um efeito anímico-moral do professor para o aluno.

Agora creio que os Senhores hajam assimilado o bastante para que realmente possamos formar nosso currículo.

PALAVRAS FINAIS

Com isso terminaram as explanações de Rudolf Steiner, em 5 de setembro de 1919.

No dia seguinte, ele esboçou as metas de ensino para cada uma das matérias, nas diferentes faixas de idade e em cada uma das classes; apontou as matérias que poderiam ser trabalhadas em conjunto.

Essas indicações foram reunidas pela primeira vez no livreto Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule [Do plano de ensino da Escola Waldorf Livre], de Caroline von Heydebrand.

Como encerramento desse trabalho de catorze dias com os professores, Rudolf Steiner pronunciou as seguintes palavras:

Hoje eu gostaria de encerrar estas considerações chamando mais uma vez sua atenção para algo que desejo colocar em seus corações, e que consiste na disposição para aterem-se a quatro coisas:

Em primeiro lugar, que o professor atue sobre seus alunos, no todo e também nos detalhes, pela espiritualização de seu ofício e pela maneira como pronuncia cada palavra, desenvolve cada conceito e faz viver cada sentimento. Que ele seja uma pessoa de iniciativa, nunca se tornando indolente, ou seja, estando plenamente presente em tudo o que faz na escola e em seu comportamento junto às crianças. *Que o professor seja uma pessoa de iniciativa, em grande ou pequena totalidade.*

Em segundo lugar, meus caros amigos, é que como professores devemos ter interesse por tudo o que existe no mundo e se refere ao homem. Na qualidade de docentes, devemos interessar-nos por tudo o que é universal e por tudo o que é humano. Retrair-nos de algum modo, enquanto professores, de algo que possa ser interessante para o homem, seria lastimável. Devemos ter interesse pelos assuntos mais relevantes da Humanidade. Devemos ter interesse pelos assuntos mais relevantes e pelos mais irrelevantes referentes a cada criança. Eis o segundo ponto: *o professor deve ser uma pessoa interessada em toda a existência temporal e humana.*

O terceiro é o seguinte: o professor deve ser uma pessoa que, em seu íntimo, jamais venha a compactuar com a inverdade. Ele deve ser um indivíduo profunda e intimamente verdadeiro; nunca poderá fazer concessões à inverdade, caso contrário veremos inverdades penetrando em

nosso ensino por muitos canais, principalmente no método. Nosso ensino somente será uma expressão da verdade se almejarmos a verdade em nós mesmos.

E agora, algo que é mais fácil de dizer do que pôr em prática, sendo, no entanto, também uma regra de ouro para a profissão de mestre: o professor não deve ressecar nem azedar. Disposição anímica vívida e arejada! Não ressecar nem azedar! Eis o que o professor deve pretender.

E eu sei que, se os Senhores houverem acolhido corretamente em suas almas tudo o que examinamos nestes catorze dias, o que está aparentemente distante se lhes aproximará pela via da sensibilidade e da vontade durante a prática do ensino. Nestes catorze dias eu não disse outra coisa senão o que poderá tornar-se imediatamente prático no ensino se os Senhores o deixarem atuar em sua alma. Porém a escola Waldorf estará condicionada a que em seu íntimo os Senhores procedam de maneira a realmente deixarem atuar em suas almas as coisas que discutimos aqui.

Lembrem-se de muitos pontos que procurei esclarecer para possibilitar psicologicamente uma compreensão do homem, em especial do homem em formação. E quando os Senhores não souberem como ou quando apresentar um assunto ou outro na aula, sempre lhes ocorrerá uma idéia para tais decisões ao recordarem corretamente o que se passou nestes catorze dias. Naturalmente seria preciso ter dito muito mais; porém não desejo fazer dos Senhores máquinas de ensinar, e sim docentes livres, independentes. Foi esta a minha diretriz nestes catorze dias. Além disso, o tempo disponível foi tão curto que precisei apelar à sua compreensão e dedicação.

Contudo, voltem sempre a pensar no que foi apresentado agora com vistas à compreensão do homem e especialmente da criança. Isso lhes poderá ser útil a cada questão metodológica.

Vejam: se os Senhores pensarem retrospectivamente, nossos pensamentos já se irão encontrar nos diversos impulsos destes catorze dias. É que eu mesmo irei pensar retrospectivamente — isto posso assegurar-lhes. Ora, hoje em dia a escola Waldorf pesa muitíssimo no ânimo dos que participam de sua introdução e instituição. Esta escola Waldorf precisa ter êxito, e esse êxito dependerá de muitas coisas! Será também uma espécie de comprovação da evolução espiritual de que devemos ser representantes.

Permitam-me, por fim, dizer algumas palavras pessoais:

Para mim, pessoalmente, esta escola Waldorf será um verdadeiro motivo de preocupação. E repetidamente deverei, em meus pensamentos, reportar-me a ela cheio de cuidados. Porém, se considerarmos toda a seriedade da situação, poderemos realmente trabalhar bem em conjunto. Atenhamo-nos em especial ao pensamento que preenche nosso coração e nossa mente: o de que ao movimento espiritual da atualidade estão ligados poderes espirituais. Tenhamos fé nesses

bons poderes espirituais, e eles inspirarão nossa existência para sermos capazes de ministrar o ensino.

POSFÁCIO À EDIÇÃO ALEMÃ AUTORIZADA DE 1948

Rudolf Steiner deu, ao primeiro colegiado da Escola Waldorf Livre de Stuttgart, as indicações metodológicas e didáticas em ligação com suas conferências sobre antropologia geral [vol. 1 desta trilogia]. Ambos os ciclos de conferências foram inicialmente reproduzidos apenas sob forma de apostilhas datilografadas para os professores dessa escola. Em 1934 surgiu a primeira edição impressa pelo Philosophisch-Anthroposophischer Verlag [editora do Goetheanum] em Dornach, Suíça, sob o título *Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches* [Arte da educação, metodologia e didática]. A partir de 1935 os textos de Rudolf Steiner foram proibidos na Alemanha. Ainda foi possível à editora e livraria Emil Weises (Karl Eymann), de Dresden, publicar mais uma vez em 1940, ao lado de algumas obras, as presentes conferências como reprodução da edição de Dornach. Contudo, no verão de 1941 a literatura antroposófica na Alemanha foi amplamente destruída.

A presente edição autorizada dará continuidade ao que já foi iniciado com a reedição de *O estudo geral do homem*: a pedagogia científico-espiritual de Rudolf Steiner deve ser novamente tornada acessível ao público geral sob forma de livro, uma vez que coloca em evidência, com grande intensidade e num número crescente de escolas, fortes esperanças numa época em que a decadência e a desagregação nos cercam.

Para a preparação do texto, foi novamente tomada por base a edição datilografada, tendo sido mantido seu teor tanto quanto possível. Somente onde o texto taquigráfico se apresentou visivelmente defeituoso ou a construção de frases desordenada é que se tentou alterar coerentemente, sendo as inserções assim feitas identificadas por meio de parênteses.

Quem, como o revisor deste texto, ouviu durante vinte anos as alocações de Rudolf Steiner, ouve-o ainda interiormente ao ler suas conferências; e sente como uma lesão na vivência da leitura quando o estilo do discurso, com suas singularidades, é transposto para a língua alemã escrita por meio de mudanças na construção de frases.

O próprio Steiner propôs em larga escala esse polimento do texto ao elaborar sua versão estenografada para fins de impressão. Não lhe agradava apresentar ao leitor o que fora elaborado para ser ouvido. E foi só por não dispor de tempo para reelaborar seu discurso para impressão que ele permitiu a reprodução gráfica de suas conferências.

Hoje, contudo, parece importante um outro ponto de vista. Na quarta conferência deste livro constam as seguintes frases:

Nossa escuta, mormente no caso dos verbos, é na realidade sempre uma ação conjunta. É o plano mais espiritual do homem que participa *a priori*, só que reprimindo a atividade. É somente na euritmia que essa atividade é estabelecida no mundo exterior. A euritmia proporciona, além de todo o restante, justamente o escutar.

E mais adiante lemos:

Ora, hoje em dia as pessoas são, em seu íntimo, terrivelmente relaxadas, de modo que *a priori* fazem, interiormente, uma péssima euritmia quando escutam. Elas se ajustarão aos poucos, se realmente aprenderem a ouvir.

A seguir Steiner evidencia que hoje as pessoas não são capazes de escutar corretamente, dizendo por fim:

Trata-se de realmente educarmos nossas crianças de maneira que elas, por sua vez, aprendam a atentar para o mundo em redor, para seus semelhantes. É este, aliás, o fundamento de toda vida social. Hoje todos falam de impulsos sociais, mas entre as pessoas existem impulsos puramente anti-sociais. O socialismo deveria começar pelo fato de as pessoas reaprenderem a prestar atenção nos outros. Isto só será possível quando elas de fato se escutarem mutuamente.

A isto desejo acrescentar algumas frases mais, pronunciadas por Steiner em 20 de outubro de 1920 numa conferência sobre os caminhos cognitivos ocidental e oriental:

Muitos anos atrás, tentei exprimir verbalmente o que se pode chamar de doutrina dos sentidos humanos. De certa maneira me foi possível revestir em palavras o que é tal doutrina, numa conferência oral, porque aí ainda se tem a possibilidade de revirar e retorcer a linguagem, garantindo a compreensão por meio de repetições, de modo que não se sintam tão intensamente as deficiências de nossa fala, ainda não alçada à altura dessa entidade supra-sensorial. Mas depois, quando tentei escrever para compilar em livro — como disse, foi há muitos anos — o que havia ministrado em conferências como sendo autêntica Antroposofia, apresentou-se o fato singular de que as vivências exteriores se haviam tornado algo tão sensitivo em sua transposição para o íntimo que a linguagem não oferecia palavras... Eu não pude continuar a escrever..., simplesmente porque a linguagem não me proporcionava o que eu desejava atingir para meu grau evolutivo de então.

O estilo verbal de Steiner era uma modelação consciente da língua. As peculiaridades de seu estilo advêm da intenção de configurar a linguagem de forma que o ouvinte também pudesse vivenciar com o sentimento o que residia no locutor — algo de que ele sempre quis dar testemunho: os mundos espirituais.

Quem, hoje, quer travar conhecimento com a obra de Rudolf Steiner tem de recorrer aos livros. Não pode mais vivenciar Steiner diretamente, não pode mais ouvi-lo. Por isso, parece importante que as conferências não reformuladas por ele próprio para fins de leitura se apresentem, tanto quanto possível, tal como ele as pronunciou, para que ainda hoje se possa sentir como ele configurava a língua dentro do discurso. Foi isto o que se tentou na apresentação deste texto.

Freiburg i. Br., setembro de 1947
E. A. Karl Stockmeyer