

O potencial da pedagogia waldorf para a educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica

The potential of waldorf pedagogy for environmental education from an ecocentric perspective

El potencial de la pedagogía waldorf para la educación ambiental en una perspectiva ecocéntrica

Helen Abdom Gomes

Universidade Federal do Paraná

hellengomes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0279-5487>

Valéria Ghislotti Iared

Universidade Federal do Paraná

E-mail: valiared@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1082-9870>

RESUMO

O presente estudo investigou as potencialidades da pedagogia waldorf para a educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica. Por meio da etnografia sensorial, testemunhou-se a experiência estética na infância e na relação do ser~estar¹ no mundo. Foram analisadas as respostas afetivas de 21 crianças com idades entre 4 a 6 anos em um jardim waldorf. Os resultados apontaram três aspectos que contribuem para a educação ambiental: afetividade, corpo e movimento e potencial imaginativo dos seres vivos e não vivos. A necessidade de uma proposta pedagógica que privilegie a relação com a natureza pode inspirar as práticas de educação ambiental pautada em princípios ecocêntricos.

Palavras-chave: Educação infantil. Natureza. Afetividade. Rudolf Steiner. Ecofenomenologia.

ABSTRACT

The present study investigated the potential of waldorf pedagogy for environmental education in an ecocentric perspective. Through sensory ethnography, we witnessed the aesthetic experience in childhood related to being in the world. The affective responses of 21 children aged 4 to 6 years in a waldorf garden were analyzed. The results pointed out three aspects that contribute to environmental education: affectivity, body and movement and the imaginative potential of living and non-living beings. The need for a pedagogical proposal that privileges relationship with nature can inspire environmental education practices based on ecocentric principles.

¹ O til “~” enfatiza um posicionamento ontológico de não separar essas dimensões da existência e para além disso, expressa um caráter dinâmico e relacional entre os conceitos, no qual, nenhum deles se sobrepõe ao outro, não sendo possível defini-los de forma direta e parcial (PAYNE, 2017).

Keywords: *Early childhood education. Nature. Affectivity. Rudolf Steiner. Ecophenomenology.*

RESUMEN

El presente estudio investigó las potencialidades de la pedagogía waldorf para la educación ambiental en una perspectiva ecocéntrica. A partir de la etnografía, se constató la experiencia estética de la infancia y en la relación de ser/estar en el mundo. Analizamos las respuestas afectivas de 21 niños con edades entre 4 y 6 años, estudiantes en un jardín waldorf. Los resultados señalaron tres aspectos que contribuyen para la educación ambiental: las efectividades, el cuerpo y movimiento y el potencial imaginativo con los seres vivo y no vivos. La necesidad de elaborar una propuesta pedagógica que privilegia la relación con la naturaleza puede inspirar prácticas de educación ambiental basadas en principios ecocéntricos.

Palabras clave: *Educación infantil. Naturaleza. Afectividad. Rudolf Steiner. Ecofenomenología.*

Introdução

Inúmeros autores vêm debatendo como a educação pode auxiliar em uma postura ética e estética do ponto de vista ambiental (IARED, 2015; MARIN, 2007a; 2007b; SOUZA, BONOTTO, 2019). Nesse estudo nossa indagação reside na experiência estética da natureza de alunos de um jardim waldorf na primeira infância.

A concepção estética tratada ultrapassa o conceito de beleza e aborda a nossa conexão corporal, emocional e visceral com a natureza e, portanto, o mundo. A ideia de natureza da qual falamos está pautada em Bonnett (2017), o qual aponta que esse conceito se transformou ao longo dos anos. Para o autor, o conceito de natureza, apesar de ser parte do processo de construção histórico~social dos seres humanos, não é tão somente fruto da nossa compreensão e sim, auto-emergente, pois compõe uma realidade na qual seu valor está intrínseco a própria existência.

Uma proposta pedagógica que está em consonância com essas percepções do mundo é a da formação de sujeitos ecológicos. O conceito de sujeito ecológico perpassa a construção de uma identidade subjetiva que está em contínua transformação e compreende o ser humano como parte do mundo (CARVALHO, 2016). O sujeito ecológico é um modo específico de existência que enfrenta conflitos internos e externos nas atividades cotidianas que influenciam nosso *jeito de ser*. Por essa razão, nós somos afetados por todos os elementos culturais, históricos, sociais, ambientais, biológicos e outros que compõem a sociedade.

Steil e Carvalho (2014, p. 164) afirmam que “para conhecer [o mundo], a partir da perspectiva ecológica, é necessário estar imerso na matéria [...] através do engajamento contínuo no ambiente”. Nossa existência está então baseada em uma perspectiva horizontal da nossa experiência com os outros seres no planeta. Iared e Oliveira (2017; 2018) acreditam que essas novas formas de compreensão do mundo auxiliam para uma concepção ecocêntrica na educação ambiental. Ao olhar para as concepções subjacentes aos atuais métodos de ensino procuramos as que fossem condizentes com a perspectiva ecocêntrica e encontramos na pedagogia waldorf uma oportunidade para formação de sujeitos ecológicos.

Dentre os poucos trabalhos encontrados na área da ética~estética relacionadas a pedagogia waldorf, destaca-se a investigação feita por Bach Jr. e Marin (2012). Os autores salientaram como a imaginação é um dos processos pelo qual a arte se expressa de forma ativa e em como se estruturam as conexões corporais do sujeito com o mundo. Bach Jr. (2007) propõe que a educação estética aplicada à pedagogia waldorf está ligada diretamente ao processo de sensibilização das crianças para uma educação ecológica, enquanto a dissertação de Figueiredo (2015) aborda explicitamente a interface do ensino de ciências com a pedagogia waldorf baseada na fenomenologia goetheana.

A observação e a identificação da relação dos seres humanos nessa fase da vida com a natureza carecem de estudos aprofundados. Pesquisas nesse sentido podem contribuir para a formação de sujeitos sensíveis às questões éticas~estéticas~políticas e incentivar ações responsáveis por meio da corporeidade. As crianças que estudam em escolas waldorf têm a oportunidade de explorar o mundo a partir do engajamento corporal na relação com a natureza e, para Payne (2017), a primeira infância é uma época da vida que merece atenção na pesquisa e nos currículos em educação ambiental. Assim, o objetivo do estudo foi investigar as potencialidades da pedagogia waldorf para a formação do sujeito ecológico com base nos princípios da educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica.

Referencial teórico-metodológico

A fenomenologia adequa-se como base para este estudo, pois a pedagogia waldorf é pautada na fenomenologia de Steiner, o qual analisou a fenomenologia de Goethe, transformando-a em um método voltado para a consciência humana. Merleau-Ponty define a fenomenologia como o estudo das essências e da percepção na relação com o mundo. Esse olhar direcionado ao corpo como unidade e não dissociado da mente subsidia

a construção de uma vivência baseada no movimento. Portanto, os três fenomenólogos formaram o alicerce desta pesquisa.

A compreensão do fenômeno para Merleau-Ponty tende a ser limitada a agência humana, na qual os seres humanos são os únicos a terem potencial intencional e transformador. Fundamentada nesse aspecto, a ecofenomenologia (IARED, 2019; SATO, 2016; TOADVINE, 2004; WOOD, 2003) – uma intersecção entre a fenomenologia e o pensamento ecológico – transcende a fenomenologia na perspectiva de transformação do mundo através da concepção de que todos os seres vivos e não vivos possuem esse papel.

Autores contemporâneos (PINK, 2009; INGOLD, 2014) revisitaram o conceito de etnografia e teceram novas concepções. Pink (2009) propõe a etnografia sensorial, a qual busca investigar sensações e percepções a partir das pesquisas etnográficas, pois entende que a nossa compreensão do mundo como seres humanos passa pela sensorialidade dos nossos corpos. O *walking ethnography* (IARED, OLIVEIRA, 2018; VERGUNST, INGOLD, 2008) e o *sensory ethnography* (PINK, 2009) são exemplos de diferentes aproximações metodológicas para investigar as sensibilidades e multissensorialidades do nosso corpo no mundo.

Os estudos móveis nas últimas duas décadas têm ganhado destaque no cenário das ciências humanas e sociais (PINK *et al.*, 2010) e vêm sendo apropriados em investigações de educação ambiental (IARED, 2019; IARED, OLIVEIRA, 2017; 2018, PAYNE *et al.* 2018). O conceito de estudos móveis sugere que podemos apreender emoções e sentimentos a partir da nossa relação com a natureza quando estamos em movimento, pois a compreensão do fenômeno torna-se mais autêntica quando estamos engajados corporal e sensorialmente. Isso está relacionado à perspectiva de Merleau-Ponty (1999) que ao falar de sinestesia afirma que não há uma separação entre a experiência e o sujeito que a vivencia.

A definição do termo proposto por Pink (2009) se baseia em um conjunto de técnicas qualitativas que incluem uma série de procedimentos que podem ser realizados de acordo com o que pesquisador encontra no campo. Esse processo é feito com base no que os participantes, o espaço e a cultura oferecem ao etnógrafo. Dessa forma, não há um conjunto de práticas específicas que leve a uma determinada resposta, mas sim, o compromisso com a materialidade e sensorialidade da experiência cotidiana.

De acordo com Ingold (2012a) não há como observar sem participar da pesquisa, já que não é possível se dissociar da experiência. Logo, a observação não é objetificar

quem se observa, mas é um ato de contemplação para~com~no mundo, em outras palavras, um compromisso ontológico. A prática da observação participante é unir-se em correspondência com aqueles com quem se aprendeu ou estudou em um fluxo que vislumbra o futuro. A escolha de ambas as práticas – etnografia sensorial e observação participante – foi realizada para se delinear uma pesquisa mais consistente. Assim, a etnografia sensorial situou-se como metodologia e a observação participante como instrumento de coleta de dados. No próximo tópico iremos discorrer sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Procedimentos Metodológicos

A escola está situada na cidade de Curitiba no estado do Paraná, atua nos períodos matutino e vespertino e é composta por duas turmas pela manhã – maternal e jardim – e três turmas à tarde – maternal, jardim intermediário, jardim dos maiores. A turma na qual a pesquisa fora desenvolvida foi a turma do jardim dos maiores formada por 21 alunos com idades entre 4 e 6 anos no período vespertino.

A pesquisa fora realizada durante os meses de setembro de 2018 e julho de 2019 com aprovação do corpo docente e administrativo, bem como, os responsáveis pelas crianças envolvidas, os quais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido prezando pela preservação da identidade e sigilo do espaço escolar. Portanto, o nome da escola, das professoras e dos alunos foram alterados em virtude desta escolha e todas as imagens apresentadas no corpo deste artigo foram autorizadas mediante a não identificação dos sujeitos. As crianças foram incumbidas da tarefa de escolherem seus nomes fictícios para o estudo de acordo com a sua preferência e realizarem desenhos que as identificassem e expressassem sua personalidade.

Pautadas em uma etnografia sensorial, foi gerado o *corpus* de análise da pesquisa: observação participante, diário de campo e desenhos feitos pelas crianças. Ao longo de sete meses, às segundas, quartas e sextas-feiras das 13:30 às 18:00, eu me deslocava² até a escola e participava das atividades da rotina escolar. Essas atividades eram divididas em livre brincar em sala de aula, roda rítmica, lanche, hora do parque e hora da história. O diário de campo foi construído principalmente no momento do livre brincar e na hora do parque, pois eram os momentos em que tinha acesso para fazer as anotações. Na hora do

² Alguns trechos foram escritos em primeira pessoa do singular já que a primeira autora foi quem esteve mergulhada na coleta de dados da investigação.

lanche, roda rítmica e hora da história, o diário de campo ficava guardado e somente depois eu etnografava.

A escrita do texto foi feita quase que simultaneamente aos acontecimentos. Não foram usados tópicos e nem palavras chaves, o texto já fora escrito em formato de narrativa com diversas correções e revisões para alcançar a estrutura que é apresentada no tópico *Econarrativas*. Os desenhos surgiram como técnica em outubro de 2019, posterior a coleta de dados por observação participante e diário de campo, a fim de complementar a pesquisa e dar personalidade às crianças.

No dia da coleta dos desenhos, foi solicitado que desenhassem algo que lhes caracterizassem. Elas foram divididas em três grupos de quatro e cinco crianças, para que tivessem espaço e tempo ao realizar a tarefa. Nem todos fizeram os desenhos, pois muitos já não eram mais alunos da escola, portanto somente 14 participantes que ainda eram alunos em 2019 tiveram seus desenhos retratados.

Tudo que fora vivenciado foi relatado em forma de narrativa e posteriormente discutido. Descrever a experiência estética em formato de narrativa é uma estratégia que objetiva expressar as relações de afeto e emoções na conexão que temos com o mundo. As *econarrativas* (IARED, 2019; PAYNE, 2013) são uma forma de caracterizar os dados em uma pesquisa empírica e traremos essa possibilidade de interpretação da experiência estética na presente investigação. Desse *corpus* de análise emergiram três aspectos: as afetividades, o corpo e movimento e o potencial imaginativo com os seres vivos e não vivos. São esses três elementos que serão discutidos nas páginas a seguir.

O destaque aqui será para o nosso – meu e das crianças – engajamento corporal e afetivo com a natureza durante a convivência. Para esse artigo foram selecionadas as *econarrativas* de cinco crianças, uma vez que o formato e o espaço deste manuscrito são insuficientes para inserir a totalidade dos dados coletados, porém os resultados analisados se referem a integralidade presente na dissertação de mestrado (GOMES, 2020).

Econarrativas

Clara

Clara é uma menina gentil, sensível e andava constantemente na companhia de Maria. Elas brincavam com as outras meninas, mas estavam sempre juntas realizando as atividades. Prestativa, ela se dispunha a arrumar a mesa do lanche, distribuir a água entre

uma atividade e outra da rotina escolar. Escalar árvores, brincar na casa da árvore e desenhar eram suas brincadeiras favoritas.

Ela demonstrava entusiasmo em participar das atividades de sala de aula, seja o teatro ou as rodas rítmicas, se empolgava em dançar junto a todos ou interpretar algum personagem. Era uma menina tranquila e que brincava sempre com os menores. Costumava pegar folhas de bananeira enquanto os menores se sentavam para serem arrastados pelo chão de terra do parque. Risonha, gargalhava quando estava brincando com a Maria, seus olhos brilhavam e a respiração ficava ofegante de tanto correrem uma atrás da outra. Certo dia, ela encontrou a pena do pássaro, questionadora e animada, cheirava a pena e passava no rosto para sentir a textura com seus olhos fechados. Ela imaginou junto com as outras meninas uma história sobre o pássaro que veio de longe, voou pelo parque e pelas árvores para deixar uma pena como uma lembrança de sua visita.



Figura 1 – Desenho de Clara
Fonte: GOMES (2020).

Guilherme

Guilherme foi uma das crianças que mais tive proximidade. Ele era um menino agitado, sorridente e brincalhão. Ele gostava de me fazer surpresas e me trazer informações sobre como eram os cheiros das plantas, as cores das folhas, o tamanho dos gravetos, entre outras. Assistíamos a chuva juntos enquanto ele perguntava sobre o cheiro da terra que estava molhada. Demonstrava bastante interesse no contato físico com os elementos da escola e sua conexão com o mundo foi a mais visceral observada durante a pesquisa.

Era verão quando nos conhecemos e no primeiro dia começou a chover. Guilherme, interessado na chuva que caía lá fora, me chamou para observá-la. Sentíamos o cheiro da chuva, ele em pé em uma pequena cadeira de madeira e eu ao seu lado. Com os olhos fechados, ele me disse – *Veja como ela cai? Bem devagar e fininha*. Curioso, ele me perguntou qual o cheiro eu achava que era o da chuva.

Alguns dias depois, ele me trouxe cestinhas de palha e disse que tinham cheiros diferentes. Ele demonstrava desconforto e certa irritação, a voz ficou mais alta e aguda, o corpo estava mais agitado e andava com passos pesados de um lado a outro, pois não sabia dizer qual o cheiro que sentia. Me perguntou se eu saberia dizer qual seria tal cheiro e eu respondi que era de *patchouli*³, uma planta de uso comum na minha terra (*Belém do Pará*). Mais calmo, ele ficou contemplando o cheiro do *patchouli*.

Ele era eufórico e agitado, sempre tinha uma palavra doce para falar para os amigos e por vezes precisava correr para sentir o vento no seu rosto. Gostava de se sujar de lama e brincava na caixa de terra. A alegria de estar na escola era visível e se refletia pelo corpo em forma de sons e movimento, seja cantando, gritando, pulando e correndo de forma livre.



Figura 2 – Desenho de Guilherme

Fonte: GOMES (2020).

Júlia

Júlia foi uma das primeiras crianças a se aproximar. Curiosa, Júlia demonstrava interesse em saber o motivo da minha presença na escola e o que a pesquisa significava. Em diversas situações ela pedia para folhear o diário de campo e cuidar dele. Ela gostava

³ Patchouli é nome dado a um gênero de plantas denominado *Pogostemon*, originário da Ásia, África e Oceania, do qual se extrai um óleo essencial através da destilação das folhas secas da planta comumente utilizado na perfumaria.

de brincar com folhas e gravetos e ficava bastante tempo na casa da árvore. Ela também participativa da rotina do lanche e nas organizações do teatro estava sempre à frente das meninas para brincarem.

Ela gostava de explorar o parque e plantar as sementes dos frutos das árvores que comia, usava os baldes e pás para cavar na terra e semear. No lanche, Júlia gostava de ficar na cozinha e auxiliar a professora na preparação dos alimentos. Com as abelhas, minhocas e besouros do parque, demonstrava afeto, fazia carinho e cuidava das minhocas que estavam na caixa de terra.

Em uma das tardes, no jardim da escola, ao pegar as flores de lavanda, Julia fechou os olhos e as cheirou. Ela disse que o cheiro era delicioso, mas que as formigas ficavam muito próximas e que as incomodavam. Nós conversamos sobre a importância da formiga para a reprodução das plantas, com isso, ela pegou uma formiga na mão, ficou sentindo o andar da formiga por sua pele e percebeu que a formiga não fazia nenhum mal a ela, mas que na verdade, causava cócegas.



Figura 3 – Desenho de Júlia
Fonte: GOMES (2020).

Manuela

Manuela foi uma das primeiras crianças que ao chegar na escola veio se apresentar e conversar comigo para entender o que eu fazia durante o período que estaria lá. Nós tivemos bastante contato no período de toda a pesquisa, ela é uma criança doce que gostava de tocar *Kantele*⁴ e liderar as brincadeiras em grupos com todas as crianças reunidas.

⁴ Instrumento de cordas do folclore finlandês. É parecido com uma harpa tendo sua provável origem como celta é o símbolo musical da Finlândia. Na pedagogia waldorf, tem sua utilização para acalmar e tranquilizar as crianças durante o processo de contação de histórias, pois seu som chama atenção para o professor permitindo que as crianças se concentrem e silenciem.

Ela subia nas árvores e explorava todo o parque. Comia os maracujás do chão e subia no pé da árvore para colhê-los quando já não tinha mais no chão. Tomava banho de chuva e lama. Pegava água na torneira do parque e misturava na terra para formar lama e se sujar com os amigos. Ela espirrava a lama nos amigos e corria para se esconder e não ser suja por eles. Criava brincadeiras novas e chamava todos da sala para participarem. Ela amava contemplar as chuvas, mas ficava nervosa, irritada, seus olhos ficavam cheios de lágrimas e os lábios viravam para chorar, por não poderem brincar no parque enquanto chovia.

Ela era curiosa, perguntava sobre como a chuva se formava, como as frutas nasciam, porque os insetos morriam, de onde vinham as minhocas, mas não só perguntava, ela criava respostas para todas essas questões. Pegava cascas de ovos, sementes e flores para entregar como presente as professoras.



Figura 4 – Desenho de Júlia
Fonte: GOMES (2020).

Maria

Maria é uma menina muito tímida e reservada. Logo que cheguei tive certa resistência em construir uma relação de proximidade com ela. Estava sempre junto com a Clara e em muitas situações, era Clara que intermediava nossa comunicação. No período da pesquisa nossa relação foi estreitando e pude perceber que ela respeitava muito tudo que estava presente no espaço escolar, desde seu cuidado com os brinquedos, quanto com as plantas, os pássaros, os galhos que ela trazia para enfeitar a mesa de época⁵.

⁵ Mesa de época é o termo utilizado para denominar uma mesa que compõe a sala de aula com elementos naturais – pedras, folhas, galhos, cascas de ovos, sementes, entre outros – simbolizando o período trabalhado com as crianças. Ela é feita de acordo com as estações do ano e os temas abordados nas rodas e histórias, tais como carnaval, páscoa, festa junina, natal e outros, trazendo para a sala uma vivência temporal em relação a natureza.

Era calada, reservada e pouco conversava com outras crianças demonstrando ser tímida, gostava mais de interagir com as árvores, mas tinha medo. Quando começou a escalar as árvores ela tremia e suas mãos suavam, acabava escorregando e descia novamente. Aos poucos foi adquirindo confiança em si mesma e conquistando a copa das árvores mais altas. Sua personalidade foi amadurecendo, pois passou a conversar mais comigo e com as outras crianças. Pude acompanhar o desabrochar de uma criança que se transformou em uma menina falante e a vi se comunicar a partir e com os outros seres que estão presentes na natureza.



Figura 5 – Desenho de Maria

Fonte: GOMES (2020).

Análise das Econarrativas

A partir da análise das descrições apresentadas no tópico anterior emergiram três aspectos: as afetividades, o corpo e movimento e o potencial imaginativo dos seres vivos e não vivos. Esses são compreendidos como as potencialidades da pedagogia waldorf para a formação do sujeito ecológico a partir dos princípios da educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica. Os elementos são interseccionais, se entrecruzam e se sobrepõem dependendo do foco de análise. Alguns dos elementos do *corpus* de análise foram inseridos nessa discussão para melhor organização e compreensão do fenômeno.

Afetividades

As afetividades emergiram das relações das crianças com o espaço escolar e a natureza presente nesse espaço. O conceito de afetividade abordado nesse tópico é o proposto por Payne *et al.* (2018), na qual a educação ética~estética passa pela dimensão afetiva, sensorial e sensível da vivência humana com~no mundo. Eles conceituam o termo

ecosomaestética como consequência de uma experiência corporal, engajada e imersa no mundo. O prefixo eco vem de uma visão não antropocêntrica e o soma é a capacidade dos seres de ter percepções e compreender essas sensações e sentimentos dando-lhes sentido. Desse modo, a *ecosomaestética* é a concepção corporal de significado com base em uma perspectiva ecocêntrica. É a partir do conceito de *ecosomaestética* que a afetividade foi explorada na nossa pesquisa.

Durante minhas observações, notei as crianças no parque engajadas em explorar as árvores subindo e coletando alguns frutos para saborear. A satisfação de estar na natureza era tão grande que mesmo com algumas quedas e machucados o prazer emergia. A relação delas com a comida no lanche e com as brincadeiras com galhos e gravetos eram extremamente respeitadas. Havia pouco desperdício de alimentos, pois elas demonstravam respeito pelo que comiam.

Ingold (2000) faz referência à tecnologia a partir de uma visão ocidental oposta à natureza. Ele afirma que, em um olhar amplo, é possível compreender o conceito de tecnologia como um esforço humano para dominação e controle da natureza em benefício da sociedade. A importância neste argumento está na forma como compreendemos a tecnologia relacionando-a a uma experiência individual dos sujeitos e oposta ao que ele chama como força estruturadora da sociedade.

A pedagogia waldorf segue essa proposta de distanciamento das tecnologias e de tudo que não vem da terra e do trabalho humano. Os brinquedos da sala são feitos de algodão, madeira e lã, o lanche era servido em tigelas, copos e talheres de madeira e inox que eram lavados e compartilhados diariamente além de utilizarem panos e toalhas de algodão para limpeza após o lanche. No parque os brinquedos são as árvores, terra, arbustos, galhos, folhas, enfim, toda a natureza disponível em um terreno íngreme e irregular. Esses aspectos identificam um alinhamento entre a concepção de Ingold e as propostas e práticas da pedagogia waldorf. O distanciamento das tecnologias e o contato com a natureza possibilita a construção de uma relação de afeto entre o ser humano e a natureza.

O jardim waldorf é concebido na tríade humana harmoniosa entre físico, anímico e espiritual. A corporeidade expressa na experiência é discutida por Merleau-Ponty, “a ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3). Para Merleau-Ponty (1992), não somos somente seres vivos ou seres humanos,

ou mesmo uma consciência, somos na verdade parte da nossa própria existência, como sujeitos encarnados no mundo, somos carne do mundo⁶.

Todas as experiências apontam que as crianças na relação com a natureza aprenderam a cuidar e respeitar o outro. Essas vivências demonstram a potencialidade da pedagogia waldorf para o desenvolvimento do carinho e afeto pela natureza ao conviver tão intimamente no ambiente escolar. Payne *et al.* (2018) enfatizam a educação ética~estética – ressaltando a afetividade e a dimensão do sensível – como maneira de ser~estar no mundo. O engajamento ambiental é compreendido a partir da afecção, no qual existir é continuamente afetar e ser afetado. Os locais onde vivemos nos constroem como sujeitos, assim desenvolvemos uma habilidade constante de aprender a valorizarmos a relação com tudo que nos cerca.

Corpo e movimento

Segundo Rodrigues (2019), a ecomotricidade é o conceito de unidade do corpo sensorial. Ao observar o corpo como um ser único e inseparável, o movimento está atrelado a esse corpo de tal maneira que o movimento é intencional e transcendente ao mundo. A ecomotricidade compreende o corpo e sua relação com a natureza ao passo que essa relação tenha significado lúdico e ecológico. É com base na concepção de ecomotricidade que a investigação do corpo e do movimento foi realizada nesta pesquisa.

O brincar na natureza impôs desafios – diferentes relevos, texturas, olores, reconhecer as plantas, animais, fungos, minerais, experimentar os sabores e cheiros das frutas e flores. O corpo engajado na natureza oportuniza a movimentação e conseqüentemente a apreensão de diversas habilidades: espacial, criatividade, equilíbrio, intersubjetividade. Elali (2003) apresenta em sua pesquisa que uma das contribuições do espaço escolar para o desenvolvimento infantil é o de propiciar o engajamento ativo no ambiente para desenvolver o senso de natureza inerente ao ser humano.

O corpo em movimento está presente no cotidiano escolar e era motivo de curiosidade. Aprender através do corpo engajado no mundo permitia que elas sentissem e se conectassem com a natureza em uma concepção sinestésica. Häggström (2019) compara o brincar na natureza e nos ambientes construídos revelando que há diferenças

⁶ O conceito de carne do mundo presente em no livro *O visível e o invisível* diz que “antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo” (MERLEAU-PONTY, 1992, p. 21).

em como a topografia afeta a dinâmica corporal e interação social das crianças. Explorar e se movimentar nos jardins e bosques proporcionam um senso de pertencimento com o lugar. A conexão com a natureza é influenciada pela exposição das crianças ao livre brincar em espaços não projetados. O movimento é parte fundamental dessa experiência, pois é através do elo com o corpo e os sentidos que as crianças aprendem.

Louv (2016) afirma que as crianças ao entrarem em contato com a natureza de forma livre e espontânea desenvolvem a sensação de pertencimento com o ambiente explorado. O *transtorno de déficit de natureza* é uma expressão proposta com o intuito de destacar esse distanciamento do ser humano~natureza e quais os resultados disso, principalmente nas crianças. Essa mudança seria reflexo de um avanço tecnológico e cultural ocidental do século XXI, no qual as crianças estão imersas em um mundo significativamente visual e não tem a oportunidade de explorar o ambiente por meio dos outros sentidos. Segundo o autor, o progresso trouxe prejuízos na aprendizagem através das experiências causando a sensação de não pertencimento ao ambiente em que se vive.

Como abordado anteriormente, a percepção está ligada diretamente a uma atitude corpórea (NÓBREGA, 2008). A autora afirma que Merleau-Ponty rompe com a concepção de corpo~objeto, desse modo a experiência perceptiva passa a ser uma experiência corporal. Ao percebermos que somos um só com~no mundo, passamos a compreender as possibilidades e escolhas de ser~no~mundo. Isso reforça uma postura ética~estética~política que oportuniza uma mudança de comportamento e a concepção de novas atitudes como a do sujeito ecológico.

Potencial imaginativo dos seres vivos e não vivos

O potencial imaginativo das crianças caracteriza o terceiro elemento observado durante a pesquisa. Segundo Ingold (2012b) a imaginação também é experiência. O autor desfaz a dicotomia entre imaginação e realidade já que a experiência de sentimentos como medo, curiosidade, ansiedade, felicidade, tristeza, entre outros podem ser vividos tanto durante sonhos, visões, encenações ou contações de histórias, quanto no cotidiano.

No nosso estudo, as crianças imaginaram diversas origens para uma pena que surgira em sala concebendo novas histórias e experiências a partir do contato com ela. A imaginação foi expressa nas vivências da caça das estrelas, das bonecas brincando de tirolesa, confeitaria, restaurante e outras experiências que se transformaram em realidade a partir da relação das crianças para com o mundo. Bach Jr e Marin (2012) afirmam que a imaginação é um método artístico em que os sujeitos criam conexões corporais com os

outros e com a natureza não sendo uma mera reprodução daquilo que já fora visto anteriormente, mas sim uma ideia única e diferente.

As músicas também são utilizadas como alternativa metodológica no contexto imaginativo das crianças. Elas eram cantadas repetidamente para que os alunos se familiarizassem com as letras, melodias e danças de roda. As músicas despertaram maior curiosidade com relação às flores que estavam desabrochando no jardim e as cascas de ovos descobertas no parque quando discutiram entre si qual ave havia nascido dos ovos encontrados. Os elementos vivos e não vivos passaram a ser fonte de inspiração e aprendizado.

A descentralização dos seres humanos do processo educativo foi intencionalmente abordada no estudo de Borges, Carvalho e Steil (2015), na qual uma palmeira chamada Juçara (*Euterpe edulis*) assumiu o protagonismo das experiências e foi tema gerador para a discussão das relações de pertencimento entre humanos~não humanos na natureza. Nessa pesquisa, as estratégias lúdicas aproximaram a imaginação infantil da realidade vivida pelas crianças. Os processos de reprodução das histórias, teatros, músicas, rodas rítmicas e brincadeiras para além de cópias também foram maneiras de aprendizagem, tendo como base a criação de novos conceitos e contextos sociais.

A mediação entre a experiência do professor e do aluno é fundamental para a apreensão dos fenômenos e construção do conhecimento. Ingold (2010) concebe esse processo como educação da atenção, a qual passa pela concepção de cópia, ou seja, copiar é criar:

O processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui, o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder assim 'pegar o jeito' da coisa. [...] Aprender, neste sentido, é equivalente a uma 'educação da atenção' (INGOLD, 2010, p. 21).

Em um de meus testemunhos, os meninos construíram um gazebo com galhos, gravetos e folhas no parque. Nesse espaço eles brincaram de castelo, piratas, forte e foram reis, cavaleiros, exploradores, animais selvagens, entre outros. As meninas também tinham oportunidade de brincar nesse ambiente ressignificado pelos meninos e

transformado em um lugar de ligação entre todas as crianças na hora do parque através do qual elas poderiam imaginar e criar quaisquer seres que elas quisessem.

O que as crianças fizeram durante toda a pesquisa fora justamente ter espaço e tempo para ócio criativo. Um dos reflexos disso foi a criatividade para construção de um ambiente compartilhado que possibilitou a interação entre humanos~não humanos no parque. Rodrigues (2015) destaca o potencial do que ele denomina por *vagabonding* enquanto estratégia pedagógica na educação ambiental. A pesquisa relata como o tempo ocioso pode ser tempo criativo na medida em que o ser humano diversifique as perspectivas de vaguear.

Um episódio marcante nesse estudo foi o velório de um besouro. Em das tardes no parque, Clara e Manuela estavam brincando perto da casa na árvore entre o gazebo e a horta onde encontraram um besouro morto que, a princípio, elas acharam que era uma abelha e trouxeram para as professoras olharem. Como o inseto ainda se mexia as meninas perguntaram se havia como salvá-lo, entretanto, as professoras responderam que não, pois ele estava muito machucado. Júlia se aproximou e deu a ideia de fazerem um enterro para ele, pois já que ele iria morrer que fosse enterrado como os adultos são. As três juntas com Maria, pegaram flores, uma caixa de fósforo e começaram a entoar canções da própria escola em homenagem a pequeno ser. Após esse momento, cavaram um buraco no qual enterram o bichinho e deixaram as flores em homenagem a sua vida.

A imaginação infantil foi um assunto bastante explorado e, no contexto dessa investigação, observou-se como ela direciona a criança a transformar essa criação em realidade. A partir do lazer proporcionado pelas atividades livres dentro e fora de sala de aula e da criação no contato com seres vivos e não vivos, as crianças expressaram diferentes respostas de aprendizagem a partir do redescobrimto dirigido falado por Ingold (2010). A proposta pedagógica das escolas waldorf intencionalmente propõe momentos para a construção espontânea sobre como as nossas ações impactam no mundo e de que forma podemos ser mais ligados com a natureza.

Considerações Finais

O sujeito ecológico é um modo específico e naturalizado de ser~no~mundo, baseado em um ideal que norteia os comportamentos dos seres humanos. Portanto, as escolas waldorf oferecem espaço para a formação do vínculo com a dimensão do sensível na educação ambiental. O vínculo é formado através da relação do corpo e do movimento

com a natureza. A pedagogia waldorf acredita que ao compartilhar experiências, sentimentos, afetos e vivências temos a possibilidade de contribuir para a formação de um ser humano mais sensível e responsável para com o ser~no~mundo.

O presente estudo se limitou a observar a relação das crianças com a natureza no espaço escolar, apenas durante o período relatado, dessa forma, não iremos acompanhar o crescimento das crianças nos próximos anos. Contudo, o engajamento corporal na~com~para a natureza foi perceptível à medida em que as crianças foram amadurecendo e adquirindo confiança nos seus movimentos em relação às árvores nas brincadeiras no parque. Essa inteligência espacial foi mediada pelas educadoras da escola e descoberta ao longo do período da pesquisa pelos próprios alunos. Algumas das crianças que no começo da pesquisa ainda não se sentiam seguras em explorar verticalmente o ambiente foram “educando a atenção” para escalar as copas das árvores. Ao fim da pesquisa, experimentaram a sensação de subir, pular, balançar o corpo em meio aos galhos e troncos.

É necessário propor através da junção dos preceitos da educação ambiental, com a práticas pedagógicas das escolas waldorf e o olhar da ecofenomenologia a estruturação de uma proposta pedagógica que vise enfatizar a dimensão do sensível e a formação do sujeito ecológico como pilares de ensino para a primeira infância. Se associarmos essa experimentação as mediações do professor e fundamentá-la nas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil é possível abranger um ensino focado nas três dimensões da prática educativa, o conhecimento, os valores e a política de maneira dinâmica, relacional e explorando as diferentes habilidades, capacidades e competências das crianças envolvidas. Assim, é concebível transpor as práticas dessa orientação filosófica a fim de elaborar uma concepção transformadora que preconiza intencionalmente a relação humana com a natureza e possua como alicerce os princípios da educação ambiental.

Referências

BACH JR, Jonas. A percepção ambiental na pedagogia waldorf pelas reflexões de bachelard e sua relação com as bases da educação estética e ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 18, p. 349-360, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3559/2122>>. Acesso em: 01 abr 2019.

BACH JR, Jonas; MARIN, Andreia Aparecida. A educação estética na pedagogia waldorf: o imaginário e a paisagem interior. **Interfaces da educação**, Parnaíba, v. 3, n. 8, p. 19-34,

2012. Disponível em:

<<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/559>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

BONNETT, Michael. Sustainability and human being: towards the hidden centre of authentic education. In: JICKLING, Robert; STERLING, Stephen. (Eds) **Post-Sustainability and environmental education: remaking education for the future**. 1 ed. Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017. p. 79-91.

BORGES, Marcelo Gules; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos. A juçara vai à escola: aprendizagem entre pessoas, coisas e instituições. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 21, n. 44, p. 309-329, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0309.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora. 2016. 256 p.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2020.

FIGUEIREDO, Carolina Gulyas. **Ensino de ciências na pedagogia waldorf: intenções e ações**. 2015. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) – Ensino de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

GOMES, Helen Abdom. **A educação ambiental sob a visão de mundo da pedagogia Waldorf no jardim de infância**. 2020. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

HÄGGSTRÖM, Margaretha. Lived experiences of being-in-the-forest as experiential sharing with the more-than-human world. **Journal of Environmental Education Research: Sweden**, v. 25, n. 9, p. 1-14, 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2019.1633275>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

IARED, Valéria Ghislotti. (Eco)Narrativa de uma caminhada na floresta australiana. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 36, n. 3, p. 198-212, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9528>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

IARED, Valéria Ghislotti. **A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental**. São Carlos, 2015. 173f. Tese (Doutorado em Ciências) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, UFSCar, 2015.

IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022018000100414&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2020.

IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydée Torres de. O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 99-116, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2017000300097&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 jan. 2020.

INGOLD, Timothy. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 dez. 2019.

INGOLD, Timothy. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. *In*: STEIL, Carlos; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. (Org.). **Cultura, Percepção e Ambiente: Diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Terceiro nome, 2012b. p. 15-30.

INGOLD, Timothy. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. 1. ed. New York: Routledge, 2011. 270 p.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 06-25. 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

INGOLD, Timothy. **The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill**. 1. ed. London: Routledge, 2000. 480 p.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza**. 1. ed. São Paulo: Aquariana, 2016. 400 p.

MARIN, Andrea Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 277-290, 2007a. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1260>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MARIN, Andrea Aparecida. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação: PUC Campinas**, Campinas, n. 22, p. 109-118, 2007b. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/198>>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 672 p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992. 278 p.

PAYNE, Phillip. Early Years Education in the Anthropocene: An Ecophenomenology of Children's Experience. *In*: FLEER, Marilyn.; VAN OERS, Bert. (Eds.) **International handbook of early childhood education**. Springer: Switzerland, 2017, p. 117-162.

PAYNE, Phillip. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. *In*: STEVENSON, Robert *et al.* **International handbook of research on environmental education**. New York: Routledge Publishers, 2013, p. 424-437.

PAYNE, Phillip *et al.* Affectivity in environmental education research. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 13, p. 93-114, 2018. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12463>>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PINK, Sarah. Situating sensory ethnography: from academia to intervention. *In*: _____. (Ed.) **Doing sensory ethnography**. SAGE Publications Ltd: London, 2009, p. 7-23.

PINK, Sarah. *et al.* Ethnographic methodologies for construction research: knowing, practice and interventions. **Building Research & Information - BRI**: London, v. 38, n. 6, p. 647-659, 2010. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/09613218.2010.512193?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RODRIGUES, Cae. A ecomotricidade na apreensão da natureza: inter-ação como experiência lúdica e ecológica. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 51, p. 8-23, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/63007>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

RODRIGUES, Cae. O vagabonding como estratégia pedagógica para a "desconstrução fenomenológica" em programas experienciais de educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 303-327, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100303&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 abr. 2019.

SATO, Michèle. ECOFENOMENOLOGIA: uma janela ao mundo. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, Ed. Especial, p. 10-27, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5957>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SOUZA, Débora Aparecida de; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. Valores Éticos e Estéticos Relativos à Temática Ambiental e a Literatura Infantil. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 132-143, 2019. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/12014>>. Acesso em: 21 mai. 2020.

STEIL, Carlos; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132014000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 ago. 2019.

TOADVINE, Ted. Singing the world in a New Key: Merleau-Ponty and the ontology of sense. **Janus Head**, v. 7, n. 2, 273-283, 2004. Disponível em:
<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/2532/Philo.Toadvine.Singing_OCR.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 20 mai. 2020.

VERGUNST, Jo Lee; INGOLD, Timothy. (Eds.). **Ways of Walking Ethnography and Practice on Foot: Anthropological Studies of Creativity and Perception**. 1. ed. United Kingdom: Routledge, 2008. 220 p.

WOOD, David. What is Eco-Phenomenology? *In*: BROWN, Charles; TOADVINE, Ted. (Eds.). **Eco-Phenomenology: back to the earth itself**. 1. ed. New York: State University, 2003. p. 211-233.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Robson Rodrigues de Lima*

Submetido em 03/08/2020

Aprovado em 01/02/2021

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)