

**FANTASIA MORAL E LIBERDADE NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS<sup>1</sup>**

**MORAL IMAGINATION AND FREEDOM IN ADULT EDUCATION**

**FANTASÍA MORAL Y LIBERTAD EN EL EDUCACIÓN PARA ADULTOS**

SILVA, Katia Maria Sequeira da  
katiamariasequeira@gmail.com  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
<http://orcid.org/000-0002-6119-6030>

STOLTZ, Tania  
tania.stoltz795@gmail.com  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
<http://orcid.org/0000-0002-9132-0514>

**RESUMO:** Este artigo apresenta a compreensão das autoras sobre o conceito de fantasia moral e suas implicações para a ação prática livre. Trata do impacto da educação dos primeiros anos da infância até a vida adulta e de como a pedagogia Waldorf pode criar as condições para um pensar intuitivo, que contribua para o individualismo ético e alguma liberdade. À fantasia da criança, segue-se a fantasia criativa do adolescente e a fantasia moral no adulto. O apreciar do belo torna-se o apreciar do que é bom e ético. Os sentidos podem ser educados para apreciar e praticar o belo por meio de atividades práticas e ao alcance de todos, como a experiência com contos e aquarela. Apresenta uma proposta vivenciada de educação de adultos a partir da atividade artística de aquarela com contos de fadas como uma possibilidade de autodesenvolvimento de adultos ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Fantasia. Arte. Narração de histórias. Educação de adultos.

**ABSTRACT:** This article presents the understanding of the authors about the concept of moral imagination and its implications for free practical action. It deals with the impact of education from early childhood to adulthood and how Waldorf pedagogy can create the conditions for intuitive thinking that contributes to ethical individualism and some freedom. The child's fantasy is followed by the creative fantasy of the adolescent and the moral imagination of the adult. The taste for beauty becomes the appreciation of what is good and ethical. The senses can be educated to appreciate and practice beauty, through practical activities and within everyone's reach, such as the experience with tales and watercolor paintings. It presents a proposal of adult lived education from the artistic activity of watercolors with fairy tales as a possibility of self-development and long-life education.

**Keywords:** Imagination. Art. Storytelling. Adult learning.

---

<sup>1</sup> O presente artigo relaciona-se ao projeto de Bolsa Produtividade do CNPq, processo n. 07143/2018-0.

**RESUMEN:** Este artículo presenta la comprensión de los autores del concepto de fantasía moral y sus implicaciones para la libre acción práctica. Trata del impacto de la educación desde la primera infancia hasta la edad adulta y de cómo la pedagogía Waldorf puede crear las condiciones para un pensamiento intuitivo que contribuya al individualismo ético y a cierta libertad. A la fantasía del niño le sigue la fantasía creativa del adolescente y la fantasía moral del adulto. La apreciación de la belleza se convierte en la apreciación de lo que es bueno y ético. Los sentidos pueden ser educados para apreciar y practicar la belleza, a través de actividades prácticas y al alcance de todos, como la experiencia con cuentos y acuarelas. Presenta una propuesta vivencial de educación de adultos a partir de la actividad artística de las acuarelas con cuentos de hadas como posibilidad de autodesarrollo de los adultos a lo largo de la vida.

**Palabras clave:** Fantasía. Arte. Narración de historias. Educación de adultos.

## 1 FANTASIA MORAL E LIBERDADE EM STEINER

Este artigo apresenta a compreensão das autoras sobre o conceito de fantasia moral e suas implicações para a ação prática livre. O conceito de fantasia moral de Steiner tem implicações pedagógicas e estéticas tanto para o ensino formal como para o ensino ao longo da vida. Sua contribuição para a investigação acadêmica e para a sociedade está em apresentar um novo ponto de vista sobre ensino e produção de conhecimento que amplia o resultado pedagógico possível de ser alcançado quando se usa principalmente o intelecto.

O tema da fantasia moral foi objeto de textos de Steiner, notadamente na obra *A filosofia da liberdade* (2000) e em coletâneas de palestras proferidas para professores sobre a concepção de ser humano e a metodologia do ensino que inspiraram a primeira escola Waldorf, inaugurada em 1919, como *A Arte da Educação: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*, v. 1 (1988); *O desenvolvimento saudável do ser humano* (2008); e *A cultura atual e a educação Waldorf* (2014a).

A definição em alemão *Die moralische Phantasie* foi traduzida para o português como “fantasia moral” e, para o inglês, como “moral imagination” (STEINER, 1964). Essa diferença na tradução do original alemão para o português (fantasia) e para o inglês (imaginação) chama a atenção para a relação entre os dois conceitos. No dicionário Michaelis, o termo “fantasia” é definido, em seu sentido literal, como a “faculdade criadora pela qual o homem inventa ou evoca imagens por meio da

imaginação”; “obra criada ou produto da imaginação” (FANTASIA, 2020). O termo “imaginação”, conforme o mesmo dicionário, significa “faculdade mental de representar imagens novas ou anteriormente percebidas”; “faculdade mental de conceber e criar imagens novas a partir de combinação de ideias” (IMAGINAÇÃO, 2020). Já o termo “moral”, também conforme definição do dicionário Michaelis, adequado ao contexto deste estudo, é algo “[...] que pertence ao domínio do espírito, por oposição ao físico ou a outros objetos materiais”. Outras definições para moral, como “relativo às regras de conduta e aos costumes estabelecidos e admitidos em determinada sociedade” e “[...] que é conforme e procede conforme os princípios da ética e da moralidade aceitos socialmente” (MORAL, 2020), não são adequadas ao contexto do estudo, que trata da fantasia moral no plano individual. Dos termos “fantasia” e “imaginação”, destacam-se o caráter interior e individual, além da força criativa que trazem como significado. Do termo “moral”, destaca-se o caráter transcendente.

Alguns autores discorrem sobre a fantasia moral em relação a diversos temas: é abordada por Romanelli (2016) em seu aspecto ligado à estética; por Bach Junior, Stoltz e Veiga (2013), em seu aspecto ligado ao conceito de liberdade; por Pohlmann (2012), como impulsionadora de ações sociais, a exemplo da criação das comunidades que sustentam a agricultura (ecológica, orgânica, biodinâmica). Outros autores trataram da questão do pensar intuitivo, da intuição conceitual e do individualismo ético, que estão ligados à fantasia moral (BACH; STOLTZ; VEIGA, 2013, SCHLEDER; STOLTZ, 2014; VEIGA, 2014; STOLTZ; WEGER, 2015).

A fantasia moral é tratada na segunda parte da obra *A filosofia da liberdade*, no capítulo XII. Na primeira parte, Steiner (2000) questiona se o ser humano é um ser espiritualmente livre no pensar e no agir ou se está sujeito aos determinismos da natureza e da sociedade. Na segunda, começa a aprofundar como o pensar pode proporcionar uma experiência de liberdade.

Para chegar ao conceito de fantasia moral, Steiner (2000) descreve como ocorre a cognição. De acordo como o autor, um conceito é associado pelo pensar à percepção de um objeto externo. É então estabelecida a diferença entre a cognição dos objetos e o entendimento do processo cognitivo em si, o processo de pensamento. Ao se observar o processo de pensamento, não existe a dicotomia Eu-Mundo, pois o



pensar e a observação deste fazem parte do Eu. Nesse sentido, percepção e conceito coincidem. Observar o pensar revela aspectos espirituais da realidade, que independem de estruturas orgânicas. Para Steiner (2000), quem trata as percepções dos objetos como reproduções abstratas, sem realidade própria, pode se perder na construção de modelos metafísicos que se distanciam da realidade.

Conforme aponta Steiner (2000), quem compreende o pensar entende que a percepção representa uma parte mais superficial da realidade, que se complementa pelo “aprofundamento pensante” das percepções. Por meio do aprofundamento, chega-se à realidade espiritual presente nas percepções, que se traduz em intuição. “A intuição é a experiência consciente de um conteúdo puramente espiritual.” (STEINER, 2000, p. 105). Pela intuição, o homem compreende a essência do pensar.

A organização psicofísica do homem não influi na essência do pensar e suspende sua atividade, cedendo espaço para que o pensar possa se realizar. O pensar é responsável pela consciência de si mesmo, do Eu. A essência do pensar faz recuar a interferência da organização psicofísica, ocupa o espaço com seu conteúdo, produz nessa organização uma contraimagem, como vestígio de sua atuação, prepara sua manifestação por meio do corpo e corresponde à realidade do Eu (STEINER, 2000).

A consciência do Eu se baseia na organização humana e se expressa por atos de vontade. Para entender a relação entre pensar, eu consciente e atos de vontade, é preciso observar como esses atos surgem da organização psicofísica. Conforme Veiga (2014, p. 18-19), “Steiner desenvolve uma fenomenologia do conhecimento e das ações, que não separa o homem da realidade, mas o apresenta como ser capaz de conexão e de ligação”, e o agir responsável é possível a partir desse vínculo de participação com a realidade.

Os atos de vontade podem ser compreendidos a partir de dois fatores: o motivo e a força motriz. O motivo é o fator conceitual, a representação mental e o determinante momentâneo do agir; a força motriz está localizada na organização humana e tem caráter mais permanente. Cada pessoa se motiva de forma diferente pelas mesmas representações, dependendo de sua constituição particular – sua disposição de caráter. A disposição de caráter é influenciada pelas representações mentais de cada um, proporcionando o cunho moral e ético da vida. Configura-se por



conteúdos mentais e sentimentos costumeiros e depende da soma dos conceitos universais que entraram em contato com percepções concretas e se converteram em representações mentais, as quais, por sua vez, dependem das intuições, da amplitude das observações – isto é, dos fatores subjetivo e objetivo da experiência ao longo da vida –, dos sentimentos, do agrado e desagrado em relação a uma representação, bem como da possibilidade de essa representação vir a se tornar ou não motivo para a ação.

Há nos atos de vontade dois elementos: as representações ou os conceitos que podem virar motivo – força motriz –, e as representações e os conceitos que podem influenciar a disposição caracterológica, que levam o sujeito a dirigir a vontade para um fim – metas da moralidade.

Steiner (2000) discrimina as forças motrizes de nossas ações pela investigação de como se compõe a vida individual. O primeiro degrau – impulso – é o da percepção por meio dos sentidos, que se transforma imediatamente em agir, em impulso e está ligado às necessidades inferiores. A repetição dos impulsos se transforma em tato ou gosto moral. O segundo degrau é o do sentir, e as percepções podem gerar sentimentos como orgulho, vergonha, honra, devoção, compaixão, obrigação e amor. Esses sentimentos podem se transformar em forças motrizes. O terceiro degrau são o pensar e o intelecto, entendido como a capacidade de formar representações. Os conceitos e as representações podem se transformar em força motriz pela reflexão. As representações se transformam em motivos pela associação com metas de ação e pela experiência de vida, criando modelos para decisões futuras – experiência prática.

A força motriz suprema é a intuição conceitual, que leva ao pensar puro, não ligado à percepção externa, passando dos conceitos universais a uma razão prática, que influencia e se torna motivo do querer.

Steiner (2000, p. 110) discorda da posição de alguns teóricos que postulam que o sentimento, sob a forma de prazer, pode ser o motivo do agir, pois entende que o prazer não pode ser motivo do querer, por acontecer no presente. Apenas o prazer imaginado pode influenciar a disposição caracterológica, porque o prazer é produzido pela ação. Para Steiner, querer obter o maior prazer para si é egoísmo; se obtido independentemente do prejuízo que acarretar aos outros, o prazer é egoísmo radical;

privilegiar o prazer do outro para receber algum tipo de ganho ou recompensa é oportunismo ou moralidade por motivo de prudência; a partir de um sistema de princípios morais internalizado, é a autonomia moral que leva à consciência moral.

Steiner (2000) denomina esse processo de *progresso ético*, quando se passa da moral autoritária para a moral baseada em entendimento ético, cuja intenção é analisar e entender as necessidades éticas da vida e agir de acordo com o que é eticamente necessário. Para o autor, tais necessidades são: o bem-estar da humanidade e o seu progresso cultural e moral, ambas dependentes da interpretação individual e ligadas às percepções e representações individuais. A terceira necessidade é superior, independente de percepções e representações e se torna fim moral com base em intuições puras. Neste caso, a relação com a vida individual ocorre posteriormente. As intuições puras são intuições conceituais quando o conteúdo ideal figura como motivo, sem determinantes externos. Para Steiner (2000), nesse nível da moral, a suprema força motriz (o pensar puro, ou a razão prática, e o motivo mais elevado) coincide com a intuição moral, pois nenhum princípio moral externo normativo determina o agir, e sim o conteúdo ideal.

Steiner (2000) critica o conceito kantiano de que os princípios das ações deveriam valer para todos e propõe o oposto: as ações devem ter determinantes individuais, baseados na intuição conceitual, que, sem desconsiderar a percepção da realidade, atuem por si mesmos:

Liberdade! Nome querido e humano, que abarcas tudo o que é bom para a humanidade e que me conferes plena dignidade. Tu não admites que eu seja o escravo de ninguém, tu não estabelececes simplesmente uma norma, tu esperas o que meu amor à ação descobrirá como eticamente correto, protegendo assim minha autonomia. (STEINER, 2000, p. 119).

Para Steiner (2000), os homens são diferentes quanto à capacidade moral, que depende do conteúdo do pensar: há quem tenha dificuldade de formular uma ideia, enquanto outro pode ter várias; e essas ideias, que determinam ações, constituem o teor moral do indivíduo. A articulação desse teor é a suprema força motriz (pensar puro ou razão prática) e supremo motivo da consciência moral, sendo essa postura denominada *individualismo ético*. Agir intuitivamente pressupõe agir de forma individual e particular e se vincula ao amor pelo objetivo a ser realizado. Esse tipo de ação dá ao ser humano a sensação de liberdade, pois o agir é baseado no próprio

interior, sem os determinantes externos. A liberdade humana consiste em agir a partir de si mesmo em todos os momentos da vida.

Para Steiner (2000), a ação livre inclui as leis morais e é superior a uma simples obediência de regras. A liberdade de agir só é pensável do ponto de vista do individualismo ético. O autor defende que são equivocadas as objeções de que realizar a individualidade prejudica o viver em comunidade. A unicidade do mundo das ideias está presente em cada pessoa e pode ser percebida observando-se a vida real. A diferença entre as pessoas reside no conteúdo de suas observações, no fato de viverem em mundos de ideias independentes quanto à percepção individual, mas compartilharem dos mesmos conteúdos conceituais universais. Se duas pessoas agem a partir de ideias, então se harmonizam em empenho e intenções. Um desentendimento moral ou uma hostilidade ética não acontecem entre os eticamente livres. “Viver em amor com as próprias ações e deixar viver em plena compreensão da vontade alheia é a máxima dos homens livres”. (STEINER, 2000, p. 116). O sentimento de dever é para com aquilo que provém da intuição. Em cada pessoa existe uma essência profunda que expressa a liberdade, e o espírito livre é a expressão mais pura do homem.

A fantasia moral pode ser compreendida quando se observa um espírito livre, que age por suas intuições conceituais, as quais exigem a elaboração de tudo o que é vivenciado e geram decisões genuínas e ações concretas. O espírito não livre age de acordo com suas percepções e experiências pessoais. Esse tipo de ação não livre está vinculada às representações formadas pelos indivíduos. A representação, segundo Steiner (2000), forma-se entre a percepção e o conceito, e a ela se ligam os motivos das ações, que, para o homem não livre, com frequência, têm o caráter de proibições, leis, ordens, exemplos concretos fornecidos por figuras de autoridade e ideias do passado.

Para Steiner (2000), o espírito livre age pela própria “bússola” moral interna, sem temer punição nem agir por imitação. O impulso livre precisa individualizar a ação, saindo do conceito geral, por meio da análise da percepção em questão do caso específico que está vivenciando. A fantasia é a força que permite a produção de representações concretas a partir de ideias gerais, universais. A fantasia moral, característica dos espíritos livres e eticamente produtivos, não produz percepções

novas, mas transforma as percepções existentes em algo novo, em uma nova manifestação.

Essa transformação pode ser explicada pelo exemplo de um *banco*, que é esteticamente diferente conforme a cultura: para os povos tradicionais indígenas do Xingu, representa animais, entalhados em madeira; na cultura industrial, pode ser feito de peças de materiais sintéticos ou peças de design, assumindo as mais diversas formas e tamanhos.

Para Steiner (2000), a transformação de um objeto de percepção conforme uma representação moral implica conhecer suas características, a fim de ser possível entender como se processa a mudança. Conhecer os objetos de percepção equivale ao conhecimento científico. Para ser realizada, a ação moral precisa associar a intuição conceitual e a fantasia moral à capacidade de transformar o mundo real sem violar a ordem interna dos objetos. Essa capacidade é a técnica moral, que reúne aspectos de conhecimento do objeto, como o conhecimento científico e a capacidade de atuar sobre esse objeto, transformando-o.

A técnica moral pode então ser entendida como a capacidade de pôr em prática o que foi imaginado. Pode ser uma ideia nova ou o aperfeiçoamento de algo já existente, como acontece na criação de instrumentos musicais, por exemplo. Foi necessário o engenho humano para criar um violino e aperfeiçoá-lo até chegar aos modelos que atualmente são utilizados em orquestras; assim como um refinamento dessa capacidade para a construção de exemplares mais famosos, como o Stradivarius, que se tornou uma obra de arte. Outro exemplo de técnica moral pode ser retirado da biografia de Gandhi, quando a tradicional tecelagem manual de tecidos de algodão foi recuperada como exercício de afirmação cultural e liberdade contra o domínio britânico na Índia, em 1920. Gandhi aliou a ação moral pela liberdade à técnica moral, na tentativa de encontrar uma solução para o desemprego e a fome dos camponeses. Para Gandhi, o *khadi*, tecido feito à mão, ensinaria a cada um a humildade e o domínio de si (JORDIS, 2007).

Conforme Steiner (2000), é mais comum o ser humano encontrar conceitos para situações existentes do que desenvolver com fantasia ações futuras. Pessoas sem fantasia moral desenvolvida podem receber representações morais de outras e as executarem com habilidades técnicas. E pessoas com fantasia moral, mas sem as

habilidades técnicas condizentes, podem precisar de outros para realizar suas ações e seus projetos.

Os avanços tecnológicos em diversas áreas – como a descoberta de antibióticos, vacinas e remédios; a construção de máquinas a vapor, elétricas e movidas a combustível; e a geração de energia renovável – são exemplos de ação moral e de técnica moral.

A fantasia moral está diretamente ligada à ação no mundo, ao querer, portanto ao futuro. Qualquer ação é antes um projeto concebido em pensamentos e imagens, que depois se torna realidade exterior. O estudo das ações produzidas a partir da fantasia moral e da intuição moral pode ser a descrição das ideias morais. A intuição moral surge da introspecção, do voltar-se a si próprio com calma e investigar a origem dos próprios pensamentos, a fonte imaterial de onde brotam. Conforme descrevem Stoltz *et al.* (2014, p. 223):

As fontes da cognição estão na percepção e no pensar. A essência do pensar, contudo, é obtida por meio da intuição. A intuição representa a experiência consciente de um conteúdo puramente espiritual. A intuição conduz ao pensar que, por sua vez, possibilita o pensar intuitivo. [...] Este pensar intuitivo permite entender o pensar não só como racionalidade e intelecto crítico, permite entendê-lo como ato individual e de vínculo espiritual entre o homem e as coisas.

Para Steiner (2000), as leis morais são produzidas em determinados contextos e não servem para outros, porque se referem a indivíduos, e não a membros de uma espécie. O indivíduo livre intui interiormente seu conteúdo moral, as leis morais, e as segue por livre-arbítrio. Steiner considera que uma ideia moral posterior não pode ser deduzida de uma época cultural anterior, da mesma forma que uma espécie não pode ser deduzida da espécie anterior.

Steiner (2000, p. 138) destaca o papel central do EU humano, a partir de suas vivências, na produção da fantasia moral, pois, quando torna a experiência algo próprio e pauta seus atos pela intuição, despertada pelo autoconhecimento e pelo trabalho sobre si mesmo, o ser humano chega ao individualismo ético, considerado “[...] evolucionismo espiritualizado transferido para o campo da ação moral”.

O individualismo ético é conquista do indivíduo que possibilita a ação livre, baseada na intuição ideal. “Livre é quem consegue querer o que ele mesmo intui como verdadeiro [...]” e quem consegue “[...] definir as forças motrizes de suas ações por si



mesmo". (STEINER, 2000, p. 139). Como exemplo de ações não livres, Steiner cita aquelas que são orientadas do exterior, por outras pessoas ou instituições, como a Igreja, que considera impuras não apenas ações, mas também pensamentos, as forças motoras do agir, e impede a liberdade quando condena os atos que não seguem suas normas.

As intuições ideais presentes na mente humana não têm origem nos processos orgânicos, segundo a visão de Steiner (2000). Esse fator intuitivo retira a influência do organismo e o espaço que resta é preenchido pela atividade espiritual do querer baseado em ideia. Essa duplicidade da ação do fator intuitivo e do preenchimento com atividade espiritual da vontade se observa nos atos livres. Os atos não livres estão a caminho da liberdade, que não é um ideal abstrato, mas uma meta da essência humana.

Exemplos de ações livres podem ser observados no trabalho de Bassi (2019). Utilizando a hermenêutica de profundidade de Thompson e a análise de conteúdo de Krippendorff e Fonseca Junior, Bassi estudou propostas de emancipação cidadã nas narrativas biográficas de Gandhi, Luther King e Mandela. Em Gandhi, apresenta um exemplo de ação livre que faz recuar a atividade orgânica e a preenche de conteúdo espiritual, quando ele desenvolve a atitude da não-violência, protestando contra a opressão do povo indiano e trazendo consciência sobre a possibilidade de ação livre individual. Gandhi entendia a ação não violenta como base para o direito que cada indivíduo tem de ser, de afirmar-se no mundo. A ação de Gandhi não foi determinada de fora, por alguma necessidade ou imposição; ela partiu de sua atividade interior, de seu olhar compassivo para com seu povo e seu país.

A fantasia moral é alcançada pelo adulto por meio do trabalho sobre si mesmo, da investigação do próprio pensar, do autoconhecimento. Pressupõe, portanto, um indivíduo adulto. Como a educação pode estimular na criança as condições para o desenvolvimento da fantasia moral futura? Para Steiner (2015), a pedagogia Waldorf cria essas condições, proporcionando um ensino que trabalha com conceitos vivos, imagéticos, que estimulam a fantasia, e não apenas o intelecto, por meio de definições conceituais prontas. Para esse ensino de conceitos vivos, é fundamental a postura do professor, que precisa encontrar a verdade para ele mesmo no conteúdo imagético antes de atuar pedagogicamente com as crianças. Para Stoltz, Weger e Veiga (2017),

pelo acesso à cultura, promovido pela educação, são construídos os pré-requisitos para a liberdade, e cabe a cada um cultivar a si próprio para conquistá-la.

Conforme define Steiner (1988), o conceito vivo deve partir de uma caracterização do objeto de vários pontos de vista diferentes, que possam ser desenvolvidos organicamente com a criança. O autor considera que, em seus primeiros anos, a criança tem a predisposição inconsciente da confiança, de que o mundo é moral; no ensino fundamental, tem a predisposição inconsciente de que o mundo deve ser desfrutado, que é belo. Nesta fase, é importante o professor ter uma vivência artística que possa usar no ensino. Esse artístico não se confunde com o ensino visual, mas com formas de lidar com o belo construídas a cada momento dentro do processo pedagógico com os alunos, uma arte pedagógica. A “[...] necessidade de fantasia, sentido de verdade, sentimento de responsabilidade – eis as três forças que constituem os nervos da pedagogia”. (STEINER, 1988, p. 156). “Estamos educando a criança quando configuramos imagetivamente tudo o que apresentamos a ela, quando fazemos da educação um atuar artístico que, mesmo assim, é um verdadeiro atuar humano subjetivo-objetivo” (STEINER, 2014b, p. 80-82). São as ações morais que impactam a criança no período entre a troca dos dentes e a puberdade, pelo exemplo e pela beleza contida nelas, e nada se consegue por ordens ou pregações morais diretas.

Sobre a formação de juízos, Steiner (2015, p. 54-55) utiliza o mesmo princípio de não fornecer juízos prontos ou ordens, e sim desenvolver a própria capacidade moral da criança, apresentando-lhe exemplos de pessoas boas e inspiradas em altos ideais, configuradas por meio da fantasia, despertando nela um julgamento estético, de forma que o Bem lhe agrade. O preparo correto da criança a conduz ao despertar para a moral, e a sensação estética de simpatia pelo Bem cria as condições para que seu intelecto se desenvolva.

No âmbito do ensino, a fantasia na construção conceitual e a fantasia criativa na produção artística são as bases da pedagogia Waldorf. Segundo Romanelli (2016, p. 189), o conceito de fantasia criativa constitui uma alquimia interior, um trabalho interior de desenvolvimento, conceito extraído da obra de Jung. A autora cita o trabalho artístico de narrativa de contos de fadas e os trabalhos artísticos produzidos pelas crianças a partir desses estímulos como exemplos de atividade em que a



fantasia criativa pode se manifestar. Nicoletti (2017) relaciona Steiner a Dalcroze e associa a fantasia ao pensar imagético, que torna o ensino vivo, capaz de ir além do tecnicismo.

Steiner (2014b) considera o homem em seu devir como uma obra completa, a ser cuidada desde os primeiros anos. Tudo o que é proposto para a educação inicial de crianças e jovens tem um olhar para o presente e para o futuro, para que, nas etapas seguintes do desenvolvimento, novas capacidades e forças para a ação possam desabrochar e atuar no mundo de forma bela e ética, transformando a situação social vivida em algo melhor:

E o que faço, como professor, na criança em idade escolar penetra profundamente na natureza humana física, psíquica e espiritual. Muitas vezes, por décadas, isso atua de certa forma por baixo da superfície e vem à tona de modo bem peculiar décadas depois, às vezes no fim da vida da pessoa, sendo que foi implantado nela, como germe, no início de sua vida. Só podemos atuar corretamente na criança pequena, quando não olhamos só para ela, mas sim quando consideramos toda a vida humana, num verdadeiro conhecimento do homem. (STEINER, 2014b, p. 6).

O desenvolvimento da fantasia na criança pequena e da fantasia criativa nas crianças e nos jovens faz com que, na vida adulta, eles possam desenvolver um juízo próprio, capaz de levá-los à intuição conceitual, ao individualismo ético e à fantasia moral. A força criativa da fantasia da infância acorda as forças da vontade no adulto. A autoeducação é um processo para a vida inteira, o que leva a pedagogia de inspiração steineriana à construção de propostas de experiências com arte e fantasia na educação de adultos ao longo da vida.

Steiner (2008, p. 27) considera que, para a criança pequena, o brincar é o conteúdo sério da vida, é quando manuseia os objetos do mundo e conhece seu ambiente externo e seu próprio corpo: “[...] o brincar da criança é alegria libertadora pela execução de uma atividade intrinsecamente humana”. No período posterior, a capacidade infantil de brincar poderá se expressar como atividade artística, de várias formas possíveis, expressando o seu interior no mundo. Um processo educativo com arte poderá conduzir a atividade lúdica para a atividade artística, de forma que a criança sinta que se manifesta para além de seus limites corporais, que cresce para dentro do mundo e aprende a ter sensibilidade para o entretecer íntimo de seu ser com o ser do mundo. A fantasia do brincar se transforma em fantasia criativa.

Para Steiner (2008), o adulto frequentemente sente o trabalho como um peso sufocante na vida, e o processo pedagógico contribui para a construção desse sentimento quando não permite a livre expressão criativa da criança na escola. O autor considera que essa sensação de asfixia pode ser eliminada por meio da introdução do elemento artístico na educação, criando uma ponte que conduz da alegria libertadora do brincar da criança para o trabalho da vida adulta. E, através de um trabalho de autoconhecimento posterior, levará à fantasia moral.

### 1.1 Introspecção e o trabalho com contos de fadas

O relato a seguir não foi um experimento propriamente dito, não foi gravado nem registrado sistematicamente em diários de campo. Trata-se de um exemplo ilustrativo de atividade com arte para adultos, a partir de um relato pessoal da autora deste artigo, que, após introspecção e reflexão sobre a vivência, conseguiu trazer *insights* para a própria vida. A experiência é interessante, pois se constitui um campo para pesquisas futuras.

Conforme Weger, Meyer e Wagemann (2016), a investigação do *self*, ou *si mesmo*, por meio da introspecção, é uma metodologia de investigação na primeira pessoa em que investigador e observado coincidem. As pesquisas em que há dois elementos, um observador e um observado, chamadas de investigações na terceira pessoa, têm sido a regra nas áreas que pesquisam o si mesmo, ou *self* humano, consideradas pelos autores como adequadas ao estudo do comportamento, mas limitadas para o estudo do *self*. Para os autores, essa observação na terceira pessoa torna o *self* um campo inacessível à pesquisa. As pesquisas na primeira pessoa buscam eliminar essa barreira e fazer com que o *self* seja investigado pelo próprio sujeito, por meio da introspecção, de experiências meditativas e dos *insights*, que enriquecem a investigação.

Weger e Herbig (2019) destacam o potencial a ser revelado no *self* a partir da investigação na primeira pessoa, seu caráter fugidio e efêmero, e, como na introspecção, uma atividade é gerada e percebida ao mesmo tempo. Os autores descrevem que, além dos efeitos imediatos, obtidos durante a prática proposta, outros

efeitos posteriores apareceram como *insights*, bem como a capacidade de reconhecer aspectos mais sutis das experiências pessoais.

O trabalho do pensar ativo, dirigido a um conteúdo de forma sistemática, além do trabalho direto sobre o conteúdo, na primeira pessoa, propicia *insights* e reflexões posteriores, em conexão às vivências cotidianas, como descrito em Ziegler e Weger (2018), Weger e Herbig (2019).

A atuação da introspecção em primeira pessoa pode ser percebida no trabalho com contos de fadas para adultos. A poesia dos contos de fadas exerce influência sobre a humanidade, e sua origem e atuação são profundas e inconscientes, pois “[...] o que se expressa nos contos de fadas está enraizado tão profundamente na alma que a pessoa o vivencia, seja ela uma criança na primeira fase da infância, um adulto de meia-idade ou uma pessoa idosa” (STEINER, 2002, p. 14), e pode ser um caminho de pesquisa trabalhar com esses conteúdos imagéticos. As imagens literárias e poéticas dos contos são, portanto, um amplo campo de pesquisa, que não passa pela interpretação intelectual da história, mas sim pelo deixar-se “inundar” por ela e então observar qual o resultado desse processo.

Não existe idade ou situação humana que nos possa afastar do que emana dos contos de fadas, pois teríamos de desligar-nos do que há de mais profundo relacionado à natureza humana se perdêssemos toda a sensibilidade para aquilo que, sobre a natureza humana, sendo tão incompreensível para o intelecto, expressa-se naturalmente nos contos de fadas e na atmosfera natural, simples, primária dos contos de fadas. (STEINER, 2002, p. 38).

Os contos se apresentam como um conteúdo que pode estar no centro de investigação, em primeira pessoa, por seu caráter profundo e por estarem presentes em todas as culturas humanas, orais ou escritas (RODRIGUES, 2019).

A história dos contos de fadas remonta à era pré-cristã e sempre esteve presente nas tradições de diversos povos. Os contos chegaram até a atualidade pelo trabalho de pesquisadores como Perrault, na França, em 1697, e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, na Alemanha, entre 1812 e 1815. Na Idade Média, os contos eram narrados de forma oral, indistintamente para adultos, jovens e crianças, em um contexto em que todos compartilhavam as mesmas vivências. O teor dos contos recolhidos da cultura oral pode tratar de assuntos do cotidiano, de situações e dramas do destino humano, de imagens sobrenaturais e desafios, trazendo as mais diversas



formas de sensação ou sentimento, como tristeza, medo, alegria e leveza. Conforme Sousa e Caldin (2017), com a habilidade de leitura, surgiu uma nova definição de adulto, diferente da criança. Antes, a infância terminava em torno dos sete anos.

Sousa e Caldin (2017, p. 558) destacam o caráter terapêutico do conto, com suas imagens e polaridades, que atingem o ser humano em suas camadas conscientes e inconscientes, de forma potencialmente terapêutica, “[...] proporcionando um encontro saudável entre a narrativa e o ouvinte”. Abate e Stoltz (2020), por sua vez, defendem que a arte de contar histórias resgata a sabedoria de diversos povos e culturas, bem como que a contação de histórias pode ser um caminho de autodesenvolvimento para o adulto contador, que faz a mediação do conto, com a expressão das emoções, dos gestos e das pausas.

Rodrigues (2019) investigou os contos na formação de professores como estratégias estéticas para estimular o autoconhecimento. Conforme o autor, o conto, com suas imagens, tem o potencial de suspender a ordem usual dos sentidos experimentados nas formações de professores e estimular a produção individual. Citando a técnica de *mindfulness*, que leva a uma interiorização da percepção, Rodrigues compara a suspensão dos sentidos característica dos processos meditativos com a suspensão dos sentidos que ocorre no contato com o conteúdo dos contos milenares, no mergulho em seu conteúdo imagético, afirmando que ambas levam ao autoconhecimento. A postura de observador receptivo, experimentada tanto na contação de histórias quanto na meditação, conduz ao momento presente e, com essa presença, ao autoconhecimento.

Quanto a esse aspecto da atuação dos contos no inconsciente, Steiner (2002, p. 15) compara o saborear do alimento à sua dimensão estética, e a atuação do conto na subjetividade ao processo digestivo:

Assim também o prazer estético que a pessoa vivencia nos contos de fadas está muito, muito longe do que ocorre na alma humana, lá nas profundezas do inconsciente, quando aquilo que o conto de fadas emana e deixa fluir de si mesmo se une à alma humana, porque essa alma tem uma necessidade inextinguível de deixar correr por suas veias espirituais o conteúdo dos contos de fadas, do mesmo modo como o organismo tem necessidade de fazer circular em si mesmo a substância nutritiva.

Como atividade artística, a aquarela tem sua atuação na subjetividade do ser humano; segundo Steiner (2008, p. 34), “[...] a arte verdadeira é algo que atua sobre



o crescimento, a saúde e a evolução do ser humano”. Para o autor, o elemento artístico deve estar presente em todas as matérias do currículo Waldorf, especialmente na formação do professor, para que ele desenvolva a capacidade de inspirar os jovens e as crianças pela arte e pelo belo:

A arte e o sentido artístico são o que coloca o conhecimento do homem entre o conhecimento espiritual e o conhecimento da natureza baseada nos sentidos. A Arte é também o que pode nos introduzir da maneira mais bela na prática da vida educativa! (STEINER, 2008, p. 35-36).

Conforme relata Winnubst (2016, p. 121), o trabalho com aquarela velada da arteterapeuta britânica Collot d’Herbois utiliza os elementos de luz, cor e escuridão para criar movimento e espaço na expressão, os quais conferem perspectiva ao trabalho. No currículo das escolas inspiradas pela pedagogia Waldorf, tanto a narrativa de contos como a pintura com aquarela inspiram a ação dos professores em todas as disciplinas do ensino fundamental (ROMANELLI, 2016).

## 1.2 Autoconhecimento de adultos a partir de aquarelas

A atividade artística foi realizada no ateliê da casa da professora, com duas alunas, ambas maiores de 21 anos e iniciantes em aquarela, em sala de curso livre, não formal, em Curitiba, Paraná, durante aulas semanais de uma hora e meia, entre os meses de março e dezembro de 2017.

A idealizadora do método de ensino, a historiadora e professora Waldorf Lucila Maris Broetto (2017), partiu de sua experiência com contos de fadas tradicionais e com o método de aquarela do currículo de pintura da pedagogia Waldorf (incluindo a metodologia Hauschka e Collot d’Herbois<sup>2</sup>) para desenvolver uma forma própria de estimular a fantasia criativa de seus alunos.

O conto de fadas escolhido, extraído, como todos, da coletânea de contos dos Irmãos Grimm, foi enviado por e-mail com antecedência de uma semana, acompanhado de indicações de leitura diária, preferencialmente à noite, antes de

---

<sup>2</sup> Segundo Winnubst (2016), Liane Collot d’Herbois foi uma terapeuta artística que utilizou os elementos de luz, cor e escuridão com finalidades terapêuticas e artísticas, utilizando diversos materiais, principalmente carvão em papel e aquarela molhada. Luz e escuridão dão o impulso para processos de cura e representam a individualidade (espírito) e sua expressão física (corpo), de cujo encontro surgem a cor, o elemento do ritmo, o anímico.

dormir. Após seis ou sete dias de leitura prévia, no início da aula, o aspecto global e algum aspecto específico do conto eram trazidos à consciência das participantes. A cada aula, as impressões das participantes foram colhidas verbalmente e aprofundadas por meio de perguntas e considerações por parte da professora. Na segunda parte da aula, as aquarelas foram executadas livremente pelas participantes, que utilizaram materiais para aquarela molhada, tintas, papel, pincéis, pranchas e cavaletes, tendo como tema amplo os aspectos trabalhados no compartilhamento. Os aspectos trazidos foram subjetivos e imagéticos, e não literais. A representação não poderia ser de uma cena do conto; deveriam ser retratadas impressões pessoais que surgiram da narrativa, como qualidades dos personagens, atmosfera da narrativa, cor que a narrativa sugeria e como essa cor reverberou em cada pessoa.

A leitura do conto por sete dias consecutivos estimulava a produção de imagens, que auxiliavam o processo criativo no encontro presencial e, eventualmente, traziam *insights* sobre seu significado e alguma relação com a vida das participantes. Não houve cobrança de desempenho artístico; o processo foi de livre expressão de cada uma. As aquarelas produzidas foram entregues na conclusão do trabalho, que durou nove meses.

Entrar na experiência do conto de fadas, em sua atmosfera sutil, poética e repleta de imagens, lido antes de dormir, estimulou a lembrança dos sonhos ao acordar, ainda que fragmentária. Essa lembrança constituiu uma mudança significativa para a autora, porque, antes do processo, não havia memória de sonhos.

A conversa sobre os aspectos levantados a respeito do conto, relacionados a sua atmosfera ou cor predominante, trouxe um estímulo para a atividade artística que não partiu apenas do intelecto, mas dessa imagem difusa e cromática, de aspectos sutis da história.

Ao final do processo, a sensação foi de leveza e de encantamento. Os *insights* percebidos durante a semana e a produção da aquarela no fim da semana tiveram relação com aspectos da vida cotidiana, do autoconhecimento e do futuro, como um despertar da vontade para empreender outras atividades de autodesenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A partir do estudo do conceito de fantasia moral, como apresentado na obra *Filosofia da liberdade* (STEINER, 2000) e nos artigos selecionados, bem como da apresentação de exemplo pessoal e experimental de atividade criativa para adultos, foi possível entender mais profundamente as implicações práticas do conceito.

A possibilidade de liberdade no adulto, exposto à educação com conceitos prontos, pode ficar mais restrita devido à rigidez e superficialidade do pensamento e às respostas prontas e, às vezes, estereotipadas, para as situações da vida.

O exercício da atividade artística, com a união dos elementos do conto e da aquarela, tende a promover o autodesenvolvimento dos participantes, instigando-lhes pensamentos imagéticos e fluidos, juntamente com o uso da cor e da forma livres. A fantasia criativa utilizada na atividade artística estimulou a vivência interior de forma não intelectual e pôde gerar intuições e *insights*, que se aproximam da intuição conceitual e da fantasia moral.

Por outro lado, o trabalho autoral aqui apresentado revela a fantasia moral da criadora do método de Aquarela com Contos de Fadas, que expressou no mundo, de forma prática, sua própria intuição.

A importância do conceito de fantasia em Steiner se revela na forma como o autor descreve a atuação dessa força criadora ao longo da vida: na criança pequena, a fantasia está ligada ao lúdico, ao brincar e à confiança em um mundo bom; após a troca dos dentes, a fantasia criativa se torna a forma de a criança ver o mundo, que pode ser desfrutado, que é bonito, e esse senso estético pelo belo se transforma em senso pelo Bem. No adulto, essa fantasia criativa se metamorfoseia em fantasia moral, em reconhecimento do que é verdadeiro e admirável no mundo, do que é moral e tem valor.

A partir do autoconhecimento e do trabalho interior de buscar um ponto de apoio em si mesmo, em seu pensar, tomado como objeto de pesquisa interior, o ser humano encontra a fantasia moral, que o leva a agir, a movimentar sua vontade para uma ação que espelha essa fantasia em atos com sentido, com valor para si mesmo e para a sociedade. Quando reconhece onde está o bom e o belo no seu exterior, reconhece também o que está em desequilíbrio e exige uma ação social. Como inspiração, temos o pensamento de Cecília Meireles (1983, p. 218): “Liberdade – essa



palavra que o sonho humano alimenta: que não há ninguém que explique, e ninguém que não entenda!”.

### **KATIA MARIA SEQUEIRA DA SILVA**

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Especialista em Antroposofia como base para práticas de saúde pela Universidade Positivo do Paraná (2012). Especialista em Psicologia do Trabalho (2010) e em Gestão de Pessoas pela UFPR (2002). Graduada em Psicologia pela UFPR (1989). Atuou como educadora corporativa no Banco do Brasil (2002-2016).

### **TANIA STOLTZ**

Pós-doutora pela Alanus Hochschule, Alemanha (2011-2012). Pós-doutora pelos Arquivos Jean Piaget, em Genebra, Suíça (2007). Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1992). Professora titular da Universidade Federal do Paraná.

### **REFERÊNCIAS**

ABATE, E. A. B.; STOLTZ, T. Contação de histórias e desenvolvimento do adulto contador. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/30bL5lz>. Acesso em: 3 jul. 2020.

BACH JUNIOR, J.; STOLTZ, T.; VEIGA, M. Autoeducação e liberdade na pedagogia Waldorf. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, v. 23, n. 42, p. 161-175, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3893oCO>. Acesso em: 3 jul. 2020.

BASSI, I. G. Propostas de emancipação cidadã nas biografias de Gandhi, Luther King Jr. e Mandela. *Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 153-166, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/30bLFpJ>. Acesso em: 3 jul. 2020

BROETTO, Lucila Maris. *Aquarelas com contos de fadas*. Contos selecionados e instruções de aulas. Curitiba: [S. n.], 2017. Mimeo. Material didático distribuído durante o curso Aquarelas com contos de fadas. Curitiba, 2017.

FANTASIA. In: DICIONÁRIO Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3c2XaFs>. Acesso em: 25 jun. 2020.

IMAGINAÇÃO. In: DICIONÁRIO Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3kRKSny>. Acesso em: 25 jun. 2020.

JORDIS, C. *Gandhi*. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: L&PM Pocket, 2007. (Coleção Biografias).

MEIRELES, C. *Flor de Poemas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.



MORAL. In: DICIONÁRIO Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2MRCrMs>. Acesso em: 25 jun. 2020.

NICOLETTI, D. A. R. *A Educação estética através da música no segundo septênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze*. 2017. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

POHLMANN, H. Homem ocidental – Homem oriental: *community supported agriculture* como escultura social. *Palíndromo*, Florianópolis, v. 4, n. 8, jun. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2MOjWZe>. Acesso em: 25 jun. 2020.

RODRIGUES, J. *Contos milenares e autoconhecimento na formação de professores: uma experiência estética*. 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ROMANELLI, R. A. Procedimentos artísticos no ensino Waldorf. *Revista FAED*, Cuiabá, v. 26, n. 2, ano 14, p. 177-198, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3uWskH4>. Acesso em: 25 jun. 2020

SCHLEDER, K., STOLTZ, T. Arte só para artistas? Considerações a partir de R. Steiner. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T. (org.). *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Campinas: Alínea, 2014. p. 91-112.

SOUSA, C.; CALDIN, C. F. Contos de fadas também é coisa de gente grande: aplicabilidade terapêutica de histórias infantis para adultos. *Revista ACB*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 548-563, ago./nov. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/30duzrG>. Acesso em: 25 jun. 2020.

STEINER, R. *A Arte da Educação: o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia*. Tradução: Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1988. v. 1.

STEINER, R. *A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna*. Tradução: João Rezende Costa. 3. ed. São Paulo: Antroposófica, 2000.

STEINER, R. *Os contos de fadas: sua poesia e sua interpretação*. São Paulo: Antroposófica, 2002.

STEINER, R. *Pedagogia, arte e moral*. São Paulo: João de Barro, 2008.

STEINER, R. *O desenvolvimento saudável do ser humano: uma introdução à pedagogia e à didática antroposóficas*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2008a.

STEINER, R. *A cultura atual e a educação Waldorf*. São Paulo: Antroposófica; Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2014a.

STEINER, R. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educador*. 2. ed. São Paulo: Antroposófica; Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2014b.



STEINER, R. *Fundamentos da arte de educar*: valores anímico-espirituais na educação e na vida social. Tradução: Paula Toschi Dassie. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2015.

STEINER, R. *The Philosophy of Freedom: the basis for a modern world conception*. [S. l.]: The Rudolf Steiner Press, 1964. Disponível em: <https://bit.ly/3v2aZNI>. Acesso em: 25 jun. 2020.

STOLTZ, T. *et al.* Piaget e Steiner no processo de transformação de si mesmo. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T. (org.). *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Campinas: Alínea, 2014. p. 213-244.

STOLTZ, T.; WEGER, U. O pensar vivenciado na formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 56, p. 67-83, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3e9xvOg>. Acesso em: 25 jun. 2020.

STOLTZ, T.; WEGER, U.; VEIGA, M. Higher Education as Self-Transformation. *Psychology Research*, v. 7, n. 2, p. 104-111, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3bTxpqY>. Acesso em: 25 jun. 2020

VEIGA, M. O Significado do pensamento filosófico para a Pedagogia Waldorf. In: VEIGA, M.; STOLTZ, T. (org.) *O pensamento de Rudolf Steiner no debate científico*. Campinas: Alínea, 2014. p. 9-32.

WEGER, U.; MEYER, A.; WAGEMANN, J. Exploring the behavioral, experiential, and conceptual dimensions of the self: introducing a new phenomenological approach. *European Psychologist*, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 180-194, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/308GxCS>. Acesso em: 20 set. 2020.

WEGER, U.; HERBIG, K. The Self as activity. *Review of General Psychology*, Washington D.C., v. 23, n. 2, p. 251-262, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3e886o7>. Acesso em: 20 set. 2020.

WINNUBST, M. O que é terapia artística na metodologia Liane Collot d'Herbois. *Arte Médica Ampliada*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 121, jul./set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3qeGK1R>. Acesso em: 25 jun. 2020.

ZIEGLER, R.; WEGER, U. First-person experiments in thinking. *European Psychologist*, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 189-205, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2NZ6kuA>. Acesso em: 20 set. 2020.

*Recebido em: 05/08/2020.*

*Aprovado em: 11/02/2021.*