



remaea

A pedagogia waldorf e a educação ambiental: um diálogo a partir de uma perspectiva ecofenomenológica

Helen Abdom Gomes¹

Universidade Federal do Paraná

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

Valéria Ghislotti Iared²

Universidade Federal do Paraná

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

Resumo: O presente artigo coloca em diálogo a fenomenologia goetheana, steineriana, merleau-pontiana e autores contemporâneos com o intuito de refletir o quanto a ecofenomenologia pode contribuir para as pesquisas e práticas em educação ambiental no contexto das escolas waldorf. Identificou-se que a perspectiva ecocêntrica e a agência não humana são intencionalmente exploradas nas escolas waldorf, apesar desses conceitos não aparecerem explicitamente nas teorias que as fundamentam. As vivências na pedagogia waldorf podem ser um caminho de criação, imaginação, movimento e estética devido a sua concepção holística; e de profundo contato e respeito com a natureza.

Palavras-chave: Infância, Experiência estética, Educação antroposófica.

La pedagogía waldorf y la educación ambiental: uno diálogo desde una perspectiva ecofenomenológica

Resumen: Este artículo pone en diálogo la fenomenología de Goethe, Steiner, Merleau-Ponty y autores contemporâneos con el objetivo de reflejar cuánto puede contribuir la ecofenomenología a la investigación y las prácticas en educación ambiental en el contexto de las escuelas Waldorf. Se identificó que la perspectiva ecocêntrica y la agencia no humana se exploran intencionalmente en las escuelas Waldorf, aunque estos conceptos no aparecen explícitamente en las teorías que lo respaldan. Las experiencias en la pedagogía Waldorf pueden ser un camino de creación, imaginación, movimiento y estética debido a su concepción holística; y profundo contacto y respeto con la naturaleza.

Palabras-clave: Infancia, Experiencia estética, Educación antroposófica.

¹ Graduada em licenciatura em Ciências Naturais com Habilitação em Biologia pela Universidade do Estado do Pará (2014). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2020). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: hellengomes@gmail.com.

² Graduada em licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Especialista em Educação Ambiental pelo Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada da Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (CRHEA/ EESC/ USP). Mestra em Ecologia e Recursos Naturais pela UFSCar (2010). Doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos (2015). E-mail: valiared@gmail.com.

The waldorf pedagogy and the environmental education: a dialogue from a ecophenomenological perspective

Abstract: This article puts goethean, steinerian, merleau-pontian phenomenology and contemporary authors in dialogue in order to reflect on how ecophenomenology can contribute to research and practices in environmental education in the context of waldorf schools. It was identified that the ecocentric perspective and non-human agency are intentionally explored in waldorf schools, although these concepts do not appear explicitly in the theories that support it. The experiences in waldorf pedagogy can be a path of creation, imagination, movement and aesthetics due to its holistic conception and its deep contact and respect for nature.

Keywords: Childhood, Aesthetic experience, Anthroposophical education.

Introdução

A relação sociedade e natureza é discutida desde os primórdios da civilização humana. No entanto, foi em meados do século XX, que alguns eventos e documentos efetivamente institucionalizaram a educação ambiental dentro e fora do Brasil. O evento mundial da ONU denominado Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO DE JANEIRO, 1992), denominado RIO-92, 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. Entre os documentos elaborados na RIO-92 e, 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.

A educação ambiental da qual estamos falando tem como preceito o desvelar de um 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”. Para Carvalho (2006), as práticas educativas não estão restritas a uma fórmula única, portanto, há diversas maneiras de se atingir um determinado objetivo. O autor salienta 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) pontua três pilares ou dimensões: A primeira dimensão é dos conhecimentos e esta não é limitada ao conceito de conhecimento científico, mas abrange todo o processo pelo qual somos capazes de construir conhecimento. A segunda dimensão é a dos valores éticos e estéticos e está ligada à novas sensibilidades que o ser humano concebe a partir do compromisso com os seres vivos e não-vivos. Essa dimensão se reflete na conexão entre o ser humano e a natureza. A última dimensão é a política e trata da participação em conjunto da sociedade em prol de novos ideais de cidadania e democracia. Ressaltamos que essas dimensões não são separadas, pois funcionam de forma dinâmica e relacional.

Dentro da educação ambiental não há uma uniformidade nos conceitos teórico-metodológicos e nos objetivos político-pedagógicos, o que se manifesta na prática educativa (CARVALHO, 2006; SAUVÉ, 2005). A dimensão axiológica “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, 2012, p. 71). Carvalho (2006) diz que é a partir dela que o ser humano se engaja política, ética e esteticamente com compromissos ambientais e participa como cidadão ativo e responsável no mundo.

Marin (2007) investiga a estética como uma importante dimensão humana para a sensibilização e reflexão das práticas na educação ambiental. A autora propõe uma resignificação do ser humano para a educação com o objetivo de explorar o lado imaginativo, criativo, afetuoso e sensível de cada pessoa através da ética e da estética para uma (re)construção de valores. Ela 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 que abre caminhos nos campos reflexivo e prático da educação ambiental e observa o conhecimento a partir da concepção da relação ser humano~natureza³.

Iared, Oliveira e Payne (2016) analisaram algumas das principais concepções da fenomenologia e da hermenêutica para compreender a experiência estética na natureza e como ela possibilita diferentes formas de pesquisa. Elas/es apresentaram diferentes maneiras de como acontece a construção acerca do pensamento sobre a natureza, delinearam uma noção pós-fenomenológica da eco~soma~estética e quais suas possibilidades para a ecopedagogia, o currículo, a política e a pesquisa. As/os autoras/es destacaram 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, elas/es enfatizaram 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 transformação. As/os pesquisadoras/es acreditam que essa abordagem, que redesenha a educação e as narrativas de pesquisa em educação ambiental, poderá contribuir com reformulações ontológicas e epistemológicas de uma educação ambiental envolvendo corpo, vida e matéria.

Nossa preocupação, neste artigo, reside na dimensão de valores estéticos, 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 (FIGUEIREDO, 2018; MARIN; LIMA, 2009; NEUENFELDT; MAZZARINO, 2016; PAYNE et al., 2018) e estendem isso para a ecofenomenologia (DUARTE; SATO; PAZOS, 2018; IARED, 2019; SATO, 2016).

A pedagogia waldorf se configura como uma possibilidade de trabalhar essa dimensão de valores estéticos na educação ambiental (BACH JR, 2007; BACH JR; MARIN, 2012; FIGUEIREDO, 2015). Todavia, constata-se uma carência de publicações que articulem a abordagem pedagógica criada por Rudolf Steiner com o cenário ambiental atual a partir da perspectiva ecofenomenológica. Portanto, objetivou-se refletir quanto a ecofenomenologia

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, 2017).

pode contribuir para as pesquisas e práticas em educação ambiental no contexto dos jardins de infância waldorf.

As fenomenologias de Merleau-Ponty, Goethe e Steiner

Entre os fenomenólogos foram escolhidos 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). O último se opôs a razão como centro do processo de interação com o mundo e questionou a separação entre sujeito~objeto.

As fenomenologias de Merleau-Ponty, Goethe e Steiner parecem convergir no conceito de percepção, na oposição ao empirismo e solipsismo; e divergir nos conceitos de consciência, intencionalidade e representação. Apesar de não ser o objetivo da discussão, as aproximações e distanciamentos foram feitos para melhor compreender as fenomenologias dos três autores. Destacaremos cada um desses aspectos nos tópicos subsequentes.

A percepção para Merleau-Ponty, Goethe e Steiner

Goethe procurou explicar os fenômenos naturais além da empiria e, mesmo essencialmente sendo considerado empírico, realizava suas pesquisas em contato direto com a natureza chamando-a de uma empiria delicada (BACH JR., 2017). Também argumentou contra o 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 acontece no decorrer de um processo no contato com o fenômeno, pois o sujeito permite ir se modificando ao longo dos acontecimentos. É através do desenvolvimento de habilidades que o indivíduo manifesta

diversas perspectivas da experiência, o que possibilita uma verdadeira precisão nas relações com os seres.

Steiner propôs que o ser humano se transforma conforme se permite experimentar os acontecimentos. Para ele, a percepção consiste em um 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). A fenomenologia de Steiner 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 pudesse ser observado individualmente, mas somente em sua totalidade.

Em Merleau-Ponty, a questão da percepção relacionada à consciência é voltada para a corporeidade. Ele levantou dúvidas relacionadas à ciência que entendia o corpo como uma ferramenta no contato com o mundo e acreditava que o corpo é parte integrante da experiência vivificada em seu contexto. Logo, há um corpo e uma mente imanentes durante o fenômeno e essa percepção é simultânea a essa apreensão pré-reflexiva. A percepção só pode ser levada em consideração quando ontologicamente estamos conscientes da experiência e que esta perpassa nosso corpo~mente, não como instrumento da experiência, mas como algo inerente a ela.

O autor aborda as questões da relação com o mundo e 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 proposta. O conceito clássico de percepção parte do conceito positivista de que esta é separada da sensação, como se ambos pudessem se relacionar a partir de um estímulo-resposta que o autor considera causal (NÓBREGA, 2008).

A percepção para Merleau-Ponty é definida por uma atitude corporal, pois o corpo por meio dos sentidos, apreende os acontecimentos. A percepção como um acontecimento no corpo é também sensação, já que é solicitado que os sentidos capturem e compreendam o fenômeno e ele seja sentido e percebido pelo sujeito. Essas concepções estão interligadas,

porque ambas fazem parte de uma experiência sinestésica que ocorre a partir do contato com o corpo.

É com o corpo que nos comunicamos com o mundo e vivenciamos os fenômenos. Sendo assim, o filósofo discorre sobre a ideia de que somos a *carne do mundo*⁴, de modo que não há 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, pois dão sentido, forma e afetam tanto o sujeito, quanto o mundo. 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.

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. O filósofo buscou compreender como os fenômenos nos afetam apresentando o corpo como o pilar da relação profunda de afeto e sensibilidade entre o ser humano e o mundo. 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. A percepção está em constante transformação à medida que o indivíduo que o faz também se modifica. A base para isso acontecer é o movimento e, portanto, o corpo que se movimenta.

A consciência e a intencionalidade para Merleau-Ponty, Goethe e Steiner

As fenomenologias de Steiner e Merleau-Ponty encontram na consciência o caminho para obter respostas para suas questões. Para Merleau-Ponty, “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). Para o filósofo, é a consciência que permite nossa relação com o mundo, em que somos no mundo e ele é em nós. A

⁴ O conceito de carne do mundo presente em seu 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).

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, significado e afetam~transformam~compõem tanto o sujeito, quanto o mundo. Desta maneira, nossas ações não estão separadas de nosso pensamento, pois ambos acontecem de forma simultânea e nossa postura como sujeitos sociais são então parte do processo de engajamento corporal.

Merleau-Ponty procurou refletir sobre a dicotomia entre o racionalismo e o empirismo, para que ambos não sejam excludentes entre si e, sim, 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. O oposto também se apresenta e, por isso, fundamenta na percepção uma maneira de explicar o abstrato e concreto.

Iared, Oliveira e Payne (2016) afirmam, com base em Merleau-Ponty, que ao falarmos de estética, a concepção 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. Para compreender o mundo é necessário experienciá-lo. Assim, o ser humano e os não humanos não são apenas parte do mundo, de modo que não há como isolar apenas um ou outro para compreensão do todo, já 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 quê e quem determina quem sou e o quê mundo é, não é possível separar a consciência~existência da própria experiência e interpretação do mundo. 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.

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, na qual a compreensão da realidade ocorre aos poucos. A consciência seria dividida em níveis desde uma consciência mais racional até uma incorporada a vivência prática em busca da superação da dicotomia entre sujeito~objeto.

Esta consciência é a base para a compreensão de que somos mutáveis e complexos, estando assim em contínua metamorfose para alcançar um olhar crítico sobre o fenômeno. 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.

A intencionalidade é um aspecto diretamente relacionado a consciência. Ela foi concebida com base no processo de aprendizagem do ser humano, no qual o indivíduo vai aperfeiçoando ao longo de sua existência. Para Goethe, na fenomenologia da natureza, o que importa é o fluxo entre o pensar, o sentir e o querer (intencionalidade). A ênfase não é no resultado, mas no caminho que percorre até atingir tal resultado e como se alternam entre si (BACH JR., 2017). Em 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 (ibidem, p. 143).

Para Merleau-Ponty, a intencionalidade está voltada para o corpo em movimento, para Steiner está para a consciência do sujeito. Nóbrega (2008) nos mostra que em Merleau-Ponty o movimento é a chave para a conexão com o mundo. É no movimento que o corpo se comunica com o mundo e sua compreensão se constrói na intencionalidade que este apresenta ao ter sensações, não sendo possível dissociar a sensação do movimento corporal.

O fluxo de acontecimentos e materiais passa pelo corpo e é no corpo que este se reflete no ser humano.

A representação para Merleau-Ponty, Goethe e Steiner

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. Merleau-Ponty desfaz a dicotomia corpo e objeto, logo, não há fragmentação do corpo em sua relação com o mundo e isso nos leva a outro conceito de percepção. Toda experiência para o sujeito encarnado perpassa os sentidos e sentimentos reconhecendo “o espaço como expressivo e simbólico” (NÓBREGA, 2008, p. 142), portanto, o ato de movimentar-se é interconectado com a percepção corporal e as sensações. Não há, pois, representação, mas “novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais” (NÓBREGA, 2008, p. 142).

Já para Goethe e Steiner, os conceitos de percepção e consciência se unem e a partir da intencionalidade do sujeito formam a compreensão do fenômeno, pois é no contato com o fenômeno que a percepção se aflora e nela se constrói a representação. Essa concepção de representação através de uma consciência separada da percepção~sensação é a principal divergência na fenomenologia dos filósofos. Enquanto para Goethe e Steiner, a consciência cria uma ideia do fenômeno em forma de conceito e a transforma em uma representação mental, Merleau-Ponty compreende o fenômeno com a percepção~sensação através do corpo como algo indivisível.

A escolha de Merleau-Ponty como orientação teórica para este trabalho acontece devido ao seu entendimento de percepção~ação. Essa compreensão sustenta a construção de uma vivência baseada no contato do corpo em movimento com o fenômeno, pois é com base nessa vivência que temos uma experiência entendida a partir da perspectiva de que somos sujeitos encarnados no mundo. Todas as questões discutidas são relativas à agência humana, ou seja, ao potencial de ação humano para mudança e transformação do mundo. No próximo tópico, descrevemos como isso é concebido para os não humanos.

Transcendendo para ecofenomenologia

A fenomenologia auxilia na compreensão do fenômeno, porém se limita a perspectiva da agência humana como agente transformador no mundo. A intencionalidade é considerada exclusivamente humana por Merleau-Ponty e é reflexo de uma concepção antropocêntrica, em que 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 (WOOD, 2003; TOADVINE, 2004) é a construção da relação do ser humano com a natureza entrelaçado pelo pensamento ambiental e a fenomenologia da natureza. Sato (2016) dialoga com esse conceito ultrapassando a dimensão humana e envolvendo outras formas de vida. A autora reforça a transcendência dessa dimensão à abertura de uma janela que aborda a incompletude humana, pois compreende que os seres não humanos também possuem agência.

Iared, Oliveira e Payne (2016, p. 197, tradução nossa) afirmam que a intencionalidade da consciência não se reduz apenas a experiência racional, elas/e propõem que “a experiência estética com a 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. Os não humanos também possuem potencial de transformação e engendram valores nessa relação com os humanos. A partir da intencionalidade e das agências não humanas, eles trazem a ecofenomenologia para a educação ambiental.

Como já mencionado, outros trabalhos em educação ambiental também vêm se apoiando na perspectiva ecofenomenológica (DUARTE; SATO; PAZOS, 2018; IARED, 2019; SATO, 2016). Assim, nos sustentamos nos conceitos de percepção e sensação propostos por Merleau-Ponty e na perspectiva ecofenomenológica de compreensão das experiências e das agências não humanas para refletir sobre as potencialidades da pedagogia waldorf para a educação ambiental.

A dimensão estética (CARVALHO, 2006) é uma perspectiva relativa aos sentimentos e as emoções, considerada antinômica a razão e ao racionalismo pela ciência moderna. Ao focar em um ensino que preze por valores éticos e estéticos estamos enfatizando uma educação ambiental que não desassocie a imaginação, as sensações e percepções sensoriais da razão. Existem diversos estudos que apresentam a lacuna da ética~estética nas investigações em educação ambiental (IARED et al., 2013; MARIN, 2007; MOTTA; COUSIN; KITZMANN, 2018; RODRIGUES; BONOTTO, 2013; VALENTI; IARED; OLIVEIRA, 2015).

Acreditamos que a pedagogia waldorf também se configura como uma possibilidade de trabalhar essa dimensão na educação ambiental. Porém, constatou-se uma carência de publicações que articulem a abordagem pedagógica criada por Rudolf Steiner com o cenário ambiental atual a partir da perspectiva ecofenomenológica. Destaca-se a investigação feita por Bach Jr. e Marin (2012) que trata da educação estética na pedagogia waldorf e salienta como a imaginação é um dos processos pelos quais 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 que essa educação estética aplicada à pedagogia waldorf se reflita no processo de sensibilização das crianças para uma educação ecológica.

Identificou-se, também, escassez de dissertações e teses, 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. Nessas publicações, a visão ecocêntrica e as agências não humanas presentes na educação ambiental não foram exploradas, o foco ainda persiste nas agências e intencionalidade humanas que a fenomenologia de Merleau-Ponty, Goethe e Steiner abordam.

Em busca de um olhar ecocêntrico, o próximo tópico acerca da pedagogia waldorf será especificamente abordado a partir do olhar da ecofenomenologia remetendo aos aspectos corporais do ser~no~mundo. Nele será discutido de maneira mais detalhada o respeito à todas as formas de vida, engajamento corporal e o papel das agências não humanas no primeiro setênio.

O engajamento corporal e as agências não humanas na pedagogia waldorf

A pedagogia waldorf busca preparar o ser humano para o mundo como um ser livre e responsável. Andrade e Silva (2010) afirmam que Steiner traz uma proposta de desenvolvimento a partir da trimembração educacional que visa a trimembração social. Esse termo – trimembração – fora denominado por Steiner a fim de indicar como a sociedade e seus componentes fazem parte de organismo social e necessitam serem organizados em três membros. Estes membros são equivalentes à estrutura humana, possuem finalidades distintas e se interligam de forma a constituir o ser humano como um todo (SAB, 2016).

Dessa forma, a trimembração social é fundamentada em três regras que regem como devem ser as relações sociais e é chamada de lei individual-social. Tal lei trata dos seguintes princípios: das satisfações das necessidades, para que todos possam usufruir de modo equivalente dos recursos, nos exercícios de habilidades, constatando-se que o indivíduo pode se expressar abertamente e nas relações interpessoais, em que os indivíduos se enxerguem iguais perante direitos e deveres.

Steiner propôs que a trimembração também se estendesse a pedagogia waldorf. Ao acreditar que o ser humano se modifica a cada sete anos, apresentando novas necessidades de crescimento intra e interpessoal nas relações sociais, ele dividiu o desenvolvimento humano no que ele denomina por setênios. Os setênios seriam como ciclos, nos quais são somados os conhecimentos e aprendizagens realizadas nesse período para enfrentar novos obstáculos próprios do fluxo da vida.

Os três primeiros setênios são considerados os educacionais e são voltados para evidenciar cada parte do desenvolvimento do sujeito. Steiner acreditava ser possível enfatizar ao longo do crescimento humano as características que estariam em destaque, dividindo-as em uma educação que possibilitasse o educador centrar-se nessas áreas específicas. No primeiro setênio (0 a 7 anos), o sujeito está descobrindo o mundo e compreendendo-se como parte dele. A consciência corporal está muito mais a florada, pois é a partir do corpo que as crianças desse período compartilham e conhecem seu espaço como indivíduo e membro social. Por essa razão, Merleau-Ponty se torna importante para essa pesquisa, já que “a experiência perceptiva é uma experiência corporal” (NÓBREGA, 2008, p. 412). O ser-no-mundo é um corpo sinestésico, fonte de exploração, sensação e conhecimento durante o desenvolvimento humano.

É através do olfato que uma criança reconhece a mãe. Com o paladar, ela descobre os sabores dos alimentos. Por meio do tato, ela percebe a grama do parque, a areia da praia, a terra molhada da chuva. Com a visão, ela enxerga as cores, as formas, as nuances e texturas dos outros seres. Ao utilizar a audição, ela 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.

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 do movimento e da 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 foram observadas três categorias distintas: a relação dos sujeitos com os objetos, a relação dos sujeitos com o ambiente natural e a autonomia para criar situações de movimento. O autor afirma que através da autonomia e emancipação é possível a criança construir, aprender, criar e imaginar produzindo sentido e significado em contato com o mundo.

Jorgensen e Martiny-Bruun (2019) e Payne (2017) apontam para uma lacuna de pesquisas em educação ambiental que investiguem a corporeidade das crianças nas experiências estéticas da natureza. Os autores justificam como uma educação baseada em experiências com o corpo~tempo~espaço nas relações infantis com a natureza motivam uma educação ecocêntrica.

Payne (2017) faz críticas ao uso de tecnologias para comunicação e informação e como estas afetam as crianças que acabam deixando de entrar em contato a natureza por meio do corpo. O questionamento sobre o uso das tecnologias que nos afasta e distancia de um contato visceral com o mundo é um ponto importante para a pedagogia waldorf. A pedagogia segue a proposta de distanciamento das tecnologias. As escolas waldorf têm por preceito o uso de elementos naturais como madeira, lã e algodão e não fazem uso de eletrônicos e plástico no espaço escolar. As crianças nesse ambiente podem se conectar com o mundo e explorá-lo sem esses artifícios.

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. 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 propósito seria ultrapassar a visão de que os seres humanos são superiores à natureza e deslegitimar um comportamento dominador e controlador.

Rudolf Steiner (BACH JR, 2017) tem como preceito a formação de seres humanos críticos e responsáveis a partir do contato com a natureza. É no cotidiano que nos percebemos parte do mundo e aprendemos como nossas atitudes se refletem em consequências para os outros ao nosso redor. Para compreender o mundo é necessário enxergar-se como parte dele, de tal maneira que os fenômenos possam ser interpretados baseados no fluxo de acontecimentos, não sendo possível separar a consciência~existência da própria experiência e interpretação do mundo (BACH JR, 2017; MERLEAU-PONTY, 1999).

A pedagogia waldorf traz consigo a estética, as crenças, os sentimentos e as emoções como cerne da aprendizagem. As crianças, a partir das suas experiências e sensações, podem criar e imaginar sem ter o conhecimento científico como verdade absoluta. É proposto que cada um, com base no seu ponto de vista, possa construir a sua realidade. Em um mundo constantemente acelerado, as crianças têm a oportunidade de explorar e experimentar a vida de forma leve, simples e lenta.

Rudolf Steiner fundamenta a pedagogia waldorf na sensibilidade estética, nas emoções, no afeto e na relação com a natureza. O ser humano é exposto a experiências que o fazem transcender de meras ações de reprodução e são internalizadas como atitudes estéticas. Essa educação possibilita a construção de uma autonomia que leva à posturas éticas e emancipatórias ao invés de princípios incutidos por ações externas ou externalizados por desejos internos.

A estética na educação ambiental tem o papel de re-sensibilizar o ser humano e sua relação com a natureza. Marin (2007) afirma que é um desafio ressignificar a educação através das emoções e, para tanto, é necessário propiciar a imaginação, a criação, o afeto e a sensibilidade estética em conjunto com a reflexão e o senso crítico. A autora cita Steiner como visionário ao evidenciar uma educação volitiva e emotiva. A educação nessa perspectiva concebe a sensibilidade e as emoções como base para a compreensão do mundo e é por meio dos sentimentos que o ser humano tem condições de desenvolver de maneira autônoma seus posicionamentos éticos.

Häggström (2019) observou em sua pesquisa que as experiências vividas na natureza têm impacto na relação do ser humano com o meio ambiente desde a infância e como essa conexão tem papel essencial na forma como as experiências são percebidas quando somos adultos. A sensação de pertencimento com o ambiente foi importante em relação a forma que as pessoas se identificaram como sujeitos 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.

Carvalho e Muhle (2016) abrem a discussão acerca de como a educação ambiental se legitimou ao longo dos anos através do conhecimento científico. Esse formato despreza e desvaloriza outras formas de saber como a estética, as crenças, os saberes tradicionais e locais, os sentimentos e as emoções. As autoras se apropriam da expressão *fora da caixa* para falar de práticas que escapam desse molde tradicional da educação. Vivemos com excesso de informações, mídias e tecnologias, a proposta das autoras é reconstruir uma educação atencional favorável à aprendizagem através da experiência.

Da mesma maneira, Iared e Oliveira (2017; 2018) afirmam que não devemos nos limitar ao campo do conhecimento para alcançar a compreensão e transcender para uma percepção sensível e afetiva. Favoráveis a uma visão ecocêntrica, a reflexão das autoras é baseada em diversas correntes filosóficas e aponta para uma educação que preconize intencionalmente pela horizontalidade dos humanos e não humanos.

A educação ambiental tem um papel importante para construção de uma abordagem ecocêntrica (HÄGGSTRÖM, 2019; IARED; OLIVEIRA, 2017; 2018; JORGENSEN; MARTINY-BRUUN, 2019; PAYNE, 2017), na qual as experiências das crianças com o meio ambiente se

tornam significativas e tem a possibilidade de transcender um mero manual de comportamentos. Para que esse processo seja posto em prática, é recomendável que consideremos a educação ambiental de maneira transversal entre as diversas atividades escolares em uma perspectiva de não fragmentação entre a ética~estética~política (PAYNE, 2017). Nesse contexto, a pedagogia waldorf se manifesta como alternativa ao ensino tradicional pautado na indissociabilidade entre corpo~mente~mundo.

Considerações finais

Ao traçar os paralelos entre esses autores e correntes, o artigo procurou contribuir com as perspectivas teóricas no campo de pesquisa da educação ambiental. Consideramos que a educação ambiental, a fenomenologia – goetheana, steineiriana e merleau-pontiana – e a pedagogia waldorf se relacionam nas propostas fundamentais de transformação e transcendência de um manual de etiquetas para uma naturalização dos comportamentos. A pedagogia waldorf se revela como um caminho para formar seres humanos engajados e comprometidos não só com a própria existência, mas com a existência de todos os seres humanos e não humanos.

A ecofenomenologia dispõe de conceitos e noções que podem subsidiar as práticas e pesquisas de educação ambiental no contexto da pedagogia waldorf, uma vez que deslocam o ser humano e redirecionam as intencionalidades e agências não humanas na relação entre os diferentes seres vivos e não vivos. 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.

A relação infância e natureza carece de estudos aprofundados e pesquisas nesse campo podem auxiliar na formação dos sujeitos éticos~estéticos~políticos incentivando práticas que retomem a importância 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 diversos autores apresentados nesse artigo, essa é uma época da vida que merece atenção na pesquisa e nos currículos em educação ambiental.

Referências

- ANDRADE E SILVA, Dulciane Anjos de. **Por uma educação voltada para o desenvolvimento da expressão oral dos educandos**: um estudo sobre a pedagogia waldorf. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.
- BRASIL. 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. 2012.
- BACH JR., Jonas. **Fenomenologia de Goethe e educação**: a filosofia da educação de Steiner. 1 ed. Curitiba: Lohengrin, 2017. 232 p.
- BACH JR., Jonas. A fenomenologia da natureza de Goethe: conexões à educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 30, n. 1, p. 140-158, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3462/2224>. Acesso em: 28 jan. 2019.
- BACH JR., Jonas. A percepção ambiental na pedagogia waldorf pelas reflexões de Bachelard e sua relação com as bases da educação estética e ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 18, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3559/2122>. Acesso em: 01 abr 2019.
- BACH JR., Jonas; MARIN, Andreia Aparecida. A educação estética na pedagogia waldorf: o imaginário e a paisagem interior. **Interfaces da Educação**, Parnaíba, v. 3, n. 8, p. 19-34, 2012.
- CARVALHO, Luiz Marcelo. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, Heloisa Chalmers Sista; LOGAREZZI, Amadeu. (Orgs.). **Consumo e Resíduo**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: Edufscar, 2006. p. 19-41.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MUHLE, Rita Paradedda. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem. Por uma Educação Ambiental “fora da caixa”. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/6090>. Acesso em: 31 mar. 2020.
- DUARTE, Júlio Corrêa de Resende Dias; SATO, Michèle; PAZOS, Araceli Serantes. A educação ambiental do caminhar. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**,

Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 94-113, dez./2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8111>. Acesso em: 20 mar. 2019.

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.

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.

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

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

IARED, Valéria. Ghislotti; OLIVEIRA, Haydeé Torres de. 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. 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.

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.

IARED, Valéria Ghislotti et al. Coexistência de diferentes tendências em análises de concepções de educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 27, jan. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3243>. Acesso em: 27 jan. 2020.

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.

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, jun./2009. Disponível em:

<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/reped/article/view/686>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MARIN, Andreia Aparecida. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 22, maio 2012. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/198>. Acesso em: 31 mar. 2020.

MARIN, Andreia Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 277-290, 2007. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1260>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MARIN, Andreia Aparecida; LIMA, André Pietsch. Individuação, percepção, ambiente: Merleau-Ponty e Gilbert Simondon. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n.3, p. 265-281, Dez, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2020.

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

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

MOTTA, Junior Cesar; COUSIN, Cláudia da Silva; KITZMANN, Dione Iara Silveira. A educação ambiental estética e as relações de pertencimento no processo de ambientalização curricular. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 207-226, set./dez. 2018. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/3986/2649>. Acesso em: 10 abr. 2020.

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**, Rio Grande, 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.

PAYNE, Philippe. 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**. Dordrecht: Springer, 2017. p. 117-160. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-024-0927-7_6. Acesso em: 21 jun. 2019.

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.

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

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

RODRIGUES, Cae. O vagabonding como estratégia pedagógica para a "desconstrução fenomenológica" em programas experienciais de educação ambiental. **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.

RODRIGUES, Carolina de Souza; BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. A dimensão estética da educação ambiental: perspectivas de professores e de arte-educadores. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 26, fev. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3342>. Acesso em: 10 abr. 2020.

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

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA BRASILEIRA. **Desenvolvimento Organizacional e Social**, 2016. Disponível em: <http://www.sab.org.br/portal/desenvolvimento-social/71-desenvolvimento-organizacional-e-social>. Acesso em: 22 fev. 2019.

TOADVINE, Ted. **Singing the world in a New Key**: Merleau-Ponty and the ontology of sense. *Janus Head*, v.7, n.2, 273-283, 2004.

VALENTI, Mayla Willik; IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Potencial das atividades de uso público do Núcleo Picinguaba do Parque Estadual da Serra do Mar (SP) para uma educação ambiental crítica. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 709-724, Set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jan. 2020.

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.

Submetido em: 02-08-2020.

Publicado em: 23-04-2021.