

Fundação Universidade Federal do Rio Grande

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

Volume 18, janeiro a junho de 2007

A PERCEPÇÃO AMBIENTAL NA PEDAGOGIA WALDORF PELAS REFLEXÕES DE BACHELARD E SUA RELAÇÃO COM AS BASES DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA E AMBIENTAL

Jonas Bach Júnior¹

RESUMO

O artigo relaciona a educação estética aplicada na Pedagogia Waldorf com o pensamento de Gaston Bachelard sobre a fenomenologia da imaginação e os resultados na percepção ambiental dos alunos. Com base em reflexões sobre o imaginário, analisa-se o processo de sensibilização das crianças na sala de aula Waldorf como fundamento da educação ecológica, a interação dos alunos com o meio ambiente, com o espaço social e com sua subjetividade. As questões práticas da Pedagogia Waldorf são apresentadas sob o ponto de vista da sua função no desenvolvimento da percepção infantil e do relacionamento do ser humano com o mundo. O desenho de formas e o processo de alfabetização na educação Waldorf são descritos em suas contribuições para uma evolução da percepção ambiental dos alunos.

Palavras-chave: percepção ambiental, educação ecológica, Pedagogia Waldorf, Bachelard, Steiner.

¹ Bacharel em Comunicação Social – Jornalismo (UFPR) e mestrando em Educação sob orientação da Professora Doutora Andréia Aparecida Marin. Universidade Federal do Paraná – UFPR - Setor de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação – CEP 80.060-150 – Curitiba – Paraná – Brasil – jonasbachjr@yahoo.com.br e <http://www.educacao.ufpr.br>.

ABSTRACT

The paper relates the esthetic education applied on Waldorf Education with the Gaston Bachelard's thought about the phenomenology of the imagination, and with the results in the students' environmental perception. Based on reflections about the imaginary, it analyses the children's sensibilization process in Waldorf classroom as the ground of the ecologic education, and the students' interaction with the environment, with the social space and their subjectivity. The practical issues of Waldorf Pedagogy are presented under the point of view of their function in the childhood perception development and in the human being relationship with the world. The form drawing and the alphabetization process in the Waldorf education are described in their contributions to an evolution of the students' environmental perception.

Keywords: environmental perception, ecologic education, Waldorf Pedagogy, Bachelard, Steiner

Introdução

A educação ambiental tem sido pensada, já há algum tempo, como uma forma de despertar no ser humano um novo modo de viver e de se relacionar com o mundo. Essa relação não é definida apenas por sua racionalidade, sua capacidade de abstração que permite o entendimento dos fenômenos. Apesar da reflexividade ser, sem dúvida, um desenvolvimento fundamental para a construção de novos modos de viver, há outras dimensões que marcam definitivamente a relação do ser humano com o mundo, entre os quais destacamos aqui o imaginário.

A percepção que o ser humano tem do ambiente e da natureza é profundamente marcada pelo imaginário, o que pode ser confirmado na constatação de suas construções míticas elaboradas a partir de uma vivência nos lugares habitados ou contemplados, e por sua identificação com as múltiplas imagens que a natureza revela.

No presente estudo, busca-se em algumas obras de Gaston Bachelard, que tratam da relação do ser humano com o espaço e com os tetraelementos da natureza, reflexões que nos permitam entender de forma mais clara essa marca do imaginário na constituição das formas de viver e de se relacionar com o mundo. Tendo essas reflexões como foco, algumas relações com os fundamentos teóricos e a práxis da Pedagogia Waldorf são desenvolvidas, a fim de apontar a extensão do pensamento filosófico bachelardiano para uma concretude possível no âmbito da formação do ser humano integral. Essa tendência pedagógica é escolhida justamente por ter como uma de suas bases a educação estética e as capacidades imagéticas do ser humano.

O desenvolvimento do trabalho se inicia com a apresentação de evidências da relação entre percepção ambiental e imaginário, no âmbito da Pedagogia Waldorf, arquitetada sobre a Teoria Antroposófica de Rudolf Steiner. Prossegue dando elementos da práxis pedagógica em questão que demonstra o trabalho com a percepção ambiental ao longo do ensino fundamental, momento em que se inclui algumas das reflexões de Bachelard. Avança para as discussões sobre o trabalho com o imaginário e com a sensibilidade estética na alfabetização Waldorf e seus significados para a educação ecológica. Ao longo desses construtos reflexivos, apresenta-se ainda alguns dados coletados em pesquisa participante, a partir de observação livre de uma classe de primeiro e segundo ano do ensino fundamental da Escola Waldorf

Turmalina, localizada na cidade de Curitiba², com a finalidade de demonstrar com maior evidência a aplicabilidade dos pressupostos estabelecidos no encontro do pensamento bachelandiano com a teoria de Rudolf Steiner. A relação da percepção ambiental com a educação do sensível é fundamentada tendo como ponto de partida as manifestações espontâneas do grupo de alunos pesquisado em sua interação com a natureza, o lugar habitado e os fundamentos da educação estética na metodologia Waldorf.

O imaginário e a percepção ambiental

O papel fundamental do imaginário na Pedagogia Waldorf - além dos seus fins cognitivos, a aprendizagem em si, dos seus fins afetivos, a intensificação da relação do ser com seus sentimentos e o mundo, e dos seus fins volitivos, como impulso para ação na vida - é a vivificação da percepção ambiental. Estar no mundo não tem o mesmo significado, a mesma relação intra-afetiva, para o ser, depois da imaginação. No cerne da teoria de Steiner (2004b, p. 59) sobre o fenômeno cognitivo, o conteúdo da percepção sensorial, os dados captados pelos sentidos, enquanto percepção pura, são estímulos imediatos, sem a presença laboriosa do ser, sua atividade pensante. “A percepção dos sentidos oferece apenas um lado da realidade. O outro lado é a compreensão pensante do mundo.” É esta atividade pensante que, aplicada durante o segundo setênio na Pedagogia Waldorf, é colocada sob um estado imagético, ou seja, é o imaginário que empresta a potência criativa das imagens para uma diferenciação qualitativa do pensamento, um pensar que não se fragmenta na abstração do processo de uma razão instrumental, mas um pensar que ganha vigor no processo de uma razão prática, sistêmica, integral e intuitiva. No caminho estético da Pedagogia Waldorf, a percepção ambiental é a experiência pura potencializada, tonalizada pela riqueza do imaginário. O estado estético aufere impulso e vibração, mas não da experiência pura, os objetos em si, mas da atividade potencializadora do imaginário, do pensar imagético.

Mas a energia das imagens, sua vida, não provém, repetimos, dos objetos. A imaginação é sobretudo o sujeito tonalizado. Parece que essa tonalização do sujeito tem duas dinâmicas diferentes, conforme ocorra em uma espécie de tensão de todo o ser ou, pelo contrário, em uma espécie de liberdade completamente descontraída, completamente acolhedora, aberta ao jogo das imagens sutilmente ritmanalizadas. Impulso e vibração são duas espécies dinâmicas bem diferentes quando as experimentamos em seu andamento vivo. (BACHELARD, 1990, p. 67)

Este impulso e vibração, como resultados da tonalização do sujeito, resultados da imersão do ser no imaginário, são evidenciados na práxis Waldorf cotidianamente. A relação infantil com as imagens se expressa palpavelmente no entusiasmo com a percepção ambiental aguçada, com o aprender, com o sentir a vida, com o imaginar a realidade, com o desenvolvimento estimulado por meio do imaginário. “Quando a felicidade de imaginar prolonga a felicidade de sentir, a qualidade propõe-se como uma acumulação de valores. No reino da imaginação, sem polivalência não há valor” (*id.*, p. 63). O que o professor colhe da sua sementeira imagética é a manifestação de uma percepção ambiental sensibilizada, imbuída

² Opta-se pela apresentação desses dados diluídos no corpo do desenvolvimento teórico por não se tratar o presente artigo num relato de experiência, mas de um ensaio teórico, onde se inserem alguns dados concretos a título de ilustração das idéias desenvolvidas. A referida pesquisa faz parte de um trabalho de dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, que estará em breve disponível na íntegra.

de valores. A tonalização do sujeito é o ser fecundado pela imagem, é o aguçamento da percepção ambiental, da percepção vivificada pela vida múltipla da metáfora.

A felicidade de imaginar prolonga a felicidade de sentir, a felicidade de compreender e a felicidade de realizar. A própria estrutura da aula principal Waldorf explora esta relação tríplice. O estado estético experimentado hoje, justamente no momento da aula destinado ao afetivo, depois de levado ao sono, à inconsciência, é re-acordado na aula seguinte; o prolongamento do entusiasmo vivido na imaginação, que se estendeu ao sentir, é transformado em recordação, em memória, em consciência, num desenvolvimento do pensamento imagético na próxima aula. “Nosso ser onírico é um. Ele continua no próprio dia a experiência da noite” (*id*, 2001b, p.21). Então, uma vez apreendido pelo processo cognitivo, a alegria prolonga-se metamorfoseada em atividade prática, no fazer as tarefas escolares, o registro concreto e objetivo do conteúdo pedagógico é uma manifestação do pensamento imagético. Até mesmo quando a Pedagogia Waldorf volta-se para os processos cognitivos e volitivos, estes estão permeados com o germen do processo inicial e, nos primórdios do caminho didático, a semente é a imagem e o brotar é a imaginação. A metodologia Waldorf atesta a função prática e útil do irreal no fato evidente, palpável e concreto das manifestações entusiasmadas dos seus alunos pelo educar-se, diariamente.

...a função do irreal é a função que dinamiza verdadeiramente o psiquismo, ao passo que a função do real é uma função de tolhimento, uma função de inibição, uma função que reduz as imagens de modo a dar-lhes um simples valor de signo. Vemos portanto que ao lado dos dados imediatos da sensação é preciso considerar as contribuições imediatas da imaginação. (*id*, 1990, p. 63)

O vínculo do caminho estético na Pedagogia Waldorf com a percepção ambiental depende não só dos estudos de cores pela fenomenologia de Goethe e da experiência musical pela estética goetheanística, mas de uma percepção ambiental dinamizada pelo imaginário materializado em uma narrativa, que explora a imaginação literária. Bachelard (2001b, p.1) afirma que a imaginação falada “forma o tecido temporal da espiritualidade e que, por conseguinte, se liberta da realidade.” O libertar-se do real é livrar-se do tolhimento, da inibição, da formatação. A imaginação é, “no psiquismo humano, a própria experiência da abertura, a própria experiência da novidade.” Após a vivência de uma narrativa, os próprios alunos expressam espontaneamente um olhar diferenciado para o mundo, verbalizam suas percepções internas com a vida áurea da imaginação literária, não é a percepção visual, da imagem material, que está em primeiro plano, mas a percepção ambiental herdeira da linguagem poética que, “quando traduz imagens materiais, é um verdadeiro encantamento de energia” (*id*, 2001a, p. 6).

No pensamento de Bachelard, encontramos a mesma importância aludida à alma e espírito expressa no pensamento de Steiner que enfatizou o papel do conhecimento antroposófico como embasamento para o trabalho prático do professor Waldorf. A inspiração para o encontro de uma metáfora, na Pedagogia Waldorf, vem justamente de um conhecimento sobre a natureza humana e o cosmos que implica em matéria e espírito. Antes de se manifestar como linguagem poética, a metáfora nasce de um conhecimento que opera como força oculta.

Nos poemas manifestam-se forças que não passam pelos circuitos de um saber. As dialéticas da inspiração e do talento tornam-se claras quando consideramos os seus dois pólos: a alma e o espírito. Em nossa opinião, alma e espírito são indispensáveis para estudarmos os fenômenos da imagem poética em suas diversas nuances, para que possamos seguir sobretudo a evolução das imagens poéticas desde o devaneio até a sua execução. [...]

Numa imagem poética a alma afirma a sua presença. (*id*, 1993, p. 6)

Quando Steiner centra-se na vitalidade de uma educação pelo sentir, de uma educação estética, ele está falando de uma capacidade humana de renovação, de permanentemente vencer as forças estagnadoras da cristalização, do passado; de uma capacidade humana de fazer surgir o novo, de criação. Neste sentido, a imagem poética não é o eco de um passado. “Em sua novidade, em sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. Procede de uma ontologia direta”

(*id*, 1993, p. 2).

A metodologia Waldorf não explora somente a relação passiva do aluno com a imagem, ele não é apenas um receptor, muito pelo contrário, a didática trabalha sobre a ressonância e a repercussão do poético. “Na ressonância ouvimos o poema; na repercussão o falamos, ele é nosso” (*id*, 1993, p. 7). Na unilateralidade da ressonância a percepção ambiental seria apenas o conteúdo da experiência sensorial, é a repercussão que incute a função ativa do labor imaginativo do próprio ser: os alunos recitam os poemas. “É depois da repercussão que podemos experimentar ressonâncias, repercussões sentimentais, recordações do nosso passado.” O entusiasmo é a prova cabal da imagem literária tornada propriedade anímica, é a constatação irrefutável da percepção ambiental tonificada pelo imaginário.

O impulso inicial da Pedagogia Waldorf no ensino fundamental e a percepção ambiental

A primeira aula Waldorf do ensino fundamental foi especialmente preparada por Steiner (2003, p. 48), seu conteúdo é um marco fundamental da imagem arquetípica do fenômeno da vida. Ao mesmo tempo que simples e universais, as imagens da curva e da reta são a expressão da manifestação fenomênica da vida, elas são um meta-arquétipo, um arquétipo dos arquétipos. Poderíamos falar também de uma proto-imaginação, da primeira imagem trazida de forma consciente, pensada e concretizada na metodologia Waldorf.

Em princípio, é uma aula introdutória ao desenho de formas, para embasar o início do aprendizado da escrita. Mas, os fins cognitivos e de aprendizagem estão lado a lado aos fins de sensibilização e conscientização da percepção ambiental. Olhar para o mundo tornou-se um processo de descoberta, uma pesquisa do fundamento geométrico da vida no âmago da matéria. A relação de predomínio entre retas e curvas nos reinos mineral, vegetal, animal e hominal são desvendadas autonomamente pelos alunos.

Além disso tudo, reta e curva são análogas às forças psíquicas do âmbito intelectual e volitivo, respectivamente. A reta é um estado que nos acorda, a curva nos faz sonhar. “Toda linha graciosa revela assim uma espécie de hipnotismo linear: conduz o nosso sonho dando-lhe a continuidade de uma linha” (BACHELARD, 2001b, p.20). A dialética entre consciência e onirismo é a dinâmica da própria vida, pois ambas, em seus aspectos unilaterais, geram a situação do absurdo. Como símbolo desta afirmação, a história matéria narrada apresentava uma personagem que caminhava somente reto, sempre na mesma linha reta, até que ela se choca com um objeto no mundo e, enquanto não aprende a fazer a curva, não resolve seu conflito; a unilateralidade oposta também gera uma situação paradoxal, quem anda sempre na mesma curva dá uma volta em círculos, não sai do lugar. Precisamos tanto do sonho na vigília quanto à consciência no sonho, esta é a dinâmica da reta e da curva no desenho psíquico.

Como educação ecológica ambiental, o entorno, a natureza e o espaço físico tornaram-se alvo para uma busca das forças formadoras do fenômeno, a imagem percebida é uma representação da manifestação destas forças. O meio ambiente passou a ser vasculhado pelo grupo de alunos, a aula instigou-os a desvendar, em tudo o que olhavam, o princípio

fundamental da vida, a perceber a imagem prototípica do existir. A curva e a reta, além disso, não são apresentadas de uma forma árida e vazia, elas foram inseridas em histórias matéricas que, por meio do imaginário, estimulam a fantasia e fertilizam o simbolismo.

A imaginação é um reino novo, o reino que totaliza todos os princípios de imagens em ação nos três reinos mineral, vegetal, animal. Graças às imagens, o homem é apto para terminar a geometria interna, a geometria verdadeiramente material de todas as substâncias. Pela imaginação, o homem se dá a ilusão de excitar as potências formadoras de todas as matérias: ele mobiliza a flecha do duro e a bola do mole – aguça a mineralidade hostil do duro e amadurece o fruto redondo do mole. De qualquer modo, as imagens materiais – as imagens que nós fazemos da matéria – são eminentemente ativas. Não se fala muito disso; mas elas nos sustentam assim que começamos a confiar na energia de nossas mãos. (*id*, 2001a, p. 23)

Como educação ecológica social, reta e curva emprestam seus sentidos metafóricos para as interações humanas. A imagem gráfica tornou-se símbolo de condutas e estímulo para a percepção da esfera social. Numa personalidade que se curva diante do outro, situação apresentada numa narrativa que descreve a cena, a curva passa a ser a imagem da humildade. No indivíduo correto, que segue di-reta-mente suas metas, a reta é a imagem do determinismo e faz uma relação de polaridade com a curva, sobre aquele que desvia-se de seus objetivos. A relação dos opostos complementares flexibilidade e inflexibilidade, simbolizados na reta e curva respectivamente, foi inserida também no imaginário das narrativas, numa personagem com personalidade dura temos a agressividade reta, numa personagem com personalidade mole temos a postura curva (*id*, p. 22).

Como educação ecológica mental, de uma ecologia da individualidade, do habitar em si mesmo, reta e curva assumem uma força a ser incorporada pelos aprendizes. Os alunos não ficaram, em aula, apenas ouvindo histórias com imagens simbolizando reta e curva, ou restringindo-se a percebê-las visualmente no meio ambiente. Reta e curva tiveram que ser assimiladas à vontade e percebidas no ambiente interno. Num treinamento aperfeiçoador diário do movimento, a força do espaço curvo ou reto, do objeto curvo ou reto, de uma personalidade curva ou reta, foram praticadas no caminhar, no desenhar, no movimento do braços, mãos e dedos. O que existia fora de cada individualidade como manifestação de forças, passou a ser algo particular. Como afirmou Bachelard (2001a, p. 59), a imaginação que chega a trabalhar sobre a matéria “tira-lhe os tegumentos para ver bem as linhas de forças. Os objetos, todos os objetos têm energia. Devolvem-nos o vigor imaginário que lhes oferecemos através de nossas imagens dinâmicas.” Uma reta perfeita é uma conquista árdua, a imagem do reto não permanece somente representada, teve que ser trazida ao plano da vontade, a força que plasmou um tronco reto de uma árvore foi vivenciada, por cada um, na postura corporal, no movimento das pernas e dos braços, no ato de concretizar a representação gráfica. O que viveu na representação mental, na vida nervosa, que foi anteriormente vida afetiva, tornou-se vontade, vida muscular.

A percepção ambiental, então, passou a ganhar a vivacidade necessária para lhe inculcir um valor inestimável, a mesma força que vive na natureza, que ora se expressa em sua retidão, ora é curvilínea, é vivenciada em cada individualidade de múltiplas formas. A força reta e curva nos fenômenos da vida foram, em sala de aula, representadas mentalmente, abarcadas pelos sentimentos e realizadas pela vontade. O que existe na paisagem externa tornou-se parte da paisagem interna.

Assim que as imagens são estudadas em seus aspectos dinâmicos e correlativamente experimentadas em suas funções psíquicamente dinamizantes, a antiga expressão, que não cessa de ser repetida – uma paisagem é um estado de alma -, recebe novíssimos significados.

De fato, a expressão quase que só visava a estados contemplativos, como se a paisagem só tivesse por função ser contemplada, como se fosse o mero dicionário de todas as palavras evasivas, vãs aspirações para a evasão. Pelo contrário, com os devaneios da vontade se desenvolvem temas necessariamente precisos da construção demiúrgica: *a paisagem torna-se um caráter*. Só a compreendemos dinamicamente se a vontade participa da sua construção, com a alegria de assegurar-lhe as bases, de medir-lhe as resistências e as forças. (*id*, p. 57-58)

O imaginário, a alfabetização Waldorf e a relação com a natureza

Para Steiner (2004a, p. 40), o aprendizado abstrato das letras do alfabeto segue apenas regras de convenções culturais, porém, os sinais não possuem relação com nossa vida interior. A escrita foi apartada do âmbito artístico, do elemento que a originou, a imagem pintada ou desenhada deixou de ser a base para o surgimento da escrita. “Portanto, ao ensinar a escrever devemos começar pelo desenho de formas artísticas, dos caracteres com seu elemento fonético, se quisermos retroceder a ponto de a criança ser sensibilizada pelas diferenças entre as formas” (*id*, 2003, p.13).

Por isso, o processo de alfabetização Waldorf resgata esta relação primordial do ser humano com a imagem e a expressão escrita. O professor tem a liberdade para escolher entre os objetos que percebe na natureza, qual deles pode expressar tanto o fonema quanto o sinal que os alunos estão aprendendo. “Ao tratar o espaço como dimensão da construção poética, Bachelard destaca que o espaço percebido pela imaginação é necessariamente um espaço vivido e não um espaço medido e indiferente” (MARIN, OLIVEIRA; 2006, p. 186). Assim, a letra B não é simplesmente um traço vertical com duas semi-circunferências à direita do traço com o som correspondente; a letra B, no grupo pesquisado, surgiu a partir da asa de uma borboleta. Antes de mostrar a letra e aprender o seu som, os alunos receberam o desenho da borboleta e, além disso, antes do desenho eles vivenciaram uma narrativa sobre a borboleta e o besouro, e recitaram um poema sobre a história contada. Na história e no poema, o som do fonema ‘B’ é recorrente. Este procedimento ocorreu com todas as consoantes, no caso das vogais não é escolhido uma imagem do ambiente externo, trabalha-se o sentimento que a vogal expressa. Para a letra P, por exemplo, foi aproveitado um pinhão encontrado no jardim da escola, a semente estava abaulada, sua imagem assemelhava-se ao ‘P’, então foi criada uma narrativa para apresentar o objeto, a imagem, o som e a letra que surgiu.

Para as crianças, então, perceber o ‘V’ no vale de uma paisagem, o ‘M’ nas montanhas da Serra do Mar, a partir da experiência estética vivenciada em sala de aula, foi um estímulo ao desvelamento do meio ambiente. A percepção ambiental das crianças foi ampliada e sensibilizada dentro do processo de alfabetização. As imagens recolhidas no espaço habitado e aplicadas congruentemente aos fonemas e imagens dos sinais respectivos, e expressadas numa vivência estética, tornaram-se uma fonte criativa de estruturação da percepção ambiental dos alunos. Cada letra em si, na Pedagogia Waldorf, é, antes de tudo, um objeto estético.

O sentido da experiência primordial de interação com o mundo, na percepção ambiental, e da criação de âmbitos de encontro nos espaços de vivências, povoados da expressão da necessidade estética do humano, nos apontam a reconstrução do entendimento do processo educativo. A educação precisa reconsiderar a via poética de apreensão do mundo e da criatividade na construção dos espaços habitados. Para tanto, precisa adotar a educação estética como elemento fundamental. A educação ambiental, nesse contexto, é mais que o ensinamento de comportamentos adequados e de conteúdos científicos. Ela comunga com a educação estética a urgência de despertar no humano um olhar sobre si mesmo e o

reconhecimento da expressão de suas dimensões não-conceituais como zonas de conhecimento capazes de fundar um novo posicionamento ético diante do outro e do mundo. (MARIN, OLIVEIRA; 2005, p. 209-210)

O grupo de alunos pesquisado chegou, no final do período letivo do primeiro ano do ensino fundamental, a recitar 28 poemas e a cantar 36 músicas, todos com os gestuais próprios ou coreografia pré-estabelecidos. Os temas das poesias e canções referiram-se ao processo de alfabetização Waldorf que é todo realizado em imagens para as consoantes e em sentimentos para as vogais, ao processo de aprendizado dos números que segue primeiramente um caminho qualitativo, antes do quantitativo, aos temas das festas anuais da escola e aos ritmos da natureza. Os familiares foram convidados a assistir a esta apresentação global do processo Waldorf, com duração de 1h 40min. Deve-se levar em conta, ainda, que eles sabiam de cor, também, outros e versos e canções, que não foram apresentados por falta de tempo hábil. Tudo o que foi recitado ou cantado, nunca foi lido pelos alunos, eles sabiam tudo decorado a partir da própria interação com o professor. Ou seja, o processo pedagógico Waldorf cultiva de forma intensa, concomitante ao processo de alfabetização, a transmissão oral da cultura. Este é o principal componente da ecologia social desta metodologia que mantém a fundamentação do sujeito oral simultaneamente à socialização no texto escrito. Na Pedagogia Waldorf o processo vivo de apreensão do mundo, a oralidade, não é engessado pela expressão escrita, nem imobilizado pela leitura de texto; bane-se o que Freire (2001, p. 76) chamou de burocratização da oralidade. A criança entra na escola já possuindo a leitura do mundo, na Pedagogia Waldorf esta leitura é preservada, fomentada, cultivada e ampliada; a leitura do texto é um agregado, uma não exclui a outra nem a subjuga. Ocultamente ao processo de alfabetização Waldorf temos as três instâncias da educação ecológica: a social por manter-se a dialogicidade, a solidariedade com o outro durante o aprendizado; a ambiental por apropriar-se do próprio mundo natural percebido como inspiração para as imagens utilizadas em cada letra, no lugar de uma apresentação abstrata das mesmas; e mental pela preservação da leitura do mundo, da percepção ambiental infantil que já existia antes do ingresso no âmbito escolar, sem submeter a criança a um caminho individualista. O caminho Waldorf, em muitos sentidos, segue uma direção oposta à maioria das escolas:

A oralidade exige solidariedade com o Outro. A oralidade é dialógica por sua própria natureza, à medida em que não se pode realizá-la de modo individualista. Logo, o desafio para as escolas é não matar aqueles valores da solidariedade que conduzem ao espaço democrático, por meio de um processo que imobiliza a necessária natureza dialógica da oralidade através da apreensão individualista de ler e escrever. Isso é verdadeiramente fundamental. Os alunos que são extremamente familiarizados com a oralidade conseqüentemente nunca devem ser reduzidos a uma forma de pensamento que seja linear e individualista. Ironicamente as escolas fazem isso o tempo todo, reduzindo os alunos a uma forma de ler e pensar não-oral e linear. E, assim, estas mesmas escolas ficam frustradas com a dificuldade de fazer com que estes mesmos estudantes se envolvam em formas dialógicas, porque tais formas exigem que eles sejam ressocializados naquilo que foi morto anteriormente. Toda essa dificuldade ocorre devido à natureza mecânica do que significa ler e escrever nas sociedades consumistas modernas. (FREIRE, 2001, p. 76)

Educação estética e percepção ambiental

Durante a pesquisa, a rotina do trabalho de observação permitiu constatar que, no ensino permeado por imaginações, a relação integrada eu-mundo foi preservada na individualidade de cada aluno. As reações das crianças ao meio ambiente cultural escolar foram de alegria e entusiasmo, isto evidenciou-se na imaginação que se transmuda em vontade, em realização, em estar ativo internamente. O múltiplo fracionamento da relação eu-mundo é suscitar o esvaziamento, é impingir à individualidade um esgotamento dos recursos de renovação psíquica. Numa ecologia mental, da preservação do sujeito, o irreal do imaginário assume função positiva, como escreve Bachelard (1993, p.18), suscita a atividade viva da imaginação e desprende-nos do passado. “Uma enfermidade por parte da função do irreal entrava o psiquismo produtor. Como prever sem imaginar?” A força renovadora da imaginação é um vetor do devir, abre-se ao futuro. Enquanto que a abstração e a explicação intelectual, como funções do real, atuam no pólo oposto, no sentido de tolher a autonomia do novo. Steiner, numa palestra para professores Waldorf, esclarece a função da imaginação até no nível fisiológico.

Portanto, se o Senhores impingirem à criança muitas abstrações, estarão incentivando-a a dedicar-se com particular intensidade ao processo produtor de gás carbônico do sangue, ao processo de endurecimento do corpo, da extinção. Se, pelo contrário, levarem à criança a maior quantidade possível de imaginações, se a educarem falando-lhe por meio de imagens, então lançarão nela a semente para a contínua conservação do oxigênio, para um contínuo desenvolvimento, pois lhe estarão indicando o futuro, o pós-morte. (STEINER, 1995, p. 38)

Compreendemos melhor essa questão da ecologia do indivíduo como um paralelo da ecologia ambiental. A imaginação é, no ser humano, a força renovadora do seu ambiente psíquico. O estado do ser poético é um estado de vontade, é uma contraposição ao estado do ser patético, prostrado diante da vida, inerte diante dos fatos, que não imprime propósitos ao seu existir, e ao estado do ser hipotético, perdido no labirinto infinito da especialização, na aridez do abstrato, no vazio existencial.

A práxis da Pedagogia Waldorf é um contínuo cultivo do estado poético nas crianças. A natureza é a fonte de inspiração do professor, fornece a imagem percebida na experiência pura, mas é a capacidade de fantasia docente que fecunda a imagem. A presença do ser poético em cada aluno é uma conciliação com o ser poético da natureza, é o cultivo de um sentimento profundo da natureza suscitado pela experiência estética. A imagem vivificada é o próprio objeto estético que, segundo Dufrenne (1969, p. 50), “é esse objeto fabricado no qual o artifício não imita a natureza, mas produz a natureza.” A imagem com vida é uma imagem num contexto poético, pois a poesia “considera e trata a linguagem como natureza.” A força do que está vivo lá fora repercute e ressoa no interior humano.

A simples existência é então como que recuada, é apenas uma inércia, um peso, um resíduo do passado, e a função positiva da imaginação equivale a dissipar essa soma de hábitos inertes, a acordar essa massa pesada, a abrir o ser para novos alimentos. A imaginação é um princípio de multiplicação dos atributos para a intimidade das substâncias. É também vontade de ser mais, de modo algum evasiva, mas pródiga, de modo algum contraditória, mas ébria de oposição. A imagem é o ser que se diferencia para estar certo de vir a ser. (BACHELARD, 2001a, p. 21)

A análise do imaginário em Bachelard ainda é, muitas vezes, o encontro do leitor com a imagem poética escrita e inspirada por algum autor distante no tempo e no espaço. É uma

relação solitária entre ser e a imagem literária. O campo de imagens pesquisado na Pedagogia Waldorf estava sob o contexto solidário, o docente, com o papel de locutor, traz as imagens sob a forma de narrativa, e os alunos, como audiência, criam suas próprias cenas a partir do que eles mesmos imaginam. O próprio imaginário torna-se um objeto estético que, como diz Dufrenne (1972, p. 53), expressa a totalidade sintética do mundo e possui uma especificidade espiritual: “pois é a faculdade de ressentir o afetivo e não o visível, o táctil ou o auditivo.”

Ressentir o afetivo passa a ser, no ambiente escolar, o gérmen que garante a vivacidade da percepção ambiental. Neste sentido, o imaginário atua como educador do sensível, como ampliador da percepção do entorno. Isto se refletiu nas atitudes espontâneas dos alunos em buscar no ambiente da escola o universo de imagens cultivado em sala de aula, o olhar para o mundo é transformado. A atividade do pensamento imagético, do pensamento fecundado por imagens, permeou a percepção ambiental infantil, enriqueceu a capacidade de observação. Na época de ensino da gota d’água, por exemplo, durante o segundo ano do ensino fundamental, olhar para as nuvens e identificar seus quatro tipos de formação não tinha um cunho exclusivamente científico, os alunos queriam conhecer as diferentes “casas” onde morava a gota d’água. A narrativa aguçou-lhes a vontade de ver pois apresentou-lhes o que Bachelard (2001a, p. 147) designava por *imagens princeps*, “aquelas que explicam, juntos, o universo e o homem”. No objeto nuvem foi trazida de forma análoga a imagem primordial do lar, da casa; a sensação e o signo não se amalgamaram apenas para “ver com olhos novos”, mas para impulsionar “uma vontade maior: aquela de ver antes da visão, aquela de animar toda a alma com uma *vontade de ver*. [grifo do autor]” O imaginário atuando como educador do sensível amplia seu papel à educação ecológica ambiental. Segundo Duarte (2004, p. 139), a dimensão estética da educação visa à formação de um sujeito mais pleno, sem restrição aos modos instrumentais e cientificistas, integrando os modos sensíveis de se captar o real.

Portanto, a questão da educação ambiental, implicando numa nova visão – filosófica e científica – acerca de nossas relações como planeta, pode e deve ter seus fundamentos na educação da sensibilidade humana. Apenas discussões abstratas acerca do lixo, dos resíduos poluentes, da morte dos rios, dos danos causados às florestas e a extinção de espécies, parecem atingir bem pouco aqueles que não tiveram ainda seus sentidos despertados para o mundo que possuem ao redor. Aprender a entender e a preservar o ambiente, começando pelo seu entorno mais imediato, passa a ser, pois, tarefa de uma educação do sensível, quando não pela necessidade da beleza que, mesmo inerente ao ser humano, precisa ser despertada e cultivada. (DUARTE JR., 2004, p.188)

A experiência estética exerce função de mudança qualitativa sobre a percepção ordinária. O mundo não chega da mesma forma aos olhos, aos ouvidos, ao corpo e à alma enfim, por meio da experiência proporcionada pela arte. Há uma percepção que é regida pela inteligência, que organiza os objetos e frui-se deles de acordo com propósitos racionalizados, orientada por critérios práticos. Porém, na experiência estética “retornamos àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo” (DUARTE, 1988, p. 91). O termo ‘primitivo’ aqui refere-se ao vigor e não ao caráter tosco ou grosseiro da mesma. A potencialização da percepção deve-se ao fator de integralidade da experiência artística que, segundo Quintás (1993, p. 215), “não admite dicotomias; exige o compromisso criador da pessoa toda.” O pensar imagético trabalhado na Pedagogia Waldorf, imerso num contexto estético, visa um pensar integral, metamórfico e orgânico capaz de originar a amplitude de uma percepção ambiental ancorada no sensível; pois, “as formas mais altas de unidade não são conseguidas no plano dos objetos e das impressões sensoriais autonomizadas, mas no das realidades

artísticas, ética, religiosas.” O pensar imagético mantém o ser em unidade com o mundo, ao mesmo tempo que compreende, sente a realidade do meio ambiente.

A experiência estética, portanto, se oferece à educação ambiental no enfrentamento de dois dos seus principais desafios na contemporaneidade: transpor a extrema racionalização imposta ao ser humano pela cultura ocidental, que o condiciona ao conhecimento fragmentado e ao enrijecimento da poética e do imaginário; despertar a ética da essência, para superar o individualismo e os discursos reducionistas ancorados na moralidade condicionante. (MARIN, OLIVEIRA; 2006, p. 194)

Considerações finais

O imaginário ativamente trabalhado na psique dos alunos transforma a qualidade da paisagem interior - a imagem formada no interno - pois esta deixa de ser um réplica da imagem externa a partir da percepção ordinária ou pura, e passa a imbuir-se da tonalização do sujeito. Neste sentido, a percepção ambiental é qualitativamente amplificada pelo imaginário ao suscitar no sujeito a vontade de ver; no olhar sem vontade há apenas a reprodução do estímulo externo no órgão sensorial; no olhar volitivo há a participação criadora do ser. A função prática e concreta do irreal, tão exortada por Bachelard, é corroborada pela práxis Waldorf; os resultados positivos do imaginário são cotidianos; basta imaginar bem, imaginar profunda e criativamente e, então, expressar esta imagem numa fala artística, para daí colher o resultado que se evidencia na interação das crianças com o mundo. Pois, o contrário, uma imaginação superficial, ligeira e, ainda mais, expressada sem presença de espírito, esvai-se no esquecimento, na indiferença. Focamos, aqui, não apenas no que a imagem é, mas no como ela é manifestada; é no processo da concretização da imagem que esta revela sua fecundidade e amplitude.

Assim como a “literatura *pensada* prejudica a literatura *povoada de imagens* [grifo do autor] (BACHELARD, 2001 a, p. 154)”, a observação pensada - no procedimento de pesquisa - prejudica a observação que sentiu as imagens, que povoou-se do imagético. A primeira apenas interpreta segundo algum ponto de vista intelectual, a segunda está dentro, é participante, da vida das imagens. A observação sentida capta os matizes do ser da imaginação; a observação pensada, com seu nominalismo, apaga este tons numa “interpretação *racionalista* demasiado rápida.” Esta subestima aquela; a primeira é vulnerável à última.

O imaginário ultrapassa seus fins psíquicos quando alcança os âmbitos da ecologia ambiental, social e mental. A natureza e o espaço habitado são amplificados a partir do diferencial qualitativo da imaginação; as imagens ganham conotação moral quando inspiram ações, quando concretizam-se em atos que modificam o espaço social; o sujeito tonalizado, ativo em sua capacidade imaginativa, é um ser vivificado, imune aos processos de inércia psíquica que a cultura do século XXI sorrateiramente impinge ao indivíduo.

O princípio da transmissão de conhecimentos e cultura pela oralidade, simultaneamente à transmissão formalizada no texto, garante a vivificação do imaginário. A leitura do mundo de uma criança, como capacidade de uma percepção ambiental instintiva, continua seu processo de desenvolvimento e amadurecimento dentro da metodologia Waldorf. A oralidade transporta, pela linguagem, o desenho do substantivo (a forma da imagem define seu conteúdo), o colorido do adjetivo (a imagem com uma qualidade afetiva), e a cinemática do verbo (a imagem é posta em movimento). Toda aula Waldorf é um momento de plasmar

imagens. A folha é, para Goethe, a essência do fenômeno da vida vegetal. A imagem é, para Steiner, a essência do fenômeno pedagógico Waldorf.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins, 2001a.

_____. *O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins, 2001b.

DUARTE JR., João-Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2004.

DUFRENNE, Mikel. *O Poético*. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

_____. *Estética e Filosofia*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

Freire, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

MARIN, Andréia Aparecida; OLIVEIRA, Luiz Cláudio Batista de. Percepção ambiental e teoria estética: bases epistemológicas comuns e significados para a educação ambiental. In: *OLAM – Ciência & Tecnologia – Rio Claro/SP*. Vol. 6 No. 1 Maio/2006.

MARIN, Andréia A. ; OLIVEIRA, Luiz C.B. A experiência estética em Dufrenne e Quintás e a percepção da natureza: para uma educação ambiental com bases fenomenológicas. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande/RG. FURG, V.15, p. 196-210, jul-dez, 2005.

QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

STEINER, Rudolf. *A arte da educação*. O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1995.

_____. *A arte da educação - II. Metodologia e didática no ensino Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 2003.

_____. *A metodologia do ensino e as condições de vida do educar*. Cinco conferências proferidas em Stuttgart, de 8 a 11 de abril de 1924, e um comentário sobre o Congresso de Educação. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2004a.

_____. *O método cognitivo de Goethe: linhas básicas para uma gnosiologia da cosmovisão goetheana*. São Paulo: Antroposófica, 2004b.