

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Experiências multiespécies na pedagogia Waldorf sob uma perspectiva ecofenomenológica na educação ambiental

Helen Abdom Gomes, Valéria Ghislotti Iared

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16419>

Submetido em: 2026-06-06

Postado em: 2026-06-15 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

EXPERIÊNCIAS MULTIESPÉCIES NA PEDAGOGIA WALDORF SOB UMA PERSPECTIVA ECOFENOMENOLÓGICA NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

HELEN ABDOM GOMES¹

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

[<hellengomes@gmail.com>](mailto:hellengomes@gmail.com)

VALÉRIA GHISLOTI IARED²

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

[<valiared@gmail.com>](mailto:valiared@gmail.com)

¹ Universidade Federal do Paraná. Curitiba, PR, Brasil.

² Universidade Federal do Paraná. Palotina, PR, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa as experiências de correspondência estabelecidas com o mundo mais~que~humano¹ no contexto da pedagogia waldorf, articulando contribuições da ecofenomenologia e da perspectiva multiespécies sob o olhar da educação ambiental pós-crítica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em uma escola waldorf de educação infantil por meio de observação participante e caminhadas etnográficas, resultando na elaboração de econarrativas. A análise dos dados permitiu identificar três aspectos emergentes: a afecção nas relações com o mundo mais~que~humano, o movimento como itinação com~na natureza e a ludicidade e o brincar imaginativo com~na natureza. Os resultados indicaram que as experiências vividas pelas crianças favorecem processos de engajamento sensível, percepção ecológica e construção de vínculos com seres humanos e não~humanos. As interações observadas evidenciam que o contato cotidiano com a natureza, mediado pelo movimento, pela imaginação e pela experiência estética, contribui para a ampliação das formas de compreender e habitar o mundo. Dessa forma, a pedagogia waldorf apresenta potencial para fomentar sensibilidades ecológicas e relações de correspondência que desafiam concepções dualistas e antropocêntricas, oferecendo contribuições relevantes para os debates contemporâneos na educação ambiental.

Palavras-chave: intercorporeidade, correspondência, mundo mais~que~humano, sensibilidade ecológica, educação infantil.

MULTISPECIES EXPERIENCES IN WALDORF EDUCATION FROM AN ECOFENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This article analyzes experiences of correspondence established with the more-than-human world within the context of Waldorf education, bringing together contributions from ecofenomenology and multispecies perspectives through the lens of post-critical environmental education. The study adopted a qualitative approach and was conducted in a Waldorf early childhood education school through participant observation and ethnographic walks, resulting in the development of econarratives. Data analysis identified three emergent themes: affectivity in relationships with the more-than-human world, movement as itination with~in nature, and playfulness and imaginative play with/in nature. The findings indicate that children's lived experiences foster processes of sensitive

¹ O til "~" indica uma posição ontológica que rejeita a divisão entre essas dimensões da existência, evidenciando, assim, um caráter dinâmico e relacional entre os conceitos. Nenhum desses conceitos prevalece sobre o outro, por isso não é possível defini-los de forma direta ou parcial. (Payne *et al.*, 2018).

engagement, ecological perception, and the development of bonds with both human and non-human beings. The observed interactions demonstrate that everyday contact with nature, mediated by movement, imagination, and aesthetic experience, contributes to expanding ways of understanding and inhabiting the world. In this sense, Waldorf education shows potential to foster ecological sensibilities and relations of correspondence that challenge dualistic and anthropocentric conceptions, offering relevant contributions to contemporary debates in environmental education.

Keywords: intercorporeality, correspondence, more-than-human world, ecological sensibility, early childhood education.

EXPERIENCIAS MULTIESPECIES EN LA PEDAGOGÍA WALDORF: UNA PERSPECTIVA ECOFENOMENOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

RESUMEN: Este artículo analiza las experiencias de correspondencia establecidas con el mundo más-que-humano en el contexto de la Pedagogía Waldorf, articulando aportes de la ecofenomenología y de la perspectiva multispecies desde la mirada de la educación ambiental poscrítica. La investigación, de enfoque cualitativo, se desarrolló en una escuela Waldorf de educación infantil mediante observación participante y caminatas etnográficas, dando lugar a la elaboración de econarrativas. El análisis de los datos permitió identificar tres aspectos emergentes: la afección en las relaciones con el mundo más-que-humano, el movimiento como itineración com-en la naturaleza y la ludicidad y el juego imaginativo con/en la naturaleza. Los resultados indicaron que las experiencias vividas por los niños favorecen procesos de involucramiento sensible, percepción ecológica y construcción de vínculos con seres humanos y no humanos. Las interacciones observadas evidencian que el contacto cotidiano con la naturaleza, mediado por el movimiento, la imaginación y la experiencia estética, contribuye a ampliar las formas de comprender y habitar el mundo. De este modo, la Pedagogía Waldorf presenta potencial para fomentar sensibilidades ecológicas y relaciones de correspondencia que desafían concepciones dualistas y antropocéntricas, ofreciendo contribuciones relevantes a los debates contemporáneos en educación ambiental.

Palabras clave: intercorporalidad, correspondencia, mundo más-que-humano, sensibilidad ecológica, educación infantil.

INTRODUÇÃO

A educação no contexto da primeira infância surge na Alemanha com Friedrich Froebel que foi o fundador dos Kindergarden - jardins de infância - fazendo referência aos jardineiros que cuidam das plantas para que elas cresçam e floresçam (Alves; Miranda, 2018). Isso acontece em meio as modificações dos modelos e estruturas educacionais que surgem entre os séculos XV e XVI na Europa. Com o final do período do Renascimento e chegada da Revolução Industrial ocorrem mudanças na estrutura de criação das crianças e na forma como a educação era concebida. Nesse sentido, com a necessidade de apoiar e dar suporte a mulher trabalhadora e cuidar das crianças surge um movimento de mulheres da comunidade (Oliveira, 2005) que assim eram chamadas por não trabalhar em fábricas. De acordo com a autora, essas mulheres se organizavam para cuidar das crianças que estavam nos espaços das fábricas abandonadas e que eram filhas de mães/pais que estavam em minas e fundições.

A Pedagogia Waldorf surge nesse contexto a partir de seu fundador Rudolf Steiner, o qual inicia a elaboração de um complexo modelo de princípios e regras que baseia uma ideologia científica, espiritual, artística e filosófica chamada de Antroposofia (Sociedade Antroposófica no Brasil, 2023). Essa abordagem pedagógica nasce como uma solução às necessidades e dificuldades do modelo social e econômico da época e como uma opção educacional que busca trazer uma nova perspectiva de desenvolvimento para o ser humano, sendo este um caminho para a liberdade (Bach Jr, 2007). A Antroposofia é considerada uma ciência espiritual e parte do princípio de que a realidade é composta de elementos anímicos, materiais e espirituais, sendo estes interativos e independentes. Ela é reconhecida

enquanto ciência, pois além de abranger os estudos da matéria, compreende também tudo aquilo que pode ser percebido pelos sentidos físicos ou deduzido através deles. Dessa forma, Rudolf Steiner considera o ser humano em sua relação com a natureza, como um quarto reino, o reino humano. Diferente da ideia dicotômica de ser humano e natureza, para ele o ser humano faz parte da natureza a seu próprio modo, com suas especificidades e a partir da visão Antroposófica que apresenta os reinos mineral, vegetal, animal e humano (Steiner, 2003). O autor afirma que estes todos estão dentro de uma estrutura única indissociável.

O contexto escolar waldorf concebe práticas educativas focadas em um trabalho direcionado no corpo e no movimento, no qual a criança pode explorar esse trabalho valorativo e sensível em contato com o mundo vivo e não-vivo, o humano e não-humano, perceber e explorar o mundo a partir do corpo nas brincadeiras, rodas, cantigas, músicas, danças, poemas, teatro e principalmente no livre brincar na natureza (Lanz, 1990). Essa compreensão se relaciona com a educação ambiental de forma sensível e estética, pois os alunos são expostos a diferentes experiências que os fazem transcender de meras ações reprodutivistas para internalizarem as atitudes e posturas estéticas, éticas e emancipatórias (Gomes; Iared, 2021a, 2021b).

Ao refletir sobre visões e práticas transformadoras, responsáveis e sensíveis na educação ambiental, a educação ambiental pós-crítica emerge como uma possibilidade para experiências afetivas, estéticas e sensoriais durante a infância (Iared *et al.*, 2021). A dimensão do sensível e as afetividades evocam diferentes potencialidades e capacidades criativas, reflexivas, corporais, trazendo como urgentes a interação e a alteridade, se distanciando de uma perspectiva racionalista e cognitivista que ainda impera na atualidade. Essa educação ambiental é denominada de pós-crítica (Iared *et al.*, 2021), pois valoriza os sentimentos, as emoções, a sensibilidade, o corpo e expande os cenários para outras possibilidades de ser e estar no mundo com os outros seres vivos e não vivos em uma relação horizontal. Essa proposta supera as dualidades e as dicotomias de corpo/mente, ser humano/natureza, sociedade/cultura, sendo considerada uma virada corporal² (Sheets-Johnstone, 2011).

Este estudo aprofunda o debate sobre abordagens educativas que superem perspectivas antropocêntricas na educação ambiental, especialmente diante das atuais crises socioambientais. Nesse contexto, investigar a Pedagogia Waldorf revela-se pertinente, uma vez que essa concepção valoriza a experiência vivida, o movimento e o contato direto com a natureza como elementos centrais do processo formativo. Tais características indicam potencialidades para a construção de relações mais sensíveis e estéticas no mundo mais-que-humano³, favorecendo experiências que ampliam a percepção, o envolvimento e o sentido de pertencimento ao ambiente. Portanto, esta pesquisa visou compreender como a perspectiva mais-que-humana pode contribuir para processos educativos mais relacionais e atentos às múltiplas formas de vida.

No próximo tópico falaremos sobre como a fenomenologia e a correspondência (Ingold, 2021) apresentam-se como uma possibilidade de diálogo com a Pedagogia Waldorf a partir de sua perspectiva sensível e estética. Nos caminhos metodológicos falaremos como a etnografia sensorial (Pink, 2009) e a observação participante (Ingold, 2014) são abordagens que vão além de uma coleta de dados, introduzindo o pesquisador nas percepções de mundo aos quais os seres vivem. Os resultados são discutidos por meio de econarrativas que buscam relatar a experiência em contato com a natureza. Por fim, as considerações finais trazem como essas práticas fenomenológicas e ecofenomenológicas podem promover uma sensibilidade e responsabilidade ecológica nas crianças, preparando-as para um engajamento mais profundo com o mundo natural.

² A virada corporal é considerada um movimento no qual a autora afirma que o cérebro não é um órgão superior aos demais órgãos do corpo humano (Sheets-Johnstone, 2011). Esse movimento está atrelado aos movimentos de virada ontológica e somaestética que serão detalhados no tópico seguinte.

³ O termo mais-que-humano foi cunhado pelo ecofenomenólogo David Abram (1996) para abarcar tudo aquilo que é humano, mas que também o que extrapola.

A FENOMENOLOGIA E A CORRESPONDÊNCIA: FUNDAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM SENSÍVEL E ESTÉTICA NA PEDAGOGIA WALDORF

A fenomenologia contemporânea tem se deslocado para novas conjecturas acerca do entendimento da experiência estética na natureza e isso está sendo apropriado nos estudos da educação ambiental (Iared; Oliveira; Payne, 2016). Brown e Toadvine (2003) foram os primeiros a empregar a nomenclatura ecofenomenologia ao relacionar a fenomenologia com as problemáticas ambientais e enfatizar a importância da experiência sensorial e perceptiva da natureza como caminhos para enfrentamento dessas problemáticas. Autores como Wood (2003), Toadvine (2004), Sato (2016), Gomes e Iared (2021a; 2021b) se pautam nessa concepção que visa evidenciar os significados das experiências vividas na natureza.

Essas abordagens teóricas e metodológicas contemporâneas tem uma de suas raízes na concepção de corpo proposta por Merleau-Ponty (2019), que defende que somos *carne do mundo*. Para ele, a carne do mundo constitui a base da percepção, ou seja, a partir de nossa corporeidade que vivenciamos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Nessa visão, a percepção não se reduz a um ato passivo de quem observa, mas é uma ação que implica uma relação profunda e complexa de existência. A ecofenomenologia propõe que as interações entre humanos e não-humanos afetam as sensibilidades éticas e ecológicas, exigindo uma reavaliação das estruturas educacionais tradicionais. Essa transformação deve reconhecer as contribuições das entidades não-humanas no processo de aprendizagem, promovendo uma educação ambiental mais participativa e ecocêntrica, na qual a coabitação e a agência compartilhada se tornem pilares de diferentes práticas pedagógicas como a Pedagogia Waldorf.

Tais questões se entrelaçam com a perspectiva multiespécies (Haraway, 2016b; 2016c; 2021; Ingold, 2012a; 2013a; Sussekund, 2018; Tsing, 2019) que visa compreender as relações de diferentes espécies como elementos interligados e mutuamente influentes, ao invés de considerá-los separadamente. Essa abordagem considera que os seres são co-constitutivos de e em seus ambientes, e que sua realidade está entrelaçada de maneira complexa. Tal perspectiva concebe a importância das interações ecológicas para a sobrevivência e evolução das espécies, e de que forma as ações do-no mundo mais-que-humano afetam essa relação.

Dentro dessa perspectiva, recorremos ao que o antropólogo Tim Ingold (2021) concebe como itinação. Segundo Ingold (2021), a itinação é o conhecer por meio do habitar em um mundo em movimento, na caminhada, na vivência, na experiência. É uma forma relacional de aprender em que o sujeito se envolve com os seres, materiais e os ambientes rompendo a lógica de controle e previsibilidade, seguindo com o fluxo da vida. Consonante a isso, Ingold (2021) percebe este processo como uma relação *de correspondência*, na qual corresponder é responder de maneira corporificada com o mundo. A correspondência é uma atitude de abertura e resposta em colaboração com o mundo no qual, nos transformamos por dentro. O autor afirma que a experiência é ativa e não passiva, é uma “ação que está dentro da experiência” (Ingold, 2016, p. 16), pois de acordo com o autor, aquele que atua não é soberano. Isto porque, segundo ele, o que se faz não é apenas uma ação, mas uma experiência e acionar a experiência [...] é estar dentro dela, da experiência.

A correspondência de Ingold (2021) tem aproximações com a Pedagogia Waldorf, especialmente no que diz respeito a uma educação ecofenomenológica, baseada na experiência direta e na relação ativa com o mundo. Ingold propõe que o ato de correspondência perpassa um envolvimento contínuo e sensível com o ambiente. A Pedagogia Waldorf compartilha dessa visão por meio da ideia steineriana de que a aprendizagem deve emergir do próprio fenômeno (Steiner, 2006). Da mesma maneira, Ingold (2021) a vida como movimentos contínuos, ao qual ele chama de fluxo de materiais ao invés de estruturas fixas e enfatiza que conhecer e aprender é uma ação que envolve todo o corpo e não apenas a mente.

Para a Pedagogia Waldorf (Steiner, 2006), essa compreensão é essencial, pois as crianças aprendem por meio do movimento, do fazer manual (trabalho com as mãos, artes, música, teatro, dança, entre outros) e da experiência direta com a natureza. Essa forma de ensino busca corresponder ao desenvolvimento integral da criança, em vez de apenas transmitir conteúdos teóricos. Segundo Ingold (2010), o conhecimento não é passado por meio de uma transmissão geracional automática de informações entre os seres, mas acontece a partir de uma redescoberta dirigida atenta e performática

para~no~com o mundo. A percepção de que estamos emaranhados nas nossas relações nos convida nos corresponder e nos educarmos atentamente e constantemente.

A educação na perspectiva da Pedagogia Waldorf concebe a sensibilidade estética e as emoções como base para o desenvolvimento humano e compreensão do mundo. Steiner foi considerado visionário ao explorar a autonomia, a ética e a estética como pilares centrais de sua obra em busca da liberdade do ser (Steiner, 2008) centrada em justiça, fraternidade e ponderação como gênese de suas decisões. Isso implicou na maneira em como a abordagem pedagógica foi estruturada. Steiner acreditava que a moral e a ética só poderiam ser inspiradas nas crianças por meio do sentimento e da vontade. Assim, o ser humano será somente pleno em sua inteireza quando utilizar ser corpo e mente de forma indissociáveis em prol do mundo, sendo assim parte dele (Steiner, 2003).

Por sua vez, a ecofenomenologia enfatiza a experiência direta, a interação sensorial com o ambiente e a correspondência, proposta por Ingold (2021), podem ajudar a transformar a prática educativa Waldorf. A correspondência segundo Ingold, destaca que seres humanos e elementos naturais são co-participantes de uma *malha* de interações. Essa perspectiva sugere que, ao invés de afetar o ambiente unicamente, os humanos também são afetados pelas forças naturais com as quais interagem. Na Pedagogia Waldorf, práticas que promovem essa correspondência com o meio ambiente podem incentivar os sujeitos a interagirem com o mundo de maneira profunda e responsável, fortalecendo uma ética de cuidado e coabitação (Ingold, 2013b).

Para avançar para uma concepção sensível e ecocêntrica, a Pedagogia Waldorf pode adotar práticas como caminhadas e passeios com as crianças pela natureza urbana do bairro. Isso oferece uma abordagem afetiva e sensível ao enfatizar a percepção corporal, a estética e as interações corporificadas com o ambiente (Iared; Oliveira, 2017; Iared; Venturi, 2024). Ao contemplar o ambiente estando imerso nele, o sujeito é incentivado a caminhar e vivenciar o espaço natural, percebendo não apenas o que vê, mas também o que sente e como o ambiente responde à sua presença. Essa prática destaca a agência das forças naturais e promove uma ética de coabitação, ao convidar o indivíduo a compreender-se como parte das relações sensoriais e afetivas com o ambiente.

As relações estético~afetivas em um mundo mais~que~humano surgem como um caminho de correspondência (Ingold, 2021) na Pedagogia Waldorf, pois é por intermédio das experiências e vivências que os seres vivos e não vivos constroem suas interações. Suas complexidades ambientais e sociais que afetam todas as formas de existir no mundo e em um ambiente escolar como este, oportuniza o desenvolvimento de novas sensibilidades, emoções, criatividade e a formação de um sujeito ético, moral e justo como Steiner propunha.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Fundamentada pela etnografia sensorial (Pink, 2009), tratamos das percepções e sensações valorizando as experiências sensoriais e corporificadas como elementos centrais para a compreensão do mundo mais~que~humano. A observação participante (Pink, 2009; Ingold, 2014) e o *walking ethnography* (Ingold; Vergust, 2016) possibilitam a produção dos dados de maneira investigativa e reflexiva, no qual o pesquisador vivencia e registra as múltiplas dimensões com espaço-tempo e da relação com a natureza. Ao romper com métodos tradicionais de investigação, essas abordagens ampliam as possibilidades de análise das relações com o mundo mais~que~humano proporcionando novas percepções e compreensões sobre as relações sensoriais e afetivas que emergem desta interação (Iared; Oliveira, 2018).

A etnografia sensorial (Pink, 2009) busca ampliar os horizontes metodológicos da pesquisa antropológica e fenomenológica, permitindo uma compreensão mais abrangente e profunda das interações mais~que~humanas com o mundo. Essa metodologia concentra-se não apenas nos aspectos observáveis da experiência, mas na complexa teia de sensações corporificadas que moldam a percepção e o conhecimento (Ingold, 2015). Trata-se de um compromisso com a materialidade e a sensorialidade da experiência, possibilitando ao pesquisador imergir-se ao ambiente investigado. Tal abordagem rompe com a ideia de neutralidade e distanciamento do investigador, valorizando uma postura reflexiva e situada. Segundo Pink (2009), isso requer que o pesquisador reconheça sua própria posição e envolvimento na pesquisa, promovendo um entendimento relacional e dinâmico do fenômeno estudado.

Ao lado da observação participante, o *walking ethnography* (Ingold; Vergust, 2016) emerge como um segundo instrumento de produção de dados, utilizado para aprofundar a compreensão das interações com o ambiente. Essa abordagem envolve a exploração de paisagens por meio de caminhadas, nas quais o pesquisador se engaja com o espaço ao seu redor através dos sentidos e do movimento corporal. Diferentemente de métodos estruturados, o *walking ethnography* é um processo dinâmico e aberto, sem roteiros ou trajetos predefinidos. As experiências surgem de forma espontânea e são moldadas pelas demandas do fenômeno estudado (Iared; Oliveira, 2018).

Durante as caminhadas, o corpo do pesquisador se torna um instrumento de percepção e interação com o ambiente, possibilitando a captura de aspectos como relevo, textura, sons e condições climáticas. Essa prática também permite que o pesquisador esteja atento às suas próprias emoções, movimentos e reações, promovendo uma reflexão crítica sobre o impacto do ambiente em sua experiência. Segundo Iared e Oliveira (2017), o *walking ethnography* oferece uma perspectiva única ao possibilitar uma relação sensorial e emotiva com o espaço, enriquecida pelos elementos externos que influenciam diretamente a percepção e o entendimento do pesquisador. No *walking ethnography*, as respostas corporais do pesquisador às afecções do ambiente criam uma "trilha sensorial" que reflete a relação dinâmica entre o pesquisador e o espaço investigado. Essa experiência imersiva gera conhecimento a partir das sensações e reações corporais, promovendo uma compreensão interligada das relações ecológicas.

A relação dessas três abordagens – etnografia sensorial, observação participante e *walking ethnography* – proporciona ao pesquisador adotar uma postura ética e respeitosa acerca dos diversos seres e ambientes investigados. A ênfase na sensorialidade e na materialidade possibilita captar a complexidade das interações vividas, superando as limitações das abordagens tradicionais que privilegiam a perspectiva do observador externo. Segundo Ingold (2014), essa postura exige uma abertura para o aprendizado contínuo e uma disposição para se deixar afetar pelas experiências sensoriais e emocionais do ambiente.

Contexto escolar waldorf e o *corpus* de análise

O espaço escolar escolhido está localizado em uma antiga residência do município de Curitiba - PR, no bairro do Campo Comprido. O lugar é composto por um banheiro, 2 salas, sendo para uma turma de maternal de crianças com 1 a 2 anos e outra para uma turma de jardim com crianças de 3 a 6 anos. Uma antessala comum para todas as crianças interagirem e realizarem o momento do lanche. Neste mesmo espaço aconteciam a roda e os teatros que eram encenados pelas crianças da turma do jardim. Na parte de fora havia o pátio (Imagem 1) e o jardim (Imagem 2), onde as crianças brincavam livremente após as refeições. Todas as crianças estudavam pela parte da manhã.

Imagem 1 – Crianças brincando no pátio.



Fonte: A Autora (2023).

Imagem 2 – Espaço do Jardim.



Fonte: A Autora (2023).

O primeiro contato com a escola surgiu devido a minha pesquisa de mestrado, na qual pude conhecer melhor as pessoas que trabalham e vivenciam a Pedagogia Waldorf. Por indicação da dona da escola onde fiz a minha dissertação, conheci a dona da atual escola e logo em nossas primeiras conversas ela ficou bastante curiosa e intrigada com a ideia de ter uma pessoa que iria não apenas observar o espaço, mas participar ativamente das atividades diárias com as crianças⁴.

Em uma primeira visita conheci o espaço que era bem simples como a maioria das escolas se propõe a ser. A professora logo se apresentou de maneira muito gentil e afetuosa. Naquele momento, pude testemunhar a beleza do espaço e toda sua delicadeza. No pátio, havia árvores pequenas frutíferas, troncos de árvores para as crianças poderem escalar, sentar-se e brincar livremente. As salas foram construídas para que as crianças pudessem explorar cada pequeno detalhe, desde os móveis de brinquedo para criar e recriar suas próprias fantasias e brincadeiras, até os tecidos, bonecas de pano, trenzinhos de madeira, panelinhas de metal que possibilitavam a imersão na imaginação, histórias, ludicidade e vivência da infância.

O jardim era composto de árvores frondosas em meio a diversos brinquedos de madeira e metal. Ao observar esse ambiente, a escolha do lugar também aconteceu por conta da afinidade com as atividades que estes já desempenhavam alinhada com o nosso referencial teórico, já que estes tinham em sua prática caminhadas com as crianças ao redor da escola. Essas caminhadas surgiram com o objetivo de possibilitar as crianças um maior contato com entorno escolar que era cercado de trilhas de mata fechada e um conhecimento maior sobre a cidade e a geografia na qual viviam. Ao imergir no estudo, nos aproximamos de um exercício subjetivo que nos levou a uma busca por uma prática coerente a nossa ontologia e epistemologia. Essa dinâmica abraçou as técnicas de produções de dados anteriormente citadas: observação participante (Ingold, 2014) e *walking ethnography* (Ingold; Vergust, 2016), tendo em vista que foi possível adentrarmos em uma complexidade de experiências e vivências únicas que somente aquele espaço poderia proporcionar.

⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR - CAEE: 64657822.2.0000.0214.

Assim, as observações das crianças brincando, das conversas e diálogos que elas realizavam entre si, das caminhadas realizadas e as relações mais~que~humanas foram os principais relatos do diário de campo. Entendemos a importância das anotações como parte dos registros das respostas corporais, expressões faciais, cansaço, relaxamento, reflexões e as manifestações que surgiram por meio das interações e pausas que surgiram nas relações imbricadas na pesquisa.

Ainda que muito importante, o diário de campo demonstrou-se limitado a certas sensações e percepções de movimento e sentimentos que emergiram ao longo do processo que testemunhamos nos encontros dos corpos das crianças. Com isso, surgiu a necessidade de registrarmos por meio de fotografias e *timelapses*⁵ que foram fundamentais para a construção das econarrativas (que falaremos na sequência) a partir da compreensão de momentos contemplativos no brincar, no caminhar, no sentir do frio durante o inverno, no pular das poças de água da chuva, no correr até as borboletas que estavam em áreas de mata fechada e o respirar ofegante junto a alegria que isso lhes causava. Esses registros se tornam *corpus de análise* na medida em que o estudo foi sendo construído.

Econarrativas e a análise dos dados

Tendo como base nossa perspectiva ecofenomenológica, a jornada foi iniciada em fevereiro de 2023 com observações *in loco* e imersão direta nas práticas Waldorf. Essa aproximação demonstrou ser extremamente importante para o desenvolvimento das relações com o mundo mais~que~humano. As crianças, sempre dispostas a dialogar, me deram a oportunidade de testemunhar diferentes relações com o ambiente vivido. Ao total foram realizadas 44 visitas que somadas totalizaram 176 horas de pesquisa. A turma de crianças tinha de 3 a 6 anos e estudavam no período matutino. Ao longo do processo, uma das crianças saiu da pesquisa, pois mudou de escola na metade do ano. Ao total foram observados 7 participantes, tendo a pesquisa início em 16 de fevereiro de 2023, encerrando em 29 de setembro de 2023. Elas foram divididas da seguinte forma: no primeiro semestre às terças e quintas-feiras das 08h às 12h e no segundo semestre às terças, quartas e quintas-feiras das 08h às 12h. O número de visitas do segundo semestre se justifica pela necessidade de encerramento em setembro devido a própria escola não poder mais acolher a pesquisa por conta das atividades internas a partir da época de Micael que começa no período de setembro.

A partir do *corpus de análise* – diário de campo, fotografias, *timelapses* e desenhos – citado no tópico anterior foram escritas econarrativas. As econarrativas são uma descrição da experiência que buscam relatar a vivência do corpo na/da/com natureza em um tempo-espço, apreendendo o *ecobecoming*⁶ (Iared; Oliveira, 2017). Payne (2013) aborda sobre inclusão destas escritas na pesquisa em educação ambiental em uma abordagem ecocêntrica indo além das formas mais tradicionais de análise de dados. Isso revela um processo de transformação do indivíduo e da aprendizagem com o propósito de uma educação mais significativa e menos instrumentalizada. As econarrativas foram escritas individualmente, ou seja, uma para cada participante da pesquisa. As econarrativas descreviam as relações mais~que~humanas de cada participante.

As econarrativas foram, então, analisadas individualmente, gerando as unidades de sentido. De acordo com Alves, Buffon e Neves (2021) as unidades de sentido são recortes relevantes e representativos do fenômeno com base nas indagações feitas pelo pesquisador. Na sequência, estabelecemos convergências e divergências entre as unidades de sentido, gerando as das unidades de significado. A triangulação entre as unidades de significado produziram os aspectos emergentes, os quais expressam o nosso referencial teórico em diálogo com o que se mostrou no fenômeno vivenciado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os afetamentos produzidos a partir das econarrativas elaboradas surgem “como caminho para construções e (re)construções de nossas percepções ambientais” (Ferreira, 2024, p. 85). Sabemos o

⁵ *Timelapse* é uma técnica de captura de imagens que comprime longos períodos de tempo em vídeos curtos. Realizada por meio de fotografias tiradas em intervalos regulares e reproduzidas em alta velocidade, ela evidencia movimentos lentos ou quase imperceptíveis, como o crescimento de plantas, desabrochar de flores ou alterações no clima.

⁶ Potencial de “ser e perceber como natureza” (Iared; Oliveira, 2017, p. 104).

desafio na captura de experiências e afetos, contudo estudos como Pink (2009), Payne (2013), Iared e Oliveira (2017), entre outros, propõe trabalhar com descrições e análises de dados que visam alcançar de forma densa a experiência vivida.

Os instrumentos de produção de dados propostos possibilitaram acessar hábitos, percepções, comportamentos e vivências que foram descritos, fotografados e analisados para a construção dos aspectos emergentes. A partir disso, apresentamos estes entrelaçamentos que emergiram em resposta e correspondência ao mundo mais~que~humano.

Econarrativas

Os estudos no campo da educação ambiental vêm propondo novas maneiras de compreender as expressões/apreensões afetivas e estéticas que surgem na relação com a natureza. As materialidades e sensorialidades se tornam práticas descritas aqui como parte do processo de percepção do mundo e forma de acessar essas características outras que não a linguagem, tais como: a experiência vivida, os afetamentos, as itinações, indo além da proposta cartesiana que se impõe como principal ferramenta de pesquisa. Payne *et al.* (2018) aponta que a descentralização do humano a partir da caracterização das experiências é assumir uma postura menos antropocêntrica e isso é possível a partir do uso das econarrativas como meio descritivo para os dados de uma pesquisa.

Dessa forma, as econarrativas foram escolhidas como alternativa metodológica no campo da educação ambiental tendo em vista uma orientação estética~ética~política (Payne *et al.*, 2018). Assim, as econarrativas emergem a partir de um exercício atento conduzido na relação com as crianças, coisas, seres que foram experienciados durante a jornada de observações e caminhadas, experiência esta ativa, pois “o agente está *dentro* do processo de sua ação” (Ingold, 2016, p. 9). Para esse artigo foram selecionadas as econarrativas de três crianças, devido a limitação de páginas do manuscrito.

Douglas⁷

Douglas era um menino comunicativo, curioso e gostava de brincar com seu irmão caçula Guilherme. Ele era branco, de cabelos curtos pretos, olhos pretos, possuía uma pequena franja e andava sempre de chapéus ou boné. Ele gostava de brincar no jardim e durante as caminhadas ele preferia se afastar do grupo para explorar sozinho o lugar.

As caminhadas emergiram como iniciativa na escola após a pandemia. As crianças (e adultos) passaram muito tempo trancadas em casa no período de 2020 a 2021 e ao retornar para o espaço escolar a professora Dariane propôs que elas tivessem a possibilidade de conhecer o espaço urbano ao redor da escola. Conhecer o relevo, pessoas, coisas, seres e todos aqueles ali habitavam era um processo que naturalmente elas não conseguiriam tão facilmente, pois boa parte do tempo elas passavam dentro do espaço escolar. No começo do ano de 2023, as professoras começaram a realizar os percursos com as crianças, pois estas já tinham o hábito de fazer tais trajetos acompanhadas com os responsáveis.

Com a minha chegada, as crianças puderam experimentar uma nova possibilidade de encontro com os espaços já que eu também não conhecia nada na região. As mesmas faziam questão de me apresentar tudo que havia pelo caminho, desde pinhas secas que caíam no asfalto que podiam servir como bolas de futebol, até mesmo pequenos arbustos de lavanda que havia pelo caminho e parávamos para sentir o cheiro. Em um dos passeios, Douglas se interessou por uma das árvores e ficou observando como poderia subir nela. Ele se entrelaçou a ela (Imagem 3) e tentou subir o mais alto possível. Victor ficou olhando do chão e chateado por não conseguir fazer o mesmo e disse que não queria mais ser amigo da árvore e de Douglas.

⁷ O nome de todos os participantes foi trocado para preservar a identidade dos indivíduos considerando que são menores de idade e devemos conservar o sigilo ético da pesquisa destes que assim o participam segundo as normas do CEP.

Imagem 3 – O entrelaçar da árvore e Douglas.



Fonte: A autora (2023).

Douglas fez o convite para que ambos tentassem subir juntos. Ele tentou subir na árvore, mas não havia espaço para os dois. Douglas desceu e acalentou o amigo dizendo que quando ele pudesse, conseguiria fazer o mesmo. Durante a caminhada, as crianças notaram que o espaço florestal no qual elas brincaram foi tomado por tratores, pedreiros, engenheiros e eles estavam fazendo uma construção no local. Douglas disse que era muito triste que eles estavam destruindo a floresta para construírem casas. A professora Dariane concordou e desejou que eles replantassem as árvores que estavam sendo cortadas.

Seguimos de volta à escola e as crianças foram brincar no parque. Ao chegar havia 6 sabiás-laranjeira brincando nas gabirobeiras do lugar, as crianças não notaram os pássaros e nem os pássaros a presença delas. Alguns dos animais ficaram bicando e balançando o tronco das árvores, enquanto outros estavam roçando o corpo nas folhas e cutucando suas penas com o bico.

Quando Douglas percebeu, gritou para as outras para virem observar o que eles estavam fazendo. Contemplativas, decidiram pausar as brincadeiras para apreciar o que os pequenos bichos faziam. Foi um momento de escuta, atenção e conversas entre si. Após as aves voarem, as crianças voltaram a brincar, não sem antes comentar o quanto elas eram fofinhas e tinham a barriga redonda parecendo bochechas estufadas. Ainda no parque, enquanto brincava na caixa de areia, Douglas sentou-se e Filomena, tranquila, aproximou-se e deitou-se em seu colo. Ela permanecia ali, serena, recebendo seu afeto e oferecendo o próprio corpo como companhia.

Após a hora do lanche, as crianças começaram a brincar com uma árvore sonora⁸ de forma organizada pelas professoras. Douglas foi o primeiro naquele dia. Ele ficou bastante empolgado e deu pequenos gritos de euforia quando foi chamado. Ele subiu na cadeira animado, com um sorriso largo no rosto, encolheu seus ombros e jogou a primeira bolinha. O som que a árvore emitiu o fez vibrar e comemorar enquanto as outras crianças assistiam atentas. Na segunda bolinha ele já estava mais relaxado e atento, embora a empolgação continuasse alta. Ele soltou a bolinha no topo da árvore com muita alegria saiu sorrindo e batendo palmas por ter feito a atividade.

Victor

As visitas começaram dia 16 de fevereiro de 2023 e já na minha chegada à escola conheci Victor. Ele era um menino branco, de olhos castanhos escuros, cabelos pretos curtos, com 4 anos, agitado, curioso, falante, corajoso e muito imaginativo. Gostava de brincar no parque subindo nas pedras e tijolos que haviam nos fundos do quintal. No livre brincar construía cabanas, foguetes de tecido e fogueiras com tocos de madeira.

⁸ A árvore sonora é um brinquedo composto de pequenas pétalas coloridas dispostas de forma alternada em zig-zag, por onde descem de 2 a 4 bolinhas e que emitem sons afim de entreter crianças pequenas. Seu objetivo é o de desenvolver habilidades de coordenação motora, atenção, concentração e audição (Árvore Sonora, 2023).

Em um dos dias na cozinha fazendo tortas de brócolis com painço surgiu a dúvida entre as crianças se nos ovos havia pintinhos e se houvessem, se estes poderiam ter caído na massa. A história dos pintinhos se espalhou por todas as crianças e Victor ficou reflexivo. Nesse momento, ele questionou:

- Como os ovos viram pintinhos? Será que eles podem nascer pintinhos aqui dentro? Se a gente botar no forno eles podem morrer?

A professora Dariane perguntou como eles achavam que os pintinhos nasciam e começou a grande dúvida na sala. Victor respondeu que os pintinhos nasciam dos ovos, mas nem todos os ovos tinham pintinhos, alguns a gente poderia comer. Ela ouviu as respostas e disse que os pintinhos nascem dos ovos sim, mas que precisam do galo e da galinha para nascer, assim como as crianças precisam da mamãe e do papai. Após a resposta, ele continuou a fazer as tortinhas para assar já mais tranquilo de que nenhum pintinho seria assado.

Em outro momento no parque, ele que gostava de escalar as paredes de tijolos e escorregar no escorregador, tentou aventurar-se em subir nos limoeiros que já estavam carregados de frutos. Ao tentar escalar a pequena árvore, Victor teve bastante dificuldade e não conseguiu sair do chão, o que o deixou bastante frustrado e irritado. Ele começou a chorar e gritar com a árvore dizendo:

- Você não é minha amiga, eu odeio você!

A professora Dariane se aproximou e veio conversar com ele tentando explicar que naquele momento ele ainda não estava pronto para subir na árvore (Imagem 4), pois não tinha a idade correta para fazer tal tarefa. Quando ele estivesse preparado, ele conseguiria subir assim como seus amigos conseguem, pois são mais velhos e já são preparados.

Imagem 4 – A escalada de Victor.



Fonte: A autora (2023).

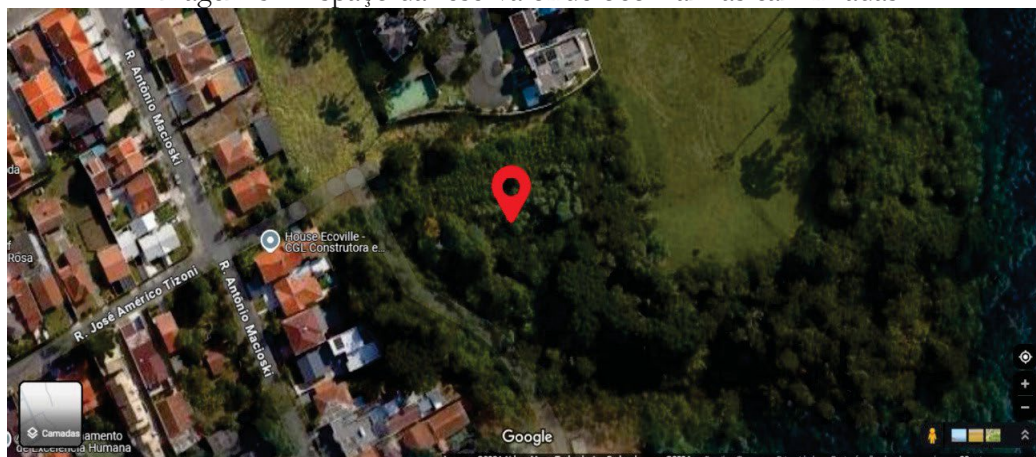
Ele respondeu que não era isso, que ele era o culpado, pois o corpo dele não era capaz de subir na árvore, pois não tinha força e coragem. Ele tentou até o fim da hora do parque subir na árvore, até que ele conversou com Davi e disse que talvez ele não tivesse culpa, era só que ele ainda não estava pronto. Antes de subir para sala, ele abraçou a árvore se despedindo e seguiu de mãos dadas com Douglas para ouvir a história do final do dia.

As caminhadas aconteciam quase sempre antes do lanche e mesmo em dias de chuva as crianças as realizam com capas de chuva, galochas e guarda-chuvas como forma de proteção. Era comum encontrar animais mortos na beira da estrada e bastante lixo, pneus e material queimado na região. Para chegar até o local podíamos fazer diferentes itinerários pelas ruas ao redor, mas para adentrar ao lugar era necessário passar por uma área pedregosa, com o solo bem irregular e arenoso. Ao subir, passávamos por um pequeno morro que possuía um solo fofo repleto de grama, lama e pequenas plantas com flores.

Era possível notar os passos lentos, o respirar mais acelerado e os gritos efusivos na tentativa de chegar mais rápido ao cume.

Depois para descê-lo e seguir a jornada, era necessário seguir uma trilha formada por um solo de chão batido, mas ainda irregular. Nesse caminho, totalmente fechado, havia muitas borboletas que passeavam por entre as árvores, teias de aranha que formavam uma névoa dificultando a visualização do lugar, formigas que caminhavam por entre pingos d'água revelando que havia chovido recentemente no local (Imagem 5).

Imagem 5 - Espaço da reserva onde ocorriam as caminhadas.



Fonte: A autora (2023).

Em uma das caminhadas, seguíamos todos enfileirados segurando uma longa corda e ouvindo a mediação da professora Dariane para não nos perdermos e que ninguém ficasse para trás. A cada 4 crianças, um adulto ficava responsável e esse grupo poderia parar para observar e brincar no local. Por ser um espaço de mata fechada bem densa (Imagem 7), as crianças aproveitavam para observar cada detalhe do que havia ali. Alguns paravam e depois seguiam sua caminhada contemplativa até que Victor falou:

- Com licença, dona Aranha, desculpe destruir sua casa!

Imagem 6 - Caminhada pela reserva com as crianças.



Fonte: A autora (2023).

Voltamos pelo mesmo caminho, o qual havia uma corrente de rio. Grilos e gafanhotos estridulavam, pássaros pousavam no topo das árvores enquanto seguíamos a trilha feita na vinda. As crianças olhavam para o topo das árvores curiosas tentando alcançar as folhas para sentir a textura. No percurso de volta, os meninos encontraram verbenas e comentaram o quanto eram pequenas e bonitas. Davi quis tirar algumas para levar para casa, Victor o impediu que o fizessem e disse que não deveria fazê-lo, pois estaria matando-a.

Durante o livre brincar no parque, embaixo do escorregador, Violeta e Davi estavam brincando de cabana e Victor foi ver o que eles estavam fazendo. Davi comentou que eles estavam esperando a chegada de uma tempestade e Victor disse que era necessário sentir o vento forte para saber se a tempestade estava chegando, por isso eles precisavam ir para o topo do escorregador para conseguir sentir o vento. Victor subiu até o mais alto do escorregador e gritou:

- Tempestade a vista!

O vento sacudia as árvores, pois estava ventando bastante e Victor gritou em sequência:

- É um furacão, tem um furacão vindo aí!

Violeta fazia comida na cabana para todos e Davi ia pegando os mantimentos. Victor estava do lado de fora da cabana avisando os demais sobre as condições do tempo. Douglas se juntou a brincadeira avisando que a tempestade estava chegando e quem estivesse perto dele estaria protegido.

Os pássaros na árvore revoaram e os meninos os imitaram correndo e balançando os braços para baixo do toldo que cobria o escorregador. A chuva chegou e, segundo as crianças, ela era um portal para outros mundos. Eles saíram correndo para debaixo do limoeiro dizendo que cada um tinha superpoderes de fogo, gelo, terra, vento, água e tempestade. Contudo, a brincadeira foi interrompida, pois precisávamos subir para que eles não ficassem molhadas.

Em outro dia no parque, Victor quis subir no Limoeiro e ficou muito frustrado por não conseguir como Violeta e Douglas. Ele decidiu ir para o balanço de corda e, enquanto se embalava, a professora Dariane cantava “voa Victor, voa (2x)”. Ele, feliz, gargalhando, com o corpo ao vento, uma perna esticada e a outra dobrada, os braços esticados, disse a plenos pulmões:

- Que vida boa!

Violeta

Violeta era uma menina falante, determinada, autoconfiante com pensamentos e posicionamentos decididos para alguém de apenas 5 anos de idade. Branca, loira, de olhos azuis claros e bochechas rosadas, não se aproximava fácil de qualquer pessoa e nem conversava comigo como as outras crianças. Desconfiada com a minha presença, mesmo quando estávamos brincando ou interagindo juntas, ela não se permitia ficar próxima. Somente após a metade do ano ganhei sua confiança e ela começou a brincar comigo e solicitar minha presença durante as atividades na escola e nas caminhadas. Ela era amiga de Olga e as duas brincavam juntas o tempo todo, seja no parque ou no livre brincar, ambas se juntavam para montar casinhas, lojas de doce, sorveterias ou até mesmo para subir nas árvores e ficar conversando sobre as nuvens que estavam no céu.

Ao chegarem à escola, as crianças foram desenhar. Violeta disse que o preto não era cor, era só uma *ausência de cor*. Victor discordou e disse que preto era cor sim. Douglas concordou com Violeta e disse que era ausência, sim, pois “*não tem água preta, só xixi preto*” (sic).

Em uma das caminhadas, Victor perguntou se eles estavam em uma floresta e Violeta respondeu que “*sim, mas depende*”. Ela olhou para o lugar e ao caminhar ficou observando para tentar ter certeza se era mesmo uma floresta onde eles estavam.

Durante o lanche no inverno, as crianças comiam sopa e Violeta adorava essa refeição. Ela comeu 2 potes cheios e ao olhar para o lado, notou que Olga havia comido apenas metade de um pote:

- Por que você não come mais um pouco? Está tão gostoso!

Olga envergonhada respondeu:

- Não gostei muito!

Violeta tentou ajudar Olga a comer mais um pouco da sopa explicando que fazia bem para a saúde e mesmo que ela não tivesse gostado tanto era bom para proteger do frio, pois aquecia. Ao

por relações antropocêntricas com a natureza, significa abrir brechas para outras práticas e modos de conceber a nossa existência como habitantes do planeta. Donna Haraway (2016c) aborda como nós humanos devemos assumir o que ela denomina por *respons-abilidades*⁹, sendo esta uma provocação a nossa convivência com outros seres. Qual o nosso papel enquanto parte da estrutura que vivemos? Muito mais do que fazer provocações, a autora busca compreender como as espécies companheiras constroem essas relações, tendo em vista que a resposta não está na centralidade do ser humano.

No decorrer da experiência com Victor foi possível acompanhar sua relação “ao tentar escalar a pequena árvore”, o mesmo “teve bastante dificuldade e não conseguiu sair do chão, o que o deixou bastante frustrado e irritado” (**Victor**).

É possível perceber que embora Victor estivesse engajado em sua relação a árvore, isso não quer dizer que essa relação iria produzir emoções positivas, reforçando a fala de Haraway em entrevista: “espécie companheira não é sinônimo do bem ou de harmonia. Não é sinônimo de nada” (Dolphijn; Spitzner; Head, 2023, p. 109). Engajar no mundo segundo a autora é *estar em risco com*, algo que o pequeno demonstra em outra passagem: “Ele começou a chorar e gritar com a árvore dizendo:

- Você não é minha amiga, eu odeio você!”

A experiência estética faz parte de processo de aprendizagem significativo para os participantes. Iared, Ferreira e Hofstatter (2022) problematizam a ausência de experiências estéticas da natureza no currículo e nas práticas escolares nas escolas públicas de educação básica. Os autores apontam que essa é uma questão enfrentada na educação brasileira, tendo em vista que a educação ambiental é citada na BNCC apenas como “*temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global*” (Brasil, 2018, p. 19), não sendo de fato incorporada ao currículo de forma clara.

A educação ambiental que almejamos privilegia um olhar estético~ético~político, o qual segundo Iared, Oliveira e Reid (2017, p. 1274, tradução nossa) “o corpo está imerso no mundo como uma mente encarnada, seja através de uma sensibilidade crítica do ser, tornar-se e/ou experimentar a natureza”. O cotidiano escolar waldorf apresenta essa visão a partir das experiências sensíveis e sensoriais com~na natureza.

Nas caminhadas isso se revela quando Douglas, questiona a professora Dariane ao notar que o espaço florestal estava tomado por tratores, pedreiros, engenheiros e eles estavam fazendo uma construção no local. Ao levantar indagações sobre esse evento, a criança reflete não apenas sobre o espaço em que vive, mas aponta sua percepção e sentimentos ao dizer que está **triste** pela *destruição* daquele ambiente do qual se sente pertencente.

Esse processo envolve ir contra as estruturas de poder dominantes e se reflete nos comportamentos e práticas dos sujeitos imbricados. As possibilidades de transformação advindas da relação com o mundo mais~que~humano abrem caminho para uma atitude afetiva e sensível, transcendendo os modos de agir antropocêntricos (Marin, 2007, Payne *et al.*, 2018).

Essa visão valoriza a natureza enquanto ser que possui valor intrínseco de existência e busca a superação das dualidades natureza~cultura, sujeito~objeto, corpo~mente. Tal conceito é denominado de *epistemologias ecológicas* (Steil; Carvalho, 2014) e converge diferentes áreas do conhecimento reivindicando a materialidade e a autonomia dos não-humanos. Essa reivindicação vai ao encontro ao “reposicionamento existencial e epistemológico do humano em face dos demais organismos que habitam o mundo partilhando um ambiente comum” (Steil; Carvalho, 2014, p. 166).

É importante destacar que como toda e qualquer relação, elas não apresentam apenas consequências agradáveis e alegrias, também evocam tristezas e dores como o evento da morte e da perda. Olhar para essas relações e compreender que todas as *espécies* (Haraway, 2016a; 2021) se formam a partir dos múltiplos afetamentos, sejam trágicos ou felizes, é o que provoca a transformação do mundo.

Destacamos que é no encontro com o outro que nos encontramos conosco e isso abre caminho para uma postura atenta e participativa. Se buscamos uma fenomenologia que traga “para as coisas em si” como Heidegger (1962, p. 58) defendia é necessário abrir espaço para uma atitude

⁹ Tradução do termo em inglês *response-ability* que significa resposta e habilidade, tal palavra é traduzida de várias maneiras, mas optamos por utilizar esta tradução que se aproxima melhor da versão original.

fenomenológica (Morse; Blenkinsop, 2021) que desafie o indivíduo a buscar respostas possíveis e se comprometa com a co-construção de um relacionamento com o mundo.

Entendemos que os encontros realizados no espaço escolar waldorf são fruto da experiência estética e que estes manifestam uma dimensão sensível, afetiva e em harmonia com ambiente (Payne, *et al.*, 2018) demonstrando uma relação de correspondência. Por isso, é fundamental que a aprendizagem ocorra a partir do contato com os elementos da natureza e do sentir, com um olhar profundo que proporcione um engajamento sensorial e afetivo com a natureza.

O movimento como itinação com~na natureza

A motricidade comumente é conhecida por ser a capacidade de realizar movimentos corporais de maneira coordenada e organizada, mas de acordo com Rodrigues (2019) o corpo em movimento é inseparável das experiências que vivencia e age de maneira intencional e transcendente ao mundo. Segundo o autor, o movimento desse *corpo-ao-mundo* é considerado fundamental na concepção de significados. Assim, a ecomotricidade percebe a ação da~na natureza de tal maneira que ela é vista como lúdica e ecológica.

As caminhadas exercidas pelas crianças faziam parte da rotina escolar, embora criadas por conta do contexto pós-pandêmico, tornaram-se um hábito que transformou a maneira como as crianças enxergavam o ambiente fora dos muros da escola. Solos irregulares, grama, terra, areia, insetos, aves, névoa, frio, calor, vento, folhas, sol foram algumas das *possibilidades de encontro* nesse mundo **de** movimento (Rodrigues, 2018). Um mundo de movimento implica em um tempo~espaço no qual, segundo Husserl (1988), o corpo que se movimenta não é físico, mas sim uma estrutura que pressupõe um modo de compressão desse mundo.

As crianças tinham acesso no próprio jardim a diferentes elementos, sejam da natureza como folhas, gravetos, pedras, sementes ou materiais como painéis, pratos, colheres, cordas, entre outros. Essa abordagem possibilitava uma prática criativa, que poderia ser tanto coletiva quanto individualizada, explorando movimentos amplos e sutis.

Desconstruir a visão de que o movimento não é apenas uma prática que acontece centralizada no ser humano é um desafio que se constitui e reconstrói em um mundo de significado (Fiori, 1986). As teias de aranha que formavam uma névoa no meio da mata, as borboletas voando por entre as árvores e pousando nas folhas, as formigas que juntas caminhavam por entre os pingos de chuva e seguiam seu caminho – foram demonstrações de “mundos/ambientes significados, inerentemente constituídos por meio de inter-ações intercorpórea-mundanas e existenciais que, invariavelmente, são mutuamente presenciadas, co-constitutivas e recíprocas” (Rodrigues, 2019, p. 13, tradução nossa).

Essas relações são possibilidades de intercorporeidade baseadas em preceitos ecosomaestéticos (Shuterman, 2008), no qual o corpo é percebido a partir de uma experiência que tem poder de ação e transformação, entrelaçando-se de maneira sensível com o ambiente em um processo contínuo de ressignificação com o mundo. As escaladas nos muros do jardim e observações de céu em meio as folhas voando e fazendo sons ao vento são as materialidades enredadas no ambiente.

Crianças e natureza comungam de um mesmo espaço~tempo~lugar e influenciam umas às outras, é como um jogo de improviso em que ambos estão abertos para o que há de vir, arriscam com o novo e o inesperado.

Para Ingold (2012), esse inesperado é o que nos faz aprender, pois é a partir dele que vamos compondo quem somos e moldando a nossa história. Isso se reflete nas relações construídas pelas próprias crianças, como Olga que adorava brincar de casinha e também passava seus dias brincando no balanço de corda. A relação emaranhada com as *coisas* não é estabelecida em pontos de uma rede (*network*), mas como fios de uma malha (*meshwork*).

Acreditamos que o movimento tem potencial resultante nas formas de ser~estar no mundo (Payne *et al.*, 2018) e isso se destaca na experiência que possuímos diante do contato imediato com a natureza. Embora para termos transformações ecológicas significativas é necessário uma relação específica de tempo e espaço particulares, consideramos que a Pedagogia Waldorf tenha as características necessárias para desenvolver os agentes de sensibilidades (Iared, 2018) essenciais para tal mudança.

A ludicidade e o brincar imaginativo com~na natureza

Aprender é um ato que acontece a partir da ação intencional do aprendiz, na infância isso ocorre por meio do brincar nas experiências lúdicas vividas de forma significativa pelo indivíduo (Luckesi, 2015). A ludicidade é mais do que uma atividade, é uma experiência imbricada na qual o indivíduo participa em plenitude, propiciando uma sensação de liberdade (Luckesi, 2005). Segundo o autor, a ludicidade não é relacionada ao brincar, muito embora seja encontrada nas brincadeiras, pois como não estarmos engajados no momento vivido enquanto se brinca de pular corda, pega-pega, esconde-esconde?

Assim, as crianças aprendem pelo brincar em movimento e também pelo brincar imaginativo. Essas brincadeiras possibilitam trabalhar na construção da relação com~na natureza. Segundo Merleau-Ponty (1990), a criança pequena vive o mundo mergulhada nele de tal maneira que não se distancia criando representações mentais. Um exemplo disso é a criança que acredita na existência do bicho papão ou da fada do dente, afirmar que aquele ser não existe é um erro, pois segundo o filósofo, a realidade é aquilo que se vê e crê.

Isso pode ser observado a partir do que fora encontrado nas brincadeiras de barcos voadores, sorvetes de morango feitos com folhas e areia, bolos de chocolate com nozes feitos com terra, gravetos e folhas, entre outros que expressavam sobre a imaginação e a realidade. Essas manifestações a partir da experiência eram tão reais quanto aquilo que as crianças viam e sentiam diante da brincadeira. Como quando estavam rindo se balançando no barco voador e sentindo o vento soprar no rosto. Quem, de fato, poderia lhes dizer que aquele barco não estava voando?

Ingold (2012b) fala sobre como a imaginação nos causa experiências e manifesta sentimentos, percepções e sensações no “mundo real”. De acordo com ele, é necessário reconhecer que a imaginação tem impactos sobre a realidade e que esta necessita “ouvir e responder [...] estabelecer uma relação de comunhão e afeto. Resumindo, em abrir-se para o ser do outro” (Ingold, 2012b, p. 21). Portanto, para as crianças a experiência no brincar os desperta para essas respostas que o mundo os oferece. Brincar com~na natureza possibilita explorações diversas, permitir-se estar imerso nesse ambiente e proporciona autonomia e independência para serem protagonistas de suas ações.

Essas experiências também se manifestam em momentos de diálogo e reflexão espontânea das crianças. Em uma das atividades de desenho ao escolherem as cores que usariam, Violeta afirmou que “*preto não era cor, era só ausência de cor*”. Victor discordou, dizendo que preto era, sim, uma cor. Douglas, por sua vez, reforçou o argumento de Violeta dizendo que “*não tem água preta, só xixi preto*” (sic). A conversa nos mostra a percepção sensível do mundo construída pela experiência e orientada pela compreensão que a criança estabelece sobre os fenômenos.

Nesse diálogo, segundo a Teoria das Cores (Bach Jr., 2016) para Goethe, o preto é percebido no campo de interação entre a luz e a sombra, e a experiência da cor só pode ser compreendida plenamente por quem está imerso no fenômeno. Nesse sentido, o debate entre as crianças não é uma oposição de opiniões abstratas, mas uma tentativa de significar o mundo por meio da experiência sensível. Isso se aproxima da ideia de Merleau-Ponty (2018) ao afirmar que a percepção é sempre uma construção encarnada e situada. Assim, quando as crianças discutem o que é ou não uma cor, fazem isso não a partir de uma definição subjetiva, mas de uma experiência construída pela interação sensorial com o mundo ao seu redor.

A Pedagogia Waldorf com base na Antroposofia concebe esse cenário para que as crianças possam descobrir por meio da experiência corporal, da imaginação, da fantasia, do movimento e da relação com a natureza como desenvolver-se integralmente indo na contramão de uma concepção instrumentalista de ensino (Andrade e Silva, 2015). Essa abordagem pedagógica transcende a visão mecanicista e como observado, o professor apoia esse desenvolvimento em uma espécie de tutor. Diferente das pedagogias tradicionais, o indivíduo é compreendido em sua totalidade e o brincar é base para o ensino da criança pequena que aprende por meio da imitação (Lanz, 1990).

Reconhecemos que o brincar com~na natureza é um caminho para uma aprendizagem a partir da ludicidade. A Pedagogia Waldorf se mostra como uma alternativa à prática pedagógica e o ensino desenvolvimentista trazendo consigo a construção de uma perspectiva ecocêntrica devido a sua concepção holística em profundo contato com a natureza (Gomes; Iared, 2021a; 2021b). Dessa forma, o

brincar imaginativo possibilita uma educação estética que desperta diferentes sensibilidades e afetividades gerando novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de correspondência é uma atitude de abertura, movimento e resposta aos processos em colaboração e contato com o mundo e esta surge na Pedagogia Waldorf como uma dimensão do sensível na educação ambiental. Por isso, a Pedagogia Waldorf, enquanto abordagem pedagógica, se mostra como um caminho de resposta para esses afetamentos e acreditamos que para além disso, ela contribui para uma estrutura de comportamento na qual as crianças possam explorar suas formas de compreensão e percepção do mundo a partir do corpo e do movimento. A experiência estética é uma das maneiras pelas quais a pedagogia alcança o desenvolvimento integral da criança, favorecendo a relação entre sentir, pensar e agir. Dessa forma, acreditamos que essa metodologia de ensino se apresenta como uma janela de possibilidade para a transformação dos sujeitos na sociedade. Há de se compreender que este estudo não traz todas as respostas pertinentes as áreas apresentadas. Nosso desejo é que estas sejam mais compreendidas e estudadas para seguirmos em direção a futuras pesquisas que abordem o potencial da educação estética em uma perspectiva menos antropocêntrica.

REFERÊNCIAS

ABRAM, D. **The spell of the sensuous: perception and language in a more-than human world**. New York: Vintage Books, 1996.

ALVES, A. M. L.; MIRANDA, D. R. Marcos históricos e concepções na legislação brasileira: o cuidar e o educar na educação infantil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 5., 2018, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Editora, 2018.

ALVES, M. F. S.; BUFFON, A. D.; NEVES, M. C. D. A fenomenologia como uma abordagem metodológica. *In*: MAGALHÃES JUNIOR, C. A. de O.; BATISTA, M. C (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1 Ed. Maringá/PR: Gráfica e Editora Massoni, 2021, p. 205-217.

ANDRADE E SILVA, D. A. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 56, p. 101-113, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9BdKCJfZZFSM9KkkwTFc6yD/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BACH JR. J. educação **Ecológica por meio da Estética na Pedagogia Waldorf**. 2007. 230f. Dissertação (Mestrado em educação) - Setor de educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. 2007.

BACH JR. J. As cores fisiológicas na ciência de Goethe: educação e fenomenologia. **Revista Ciência e educação**, v. 22, n. 1, p. 117-128, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/hfGmzvqJkFTjzMGTMGKqpZM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BROWN, C.; TOADVINE, T. **Eco-Phenomenology: back to the earth itself**. Albany: State University of New York Press, 2003.

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

DOLPHIJN, R.; SPITZNER, C.; HEAD, S. Correll. Ficando com o Problema – Entrevista com Donna Haraway. **Ilha – Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 25, n. 3, e96024, p. 107–115, set. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/96024>. Acesso em: 22 mai 2025.

FERREIRA, A. C. **EXPERIÊNCIA ESTÉTICA DURANTE CAMINHADAS DE TRABALHADORES DA COMUNIDADE ESCOLAR: POTENCIAIS PARA UMA EDUCAÇÃO MENOS ANTROPOCÊNTRICA**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2024.

FIORI, E. M. Conscientização e educação. **Educação e Realidade**, v.11, n. 1, p. 3-10, 1986. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/viewIssue/3068/334>. Acesso em: 29 jan. 2025.

GOMES, H. A.; IARED, V. G. A Pedagogia Waldorf e a educação ambiental: um diálogo a partir de uma perspectiva ecofenomenológica. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em educação ambiental**, v. 38, n. 1, p. 202–223, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v38i1.11827>. Acesso em: 16 abr. 2023.

GOMES, H. A.; IARED, V. G. O potencial da Pedagogia Waldorf para a educação ambiental em uma perspectiva ecocêntrica. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 18, n. 52, p. 323-343, 2021b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20210054>. Acesso em: 16 abr. 2023.

HARAWAY, D. **Manifestly Haraway**: The Ciborgue Manifesto. Minnessota: University of Minnesota Press, 2016a.

HARAWAY, D. **Staying with the Trouble**: Making Kin in the Chthulucene. North Caroline: Duke University Press, 2016b.

HARAWAY, D. “Staying with the Trouble: Anthropocene, Capitalocene, Chthulucene”. In: MOORE, J. W. (Ed.). **Anthropocene or Capitalocene**: Nature, History and the Crisis of Capitalism. Oakland: PM Press, 2016c. p. 34-76.

HARAWAY, D. **O manifesto das espécies companheiras**: Cachorros, pessoas e alteridade significativa. 1ª ed., Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Nova York: Harper, 1962.

HUSSERL, E. **Investigações lógicas: Sexta investigação** - Elementos de uma Elucidação Fenomenológica do Conhecimento. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

IARED, V. G.; FERREIRA, A. C.; HOFSTATTER, L. J. V. Por mais experiências estéticas da natureza em escolas públicas de educação básica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e78109, p. 1-21, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cL74khJHMf4ghPT3K3rntRK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jan. 2025.

IARED, V. G; HOFSTATTER, L. J. V.; TULLIO, A. D.; OLIVEIRA, H. T. de. Educação ambiental Pós-Crítica como Possibilidade para Práticas Educativas Mais Sensíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 1-23, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236104609>. Acesso em: 30 abr. 2023.

IARED, V. G; OLIVEIRA, H. T. de. O Walking Ethnography para a compreensão das Interações Corporais e Multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, n. 3, p. 99-117,

2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/KrRqNwY73hCCJfQWXHfbYPr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 07 jun. 2023.

IARED, V. G; OLIVEIRA, H. T. Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, p. 1-18, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/143512/138202>. Acesso em 07 jan. 2024.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. de; PAYNE, P. G. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, v. 47, p. 191-201, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1063472>. Acesso em: 16 abr. 2023.

IARED, V. G., OLIVEIRA, H. T., & REID, A. Aesthetic experiences in the Cerrado (Brazilian savanna): contributions to environmental education practice and research. **Environmental Education Research**, v. 23, n. 9, p. 1273–1290, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1312290>. Acesso em: 30 ago 2023.

IARED, V. G.; VENTURI, T. Walking ethnography na educação ambiental e educação em saúde: em busca do rigor e da legitimação da pesquisa qualitativa em educação. **Ciência & educação**, Bauru, v. 30, e240040, p. 1-14, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CrSgQkPTVFdS9hY3j6QfGcg/?lang=pt>. Acesso em: 24 out. 2024.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777>. Acesso em: 11 abr. 2023.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizonte Antropológico**. v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832012000100002>. Acesso em: 17 abr. 2023.

INGOLD, T. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. **Cultura, percepção e ambiente**: diálogo com Tim Ingold. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012b. p. 15-29.

INGOLD, T. Anthropology beyond humanity. **Soumen Antropologi: Journal of the Finnish Anthropology Society**, v. 38, n. 3, 2013a, p. 15-23. Disponível em: https://www.waunet.org/downloads/wcaa/dejalu/feb_2015/ingold.pdf. Acesso em: 07 mai. 2023.

INGOLD, T. Repensando o animado, reanimando o pensamento. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 10-25, 2013b. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/43552>. Acesso em: 25 ago. 2024.

INGOLD, T. 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/IngoldThats-enough-about-ethnography.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2023.

INGOLD, T. **On human correspondence**. Journal of the Royal Anthropological Institute. Vol. 23, Ed. 1. 2016. p. 9-27.

INGOLD, T. **Correspondences**. Cambridge: Polity Press, 2021.

INGOLD, T.; VERGUNST, J. L. **Ways of Walking Ethnography and Practice on Foot**. London: Routledge, 2016.

LANZ, R. A **Pedagogia Waldorf**: Caminho para um ensino mais humano. 5. ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacao.htm>. Acesso em: 04 fev. 2025.

LUCKESI, C. C. Ensinar, Brincar e Aprender. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.131-136, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/download/2466/2033/4067>. Acesso em: 04 fev. 2025.

MARIN, A. A. Ética, Estética e Educação Ambiental. **Revista de Educação PUC Campinas**, n. 22, p. 109-118, 2007. Disponível em: <https://periodicos.puccampinas.edu.br/reveducacao/article/view/198>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de cursos**: Filosofia e Linguagem. Campinas: Papirus, 1990

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: WMF, 2018.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MORSE, M.; BLENKINSOP, S. Educational possibilities: Teaching toward the phenomenological attitude. In: HOWARD, P.; SAEVI, T.; FORAN, A.; BIESTA, G. **Phenomenology and Educational Theory in Conversation**: Back to Education Itself. Nova York, NY: Routledge, 2021. p. 197-209.

OLIVEIRA, Z. R. de. educação **Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAYNE, P. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. In: STEVENSON, Robert B.; BRODY, Michael; DILLON, Justin; WALSH, Argen E. J. (Eds.). **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York, NY: Routledge, 2013. p. 424-437.

PAYNE, P. G.; RODRIGUES, C.; CARVALHO, I. C. M.; SANTOS, L. M. F. dos; AGUAYRO, C.; IARED, V. G. Affectivity in environmental education research. **Pesquisa em educação ambiental**, São Paulo, v. 13, p. 93-114, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/2177-580X.vol13.Especial.p92-114>. Acesso em: 11 abr. 2023.

PINK, S. Situating Sensory Ethnography: From Academia to Intervention. In: PINK, S. (Ed.). **Doing Sensory Ethnography**. London, SAGE Publications Ltd, 2009, p. 7-23.

RODRIGUES, C. MovementScapes as ecomotricity in ecopedagogy. **The Journal of Environmental Education**, Estados Unidos, v. 49, n. 2, p. 88-102, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1417222>. Acesso em: 16 abr. 2023.

RODRIGUES, C. 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: <http://dx.doi.org/10.5380/dma.v51i0.63007>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SATO, M. ECOFENOMENOLOGIA: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em educação ambiental**, Rio Grande do Sul, p. 10-27, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5957>. Acesso em: 11 abr. 2023.

SHEETS-JOHNSTONE, M. **The corporeal turn: an interdisciplinary reader**. Exeter: Imprint Press, 2009.

SOCIEDADE ANTROPOSÓFICA NO BRASIL. **Rudolf Steiner – Biografia Cronológica**. 2023. Disponível em: <https://www.sab.org.br/antroposofia/rudolfsteiner/biografia-cronol%C3%B3gica-rudolf-steiner>. Acesso em: 18 mar. 2024.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. de M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n.1, p. 163-183, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006>. Acesso em: 11 abr. 2023.

STEINER, R. **A arte da educação II: Metodologia e didática**. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, R. **A educação da Criança à Luz da Ciência Espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 2006.

STEINER, R. **A filosofia da liberdade: Fundamentos Para Uma Filosofia Moderna**. 4. ed. São Paulo: Antroposofica, 2008.

SUSSEKIND, F. Sobre a vida multiespécies. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 69, p. 159-178, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p159-178>. Acesso em 12 fev. 2023.

TOADVINE, T. Singing the world in a New Key: Merleau-Ponty and the ontology of sense. **Janus Head**, v. 7, n. 2, p. 273-283, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1794/2532>. Acesso em: 11 abr. 2023.

TSING, A. L. **Viver Nas Ruínas – Paisagens multiespécies no Antropoceno**. Brasília: Mil folhas, 2019.

WOOD, D. What is Eco-Phenomenology? In: BROWN, C.; TOADVINE, T. (Eds.). **Eco-Phenomenology: back to the earth itself**. New York: State University, 2003. p. 211-233.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados não podem ser disponibilizados publicamente, pois esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da UFPR - CAEE: 64657822.2.0000.0214, sob a qual nos comprometemos a armazenar os dados sob restrição das pesquisadoras responsáveis.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autora 1 – Conceitualização, Investigação, Metodologia, Análise formal, Curadoria de dados. Escrita: rascunho original, revisão e edição.

Autor 2 - Administração do projeto, Conceitualização, Análise formal, Validação, Visualização, Supervisão. Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.