

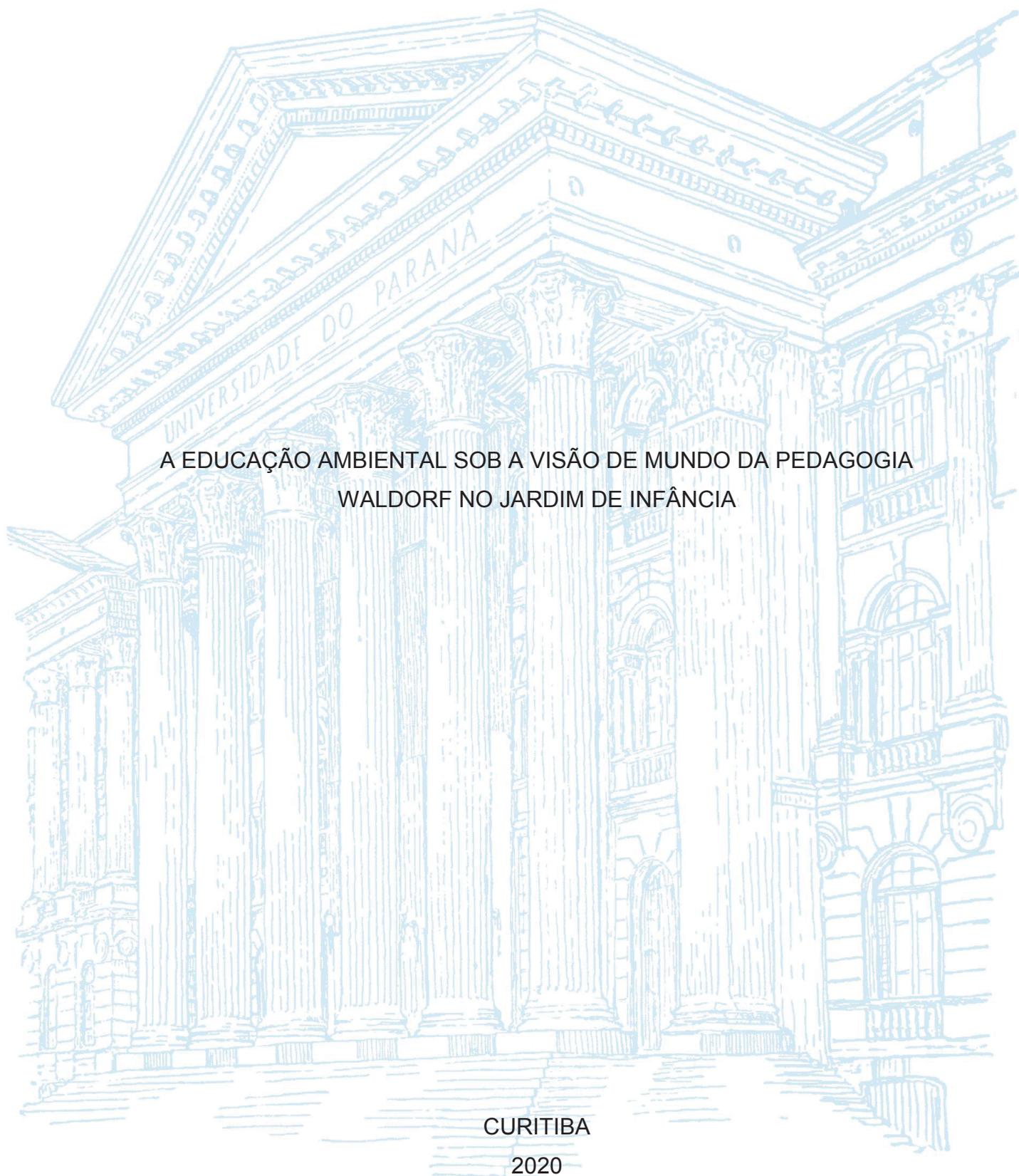
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HELEN ABDOM GOMES

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A VISÃO DE MUNDO DA PEDAGOGIA
WALDORF NO JARDIM DE INFÂNCIA

CURITIBA

2020



HELEN ABDOM GOMES

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A VISÃO DE MUNDO DA PEDAGOGIA
WALDORF NO JARDIM DE INFÂNCIA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Ghislotti Iared.

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gomes, Helen Abdom.

A educação ambiental sob a visão de mundo da pedagogia waldorf no jardim de infância / Helen Abdom Gomes, 2020.

133 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Ghislotti Iared

1. Educação ambiental – Educação infantil. 2. Jardim de infância – Curitiba (PR). 3. Etnografia – Brasil. 4. Fenomenologia. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **HELEN ABDOM GOMES**, intitulada: **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A VISÃO DE MUNDO DA PEDAGOGIA WALDORF NO JARDIM DE INFÂNCIA**, sob orientação da Profa. Dra. VALERIA GHISLOTI IARED, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 19 de Março de 2020.

VALERIA GHISLOTI IARED
Presidente da Banca Examinadora

MARYNELMA CAMARGO GARENHANI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

CAE RODRIGUES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE)

Ao meu filho Guilherme Gomes de Lima, pois foi com a maternidade que descobri os caminhos da pedagogia waldorf e da pesquisa fenomenológica. Que ele continue a ser a luz que guia meus dias e minha trajetória como ser humana engajada no mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Prof^a. Dr^a. Valéria Ghislotti Iared, minha orientadora, que depositou sua confiança em mim desde o momento da seleção do mestrado até o momento e me guiou por toda essa jornada com carinho e afeição, me ensinando mais do que conhecimento científico, mas também sobre a nossa relação com o mundo.

Agradeço à banca de examinadoras/es do exame de qualificação, Prof. Dr. Cae Rodrigues, Prof^a Dr^a Marynelma Camargo Garanhani, Prof^a Dr^a Vanessa Marion Andreoli, pela disponibilidade, interesse, contribuições para este trabalho.

Às/aos participantes dessa pesquisa pelo carinho, amor e respeito construídos nesses sete meses juntos em que pude aprender mais do que sobre a pedagogia waldorf, mas também sobre toda as relações com a natureza e o outro.

Agradeço aos meus amigos/amigas Camila Pinheiro Cordeiro de Miranda, seu esposo Sidney Gustavo Fernandes Coelho, a Thais dos Santos Vicente, a Sandra Regina Barbosa de Lima Czarnik, as minhas vizinhas Fernanda Souza e Silva, Ivone Tavares da Silva, Célia Souza e Silva, Fabiola Silva Cristo, por todo apoio pessoal e profissional seja revisando meu projeto ou me abrindo o espaço de suas casas para que pudesse estudar com tranquilidade.

A minha família, minha mãe Maria de Nazaré Santana Abdom, meu filho Guilherme Gomes de Lima, meus sogros Ruth Rodrigues de Lima e Izaías Carvalho de Lima que sempre me apoiaram nas minhas escolhas e continuam sendo meu pilar e força na vida.

Ao meu ex-noivo Robson Rodrigues de Lima que esteve presente desde o início de escrita desse projeto e que segue sendo meu parceiro acadêmico.

Ao meu amigo Raylson Coelho de Lima o meu muito obrigada por todas as risadas, brincadeiras e carinho que me deram força e leveza para escrever essa dissertação.

A CAPES pela bolsa de estudos no Brasil que me permitiu mudar de cidade e realizar esta pesquisa.

Ter sensibilidade em tempos de cólera é um ato de afeto com o mundo.

Helen Gomes.

Toda pesquisa é insensível a tudo aquilo a que o pesquisador é insensível.

Adriano Senkevics.¹

¹ Paráfrase feita a partir de um trecho do livro *A Ralé Brasileira - quem é e como vive* do autor Jessé Souza no qual Emerson Rocha no capítulo intitulado *Cor e dor moral: sobre o racismo na ralé* diz que: “A fé no ‘rigor’ estatístico dos ‘dados’ muitas vezes nos faz esquecer que a pesquisa é insensível a tudo aquilo a que o pesquisador, no qual todos os conhecimentos e teorias efetivamente vivem e atuam no mundo, é insensível” (ROCHA, 2016, p. 418).

RESUMO

A educação ambiental traz em seu histórico marcos importantes relacionados ao ensino e às práticas educativas. Nesse contexto, é concebida para além das ações relativas ao meio ambiente, sendo entendida como uma mudança dos sujeitos em aspectos sociais, ecológicos, políticos, éticos, econômicos de forma dinâmica e em permanente transformação. A presente dissertação teve por objetivo investigar as potencialidades da pedagogia waldorf para a formação do sujeito ecológico com base nos princípios da educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica. Para tanto, foram apresentados os principais conceitos da fenomenologia de Johann Wolfgang von Goethe, Rudolf Steiner e Maurice Merleau-Ponty correlacionando com os princípios da educação ambiental. A partir das práticas etnográficas de autores como Sarah Pink e Tim Ingold, investigou-se a experiência estética na primeira infância a partir da nossa relação do ser-estar no mundo. A pesquisa foi desenvolvida em um jardim waldorf da cidade de Curitiba-PR e teve como participantes, crianças de quatro a seis anos de idade. A coleta foi realizada no segundo semestre de 2018 e no primeiro semestre de 2019 com um grupo de 21 crianças observadas durante o período de aproximadamente sete meses. Considerando a pedagogia waldorf como metodologia de ensino, procuramos encontrar quais foram as respostas afetivas e sensoriais das crianças que estudam dentro dessa perspectiva, entendendo a infância como um período de desenvolvimento humano importante para a formação de valores e princípios na relação com a natureza. Os resultados foram descritos por meio de narrativas com o propósito de destacar as respostas corporais encontradas para, a partir disso, serem analisados. Com base nos três tópicos de interesse da dissertação, a educação ambiental, a fenomenologia e a pedagogia waldorf, foram discutidos três aspectos que emergiram a partir desta análise: as afetividades, o corpo e movimento e o potencial imaginativo com os seres vivos e não vivos. Esses aspectos são contribuições da pedagogia waldorf para a formação do sujeito ecológico. Conclui-se que a pedagogia waldorf pode ser um caminho de criação, experiências, imaginação, movimento e estética devido a sua concepção holística e em profundo contato com a natureza. No entanto, apresenta algumas limitações em relação a outros princípios da educação ambiental, como o respeito a todas as crenças e culturas já que privilegia o cristianismo e outros elementos advindos do modelo europeu.

Palavras-chave: Fenomenologia. Antroposofia. Meio ambiente. Etnografia. Experiência estética.

ABSTRACT

Environmental education has in its history important milestones related to teaching and educational practices. In this context, it is conceived in addition to actions related to the environment, being understood as a change of subjects in social, ecological, political, ethical, economic aspects in a dynamic way and in permanent transformation. This dissertation aimed to investigate the potential of Waldorf pedagogy for the formation of the ecological subject based on the principles of environmental education in an ecocentric perspective. For that, the main concepts of the phenomenology of Johann Wolfgang von Goethe, Rudolf Steiner and Maurice Merleau-Ponty were presented, correlating with the principles of environmental education. From the ethnographic practices of authors like Sarah Pink and Tim Ingold, the aesthetic experience in early childhood was investigated from our relationship of being in the world. The research was developed in a Waldorf garden in the city of Curitiba-PR and had as participants children from four to six years old. The collection was carried out in the second semester of 2018 and in the first semester of 2019 with a group of 21 children observed during the period of approximately seven months. Considering Waldorf pedagogy as a teaching methodology, we seek to find out what were the affective and sensory responses of children who study within this perspective, understanding childhood as a period of human development important for the formation of values and principles in relation to nature. The results were described through narratives with the purpose of highlighting the bodily responses found to, from that, be analyzed. Based on the three topics of interest in the dissertation, environmental education, phenomenology and Waldorf pedagogy, three aspects that emerged from this analysis were discussed: affectivity, body and movement and imaginative potential with living and non-living beings. These aspects are contributions of Waldorf pedagogy to the formation of the ecological subject. It is concluded that Waldorf pedagogy can be a path of creation, experiences, imagination, movement and aesthetics due to its holistic conception and in deep contact with nature. However, it has some limitations in relation to other principles of environmental education, such as respect for all beliefs and cultures since it privileges Christianity and other elements arising from the European model.

Keywords: Phenomenology. Anthroposophy. Environment. Ethnography. Aesthetic experience.

RESUMEN

La educación ambiental tiene en su historia marcos históricos relacionados con la enseñanza y las prácticas educativas. En este contexto, se concibe además de acciones relacionadas con el medio ambiente, entendiéndose como un cambio de sujetos en aspectos sociales, ecológicos, políticos, éticos, económicos de forma dinámica y en transformación permanente. Esta disertación tuvo como objetivo investigar el potencial de la pedagogía Waldorf para la formación del tema ecológico basado en los principios de la educación ambiental en una perspectiva eco céntrica. Para ello, se presentaron los principales conceptos de la fenomenología de Johann Wolfgang von Goethe, Rudolf Steiner y Maurice Merleau-Ponty, en correlación con los principios de la educación ambiental. A partir de las prácticas etnográficas de autores como Sarah Pink y Tim Ingold, se investigó la experiencia estética en la primera infancia desde nuestra relación de ser ~ estar en el mundo. La investigación se desarrolló en un jardín waldorf en la ciudad de Curitiba-PR y tuvo como participantes a niños de cuatro a seis años. La recolección se llevó a cabo en el segundo semestre de 2018 y en el primer semestre de 2019 con un grupo de 21 niños observados durante el período de aproximadamente siete meses. Considerando la pedagogía de Waldorf como una metodología de enseñanza, buscamos descubrir cuáles fueron las respuestas afectivas y sensoriales de los niños que estudian desde esta perspectiva, entendiendo la infancia como un período de desarrollo humano importante para la formación de valores y principios en relación con la naturaleza. Los resultados se describieron a través de narraciones con el propósito de resaltar las respuestas corporales que, a partir de eso, se analizaron. En base a los tres temas de interés en la disertación, educación ambiental, fenomenología y pedagogía waldorf, se discutieron tres aspectos que surgieron de este análisis: afectividad, cuerpo y movimiento y el potencial imaginativo con seres vivos y no vivos. Estos aspectos son aportes de la pedagogía Waldorf a la formación del sujeto ecológica. Se concluye que la pedagogía Waldorf puede ser un camino de creación, experiencias, imaginación, movimiento y estética debido a su concepción holística y en contacto profundo con la naturaleza. Sin embargo, tiene algunas limitaciones en relación con otros principios de educación ambiental, como el respeto a todas las creencias y culturas, ya que privilegia el cristianismo y otros elementos oriundos del modelo europeo.

Palabras-clave: Fenomenología. Antroposofía. Medio ambiente. Etnografía. Experiencia estética.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 – IMAGEM PANORÂMICA DA ENTRADA DAS SALAS DO JARDIM E DAS CRIANÇAS. | 46 |
| FIGURA 2 – PARQUE DO MATERNAL..... | 46 |
| FIGURA 3 – PARQUE DO JARDIM | 47 |
| FIGURA 4 – CAMINHO DE PEDRAS PARA AS SALAS. | 47 |
| FIGURA 5 – SALA DE AULA DA TURMA DO JARDIM. | 49 |
| FIGURA 6 – ESTANTE COM BRINQUEDOS. | 49 |
| FIGURA 7 – ESTANTE 2 COM BRINQUEDOS..... | 50 |
| FIGURA 8 – LATERAL DA SALA..... | 50 |
| FIGURA 9 – MINI SALA DE BRINCAR..... | 51 |
| FIGURA 10 – ESPAÇO PARA SENTAR | 51 |
| FIGURA 11 – MAPA CONCEITUAL DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA..... | 52 |
| FIGURA 12 – GAZEBO | 54 |
| FIGURA 13 – MESA DO LANCHE..... | 55 |
| FIGURA 14 – DESENHO DE MANUELA..... | 58 |
| FIGURA 15 – DESENHO DE CLARA..... | 59 |
| FIGURA 16 – DESENHO DE MARIA..... | 60 |
| FIGURA 17 – DESENHO DE JÚLIA | 62 |
| FIGURA 18 – DESENHO DE IARA..... | 63 |
| FIGURA 19 – DESENHO DE MANOEL | 64 |
| FIGURA 20 – DESENHO DE DANIELA..... | 66 |
| FIGURA 21 – DESENHO DE MARIA LUIZA..... | 66 |
| FIGURA 22 – DESENHO DE VITÓRIA..... | 67 |
| FIGURA 23 – DESENHO DE MÁRIO | 67 |
| FIGURA 24 – DESENHO DE GUILHERME..... | 69 |
| FIGURA 25 – DESENHO DE BERNARDO | 70 |
| FIGURA 26 – DESENHO DE BRUNO. | 70 |
| FIGURA 27 – DESENHO DE EDUARDA..... | 71 |
| FIGURA 28 – CASCAS DE OVOS | 79 |
| FIGURA 29 – CHUVA DA TARDE | 81 |
| FIGURA 30 – MENINOS NO GAZEBO..... | 88 |

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

| | |
|--------|---|
| CONAMA | - Conselho Nacional do Meio Ambiente. |
| DDT | - Dicloro-difenil-tricloroetano. |
| MEC | - Ministério da Educação. |
| MMA | - Ministério do Meio Ambiente. |
| ONU | - Organização das Nações Unidas. |
| PCNs | - Parâmetro Curricular Nacional. |
| PIEA | - Programa Internacional de Educação Ambiental. |
| PNEA | - Política Nacional de Educação Ambiental. |
| PNUMA | - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. |
| UNESCO | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. |
| UNICEF | - Fundo das Nações Unidas para a Infância. |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1.1 | APRESENTAÇÃO | 13 |
| 1.2 | JUSTIFICATIVA..... | 15 |
| 2 | EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 22 |
| 2.1 | BREVE HISTÓRICO | 22 |
| 2.2 | DEFINIÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL..... | 27 |
| 3 | REFERENCIAL TEÓRICO | 33 |
| 3.1 | A FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY E A SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA WALDORF E A ECOFENOMENOLOGIA | 33 |
| 4 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 40 |
| 4.1 | REFERENCIAL METODOLÓGICO | 40 |
| 4.2 | DESCRIÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR | 45 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 53 |
| 5.1 | A VIVÊNCIA NARRADA DO ESPAÇO ESCOLAR..... | 53 |
| 5.2 | AS HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS..... | 57 |
| 5.3 | ANÁLISE DAS (ECO)NARRATIVAS | 71 |
| 5.3.1 | Afetividades | 71 |
| 5.3.2 | Corpo e movimento | 77 |
| 5.3.3 | Potencial imaginativo com os seres vivos e não vivos | 81 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| | REFERÊNCIAS | 93 |
| | APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VERSÃO PAIS | 104 |
| | APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VERSÃO ESCOLA | 105 |
| | APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS BRUTOS DO DIÁRIO DE CAMPO | 106 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Antes de começarmos a falar da pesquisa em si, é necessário voltarmos alguns anos atrás para o momento que acredito ser onde meu desejo e curiosidade foram aguçados com relação ao meio ambiente. Ao longo de toda minha existência como ser no mundo foram sendo formados o modo como enxergo o hoje e todo o caminho que fiz até o momento culminam nessa pesquisa.

Sou de Belém do Pará, nascida e criada no centro da cidade, perto dos pontos turísticos e sempre convivendo com diversos cheiros e sabores da cidade. Cresci subindo nas mangueiras que ficam na Praça da República e na Praça Batista Campos quando aos domingos ia com meu pai passear, bem como visitava o Bosque Rodrigues Alves e o Museu Emílio Goeldi, nos quais tenho boa parte de minhas memórias aprendendo sobre todos os seres vivos da Amazônia.

Mas foi durante o ensino fundamental que me interessei por ciências, a qual se transformou em minha matéria favorita. A professora, que logo se tornou próxima, sempre me inspirou a fazer pesquisas em casa e no laboratório. No ensino médio, cada vez mais interessada por Biologia, acabei me tornando uma espécie de assistente das aulas de laboratório do professor de Biologia. O professor Antônio foi uma inspiração para mim e foi em meio ao cheiro de formol e fazendo vivissecção de animais que descobri que queria ser professora de Biologia.

Durante a graduação, passei por diversas áreas, entomologia, botânica, biotecnologia, entre outras. Contudo, me encontrei em um projeto de extensão da Universidade do Estado do Pará, Minha *Alma Mater*², no qual colaborei durante um ano com alunos em situação de vulnerabilidade social, ensinando sobre educação ambiental. Crianças que muitas vezes não tinham o que comer e vinham de uma área de ocupação irregular denominada Vila da Barca. Elas conviviam com tráfico, prostituição e todos os tipos de violência possíveis, mas que encontraram nesse projeto de extensão um caminho para aprender mais sobre si mesmas e sobre Belém.

² Alma Mater, do latim significa: “mãe que alimenta” ou “a mãe que nutre” em tradução literal para língua portuguesa. Sendo hoje utilizada como referência a instituição de ensino superior de formação da graduação.

Nesse período encontrei na educação ambiental o que acredito ser o sentido para vivenciar e pertencer ao mundo. Após me formar em março de 2014, trabalhei dando aula sempre me utilizando das experiências vividas naquele projeto para ensinar meus alunos sobre os mais diversos assuntos. Mal sabia que disso se trata a educação ambiental, a transversalidade que permite com que trabalhemos em conjunto os assuntos e contextualizando o mesmo com o mundo.

No começo de 2015, fiquei grávida do meu filho, que hoje com 4 anos, é o vetor principal desta pesquisa. Depois da maternidade, vi que não havia como separar a educação do meio ambiente e busquei uma metodologia que ensinasse com liberdade, afeto e a partir de experiências que construíssem esse contato com o mundo. Não queria que ele fosse alfabetizado antes dos sete anos e encontrei na pedagogia waldorf não só um espaço para aprender com responsabilidade e autonomia, mas também, um lugar para crescer e ser humano.

No Pará não há escolas waldorf, em Belém, poucas pessoas conhecem tal pedagogia, por esse motivo vim para Curitiba buscar essa metodologia de ensino para o meu filho. E para além, encontrei na Universidade Federal do Paraná, pesquisadores e professores que compreendem como a educação deva ser.

Portanto, minha pesquisa é fruto não só de minha trajetória acadêmica e profissional, mas também, de minha trajetória como sujeito no mundo. E é disso que esta pesquisa fala, que somos todos sujeitos no mundo e como nossas experiências nos formam tanto como indivíduos, quanto como comunidade. Em busca de uma sociedade que ainda almejo ver com base ética~estética~política³ indissociáveis e sinto que através da educação ambiental seremos capazes de compreender nosso papel para com todos os seres.

Essa pesquisa com certeza não transformará a sociedade, porém acredito que se nós fizermos um pouco de cada vez poderemos nos juntar e fazer uma verdadeira revolução, por isso nas páginas a seguir, contribuo com uma pequena parte dessa revolução ao falar da educação ambiental sob a visão de mundo da pedagogia waldorf no jardim de infância.

³ 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 et al, 2018).

1.2 JUSTIFICATIVA

Alguns autores vêm debatendo como a educação ambiental pode auxiliar em uma postura ética do ponto de vista ambiental. Paulo Freire já discutia essa forma de educar ao falar de um ensino mercantilista e opressor, que na mão daqueles que detém o conhecimento serve como instrumento de alienação para os problemas sociais do planeta:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33)

Para Freire, a educação necessita superar essas opressões e ignorâncias que são a base de um ensino controlador. A educação ambiental que falamos na seção anterior tem como preceito o desvelar desse olhar crítico para o mundo. Iared (2015, p. 23) argumenta que a prática em educação ambiental “não deve se reduzir à transmissão de informações ou se restringir à esfera do conhecimento para chegar à compreensão”. Essa transmissão de informações, que é chamada de visão bancária por Freire, é rígida, inflexível, no qual o professor dispõe de todo o conhecimento e os alunos são apenas um depósito desse conhecimento.

Esse olhar alienado para educação ainda persiste em sala de aula como um sistema reprodutivista, no qual o professor fica na frente da classe ministrando o conteúdo, na busca de vencer o programa anual exigido por diretrizes nacionais. Por isso, uma abordagem que ultrapasse essa reprodução é importante para a formação de sujeitos comprometidos com o mundo.

Para Carvalho (2006), as práticas educativas não estão restritas a uma fórmula única, portanto há diversas maneiras de se atingir um determinado objetivo. Além disso, para ele é importante salientar que a educação não é um processo que ocorre de fora para dentro, no qual, o educando é somente um molde formado pelas mãos do educador. Restringir-se à transmissão de informações ou à esfera do conhecimento não é suficiente para uma educação ambiental transformadora (CARVALHO 2006; IARED, 2015). Ao falar de práticas educativas em educação ambiental, Carvalho (2006, p. 28) pontua três pilares ou dimensões:

1 – a dimensão relacionada à natureza dos conhecimentos; 2 - a dimensão axiológica de nossa existência, isto é, relacionada com os valores éticos e estéticos ; 3 - o tratamento dado às possibilidades de participação política do indivíduo, tendo como meta a formação de cidadãos e a construção de uma sociedade democrática

A primeira dimensão, a dos conhecimentos, não é limitada ao conceito de conhecimento científico, mas abrange todo o processo pelo qual somos capazes de construir conhecimento. A segunda dimensão, valores éticos e estéticos, está ligada a novas sensibilidades que o ser humano concebe a partir do compromisso com os seres vivos e não-vivos, refletindo na concepção da conexão entre o ser humano e a natureza. E a última dimensão, política, trata da participação em conjunto da sociedade em prol de novos ideais de cidadania e democracia (CARVALHO, 2006). Ressaltamos que essas dimensões não são separadas, mas funcionam de forma dinâmica e relacional.

Dentro da educação ambiental não há uma uniformidade entre os conceitos teórico-metodológicos e objetivos político-pedagógicos, o que se manifesta na prática educativa (CARVALHO, 2006; SAUVÉ, 2005). Como mencionado, a dimensão axiológica, enfoque do presente estudo, “deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012b, p. 71). Carvalho (2006) diz que é a partir dela que o ser humano se engaja política, ética e esteticamente com compromissos ambientais e participando como cidadão ativo e responsável no mundo.

Marin (2007a; 2007b) investiga a estética como uma importante dimensão humana para a sensibilização e reflexão das práticas na educação ambiental. A autora propõe uma ressignificação do ser humano para a educação, com o objetivo de explorar o lado imaginativo, criativo, afetuoso e sensível de cada pessoa através da ética da estética para uma (re)construção de valores. A autora afirma que ao conviver com a natureza é possível transcender a racionalidade e a rigidez imposta ao ser humano com relação a imaginação. A arte e a experiência ganham significado e importância diante da potencialidade de expressar e sensibilizar os sujeitos envolvidos nessas práticas. A estética, portanto, é pertinente à medida em

que abre caminhos nos campos reflexivo e prático da educação ambiental e observa o conhecimento a partir da concepção da relação ser humano~natureza.

Iared, Oliveira e Payne (2016) analisam algumas das principais concepções da fenomenologia e da hermenêutica para compreender a experiência estética na natureza e como ela possibilita diferentes formas de pesquisa. Eles apresentam maneiras de como acontece a construção acerca do pensamento sobre a natureza, delineiam uma noção pós-fenomenológica da eco~soma~estética e quais as possibilidades dela para a ecopedagogia, o currículo, a política e a pesquisa. Os autores destacam que repensar e reinterpretar as relações com os seres não humanos concebe uma nova abordagem para as questões ética~estética~políticas envolvidas na educação ambiental. Por fim, eles enfatizam que para ser crítico é necessário dar voz a quem está à margem do processo, isto é, incluir os não humanos como potenciais agentes de mudança e acreditam que essa abordagem que redesenha a educação e as narrativas de pesquisa em educação ambiental poderão contribuir reformulações ontológicas e epistemológicas de uma educação ambiental envolvendo corpo, vida e matéria.

Nossa preocupação na presente investigação reside na dimensão de valores, pois compreendemos que para formar sujeitos críticos é necessário discutir a dimensão axiológica da práxis educativa e para tal discussão é solicitado um viés fenomenológico. De fato, são diversos os trabalhos na educação ambiental que se baseiam na perspectiva da fenomenologia de Merleau-Ponty (NEUENFELDT e MAZZARINO, 2016; FIGUEIREDO, 2018; PAYNE et al., 2018). Além disso, acreditamos que à pedagogia waldorf também se configura como uma possibilidade de trabalhar essa dimensão na educação ambiental. Porém, se falarmos da educação ambiental relacionada a pedagogia waldorf, constata-se uma carência de publicações que articulem a abordagem pedagógica criada por Rudolf Steiner com o cenário ambiental atual a partir da perspectiva fenomenológica.

Dentre os poucos trabalhos encontrados, destaca-se a investigação feita por Bach Jr. e Marin (2012) que trata da educação estética na pedagogia waldorf, se preocupando em salientar como a imaginação é um dos processos pelo qual a arte se expressa no participante de forma ativa e em como se estruturam as conexões corporais do sujeito com o outro e com o ambiente. Bach Jr. (2007) propõe, também, que essa educação estética aplicada à pedagogia waldorf se reflita no processo de sensibilização das crianças para uma educação ecológica. Sobre dissertações e

teses, também há escassez de publicações, mas dentre as poucas existentes, a dissertação de Figueiredo (2015) aborda explicitamente a interface do ensino de ciências com a pedagogia waldorf baseada na fenomenologia goetheana, a qual será discutida no referencial teórico.

Seguindo por uma nova perspectiva acerca do conhecimento, Ingold (2010) discute a forma geracional de construção de conhecimento, superando uma visão cognitivista do que seria nossa forma de compreender e transmitir a cultura para as gerações seguintes. Sua conclusão é de que a apreensão do conhecimento ocorre pelo que ele chama de *educação da atenção*, na qual somos ensinados a nortear (ou *sulear*)⁴ nosso olhar sob diferentes perspectivas para alcançar determinada compreensão. Tal como conquistar uma habilidade nova, essa educação da atenção é o refinar desse olhar em busca da percepção do mundo.

Iared e Oliveira (2017, 2018) afirma que não devemos nos limitar ao campo do conhecimento para alcançar a compreensão já que que existir no mundo é uma perspectiva pautada na horizontalidade da nossa experiência com os seres no planeta. Em outras palavras, indo na contramão de uma ciência antropocêntrica, temos uma reflexão sobre a existência do que é a chamada materialidade dos outros seres (COOLE; FROST, 2010), sejam estes humanos ou não. A materialidade presente em todos os seres converge com a teoria não representacional (THRIFT, 2008). Essa teoria discute como pesquisas conservadoras estabelecem que a coleta dos dados dentro das ciências sociais é superficial, acessando e representando a realidade a partir de palavras e números. Baseada na corrente filosófica do novo materialismo, Iared e Oliveira (2017, 2018) acredita que essas novas formas de compreensão do mundo auxiliam para uma concepção ecocêntrica, na qual o ser humano não se coloca como superior aos não humanos.

Jorgensen e Martiny-Bruun (2019) exploram em sua pesquisa a relação de crianças com a natureza na Dinamarca, baseados no referencial teórico merleau-pontyano. Superando a dicotomia ser humano~natureza, os autores observam como refugiados podem ser considerados inferiores em relação aos dinamarqueses. A fenomenologia de Merleau-Ponty é fundamental para a compreensão de um mundo múltiplo e diverso, como em fios de uma malha, que transcende e ultrapassa

⁴ O termo *sulear* expressa oposição em relação ao eurocentrismo ou, em outras palavras, à hegemonia dos países do Hemisfério Norte.

barreiras físicas, sociais e ambientais que a construção do pensamento científico moderno nos levou a formar. A discussão desse artigo aborda como a educação infantil ainda não é tão explorada nas pesquisas de cunho ambiental e se propõe a vislumbrar as crianças como agentes de mudança.

Para superar a dicotomia entre infância~vida adulta e natureza~cultura é necessário compreender que o conhecimento se constrói na relação com os outros seres, vivos e não vivos. O foco seria ultrapassar a visão de que os seres humanos são superiores à natureza, deslegitimando um comportamento dominador e controlador. Jorgensen e Martiny-Bruun (2019) afirmam que a relação das crianças com um mundo mais que humano não apaga as desigualdades socioculturais e o compromisso com a justiça social, ao contrário, essas questões estão intrinsecamente relacionadas ao contexto social. Os autores compreendem que, assim como os adultos, as crianças também vivenciam relações com outros seres de forma emaranhada e argumentam contra um olhar dicotômico que negligencia as experiências de que somos~estamos separados do mundo.

Payne (2017) também pontua sobre a carência de pesquisas que investiguem as relações corporais e afetivas das crianças com a natureza. O autor justifica como uma educação baseada em experiências com o corpo~tempo~espaço nas relações infantis com a natureza estimulam uma educação ecocêntrica. Aqui ele critica o uso de tecnologias para comunicação e informação e como estas afetam as crianças que acabam deixando de entrar em contato a natureza através do corpo. Ele diz que:

Há, portanto, razão em ser crítico de como e de quais maneiras as experiências ecologicamente paradoxais das relações corpo~tempo~espaço são estruturadas instrumental, técnica, determinística e economicamente por forças tecnocráticas, performativas e consumistas globais - todas ingredientes da "revolução silenciosa" do neoliberalismo (PAYNE, 2017, p. 120, tradução nossa).

O questionamento sobre o uso das tecnologias que nos afasta e distancia de um contato visceral com o mundo é um dos pontos importantes dentro da pedagogia waldorf. As escolas waldorf tem por preceito o uso de elementos naturais como madeira, lã e algodão e o não uso de eletrônicos e plástico no espaço escolar para que as crianças nesse ambiente possam se conectar com o mundo e explorá-lo sem esses artificios.

A observação e a identificação da relação dos seres humanos nessa fase da vida com o meio ambiente carecem de mais estudos aprofundados, e pesquisas nesse sentido podem auxiliar na formação dos sujeitos no que se refere aos aspectos éticos~estéticos~políticos, incentivando ações responsáveis e autônomas por meio da corporeidade. As crianças que estudam em jardins waldorf têm a oportunidade de explorar o mundo a partir do engajamento corporal na relação com a natureza e, como salientado por Payne (2017), essa é uma época da vida que merece atenção na pesquisa e nos currículos em educação ambiental.

É durante a primeira infância que a criança se descobre no mundo através do movimento e do brincar. Dentre as pesquisas realizadas, poucos estudos são encontrados acerca da primeira infância e a educação ambiental observando os aspectos de movimento e estética. Loro (2009) estudou como o movimento é explorado por crianças da educação infantil durante as aulas de educação física. Com base no conceito de experiência, liberdade de expressão corporal, relações com o ambiente natural e autonomia, o autor observou três categorias distintas: a relação dos sujeitos com os objetos, a relação dos sujeitos com o ambiente natural e a autonomia para criar novas situações de movimento.

As respostas obtidas na pesquisa afirmam que através dessas três categorias, as crianças puderam ter contato e desenvolver aspectos de cunho social, como uma convivência mais saudável com os colegas; cognitivo, uma maior facilidade de alfabetização; e emocional, sentiram-se mais seguras em praticar atividades difíceis. A proposta do movimento é um caminho para a autonomia e reflexão através dos estímulos apresentados, o que proporciona a construção de identidade, emancipação, sentido e significado.

A educação ambiental tem potencialidade tanto de reproduzir e permitir a manutenção de um *status quo*, quanto de transformar a sociedade, possibilitando a formação de pessoas conscientes de suas responsabilidades sociais e autônomas nas suas relações com o mundo. A escolha da pedagogia waldorf, nesse sentido, incorpora os mesmos valores éticos~estéticos~políticos que a educação ambiental, proposta no tópico sobre a educação ambiental desta dissertação.

Desse modo, a questão de pesquisa se delimita por:

- Quais as potencialidades da pedagogia waldorf para a formação do sujeito ecológico a partir dos princípios da educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica?

Objetivo Geral:

- Investigar as potencialidades da pedagogia waldorf para a formação do sujeito ecológico com base nos princípios da educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica.

Objetivos Específicos:

- Refletir sobre a importância das relações ser humano~natureza desde a infância.
- Compreender as relações de crianças que estudam em uma pré-escola waldorf com a natureza.
- Identificar o engajamento corporal na~com~para a natureza de um grupo de crianças que estudam em uma escola waldorf.

A partir da questão e objetivos propostos foi possível observar se há engajamento corporal entre o ser humano~natureza e refletir se o ambiente escolar pode propiciar a formação de relações éticas e estéticas entre seres humanos e não humanos.

Neste primeiro capítulo foram abordadas a apresentação da autora e os motivos que a levaram a realização da pesquisa. A justificativa foi embasada no conceito de dimensão do sensível da práxis educativa, a qual é pouco explorada no ensino, tal como a maneira ela pode auxiliar na aprendizagem da educação ambiental. A questão de pesquisa norteia a dissertação com seus objetivos geral e específicos.

No segundo capítulo foi realizado uma breve revisão histórica acerca dos eventos que levaram a composição dos documentos oficiais e a definição de educação ambiental que orienta este estudo.

No terceiro capítulo, apresentamos o referencial teórico baseado na fenomenologia de Merleau-Ponty e discutimos com Goethe e Steiner que são os fenomenólogos orientadores da pedagogia waldorf. No fim deste capítulo, transcendemos a fenomenologia de Merleau-Ponty na questão da agência humana e passamos para a ecofenomenologia possibilitando agência de transformação aos seres não humanos.

O quarto capítulo é metodológico e explica a metodologia etnografia sensorial que foi utilizada para elaboração dessa pesquisa. São apresentados os procedimentos e técnicas de coletas de dados que foram a observação participante, diário de campo e desenhos feitos pelas crianças, bem como, uma descrição do espaço físico escolar.

No quinto capítulo são relatados os resultados de duas formas, a primeira através de econarrativas feitas a partir do convívio com as crianças. A segunda é uma análise com elementos emergentes dessas econarrativas: afetividades, o corpo e o movimento e o potencial imaginativo com os seres vivos e não vivos.

No sexto e último capítulo é trazido uma breve conclusão dos resultados e como estes respondem à questão de pesquisa, os objetivos e algumas das limitações do estudo.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

2.1 BREVE HISTÓRICO

A relação sociedade e natureza é discutida desde os primórdios da civilização humana. No entanto, é em meados do século XX que alguns eventos e documentos efetivamente institucionalizaram a educação ambiental dentro e fora do Brasil. Aqui apontaremos alguns desses momentos históricos como uma breve explanação para introduzir nossos referenciais e nossa questão de pesquisa.

Uma das publicações reconhecidas até hoje foi a publicação do livro *Primavera Silenciosa* pela bióloga Rachel Carson (CARSON, 1962). Neste livro, ainda considerado um dos mais vendidos no mundo todo, são abordadas as consequências do uso de pesticidas sintéticos – em destaque o DDT (Dicloro-difenil-tricloroetano) – para o meio ambiente e para o ser humano, servindo como um alerta para os impactos que o consumo de alimentos que utilizam esses produtos químicos causaria no planeta, bem como os reflexos para toda a biota.

Anterior ao século XX, no século XIX, autores como Henry Thoreau, Ralph Emerson e John Muir fizeram parte de um movimento conservacionista ambiental que contribuiu para a construção de uma visão romântica da natureza. Essa visão é baseada na ideia de que ser humano por fazer parte desta natureza não poderia agir

de forma superior a ela. Assim, a natureza deveria permanecer intocada, pois era bela e carregada de um valor espiritual intrínseca em si mesma.

Posteriormente, em 1949, Aldo Leopold publicou postumamente o livro chamado *A sand country almanac: and sketches here and there* (LEOPOLD, 1949), em português, no qual apresenta doze ensaios – divididos para cada mês do ano – um resumo de como o ser humano deve se posicionar, agindo de forma responsável perante a Terra. A esse posicionamento, Leopold denominou de *ética da Terra*, a qual engloba todos os seres, vivos e não vivos, de forma holística e igualitária. Essa obra ganha destaque no movimento ambientalista nos anos 60 e 70 e fora tratado como um clássico da ecologia e conservação da natureza.

Em 1966, é realizado pela Comissão de Direitos Humanos durante a Assembléia Geral da ONU (BRASIL, 1992) dois documentos oficiais, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Tais documentos tratam do reconhecimento em direitos com relação a vida, a liberdade, a não tortura, a não escravidão, entre outros e ratificam o direito a uma vida com qualidade e em um meio ambiente saudável.

Já em 1968, foi fundado o Clube de Roma (GARCIA et al., 2015) tendo por objetivo de debater assuntos relacionados a política, economia, meio ambiente em busca de um desenvolvimento sustentável. Os cientistas, políticos e industriais pertencentes ao grupo identificaram que os maiores problemas acerca do desenvolvimento sustentável a partir do uso de recursos naturais eram a industrialização desenfreada, o avanço demográfico, a falta de alimentos, a exploração dos recursos não renováveis e a destruição do meio ambiente.

Com vários desastres ambientais acontecendo em várias regiões, em 1972, a ONU organizou o primeiro evento sobre meio ambiente para a discussão dos problemas ambientais e suas relações com a ação humana: a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, também conhecida como Conferência de Estocolmo (PASSOS, 2009). Este evento teve com principal resultado a Declaração das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, também chamada de Declaração de Estocolmo, que trata das responsabilidades do ser humano em relação ao meio ambiente e como modificar sua postura perante danos ambientais que estavam sendo causados por esse comportamento danoso. A ONU

neste mesmo evento cria um órgão chamado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente, PNUMA.

Ainda na década de 70, em 1975, fora realizada o Encontro Internacional em Educação Ambiental em Belgrado, na antiga Iugoslávia – atualmente Sérvia – no qual dois acontecimentos importantes tiveram destaque. Gerou-se o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA) que elaborou orientações para a educação ambiental e, também, a Carta de Belgrado, que tem como temática os desejos e anseios da sociedade para com o planeta (NASCIMENTO, 2010).

Em 1977, em Tbilisi na Geórgia, ocorreu a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental organizada pela UNESCO e pela PNUMA (NASCIMENTO, 2010). Este evento é considerado grande marco das discussões em torno da crise ambiental que começara a ganhar notoriedade na década de 60. Como resultado desse evento surgiu a Declaração de Tbilisi que serviu como uma ratificação a Carta de Belgrado e colocou como responsáveis por ações ambientais toda sociedade, independente de idade, classe social e nível de instrução. Essa declaração possui 41 recomendações, as quais perpassam desde “esforços para o desenvolvimento da educação ambiental, em âmbito regional, nacional e internacional” e (BRASIL, 1997a, p. 1) a produção de materiais que auxiliem no ensino e aprendizagem da população sobre o tema.

Na década de 80, a ação de destaque na área foi a Carta de Moscou que surgiu a partir do Congresso Internacional sobre Educação e Formação Relativas ao Meio Ambiente, realizado em 1987 em Moscou, na Rússia. Ela teve como principal objetivo a criação de materiais didáticos para fomentar o avanço da educação ambiental no mundo (KOSLOSKY, 2000).

Em 1990 foi criado o documento denominado Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem pela UNESCO (UNICEF, 1990). Tendo como propósito reafirmar a necessidade do que fora falado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de que todas as pessoas têm direito à educação. Fora realizado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Ao pensar em uma educação para todos é possível refletir se toda educação é uma educação ambiental. Se os seres humanos fazem parte do meio ambiente, a educação também o faz, assim, não há como pensar em uma educação que não seja também ambiental.

O evento mundial da ONU denominado Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO DE JANEIRO, 1992) fora sediado no Brasil pela crescente necessidade do país em participar de processos de discussões e elaboração de políticas ambientais. Paralelamente a esse evento oficial, aconteceu o Fórum Global, do qual participaram cerca de 10 mil Organizações Não-Governamentais. A partir desses encontros, foram traçados procedimentos que pudessem abranger a sociedade de forma ética, política e economicamente sustentável, gerando uma maior consciência individual e coletiva na relação entre sociedade e os seres vivos. Entre os documentos elaborados na RIO-92, particularmente no Fórum Global, está o Tratado de Educação Ambiental, o qual preconiza uma educação transformadora e política. Esse documento é reconhecido, atualmente, como a carta de princípios das redes brasileiras de educação ambiental.

Na Grécia, em Tessalônica, no ano de 1997, houve a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, também chamada de Conferência de Tessalônica, a qual buscou avaliar as propostas feitas em Tbilisi pós 20 anos da referida conferência e reconhecendo que os avanços da área de educação ambiental foram insatisfatórios (BRASIL, 1997b). Também fora feito um documento oficial dessa conferência que reiterava os documentos anteriores, avançava na questão da busca pela sustentabilidade e indicava os responsáveis por ações práticas para que houvesse mudança no cenário ambiental da época.

No fim do século XX, o então Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, sanciona a lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, chamada de Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999). Essa lei tem por objetivo regulamentar as práticas e ações ambientais no país compreendendo que a educação ambiental é parte fundamental da educação como um todo e deve estar de forma articulada em conjunto com todos os processos educativos, seja estes formais ou não formais. Segundo o Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002 (BRASIL, 2002) que regulamenta a lei, os órgãos gestores dessa política são o Ministério do Meio Ambiente – MMA – e o Ministério da Educação – MEC – corroborando para que práticas ambientais fossem constituintes da educação.

Já entrando no século XXI, no ano de 2000, foi publicada a Carta da Terra (BRASIL, 2000). Com uma linguagem inspiradora e acessível, apresentou uma visão

holística que abordou todos os povos e países com o propósito de um compromisso para uma mudança social, ética, ambiental, política, cultural, de valores, entre outras. Esse documento procurou realizar uma aliança global a fim de resultados e avanços para proteção do planeta.

Em dezembro de 2002, houve a Assembleia Geral das Nações Unidas que estabeleceu a Resolução nº 254 e anunciou o início da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, que ocorreria de 2005 a 2014. Seu principal objetivo fora de “integrar os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável a todos os aspectos da educação e da aprendizagem” (UNESCO, 2002). A sustentabilidade passa ser o foco das propostas para educação ambiental, em busca de um modo de vida menos destrutivo.

Como um evento subsequente a Tbilisi, em 2007, ocorreria a 4ª Conferência Internacional sobre Educação Ambiental, também denominada Tbilisi + 30 (BRASIL, 2007). Essa conferência aconteceu em Ahmendabad, na Índia. Como resultado da conferência, foi acordada a Declaração de Ahmendabad 2007: uma chamada para ação, com o subtítulo Educação para a Vida: a Vida pela Educação. Como parte da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável, ela apresentou como tema central de discussões a Educação Ambiental para um Futuro Sustentável, Parceiros para a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Em 2010, foram estipuladas pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) as Diretrizes para Ações em Educação Ambiental (BRASIL, 2010). Com a proposta voltada para ações de comunicação, campanha e eventos na área de educação ambiental, o documento visa orientações acerca da linguagem, das condutas e das atividades que devem ser realizadas em consonância com o PNEA.

Em 2012, como evento posterior a RIO-92, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, chamada de RIO + 20. De 13 a 22 de junho, a Conferência buscou novas propostas para um desenvolvimento sustentável e analisou os avanços nesses últimos 20 anos para a área ambiental. O evento foi dividido em três momentos: de 13 a 15 de junho ocorreu a III Reunião do Comitê Preparatório, que reuniu governantes para discutir as alianças e parcerias do documento RIO-92; posteriormente, de 16 a 19 de junho, o chamado Diálogos para o Desenvolvimento Sustentável convidou a sociedade civil para as discussões e propostas ambientais sobre os temas que se destacavam para um desenvolvimento sustentável; e por último, de 20 a 22 de junho, os governantes de diversos países

debateram essas questões no que chamaram de Segmento de Alto Nível da Conferência (BRASIL, 2012a).

Ainda em 2012 são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental (BRASIL, 2012c). O decreto estabelece que essas diretrizes têm como propósito orientar a implementação do que fora determinado na Lei n. 9.795, de 1999 – PNEA – nas instituições de ensino básico e superior brasileiras.

Esses eventos e documentos, além de traçar a trajetória histórica da educação ambiental no mundo, também apresentam o caminho e o olhar das pessoas envolvidas com essas questões e quais foram os avanços obtidos até o presente momento. Dentre os pontos abordados até então, a sustentabilidade é um ponto de destaque a partir da década de 1990, no qual os representantes começaram a visualizar que o mundo necessitava de atitudes responsáveis, de forma a sensibilizar e engajar o ser humano na busca por um mundo melhor.

Nesse período chegamos a um questionamento sobre essas reuniões e encontros; qual o alcance prático dessas normativas definidas nas “altas” cúpulas de educação ambiental? Bluhdorn (2011) discute o paradoxo das sociedades atuais que buscam atender um comportamento de consumo incompatível com as necessidades de sustentabilidade do planeta. O autor intitula este comportamento de paradoxo ecológico, no qual a sociedade reconhece a necessidade de políticas ambientais e sociais que visem mudanças radicais de postura, porém encontra dificuldades políticas de aplicação dessas mudanças. Essa relação gera um desequilíbrio ambiental entre o que podemos produzir e consumir e o que na prática realizamos.

As questões culturais de identidade e autorrealização que subsidiam essa ecopolítica se modificaram ao longo dos anos, e não somente, mas as questões ecológicas foram reestruturadas para questões econômicas, tecnológicas e administrativas (BLUHDORN, 2011). Logo, atingimos à uma prática de reprodução dessas ações insustentáveis para manter um padrão social-cultural criado para um alto consumo, enquanto no discurso global é pautada uma “falsa” sustentabilidade.

Tendo em vista essas discussões, abordamos hoje uma educação ambiental que compreende qual é a nossa postura em relação ao meio ambiente e coloca o ser humano como o responsável por suas ações, implicando que estas sejam ações justas, seja no campo ambiental, político, econômico, cultural ou social. Para o

tópico seguinte, iremos discutir qual a definição de educação ambiental pela qual este trabalho se pautou e de que forma isto tange essa pesquisa.

2.2 DEFINIÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao longo do processo histórico da construção do conhecimento científico, a concepção filosófica dualista (LEVY, 2010) esteve presente, pautando as discussões entre sujeito~objeto, cultura~sociedade, ser humano~natureza de tal forma a dicotomizar esses conceitos. Na educação ambiental isso não seria diferente, pois, com base em uma concepção antropocêntrica (OLIVEIRA; OBARA; RODRIGUES, 2007), boa parte das produções científicas ainda perpetuam essa dicotomia entre o ser humano e o meio ambiente, de forma que não nos percebemos como parte dele. Partindo dessa visão antropocêntrica, nossa sociedade se desenvolveu pautada em uma exploração ambiental desequilibrada, o que nos trouxe a crise antropocêntrica (SILVEIRA, 2018) que estamos vivendo hoje.

Em busca da construção de diferentes concepções traremos para essa discussão os documentos oficiais que foram mencionados na seção anterior e iremos focar no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RIO DE JANEIRO, 1992) e a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (BRASIL, 1999), pois ambos são, em teoria, referências para as práticas e ações ambientais no país.

Um dos princípios do Tratado de Educação Ambiental é a “perspectiva holística, enfocando a relação entre o ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar” (RIO DE JANEIRO, 1992, p. 2). Ainda é citado como condição para uma sociedade sustentável que “a educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seus contextos social e histórico” (RIO DE JANEIRO, 1992, p. 2).

Portanto, a educação ambiental segundo o Tratado, tem a possibilidade de conceber os problemas ambientais de maneira holística e compreender a nossa relação com os seres – vivos e não vivos. Contudo, existem limitações no que se refere a prática dessas ações, de forma que a relação entre ser humano~natureza deve ser observada a partir de uma perspectiva sistêmica e seus contextos sociais, culturais e históricos, os quais também possuem agência para mudança. Os princípios do Tratado de Educação Ambiental são condizentes com essa perspectiva

uma vez que postulam como “trabalhar os princípios deste Tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação” (RIO DE JANEIRO, 1992, p. 3). Logo, compreendemos que, apesar da existência de problemas ambientais globais (como as mudanças do clima, por exemplo), cada região e comunidade percebe e enfrenta esses problemas segundo suas lentes culturais, religiosas, científicas, políticas e econômicas.

A motivação ao senso crítico é estabelecida como diretriz da educação ambiental na PNEA (BRASIL, 1999). Corroborando com Silveira (2018, p. 21), a educação ambiental deve preconizar a “formação de educadores, de modo que os mesmos possam discernir essas questões e estejam em condições de assumir uma leitura crítica em relação à temática”.

Pensando nisso é possível observar que a transformação da sociedade é tanto causa, quanto consequência da transformação de cada indivíduo, de forma que ambos se influenciam mutuamente. Guimarães (2013, p. 17) afirma que “nessa visão, educando e educador são agentes sociais que atuam no processo de transformações sociais e nesse processo se transformam; portanto, o ensino é teoriaprática, é práxis”.

Essa articulação dialética entre teoria e prática também é construída por Carvalho (2006), na qual a práxis se constitui como uma prática intencionalizada, o que, segundo o autor, levaria a uma educação emancipatória e, portanto, transformadora. O conceito de práxis humana tratada pelo autor é dividida em dimensões da prática educativa: do conhecimento, dos valores (éticos e estéticos) e participação que serão abordadas de forma aprofundada na justificativa dessa pesquisa.

Sauvé (2005) aponta que a educação ambiental se faz a partir da observação dos problemas ambientais sob uma análise dos propósitos, das razões, da postura que os sujeitos apresentam diante das situações. São levantadas perguntas sobre essas posturas, tais como: “quem decide o que? Para quem? Por que? Como a relação com o ambiente se submete aos jogos dos valores dominantes? Qual a relação entre o saber e o poder? [...] Para que fins?” (SAUVÉ, 2005, p. 30). Essas questões são levantadas com o intuito de provocar um confronto pessoal, já que leva a uma reflexão de seu papel, de suas ações (se há coerência nessas ações),

sendo considerada uma postura corajosa pela autora, já que demanda uma revisão de posicionamentos políticos cotidianos.

A sensibilização e a reflexão, para Guimarães (2013), têm como proposta vislumbrar o meio ambiente em sua completude, de forma a compreender que todos as partes se integram formando um todo, se relacionando de forma sistêmica e equilibrada. O desenvolvimento das civilizações se deu a partir de uma postura antropocêntrica, na qual os sujeitos construíram com base na ideia de que a natureza é separada do ser humano, dessa forma, legitimando a exploração do meio ambiente em benefício próprio. Essa legitimação perpassa toda a história da humanidade e de sua construção, pois se estende a exploração de outros sujeitos, permitindo a consolidação de privilégios, os quais levaram a formação da sociedade moderna que temos hoje.

Lopes (2006) discute como os processos de institucionalização da educação ambiental nos levaram a transformação coletivas e individuais de comportamento, os quais tiveram reflexos no cotidiano da sociedade. O autor debate como esse processo histórico implicou na construção de uma nova concepção acerca da educação ambiental e seu papel como formadora de um 'manual de etiqueta'.

Silveira (2018), ao tecer críticas sobre essa superficialidade da educação ambiental, apresenta exemplos. Indica inúmeras situações que nos faz discorrer como nossas ações ainda beiram o raso em relação às práticas ambientais, por isso a educação ambiental segue em busca de práticas que levem a mudanças profundas na sociedade. Quando falamos de educação ambiental, falamos também de sujeitos responsáveis e conscientes de seu papel no mundo e esses pontos destacados sugerem que precisamos construir uma sociedade consciente e atuante. Porém, esses sujeitos vão além de meros reprodutores de comportamentos e normas sociais.

A elaboração de comportamentos adequados ao cotidiano como reforço de uma postura correta simultaneamente com o conhecimento sobre o meio ambiente e os problemas ambientais geraram uma normatização. Lopes (2006) aborda essa normatização da educação ambiental como manual de bons modos individuais que reforçam maneiras corretas de ação. Isso reforça a instrumentação política do comportamento, estabelecendo uma dicotomia entre ser 'rude' e 'civilizado', "o que torna o instrumento de planejamento um artefato de pouca profundidade no conhecimento dos problemas locais e de sua articulação" (LOPES, 2006, p. 56).

Ao revisar essas concepções podemos encontrar na educação ambiental um caminho para além de um manual de etiquetas e resolução de problemas. Lopes (2006) argumenta que a questão ambiental é fonte de legitimação social, política e cultural nas escolas através da educação ambiental como disciplina transversal, reorganizando as disciplinas escolares para a construção de um campo específico, no qual a educação ambiental passa a ser eixo norteador dos demais conteúdos.

Sauvé (2005, p. 31) afirma que essa proposta está orientada por meio de “uma pedagogia de projetos interdisciplinares que aponta para o desenvolvimento de um saber-ação, para a resolução de problemas locais e para o desenvolvimento local”. O termo saber-ação está relacionado aos saberes científicos, cotidianos, de experiências, entre outros, os quais a partir da construção de um diálogo com enfoque crítico, é possível conceber uma ação. A teoria e a prática devem ser coerentes com uma perspectiva crítica.

Esse diálogo que a autora propõe pede uma postura crítica e reflexiva acerca da educação ambiental. Deste modo, deve haver uma compreensão complexa dos diversos âmbitos que compõem a problemática ambiental, assim como, a participação efetiva dos sujeitos em cooperação. Isto abre a possibilidade de lidar com as conexões humanas e de saberes, no qual, o meio ambiente se torna espaço para a construção de conhecimentos e significados.

Como abordado anteriormente em Carvalho, Farias e Pereira (2011), a educação ambiental pode servir como um manual de boas maneiras, o que possibilita a legitimação de práticas de um processo conservador dinâmico, mas também, acende o questionamento da educação ambiental como caminho para justiça socioambiental.

Mediar a formação de seres humanos que reflitam suas ações e sejam sensibilizados pela educação ambiental é essencial para que nos transformemos em uma nova sociedade. Guimarães (2013) fala dessa mediação ao apontar que o atual modo de produção, as relações sociais, valores e políticas não conseguem alcançar essa transformação.

A construção de valores está diretamente ligada ao modo de vida da sociedade, no seu modo de vida, repercutindo na forma como nos enxergamos e nas nossas atitudes para conosco, com o outro e com o mundo. Portanto:

A educação ambiental se refere mais especificamente sobre uma das três esferas de interação subjacentes ao desenvolvimento pessoal e social: em estreita relação consigo (a esfera da construção da identidade) e para os outros (a esfera da relação da alteridade humana) e a relação com o oikos, esse espaço da vida que associa o humano ao outro que não o humano. (SAUVÉ, 2009, p. 2, tradução nossa).

Em vista desses conceitos abordados anteriormente, uma proposta pedagógica que corrobora com essas ideias é a da formação de sujeitos ecológicos. Carvalho (2011) indica que a educação ambiental pode contribuir na formação de sujeitos que sejam capazes de compreender e interpretar o mundo de acordo com suas vivências, sendo cientes dos problemas ambientais e sabendo como ‘ler’ o ambiente no qual estamos inseridos. Steil e Carvalho (2014, p.164) dizem que “para conhecer [o mundo], a partir da perspectiva ecológica, é necessário estar imerso na matéria e no mundo através do engajamento contínuo no ambiente”.

O conceito de sujeito ecológico proposto pela autora perpassa a construção de uma identidade subjetiva que “está em permanente autoconstrução e negociação com o mundo” (CARVALHO, 2010), assumindo o ser humano como parte do mundo. Por isso, nós somos influenciados por todos os elementos culturais, históricos, sociais, ambientais, biológicos e outros. Considerando isso, o sujeito ecológico é como um modo específico de existência e, este, encontra barreiras em suas ações. São conflitos diários, internos e externos, enfrentados nas nossas atividades cotidianas que nos levam a considerar os diversos fatores que influenciam nosso *jeito de ser*. A educação ambiental, nesse sentido, tem um papel importante para construção de uma abordagem ecocêntrica (PAYNE, 2017), na qual as experiências das crianças com o meio ambiente se tornam significativas e tem a possibilidade de transpassar um mero manual de comportamentos.

Refletindo sobre a perspectiva que educação ambiental deve se pautar e nos atuais métodos de ensino que ainda reproduzem esses comportamentos antropocêntricos, procurei formas de ensino que fossem condizentes com esse olhar e encontrei na pedagogia waldorf uma possibilidade para formação de sujeitos ecológicos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A FENOMENOLOGIA DE MERLEAU-PONTY E A SUA RELAÇÃO COM A PEDAGOGIA WALDORF E A ECOFENOMENOLOGIA

Entre os fenomenólogos escolhidos para referencial teórico deste estudo foram Johann Wolfgang von Goethe, Rudolf Steiner e Maurice Merleau-Ponty, sendo o primeiro o pioneiro na caracterização dos estudos dos fenômenos voltados para a natureza. O segundo construiu, com base nos estudos de Goethe, o método fenomenológico direcionando-o aos estudos da consciência humana (BACH JR., 2017). E o último se opôs a razão como centro do processo de interação com o mundo e questionou a separação entre sujeito~objeto.

Quando Merleau-Ponty (1999) aborda essas questões de relação com o mundo, ele apresenta a definição de fenomenologia como estudo das essências, da percepção, da consciência e da existência, para dessa forma acessar como se constrói a relação do ser humano com o mundo. Em seu livro *Fenomenologia da Percepção*, são trazidos os conceitos de percepção e sensação, os quais são fundamentais para compreender a fenomenologia que propunha. O conceito clássico de percepção parte do conceito positivista de que esta é separada de sensação, mesmo que ambos possam se relacionar a partir de um estímulo-resposta que é por estes considerado causal (NÓBREGA, 2008).

A percepção para Merleau-Ponty é definida por uma atitude corporal. O corpo, através dos sentidos, apreende os acontecimentos do mundo a partir de diferentes perspectivas. Para isso, a sensação é fundamental, já que para a percepção como um acontecimento no corpo, é necessário que os sentidos capturem e compreendam o fenômeno e este seja sentido e percebido pelo sujeito. Para o filósofo, essas concepções estão interligadas, porque ambas fazem parte de uma experiência sinestésica que ocorre a partir do contato com o corpo.

Logo, para o filósofo, “a cognição é inseparável do corpo, sendo uma interpretação que emerge da relação entre o eu e o mundo, nas capacidades do entendimento” (NÓBREGA, 2008, p. 146). Isso nos leva a refletir que nossas ações não estão separadas de nosso pensamento, pois ambos acontecem de forma simultânea. Desta forma, nossa postura como sujeitos sociais é então parte do processo de engajamento corporal. Iared, Oliveira e Payne (2016) afirmam, com

base em Merleau-Ponty, que ao falarmos de estética, nossa relação não é de uma mente que pensa e, posteriormente, formula sua interpretação dos fenômenos, mas sim parte de um engajamento dinâmico e experimentador do corpo no mundo.

Portanto, para compreender o mundo é necessário experienciá-lo partindo de suas vivências e interpretações. Assim, o ser humano, bem como os outros seres vivos e não vivos, não são apenas parte do mundo, de modo que não há como isolar apenas um ou outro para compreensão do todo. Isto fica claro quando Merleau-Ponty afirma que “minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim” (Merleau-Ponty, 1999, p. 3).

Nessa concepção, na qual o eu é o que e quem determina quem sou e o que o mundo é, não é possível separar a consciência~existência da própria experiência e interpretação do mundo. Pelo contrário, Merleau-Ponty (1999) diz que essa interpretação do mundo pode se apresentar rasa se apenas for proveniente de uma sequência de sínteses. O mundo o é muito antes de nossas experiências e explicações; e tomá-las tão somente como realidade é incompleto e ingênuo. Por isso, para refletir sobre os fenômenos que nele ocorrem, é essencial que se tenha a compreensão de que o fenômeno é perspectival e que compreendemos o mundo a partir de nossas lentes, não existindo assim uma realidade objetiva. Consequentemente, conhecer é inerente à existência e aprender ocorre no fluxo de acontecimentos relativos a própria concepção do ser.

Portanto, é com o corpo que nos comunicamos com o mundo e vivenciamos os acontecimentos, ou, como intitula Merleau-Ponty, os fenômenos. Sendo assim, o autor discorre sobre a ideia de que somos a carne do mundo⁵, de modo que não há uma dicotomia entre o que se sente e ser aquele que sente. Essa definição trata de como o ser humano se relaciona com o mundo tendo por base o seu corpo e os movimentos que realiza, que dão sentido, forma e afetam tanto o sujeito e sua percepção, quanto o mundo no qual está inserido.

Por isso, a pesquisa busca observar a criança em movimento, pois o ser humano, nessa fase da vida, tem um maior encantamento com o mundo nas

⁵ 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).

pequenas descobertas. É através do olfato que uma criança reconhece a mãe; do paladar que descobre os sabores dos alimentos; do tato que percebe a grama do parque, a areia da praia, a terra molhada da chuva; da visão que enxerga as cores, as formas, as nuances e texturas dos outros seres, da audição que capta as vozes das pessoas, os sons de uma música, da rua, dos animais, entre outros. A criança sente o mundo ao qual pertence e tem a possibilidade de se reconhecer como parte dele a partir da forma como essa relação se constrói.

A escolha de Merleau-Ponty como fundamentação teórica para esta pesquisa acontece devido ao seu entendimento de percepção~ação que corrobora para construção de uma vivência baseada no contato do corpo em movimento com o fenômeno. Pois é com base nessa vivência que temos uma experiência compreendida a partir da perspectiva de que somos sujeitos encarnados no mundo.

Tendo essas questões relativas à fenomenologia de Merleau-Ponty expostas, passaremos às fenomenologias de Goethe e Steiner, já que ambas são base da Antroposofia, filosofia que concebeu a pedagogia waldorf. As fenomenologias de Merleau-Ponty e Goethe e Steiner parecem convergir no conceito de percepção, oposição ao empirismo e solipsismo; e divergir nos conceitos de consciência, representação e intencionalidade. Apesar de não ser o objetivo da investigação, as aproximações e distanciamentos foram feitos para melhor compreender as fenomenologias dos três autores e relacionar o referencial teórico metodológico da pedagogia waldorf. Destacaremos cada um desses aspectos nos parágrafos subsequentes.

A fenomenologia da consciência de Steiner tem como base a fenomenologia de Goethe. O filósofo ao estudar e desenvolver a fenomenologia tinha como premissa o estudo e a concepção dos fenômenos naturais. Para Steiner (BACH JR., 2017), as questões da consciência são trabalhadas como um processo contínuo, nos quais a apreensão da realidade ocorre paulatinamente. A consciência seria então dividida em níveis, desde uma consciência mais racional até uma que incorpore isso a uma vivência prática em busca da superação da dicotomia presente entre sujeito e objeto.

Goethe procurou explicar os fenômenos naturais além da empiria e, mesmo essencialmente sendo considerado empírico, ele realizava suas pesquisas sempre no contexto e em contato direto com a natureza, chamando-a de uma empiria delicada (BACH JR., 2017). Também argumentou contra ao racionalismo presente

na época, ou seja, negar os sentidos e as sensações que dele vem seria ignorar parte da percepção que nos compõem como seres vivos.

Goethe serviu de base para Steiner ao falar de percepção. Bach Jr. (2017) diz que o filósofo alemão apresentou a concepção de julgamento intuitivo ao tratar de percepção. Nesta concepção, a apreensão de novos conhecimentos ocorre no decorrer de um processo no contato com o fenômeno, no qual o sujeito permite ir se modificando ao longo dos acontecimentos. É a aquisição de capacidades na qual o indivíduo manifesta diversas perspectivas da experiência, o que possibilita uma verdadeira precisão nas relações com os seres.

É justamente nessa questão da percepção que Merleau-Ponty, ao falar de fenomenologia, conflui com Goethe e Steiner, pois para os três não é possível uma verdadeira experiência do fenômeno se o sujeito não possibilitar uma abertura de si mesmo para que essa experiência o transforme, assim conseguindo alcançar a verdadeira essência do fenômeno.

Com base no conceito de percepção de Merleau-Ponty (1999) é descrita uma nova perspectiva para estabelecer as noções sobre a consciência e a sensação. Merleau-Ponty buscou compreender como os fenômenos nos afetam apresentando o corpo como o pilar que permite que uma relação profunda de afeto e sensibilidade entre o ser humano e o mundo se estabeleça.

Ao pautar suas pesquisas nas questões fenomenológicas, Merleau-Ponty procura refletir sobre a dicotomia entre o racionalismo e o empirismo, de forma que ambos não sejam excludentes entre si, e sim que sejam partes complementares de uma mesma perspectiva. O racionalismo entende que a experiência é compreendida pela razão, já o empirismo se volta para a experiência pura sem que haja uma mente por trás dessa vivência. Para o autor, há consciência na sensibilidade, sendo esta consciência inerente à própria razão, bem como o oposto também se apresenta e, por isso, fundamenta na percepção uma maneira de explicar o abstrato e concreto.

Para Steiner, a fenomenologia como ciência tinha por objetivo permitir que o ser humano considerasse como sistema indissociável o 'físico', o 'psíquico' e o 'orgânico', de forma que cada um destes não possa ser observado individualmente e sim em sua totalidade. Em Merleau-Ponty, a questão da percepção relacionada à consciência é voltada para a ciência cognitiva. Em sua fenomenologia, levantou dúvidas relacionadas como a ciência entendia o corpo como uma ferramenta no

contato com o mundo, acreditando que o corpo é parte integrante da experiência vivificada em seu contexto. Sendo assim, há um corpo e uma mente imanentes durante o fenômeno e essa percepção é simultânea a essa apreensão pré-reflexiva. Logo, a percepção só pode ser levada em consideração quando ontologicamente estamos conscientes da experiência e que esta perpassa nosso corpo e mente, não como instrumento da experiência, mas como algo inerente a ela.

Com isso, Merleau-Ponty aponta que a sensação compreende o fenômeno e nos permite captar diversas perspectivas sobre ele, possibilitando que possamos compreender o fenômeno nas suas mais diversas situações. Goethe (BACH JR., 2017) também apontava para essa questão ao falar de como nossos sentidos precisam ser trabalhados em profundidade para que saibamos identificar o fato nas mais variadas situações, pois o fenômeno se apresenta em inúmeros eventos e sua premissa está em sua essência.

A fenomenologia de Merleau-Ponty encontra na consciência o caminho para obter as respostas de suas questões, assim como a fenomenologia de Steiner. Para o primeiro, é a consciência que permite nossa relação com o mundo, em que somos no mundo e ele é em nós. A dicotomia entre sentir e pensar deixa de existir, trazendo uma visão equivalente a partir do nosso contato – físico, psíquico e orgânico – que decorre dos movimentos feitos pelo corpo, que dão sentido e significado e afetam~transformam~compõem tanto o sujeito e sua percepção, quanto o mundo no qual está inserido.

Para Steiner, a consciência é a base para a compreensão de que somos mutáveis e complexos, estando assim em contínua metamorfose para alcançar um olhar crítico sobre como o fenômeno se revela. O pensar é compreendido tanto como objeto, quanto como reflexão. Ao criar um conceito sobre o pensamento é preciso primeiramente pensar (pensamento objeto) para depois esse pensamento se transformar em um conceito (pensamento conceito). Há um fluxo entre o pensar, o sentir e o querer (BACH JR., 2017), no qual o conceito e a percepção ao se encontrarem manifestam-se no mundo a partir do corpo e são captadas pela intencionalidade do pesquisador. O investigador necessita estar em constante observação de si mesmo para obter uma visão aprofundada de suas experiências e que estas possam transformá-lo em um ser mais sensível.

Nóbrega (2008) aponta que Merleau-Ponty encontrou na Gestalt um caminho para prosseguir seus estudos acerca da consciência. Ao compreender a percepção

a partir da noção de campo, não há sensações primárias ou separadas do sujeito. Deste modo, a percepção está em constante transformação à medida que o indivíduo que o faz também se modifica e a base para isso acontecer é o movimento e, portanto, o corpo que se movimenta.

Steiner também propôs que o ser humano se transforma conforme se permite experienciar os acontecimentos. Para ele, a percepção consiste no campo específico do sujeito, aquilo que ele capta a partir do contato com o fenômeno. Já o conceito é relativo à ideia que se possui do processo cognitivo referente ao fenômeno, sendo este processo imanente ao objeto (BACH JR., 2017). Ambos – percepção e conceito – em conjunto formam a compreensão do fenômeno para Steiner, pois é no contato com o conceito que a percepção se aflora e nesta se constrói a representação do fenômeno.

Já Merleau-Ponty, ao tratar da ideia de representação, a nega. Para o filósofo o ato de movimentar-se é interconectado com a percepção corporal e as sensações. Nóbrega esclarece que para Merleau-Ponty:

As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais (NÓBREGA, 2008, p. 142).

A ideia de representação remete a separação de mente e corpo, ou seja, um sujeito que observa e representa o fenômeno sem estar engajado na experiência. Isso nos leva a uma nova concepção para o conceito de percepção, no qual Merleau-Ponty desfaz com a dicotomia corpo e objeto. Não há fragmentação do corpo em sua relação com o mundo. Para Merleau-Ponty toda experiência para o sujeito encarnado perpassa os sentidos e sentimentos reconhecendo “o espaço como expressivo e simbólico” (NÓBREGA, 2008, p. 142).

A intencionalidade do sujeito foi concebida com base em um progresso da capacidade de apreensão do ser humano, na qual o indivíduo vai aperfeiçoando ao longo de sua existência. Assim, para Steiner, a relação do ser humano com a natureza é aprimorada conforme a intencionalidade da consciência do sujeito, resultando em uma nova forma de compreensão do mundo e intensificando a relação do sujeito consigo mesmo (BACH JR., 2017).

O pensar, sentir e querer estão articulados ao dinamismo nos acontecimentos das coisas. Para Goethe, na fenomenologia da natureza o que importa é o fluxo, a passagem, o movimento, entre esses três: pensar, sentir e querer. O resultado final disso pouco importa, mas sim, o caminho que percorre até atingir tal resultado e como se alternam entre si (BACH JR., 2017). Para Merleau-Ponty, a questão gira em torno da corporeidade, como esse fluxo perpassa pelo corpo e de que forma o corpo é afetado e afeta o mundo. Portanto, a intencionalidade está voltada para o movimento, para Steiner está para o sujeito.

Nóbrega (2008) nos mostra que para Merleau-Ponty o movimento é a chave para a conexão com o mundo, pois é no movimento que o corpo se comunica com o mundo e sua compreensão dele se constrói na intencionalidade do movimento que este apresenta ao ter sensações, não sendo possível dissociar a sensação do movimento corporal, já que o fluxo de acontecimentos e materiais passa pelo corpo e é no corpo que este se reflete no ser humano. Em Steiner, a intencionalidade é apontada para o sujeito consciente como uma ação cognitiva e Bach Jr. (2017) afirma que essa intencionalidade é tão importante quanto o que se estuda.

A fenomenologia auxilia na compreensão do fenômeno, porém se limita a perspectiva da agência humana como agente transformador no mundo. A intencionalidade é considerada uma agência exclusivamente humana por Merleau-Ponty, isso se reflete em uma concepção antropocêntrica, na qual, o ser humano é o único com potencial de mudança no mundo.

Alguns autores contemporâneos estendem a fenomenologia merleau-pontiana para uma intersecção entre o pensamento ecológico e a fenomenologia, portanto a ecofenomenologia é a construção da relação do ser humano com a natureza entrelaçado pelo pensamento ambiental e a fenomenologia da natureza (WOOD, 2003; TOADVINE, 2004). Sato (2016) dialoga com esse conceito afirmando que é importante ultrapassar a dimensão humana, envolvendo outras formas de vida. A autora reforça que essa discussão transcende para a abertura de uma janela que aborda a incompletude humana. A ecofenomenologia transcende a fenomenologia, pois compreende que os seres não humanos também possuem agência de transformação no mundo.

Iared, Oliveira e Payne (2016, p. 197) afirmam que a intencionalidade da consciência não se reduz apenas a experiência racional, eles propõem que “a experiência estética com~na~da natureza tenha uma relação profunda com os

valores inevitavelmente atribuídos a ela, inevitavelmente através de métodos epistemológicos e pedagógicos”. A intencionalidade não se restringe ao ser humano, mas está presente na relação do ser humano com o mundo, de forma que, os não humanos também possuem agência de mudança e engendram valores nessa relação com os humanos.

Wood (2003), Toadvine (2004), Sato (2016) e Iared (2016) apresentam algumas formas de superação desses limites apoiados em uma concepção ecofenomenológica. Assim sendo, iremos nos apoiar nos conceitos de percepção e sensação propostos por Merleau-Ponty e utilizaremos a perspectiva ecofenomenológica de compreensão das experiências observadas nesta pesquisa e as agências não humanas presente nos seres vivos e não vivos em suas relações com o mundo. No próximo capítulo, trataremos da metodologia empregada nesta pesquisa e de que forma os autores articulam seus argumentos para fomentar essa discussão.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Shusterman (2008) desenvolve uma teoria que consiste na compreensão dos conceitos de corpo~mente~cultura como uma unidade, portanto, desde que surgimos no mundo estamos encarnados. O filósofo afirma que, ao cultivar uma *autoconsciência somaestética*, podemos ressignificar a experiência com base no nosso corpo que é um corpo engajado e conectado com mundo. Essa conexão, para Ingold (2011), acontece em formato de fios de malha (*meshwork*) em oposição ao formato da rede (*network*), logo, nossas impressões e significados nascem da nossa compreensão através dos sentidos, emoções e movimentos corporais. A concepção de rede (*network*) remete à importância dos nós de interconexão como centrais enquanto na malha (*meshwork*), a ênfase está na relação.

O conceito de malha apresentado por Ingold (2011) estabelece que a existência perpassa um emaranhado de fluxos de vida, evolução e movimento. Os fluxos não se fecham em si mesmos, mas se entrelaçam. Usando uma metáfora sobre teias de aranha, o autor afirma que a teia não é outra coisa que não a aranha, sendo então a teia fruto da atividade corporal da própria aranha. Ele se utiliza dessa

metáfora para propor o conceito de malha, ressignificando o conceito de teia. Embora a teia da aranha possibilite que ela interaja com o inseto, esta mesma teia não liga a aranha a mosca. Para Ingold (2012a, p. 41), “as linhas-fios da teia colocam as condições de possibilidade para que a aranha interaja com a mosca. Mas elas não são, em si, linhas de interação. Se essas linhas são relações, então elas são relações não entre, mas ao longo de”.

A teia e a aranha se constroem em conjunto e partindo desse pressuposto Ingold (2011; 2014) explica a concepção de correspondência, por meio da qual pode-se refletir acerca das maneiras que as linhas se conectam e relacionam reciprocamente. O interesse não está na maneira como isso acontece, mas no fluxo dos acontecimentos. O conceito de correspondência tem relação direta com a observação no trabalho etnográfico, pois no campo são testemunhadas as respostas afetivas e corporais dos sujeitos, compreendendo como o fluxo acontece.

Dentre os debates acerca da educação ambiental, alguns estudos discutem novas concepções ontológicas e metodológicas (IARED; OLIVEIRA, 2017a; IARED; OLIVEIRA, 2017b; PAYNE *et al.*, 2018). Os estudos móveis na última década têm ganhado destaque no cenário das ciências humanas e sociais (PINK *et al.*, 2010) e vêm sendo apropriados em investigações em educação ambiental (IARED, 2019; PAYNE *et al.* 2018; RODRIGUES, 2019) abordando formas de percepção das experiências no mundo.

O conceito de estudos móveis sugere que podemos compreender melhor as experiências se o pesquisador estiver engajado corporal e sensorialmente ao processo de investigação. 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 que o sujeito vivencia. O *walking ethnography* (IARED; OLIVEIRA, 2017b; 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.

Rodrigues (2018, 2019) apresenta trabalhos que discutem a ecomotricidade como meio para compreensão e apreensão das concepções do ambiente. A partir do corpo em movimento, a interação com a natureza tem a possibilidade de se tornar lúdica, trazendo prazer à experiência vivida, o que possibilita práticas éticas~estéticas~políticas. A experiência ao ar livre, de acordo com o autor, propicia

uma (re)construção do aprender relacionado com o corpo~espaço~tempo e permite a mudança na relação entre ser-humano~natureza.

Para o autor existem duas maneiras de interpretar o mundo a partir das nossas experiências e, baseado em Ingold (2011), exemplifica por meio de uma pessoa na praia como essa interação acontece. Na primeira – de forma racional – os atributos físicos presentes na praia como a areia, o vento, a água, o sol, o som, entre outros, são interpretados de forma distinta e separada do sujeito enquanto este ocupa o espaço naquele instante. Na segunda – de forma fenomenológica – é possível que o sujeito compreenda que esses elementos estão afetando seu corpo continuamente através do movimento. Para Merleau-Ponty (1999), a experiência parte de uma imersão corporal e emaranhada do ser no mundo.

Iared e Oliveira (2017a) identificaram diferentes maneiras de condução da coleta e análise de dados nos estudos móveis. Na vivência há um compromisso seguro com a materialidade e a sensorialidade dessa experiência, na qual é concedido ao pesquisador interagir com o mundo e ao mesmo tempo ser parte dele. Essa imersão é fundamental para que, ao retratar as situações do cotidiano do estudo, se possa ter um ponto de vista mais profundo e enriquecedor a fim de que essa análise não seja superficial.

Iared e Oliveira (2017b) afirmam que os seguidores do pós-humanismo questionam a concepção antropocêntrica que coloca os humanos como superiores aos não-humanos, sendo papel do pós-humanismo instigar novas formas de elo e posicionamento ético~estético~político entre todos os seres vivos e não vivos. Essa percepção do mundo é considerada uma visão integrada e dialógica, oposta ao racionalismo existente no pensamento moderno.

Steil e Carvalho (2014) delimitam o conceito de epistemologias ecológicas a partir de um debate teórico-filosófico entre diversos autores contemporâneos. A palavra 'epistemologias' tem o papel de agrupar ensinamentos e pensamentos epistêmicos de diversos grupos que convirjam em temas próximos e conexos. E 'ecológicas' aparece como um reposicionamento e uma descentralização do ser humano, remetendo a necessidade de incorporar as questões ambientais nos conceitos teóricos. Ou seja, as epistemologias ecológicas remetem a uma postura abrangente que se pauta no reconhecimento da alteridade e da agência dos processos naturais, dos objetos e dos materiais, no qual levam em consideração a autonomia dos seres vivos e não vivos na sua relação com os seres humanos.

Alguns autores contemporâneos (PINK, 2009; INGOLD, 2014) revisitaram o conceito de etnografia e teceram novas concepções. Pink (2009) propõe um novo termo que seria a etnografia sensorial. A autora busca a investigação das possibilidades de sensações e percepções a partir das pesquisas etnográficas e entende que tudo que compreendemos como seres humanos passa pela sensorialidade dos nossos corpos. Tal como já fora falado por Merleau-Ponty (1999), tudo o que somos e entendemos faz parte do mundo e está conectado com as nossas experiências.

A definição do termo proposto por Pink (2009) se baseia em um conjunto de técnicas qualitativas que incluem a observação participante e outros procedimentos que podem ser concretizados de acordo com o que pesquisador encontra no momento de realização da pesquisa. Esse processo é feito com base no que os participantes, o espaço, 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. Esse método permite ao pesquisador interagir com o mundo e ser parte dele, por isso, é possível ir adaptando a pesquisa de acordo com o que for surgindo e realizar as escolhas necessárias para executar o projeto.

O conceito de experiência abordado por Pink (2009) estabelece que a experiência vivida e contada pelo olhar do pesquisador não tem por objetivo retratar uma única realidade, mas sim apresentar a realidade segundo uma perspectiva. Logo, essa metodologia não estabelece um roteiro para coleta de dados, mas busca apresentar uma visão mais próxima da realidade e do contexto observado. Aqui não há um modelo único, mas sim um campo de técnicas em expansão, por isso, mesmo tendo os objetivos e a problematização definidos, durante a realização da pesquisa fui inferindo questões e analisando diversos aspectos, aos quais, a vivência no espaço escolar fora me dando embasamento.

Ingold (2014) discute como o termo etnografia está desgastado por seu uso excessivo levando a perda de parte do seu sentido. Com isso, afirma que a etnografia não é apenas encontrar com o outro, observar em detalhes e anotar aquilo que a memória possa esquecer. Na verdade, esses encontros e anotações são denominadas por trabalho de campo, o que ele diz ser uma confusão comum quando chamadas de etnografia. Ele reconhece que o campo não é vivido no momento da imersão com o local observado, mas sim emersão da escrita sobre ele,

quando você já não está mais no lugar. O autor propõe uma alternativa para se referir a pesquisa à qual seria utilizar o termo observação participante.

Ingold (2012a) sugere que não há como observar sem participar da pesquisa, já que não é possível se dissociar da experiência enquanto se observa. Como consequência, a observação não é objetificar quem se observa, mas é um ato de contemplação para com o 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.

Ingold salienta que a etnografia e a observação participante são diferentes, porém como método a etnografia tem suas limitações, as quais a observação participante por ser compreendida como um engajamento colaborativo que não se limita a obter resultados, mas que se apresenta como reconhecedora do passado, atenta para o presente e se estende para possibilidades futuras. A escolha de ambas as práticas – etnografia sensorial e observação participante – foi realizada para se delinear uma pesquisa mais consistente. Assim sendo, a etnografia sensorial situa-se como metodologia e a observação participante como instrumento de coleta de dados.

A partir da observação participante, foi gerado o *corpus* de análise da pesquisa: observação *in loco*, diário de campo e desenhos feitos pelas crianças. Durante sete meses, às segundas, quartas e sextas-feiras das 13:30 às 18:00 eu me deslocava 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 disponíveis na íntegra no fim deste documento (APÊNDICE 3). Na hora do lanche, roda rítmica e hora da história, o diário de campo ficava guardado e somente depois eu poderia etnografar.

A escrita do texto foi feita quase que simultânea aos acontecimentos. Não foram usados tópicos e nem palavras chaves, o texto já era escrito em formato de narrativa com a estrutura que é apresentada no estudo. Durante o livre brincar, havia atividades manuais que compunham parte da rotina escolar como cardar, tricotar e costurar. Nos sete meses de pesquisa, foram confeccionados três animais (um cachorro e dois porcos) que são presentes para as crianças nas comemorações de seus aniversários.

Os desenhos foram uma técnica que surgiu em 2019, posterior a toda coleta de dados por observação e diário de campo, a fim de complementar a pesquisa e dar personalidade às crianças participantes. Durante o dia da coleta desse *corpus* de análise, foi pedido que elas desenhassem a si mesmas com o intuito de se apresentarem. As crianças foram divididas em grupos de cinco para que elas tivessem espaço e tempo para realizar a tarefa. Nem todos os alunos fizeram desenhos, pois muitos já não eram mais alunos da escola, portanto somente os participantes que eram alunos em 2019 tiveram seus desenhos retratados.

A fim de compreender como ocorrem as relações com o ambiente buscamos captar as vivências durante a infância a partir das manifestações afetivas e corporais. Portanto, escolher a etnografia sensorial como metodologia e a observação participante como instrumento de coleta de dados são coerentes com os propósitos desse estudo.

4.2 DESCRIÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR

Conforme exposto no tópico anterior, a etnografia sensorial não fora considerada como uma mera construção e aplicação de práticas qualitativas, mas sim uma postura de investigação que defende a relação do pesquisador com os participantes, sejam estes humanos ou não. O foco nesse caso era a construção da minha relação com o ambiente escolar e as crianças envolvidas na pesquisa e de que forma essa relação fora vivida por ambas as partes.

O termo experiência é adotado no sentido que Larrosa-Bondía (2002) define como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA-BONDIA, 2002. p. 21). Compreende-se que experiência é aquilo que experimenta, algo com a qual nos relacionamos, o sujeito é então lugar de passagem do fenômeno e essa experiência é única e singular para ele. Com base nesse entendimento, a experiência aqui retratada será o que se passou, o que aconteceu e o que tocou a pesquisadora no momento da realização da pesquisa. Feita essa escolha de técnicas mais condizentes, recorri ao diário de campo e a coleta de desenhos para apresentação individual das crianças, propiciando que elas expressassem como se compreendem no mundo.

A escola estava localizada em uma antiga residência do município de Curitiba (PR) e era composta por quatro banheiros, três salas de aula, sendo duas turmas – maternal e jardim – pela manhã e três – maternal, jardim intermediário e jardim – à tarde (FIGURA 1). O terreno abrange um quintal grande que possui árvores frondosas e frutíferas. Esse quintal era dividido em dois espaços: um parque menor para as crianças do maternal e jardim intermediário contendo uma caixa de madeira com areia e terra, uma casa de madeira pequena vermelha, azul e branca cercada por galhos mais finos, árvores menores e dois balanços de madeira (FIGURA 2). O parque maior possuía balanço, escorregador, balanço em pneu, gira-gira, caixa de areia, gazebo de madeira, uma casa na árvore e um banco de madeira em que as professoras ficam sentadas observando as crianças brincarem (FIGURA 3). O terreno era íngreme com um caminho de pedra sabão que leva até salas de aula (FIGURA 4).

FIGURA 1 - IMAGEM PANORÂMICA DA ENTRADA DAS SALAS DO JARDIM E DAS CRIANÇAS



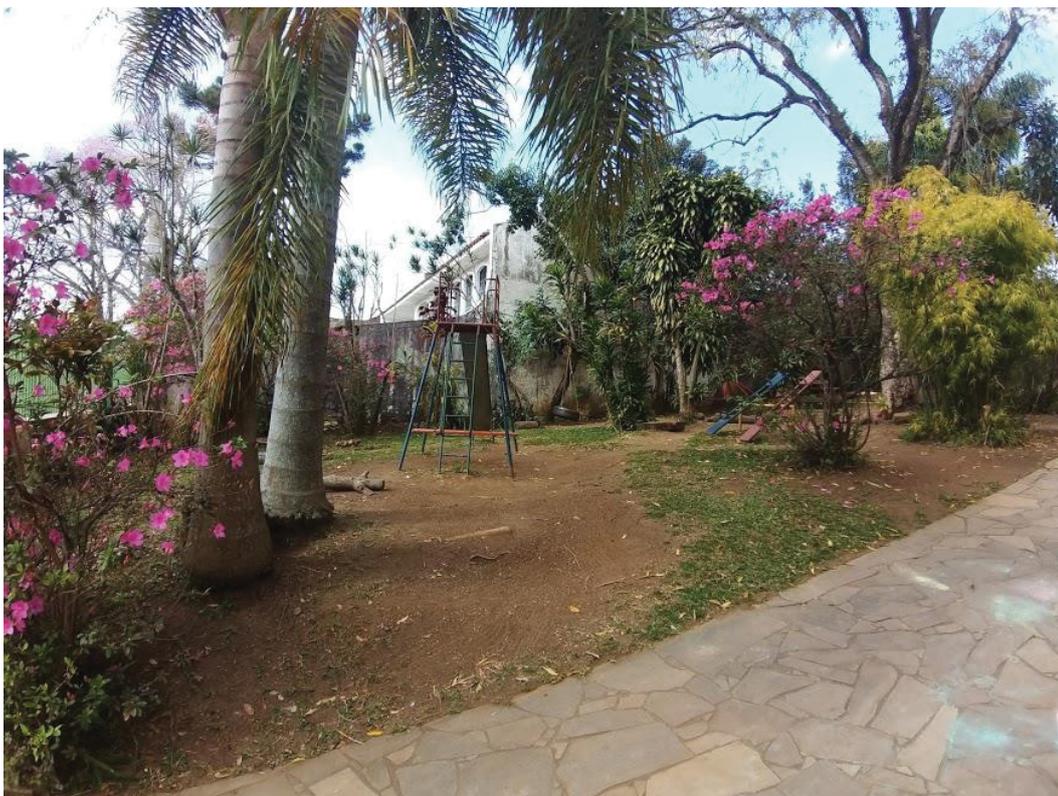
FONTE: A autora (2019).

FIGURA 2 – PARQUE DO MATERNAL



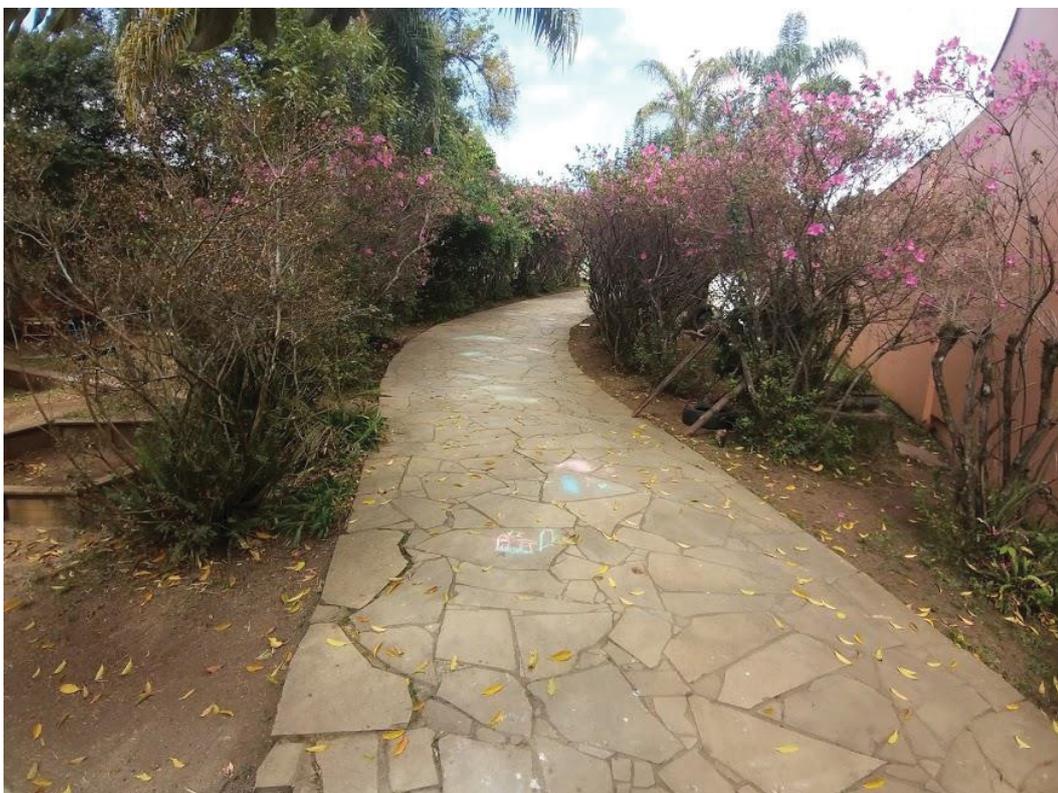
FONTE: A autora (2019).

FIGURA 3 – PARQUE DO JARDIM



FONTE: A autora (2019).

FIGURA 4 – CAMINHO DE PEDRAS PARA AS SALAS



FONTE: A autora (2019).

A turma das crianças envolvidas na pesquisa tinha de quatro a seis anos de idade e estudavam no período vespertino. A pesquisa fora iniciada no dia 03 de setembro de 2018 e seguiu até o fim do primeiro semestre de 2019, no dia 05 de julho de 2019. A classe era dividida em dois ambientes: de um lado os brinquedos em duas estantes de madeira com um tecido por cima, sendo ao lado esquerdo uma cadeira de balanço pequena com um boneco de pano (FIGURA 5). Entre as estantes, encontrava-se duas camas com bonecas, nas estantes estavam painéis de madeira e metal, bonecas de pano (FIGURA 6), sementes, blocos de madeira, palitos e peixes de feltro e animais de madeira (FIGURA 7). Ao lado direito das estantes estavam uma cômoda pequena de vime branca contendo fantasias, chapéus e outras roupas, o kantele⁶ pendurado atrás da porta junto com tranças de lã e uma jardineira usada pela professora em classe, um fogão de madeira, com painéis de metal, colheres de madeira, uma tina, uma esfregadeira, tocos de madeira em uma cesta de vime, uma cadeira de balanço para a professora (FIGURA 8). Havia uma rede pendurada abaixo de uma das janelas, uma mini sala com duas cadeiras de madeira pequenas e uma mesa central (FIGURA 9). Do outro lado, havia um tapete lilás com almofadas laranjas e florais, a mesa de época⁷, abaixo da mesa estão pedras, duas ovelhas brancas de lã em cima de uma almofada verde com um pano vermelho cobrindo-as e outras almofadas de diferentes cores e tamanhos (FIGURA 10).

⁶ Instrumento de cordas do folclore finlandês. É parecido com uma harpa tendo sua provável origem como celta e 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.

⁷ 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.

FIGURA 5 – SALA DE AULA DA TURMA DO JARDIM



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 6 – ESTANTE COM BRINQUEDOS



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 7 – ESTANTE 2 COM BRINQUEDOS



FONTE: A autora (2018).

FIGURA 8 – IMAGEM LATERAL DA SALA



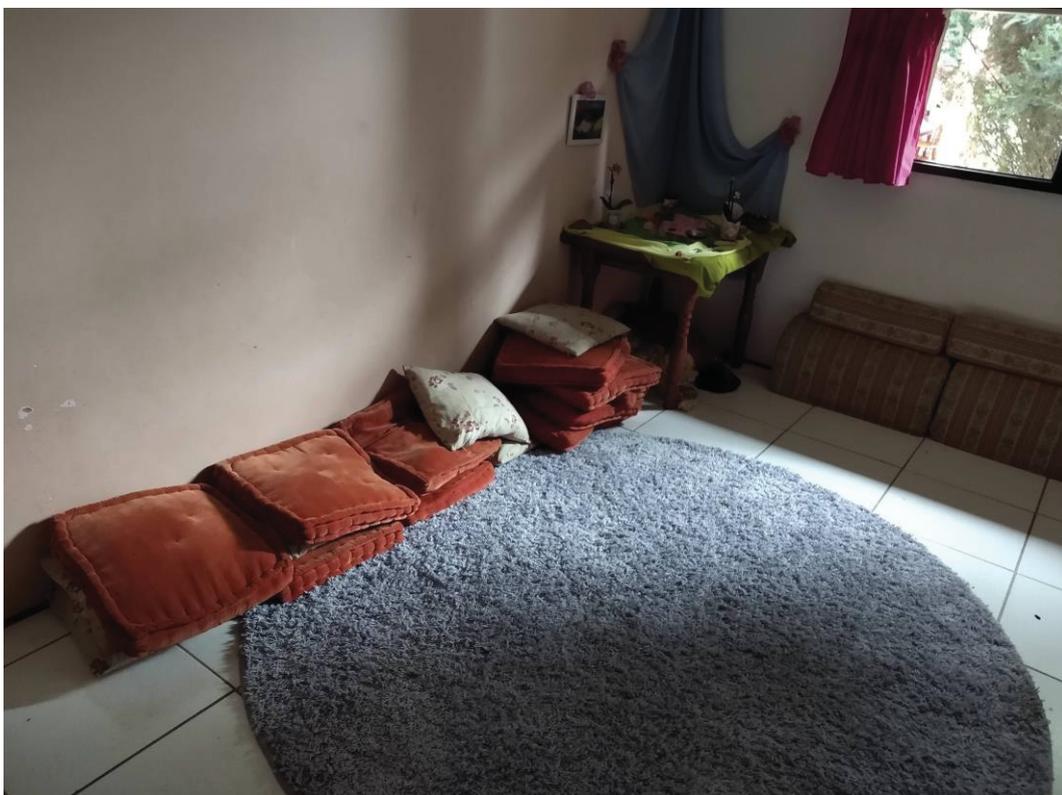
FONTE: A autora (2018).

FIGURA 9 – MINI SALA DE BRINCAR



FONTE: A autora (2018).

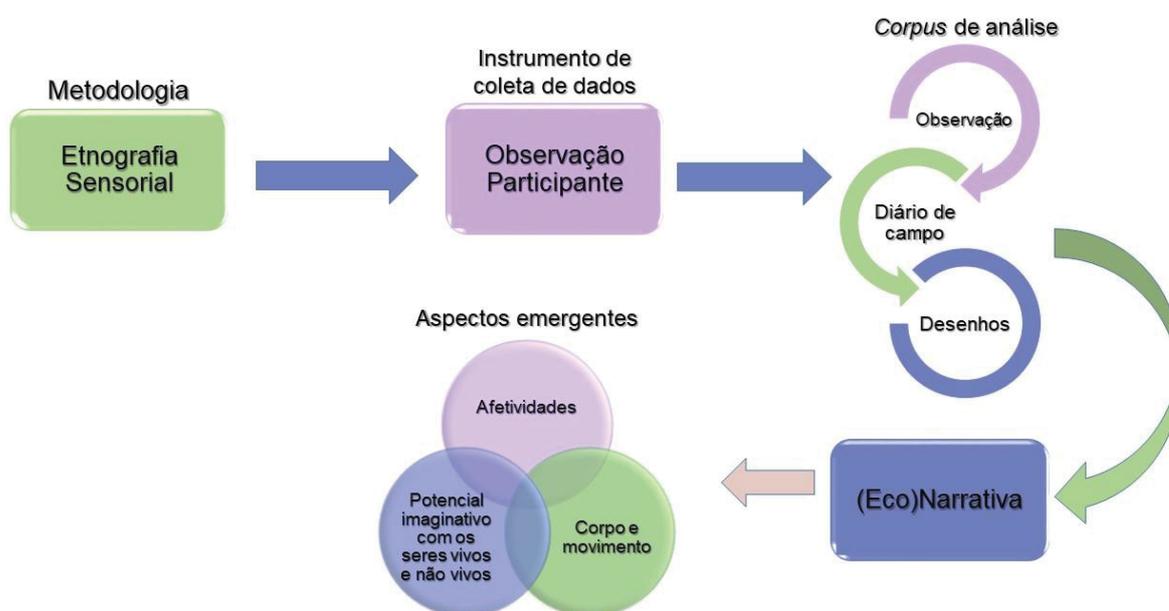
FIGURA 10 – ESPAÇO PARA SENTAR



FONTE: A autora (2018).

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 abordar as relações de afeto e emoções na conexão que temos com o mundo. As (eco)narrativas (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. A figura 11 ilustra o caminho metodológico da investigação, apresentando as técnicas de coleta de dados e os aspectos/elementos emergentes: afetividades, corpo e movimento e potencial imaginativo com os seres vivos e não vivos.

FIGURA 11 – MAPA CONCEITUAL DOS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA



FONTE: A autora (2020).

O destaque aqui será para o nosso (eu e crianças) engajamento corporal e afetivo durante convivência. Todas as 21 crianças foram apresentadas (algumas por texto, outras por texto e desenho), porém com algumas, construí uma relação mais próxima durante o convívio escolar e essas descreverei por meio de uma narrativa mais detalhada. Portanto, em alguns trechos do capítulo subsequente foi escrito em primeira pessoa corroborando com essa opção teórica-metodológica. Alguns dos elementos do *corpus* de análise foram inseridos nos resultados e discussão para melhor organização e compreensão do fenômeno.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 A VIVÊNCIA NARRADA DO ESPAÇO ESCOLAR

Logo que cheguei na escola os alunos estavam se arrumando para descer e ir brincar no parque. Era começo da tarde, o sol entrava por entre as árvores e por ser começo da primavera estava relativamente frio mesmo sendo por volta de duas da tarde. Para chegar nas salas foi necessário passar por um caminho feito de pedras sabão e cheio de árvores. De um lado, estavam os brinquedos em meio a goiabeiras, amoreiras, palmeiras, entre outras espécies de plantas. A sensação que a escola passava era de tranquilidade, mas eu estava nervosa, pois mesmo já tendo trabalhado anteriormente com crianças dessa faixa de idade, a proposta da escola era diferente da abordagem que estava acostumada. Ao entrar na escola, o ambiente me pareceu acolhedor e de alguma forma familiar, logo relaxei enquanto caminhava em direção a professora para ver quais seriam as atividades do dia.

As crianças ao chegarem, colocaram o lanche em uma cesta de vime com uma toalha florida por dentro. Os lanches sempre são frutas e alimentos veganos. Em seguida, as crianças guardaram sua mochila e já calçaram botas ou galochas para descerem para o parque. Eles esperavam que a grande maioria dos amigos estivessem juntos e arrumados para somente descer quando a professora autorizasse. Essa descida foi feita imitando um trem, no qual a professora era a maquinista e os alunos os vagões. Entrei na brincadeira e descemos cantando uma das tantas músicas que aprendi ao longo da pesquisa: *Lá estação bem de manhãzinha, vejo os trenzinhos bem enfileirados e o maquinista toca a manivela, piuuuu...⁸*.

No parque, as crianças ficavam livres pelo período de uma hora para brincar, muitas subiram nas árvores, brincavam na caixa de areia, pegavam galhos e gravetos para construir brinquedos. Eu estava sentada observando-as interagir entre si quando começou a chover muito forte e até então havia somente sido apresentada para as crianças como uma estagiária e elas não tinham se interessado em conversar comigo. Porém, por causa da chuva fomos todos correndo para o gazebo (FIGURA 12) e nos escondemos lá esperando que a chuva passasse.

⁸ Ouvir a música no youtube a partir do link: <https://www.youtube.com/watch?v=sA0wvSfh4b0>

FIGURA 12 – GAZEBO



FONTE: A autora (2019).

Enquanto chovia, a terra misturada com a água formou lama e as crianças começaram a brincar com a lama. Perguntei para a professora se ela não se importava com isso, no que ela prontamente me respondeu: *criança tem que se sujar quando pequena para não se sujar adulta*. Ela me explicou que o ser humano precisa entrar em contato com a natureza, se sujar, brincar e explorar o mundo de forma livre para que compreenda as relações com os outros e com o meio ambiente, de maneira responsável e afetuosa.

Começara a ficar quente e eu estava muito desconfortável, tanto pelo aperto, quanto pela lama que formava nos meus pés. As crianças jogavam lama umas nas outras e isso respingara em mim, o que tornou a situação muito incômoda e desagradável. Manuela⁹ me contou que queria pegar folhas fora do gazebo para fazer um presente para a escola. Ela foi a primeira criança a conversar comigo. Júlia questionou a presença do diário de campo e a minha presença na escola. Expliquei que estava aprendendo como é ser professora waldorf e contando uma história do que estava fazendo lá, por isso precisava do caderno para fazer as anotações.

⁹ Os nomes de todas as pessoas participantes na pesquisa foram trocados devido a prerrogativa de anonimato que a escola e os pais possuem em pesquisas que envolvem seres humanos. Os nomes utilizados foram escolhidos pelas crianças de forma a dar autonomia e identidade nesse processo.

Após a chuva diminuir, subimos correndo, as crianças que estavam sujas trocaram de roupa, calçamos pantufas e entramos na sala. Nós nos organizamos para fazer a roda rítmica, que consistia em dançarmos algumas músicas da época do ano. No começo de setembro ainda estavam finalizando a época do Saci. Todas as crianças sabiam as músicas, cantavam e dançavam juntas com as professoras.

Em seguida fomos para o lanche. Em uma mesa quadrada estavam dispostas dezesseis cadeiras para os alunos e as professoras, esse lanche é compartilhado entre todos os presentes (FIGURA 13). Cada criança traz uma fruta e divide com os amigos. A professora pede silêncio a todos e em conjunto sentamos para cantar a música de agradecimento pelos alimentos servidos: *terra que esses frutos deu, sol que os amadureceu, nobre sol, nobre terra, jamais vos esqueceremos e ao bom Deus agradecemos, as mãozinhas vamos dar para abençoar, bom apetite para todos nós*. Em sequência, o chá ou suco é servido ao som de outra música: *Chá, chá da Índia, chá da Pérsia, chá chinês, camomila, erva doce, hortelã...*¹⁰ com o nome do chá a ser servido cantado logo após.

FIGURA 13 – MESA DO LANCHE.



FONTE: A autora (2018).

Durante o lanche, a professora explicou às crianças que eu sou de outro estado e que na minha cidade existem várias frutas diferentes das que tem em Curitiba. Comento que em Belém existem frutas como o cupuaçu, açaí, bacuri, murici. Perguntei para eles se tem alguma fruta local que eles se lembrem como

¹⁰ Link para a música no youtube: https://www.youtube.com/watch?v=liXJ8s_UG-c

algo importante e que seja característica de Curitiba. Lara respondeu que o pinhão é um fruto local muito importante do Paraná e começaram a conversar sobre a Araucária – árvore característica do Sul do país e referência do Paraná - e como ela nasce do pinhão e sobre seu tamanho.

Após o lanche, sentamo-nos para fazer pão e logo em seguida vamos para sala e as crianças brincavam livres. Nesse momento comecei uma brincadeira formando um circuito com as almofadas. Eles não podiam pular fora das almofadas e nem encostar no chão. As crianças ficaram muito empolgadas e extremamente contentes com essa dinâmica. Também entrei na brincadeira e comecei a pular junto com eles.

Ao fim do horário do livre brincar, todos arrumamos a sala em conjunto para a hora da história cantando: *amiguinhos, amiguinhas, está na hora de arrumar, como abelhas em colmeias, sempre sempre, a trabalhar, um lugar pra cada coisa, cada coisa em seu lugar*. Na hora da história, a sala ficou toda escura e somente uma vela foi acesa no centro do tapete. Nos sentamos ao redor da vela enquanto a professora Luiza contou a história e a professora Verônica a acompanhou tocando o Kantele. Foi realizada uma última oração de agradecimento: *anjinho meu, proteja-me, ao levantar, até me deitar, até minh'alma no céu regressar, anjinho meu, proteja-me, amém*.

Antes de sairmos da sala, foi feito uni-duni-tê¹¹ e a criança escolhida apagou a vela, tocou o sino, arrumou os panos e a tina utilizadas na história, abriu a porta e saímos de mãos dadas cantando: *O nosso cordão dourado, que passa por todo lado, vem dá do céu azul e Deus o enche de luz*. As crianças ficaram sentadas fazendo atividades como desenho, pintura, brincaram com massinha, enquanto aguardaram a chegada dos pais.

A rotina diária da escola é dividida em cinco momentos: o livre brincar no parque, a roda rítmica ou teatro, o lanche, o livre brincar em sala e a hora da história. O destaque aqui será para os momentos no parque, na roda rítmica, no teatro e na hora da história, pois durante a observação foram neles que encontramos maior contato com a natureza. Importante ressaltar que durante o

¹¹ Uni-duni-tê é uma música utilizada para escolher aleatoriamente alguma pessoa sem que haja uma prévia seleção com objetivo de ser justo e imparcial. Segue então a professora cantando: *“uni-duni-tê, salame-minguê, um sorvete colorê, pra você lamber, uni-duni-tê, o escolhido é você. O [a pessoa escolhida] apaga a vela e toca o sininho, abre a porta e seja o maquinista”*.

parque as crianças têm um contato direto com as árvores, a terra e os frutos que ali estão. Elas podem explorar o ambiente, escalando as árvores, comendo os frutos, mexendo na terra, usando os galhos para fazer brinquedos, entre outras formas de interação.

Conforme fora discutido, a pesquisa etnográfica permite que o pesquisador construa as técnicas de coleta necessárias ao longo da vivência da realidade que está sendo observada, por isso, os desenhos surgiram ao longo da pesquisa como um meio de comunicação deles com essa narrativa para além da história contada por mim. O próximo tópico fora dividido por cada criança participante - composta por vinte e um (21) alunos - pois busquei apresentar as relações de cada um deles com o espaço escolar e suas experiências diárias na vivência com o mundo.

5.2 AS HISTÓRIAS DAS CRIANÇAS

Manuela

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

Ela subia nas árvores e explorava todo o parque. Comia os maracujás do chão e subir no pé da árvore 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, passava pelos braços e pelo corpo todo, espirrava nos amigos e corria para se esconder e não ser suja por eles. Criava brincadeiras novas e chamava todos da sala para participarem. Ela contemplava as chuvas, mas ficava nervosa e irritada, as vezes seus olhos ficavam cheios de lágrimas e os lábios viravam para chorar, porque não poderiam brincar no parque.

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. Criativa, adorava desenhar e mostrar seus desenhos. Carinhosa, gentil e participativa, ama a escola e considerava sua casa.

FIGURA 14 – DESENHO DE MANUELA



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Luna

Luna é uma criança tímida, por vezes demonstrava afeto solicitando companhia para brincarmos juntas, em outros momentos, coletava folhas, flores, sementes para entregar como presente. Ela é uma menina meiga e que gosta bastante de criar novas brincadeiras com um adulto participando e interagindo com as outras crianças. Só esteve presente durante o ano de 2018 na pesquisa, por isso seu desenho não consta neste estudo.

Clara

Clara é uma menina gentil e sensível, andava constantemente na companhia de Maria, brincavam juntas com as outras meninas, mas estávamos sempre unidas e fazendo as atividades juntas. Prestativa, ela se dispunha a arrumar a mesa do lanche, distribuir a água entre uma atividade e outra da rotina escolar. Escalar árvores, 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 com todos ou interpretar algum personagem. Era uma menina tranquila e que brincava sempre com os menores, pegava as folhas da bananeira e os menores sentavam nela enquanto ela puxava. Risonha, gargalhava sempre que estava brincando com a Maria, os olhos brilhavam e ela respirava ofegante de tanto correrem uma atrás da

outra. Quando ela encontrou a pena do pássaro, indagativa e animada, cheirava a pena e passava no rosto sentindo a textura de olhos fechados. Criativa, ela criou junto com as outras meninas uma história sobre o pássaro que veio de longe e voou pelo parque, pelas árvores e deixou sua pena como uma lembrança de sua visita.

Em uma tarde no parque, Clara e Manuela estavam brincando perto da casa entre o gazebo e a horta, onde encontraram um besouro morto, 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, mas 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 como uma homenagem a vida que ele teve.

FIGURA 15 – DESENHO DE CLARA



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Maria

Maria é uma menina encabulada. Logo que cheguei tive certa resistência em construir uma relação de proximidade com ela. Sempre junto com Clara, em muitas situações, Clara era a pessoa que fazia a comunicação do que Maria queria ou não comigo. Durante a pesquisa, nossa relação foi estreitando na qual 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 na mesa de época. Por ser tímida, era calada e reservada, pouco conversava com outras crianças, gostava de explorar as árvores, mas tinha medo. Quando começou a subir nas árvores, ela tremia e suavam suas mãos, escorregava e descia novamente. Aos poucos foi adquirindo confiança em si mesma e conquistando a copa das árvores mais altas. Sua personalidade foi amadurecendo, passou a falar mais, conversar, deixando de ser uma menina tímida e passando a ser uma criança ativa e feliz. Pude acompanhar o desabrochar de uma criança reservada que se transformou em uma menina falante e que vi se comunicar a partir dos outros seres que estão presentes no ambiente da escola.

FIGURA 16 – DESENHO DE MARIA



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Lua

Lua era uma das meninas mais velhas, agitada e falante, gostava de brincar com Marina, Arthur e Martin. Estava sempre criando novas brincadeiras com os três, seja dentro ou fora de sala de aula. Gostava de escalar as árvores, comer maracujás e goiabas que estavam nelas e os dividia com Marina. Lua criava e contava histórias para as crianças que ficavam sentadas a ouvir o que ela tinha a dizer. Sorridente, animava o ambiente e era uma criança que tinha uma brincadeira nova para propor ou uma história diferente para contar.

Mariana

Mariana era uma das meninas mais novas da sala, gostava de brincar com a Júlia, Luna, Clara e Maria e andava em busca de constante companhia para realizar as atividades do dia a dia. Uma criança curiosa que gostava de explorar o espaço da escola de diferentes maneiras, subindo nas portas das salas, escalando as árvores e misturando a terra do parque em lama com água. Criativa, Mariana brincava de teatro com as outras meninas, seja imitando o teatro de sala de aula, ou criando sua própria peça. Carinhosa, ela coletava flores para dar de presente para as professoras. Ela era firme em suas escolhas e tinha postura de liderança entre as meninas com as quais brincava.

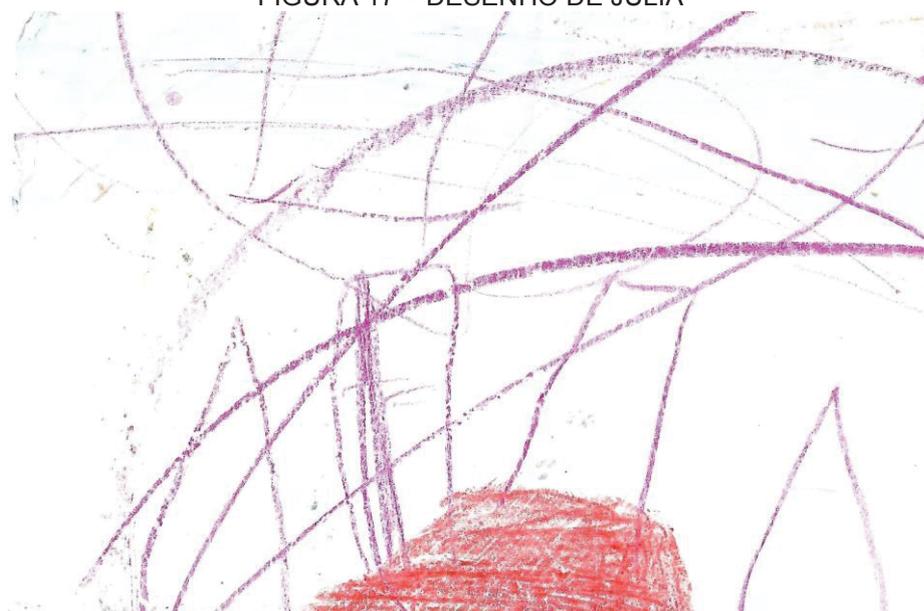
Júlia

Júlia foi uma das primeiras crianças a se aproximar. Curiosa e questionadora, 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 de brincar com folhas e gravetos e ficava bastante tempo na casa da árvore. Ela também participativa da rotina do lanche e das 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 ela comia, usava os baldes e pás para cavar na terra e semear. No lanche, Julia gostava de ficar na cozinha e auxiliar a professora na preparação dos alimentos. Com as abelhas, minhocas e besouros do parque, ela 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 cheirou junto com a Daniela. Ela disse que o cheiro era delicioso, mas que as formigas ficavam muito próximas e ela se incomodava com a presença delas e conversamos sobre a importância da formiga para a reprodução das plantas. Com isso, ela pegou uma formiga na mão e ficou sentindo o andar da formiga por sua pele e percebeu que a formiga não fazia nenhum mal a ela, mas, sim, causava cócegas.

FIGURA 17 – DESENHO DE JÚLIA



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Marina

Marina era uma criança curiosa e imaginativa, gostava de dar explicações para os eventos que aconteciam, criava histórias e brincadeiras diferentes para as crianças brincarem com ela. Serena, ela era uma das crianças mais tranquilas e que buscava brincar de forma a não bagunçar o ambiente da sala de aula. Sensível, Marina se preocupava com os amigos. Conciliadora, se alguém chorasse, ela tentava consolar e ou resolver os conflitos que surgiam.

Iara

Iara era uma menina falante e animada, gostava de conversar por horas a fio e criava uma história diferente para contar para todos. Ela participava das atividades do lanche e costumava desenhar, criar personagens e fantasiar sobre a chuva, os ventos, seres míticos que poderiam existir na escola. Escalar as árvores e brincar com gravetos eram atividades rotineiras para ela, desafiava a altura dos elementos do parque e estava buscando novas aventuras com as amigas. Cantar e dançar, durante as rodas rítmicas eram suas atividades favoritas.

Ela conversou muito comigo durante todos os dias buscando me ensinar todas a rotina da escola, desde onde ficavam os brinquedos, como dobrar os panos e onde guardar os castelos. Ela brincava bastante de fantasiar-se com as meninas e vestia roupas de personagens que eram utilizados nas histórias da pedagogia waldorf, como o Saci, as flores da primavera, a princesa de São Micael.

Iara sentia certo receio ao subir nas árvores, suas mãos ficavam suadas e seus pés por vezes escorregavam dos galhos, mas aos poucos fora ganhando coragem e força para alcançar o topo de algumas árvores. No processo ganhou algumas escoriações, o que é bem comum entre as crianças, ralar os braços e pernas quando se engatavam nos galhos e nas folhas.

O cuidado com as flores do jardim era especial; Iara pedia sempre que possível para regá-las e conversava com elas. Ela passava um bom tempo da hora do parque brincando e conversando com algumas plantas específicas e contando histórias para elas, por vezes cantava para elas também. Ela gostava de brincar na casa da árvore com as outras meninas e tinha uma atenção especial com as crianças menores e as zelava sempre que podia.

FIGURA 18 – DESENHO DE IARA



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Moisés

Moisés é um menino curioso e engraçado. Estava sempre criando personagens e seres diferentes para brincar. Ele gostava de subir nas árvores e nos brinquedos para pegar frutas e comer, pegava folhas e troncos de árvore para brincar. Com sua imaginação fértil, ele criava diversas histórias e acreditava que alguns seres poderiam estar presentes na escola como o Saci e o lobisomem.

Arthur

Arthur é uma criança forte e obstinada, criava jogos e fantasiava personagens, desde animais como leão, onça, como seres com poderes especiais,

como o controle do fogo, dos ventos, da água, da terra, do gelo, entre outros. Ele estava em companhia de Martin nas brincadeiras e gostavam de ocupar os espaços do parque juntos.

Manoel

Manoel é um menino intenso e dinâmico. Ele estava em busca de novas coisas para fazer e brincava bastante de faz de conta criando personagens. Criativo e imaginativo, ele construía cenários com os outros meninos para brincar de castelos, reinados, florestas e outros. Ele era reservado e pouco interagiu comigo.

FIGURA 19 – DESENHO DE MANOEL



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Ash

Ash é um menino desafiador e contestador. Minha presença no espaço escolar para ele era motivo de curiosidade e procurava explicações para isso. Questionador e curioso, ele andava na companhia de Martin e Arthur para criarem brincadeiras diversas.

Martin

Martin era o líder do grupo dos meninos, acompanhado de Arthur, gostava de criar brincadeiras com maior interação corporal. Ele sentia a necessidade de conversar bastante e contar história sobre si mesmo. Era carinhoso e tocava

instrumentos com o Ukelele, do qual, criou uma música para simbolizar a minha participação com a pesquisa na escola.

Nicolau

Nicolau era um menino tímido e reservado, gostava de brincar sozinho ou com as meninas. Ele gostava bastante de criar brinquedos com os gravetos e galhos no parque e construiu um gazebo com o Manoel e o Bruno. Tranquilo e sereno, ele conversava bastante e tinha curiosidade sobre o que me levou a fazer pesquisa na escola.

Daniela

Daniela era uma menina alegre e participativa. Ela gostava de ajudar nas atividades diárias, arrumação do lanche, desenhar, conversava bastante sobre o dia a dia da escola. Ela amava subir em árvores, comer os frutos, brincar de esconde-esconde. Criativa, ela reunia todas as meninas para brincarem juntas e gostava de inventar novas histórias para as brincadeiras.

Ela era curiosa, logo que cheguei na escola me perguntou o motivo da minha presença e ficou intrigada com o diário de campo, já que lá eles não escrevem, porque eu podia escrever. Expliquei que fazia uma história sobre todos eles e que eles eram os personagens como nos livros, ela ficou empolgada, perguntou quando seria publicado e se ela poderia ler o livro quando soubesse ler.

Destemida, ela costumava subir nas árvores até as copas de forma rápida, mesmo sendo a menor da turma. Suas mãos eram ágeis, sua respiração ficava mais forte, seu corpo desviava de alguns galhos e seus pés pisavam nos troncos mais firmes para ter segurança de alcançar por volta de 6 metros de altura na árvore mais alta da escola.

Usava pás e baldes para cavar a terra e plantar algumas sementes que ela encontrava espalhadas pelo chão, com cuidado suas pequenas mãos colocavam uma a uma no solo e cobria com terra. Depois batia as mãos na roupa e seguia para brincar com as outras meninas de seres de fantasia, animais, seres míticos como bruxas ou personagens que elas mesmas criavam. Ela gostava de brincar com os alunos menores também, entre galhos e folhas, imaginava ser a líder deles e se escondia perto da horta com as crianças para comer algumas flores comestíveis que eram proibidas pelas professoras.

FIGURA 20 – DESENHO DE DANIELA

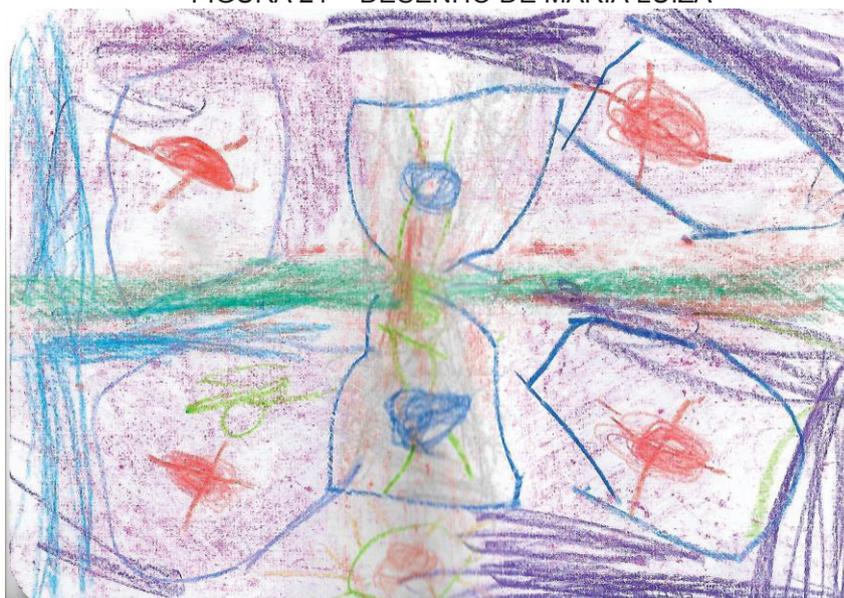


FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Maria Luiza

Maria Luiza é uma menina delicada e amorosa. Sensível, ela gostava de brincar na companhia das outras meninas. Maria Luiza chegou na turma no ano seguinte e ainda não estava acostumada com as atividades, mas logo aprendeu a rotina e como as rodas, teatro e brincadeiras funcionavam. Ela gostava de pegar flores pelo parque e dar de presente as professoras.

FIGURA 21 – DESENHO DE MARIA LUIZA



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Vitória

Vitória é uma criança tímida e risonha. Ela gostava de brincar de faz de conta e tinha certo receio em explorar o espaço do parque. Aos poucos foi aprendendo a

subir nas árvores e perdendo o medo. Também entrou na turma em 2019 e fez amizade com a Maria Luíza, Daniela e a Eduarda.

FIGURA 22 – DESENHO DE VITÓRIA



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Mário

Mário era um menino espontâneo e engraçado. Ele gostava de contar histórias e explicar o mundo do jeito que sua imaginação fantasiava. Questionador, ele perguntava bastante sobre os acontecimentos como as nuvens que formam a chuva, o frio que chega no inverno, o porque existe inverno, entre outras questões.

FIGURA 23 – DESENHO DE MÁRIO



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

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. Assistíamos a chuva juntos, enquanto ele perguntava sobre o cheiro da terra que estava molhada. Sempre demonstrando contato físico com os elementos do parque e da sala de aula, 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 observar junto a ele. Sentíamos o cheiro das gotas de chuva, ele em cima da cadeira e eu ao seu lado. De olhos fechados, ele me disse: *Veja como ela cai? Bem devagar e fininha*. Curioso, ele me perguntou qual o cheiro eu achava que era de chuva. Essa fora a primeira vez que ele me questionava sobre os cheiros ao nosso redor.

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 de um lado a outro, pois não sabia dizer que cheiro era esse o qual sentia. Me perguntou se eu saberia dizer qual seria tal cheiro e eu respondi que era de patchouli¹², uma planta comum na minha terra. Mais calmo, ele ficou cheirando e contemplando que tinha descoberto qual era o cheiro do patchouli.

No decorrer das rodas rítmicas, minha companhia era a sua preferida. Ele dava suas mãos as minhas e jogava seu corpo divididos entre dançar e descansar. Sentava-se no chão no meio das músicas sem querer repetir os movimentos, outras vezes pulava freneticamente e gritava as letras das canções. Era possível ver sua alegria e, em outros momentos, seu desinteresse, a depender das danças e letras cantadas.

No parque, a brincadeira preferida de Guilherme era correr livremente com folhas e gravetos na mão, sem prestar atenção por onde passava, por quem esbarrava e até mesmo se machucava no processo. Em algumas situações ele era um dragão, em outras um pássaro, as vezes algum réptil como um jacaré. Ele agia e

¹² 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.

se expressava como os animais aos quais escolhia ser. Em sala, ele gostava de contar histórias, em florestas, castelos, zoológicos, mares, ele contava quem ele era e o que fazia. Seja um animal, um rei ou um pirata dos sete mares, as crianças gostavam de parar e ouvir o que sua imaginação tinha a dizer. Nos teatros, era difícil para ele sentar e observar, seu corpo ficava inquieto, as suas mãos ficavam suadas e suas pernas, balançando, mas quando era para participar, ele ficava empolgado, pulava de um lado para o outro de alegria.

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, ele brincava sempre na caixa de terra e conseguia água para formar lama, sujava os braços, as pernas, o rosto e ficava correndo respingando lama entre os amigos. A alegria de estar na escola era visível e se refletia pelo corpo em forma de sons e movimento, seja cantando, gritando, seja pulando e correndo de forma livre por todo espaço escolar.

FIGURA 24 – DESENHO DE GUILHERME



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Bernardo

Bernardo era um menino tímido e reservado, pouco tivemos contato durante a pesquisa. Ele gostava de brincar de faz de conta com os outros meninos e criava histórias com eles de monstros, fantasmas e seres mitológicos como Saci, mula sem cabeça e curupira.

FIGURA 25 – DESENHO DE BERNARDO



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Bruno

Bruno foi o último menino a participar da pesquisa. Brincalhão, gostava de contar histórias e se fantasiar dos personagens que os teatros da escola. Desenhava e cantava bastante. No parque, construiu um gazebo de galhos e gravetos com Manoel e Nicolau.

FIGURA 26 – DESENHO DE BRUNO



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

Eduarda

Eduarda foi a última menina a entrar na turma. Falante e espontânea, ela criava diversas brincadeiras no parque com as folhas e galhos. Ela gostava de

participar das atividades de organização do lanche. Ela subia nas árvores e era destemida indo ao topo dos galhos mais altos de forma rápida e segura de si mesma.

FIGURA 27 – DESENHO DE EDUARDA



FONTE: Dados da pesquisa (2019).

5.3 ANÁLISE DAS (ECO)NARRATIVAS

A partir da análise das descrições apresentadas no tópico anterior, emergiram três aspectos/elementos, compreendidos como as potencialidades da pedagogia waldorf para a formação do sujeito ecológico a partir dos princípios da educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica. Esses elementos são interseccionais, se entrecruzam e não estão completamente separados.

5.3.1 Afetividades

As afetividades emergiram nas relações das crianças com o espaço escolar e a natureza presente e essas vivências propiciaram respeito e carinho por todos os seres que compartilhavam do espaço escolar. Rodrigues (2019) conceitua o termo ecosomaestética como consequência de uma vivência individual na relação com o ambiente. O prefixo *eco* vem de uma visão não antropocêntrica, 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 nessa pesquisa.

Durante minhas observações nesse período, notei que muitas vezes as crianças no parque estavam mais engajadas em explorar as árvores subindo nelas e pegando alguns frutos para comer, o que resultou em algumas quedas e machucados. A relação delas com a comida no lanche e com as brincadeiras com galhos e gravetos eram extremamente respeitadas. Havia pouco/quase nenhum desperdício de alimentos, pois elas sabiam que esses alimentos vieram da terra, foram plantados por outras pessoas, há uma conexão profunda entre o que eles comiam e como 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.

O autor discute como as sociedades mais antigas se desenvolveram e utiliza o exemplo dos aborígenes australianos para ilustrar seu argumento. Ele afirma que esses povos são desprezados pela sociedade ocidental por suas tecnologias serem consideradas arcaicas e que, na verdade, o conceito de tecnologia ocidental retira os indivíduos da produção, transformando em uma grande máquina que substitui a mão de obra humana. Essa substituição levaria a individualização do trabalho, pois já que as máquinas podem fazer o que seria função humana, não precisamos estar unidos para realizar tais funções e o ser humano se reduziria apenas a um mero instrumento, não sendo mais visto como sujeito no mundo.

A pedagogia waldorf segue essa proposta de distanciamento das tecnologias e de tudo que não vem da terra e do trabalho humano. Como exemplo, quando fazemos o pão, as crianças sovavam a massa e lhes era dito *fruto da terra e do trabalho do ser humano*. Foi identificado um alinhamento entre a concepção de Ingold para o uso das tecnologias e as práticas da pedagogia waldorf que concretizam essa proposta.

Durante a época da Páscoa, as crianças estavam encantadas com os novos elementos presentes na mesa de época. Havia um galo, uma galinha, pintinhos, um ovo pintado, pedras, pinhas e outros que são característicos do outono. A época da

Páscoa é considerada a primeira das quatro grandes festas na pedagogia waldorf e se refere ao renascimento e ao desabrochar de novas forças. No hemisfério norte, a Páscoa é celebrada no período da primavera, já aqui no hemisfério sul, no outono. A Páscoa é celebrada não pensando apenas no consumo de ovos e chocolate, mas possibilitando uma transformação de atitudes. É deixar “morrer” comportamentos hostis e competitivos para renascer comportamentos gentis e generosos para com o mundo.

Durante o período de São Micael, a roda foi substituída pelo teatro. Esse teatro fora realizado pelas próprias crianças, contando a história de um dragão que levou a princesa de seu castelo para uma gruta e que matava todos os cavaleiros que tentavam salvá-la. Até que um dia, um cavaleiro especial avisou ao rei que resgataria a princesa. Durante a viagem até a gruta, este cavaleiro encontrou uma capela, sentiu uma forte necessidade de entrar nela e ao adentrá-la, se ajoelhou e rezou para o Arcanjo Micael. O cavaleiro adormeceu e Micael em espírito apareceu abençoando o cavaleiro e sua espada. Ao acordar, o cavaleiro se sentiu mais forte, lutou contra o dragão e venceu. Resgatando assim a princesa e levando-a de volta para o castelo. Como forma de agradecimento, o rei deu a mão de sua filha em casamento para o cavaleiro e foi celebrado esse casamento com todos os moradores do reino. Essa história foi contada em forma de teatro e encenada pelas crianças todos os dias durante o período. Micael vem como um fortalecedor das batalhas individuais de cada sujeito trazendo determinação e bravura para as crianças. Isso se reflete no seu comportamento mais destemido ao longo das quatro semanas que são trabalhadas.

Essa época é considerada dentro da pedagogia waldorf uma das mais importantes com relação ao desenvolvimento humano (LANZ, 2019), pois é a partir dela que são trabalhados os sentimentos de empoderamento, coragem e força. A pedagogia concebe sua base na formação humana pautada na tríade harmoniosa entre físico, anímico e espiritual. O ser humano nessa fase do primeiro setênio manifesta suas ações através do corpo, o interesse na relação com o mundo vem a partir dos sentidos e de como as sensações tocam aquele sujeito. 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) no livro *O visível e o invisível*, não somos somente seres vivos, ou homens, ou mesmo uma consciência, somos, na verdade, parte da nossa própria existência, como sujeitos encarnados no mundo, somos carne do mundo. Nas palavras do filósofo somos carne do mundo e essa relação de sentido e sensação que acontece na vida é observada na relação que as crianças waldorf constroem com a natureza.

A celebração de Micael permite que as crianças experimentem os sentimentos de coragem e força que são importantes para conquistar equilíbrio, aprender a lidar com a liberdade e a responsabilidade que essa liberdade traz. Por isso, a época de Micael ganha destaque nessa narrativa, dando vazão as sensações e percepções que as atividades desenvolvidas nesse período provocam nas crianças. Para a pedagogia waldorf, a questão aqui não é apenas vencer seus medos e angústias, mas saber ponderar e manter uma harmonia (LANZ, 2019). Como seres humanos, estamos sujeitos a vivenciar dilemas de ordem social, moral e ética com relação as nossas atitudes para conosco, com o outro e com o mundo. Micael, nesse sentido, busca trazer esse equilíbrio na relação com a natureza, o qual é fundamental, pois é com base nele que podemos construir um vínculo com o meio ambiente em que se tenha respeito e afeto.

Esse equilíbrio do qual estamos falando é abordado por documentos oficiais como o Tratado de Educação Ambiental (RIO DE JANEIRO, 1992) e a Carta da Terra (BRASIL, 2000), os quais consideram o encantamento com todas as formas de vida como uma possibilidade de transformação individual e coletiva. Os documentos sugerem a equidade e a sustentabilidade como meio para assegurar o acesso à educação e ao desenvolvimento.

Essa perspectiva incentiva a construção de sociedades responsáveis, justas e éticas; para tanto, é necessário que ao falarmos de ética estejamos pautados em ações moralmente válidas no que diz respeito a natureza, dessa maneira, as outras formas de vida não podem ser degradadas ou oprimidas pela ação humana. O sujeito considerado ético é aquele que atinge um grau elevado de compreensão de sua responsabilidade social para com o planeta e atua com base na cooperação, assistência e respeito ao individual e coletivo. É possível com isso, criar novos padrões de comportamento e assim, conceber uma nova relação ética com o meio ambiente a partir da naturalização e internalização de novas condutas e atitudes ética~estética~políticas.

A época de São Micael encerra o inverno e prepara a chegada da primavera. É um momento de esperança para o germinar das sementes e nascimento dos frutos, na fé do renascer da vida fechando esse ciclo. Já na época da primavera foi possível perceber que o foco da rotina se volta para a chegada e agradecimento da nova estação. Os fenômenos da natureza como a chuva, os ventos e outros ganharam destaque nesse período, pois estão diretamente ligados aos ritmos do ano que são vivenciados e contribuem para que as crianças encontrem o seu ritmo interior na essência do ritmo da natureza. É celebrada a fertilidade do período em que a vida se mostra renascida a partir dos frutos que a Terra nos deu, como uma manifestação e acolhimento da luz que aumenta com a vinda da estação. Para a pedagogia waldorf, é a hora de formar novos laços de afeto com os outros e com a natureza.

Com a chegada da primavera a rotina se inverte. Deixamos de ir para o parque no começo da tarde às 13:30 e vamos por volta de 16:00, após o lanche. Durante essa época a roda e a história são voltadas para o agradecimento a terra, ao sol, a chuva, ao vento e outros fenômenos da natureza. O contato com o meio ambiente é rico e extremamente importante, pois as crianças têm maior liberdade de interagir. No parque ao subir nas árvores elas imaginavam que estas eram suas casas e que os galhos eram quartos e camas. As crianças pegavam água em baldes para fazer lama com a terra e passavam pelo rosto, braços e pernas. Eles encontraram insetos, pássaros para cuidar. Quando caíam das árvores voltavam a subir.

As músicas da roda entoavam sobre a chuva que molha a terra auxiliando no germinar das sementes, no crescer das plantas e no desabrochar das flores. As músicas falavam sobre o voo das borboletas, dos pássaros que cantam anunciando que a primavera chegara. Todas as músicas exprimiam sensações para com a natureza, de forma que não há uma visão do ser humano como um ser superior ao ambiente.

Como mencionado anteriormente, fazíamos pão recitando “fruto da terra e do trabalho do ser humano”, pois entende-se que os alimentos são originados de uma conexão entre o ser humano e a natureza. A rotina da época da primavera é regada por diferentes cheiros: do pão que eles fazem com uma frequência maior do que em outras épocas, das flores que são colocadas na mesa do lanche, das essências de

laranja, maracujá, alecrim e outras que são colocadas nas mãos das crianças enquanto entoávamos *um passarinho bem bonito vem beijando o cravo...*

Também foi feito teatro na época da primavera, a história foi contada pelas crianças retratando como o girassol veio ao mundo. Ele era uma estrela apaixonada pelo sol e de tanto amor por ele quis vir para a Terra. Ela pediu ajuda ao rei dos ventos para poder vir a Terra e se transformou em uma estrela cadente. Essa estrela cadente caiu em forma de semente na Terra, a qual se tornou uma linda flor dourada que sempre se virava para o sol admirando-o. A época da primavera foi encerrada com uma grande festa para agradecer a sua chegada e foi feita com toda a comunidade escolar, família e amigos. Essa festa é realizada, em geral, no dia de São Micael, pois com a chegada da primavera também é celebrada a vitória da luz sobre a escuridão do inverno e o crescimento das plantas e dos alimentos.

No parque, algumas vezes, conversamos sobre como é importante respeitar o tempo do outro. Em uma das tardes, Moises subiu no escorregador para ficar mais próximo dos frutos da palmeira e tentou arrancar alguns frutos verdes. Perguntei o que ele fazia e ele me explicou que queria comer os frutos. Questionei o porquê, uma vez que havia frutos no chão que já estavam maduros. Ele me respondeu que o fruto na árvore parecia mais bonito. Outras crianças se reuniram ao meu redor para ouvir a nossa conversa. Perguntei se ele sabia a justificativa para os frutos verdes ficarem na árvore e os amarelados, não. Ele me respondeu que não sabia. Expliquei que assim como nós temos tempo para crescer, as árvores também. Uma das crianças falou: 'assim como os nossos dentes crescem?'. Respondi que sim, nossos dentes crescem e quando estão prontos caem para nascer novos dentes. A árvore passa por esse mesmo processo para dar frutos. Quando os frutos estão prontos, eles caem e se quisermos, podemos comer. Assim como arrancar os dentes antes do tempo nos causaria dor, arrancar os frutos verdes que ainda não estão prontos também causaria dor na árvore. Ele desceu pelo escorregador e ficou pensando no que eu havia dito. As outras crianças se dispersaram e foram brincar. Deste dia em diante, meus registros de observação não identificaram nenhuma tentativa de arrancar frutos das árvores.

No período da Páscoa, uma das árvores foi utilizada pelas crianças para construção de um novo gazebo, contudo, as crianças afirmaram que essa árvore iria morrer, pois estava sangrando. Foi explicado que não era sangue, mas sim, seiva, um líquido branco e viscoso que era produzido pela árvore para que ela se

alimentasse. Era apenas preciso ter cuidado e não ferir mais o tronco da árvore para que ela pudesse cicatrizar a região e não “sangrar” mais, assim como nos machucados que temos pelo corpo, é preciso deixar o tempo agir e não mexer na área ferida.

Todas as experiências faladas 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) enfatiza a educação ético~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, sendo assim, desenvolvemos uma habilidade constante de aprender e nos relacionarmos com tudo que nos cerca.

5.3.2 Corpo e movimento

O corpo e o movimento são o segundo elemento encontrado nessa pesquisa como resposta. 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. Isto é, 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.

As crianças com base no contato direto com a natureza feito diariamente no parque da escola, seja subindo em árvores, colhendo os frutos, criando novos brinquedos com as folhas, galhos, gravetos e lama, estavam sempre ligadas ao ambiente direta ou indiretamente. Todas essas interações e conexões permitiram que as crianças compreendessem a importância do meio ambiente para a vida a partir da concepção do corpo engajado no mundo, pois com o corpo interagimos com o lugar e somos parte dele.

Jorgensen e Martiny-Bruun (2019) abordam como essa interação entre crianças com a natureza acontece observando a forma que estas aprendem

emaranhadas com o mundo. A criança pequena age como protagonista e atua como agente de mudança. O foco não é o conhecimento infantil sobre a natureza, mas o engajamento estético ao experimentar com os sentidos e o corpo as sensações que o ambiente provoca.

Essa mesma perspectiva foi observada no contexto da pesquisa, as crianças apresentaram diversas respostas sensoriais: ao subir nas árvores, a respiração ficava ofegante, aumentavam o tom de voz ou ficavam com a voz mais fina e trêmula. Suas mãos ficavam suadas, suas pernas se trançavam e o olhar estava voltado para o topo da árvore escolhido. E quando estas alcançavam, comemoravam e gritavam de alegria e euforia. Maria me fitou o olhar e perguntou: - *Viu como eu cheguei aqui em cima, no alto?* Depois desceu calmamente sorrindo e vibrando pela conquista.

O brincar na natureza impõe desafios – subir nas árvores, reconhecer se os insetos ou animais são perigosos, conhecer os sabores e cheiros das frutas, entre outros – e o corpo engajado nas texturas, cores e diferentes relevos oportuniza a movimentação do corpo e, conseqüentemente, a apreensão de diversas habilidades: espacial, criatividade, equilíbrio, intersubjetividade.

Manuela, em um dia pós chuva, chamou as outras meninas para brincarem de casinha em uma das árvores, os galhos eram os quartos, as folhas eram as camas, elas subiam e se deitavam nos galhos imaginando ser uma casa. Essa construção de imagem das árvores como outros elementos do cotidiano delas as levou a criar um contexto no qual, as meninas que ainda não sabiam subir nas árvores, umas com ajuda das outras, conseguiram escalar e participar da brincadeira e mesmo aquelas que não conseguiram, também participaram no contexto de dividir outras tarefas.

Elali (2003) apresenta em sua pesquisa que, dentre os papéis que o ambiente escolar deve desempenhar para o desenvolvimento infantil, um dos aspectos é oportunizar o engajamento ativo no ambiente e aproveitar para desenvolver o senso de natureza que é inerente à criança. Rodrigues (2019) afirma que os conceitos ambientais são concebidos com base nas experiências de movimento. A discussão foca no movimento do corpo como meio de apreensão da natureza, pois esse movimento é inerente, descentralizado e intracorpóreo a existência que nos liga com todos os seres vivos. Aprender, portanto, com~na natureza é compreendido através do movimento e corpo.

Por diversas vezes as crianças colheram pedras, folhas, flores, frutos, cascas de ovos de pássaros (FIGURA 28), entre outros, que estavam no chão e me deram como presente ou levaram para casa. Lua e Clara me deram folhas e Manuela, uma semente de maracujá como presentes. Clara me pediu que eu cheirasse um balde que ela havia coletado folhas, galhos e lama, assim como Júlia me trouxe um pequeno maracujá para que eu guardasse com carinho. Essa relação que eles apresentam com as sementes e os frutos fora observada também durante o lanche. Quando comemos abacates, mangas, uvas, maçãs, entre outros alimentos que tem sementes, eles sempre pedem para que possam levá-las para casa e guardar ou plantar no jardim, pois muitos têm quintal em casa. As sementes de caqui são consideradas umas das mais especiais, pois possuem tamanhos e formatos diferentes, o que faz com que eles tenham maior interesse em consumir o alimento.

FIGURA 28 – CASCAS DE OVOS.



FONTE: A autora (2018).

Häggström (2019) observou em sua pesquisa como as experiências vividas na natureza tem impacto na relação do ser humano com o meio ambiente desde a infância e que essa conexão tem papel essencial na forma como as experiências são percebidas quando somos adultos. A identificação dos sujeitos com o lugar e a sensação de pertencimento que foram importantes para o modo como as pessoas

se definiram na pesquisa. A autora utiliza o termo *being-in-the-forest* – em livre tradução *ser-na-natureza* – para explicar como o corpo está engajado no mundo através do movimento, exploração, toque e o controle do ambiente. O brincar através de galhos, gravetos e folhas não só possibilita uma relação direta do ser humano com o meio ambiente, mas também revela diferenças nos ambientes explorados (biodiversidade). A ligação com o mundo em movimento é parte dessa existência e é com o corpo que as crianças através dos sentidos, aprendem. A experiência vivida nesses espaços decorre do quanto de contato elas tem com o meio natural, ou seja, quanto maior, mais íntimo e vívido é esse contato.

Após dois meses em sala, as crianças já se sentiam mais à vontade em me chamar para participar das brincadeiras. Júlia com certa frequência me chamava para brincarmos juntas. Principalmente no parque, as crianças costumavam me convidar para plantar sementes de pitanga e maracujá. Me pediam para identificar quais flores e folhas estávamos vendo, me mostravam cascas de ovos para que eu dissesse a que pássaro pertencia. Plantar com elas era uma atividade que se tornou rotineira, pois elas ficavam curiosas testemunhando como eu mexia na terra e tentavam reproduzir. Me indagavam enquanto tempo as plantas iriam crescer. Elas compreendiam que a água da chuva ao molhar a terra, regava as sementes e a - *terra é uma “cama” para elas dormirem até conseguirem nascer*. Nos dias de chuva (FIGURA 29), era comum elas cantarem: - *chuva chuva, vai embora, volte outra hora*, já que elas não podiam descer para o parque. Caso a chuva cessasse, descíamos para o parque e o molhado dos troncos e a lama no chão não impedia que elas subissem nas árvores ou brincassem com a terra.

FIGURA 29 – CHUVA DA TARDE



FONTE: A autora (2019).

Essa exploração delas através do corpo e do movimento estava presente no cotidiano e era motivo de alegria e curiosidade. Quando eles aprendiam algo novo como subir em uma árvore, o corpo reagia com tremor nas mãos e pernas, suor, o tom de voz mudava, era nítido que elas estavam felizes de poder realizar essas conquistas. A aprendizagem através do corpo engajado no mundo permitia que elas sentissem e se conectassem com a natureza em uma concepção sinestésica.

Como abordado anteriormente, para Nóbrega (2008) a percepção está ligada diretamente a uma atitude corpórea. Segundo a autora, Merleau-Ponty rompe com a concepção de corpo~objeto, logo, a experiência perceptiva passa a ser uma experiência corporal. Os sentidos, o corpo e a aprendizagem são indivisíveis, o que torna o conhecimento uma extensão da nossa relação corporal com o mundo. 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.

5.3.3 Potencial imaginativo com os seres vivos e não vivos

O potencial imaginativo das crianças caracteriza o terceiro elemento observado durante a pesquisa. Borges (2014) compreendeu diferentes formas de

aprender através de um mundo mais que humano ao falar de outros seres – ou coisas como o autor denomina – articulando através do processo de ambientalização escolar. A educação ambiental, nesse sentido, é desvelada e a partir de diferentes agentes que se engajam em relações com significado, não estando restrita apenas a dimensão humana. O autor dialoga com os não humanos com a proposta de agência, descentralizando a ideia de que aprender parte de uma ação humana e transcendendo para uma interação entre os sujeitos participantes e a materialidade não humana. É através dessa visão dos não humanos e das agências que observamos o potencial imaginativo das crianças com os outros seres, vivos e não vivos.

Júlia costumava chegar na sala e me pedir para montar um bolo com os blocos, tecidos, caracóis de lã dentro de uma das cestas de vime. Me perguntava qual sabor eu gostava mais e eu perguntava quais sabores poderiam ser feitos. Nós fazíamos bolos de laranja, morango, maracujá, chocolate, tamarilho, entre outros e comíamos felizes. Muitas vezes Clara, Manuela, Maria, Maria Luiza, Guilherme, Manoel e outras crianças pediam um pedaço do nosso bolo. As crianças acreditavam que esse bolo era real e diziam sentir o cheiro enquanto eu o preparava, fechavam os olhos e respiravam fundo em cima da cesta comemorando quando era de um sabor que lhes agradava ou reclamando que precisava de mais cobertura e confeitos.

A imaginação com os alimentos não se restringia aos bolos, mas também a pizzarias, macarronadas, lasanhas, diversos alimentos que tanto as meninas, quanto os meninos, gostavam de brincar e até mesmo de montar um restaurante com o castelo de madeira e os tecidos em sala. Podia ser uma confeitaria, uma doceria, uma pizzaria, um restaurante de massas, eles preparavam os alimentos e nos ofereciam. Algumas vezes surgiam misturas diferentes como lasanha de morcego ou pizza de lama, mas era evidente que eles imergiam nas brincadeiras e as transformavam em realidade a partir da imaginação.

Quando Mário, Nicolau e Maria Luiza brincaram de tirolesa com as bonecas da sala de aula, as bonecas desciam por cordas que eram feitas dos caracóis e amarrados de um lado a outro da sala. Luna indagou se as bonecas não ficariam enjoadas por causa dos movimentos rápidos e eles responderam que sim. Na imaginação das crianças, as bonecas tinham vida e eram seres que poderiam sentir as mesmas sensações que eles: medo, arrepio, ansiedade, euforia e até enjoo. Eles

reproduziam os sons de medo das bonecas quando elas escorregavam pela tirolesa e as encorajavam dizendo que poderiam ir mais alto e mais rápido.

No dia de São Micael, havia flores em cima do pão que era um pão especial em homenagem a Micael feito em formato de espada. As crianças ficaram curiosas sobre que flor eram essas em cima dos pães e conversando com elas, contei que as flores são órgãos reprodutivos das plantas, que algumas são fêmeas, outras são machos, abrimos algumas e vimos por dentro quais tinham o gineceu¹³, androceu¹⁴ ou os dois. A flor que estávamos observando era hermafrodita e possuía ambos os órgãos reprodutivos, fato que suscitou o fascínio e a curiosidade. Em uma das tardes, Nicolau trouxe tamarillo e explicou a origem do fruto. Ele possuía alguns arbustos da planta em sua casa, os quais ele chamou de árvore e disse que faz a colheita junto com os pais.

Em dias de chuva, as crianças brincavam com a lama que se formava com a terra. Por diversas vezes elas se sujavam, pulavam na caixa de areia, jogavam lama uns nos outros, usavam as folhas como concha para pegar a lama e fazer bolos. Os galhos e gravetos são parte das brincadeiras sejam como espadas, colheres, pás, para fazer fogueiras ou até mesmo construir casas, castelos e gazebos.

Daniela e Júlia enquanto brincavam de caçar estrelas, me pediram para analisar junto com elas uma flor de lavanda. Ao conversarmos, expliquei que as flores são importantes para a reprodução das plantas, assim como havia explicado ao Nicolau em outra oportunidade. Elas viram as formigas ao redor dos arbustos e perguntaram o motivo das formigas gostarem de ficar entre as folhas das plantas. Respondi que era porque além de se alimentarem, elas também podem fazer com que as plantas troquem pólen e se reproduzam. Daniela afirmou que as formigas são importantes para a natureza e eu concordei.

Em diversas tardes, animais apareciam na sala de aula e era tema gerador de reflexões pertinentes para a educação ambiental. Um dia, surgiu uma mariposa que causou curiosidade nas meninas, Manuela comentou que as mariposas gostam de escuro. Conversamos sobre o assunto e esclareci que sim, as mariposas gostam de escuro, porém se sentem atraídas por luzes como as das lâmpadas, pois elas usam

¹³ Gineceu é o nome dado ao órgão sexual feminino das plantas, presente nas flores é composto por estigma, estilete, ovário e óvulo.

¹⁴ Androceu é o nome dado ao órgão sexual masculino das plantas, presente nas flores é composto por antera e filete.

as luzes como meio de orientação para voar pelo céu, por isso ela tinha entrado na sala de aula e ficou voando no teto em volta da lâmpada. Ainda no lanche, a sala teve a visita de duas abelhas, o que aguçou a curiosidade das crianças. Luna teve medo e começou a chorar por conta da presença das abelhas e a professora explicou que ela somente nos machucaria em caso de se sentir ameaçada.

Quando começamos a semana da época do Natal, as crianças ficaram felizes, pois nesse momento foi iniciada também a organização da mesa de época com o presépio e os elementos naturais que foram sendo colocados semana a semana. As crianças coletaram mais folhas, sementes e frutos do que usualmente coletavam para colocar na mesa de época. Uma pena foi encontrada por Clara e gerou curiosidade em todas as crianças: de onde ela teria surgido e de que pássaro teria vindo? Quando Clara encontrara a pena do pássaro, despertara a curiosidade das crianças em saber que pássaro seria dono de tal pena. Elas começaram a discutir sobre os pássaros que elas já conheciam e depois se questionaram se não poderia ser de outro animal. Como resultado desse encontro com a pena, elas criaram uma história para narrar como a mesma caiu do pássaro e este voou embora abandonando-a.

Ingold (2012b) discute como a imaginação é experiência e conta a história de um etnógrafo chamado Irving Hallowell que aos doze anos acampando com seus pais, viu um pássaro diferente sobre algumas pedras na região onde estavam. Ao chamar seus pais para vê-lo, o pássaro havia desaparecido. A história contada pela criança só foi creditada quando um homem que também havia sonhado com o pássaro confirmou que a descrição de seu sonho batia com a descrição do menino. Ingold (2012b), suspende a dicotomia imaginação x realidade, já que a experiência do medo, curiosidade, ansiedade, felicidade ou tristeza são vividas durante sonhos, visões ou encenações e contações de histórias.

Bach Jr e Marin (2012) compartilham desse mesmo conceito ao propor 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 crianças imaginaram diversas origens e formas para aquela pena ter surgido em sala, bem como para sua origem, concebendo novas histórias e, portanto, experiências a partir do contato com ela. A imaginação na pesquisa transcende as vivências da caça das estrelas, das

bonecas brincando de tirolesa, dos bolos, restaurantes e outras experiências e se transforma em realidade a partir da relação das crianças para o mundo.

Na roda rítmica, as crianças cantavam também músicas em italiano: *Farfallina bella e bianca, vola vola e mai si stanca, vola qua, vola là, poi su un fior si poserà...*¹⁵. Em uma das canções a letra diz: *traz uma flor no seu bico assim, rosa, camélia ou jasmim...* e nós falávamos uma flor que cada um de nós simbolizávamos. As crianças falaram flor de maracujá, girassol, tulipa, copo de leite, cravo, orquídea, entre outras flores que elas já conheciam e descreveram como são essas flores, as cores, as pétalas e, por vezes, o cheiro que elas possuíam.

As músicas são utilizadas como alternativa metodológica no contexto imaginativo das crianças. Eram sempre cantadas as mesmas músicas para que os alunos se familiarizassem com as letras, melodias e danças de roda. Oliveira et al. (2005) afirmam que as músicas no contexto pedagógico podem gerar uma discussão e análise indo além da mensagem transmitida pela letra da canção. Essa repetição diária levou as crianças a observarem na hora do parque que havia relação e sentido entre o que cantávamos e o que estávamos vivenciando: o som da chuva ou o voo das borboletas no céu do parque. Elas também tiveram maior curiosidade com relação às flores que estavam desabrochando no jardim e nas cascas de ovos encontradas no parque ao fantasiar qual ave havia nascido.

Em algumas situações, eles naturalmente expressavam sua curiosidade, conhecimento e imaginação acerca dos fenômenos naturais. Durante a hora do lanche, Manuela cantou uma música sobre a Aurora Boreal¹⁶. Perguntei se ela sabia o que era Aurora Boreal e ela me respondeu que era brilho no céu formado pelos nossos ancestrais jogando futebol. Em outra oportunidade, enquanto eu desenhava um arco-íris de presente para Mário (era seu aniversário), Manuela me disse: - *você deve fazer um sol e a chuva, não existe arco-íris sem sol e chuva*.

Posterior à época da Páscoa, as crianças se preparavam para vivenciar a época do Índio. Durante esse período, as músicas das rodas rítmicas falavam da nossa relação com a natureza e o respeito que devemos ter com todos os seres vivos: *Terra meu corpo, água meu sangue, ar o meu sopro e fogo meu espírito (2x)*.

¹⁵ Link para música no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=0pCnb0N2HwE>.

¹⁶ A Aurora Boreal é um fenômeno óptico que ocorre no hemisfério norte da terra, o qual manifesta brilho nos céus nos polos do planeta, devido a colisão de partículas do vento solar com a atmosfera alta da Terra que são direcionadas pelo campo magnético da Terra.

*Mãe Terra eu te sinto sob os meus pés, mãe Terra eu ouço o teu coração*¹⁷. Essa música está em consonância com o conceito de carne no mundo de Merleau-Ponty (1992). A letra entoada sobre como os fenômenos da natureza são~estão intrínsecos a nossa experiência. Ela expressa uma experiência corporal imersa e emaranhada do ser humano com o mundo. Lazier (2010) investigou em sua dissertação como a ‘contação de histórias’ pode auxiliar no ensino de crianças da educação infantil observando como essas histórias têm a potencialidade para contribuir na formação de novos conceitos sobre o meio ambiente.

Borges, Carvalho e Steil (2015) descentralizaram os seres humanos do processo educativo. A palmeira chamada Juçara (*Euterpe edulis*) assumiu o protagonismo das experiências educativas e foi tema gerador para a discussão das relações de pertencimento entre humanos~não humanos na natureza. A Juçara foi compreendida para além de uma alternativa metodológica lúdica, sendo percebida como um elo que liga as pessoas, as coisas e todos seres pertencentes ao ambiente estudado.

O lúdico como estratégia para aproximar a imaginação infantil da realidade vivida pelas crianças foi algo encontrado nesta pesquisa, porém não apresentaram apenas esse papel. Essas estratégias construíram um elo entre as crianças, as professoras e os seres vivos e não vivos. As crianças ao reproduzirem a peça, seja entre elas, seja com as professoras, tiveram um novo olhar ao falar da natureza. Nas brincadeiras no parque, elas demonstraram maior interesse e cuidado com o ambiente, a partir da concepção dos conceitos ambientais propostos pela história contada em forma de teatro e pelas músicas dançadas e expressadas pela voz e corpo. Os processos de reprodução das histórias, teatros, músicas, rodas rítmicas e brincadeiras para além de cópias, também são maneiras de aprendizagem tomando por base a criação de novos conceitos e contextos sociais.

Manuela e Lara quando viram as nuvens de chuva se formarem, afirmaram que eram as lágrimas do céu. Dias depois, *Luna* fez a mesma afirmação e *Manuela* disse que não eram lágrimas, mas sim água que acumula em forma de nuvem e quando as nuvens ficam muito cheias, chove. Essa mudança de conceito aconteceu nessa situação porque alguns dias antes *Manuela* sentou ao meu lado e perguntou porque estava chovendo. Respondi que era como quando fervemos água para fazer

¹⁷ Link para a música: <https://www.youtube.com/watch?v=PBWsDj1KMDk>

café ou chá. Ela vira vapor e sobe. No caso da chuva, a água que está nos rios, mares e oceanos aquece e sobe em forma de vapor, até que acumula muito no céu e as nuvens devolvem essa água para terra em forma de chuva. Ficamos olhando a chuva cair e ela me dissera que imaginou como a água voa e sobe para as nuvens.

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. Para ele:

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).

Os meninos, Mário, Nicolau e Manoel construíram um gazebo com galhos, gravetos e folhas no parque (FIGURA 30). Nesse espaço, eles brincavam de castelo, de piratas, de forte, eles podiam ser reis, cavaleiros, exploradores, animais selvagens, ou seja, tudo que sonhassem. As meninas também tinham oportunidade de brincar nesse espaço que fora ressignificado pelos meninos, o qual se transformou em um lugar de ligação entre todas as crianças na hora do parque e através da qual elas poderiam imaginar e criar quaisquer seres que elas quisessem.

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*. O artigo não busca apresentar o ócio relacionado a não fazer nada, mas sim, instigar esse ócio de maneira reflexiva e dinâmica. 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 entre todos que possibilitava interação entre humanos~não humanos no parque.

FIGURA 30 – MENINOS NO GAZEBO



FONTE: A autora (2019).

Ao brincarem no parque, as crianças encontraram alguns insetos. *Clara* e *Manuela* acharam um besouro morto e vieram mostrar para as professoras e para mim. Elas o colocaram dentro da terra e organizaram um enterro para ele. Todas as crianças se reuniram no parque ao redor do inseto e ficaram cantando algumas músicas da época da primavera: *Cai a chuva plim plom, plim plom, plim plom, vai molhar a terra e as sementinhas...* como forma de se despedir do besouro. Em outro momento, elas acharam uma lesma no chão e me pediram para que eu pegasse e colocasse no balde de terra. Em seguida, elas levaram a lesma para a terra no parque.

A relação com outros seres para a pedagogia waldorf é importante e se conecta com a educação ambiental acerca do respeito e da ética para com as formas de vida presentes no planeta. O Tratado de Educação Ambiental aponta que “a educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilhamos este planeta, respeitar seus ciclos vitais e impor limites à exploração dessas formas de vida pelos seres humanos” (RIO DE JANEIRO, 1992, p. 2). O respeito pelos seres vivos é fundamental para que os sujeitos sejam responsáveis por suas ações e saibam quais os impactos delas nos outros. Um exemplo vivido foi o enterro do besouro, as crianças ficaram sensibilizadas com a morte do inseto e se dispuseram a fazer uma celebração de

despedida ao pequeno ser demonstrando carinho e afeição mesmo após sua morte. Indo além dos seres vivos, é possível observar afeto também para com seres não vivos, pois em diversas situações as crianças pegavam pedras e outros elementos para guardarem ou davam como presente para as professoras.

Spannring (2016) afirma que até pouco tempo atrás os animais não eram considerados sujeitos para pesquisa, sendo tratados como objetos e não como indivíduos. Porém, esses animais têm sido reconhecidos como seres vivos que possuem experiências, percepções e interesses particulares, tendo estes, valor inerente a própria existência no mundo. Ao realizar o velório, as crianças também foram capazes de compreender que esse besouro tinha uma vida e compartilhavam do mesmo ambiente e essa afeição foi demonstrada ao cantarem músicas de despedida ao pequeno ser.

A imaginação infantil é um assunto bastante explorado e no contexto dessa investigação foi observada como ela direciona a criança a transformar essa criação em realidade. Foi através do lazer proporcionado pelas atividades livres dentro de fora de sala de aula e da criação no contato com seres vivos e não vivos que as crianças expressaram diferentes respostas de aprendizagem espontâneas e a partir do redescobrimto dirigido falado por Ingold (2010). A proposta pedagógica da pedagogia waldorf possibilita a construção tanto natural quanto direcionada constantemente refletindo sobre como as nossas ações impactam no mundo e de que forma podemos ser mais ligados com a Terra.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas encontradas na pesquisa retratam o conceito de sujeito ecológico proposto por Isabel Carvalho e a concepção de educação da atenção de Tim Ingold. As crianças participantes se situam em um contexto educacional e social no qual podem explorar a relação com o mundo de forma equilibrada e harmônica. Elas desenvolvem a partir dessa relação, afeto genuíno e respeito pelos seres vivos e não vivos e os compreendem como seres equivalentes, com base em uma perspectiva horizontal da sua experiência com a Terra. Essa relação é estabelecida através do contato sensorial, do movimento das crianças e dos outros seres (coisas); e das atividades dirigidas pelas professoras como as rodas rítmicas, teatro e das histórias narradas. As épocas são concebidas para abordar os assuntos

trabalhados de forma lúdica e sensível, mas também, para orientar os alunos a refletir no contexto cotidiano dentro e fora de sala de aula quais os sentimentos e sensações evocam os acontecimentos.

O sujeito ecológico é um modo específico e naturalizado de ser~no~mundo, baseado em um ideal que norteia os comportamentos dos seres humanos. Nesse sentido, a pedagogia waldorf como orientação filosófica potencializa o vínculo com a dimensão do sensível na educação ambiental, pois ela motiva a relação do corpo e do movimento, de forma integrada com a natureza. Essa perspectiva teórica considera que ao compartilhar vivências, experiências, afetos e sentimentos com os outros e com o ambiente, podemos formar o ser humano de maneira mais sensível e responsável para com o ser~no~mundo.

Apesar dos dados da presente investigação não fazerem inferência a tal processo, o estudo vislumbra fomentar esse vínculo afetivo~político para com a natureza desde a infância, para que os sujeitos possam se sentir pertencentes e ligados ao mundo. As histórias contadas, as músicas nas aulas de kantele, das rodas rítmicas, o livre brincar em sala, o respeito à sazonalidade, entre outros possibilitam uma estreita relação das crianças com o espaço escolar refletindo em uma sensação de pertencimento ao ambiente. A sensação de pertencimento com a natureza pode ser reflexo da importância das relações ser humano~natureza desde a infância, pois é partir dessa relação que o respeito, a ética e o afeto podem ser explorados na educação ambiental com o viés político e social para a formação de sujeitos ecológicos.

Ao observar as relações das crianças com o espaço escolar foi possível identificar posturas e comportamentos alinhados com documentos oficiais como a Carta da Terra e o Tratado de Educação Ambiental. O engajamento social, ético, artístico e espiritual proposto pelos documentos oficiais foi observado durante as atividades desenvolvidas pelas professoras e os alunos. Através das propostas das épocas foram abordados nas rodas de histórias, nas danças das rodas rítmicas, nos teatros, assuntos como a relação humana com a natureza e a alimentação, o cuidado e o respeito com os seres vivos e não vivos na época do índio, do Saci, da primavera, entre outras.

Os ventos, a chuva, os trovões, o calor do sol foram fenômenos da natureza experienciados nos momentos do parque e no livre brincar em sala de aula. No lanche, as crianças experimentavam frutas e alimentos novos, descobriam quais

eram as árvores da qual nasciam e cresciam. Os alunos aprendiam a plantar na horta, faziam pão após o lanche e coletavam mel das colmeias da escola. Todas essas experiências proporcionaram uma conexão íntima e profunda com a natureza, além de indicar uma vivência axiológica, aspecto significativo para a educação ambiental.

O engajamento corporal na~com~para a natureza dos participantes foi visível à medida em que as crianças foram crescendo e adquirindo confiança nos seus movimentos e ações em relação às árvores nas brincadeiras no parque. Essa inteligência espacial foi trabalhada na época de São Micael de maneira mais intensa através da confiança suscitada a partir do teatro. Algumas das crianças que no começo da pesquisa estavam com quatro e cinco anos e ainda não se sentiam seguras em explorar verticalmente o ambiente foram ganhando força e coragem para escalar as copas das árvores. Ao fim da pesquisa, já com cinco e seis anos experimentavam a sensação de subir, pular, balançar o corpo em meio aos galhos e troncos.

Muitas das discussões relacionadas às épocas e à natureza são voltadas para a sazonalidade do clima europeu e norte-americano. Essa é uma das limitações da pedagogia waldorf, pois não foi adaptada às estações do ano no hemisfério sul e ao clima tropical. Além disso, tem por base uma orientação cristã em contraste com a educação pública fundamentada na laicidade do estado e à educação ambiental, a qual tem por princípio o respeito à todas as crenças e culturas. Outra limitação desse estudo foi não ter aplicado outros métodos que poderiam ser complementares para a compreensão do fenômeno. Na pedagogia waldorf, as professoras intervêm o mínimo possível, dessa maneira, não houve a possibilidade de aplicar outras técnicas de coleta de dados como entrevistas ou grupo focal.

Apesar da pedagogia waldorf contribuir significativamente para a dimensão de valores, a dimensão do conhecimento – necessário para a instrumentalização do ser no mundo – e a dimensão política são pouco exploradas no jardim de infância. Todavia, os resultados apontam a possibilidade de contribuição da pedagogia waldorf para a dimensão do sensível na educação ambiental e a importância da educação ambiental na infância a partir da perspectiva ecofenomenológica para a formação do sujeito ecológico. Portanto, há a necessidade de mais estudos que explorem esse contexto, pois ele pode ser espaço para suscitar emoções e

vivências que serão pilares para construir uma relação mais ética~estética~política com a natureza ao nosso redor.

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**, [S.l.], v. 18, jan/jun 2007. ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3559/2122>. Acesso em: 01 abr 2019.

_____. **Fenomenologia de goethe e educação**: a filosofia da educação de steiner. 1 ed. Curitiba: Lohengrin, 2017. 232 p.

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.

BRASIL. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. **Decreto no 592, de 6 de julho de 1992**. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. IBAMA. **Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/pronatec/item/8065-recomenda%C3%A7%C3%B5es-de-tbilisi>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. Ministério do Meio Ambiente. 1997b **Declaração de thessaloniki**. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/8070-declara%C3%A7%C3%A3o-de-thessaloniki.html>. Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. Lei nº9.795, de 27 de abril de 1999. Política Nacional de Educação Ambiental.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Carta da terra**. 2000. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21/carta-da-terra.html>. Acesso em: 08 jun. 2019.

_____. Decreto nº4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamentação da Política Nacional de Educação Ambiental.

_____. Ministério do Meio Ambiente. **Dea divulga relatório de conferência de Ahmedabad**. 2007. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/informma/item/4548-dea-divulga-relatorio-de-conferencia-de-ahmedabad>. Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. Resolução CONAMA nº422, de 23 de março de 2010. Diretrizes para Ações de Educação Ambiental.

_____. RIO + 20. **Sobre a Rio + 20**. 2012a. Disponível em: http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html. Acesso em: 05 jun. 2019.

_____. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012b.

_____. Resolução CONAMA nº2, de 15 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Ambiental. 2012c.

BORGES, Marcelo Gules. **Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3797>. Acesso em: 07 abr. 2020.

BORGES, Marcelo Gules; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. 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: 9 jan. 2020.

CARSON, Rachel. **Primavera silenciosa**. 1 ed. São Paulo: Gaia, 2010. 328 p.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez Editora. 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura; FARIAS, Carmen Roselaine; PEREIRA, Marcos Villela. A missão "ecocivilizatória" e as novas moralidades ecológicas: a educação ambiental entre a norma e a antinormatividade. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 35-49, Dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2011000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 26 dez. 2019.

CARVALHO, Luiz Marcelo. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sisle; LOGAREZZI, Amadeu. (orgs.). **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: Edufscar, 2006. p. 19-41.

COOLE, Diana; FROST, Samantha. (Eds). **New Materialisms: Ontology, Agency, and Politics** Durham, NC: Duke University Press, 2010.

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. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciência) - Pós-graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/141883>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FIGUEIREDO, Andréia Nasser. **Educação ambiental e áreas verdes urbanas: os vínculos e as relações afetivas em processos educativos em uma microbacia em urbanização**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências) – Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10610/tese_Andreia%20Nasser%20Figueiredo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 256p.

GARCIA, Denise Schmitt Siqueira. *et al.* **Debates sustentáveis**: análise multidimensional e governança ambiental. 1 ed. Itajai: Univali, 2015. 325 p.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista margens interdisciplinar**, Belém, v. 7, n. 9, p. 11-22, set. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767>. Acesso em: 12 jun. 2019.

HÄGGSTRÖM, Margaretha. Lived experiences of being-in-the-forest as experiential sharing with the more-than-human world. **Journal of Environmental Education Research**: Sweden, p. 1-14, jul./2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2019.1633275>. Acesso em: 23 ago. 2019.

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.

_____. (Eco)Narrativa de uma caminhada na floresta australiana. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 3, p. 198-212, dez. 2019. ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9528>. Acesso em: 27 jan. 2020.

IARED, Valéria. Ghislotti; OLIVEIRA, Haydeé 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, 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.

_____. Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, 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, Haydeé Torres de; PAYNE, Phillip. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, Estados Unidos, v. 47, n. 3, p. 191-201, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2015.1063472>. Acesso em: 28 dez. 2019.

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

_____. 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.

_____. **Being alive: essays on movement, knowledge and description**. London: Routledge, 2011.

_____. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, Junho 2012a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100002&lng=en&nrm=isom. Acesso em: 19 ago. 2019.

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

_____. That's enough about ethnography! **Hau: Journal of Ethnographic Theory**, v. 4, n. 1, p. 383-395, 2014. Disponível em: <http://sed.ucsd.edu/files/2014/09/Ingold-Thats-enough-about-ethnography.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

JORGENSEN, Nanna Jordt; MARTINY-BRUUN, Asger. Painting trees in the wind: socio-material ambiguity and sustainability politics in early childhood education with refugee children in Denmark. **Environmental education research**, Reino Unido, v. 24, p. 1-14, abr. 2019. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/ref/10.1080/13504622.2019.1602755?scroll=top>.

Acesso em: 15 jul. 2019.

KOSLOSKY, Ivana Therezinha Gogolevsky. **Metodologia para criação de jogos a serem utilizados na área de educação ambiental**. 2000. 132f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia waldorf: Caminho para um ensino mais humano**. 13. ed. São Paulo: Antroposófica, 2019. 296p.

LARROSA-BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2019.

LAZIER, Joceli de Fátima Cerqueira. **Desenvolvimento do conceito de meio ambiente com crianças por meio da “contação de histórias”: uma contribuição à educação ambiental**. 2010. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. 2010.

LEOPOLD, Aldo; **A Sand County Almanac: and sketches here and there**. 1. ed. New York: Oxford University Press, 1949. 240 p.

LEVY, Lia. O dualismo cartesiano. In: ALTMANN, Sílvia; WOLF, Eduardo (Eds.) **Lições de história da filosofia**. p. 86-109, Porto Alegre: Secretaria Municipal de Cultura, 2010.

LOPES, José Sérgio Leite. Sobre processos de "ambientalização" dos conflitos e sobre dilemas da participação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 12, n. 25, p. 31-64, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 dez. 2019.

LORO, Alexandre Paulo. A experiência material de movimento nas aulas de educação física: reflexões e ações para a infância. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 8, n. 1, p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/686>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MARIN, Andreia 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.

_____. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação: PUC-Campinas**, Campinas, Volume, 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. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992. 278 p.

_____. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 672 p.

NASCIMENTO, Maria de Fátima Falcão. Educação Ambiental: Trajetória, Fundamentos e Práxis Pedagógica. **Cadernos IAT**, Salvador, v.3, n.1, p. 104-117, 2010. Disponível em: <http://www.meau.ufba.br/site/artigos/educacao-ambiental-trajetoria-fundamentos-e-praxis-pedagogica>. Acesso em: 05 jun. 2019.

NEUENFELDT, Derli Juliano; MAZZARINO, Jane Márcia. O corpo como lugar onde a experiência da educação ambiental nos toca. The body as a place touched by the environmental education experience. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 33, n. 1, p. 22-36, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5309/3592>. Acesso em: 21 jun. 2019.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 13, n. 2, p. 141-148, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06>. Acesso em: 21 jan. 2019.

OLIVEIRA, Hélio Carlos Miranda de. et al. A música como um recurso alternativo nas práticas educativas em geografia: algumas reflexões. **Caminhos de geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 73-81, abr./2005. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/34739279/15389-58165-1-PB.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2019.

OLIVEIRA, André Luis; OBARA, Ana Tiyomi; RODRIGUES, Maria Aparecida. Educação ambiental: concepções e práticas de professores de ciências do ensino fundamental. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 3, p. 471-495, 2007.

PASSOS, Priscilla Nogueira Calmon de. A conferência de Estocolmo como ponto de partida para a proteção internacional do meio ambiente. **Direitos fundamentais e democracia**, Curitiba, v. 6, p. 1-25. 2009. Disponível em: <http://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/18>. Acesso em: 05 jun. 2019.

PAYNE, Philippe. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. In: STEVENSON, R.B. *et al.* International Handbook of Research on Environmental Education. New York: **Routledge Publishers**, 2013, p. 424-437.

_____. 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. Switzerland: **Springer**, 2017, p. 117-162.

PAYNE, Philippe. 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: PINK, Sarah. (Ed.) Doing Sensory Ethnography. London, **SAGE Publications Ltd**, 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, out. 2010. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/09613218.2010.512193?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 10 jun. 2019.

RIO DE JANEIRO. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de junho de 1992.

ROCHA, Emerson. Cor e dor moral: sobre o racismo na ralé. In: SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016. p. 409-444.

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

_____. MovementScapes as ecomotricity in ecopedagogy. **The Journal of Environmental Education**. Estados Unidos, v. 49, n. 2, p. 88-102, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2017.1417222>. Acesso em: 5 jul. 2019.

_____. 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.

SATO, Michèle. ECOFENOMENOLOGIA: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, Ed. Especial, p. 10-27, jul./2016.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele.; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. *et al.* (Org.) **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre. Artmed, 2005.

_____. Vivre ensemble, sur Terre : enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnement. *Éducation et francophonie*, Québec, v. 37, n. 2, p. 1-10, set./dez. 2009.

SILVEIRA, Cristiane Amaro da. Educação ambiental em questão: o cuidado de si e a estética da existência como resposta (possível) à crise do antropocentrismo. In: SILVEIRA, Cristiane Amaro da.; SAMPAIO, Diana Salles.; ARSLAN, Luciana Mourão. (Org.) **Educação ambiental a partir do autocuidado: Uma visão transdisciplinar**. Uberlândia. EDUFU, 2018.

SHUSTERMAN, Richard. **Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

SPANRING, Reingard. Animals in environmental education research: subtítulo do artigo. **Environmental Education Research**, London, v. 23, n. 1, p. 63-74, jun./2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2016.1188058>. Acesso em: 19 ago. 2019.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito**. *Mana*, v. 20, n.1, p. 163-183, 2014.

THRIFT, Nigel. **Non-representational theory: space politics affect**. London: Routledge, 2008.

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.

UNESCO. **2005-2014 - Década das nações unidas de educação para o desenvolvimento sustentável**. 2002. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2005-2014-the-united-nations-decade-of-education-for-sustainable-development/>. Acesso em: 05 jun. 2019.

UNICEF. Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990). 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 05 jun. 2019.

VERGUNST, Jo Lee; INGOLD, Tim (eds.). **Ways of Walking Ethnography and Practice on Foot: Anthropological Studies of Creativity and Perception**. 1. ed. UK: Routledge, 2008. p. 1-220.

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

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VERSÃO PAIS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Eu, Helen Abdom Gomes, mestranda em Educação da Universidade Federal do Paraná, estou convidando você, responsável pela criança _____ a participar do projeto de extensão intitulado A Educação Ambiental sob a visão de mundo da Pedagogia Waldorf no Jardim de Infância que tem por objetivo entender a compreensão do processo educativo na área da Educação Ambiental e a sensação de pertencimento dos alunos Waldorf.

A coordenadora da pesquisa, Helen Abdom Gomes, poderá ser encontrada pelo número: xx xxxxxxxx ou pelo email: hellengomes@gmail.com no horário das 8h-12h e 14h-18h para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Durante o desenvolvimento do projeto não serão tiradas fotos e feitos vídeos das crianças participantes. Toda a pesquisa será realizada de forma anônima e não terá qualquer publicação de nome ou dados das crianças e da escola em sua publicação.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante do projeto, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná.

Eu, _____, li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do projeto do qual concordei que (nome da criança) _____ participasse. Eu entendi que sou livre para interromper essa participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, ___ de _____ de _____

Assinatura do Responsável Legal

Helen Abdom Gomes

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO VERSÃO ESCOLA.

Prezada Professora xxxxxxxxxxxx, me chamo Helen Abdom Gomes, sou aluna de mestrado do Programa de Pós-graduação de Educação da Universidade Federal do Paraná e desenvolvendo uma pesquisa sobre a Pedagogia Waldorf e sua relação com a educação ambiental. Portanto, gostaria da sua colaboração e participação no devido estudo intitulado A Educação Ambiental sob a visão de mundo da Pedagogia Waldorf no Jardim de Infância, por acreditar que também seja de interesse da escola gerar conhecimento científico sobre a pedagogia Waldorf.

Durante o desenvolvimento do projeto, não serão tiradas fotos ou feitos vídeos das crianças participantes, bem como a pesquisa será totalmente anônima em sua publicação. Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante do projeto, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, assim como poderá entrar em contato diretamente comigo pelo número: xx xxxxxxxxxxxx e pelo e-mail: hellengomes@gmail.com. Desde já agradeço pela atenção e participação, pois essa pesquisa visa construir maior compreensão e expandir conhecimento científico sobre a Pedagogia Waldorf.

Assinatura da Representante da Escola

Helen Abdom Gomes

APENDÍCE 3 – TRANSCRIÇÃO DOS DADOS BRUTOS DO DIÁRIO DE CAMPO.

Dia 03 de setembro de 2018.

Logo que cheguei, os alunos estavam se arrumando para descer ao parque, enquanto alguns pais conversam rapidamente com a professora. As crianças costumam deixar a mochila pendurada próximo a porta da sala enquanto calçam suas botas e colocam frutas nas cestas que ficam fora da sala para serem compartilhadas no lanche. Um aluno novo mudou-se para essa turma e aos poucos fora se entrosando com os restantes dos colegas.

No parque, algumas crianças brincam de comer folhas e terra do chão, outras sobem nas árvores. A professora juntou o restante das crianças de mãos dadas e desceu cantando para o jardim. Eles ficam por volta de uma hora livres para explorar. Começou a chover bem forte e fomos nos esconder no gazebo. Eles não têm nojo do contato com a terra e a lama formada pela chuva. A professora disse que em relação a isso: “criança tem que se sujar quando pequena para não se sujar adulta”. Manuela¹⁸ me conta que quer folhas para fazer uma decoração para a escola, como presente. Júlia foi a primeira criança a me questionar sobre a presença do caderno. Todas elas seguem o ritmo das músicas que são cantadas. Dançamos a dança do Saci e fizemos “redemoinho” (elas são enroladas em um pano e giradas no meio da sala) com cada criança.

Durante o lanche, a lara reconhece o pinhão como algo bom que tem aqui no Paraná. Eles conversam sobre a Araucária e ficam debatendo sobre o seu tamanho e como ela nasce. No lanche elas cantam e agradecem o alimento para só então comer. Para pedir algo elas geralmente cantam: “mais água, por favor”; “mais chá, por favor”, bem como para todas as coisas. Para falar eles pedem a vez, aguardam enquanto todos param para ouvir. O lanche é todo compartilhado. Como tarefa após o lanche fizemos o pão que será consumido por eles no dia seguinte.

Depois voltamos para a sala e eu inventei uma brincadeira para eles pularem de almofada em almofada sem encostar no chão. Após a brincadeira, eles arrumam tudo em seus lugares e vão ouvir a história. Manuela e Júlia uma música relacionada

¹⁸ Mantenho os nomes trocados nos apêndices para permanecer com o sigilo de identidade dos participantes.

a arrumação. Eles dobram os panos todos em conjunto. A história é contada no escuro com uma vela e um kantele. Por fim eles pintam ou desenharam enquanto leem alguns livros para aguardar a chegada dos pais.

05 de setembro de 2018.

Diferente do primeiro dia, estava um sol bonito e brilhante. Uma parte da turma desce para brincar de 13:30 às 14:30 e entre quatro e cinco alunos ficam na sala para fazer aula de kantele. Antes de começar a tocar, eles cantam em português e italiano e fazem uma dança. É um momento tranquilo e silencioso, eles vão tocando até “acordar” o som. A professora toca e canta primeiro, depois as crianças repetem. Eles seguem um esquema de cores para identificar as cordas. Foi um pouco difícil para eles se concentrarem, pois, muitos alunos chegavam e os pais costumam conversar, o que acaba distraíndo eles. Depois eles mostram o que e como treinaram em casa.

Já no parque eles sobem nas árvores e pulam pelos galhos, Marina e Lua acharam uma colmeia. Atualmente a ordem do dia é: Parque, Roda, Lanche e História. Fizemos a roda do saci e a Manuela ficou chateada. O lanche foi quísera, a experiência de comer quísera foi bem diferente. Houve uma divisão nas brincadeiras, algumas meninas se fantasiaram e brincaram de comidinha e casinha. Os meninos brincaram de fazer caminhos e saltar por eles. Algumas crianças vão para sala ao lado desenhar. As meninas estavam arrumando a casinha para o Natal. Os meninos brincaram de ser vento, árvore, água e gelo.

10 de setembro de 2018.

A princípio descemos para o parque e tinham poucas crianças, aos poucos os outros alunos foram chegando. As crianças comentaram que o almoço era “kibe de borboleta”. Arthur, Martin e Ash subiram no balanço e começaram a embalar o mesmo de um lado para o outro. Há uma certa disputa entre as meninas, levando a exclusão da Luna. Hoje servi a água para as crianças ao voltarmos do parque.

Não fizemos a roda, no lugar foi feito o teatro sobre Micael. Arthur foi o cavaleiro, Marina a rainha, Martin o rei, Lua a princesa e Luna foi Micael. O restante

das crianças foi dividida entre: meninos eram os cavaleiros e as meninas as donzelas. O teatro começa com o som de três toques de um gongo. A história conta que um dragão levou a princesa para uma gruta e matava todos os cavaleiros que tentavam salvá-la. Até que um cavaleiro especial avisou ao rei que resgataria a princesa durante a viagem para a gruta, ele parou e rezou em uma capela para o arcanjo Micael. O cavaleiro adormeceu, Micael apareceu e deixou sua espada para ajudá-lo. Ao acordar, o cavaleiro ganhou uma força extra e resgatou a princesa e a levou para rei e a rainha. Como agradecimento, o rei deu a mão da filha para o cavaleiro em casamento. Depois todos juntos celebramos a festa de casamento em uma roda grande e alegre.

Após esse momento, eles vão ao banheiro e depois vão lanche. O lanche é composto de frutas e é compartilhado por todos, eles cantam para agradecer pelo alimento antes e depois de comer. Eles arrumam tudo e ficam livres para brincar na sala.

12 de setembro de 2018.

Hoje está um dia bonito e as crianças trouxeram o cavalo de madeira que é parte da história de Micael. Parte das crianças estava na aula de kantele. Após o parque tivemos o teatro de Micael, no lanche foi torta vegana de milho e frutas, após eles escovaram os dentes com água dentifrícia. Eles brincam e as professoras intervêm o mínimo possível, somente quando necessário.

14 de setembro de 2018.

Hoje fiquei sozinha com as crianças no parque. Estavam Martin, Nicolau, Moises e Manuela. Os meninos se penduravam nas árvores e Manuela brincava de plantar. Martin questionou porquê eu os observava e eu respondi que estava vendo o que eles faziam. Logo, Marina e Ash se juntaram as crianças para brincar e mais crianças foram chegando. A mãe do Nicolau conversou comigo, me contando que o Nicolau contou o que eu fazia, expliquei sobre a etnografia, quais meus objetivos e o que faço na escola. Ela gostou e pediu para ler a dissertação quando estivesse pronta.

Apreendi a fazer tricô e comecei a fazer um cachorro de lã. Os trabalhos manuais são extremamente importantes para as professoras se manterem ocupadas enquanto as crianças brincam livremente. Após o parque, voltamos para a sala para realizar o teatro de Micael. Hoje no teatro as crianças estavam fantasiadas. Júlia sentou no meu colo durante a história e Manuela ficou fazendo carinho em mim, sentada ao meu lado.

17 de setembro de 2018.

Hoje comecei novamente o tricô do zero enquanto observava as crianças brincarem no parque. A Luna veio me contar que queria dormir na casa do avô, mas não podia. Ela adora contar histórias. Júlia logo que chegou me abraçou e me chamou para brincar nos balanços. Depois fomos para o gira gira. O Martin e o Arthur giraram muito rápido e eu senti um misto de medo com liberdade, fiquei zozza e nauseada, por isso pedi para sair do brinquedo. Perguntei para Luna se ela não sentia medo de balançar tão alto e ela disse que não, nem medo do escuro. Rodar me deixou com dor de cabeça o restante do dia. Fiquei extremamente desconfortável com a sensação.

Depois do parque fomos para a sala assistir o teatro de Micael. As crianças sabem todas as falas da peça e as músicas. Música da princesa: “Eu vivo triste e sozinha, procurando alguém que vença o dragão e ganhe o meu coração”. Música do cavaleiro: “Lá vai galopando meu bom cavaleiro, florestas e campos, montanhas, caminhos, vai bem de mansinho, meu bom cavaleiro, com casco de prata, me leva pra mata. Cavalo tão belo, me leva ao castelo”. Música de Micael: “Um herói eu quero ser, forte, valente e fiel. Levando o bem ao mundo, mensagem de Micael”.

19 de setembro de 2018.

Alguns acidentes aconteceram, Manuela caiu da árvore, ralou o rosto, Lara caiu e ralou o cotovelo. No teatro, os papéis se inverteram, o Arthur foi a princesa, o Ash foi a rainha, Mariana foi o rei, Lua foi Micael e Manuela foi o cavaleiro. Para a apresentação tivemos a visita da turma do jardim intermediário – crianças de 2 a 3 anos – e eles se comportaram muito bem. Uma mãe também assistiu à peça e se divertiu bastante. Virou motivo de piada entre as crianças o Arthur ser princesa, mas

as professoras explicaram que não há razão para isso ser engraçado. A roda após o teatro foi feita com uma roda menor das crianças pequenas dentro de uma maior com as crianças maiores.

Durante o lanche a Maria ficou constrangida por ter derrubado a quirera no chão e se recusou a comer o restante do lanche. Parte das crianças foram fazer aula de kantele e as outras ficaram em sala. Fiquei triste por ver a Maria se isolando e não querendo brincar com o restante da turma. A história a ser contada mudou, era a história de um menino medroso e um elfo que explicou que o medo mora dentro da gente se a gente deixar. Ao ponto de o coração ficar pequenino e faltar espaço. Essa história tem o propósito de mostrar a coragem para eles, pois ao longo da vida virão intemperes e dificuldades a serem superadas. No final, ao ouvir a música anjinho meu, chorei sem nenhuma explicação aparente.

24 de setembro de 2018.

Começara a primavera e por conta do calor, hoje começamos a aula na sala ao invés do parque. A Lara e a Júlia voltaram, ambas tinham viajado. Clara se juntou a elas enquanto elas brincavam de casinha. Marina e Luna chegaram, logo em seguida Nicolau e Mariana também. A Luna e a Mariana fizeram um teatro com os macacos para que eu assistisse. A Manuela chegou e pediu para ficar no meu colo me abraçando, depois foi brincar de casinha com as meninas. O Ash brincava de vendedor, mas só vendia os produtos para quem era bem mais velho que ele.

Arrumei o lanche sozinha e ajudei a arrumar a sala para o teatro, depois arrumei as fantasias das crianças para o teatro. Lara foi o cavaleiro, Júlia foi a rainha, Arthur foi o rei, Luna foi a princesa e a Clara foi Micael. Após o lanche foram retirados todos os talheres e pratos e depois auxiliei as crianças a escovarem os dentes para poder irmos ao parque.

No parque a Lara caiu duas vezes das árvores. O Moisés queria derrubar os frutos das palmeiras e eu expliquei que não podia, pois, a árvore tem o tempo dela para que os frutos fiquem bons e amadureçam.

26 de setembro de 2018.

Cheguei na escola e as crianças já estavam na sala brincando. Marina e Arthur foram para aula de Kantele. Brincamos de pega varetas, arrumamos a sala e

organizamos o teatro. Expliquei que vou trazer a espada de um cavaleiro – meu pai – para o dia de São Micael, eles ficaram maravilhados e estão mais ansiosos ainda por esse dia.

Lanchamos e escovamos os dentes com água dentifrícia. Iara segurou meu rosto e disse: “sabia que eu te adoro?”. Respondi que também adoro ela. Fiquei extremamente emocionada com essa demonstração de afeto. O parque foi tranquilo, depois fomos ouvir a história.

28 de setembro de 2018.

Hoje eu cheguei e tinham apenas três crianças, o Nicolau e a Mariana acordados e a Iara dormindo. Nicolau e Mariana estavam brincando de fazer poção mágica. As outras crianças foram chegando, a Iara veio brincar de ligação comigo e me convidou para uma festa. Fizemos o teatro e as crianças do jardim intermediário assistiram. Lanchamos e descemos para o parque. As crianças demonstram uma intimidade grande com o ambiente. Na história, Júlia e Mariana sentaram no meu colo. As professoras demonstram uma relação intensa ao cantar e é bonito observar a troca de olhares e sorrisos entre todos.

01 de outubro de 2018.

Com a chegada da primavera, o clima permite que nos sintamos mais tranquilos e animados para prosseguir o dia. As crianças foram chegando e já foram se dividindo. Ensinei para as meninas como brincar de *pira-coca*¹⁹ e de pega-varetas. Elas logo cansaram e a Júlia me chamou para brincar junto com todas elas. Elas montaram um circuito de almofadas semelhante ao que eu havia feito no dia que cheguei na escola. Fiquei novamente sozinha com eles em sala até a hora de arrumar. Passei boa parte do livre brincar, brincando com a Júlia. Brincamos de casinha, fizemos bolos e cantamos parabéns.

¹⁹ *Pira-coca* é uma brincadeira regional de Belém, sendo esta uma variação da brincadeira *pique cola* ou *cola-cola americano*. Ela consiste em ter uma pessoa, denominada mãe que irá “colar” as outras, impedindo que as outras saiam do lugar. Para conseguir escapar é necessário ficar agachado no chão e a mãe não pode imobilizar essa pessoa, o último a ser “colado” se torna a mãe.

Arrumamos a sala, fizemos o teatro e fomos para o lanche. No parque três meninas vieram me trazer presentes. Luna fez para mim duas tortas de terra, lama, folhas e sementes. Lara e Júlia me trouxeram maracujás para que eu os comesse. Durante a história, Júlia sentou no meu colo e ficou fazendo carinho em mim.

02 de outubro de 2018.

O dia estava ameno e abafado, os meninos começaram a brincar de construção e as meninas de cavalinho com os cavalos de São Micael. Os meninos também brincavam de super-heróis tendo poderes de fogo, gelo, terra, ar, água, aço, entre outros.

Arrumamos a sala e sentamos para o teatro. Depois da peça, fizemos a cerimônia das espadas, na qual as espadas são apresentadas e abençoadas por São Micael. Eu apresentei a espada do meu pai e elas ficaram animadas querendo tocar e mexer por se tratar de uma espada real.

Fomos para o lanche e no pão haviam flores, as crianças perguntaram que flor era aquela e eu aproveitei para explicar como são os órgãos reprodutivos das plantas. Muitas vezes no lanche, as crianças trazem frutas e contam como essa fruta é. O Nicolau trouxe tamarilho e explicou que a fruta vem de uma árvore que vem do solo. Eles entendem que os alimentos vêm da terra, são regados pela chuva e o solo ajuda elas a crescerem.

03 de outubro de 2018.

Hoje o dia estava chuvoso e foi aniversário da Marina, portanto, todas as atividades foram relacionadas ao aniversário e a sua vinda para terra. O teatro contou a história da chegada dela no mundo, vindo em uma carruagem de estrelas. No lanche teve bolo e cantamos parabéns. No parque as crianças foram brincar de bolo de lama formada pela chuva. Mariana e Clara vieram sujas de lama me mostrar que eram monstros lamacentos. Elas, Manuela, Júlia e Ash brincaram de casinha de lama e depois passaram a brincar de bruxos fazendo poços de lama. Eles se sentem à vontade brincando com a lama e dizem ser gostoso. Ao brincar de casinha eles sobem nas árvores e imaginam que elas são suas casas e alguns galhos são seus quartos e camas.

A história de hoje foi sobre o nascimento da Marina e conta como ela era um anjinho que desejou muito vir a terra e por isso nasceu.

05 de outubro de 2018.

Hoje as crianças começaram brincando em sala até começar o último teatro da época de Micael. As crianças da turma do jardim intermediário vieram assistir. No parque as crianças menos agitadas e estava um clima mais frio. Eles ficaram mais nos brinquedos do que nas árvores e na terra.

15 de outubro de 2018.

Hoje o dia estava chuvoso e as crianças estavam voltando de uma semana sem aulas. Começara também a época da primavera e foi dia dos professores. Algumas crianças trouxeram presentes para as professoras. Na roda, as músicas eram agradecendo a chegada da primavera, da chuva e do sol para as plantas nascerem e crescerem.

Como presente de dia dos professores, Clara e Lua me deram folhas.

19 de outubro de 2018.

O dia estava frio e as crianças começaram brincando em sala. Nicolau estava brincando de selva com o Martin, Nicolau era um guepardo e Martin um lobo em uma casa feita de almofadas. No parque, eles encontraram um besouro e o enterraram todos reunidos cantando canções da primavera.

Na roda as crianças cantam músicas relacionadas aos fenômenos da natureza como a chuva: “Cai a chuva, plim plom, plim plom, plim plom, vai molhar a terra e as sementinhas...”. Outra música era sobre os pássaros anunciando a chegada da primavera: “Canta o passarinho para anunciar, que a primavera já está no ar. Rios e cascatas correm para o mar, pois a primavera já está no ar. Grilos e cigarras alegres a saltar. Flores bem formosas vão desabrochar e a terra inteira vai se alegrar”. Enquanto eles cantam a música: “traz uma flor no seu bico assim, rosa, camélia e jasmim...” eles falam que flores eles são. Depois eles se dividem em duplas, cantam e dançam juntos: “Às árvores são amigas... elas são tão bonitas,

elas são tão amigas...” e por fim para sair para o lanche cantam: “alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado, foi o meu amor que me disse assim, que a flor do campo é o alecrim...”

22 de outubro de 2018.

O dia estava quente e ensolarado, as crianças começaram o dia brincando na sala. Muitas delas vieram me contar o que fizeram no fim de semana. A Lara me pediu para fazer um bolo com lã, peças de madeira e um cesto de vime. Montei alguns castelos para eles brincarem e fiquei aguardando o início da roda rítmica. Fizemos a roda e depois fomos para o lanche. Durante o lanche, as crianças ficaram algumas com medo e outras curiosas com a presença de duas abelhas em sala. A Luna chorou de medo e a professora explicou que a abelha só pica quando se mexe com ela.

Depois do lanche, as crianças sovaram o pão para o lanche do dia seguinte. Após isso, as crianças desceram para o parque e Manuela me trouxe uma semente de maracujá como presente. Clara me pediu que eu cheirasse o balde cheio de folhas e terra. Júlia me deu outra semente de maracujá. Durante a história, Clara e Mariana sentaram no meu colo e ficaram fazendo carinho em mim.

24 de outubro de 2018.

Hoje o dia estava chorando e as crianças ficaram todas sentadas enquanto a Lua contava uma história e elas ouviam. Depois que as crianças terminaram de contar e ouvir a história, Martin, Arthur e Ash brincaram de animais. Martin era um cachorro, Vinícius, um tigre e Ash, um leão. A Lua, Marina, Arthur e Martin foram para sala ao lado para fazer aula de kantele enquanto o restante da turma ficou comigo em sala. Por conta da chuva não descemos para o parque, mas ficamos no pátio superior brincando em ambiente aberto.

26 de outubro de 2018.

O dia estava ameno e com nuvens, as crianças estavam em sala brincando de princesas, reis e rainhas, reproduzindo a peça de São Micael e enquanto outras

estavam brincando de luta. Dividiram a sala em duas metades com os tijolos de madeira e eu fiquei na primeira parte.

No parque, as crianças acharam uma lesma e me pediram para tirar do chão e colocar no balde para levarem para a terra. Outras estavam montando a casa da árvore com o pai de uma das alunas.

29 de outubro de 2018.

Hoje as crianças estavam em sala brincando de casinha e com os blocos de madeira. Algumas foram junto comigo fazer pão. Quando a professora ao entregar a massa do pão recita: “fruto da terra e do trabalho do ser humano”. Depois me sentei na sala para cardar²⁰ lã. As crianças criaram um helicóptero com almofadas e tijolos para brincarem todas juntas.

31 de outubro de 2018.

Hoje as crianças foram fantasiadas para o halloween. Clara estava de caveira, Arthur de vampiro, Martin de pirata e Ash de coringa. Após a roda fomos para o lanche e de lá fomos para o parque. Júlia me chamou para plantarmos sementes de maracujá que estavam caídos no chão do parque. Manoel subiu na casinha da árvore e brincou de pescaria com um galho.

07 de novembro de 2018.

Hoje as crianças estavam brincando na sala e outras foram fazer pastas para os desenhos que são realizados ao longo do ano. As crianças foram para aula de kantele e eu acompanhei. Eles começam cantando sobre os dedos e qual o papel de cada um. Depois eles cantam: “Epoi i tai tai ê, epoi i tai tai ê, epoi i tai tai ê, epo i tuki tuki epo e tuki tuki ê”. Pegaram o kantele e passaram a mão pelas cordas, sinalizando que “tudo que vem do cosmo, vai para o cosmo”. Depois começaram

²⁰ Cardar lã é um processo que separa e desembaraça a lã natural da ovelha com um instrumento de madeira e aço para ser utilizada posteriormente para atividades artísticas.

cantando e tocando “Bom dia meu querido sol” e seguiram tocando músicas que elas mesmas compuseram, ainda sobre a época do saci.

O Kantele é um instrumento de madeira e cordas em que cada corda~nota é identificada por uma cor diferente, sendo elas: azul, laranja, amarelo, branco e roxo. Eles têm liberdade de criar os sons que quiserem desde que estes se transformem em uma música. Depois eles trocaram por outros instrumentos como chocalhos, pandeiros, reco-recos e outros para tocar músicas para a festa da primavera. No fim da aula a professora dançou com Arthur e eles cantaram meu pintinho amarelinho. Martin pegou seu ukulele²¹ para tocar uma música do Oasis e os outros alunos começaram a dançar. Arthur disse que dançar era como “sonhar na música”.

Vimos arrumar a sala e a Lara me disse que eu aprendi muito bem onde ficam os brinquedos e que eles me ensinaram corretamente. No parque, eu fiquei tricotando o cachorro de lã que estava fazendo. As crianças estavam brincando nas árvores e a Luna queria que eu identificasse se uma folha que ela pegou era venenosa, pois ela estava querendo fazer um chá para envenenar uma bruxa.

09 de novembro de 2018.

O dia começou com a Lara e a Luna me mostrando como era o teatro da primavera, contando a história de como o girassol veio ao mundo. Ele era uma estrela apaixonada pelo sol e de tanto amor por ele quis vir para a terra e se transformou em uma estrela cadente e caiu na terra. A água e sol nutriram essa semente que cresceu e se tornou uma flor dourada que sempre se virava para o sol para admirá-lo. Clara achou uma pena de um pássaro e colocou na mesa de época, as outras crianças ficaram tentando descobrir de que pássaro era essa pena. Procuraram nas árvores pela janela para ver se encontravam o pássaro, mas não acharam.

Arrumamos a sala e as crianças se fantasiaram para o teatro da primavera. A Clara foi o girassol, Ash foi o sol, Lara foi a lua, Nicolau foi o rei dos ventos, Manuela, Mariana e Maria foram as flores e o Moisés a estrela. As crianças estavam ensaiando para a festa da primavera que seria no dia seguinte – 10 de novembro. A

²¹ É um instrumento de cordas português. Parecido com um cavaquinho, possui quatro cordas que podem ser tripa ou com materiais sintéticos como náilon, nylgut, fluorocarbono, entre outros.

peça conta a história de uma estrela apaixonada pelo sol e que pediu ajuda do rei dos ventos para conseguir se aproximar do sol. O rei dos ventos disse que para isso ela precisaria vir a terra para conseguir vê-lo. A estrela topou a ideia e virou uma estrela cadente que caiu na terra em forma de semente. A plantinha brotou e foi crescendo, girando e seguindo o sol.

Após a peça, lanchamos e fomos para o parque. A maior parte das crianças subiu no balanço, enquanto Manuela e Mariana ajudavam um dos pais a limpar as folhas que estavam acumuladas próximo as árvores. Outras ainda estavam na casinha da árvore.

12 de novembro de 2018.

Hoje em sala as crianças estavam discutindo sobre algumas coisas da escola, como ela ser mal-assombrada. Arthur disse que ela não é mal-assombrada, pois tem explicações plausíveis para as coisas que acontecem lá. Após as brincadeiras, arrumamos a sala e sentamos para o teatro de natal. A história conta o nascimento de Jesus. Durante o lanche, uma borboleta verde entrou na sala e ficamos observando o voo dela. Cantamos a música *farfallina* e depois nos arrumamos para descer.

No parque, a Manuela estava colhendo maracujás e brincando na casinha da árvore. Manoel me trouxe nove maracujás para guardar para ele levar para casa. Clara me trouxe sementes de pitanga que teve no lanche para plantarmos juntos no jardim. Luna e Manuela escalaram as árvores juntas.

14 de novembro de 2018.

Algumas das meninas começaram o dia ajudando no lanche na cozinha, enquanto outras ficaram brincando de confeitaria em sala, depois começaram a organizar um piquenique. Júlia e Mariana se fantasiaram de flores para o piquenique, enquanto os meninos ficaram brincando de castelo.

Arrumamos a sala e depois preparamos o teatro de natal. Esse teatro conta a história do nascimento de Jesus com o anúncio do segredo do mundo, as estrelas comunicaram que Cristo iria nascer. Maria caminhava sobre um céu estrelado e o anjo Gabriel vem avisar que Maria iria ter o filho de Deus. José e Maria caminhavam

para Belém e por falta de hotéis disponíveis para se hospedar em Belém, ficaram em um estábulo de animais. E ali naquele lugar cercado de animais e feno a criança nasceu. Os pastores seguindo uma estrela encontraram o menino Jesus no estábulo deitado em uma manjedoura e lhes levaram dádivas como lã e leite.

Durante o lanche começou a chover, Marina e Manuela explicaram que quando as nuvens ficam muito cheias elas choram e por isso cai a chuva. Por causa da chuva não fomos para o parque e voltamos para brincar na sala e as crianças brincaram de esconde-esconde.

19 de novembro de 2018.

Hoje o clima estava frio e é iniciada a segunda semana do advento com a colocação dos vegetais na mesa de época. Brincamos e arrumamos a sala. Depois a arrumamos o teatro. No parque, as crianças estavam muito agitadas e coletando maracujás pelo chão.

21 de novembro de 2018.

Hoje o dia estava ameno e começou na sala. As crianças se reuniram para contar histórias sobre quando eram mais novos. Os meninos foram brincar de restaurante e as meninas de escalar as paredes. Arrumamos a sala e preparamos o teatro. Fizemos o lanche e descemos para o parque, no parque fiquei brincando de pizzaria. Mexemos com a terra, gravetos, folhas e lama.

23 de novembro de 2018.

Hoje o dia estava quente e as crianças estavam bem agitadas. As meninas estavam brincando da peça do teatro de natal. Os meninos estavam brincando de casinha. Arrumamos a sala e arrumamos o teatro de natal, alunos da turma do maternal vieram nos assistir.

26 de novembro de 2018.

Hoje o dia estava frio e a Júlia me pediu para fazermos um bolo juntas com lã, blocos de madeira, tecido em uma cesta de vime. Luna me trouxe seus desenhos

para que eu dissesse o que eu achava deles. Sentei-me para cardar lã enquanto os observava brincar em sala. Os meninos estavam brincando de animais selvagens e as meninas, de doceria. As meninas deixaram de brincar de loja e foram subir nas laterais da porta da sala com os pés abertos. Os meninos ficaram discutindo quem é o mais selvagem dos felinos. Arrumamos a sala e nos preparamos para o teatro.

Após o teatro, fomos para o lanche e posteriormente para o parque. No parque, as crianças trouxeram cascas de ovo para mim como presente, umas brincavam de pega-pega, outras de plantar e outras de monstros.

28 de novembro de 2018.

Hoje o dia estava quente e as crianças estavam em sala. Arthur e Martin estavam brincando de luta com Ash. Nicolau e Manoel estavam brincando de construir castelos. As meninas estavam brincando em outro castelo, a Lara estava brincando de pescaria na janela da sala.

30 de novembro de 2018.

Hoje o dia estava bem quente e eles estavam em sala. Luna estava ensaiando kantele junto com a Lara. Júlia estava desenhando na sala ao lado. De repente começou a chover e as crianças foram correndo para janela assistir a chuva cair e algumas tentaram brincar de pescaria jogando peixes de feltro pela janela na água da chuva. Os meninos começaram a lutar na sala. No fim do dia, no lugar da história fizemos a cerimônia da maçã. A cerimônia consiste em fazer um caminho de velas dentro de maçãs em que cada criança acende sua vela simbolizando a chama do coração.

03 de dezembro de 2018.

Hoje o dia estava frio e aos poucos foi esquentando. Começamos o dia em sala, Luna e Lara já estavam em sala, aos poucos as outras crianças foram chegando. Assim que entrei em sala, Luna e Lara me ofereceram as comidas dos restaurantes delas. Nicolau me contou que havia um alienígena no banheiro. Entrei na brincadeira das meninas e pedi como almoço, suco de maracujá, caranguejo e

sagu como sobremesa. Montei o teto e as paredes do restaurante com os castelos de madeira e tecidos. Martin me contou que haviam sinais de um disco voador na escola, pois ao chegar ele vira marcas redondas no chão do parque. Esse assunto despertou a curiosidade das crianças e elas acabaram brincando de nave espacial. Depois começaram a cantar músicas natalinas.

Arrumamos a sala e preparamos o teatro de natal sobre o nascimento de Jesus. Lanchamos e descemos para o parque. No parque, Luna me pediu para identificar uma planta que ela estava querendo saber qual era.

05 de dezembro de 2018.

Hoje o dia estava quente e logo que cheguei, Luna me disse que estava montando o teatro e me pediu ajuda para arrumar os personagens. As crianças foram chegando e se formou uma roda para brincar de roda cotia²². As meninas estavam brincando e os meninos estavam apostando quem das meninas ganharia. Manoel e Nicolau montaram um castelo.

Arrumamos a sala e nos preparamos para o teatro. Nessa encenação da peça, Arthur foi Maria e Maria foi José. Durante o lanche tivemos pipoca e o Arthur teve a ideia de comer como se fosse um camaleão, Martin o acompanhou, mas preferiu ser um sapo. As pipocas eram insetos.

No parque, os meninos pegaram areia para colocar em um dos balanços. Enquanto as meninas subiam nas árvores e na casinha de madeira. Os meninos tentaram fazer uma tempestade de terra. Mariana me pediu ajuda para subir em uma das árvores, mas não a ajudei. Parte da pedagogia que eles saibam fazer isso sozinhos, pois só o farão quando estiverem aptos para isso.

07 de dezembro de 2018.

Hoje foi o último dia de aulas na escola no ano de 2018 e fiquei extremamente emocionada com o encerramento das aulas. Senti que estava me despedindo de algumas crianças, pois boa parte não fará mais parte da turma no próximo ano. As

²² A brincadeira consiste em girar em roda cantando: “*Roda cotia, de noite e de dia, o galo cantava e casa caía*” e sentar no chão assim que terminar de cantar.

crianças estavam animadas e o Manoel me deu um pão de mel como presente de natal, Martin fez um cartão de natal e uma vela para que eu colocasse na minha casa na noite de natal. Júlia me chamou para brincar de casinha.

Após a brincadeira, arrumamos a sala e preparamos o teatro. As duas turmas – maternal e jardim intermediário – vieram assistir. Durante o lanche começou a chover e as crianças começaram a cantar: “Chuva, chuva, vai embora, volte outra hora”. Luna me explicou que a chuva são as nuvens chorando e a Manuela disse que na verdade a chuva é água acumulada em formato de nuvem e quando ela fica muito cheia, chove. Martin disse que na verdade era Deus fazendo xixi.

18 de março de 2019.

Hoje foi a minha volta para a escola e as crianças ficaram super empolgadas e me mostraram as novidades e os colegas novos. A Manuela e a Clara vieram me mostrar que tinham perdido alguns dentes. Logo que entrei na sala, elas montaram um circuito como eu havia feito no ano passado no nosso primeiro dia. Brincamos juntas em sala com esse circuito composto por almofadas e cadeiras.

Guilherme me chamou para a janela para sentir o cheiro das gotas de chuva que caíam na grama do jardim, e disse, de olhos fechados: “*Veja como ela cai bem devagar e fininha*”. Manuela chegou perto e disse: “*Ai que chuvinha boa*”, pois estava quente e a chuva foi refrescante ao dia ensolarado. Daniela veio me perguntar o que eu fazia com o caderno (diário de campo) e porque estava na sala novamente. Ela ficou parada ao meu lado me observando anotar.

Clara me perguntou porque eu demorei para voltar para sala e Manuela respondeu que foi porque eu estava férias. Manuela disse que eu sempre um dia sim e outro não e que é uma pena eu perder o dia do pão. Maria veio me contar que mudou de quarto e agora dormia sozinha. Esse primeiro momento denominado brincar livre em sala dura das 13:30 às 14:30. Ajudei Manuela a fazer um varal com os caracóis de lã. Fizemos a roda com as músicas do verão e fomos para o lanche. Maria Luiza perguntou se as frutas eram venenosas e se nós podíamos comer as cascas. Por conta da chuva, as crianças não foram para o parque, ficamos juntos no

pátio superior. Durante esse horário, elas brincaram de “mãe cola²³”. Na história, Guilherme e Manuela deitaram no meu colo enquanto ouviam a história.

20 de março de 2019.

O dia hoje estava nublado e frio, logo que cheguei as crianças começaram a chegar também. Os meninos (Guilherme e Manoel) ficaram conversando sobre a escola e brincando de zoológico. Guilherme me perguntou se os animais de madeira pareciam cocos. Expliquei que os cocos lembram madeira por causa da cor e por isso ele fez essa associação. As crianças começaram a brincar de cobra-cega e a correr pela sala. Guilherme trouxe para perto de mim os bichos de madeira para continuar brincando de zoológico.

Júlia chegou e deu um pulo no meu colo e disse que estava com muitas saudades. Em seguida, me pediu para fazer um bolo enquanto Guilherme fez uma pizza para que eu comesse, me contou como se fala gato e bebê em polonês. Metade da sala foi fazer aula de música enquanto o restante ficou em sala brincando livre.

Fomos para a roda e dançamos músicas de verão. Depois fomos para o parque e fazia bastante frio. Manuela se deitou no meu colo para olhar o céu, mas logo foi brincar com as outras crianças. Júlia e Daniela estavam caçando estrelas e me pediram para olhar uma flor de lavanda, aproveitei para conversar sobre a importância das plantas para a natureza e mostrei também o papel das formigas que estavam caminhando ao redor das flores. Júlia afirmou que as formigas são importantes para as plantas e eu concordei.

22 de março de 2019.

Hoje o dia estava frio e a maior parte das crianças ficou na sala de aula desenhando, foi aniversário de Eduarda. A roda e a história do dia foram especialmente referentes a contar como ela chegou ao mundo. As meninas me

²³ Mãe cola ou Pique-cola é uma brincadeira que consiste em uma criança denominada “mãe” correr de forma multidirecional com o objetivo de pegar todos os jogadores e deixá-los imóveis ao tocar neles e dizer “colado”, porém qualquer outro jogador pode “descolar” os companheiros e eles voltam a correr até serem novamente pegos. A criança mãe da brincadeira vence quando consegue imobilizar todos os participantes.

pediram para pegar um castelo e cadeiras para que eu montasse para elas uma doceria. A professora entrevistou e disse que o importante não era o resultado final, mas o processo de organização e montagem das próprias brincadeiras organizadas por eles.

25 de março de 2019.

Hoje o dia estava ensolarado e as crianças estavam mais animadas. Notei que em dias de sol elas ficavam mais agitadas. Guilherme me trouxe um pote de palha que tinha um cheiro diferente e me perguntou do que era o cheiro. Nicolau disse que era o cheiro de palha pintada, o que deixou Guilherme ainda insatisfeito com a resposta. Respondi que parecia cheiro de patchouli, ele me disse que o cheiro era um tanto ruim, mas não conseguia parar de cheirar e passou a primeira hora de aula cheirando e segurando o pote. Depois ele começou a brincar de casinha com a Vitória, ela tinha que cuidar de algumas vacas e tirar leite delas.

Na hora do lanche, Manuela cantou uma música sobre a Aurora Boreal, perguntei a ela o que significava a Aurora Boreal e ela me respondeu que eram “os nossos ancestrais jogando futebol”. No parque a maioria das crianças estava brincando de bolo de lama com água e terra.

27 de março de 2019.

Hoje o dia estava frio e as crianças estavam mais tranquilas e silenciosas brincando sentadas. O dia estava nublado e as crianças eram poucas. No lanche elas ficaram mais agitadas. Já no parque elas estavam mais tranquilas e brincaram subindo nas árvores e pegando folhas para imaginar que eram asas. Tinham crianças que estavam brincando com a terra e os galhos no chão. As árvores da escola têm alguns frutos como maracujá, pera, pitanga, amora, limão, laranja, morango e physalis, quando as crianças acham esses frutos e estão maduros elas comem, se estão verdes, elas levam para casa e como lembrança.

01 de abril de 2019.

Hoje começou a época da páscoa e as crianças estavam encantadas com a nova mesa de época que tinha um galo, uma galinha, pintinhos, um ovo pintado, pedras, pinhas e outros elementos naturais do outono. A roda rítmica foi sobre a páscoa contando a história de como a lagarta se transforma em borboleta e como o coelho esconde os ovos, logo depois nós fomos procurar esses ovos. Na mesa do lanche nós cantamos a música clássica de páscoa: *“coelhinho da páscoa, o que trazes pra mim? Um ovo, dois ovos, três ovos assim”*.

05 de abril de 2019.

Hoje foi aniversário do Mário e as crianças estavam fazendo desenhos de presente para ele. Fiz um desenho em que estávamos ele e eu em um jardim, tinha um arco-íris e um céu azul. Daniela tentou reproduzir meu desenho, pois achou ele muito bonito. Manuela disse que eu deveria fazer um sol e a chuva já que tinha um arco-íris no desenho, pois o arco-íris se forma com sol e chuva.

Fizemos os festejos de aniversário e fomos para o parque, porém começou a chover e as crianças se esconderam no gazebo e na casinha na árvore. Elas ficaram tomando banho de chuva e correndo pelo parque sentindo o vento balançar as árvores empolgadas com a chuva. Quando elas voltaram, trocaram de roupa e Manuela falou que a chuva veio de surpresa e me questionou porque choveu. Expliquei todo o processo de condensação das nuvens de chuva e como elas precipitam. Ela perguntou da onde vinha a água da chuva e para onde ia. Disse que eram dos rios, lagos, mares e oceanos. Foi uma experiência incrível porque ela se encantou com a ideia de que a água da chuva vem dos rios e mares e volta para lá.

08 de abril de 2019.

Hoje o dia estava frio e as crianças estavam mais tranquilas. Os meninos (Guilherme e Mário) estavam brincando de zoológico com os bichinhos de madeira. Durante o lanche, Manoel conversou comigo sobre as frutas que ele gostava de comer, perguntei se ele sabia de onde as frutas vinham e ele disse que vem das árvores. Por causa da chuva, as crianças ficaram em sala e foram brincar de corre cotia. Uma brincadeira que consiste em que uma criança anda em círculos cantando

até que ela coloca um objeto atrás de um dos colegas e esse colega precisa correr até pegar a criança que deixou o objeto no chão.

10 de abril de 2019.

Hoje o dia que estava quente e as crianças estavam bem animadas. Eduarda e Júlia estavam brincando com os tecidos fazendo cobras. Durante o lanche as crianças ficaram curiosas com uma mariposa que estava no teto. Manuela comentou que mariposas gostavam de escuro, respondi dizendo que elas se guiam pela luz para voar e por isso se atraem pelas lâmpadas, Clara concordou comigo.

15 de abril de 2019.

Hoje o dia estava quente e haviam poucas crianças por conta do seminário waldorf. A equipe pedagógica estava menor e só estavam três professoras na escola. Guilherme fez uma surpresa para mim, montou uma casa e disse que eu deveria morar nela. Por conta da ausência de algumas professoras, acabei assumindo as funções delas. Durante o lanche, as crianças comeram cana de açúcar e conversamos sobre como a cana se transforma em açúcar.

22 de abril de 2019.

Hoje a turma estava completa e foi a comemoração de páscoa. Durante a roda foi contado como os animais (galinha, coelho e borboleta) participavam da caça aos ovos. O lanche foi um pão especial com passas e suco de uva, simbolizando o pão e o vinho/corpo e sangue de Cristo. Uma das árvores estava servindo como gazebo e estavam falando que a árvore iria morrer, pois estava saindo sangue dela. Foi explicado que era a seiva da árvore e que ela não iria morrer, mas que não podiam ficar mexendo na região para não machucar a árvore.

29 de abril de 2019.

Hoje ao chegar logo me foi pedido que eu fizesse um desenho para o aniversário da Maria que seria no dia seguinte. Como de costume, todos os alunos

são convidados para desenhar para seus colegas e é montado um caderno com todos os desenhos e como capa fica o desenho da professora. Ano passado eu não participava desse momento, mas esse ano, tanto os alunos quanto as professoras já me consideravam parte da escola.

Júlia comentou que eu não venho todos os dias e sempre que venho é um bom dia já que eu venho dia sim, dia não. Depois, arrumei a mesa do lanche e deixei tudo preparado enquanto a sala era arrumada pelas crianças. A roda foi sobre a época do índio, algumas músicas eram em tupi, letras agradecendo tupã (sol) pela terra, alimentos, água, entre outros. Após o lanche fizemos o pão e fomos para o parque. No parque, as crianças fizeram um gazebo e me mostraram como os gravetos e os galhos grandes formavam uma cabana.

03 de maio de 2019.

Hoje o dia estava quente e as crianças estavam brincando em sala, Guilherme se aproximou e pediu para fazer uma surpresa para mim. Perguntei sobre o que era a surpresa e ele disse que era sobre trens. Olhei e parecia um castelo feito de trens. Maria e Júlia estavam brincando de salão de beleza, logo Maria Luiza se juntou a elas para brincarem juntas. As meninas discordaram porque algumas queriam brincar de casinha, enquanto outras queriam brincar de salão, porém se entenderam e todas acabaram brincando de salão.

A roda sobre o tema do índio remete a relação do ser humano com a natureza. As músicas cantam sobre como a terra, a água, o sol, as plantas e outros são importantes e falam sobre como somos um só com a Terra. No parque, o gazebo das crianças estava com mais galhos e ficou mais fechado.

08 de maio de 2019.

Hoje quando cheguei todas as crianças me abraçaram juntas e falaram que estavam com saudades, me ajudaram a calçar as pantufas e guardaram meus sapatos. Em sala, Guilherme montou um trem de animais. Um aluno da manhã começou a vir pela parte da tarde, o nome dele é Bruno. Eles voltaram a ter aula de música, somente as crianças a partir de cinco anos podiam fazer. A aula começa com eles dançando para mexer o corpo, depois eles cantando um verso sobre Deus.

Em seguida, eles cantaram “*epo e tai tai ê*”. São músicas para trazer alguns acordes musicais para eles. Depois de cantar, a professora deu um instrumento para cada um e os deixou responsáveis por trechos de uma música a ser tocada em conjunto. Os instrumentos tocados eram todos de percussão. O objetivo é que eles escutem e reconheçam os sons para aprender a fazer a marcação das notas musicais.

Após tocarem todos os instrumentos a professora contou uma história sobre uma menina chamada Larissa que tinha um irmão chamado Matheus que adoeceu. Larissa então cantou e tocou um instrumento que fez Matheus ficar bom. Esse instrumento era o Kantele. Fizemos a roda sobre a época do índio e lanchamos. No parque as crianças ficaram brincando no gazebo e embaixo da casa da árvore.

10 de maio de 2019.

Hoje ao chegar na escola, Eduarda veio se encostar em mim para ver o que eu estava escrevendo no diário de campo. As meninas estavam brincando de hospital e os meninos de esconde-esconde. Guilherme sentou e contou a história dos três porquinhos para o Mário e o Nicolau. Ele costuma brincar sozinho, porém para quando ele conta histórias as crianças param para ouvir.

Nesse dia, as crianças sentaram junto comigo e escolheram os nomes que teriam na dissertação. contei uma história e elas foram escolhendo os nomes dos personagens e fui anotando o que cada uma delas escolheu como nome fictício. No parque, Manuela me deu uma casca de ovo de um beija-flor como presente e os meninos estavam brincando de escavação.

13 de maio de 2019.

Hoje logo que cheguei precisei arrumar a sala e os castelos para eles brincarem. Guilherme fez uma surpresa para mim com os tijolos, toquinhos coloridos e palitos. Boa parte do tempo fiquei sozinha com as crianças. Quase todos os dias Guilherme se senta ao meu lado para brincar. Ele é extremamente criativo, faz torres, cria e conta histórias para as outras crianças. Manuela e Luna sentaram para tocar Kantele para as outras crianças. Fizemos a roda, o lanche e o pão. No parque, ficamos na chuva embaixo das árvores, quando a chuva aumentou nós tivemos que nos esconder no gazebo.

17 de maio de 2019.

Hoje ao chegar as crianças correram para me receber. Em sala as meninas estavam observando a chuva cair pela janela. Os meninos estavam brincando de trem por cima das almofadas. Cada criança que ia chegando elas comemoravam gritando “*ela chegou*”. Guilherme fez uma surpresa para mim, dessa vez ele construiu uma casa para que nós morássemos juntos. Marina, aluna do ano passado, veio para aula e as crianças comemoram a presença dela. Depois as crianças se dividiram entre as que iam e as que não iam fazer aula de música. A professora começou a aula cantando e dançando. Enquanto eles tinham aula, Marina desenhava, os traços dela mudaram bastante do ano passado para agora.

20 de maio de 2019.

Hoje é dia de aniversário, no dia de hoje é a Júlia era a aniversariante. Arrumei a mesa do aniversário, contamos a história da chegada da Júlia na terra e fomos para o lanche. Cantamos parabéns e descemos para o parque. No parque os meninos foram brincar no gazebo que eles mesmos montaram. As crianças têm o hábito de subir nas árvores e por vezes, acabam pedindo ajuda. Nós não ajudamos, pois eles devem aprender sozinhos a subir e descer. As crianças estavam conversando sobre a possibilidade de as árvores caírem todas e derrubarem umas às outras. Enquanto isso, Vitória estava procurando minhocas com pás e um balde.

22 de maio de 2019.

Hoje ao chegar na sala, Eduarda, Bruno e Mário estavam fazendo cobras com retalhos de feltro como parte dos trabalhos manuais que eles fazem. Mário deixou a cobra de lado e foi brincar de tirolesa com os caracóis junto da Maria Luiza e do Nicolau. Eles pegaram as bonecas, deixaram elas prontas para escorregar pelos caracóis. Já Maria, Luna e Daniela estavam brincando de fazer sorvete para um restaurante. O sorvete era feito de caracóis e palitos de madeira. Luna perguntou se as bonecas não ficariam enjoadas por estarem muito alto. Os meninos responderam que sim.

Assim que a Júlia chegou foi fazer a cobra de feltro e a Vitória também. Bruno passou a parte do livre brincar fazendo a cobra e cantando as músicas da época do índio e do saci. Consegui prender mais alto a tirolesa e as crianças começaram a jogar as bonecas de um lado para o outro. Bruno e Eduarda começaram a brincar de passar por debaixo das minhas pernas, depois os dois foram brincar de roda. Arrumamos a sala, fizemos a roda, lanchamos e fomos para o parque. O gazebo das crianças foi desmontado Manoel e Manuela, eles iam fazer um teatro e mudaram de lugar os gravetos e troncos. No meio do caminho eles mudaram de ideia e disseram apenas que o gazebo tinha mudado de lugar.

24 de maio de 2019.

Hoje algumas crianças estavam fazendo as cobras de feltro. Vitória e Eduarda estavam brincando de pega pega. As crianças começaram a conversar sobre eu ser casada e eu disse que eu não era. A Maria disse que eu não sou casada porque eu sou professora. Guilherme fez uma torre para mim de presente.

Pela janela era possível ver a chuva e o sol que faziam lá fora e sentir o cheiro das folhas e terra molhada. A luz que entrava por ela iluminava a mesa de época sobre os elementos que estavam nela. As árvores pingavam água e refletiam o dourado do sol nas gotas de chuva que caíam das folhas. Arrumei a mesa do lanche enquanto as crianças arrumavam a sala. Senti o vento gelado nas minhas que me fez arrepiar e parar o que eu estava fazendo para olhar a janela e vi um passarinho comendo grama em meio a chuva que caía. Logo chegaram mais pássaros e ficaram todos juntos por conta do frio.

Fomos para o lanche e para o parque. No parque, as crianças foram para a caixa de areia e se sujaram todos de lama. Daniela estava radiante de poder se sujar de lama. Encerrou-se a época do índio, na semana seguinte começava a época da menina da lanterna.

27 de maio de 2019.

Hoje teve aula de música e com o início da época da menina da lanterna e a festa junina fizemos teatro no lugar da roda rítmica. A professora começa tocando uma zamponha para chamar os alunos. Depois da introdução, a professora

começou tocando algumas músicas para as crianças irem identificando. Depois pegam o Kantele e passam a mão pelas cordas e mandam energias para as pessoas queridas. Em seguida, eles foram tocando livre e cantando “*meu nome é ...*” e a criança falava seu nome. Manuela sentiu vergonha, mas foi a única que fez sozinha, enquanto as outras crianças fizeram com ajuda da professora.

Depois tocaram “*minha estrela brilha ao meu redor*”. Eduarda não queria participar da aula porque estava sem Kantele, mas no fim ela tocou no Kantele da Manuela. Na hora do teatro acabamos fazendo uma roda por questão do tempo. Na história foi contada a história da gralha azul, do pinhão e de como a araucária nasce.

Arrumei a mesa do lanche e depois do lanche fomos para o parque. As meninas se sujaram de lama e vieram me sujar. Tive que limpar o Guilherme e trocar a roupa dele enquanto as meninas eram limpas pelas outras professoras. No fim do dia fizemos o teatro da menina da lanterna e todas as turmas foram assistir à peça.

29 de maio de 2019.

Hoje ao chegar ao chegar na sala o Guilherme logo me mostrou a surpresa que havia feito para mim. Os meninos foram brincar de cobra cega e as meninas se dividiram entre desenhar e brincar de casinha. Guilherme ficou montando castelos. Logo que a Eduarda chegou na sala se juntou com os meninos para brincar. Eduarda espiou por baixo da venda e os meninos corrigiram ela por isso. Guilherme passou a tarde concentrado fazendo castelos com blocos coloridos, palitos de madeira e tijolos. Depois os meninos e a Eduarda mudaram a brincadeira para esconde-esconde.

Por conta do frio e das chuvas o momento de brincar livre foi estendido por mais 30 minutos além do comum. Guilherme estava tranquilo e brincava ao meu lado, no fim ele montou uma cidade com as casas dos amigos, dos avós e a minha casa. Arrumei a mesa do lanche e voltei para a sala de aula. As crianças que possuem Kantele estavam tocando de forma livre na sala. Arrumamos a sala e fomos para o lanche, somente após o lanche fizemos a roda no pátio ao ar livre. Por causa das chuvas eles só puderam brincar no pátio de cima e não fomos para o parque.

31 de maio de 2019.

Hoje ao chegar na sala as crianças me abraçaram. A Maria Luiza sentou ao meu lado enquanto a Maria, a Clara, o Bruno e a Manuela estavam montando castelos com bloquinhos coloridos. A Vitória foi para sala ao lado desenhar, as crianças começaram a discutir porque estavam sem luz e disseram que a culpa era da chuva, pois a chuva derruba as árvores que arrebentam os cabos de energia.

Novamente por conta das chuvas nós não fomos ao parque e o tempo do brincar livre foi estendido. Clara veio me mostrar que tinha perdido um dente. As meninas começaram a competir na construção dos castelos e a professora entrevistou dizendo que os castelos não são para competir, mas para construir em conjunto. Maria Luiza e Vitória se fantasiaram de flores e Manuela montou o teatro do girassol. Guilherme e Bruno estavam brincando de pescaria na janela enquanto chovia e molharam os peixes de feltro.

03 de junho de 2019.

Hoje ao chegar na escola as meninas estavam brincando de fadas~rainhas e os meninos estavam fazendo fogueiras para assar churrasco. Júlia era a rainha dos lobos e cachorros, Maria Luiza era uma gatinha, Manuela era uma rainha e a Eduarda era um animal. Guilherme sentou ao meu lado e fez um castelo. Arrumei os panos para a casinha das meninas. Guilherme foi brincar de pescaria e queria pescar uma gazela. A professora explicou que a gazela se caça, não se pesca, o que se pesca são os peixes, mas ele insistiu que pescaria uma gazela.

14 de junho de 2019.

Hoje as crianças vieram primeiro para o parque, invertendo os horários das atividades por conta do frio que faz no fim da tarde com a chegada do inverno. As crianças chegam, colocam a bota e o chapéu e já vão direto para o parque. Daniela, Manuela, Maria e Vitória subiram na pitangueira, depois o Nicolau tentou subir, porém não conseguiu. Manoel tentou montar uma ponte com os galhos grandes e ficou bem bonito, eles todos tentaram subir nos galhos e deram o nome de ponte-gazebo. Fizemos a roda do lado de fora com a turma do jardim dos menores.

Durante o lanche a Manuela falou que viu uma composteira, Júlia perguntou o que era uma composteira e a Manuela explicou que era onde a gente descartava as cascas dos alimentos para as minhocas comerem e servir de adubo.

19 de junho de 2019.

Hoje novamente começamos o dia no parque, as crianças chegavam calçavam os sapatos, colocavam os chapéus e desciam para o parque. Manoel e Nicolau montaram um castelo com troncos e gravetos. Vitória e Eduarda estavam brincando de arrastar folhas de bananeira no chão enquanto uma ficava sentada na folha. Manoel subiu em uma das árvores para pegar frutas enquanto as crianças ficavam embaixo aparando e comendo. Maria ao descer da árvore se engatou e chorou. Ajudei ela a se soltar dos galhos e ela sentou no meu colo até se acalmar. A roda foi feita do lado de fora da sala novamente com a turma do jardim dos menores. Fomos para o lanche, escovamos os dentes e depois para o livre brincar em sala. Na sala as meninas estavam brincando de hospital e os meninos de animais.

26 de junho de 2019.

Hoje o dia estava chovendo e as crianças estavam brincando na sala. Bruno veio me mostrar que era um guepardo que corria muito rápido. Maria estava brincando sozinha na televisão, Luna e Daniela estavam brincando juntas embaixo da mesa de época. Mário, Nicolau e Manoel fizeram um vulcão. Maria Luiza fez um bolo. Manoel sentou no chão e me pediu que o ajudasse a fazer vulcões. Sentei-me no chão com ele e fizemos vários vulcões. Depois, Daniela e Maria Luiza vieram participar também. Guilherme pediu que fôssemos ver a chuva que tinha aumentado.

03 de julho de 2019.

Assim que cheguei na escola fomos para o parque e as crianças estavam brincando de Turma da Mônica. Começou a chover e fomos para a sala brincar. Os meninos ficaram brincando de cavalinho, Luna se juntou a eles. Bernardo tentou fugir e o Mário disse que era para prender ele por ser fujão. Os cavalos começaram

a fugir. As crianças começaram todas a serem cavalos. A chuva passou e descemos para o parque. No parque a Luna subiu na goiabeira e a balançou até cair goiabas para todos comerem. Lanchamos e viemos para a sala enquanto algumas crianças tiveram aula de música.

05 de julho de 2019.

Hoje será o último dia de aula na escola e as crianças me deram parabéns e ficaram perguntaram porque eu vou sair da escola. No começo da aula elas foram fazer aquarela, durante a realização da pintura elas cantaram a música aquarela do Toquinho, que é uma música que eu ouvia meu pai cantar. Fiquei extremamente emotiva, pois me lembrei da minha infância. Luna me fez uma carta de despedida. Bruno disse que não queria que fosse meu último dia. Durante a aquarela as crianças batem os pinceis nos potes de tinta e perguntam: *quem bate? É o passarinho* – simbolizado pelo pincel – *o que ele quer? A cor do sangue* – vermelho – *a cor do sol* – amarelo – *a cor do céu* – azul. Eles utilizaram folhas de papel A4 úmidas e as três cores primárias para pintar. Luna fez uma boneca e disse que era eu. Depois fomos para o parque, Maria Luiza e Daniela disseram que iriam fazer um teatro de flores por conta do meu aniversário. As crianças passaram as últimas semanas comendo ameixas da árvore.