

EDITORIAL

O assunto principal desse Periódico nos remete, a conselho de um colega de área, para o Ensino Médio, e mais especificamente, para alguns aspectos inéditos do ensino e uso da Literatura no Ensino Médio e Fundamental. Um dos artigos aborda dois aspectos diferentes na narração: como narrar para alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental e como fazê-lo, de maneira diversa, para os alunos do Ensino Médio. Contamos com um artigo interessante que se acerca dos desafios e do valor pedagógico da peça teatral do décimo segundo ano. Por se tratar de textos extraídos de um livro publicado tivemos que lidar com o uso dos direitos autorais. Considerando que estes temas foram desenvolvidos para atender aos jovens em Literatura alemã, podem, ainda assim, servir de estímulo ao professor brasileiro, buscando textos semelhantes em nossa literatura.

Além desses conteúdos ainda encontramos uma pesquisa sobre a prática de ensino e a inserção das aulas das línguas estrangeiras no currículo Waldorf, a partir da concepção de Rudolf Steiner. Será que é essa a prática que conseguimos desenvolver em nossas escolas?

Com isso esperamos contribuir com algo para aulas mais ricas.

Estamos nos preparando para mais um Congresso de Pedagogia Waldorf. Dessa vez, em função da formatação do calendário brasileiro que esse ano traz a Copa Mundial de Futebol – programada para junho/julho –, o IV Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf acontecerá de 21 a 26 de janeiro. Acompanhando o site do IV Congresso vimos que muitas pessoas já se inscreveram, mas ainda há vagas. Para inscrever-se entre no site do Congresso:

<http://www.micael.com.br/blog/congresso/>

Segue a lista bibliográfica:

Nervosismo e Autoeducação; Rudolf Steiner, Editora Antroposófica;

Capítulo II de *A Arte de Curar*; Rudolf Steiner e Ita Wegmann, Editora Antroposófica;

Os doze sentidos e os sete processos vitais; Rudolf Steiner, Editora Antroposófica;

Palestra de 02.02.1924, em *Antroposofia – um resumo 21 anos depois*; Rudolf Steiner, Editora João de Barro;

O artigo *O Corpo Etérico*; Dr. *Otto Wolf* – será publicado no próximo No.

O artigo *Os Sete Processos Vitais*; Sonia Setzer, publicado na revista da SMBA.

Pela coordenação do Periódico
Eleonore Pollklaesner

“Cada língua perpassa o ser humano de forma diferente e revela o humano de maneira diferente.

Por esta razão a atuação da língua materna precisa

ser complementada por outras línguas.”

R. Steiner, 11ª palestra - Ilkley, 1923

“Com isso, é natural que se introduza no ensino algo que torna esse ensino um tanto cansativo”

R. Steiner, 30/08/1919

A Pedagogia Waldorf aplicada nas escolas, no decorrer desses quase cem anos, fez surgir na prática vários desenvolvimentos interessantes. Um desses desenvolvimentos nos mostra que no decorrer das décadas a instituição da função de “professor de classe” recebeu grande importância em detrimento dos professores de matéria, especialmente do professor de línguas estrangeiras, como se esses professores de línguas estrangeiras fossem uma espécie de segunda categoria.

É perda de tempo pesquisar como foi possível isso acontecer.

O que aqui deve ser considerado é o grande significado atribuído, na concepção de Steiner, ao ensino das línguas estrangeiras nas escolas Waldorf. Encaminhando a fundação ele identificou o vir a ser da escola com um ensino precoce das línguas estrangeiras como um dos privilégios da escola a ser fundada.

Portanto, deve aqui ser buscado como Steiner imaginava o transcurso desse ensino de línguas estrangeiras.

Em todo caso ele o queria diferente de tudo que já existia. (Aqui, nessa contribuição, não vamos nos deter ao ensino das línguas antigas, que para a concepção atual ocupava um espaço superdimensionado no horário).

Partimos do princípio de que faz parte da consciência Waldorf geral o conhecimento acerca da concepção que Steiner tinha em relação ao ensino das línguas modernas. Estas deveriam ser aprendidas bem cedo, com o objetivo de aproveitar as forças de imitação herdadas, em fase de desaparecimento, as quais sustentam a aprendizagem da língua materna.

(Por essa razão também a observação de Steiner de que, sob determinadas condições, uma segunda língua materna poderia ser introduzida já no Jardim de Infância.)

Para evitar riscos e assegurar a compreensão correta, seja aqui observado à margem, que atualmente é do conhecimento geral que a conquista da língua materna não acontece por meio de cognição, portanto não através da ativação da compreensão, porém, através de outras capacidades.

Portanto era ideia de Rudolf Steiner de que esse ensino assim emergisse, resultasse totalmente do encontro das pessoas, totalmente da fala conjunta entre professor e aluno, portanto, totalmente a partir do dialógico. Tal como na língua materna, no vaivém da fala, que dessa maneira, por meio da ação, se chegasse à compreensão e ao próprio falar.

Já antes da fundação da escola, ainda nas semanas da elaboração da Antropologia, ele estava ciente de sua intenção e por isso falou aos professores, que ainda não o eram, sobre o ensino vindouro das línguas estrangeiras:

“Com isso, 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.”
– *Arte da Educação.*

Rudolf Steiner não dispense muito tempo na explicação para a introdução do ensino das línguas estrangeiras. A partir da imitação deve ser introduzida a conversação, devem ser aprendidos versos e poemas e desse modo muito daquilo deve ser levado à memória.

Steiner prossegue enfatizando que, imprescindível para que um ensino de língua estrangeira seja bem sucedido, é o mesmo estar sempre na mão da mesma pessoa.

Quem vivenciou a constante troca de professores de inglês sabe a que isso se refere: grande perda em conhecimento por parte dos alunos. Pois, em casos raros acontece uma passagem adequada. É o que também acontece na troca de professor de piano: “Aí, você tem que começar tudo de novo, isso que você sabe não vale mais”.

Porém, um professor que conduz os mesmos alunos nas aulas de língua estrangeira, durante anos a fio, sabe o que ele construiu, sabe lembrar os vocábulos, retomar as palavras dos versos ou poemas. Esta é uma medida quando esse ensino é levado a sério: sempre que for possível, manter o mesmo professor para o ensino das línguas estrangeiras durante anos seguidos.

Imaginemos que durante três anos possa-se permanecer sem fazer quaisquer

anotações, sem dar regras, sem escrever, manter duas aulas semanais em outra língua! E o professor conduzirá cuidadosamente o crescimento do vocabulário, a repetição correta de frases inteiras, a aprendizagem de poemas, versos e canções, conduzirá a conversa entre alunos, por assim dizer acompanhará um desenvolvimento crescente ao longo de três anos.

Como um malabarista mantém os malabares no ar, assim o professor de línguas estrangeiras mantém o conjunto do saber de seus alunos, mas as bolas sobem cada vez mais alto e não consistem apenas de canções e poemas.

“Mas, apenas no segundo degrau, dos 9 aos 12 anos, começamos a desenvolver mais a autoconsciência. E isso nós praticamos com a gramática”.

Com essa frase simples é caracterizada a mudança pela qual as crianças passam nessa idade, e todo o aprendizado anterior passa agora pela gramática. E como! Toda a fala, toda a conversação é agora usada para evidenciar-se a gramática. *“No caderno em que a criança estuda constantemente a gramática e a sintaxe apenas deveriam constar as regras. Por isso os Senhores procederão de maneira muito, muito econômica e benfazeja para a criança se, com ela, desenvolverem uma regra qualquer, necessária ao domínio da língua, por meio de um exemplo que inventaram, voltando um ou dois dias depois a essa regra e fazendo as crianças usarem a sua própria “cuca” para encontrar um exemplo. Só não subestimem tais coisas no âmbito pedagógico e didático.*

(...) E existe uma enorme, 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. (...), mas também os Senhores precisarão esmerar-se em excogitar tais exemplos, não hesitando em levar também isso à consciência dos alunos.

Rudolf Steiner prossegue e diz então: *conseguindo até mesmo que a criança diga ao pai ou a mãe durante almoço: “Será que vocês também são capazes 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 sua alma no ensino.*

Este é um pequeno trecho da apresentação de Steiner para o ensino das línguas estrangeiras, da maneira como ele o caracteriza em suas palestras contidas em *Arte da Educação: Metodologia e Didática*.

A questão que nos move é a seguinte: estamos lidando com um texto que descreve o entusiasmo de Rudolf Steiner para com esse ensino, ou estamos

lidando com as instruções primordiais, arquetípicas de uma escola Waldorf para esse ensino?

Mas deixaremos essa pergunta como pano de fundo e passaremos a observar outros textos:

Ora, seria particularmente muito bom se pudéssemos conseguir para o ensino das línguas estrangeiras, pela organização, um paralelismo entre todas as línguas que as crianças precisam aprender...Muito, muito se ganha 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. (...) Na qualidade de aluno, aprende-se muito melhor um assunto quando se tem presente na alma as modalidades aplicativas para ele em diversos sentidos.

Todas essas citações foram extraídas da nona palestra da obra *Arte da Educação: Metodologia e Didática*, portanto do período de poucas semanas antes das aulas começarem. Na décima palestra, Steiner avança um passo quando diz:

É quando se lê algo para as crianças na classe, fazendo-as acompanhar em seus próprios livros. Isso 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, trazendo-o pessoalmente de memória, despojado de livro. (...) Terminado o tempo em que se praticou isso, pode-se deixar as crianças tomarem o livro e lê-lo em voz alta, ou, maltratá-las, simplesmente escrever-lhes como lição de casa, ler no livro o que foi tratado oralmente em aula. A lição de casa deveria limitar-se, também em línguas estrangeiras, principalmente a praticar a leitura.

Seguem-se observações sobre redações livres nas línguas estrangeiras (e na língua materna): “*A redação da composição livre ainda não pertence efetivamente ao primeiro grau.* (NT: No Brasil, Ensino Fundamental 1). Steiner conclui o capítulo dizendo que através da forma de trabalho indicada, “*será sempre importante sabermos associar corretamente o elemento volitivo ao intelecto*”.

Neste caso é a palavra do idealista Steiner ou do realista? Da forma como nós compreendemos Steiner, as ideias e suas transformações sempre caminham juntas. Em relação a esse ensino, o quanto de fato ainda nos encontramos distantes do ideal almejado? Ou ainda: será que o ensino ocorre da forma almejada? No

Ensino Médio há aulas exemplares de línguas das quais realmente se pode dizer “*que se está presente com toda a alma*”.

Como acontece o ensino no Ensino Fundamental? As indicações dadas são aplicadas na prática?

Não queremos refletir sobre a situação de crise que surgiu quando os professores não quiseram aplicar as orientações de Steiner para o ensino (a organização de grupos por nível entre as diferentes classes).

O que agora deve ser movido é a pergunta aqui ilustrada num exemplo do ensino de língua estrangeira - as aplicações dessas sugestões de Steiner é que tornam o ensino a arte de educar, e todo o resto não é arte de educar?

Essa pergunta é arriscada, sim, e num certo sentido até perigosa. Mas ela precisa ser colocada ao encontrarmo-nos diante do centenário da Arte de Educação e sua aplicação principalmente nas escolas Waldorf.

Existe uma literatura secundária para o ensino das línguas estrangeiras que não coloca essas questões. Essa literatura contém propostas próprias que não se fundamentam nessas indicações.

Estamos diante da pergunta se o ensino das línguas estrangeiras até o Ensino Médio, portanto, durante o Ensino Fundamental 1 e 2, corresponde às indicações de Steiner.

Para que se torne bem claro do que se trata, seja feita aqui a tentativa de extrair a quinta-essência, o principal dessas indicações.

As indicações para o ensino das línguas estrangeiras apontam para o seguinte:

- a partir do primeiro ano todo aprendizado se baseia na interação intensiva entre professor e aluno;
- todo o ensino nos primeiros anos transcorre entre boca e ouvido, falar e ouvir;
- toda a construção do vocabulário e a repetição da fala transcorre de maneira dialógica, sendo complementada por versos, poemas e canções que, por sua vez, não são metas desse ensino. A meta é aprender a falar – e a compreensão da fala a partir do realizar;
- o único e principal motivo da aprendizagem de uma língua é que, desde o início, busque-se progressivamente a aquisição da fala desde o primeiro ano escolar, pois dão à criança a autoconfiança de poder continuar;

- a leitura de um livro em conjunto para a aquisição da língua, segundo Steiner, não faz sentido. Deve acontecer uma separação entre a livre exposição pelo professor e a repetição individual da leitura pelos alunos daquilo que lhes foi apresentado;

- **esse ensino é muito favorecido e estimulado, se os mesmos temas são trabalhados simultaneamente nas diferentes línguas (o que pode ser possibilitado com diferentes professores, quando eles, entre si, combinam anteriormente);**

- a energia das aulas de gramática se encontra na simultaneidade dos exemplos feitos pelos alunos e professores na questão da aplicação das regras e que os exemplos não são fixados pela escrita;

- que a compreensão não se faça a partir da tradução literal, porém, da caracterização daquilo que foi lido.

Resumindo todo esse complexo podemos afirmar, com uma comparação da bioquímica, que esse ensino foi planejado como sendo, no mais alto grau, pleno de energia!

O ensino em épocas, ao contrário, tem algo de elegíaco, fleumático, algo que conta com um grande espaço de tempo onde é possível avançar nas “profundezas”, ampliar, chocar, refletir, escrever, desenhar até digerir o que foi contemplado.

Não é isso que se encontra na proposta de Steiner para o ensino de línguas estrangeiras: ali tudo é concentrado, dirigido intensivamente para o diálogo entre aluno e professor, e depois entre alunos e alunos. Tudo é bem intensivo e “rico em energia”. Ou nas palavras de Rudolf Steiner referindo-se a isso: “*Até os nove anos praticar o ensino da língua estrangeira como se aprende a falar*”.

Observando a Arte da Educação hoje, frequentemente, se depara com inversões, surgidas conscientemente ou não, mas de certa forma elas surgem. Assim, muitas vezes, se pensa que nas primeiras classes tudo depende da fantasia e, a partir do quinto ano escolar se alcança “a questão”. Steiner torna plausível que é justamente o inverso; é justamente dos dez aos quinze anos que a aplicação da fantasia no ensino é o mandamento mais elevado.

Talvez o contraste entre o professor de classe dominante e o subordinado colega professor de línguas estrangeiras seja também uma dessas inversões não pretendidas, pois o que sucede é que no ensino das línguas estrangeiras reside uma incrível energia que desperta, que aquece todo o dia escolar e o incendeia. É bem imaginável que aqui ainda reside um velado segredo pedagógico e didático

higiênico. É inteiramente possível que uma verdadeira oposição na maneira da aula principal e da aula de línguas estrangeiras possa trazer benefícios para ambos, pois polaridade atua de forma estimulante. Mas Rudolf Steiner já constatou com pesar, depois da escola atuar por um tempo: *O ensino de línguas estrangeiras para nós está em segundo lugar; pois os professores já estão mais cansados.*

Ainda no curso de Natal 1921/22 ele diz a um público interessado, na Basiléia: “Paralelamente à aula principal, entre as matérias livres, às línguas estrangeiras modernas cabe a maior importância”.

Mas Steiner, já no início da escola, teve que constatar que era extremamente difícil aplicar a metodologia Waldorf no ensino de línguas estrangeiras. A consequência foi que os professores não apresentaram os resultados esperados e eles reagiram por meio do ensino comum das línguas estrangeiras, que então novamente foi questionado por Steiner.

Um problema conhecido e que até hoje, em termos gerais, não foi resolvido. E em virtude disso, olhando-se para o ensino de línguas estrangeiras inclusive até o 8º ano, registramos muitas vezes déficits significativos na didática específica da Pedagogia Waldorf e, conseqüentemente, também no rendimento.

Steiner então fala nas conferências: *“Primeiramente evidenciar ainda o frutífero da nossa metodologia”*; em outra passagem: *“Quando o método escolar Waldorf realmente é aplicado, os resultados também apareceram”* ou *“É difícil entregar-se ao avanço nas línguas quando não dominamos o que é necessário”*. Ou seja *“de modo geral é assim que as crianças não aprendem o suficiente e não sabem o suficiente”*.

Caminhando o movimento escolar em direção ao seu jubileu de 100 anos, nós temos a obrigação de apresentar um balanço de lucros e perdas. Que aspecto terá?

Muito depende de uma retrospectiva séria, principalmente, saber se as escolas no sentido da metodologia Waldorf permanecem capazes de se desenvolver.

O primeiro passo: *“Essas coisas podem ser alcançadas, mas é preciso, nós mesmos, estarmos presentes com a alma inteira no ensino e na aula”*.

Christof Wiechert.

O TEATRO NO 12º ANO
como processo pedagógico – experiências e reflexões.

Anja Göppert- Lamey.

Buscando colocar interiormente diante de si o jovem de 18 anos, percebe-se determinadas qualidades bem típicas. O primeiro grande caos da puberdade é caracterizado pela separação da vontade, do sentimento e do pensar, assim como um rápido julgamento é superado. Cresce uma primeira força ordenadora no jovem ser humano aproximando novamente volição e pensar. O âmbito dos sentimentos adquire uma dimensão mais profunda. Nesse momento o jovem está cheio de expectativas, cheio de anseios e frequentemente também cheio de medos. É pressentido um mundo mais profundo, ainda protegido, mas que gostaria paulatinamente de abrir-se cheio de curiosidade para o mundo exterior. Essa é, via de regra, a situação anímica na qual a peça de teatro do décimo segundo ano se apóia.

O teatro, na realidade, é particularmente adequado para captar essa necessidade profunda e natural, pois está em condições de responder com um “mundo todo” que deve ser criado pelos próprios alunos a partir do reino da fantasia. Isso significa responder através do caminho da atividade artística – um fazer para o qual o corpo físico apenas é instrumento, mas, um instrumento cujos “impulsionadores” se encontram ali, por detrás, embora aparentemente invisíveis. Esses “movimentadores” ou “impulsionadores” são as forças dos sentimentos dos jovens que nesse trabalho, acopladas à vontade disciplinada e conhecimento abrangente, devem ser desenvolvidas e usadas. Nessa atividade serão realizadas experiências anímicas elementares, experiências de destino, experiências humanas, experiências sociais, experiências de liberdade em um âmbito não material, anímico e espiritual e, de certa forma, são antecipações como experimentações de processos posteriores. Isso pode insuflar coragem muito grande no jovem, pois através da atividade do teatro, ele vivenciou em si algo daquilo que, quando muito, ele pressentia que deveria ser assim: um sentimento de alegria e de liberdade que não é de natureza material, mas que emerge das profundezas escondidas de seu ser, porque o uniu com o mundo espiritual durante o processo de trabalho e o preencheu de força e de esperança.

Se quisermos expressá-lo de maneira um tanto exagerada, podemos dizer que o palco é o espaço exterior para dentro no qual é modelado, é amoldado transformando-se em imagem aquilo que ainda se processa de forma muito vaga na alma. É claro que isso acontece em uma relação de troca constante. À interiorização e ao perscrutar em si próprio, movido por meio da fantasia e

força de representação mental segue o ato de levar para fora, por assim dizer, a encarnação da entidade anímica colocando a imagem correspondente no espaço, no mundo do palco. Aqui agora se torna visível no físico, o que foi experimentado por meio da fantasia e movimentado pela força de percepção ordenadora.

Trabalhar artisticamente no teatro nesse sentido pode ter um efeito terapêutico para os jovens nessa idade.

Exigências para quem acompanha.

Quando se busca caminhos que podem ser seguidos, dever-se-ia perguntar – com toda a multiplicidade de possibilidades pessoais – se existe uma série de pontos de vista válidos de modo geral. Começando com o diretor do teatro, ou seja, a pessoa que acompanha o trabalho! É preciso que essa pessoa, renovadamente se esforce para ter novas qualidades em si próprio. O mais importante, talvez, é trazer consigo o entusiasmo pela causa. A atividade artística como exercício obrigatório, sem o coração totalmente preenchido pela tarefa, é inimaginável. Quando se acrescentam experiências cênicas, isso ajuda. Pois, de maneira alguma, se pode lidar aleatoriamente com o palco.

O diretor da peça até pode trazer uma imagem do “som”, de alguns pontos altos, da orientação da interpretação, mas de maneira alguma um plano pronto ou até conceitos definidos sobre um ou outro papel. Isso se deveria deixar tranquilamente por conta do processo com os jovens. Eles nos mostram no palco exatamente quem eles são, em que direção podem desenvolver-se e, a partir disso, é preciso ajudá-los a abarcar o essencial no seu papel.

Conclui-se daí que o acompanhante, *sem cessar, sempre com o mesmo interesse permanente* precisa seguir os acontecimentos no palco com toda a sua vivência. Interiormente, sem cessar, ele degusta a qualidade que se manifesta no palco. É menos importante ele agir por si só no palco; deve, muito mais, por meio da sua palavra inspiradora, permitir que os alunos encontrem a nuance certa da representação.

O acompanhante necessita de tranquilidade, paciência, pois inúmeras vezes ele vai ter que corrigir a mesma coisa, isso significa, tornar *consciente*. Só vagarosamente e sob constante encorajamento o jovem pode tornar real o ser anímico do personagem que representa.

Ao mesmo tempo um trabalho artístico-criativo não pode desenvolver-se caso não seja possível criar uma atmosfera de leveza e de humor na qual os alunos suportem bem até mesmo a apresentação dos seus “erros” de forma um pouco drástica. Que o ambiente precisa ser ao mesmo tempo bem sério entende-se por si.

Uma abordagem intelectual de problemas na apresentação pouco ajuda ao aluno. Obviamente nunca é excessivo penetrar o mais profundamente possível no conteúdo e na situação anímica da peça e dos personagens. Mas *o seu desenvolvimento no palco* precisa ser conduzido para frente por meio dos impulsos da fantasia. Somente através da *repetição constante* torna-se concreto e verdadeiro. A repetição produz uma espécie de impregnação por inteiro do ser humano de modo tal que, aquilo que inicialmente transcorria aleatoriamente por meio da percepção, do conhecimento e um comportamento disciplinado e autônomo, transforma-se, finalmente, em naturalidade, em conhecimento e a peça no final acontece leve, sem peso.

Exemplo de um processo experimental.

Desse ponto de vista resulta um decurso bem determinado dos processos. Se quisermos aceitar como verdadeira a tese: espaço do palco = espaço interior anímico (portanto: o que em última instância se desenvolveu como fantasia, torna-se imagem anímica e espiritual, primeiramente visível no físico), então, entende-se o palco como um lugar de ordem e de clareza. É muito importante estabelecer essa ordem no palco antes de cada ensaio.

Depois que os papéis foram distribuídos e os procedimentos básicos foram discutidos, a expectativa é grande; inicialmente também é grande o silêncio e o entusiasmo por parte dos alunos, que no decorrer do ensaio sempre podem ter novos rompantes. É uma experiência importante para os alunos, quando se dispõe de um tempo mais longo, se os primeiros ensaios constam de uma passagem completa das cenas. Isso significa que, inicialmente com o texto na mão, simplesmente se passa o todo. O acompanhante interfere pouco, arranja um pouco a coreografia, ajuda cuidadosamente os tímidos, no mais ele deixa os alunos entregues a si mesmos. Geralmente já depois dessa primeira passagem a coisa emperra e faz-se necessária a primeira conversa sobre os problemas. Resulta o reconhecimento bem palpável, tanto por parte dos atores como dos alunos que foram, ao mesmo tempo, espectadores: o palco é um mundo bem diferente. Nele regem novas leis. A linguagem do dia-a-dia aqui é inoperante. Os movimentos normais parecem ser tediosos. Resulta algo como leis espaciais. Não se pode representar apenas “para si”, porém é preciso criar um forte contato para com o próximo.

Chegou o momento de se falar sobre o que de fato é arte cênica, como surgiu, como se desenvolveu, quantos estilos existem e assim por diante. É possível mostrar aqui imagens da História da Cultura, da Arte, e da História do Teatro.

Torna-se evidente que no palco faz-se necessária a maior precisão e de fato: em relação ao espaço, no movimento, com a articulação da fala, com as cores; que a arbitrariedade é a morte e o tédio. Sente-se que a improvisação, onde ela é leve e livre, precisa ser uma arte muito elevada que só pode ser alcançada pelo caminho de uma disciplina anterior.

Se houver necessidade, podem seguir-se alguns exercícios de espaço e de improvisação, para isso gostaria muito de aconselhar o livro de Michel Tschechow - *Segredos da Oficina da Arte Teatral*. (Ed. Classen - Zurique 1988) e lá os primeiros exercícios mencionados que levam a vivenciar, de forma bem natural, os quatro temperamentos. Pequenas cenas de temperamentos podem ser feitas: determinadas atividades ou pequenas cenas em diferentes temperamentos; depois pequenas cenas de situações anímicas diferentes (vide Tschechow); pequenos pré-exercícios para experienciar e tornar o espaço consciente. Nesse caso os observadores da cena são tão importantes quanto os alunos a fazer as experiências no palco. Pelo fato de o espaço se tornar vivo através das figuras, eles enxergam – “têm a leitura” a partir da constelação – de determinadas atuações, situações, e sim, necessidades.

Somente agora começa o verdadeiro ensaio. Nesses ensaios – geralmente trata-se de ensaios individuais e em seguida também ensaios de pequenas cenas em grupos – acontece o verdadeiro trabalho. Durante todo o processo de criação dever-se-ia dar o maior valor para as forças da fantasia do aluno. Sua força de representação mental interior precisa ser despertada. Ele precisa sentir, vivenciar interiormente, se possível em imagens, aquilo que em seguida vai apresentar. Verdade é que a fala é o meio artístico essencial, mas ficando a sós com ela, facilmente foge do controle do artista, torna-se autônoma, se ele não for constantemente orientado a tornar-se consciente da atmosfera do que for falado, das pausas, da interação em imagens interiores - enfim, *criar* na sua representação mental tudo aquilo que *não está escrito* no texto da cena.

Para o professor, um processo assim é difícil e dispendioso na questão de tempo: ele precisa estar constantemente presente, enquanto os alunos só entram em ação individualmente. Nesses ensaios, o acompanhante precisa criar uma atmosfera de confiança e de cordialidade, para que o aluno, saindo da sua própria interioridade, descubra a partir de si mesmo o caminho para o palco, supere suas inibições e nesse processo descubra a si próprio mais profundamente. Pois ele percebe imediatamente que se encontra em seu corpo como dentro de uma prisão, que em toda parte “toca nele”. Ele percebe que sua fala está presa, não penetra no espaço. Na verdade, isso que acontece nesses ensaios, quando transcorrem bem, atinge cada vez mais profundamente o Eu superior do jovem,

que afinal de contas, também é o artista dentro dele. Paulatinamente acontece esse processo de tornar-se livre. Sempre de novo, sempre mais profundamente tentar-se-á penetrar na vida oculta da personagem a ser representada, perscrutar a sua fala, tatear os gestos. Mais e mais, por meio dessa atividade, o falar logrará libertar-se e vibrar diferenciadamente. A fala e os gestos pouco a pouco se tornam uma harmonia. A experiência no espaço deixa os jovens felizes. Eles vivenciam o que significa estar próximo um do outro, ou criar uma alta tensão entre grandes distâncias, contato do olhar – ou não. Lida-se com o ritmo no espaço de modo cada vez mais natural. O contato crescente no palco leva cada vez mais para a compreensão sensibilizada no âmbito da classe. Vivenciam-se grandes surpresas das inesperadas grandes forças que um ou outro guarda em si.

Pequenas cenas ensaiadas, depois de um tempo serão interligadas e apresentadas para todos. Discute-se em conjunto sobre o acontecimento. Dessa forma trabalha-se toda a peça, alternando entre exercício de cenas individuais e passagem corrida de todas as cenas, para que possa surgir uma percepção do tempo, do ritmo em conjunto, a apresentação sequencial das cenas da apresentação de outros. Ao começar cada ensaio, deve-se fazer uma retrospectiva do ensaio anterior. Através dessa troca de experiências algo se move e também se percebe insatisfações ou desavenças que geralmente logo podem ser eliminadas.

Figurino - palco - iluminação - música

Nesse período deve ser dedicado também algum tempo à escolha dos figurinos e da decoração. Isso sempre dá um novo impulso. É ideal quando um grupo de alunos assume a criação e, a seguir, a execução do figurino e outro grupo a do cenário. Certamente ainda será necessário dar conselhos e melhorar algumas coisas. Pois, com algumas exceções, os jovens reproduzem o que viram uma vez, trabalham, a partir de suas ainda poucas e limitadas experiências pessoais. A criação de um traje original adequado é uma necessidade artística de valor igual ao trabalho nos cenários. O figurino pode ser bem simples – mas em sentido mais elevado, precisa estar adequado. O mesmo vale para o cenário. Também aqui nem sempre é fácil dissuadir os alunos do uso de um cenário ricamente elaborado. Nem sempre é possível convencê-los de que o cenário reduzido a poucos “símbolos” atua muito mais fortemente e deixa ao ator e ao espectador um imenso espaço para a sua própria fantasia. Muito mais importante – e podendo ser usada de modo bem diferenciado em se tratando de um palco espartano é a luz, a iluminação. Nesse caso não se trata de produzir “clareza”. Lidar

corretamente com a luz permite uma ampliação da fantasia.

As nuances coloridas no palco permitem vivenciar intuitivamente um personagem oculto ou uma situação. É possível fazer surgir a personagem a partir da luz, ou colocar luz simbolicamente com grandes sombras projetadas ou trabalhar com silhuetas na contraluz, e muitas outras coisas mais. Até onde o potencial da técnica de iluminação o permite, é uma outra questão. Ainda outra é existir no grupo um aluno que, com total percepção artística, queira assumir isso como tarefa.

Um meio essencial para dar reforço à fala no palco é a música, principalmente num momento no qual ela nem sequer foi prevista. Em muitas peças modernas a música passa a ser o meio para expor camadas mais profundas, elevá-las à consciência. Para isso não é necessário dominar instrumentos tradicionais – muitas vezes basta uma simples improvisação (porém treinada e aplicada no ponto) com instrumentos não convencionais (saltérios de corda, carrilhão, tambores e outros instrumentos de percussão, voz humana e muitos outros).

Será aqui apenas apontado para elementos importantes como máscaras, euritmia, pantomima, marionetes grandes e outras coisas. É possível “abrir” a expressão artística e o estilo de uma encenação e através disso descobrir dimensões espirituais intensas.

Dessa forma seguramente se torna nítido que muito além da pura representação, das muitas necessidades artístico-artesanais e técnicas um empreendimento assim estimula, incita os jovens em suas amplas capacidades e possibilidades. Cada um do grupo tem a capacidade de contribuir com algo essencial para o êxito do todo. Como “nada acontece” sem o outro, esse trabalho significa o fortalecimento do contexto social da classe. Isso pode ser vivenciado em cada classe do décimo segundo ano, depois da apresentação do teatro: eles se transformam.

Escolha da peça.

A escolha da peça é, em cada 12º ano, o prelúdio carregado emocionalmente para fazer teatro. Em primeiro lugar os jovens têm a necessidade de apresentar as suas próprias percepções ou ideais. Geralmente a peça deve conter uma mensagem social, ao menos caracteres com os quais possam identificar-se sem esforço. Isso atinge em primeira instância as assim chamadas peças “modernas”, que via de regra são discutidas, mas que do ponto de vista dramático e poético geralmente não tem grande valor. Mesmo assim, acredito ser possível que uma ou outra peça da atualidade, depois de passar por um desenvolvimento e aprofundamento das características frequentemente triviais, possa ser interpretada de tal forma que se

torne um empreendimento válido. Pois na apresentação de teatro com alunos vale no mínimo tanto *o como* do processo, quanto também o ‘*o quê*’. Por meio do acerto do ‘como’, frequentemente é possível elevar o nível do ‘o quê’.

Tanto quanto seria inadequado forçar os alunos a encenar determinada peça, igualmente seria errado entrar em discussão por *cada* sugestão. Para, nesse caso, por em movimento um processo interessante, é importante desmembrar as peças que, realmente nem sempre são bem compreendidas, para saber se são apropriadas: O conteúdo vale a pena? É possível interpretá-la de maneira interessante? É possível colocar os personagens? Assim que for alcançado um consenso quanto à escolha entre três ou quatro peças, dever-se-ia representá-las mais uma vez de forma viva e diferenciada; em seguida transmitir uma cena através da leitura e de sugestão de apresentação, tornando assim vivenciáveis o estilo e as possibilidades artísticas. É possível também fazer com que alunos apresentem pequenas cenas de cada uma das peças. Depois disso a votação decide.

A tentativa anual de novamente mover os alunos a fazer um Shakespeare ou pelo menos outro clássico, ou um Albert Steffen, fracassa geralmente diante da forte resistência. Justamente a vivacidade anímica e espiritual que vive dentro e entre os personagens de Shakespeare lhes ofereceria a maior das possibilidades para a expressão pessoal. No entanto, na leitura em conjunto, a minoria dos jovens consegue descobrir essa possibilidade maravilhosa atrás da linguagem imagética e da “problemática” que não anda por aí na roupagem do dia-a-dia.

Se, contudo, a necessidade espontânea de apresentar teatro foi satisfeita por meio da peça da classe e despertou o sentido para o mundo artístico do teatro, sempre pode acontecer que em certos alunos novamente se manifeste o desejo de se ligar ao teatro, agora em nível mais elevado, no trabalho específico do TCC. Assim surgem quase anualmente cenas individuais no âmbito da verdadeira poética.

Por fim, independentemente do que for elaborado com os alunos no palco, sempre isso deve acontecer na busca por estender, desvelar diante dos espectadores um mundo de verdade interior.

ESTÍMULOS E SUGESTÕES PARA O ESTILO DE NARRAÇÃO NO TERCEIRO SETÊNIO.

Malte Schuchhardt

Observação: No artigo a seguir, o autor se serve, além de *Parsifal*, de outras novelas do ciclo do Graal, assim como de exemplos da lírica trovadoresca, que são largamente trabalhados no Ensino Médio. Nesse caso, o professor pode lançar mão da Literatura Medieval Portuguesa, já bem divulgada em livros como *Crestomatia arcaica* ou *A lírica trovadoresca*, que contêm um bom repertório de cantigas de amor e de amigo, além de poder remeter a obras como *Amadis de Gaula* ou *A demanda do Santo Graal*, com histórias que podem enriquecer essa visão da Idade Média. Seria rico, ainda, confrontar o aluno com a linguagem arcaica e não apenas apresentar as traduções para o português atual.

(Sidnei Xavier, professor de Língua Portuguesa e Literatura da
Escola Waldorf Francisco de Assis, São Paulo)

A respeito das tarefas do professor de classe como narrador, durante o período do segundo setênio dos alunos, há exposições significativas nas obras pedagógicas de Rudolf Steiner. Para o professor de alunos que se encontram no terceiro setênio, isto é, no Ensino Médio, ao contrário, existem poucas indicações dadas por Rudolf Steiner para a narração; porém, de forma alguma é menos importante, como talvez, inicialmente, possa ser imaginado. Olhando o plano curricular evidencia-se: na época da Língua Materna (alemão ou, no nosso caso, Português) no 9º ano, onde a biografia de Goethe é abordada, a época da epopéia dos Niebelungos no 10º ano, a época do Parsifal no 11º ano – esses temas são inimagináveis de serem abordados sem serem previamente narrados pelo professor. Também nas aulas de História e de História da Arte no Ensino Médio, a narração é igualmente decisiva. A biografia de um grande artista ou de uma significativa figura histórica é, inicialmente, apresentada de forma viva através do professor. Quais pontos de vista podem agora ser norteadores e orientadores para a qualidade de narração do professor de alunos cuja idade pertence ao terceiro setênio?

Tentaremos responder essa pergunta partindo da Antropologia do terceiro setênio. Com certeza já podemos afirmar o seguinte: Assim como o ensino recebe

novas tarefas com o nascimento do corpo astral, tarefas bem específicas, o mesmo é válido para a tarefa da narração para os jovens.

Rudolf Steiner caracteriza da seguinte maneira o fato antropológico altamente significativo para o narrar:

*“A fantasia propriamente dita, a fantasia genuína, a bem da verdade, só nasce no ser humano com a puberdade, pois uma fantasia autêntica só pode nascer quando nasce o corpo astral livre do tempo e do espaço, o qual, do mesmo modo como os sonhos, consegue agrupar mesclando passado, presente e futuro de acordo com pontos de vista interiores”.*¹

Por meio dessa colocação de Rudolf Steiner nós conquistamos um conhecimento importante: Com a emancipação do corpo astral surge no jovem uma nova relação com o tempo. Não mais o sequencial de passado, presente e futuro é unicamente determinante, porém, com a ajuda de uma fantasia própria ele é capaz de agrupar o tempo de forma intercalada, livremente conforme pontos de vista interiores. Disso resulta a necessidade de se fazer jus a essa nova vivência do tempo por meio do estilo narrativo do professor.

Que aspecto pode ter uma estrutura temporal livre ao narrar?

É um artifício simples, mas eficaz, apresentar a biografia de uma personalidade importante, não de forma cronológica a partir do nascimento - esse é o caminho apropriado para o segundo setênio -, mas começar com um acontecimento posterior significativo.

Assim, por exemplo, na biografia de Watteau, começar com a sua morte: Watteau moribundo, com apenas 37 anos não completos distribui aos seus alunos o mais valioso que ele tinha para presentear, todos os seus desenhos e estudos. Assim, os alunos recebem uma primeira forte impressão do gentil Watteau, prematuramente falecido e, sobre os demais capítulos da biografia, se espalhou agora uma sutil atmosfera elegíaca.

Outro exemplo: Aos trinta e seis anos, na Pensão Stüdel, em Schelesen, escreve Kafka ao pai uma carta de aproximadamente quarenta páginas, em que faz uma análise comovente da relação pai-filho. A carta foi entregue à mãe com o pedido de encaminhá-la ao pai; a carta, porém, nunca chegou ao destino. O quanto essa situação é reveladora para a vida de Kafka – reconhecemos imediatamente o significado da figura paterna para Kafka, sentimos a tragicidade

¹Rudolf Steiner - *O desenvolvimento saudável do ser humano* - GA 303 - pal. 4.1.1922 - Ed.Federação

dessa situação – e passamos a conhecer uma importante característica de Kafka: sua consciencialidade. Ao longo de mais de quarenta páginas ele se confronta com o pai.

Se, na biografia de uma importante personalidade, há a necessidade do professor, em sua narrativa, compor a estruturação temporal, numa obra poética, em geral, basta ele retomar o que já está contido nela. Assim o poeta dos Niebelungos faz uso, repetidamente, com muito sucesso, dos presságios, meio de antever (repetidamente, de forma altamente atuante). Já na I. *Aventiure*, na apresentação de Krimhilda ele se revela um mestre nessa arte:

*Es wuobs in Burgunden/ein vil éden magedin,
daz in allen landen/niht schoeners mohte sîn
Krimhilt geheizen:/ si wart en scoene wîp.
Dar umbe muosen/ vil verliesen den lîp*

Traduzido do alemão gótico:

Foi na Bugundia/ uma donzela mui nobre
Que em todas as partes não mais linda não havia mais linda
Chamada Krimhilda/ ela era uma mulher bonita
que por sua causa/ muitos deixaram a vida

Todo o sonho do falcão na I. *Aventiure* é uma única grandiosa antevisão. Como a última estrofe dessa *Aventiure* o poeta traça o arco da morte de Siegfried até o fim dos burgundios numa forma de prenúncio incrivelmente denso e fortemente carregado de emoção:

*Der was der selbe valkel/ den si in ir traume sach,
Den ir bescietin muoter/ wie sêre si daz rach
Na ir naebsten mâgen /die in sluogen sint.
Durch sîn eines sterben/ starp vil maneger muoter kin*

Traduzido do alemão gótico:

*Pois o que o mesmo falcão/ que ela via em seus sonhos.
Era este o mesmo falcão/que em seus sonhos ela via,*

(NT. Não consegui entender)

Naturalmente é justificado ao narrador também recorrer a fatos já acontecidos

como outro elemento de estruturação temporal, mesmo que não alcance a intensidade da atmosfera do presságio e não possa movimentar a força da fantasia tão fortemente.

Nós recebemos um ensinamento importante para as nossas indagações por meio de outra manifestação de Rudolf Steiner sobre o terceiro setênio.

“A criança alcança a puberdade; novamente se processa uma mudança considerável na criança. As simpatias e antipatias, antes mais gerais, estruturam-se agora de maneira mais específica para dentro do espacial, o particular torna-se para nós especialmente valioso ou, pelo contrário, sem valor, mas de maneira diferente da anterior. Isso acontece porque com a puberdade se inicia, verdadeiramente, o destino do ser humano. Antes desse período o ser humano se encontra mais dentro do todo, percebe mais a vida terrena como um bom e velho conhecido. Porém agora, ao se tornar púbere, o ser humano é abordado pelos acontecimentos em particular, de modo tal que ele os percebe como pertencentes ao destino. Enquanto o ser humano compreende a vida como destino, ela se torna para ele verdadeiramente vida individual.”²

Á medida em que o jovem passa a vivenciar os acontecimentos que se aproximam dele como algo pertencente ao próprio destino, também se torna possível para ele perceber o que pertence ao destino de outra pessoa e vivenciar o que pertence ao destino na biografia de uma importante personalidade, o que é destino dentro da estruturação poética.

Se o professor tem bem vivamente em sua consciência essa realidade antropológica será para ele uma grande proposta vinda do seu íntimo dar ênfase ao que ‘pertence ao destino’ em suas narrativas. Alguns exemplos devem dar expressão ao que se intenciona.

Na vida de Goethe existem muitos acontecimentos onde o caráter de destino quase se impõe. Assim como a hemoptise (hemorragia) em Leipzig. Em uma noite de julho de 1768, o jovem Goethe acorda com uma forte hemoptise. Ele não somente oscila por diversos dias entre a vida e a morte, porém luta contra essa doença nefasta por mais de um ano e meio. Do dia para noite fora arrancado da vida turbulenta de Leipzig. Novos amigos – pessoas zelosas, piedosas, como Suzana von Klettenberg e o médico Dr. Johann Friedrich Metz – entram em seu círculo de vida e dão rumos totalmente novos a seus interesses. Religião e literatura teosófica são estudadas intensamente. Acrescentam-se ainda os estudos

²Rudolf Steiner -*Pedagogia Antroposófica e suas premissas* - GA 309- pal. 16.4.1924 -Dornach

de Paracelsus e a alquimia medieval. O que a doença tem a ver com destino, o próprio Goethe formula:

“Eu arruinei meu feliz organismo de tal modo que os sistemas especiais nele contidos se viram obrigados a irromper em uma conspiração e revolução a fim de poder salvar o todo”.³ Goethe percebeu que havia se tornado uma outra pessoa. “E como no meu caso a própria natureza se ajudou, assim quer me parecer, tornei-me também uma outra pessoa”.⁴

O que parece ser do destino no encontro de Goethe com Herder, também não é difícil de perceber. Goethe depois de superar a doença mortal, está em Estrasburgo em 1770 e encontra-se em estado elevado de percepção e de capacidade de assimilar, enquanto Herder, depois da partida de Riga, anseia por encontrar uma “alma jovem” não deformada, à qual possa transmitir as suas idéias. Acontece um encontro extraordinariamente frutífero, pelo que Goethe foi grato pelo resto de sua vida.

Que um encontro determinado pelo destino não simplesmente transcorre e está livre de quaisquer tensões e, para isso a relação de Goethe e Herder é um exemplo gritante. O próprio Goethe dá testemunho do caráter de destinação desse encontro. Em outubro de 1771, pouco tempo depois de seu encontro em Estrasburgo, ele escreve para Herder:

“Herder, Herder: o Senhor permaneça para mim o que sempre foi. Se fui destinado a ser seu planeta, assim quero ser, e sê-lo de bom grado; sê-lo fielmente. Uma Lua amigável da Terra. Mas isso – sintá-o por inteiro – eu preferiria ser Mercúrio, o último, o menor apenas entre sete, que com eles se movimentava junto consigo, em volta do Sol; como o primeiro entre cinco que giram em volta de Saturno. Adeus caro homem. Eu não o solto. Eu não o deixo! Jacó lutou com o anjo do Senhor. Mesmo que com isso eu me torne aleijado”.⁵

Também é naturalmente um exemplo maravilhoso de encontro do destino o ocorrido entre Schiller e Goethe. É importante aqui enfatizar, ressaltar pormenorizadamente os grandes obstáculos que se põe no caminho de um encontro: A busca de Schiller por Goethe, a tendência de Goethe de sair do caminho de Schiller, o ódio de Schiller contra Goethe e sua resignação orgulhosa

³J.W.Goethe - *Poética e Verdade*

⁴Idem

⁵Idem

– e então, após anos viver um ao lado do outro em Jena, o milagre do encontro entre Goethe e Schiller por meio da conversa entre eles, após uma cessação da sociedade dos pesquisadores da Ciência Natural, nos fins de julho de 1794, novamente o próprio Goethe apreciou o que é destino na relação entre eles da forma mais bela.

“Imperava no meu relacionamento com Schiller algo inteiramente demoníaco; poderíamos ter sido apresentados mais cedo ou mais tarde, mas o fato de acontecer justamente na época em que eu regressara da viagem pela Itália e Schiller começara a se cansar das especulações filosóficas, foi para ambos de grande relevância e para ambos um grande sucesso”⁶.

Mesmo naquilo que deve ser abordado nas grandes epopéias vive algo de destino e, portanto, deve ser elaborado com clareza, por exemplo, na relação entre Krimhilda e Hagen. Na epopéia de Parsifal fica mais evidenciado ainda, pois Parsifal encontra certos personagens (elementos) - como Sigune - diversas vezes. Para a alma jovem será de grande significância, enquanto o destino próprio se inicia, vivenciar algo do destino na vida de outras pessoas, algo que tenha valor, pois ela está em busca constante, consciente ou inconscientemente, com grande intensidade por algo significativo.

No terceiro setênio dos alunos, uma das tarefas pedagógicas mais importantes para o professor e educador é, sem dúvida, a educação da capacidade de julgar. Assim, é necessário, mesmo na narrativa, manter essa meta. O professor deveria narrar de tal forma que a própria capacidade de julgar no aluno seja incentivada e estimulada. Mas, como é possível alcançar isso? Eu penso que seria estudando o assunto quanto a acontecimentos marcantes, significativos, com imagens expressivas e sobre esses acontecimentos focar toda a luz, como se fosse a luz de um farol.

Um exemplo no *Parsifal* de Wolfram von Eschenbach: Parsifal matou Ither e rola o morto de um lado para outro para tirar-lhe a armadura. Diante dessa situação penosa os cavalos que Parsifal e de Ither começam a relinchar juntos chamando por socorro, o pajem Iwanet da corte do rei Artur vem em socorro e ajuda Parsifal a tirar a armadura do morto Ither e vesti-la em Parsifal. – Parsifal se nega tirar a roupa de bobo que a mãe lhe dera, de modo que o pajem amigo precisa colocar-lhe a armadura por cima da mesma. Tudo na narrativa depende

⁶Idem

dessa cena final e é preciso trabalhá-la pontuando-a.

No dia seguinte, o professor, no diálogo da aula, vai partir dessa imagem e perceber de que maneira isso atuou de forma a estimular a formação do julgamento, pois podemos avaliar exatamente o grau de desenvolvimento de Parsifal a partir dessa imagem.

Um outro exemplo pode ser retirado da biografia de Kleist: Em abril de 1802 encontramos Kleist em uma ilha minúscula, Delosea, na foz do rio Aare, não distante da cidade de Thun, na Suíça. Vive nessa ilha, além dele, apenas uma família de pescadores. Ele aluga uma pequena casa, a jovem filha do pescador cuida das tarefas domésticas. Aos domingos ele a leva de barco à igreja. O caráter idílico engana, pois, novamente Kleist aplica suas forças ao máximo para a meta mais elevada, ele quer criar uma forma de drama que ainda não existe até agora no mundo e o essencial para ele é “juntar às muitas coroas de louro mais uma para a nossa família” (Carta a Ulrike, 5 de outubro de 1803)⁷. Ele não lê jornais, nem livros, e abdica largamente do contato com as pessoas e depois de três meses adocece. Essa vida insular nos parece como uma imagem simbólica da existência de Kleist: Ele próprio se isolou numa ilha, sem apoio externo de pátria, família, amigos e o suporte profissional da sociedade, confiando apenas em sua própria força de realização, assim vivia ele. É sobre essa situação insular que deve ser concentrada toda a luz, toda a intensidade de cores como num ponto focal. A força de formação de julgamento é motivada de maneira tão forte, que se torna para os alunos uma boa tarefa caracterizar sua particularidade a partir dessa imagem da existência de Kleist. Esse processo de adensar a imagem apenas pode tornar-se frutífero quando a forma de narrar os fatos ao recontar forem feitos de forma condensada.

Outro meio de colocar em movimento a formação do julgamento próprio no aluno é o “narrar a partir de diversas perspectivas”.

Novamente um exemplo da biografia de Goethe: A chegada de Goethe a Weimar, em novembro de 1775, não só causou uma reviravolta em Weimar como em toda a Alemanha. Do entusiasmo ao espanto e indignação se estendia o eco de muitas vozes. Poderia ser representada a perspectiva de entusiasmo – o caso de Wieland –; paralelamente a perspectiva da corte, uma mistura de inveja e desejar o mal, de maledicência e estupidez. Da perspectiva de amizade: a imagem de Goethe com o jovem príncipe. Por fim, da perspectiva da orientação paternal na postura do velho Klopstock em relação a Goethe.

⁷Heinrich von Kleist - *Cartas de e para Kleist*

⁸Compare Rudolf Steiner *Reconhecimento do Homem e Estruturação do Ensino* -GA 302 - pal 12.6.1921 - Ed. Antroposófica/Federação

Ao abrir diante dos alunos esse “concerto grosso” rico em contrastes de diferentes julgamentos, o professor acelerará enormemente a disposição para o julgamento por parte dos próprios alunos.

A exigência de Rudolf Steiner de que em cada aula seja necessário que se provoque no jovem ser humano uma percepção de algo humorístico, assim como uma vivência de um sentimento de seriedade, de tristeza – até o trágico –, deve também ser considerada no momento da narração. Aqui, muitas vezes, de forma maravilhosa, a poética vem ao nosso encontro.

Tomando novamente um exemplo da epopéia do Parsifal: sobre a cena das gotas de sangue paira um sentimento de tristeza e de peso; Parsifal se consome nos pensamentos de saudades por Kondwiramur. As lutas cavaleirescas que se seguem com Segramors e Senhor Koye com suas tiradas grotesco-cômicas contrastam vivamente com a cena anterior. Se a situação a ser apresentada contempla apenas uma das situações anímicas exigidas, a fantasia do professor, ao narrar, é conclamada a completar o que falta dentro da narração.

O professor que narra tem ainda outro aspecto a considerar: a diferenciação das vivências, após a puberdade, entre meninos e meninas. Nas meninas trata-se de levar a vivência do “ético e religioso até o olho”; nos meninos trata-se de levar o “religioso e ético e belo” para dentro da coragem, da bravura.”^{tradução}

Nós podemos permanecer na cena já mencionada da gota de sangue. O professor narrador deveria ressaltar a beleza da imagem: o alvo branco da neve, o vermelho profundo das três gotas de sangue, o silêncio da clareira na floresta. Assim ele fará jus à vivência das meninas. A cena seguinte turbulenta e burlesca da luta poderá dar alimento suficiente à “coragem e bravura” do jovem.

Tentaremos fazer um apanhado das reflexões feitas até agora comparando qualidades da narrativa do segundo setênio com qualidades a serem buscadas na narração do terceiro setênio. Partimos de dois textos com o mesmo motivo de Chretien de Troyes e de Wolfram von Eschenbach.

Do livro de Chretien de Troyes traduzido do francês para o português:
Parceval ou o Romance do Graal - Editora Martins Fontes SP

Foi no tempo em que as árvores florescem, matas e prados enverdecem, os pássaros cantam docemente seu latim pela manhã e todos os entes inflamam-se de júbilo. Então, na Gasta Floresta solitária, o filho da viúva levantou-se. Vivamente selou seu

⁹Idem - GA 302 - pal. 16.6.1921

cavalo de caça, pegou três dardos e saía do solar materno. Dizia consigo mesmo que iria ver os gradadores que estavam semeando a aveia com doze bois e seis grades.

Penetra assim na floresta, e prontamente seu coração rejubila com o suave tempo que se expande e ao ouvir aquele canto de tantos pássaros em regozijo. Todas essas cousas lhe são doces. Na leveza do tempo sereno, liberta do freio o cavalo e deixa-o ir pastando pela relva fresca e verdejante.

Diverte-se em lançar seus dardos ao redor: para frente, para trás, à direita, à esquerda, para cima, para baixo. E eis que houve chegarem cinco cavaleiros armados, com todas armas aparelhados. As armas dos que vinham faziam grande ruído, pois amiúde esbarravam nos ramos dos carvalhos e bétulas. Todas as lorigas então fremiam. Lanças chocavam-se com escudos. Soava a madeira, soava o ferro de escudos e lorigas..

O rapaz ouve, mas não vê os que chegam a bom passo. Espanta-se, dizendo consigo: - “Por minh’alma, minha mãe e senhora diz a verdade quando afirma que os diabos são as mais feias cousas do mundo, e ensina que eu faça o sinal da cruz para me proteger deles. Mas tal não farei! Realmente, não me persignarei! Não; o mais forte escolherei. Vou atingi-lo com meu dardo. Nenhum dos outros chegará perto!”

Assim fala consigo, antes de os avistar. Porém, quando ficam a descoberto, vê as lorigas faiscantes, os elmos claros luzentes, as lanças e os escudos, o ouro e o azul e a prata. E brada em grã deslumbre:

-Ah, senhor Deus, perdão! São anjos que eu vejo aqui!

Em verdade, sim, pequei ao pensar que fossem diabos!

Minha mãe não me enganava ao dizer que os anjos são as mais belas cousas que existem, exceto Deus, mais belo de todos. Mas este aqui, que posso ver bem, é tão magnífico que seus acompanhantes são dez vezes menos belos! Como disse minha mãe, homem deve acima de tudo adorar, orar e honrar a Deus. Vou adorar este aqui e todos os anjos após dele.

Do livro de Chretien de Troyes traduzido do francês para o português:
Parceval ou o Romance do Graal-Editora Martins Fontes SP

Como o morgado na floresta encontra os cinco cavaleiros

(O mesmo conteúdo traduzido por sua vez da versão traduzida para o alemão)

Foi no tempo em que todas as árvores florescem, as matas cobrem de folhas, os prados se cobrem de verdejante frescor e os pássaros em seu latim de manhã gorjeiam docemente e cada coisa flameja de alegria, levantou-se então o filho da viúva na

floresta erma e solitária, colocou sem esforço a cela sobre o seu cavalo de caça e tomou em sua mão três dardos de arremesso. Assim deixou a casa de sua mãe, ele pensava em buscar os trabalhadores no campo, que sua mãe possuía e que agora justamente estavam gradando para a aveia; eles possuíam doze touros e seis grades.

Assim ele adentra a floresta, e alegra-se o seu coração agora no corpo, se por causa do bom tempo e do gorjeio das aves que manifestam na sua alegria; tudo isso lhe agradava imensamente. Devido à suavidade do tempo tirou as rédeas do cavalo e deixou que ele pastasse a grama verde e fresca. E ele, que sabia atirar bem como os dardos que trazia, andou por aí e atirava ora para trás, ora para frente, ora para baixo, ora para cima, até que ouviu passos vindos pela floresta de cinco cavaleiros armados com armadura completa. As armas dos vindouros faziam grande barulho; pois frequentemente os galhos dos carvalhos e dos freixos batiam nelas, todas cotas das armaduras tiniam, e as lanças batiam nos escudos. Soava a coronha, soava o ferro, tanto dos escudos quanto das armaduras.

O morgado ouve o tropel, mas não vê os cavaleiros que se aproximam a passos rápidos. Ele se admira de sobremaneira e fala: “Por minh’ alma a verdade me contava minha senhora mãe que os diabos são mais tenebrosos do que qualquer coisa no mundo; e ela o falava para me ensinar, que é preciso se persignar contra eles; mas esse ensinamento eu quero desprezar, porque verdadeiramente não quero fazer o sinal da Cruz, porém eu quero atingir o mais forte com um dos meus dardos, para que nenhum dos outros mais se aproxime de mim.”

Assim falou o morgado consigo mesmo antes de avistá-los. Quando, porém, ele os viu a descoberto, saindo da floresta e vendo as armaduras tinindo e os elmos brilhando na clara luz, as lanças e os escudos que nunca avistara antes; vendo brilhar contra o sol o verde e vermelho púrpura, e o ouro e o azul celeste e a prata, ele se sentiu bem e ficou alegre e falou: “Ah Senhor Deus, piedade! Isto são anjos que estou vendo aqui! Em verdade, agora eu pequei profundamente, agora eu até agi mal por ter dito tratar-se de diabos; e minha mãe não me contara mentiras quando me dizia que os anjos são os seres mais lindos do mundo, fora Deus, que é o mais lindo de todos. Aqui eu vejo Deus, o Senhor, parece-me, pois vejo um tão bonito entre eles que os outros, queira Deus me proteja!, não tem a décima parte de beleza. E isso mesmo minha mãe dizia, ela própria, que se devia crer em Deus, adorá-lo, honrá-lo de joelhos; e eu vou adorar este e todos os outros junto com ele.

Chretien de Troyes: *Parceval ou a história do Gral*. Versão da tradução do francês arcaico para o alemão por Conrado Sandküller - Stuttgart em 1957

O primeiro contato de Parsifal com a vida cavalheiresca

Versão de Wolfran von Eschenbach que se baseou em Kiot.

Certo dia caçava ele em terreno formado por extensa ladeira. Acabara de quebrar um ramo, com a intenção de servir-se de uma folha para imitar o chamamento dos cervos (o pio de chamamento peculiar de certo pássaro da floresta) quando escutou os ruídos de cascos procedentes de uma vereda próxima ao local onde se encontrava. Brandindo o seu venábulo, exclamou: “Quem será?” Mas ainda que estivesse a caminho o próprio Demônio, com toda a sua fúria insidiosa eu estaria pronto a medir forças com ele. Na verdade minha mãe me contou coisas aterradoras a respeito dele, mas acredito que o que lhe faltou, foi coragem.” E, cheio de ardor combativo, pôs-se em guarda.

Eis que vinham aproximando-se a galope três cavaleiros, magnificamente ajaezados e cobertos de armaduras dos pés à cabeça de sorte que o jovem foi levado a acreditar seriamente que se tratava de deuses. Em consequência, não titubeou e caiu de joelhos no meio do caminho, exclamando: “Deus, ajuda-me, porque tens o poder de me prestar socorro”.

O cavaleiro que ia na dianteira irritou-se ao deparar com o menino ajoelhado no caminho. “Esse rapaz maluco de Valois detém nossa marcha a galope largo”.

Naquele momento vinha-se aproximando a toda brida um cavaleiro em magnífica armadura que estava, sem dúvida, com muita pressa: cheio de ardor combativo, vinha ele perseguindo os dois cavaleiros que haviam ganho a dianteira. Eles haviam raptado uma fidalga de seu reino, o que ele considerava uma ofensa pessoal. Preocupava-o o desespero da moça que, abatida, seguia adiante com seus captores. Três cavaleiros compunham seu séquito. Ele montava um magnífico castelhano, o seu escudo encontrava-se em estado lastimável. Chamava-se Karnahkarnanz e era conde de Ulterlec. Ele chamou: “Quem é que assim me impede de prosseguir caminho”? E avançou sobre o menino.

Autor: Wolfram von Eschenbach -*Pazival* 1-8 Tradução e posfácio de Wolfgang Spiewok. – Stuttgart-AL -1981. Editora Antroposófica

O poeta Chrestien apresenta a abundância e beleza do mundo explicitamente diante de nós. Ele vê o frescor verdejante da grama, ele enaltece o esplendor das cores das armaduras, ele se detém com vagar diante de um som: todas as cotas de malha tiniam, e as lanças ele batia contra os escudos. Soava o escape, soava o ferro, tanto dos escudos quanto das armaduras. Esse narrador é um grande épico. Os objetos são iluminados por igual, trazidos à tona por meio de epítetos. Todas essas qualidades o narrador do segundo setênio deveria possuir.

Bem diferente é o estilo narrativo de Wolfram: ele não se dá o tempo de

descrever a beleza da natureza, do fulgor das armaduras e seu tinir; depois de poucos versos ele alcança o diálogo entre os cavaleiros e Parsifal. A ele cabe seu interesse maior. Ele toma a liberdade de interromper o fluxo do relato por meio de observações subjetivas, em parte cheias de humor, por exemplo, na sua comparação entre bávaros e valisienses. Ele ama indicar previsões, assim como no tema da beleza de Parsifal: “Mais tarde sua glorificação estava na boca de todas as mulheres”. Não lhe importa a apresentação calma, épica, sequencial. Ele agrupa o tempo – segundo pontos de vista internos – livremente alternado. Ele enfatiza fortemente o que para ele é importante e em compensação deixa outras situações totalmente não mencionadas; ele une seriedade com humor, ama fortes alternâncias de impressões e situações.

Se o professor do terceiro setênio narrasse assim como Chrestien, ele suscitaria antipatia no jovem, despertando a sensação de estar ouvindo o estilo narrativo do professor de classe! Inconscientemente vive nele a expectativa de que à sua nova forma de vivenciar seja feita justiça. Tudo tem que se tornar diferente, portanto também o estilo de narrar do professor! O narrador do terceiro setênio, por conseguinte, deveria abandonar a forma épica de narrar, e acentuar o dramático e o lírico, compor livremente a estrutura temporal e ressaltar, iluminar, o que é de maior importância.

Uma observação final: no movimento escolar existe a tendência de no Ensino Médio, na época dos Niebelungos e do Parsifal, fazer os alunos reproduzirem por meio de apresentações orais grande parte dos conteúdos. Eu espero que através da apresentação tornou-se claro quão exigente é a tarefa da narração no terceiro setênio, quantos aspectos pedagógicos devem ser respeitados, quanta percepção artística é necessária, quanta compreensão pela estrutura poética a fim de reconhecer o essencial. É natural, por exemplo, que um ou outro episódio de Gavan, em Parsifal, possa ser relatado por um aluno, mas a tarefa do narrador como um todo deveria ficar a cargo do professor e exigirá toda a sua força.

A LITERATURA COMO IMPULSO TERAPÊUTICO

Christoph Göpfert

A fonte da literatura

No momento em que os senhores do coral da Ordem de Santo Antônio de Isenheim encomendaram seu grande altar ao mestre Grünewald, eles sabiam que em uma obra de arte pictórica poderiam estar ocultas forças curativas, que pela contemplação se transmitiriam para o observador. Assim, eles queriam dar suporte à sua assistência aos enfermos por meio da ação terapêutica da sequência de imagens do altar, e nós, até os dias de hoje, ainda somos capazes de sentir algo da força ordenadora que emana de tais obras de arte pictórica. Pois, na medida em que nós, com o nosso destino individual, estamos diante de uma representação humano-cósmica de tal envergadura, mergulhamos em suas cores, formas e conteúdos e temos parte, partilhamos das suas forças plasmadoras.

Irmandades terapêuticas como a Ordem de Santo Antônio existiram através dos séculos, muitas vezes atuando secretamente. Nazaré também foi – como sabemos hoje – apoiada, sustentada por uma dessas irmandades, que por meio de sua forma de vida e de seus impulsos trabalhava visando a vinda do Cristo

Na literatura não é tão fácil quanto nas artes plásticas descobrir as forças terapêuticas, mesmo se retirarmos todo o intelectual ou trivial da obra malfeita que é oferecida no mercado de livros. Entretanto, se nos voltarmos à origem da literatura, da poesia e também dos contos de fada e lendas, que inicialmente foram literatura oral, então toda esta externalização da alma humana, independentemente de ter sido modificada através do tempo, tem, originalmente, um impulso terapêutico.

Os contos de fadas e lendas contêm em imagens aquilo que antigamente era conhecido nos locais de mistérios como enigmas da essência do ser humano e que, mais tarde, foi relatado publicamente aos homens para que, em uma época de distanciamento de Deus, do início da separação e isolamento da alma, lhes trouxesse força e segurança como “martírio”, na forma como foi apresentado na imagem da crucificação de Grünewald.

Uma origem semelhante tem aquilo que encontramos na Poesia: a tragédia grega era um apoio no caminho do homem para alcançar sua individualidade.

Sustos e lamentos eram mostrados no palco para que uma purificação fosse feita na alma do espectador, purificação esta entendida no sentido cùltico, bem como no sentido medicinal, como eliminação de substâncias nocivas e danosas. O nome *Katharsis* nos indica que se trata de um processo terapêutico.

Também na Idade Média os grandes épicos relatam a respeito da transformação da consciência nos homens: da perda das forças de vidência instintiva e da ligação com o divino, na *Canção dos Niebelungos*; a busca da ordem na alma, nos épicos de Arthur; de um caminho iniciático mais moderno, que leva a novas experiências espirituais, em *Parsifal*.

Numa forma transformada, também toda a grandiosidade da poesia posterior ganha um elemento terapêutico enquanto ela estiver ligada à ordem divina, quer dizer, quando, do ponto de vista do conteúdo, for trazido na poesia algo de eterno, algo de indestrutível.

Isso também vale para algumas poesias modernas. Nem tanto do ponto de vista do conteúdo, que por sua vez já foi extraído de um mundo conturbado, mas pelo “não-dito” na poesia a respeito do qual dizia Klopstock que “circula em uma boa poesia tal como nas batalhas de Homero circulam os deuses, vistos somente por alguns poucos homens”. Esse “não-dito” age também na estrutura de alguns poemas modernos, na sua “força de corpo”, quando logra ao poeta a transformação de uma realidade, de uma realidade anímica em uma configuração de linguagem totalmente plasmada pelo espírito. Por este caminho e não por meio de proposições e ideias inteligentes o poeta pode “elevar o mundo ao puro, ao verdadeiro, ao imutável”, como certa vez formulara Franz Kafka, ser a tarefa do poeta.

Entretanto, também a partir do conteúdo muita coisa na poética moderna pode ser curativa, pois a humanidade passou por um mundo de terror, também do terror da alma, e está presa em mecanismos dos mais variados tipos os quais, em realidade, ameaçam extinguir o verdadeiramente humano. Uma poesia que hoje exclui essas realidades não é honesta.

No entanto, se ela mostra em uma forma configurada criativamente pelo poeta, por assim dizer numa forma indestrutível, que é possível sim, justamente a partir desse mundo de experiências, a confiança em uma ordem espiritual, então essa vivência será construtiva, sanativa, talvez não da maneira habitual, sem dor. São forças ressuscitadoras que nos são presenteadas neste tipo de poesia. Uma força crística oculta age dentro dela. Foi neste solo que cresceram as obras de

Alexander Solzhenitsyn. Das experiências mais amargas também surgiu a lírica de Paul Celan e Nelly Sachs. Mas também aqui se encontram os dramaturgos Samuel Beckett e Eugene Ionesco, assim como o – muitas vezes incompreendido – prosador Franz Kafka.

Forças que adoecem e forças que curam no ambiente e no homem

Com isto esboçamos que a Literatura, – entendida desta maneira – tem em sua essência algo de sanativo. Mas para entender porque as forças terapêuticas da literatura hoje são mais importantes do que nunca, é preciso colocar frente aos olhos, com toda nitidez, principalmente as forças que configuram, especialmente, o ambiente infantil. O pedagogo curativo Franz Löffler já apontou, há mais de trinta anos, para o fenômeno “A rua como educador”. Ele constatou como consequência um acordar excessivamente prematuro na criança, pois uma compreensão rápida da situação é necessária; uma acuidade auditiva diminuída para com todo o sistema acústico, que conduz a uma paralisação da vivacidade da alma e age até nos processos vitais. Daí surgem a impertinência, irreverência e o vício da crítica, cada qual na idade específica como formas comportamentais de relacionar-se. Tudo aquilo que poderia ter conduzido para a percepção de si mesmo é eliminado. As relações humanas são julgadas através de pontos de vista de utilidade, de vantagens; Löffler fala da perda de identidade das relações humanas. Com isso se desenvolve nas crianças um intelecto pequeno, duro, que nos contempla com olhos frios. Por outro lado, a alma está como que presa por encantamento às percepções sensoriais que a inundam e somente pode vivenciar a “verdade nua”. O espiritual, o irracional, não mais poderá ser compreendido.

Com isso, a percepção sensorial das crianças, por natureza, é qualitativamente diferente da do adulto. Para a criança, tudo aquilo que vê ou escuta ainda está envolvido pela misteriosa intuição, de que por detrás de tudo existe uma verdade a mais, e que tudo quanto é visível é também imagem para o espiritual. A fronteira entre o mundo sensório e o mundo sobrenatural para a criança pequena é extremamente tênue.

Poderá se falar de uma percepção dos sentidos “aberta” das crianças pequenas. Hoje nós conhecemos isto ainda dos povos primitivos. Neste contexto é extraordinariamente significativo que em algumas poesias modernas esta fronteira também é rompida.

Essas qualidades sensoriais infantis são prematuramente amortecidas por meio da “Educação da rua”. Muitas vezes tem-se a impressão que um jovem vive como que separado do seu gênio, do seu EU superior, e que no vácuo penetra o medo como se fosse algo como um anti-eu. Com isso o adolescente cai em poder das forças do instinto; mais tarde na vida torna-se possível praticar crueldades, rudezas e brutalidades.

Antes de nos dedicarmos à pergunta de como tornar frutíferas na educação as forças terapêuticas da poesia, é imprescindível obter um entendimento daquilo que no sentido da educação vem a ser saúde e cura. Entretanto, a modernidade já não está mais preparada para perguntar verdadeiramente pelo bem-estar das nossas condições humanas. Pelo contrário, o ser humano se retirou em grande parte das relações de vida no mundo, e com isso perdeu a percepção do delicado equilíbrio da saúde e da cura. Se quisermos resumir drasticamente as consequências das nossas formas de vida e de educação, como elas se manifestam não somente para a criança, mas também para o adulto, então podemos dizer: o Eu é empurrado para a escuridão, a parte anímica torna-se selvagem, as forças vitais humanas são esburacadas, rotas, o corpo físico não será mais permeado e sustentado pelos membros constitucionais mais elevados. Isto significa que a estrutura dos membros constitucionais será desarticulada.

Em contrapartida a isto, o que é cura?

Em palestras sobre o decurso do ano, Rudolf Steiner expôs como toda cura depende originalmente da respiração: “Todos os segredos da cura são simultaneamente os segredos da respiração” (3) . Desta maneira, a respiração age tanto na região inferior dentro do sistema metabólico e intervém de forma sanativa nos processos de alimentação, como também atinge o nosso sistema neurossensorial. Rudolf Steiner assim o descreve: “A nossa respiração é constantemente um processo de cura. Mas quando essas forças de respiração sobem para a nossa cabeça, então essas forças sanativas tornam-se as forças espirituais no ser humano e atuam na percepção sensorial e no pensar” (4). Portanto, as nossas atividades espirituais são em si processos terapêuticos metamorfoseados, processos de respiração metamorfoseados – são expressões que dificilmente são esclarecidas através dos nossos hábitos convencionais de pensar. Elas levam ao cerne da antropologia antroposófica através da qual também é representada

uma nova visão da capacidade de pensar e de perceber. Podemos nos aproximar mais da relação do processo respiratório e da percepção, quer dizer, do processo do pensar, isto é, do perceber, quando nos observamos a nós mesmos, por exemplo, como os nossos pensamentos fluem de maneira diferente conforme o ritmo respiratório do momento. Temos ainda a considerar a alternância entre o processo assimilador das percepções sensoriais e o processo de pensamentos que a ele responde, o qual é um processo elaborador e transformador que pode também ser vivenciada como uma respiração anímico-espiritual.

Disto resulta – pela corrupção atual da nossa organização humana – qual significado compete à terapia da respiração, especialmente na educação no 2º setênio. Porque este é o tempo em que a criança, especialmente na respiração, vive no sistema rítmico.

Entretanto, existe ainda outro âmbito de grande significado para a terapia e que hoje necessita de um cuidado especial: o campo da percepção sensorial. Ao ser humano completamente desenvolvido compete que ele evolua em sua experiência sensorial, isso quer dizer que o mundo dos sentidos deve ser percebido verdadeiramente. Isto, de maneira alguma é óbvio ou natural. Além disso, existem nesse caso dois perigos:

Um deles ocorre quando a alma já está corrompida pelas influências do ambiente de tal forma que ela age como um vácuo. Então o homem, como que tomado por uma ressaca, não consegue mais se livrar das impressões isoladas; ele se torna um escravo dessas impressões. Num caso extremo pode tornar-se “fixação”, como é conhecido na pedagogia curativa.

O outro perigo é que a percepção logo é encoberta por conceitos, de maneira que nós já não nos entregamos a ela vivenciando-a.

Por esse motivo Rudolf Steiner certa vez aconselhou a deixar as crianças escreverem poesias sobre determinados fenômenos do mundo, ao invés de imediatamente passar-lhes conceitos a seu respeito. Dessa forma, mas também por meio do confronto com o pictórico de um tema, é trazido para o interior da criança algo imagético, aberto, ela cria no seu fazer artístico uma relação com a coisa. Entretanto, é somente através da atividade criadora que nossos órgãos de percepção começam a ser desenvolvidos, pois nossos órgãos dos sentidos não estão prontos, eles têm que ser “formados”. Além do mais, nós não notamos que nossa percepção, na realidade, é suficiente apenas para

aquilo que é inanimado, sendo que somente através da educação dos sentidos poderemos conseguir acessar os processos vitais do mundo. Goethe, diante da percepção sensorial, conscientemente conteve-se em relação à representação mental e conceitos. Ele nomeia o resultado desta dedicação aos sentidos “aquela suave empiria” e quer dizer com isso uma experiência que se originou no mundo externo, mas que revela algo de espiritual atuando nela. Goethe, neste aspecto, viveu notadamente antes do seu tempo. Por meio desta postura, o homem adquire uma capacidade perceptiva mais elevada, mais refinada, e somente por meio desta ele pode aproximar-se das forças criadoras que agem na natureza. Goethe obteve este sucesso com a planta primordial. Ele elevou sua fantasia exata à imaginação(5).

Esta capacidade nós podemos exercitar. A experiência sensorial se deixa intensificar internamente de tal forma que se torna algo espiritual vivo no homem, que se integra ao seu organismo vivo. Forças sanativas são absorvidas no seu corpo etérico.

A capacidade no ser humano, que nos ajuda nesta educação, é a fantasia, que hoje se vê mais como algo que se deve superar. Ernst von Feuchtersleben, o médico vienense, ainda sabia, por volta de 1840, da importância de se lidar com a alma de forma terapêutica. Ele intitulou seu famoso livro *Para a dietética da Alma*, e nele dedica à fantasia um capítulo importante. Nele diz que a alma precisa tão necessariamente da fantasia e do mundo imagético quanto o corpo necessita do alimento, e quando a fantasia em um ser humano seca todos os processos vitais morrem. Tarefa de uma psicologia moderna seria então reconhecer novamente esta força da alma criadora de imagens como capacidade central da alma humana. Ela também ajuda a evitar o aprisionamento da alma na percepção. Franz Löffler formulou de forma lapidar: “a vida no ser-imagem é o fenômeno primordial da alma humana. A substância da Alma é a Imagem”(6). Com isto fica claro que a alienação da imagem viva e que a sua falsificação através dos meios de comunicação levam a uma fatalidade na educação. Um novo conhecimento imagético precisa ser desenvolvido! Pois o recurso pedagógico contra o medo é a imagem verdadeira, no sentido do estudo da evolução.

Com isso abre-se uma porta ampla para a forma pedagógico-terapêutica de se lidar com a Literatura, pois a Literatura, considerada nesse sentido, é portadora de imagens, que colocam diante dos nossos olhos internos o mundo externo, as situações da alma humana ou as forças vitais que agem por detrás

das coisas. A Literatura intervém, desta maneira, por meio da nossa fantasia criadora, na estrutura da organização dos nossos membros essenciais.

Um exemplo de literatura terapêutica

Em um exemplo de literatura terapêutica adiante será elucidado onde, por meio de um texto poético, estão as forças terapêuticas e como ficamos tocados através delas.

“Um sentimento da mais profunda solidão me sobrevinha todas as vezes invencível, tão frequente e prazerosamente me sobrevinha a vontade de subir até ao Lago encantador. Um pano esticado sem nenhuma única dobra ele se encontra suavemente entre os penhascos duros, alinhados por um agrupamento fechado de pinheiros, escuro e sério, do qual alguns antigos troncos primitivos esticam para cima seus caules grossos sem hastes como se fosse uma única coluna antiga. Do lado oposto desta margem da floresta sobe um cenário de penhascos vertical como um muro cinza se abrindo em todas as direções na mesma seriedade de cor, apenas cortado por um delicado filete de musgo verde coberto por poucos pinheiros negros, que, entretanto, de tal altura parecem tão pequenos lá embaixo, como se fossem raminhos de alecrim. Também muitas vezes eles se quebram por falta de terra, se precipitam no lago; e por conta disto pode-se olhar sobre ele para o lado oposto e enxergar a parede e, em uma horrível confusão, veem-se os velhos troncos quebrados, num triste brilho esbranquiçado, a quebradeira margeando como uma luz fraca, quebrando as águas escuras das beiras. À direita, a margem do lago toca uma imponente frente de granito chamado de bloco de pedra; à esquerda ele baixa para um suave teto, formado de uma alta floresta de pinheiros envolvidos por um pano verde do mais fino musgo.

Pelo fato de nesta bacia literalmente nunca ter soprado um vento, a água repousa inerte, e a floresta e os penhascos cinzas e o céu aparecem de sua profundidade como que de um enorme espelho de vidro preto. Sobre ele há um pedacinho do profundo e monótono azul celeste. Aqui pode-se passar dias a cismar e meditar e nenhum barulho atrapalha os pensamentos que se aprofundam na mente a não ser talvez o ruído da queda de uma pinha ou o breve grito de um abutre.

Muitas vezes me vinha um e o mesmo pensamento, quando sentava nesta paisagem - como se fosse um sinistro olho da natureza, que me fitava aqui, profundamente negro, sobranceado pela frente e sobranceado dos penhascos, delineado pelos cílios de pinheiros escuros – dentro, água inerte qual lágrima petrificada.”

Se nos perguntamos o que sentimos de tão benfazejo e organizado nesse texto extraído do início da obra de Stifter, *Floresta alta*, é primeiramente a exata observação pelo poeta da natureza da qual fazemos parte. A paisagem é descrita de tal maneira, que se poderia pintá-la: o lago solitário, num dos lados pinheiros escuros, no outro a parede de granito cinza, com os rochedos quebradiços e árvores. Também a forma como particularidades, nas rachaduras branco-luminosas nos velhos troncos aleatoriamente espalhados por toda parte, são mencionadas.

Entretanto, além disso, somos guiados pelo poeta para as forças atuantes da natureza, nosso pensamento é remetido a uma dimensão superior. Stifter não descreve a “realidade dura” na natureza, mas ela tem algo cheio de segredos. Sequencialmente se adensando, o lago é descrito vez após vez, diferentemente, aos poucos se elevando como um pano esticado, depois como um “monstruoso espelho preto”, como “sinistro olho da natureza” e por fim como “lágrima petrificada”. Cuidadosamente soa que a natureza possui algo de essencial, que na natureza agem seres elementares invisíveis, para os quais o lago pode parecer um olho ou uma lágrima. Formulações como essa não são imagens poéticas aleatórias, mas vibra nelas a intuição de forças estruturais etéricas, que fazem parte da ordem da criação divina. Nós podemos supor que este tipo de descrição também age no nosso próprio organismo, nas forças de estruturação.

O texto de Stifter expressa também sentimentos e forma e, por meio disso, plasma nosso mundo de percepções. Também é mencionado o sentimento de uma solidão criadora, que sobrevém ao narrador lá no alto, de forma invencível. Muitas coisas parecem sérias, tristes ou horríveis ao observador. No geral é um ambiente que incentiva pensamentos de eternidade.

Nós, entretanto, sentimos que até mesmo a Língua, como ela é administrada por Stifter, tem um efeito, uma força que passa pelo nosso inconsciente, que influencia nossa ‘Gestimmtheit’(estado anímico) e nosso sentimento de

vida. Se procurarmos por uma causa, então percebe-se a condensação da construção da frase, principalmente através das construções de participios: “um pano esticado sem nenhuma dobra”, “alinhavado por um agrupamento de pinheiros”, “expandido para todas as direções a mesma seriedade de cor”. Essas são concentrações que possuem caráter volitivo e que penetram também em nossa região volitiva adormecida. Essas concentrações alternam com orações principais de longas correntes. Dessa maneira partem simplesmente do estilo de efeitos como concentrar e se dissolver, elas são como um processo respiratório.

Uma camada mais profunda em nós é sempre abordada ali onde nós mesmos ouvimos o próprio poeta, onde ele fala da sua visão do mundo, fala de seus pensamentos, da sua certeza das forças vitais que mantêm o mundo. Através disso nós fazemos uma experiência do EU; nosso mais alto sentido, o sentido do EU é acessado, e isto é algo através do qual a poesia, no sentido mais eminente, pode atuar de forma sanativa em uma época da eliminação do EU.

As atuações terapêuticas por meio da poesia podem ocorrer em cinco níveis, que são para nós, em grande parte, inconscientes, desconhecidos. Albert Steffen, que em suas próprias obras, envidou esforços especialmente pelo aspecto terapêutico, descreve-os como um processo do acordar em cinco etapas: na observação, no pensar, no sentimento, na volição e no Eu. (8)

A respeito do manejo terapêutico com a literatura na aula.

Como, entretanto, o professor encontra pontos de vista para fazer com que o terapêutico na poesia se torne proveitoso?

Ele precisa, primeiramente, chamar para o consciente a tarefa do poeta moderno. Albert Steffen formulou que o Poeta moderno deve ter interesse pelo mundo, observar detalhadamente e preparar o conhecimento do mundo suprassensível (9). O último nós não queremos deixar de lado, pois, significa: uma obra literária do presente passa pelo seu objetivo quando ela se restringe aos problemas do presente e não alcança a dimensão do suprassensível, que claramente está presente na poesia antiga - como nós vimos em Stifter. A imitação de um ambiente fatalista, como no Naturalismo, não atua terapêuticamente, mesmo que os alunos das classes superiores devam conhecer estas obras.

Assim, em todas as faixas etárias, o professor deveria cultivar três formas do lidar literário com os alunos:

1. A forma sentimento-intelectual – isso significa que os alunos ouvem uma obra de Literatura e falam sobre o conteúdo; com isso move-se na área do pólo pensamental.

2. A reprodução oral-recitatória de uma obra – isso diz respeito principalmente ao sistema rítmico, ao sentimento.

3. As representações encenadas – ela abrange a recitação em grupos de encenação desde o 1º ano até a apresentação final de um 12º ano com grandes obras; ela atua para dentro do querer.

Entrelaçados nessas três tarefas estão os cinco respectivos processos terapêuticos, que foram elucidados através do exemplo do texto de Stifter. Nós os reencontramos nas diferentes variações e para as diferentes séries.

Quando em uma obra se procura pela observação acordada do poeta, vivencia-se um estímulo surpreendente. Na viagem de Goethe para a Itália, encontram-se observações da natureza que são tão vivas e tão exatas que nós mesmos nos sentimos como observadores (por exemplo, a subida ao Vesúvio, 6 de março, 1789).

Já nos contos de fada o pensamento é conduzido para as forças espirituais que atuam por detrás da natureza externa. Como figuras que atuam e falam, surgem aqui seres não sensórios intervindo na vida humana para auxiliar ou atrapalhar. Dessa forma inicia-se esse processo já na idade pré-escolar. Para os jovens de mais idade, sem dúvida uma ampliação do pensamento se abre mais provavelmente em um poema de Nelly Sachs. Com uma nova capacidade de imagens, tecendo muito mais no fluxo vivo do que nas personagens dos contos de fadas imagéticos, são aqui abordadas as forças supersensíveis.

O terceiro processo, que a literatura estimula em nós, desperta nosso sentimento. Com isso ele pode ser internalizado ou iluminado. Na medida em que nos entregamos à poesia, nos tornamos ouvintes ou espectadores do “atuar em sonho” (Kafka fala da vida interior onírica a partir da qual ele cria. Nossos sentimentos possuem, entretanto, caráter de sonho, e assim podem as “cenas oníricas na literatura” atuar diretamente sobre nós de forma organizadora. O homem pode também, através do encontro com a poesia, vivenciar como os sentimentos podem penetrar no ser humano por via superior ou inferior e que de certo modo não são seus próprios sentimentos. Shakespeare

é o grande professor nesta área do conhecimento dos sentimentos. Podemos aqui pensar em *Macbeth* e a demonização dos sentimentos por meio das bruxas ou então na comédia melancólica *Como gostais (As you like it)*, que traz um clareamento gradual de sentimentos confusos. O maior drama, entretanto, que trata de influência e transformação dos sentimentos humanos é o *Fausto* de Goethe.

O despertar do querer se realiza – assim descreve Steffen – por meio da vivência da compaixão e da consciência. Assim aconteceu na tragédia grega, nos conflitos trágicos em geral (mesmo sabendo que hoje a tragédia não deveria ser motivo de compaixão, porém deveria trazer pavor e lamento). Ao vivenciar os enredamentos trágicos de outra pessoa, percebemos as forças determinantes que nela atuam que também envolvem a nós. Através disso o nosso querer desperta e se desprende do nosso egocentrismo. Encontramos pela primeira vez o surgimento da consciência (autojulgamento) em Eurípides, para quem o autoconhecimento sempre vem unido a um susto. Adverte-nos interiormente de executar atos contra as metas da humanidade. É uma das cenas mais tocantes da literatura universal quando, na *Canção dos Niebelungos*, Rüdiger, diante da sedenta vingança de Krimhilde, que o exorta para a luta contra os burgúndios, repentinamente fala de sua alma. Por causa de um juramento de fidelidade exterior não quer ser tocado em seu valor eterno.

“Que eu perca a alma, não foi isso que eu lhe jurei”.

A *Canção dos Niebelungos* vai, além disso, em suas personagens, de Siegfried até Dietrich von Bern, passando por diversos degraus de desenvolvimento do querer, que paulatinamente se desvencilha da dependência do sobrenatural, tornando-se um querer humano livre. A relação terapêutica aqui fica bem clara. Também merece ser notado que a matéria da *Canção dos Niebelungos* aparece duas vezes no currículo escolar; no quarto e no décimo ano, duas faixas etárias em que o ser em desenvolvimento deve dar determinados passos de desenvolvimento.

O ser humano só conquista o despertar do Eu quando, interiormente, é capaz de aceitar o seu destino, portanto, basicamente, apenas quando adulto. Nisso o ser humano pode dizer sim para o seu Eu no sentido mais elevado do que apenas no Eu consciente (ou mesmo no sentimento do Eu). Isso acontece quando nós nos sentimos partícipes dos atos de criação de seres espirituais e esse processo se inicia quando nós mesmos nos tornamos criativos. Isso pode acontecer no pensar, no sentir e principalmente no querer, por exemplo, quando trabalhamos

artisticamente.

Para a preparação do nascimento do Eu, as aulas de literatura do Ensino Médio oferecem uma diversidade de ajudas, ainda que tenhamos visto que esse processo se inicia na idade “dos contos de fadas”. O jovem chega a conhecer uma série de caracteres humanos, situações de vida e desenvolvimentos do Eu; todo um estudo de “conhecimento do Eu” será difundido para ele dentro da poética. No ponto mais decisivo, no meio do Ensino Médio, está colocado *Parsifal*, exatamente no momento em que o jovem ser humano se prepara para estruturar seu próprio espaço anímico interior como moradia do seu Eu.

Para o professor é importante que entre as obras que ele escolhe – em todo caso até o 11º. ano – não seja soterrada a dimensão espiritual. Talvez às vezes ela se expresse apenas na busca interior do autor ou em suas personagens, na confiança de que existe uma força indestrutível no ser humano. Para o professor sempre tem que estar em primeiro plano que ele tem jovens diante de si, cujo sentido vital já está enfraquecido e que ele não deve solapá-lo ainda mais.

Forças plasmadoras, estruturais, é o que ele precisa proporcionar-lhes. Literatura trivial não pode oferecê-lo e com a poética da decadência e do desespero os alunos apenas deveriam confrontar-se quando eles mesmos já desenvolveram em si a capacidade de se distanciar. De modo geral acontece no 12º ano. O trabalho antecipado com essas obras traz mais danos do que o aumento de conhecimento possa trazer.

Um momento importante para uma intensa percepção do Eu no desenvolvimento do jovem é a idade de aproximadamente 18 e 2/3 anos^{1*}. **É o momento do primeiro nó lunar (ainda existem leis mais íntimas no decorrer da biografia humana em que temos que prestar atenção. Para a maioria dos alunos acontece no 12o ano).** É o momento do décimo oitavo ano, sete meses e quatro dias depois do nascimento. Do ponto de vista astronômico quer dizer que a Lua está na mesma posição em relação à Terra como no nascimento. A verdade é que esse ‘Nó Lunar’ muitas vezes é suplantado, encoberto pelo próprio barulho dele e os meios de comunicação aos quais o jovem se entrega cada vez mais. É tarefa do pedagogo, todavia, amparar o desenvolvimento saudável do ser humano, atuar contra as manifestações das acelerações ou do infantilismo anímico, portanto equilibrar as desarmonias. Dessa maneira os passos de desenvolvimento disponíveis na natureza do homem são a base para a atuação pedagógica, e não as suas falsificações.

Isso deve ser levado em conta mesmo até o fim do período escolar. É a razão pela qual, como mencionado no início, a literatura moderna é tão aceita pelo jovem dessa idade. Em uma classe onde também – sem nenhum preparo – é lido um texto de Kafka, surge silêncio absoluto.

Nós avançaremos outro degrau no manejo da literatura quando recriamos falando, pois literatura é palavra, também entendida amplamente como palavra falada. Aqui a respiração é abordada diretamente, o ser humano mediano está em ação. Como sabemos: a respiração é a verdadeira força sanativa no ser humano. E observando o ritmo da fala, é possível fazer a leitura de como o processo respiratório nas crianças muda no decorrer do tempo de escola. Atua-se de forma terapêutica correta quando na classe se usa a recitação tendo em vista essa transformação.

Na classe do 1º ano ouve-se um ritmo que quase ainda é corporal.

Klumpedum und Schnikeschnak (Klumpedum e Schnikeschnak)

Gehen auf die Reise (vão para a viagem)

(Hedwig Diestel)

As crianças têm prazer em falar assim – na metade da infância a fala flui mais livre, o sentimento vive mais forte na respiração:

Es war daheim auf unserm Meeresdeich

Ich liess den Blick am Horizonte gleiten.

Zu mir hinüber scholl verheissungsreich

Mit vollen Klang das Osterglockenläuten

(Theodor Storm)

(E lá em casa sobre o dique do mar.

Eu deixei o olhar pelo horizonte deslizar.

Em minha direção ecoou cheio de esperança

O(s) sino(s) da Páscoa a badalar.)

No final do segundo setênio, sem dúvida, também entra um componente espiritual na recitação, a qual se torna diferenciadamente mais forte; por exemplo,

nas baladas, trata-se também de debates espirituais. Algo dramático penetra no processo respiratório. E ainda é algo diferente a permeação rítmica, quando uma classe de 10º ano recita uma aliteração no antigo alemão clássico, como na *Canção de Hildebrando*.

Que impulsos de vontade passam nesse momento pelo corpo! Já na *Canção dos Niebelungos*, quatrocentos anos mais tarde, a fala soa suave e com grande fluxo de respiração. Infinitas nuances da respiração ainda podem ser suscitadas através da fala, pensando apenas em dois poemas diferentes de Goethe como *An Schwager Cronos (Ao Cunhado Cronos)*, ou *Grenzen der Menschheit (Limites da Humanidade)*, na variação da lírica do séc. XIX, ou apenas lembrando os ritmos primordiais humanos como o hexâmetro.

Esse impulso terapêutico da recitação em coro deveria estar presente em cada aula principal, mesmo no Ensino Médio (não apenas nas épocas de língua materna). Faltando o impulso, privamos os jovens de forças sanativas. Nelly Sachs falava de “ervas curativas para ferimentos na respiração” que nos faltam hoje.

Mas um processo respiratório mais sensível ainda permeia qualquer aula: na alternância de ouvir e de falar das crianças, considerando toda a estruturação de uma aula, o professor disponibiliza um processo respiratório. Mesmo no planejamento de uma época de língua materna ele precisa respeitar qual atuação emana de um tema em prosa de um Kleist durante um tempo mais prolongado, que é uma atuação que desperta, acorda, e por outro lado um Stifter atua como um bálsamo que passa por nossa alma, e ambos são sanativos.

Mas o grau mais profundo de atuação da literatura nós alcançamos não apenas fazendo observação ou recitando, porém trabalhando com o corpo inteiro, isto quer dizer, quando deixamos os jovens fazer teatro. Hoje ainda é mais necessário do que nunca antes, pois os sentidos superiores – da fala, do pensar, do Eu – com os quais normalmente assimilamos a literatura, estão largamente danificados ou quase não desenvolvidos (formados = ausge-bildet, no alemão tem o significado de imagem). Quando o aluno passa a se mover no palco individualmente ou contracenando com outro, quando faz gestos que acompanham a fala, quando os figurinos e os cenários com cores e iluminação dão moldura para esse movimento e fala, então a poesia atua através dos atores que estão agindo, adentrando o espaço todo do palco. Trata-se de um impulso que passa através do ser humano e que penetra o entorno. Tudo se transforma num espaço estruturado pela poesia, gestos, expressão! A atividade teatral penetra até as forças etéricas do ser

humano. É nisso que residem suas possibilidades terapêuticas especiais. Mas isso significa que o ensaio de uma peça deve se processar lenta e cautelosamente, pois a apresentação de uma peça apenas atua de forma terapêutica quando a arte da fala, o gesto interior que ordena, pode lentamente penetrar no organismo vital do aluno. No entanto, isso necessita de tempo de crescimento! Assim, por esse meio, serão edificadas as forças vitais. Isso pode ser acelerado até o ponto de os alunos parecerem ser arremetidos para além de seu ser cotidiano, que neles se manifestam traços de seu ser, que antes até podia se imaginar, mas que geralmente estão como que enterrados. Nesse caso, fazer teatro age como uma libertação, assim que alguns comportamentos inadequados despencam como escória e algo do ser espiritual superior do aluno pode ser vivenciado. Apesar desse acesso ao ser verdadeiro do Homem geralmente não permanecer visível por muito tempo depois do trabalho do teatro, mesmo assim é terapia no mais alto nível que esse “encontro” tenha acontecido uma ou mais vezes. As peças de Shakespeare são, nesse caso, especialmente sanativas, pois seus personagens são etericamente verdadeiros.

Que aqui, ao encenar peças, se trata de forças que não as forças intelectivas, se torna visível sempre de novo, quando alunos intelectualmente não muito dotados apresentam seus papéis de maneira magistral, trabalhando a partir de seu sistema rítmico e a partir do conjunto na apresentação. Eles têm as forças etéricas à sua disposição.

É obvio que as apresentações teatrais nas classes, aplicadas corretamente na pedagogia, têm de mudar no decorrer dos anos escolares. Nas classes do Ensino Fundamental 1 (mais baixas) os alunos pouco se apresentam individualmente, como atores estão incluídos no grupo. Apenas poucos recebem um papel individual. Prevalece a fala em grupo, quase tudo ainda é como uma recitação em coro. Os figurinos são apenas como que indicados. Ainda nada é individualizado, como também a criança nessa idade ainda se encontra antes da individualidade. Nós reconhecemos um espelhamento daquilo que se desenrolou no início da tragédia grega em Ésquilo: o ator vai se separando paulatinamente do coro.

No final do 8º ano já se apresenta uma grande peça de teatro. No entanto, é de suma importância, nesse caso, que para essa idade seja escolhida uma peça na qual a ordem do mundo ainda se apresenta como válida, ainda que também possam aparecer desvios de alguns personagens. Sempre são feitas boas experiências com as obras de Ferdinand Raimund, por que o âmbito suprassensível vem em uma forma de conto de fada, mas na forma folclórica.

Para a peça de teatro do 12º ano, em virtude da maturidade dos alunos, oferecem-se ricas possibilidades. Mesmo assim, na escolha da peça deveria ser levada em conta a situação especial dos jovens com dezoito anos.

Solicitações ao professor como desenvolvimento interior

O que é exigido do próprio professor que quer atuar de forma terapêutica? Além da compreensão daquilo que são forças sanativas, ele precisa ter desenvolvido em si capacidades terapêuticas. Não as tendo por natureza, é possível desenvolvê-las. Um caminho importante é aquele descrito por Rudolf Steiner do autodesenvolvimento interior. O professor precisa tornar-se aberto frente às outras individualidades das crianças, precisa observar vivamente, sem logo desenvolver imagens ou conceitos. Além disso, Rudolf Steiner exige do professor idealismo espiritual, quer dizer, uma postura perante o mundo que conta com forças não materiais como princípios de formar a vida e o destino. Quando se trabalha a *Canção dos Niebelungos* e *Parsifal* como aventuras ou histórias de heróis, passa-se ao lado do propósito do ensino. A partir de uma mentalidade materialista não pode nascer uma educação terapêutica! Além disso, o professor precisa sentir-se um ajudante, um ajudante dos seres jovens. Para o professor não deve ser relevante o seu próprio saber ou o seu trabalho artístico, mas a ajuda ao jovem deve ser importante para ele.

O professor realiza um serviço ao “botão (rosa) da infância” (Jean Paul), no qual trabalharam forças sublimes, cujas dádivas atualmente são destruídas, são destruídas com a maior facilidade e sem a menor preocupação.

Notas:

1. Friedrich Beissner: *Der Erzähler Franz Kafka*

2. Franz Löffler: *Bildschaffende Seelenkräfte als Mittel der Seelenpflege bei verwahrlosten Kindern und Jugendlichen*

3. Rudolf Steiner: *Das Miterleben der Jahresfeste in vier kosmischen Imaginationen GA229*

4. *Idem*

5. *Compare –Müller-Wiedemann <Mignon- der künstlerische-therapeutische Auftrag>*

6. Franz Löffler : *Heilende Erziehung*

7. Adalbert Stifter: *Werke in zwei Bänden*

8. Albert Steffen : *Dichtung als Weg zur Einweihung*

9 *idem*

10 *idem*

Texto extraído de:

***Jugend und Literatur. Anregungen zum Deutschunterricht* de Christoph Göpfert (Hrsg.) Copyright: 1993 Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart**

Tradução: Marlene Filippini

Cotejo da tradução: Edith Asbeck

Revisão: Sidnei Xavier dos Santos