



Elni Elisa Willms
Rafael Nogueira Costa
Rogério de Almeida
Michèle Sato (*in memoriam*)
(Orgs.)

sementes da arte-educação-ambiental

Handwritten signature and date:
2023

· FEUSP

sementes da arte-educação-ambiental

Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal

Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil

Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal

Ana Mae Barbosa, USP, Brasil

Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil

Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil

Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile

Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal

Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil

Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina

Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil

Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil

Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália

Elaine Sartorelli, USP, Brasil

Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil

Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador

Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil

Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México

Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha

Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão

Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia

Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil

Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França

João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil

João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália

Luiz Jean Lauand, USP, Brasil

Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil

Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil

Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil

Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España

Mario Miranda, USP, Brasil

Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador

Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España

Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil

Regina Machado, USP, Brasil

Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil

Rogério de Almeida, USP, Brasil

Soraia Chung Saura, USP, Brasil

Walter Kohan, UERJ, Brasil

Elni Elisa Willms
Rafael Nogueira Costa
Rogério de Almeida
Michèle Sato (*in memoriam*)
(Orgs.)

sementes da arte-educação-ambiental

DOI: 10.11606/9786587047690

·FEUSP

SÃO PAULO, SP
2024

© 2024 by Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Coordenação editorial: Elni Elisa Willms, Rafael Nogueira Costa e Rogério de Almeida
Projeto Gráfico e Editoração: Rogério de Almeida e Marcos Beccari
Capa: Aquarela do Dente de Leão produzido por Michèle Sato. Arte produzida por Regina Aparecida da Silva, Cristiane Carolina de Almeida Soares e Mariana Chiarinelli
Revisão dos autores



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

Catálogo na Publicação
Biblioteca Celso de Rui Beisiegel
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

S471 Sementes da arte-educação-ambiental. / Elni Elisa Willms; Rafael Nogueira Costa; Rogério de Almeida; Michèle Sato (in memoriam) (organizadores).
São Paulo: FEUSP, 2024.
647 p.

ISBN: 978-65-87047-69-0 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047690

1. Meio-ambiente. 2. Educação ambiental. 3. Arte-educação. I. Willms, Elni Elisa II. Costa, Rafael Nogueira. III. Almeida, Rogério de. IV. Sato, Michèle (in memoriam) (org.). VI. Título.

CDD 22^a ed. 375.7

Ficha elaborada por: **José Aguinaldo da Silva** – CRB8a: 7532

Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Armanda Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Avenida da Universidade, 308 - Cidade Universitária - 05508-040 – São Paulo – Brasil

E-mail: spdf@usp.br / <http://www4.fe.usp.br/>

FEUSP



Dente de Leão – aquarela de Michèle Sato

SUMÁRIO

ÁGUA – Fotografia de Vitor Nogueira	10
<i>Apresentação: nossas sementes e a saudade</i> Os Organizadores	11
<i>Prefácio</i> Marcos Sorrentino	25
Homenagem a uma Poeta-Educadora-Ambiental, cujos sonhos são pontes para realizações Sonia Palma	28
AR – Fotografia de Vitor Nogueira	32
Esperanças no dever de árvore da Arte-educação-ambiental moçambicana Cristiane Carolina de Almeida Soares e Michèle Sato (in memorian)	33
Deslizamentos e inundações das matrizes do imaginário - terra, água, fogo, ar e éter: a criança ciborgue desenhando a natureza! Cleusa Peralta Castell	57
TERRA – Fotografia de Vitor Nogueira	74
Desafios para multiplicar práticas dialógicas em Educação para a Sustentabilidade Pedro Roberto Jacobi	75
Semences hispano-brésiliennes d'écoformation d'un vert paradigme existentiel pour l'ère planétaire Gaston Pineau	93
FOGO – Fotografia de Vitor Nogueira	118
Paisagens urbanas: um território de significados, identidades e fruição Yára Christina Cesário Pereira e Giovani Guilherme Onzi	119

Fidelidade Telúrica como Estratégia Decolonial: a poética de Silva Freire Mário Cezar Silva Leite e Larissa Silva Freire Spinelli	138
VIOLA DE COCHO – FAZERES DA MÃO Fotografia de Miguel Ângelo Marques da Silva	158
Educação ambiental e metodologias participativas: uma proposta de elaboração dialógica de materiais didáticos Gelze Serrat de Souza Campos Rodrigues e Georgia Teixeira	159
As relações entre os seres e o espaço natural: Uma estória de amor Fabício César de Aguiar	177
NATUREZA E CULTURA - Fotografia de Miguel Ângelo Marques da Silva	195
Qual é o Rio da sua vida? O projeto Conexões Rios e a resignificação das relações entre Rios e sociedade Leonardo Oliveira da Silva, Gustavo Kiss Pinheiro Cabral, Adão Osdayan Cândido de Castro, Giovanna da Silva Ramos, Jenner Ornelas Teixeira, Natália Martins Peixoto e Mônica dos Santos Marçal	196
Percursos do Rio Macaé: uma expedição em busca de imaginações e práticas educativas bioinspiradoras Josiane Paulino Vitor de Oliveira, Rebeca Moreira Fraga Lemos, Júlia de Sousa Peçanha Ramos, Geovana Benvenuti Pereira da Silva, Lohane Andrade de Quadros, Lorena Cristina de Souza e Souza, João Paulo Junqueira Souza, Américo de Araújo Pastor Junior, Paula Alvarez Abreu e Rafael Nogueira Costa	217
Gabriela Marquez a.k.a Muiteza	232
Eco-arte-intervenções na Zona Oeste de São Paulo: ocupando criativamente as ruas! Paulo E. Diaz Rocha	233
Sejamos Tod@s Artistas-Educadores-Ambientais: Metáforas para SentirPensarAgir a Revolução de Outro Mundo Possível José Matarezi	251
ÓLEO 1 BERNARD DUMAINE, FR	278

Relato de experiências de um arte educador ambiental e a produção de dispositivos para uma arte ecosófica: respigar, mapear e semear Cláudio Tarouco de Azevedo	279
Entre latas e furos: a EA conecta experiências às esperanças Rosana Gonçalves da Silva	300
<i>ALMA – Aquarela de EICHWALDMOND, AU</i>	319
<i>Princesa Mononoke</i> : juntar os cacos da história preenchendo as lacunas com a imaginação e o encantamento Higor Antonio da Cunha e Elni Elisa Willms	320
O Imaginário Ambiental na filmografia de Bong Joon-Ho: Notas sobre o filme Parasita Caio Chung Micca e Rogério de Almeida	347
<i>BERÇO DA VIDA – Aquarela de EICHWALDMOND, AU</i>	363
O cinema como potência de aterramento: uma perspectiva educacional sobre a contribuição do audiovisual na educação ambiental Thaís Brianezi	364
Caminhar no Deserto: o mal-estar na Educação e a Ausência de Eco José Aparecido Celorio	378
<i>ÓLEO 3 BERNARD DUMAINE, FR</i>	402
Estado do Conhecimento sobre Educomunicação Socioambiental: a ferramenta audiovisual em Educomunicação no setor acadêmico Rachel Aline Hidalgo Munhoz, Felipe Nóbrega Ferreira e José Vicente de Freitas	403
Circuito Tela Verde: histórico, avanços e perspectivas Ana Luísa Campos, Luciana da Graça Resende, Patrícia Fernandes Barbosa e Taiana Brito Nascimento	421
<i>ENCONTRO – Aquarela de EICHWALDMOND, AU</i>	436
Para pensar infâncias na natureza: interagir e aprender sensibilidades com as crianças Ana Clara Nimrichter e Luciana Ostetto	437

“Lá fora” pode nos habitar e transformar como professores(as) da infância?	452
Daniele Marques Vieira e Angela Scalabrin Coutinho	
O <i>ÁrvoreSer</i> e a aprendizagem cosmológica	472
André Cadinelli Ramos, André Pacheco Cardoso dos Santos, Bruno Vilela Vasconcelos, Paulo José da Silva Gonçalves e Rafael Nogueira da Costa	
SERES NO RIO – Aquarela de EICHWALDMOND, AU	484
Jogos Tradicionais e Indígenas: educação e lazer levados a sério	485
Daniel Cobra Silva, Ana Cristina Zimmermann e Soraia Chung Saura	
Pintando Utopias com a Educação Ambiental: Possibilidades Pedagógicas a partir da Estética	506
Tainá Figueroa Figueiredo, Carolina Andrade e Laísa Maria Freire	
ÓLEO 2 BERNARD DUMAINE, FR	527
Na floresta com a fada arco-íris: sendo, ensinando e aprendendo educação ambiental	528
Adriana Backes	
Natureza e Arte na Educação Ambiental	546
Luana Rohwedder Zuffo, Giuliana Franco Leal, Diego Gazono Rodrigues Silva e Rodrigo Lemes Martins	
REDE – FAZERES DA MÃO - Fotografia de Miguel Ângelo Marques da Silva	562
<i>Vidala</i> para uma <i>Saturnália</i> : mitohermenêutica do carnaval ambiental	563
Marcos Ferreira-Santos	
Floresta Amazônica existe mesmo? Uma reflexão sobre como as histórias podem nos aproximar das florestas	603
Isis Madi Rezende	
Em busca da reconexão:	622
Educação e Meio Ambiente nas Bienais Internacionais de São Paulo	
Denise Carreira	



ÁGUA – Fotografia de Vitor Nogueira

Apresentação: nossas sementes e a saudade

A vida é uma passagem. Somos viajantes. O movimento é o nosso destino. Caminhar, caminhar até encontrar uma sombra. Uma brisa. Um alimento para o corpo e uma paisagem para alma. Realizamos algo. Energia recomposta, mesmo com saudade das pessoas que se ausentam, seguimos! Sempre caminhando e semeando.

Transcrevemos um parágrafo do convite que encaminhamos aos autores. Escrito por Michèle Sato e Rafael N. Costa, expressa uma grande parte do nosso pensar e sentir:

“Após quatro anos de dormência oriunda do tempo seco e de solo infértil, a semente brotou. No vazar sentimentos de esperanças, a arte revisita a educação ambiental! Como as telas, as fotografias, o cinema, a literatura, a arte de rua e o imaginário, entre outras expressões, podem comunicar a emergência climática, a regeneração dos biomas brasileiros, a inclusão dos grupos sociais em situação de vulnerabilidade e os processos da educação ambiental nas escolas e fora delas? A proposta da semente conjuga educação ambiental e *esperançar*, na ciranda artística movida pela criação, invenção ou imaginário, na chuva que torna a terra macia para melhor acolher as sementes da arte-educação-ambiental”.

Este singelo livro foi concebido junto com nossa amiga Michèle Sato com a ideia de ser uma semente, um *esperançar*. Entretanto, Michèle foi abruptamente chamada para seguir outros caminhos, noutros planos. Oferecemos, *in memoriam*, as sementes de todos os textos para ela, nossa querida companheira de travessia coletiva, no ofício da ciência e da educação ambiental, sempre com arte. Michèle Sato está presente nesta nossa ciranda!

E dedicamos também a você, leitor e leitora, que não deixa de se emocionar quando termina de ler um livro profundo. Você que carrega a sensação de sentir os pelos do corpo se arrepiarem, que ainda experimenta o gosto salgado ou doce dos olhos em lágrimas e sente o coração ora apertado, ora acelerado, tocado pela arte, pelas injustiças, pelas lindezas ou pelas desigualdades que persistem nestes mundos.

A coletânea *Sementes da arte-educação-ambiental* é direcionada às professoras e professores, cientistas com diferentes formações e orientações teóricas. Assim, os capítulos contribuem com a ampliação da nossa maneira de fazer pesquisa, por meio da interlocução acadêmica e no respeito às diversidades teóricas.

Os textos fazem parte de um reflorestamento. São sementes, que foram protegidas em nossas mentes durante a pandemia do Covid-19, adormecidas enquanto o Brasil assistia a descrença na ciência e a tentativa de destruição das imagens das universidades públicas. O discurso de ódio não proliferou. A arte aflorou! Este livro é uma muvuca! Mais do que um punhado de sementes, é um punhado de sonhos e imaginações que fazem a vida florescer.

Inicialmente apresentamos os artistas que foram especialmente convidados ainda por Michèle Sato para ilustrar esta coletânea. Ela era assim, tudo tinha que ter também o toque da arte para que outros diálogos pudessem acontecer. Assim como numa ciranda, os textos dão as mãos às artes plásticas e fotografias. Muitas vezes na rudeza de temas difíceis a sensibilidade dos artistas pode abrir uma brecha para um ação em favor da arte educação ambiental. A todos agradecemos imensamente pelos labores e sensibilidades de suas linguagens estéticas.

BERNARD DUMAINE

https://en.wikipedia.org/wiki/Bernard_Dumaine

Nasceu em 1953 em Angoulême, França. Diploma Nacional de Belas Artes (Escultura, menção de desenho, 1977). Após um curto período ensinando desenho, trabalhou para um estúdio de publicidade. Paralelamente, numerosas explosões regionais. A partir de 1986, trabalhou como layoutman e decorador para vários estúdios de desenho animado. Em 2014, foi contactado pela galeria Phaneros nos EUA, o que lhe permitiu

participar em várias exposições colectivas. Exposição pessoal na Califórnia em 2019. Algumas pinturas a óleo sobre tela feitas a partir de imagens criadas com programas de inteligência artificial.

-

Né en 1953 à Angoulême, France. Diplôme National des Beaux-Arts(Sculpture, mention pour le dessin, 1977). Après une courte période d'enseignement du dessin, il travaille pour un studio de publicité. En parallèle, nombreuses expositions régionales. A partir de 1986, il travaille en tant que layoutman et décorateur pour divers studios de dessin animé.

En 2014, il est contacté par la galerie Phaneros aux USA, ce qui lui permet de participer à plusieurs expositions de groupe. Exposition personnelle en Californie en 2019 ; Quelques peintures à l'huile sur toile réalisées à partir d'images créées avec des programmes d'intelligence artificielle.

Reinhard Leeb - **EICHWALDMOND** (*lua acima da floresta de carvalho*)

<https://www.facebook.com/eichwaldmond/>

Nascido em 1957 em Viena, Áustria, teve as primeiras aproximações com a natureza vagando por florestas próximas de carvalhos, faias, pinheiros e abetos em noites escuras e ao luar. Ainda criança pintou seus primeiros quadros na selva. Autodidata, aprendeu a pintar aquarelas ao ar livre, enquanto lia as cartas de Vincent van Gogh ao irmão. Devido à destruição generalizada da natureza perto e longe, ele também foi movido para pintar algumas visões sombrias em óleo, acrílico etc. Seus últimos trabalhos são encontrados principalmente no colorido ponto focal “floresta amazônica” e no profundo abismo entre “povos indígenas / invasores globais e expansionismo”.

-

Reinhard Leeb - EICHWALDMOND (* lua acima da floresta de carvalho *) born in 1957 in Vienna, Austria, deepened his primary closeness to nature by roaming nearby oak-, beech-, pine- and spruce forests on dark nights and moonlight. As a child he painted his first jungle pictures. Autodidact he learned to paint in watercolours in great outdoors, while reading Vincent van Gogh's letters to his brother. Due to the

widespread destruction of nature near and far, he was also moved to paint some gloomy visions in oil, acryl etc., which at that time, answered with a “mild smile”, today drive our youngest generations to strike in the streets. His last works are found primarily in the colorful focal point “Amazon rainforest” and the deep chasm between “indigenous peoples / global invaders and expansionism”.

GABRIELA MARQUEZ A.K.A MUI TEZA

Formada em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade da UFRJ em Macaé (RJ) e começou suas intervenções na rua em 2010, poucos anos depois, foi selecionada como finalista na Exposição Coletiva do Stencil Art Prize em Sidney 2015. Seus trabalhos estão expostos em diversas galerias, na Austrália e no Brasil. Em 2020 participou do documentário “Sem pai nem mãe” e também foi uma das vencedoras do prêmio Artes Visuais Urbanas e Públicas, entre outras diversas premiações e trabalhos.

MIGUEL ÂNGELO MARQUES DA SILVA

Biólogo CRBio-01 n.º 120874/01-D. Consultor Ambiental licença Secretaria de estado do Meio Ambiente de Mato Grosso SEMA. Graduação em Ciências Biológicas, Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Brasil. Especialização em Educação Ambiental FACULDADE UNINA, Brasil. Mestrado em andamento em Ciências Ambientais, Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT, Brasil. Título: Conhecimento Ecológico Tradicional de Aves na Comunidade Cuiabá Mirim - Orientador: Josué Ribeiro da Silva. Co-orientadora: Carolina Joana da Silva. É bolsista do projeto de pesquisa de longa duração Darp Pantanal, Dinâmica do pulso de inundação no sistema ecológico sociocultural do Rio Paraguai no Contexto da Reserva da Biosfera do Pantanal, Mato Grosso, Brasil. **Fotógrafo** e Videomaker. Vice-presidente da Associação Xaraiés, Cáceres -MT e Diretor administrativo do Instituto de Pesquisa, Educação e Desenvolvimento Sustentável Samaúma, Cuiabá -MT. Telefone: 65-9.9605.2116. <http://lattes.cnpq.br/9978198532460197>

VITOR NOGUEIRA

www.vitornogueira.com

Possui graduação em jornalismo e fez vários cursos sobre fotografia. Em sua vida profissional e cotidiana tem se dedicado à fotografia. Realizou diversas exposições individuais e coletivas em níveis nacional e internacional, com ênfase em temas socioambientais e culturais. Destacam-se os projetos Negros do Espírito Santo, com acervos sobre as realizações de festas culturais e religiosas como Ticumbi, Alardo, Reis de Bois e o Jongo. Ainda no Espírito Santo fez um ensaio com as Paneleiras de Goiabeiras, a fabricação manual da ‘panela de barro’ é considerada patrimônio imaterial da humanidade. Seu último ensaio foi com os moradores de rua da cidade de Vitória num mundo pandêmico e distópico. Em Mato Grosso, desenvolveu um projeto com os indígenas que durou seis anos, percorrendo aldeias do Estado e do Parque Indígena do Xingu. Publicou também os livros São Pedro do Itabapoana (1989, 2013), Impressões (2013) e Budha (2021).

Na sequência e muito brevemente, temos uma amostra das sementes de cada texto.

Sonia Palma apresenta fragmentos da sua imaginação com um texto-convite sobre o ato de habitar o mundo poeticamente. É um texto que narra o encontro com Sato em um balanço. Sentadas, elas olham o horizonte enquanto o corpo vai e volta num ritmo sereno. Elas agradecem a doçura da vida que está presente no encontro entre diferentes.

Cristiane Carolina de Almeida Soares e Michèle Sato (*in memoriam*) defendem a tese de que a arte-educação-ambiental, inscrita no olhar fenomenológico de Michèle Sato e Gaston Bachelard, pode ser um dos caminhos para aliviar algumas dores causadas pelas ruínas do colapso climático que atinge os migrantes moçambicanos, foco da pesquisa apresentada no texto. No anúncio da arte-educação-ambiental, creem ser necessário que as políticas públicas consigam ouvir as vozes da sensibilidade, dos sentimentos e da arte para que leis e programas consigam transformar a matéria caótica do mundo numa pedagogia do esperar.

Cleusa Peralta Castell nos alerta para a questão do nosso próprio imaginário, anestesiado e colonizado e de que pela própria densidade da aceleração dos acontecimentos midiáticos de que somos acometidos(as) podemos nem perceber a velocidade com que o tempo passa pelo nosso pensamento, e como nosso repertório imagético, especialmente das infâncias, pode estar sendo deliberadamente sequestrado pelas grandes corporações criadoras de realidades virtuais e de realidades aumentadas. Neste sentido, ressalta a importância de uma atividade mediadora de Arte Educação Ambiental frente a essas emergências, a partir de diversos lugares específicos do universo das artes, dos quais se pode emergir à superfície.

Pedro Roberto Jacobi aborda a complexidade de uma educação para a sustentabilidade, de base interdisciplinar, e nos convoca para pensar sob o prisma da Aprendizagem Social: “Se entendermos as experiências de vida como berço das interações socioambientais que o indivíduo estabelece na formação contínua de sua identidade, veremos que a formação da consciência ambiental e o engajamento nas causas ecológicas estão associados à disponibilidade e à qualidade das experiências de aprendizagem que o indivíduo vivencia”.

Gaston Pineau escreve em francês e narra que nos mundos hispano-português e francófono, o neologismo ecoformação nasceu na virada do século XX/XXI. Vinte anos depois, dois trabalhos, um em cada mundo, fazem um balanço das realizações destes pequenos grupos de aprendizagem pioneiros com estes ambientes tradicionalmente relegados e reprimidos a um inconsciente ecológico abismal pela educação disciplinar moderna que é muitas vezes eco-deformante. O texto traça um panorama da história de três sementes que o Grupo Francês de Pesquisa em Ecoformação (Gref) tem cultivado junto ao Brasil: 1- a transdisciplinaridade como epistemologia do futuro; 2- histórias de vida ambientais como forma de aprender a viver na terra, aprendendo a combinar e pontuar tempos pessoais, sociais e cósmicos no dia a dia, mas também ao longo da vida; e 3- a grande contribuição dos pioneiros dos programas trabalho-estudo no Brasil rural como alternativa à escola dentro de quatro paredes. O paradigma existencial da autossocioecoformação ainda é verde. Mas a cooperação Norte-Sul e Leste-Oeste pode torná-la madura.

Yára Christina Cesário Pereira e **Giovani Guilherme Onzi** caminham por Florianópolis para revelar como as suas quebradas podem ser solo fértil “para a

imaginação criadora e para a fruição a partir da exploração sensorial”. A poética das ruas e as manifestações no cenário urbano são analisadas por meio de um processo educativo no labirinto da cidade.

Para descolonizar o imaginário é necessário um punhado bem farto de semente, suor e terra preta. **Mário Cezar Silva Leite e Larissa Silva Freire Spinelli**, apresentam a sua contribuição com uma análise de um acúmulo literário do escritor e intelectual cuiabano Silva Freire, que dedicou a compreender os detalhes dos “fluxos da globalização em Cuiabá”.

Gelze Serrat de Souza Campos Rodrigues e Georgia Teixeira criaram um projeto de extensão para entrar no tecido socioambiental de um bairro em Minas Gerais. De lá, elas elaboram materiais didático-pedagógicos para pensar a qualidade ambiental. Tarefa difícil diante de uma ideia de modernidade que apresenta em sua raiz a retirada da Natureza por prédios.

Fabrizio César de Aguiar faz uma leitura do conto “Uma estória de amor”, de Guimarães Rosa, narrativa que serve como trampolim para refletir sobre a despersonalização dos elementos naturais, em especial as atitudes do vaqueiro Manuelzão, personagem do conto: “A partir da leitura da situação em que se encontra Manuelzão e das atitudes que o levaram a tal condição, o texto proporciona espaço para uma reflexão acerca de algumas das estruturas de poder que regem a sociedade, as quais, frutos de diversos processos de ordem histórica, social, ideológica e, principalmente, econômica, direcionaram os humanos para uma relação de instrumentalização e objetificação da natureza, apartando-se cada vez mais de sua noção de pertencimento e identificação com ela.” Fabrizio aponta, num sentido inverso, para a importância da literatura como um disparador de reflexões e da sabedoria ancestral de diversos povos originários, tal como defende Ailton Krenak.

Leonardo Oliveira da Silva, Gustavo Kiss Pinheiro Cabral, Adão Osdayan Cândido de Castro, Giovanna da Silva Ramos, Jenner Ornelas Teixeira, Natália Martins Peixoto e Mônica dos Santos Marçal interrogam: o que é um rio para você? Na constituição do sistema-mundo moderno-colonial o rio é um recurso, algo que pode ser alterado com vistas a atender o capital. O projeto de extensão “Conexões Rios”, do qual trata o texto, inscreve-se na busca de saídas à crise ambiental contemporânea a partir do olhar sobre e com Rios, tendo como lócus a escola pública, com objetivo de dar visibilidade aos laços materiais e imateriais dessa relação e, em última instância,

contribuir com a elaboração de um modelo de gestão que associe a preocupação com os ambientes fluviais em sua complexidade biofísica e sociocultural.

Josiane Paulino Vitor de Oliveira, Rebeca Moreira Fraga Lemos, Júlia de Sousa Peçanha Ramos, Geovana Benvenuti Pereira da Silva, Lohane Andrade de Quadros, Lorena Cristina de Souza e Souza, João Paulo Junqueira Souza, Américo de Araújo Pastor Junior, Paula Alvarez Abreu e Rafael Nogueira Costa, num texto coletivo composto por vários estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ, orientados por três professores, revelam que o ser Rio vai além da ideia utilitária e de recurso natural/hídrico. Ao perceber que muitos estudantes não conhecem esse ser, desenvolvem um trabalho de mediações educativas de forma transversal e estratégias de ensino em conjunto com a comunidade escolar. Optaram, também, pela provocação de manifestações das expressões artísticas e sensíveis, assumindo as subjetividades que ilustram belamente a narrativa. Assim como as matas ciliares ajudam a proteger o Rio, esses jovens estudantes, como sementes, poderão se sentir parte desse ambiente, e desta forma, protegê-lo.

Paulo E. Diaz Rocha escreve que a partir de inúmeras vertentes experimentadas no campo da *Arte Educação Ambiental*, iniciou em 2012 uma proposta de *arte urbana*, visando realizar intervenções, sempre que possível buscando reunir adeptos nessas aventuras. Aponta que com “criatividade, poesia, subjetividade, comunicação, idealismo, liberdade, juntos com a ideia da rua como galeria, da arte & sociedade, arte & vida, possibilitam fortalecer o poder da arte e suas múltiplas linguagens”. Assim, o seu texto mostra que essas aventuras são feitas para causar *estranhamentos*, são experiências desenvolvidas a partir da ideia de provocar artisticamente com suas *invenções*.

José Matarezi propõe um *texto-evento* atencional e intencionalmente permeado de metáforas, recomendações, instruções e sugestões de *links*, imagens, músicas, poesias, textos, vídeos, intervenções, *performance*, gestos e interações, cartografados como um devir ativado pelo imbricamento de linguagens, pela hibridização de campos de conhecimentos e pelo diálogo de saberes, a ponto de o ato de ler se tornar um evento e uma experiência performática sensível, no qual outros mundos já são possíveis, ainda que no exercício inventivo da nossa imaginação. Um labiríntico percurso para *SentirPensarAgir* com fluxos de entrada no (des)território fértil e inventivo das linhas de fuga e rizomas da Arte-Educação-Ambiental. Aventure-se pelas margens, caminhante!

Cláudio Tarouco de Azevedo traz um relato de experiência em que opera o seu olhar e produções artística e educativa que se constituem ecosoficamente pelas interações e multiplicidades existenciais que o ensinam o quanto nos é necessária a ética de reverência pela vida. Como artista visual e arte/educador, compôs um repertório transversalizado por questões ambientais diversas, espécie de ensaio *verbovisual* com uma perspectiva epistemológica de EA que parte da ecosofia de Félix Guattari.

Rosana Gonçalves da Silva narra uma experiência formativa em arte educação ambiental através de uma oficina de fotografia artesanal chamada Pinhole. Assim ela promove o encontro dos sujeitos com o mundo, o que os implicou na interiorização que permitiu a produção de conhecimentos, como resultado da tensão dialética entre os dois polos: o mundo externo e o mundo interno do sujeito em uma recursividade constante. Nesse sentido, a ecologia humana integra a sensibilidade à razão crítica, potencializando e tecendo utopias: a realidade vivida pode desvelar a poética contida na fotografia do cotidiano.

Higor Antonio da Cunha e Elni Elisa Willms partem do filme *Princesa Mononoke*, escrito e dirigido por Hayao Miyazaki e produzido pelo Studio Ghibli, com a intenção de provocar diálogos e convidar para pensar sobre a grave crise de emergência climática da contemporaneidade. Através da recuperação de ensinamentos ancestrais presentes na narrativa fílmica que apontam para modos diferentes de ser e viver, podemos imaginar - e quem sabe criar - um futuro não afetado pela visão única de progresso que parece a tudo engolir.

Caio Chung Micca e Rogério de Almeida tratam dos aspectos ambientais na filmografia mais recente do diretor coreano Bong Joon-Ho, com foco maior no filme *Parasita*, trazendo a discussão sobre negacionismo climático e como o imaginário cinematográfico consegue afirmar as problemáticas ambientais frente à sua negação. Portanto, o cinema - e o imaginário construído pelos filmes - pode exercer uma pressão pedagógica que de alguma forma consegue (de)formar outras imagens que não ilusórias, mas afirmativas do real. É o caso das mudanças climáticas, cuja realidade não está mais no campo virtual do futuro, mas no tempo presente.

Thaís Brianezi, professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), cultiva a semente do cinema. O capítulo apresenta e argumenta a potência do cinema como perspectiva. O texto elabora uma reflexão com base em

experiências empíricas, seja em políticas públicas ou em ações envolvendo a produção coletiva e práticas educativas. A autora faz um convite para mergulharmos no cinema como espaço para o sonho e a imaginação alimentos para criação de outros mundos.

José Aparecido Celorio escreve sobre o mal-estar na educação e discorre acerca da possibilidade de cada um de nós, como educadores, imaginar e caminhar pelas imagens desérticas que nos abrem para aquilo que temos como miragem e para aquilo que temos como oásis educativo; o mal-estar, nas suas múltiplas formas de se manifestar, chama a atenção para a ausência de Eco, para o sentimento de não pertencimento a um lugar que foi posto à serviço de uma rotina diária separada da Vida e por conseguinte reforça a crença na edificação do indivíduo autossuficiente em detrimento das solidariedades e redes de convivência. Seria uma miragem uma educação baseada numa relação orgânica com o mundo em suas várias dimensões?

Rachel Aline Hidalgo Munhoz, Felipe Nóbrega Ferreira e José Vicente de Freitas penetram na *linguagem audiovisual da Educomunicação Socioambiental* e compartilham os resultados de quatro anos de pesquisa dedicados a encontrar as peças de um quebra-cabeças que forma o fenômeno da Educomunicação Socioambiental. Para isso, eles realizam um levantamento de teses e dissertações e traçam um “conjunto de suas proposições reflexivas”.

Ana Luísa Campos, Luciana da Graça Resende, Patrícia Fernandes Barbosa e Taiana Brito Nascimento nos apresentam o Circuito Tela Verde, um projeto que busca estimular a produção audiovisual independente e promover processos educativos, por meio das mostras realizadas pelos espaços exibidores em que realiza a ponte entre o produtor e o público, levando à sociedade e às localidades mais distantes, a beleza e o impacto de produções que, em sua ausência, poderiam ficar restritas a um público limitado. Contribui, dessa maneira, para divulgar conteúdos capazes de apresentar, elucidar e investigar o contexto, a realidade socioambiental, a perspectiva dos diversos atores envolvidos, a legislação vigente etc., instigando no espectador uma visão questionadora acerca da temática que está sendo abordada.

Ana Clara Nimrichter e Luciana Ostetto apresentam, com uma mirada estética para a educação infantil, alguns caminhos para interagir com crianças na natureza. A partir de vivências com as crianças, as pesquisadoras também aprendem e se entusiasmam com a ideia de que para elas, a natureza pode ser tudo.

Daniele Marques Vieira e Angela Scalabrin Coutinho defendem uma educação na infância que coloque a criança com o direito a viver uma relação ética e estética com a natureza. O texto parte de uma pesquisa com professoras da educação infantil sobre a relação natureza, estética, infância e docência, e focaliza a percepção das professoras sobre a natureza como eixo da proposta pedagógica, do processo formativo e da prática docente.

André Cadinelli Ramos, André Pacheco Cardoso dos Santos, Bruno Vilela Vasconcelos, Paulo José da Silva Gonçalves e Rafael Nogueira da Costa entrelaçam, num relato de experiência, a construção de um movimento coletivo estudantil de reflorestamento, dentro de uma área degradada dentro da universidade, por meio da agroecologia. Organizados no coletivo *ÁrvoreSer*, construíram experiências pedagógicas, num projeto de extensão, a partir das práticas em contato com o solo, a roça, as plantas, com os demais seres humanos e mais que humanos. Como numa experimentação única de vários artistas em conjunto, pintores-educadores, o quadro - antes abandonado - ganhou vida que transborda de múltiplas formas nesse processo cosmopedagógico que nos educa.

Daniel Cobra Silva, Ana Cristina Zimmermann e Soraia Chung Saura abordam o tema dos Jogos Tradicionais e Indígenas como expressões de grupos humanos que historicamente reproduzem seu modo de vida baseado em cooperação social e formas específicas de relacionamento com a natureza, tradicionalmente caracterizados por uma gestão ambiental sustentada. A partir da acurada observação da natureza e em contato direto com a matéria, coletividades inteiras brincam e jogam imaginativamente. Brinquedos, armadilhas, ferramentas, equipamentos e toda sorte de artefatos na mediação do ser-no-mundo revelam características utilitárias, mas sobretudo devaneantes, caras à educação ambiental. Em uma perspectiva fenomenológica e imaginária, os autores destacam práticas que revelam a intensa relação homem-meio, contribuindo com o debate de regeneração, inclusão, interdependência e relações educativas sustentáveis sob a forma de educação ecológica.

Tainá Figueroa Figueiredo, Carolina Andrade e Laisa Maria Freire questionam a ética antropocêntrica moderna e compreendem a Educação Ambiental como caminho potente para enfrentamento das fragmentações e dicotomias da racionalidade moderna e para construção de diferentes relações entre humanos

e natureza para além da mercantilização. Nesse sentido, procuram identificar possibilidades pedagógicas de Educação Ambiental a partir dos significados atribuídos às experiências estéticas. Apresentam diferentes oficinas desenvolvidas para diferentes contextos que têm em comum o referencial teórico e a linguagem multimodal.

Adriana Backes faz um convite para entrarmos na floresta por meio de um conto de fadas. A autora reflete sobre a importância do lúdico e do mitológico para a EA. Para isso, ela traz a sua experiência como educadora, por meio de pesquisa (auto) biográfica e nos apresenta com um “estudo qualitativo de cunho reflexivo”.

Luana Rohwedder Zuffo, Giuliana Franco Leal, Diego Gazono Rodrigues Silva e Rodrigo Lemes Martins apresentam um caso de aplicação de uma atividade de extensão e pesquisa sobre a restinga, um dos sistemas mais ameaçados da Mata Atlântica, que se localiza próximo às praias, área de sob intenso processo de especulação imobiliária e outros processos de degradação. A escrita reflete sobre o potencial desta atividade na produção de uma relação mais horizontal entre mente-corpo, corpo-natureza, mente-natureza, atribuindo uma perspectiva sistêmica por meio da práxis de atuação integral de corpo mente e produção coletiva e artística, na perspectiva da alfabetização ecológica e uma possibilidade de construção de futuros possíveis. A Educação Ambiental ao ar livre demonstrou ser um método efetivo que pode ser explorado para fins de sensibilização ambiental pela sociedade, em ambientes escolares ou Unidades de Conservação.

Marcos Ferreira-Santos num longo percurso hermenêutico recupera, primeiramente, o sentido da palavra mito, nos envolve em muitas narrativas mitológicas, de diferentes matrizes e nos provoca para olhar essas outras formas de conceber o nosso ser e estar no mundo. A visão patriarcal historicamente dominante no ocidente nestes últimos séculos, “carreia consigo o ideário e a ideologia da proteção da família, misoginia, homo e transfobia, defesa da propriedade privada, patriotismo populista e ufanistas”, se sobrepondo às formas de organização social de base matriarcal, ainda presente em muitas sociedades originárias do Brasil, nos países vizinhos da América do Sul, entre outros. O autor nos pergunta: “Haverá tempo para uma aprendizagem efetiva dos saberes ancestrais para os dilemas saturnais expressos no aquecimento global e na escassez de distribuição de alimentos, de renda e, conseqüentemente, de conhecimento?”

Isis Madi Rezende nos conduz por uma jornada reflexiva sobre a distância cultural e física entre as crianças urbanas e as florestas, tomando como exemplo a

Floresta Amazônica, a partir de uma experiência pessoal da autora e da montagem de um espetáculo. A autora reflete sobre a “hegemonia cultural”, um conceito que descreve a dominação de uma cultura sobre outras, especialmente em como histórias de culturas dominantes podem distorcer a realidade de outras experiências e ambientes. Ela argumenta que as narrativas que as crianças urbanas recebem muitas vezes as distanciam da realidade das florestas e da natureza em geral. Para combater essa desconexão, Isis Madi Rezende sugere um engajamento mais profundo com as narrativas e mitos que refletem e respeitam o ambiente natural e a diversidade cultural. Ela propõe a utilização das artes, especialmente a narrativa oral e a literatura, como caminhos para reconectar as pessoas com a natureza e promover uma maior consciência ambiental.

Encerrando a coletânea, **Denise Carreira** aborda o papel das Bienais Internacionais de São Paulo como espaços de educação ambiental. Com base na experiência de educadora popular-ativista-pesquisadora-visitante, Denise busca mapear quais as esperanças e potencialidades presentes nas Bienais que provocam, indagam e revelam perspectivas comprometidas com a transição ecológica e com o enfrentamento do racismo ambiental, do capitalismo patriarcal e do acirramento das desigualdades sociais, nutrindo possibilidades contra-hegemônicas e a imaginação em tessituras interseccionais. Uma pergunta está plantada no começo desse percurso: as Bienais de São Paulo estão caminhando rumo àquilo que a feminista antirracista Françoise Vergès chama de “decolonização dos museus”? Denise dialoga com as obras, artistas e atividades das Bienais em busca de respostas não conclusivas.

Os organizadores
Elni Elisa Willms, Rafael Nogueira Costa, Rogério de Almeida
e
Michèle Sato (*in memoriam*)

Prefácio

Marcos Sorrentino

As sementes da arte-educação-ambiental estão em nosso cotidiano. É necessário cultivar todos os sentidos, para poder intuir, contemplar, silenciar e racionalizar em eterno ciclo de aprendizados, por meio do acesso a uma educação integral, na qual as diversas linguagens artísticas têm papel essencial.

Uma educação ambiental integral, permanente, continuada, articulada e com a totalidade dos participantes de cada pequeno território relacional é o caminho para a promoção de mudanças culturais profundas, capazes de viabilizar transições educadoras para sociedades sustentáveis.

A arte, em suas diversas formas de manifestação, pode contribuir para essa educação que possibilite a compreensão da vida e de propósitos idiossincráticos a serem perseguidos ao longo de toda existência, individual e dos agrupamentos humanos.

A passagem individual e coletiva pela Terra, encarnada em corpos diversos que propiciam leituras particulares de mundo, se enriquece por meio da comunicação com o “outro”.

A Outra pessoa, a Outra Sociedade, a outra Cultura, a outra Cosmovisão, o Outro ser vegetal ou animal, o Outro imaterial, que as diversas convicções religiosas conseguem nomear e, muitas vezes por caminhos próprios, conseguimos intuir, o Outro eu mesmo, que habita dentro de mim e sei estar além dos papéis sociais que exerço. Dialogar, me comunicar com eles para conhecer a mim própria(o).

Sentir com a alma. Ecologia de corpo e alma foi o mote de uma campanha da Assembleia Permanente de Entidades em Defesa do Meio Ambiente, no Estado de São Paulo (APEDEMA-SP), no final dos anos 80 do século passado. Naquela época já se percebia não bastar a compreensão racional de tantas informações e evidências sobre a insustentabilidade do modo hegemônico de produção e consumo e, dos sonhos hiper consumistas que animavam boa parte da humanidade de então.

Pode-se dizer que ainda hoje a humanidade, depois de inúmeras campanhas, aulas, informações midiáticas e pesquisas, continua a caminhar aceleradamente para esgotar a capacidade de suporte do Planeta à vida dos Sapiens e também para exaurir a capacidade de suporte de nossos corpos ao desenvolvimento pleno e integral.

Nunca se falou tanto sobre meio ambiente como nos dias atuais, no entanto, nunca se degradou tanto como agora. Muitos escreveram sobre isso, mas não se conseguiu ainda tocar profundamente os corações humanos para uma mudança nos rumos que a espécie tomou e, as projeções apontam para colapsos diversos, expressos, por exemplo, nos eventos climáticos extremos, na erosão da biodiversidade e no esgotamento de todos os bens do Planeta, que os humanos nomearam como recursos (para si) naturais.

As diversas linguagens que podem acessar corações e mentes, corpos e almas, racionalidades, intuições e paixões precisam ser mobilizadas para dar conta desse enorme desafio que é o de construir uma nova cultura da Terra, da terra, dos corpos e dos territórios, dialogando com a diversidade das existentes e as de nossos antepassados.

As linguagens artísticas são bons caminhos neste sentido. Este livro apresenta algumas boas trilhas.

Voltando às sementes da arte-educação-ambiental em nosso cotidiano, convidamos a cortar uma fruta do cerrado, cagaita, araticum, baru, caju-manga, buscando não machucar suas sementes – sentir a beleza do fruto, acolhendo-as delicadamente em pequenas cavidades, como um útero a nutrir e proteger as vidas que se enunciam em suas entranhas. Sementes que virão à luz dos dias e se desenvolverão em árvores a perpetuar ciclos da vida.

Os desafios e trilhas presentes em cada capítulo deste livro, podem ser motivos para sentir-se alegre, confiante, esperançoso, apreensivo, angustiado, para ser acometido por tantas outras paixões que mobilizam corpos e almas. Podem ainda ser um

incentivo para você experienciar a beleza dos frutos e de suas sementes, acompanhado por uma música instrumental de fundo, ou, ainda, para ver um filme como o que vi há pouco, sobre fotografias e poemas sensuais sobre o amor, o corpo humano e os dramas existenciais.

Lembranças da relação de amizade e companheirismo com Michèle Sato, na academia e na militância política pela Educação Ambiental comprometida com a diversidade e a emancipação humana, foram suscitadas pelo convite ao prefácio feito pelos coordenadores desta Coletânea. Todas elas são revividas a cada capítulo desta obra – arte, educação, ambientalismo, compromisso social, ciência cidadã, afeto, democracia, participação, liberdade e tantos outros.

Este livro certamente pode contribuir para a busca por respostas para perguntas e inquietações que acometem a pessoa educadora ambiental, a artista ou ambientalista, cidadã que não esteja “aquí parada, com a boca escancarada, cheia de dentes, esperando a morte chegar”, como cantou o filósofo Raul Seixas.

Ele pode mobilizar nossas melhores energias intelectuais, intuitivas e dos diversos sentidos para a grande missão que se coloca aos Sapiens hegemônicos - trazer todos os aprendizados da humanidade em sua longa trajetória pela Terra para enfrentar a Crise Socioambiental e Civilizatória atual, os imensos impasses existenciais, para nos salvarmos de nós mesmos e contribuirmos para a nossa e as demais espécies continuarem a navegar por este Planeta.

Boa leitura!

Marcos Sorrentino
Primavera de 2023

Homenagem a uma Poeta-Educadora-Ambiental, cujos sonhos são pontes para realizações

Sonia Palma

Pesquisadora do GPEA- UFMT

«... poeticamente habita el hombre ...»

As palavras acima, escritas pelo poeta alemão Friedrich Hölderlin¹, me acompanharam durante vários dias após um diálogo com uma grande amiga, a quem admiro enormemente e, hoje, além de tudo, a considero “poeta”, no sentido heideggeriano de habitar o mundo. Então, me atrevo a chamá-la de “poeta-educadora-ambiental” e, inspirada por esse seu habitar, faço aqui minha homenagem à grande Michèle Tomoko Sato (*Mimi Sato*).

As palavras de Hölderlin, foram pensadas pelo filósofo alemão Martin Heidegger, no texto “...Poeticamente Habita El Hombre...”.² E, ainda que tais palavras provenham de um poeta, o filósofo dá bastante atenção a elas, pois, considera-o “o poeta dos poetas”, e diz que Hölderlin “Habla del habitar del hombre” em sua forma essencialmente humana. O filósofo ainda diz que quando o poeta fala desse habitar “está mirando el rasgo fundamental del estar del hombre”.

1 Por se tratar de um texto não acadêmico, fontes e referências não serão citadas.

2 Optamos por utilizar as citações em língua espanhola, do texto original: Martin Heidegger. *Conferencias y artículos. “Poeticamente habita el hombre”*. Serbal, Barcelona, 1994.

Para Heidegger não é estranho que poetas habitem poeticamente, mas “el hombre” habita poeticamente? E isto quer dizer, “todos os homens” podem habitar poeticamente?

Não esquecendo a questão de gênero, Hölderlin e Heidegger, quando se referem a “homem”, o fazem enquanto “ser humano”. Neste sentido, “homem” não se refere a pessoas do sexo masculino, tanto na palavra do poeta, quanto na reflexão do filósofo.

Ainda, quando vemos naquela poesia o “habitar” devemos pensá-lo como “existir”, abandonando a forma de representação costumeira onde habitar estaria relacionado a morada, alojamento, etc. Neste caso, o termo deve ser entendido como a forma de comportamento humano em sua essência, pois segundo o filósofo:

“[...] lo «poético» lo ve él desde la relación con este habitar entendido de un modo esencial. (...) el poetizar es lo que antes que nada deja al habitar ser un habitar. [...] El poetizar construye la esencia del habitar. Poetizar y habitar se pertenecen el uno al otro.”

Ali ainda, Heidegger alerta-nos que o característico dos poetas “...es no ver la realidad. En vez de actuar, sueñan. Lo que ellos hacen son sólo imaginaciones”. No entanto, pensa a essência do poetizar, muito além do simplesmente sonhar, como um verdadeiro “construir”, porque habitar pressupõe edificar: “Poetizar, como dejar habitar, es un construir”. Neste sentido, poetizar pode deixar o mundo dos sonhos para tornar-se ato.

Refletindo sobre a dimensão poética da existência, no sentido heideggeriano do “habitar” o mundo, onde o poetizar não se encerra apenas no sonhar, mas acima de tudo no ato de “construir”, encontro no meu caminhar, enquanto pesquisadora da Educação Ambiental, o que chamo aqui de uma “poeta-educadora-ambiental”. Nesta ordem semântica mesma, porque se “habitar poeticamente” pressupõe o existir de acordo com a essência humana, para ser educadora ambiental, sua forma de existência funda-se, antes de tudo, no poético.

Michèle Sato, nossa “poeta-educadora-ambiental”, entre cores e aromas poeticamente “labuta” (e o verbo labutar novamente nos remete à ação do “fazer”, do “construir” para uma Educação Ambiental que busca um fazer respeitando a complexidade do ser e do mundo.

Não poderíamos, em tão pouco espaço, nomear seus tantos fazeres, mas, entre outras muitas de suas “labutas”, elegemos “Pelo prazer fenomenológico de um não-texto”, para dar apenas uma amostra dos caminhos percorridos para seu habitar poético.

Seu não-texto, escrita compartilhada com seu grande amigo, Prof. Luiz Augusto Passos, é um convite para o reconhecimento da necessidade em superarmos os campos binários do conhecimento e da existência. E então, ciência e poesia se juntam para uma Educação Ambiental (EA) fenomenológica e, poetizando, nos mostra que educar e sonhar são atitudes indissociáveis.

O filósofo francês Mikel Dufrenne, em seu livro “A poética” pensou a bipolaridade razão/emoção presente no existir humano, acreditando podermos vê-la através da fenomenologia para, só a partir de então, termos legitimidade para a reflexão sobre essa dimensão da existência.

Não assegura que “a ética seja capaz de reconciliar, a não ser por algum artifício, a liberdade militante e a inocência feliz, a responsabilidade e a inspiração”. Também não pretende “substituir no processo filosófico a razão pelo sentimento”, porque a matéria da poesia é a linguagem e na linguagem poética, segundo ele, o próprio sentimento deveria ser objeto de investigação.

Para seu habitar poético, nas esteiras da fenomenologia merleau-pontyana, nossa “poeta-educadora-ambiental” constrói seu não-texto buscando tocar os corações dos sujeitos da EA através da razão e da sensibilidade. Sua “labuta” é permitir, como ela mesma diz, que a EA “floresça na sua exuberância de cores e perfumes, com toda a ambiguidade, descrita por Merleau-Ponty”.

A natureza política de sua EA busca o aval de Octavio Paz para misturar poesia e ciência, além de ainda se inscrever nas bases poéticas de Fernando Pessoa, Manoel de Barros e Paulo Leminski. Em Gaston Bachelard encontra a poesia dos quatro elementos dos espaços cotidianos.

Porém, não se esquece que vive num mundo ecologicamente comprometido, fragmentado, injusto, social e economicamente e, assim, inquietações e incertezas levam-na, muitas vezes, ao “inferno” da EA que se estabelece entre o caos e a harmonia.

Surrealista, comunga com as ideias do pintor René Magritte na militância contra as injustiças sociais e os poderes hegemônicos, para uma EA através de uma linguagem “político-poética” em busca da “democracia, inclusão social e proteção ecológica como persistência da plataforma política...”

Reconhece a verdade dos diversos saberes e não apenas daqueles considerados científicos.

Sonha com a utopia individualista de Thomas More que “revela o local verdadeiro da felicidade do sujeito”, assim como com a coletividade da heterotopia de Michel Foucault que, para além de um sonho individual, busca a revolução coletiva.

E, assim, sua EA, e aqui mais uma vez me atrevo a dar nomes, chamando-a de “EA-poética”, é construída no paradigma da pós-modernidade que transcende a Modernidade para ir “além da felicidade do ‘eu’”, ousando a felicidade do “eu-outro”.

Não haveria como finalizar este texto porque o “fazer” de nossa “poeta-educadora-ambiental”, Michèle Sato, pode ser considerado como “um fazer sem-fim”. E, para simplificar a dimensão estética de seu “habitar”, podemos dizer que sua EA busca a linguagem poética em uma dimensão política, para assim refletir sobre as questões ambientais através de uma perspectiva que abrange a desigualdade social, a discriminação de gênero, o poder hegemônico, ou seja, qualquer que seja a forma de injustiça social.

Assim, nossa “poeta-educadora-ambiental”, corajosamente, faz florescer uma EA que busca a mudança do mundo, a transcendência, enquanto tece, trama e fia a esperança da Educação Ambiental.

Cuiabá-MT, fevereiro de 2007

Esse texto foi inspirado, escrito e enviado à Michèle Sato, em fevereiro de 2007, quando eu ainda vivia em Cuiabá (MT), como minha homenagem à sua forma ímpar de fazer Educação Ambiental.



AR – Fotografia de Vitor Nogueira

Esperanças no dever de árvore da Arte-educação-ambiental moçambicana

Cristiane Carolina de Almeida Soares ¹
Michèle Sato (in memorian) ²

O despertar das águas profundas

Antes da Michèle partir deste plano físico no dia 16 de maio de 2023, nos alertou sobre a necessidade de elaborarmos linhas de fuga para subverter a secura do mundo pós pandemia. Propôs, em uma de suas fecundas táticas de resistência, o plantio das

1 Bacharel em Comunicação Social (Publicidade e Propaganda), Licenciatura em Artes Visuais, Especialização em Arteterapia, Mestrado e Doutorado em Educação (UFMT). Atua como pesquisadora no GPEA-UFMT (Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte) e faz parte da REAJA (Rede Internacional de Pesquisa em Educação Ambiental e Justiça Climática). Professora efetiva de Arte e Assessora da CEAD (Coordenadoria de Educação a Distância), na Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Atua como comunicadora, arte-educadora-ambiental e artista visual. Atualmente desenvolve pesquisas em comunicação, arte-educação-ambiental, cultura africana e justiça climática. <https://orcid.org/0000-0003-4359-9829> pedrapapelesoura@gmail.com

2 Graduação em Biologia (São Paulo, 1982), Mestre em Filosofia (Norwich, 1992) e Doutora em Ciências (São Carlos, 1997). Pós-doutorado em Educação no Canadá (Montréal, 2007), na Espanha (Coruña, 2014) e na Unirio (Rio de Janeiro, 2022). Foi fundadora e líder do GPEA, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFMT, onde atuou como professora. Nos últimos anos, suas pesquisas relacionaram-se com movimentos sociais, justiça climática, colapsologia e arte popular. Fundou a Rede Lusófona de Educação Ambiental, o Fórum de Direitos Humanos e da Terra (FDHT-MT) e participou ativamente dos Observatórios da Educação Ambiental (Brasil e Portugal). Deixou um imenso legado na educação ambiental e suas interfaces, e muitas saudades em seus companheiros de luta, amigos e familiares. <https://orcid.org/0000-0001-9834-4642> michelesato@gmail.com

primeiras sementes desta publicação. Contudo, nem mesmo em meus devaneios mais distantes, poderia imaginar o oceano de lágrimas em que mergulharíamos, quando ela ascendeu ao planeta que tanto amou e ajudou a cuidar. Conseqüentemente, a presente publicação tomou formas de memorial, repleto de aprendizagens fecundas e de saudades profundas.

Após um período em exercício do meu “direito à janela”³, as palavras começaram a vir à tona. Dos tons acinzentados, aos poucos, ressurgiram cores variadas, em um processo de ressignificação da ausência da Mimi. Neste misto de emoções, tenho rememorado toda uma trajetória de amizade, orientações e estudos, com especial referência a quem me estimulou em tantas potencialidades que ultrapassaram os limites da produção acadêmica, reconhecendo em mim a arte-educação-ambiental e a gana para amplificar as vozes de comunidades em situação de vulnerabilidade, em especial os que me são caros, também por representarem a minha ancestralidade: os povos de origem africana.

Inúmeras publicações em livros, revistas e eventos científicos na área da educação ambiental, prestaram homenagens a Michèle, que sempre nos servirá de inspiração e, portanto, seguirá nos ensinando pela posteridade. Somos muitos os educandos, orientandos, amigos, colegas de luta e de sonhos, saudosos de sua energia transformadora e desafiadora, que plantou tantas sementes para promover um mundo socialmente justo, ambientalmente sustentável, sempre nos estimulando a aprender cada vez mais!

Desta forma, sigo minha trilha de aprendizagens, me recuperando de ausências⁴ e retornando ao “dever de árvore”, onde os tons amarelados da vida permanecem

3 Quando me refiro ao “direito à janela”, faço alusão a uma das metáforas ressignificadas e amplamente utilizadas por Sato (2011): nos necessários momentos em que, distanciando-me em minha “casa de caracol” precisei debruçar em minha própria janela, observando e sentindo o mundo da minha própria intimidade. No título deste artigo e em outros momentos desta escrita, situo-me no “dever de árvore”, ressignificando sentimentos e me recompondo para retornar à luta onde componho as redes coletivas de combate às injustiças socioambientais, retornando às produções e articulações junto ao GPEA e aos movimentos sociais

4 Somente no ano de 2023, até o momento da finalização da escrita deste artigo, três educadores de grande importância na educação ambiental e educação popular nos deixaram: Michèle Sato em 16 de maio, Carlos Rodrigues Brandão em 12 de junho e Carlos Valter Porto-Gonçalves, no dia 7 de setembro. São ausências irreparáveis, mas que sempre nos orientarão em um valoroso caminho de aprendizagens.

florelando para nos lembrar que a luta continua, enquanto houver esperanças. Nesta dança de cores, sinto-me a “chama de uma vela” (Bachelard, 1989), resignificando conhecimentos adquiridos na partilha de tantos espaços, leituras e caminhares, com Sato. Suas labaredas em devaneios criativos me trouxeram outras perspectivas enquanto educadora, pesquisadora e ser humano, pois

Sua orientação e amizade me fizeram descontinuar saberes e amorosamente refazer trilhas muito significativas. Sua incansável dedicação foi fundamental na tecitura dos saberes que envolvem estes estudos. Gratidão por tudo o que me ensina, com suas vivências, estudos e militância! (Soares, 2022, p. 11).

Tecendo e tramando proposições epistemológicas, valores axiomáticos e práxis da arte-educação-ambiental em suas multiplicidades, distancio-me da linearidade que se apresentaria em uma “linha do tempo”, e sirvo-me de uma licença poética, para trilhar movimentos em forma de caracol, alumiando fragmentos importantes em minha comunhão com Mimi para a escrita de uma tese de doutorado, sem jamais minimizar todos os momentos da informalidade em que estivemos juntas, desde que tive a oportunidade de ultrapassar as páginas de sua produção científica, para aprender com sua presença tão significativa.

Michèle é inspiração e presença nas flores de ipê, nas tempestades de ideias, no fogo da transformação de sentimentos em proposições textuais, e no bailar dos movimentos que se materializaram nesta publicação. Assim sendo, em muitos momentos, me referirei à presente escrita na terceira pessoa do plural, pois ela habita e sempre será a semente de minhas concepções enquanto arte-educadora, pesquisadora e ser humano. Seu legado eterno me torna parte de quem ela foi, e sempre será. Seu desencarne apenas a transformou em um ser encantado, hoje distante das limitações da matéria, sobrevoando todos os tempos e espaços, com seu olhar de passarinho, atento e carinhoso. Ainda que não esteja mais presente de forma física, sua cartografia permanecerá eternizada nos quatro elementos da natureza (Figura 1): água, terra, fogo e em especial no ar, sendo aquele que baila em liberdade, e que toca todos os demais.

Figura 1: Representação dos quatro elementos da natureza.



Fonte: Arte de Cristiane C. A. Soares. Lápis e aquarela sobre papel canson, 2021.

Cores e flores da educação ambiental moçambicana

*Escolhi a sombra desta árvore
para repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isso, enquanto te espero,
trabalharei os campos
e conversarei com os homens.*

Paulo Freire – do poema “À sombra da mangueira”

Para estancar a chuva ácida de uma realidade cada vez mais atingida pelo colapso climático, ocasionada em demasia pelas mãos ambiciosas do domínio capitalista e colonialista, evoco as cores da arte-educação-ambiental, por meio de alguns recortes de minha tese de doutorado, denominada “MIGRAÇÃO CLIMÁTICA E A POÉTICA DA ARTE-EDUCAÇÃO-AMBIENTAL NAS NARRATIVAS DE MOÇAMBICANOS”⁵, defendida no dia 02 de dezembro de 2022, na presença de uma competente e gentil banca examinadora⁶, presidida com muita maestria, por nossa saudosa Michèle Sato. No presente artigo, elaboramos algumas pinceladas para sistematizar parte do que foi o processo de escrita deste trabalho, no qual me dediquei com muito afinco e amorosidade.

A cada momento destes estudos, fui orientada e provocada a aprofundar leituras, referenciais teóricos, tessituras conceituais, enriquecendo as discussões das temáticas

5 O acesso para leitura e download da referida tese de doutorado se encontra no seguinte link: <https://drive.google.com/file/d/1MJM608-or8O2dltuXcRDJWI7upa5r3lx/view>

6 Esta tese foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para a obtenção do título de Doutorado em Educação na Área de Concentração: Educação, na Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação Popular. A banca examinadora que atuou nas contribuições e ajustes deste trabalho, foi composta pela Dra. Elni Elisa Wilms, Dra. Fátima Marcomin, Dra. Bárbara Cortella, Dra. Daniela Freire, Dra. Imara Quadros e Dr. Edson Caetano. A maioria dos membros da banca compareceu virtualmente no momento de defesa e fomos presenteadas com a participação majoritária dos moçambicanos que colaboraram com as entrevistas, na sala virtual do aplicativo Zoom, que foi utilizado para dar acesso aos que estavam distantes fisicamente. Familiares e amigos se fizeram presentes, tanto no auditório da SETEC (Campus da UFMT), quanto na transmissão online.

pesquisadas com critérios rigorosos e extremamente pertinentes. Com os respiros da arte, aliviei os momentos de tensão, aliando as aprendizagens teóricas com o deleite dos desenhos e pinturas a lápis, aquarelas e ferramentas de design gráfico, costurando pinturas no escopo da pesquisa, de forma a evidenciar e sensibilizar acerca das temáticas relacionadas ao colapso climático e a migração moçambicana.

O DESFOLHAR DA CHUVA NAS ÁGUAS DO MAR

Diante das forças criadoras que emergiram nesta pesquisa, foi de importância primordial a evocação das energias da ancestralidade africana, hibridizadas em solo brasileiro. Interpretamos narrativas de 7 migrantes moçambicanos, que no momento das entrevistas, situavam-se geograficamente em diferentes partes do mundo, e mesmo em meio a seus embates cotidianos, gentilmente dispuseram de seu tempo, para colaborar com estes estudos.

Nos devaneios do nosso “direito de sonhar” (Pessanha, 1996), dentre a tessitura das temáticas da pesquisa, concordamos em relacionar a mitologia dos orixás, em uma roupagem “à brasileira”. Coadunando com Campbell (1990), acreditamos que a mitologia está intimamente relacionada com as dimensões da existência humana, a qual transborda a abordagem espiritualista, pois relaciona-se também com os aspectos místico, cosmológico, sociológico e pedagógico, constituindo conhecimentos que transcendem os moldes tradicionais de aprendizagem.

A opção da temática da pesquisa, relaciona-se com a percepção da escassez de políticas públicas de acolhimento aos migrantes climáticos, sendo um grupo cada vez mais significativo em números. Em especial, buscamos evidenciar os que se originam de território africano, representando justamente um dos locais mais explorados e dizimados pela exploração capitalista e colonialista, e vitimados pelo racismo estrutural.

Devido a estudos e mobilizações já realizadas pelo GPEA junto a alguns países lusófonos, compreendemos também como oportunidade de amplificar as vozes dos que foram forçados a se sujeitar ao domínio português, incorporando outros costumes e idioma, e em grande medida, invisibilizando sua cultura ancestral.

A escolha de Moçambique como o país de referência para a escolha dos interlocutores deste estudo, ocorreu ao observar neste país uma frequência e intensidade

muito grande de desastres climáticos, com consequências ainda mais irreversíveis para a população localizada em áreas vulnerabilizadas pela exploração ambiental, esgotada em seus mais preciosos bens naturais, sumariamente retirados para abastecer as grandes metrópoles, desde os tempos coloniais.

Além de ser um país constantemente vitimado por eventos climáticos avassaladores, em um território bastante fragilizado socioeconomicamente, sequer recebe destaque nos grandes veículos de comunicação. Neste sentido, foi nossa escolha, evidenciar as dificuldades em que se encontram os moçambicanos, interpretando as razões que ocasionam os fluxos migratórios, que crescem substancialmente.

As origens e forças criadoras emergentes nestas escritas, navegam nos mares de Iemanjá (Figura 2). Para Saraceni (2005), ela é a geradora da vida e de todos os seres da natureza. Mãe de todos os orixás, pode manifestar-se de forma diversa, em estado de calma ou turbulência (Prandi, 2001). Em nossas interpretações, esta divindade representa o acalento junto aos migrantes moçambicanos, que aportaram em terras brasileiras, após navegar em águas revoltosas. Este elemento da natureza assume nuances variadas, conforme a necessidade: ora reflete passividade, ora movimenta a revolução.

Figura 2: Ilustração digitalizada de Iemanjá.



Fonte: Arte de Cristiane C. A. Soares. Lápis e aquarela sobre papel canson, 2021.

A vinda dos africanos por meio das águas do mar remonta aos tempos coloniais, em que estas pessoas foram escravizadas, açoitadas e violentadas das mais diversas formas. Contudo, embora tenham sido invisibilizados em seus avanços nos distintos campos da ciência, agricultura e da tecnologia ao longo dos tempos, mesmo em situação de vulnerabilidade e vítimas de racismo, resistiram nos mais diferentes espaços da sociedade, em todos os locais em que transitaram ou fixaram residência.

Dentre os quatro elementos da natureza, postulados pela fenomenologia de Gaston Bachelard, ressignificados pela Cartografia do Imaginário proposta por Michèle Sato, optamos por destacar a água e suas imagens, metáforas e significados, justamente por perceber o solo moçambicano escasso em perspectivas socioambientais, políticas de defesa do clima e das pessoas que dependem diretamente da natureza, para viver.

Por vezes as águas moçambicanas tentam “acalmar” e resfriar o sol a pino e suas enormes ondas de calor. Mas com a fúria dos ventos, formam ciclones avassaladores, desabrigando a população que tenta sobreviver à margem das ideais condições de salubridade. Estes movimentos caóticos da natureza são resultantes das ações antrópicas promovidas pela exploração desenfreada, enraizada no poderio das economias hegemônicas.

Com águas tão intensas, e sem uma ideal capacidade de resposta aos eventos climáticos, as chuvas tomam proporções de tamanha violência, que destrói moradias e sonhos. Mesmo em meio a tantas dificuldades, os moçambicanos resistem e revelam a íntima relação entre sua cultura e a natureza nativa, ainda que devastada. Frente ao solo árido de oportunidades aos mais pobres, os negros de origem africana fazem da arte-educação-ambiental uma de suas táticas de resistência.

O perfume das terras moçambicanas

Para adentrar à imensidão do solo moçambicano, repleto de encantamentos, mas também de situações de calamidade e sofrimento, acesso aos conhecimentos direcionados pelas flechas certeiras de Oxóssi (Figura 3), o orixá caçador, o guardião dos mistérios da natureza (Saraceni, 2005). Sua objetividade, coragem e maestria, me auxiliou a desenhar este território de pesquisa. Este orixá, ao qual se atribui a arte da caça (no sentido de sobrevivência), defende a subsistência de seu povo, com sua astúcia e táticas de resistência.

Figura 3: Ilustração digitalizada de Oxóssi.

Fonte: Arte de Cristiane C. A. Soares. Lápis e aquarela sobre papel canson, 2021.

Trilhamos o território de pesquisa, amplificando as vozes de seus interlocutores, no intuito de evidenciar diálogos que pudessem entrelaçar conceitos da educação ambiental, dos desastres ambientais e da justiça climática. E assim pudemos perceber o quanto os moçambicanos, assim como os mais diversos povos africanos, nutrem uma profunda relação com a natureza e em especial com a água: sua importância é cultural e ancestral, mesmo que ela tenha se tornado escassa, transbordante ou poluída, podendo oferecer riscos à saúde e às tradicionais moradias, em especial nas regiões litorâneas.

Nossos objetivos de pesquisa buscaram interpretar os fluxos migratórios moçambicanos, identificando as dificuldades de adaptação destas pessoas, compreendendo estes movimentos como consequência do colapso climático mundial e enquanto educadoras, denunciar as catástrofes do clima, neste território. Contudo,

acreditamos que a arte possa contribuir com o bem-estar, interpretando a arte-educação-ambiental como a poética do anúncio do bem viver dos moçambicanos.

Interpretamos nas narrativas destes migrantes, o quanto os poderes hegemônicos os tornaram subalternizados, prejudicando sua relação com a natureza, desarticulando seus modos de vida, submetidos aos mecanismos da “necropolítica”, em que as classes dominantes decidem quem deve viver ou morrer, em seus contextos (Mbembe, 2016). Contudo, estas pessoas resistem a tantas adversidades, ressignificando suas vidas em outros territórios, mantendo viva a chama da ancestralidade e da arte-educação-ambiental.

Relampejando o fogo metodológico da pesquisa

Ao percorrer estradas e encruzilhadas desta pesquisa, evocamos as forças de Exu (Figura 4). Originário da cultura iorubá, este orixá é muito presente, influente e popular no território africano (Barbieri, 2020).

Figura 4: Ilustração digitalizada de Exu.



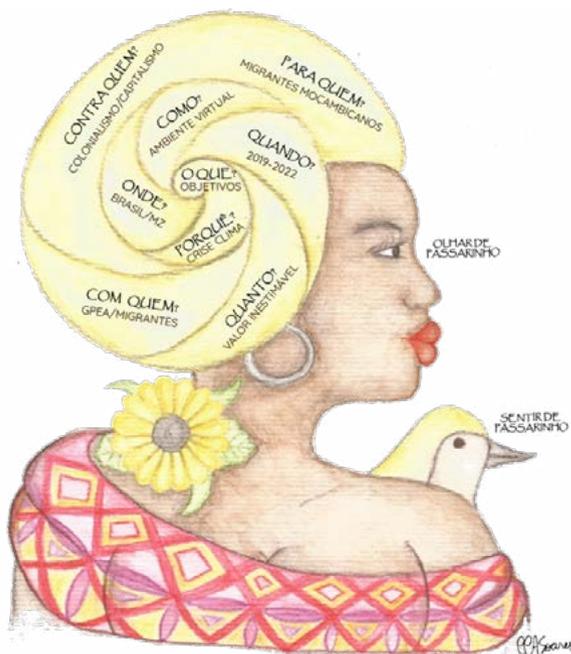
Fonte: Arte de Cristiane C. A. Soares. Lápis e aquarela sobre papel canson, 2021.

Sua personalidade controversa apresenta, por vezes, a astúcia e a vaidade. Pode tornar-se servil e prestativo, conforme a situação necessitar. Faz o intermédio da comunicação com todos os outros orixás (Verger, 1995). Seu poder abre caminhos, provoca caóticas revoluções e ressignificações, mas tem o potencial da ordem, quando assim desejar.

Neste contexto, Exu anuncia a metodologia privilegiada na pesquisa: a Cartografia do Imaginário, proposta por Michèle Sato, coadunando com a Fenomenologia da imaginação de Gaston Bachelard. Este olhar metodológico me fez trilhar caminhos frequentemente tortuosos e labirínticos, subvertendo os tradicionais formatos de pesquisa acadêmica e em muitos momentos, promovendo a desordem para reorganizar a trajetória, evidenciando a força e a resistência do povo moçambicano, em seus fluxos migratórios.

Por meio da Cartografia do Imaginário, interpretamos aspectos da migração climática e da arte-educação-ambiental nas narrativas destes interlocutores. Ainda que se encontrem em solos devastados pela ação capitalista, permanecem conectados à natureza e à cultura ancestral, fazendo com que plantem esperançares e alimentem seus sonhos por meio da luta e da resistência, amplificando a potência destas narrativas, desenhando desejos e reinventando possibilidades.

Ao cartografar o imaginário moçambicano (Figura 5), envolvemo-nos em uma trilha tortuosa de aprendizagens e angústias. Não nos limitamos a apenas ouvir as narrativas de forma isolada. Subvertendo roteiros pré-definidos, nos envolvemos nas roupagens de luta, costurando aprendizagens em questionamentos instigantes, como os que evidenciamos na ilustração a seguir.

Figura 5: Cartografia do imaginário moçambicano

Fonte: Arte de Cristiane C. A. Soares. Lápis e aquarela sobre papel canson, 2021.

Bailando nos movimentos do ar

Tal como um vendaval, surge Iansã (Figura 6), potencializando as energias transitórias e transformadoras, mobilizando sentimentos (Saraceni, 2005) e direcionando o caminhar da pesquisa.

Figura 6: Ilustração digitalizada de Iansã.

Fonte: Arte de Cristiane C. A. Soares. Lápis e aquarela sobre papel canson, 2021.

Assim como os ventos que balançam as ondas do mar, os fluxos migratórios estão distantes da linearidade, pois a riqueza das narrativas revisita diferentes tempos e espaços. O bailado das interpretações dos diálogos aprofunda-se nos desabaços de lutas e sofrimento, sem deixar que os sonhos se percam nos caminhos percorridos.

Sinalizando as interpretações acerca dos diálogos dos moçambicanos, essa orixá guerreira expande o fogo purificador, e apresenta-se como leve brisa ou vendaval. Representa a resistência moçambicana em sua altivez de senhora do pensar, de quem caça e luta por sua sobrevivência e de seus filhos (Prandi, 2001; Poli, 2020).

Sendo o ar um elemento que toca todos os demais (Sato, 2011), é o que sobrevoou os pensamentos e sentimentos de sete migrantes moçambicanos que colaboraram com a pesquisa, edificando as ramificações que consubstanciam estas escritas, revelando nuances de um ambiente modificado e prejudicado pela exploração do poder hegemônico.

Representando o entrelace das narrativas destes docentes que visualizaram no Brasil uma fecunda oportunidade de ascender por meio dos estudos nos programas de graduação e pós-graduação, busquei representar esta conexão no desenho e na pintura de uma árvore que se faz bastante presente em solo africano: o baobá (Figura 7).

Figura 7: Baobá labiríntico.



Fonte: Arte de Cristiane C. A. Soares. Lápis e café sobre papel canson, 2021.

Por termos experienciado momentos de isolamento social em decorrência dos riscos de contaminação pela COVID-19, e diante da impossibilidade de viajar para realizar entrevistas presenciais, os diálogos com os interlocutores da pesquisa aconteceram por meio de aplicativos (Zoom, Google Meet e WhatsApp). Na interpretação das narrativas, surgiu a inspiração de desenhá-los a lápis, adicionando filtros digitais na cor azul, para representar as águas que amedrontam e ao mesmo tempo, alimentam os sonhos destas pessoas.

As narrativas moçambicanas assumiram tons irregulares e retrataram uma diversidade de sentimentos. A interpretação sob o lume da Cartografia do Imaginário e a densidade das leituras e escritas, em muitos momentos, tomaram formas de labirinto, pois frequentemente perdia-me diante de tantas possibilidades interpretativas. Mais adiante encontrava-me ao longo dos aprofundamentos epistemológicos que acabaram se definindo em nuances de cores e aspectos relacionados aos quatro elementos da natureza (água, terra, fogo e ar), propostos pela fenomenologia de Gaston Bachelard e ressignificados pela metodologia satiana, privilegiada nesta pesquisa.

Água identitária



Interpretamos o elemento água em profunda relação com a ancestralidade, a gênese, a origem e a família dos migrantes. As águas que oscilam em sentimentos e sensações, quando se mostram claras, refletem sonhos e esperanças. Ao se manifestarem de forma escura, remetem a dores e violências. Neste oscilar de movimentos e tonalidades da água, se fizeram presentes elementos fundamentais na constituição da pesquisa, pois este elemento representa a origem dos moçambicanos migrantes, aquilo que causa saudades, suas interpretações acerca do colapso climático e suas consequências. Também se referem aos vários tipos de saberes e aprendizagens, tanto no contexto escolar, quanto em aspectos culturais.

Terra em deformação



Em busca de representar as andanças por labirintos para estudar porções de terra, buscamos hipóteses a serem verificadas (Sato, 2011). Aqui também vislumbramos o cultivo do solo, os aspectos relacionados aos estudos e à educação, os trabalhos realizados de forma coletiva, bem como os cuidados com a natureza, o respeito a tudo o que se planta e sobretudo, as táticas de resistência em Moçambique e na ocasião de moradia no Brasil.

Fogo da transformação



Enquanto desejo de mudança, o fogo deseja apressar o tempo (Bachelard, 2008). São labaredas que aquecem o desejo de transformação aceso pelas lembranças pessoais, sentimentos contraditórios, dando vazão aos motivos que aqueceram a decisão de migrar, mas que ao mesmo tempo se traduziram em dificuldades de se adaptar. Na manifestação de tantos sentimentos, vem o ato de transformar a matéria em arte, como forma de existir e resistir.

Ar da reformação



Sobrevoamos e pousamos em realidades angustiantes, diante das dores do colapso climático, das percepções dos interlocutores da pesquisa, ainda que sejam superficiais em relação ao clima, a angústia de não haver capacidade de resposta aos eventos climáticos avassaladores e da ausência de políticas e ações de proteção às vítimas dos frequentes ciclones moçambicanos.

Sendo o elemento ar o que transita em todos os mundos e toca todos os demais elementos da natureza, sensibilizando-nos em considerar os migrantes moçambicanos em nosso “dever de árvore” reunimos devaneios de nossa essencialidade, formando movimentos espirais que vislumbram as mudanças necessárias (Sato, 2011), da nebulosidade caótica para a amplificação das vozes dos que lutam por dignidade.

Cultivando a árvore da palavra

Para evidenciar as sete vozes moçambicanas, irradiamos a imagem de Oxumarê (Figura 7), que “desenha o arco-íris para estancar a chuva” (Prandi, 2001, p.224), na elaboração dos resultados interpretados nesta pesquisa.

Figura 8: Ilustração digitalizada de Oxumarê.

Fonte: Arte de Cristiane C. A. Soares. Lápis e aquarela sobre papel canson, 2022.

Este orixá agrega também em seu hibridismo os elementos terra, fogo e ar (Belém; Sato, 2007). Oxumarê representa a renovação da vida, ressignificando sentimentos e irradiando sete cores (Saraceni, 2005). Agrega em si os aspectos masculinos (o arco-íris) e feminino (a cobra), em uma duplicidade que se distancia da segregação e busca a complementação de sentidos (Poli, 2019).

Em busca de promover um sentido de valorização a experiências, visões e propostas dos povos tradicionais africanos – em sua cultura que se ancora na ancestralidade e na natureza, capazes de resistir ao jugo colonialista – adentramos na perspectiva do “bem viver”, estimulando o debate e, conseqüentemente, a ação, ocasionando mudanças profundas e radicais no entendimento da necessidade de novas formas de organização social e política, sobretudo, na valorização do saber e do poder da coletividade (Acosta, 2015).

De forma mais simples e trivial, nos descentralizando do capitalismo, valorizando as experiências, a ancestralidade, a natureza e suas diversas formas de manifestações, para esperar em formas de permanecer resistindo. As intensas dificuldades sofridas os fazem resignificar a vida na arte, na educação e no ambiente.

Embora o cenário do colapso climático seja aterrorizante e caótico, acreditamos que há possibilidades de transformação, na medida em que compreendamos e possamos valorizar a beleza no cotidiano. Diante disto reside a lição do “bem viver” dos migrantes moçambicanos, nos mostrando as interfaces culturais, revelando dimensões de solidariedade, sustentabilidade e profundo respeito à natureza.

Coadunamos com Quadros (2011) ao entrelaçar os conceitos da arte educação e da educação ambiental, buscando possibilidades educativas de sensibilização com relação aos cuidados com a natureza, e estão fortemente presentes dentre as narrativas dos migrantes moçambicanos que participaram desta pesquisa.

Para resistir diante das adversidades da vida do povo moçambicano, a arte permeia todos os espaços, desde as lembranças da terra natal, aos locais de resistência constituídos em terras brasileiras: na simplicidade dos desenhos nas areias da praia, na contação de histórias do passado, nos espaços escolarizados, nas rodas de conversa com os anciãos e familiares. A dança e o teatro praticados nas ruas e nos espaços culturais promovem encantamento em um gingado próprio, ao som de batuques e estalos de instrumentos feitos de bambus, cabaças, couro de animais, que cintilam e produzem notas e ritmos inconfundíveis.

Há uma revolução neste processo transformador, pois, mesmo em meio a angústias, dores, racismo e xenofobia, presenciamos a arte-educação-ambiental como os ares que renovam as esperanças daqueles que não abandonaram as suas aprendizagens originárias, e que incorporam aspectos culturais brasileiros, como forma de se estabelecer e de apreciar nossos costumes. Sensibilizam e são sensibilizados pelos aspectos da educação que se relacionam profundamente com os elementos da natureza, fomentando a conservação de Moçambique e de todo o planeta.

O anúncio da arte-educação-ambiental

Ferreira (2020) ressalta que Oikos representa a abordagem episteme-praxiológica da arte-educação-ambiental e suas teias fenomenológicas que se conectam à emergência

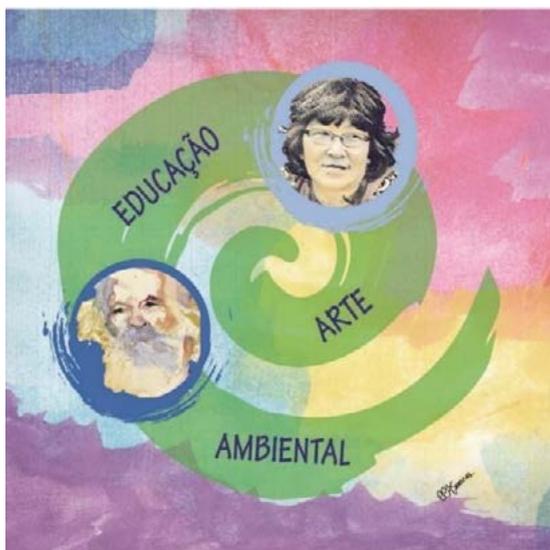
climática, em profunda conexão entre cultura e natureza, de forma que a ancestralidade resida em todos os cantos, contos e frestas de espaços sagrados. Janelas se abrem em lutas cotidianas, em modos de preservar a vida e a natureza.

Neste solo fértil de pesquisa, absorvo a arte-educação-ambiental que me anseia a ação “sensível-crítica-criativa”, percebendo que sentimentos, saberes e cultura caminham juntos (Quadros, 2011). A resistência dos povos africanos, mais especificamente dos migrantes climáticos moçambicanos, também inclui a afirmação de sua arte, cultura e espiritualidade, em um emaranhado de sinergias, que se confluem na arte-educação-ambiental.

No anúncio da arte-educação-ambiental, cremos ser necessário que as políticas públicas consigam ouvir as vozes da sensibilidade, dos sentimentos e da arte para que leis e programas consigam transformar a matéria caótica do mundo numa “pedagogia do esperar”.

Afastando-nos do fatalismo catastrófico, as narrativas dos migrantes interpretam cultura e natureza de forma conjugada, como se os dias e as noites se complementassem na fenomenologia de Bachelard e Sato (Figura 9).

Figura 9: O anúncio da arte-educação-ambiental



Fonte: Arte de Cristiane C. A. Soares. Ilustração digital, 2022.

Defendemos a tese que a arte-educação-ambiental, inscrita no olhar fenomenológico de Michèle Sato e na fenomenologia de Gaston Bachelard, pode ser um dos caminhos para aliviar algumas dores causadas pelas ruínas do colapso climático.

Diante de tantas possibilidades interpretativas que são possíveis em uma pesquisa de cunho fenomenológico, dispo-me de minhas verdades e certezas, desconstruindo entendimentos acerca de mim mesma, na tessitura proposta por esta pesquisa. Inspiro-me na Teoria das 5 peles do ecologista Hundertwasser (Restany, 2003) sendo uma das propostas que compõem o substrato de sustentabilidade proposta pela Cartografia do Imaginário, revisitando a primitividade de minha própria natureza (Sato, 2011).

As “cinco peles” da pesquisa revelam elementos da natureza, em meio a minhas interpretações. A água que se refere à primeira pele (epiderme), remonta à superficialidade das primeiras percepções e sentimentos acerca das narrativas. A terra demarca a segunda pele (vestuário), onde se tornam visíveis as tradições culturais, estudos, trabalho e condições de vida. O fogo abrasa a terceira pele (Brasil) e remonta às relações de migração, adaptação e acolhimento dos migrantes. O ar que representa a quarta pele (sociedade) sobrevoa os sonhos, objetivos e identidade híbridas. E a quinta pele (ecologia) reúne os quatro elementos da natureza, inspirando interpretações, envolvimento político e táticas de resistência dos moçambicanos.

Meu dever de árvore

As principais percepções que envolvem meu olhar de pesquisadora, revelam fatos marcantes e traumáticos relacionados a diversos tipos de violência e racismo, que tentaram dissociar a relação moçambicana entre a cultura e a natureza. Um povo que, há séculos, sofre as consequências de um processo exploratório proveniente do colonialismo e do capitalismo, tenta sobreviver ao colapso climático, acaba buscando meios de migrar para outros países africanos para sobreviver, e ter o “direito de sonhar” em países como o Brasil e melhorar suas condições de estudo e trabalho.

Contudo, em busca de se despirem do poderio das classes hegemônicas, vestem-se de capulanas coloridas, evidenciando seus “direitos da natureza” (Gudynas, 2019) por meio da busca por cuidados com a terra, com as pessoas e com a vida selvagem. Dialogam sobre as diversas expressões da arte, e se conectam com a espiritualidade,

mantendo-se em comunhão com sua própria natureza. Aliviam suas dores e constroem esperanças com a arte-educação-ambiental.

Invoco aqui as forças da cura da Terra, a nossa Gaia, que sofre as intempéries das mãos capitalistas do ser humano, sedento de lucro e despreocupado com a educação ambiental. Para que a arte-educação-ambiental consiga desnudar todas as suas peles de sustentabilidade da Terra e, ao mesmo tempo, vesti-las em favor da natureza, é necessário o enfrentamento das tragédias que recaem sobre o ecossistema, culpabilizando e nomeando os responsáveis pelo colapso climático.

Evidenciando as dores daqueles que menos se beneficiam e mais sofrem as consequências da exploração capitalista, é necessário fortalecer suas identidades de resistência, tramando táticas de enfrentamento coletivo, no ressignificar de forças e no tecer de esperanças.

Desta forma, revisto-me em peles do *gao*, uma das árvores que habitam o território africano. Ela perde todas as folhas em tempos de chuva, para poupar energia. Retoma todo o seu verde, em períodos de seca, para alimentar os animais que, por sua vez, fertilizam os campos com o esterco que alimenta sua própria estrutura. Sua sombra é o abrigo dos que resistem em um solo pobre de justiça e rico de resistência (Miranda, 2015).

“Tomara que os ambientes sejam jardins, para que a fartura se complete com a beleza e a felicidade seja integral, alcançando todas as dimensões da vida” (Poletto, 2021, p. 26).

Enquanto houver o esperar, sigo resistindo na arte-educação-ambiental que me inspira e me constitui, reverberando os ventos daquilo que aprendi na construção desta pesquisa, e de toda a trajetória de vida e de luta de quem me orientou em sua episteme profunda, sua práxis acolhedora e sua visão axiomática de valores amorosos de educadora ambiental, que jamais deixará de florescer em nossas aprendizagens e recordações felizes.

Michèle Sato (sempre) presente!

Referências

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante, 2015.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar** (José Américo Motta Pessanha, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- BARBIERI, Alan. **Exu**: fundamentos, firmezas e oferendas. São Paulo: Mariwo, 2020.
- BELÉM, Ivan; SATO, Michèle. Viagens entre mundos. In: SATO, Michèle (Org). **ECO-AR-TE para o reencantamento do mundo**. 1ª ed. São Carlos: Editora Universidade Federal de São Carlos, 2007, pp. 306 a 3017.
- CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.
- FERREIRA, Carlos Roberto. **OIKOS QUILOMBOLA**: Arte–educação–ambiental e a poética do pau a pique. 228f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2020.
- GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. Tradução: Igor Ojeda. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Arte & Ensaios – Revista do PPGAV/EBA/UFRJ**, nº 32, pp. 122-151. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 15/set./2020.
- MIRANDA, Evaristo de. **A geografia da pele**: um brasileiro imerso na África profunda. 1ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- POLETTO, Ivo. Educação para construir sociedades do Bem Viver. In: SATO, Michèle; NORA, Giseli Dalla (Orgs.) **Turbilhão de Ventanias e Farrapos, entre Brisas e esperançares**. 1 ed. Cuiabá-MT: Ed. Sustentável, 2021, p.19-38.
- POLI, Ivan da Silva. **Paideia negra (eko orisa)**: a nova pedagogia dos orixás. São Paulo: Terceira Margem, 2016.
- PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. 1ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- QUADROS, Imara Pizzato. Arte Popular: trilheira para arte/educação ambiental. In: SATO, Michèle (Org.). **ECO-AR-TE para o encantamento do mundo**. São Carlos: RIMA; FAPEMAT, 2011. pp. 52-61.

RESTANY, Pierre. **O poder da arte – Hundertwasser**: o pintor-rei das cinco peles. Lisboa: Taschen, 1999.

SARACENI, Rubens. **Doutrina e teologia de Umbanda Sagrada**. São Paulo: Madras, 2005.

SATO, Michèle. Cartografia do Imaginário no Mundo da Pesquisa. In: ABÍLIO, F.J.P. **Educação Ambiental para o Semiárido**. Editora Universitária da UFPB, 2011.

SOARES, Cristiane Carolina de Almeida. **Migração climática e a poética da arte-educação-ambiental nas narrativas de moçambicanos**. 2024f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá: 2022.

VERGER, Pierre. **Os orixás**. Rio de Janeiro: Círculo do Livro, 1995.

Deslizaamentos e inundações das matrizes do imaginário - terra, água, fogo, ar e éter: a criança ciborgue desenhando a natureza!

Cleusa Peralta Castell¹



Criança ciborgue: Escolata. Júlia, 10 anos.
Acervo da autora.

Neste momento de sementeiras e esperanças, e também de memórias encantadas de seres queridos que partiram, como Michèle Sato (*in memoriam*), vimos nos somar às vozes do campo democrático que, há mais de quatro décadas corroboram com o alerta sobre as emergências climáticas, mas hoje esse alerta se volta ao impacto também emergente da criação artística e estética, que traz a questão do nosso próprio imaginário ciberneticamente colonizado. Como se reconfiguram as matrizes dos nossos imaginários e repertórios imagéticos, em tempos de tecnologias digitais, redes de interação, excitações e anúncios da nova era da inteligência artificial? As emergências também

¹ Docente aposentada do Instituto de Letras e Artes, ILA/FURG, e Pós-Graduação em Educação Ambiental, PPGEA/FURG. Doutora em Educação (UFRGS), Mestre em Educação Ambiental (FURG) e formação em Interdisciplinaridade pelo Instituto Leibniz (UNIKIEL, Alemanha). Arte/educadora ambiental, pesquisadora e extensionista nas temáticas: O desenho das crianças, suas relações com a Natureza e suas transversalidades nos programas de Educação Ambiental e nos currículos integrados; Inter e transdisciplinaridade, a partir das artes, na formação de professores/as de Pedagogia e Arte; Educação do campo e agroecologia. cleperaltacastell@gmail.com.

ocorrem na nossa própria sensorialidade, nas bruscas rupturas com o nosso espaço/tempo na natureza, são deslizamentos e inundações das nossas telas mentais, pelas quais avalanches de figurações virtuais nos assolam, sem filtro crítico ou estígia reparadora.

Neste trabalho, portanto, o construto arte/educação ambiental (AEA) nos convoca refletir sobre esse campo recente de hibridizações de motivações e significados, oriundos da transversalização das artes com a educação ambiental raiz. São campos muito amplos que se espelham para refletir a indissociabilidade e reciprocidade entre as artes, as humanidades e as ciências do ambiente, quando o que está em xeque é a nossa própria vida planetária.

Pelos portais do nosso imaginário desses tempos de reverberações de insegurança climática, [a]colhemos visões de máquinas não humanas (Beiguelman, 2021) de precisão, como satélites que fazem a varredura dos desastres ambientais e de dispositivos tecnológicos, cujos “olhos maquínicos”² compartilham conosco as imagens de eventos que não gostaríamos de presenciar. As ciências que nos mostram a natureza cotidianamente se apresentam como tecidos digitais estéticos que impactam o nosso repertório imagético. Do nosso lugar de adultos(as) pesquisadores(as), diferenciamos, enquanto observadores(as) que transitam pelo espaço e tempo da era das mídias digitais das pessoas crianças e jovens, que já aterrissaram nesse planeta afinizados(as) com esses maquinários não humanos, ora em estado de transe hipnótico, ora como robôs acoplados aos dispositivos de comando em rede. O ponto de observação das telas digitais de pessoas adultas e de crianças não deveria, criticamente, ser o mesmo, já que cabe a nós, educadores e educadoras, a educação desse olhar humano em relação aos ambientes virtuais, com os quais as crianças interagem.

Assim, pode-se perceber, no horizonte da AEA, implicações desse estado de “*glamourização*” das imagens geradas, especialmente pela inteligência artificial, disponibilizadas pelas mídias digitais 24 horas por dia, “*glamour*” este que nos proporciona uma experiência estética própria do nosso século, nunca antes vivenciada pelas multidões de usuários “*logados*” simultaneamente, de pulsos e luminosidades que ferem a nossa retina, aceleram ou paralisam o nosso discernimento e podem aprisionar

2 Referência ao controle molecular dos corpos, às câmeras térmicas que nos escaneiam e reconstituem nossa imagem a partir de *inputs* eletromagnéticos em vermelho ou azul (Beiguelman, 2021, p. 72).

os nossos sentidos, o que se configura como o oposto de uma educação estética³, do sentir (Duarte Júnior, 2006), a partir da qual experienciamos o protagonismo de nossa atividade criadora e encontramos o nosso lugar de fala, como artistas, cientistas, ou ambos.

Entretanto, pela própria densidade da aceleração dos acontecimentos midiáticos de que somos acometidos(as) podemos nem perceber a velocidade com que o tempo passa pelo nosso pensamento, e como nosso repertório imagético, especialmente das infâncias, pode estar sendo deliberadamente sequestrado pelas grandes corporações criadoras de realidades virtuais e de realidades aumentadas. Neste sentido, ressaltamos a importância de uma atividade mediadora de AEA frente a essas emergências, a partir de diversos lugares específicos do universo das artes, dos quais emergimos à superfície. Desse modo, disjuntivamente, há um alerta sobre as emergências climáticas, mas pouco se fala da sua contraparte no campo da criação artística e estética: a questão do nosso próprio imaginário, anestesiado e colonizado, já que convivemos com uma super exposição das nossas próprias imagens nas redes sociais e com formatos inéditos de padronização da imagem e da docilidade do nosso olhar. Beiguelman nos adverte que “os regimes de algoritmos - das câmaras digitais e das hashtags - modulam os modos de ver e de construir as imagens” (Beiguelman, 2021, p.38). Se vivemos a distopia do Capitaloceno e seus efeitos em nossa vida na Terra (Barcelos, 2019), nosso imaginário também está em crise que requer cuidados e reparação, especialmente se projetarmos aos próximos tempos um imaginário fantasmagórico de virtualidades sem o desejável filtro crítico da AEA.

A partir do exposto, duas questões nos mobilizam, porquanto ao longo de duas décadas pesquisamos a produção de registros gráficos, pictóricos, multimidiáticos e performáticos de crianças e adolescentes nas suas interações com a natureza. A primeira questão problematiza a forma como as crianças desenhavam a natureza na era pré-informática, a partir da própria construção simbólica (Peralta-Castell, 2012A), frente ao momento atual que aponta à escassez de criação artística autoral, prevalecendo a estereotípia replicante de emojis e avatares pré-fabricados pelos aplicativos da web. Se

3 A palavra estética, em sua raiz grega vem de *aisthesis*, que significa a capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. Para Duarte Júnior (2006), a educação estética é a educação (do) sensível.

por um lado, a criança representava a natureza com toda a sensorialidade, com os pés no barro, na água, pela experiência presentacional por imersão na e observação da natureza, atualmente há indícios de que as crianças cada vez tenham menos oportunidades fora do quarto. A segunda questão problematiza os rumos de uma AEA crítica, frente às múltiplas influências das mídias digitais às quais as crianças estão expostas. Daremos conta?

Revisitando os clássicos, Vygotsky (1996) nos ensinava sobre a importância da profunda conexão pela experiência de vida na natureza, impregnada dos aspectos sócio-históricos locais para o processo de criação infantil e que a palavra imaginação contém outra palavra: imagem.

Há décadas, antes da descoberta das nuvens de armazenamento de dados, costumávamos colecionar imagens em nossa própria memória humana, a partir do que conhecíamos diretamente pela nossa experiência cotidiana, seja da natureza, seja da nossa cultura, como signos e símbolos. À essa capacidade Vygotsky atribuía o significado de *repertório*, a partir do qual as crianças, em seu processo criador, poderiam desenvolver a *capacidade criadora combinatória*, como usuárias de imagens e símbolos na arte de conhecer e registrar o próprio mundo.

Tenho sempre na memória o seu exemplo mais querido de fabulação, o de uma casa com pés de galinha (*idem*, p.16). Se conheço a casa e conheço a galinha, posso desenhar uma casa com pés de galinha! Esse exemplo de capacidade combinatória, associando casa e galinha, remete-nos à criação do novo, já que a imagem resultante não existe na natureza, a não ser em nosso imaginário, mas pode ser lida como uma metáfora⁴, cuja plasticidade assume um caráter artístico e estético. Entretanto, na psicologia de Vygotsky, a imaginação ia muito além da Arte, pois “a imaginação, como base de toda atividade criadora, se manifesta por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica” (*ibidem*, p.10).

Pensando nos dias atuais e na decrescente imersão das crianças na natureza, de um modo geral, mas especialmente em idade pré-escolar, quando o contato com os elementos terra, plantas, árvores em espaços abertos pode oferecer perigo, sobretudo às crianças que vivem em áreas de risco ambiental, cujo pavor de desabrigo pode ser

4 O sentido etimológico de metáfora refere-se a desviar o sentido de um objeto para outro sentido, como que projetado para além de si mesmo (Barthes, 1990, p. 124).

associado aos colapsos climáticos, é de se imaginar o quanto o ideal romântico de viver em contato com a natureza se tornou anacrônico e mortal. Por outro lado, a segurança dos espaços fechados em condomínios residenciais e a disponibilidade de acesso aos meios digitais está facilitando a inquietante aparição da chamada “geração do quarto”⁵, termo adotado pelo pesquisador Hugo Ferreira (2022).

O que pensar sobre como a onipresente vigilância dos algoritmos e da automação podem afetar o imaginário das crianças em relação à forma como vivem e representam a natureza? E ainda, haverá representação da natureza, por exemplo, o desenho do ambiente de florestas, rios, montanhas ou urbano, a figuração da casa, da figura humana autorreferente, o autorretrato, as cartografias relacionais dos grupos familiares, ou seja, ainda veremos os primeiros rabiscos (garatujas) que imprimem no papel ou na tela os movimentos, como forma iconográfica que antecede a escrita? Haverá desenho?

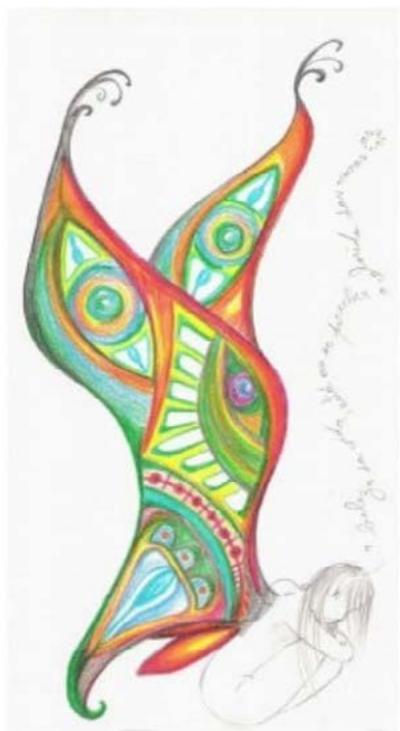
Se a primeira problematização que pontuamos se referia à criação de repertório imagético e representação gráfica, pictórica, diretamente do contato fenomênico com os elementos da natureza, que pode estar se perdendo, a segunda preocupação nos faz questionar o *modus vivendi* das crianças e jovens de como sentem, expressam e relacionam-se com a natureza, se operam como usuários/as teleguiados/as por algoritmos, que selecionam determinadas paisagens elegíveis para contemplação ou se desenvolvem uma competência simbólica, capaz de elaborar, pelas linguagens artísticas ou poéticas, a sua relação de pertencimento e conexão espiritual com a natureza? Haverá um Déficit de Natureza⁶, com o qual, invariavelmente, teremos que interagir pedagogicamente no futuro imediato da AEA? Estaremos preparados/as?

Revisito, desta vez, minhas próprias inferências sobre a materialidade dos elementos da natureza em nosso planeta como constituintes do que chamo *matrizes do imaginário* (Peralta-Castell, 2012A): terra, água, fogo, ar e também éter, considerado um elemento alquímico para a espiritualidade laica (Alves; Sorrentino, 2013), já que, na atualidade, muitas crianças praticam meditação e são instruídas sobre energias sutis.

5 Geração do quarto, do pesquisador da UFRPE, Hugo Monteiro Ferreira. “O estudo aponta para quadro preocupante de intenso sofrimento psíquico dos jovens brasileiros, “a geração do quarto”, que passam cerca de 6 horas isolados, em excessivo uso de tecnologias, noites mal dormidas e sérios comprometimentos emocionais, físicos e cognitivos”. Pesquisa A Geração do Quarto vira livro e aponta urgência no cuidado com saúde emocional de jovens. Universidade Federal Rural de Pernambuco.

6 Termo cunhado por R. Louv (2016) sobre os problemas de saúde física, mental e emocional decorrentes da falta de contato com a natureza e pelo aumento exponencial do uso das tecnologias digitais.

Os quatro elementos, terra, água, fogo e ar, ou cinco, com o éter, representam a nossa própria vida, e, quando somos crianças, é o nosso corpo que vibra nessas energias que moldam a nossa sensorialidade, o nosso prazer, e que conformam as peças mais basilares do nosso repertório imagético nas brincadeiras e nas artes que inventamos. Tudo lembra algo, terra molhada, chuva, areia quente, neve, sol escaldante, temporal, ventania, auras, brilhos, presenças... Todos os nossos sentidos foram despertados e estão guardados em alguma sinapse de nosso pensamento, em algum cômodo de nossa memória.



2. Silfide, elementar do ar. Luciane, 17 anos. Acervo próprio.

Aqui a ideia de repertório imagético se amplia para as quatro funções da psique da rosa dos ventos dos quatro elementos, terra (sensações), água (intuições), ar (razões) e fogo (sentimentos) de Carl Jung⁷ (1985). O que tratamos como imagem tanto pode ser compreendido como forma bidimensional, tridimensional, holográfica, ou mesmo, uma abstração, como imagem mental, já que estamos nos referindo ao imaginário em si. Já na poética onírica de Bachelard (1991), terra, água, fogo e ar são considerados como a energia primordial da imaginação, movimentando as forças psíquicas do indivíduo na sua relação com o mundo material sendo, portanto, os arquétipos da psique humana. O sentido de arquétipo aqui é distinto do forjado por Carl Jung, de imagens primordiais que povoam o nosso inconsciente coletivo, pois são consideradas *a priori*, abstratas, imateriais, mas que se originaram do acúmulo da experiência da humanidade na Terra.

7 Em seu livro Fundamentos de Psicologia Analítica.

O que nos interessa neste particular é a energia da própria vida que emana desses elementos e que, em Bachelard, entende-se como energia primordial da imaginação. Assim, nas artes das crianças, especialmente no desenho sobre papel, com materiais de riscar, pintar, colar, a energia da natureza se expressa de forma presentacional pela imaginação criadora da criança, no aqui e agora da experiência estética com esses elementos da natureza que, no nosso entendimento, constituem-se como matrizes do imaginário.

Para Gandhi Piorski, natureza é muito mais que mar, céu, pedra, água, árvore ou verde, pois está também relacionada à força criadora do ser humano e sua interioridade, especialmente ao campo simbólico, que está relacionado à imaginação e ao sonho, vínculo entre a criança e a natureza. “Quando a imaginação da criança encontra a natureza, ela se potencializa e se torna imaginação criadora. A natureza tem a força necessária para despertar um campo simbólico criador na criança” (Piorsky, 2016, p.3).

Quando a criança faz o primeiro desenho do lugar onde vive, ela desenha o ar, o espaço sem gravidade, ao redor do qual a casa e as árvores flutuam. Além dela, as coisas que precisam ser desenhadas, como o seu gato, gravitam em torno do desenho da sua própria figura, ainda pré-esquemática, configurando o que chamamos de *espaço do astronauta* (Peralta-Castell, 2012A; 2012B). Num momento posterior, casa, árvore, figuras humanas deixam de gravitar no espaço da folha de papel e são “puxadas” para a margem inferior do papel e alinhadas no que Lowenfeld e Brittain (1977) chamam de linha de base (Figura 3)⁸. Aparece a terra. Mais tarde, essa linha de base vai ser desenhada, dividindo o espaço da folha em linha de terra e linha de céu. E o que existe nesse espaço do desenho, que parece vazio, entre o céu e a terra? As crianças dizem que é o ar! Ao mesmo tempo, aparecem água da chuva, ou do lago, e o sol que, dependendo do estado emocional da criança, vai brilhar mais ou menos, ou pode ser também encoberto pelas nuvens. Mais adiante, quase adolescentes, alguns irão desenhar a linha do horizonte, como se a linha de terra subisse no espaço do papel para ver o sol nascer ou se pôr. É o desenho da perspectiva.

Não importa quantos elementos ou objetos novos vão aparecer nesses universos simbólicos; quase sempre, haverá linha de terra, espaço vazio do ar, água e fogo do sol

⁸ Figuras nº 3 e nº 5: acervo do Projeto de extensão da UFC: Atelier Pintante/IPREDE, coordenado pela Dra. Luciane Germano Goldberg.

ou de fogueira, quando a temática for o desenho do ambiente da criança, seja do campo ou da cidade. Assim, a partir dessas configurações, no início esquemáticas, uma grande diversidade de formas da natureza, como madeira, pedra, plantas, flores, toda a flora, toda a fauna irão aparecer no desenho, bem como figuras e símbolos do ambiente urbano e cultural do entorno da criança, como objetos do cotidiano, da escola, elementos do repertório imagético peculiar e único, mas que derivam das primeiras matrizes, terra, ar, água e fogo, que se movem e se transformam a partir das vivências de aprendizagem na natureza.



3. Seres da natureza. Criança M. 6 anos.
Atelier Pintante - Acervo IPREDE, UFC.

4. Seres elementais da natureza. Luciane,
17 anos. Acervo próprio.



O quinto elemento alquímico, o éter, aparece como céu, mas também como figuras que se tornam visíveis, do mundo feérico dos elementais da natureza: gnomos da terra, ondinas das águas, silfos dos ventos e salamandras do fogo, como nos contos de fadas e histórias das florestas encantadas, mas também do reino do sagrado, como anjos, orixás ou xamãs, dependendo da cultura espiritual das crianças e jovens.

Fazem parte desse mundo invisível que as crianças desenham não só esses seres arquetípicos que representam as matrizes do imaginário, mas também a energia que desses registros emana e que nos invade quando os analisamos, sejam sensações, intuições, sentimentos ou percepções. Nesse momento, nosso imaginário de observadores(as) entra em sincronicidade com o imaginário autoral da criança. Maffesoli (2001) nos fala que o imaginário é da ordem da aura das obras de arte, no entanto podemos pensar o mesmo sobre os desenhos analisados, como forças tão genuínas da expressão artística, ainda não qualificadas como obras de arte, mas como registros instantâneos da própria vida na natureza. Para ele,

o imaginário é uma força social de ordem espiritual, uma construção mental, que se mantém ambígua, perceptível, mas não quantificável. Na aura de obra — estátua, pintura —, há a materialidade da obra (a cultura) e, em algumas obras, algo que as envolve, a aura. Não vemos a aura, mas podemos senti-la. O imaginário, para mim, é essa aura, é da ordem da aura: uma atmosfera. Algo que envolve e ultrapassa a obra. (Maffesoli, 2001, p.75).

A atmosfera dos desenhos, criados pelas crianças e jovens para representar a vida na natureza, absorve as memórias do vivido durante todo o processo de criação, como a neblina da manhã, ao sair para desenhar, o perfume da terra úmida ou o monóxido de carbono do ar do bairro. Arno Stern (1981) nos lembra que a criança recria o seu ambiente na pintura, revelando “o mais profundo de si”(p. 32), libertando-se de preocupações, e que cada obra é um espelho que não reflete as aparências, mas que as filtra e revela a face interior da criança e o seu psiquismo. O desenho fica impregnado de todo o processo metacognitivo. Dependendo da idade, a criança lembra-se de como desenhou, de por quê e dos sentimentos que afloraram na saída de campo de AEA, das respostas dos monitores das ciências do ambiente e das artes. E, principalmente, integra os conhecimentos antes difusos numa lição de vida.

Dos primeiros traços e rabiscos às criações mais sofisticadas do universo simbólico das crianças e adolescentes, o contato estésico com a natureza em brincadeiras, passeios ou simples estados de observação e fruição tem proporcionado a base empírica da figuração simbólica peculiar, seja pelo desenho, seja por outras linguagens de representação e performance. Esse repertório e suas matrizes passam por metamorfoses, de acordo com o crescimento psicofísico-cognitivo-espiritual de cada criança, mas permanecem pela vida afora como marcas subjetivadas da presença da natureza.

A emoção estética do manuseio do barro, por exemplo, é parte constituinte do pertencimento ao ambiente e se faz com todos os sentidos, o que, numa realidade virtual, seria precarizada, sem o perfume da terra molhada.

Já a segunda problematização deste trabalho traz o questionamento sobre não haver mais espaço/tempo de natureza suficiente para a nutrição heurística das matrizes do imaginário, por parte das novíssimas gerações, para que o repertório iconográfico de pertencimento ao nosso planeta, já em convulsões, possa firmar suas profundas raízes e trazer ao presente a sua própria condição de sonho e fertilidade matricial. Sabemos que a realidade virtual e a inteligência artificial alteram a maneira como percebemos nosso ambiente e como interagimos com ele.

Para além da criação de repertório imagético em si e da gênese da figuração icônica, o que se busca compreender é se as realidades plasmadas nas telinhas correspondem ao imaginário que as infâncias e as juventudes retêm do que é a natureza fora da janela do quarto.

O historiador israelita Yuval Noah Harari (2018) aborda a forma como nossos objetivos podem ser moldados pela tecnologia e como esta pode assumir o controle de nossas vidas, se não soubermos exatamente quem somos e o que desejamos, no caso de sermos adultos, mas vamos pensar, por um momento, nas crianças em fase de crescimento e nos jovens da “geração do quarto”.

Harari inicia dizendo que a tecnologia não é uma coisa ruim se não exercer poder sobre nossas escolhas. Entretanto, “nesse exato momento, os algoritmos estão observando você. Estão o observando aonde você vai, o que compra, com quem se encontra”, segue trazendo a questão da inteligência artificial, “estão se baseando em Big Data e no aprendizado da máquina para conhecer você cada vez melhor” e conclui afirmando que podemos pensar que estamos vivendo uma era de hackeamento de

computadores, entretanto, na verdade, estamos vivendo numa época de “hackeramento de humanos” (p. 329), o que envolve tecnologia de informação, automação, robótica e também biotecnologia.

Sobre nossa temática, as matrizes do imaginário das crianças e a representação da natureza, o que nos interessa é pensar se poderá haver um hackeramento sistemático dos modos de vida da criança, a tal ponto que imagens idealizadas de natureza, direcionadas por algoritmos, possam recriar seu repertório imagético, de forma estereotipada e, por óbvio, ideologicamente construída, ao gosto das corporações de mídias digitais. Este seria um imaginário não humano, de formas geradas por máquinas, diferente de *selfies* que a própria criança poderia criar, de maneira única. Desnecessário dizer que essas questões não afetam exclusivamente as crianças, não é mesmo?

Quando retomamos aqui a AEA como campo de pesquisa, temos mais perguntas do que pareceres conclusivos e, por isso, trazemos esse alerta de possíveis deslizamentos e inundações de nossas bases empíricas, frente à virada da inteligência artificial, capaz de recriar trilhas virtuais na natureza mais confortáveis, que não molhem os pés. Piorsky, citado anteriormente, ressaltou a importância do contato da criança com ambientes de riqueza biológica e vida natural. O autor defende que a própria criança exercite sua capacidade imaginativa, construindo brinquedos de materiais encontrados na natureza. Seria como uma atividade paralela ao uso cotidiano do celular. E aí está a questão principal.

Há quem diga que as crianças não pararão de desenhar (a natureza ou o que for) porque desenham nos *tablets* e outros dispositivos, todavia e como fica a imersão sinestésica, que se refere ao movimento, ao ritmo, do corpo que dança no espaço livre e amplo da natureza, que envolve toda a sensorialidade e traz, pela via da arte, a consciência corporal? E a consciência ambiental?

Concordando com Gisele Beiguelman (2021): “Ao delegamos aos dispositivos de imagem a percepção do espaço e a produção do tempo, distanciamos-nos do mundo, deixando a cargo de dispositivos de ‘tele-visão’ o que seria feito pelo deslocamento do corpo no território” (p. 25). Na perspectiva da AEA, a falta de natureza é uma questão que extrapola o processo criador e a produção simbólica da criança, aportando novas preocupações sobre a própria saúde das crianças em seus ambientes de aprendizagem, seja em casa ou na escola, como já pontuamos anteriormente, o *déficit de natureza*, sem

falar nas inúmeras novas enfermidades relacionadas ao uso excessivo do computador e das realidades virtuais. Neste sentido, perde-se o caráter terapêutico do desenho na natureza que, além de absorver o prana e toda a sensorialidade das árvores, das plantas, nas hortas e praças urbanas, restaura o ritmo natural da vida, impactada pela aceleração dos dispositivos móveis.

É para esse possível cenário que precisaremos de aportes metodológicos de AEA para os dias que virão. Aprecia-se de inúmeras iniciativas pedagógicas que incentivam uma efetiva reaproximação da criança com a natureza, como resultado de programas de educação ambiental em rede, por exemplo, o conceito de desemparedamento (Tiriba, 2018), que aponta caminhos para o processo de ressignificação das escolas como lugar de encontro das crianças com a natureza. Para a Ecopsicologia,⁹ os efeitos benéficos para a saúde vindos do contato com a natureza são tão importantes quanto a manutenção da saúde dos ecossistemas, já que busca o entendimento de como a dimensão psicológica está na raiz da crise ambiental. Entretanto, nossa preocupação nuclear vai além do brincar, vai buscar a expressão do imaginário pelo desenho da criança na era dos ciborgues.

A estadunidense Donna Haraway publicou em 1985 o Manifesto Ciborgue (Haraway, 2009), um ensaio feminista no qual ela própria se autodefine como uma ciborgue, na medida em que não seria mais possível, em tempos pós-modernos, sabermos delimitar as fronteiras entre os nossos corpos e as máquinas, tamanha intimidade entre as pessoas e a tecnologia. A era do ciborgue é aqui e agora, onde quer que haja um celular, um carro, próteses cirúrgicas ou aparelhos para malhação em academias de ginástica. Ela advoga que nossos corpos e mentes, como ciborgues, não podem ser considerados de todo “naturais”, mas construídos por toda essa sorte de aparatos ciberculturais, incluindo nossa educação patriarcal e, portanto, podem também ser reconstruídos. O manifesto faz uma convocatória para nos rebelarmos frente a todo um sistema de crenças politicamente instituído e conectarmo-nos em redes e circuitos integrados. Já que a tecnologia não é neutra, sejamos ciborgues livres das dualidades humanas, criando nossa própria cibercultura.

Para Pierre Lévy, antes de nos posicionarmos contra ou a favor das tecnologias digitais, aponta que devemos “procurar reconhecer as mudanças ocorridas e entender o

⁹ Campo transdisciplinar entre a Psicologia e a Ecologia, englobando ciência e movimento social. Disponível em: <https://ecopsicologiabrasil.com/>

novo ambiente resultante das redes de comunicação para ser possível desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista e não simplesmente técnica” (Lévi, 1999, p. 12). Não só humanística, no nosso entendimento, mas sobretudo política, pois, neste caso, o que nos move é o alerta para que possamos fazer frente à expropriação de um imaginário que poderá impactar diretamente as gerações futuras, produzindo atrofia consciencial sobre as causas das emergências climáticas que ainda estão no horizonte, de forma quase invisível.

Para pensar: uma criança que tomou banho num rio de águas cristalinas poderá, no futuro, trabalhar para a despoluição do mesmo, tornando-se ativista pelos direitos da natureza, já que a experiência sinestésica da infância com esse mesmo rio ficou plasmada em seu imaginário, de forma radical, como matriz arquetípica indelével. Por contraste, como serão os processos de representação estética da natureza de crianças e jovens, imersos nas realidades virtuais, realidades ampliadas e inteligência artificial? Em ambientes de “*games*”, nos quais as regras são assimiladas acriticamente (Lanier, 2023), sendo permitido naturalizar o abate de *inimigos virtuais*, por exemplo, haverá espaço para a reflexão de quais serão as matrizes do imaginário que subjazem à diversão para o bem ou para o mal de nossas crianças e jovens? Qual o espaço da natureza nesses ambientes virtuais?

Já buscando algumas pistas, poderíamos inferir que, no devir esperançoso de uma criança ciborgue, a dualidade entre o mundo cibernético e a natureza provavelmente desapareceria, à medida que nenhuma dessas roupagens seria incômoda ao vestir, nem a natural, nem a artificial, não havendo a submissão das membranas da pele e nem das raízes do imaginário à tecnologia.



5. Menino na chuva. Criança P. 7 anos. Atelier Pintante - Acervo IPREDE, UFC.

James Lovelock (2020), criador da Teoria de Gaia, brinda-nos com mais uma hipótese incrível, a de que já não vivemos na era do Antropoceno, mas estamos no limiar do Novaceno, a Era da Hiperinteligência, que ocorrerá quando novas inteligências, muito mais exponencialmente rápidas do que as nossas assumirão diversos controles. Ele, assim como Donna Haraway, citada anteriormente, traz-nos esse encantamento dos ciborgues. Ele nos fala da união entre seres humanos e ciborgues para sustentar Gaia como um planeta vivo.

Tudo o que nos pareceria ficção há uma semana pode deixar de ser na semana que vem. Visto como metáfora, a imagem do ciborgue nos fala da inteligência de uma pós-humanidade que ainda não se reconheceu como capaz de prover a sua própria existência em Gaia, precisando revestir com pele morna o seu ser metálico.

Sabedores(as) da lógica mercadológica predadora das redes capilarizadas pelas grandes corporações de internet da atualidade, a dinâmica das redes e circuitos integrados restauradores da convivência com a natureza poderiam ser nosso aprendizado no campo da AEA, numa perspectiva ciborgue. Assim, poderíamos apostar em programas transdisciplinares amigáveis para o desenho presencial na/da natureza e na pós-produção destes registros originais em recriações, utilizando programas gráficos disponíveis nas redes da web, apenas para citar um exemplo, entre tantos que, em grupos transdisciplinares, poderíamos cocriar. Ao tempo acelerado da máquina,

que venham as horas restauradoras do ritmo biológico da vida em banhos de floresta e desenhos da natureza.

Para concluir, entendemos que, sem uma AEA comprometida com os tempos que virão, que pense a tecnologia como ferramenta de realidade, subvertendo a lógica do poder do capital mundial, trabalhando em favor do pertencimento da criança não só à natureza, mas à reparação da crise ambiental, o que poderíamos esperar do impacto geracional desse estado de alienação iminente?

Mais do que um alerta de emergência da atmosfera das artes, esperamos contribuir ao campo da AEA, com as novíssimas gerações militantes, os coletivos das juventudes que enfrentam o devir. Para o filósofo da utopia concreta, Ernst Bloch (2006), não há ser humano que viva sem sonhar desperto, precisamos conhecer cada vez mais esses sonhos. “Que estes sonhos sejam cada vez mais intensos, que se enriqueçam com um olhar sereno; não no sentido da obstinação, mas da clarificação”(p.3). Ele nos fala do *princípio esperança*, central na sua obra, já que o futuro, o *devir*, contém o temido ou o esperado, dependendo da forma como enfrentamos os nossos medos ou as vicissitudes da crise que se anuncia. Que possamos, então, prepararmo-nos “despertos(as)” para a radicalidade que deverá orientar os nossos quefazeres em AEA nesses tempos tão rupturantes, quem sabe, na pele de uma criança ciborgue e na força do éter dos espíritos da natureza, desdobrados em terra, água, fogo e ar!

Referências

ALVES, Denise Maria Gandara e SORRENTINO, Marcos. **Felicidade e espiritualidade na educação ambiental sob um olhar transdisciplinar**. Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências. Curitiba: Appris, 2013. . . Acesso em: 20 jul. 2023.

BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BARCELOS, Eduardo Álvares da Silva. **Antropoceno ou Capitaloceno**: da simples disputa semântica à interpretação histórica da crise ecológica global. Revista iberoamericana de economia ecológica. Vol 31, No. 1: 1-17. 2019. Disponível em www.redibec.org/ojs

- BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso**: ensaios sobre fotografia, cinema, pintura, teatro e música. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BEIGUELMAN, Gisele. **Políticas da imagem**: vigilância e resistência na dadosfera. São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- BLOCH, Ernst. **El principio esperanza**, Vol 1. Madrid: Editorial Trotta, 2006.
- DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 4ª Ed. Curitiba: Criar, 2006.
- FERREIRA, Hugo Monteiro. **A geração do quarto**: quando crianças e adolescentes nos ensinam a amar. Rio de Janeiro: Record, 2022.
- HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue**. HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz (org. e trad.). Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- JUNG, Carl Gustav. **Fundamentos de psicologia analítica**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LANIER, Jaron. **O perigo não é que a IA nos destrua, É que ela nos deixe loucos**. Entrevista por PERGENTINO, Camila. Época Negócios. Disponível em: epocanegocios.globo.com, em 24/03/2023.
- LEVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1ª. ed. São Paulo: 34, 1999.
- LOUV, R. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do Transtorno do déficit de Natureza. Tradução de Alyne Azuma e Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.
- MAFFESOLI, Michel. **O imaginário é uma realidade**. Entrevista concedida a Juremir Machado da Silva, em Paris, em 20/03/2001. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n15º, agosto de 2001.
- LOVELOCK, James. **Novaceno**: o advento da era da hiperinteligência. Lisboa: Edições 70, 2020.
- LOWENFELD, V., BRITAIN, W. I. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PERALTA-CASTELL, Cleusa H. G. **Pela linha do tempo do desenho infantil**: um caminho trans estético para o currículo integrado. Rio Grande: FURG Editora, 2012A.

____ **Genealogia dos que fazeres na arte-educação:** de onde viemos e a busca de sentido da práxis atual. In: Mirela Ribeiro Meira; Ursula Rosa da Silva. (Org.). *Cultura visual, escola e cotidiano*. 1ed. Pelotas, Rs: Editora da Universidade, UFPel, 2012B, v. 1, p. 153-167.

PIORSKY, Gandhi. **Brinquedos da natureza:** entenda o brincar a partir dos quatro elementos naturais. Página da web Territórios do brincar. 2016. Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/sem-categoria/brinquedos-da-natureza-entenda-o-brincar-a-partir-dos-quatro-elementos-naturais/>

STERN, Arno. **Uma nova compreensão da arte infantil**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

TIRIBA, Lea. Prefácio. In: Barros, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da Infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Instituto Alana e Página da web Criança e Natureza. 2018. VYGOTSKY, L.S. **La imaginación y el arte en la infancia:** ensayo psicológico: Madrid: Akal, 1966.



TERRA – Fotografia de Vitor Nogueira

Desafios para multiplicar práticas dialógicas em Educação para a Sustentabilidade

Pedro Roberto Jacobi¹

Introdução

A reflexão sobre as práticas sociais, em um contexto marcado pela degradação permanente dos ecossistemas e de seus serviços, demanda a articulação com a produção de significados da educação para a sustentabilidade socioambiental. Cabe lembrar que a dimensão ambiental envolve um conjunto de atores do universo educativo, potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento, a capacitação de educadores e a comunidade universitária numa perspectiva interdisciplinar.

Isso nos remete a uma necessária reflexão sobre os desafios que estão colocados para mudar as formas de pensar e agir em torno da questão ambiental numa perspectiva contemporânea. Morin (2007) fala sobre a impossibilidade de resolver os crescentes e complexos problemas ambientais e reverter suas causas sem que ocorra uma mudança radical nos sistemas de conhecimento, dos valores e dos comportamentos gerados pela dinâmica de racionalidade existente.

Essa busca de respostas na interdisciplinaridade deve-se à constatação de que os problemas que afetam e mantêm a vida no nosso planeta são de natureza global e de que suas causas não podem restringir-se apenas aos fatores estritamente biológicos: pois revelam dimensões políticas, econômicas, institucionais, sociais e culturais. Busca-se a

¹ IEE/USP e IEA/USP

interação entre disciplinas, superando-se a compartimentação científica provocada pela excessiva especialização e o amplo diálogo com toda a sociedade. Enquanto combinação de várias áreas de conhecimento pressupõe-se o desenvolvimento de metodologias interativas, configurando a abrangência de enfoque.

Neste sentido, estes diálogos interdisciplinares demandam novas formas de abordagem na relação com os atores sociais envolvidos em ações educativas nas quais, conforme De Marchi e Ravetz (1999), se evidenciam que fenômenos emergentes, como foi o caso da pandemia, num cenário de complexos sistemas sócio técnicos. O grande desafio está na necessidade de dar transparência ao conteúdo em atividades de educação ambiental que com foco nas questões colocadas pela *sociedade de risco* (Beck, 2010) reforçam a necessidade de colocar em debate temas que têm, nos diferentes tipos de incerteza, a necessidade de multiplicar conhecimentos e diálogos.

Funtowicz e Ravetz (1997) apresentam um método, que baseado no reconhecimento da incerteza, da complexidade e da qualidade, guia um empreendimento científico que denominam de “ciência pós-normal”. Essa abordagem tem nas “comunidades ampliadas de pares”, atores estratégicos para estimular e legitimar o diálogo e respeito entre diferentes campos do saber e possibilitar maior qualidade e validade para o saber científico.

Nessa perspectiva, frente a incertezas sistêmicas, valores controvertidos, fatos incertos e situações de elevados conflitos de interesses também agregam condicionantes que incidem sobre apostas elevadas, com forte antagonismo entre atores sociais (Funtowicz & Ravetz, 1993).

Desafio de Novos Olhares e Aprendizagem Social

A ênfase em práticas que estimulam a interdisciplinaridade e a transversalidade revela o grande potencial que existe para sair do lugar comum e o trabalho com temáticas que incitam mudanças no comportamento, na responsabilidade socioambiental e na ética ambiental, o que estimula outro olhar. Trata-se da importância de compreender a complexidade envolvida nos processos e o desafio de ter uma atitude mais reflexiva e atuante e, por conseguinte, que os cidadãos se tornem mais responsáveis, cuidadosos e engajados em processos colaborativos com o meio ambiente (Wals, 2007).

Nesse sentido, a sustentabilidade como novo critério básico e integrador tem o potencial de fortalecer valores coletivos e solidários, a partir de práticas educativas contextualizadoras e problematizadoras que, pautadas pelo paradigma da complexidade, aportam, por exemplo, para a escola e para outros ambientes pedagógicos promovendo uma atitude de ação-reflexão-ação em torno da problemática ambiental.

Tomando como exemplo as consequências das mudanças climáticas e sua imprevisibilidade, diversas questões nos provocam quanto a sensibilizar e criar condições para promover ações pautadas pelo reconhecimento dos riscos? E mais ainda, como introduzir as questões inerentes aos riscos em práticas de educação ambiental que deveriam estar cada vez mais inseridas no cotidiano das pessoas?

A relação entre a educação e o fomento da cultura de enfrentamento dos riscos se torna determinante para fazer frente à magnitude dos eventos naturais adversos, assim, potencializando a redução da vulnerabilidade das comunidades e, portanto, minimizando a intensidade dos desastres e de riscos indiretos que interagem de forma sistêmica com outros aspectos ambientais e sociais em distintas escalas espaciais e temporais (Jacobi, 2005, 2012). Para isso, a democratização do conhecimento acerca das ações de proteção civil, por meio da promoção da cultura de riscos nos espaços educativos, pode criar comportamentos responsáveis em contextos de populações afetadas por diferentes tipos de desastres provocados pelas mudanças climáticas. Por outro lado, avanços interdisciplinares na forma de diálogo entre saberes acadêmicos e sociedade, podem favorecer com que os mais distintos atores sociais, inclusive, na qualidade de sujeitos dos riscos, possam se apropriar de elementos das interrelações entre variabilidade climática regional com outros problemas socioambientais, incluindo a saúde humana (Jacobi et al. 2015).

Para tanto quanto mais as ações de educação ambiental dialogarem com visões pautadas pela existência de riscos promovidos pela sociedade humana, denominados de efeitos antrópicos, maiores serão as possibilidades de formar atores sociais mobilizadores e multiplicadores nos diversos setores da sociedade. No entanto para quebrar o hiato existente entre o reconhecimento da crise social e ambiental e a construção real de práticas capazes de estruturar as bases de uma sociedade sustentável, coloca-se a necessidade de fortalecimento de comunidades de prática (Wenger, 1998) e da Aprendizagem Social (Glasser, 2007). Estes são caracterizados como processos

que permitam ampliar o número de pessoas no exercício deste conhecimento e a comunicação entre essas pessoas, de modo a potencializar interações que tragam avanços substanciais na produção de novos repertórios e práticas de mobilização social para a sustentabilidade.

Os referenciais da Aprendizagem Social se inserem nas práticas socioambientais educativas de caráter colaborativo, que têm se revelado como veículo importante na construção de uma nova cultura de diálogo e participação (Jacobi et al., 2013). Abre um estimulante espaço para a construção de eixos interdisciplinares em torno dos quais se tece uma nova cultura para a formação abrangente, a partir de uma abordagem sistêmica e complexa.

Essa abordagem, integradora das relações entre as esferas subjetivas e intersubjetivas, amplia a possibilidade de constituição de identidades coletivas em espaços de convivência e debates. Neles, os conflitos adquirem status de desafios a serem explicitados e negociados, e abre caminhos para incrementar os potenciais dos espaços de diálogos horizontalizados, de aprendizagem do exercício da democracia participativa, mediando experiências de diferentes sujeitos autores/atores sociais locais na construção de projetos de intervenção coletivos (Jacobi et al., 2015).

Contudo, as experiências e práticas educativas e de pesquisa interdisciplinares ainda são recentes e incipientes. Os processos de conhecimento buscam estabelecer cortes transversais na compreensão e explicação dos contextos de aprendizagem e de formação. O estímulo é para a interação e interdependência entre as disciplinas e, conseqüentemente, entre as pessoas para o desenvolvimento de práticas interativas, como a aprendizagem social e a pesquisa-ação.

Wenger (1998) destaca o aprendizado como um fenômeno que reflete a natureza social do homem, no contexto de suas experiências de participação no mundo, e alerta para a lacuna do sistema educacional que, frequentemente, articula o ensino como se o aprendizado fosse um processo individual e desconectado das demais experiências da vida. Aponta que é na perspectiva da valorização do caráter social do aprendizado e dos aspectos colaborativos envolvidos que as comunidades de prática podem ser analisadas como promotoras de aprendizagem, enfatizando que grande parte do dia-a-dia do indivíduo se dá dentro das mesmas. Instaure-se, portanto, a necessidade de se fortalecer as comunidades de prática, as quais não podem ser impostas, mas sim imaginadas, identificadas, estimuladas, cultivadas e valorizadas.

Perceber a aprendizagem como ligada à vida, ao aprender vivendo, é reconhecer que não é apenas nas atividades especialmente programadas para o ensino que ela ocorre. Estes espaços tornam-se mais férteis quando, por intermédio do diálogo, todos se dispõem a dizer e ouvir, ensinar e aprender, individual e coletivamente.

Nessa direção, a ideia de mudança é crucial, pois, na medida em que a aprendizagem é vista no âmbito da experiência individual, percebe-se que ela implica em transformação, em uma nova forma de entender e agir com as coisas. É na experiência social que se desenvolve a linguagem e o pensamento. Por intermédio da reflexão e memória, bem como da imaginação e idealização do futuro, as experiências vividas ganham novos significados.

Na experiência reflexiva do ser humano se assenta, assim, o seu potencial de produzir cultura e intervir na história. Se entendermos as experiências de vida como berço das interações socioambientais que o indivíduo estabelece na formação contínua de sua identidade, veremos que a formação da consciência ambiental e o engajamento nas causas ecológicas estão associados à disponibilidade e à qualidade das experiências de aprendizagem que o indivíduo vivencia. Na educação para a sustentabilidade, enquanto promotora de processos de aprendizagem de novas práticas culturais, cada momento da vida cotidiana é, portanto, uma oportunidade de interação simbólica, um espaço/tempo com potencial para articular representações sociais que sejam mais sintonizadas com a cultura da paz, da justiça social e da sustentabilidade.

Pode-se observar que o arcabouço teórico da Aprendizagem Social nos demonstra que o aprendizado conjunto é fundamental para que as tarefas comuns e a construção de um acordo para a gestão de contextos socioambientais, levando em conta o entendimento da complexidade associada às necessárias decisões. Isso reforça a dimensão da participação, compartilhamento e co-responsabilização para decidir quais cenários de sustentabilidade desejados. Pahl-Wostl (2007) argumenta sobre a necessidade de incorporar a concepção de “*Aprendizagem Social*”, na medida em que o conceito pretende, portanto, integrar os seguintes fatores: uma reflexão crítica; o desenvolvimento de um processo participativo, múltiplo e democrático; a construção de uma percepção partilhada do problema em relação ao grupo de atores sociais envolvidos; e o reconhecimento das interdependências e das interações dos atores (Pahl-Wostl, 2002; Jiggins, 2007).

Segundo Glasser (2007), o maior desafio é criar oportunidades ativas de Aprendizagem Social, nas quais haja o real envolvimento dos sujeitos em relações de diálogo, que favoreçam: a percepção da diversidade de opiniões e visões de mundo; a mediação de interesses individuais e coletivos; e a possibilidade de ampliação de repertórios que aumentem a capacidade de contextualizar e refletir (Glasser, 2007; Sterling, 2007; Wenger, 1998).

Vale destacar aqui então o marco conceitual e a importância da Aprendizagem Social nos discursos sobre questões relacionadas ao meio ambiente e as práticas educativas no contexto da sustentabilidade, como na gestão dos recursos naturais. Este tem sido relacionado com a ideia de gestão adaptativa (Holling, 1978) que apresenta a interessante perspectiva de combinar o rigor do método científico com as realidades existentes das políticas e da política. A gestão adaptativa compõe a abordagem ecológica há mais de três décadas, ainda que constituída sobre uma base conceitual muito fluída, provavelmente devido ao fato de apoiar-se em campos de conhecimento ainda bastante incipientes como Aprendizagem Social e desenho institucional, em plena fase de desenvolvimento e aperfeiçoamento (Pahl-Wostl, 2002).

Atualmente, o entendimento sobre os problemas ambientais se dá por uma visão do meio ambiente como um campo de conhecimento e significados socialmente construídos, que é perpassado pela diversidade cultural e ideológica, assim como pelos conflitos de interesse. Neste universo de complexidades, os repertórios pedagógicos devem ser amplos e interdependentes, na medida em que a questão ambiental é um problema híbrido, associado a diversas dimensões humanas. Os formadores devem estar cada vez mais preparados para reelaborar as informações que recebem, e dentre elas as ambientais, para poderem transmitir e decodificar para os alunos a expressão dos significados em torno do meio ambiente e da ecologia nas suas múltiplas determinações e intersecções. A ênfase deve ser a capacitação para perceber as relações entre as áreas e como um todo enfatizando uma formação local/global, buscando marcar a necessidade de enfrentar a lógica da exclusão e das desigualdades.

Nesse contexto, a administração dos riscos socioambientais coloca cada vez mais a necessidade de ampliar o envolvimento público através de iniciativas que possibilitem um aumento do nível de consciência ambiental dos moradores, garantindo a informação e a consolidação institucional de canais abertos para a participação numa perspectiva

pluralista. A educação ambiental deve, não apenas destacar os problemas ambientais que decorrem da desordem e degradação da qualidade de vida nas cidades e regiões, mas gerar propostas alternativas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida.

A complexidade transcende a argumentação semântica, pois coloca uma finalidade que é de se abrir reflexivamente aos problemas enfatizando práticas educativas contextualizadoras e problematizadoras, que contribuam para mobilizar a escola e para outros ambientes pedagógicos para multiplicar ações proativas e cooperativas em torno da problemática ambiental.

Ao desenvolver atividades de educação ambiental em contextos pautados pelo engajamento num processo decisório, numa perspectiva que promove um olhar interdisciplinar em torno de um tema, como pode ser as mudanças climáticas e suas consequências, um primeiro momento de reflexão coletiva se situa no sentido de obtenção não apenas de um conhecimento suplementar e no aperfeiçoamento da compreensão de problemas inter-relacionados complexos, mas demanda que os diferentes atores intervenientes compreendam melhor as percepções dos outros sobre os problemas que são essenciais para melhorar as relações dos participantes e proporcionam a base para uma cooperação consistente e articulada. A abordagem da Aprendizagem Social considera a crescente capacidade dos múltiplos atores de uma rede, como aquela relacionada a uma bacia hidrográfica ou de uma megacidade, de desenvolver ações coletivas relacionadas com sua gestão.

A Aprendizagem Social implica em promover mais colaboração e desenvolver práticas comunicativas que estimulem um engajamento cooperativo e não diretivo dos diversos atores envolvidos. O que se pretende é que estes atores disponham de instrumentos e de novas habilidades para maximizar os benefícios da sua participação. As atividades de educação ambiental, decorrentes de processo participativo, podem oferecer oportunidades de aprendizagem e mudança, potencializando ganhos mútuos por meio das interações, na medida em que nos diálogos os diferentes atores envolvidos aprofundam o conhecimento sobre os aspectos que mais os afetam e tem a possibilidade de novas aprendizagens e instrumentos de ação. Isto abre caminhos para incrementar o potencial de fortalecer espaços de diálogos horizontalizados, de aprendizagem e do exercício da democracia participativa, mediando experiências de diferentes sujeitos autores/atores sociais locais na construção de projetos de intervenção coletivos (Jiggins et al., 2007).

Num processo de Aprendizagem Social, novas práticas sociais e os conhecimentos sobre os contextos socioambientais são estratégicos, sendo que as ferramentas de informação e comunicação desempenham um papel relevante na promoção de práticas relacionais que permitem o elo entre conteúdo e engajamento social. Também se considera que os participantes aceitem a diversidade de interesses, de argumentos, de conhecimento, e que também percebam que um problema complexo poderá ser resolvido por meio de práticas coletivas, que se sustentam na disseminação de informação, conhecimento e atividades em rede (Wals, 2007).

Deve-se ainda lembrar que as práticas pautadas pela Aprendizagem Social devem se constituir do engajamento voluntário de atores motivados, que apostam neste envolvimento como parte de um processo que demanda respostas e soluções democraticamente definidas. Três aspectos têm sido recorrentemente apresentados por pesquisadores enquanto estruturantes das práticas: a pressão por aprender, a abertura e a transparência, observando-se que os atores sociais se veem recompensados por aprendizagens que fortaleçam suas capacidades (Woodhill, 2002:16).

Como concretizar Aprendizagem Social?

Inicialmente, as perguntas que se colocam são: como compreender um determinado processo, quais os atores envolvidos e que tipo de contribuição a ser dada por cada um, que recursos controlam, cooperam, que nível de participação têm e como negociar com os mesmos. Assim, o objetivo central de um processo de “Aprendizagem Social” é investir em trabalho cooperativo, promovendo a participação coletiva e o diálogo entre os atores envolvidos na gestão. Não somente o aprendizado dos atores, mas também como estes lidam entre si e com suas interdependências, reconhecendo as estratégias uns dos outros, buscando um campo sinérgico de negociação.

A Aprendizagem Social promove a premissa “aprender juntos para gerir juntos”, enfatizando a colaboração entre os diferentes atores sociais, iniciando o processo o mais cedo possível, na medida em que isto contribui para criar confiança, desenvolver uma visão comum de todos os aspectos em jogo, resolver conflitos e chegar a soluções conjuntas que sejam tecnicamente corretas e implementá-las efetivamente na prática (MOSTERT et al., 2007). Os problemas são identificados e enquadrados, se realiza um diagnóstico, se propõem soluções, algumas são escolhidas, implementadas e monitoradas

num contexto social, como resultados de interações entre diferentes atores que detêm diferentes representações da realidade (Pahl-Wostl, 2002).

Numa leitura mais crítica, as práticas se baseiam em promoção de uma atitude problematizadora, a compreensão complexa e a politização da problemática ambiental, participação dos sujeitos, o que explicita uma ênfase em práticas sociais menos rígidas, centradas na cooperação entre os atores (Jacobi et al., 2006). Isso configura um processo intelectual como aprendizado social baseado no diálogo e na interação em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados, originados do aprendizado em cursos de capacitação e formação para aprimorar práticas da sociedade civil e do poder público numa perspectiva de cooperação entre os atores envolvidos. O maior desafio é promover um papel articulador dos conhecimentos num contexto em que os conteúdos são ressignificados. (Jacobi et al., 2006).

Uma justificativa operacional para a Aprendizagem Social aponta para a complexidade e incerteza das atuais realidades e contextos de gestão que demandam novas formas de governança, substituindo as tradicionais formas de sistemas, baseados em lógicas hierárquicas orientadas por comando e controle, por sistemas flexíveis e participativos, baseados na experimentação e na aprendizagem social entre múltiplos atores (Woodhill, 2002).

Entende-se, portanto, que a definição de sustentabilidade associada com Aprendizagem Social implica num contínuo processo reflexivo de questionamento, recusa ou reavaliação de algumas das premissas criadas socialmente tais como as noções de tempo, espaço, natureza e sensações pessoais, visando alcançar uma melhora na qualidade de vida, reduzindo os impactos negativos nos sistemas socioambientais. Também se configura como aprendizagem sobre a dinâmica de mudança do sistema humano e do ecossistema, no qual se explicitam os quadros mentais que definem o processo decisório, e as consequências biofísicas das mudanças num sistema em interação (Pahl-Wostl, 2002).

Portanto, para atingir os efeitos esperados quanto à gestão e democratização para a sustentabilidade em contextos socioambientais, não se trata apenas de os atores estarem estruturalmente envolvidos no processo decisório, mas sobre a qualidade das relações que podem ser estabelecidas (Jiggins et al., 2007). Desta forma, talvez seja tangível alterar as formas tradicionais de participação, promovendo efetiva mudança

na lógica prevalecente. Todo ator controla algum tipo de recurso. Os recursos podem ser políticos, humanos, cognitivos (de conhecimento), institucionais, materiais, simbólicos, financeiros, organizacionais, etc. Por outro lado, a gestão dos contextos socioambientais associados à quadros de vulnerabilidade às mudanças climáticas, baseada no envolvimento dos múltiplos *stakeholders*, demanda a convergência de três premissas-chave: a) nem todos os atores isoladamente têm as informações necessárias, as competências legais e os recursos para a gestão satisfatória, o que exige a colaboração entre eles; b) a gestão dos contextos socioambientais requer uma forma de organização, ou seja, para facilitar a colaboração e coordenar as suas ações precisa-se estabelecer um processo cooperativo orientado em longo prazo; e c) todo o processo de gestão, é um processo de aprendizagem de longo prazo, o que demanda o desenvolvimento de novos conhecimentos, atitudes, habilidades para lidar com as diferenças de forma construtiva, adaptar-se às mudanças e enfrentar as incertezas.

A Aprendizagem Social considera a crescente capacidade dos múltiplos atores de uma dada realidade ambiental, de desenvolver ações coletivas relacionadas com os contextos socioambientais e suas especificidades. A criação de espaços de aprendizagem pode representar uma proposta pedagógico-metodológica que considera como contextos de vivência e convivência o cotidiano de uma realidade que se abre ao local e ao planetário. Essas estratégias podem ser entendidas como espaços de convivência e de formação de conhecimentos sobre aprendizagem social na gestão compartilhada e participativa. Estas se configuram como espaços de cooperação, mobilização e participação em processos que ampliam o potencial de instaurar pactos entre os protagonistas locais, desenvolvendo relações de confiança mais solidárias e horizontalizadas.

O aprofundamento do conhecimento e dos principais aspectos que demandam ampliação do repertório das comunidades e do poder público para o aperfeiçoamento das relações dos participantes ao ser baseado em ferramentas participativas com o estudo das realidades locais potencializa, segundo nossas pesquisas e ações concretas (Jacobi et al, 2010, 2013) a construir e estimular processos de colaboração e interconexão entre pessoas, ideias e ações, vislumbrando um futuro mais sustentável, com base nos conceitos de Aprendizagem Social, diálogo, participação e co-responsabilidade. De forma mais objetiva, as atividades pautadas pela lógica da interdisciplinaridade, na medida em que se desenvolvem atividades com instrumental das ciências exatas e humanas

visam aperfeiçoar a compreensão dos problemas inter-relacionados e complexos; e assim contribuir para que diferentes atores compreendam melhor as percepções dos outros sobre os problemas ambientais. Promove, assim, a melhora das relações entre os participantes e proporciona a base para a colaboração e interconexão rumo ao avanço para uma gestão mais sustentável dos contextos socioambientais.

A ampliação de repertórios com foco em práticas participativas desenvolvidas pelos pesquisadores (Jacobi, et al. 2011) como: construção de agendas socioambientais locais, pesquisa-ação: aprendizagem de saberes e práticas cidadãs tais como monitoramento participativo de riscos e de qualidade ambiental; e mapeamento socioambiental como (re)conhecimento local, abrem um estimulante espaço para os atores sociais conhecerem lugares de vivências e de trabalho, seus problemas e conflitos (Santos e Bacci, 2011).

Emergências que se multiplicam e o papel da Educação Socioambiental

De um lado, as questões associadas às mudanças climáticas e seus possíveis desdobramentos, inclusive enquanto ameaças à saúde e qualidade de vida dos humanos, constituem-se como uma questão científica de elevada seriedade e permeada por incertezas. De outro lado, o caráter intrínseco das consequências quanto à combinação com condicionantes sociais e ambientais tende a representar nova configuração e generalizada exacerbação da vulnerabilidade. Frente à seriedade desta ameaça e ao seu poder de gerar desdobramentos de elevada complexidade, não é mais concebível que a ciência possua suficientes respostas capazes de orientar as mais assertivas decisões políticas, por exemplo.

Neste contexto, o amplo reconhecimento de que estão em jogo valores controvertidos, fatos incertos, necessidade de ações urgentes e elevados conflitos de interesse, sobretudo no que diz respeito à distribuição desigual de riscos, leva a considerar que há iminente necessidade de que todas as partes interessadas, como os diversos atores sociais, inclusive os sujeitos dos mais elevados riscos, devem estar envolvidas no processo de reconhecimento de incertezas e de engajamento na busca de soluções consensuais. Para isso, torna-se premente que uma nova forma de democracia emerja da necessária consciência crítica e reflexiva dos cidadãos, capaz de controlar

criticamente a relação da ciência com a gestão dos riscos, estabelecendo bases para uma ciência precaucionária (Ravetz, 2004).

Ao destacar o conceito de Aprendizagem Social propõe-se contribuir para que atores sociais envolvidos, responsáveis e comprometidos possam aprofundar seus conhecimentos e ampliar caminhos e práticas interdisciplinares, estabelecendo laços de confiança e cooperação. Esse amplo arcabouço, como forma de promover diálogo entre ciência, sociedade e gestão, se apresenta de forma relevante frente à complexidade das mudanças climáticas e a perspectiva de suas consequências. Nesse sentido, levando em consideração que as mudanças climáticas se colocam como questão chave no campo das incertezas e dos riscos de nosso tempo, não há como dissociar o tema da necessária abordagem de sustentabilidade. Para tanto é importante que se desenvolvam práticas educativas que fomentem ambientes pedagógicos para uma atitude reflexiva, em torno da problemática socioambiental, na formação de novas mentalidades, conhecimentos, valores e comportamentos.

Um dos maiores desafios é o de criar oportunidades de aprendizagem social ativas, nas quais ocorra o envolvimento em relações de diálogo e de ampliação de repertórios que aumentem a capacidade de contextualizar e refletir. Os processos coletivos, principalmente os de base cooperativa, possuem um potencial para a emergência de inovações de compromissos coletivos e de práticas de cidadania orientadas para a sustentabilidade.

A inserção da educação ambiental na perspectiva da Aprendizagem Social ocorre na medida em que os processos educativo-formativos intencionalmente assumem uma postura reflexiva, colaborativa e engajada. Emerge solicitando metodologias participativas e colaborativas que articulem as dimensões social, ambiental, cultural e afetiva.

Face à imprevisibilidade das consequências de pandemias, diversas questões se colocam nos dias de hoje: Como tornar a sociedade mais reflexiva e, portanto, mais resiliente aos efeitos diretos e indiretos desses fenômenos? Como sensibilizar e criar condições para promover ações pautadas pelo reconhecimento dos riscos?

Os processos de aprendizagem colocam-se, portanto, como centrais para o cultivo de uma Ética Dialógica que impulse transformações que resultem em um novo paradigma. Esse paradigma estará ancorado na ideia de uma realidade co-criada ou participativa, ao invés de relações baseadas em competição excessiva, separação e

controle (Sterling, 2011). As práticas dialógicas preconizadas pela aprendizagem social podem nos orientar nesse sentido.

A aprendizagem social é estimulada pela resolução de questões que dizem respeito ao que é de interesse comum e estrutura-se, essencialmente, a partir da interação dialógica. O processo de aprendizagem coletiva requer o estabelecimento de um diálogo que se remodela continuamente, a partir das situações e das condições mutáveis, ao longo do tempo (Wals, 2009).

Existem certos elementos que são fundamentais para o fomento dos diálogos inerentes aos processos de aprendizagem social e que contribuem para a coesão do grupo envolvido. Um elemento importante é a presença de uma visão ou de um objetivo comum, que capta a ideia de muitos participantes ou parte de um quadro compartilhado de referência, inspirando soluções e/ou desafiando preconceções presentes no grupo (Wals; Van Der Leij, 2009). Outro fator é a manutenção de práticas de conversações simétricas entre os membros do grupo, em que pessoas que se encontram em posições marginalizadas são encorajadas a se engajar no diálogo no mesmo nível de interação das pessoas em posições dominantes, as quais, por sua vez, são estimuladas a se engajar criticamente com suas próprias visões.

A aprendizagem social emerge, portanto, solicitando metodologias participativas e colaborativas que articulem as dimensões social, ambiental, cultural e afetiva (Jacobi, 2015). Desse modo, o tipo de diálogo desejável à aprendizagem social pode acontecer espontaneamente ou, então, pode ser promovido ou melhorado através do desenho e do planejamento da interação (WALS, 2009). Existem diversas ferramentas participativas que propõem, essencialmente, estruturas para a interação e para a construção de diálogo, atuando sobre situações e questões específicas, dentro de um quadro geral de dinâmicas coletivas ao longo do processo. Tais ferramentas podem facilitar a produção de resultados e soluções emergentes a partir das dinâmicas propostas. As ferramentas participativas dão, assim, suporte a processos de aprendizado e contribuem para o desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas para a solução dos problemas complexos enfrentados nos processos de aprendizagem social (Jacobi, 2011).

A Emergência Climática e os desafios de práticas educativas solidárias, éticas e colaborativas

Inicialmente, voltamos à Ulrich Beck para pensar a metamorfose do mundo em que vivemos. Num livro inacabado em virtude do seu falecimento em janeiro de 2015, publicado graças ao trabalho de colegas que sistematizaram notas e artigos — “A Metamorfose do Mundo” (2018) —, a reflexão de Beck apresenta sua compreensão dos eventos globais que caracterizam uma sociedade marcada pela desestabilização dos conceitos básicos e das certezas que até então a sustentaram. Segundo Beck “vivemos em um mundo que não está apenas mudando, mas está se metamorfoseando” (BECK, 2018, p.15), e isto implica que algumas coisas mudem enquanto outras permanecem estáticas. A metamorfose simboliza o desaparecimento de paradigmas ultrapassados e a eclosão de realidades jamais imaginadas, caracterizando que nos tempos atuais, a sociedade de risco mundial é responsável por uma dinâmica estrutural importante, pela qual os riscos globais criam novas formas de comunidades. Entender que os riscos globais criam públicos cada vez mais entrelaçados pela globalização, e esses, por sua vez, tornam os riscos globais visíveis e políticos, como é o caso do Coronavírus.

No contexto das metamorfoses, Beck (2018) configura uma onda de efeitos colaterais que, com base em inovações sociotécnicas, convergem para mudanças nas lógicas que condicionam o *modus operandi* da produção e que começam a alterar de forma constante e crescente a ordem da sociedade, alterando-a de “maneiras fundamentais, acarretando novas formas de poder, desigualdade e insegurança bem como novas formas de cooperação, certezas e solidariedade através das fronteiras” (BECK, 2018, p. 56).

Hoje estamos sob o alerta da possibilidade de naturalização de um estado de exceção em que o controle e a falta de liberdade podem se configurar como a “nova normalidade”, como uma nova realidade. No entanto, como nos adverte o filósofo Byung-Chul Han (2020, p.111), “não deixemos a revolução nas mãos do vírus, confiemos que atrás do vírus venha uma revolução humana”. A pandemia de Covid-19 nos mostrou o poder do coletivo quando todos concordam sobre o que é importante, e que mudanças em larga escala podem ocorrer rapidamente; no entanto, precisamos definir a direção dessa mudança. Assim, torna-se urgente refletir profundamente sobre o mundo em que queremos viver. Sobre o significado das atividades que até então realizamos, muitas vezes, sem nos questionar. É preciso pensar sobre a nossa relação com o outro.

Waltner-Toews et al. (2020) ressaltam que, sob condições pós-normais, a base de conhecimento deve ser pluralizada e diversificada para incluir a mais ampla gama possível de conhecimentos de qualidade, potencialmente utilizáveis, e de fontes de sabedoria relevantes, sem impor a exigência de que a ciência tenha apenas uma só voz. Múltiplos exemplos nos revelam que o mundo inteiro se torna uma comunidade alargada de pares, à medida que o comportamento e as atitudes apropriadas dos indivíduos e dos diversos grupos sociais se tornam cruciais para uma resposta bem sucedida ao vírus. Essa comunidade estendida de pares é o oposto de uma estratégia de decisão tecnocrática, baseada em número e modelos. Essa comunidade é pautada por aprendizagem social, pelo compartilhamento de conhecimentos e pela criação de espaços de diálogos (Jacobi et al., 2015)

As novas narrativas também precisam se articular com a transformação da nossa relação com o meio ambiente, pois a emergência de epidemias e pandemias pelo menos em parte estão relacionadas com o crescente impacto das ações humanas sobre o meio ambiente. Nessa direção, se coloca a necessária reconstrução da relação sócio-ambiental, fortalecendo novos caminhos que não repitam a lógica predatória, de modo a avançar em trocas científicas e culturais e na hibridização de novos saberes que nos movem em direção à criação de novas realidades, mais participativas, horizontais, comunitárias e resilientes. Para Wals e Peters (2017), estes processos de transformação demandam uma contínua desconstrução e reconstrução das dinâmicas existentes na direção do fortalecimento de uma agenda de avanço para práticas sustentáveis, nas quais se construam novos diálogos entre ciência e sociedade. Nessa direção, a mudança de padrões de pensamento é o maior desafio que se coloca, no sentido de se ampliar e criar espaços que fortaleçam a confiança e empatia, e que permitam que mais pessoas ampliem sua visão de mundo e escutem mais os outros.

Talvez a principal aprendizagem e reflexão que a pandemia nos colocou é que não podemos voltar a uma situação de “normalidade”, e que esta ruptura implica uma transformação gradual para além dos aspectos econômicos, pois demanda essencialmente, a transformação de nossa relação com a natureza e de nossos vínculos com os outros, e permitir que a partir de novas aprendizagens possamos confrontar futuras situações de emergência e fragilidade como as que hoje foram vivenciadas.

Referências

- BECK, U. **Metamorfose do Mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- BECK, U. **Sociedade de Risco**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- DE MARCHI, B.; RAVETZ J. R. **Risk Management and Governance: a Post-Normal Science Approach**. *Futures*. London, v. 31, n.7, p. 743-757. sep. 1999.
- FUNTOWICZ, S.; RAVETZ, J. Ciência Pós-normal e comunidades ampliadas de pares face aos desafios ambientais. **História, Ciência, Saúde**. v. 4, n.2, p. 219-230. 1997.
- FUNTOWICZ, S., & RAVETZ, J.R. : Science for the Post-Normal Age, *Futures*, 25:735-755, 1993.
- DE MARCHI, B.; RAVETZ J. R. Risk Management and Governance: a Post-Normal Science Approach. **Futures**. London, v. 31, n.7, p. 743-757. sep. 1999.
- GLASSER, H. Minding the gap- the role of social learning in linking our stated desire for a more sustainable world to our everyday actions and policies”. In: WALS, A. (ed.) **Social learning: towards a sustainable world**. Wageningen Academic Publishers, 2007.
- HOLLING, C. S. **Adaptive environmental assessment and management**. London: Wiley, 1978.
- JACOBI, P. R. et al (2015). Crise hídrica na Macrometrópole Paulista e respostas da sociedade civil. **Estudos Avançados**, 29 (84), p.27-42.
- JACOBI, P.R., XAVIER, L. e MISATO, M., (eds.) **Aprendizagem Social e Unidades de Conservação: aprender juntos para cuidar dos recursos naturais**. São Paulo: GovAmb/ PROCAM/IEE/USP/CNPq,2013
- JACOBI, P.R. 2012. Governança ambiental, participação social e educação para a sustentabilidade. In: PHILIPPI, A. et al. (Eds.) **Gestão da Natureza Pública e Sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2012. Cap. 12, pp.343-361.
- JACOBI, P.R.J. (org.) **Aprendizagem Social: diálogos e ferramentas participativas: aprender juntos para cuidar da água**. São Paulo: GovAmb/ PROCAM/IEE/ USP/ Fapesp, 2011.
- JACOBI, P.R., FRANCO, M. I. e GRANJA, S.I. Aprendizagem Social: práticas educativas e participação da sociedade civil como estratégias de aprimoramento para a gestão compartilhada em bacias hidrográficas. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 2 : 5-18, 2006.

- JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, pp. 233-50, maio-ago. 2005.
- JIGGINS, J. et al. Social learning in situations of competing claims on water use. In: **Social Learning** - towards a sustainable world. Wageningen: Wageningen Academic Editors, 2007.
- MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004
- MOSTERT, E; PAHL-WOSTL, C; REES, Y; SEARLE, B; TÁBARA, D and TIPPET, J. Social Learning in European River-Basin Management: Barriers and Fostering Mechanisms from 10 River Basins. **Ecology & Society** 12: 19, 2007. (online).
- PAHL-WOSTL, C. et al. Social learning and water resources management. **Ecology and Society** 12(2):5, 2007
- PAHL-WOSTL, C. Towards sustainability in the water sector - The importance of human actors and processes of social learning. *Aquatic Sciences* 64: 394–411, 2002.
- RAVETZ, J. The post-normal science of precaution. **Futures**. London, v.36, n. 3, p. 347-357. Apr. 2004.
- SANTOS, V.M.N.; BACCI, D.C. Mapeamento Socioambiental para Aprendizagem Social. In: JACOBI, P.R.J. (org.) **Aprendizagem Social: diálogos e ferramentas participativas: aprender juntos para cuidar da água**. São Paulo: GovAmb/ PROCAM/ IEE/ USP/Fapesp, 2011.
- STERLING, Stephen. 2007. Riding the storm: towards a connective cultural consciousness. In: WALS, Arjen E.J. (ed.). **Social learning towards a sustainable World: principles, perspectives, and praxis**. Wageningen Academic Publishers, p. 63-82.
- WALS, A.; VAN DER HOEVEN, N.; BLANKEN, H. **The acoustics of social learning: Designing learning processes that contribute to a more sustainable world**. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2009.
- WALS, A.; PETERS, M.A. Flowers of Resistance: Citizen science, ecological democracy and the transgressive education paradigm. In: KÖNIG, A.; RAVETZ, J. (Eds.), **Sustainability Science: Key Issues**. London: Earthscan/Routledge, 2017, cap. 2, p. 29–52.

WALS, A. **Social learning**: towards a sustainable world. Wageningen, Holanda: Wageningen Academic Publishers, 2007.

WENGER, E. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University Press, 1995.

WOODHILL, J. Sustainability, Social Learning, and the democratic Imperative: Lessons from Australia Landscape Movement. In LEEUWIS, C. & PYBURN, E.(eds). **Weelbarrows Full of Frogs**: Social Learning in Rural Management. Assen: Koninklijke van Gorcum, pp 317-331, 2002.

Semences hispano-brésiliennes d'écoformation d'un vert paradigme existentiel pour l'ère planétaire

Gaston Pineau¹

Pour sortir d'une exploitation industrielle écocide et d'un enseignement bancaire à sens unique qui ont conduit aux crises écologiques planétaires actuelles, s'explorent de façon tâtonnante et dispersée depuis une trentaine d'année, des processus d'écoformation, de formation avec les environnements. Dans les mondes hispano-lusophones et francophones, le néologisme d'écoformation est né au tournant du 20^{ème} / 21^{ème} siècle : *De l'air! Essai sur l'écoformation* (1992, Pineau) ; *Transdisciplinarietà y ecoformacion. Una nueva mirada sobre la educacion* (2007, Torre, Pujol, dir.). Ces naissances et leurs développements se sont faites en petits réseaux sociaux buissonniers, aux frontières souvent éloignées des institutions. Vingt-ans après, deux ouvrages, un dans chaque monde, font un bilan des acquis de ces petits groupes pionniers d'apprenance avec ces environnements traditionnellement relégués et refoulés dans un inconscient écologique abyssal par une éducation disciplinaire moderne souvent écodéformatrice : *Ecoformaçao de profesoras com polinizaçao de escolas criativas* (2019, Zwierewicz Marlene, et alii) et *Genèse de l'écoformation. Du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements* (2023, Pineau). Cette *Genèse* veut se situer dans la transition

¹ Chercheur émérite au Centre de recherche en éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Centr'Ère) de l'Université du Québec à Montréal (Uqam)

paradigmatique du *Sentir penser avec la Terre. Une écologie au-delà de l'Occident* de Arturo Escobar (2018).

Le statut émergent de ces petits groupes pionniers minoritaires et souvent isolés dans leur propre monde national, n'a pas favorisé de grandes rencontres ni de grands échanges. La première partie de ce texte reviendra sur les apports pour le groupe-réseau français de la première rencontre opérée par le colloque de Barcelone en 2007 : explicitation d'une épistémologie transdisciplinaire en construction dans ses premières productions. Mais les différences de conception et de lieux de recherche d'écoformation entre les deux groupes n'amorcèrent pas d'autres rencontres structurantes. La communauté épistémologique rencontrée avec la transdisciplinarité fut, pour le groupe français, une première semence qui conforta la coopération avec les ancrages brésiliens de ce mouvement épistémologique transnational, offrant parfois des retrouvailles inspirantes avec les inséminateurs de Barcelone. Mais les horizons ouverts par ces rencontres transdisciplinaires éclairèrent au Brésil d'autres rencontres avec d'autres mouvements, celui des Congresso Internacional de Pesquissa (Auto)biographiques (CIPA) et celui de L'Union Nationale des Écoles de Formation par Alternance du Brésil (UNEFAB). Autant de rencontres qui ont permis de cultiver l'émergence de méthodologies d'histoires de vie avec les environnements, entre autres ruraux pour construire de façon ancrée, écoformatrice, les conditions de transition du paradigme disciplinaire scolaire vers un vert paradigme transdisciplinaire de formation tripolaire avec soi, les autres et les choses. C'est la vie de ces semences brésiliennes vers ce vert paradigme de formation que les deux autres parties survoleront.

1. Semences d'écoformation transdisciplinaire d'une matrice cosmique avec ...l'air, l'eau, la terre à Barcelone en 2007

La participation, à Barcelone en 2007, à ce premier congrès international d'éducation innovante, intitulé *transdisciplinariedad y ecoformacion* permit la rencontre de deux conceptions de l'écoformation en deux lieux différents : celle hispano-lusophone de formation des rapports entre organismes et tous les environnements, matériels et aussi sociaux, en ouvrant le lieu scolaire à d'autres lieux associés; et la francophone travaillant

cette écoformation seulement avec les environnements matériels dans l'émergence de la formation continue des adultes et utilisant le terme de socioformation pour la formation avec les environnements sociaux. Mais les deux sont aux prises avec des « entre-deux et entre-trois » inédits, invisibles, incertains et hypercomplexes, pouvant aller potentiellement dans tous les sens, ou presque, contresens y compris. Les « entre » organisme/environnement sont des lieux-frontières d'inter/transactions multiples et contradictoires, à la fois ligne de séparation et zone de double communication mettant ensemble, en sens, en forme unifiante des éléments séparés, voire contradictoires selon un système de relations avec des grandes zones d'incertitude.

Ces lieux ambivalents de séparation mais aussi d'unification organismes/environnements échappent aux découpages disciplinaires de la réalité en unités claires et distinctes selon un héritage positiviste du 19^{ème} siècle encore largement institué. Depuis les six disciplines principales originaires - mathématique, chimie, physique, biologie, astronomie, sociologie - se sont multipliées et diversifiées en champs disciplinaires et domaines d'études si nombreux, qu'ils développent une nouvelle science, celle de la classification ou un nouveau paradigme, la transdisciplinarité.

Le colloque de Barcelone nous a réunis autour du rapprochement entre deux mouvements de recherche, émergeant assez loin de l'autre apparemment : l'un - la transdisciplinarité - émanant de recherches théorico-épistémologiques très pointues et abstraites de changement de paradigme scientifique ; l'autre - l'écoformation- se balbutiant au contraire à partir de recherches concrètes de sentir-penser avec des pratiques interactives très ancrées dans de multiples environnements clairs-obscur. Pour le Gref français cette rencontre improbable permet de nommer et d'explicitier des méthodologies et épistémologies transdisciplinaires à l'œuvre, mais presque à son insu, dans ses premières quinze années de recherche avec trois environnements élémentaires : l'air, l'eau et la terre. Trois niveaux de transdisciplinarité apparurent: socio-interactif, réflexif et paradigmatique. Une collection *interfaces et transdisciplinarités* fut créée. Et se renforça la coopération déjà amorcée avec les porteurs du mouvement au Brésil. La participation à un ouvrage récent en l'honneur de Basarab Nicolescu permettra en final d'opérer un retour réflexif sur cette longue marche transdisciplinaire qu'actualise la montée des épistémologies du Sud (Santos, 2016).

1.1. Dynamique transdisciplinaire de trois recherches avec l'air, l'eau et la terre

Les trois ouvrages rendant compte de ces recherches vont être présentés en essayant d'explicitier les composantes d'une dynamique transdisciplinaire qui n'est devenue explicite que progressivement : d'abord, par le problème à traiter mobilisant des acteurs-auteurs se rattachant ou non à des disciplines, puis, par nécessités épistémologiques et méthodologiques de structuration des apports et de recueil d'informations pertinentes (cf. Tableau 1).

De l'air. Essai sur l'écoformation, (Pineau, 1992, rééd. 2015)

Ce premier ouvrage est né en 1992, année du Sommet Planète Terre à Rio, à l'occasion du 20^{ème} anniversaire de la première Conférence sur l'environnement humain à Stockholm. Aucun lien institutionnel entre les deux, même s'il est préfacé par Madame Gro Harlem Brundtland, Présidente de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement, de 1984 à 1987. Mystérieuse synchronicité entre émergence de mouvements écocitoyens de base et institutions internationales, à travers et au-delà des politiques nationales institutionnalisées plus lourdement.

Malgré l'invisibilité et la légèreté de cet élément, c'est l'air qui s'est imposé en premier. Pourquoi ? Au-delà du méga-problème écologique éclaté et étouffé du manque d'air, invoqué dans l'introduction (p.18), c'est l'appel à l'expérience auto-éco-formative de deux auteurs d'un livre précédent « *Produire sa vie : autoformation et autobiographie* » (2012, 1^{ère} éd.1983), qui répond à cette question en conclusion : « C'est la sensation presque physique d'un courant d'air au fond d'une cave obscure qui a décidé l'un à survivre ; pour l'autre, la décision personnelle de naître, de sortir de l'eau d'un bain flottant, d'en ouvrir le couvercle et d'accéder à l'air libre » (p. 259). L'ouvrage est né de la liaison entre la prise de conscience de l'importance de réfléchir ses expériences personnelles aériennes vitales et celles de traiter le méga-problème social de pollution atmosphérique. Seule cette liaison socio-personnelle a pu tirer l'air des oubliettes et faire prendre la formation des rapports humains avec lui comme objet/objectif de recherche.

Objet/objectif non disciplinaire, voire indiscipliné, c'est ce que projette son titre commenté au dos du livre : « De l'air ! Cri d'expiration ? D'aspiration ? Crise

d'inspiration ? Cri cosmogonique. Le cri d'Icare plane. Si la conquête technique de l'air ne s'accompagne pas d'une conquête écologique, la chute menace... collective ». Cet objet/objectif est au-delà des disciplines instituées, même s'il peut faire appel à elles. Surtout, ce qui est visé, c'est une auto-écodiscipline humano-planétaire combinant science et conscience: une anthrop-éthique développe Morin (2004) comme aboutissement de la Méthode.

Tableau 1: Objectifs, épistémologies, méthodologies des trois ouvrages avec l'air, l'eau et la terre

<i>De l'air. Essai sur l'écoformation</i> , 1992,	<i>Les eaux écoformatrices</i> , 2001,	<i>Habiter la terre. Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire</i> , 2005,
Objectif global : formation à l'écologie aérienne avec 3 sous-objectifs : - conscientiser - informer, - initier aux éléments	Initier à une éco- sensibilité aquatique par une écoformation expérientielle aux prises avec un inconscient écologique (p. 19)	Apprendre à habiter, objectif unificateur de base d'une écoformation terrestre (p. 29). Une dynamique trajective à apprendre
Epistémologie systémique et symbolique	Epistémogénèse ternaire de la théorie tripolaire de la formation (p.17)	Epistémologie transdisciplinaire quadripartite et trajective (p. 31-32)
Méthodologie de recherche collective par productions individuelles : analyses théoriques et témoignages	- Autobiographie envir.; blason ; - Observation - Recherche-action- formation - Essais théoriques	- Autobiographie trajectives - Descriptions phénoménologiques et herméneutiques - Analysesclinique, Philosophique ; socio-écopolitique

Méthodologiquement, la recherche est plus pluridisciplinaire que transdisciplinaire au niveau des interactions sociales. Les auteurs principaux sont universitaires (9), représentant sept disciplines : 2 sociologues, 2 sciences de l'éducation, 1 récréologue, 1 météorologue, 1 médecin, 1 ingénieur aéronautique, 1 philosophe. L'apport des non-disciplinaires (7) consiste en de courts récits d'expériences marquantes, ouvrant des « fenêtres ». Mais chacun a écrit séparément, certains même sans avoir vu, ni vu les autres. La transdisciplinarité se situe plus au niveau épistémologique en faisant appel au vert paradigme de la complexité de Morin : Individu – Espèce – Environnement (Morin, 1980, p. 263). Cette complexité a pu être présentée de façon simple et dynamique dans la structuration même du livre, grâce à une approche systémique des rapports à l'environnement distinguant quatre cadres de vie en interdépendance : le microsystème respiratoire entre l'organisme et l'environnement, le mésosystème d'aération interne des habitats, l'exosystème aérien du grand air et enfin le macrosystème terre/air/soleil englobant les autres (1992, p. 21). Cette approche systémique transdisciplinaire fait ressortir la chaîne vitale aérienne avec cinq comportements basiques, à apprendre comme chaînons reliés à l'ensemble: respirer, aérer, s'aérer, habiter terre et ciel s'aérodynamiser. Ces cinq comportements d'écoformation aérienne structurent le livre.

Les eaux écoformatrices (Barbier, Pineau, dir., 2001)

C'est un flux majoritaire d'étudiants en sciences de l'éducation prenant comme objectif de recherche les rapports multiformes à l'eau qui a imposé le deuxième élément, l'eau avec ses différentes formes : eau des pratiques ménagères, des activités aquatiques, des étangs, des rivières, de la mer, des océans, des montagnes avec des torrents mais aussi de la neige et des glaciers. Onze des 19 auteurs sont des acteurs socio-professionnels développant des recherches actions-formation sur des formes variées d'utilisation de cet élément fluide et souvent fuyant. Parmi les 8 universitaires, 5 appartiennent aux sciences de l'éducation, 2 à la philosophie et un autre aux sciences économiques. Les disciplines sont donc moins nombreuses. Mais le terme transdisciplinaire apparaît explicitement. Dans l'intitulé d'une recherche au Brésil *Un projet pédagogique transdisciplinaire de l'eau au Brésil* de Vera Lessa Catalao ; et en référence au Centre International de Recherches et d'Etudes Transdisciplinaires (CIRET) de Basarab Nicolescu. D'autre part, la référence à Bachelard s'affirme et s'affiche par la préface de Jean-Jacques Wunenburger, directeur

alors du Centre Gaston Bachelard de Recherches sur l'Imaginaire et la Rationalité, de l'Université de Bourgogne.

A côté des essais théoriques classiques (4), les recherches-actions- formations forgent des méthodologies assez inédites: autobiographie environnementale (5), c'est-à-dire l'histoire des rapports personnels aux différentes formes de l'eau ; technique projective des blasons et observation participante. L'objectif commun qui commence à se conceptualiser est « d'initier une éco-sensibilité aquatique par une écoformation expérimentielle aux prises avec un inconscient écologique » (p. 19).

La hantise des coordonnateurs de trouver une structure mettant en forme et en sens pertinent la variété hyperfluide de ces recherches-actions-formations à grande tonalité expérimentielle, s'est écologiquement et quasi magiquement résorbée sur une île en mer lors d'une séance synthèse finale. Une structure fluide a émergé de la mer comme une naïade. C'est comme si la force océane avait fluidifié et relié les pôles personnels, sociaux et matériels d'une théorie tripolaire naissante de la formation. Par ses flux et reflux environnant de façon rythmique et circulaire, elle a découvert les réciprocitys étranges reliant ces polarités contraires, attractives et répulsives. Tous les textes ont pu être classés dynamiquement selon trois mouvements : de soi à l'eau, de l'eau aux autres, l'eau entre nous.

Les forces archétypales d'un lieu entouré d'eaux mouvantes ont aidé à actualiser, par leur dynamisme énergétique, le potentiel formateur d'une théorisation naissante de la formation en deux temps – expérimentiel/formel – trois mouvements – subjectivation, socialisation, écologisation... Etranges eaux éco-formatrices.

Habiter la terre. Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire (Pineau, Bachelart, Cottureau, Moneyron, 2005)

C'est cette complémentarité et cette alternance que travaillent les 20 auteurs présentés selon une structure transdisciplinaire quadripartite : 1-Terre matière; 2- Terre Symbole; 3-La terre : territoire à vivre et à partager; 4- La terre : planète à aménager. Le dernier chapitre est écrit par Moacir Gadotti, directeur alors de l'Institut Paulo Freire et qui venait d'éditer *Pedagogia da Terra* (2000) : *Charte pour une écopédagogie planétaire coopérative et une éducation du futur* (Gadotti, 2005).

Le concept transversal de trajectivité s'est révélé hyperprécieux pour rendre compte des liaisons dynamiques entre ces parties ainsi que des transactions entre sujets et objets que mobilisent les multiples gestes et trajets d'une écoformation terrestre pour une conscience planétaire.

La raison trajective qu'Augustin Berque (1996) développe dans la dynamique de son trajet Occident – Orient, libère épistémologiquement de la dichotomie sujet/objet. Tout mouvement, tout trajet « médiatisent les rapports entre les deux par des activités structurelles qui créent de nouvelles unités mixtes opératoires, incorporant les sujets dans les objets et les objets dans les sujets. Parler, se déplacer, construire, habiter... représentent de ces types d'activités articulant sujets et objets selon cette trajectivité ou raison trajective... Ces activités structurantes entre sujets/objets sont au cœur d'un apprendre à habiter la terre humainement. Berque donne un nom à cet habitat à construire : l'écoumène » (Pineau, 2005, p. 228).

Les préfaces de trois géographes de sensibilités écologiques différentes enracinent historiquement l'ouvrage dans cette discipline centrale en pleine évolution pour suivre cette écoformation terrestre. L'appartenance aux sciences de l'éducation de la grosse majorité des auteurs peut s'interpréter comme l'émergence dans ces sciences d'un secteur d'éducation à l'environnement. Emergence qui s'accompagne d'un développement différencié de méthodologies et d'épistémologie transdisciplinaires : autobiographies trajectives, approches phénoménologiques et herméneutiques, cliniques, socio-critiques...

Une grande partie des trois ouvrages est constituée – sous des formes diverses – du produit et du processus de ces histoires de vie élémentales, individuelles et collectives, transdisciplinaires. Que nous apprend sur la transdisciplinarité cette approche transdisciplinaire de l'écoformation ? Quels éclairages réciproques résulte-t-il de ces recherches ?

1.2. Trois niveaux de transdisciplinarité

Pour rendre prosaïquement plus opérant ce macro-concept de transdisciplinarité non exempt d'envolées infinies, il nous semble intéressant de regrouper les différents éléments transdisciplinaires développés progressivement par ces trois recherches, en trois niveaux. Ces trois niveaux différents de transdisciplinarité sont bien sûr en

interaction. Mais les distinguer peut aider à mieux les faire interagir. Entre autres, ils nous ont déjà aidés à structurer un livre «*Transdisciplinarité et formation* (Paul, Pineau, 2005). Il s'agit des niveaux socio-interactif, réflexif et paradigmatique.

Le niveau socio-interactif

C'est le niveau basique du problème à traiter et des acteurs qui le traitent. En l'occurrence, ici, c'est la pression des problèmes écologiques extra - disciplinaires qui a généré ces recherches. Crise écoformatrice entre inconscient écologique et émergence de prise de conscience formatrice à partir des pollutions et manques d'air, d'eau et de crise de l'habiter. Ces problèmes au-delà des disciplines imposent de façon prosaïque des objectifs aussi transdisciplinaires: formation à l'écologie aérienne, initier à une éco-sensibilité aquatique, apprendre à habiter.

De même, cette nature transdisciplinaire du problème détermine le type d'acteurs pour le traiter. Des représentants de disciplines bien sûr, mais aussi des non-disciplinaires, des professionnels ou des acteurs impliqués. Cette implication active de non-disciplinaires comme partenaires de recherche à part entière est pour nous un indicateur fort de transdisciplinarité pratique à ce niveau. Transdisciplinarité socio-interactive à l'œuvre souvent sans le même le savoir, ni le dire, tant la référence disciplinaire est une référence savante interne au champ scientifique et moins courante, ou moins prégnante à l'extérieur. Cette présence effective de non-disciplinaires à ce niveau introduit le plus d'étrangeté, en termes de personnes, de langages, d'intérêts, d'objectifs, de manières de travailler et de rapports aux savoirs. C'est elle qui peut le plus bouleverser les habitus disciplinaires hérités et incorporés. Donc elle est source de fortes tensions qui pour être créatrices nécessitent de passer rapidement au deuxième niveau, celui de la réflexion méthodologique transdisciplinaire.

Le niveau méthodologique co-réflexif

Comment interagir ensemble – disciplinaires et non disciplinaires – pour traiter le problème ? C'est le niveau prosaïque ou pragmatique de la méthodologie qui s'impose rapidement à la réflexion des acteurs, soit dès le début pour le recueil de données, soit à la fin pour leur traitement.

Nous avons vu que pour « De l'air », le recueil s'est surtout fait de façon juxtaposée, entre plusieurs disciplines. La transdisciplinarité a surtout joué à la fin pour trouver une structure articulant les apports. Elle a dû remonter alors à un niveau épistémologique supérieur de recadrement en faisant appel à l'approche systémique. Dur apprentissage de décadre/recadre de type 3 selon Bateson (1981).

Des méthodologies plus spécifiques se sont construites ensuite pour l'eau et la terre – grâce à des interactions réflexives et continues rendues possibles par la création d'un groupe de recherche en écoformation (1992). Groupe ouvert et à géométrie variable fonctionnant avec une stratégie de réseau mais avec cependant un noyau stable.

Des méthodologies de recherche-action-écoformatrices ont pu ainsi se construire : autobiographie environnementale ou trajective, blason, observation – participation par alternance socio-écologique, ingénieries sociales collectives et progressives articulant recherche-diagnostic, recherche-participante et recherche-action-formation. Toutes ces productions à base transdisciplinaire socio-interactive et à méthodologies co-réflexives ouvrent maintenant le niveau épistémologique et paradigmatique de cette longue marche vers le trans.

Le niveau épistémologique et paradigmatique

Pour reprendre une distinction puissante de Piaget sur la différence entre abstraction empirique et abstraction réfléchissante, nous dirons que ce niveau épistémoparadigmatique de la transdisciplinarité est le niveau d'abstraction réfléchissante sur les problèmes posés par la crise écoformatrice actuelle. Elle s'appuie sur les observables dégagés empiriquement par les niveaux précédents en tentant d'explicitier les liens entre eux par une seconde boucle réflexive tentant d'abstraire des forces ou formes parentes invisibles mais cependant agissantes. Par exemple, pour la transdisciplinarité, c'est à ce niveau épistémoparadigmatique que se situent pour nous les recherches sur les trois piliers de la transdisciplinarité de B. Nicolescu (1996) : complexité, différents niveaux de réalité, tiers inclus.

1.3. La longue marche au Brésil d'apprentissages de la transdisciplinarité comme forme émergente d'Épistémologies du Sud (Santos, 2016)

Amorcée à Sao Paolo en 1999, avec la première rencontre du *Centro da educação transdisciplinar* (Cetrans) de l'Université de Sao Paolo, cette longue marche au Brésil d'apprentissages de la transdisciplinarité s'est poursuivi en 2005 avec le 2^{ème} Congrès mondial sur la Transdisciplinarité à Vitoria au Brésil. L'ampleur des défis soulevés par les mégacrisis de mondes en métamorphoses a fait organiser en 2012 à Fortaleza un colloque sur *Os sete saberes Necessarios à educação do presente*, (Maria Candida Moraes; Maria da Conceição Almeida, dir.) (2012). C'était pour fêter les 10 ans de parution de *Éduquer pour l'ère planétaire: la pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'Incertitudes humaines* (Morin, Motta, Ciurana, 2003). Le titre de ma communication était : *Experiencias de vida e formação docente : religando os saberes. Um problema paradigmático mais que programático* » (Pineau, 2012). En effet, entre expériences de vie et enseignements, existent un écart abyssal, déjà souligné dans les années 70 par le pionnier de la conscientisation, Paolo Freire et propulsé maintenant de plus en plus publiquement par les épistémologies du sud (Santos, 2016). Réduire cet écart abyssal pour traiter les mégacrisis diagnostiquées et construire des métamorphoses mondiales plus ou moins entrevues, soulève des défis intergénérationnels de (r)évolution paradigmatique, plus que de débats périodiques de réforme de programmes. Le paradigme transdisciplinaire représente un horizon prospectif précieux pour orienter les démarches de recherche-action-formation et ne pas trop se perdre en route. Si précieux que dix ans après, les organisatrices du colloque, les mettaient au présent.

Pour rendre plus parlant opérationnellement ces sept savoirs, je proposai alors de les partager en deux parties. Cette bipartition en facilite à notre avis la perception opérationnelle, en explicitant un peu plus la référence implicite aux sept savoirs antiques qu'ils veulent remplacer, eux aussi partagés en deux : les savoirs des nombres (astronomie, mathématiques, géométrie, musique) et ceux des noms (grammaire, rhétorique et dialectique). Trois, à notre avis, sont d'ordre plus épistémologique et concernent les conditions bio-cognitives de la connaissance : *Les cécités de la connaissance, les principes d'une connaissance pertinente, et la compréhension*. Les quatre autres désignent plus directement des objets ou des secteurs cruciaux à apprendre : *la condition humaine, l'identité terrienne, les incertitudes et l'éthique du genre humain*. (cf. tableau 3)

En analysant nos histoires de vie professionnelles et personnelles avec cette carte à grande échelle, est remonté alors un savoir unifiant, quasi condition de la poursuite des autres au long cours d'une vie : le « gai savoir » de l'amour de la vie. Personnellement, c'est lui qui m'a permis de lutter contre la schizophrénie professionnelle dans tous les combats aux frontières des organisations avec tous les labyrinthes bureaucratiques. Il m'a unifié en permettant de relier en synergie mes vies personnelle et professionnelle. Mais je ne l'ai vraiment identifié qu'à mon passage à la retraite en 2007 : « *le gai savoir* » de l'amour de la vie » (Pineau, 2009).

Dans les luttes de pouvoir entre savoirs, à l'histoire si refoulée et méconnue, le « gai savoir » a une longue histoire dans laquelle s'inscrit, je pense, le savoir produit par une praxis formatrice conscientisante et autonomisante et non bancaire (Freire, 1970).

Tableau 3 : Naissance à Fortaleza d'un « gai savoir » de la vie avec les sept savoirs.

Conditions biocognitives du savoirs	Objets de savoirs
Les cécités de la connaissance.	La condition humaine
Les principes d'une connaissance pertinente	L'identité terrienne
Enseigner la compréhension	Les incertitudes

Il a d'abord désigné au 12^{ème}-13^{ème} siècle, l'égaiement de la vie apporté par le chant des troubadours colportant de lieux en lieux, la bonne nouvelle d'un nouvel amour en formation : l'amour courtois. Deux siècles plus tard, de façon provocante, Rabelais (1494-1550) a voulu l'introniser comme référence doctorale : « *Pardieu, je te ferai passer docteur en gai savoir* ». Mais le divorce académique entre joie et savoir était déjà tel, qu'il faudra attendre encore quatre siècles avant de le voir réapparaître avec un autre auteur rebelle : Nietzsche. Mais alors il intitule tout un livre : *Le gai savoir* (Nietzsche, 1882). Paradoxalement, Nietzsche le définit comme la science des profondeurs apportées par les expériences de grande douleur : « *Je doute que pareille douleur améliore, mais je sais qu'elle nous approfondit... La vie même est devenue problème, mais qu'on n'aille pas*

croire que quelqu'un en soit nécessairement rembruni! Même alors l'amour de la vie est encore possible - bien que l'on ait désormais une autre façon d'aimer » (Nietzsche, 1882, p.25). Un autre siècle plus tard, un auteur central de la sociologie institutionnelle, René Lourau (1977) dans *Le gai savoir des sociologues* appelle à cette conquête, pour chaque génération, du gai savoir, comme libération de la praxis humaine contre une institutionnalisation étouffante des savoirs formels, souvent tristes et attristants.

Il ne faut surtout pas attendre un autre siècle pour oser s'inscrire dans ce mouvement de fond refoulé de formation expérientielle par la vie et pour la vie. Le savoir forgé n'est pas forcément triste, s'il n'éteint pas les feux de l'amour et de l'amitié mais au contraire s'en réchauffe.

Ça été le cas, je pense, de cette Conférence internationale de Fortaleza sur les Sept savoirs. En plus de leur incarnation expérientielle dans un Morin joyeux avec son âge et ses problèmes de santé, ces sept savoirs semblent inspirer plus particulièrement les pays de l'hémisphère sud (Santos, 2016). Et si avec cette inspiration, l'apport spécifique des pays du sud était la production d'un gai savoir postmoderne, malgré et avec tous les problèmes planétaires, alors Fortaleza initierait un moment historique de la rencontre du gai et des sept savoirs. Moment initiatique de la naissance d'un huitième savoir, le gai savoir, comme pour enlacer les sept, dans une huitième merveille du monde.

La valse transdisciplinaire des préfixes vise à faire émerger un souple système de conceptualisation pour tenter de suivre, et d'apprendre au plus près, les mouvements complexes et contradictoires des grandes polarités de l'existence dont l'influence formatrice varie au cours de la vie. Ces variations semblent tellement échapper aux règles disciplinaires des grands discours classiques, qu'il faut se mettre à l'école des parcours de vie pour approcher ces apprentissages de tous les âges et dans tous les secteurs de cette vie. Ces apprentissages expérientiels ne sont pas si informels que ça (Galvani, 2020).

Cette complexité des formations vitales est telle que sa prise en compte serait impossible sans l'émergence de mouvements systémiques et transdisciplinaires. Dans cette émergence, Basarab Nicolescu représente un catalyseur que j'ose appeler, cosmoderne, en reprenant un de ses néologismes trop peu connu à mon avis. En 2022,

un ouvrage a salué son apport comme *Homme cosmoderne* (Modreanu, Pasquier, dir. 2022). J'ai pu reconnaître alors son influence sur moi comme un catalyseur cosmoderne de formation transdisciplinaire. Ce nouveau terme accroche heureusement l'horizon classique d'un cosmos unifiant à la diversité éclatante d'une modernité chercheuse : l'arrivée du Cyber-Espace-Temps, le CET. « La cosmodernité signifie essentiellement que toute entité (existence) dans l'univers est définie par sa relation avec toutes les autres » (Nicolescu, 2013, p. 212). Cette causalité en boucle ouverte, due à l'interface homme-CET, offre peut-être « la naissance du premier type historique d'interaction ternaire (infiniment petit, infiniment grand, infiniment conscient). Il y a ici une chance ontologique, qui évidemment peut être facilement gâchée, ratée si elle n'est pas reconnue en tant que telle » (Nicolescu, 2001, p. 52). La reconnaissance de la reliance entre notre mouvement terre-à-terre d'anthropoformation et cette cosmodernité naissante peut constituer une véritable révolution épistémologique s'inscrivant dans l'émergence des épistémologies du Sud (Pineau, 2022).

2. Semence d'autobiographies environnementales écoformatrices à Natal, 2008.

Dans cette émergence d'épistémologies du sud pour contrer un gaspillage planétaire d'expériences vécues (Souza, 2016), Natal avec le 3^{ème} Congrès international de recherche autobiographique de 2008, sur *(Auto)biografica, formação, Territórios e Saberes* (Passeggi, Souza, dir. 2008), a été le lieu d'une semence transdisciplinaire au niveau méthodologique, avec l'apparition sociale des autobiographies environnementales. Le chapitre 18 de *Genèse de l'écoformation* en rend compte.

Natal ! Il est des mots qui font redécouvrir le pouvoir magique des mots. En plus quand ils sont portés par des lieux et des personnes inspirantes. L'ensemble projette dans un mouvement de cosmogénèse, d'état naissant défini par Albéroni comme « exploration des frontières du possible, visant à maximiser ce qui est réalisable entre l'expérience vécue et les solidarités construites » (Albéroni. 1992). Pour moi, ce fut le cas de la découverte de Natal, grâce aux solidarités nouées avec Maria Conceição Passeggi et Elizeu Clementino de Souza. Les deux sont au cœur de la conception, gestation et naissance au Brésil, au début des années 2000, du mouvement de recherche (auto)biographique avec l'organisation des Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)

biografica (CIPA) et les productions écrites semées au cours des ans (Souza, 2021). Leur rencontre au 3^e congrès de Natal en 2008, marque pour moi un moment fort dans l'accouchement social des autobiographies environnementales qui commençaient à émerger çà et là.

L'émergence des autobiographies environnementales peut être vue comme moyen majeur d'articuler micro et macro-cosmes. Les autobiographies environnementales ouvrent les approches biographiques à l'ampleur de la planète en essayant de relier sa construction à une histoire à trois vitesses : individuelle, sociale mais aussi cosmique.

2.1. Pour une éducation planétaire au quotidien

Dans la prise en compte du défi écologique et écoformateur actuel par les recherches-formations en éducation, le Brésil est pionnier. Ce n'est pas par hasard qu'en 1992 s'est tenu à Rio le premier sommet sur le devenir durable de la planète. Et dans le prolongement du mouvement de conscientisation éducative du grand pédagogue Paulo Freire s'est développé un mouvement d'écopédagogie à mon avis le plus formalisé théoriquement, actuellement. *Pedagogia da Terra* (Gadotti, 2000) a ouvert ce millénaire avec une des plus vigoureuses productions de ce mouvement socio-éducatif. Il prend la Terre-Patrie (Morin et Kern, 1993) comme paradigme d'apprentissage et propose une globalisation coopérative de l'éducation pour lutter contre une mondialisation compétitive clairement insoutenable à long terme.

Eduquer pour l'ère planétaire (Morin et alii, 2003) est issu de cette coopération éducative transnationale Europe-Amérique du Sud autour des notions de méthode, de complexité et d'ère planétaire. Cette production vise à identifier les missions éducatives actuelles pour être à la hauteur de cette ère planétaire de l'économie et des mouvements climatiques/cosmiques. En épilogue, il propose une direction paradoxale : viser à articuler l'expérience terre à terre à cette planétarisation des problèmes, par une contextualisation permanente. « L'éducation planétaire doit favoriser une mondiologie de la vie quotidienne » (Morin, 2003, p.134). C'est-à-dire une prise de conscience des liens entre la vie quotidienne et le monde, dans toute son ampleur et complexité physique et sociale, et dans ses doubles liens de réciprocité, inter - formant – ou déformant – le monde et la vie quotidienne.

C'est l'exploration de ces doubles liens portés par la dimension micro et macrocosmique des quatre éléments qui a fait privilégier leur étude à Gaston Bachelard comme moyens de construction de ce qu'il appelait une ontologie cosmique ou une auto-cosmogénie. J'ose en appeler à Gaston Bachelard, car est paru *Bachelard, un regard brésilien* (Bulcao, 2007) qui lui promet un bel avenir. Entre positivisme essoufflé et néo-positivisme conquérant, Marly Bulcao, professeur de philosophie à l'Université d'État de Rio de Janeiro, parle d'un bachelardisme rayonnant, sachant conjuguer raison et imagination, concept et symbole, naissance et mort.

2.2- Les autobiographies environnementales comme moyen d'écoformation planétaire au quotidien

2.2.1 Emergence multiforme

Ce qu'on appelle autobiographie environnementale, histoire de vie écoformatrice, et maintenant écobiographie sont des récits de vie qui introduisent de façon centrale dans l'histoire personnelle et sociale un tiers souvent exclu : l'environnement matériel. Ce dernier n'est plus un simple fond anonyme, un cadre ou un décor muet allant de soi. Des objets, des lieux, des plantes, des animaux ressortent comme ayant suffisamment marqué le cours de la vie pour s'y imprimer, le former, le déformer ou le transformer dans un certain sens pour une raison ou une autre. En faire une typologie serait prématuré. Mais certaines choses se détachent déjà quasi naturellement :

- la maison natale ou les différentes maisons qui ont jalonné la vie au cours des déménagements/aménagements.

- Le vêtement, les habits ont été travaillés comme moyen écoformateur d'habiter son corps, personnellement, socialement et météorologiquement. En Espagne, José Gonzalez-Monteagudo a recensé les travaux d'approche biographique en formation à travers les objets quotidiens. Il en liste une quarantaine allant du téléphone portable à la nourriture (Monteagudo, 2011). D'ailleurs, à l'Université de Natal une équipe développe des recherches passionnantes sur les récits de vie alimentaire : « Dis-moi ce que tu manges ou bois et je te dirai qui tu es ».

- Progressivement et presque inconsciemment, ces histoires de vie à partir d'un élément matériel marquant se sont développées comme un moyen important

d'exploration de notre Groupe de Recherche sur l'Ecoformation (GREF), tant dans la formation initiale et continue des étudiants et enseignants pour initier une écoformation ou une éducation relative à l'environnement et à l'écocitoyenneté (Bachelart, 2009, Lafitte, Berryman, 2021).

2.2.2. les autobiographies environnementales comme ouverture des approches biographiques à l'ampleur de l'histoire de la planète

Que ce soit en éducation ou ailleurs, les autobiographies environnementales ouvrent le champ des histoires de vie à l'ampleur du continent historique qu'on commence à peine à réfléchir dans toute sa complexité. Pour entrevoir cette complexité multi-niveaux, il faut se souvenir de la clef de Fernand Braudel (1949) de l'histoire à trois vitesses :

1- l'histoire événementielle des individus à oscillations rapides et brèves, si brèves et si rapides que pendant longtemps ces événements individuels n'ont pas paru représenter une matière première pertinente de construction historique;

2- l'histoire sociale des groupes, institutions, nations, mouvements collectifs à flux et reflux plus amples, transgénérationnels, qui constituent classiquement le seul matériau valable et objectif de ce qui se nomme souvent exclusivement et pompeusement la grande histoire;

3- et enfin l'histoire des relations humaines à l'environnement, l'histoire écologique à rythmes et cycles si lents qu'elle paraissait immobile, éternelle, échappant aux temporalités humaines et sociales.

La mégacrise écologique actuelle, indicatrice d'un passage critique à une ère climatique cosmique, fait émerger l'urgence de la prise en compte de la construction historique, individuelle et collective, de ces relations à l'environnement matériel pour comprendre et conduire une éducation planétaire au quotidien. En reliant la formation du cours de la vie humaine et sociale au cours des choses, les autobiographies environnementales opèrent cette prise en compte. Elles ouvrent l'approche biographique à l'ampleur de l'évolution de la planète. Elles représentent un moyen majeur d'apprentissage au quotidien d'un nouvel art d'habiter la terre.

Les *Congrès Internationaux de la Recherche (Auto)biographique* (CIPA) sont nés 2004, à Porto Alegre. Ils rassemblent tous les deux ans des milliers de personnes. Le congrès fondateur s'intitule : *A aventura autobiográfica : teoria e empiria* (Abrahão, 2004). En 2018, je fais le bilan de mes présentations dans ces congrès bi-annuels dans un chapitre : *L'aventure des histoires de vie comme arts formateurs de l'existence* (Pineau, 2018). Vingt-ans après, en 2024, l'intitulé du 10^{ème} à Salvador est *Insubordination de la recherche (auto)biographique : démocratie, récits et autres modes de vie*. Toute une épopée! Les pionniers et porteurs de cette aventure (auto)biographique en font un bilan rétro - prospectif dans *Vingt-cinq ans de vie d'une collection. Quelle(s) histoire(s) en formation?* (Pineau, Breton, 2021):

- *Figures anthropologiques et défis de la recherche : réseaux et mondialisation de la formation.* (Souza, 2021, p.185-203)
- *S'approprier les formations initiales et continues du cours de la vie : un triple enjeu épistémopolitique, postdisciplinaire et postcolonial* (Passeggi, 2021, 99-115)
- *S'ouvrir à des épistémologies du sud pour une formation sociopolitique autonomisante.* (Ozorio, 2021, p. 175-185)

4. Les semences d'alternance études/travail d'une auto-socio-écoformation avec l'Union nationale des écoles familiales agricoles du Brésil (UNEFAB)

Professionnellement, ce qui m'a fait revenir du Québec en France en 1985, c'est l'ouverture d'un des premiers postes profilés *Alternance et éducation des adultes*, en sciences de l'éducation à l'Université de Tours. Ce poste avait été créé grâce à une coopération structurelle avec le *Centre National Pédagogique des Maisons Familiales Rurales* (MFR). Ces MFR sont nées dans les années trente, dans une France rurale profonde, pour développer une alternative à l'école, faisant de l'enfermement entre quatre murs une condition pédagogique pour retenir l'attention des élèves. Pour lutter contre cet enfermement et l'imposition de normes culturelles vues comme invasion urbaine déculturant les ruraux, un petit groupe d'agriculteurs du sud de la France fonda une alternative éducative basée au contraire sur les relations personnelles à assurer, à entretenir et à cultiver entre environnements naturels et sociaux, comme le fait une famille, d'où le nom de Maisons Familiales Rurales. Progressivement émergea une Union

nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO), avec des créations internationales, par exemple au Brésil en 1969 de l'Union des Écoles Familiales Rurales du Brésil. Les noms peuvent changer. Mais actuellement dans une quarantaine de pays, se développe en milieux ruraux une alternative auto-socio-écoformatrice à l'école selon une pédagogie associative de l'alternance études/travail poursuivant le développement des personnes et des milieux. À la fin des années 1990, une loi brésilienne obligea les formateurs en alternance de L'Union Nationale des Écoles de Formation par Alternance du Brésil (UNEFAB) à acquérir une formation universitaire. Ils voulurent que ce soit par alternance. Un partenariat international conçut alors un master expérimental intitulé *Formation et Développement durable*. Au début de 2001, la première promotion de vingt Brésiliens de 12 États a inauguré la première session de 15 jours à Vitoria. Ensuite, la démarche de formation-action-recherche par alternance s'est déroulée par sessions de 15 jours dans les capitales de différents états — Salvador, Brasilia (2 fois), São Luis, São Paulo, Florianópolis, Belo Horizonte — avec rencontre dans les universités de chaque état. Une autre grande aventure dont rend compte un livre collectif publié en 2009 « *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international* » (Pineau, Bachelart, Couceiro, Gimonet, Puig, coord. 2009).

Dans cet ouvrage, un mémoire, « *Nouveau Paradigme pédagogique et pratiques des EFA . Analyse de plans d'études innovateurs en relation avec les sept savoirs de l'éducation du futur de Morin* (Rachel Reis Menezes, 2009), travaille frontalement des relations fortes entre deux des sept savoirs : les principes d'une connaissance pertinente et enseigner l'identité terrienne. « L'agriculture familiale a pâti des influences du processus historique de colonisation, du manque de politiques publiques, du modèle de développement capitaliste qui rend prioritaire l'agriculture patronale exportatrice des grands projets agro-industriels et de l'ensemble technologique qui incitait la Révolution verte... Heureusement, l'histoire nous a démontré qu'il y a et aura toujours des contre-courants qui s'opposent au processus d'hégémonie par la contre-hégémonie des totalitarismes, par la lutte pour la démocratie. Au niveau local, de nombreux mouvements organisés d'agriculteurs sont apparus... Le MST impliqué dans la lutte pour la réforme agraire au Brésil, les CEFFA qui possèdent une assise locale, nationale et internationale. Comme le dit Morin, La transformation interne commence à partir de créations initialement locales et presque microscopiques, s'effectue en un milieu initialement restreint à

quelques individus et surgit comme une déviance à la normalité ... Le second savoir, enseigner l'identité terrienne, est mis en lumière ...par une conscience de finitude des ressources naturelles et la nécessité de les préserver en cherchant des alternatives pour continuer à produire en minimisant les agressions sur l'environnement (Menezes, 2009, p258-259)

En 2019, dans un dossier thématique de la *Revista Brasileira de Educação do Campo* pour fêter les 50 ans de l'alternance au Brésil, j'ai eu la possibilité de rendre compte à la fois, de mon histoire de vie avec l'alternance et de la voie de recherche-formation expérimentée avec le master (Pineau,2019). Cette voie vise à opérationnaliser le vert paradigme transdisciplinaire tripolaire selon *une ingénierie de recherche-formation en deux temps – expérientiel/formel – et trois mouvements, auto-socio-écoformation*. Ouvrir l'alternance institutionnelle bipolaire études/travail à une alternance tripolaire *auto-co-écoformatrice* semble être le moyen majeur pour enraciner ce synchronisateur social dans une dynamique originaire micro-macrocosmique. Apprendre à vivre aux rythmes de la planète plutôt qu'avec les cycles de la bourse semble être la forme d'apprentissage d'avenir à tenter de vivre quotidiennement tout au long et dans tous les secteurs de la vie, pour la formation permanente d'une ère planétaire viable et durable.

Une compétence-clé est à acquérir, la compétence rythmique. C'est une compétence temporelle générique existentielle, qui dépasse toute profession et toute discipline (Pineau, 2018). Avec cette approche temporelle constructiviste de la formation humaine, le diplôme a permis de renouer avec un philosophe brésilien pionnier mais méconnu. Il s'agit de Lucio Alberto Pinheiro dos Santos, né à Braga en 1889 mort à Rio de Janeiro en 1950 après avoir entre autres enseigné à Carangola dans le Minas Gerais. En 1931 a écrit une œuvre sur la rythmanalyse. Gaston Bachelard, en 1950, consacre le dernier chapitre de *La dialectique de la durée* à ce terme en commentant cette œuvre par ailleurs introuvable. L'ouvrage « *Temporalidades na formação. Rumo a novos sincronizadores* (Pineau, 2004) est dédié aux professionnels de ce master et à Pinheiro dos Santos.

Conclusion : Apprendre à habiter la terre en rythmant l'alternance entre formation expérientielle/formation formelle et trois mouvements d'auto, socio et écoformation.

Sortir d'une exploitation industrielle écocide et d'un enseignement bancaire à sens unique qui ont conduit aux crises écologiques planétaires actuelles prendra du temps, beaucoup de temps. C'est une écorévolution paradigmatique aux prises avec un inconscient écologique profond entraînant une cécité de la connaissance. Recentrer les recherches sur la condition humaine, l'identité terrienne et les incertitudes, nécessite de retravailler les principes d'une connaissance pertinente et d'apprendre à comprendre. En 2020, Morin reprend ces grandes pistes d'écorévolution bio-cognitive dans un *court manifeste pour changer l'éducation : Enseigner à vivre* (Morin, 2020) par un *gai savoir de la vie*, intégrant la mort.

Ce survol de la genèse d'une écoformation comme vert paradigme existentiel pour l'ère planétaire, a ressorti le développement vivace de trois semences dans la culture hispano-brésilienne: la transdisciplinarité comme épistémologie d'avenir; les histoires de vie environnementales comme moyen d'apprendre à habiter la terre en s'initiant à conjuguer et à rythmer temps personnels, sociaux et cosmiques au quotidien mais aussi au cours de la vie; et enfin l'apport majeur des pionniers/ières de l'alternance en milieu rural comme alternative à l'école entre quatre murs. Leur problématique des quatre piliers - formation intégrale, développement du milieu par alternance études/travail et association – forgée depuis des décennies, fournissent des repères historiques à étendre pour construire une identité terrienne par une rythmoformation en deux temps - expérientiel/formel - et trois mouvements - avec soi, les autres et les choses. Le paradigme existentiel d'autosocio-écoformation est encore vert. Mais une coopération Nord-Sud, Est-Ouest peut le faire mûrir.

Bibliographie

- ABRAHÃO M. H.M. B., FRISON L.M.B., MAFFIOLETTI L.A., Basso F.P » (Org.) (2018). *A Nova Aventura (Auto)Biográfica – Tomo II*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.
- ABRAHÃO M.H.M.B. (dir.) (2004). *A aventura autobiográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.
- ALBERONI F. (1992). *Génésis. Mouvements et institutions*. Paris, Ramsay, 1992.
- BACHELARD G. (1963). *La dialectique de la durée*. Paris, PUF, 1963.
- BACHELART D. (2009). « *Autobiographie environnementale : explicitation et exploration de l'expérience écoformatrice* » dans GUILLAUMIN, PESCE, DENOYEL, op.cité, 2009, p.125-155.
- BACHELART D., Pineau G. (dir) (2009). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Paris. L'Harmattan, 2009.
- BARBIER R., Pineau G.(dir) (2001). *Les eaux écoformatrices*. Paris, L'Harmattan, 2001.
- BATESON G. (1981). *Vers une écologie de l'esprit, T1, T2*. Paris, Seuil, 1981.
- BERQUE A. (1996). *Être humain sur la terre. Principes d'éthique de l'écoumène*. Paris, Gallimard, 1996.
- BRAUDEL F. (1949). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe 2*. Paris. A Colin, 1949.
- BULCAO M., Pouliquen J.-L. (2007). *Bachelard, un regard brésilien*. Paris, l'Harmattan, 2007.
- ESCOBAR A. (2019). *Sentir penser avec la Terre. Une écologie au-delà de l'Occident*. Paris, Seuil, 2019.
- FREIRE P. (2014). *Pédagogie de l'autonomie*. Livre numérique, 2014.
- FREIRE P. (1970). *Pédagogie des opprimés*. Paris. Maspéro, 1970
- GADOTTI, M. (2005). *Charte pour une écopédagogie planétaire coopérative et une éducation du futur*, dans PINEAU, BACHELART, COTTEREAU, MONEYRON, op.cité, chap.14, 2005, p.255-270.
- GADOTTI, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- GALVANI P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi. Une méthode de recherche-formation expérientielle*. Lyon, Chronique Sociale, 2020.
- GUILLAUMIN C., PESCE S., DENOYEL N. (dir.) (2009). *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris, L'Harmattan, 2009.

- LAFITTE J., Berryman T. (2021). « Histoires de vie et environnement, du délicat bilan aux espoirs programmatiques » dans PINEAU, BRETON, op. cité, 2021, p.223-243.
- LESSA CATALAO V. (2001). « Un projet pédagogique transdisciplinaire de l'eau au Brésil » dans BARBIER, PINEAU, op. cité, 2001, p.143-155.
- LOURAU R. (1977). *Le gai savoir des sociologues*. Paris, Union générale d'édition, 1977.
- MENEZES, Rachel Reis, (2009). *Nouveau Paradigme pédagogique et pratiques des EFA. Analyse de plans d'études innovateurs en relation avec les sept savoirs de l'éducation du futur de Morin*. Dans PINEAU et alli, op. cité, 2009, p. 253-261.
- MODREANUS., FI. PASQUIER (dir.) (2022). *Basarab Nicolescu, l'homme cosmoderne*. Roumanie, Editura Junimea, 2022.
- MONTEAGUDO J. G. (2011). *Les histoires de vie en Espagne. Entre formation, identités et mémoires*. Paris, L'Harmattan, 2011.
- MENEZES, Rachel Reis, (2009). *Nouveau Paradigme pédagogique et pratiques des EFA. Analyse de plans d'études innovateurs en relation avec les sept savoirs de l'éducation du futur de Morin*. Dans PINEAU et alli, op. cité, 2009, p. 253-261.
- MONOD-ANSALDI, R., LOISY, C. et GRUSON, B. (2022). *Le réseau des lieux d'éducation associés (LéA) – Un instrument pour la recherche en éducation*, Presses Universitaires de Rennes (PUR), 2022.
- MORAES M.C., ALMEIDA M. da C., dir. (2012) *Os sete saberes necessários à educação do presente*, Rio de Janeiro, Wak editora, 2012.
- MORIN E. (2020). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Parsi, Babel, 2020.
- MORIN, E. (2008). *La Méthode*, Paris, Seuil, 2008.
- MORIN, E. (2004). *La méthode 6. Éthique*. Paris, Seuil, 2004.
- MORIN E., MOTTA R., CIURANA É.-R. (2003). *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris. Balland, 2003.
- MORIN E., Kern A.-B. (1993). *Terre-patrie*. Paris, Seuil, 1993.
- MORIN, E. (1980). *La Méthode 2. La Vie de la Vie*. Paris, Seuil, 1980.
- NICOLESCU B. (2013). *From Modernity to Cosmodernity: Science, Culture and Spirituality*. Press Suny. 2013.

- NICOLESCU, 2001, « Le Cyber-Espace-Temps et l'imaginaire visionnaire » dans PARROCHIA D. , op.cité, 2001, p. 52
- NICOLESCU, B. (1996). La transdisciplinarité. Manifeste. Éd. du Rocher. 1996.
- NIETZSCHE F. (1982, 1ère éd. 1882). Le gai savoir. Paris, Gallimard, 1982.
- OZORIO L. (2021). “S’ouvrir à des épistémologies du sud pour une formation sociopolitique aautonomisante” dans PINEAU, Breton, op. Cité, 2021, p.175-185.
- PARROCHIA D. (dir.) (2001). Penser les réseaux. Paris. Champ Vallon. 2001.
- PASSEGGI M.C. (2021). « S’appropriier les formations initiales et continues du cours de la vie : un triple enjeu épistémo-politique, postdisciplinaire et postcoloniale » dans PINEAU, BRETON, op. cité, 2021, p. 99-115
- PASSEGGI M.C., de Souza E.C. (dir.) (2008). (Auto)biografia, Formação, Territórios e saberes. São Paulo, Paulus/Natal, Edufrn, 2008.
- PAUL P., PINEAU G. (2005). Transdisciplinarité et formation. Paris. L’Harmattan, 2005.
- PINEAU G. (2023). Genèse de l'écoformation. Du préfixe éco au vert paradigme de formation avec les environnements .Paris, l’Harmattan, 2023.
- PINEAU, 2022. « Panorama de Construcción de un Paradigma Transdisciplinar de la Formacion inspirado en Edgar Morin y Basarab Nicolescu » dans Vision Docente Con-Ciencia. Ano 21, no 92. 2022 Puerto Vallarta, 2022.
- PINEAU G., H. BRETON (dir.) (2021). Vingt-cinq ans de vie d’une collection. Quelle(s) histoire(s) en formation? Paris, L’Harmattan, 2021.
- PINEAU G. (2020). « Pour ancrer une politique de recherche en sciences humaines dans les histoires de nouvelles professionnalités socio-éducatives en formation » dans Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 13, p. 55-70, jan./abr. 2020 DOI:<http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X>, v5, n13, 2020, p 55-70.
- PINEAU, G. et PUIG Pedro (2020) As formações por alternância: perspectivas internacionais » dans TOMASI A., Romagnoli R. C., dir., op. cité, 2020.
- PINEAU, G. (2019). Mise en perspectives historiques de la méthode biographique et de l’histoire de vie comme approches de recherche, action, formation dans Slowik, Breton, Pineau, op.cité,, 2019, p.27_54
- PINEAU, G. (2019). Histoire de vie avec l’alternance : la voie de recherche-formation en deux temps trois mouvements et le master Formation et développement durable au Brésil » dans Revista Brasileira de Educação do Campo V.4 Dossiê Temático: 50 anos da Alternância no Brasil, 2019. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/7279>.

- PINEAU, G. (2018). « Conjuguer les temporalités pour en faire des rythmes formateurs. » *Éducation permanente*, no217/2018-4, 2018, p.9-21.
- PINEAU, G. (2018). "L'aventure des histoires de vie comme arts formateurs de l'existence" "dans ABRAHÃO, FRISON, MAFFIOLETTI, BASSO, op.cité, 2018.
- PINEAU G. (2012). "Experiências de vida e formação docente: religando os saberes. Um problema paradigmático mais que programático" dans MORAES , ALMEIDA, dir. Op. cité, 2012.
- PINEAU G, MARIE-MICHÈLE, (2012,1ère éd.1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris, Téraèdre, 2012.
- PINEAU G. (2009). « Le gai savoir de l'amour de la vie » dans BACHELART, PINEAU, dir. op.cité, 2009, p.171-184.
- PINEAU G., BACHELART D., COUCEIRO M.L., GIMONET J.-C., PUIG P. (dir) (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. Paris. L'Harmattan, 2009.
- PINEAU G., BACHELART D., COTTEREAU D., MONEYRON A. (dir) (2005). *Habiter la terre. Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris, l'Harmattan, 2005.
- PINEAU, G. (2004). *Temporalidades na formação. Rumo a novos sincronizadores*. São Paulo : TRIOM, 2004.
- PINEAU, G. (1992, rééd. 2015). *De l'air! Essai sur l'Écoformation*. Paris.l'Harmattan, 2015.
- SANTOS, B.de S. (2016). *Les épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémiques sur la science*. Paris, Desclée de Brouwer, 2016.
- SLOWIK,A., Breton, H. et PINEAU, G. (dir.)(2019). *Histoire de vie et recherche biographique: Perspectives sociohistoriques*, Paris, L'Harmattan, 2019.
- Sommerman, A. (2006). *Inter ou transdisciplinaridade ?* Sao Paulo : Paulus Références
- TOMASI A., ROMAGNOLI R. C., (dir.) (2020). *Diálogos entre Trabalho e educação. Desafios contemporâneos*, Belo Horizonte : JADesign, 2020.
- TORRE S., PUJOL, M. (dir) (2007); *Transdisciplinariedad y ecoformacion. Una nueva mirada sobre la educacion*. Madrid, Editorial Universitas, 2007
- SOUZA E. C. (2021). « Figures anthropologiques et défis de la recherche : réseaux et mondialisation de la formation » dans PINEAU, BRETON, op.cité, 2021, p.185-203
- ZWIEREWICZ M., SIMAO V.L., SILVA V.L., SOUZA (dir.) (2019). *Ecoformação de professores com polinização de escolar criativas*. Caçador, EdiUNIARP, 2019.



FOGO – Fotografia de Vitor Nogueira

Paisagens urbanas: um território de significados, identidades e fruição

Yára Christina Cesário Pereira¹
Giovani Guilherme Onzi²

Introdução

Olhar a cidade, reparar os elementos da paisagem, interpretar os códigos das imagens são possibilidades de compreendermos a forma de organização socioespacial de diferentes territórios e os códigos presentes na arquitetura, nos sons, na paleta das cores, das formas e dos acontecimentos. É codificarmos em palavras, sentimentos e posicionamentos os significados simbólicos impregnados na leitura das imagens, possibilitando novas percepções, interpretações e o desejo de criação, de ação e de transformação.

1 Pós-doutorado em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) – 2012. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – 2004. Mestre em Educação e Ciência pela UFSC – 1993. Especialização em Supervisão Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) – 1991. Graduação em Ciências Biológicas pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb) – 1977, e em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) – 1989. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade (GEEAS) e do Planejamento do Destino Turístico (PLAGET), ambos da Univali. Professora da Escola de Negócios, Educação e Comunicação e da Escola Politécnica da Univali. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5786754476743715>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6502-1860>. E-mail: yara@univali.br.

2 Discente da disciplina Educação Ambiental e Ética – Núcleo Integrado de Disciplina da Universidade do Vale do Itajaí (Univali); Discente do curso de Graduação em Geografia (Licenciatura) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Graduação em Geografia (Bacharelado) pela Udesc – 2019. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1160592463924873>. E-mail: giovanionzi@edu.udesc.br.

Reparar a paisagem da cidade é uma chance de educarmos o olhar curioso e sensível, dirigindo-o a espaços plurais carregados de subjetividade e de oportunidade para a “[...] recomposição da paisagem do visível, da relação entre o fazer, o ser, o ver e o dizer” (Rancière, 2009, p. 69). Interpretar a realidade histórico-espacial como ela nos parece, como dizem parecer e como é, a partir do que Morin (2002) chama de complexidade, do uno no múltiplo e do múltiplo no uno, a diversidade se registrando em uma unidade de vida, na qual as regras socioeconômicas e culturais incluem e/ou excluem.

O termo “complexidade”, para além de um conceito, é uma forma de enxergar, reparar a realidade, interpretando-a a partir de uma visão integradora de mundo. É nesse viés que a complexidade dialoga com a Educação Ambiental Crítica (EAC) e a experiência estética. Uma cosmovisão de mundo, na qual razão e sensibilidade são complementares na busca de *ideias para adiar o fim do mundo* (Krenak, 2019), é expressa de forma sensível e argumentativa na voz inspiradora de Michèle Sato, que impregna o ser-viver-estar no mundo, quando afirma que é na tessitura da diversidade que o respeito aos diferentes é o maior desafio da EA. Um desafio que exige a compreensão de que somos multidimensionais: racionais, sensíveis, complexos, afetivos, sociais, culturais e políticos.

É preciso desejar a transformação social através da participação de ideias plurais contidas na essência reflexiva para uma Terra com mais responsabilidade ecológica. Se for realmente verdade que desejamos um mundo melhor, com desejos arrepiando peles, gestos, falas e atitudes despertando paixões e até permitir deixar arriscar os fôlegos suspensos, também é igualmente verdade que em nós repousa o maior trabalho. Somos nós que temos a árdua tarefa de realizar, inescrupulosamente, nossos sonhos e fantasias. (Sato, 2001, p. 17).

Entendemos que Krenak (2019) pode dialogar com Sato (2001) quando faz uma reflexão que problematiza a concepção de humanidade. Aos olhos dos colonizadores, os brancos europeus eram dotados de uma humanidade que precisava ser compartilhada (leiamos imposta) sobre aqueles que possuíam uma “humanidade obscurecida” (Krenak, 2019, p. 11) e tinham o desejo de humanizar o mundo a partir da ideia de que existe uma maneira de ser e estar na Terra – o modo eurocêntrico e dualista (cultura *versus*

natureza), que separou a humanidade e a Terra. Para Krenak (2019, p. 17): “Tudo que eu consigo pensar é natureza”, e pensar em um outro mundo significa imaginar uma reconfiguração das relações e dos espaços, em especial daqueles estabelecidos com a natureza.

A EA como um campo do saber que apresenta marcas da expressão cultural – por isso depende de quem olha, para quem olha, de onde olha, de onde fala e para quem fala –, implica questionamentos político-ideológicos que nos levam a apostar em uma EA como um ato político que desempenha um papel social, crítico, transformador, pautado na sustentabilidade da vida (Loureiro, 2004; Sato, 2003; Sorrentino, 2006).

A base conceitual que reconhece a EA na perspectiva citada gera reflexões sobre (in)justiça ambiental, gentrificação, racismo ambiental, alteridade, paisagem urbana, território, razão, sensibilidade, emoção, fruição, estesia, entre outros. Inspirados em Sato (2003), nosso olhar se voltou à paisagem visual da cidade composta por uma paleta de cores e diferentes expressões estéticas em diferentes espaços. Um lugar que pode nos levar a descobertas e experiências únicas, andando por espaços reais e imaginários, conhecidos ou não. Como proporcionar experiências estéticas com a cidade para além da racionalidade cognitiva e instrumental? De que forma essa experiência estética com a cidade, na qual a percepção sobre o território urbano pode ser acompanhada de uma sensibilidade criativa, pode ser uma ferramenta para ampliar o olhar para outras leituras de mundo?

Reconhecemos a cidade como *habitat* humano por excelência,

[...] que revela as ações de homens e mulheres ao longo do tempo, seja em sua materialidade ou seja nas representações construídas a partir dela. A multiplicidade dos aglomerados urbanos sugere olhares diversos sobre a cidade, instituindo a questão urbana, a qual vai originar reflexões e intervenções em diferentes perspectivas e dimensões. (Bresciani, 2002 *apud* Andrade; Pereira, 2018, p. 221).

Andrade e Pereira (2018) observam que, pela influência das diversas culturas sobre o conceito de habitar, apropriar e planejar os espaços urbanos, pelo avanço tecnológico na área da arquitetura, da indústria construtiva, nas alterações do modo de produção capitalista, se torna cada vez mais complexa a relação entre construir e

habitar cidades desenhadas para as pessoas. Morin (2000, p. 37) argumenta que “[...] o planeta Terra é mais do que um contexto: é um todo ao mesmo tempo organizador e desorganizador de que fazemos parte”. Nesse sentido, o mundo está cada vez mais presente em diferentes territórios.

Entretanto, no processo de planejamento urbano, segundo Gehl (2013), nos últimos 50 anos, a dimensão humana foi seriamente negligenciada. O autor defende que a cidade deve ser criada para as pessoas, para o convívio do olhar, para a qualidade de vida. De um modo geral, urbanistas e gestores públicos planejam e organizam edifícios nas cidades de cima para baixo em vez de planejar a cidade de baixo para cima. Primeiro os edifícios, depois os espaços livres, e, finalmente, preocupam-se um pouco com as pessoas. Nos tempos antigos, sempre se pensou nesta ordem: pessoas, espaços e edifícios. Até que se inverteu a ordem: edifício, espaços e pessoas (Gehl, 2013 *apud* Andrade; Pereira, 2018). Nessa lógica, como a paisagem estética tem sido percebida/sentida/experenciada? Como as artes têm (re)inventado o território urbano para/pela fruição, para a apreciação e o deleite, pelo imaginário criativo? Entendemos que a experiência passa a ter significado quando podemos ter tempo para contemplar e construir sentidos ao vivido.

Sobre fruição, alinhamo-nos ao pensamento de Schiller (2002), quando afirma que a apreciação é sempre acompanhada da reflexão. Ao acionarmos o impulso racional e o impulso sensível, produzimos o impulso lúdico, articulando razão e sensibilidade. Assim, as artes podem oportunizar a libertação das nossas limitações e, ao mesmo tempo, desenvolver nossas capacidades intelectuais e sensíveis.

Para Meira e Pillotto (2022), os processos de criação e o afeto

[...] estão relacionados à sensibilidade, e esta não é privilégio somente de artistas. É capacidade inerente a todos os seres humanos, mesmo em diferentes graus. Todos nós somos capazes de criar e nos relacionarmos afetivamente. Assim, podemos entender a criação e o afeto como uma abertura permanente de entrada de sensações, percepções, impressões e interações. (Meira; Pillotto, 2022, p. 44).

Se a natureza somos nós, somos também nossas cidades. Nesse contexto, Sato (2001b) complementa que a natureza não pode ser separada de alguém que a percebe,

pois ela não existe por si só, uma vez que suas articulações são as mesmas de nossa existência. Ampliamos esse pensar para o território urbano, pois ele, além de ofertar caminhos, moradias, espaços de trabalho, pode ser instrumento para a imaginação criadora e para a fruição a partir da exploração sensorial. “A imaginação, mais que a razão, é a força de unidade da alma humana” (Bachelard, 2001, p. 153). Desse modo, ao proliferarem pelas ruas das cidades, as artes públicas (patrocinadas ou não) assumem formas múltiplas estéticas, com autoria destacada ou anônima.

As artes na cidade como manifestação poética ou como resistência nos ensinam “[...] as possibilidades de engrandecimento de nosso ser, nesse universo que é nosso” (Bachelard, 2018, p. 8). Nesse viés, a experiência estética amplia a “[...] capacidade do ser humano, de sentir a si próprio e ao mundo de modo integrado” (Duarte Júnior, 2010, p. 13), no qual razão e imaginação dão sentido à vida no viver cotidiano, contestando, criticando ou simplesmente colorindo. É na relação que o sujeito opera o estranhamento com aquilo que pensa e nesse movimento pulsam suas convicções (Barthes, 2015). Inferimos, portanto, que o estado estético se desenvolve com a arte, com a sua apreciação e com a reflexão que ela promove (Schiller, 2002).

Para apresentarmos o percurso metodológico de uma experiência estética, damos voz a Barros (2006, n.p.) para dimensionar a intenção da atividade curricular proposta: “Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”.

O percurso metodológico

O presente relato de experiência integra as Atividades Curriculares desenvolvidas com acadêmicos(as) do 1º período na disciplina de Educação Ambiental e Ética, do Núcleo de Disciplinas Institucionais (NID), da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), no semestre letivo de 2023/1. O grupo foi formado por 37 alunos(as) de diferentes cursos e diferentes períodos, uma vez que podem desenhar seu percurso formativo. Ressaltamos ainda que a disciplina foi ofertada na modalidade de Educação a Distância (EaD) e foi aberta à inserção de acadêmicos(as) de outras universidades. Esses condicionantes foram considerados no momento do planejamento, da execução e da avaliação das experiências

vivenciadas. Assim sendo, a abordagem metodológica caracteriza-se como qualitativa com base na pesquisa bibliográfica e com traços de pesquisa de campo.

A atividade curricular foi pensada inicialmente alinhada às ideias de Jacobs (1961), que relaciona o grau de urbanidade com a vitalidade presente no local, ao conhecer o vizinho, criar redes e misturar-se com os diferentes, saudando-os e voltando a sorrir com os elementos sinalizados por Gehl (2013) no processo de planejamento das cidades para as pessoas: as cidades precisam ser vivas, seguras, sustentáveis e saudáveis. Nessa perspectiva, Duarte Júnior (2010) afirma que a capacidade humana de sentir o mundo confere à realidade um sentido, pois “[...] há muito sentido naquilo que é sentido por nós” (Duarte Júnior, 2010, p. 25). Logo, as intervenções estéticas urbanas são potentes em produzir sentidos.

Nesse cenário, três situações problematizadoras foram colocadas aos(as) acadêmicos(as): Como a arte pode contribuir para a criação de imaginários da cidade do bem-viver? Qual é o papel da arte na produção simbólica de resistência? Como a arte pode contribuir com o desenvolvimento do pensamento crítico-argumentativo? Tais questionamentos perpassaram a elaboração dos objetivos da AC: a) reconhecer a cidade como território de significados, identidade e fruição; b) conectar vida na cidade e qualidade do espaço urbano; c) compreender as características de cidade sustentável: viva, segura, sustentável e saudável (Gehl, 2013); d) refletir sobre a intervenção humana em diferentes tempos e espaços, interconectando razão e sensibilidade; e) criar narrativas que possam transformar nossos olhares diante de nossas cidades.

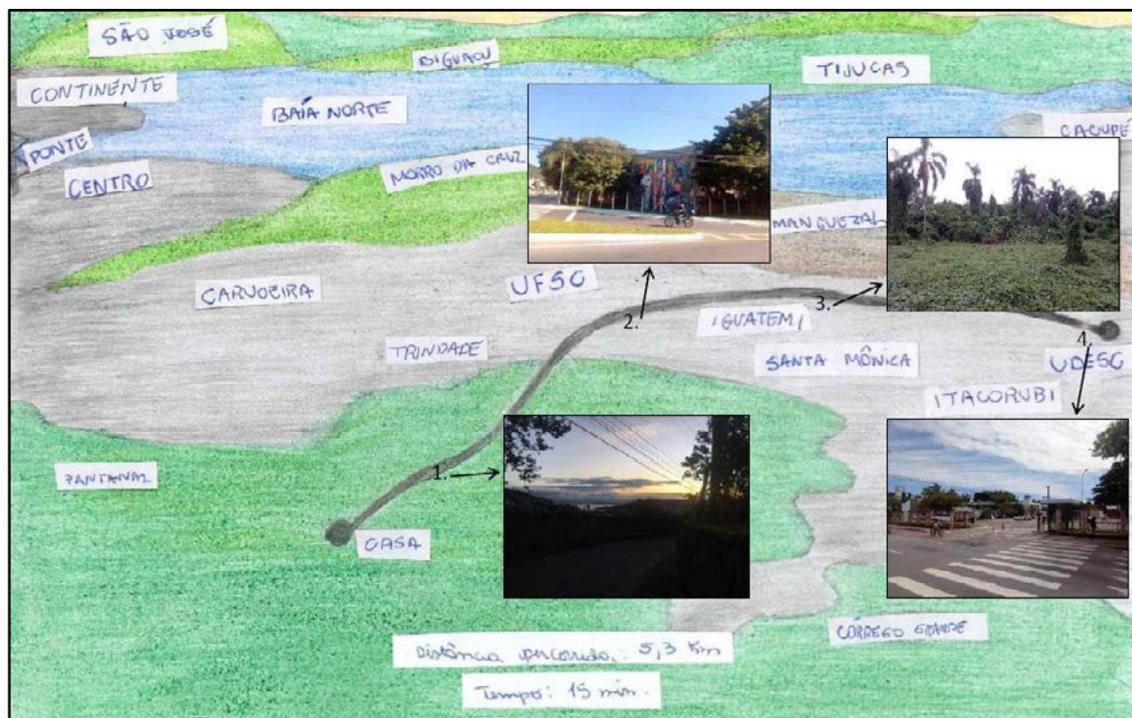
Para melhor compreensão do percurso metodológico, fizemos a escolha de apresentar uma produção na íntegra (procedimentos e desenvolvimento). Essa escolha resultou em um convite feito ao acadêmico Giovani Guilherme Onzi para ser coautor deste relato, tendo em vista o envolvimento, a sensibilidade, a intensidade e a qualidade de sua produção, que será apresentada a seguir.

Etapa 1A – Meu caminho é...

Represente, por meio de um desenho, um dos caminhos que você faz todos os dias ou com frequência para ir ao trabalho, à universidade, ao mercado, como forma de lazer... Faça em uma folha A4 e insira pontos de localização que chamam sua atenção

por alguma razão (justifique essa escolha). Após o término do desenho com os pontos de referência indicados, insira fotografias destes locais (Figura 1).

Figura 1 – Meu caminho é...



Fonte: Acervo pessoal de Giovani Guilherme Onzi (2023).

Apresentamos, a seguir, uma síntese da reflexão/argumentação de Giovani que expressa razão e emoção:

1. Rua Rosa, n. 780, Pantanal, Florianópolis, Santa Catarina, onde moro. Escolhi esse local pois tenho uma conexão especial com o lugar em que vivo, com os vizinhos e com a comunidade. Quando gostamos da rua em que moramos, é mais fácil sentir-se em casa, mesmo que não estejamos no lugar onde nascemos. Uma rua agradável é aquela que nos traz segurança, tranquilidade e alegria. É um lugar onde as pessoas se conhecem e se ajudam mutuamente. Gostar da rua em que se mora também significa estar conectado à história e à cultura do lugar.

2. Rua Deputado Antônio Edu Vieira, n. 1940, Trindade, Florianópolis, Santa Catarina, em frente à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Gosto desse lugar por diversas razões: a qualidade do ensino e a cultura e a diversidade presentes no ambiente universitário são outros fatores que tornam a UFSC, e também os bairros que a cercam, uma instituição acolhedora e inspiradora para quem deseja crescer pessoal e academicamente.

3. Avenida Madre Benvenuta, n. 1800, Santa Mônica, Florianópolis, Santa Catarina. Esse lugar representa o Manguezal do Itacorubi, localizado próximo à Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Esse ponto chama sempre atenção durante o trajeto de casa até a universidade: os manguezais são ecossistemas costeiros de grande importância para a biodiversidade e para as comunidades humanas que vivem em sua proximidade. Esses ecossistemas também têm grande importância econômica pois fornecem recursos para a pesca e para a aquicultura. Além disso, os manguezais têm um papel fundamental na proteção das regiões costeiras ao atuarem como verdadeiras barreiras naturais.

4. Avenida Madre Benvenuta, n. 2007, Itacorubi, Florianópolis, Santa Catarina. Esse lugar mostra a entrada da Udesc, *campus* I, Florianópolis. Escolhi esse ponto, pois, além da Udesc ser minha *alma mater*, ela é uma instituição pública, gratuita e de qualidade, que tem como missão formar profissionais comprometidos com a sociedade.

Etapa 1B – O meu território é...

Os procedimentos para esta etapa são: Que espaços da sua cidade você sente como sendo “seus” (pertencimento)? Selecione um desses espaços e justifique a escolha por meio de indicadores que o qualifiquem, com os elementos que têm significado para você. Represente esse espaço por meio de um desenho ou croqui. Esse espaço deverá ser fotografado por você posteriormente (atividade a campo) (Figura 2).

Figura 2 – Meu território é...



Fonte: Acervo pessoal de Giovani Guilherme Onzi (2023).

Qualificação do território: unidade de conservação (monumento natural municipal da Lagoa do Peri); mar (Praia da Armação, Praia do Matadeiro e Morro das Pedras); natureza de modo geral; encontros com pessoas queridas (familiares e amigos); espaços livres para a prática de atividades físicas; yoga; trilhas; cachoeira; meditação; gastronomia.

Etapa 2 – Lendo a cidade...

Desenhe o mapa mental da sua cidade (bairro) de acordo com a sua memória afetiva e fotográfica do lugar. Destaque os pontos que você considera relevantes, como os que identificam e dão identidade ao local (Figura 3). *Google Maps* – estabeleça relações entre o mapa real e o que a sua memória afetiva e fotográfica conseguiu representar

(Figura 4). Localize no mapa mental o(s) seu(s) locais de “pesquisa”, aqueles que você poderá fotografar posteriormente. A escolha depende do foco que você dará para a pesquisa.

Figura 3 – Mapa mental



Fonte: Acervo pessoal de Giovani Guilherme Onzi (2023).

Gehl (2013) destaca a relevância dos espaços públicos para a construção de uma cidade mais humana e acolhedora. Nesse contexto, as obras de arte desempenham um papel fundamental ao transformarem espaços cinzentos e monótonos em ambientes vibrantes, que incentivam a interação e a apropriação do espaço pelos cidadãos (Gehl, 2013).

Carlos (2018) ressalta a relação entre a cidade e as experiências sociais. As manifestações artísticas em Florianópolis são expressões que dialogam com a diversidade da cidade, revelando suas histórias, culturas e identidades. Essas manifestações proporcionam uma leitura mais profunda das dinâmicas urbanas, ao incorporarem múltiplas camadas de significados e promoverem a reflexão sobre a cidade e seus habitantes.

Jacobs (1961) valoriza a vitalidade urbana e a diversidade nos espaços urbanos. Para ela, as obras de arte em espaços públicos contribuem para a criação de uma cidade mais dinâmica e estimulante, pois enriquecem as ruas, despertam a curiosidade e promovem a interação social e a valorização dos espaços públicos. Assim, as obras de arte constroem os imaginários urbanos da cidade, ao estimularem a criatividade e a imaginação dos seus habitantes. Elas proporcionam uma experiência estética e sensorial, uma vez que enriquecem o cotidiano dos cidadãos e contribuem para a construção de uma cidade mais poética (Jacobs, 1961).

As obras de arte em espaços públicos em Florianópolis também revelam as relações de poder presentes na cidade ao questionarem as estruturas dominantes e buscarem a democratização do espaço urbano. Elas representam manifestações de resistência e de transformação da paisagem, trazendo à tona questões relacionadas à propriedade, ao consumo e à apropriação do espaço público. Maricato (2017) destaca o papel das manifestações artísticas como forma de resistência e de luta por direitos nas cidades. Segundo a autora, essas manifestações evidenciam a importância da cultura e da expressão artística como ferramentas de transformação social, capazes de subverter as estruturas de poder. Por fim, elas também estimulam a consciência coletiva e a construção de um espaço urbano mais democrático.

Diante dessas referências, é possível afirmarmos que as obras de arte em espaços públicos de Florianópolis desempenham um papel significativo na construção criativa e poética da cidade. Elas representam formas de expressão, resistência e transformação do espaço urbano e dialogam com a diversidade, a cultura e a identidade da cidade. Essas

manifestações estimulam a imaginação dos habitantes, promovem a interação social, questionam as desigualdades e constroem imaginários urbanos que enriquecem o bem-viver na cidade. Por meio da arte, Florianópolis têm se tornado um lugar mais vivo e inspirador.

A seguir, são apresentadas três imagens (Figuras 5, 6 e 7) que compõem a rica arte urbana de Florianópolis, o que evidencia sua construção criativa e poética. A primeira imagem retrata a obra “Cisne Negro” (2019), de Rodrigo Rizo, que mergulha o espectador em um mundo de simbolismos e metáforas, despertando emoções e reflexões profundas. Em seguida, temos a obra “Franklin Cascaes” (2017), de Thiago Valdi, que retrata o renomado folclorista catarinense e nos transporta para a cultura e a memória da região. Por fim, a obra “Antonieta de Barros” (2019), de Thiago Valdi, Monique Cavalcante e Tuane Ferreira, homenageia a figura histórica da primeira deputada estadual negra do Brasil.

Figura 5 – Cisne Negro



A obra “Cisne Negro” (2019), localizada no Jardim do Museu Histórico de Santa Catarina (Palácio Cruz e Sousa), na Praça XV de Novembro, n. 227, no Centro de Florianópolis, Santa Catarina, é um mural criado pelo artista Rodrigo Rizo. Ele retrata um cisne negro, símbolo de elegância e beleza, em uma representação artística que mescla simbolismo e abstração. Com linhas sinuosas e curvas suaves, o mural transmite uma sensação de movimento e fluidez. O cisne negro é um elemento icônico no Jardim do Museu Histórico e acrescenta um toque artístico e poético ao espaço público. A obra convida os visitantes a contemplarem sua forma singular e a refletirem sobre a dualidade presente na natureza e na própria vida. Além disso, na referida obra está presente uma pintura de Cruz e Sousa, importante poeta catarinense que leva o nome do Museu e foi o precursor do simbolismo no Brasil.

Fonte: Acervo pessoal de Giovani Guilherme Onzi (2023).

Figura 6 – Antonieta de Barros



A obra “Antonieta de Barros” (2019), localizada na Rua Tenente Silveira, n. 200, no Centro de Florianópolis, Santa Catarina, é um tributo à importante figura histórica catarinense Antonieta de Barros. O mural foi realizado em colaboração pelos artistas Thiago Valdi, Tuane Ferreira e Monique Gugie. A pintura retrata Antonieta de Barros, a primeira deputada negra de Santa Catarina e uma das pioneiras na luta pelos direitos das mulheres e da população negra no Brasil. A obra destaca sua figura imponente e expressiva, transmitindo a força e a determinação de Antonieta em seu ativismo político e social. Com traços marcantes e cores vibrantes, o mural destaca-se na paisagem urbana, chamando atenção para a importância da representatividade e da luta pela igualdade. A obra “Antonieta de Barros” é uma forma de valorizar a história e o legado dessa importante mulher, que se tornou um símbolo de resistência e empoderamento na cidade de Florianópolis.

Fonte: Acervo pessoal de Giovani Guilherme Onzi (2023).

Figura 7 – Franklin Cascaes



A obra “Franklin Cascaes” (2017), realizada pelo artista Thiago Valdi, localiza-se na Rua Tiradentes, n. 223, no Centro de Florianópolis, Santa Catarina. A obra é um tributo ao renomado folclorista e pesquisador catarinense. O mural retrata Franklin Cascaes, destacando sua figura icônica e sua contribuição para a preservação da cultura e do patrimônio imaterial da região. A pintura é rica em detalhes e expressão e retrata Cascaes com sua característica indumentária e postura marcante. Além disso, a obra utiliza cores vibrantes e contrastantes, o que cria um impacto visual marcante no ambiente urbano. O mural de Thiago Valdi ressalta a importância de Franklin Cascaes na história de Florianópolis, valoriza a cultura local e enriquece a paisagem urbana com elementos artísticos e poéticos.

Fonte: Acervo pessoal de Giovani Guilherme Onzi (2023).

Essas três obras de arte representam a criatividade e a sensibilidade dos artistas. Elas carregam consigo uma carga simbólica e estética que transcende as barreiras do cotidiano, proporcionando uma experiência visual e emocional para quem as contempla. A arte urbana, por meio dessas obras, dialoga com o público, estimula o pensamento crítico e inspira a imaginação. A presença dessas obras enriquece a paisagem urbana e valoriza os espaços públicos. Essa forma de expressão artística não apenas embeleza as cidades, mas também desempenha um papel fundamental na construção de um senso de pertencimento e de orgulho nas comunidades.

A arte urbana nos convida a refletir sobre questões sociais, políticas e culturais, ao trazer à tona discussões importantes e ampliar o diálogo entre os cidadãos. Os artistas envolvidos na arte urbana de Florianópolis trazem consigo uma linguagem artística capaz de transcender barreiras e tocar o coração das pessoas. Suas obras ressoam significados, identidade e fruição, aspectos abordados na AC, conectando-se com os estudos e as reflexões dos autores referenciados. A arte urbana em Florianópolis, representada por essas imagens e muitas outras, desempenha um papel fundamental na valorização da cultura, na construção de identidades coletivas e na criação de espaços públicos que promovem a diversidade, o diálogo e a beleza estética.

(In)conclusões...

realização da atividade curricular teve um impacto significativo em minha formação e proporcionou uma perspectiva enriquecedora sobre o ambiente urbano em que vivo. Ao refletir sobre os pontos mais relevantes da atividade, percebi a importância da espacialização do caminho casa-universidade, o que permitiu uma imersão profunda em minha vivência diária e despertou uma consciência mais aguçada em relação aos elementos que compõem esse trajeto cotidiano. Essa experiência revelou que a cidade é muito mais do que uma mera paisagem física; é um espaço carregado de simbolismos, memórias e interações sociais.

A espacialização do “meu território” também se revelou como uma atividade fundamental, pois permitiu compreender as dinâmicas sociais existentes nesse espaço. O mapa mental da cidade mostrou-se uma ferramenta valiosa para compreender a complexidade e a interconexão das paisagens urbanas. Por meio da representação

gráfica, foi possível enxergar as múltiplas camadas e os elementos que compõem a cidade, ampliando a percepção e a compreensão do espaço. Essa abordagem, aliada à sensibilidade e à crítica dos autores mencionados, enriqueceu o entendimento sobre como as cidades podem ser pensadas para as pessoas.

Considerando as reflexões realizadas ao longo do trabalho, algumas sugestões emergem para que nossas cidades sejam verdadeiramente planejadas e construídas para atender as necessidades e os desejos das pessoas. É crucial promover a participação cidadã ativa, garantindo que todos os indivíduos tenham voz e possam contribuir para as decisões que impactam seu entorno urbano. Além disso, é essencial investir na criação de espaços públicos inclusivos, acessíveis e seguros, que estimulem a interação social e promovam o senso de pertencimento e de identidade. Nesse contexto, a arte urbana desempenha um papel relevante, pois traz expressões culturais e estéticas para o espaço público, como exemplificado pelos trabalhos de Rizo, Ferreira, Cavalcante e Valdi.

Nossas cidades podem se tornar verdadeiros territórios de significados, identidade e fruição ao valorizarmos a diversidade cultural, preservarmos o patrimônio histórico e promovermos uma relação sustentável com o ambiente. A articulação entre experiência estética, EA e geografia se revela como um caminho promissor para sensibilizar e engajar os cidadãos na construção de uma cidade mais humanizada e sustentável. A consciência ambiental e o protagonismo individual são fundamentais para transformar nossas cidades em espaços de convivência, estimulando a harmonia entre as pessoas e o ambiente urbano.

Diante disso, é importante reconhecermos que a importância da arte nas cidades catarinenses vai além de sua dimensão estética. A arte urbana desempenha um papel fundamental na construção da identidade cultural e na valorização dos espaços públicos. Em Florianópolis e em toda Santa Catarina, a presença de obras de arte urbana, como as produzidas por Thiago Valdi, Tuane Ferreira e Monique Cavalcante, enriquece as paisagens urbanas, desperta a curiosidade, fomenta o diálogo e promove a interação entre as pessoas e a cidade. Essas manifestações artísticas contribuem para uma experiência enriquecedora e humana do espaço público, estabelecendo uma conexão entre a comunidade.

Em suma, a realização do trabalho sobre paisagens urbanas proporcionou uma formação integral como ser humano, ampliando a minha percepção, sensibilidade e

consciência em relação ao ambiente urbano. Ao explorar a espacialização do caminho casa-universidade, o meu território e o mapeamento mental da cidade, adquiri um olhar crítico e reflexivo sobre as dinâmicas urbanas e a importância de uma abordagem centrada nas pessoas. Nossas cidades podem se tornar verdadeiros territórios ao valorizarmos a participação cidadã, promovermos espaços inclusivos e sustentáveis, além de reconhecermos o papel fundamental da arte urbana na construção de uma identidade cultural forte e na humanização dos espaços públicos. É por meio dessas ações que poderemos transformar nossas cidades em ambientes mais acolhedores, justos e significativos para todos.

O fim e um novo recomeço

A realização de uma atividade curricular como a apresentada anteriormente nos abre possibilidades para a autonomia de criação, muitas vezes subestimada na formação inicial, a qual é necessária para alcançarmos uma educação libertadora, sensível e crítica, que nos permita desvencilhar das amarras do olhar linear e explorar diferentes espaços urbanos com olhar utópico, sonhador e realizador. Nesse sentido, as fotografias, como ferramentas de apropriação do conhecimento, são também instrumentos de reflexão social, cultural, econômica, política e ambiental.

Reparar a organização espacial da/na cidade, estranhar o percebido e reconhecer a potência estética dos muros e das paredes podem nos levar a entendê-las como mensageiras de histórias cotidianas visíveis e invisibilizadas. O espaço da estética, no pensar de Couto (2020), pode convocar o desejo de um mundo que seja mais nosso e ser encontrado nos interstícios, nas fendas dos muros, até mesmo como forma de resistência.

A experiência estética no contexto acadêmico-científico, além de ampliar nosso campo visual, pode ser um importante instrumento metodológico em EA. Isso nos permite rever situações esquecidas ou nunca vistas e desenvolver a observação cuidadosa e o olhar multifacetado, os quais nos fazem ponderar de que todos nós, os incluídos e os marginalizados, estamos mergulhados em problemáticas socioambientais e que somos todos humanidade.

E falar em humanidade nosso pensamento de gratidão vai para Prof^a. Dra. Michéle Sato (*in memoriam*) que partilhou conhecimentos e emoções, que viveu intensamente a amorosidade e a generosidade, que ensinou a (re)existência, que misturou almas, cores, tons, traços, tramas, linguagens, vidas. Cartografou arte urbana, mapeou territórios, denunciou e anunciou, construiu possibilidades e espaços que nos dão razão para viver. Um presente... sempre presente...

Referências

- ANDRADE, Camila Cesário Pereira de; PEREIRA, Yára Christina Cesário. Cidade para pessoas: tempo e espaço para olhar, refletir e propor. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 220-237, set./dez. 2018.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.
- BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. Tradução Antonio de Pádua Danesi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- CARLOS, Ana Fani. **A cidade**. São Paulo: Editora Contexto, 2018.
- COUTO, Mia. Poesia é boa aliada na era da pandemia. [Entrevista cedida a] Correio. **Correio Braziliense**, [s. l.], 22 abr. 2020. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2020/04/22/interna_diversao_arte,846997/poesia-e-boa-aliada-na-era-da-pandemia-avalia-mia-couto.shtml. Acesso em: 14 jul. 2023.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.
- GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 1961.

- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades**: alternativas para a crise urbana. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MEIRA, Marly R.; PILLOTTO, Sílvia Sell. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Zouk, 2022.
- MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SATO, Michèle. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. **Educação Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001. Disponível em: <https://revistaea.org/artigo.php?idartigo=108>. Acesso em: 2 mar. 2006.
- SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2003.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SORRENTINO, Marcos. Do diversionismo cotidiano às Políticas Públicas Nacionais e Internacionais voltadas a enfrentar as Mudanças Climáticas: a formação do educador ambiental popular. **Ambientalmente sustentável**, Corunha, v. 1, n. 1-2, p. 49-68, jun./dez. 2006.

Fidelidade Telúrica como Estratégia Decolonial: a poética de Silva Freire

Mário Cezar Silva Leite¹
Larissa Silva Freire Spinelli²

– a canoa escritura

a faca da curva

leva-e-lufada

remoinho que o rio incesta

(Silva Freire - Rio-Equilíbrio)

1 Professor Titular do Departamento de Letras/IL da Universidade Federal de Mato Grosso. Graduado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1987). Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1995). Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000) e Pós-doutor em Estudos de Literaturas Comparadas no DLCV, FFLCH, da Universidade de São Paulo (2005-2006), sob supervisão de Benjamin Abdalla Jr. e em Memória Social e Bens Culturais (fev.2016-fev.2017), no PPG em Memória Social e Bens Culturais da UNILASALLE, Canoas-RS, sob supervisão de Zilá Bernd. Foi um dos criadores do Programa em Estudos de Linguagem/IL/UFMT (2003) e do Programa em Estudos de Cultura Contemporânea-ECCO/UFMT (2007) onde atua como professor-orientador nas linhas de Pesquisa Poéticas Contemporânea e Epistemes Contemporâneas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6096-3787> E-mail: mcsil@terra.com.br

2 Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia e de Letras do UNIVAG – Centro Universitário de Várzea Grande. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) – Instituto de Educação – IE/Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. Doutorado em Estudos Interdisciplinares de Cultura pela Universidade Federal de Mato Grosso (2018) – Faculdade de Comunicação e Artes – FCA/Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO. Diretora Geral da Casa de Cultura Silva Freire. E-mail: larissa.silvafreire@hotmail.com

Este artigo apresenta um fragmento da tese intitulada *A fidelidade telúrica de Silva Freire: poética em fluxo decolonial*³ acerca da produção de vanguardas poéticas em Mato Grosso e a criação literária do poeta mato-grossense Benedito Sant’Ana da Silva Freire.

Nasceu a 20 de Setembro de 1928 na vila de Porto de Fora, nas proximidades de Mimoso, distrito do município de Santo Antônio do Leverger, no Estado de Mato Grosso, mas foi registrado na cidade de Cuiabá, onde viveu e faleceu em 11 de Agosto de 1991, aos 62 anos. *Silva Freire completaria 95 anos de “vida/viva” em 2023*, tramada por uma rede de multiatividades: advogado, poeta de vanguarda, jornalista cultural e professor titular do Departamento de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Um poeta de sua cidade que vivenciou e sentiu o crescimento urbano durante o século XX, de modo que se transfigurou nela numa fusão entre o escritor e seu espaço de pertencimento.

A produção efervescente e interdisciplinar, quando a interdisciplinariedade era apenas um esboço possível, o levou a criar uma obra literária que transita por diversas áreas do conhecimento e por gêneros literários variados, tornando difícil distingui-los, pois fazem parte de um projeto mais amplo que abrange as dimensões estética, política, ambiental, social, educacional e cultural. Suas pesquisas poéticas de abordagem etnográfica e sociológica resultaram em um mapeamento memorialístico “rurbano”, com as primeiras produções publicadas em jornais e revistas literárias na década de 1950, poemas em formato de Cadernos de Cultura na década de 1960 a 1970 e o primeiro livro de poesia, *Águas de Visitação*, publicado em 1979.

As primeiras produções literárias foram escritas durante o período da juventude e circularam nos jornais literários que dirigiu e fundou com Wladimir Dias-Pino, e nos que colaborou: *O Arauto de Juvenília, Saci* (1949), *Ganga* (1951), *Sarã* (1951) em Cuiabá; *Japa* (1953), *Revista Movimento* (1957-1959) – da União Nacional dos Estudantes (UNE), *O Roteiro* – da Associação Matogrossense de Estudantes (AME) e o suplemento universitário do jornal *O Semanário*, estes no Rio de Janeiro.

A obra literária publicada do escritor é composta por onze Cadernos de Cultura e sete livros⁴. Os Cadernos de Cultura publicados são: nº 01- Três Poemas de SILVA

3 Tese de doutorado defendida em 16 de outubro de 2018 junto ao Programa de Pós-Graduação Estudos de Cultura Contemporânea – ECCO/FAC/UFMT na linha Poéticas Contemporâneas, sob a orientação do Prof. Dr. Mário Cezar Silva Leite e co-orientação do Prof. Dr. Célio da Cunha.

4 Além da obra publicada, que teve grande parte editada, diagramada e ilustrada pelo poeta gráfico e visual Wladimir Dias-Pino, o inventário de sua obra, tanto do campo literário quanto jurídico, jornalístico

FREIRE: *As Luzes de Sayonara, Canção de Amor que te Quero e Partir...* (1961); nº 02 - *Rondon: Silêncio Orgânico de Flores...* (composto e impresso na Escola Industrial de Cuiabá, orientação técnica: Prof. Sérgio Dronjek, 1965); nº 03 - *Meu chão... Pássaro implume* (Editora 4 de Janeiro, Cuiabá – MT, 1968); nº 04 - *Rio-Equilíbrio e A Estrada* (Gráfica Bandeirante Limitada, Corumbá – MT, 1971); nº 05 - *Chão/Terra/Pasto* (Editora 4 de Janeiro, Cuiabá – MT, 1971); nº 06 - *Campus de Universidade e Canto: crespo - olho - alho* (Editora 4 de Janeiro, Cuiabá – MT, 1971-72?); nº 07 - *gOOl/ círculo azul aO sul dO azul* (Editora 4 de Janeiro, Cuiabá – MT, 1972), nº 08 - *Os Oleiros* (Editora 4 de Janeiro, Cuiabá – MT, 1973), nº 09 - *As Redes* (Editora 4 de Janeiro, Cuiabá – MT, 1974); nº 10 – *Giro do Couro Cru* (197?); nº 11 - *Os Meninos de São Benedito* (1978, Cuiabá - MT)⁵.

Os livros foram publicados sob os títulos: *Águas de Visitação* (1ª edição, 1979, 2ª edição, 1980, Edições do Meio; 3ª edição (póstuma), 1999, Adufmat Publicações; 4ª edição (póstuma), 2002, Leila Barros Silva Freire, Lei Estadual de Incentivo à Cultura); *Silva Freire: social, criativo, didático* (catálogo de exposição, UFMT, 1986); *Barroco Branco* (Fundação Cultural de Mato Grosso, 1ª edição, 1989, Ed. Amazônida; 2ª edição, 2018, Ed. Carlini & Caniato); *Depois da Lição de Abstração* (discurso de posse, Separata da Revista da Academia Mato-grossense de Letras, 1985) e as publicações póstumas: *Trilogia Cuiabana* (EdUFMT, 1991) sendo, volume 1: *Presença na Audiência do tempo(Tempo de Histórias & Espaços Cotidianos*, volume 2: *Na Moldura da Lembrança(Todolos Prazeres & Alguns Lazeres*, volume 3: *Ossatura da Cuiabania(Cultura & Busca de Identidade*⁶ (Entrelinhas Editora, 2021) e *A Japa e Outros Croni-contos Cuiabanos* (Ed. Carlini & Caniato, 2008)⁷.

e político, integra textos de gêneros variados, parte significativa ainda inédita. No ano de 2021, a Casa de Cultura Silva Freire deu início à primeira etapa do levantamento deste inventário, por meio da execução do *Projeto Acervo do Poeta Silva Freire: catalogação e digitalização*, aprovado no Edital MT Nascentes pelo Governo de Mato Grosso, Secretaria de Estado de Cultura, Esportes e Lazer – Secel-MT, cujo recursos provenientes da Lei Aldir Blanc I do Governo Federal, via Secretaria Nacional de Cultura, do Ministério do Turismo. O resultado do projeto gerou a primeira versão de um catálogo que contém o arranjo do Acervo Silva Freire disponível para consulta no site www.casasilvafreire.org.br

5 Para fins de abreviatura dos Cadernos de Cultura utilizei as letras em maiúsculas CC acompanhadas da numeração correspondente: CC1, CC2, CC3, CC4, CC5, CC6, CC7, CC8, CC9, CC10, CC11.

6 Os parênteses invertidos fazem parte do subtítulo e apontam para a o caráter experimental e para a visualidade da obra que foi organizada e diagramada pelo poeta gráfico e visual Wladimir Dias-Pino. Apesar de ter sido uma publicação póstuma publicada no ano da morte de Silva Freire, a estrutura e visualidade foi uma elaboração conjunta entre Silva Freire e Wladimir Dias-Pino.

7 Serão adotadas as seguintes siglas como abreviação dos títulos dos livros: *Águas de Visitação* (AV), *Silva Freire: Social, Criativo e Didático* (SF/SCD), *Depois da Lição de Abstração* (DLA), *Barroco Branco*

Apesar de pouco conhecida pela maioria dos leitores e de ter sido considerada de “difícil leitura e compreensão”⁸, a obra literária de Silva Freire vem sendo tema de análise e objeto de estudo de vários escritores, artistas, professores, estudantes, pesquisadores e intelectuais, dentro e fora do Estado de Mato Grosso desde a década de 1960. A fortuna crítica sobre a produção literária do escritor é composta por artigos e matérias em jornais, citações em livros didáticos, dicionários, antologias e revistas de história, cultura e literatura, correspondências, prefácios e ensaios em livros e catálogos, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e relatórios de pós-doutorado.

Num breve levantamento, sem pretensão de ser conclusivo, encontram-se apreciações de escritores, poetas, artistas, intelectuais, críticos e pesquisadores que se empenharam na análise da obra silvafreireana durante os anos de 1965 a meados dos anos 1990, com alguma publicação nos anos 2000, entre as quais perfilam por ordem alfabética: Ana Lúcia F. Dall’Orto, Célio da Cunha, Carlos Gomes de Carvalho, Gervásio Leite, Gilberto Mendonça Teles, João Antônio Neto, João Felício dos Santos, João Vieira, José Couto Vieira Pontes, Maria da Glória Albuês, Martha Arruda, Natalino Ferreira Mendes, Yasmin Nadaf e Wladimir Dias-Pino. Há também análises de pesquisadores com especialização acadêmica a partir dos anos de 1999 e 2000, entre os quais encontram-se, de acordo com a cronologia de publicação: Lúcia Helena Vendrusculo Possari, Hilda Gomes Dutra Magalhães, Mário Cezar Silva Leite, Sônia Regina Romancini, Maria Cristina de Aguiar Campos, Olga-Maria Castrillon Mendes, Epaminondas de Matos Magalhães, Isaac Newton Almeida Ramos, Alicia Frischknecht, Ludmila Cabana Crozza, Jorge Carlos Carrión, Vinicius Carvalho Pereira, Luiz Renato Souza Pinto.

A revisão dos estudos críticos acerca da obra de Silva Freire ratifica que as análises se debruçaram na articulação entre forma e conteúdo, apontando ora para

(BB), Trilogia Cuiabana (TC), vol.1 (TC1), vol.2 (TC2), vol.3 (TC3) e A Japa e Outros Croni-contos Cuiabanos (JCC).

⁸Parte das críticas literárias acerca da obra de Silva Freire aborda esta questão justificando que tal dificuldade decorre do experimentalismo e hermetismo no campo da linguística com a palavra e também é relacionada ao procedimento estrutural dos livros. Ver: Mendonça (2015, p.198), Neto (2001, p.46-47), Magalhães (2001, p.162, 179), Carvalho (2003, p.265-267, 272), Castrillon-Mendes (2010, p.32), Leite (2015, p.142-143). Célio da Cunha, em depoimento a esta pesquisa, ainda acrescenta que o hermetismo de Silva Freire se deve também ao período militar. Ele utiliza um recurso onde as mensagens, inclusive políticas, se escondem em palavras e conceitos que precisam ser decodificados. Matéria-prima em sentido de resistência.

características de estrutura e linguagem dos poemas e dos textos em prosa, ora para a temática expressada pelo conteúdo telúrico.

Quanto ao aspecto estrutural, sobressai a experimentação linguística e pluralidade de forma que não se restringem às estéticas de um único movimento de vanguarda. Dentre as características principais de sua sintaxe nota-se: experimentação com a palavra e espacialização da página – “palavras-matrizes” (Leite 1965, Carvalho 1975, Pereira, 2018b); não preocupação com a continuidade temática (sucessão linear) como semântica lógico-discursiva, autonomia dos “blocos poemáticos” com múltiplas direções de leitura (física das palavras), a proposição de funções no lugar de versos, o desprezo pelo sentido de estrutura e pelas conexões gramaticais, o espaço em branco da página passa a ser utilizado como suporte para direções e ligações permutáveis e não apenas suporte das letras, o que faz o poema ganhar funcionalidade e perder o sentido de representação, o poema como objeto e não expressando objetos (Dias-Pino, 1972); não conclusão dos poemas e abertura gerando fluxo multiplicador – “infinitude”, a transfiguração dos seres e das coisas – “panvitalismo” (Neto, 1985, 2001); a convocação do leitor enquanto autor, a metalinguagem, a intertextualidade, a interdisciplinaridade, o experimentalismo a hibridação dos gêneros literários (Cunha 1973, 2002; Vendrusculo-Possari, 2002, 2013; Magalhães, 2001; Campos 2008); inúmeros recursos técnicos e expressivos que exploram as relações fônicas, semânticas e estruturais gerando a visualidade e as imagens dos/nos poemas, poemas não têm títulos, o livro que possui partes (Dall’Orto 1974; Nadaf, 1986; Teles, 1986).

Quanto ao conteúdo, abordam a temática telúrica cujos temas fazem referência à natureza e cultura, memória, patrimônio popular, homem mato-grossense, infância, trabalho, cotidiano urbano, universo rural, relação espaço-temporal da cidade de Cuiabá, bem como críticas, protestos e denúncias políticas, sociais, ambientais e colonialismo cultural.

As análises de Dias-Pino indicam que, em TC1 e TC2, Silva Freire “nos desafia a repensar o extrato social cuiabano”, identificando uma diferenciação entre a sua produção em prosa e em poemas, todavia sinalizando que o aspecto telúrico e barroco se faz presente em ambas. Enquanto na prosa o assento barroco se evidencia nos personagens, seus apelidos e corporeidades, “feira de homens simples e amassados, sujos de tempo como a cor que prega nas paredes de terra socada” que dão forma à “cuiabania”, mostra

que o que quer Silva Freire com esse discurso é afirmar uma “disputa de utilidade pública”. Já nos poemas predomina a “ambientação” ao relento da “palavra espolegada, domada e dobrada”, “blocos de pontuação rara”, “facas enquanto farpas”, prevalecendo a natureza e o ritmo da terra natal. (Dias-Pino, 1991, orelha vol.1).

A articulação entre forma e conteúdo é posta em relevo por sua fortuna crítica ao apontar a incorporação do patrimônio popular à tradição vanguardista, a junção do popular ao erudito, de cuiabania e experimentação linguística em prosa e verso ou ainda na apropriação da linguagem oral com tinturas barrocas (Carvalho 1989, Leite, 2005, 2015; Ramos, 2011).

Tanto nos textos em prosa quanto na experimentação poética, a literatura silvafreireana constitui um sistema que opera enquanto uma crítica da cultura, em diálogo com uma proposta neobarroca, suscitando questões para se pensar o Brasil e a América Latina desde Cuiabá e das fronteiras de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Os textos e documentos analisados abrangem em sua maioria as décadas de 1970 a 1990, representativos dos últimos vinte anos de vida e produção do poeta, se inserem no contexto da política desenvolvimentista do governo militar que estimulou o processo de colonização, expansão da fronteira capitalista e a divisão geopolítica do território mato-grossense, bem como os processos de modernização, transformação urbana e impactos do progresso pelos quais passou a cidade de Cuiabá desde a segunda metade do século XX.

Além do ponto de vista literário, pensamos o poeta como um crítico da cultura, observando os efeitos da ferida colonial e da experiência da diferença colonial vivenciados no processo de constituição de si, na medida em que analisamos o vínculo firmado com o espaço-território-cidade-Cuiabá (enunciador da fala e lócus de enunciação) e a dinâmica entre vida e obra. Um advogado-poeta, intelectual de esquerda, pensador social, emaranhado em multiatividades que teceram um projeto *geopoéticopolítico* provocando uma resistência como prática de vida, uma poética “empenhada”. PoetiCidade: ação poética que vive a criação literária com o corpo em movimento pela cidade, significando-a no aqui e agora, denominada pelo autor por meio da expressão “vida/viva”. Daí, “Silva Freire de Cuiabá: um poeta bugre” e “Cuiabá de Silva Freire: somos piçarra-filtro-de-civilizações.”

O Sertão da Cuiabania na poética de Silva Freire

No artigo “Wladimir e Silva Freire: poetas de uma nova Educação”, Célio da Cunha analisa algumas contribuições de pensadores que, “em diferentes épocas, tanto no Brasil como na América Latina, denunciaram e alertaram para a necessidade de o Brasil libertar-se da imposição colonialista, sem o que seria impossível a construção de itinerários mais autônomos de desenvolvimento integrado do país” (Cunha, 2015, p.1, no prelo).

Nessa luta histórica, Cunha considera que a contribuição de Nelson Werneck Sodré, no livro *A ideologia do colonialismo*, se sobressai, uma vez que analisa as tentativas e esforços de alguns intelectuais que, ao interpretar o Brasil, de um modo ou de outro, apropriaram-se de ideologias colonialistas que impediram de ver o país por uma ótica diferente do eurocentrismo vigente.

Os reflexos dessa superioridade eurocêntrica no pensamento brasileiro são identificados por Sodré (1984) como a “preparação ao imperialismo” através da “ideologia do colonialismo” elaborada pela expansão colonialista europeia a partir das descobertas ultramarinas.

Dentre os intelectuais analisados por Sodré, em que pese o conflito entre as teorias científicas que dominavam as mentes no século XIX e a realidade, o pioneirismo e denúncia feitos por Euclides da Cunha em sua obra *Os Sertões* sobre a tragédia de Canudos são destacados por Cunha (2015, no prelo), que arrisca uma linha do tempo para lembrar as relevantes contribuições de pensadores brasileiros. Em sua breve cronologia, Célio da Cunha nota no âmbito do seu artigo as figuras de Mário de Andrade e Darcy Ribeiro, cujas contribuições são importantes referências tanto para a emancipação intelectual brasileira quanto para o pensamento silvafreireano⁹ pois, assim como o pioneirismo de Euclides da Cunha, enfrentaram o desafio de dar uma maioria intelectual ao país.

Do mesmo modo, Silva Freire e Wladimir Dias-Pino são vistos por Cunha como exemplos de escritores que lutaram pela emancipação intelectual do país e contribuíram para um processo de descolonização, chegando a afirmar, neste sentido, que ambos

9 Adoto a expressão silvafreireano ou silvafreireana para designar o pensamento, a poética ou a obra literária de Silva Freire, por ser este o nome com que assinou seus textos e também para diferenciar de Paulo Freire devido ao sobrenome comum e afinidades de linhas de pensamentos.

poderiam ser considerados “intelectuais euclidianos”. A descolonização mencionada por Cunha se refere a resistência de ambos contra o “colonialismo cultural”, termo empregado pelos escritores entre o período das décadas de 1950 a 1980, apesar da similaridade de sentidos se diferencia do conceito de “colonialidade” cunhado por Quijano (2010).

Célio da Cunha vê Silva Freire enquanto um intelectual euclidiano no contexto da antológica afirmação de Euclides da Cunha ao analisar as características do homem do sertão, ainda que em alguns textos o descreva como um tipo inferior: “o sertanejo é antes de tudo um forte” (Cunha, E., 1905, p. 136). Se o sertanejo é antes de tudo um forte e foi capaz na guerra de Canudos de enfrentar o exército brasileiro e derrotá-lo em três oportunidades, tal fato se deve ao conhecimento que tinha de uma região esquecida, sendo por isso mesmo capaz de feitos semelhantes no plano da cultura e da educação, bastando para tanto, como pensou Euclides da Cunha, tirá-lo do esquecimento secular, proporcionando-lhe as mesmas oportunidades de outros segmentos (informação verbal).¹⁰

Ao apresentar Silva Freire como um escritor brasileiro que produziu em Mato Grosso uma obra singular, Castrillon-Mendes (2011, p.127) situa que ele “nasceu e se fez poeta na região que imagetivamente, ficou conhecida como “sertão bruto”, como a caracterizou Visconde de Taunay¹¹”.

As noções de sertão e fronteira que caracterizam o território e identidade mato-grossense são exploradas por Galleti (2012), que procura mostrar os significados que estas noções tiveram para portugueses e luso-brasileiros no movimento de conquista e colonização do Oeste. Em seu levantamento semântico, de inícios do século XVIII a princípios do século XIX e por muito tempo, o sertão era considerado “a negação do espaço conquistado pela Metrópole” e acrescenta “espaço em estado bruto, primitivo, deserto, inculto, lugar que está fora da ordem (colonial), o que acolhe o desertor, o que não se deixa conhecer” (p.58). A historiadora afirma ainda que o sertão é ao mesmo tempo “o “outro geográfico” do espaço já conquistado e o lugar do Outro – o selvagem, o bárbaro”. Considera que o sertão se constitui de “gente e espaço que escapavam ao

10 Afirmação proferida por Célio da Cunha em palestra ministrada durante o seminário “Poéticas de Vanguardas, Resistências, Dissidências”, em Cuiabá-MT, de 09 a 11 de Setembro de 2015.

11 Sobre a obra de Visconde de Taunay e o conceito de “sertão bruto” ver: CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. Taunay viajante: construção imagética de Mato Grosso, Cuiabá: EdUFMT, 2013.

próprio movimento colonizador, desafiando suas estratégias de controle e incitando-o a novas conquistas”. Com Gilberto Mendonça Teles, acredita que é uma palavra mutante que carrega as marcas do processo colonizador, uma vez que o sertão de agora, pode não sê-lo amanhã e o que significa para uns pode não fazer sentido para outros. (Galleti, 2012, p.58).

No início do século XX, a autora assinala que a dicotomia sertão-barbárie x litoral-civilizado predominou nas análises dos profissionais letrados que participaram do movimento em direção ao interior do país, sendo que a de Euclides da Cunha no livro sobre a tragédia de Canudos tenciona ao máximo tal dualidade ao pensar o sertão como um cenário onde se desenrola o drama nacional de uma nação que precisava integrar-se às correntes de progresso e civilização mundiais (p.257). Para Galetti, a experiência de Canudos vivida por Euclides da Cunha e contemporâneos instigou a tarefa de conhecer o Brasil incompreendido e integrá-lo ao projeto civilizatório da nação. Tarefa semelhante à proposta pelo Cândido Mariano da Silva Rondon e ao trabalho realizado pela Comissão das Linhas Estratégicas e Telegráficas de Mato Grosso ao Amazonas (Galleti, 2012, p.258).

Entre as diferentes representações do sertão analisadas através do cinema e da literatura por Debs (2010), a de Euclides da Cunha propiciou “modificar a apreensão do sertanejo”, “o sertão e a cultura sertaneja são reconhecidos como elementos constitutivos da nação brasileira” (p.211-213). Ver o sertanejo como figura histórica e política é um dos grandes méritos de Euclides, segundo Willi Bolle, autor do livro *Grandesertão.br* ou *A Invenção do Brasil*. Em entrevista à Revista da FAPESP, Bolle (2001, p.02) afirma que tanto Guimarães Rosa, quanto Euclides da Cunha constroem seus respectivos retratos do Brasil com uma dimensão de universalidade, como forma de se superar o passado colonial. Aponta para uma linguagem não-colonial na obra de Rosa e um caminho de emancipação intelectual do Brasil ao afirmar que o seu grande feito é “em vez de escrever sobre o sertanejo, fazer o sertanejo falar e incorporar a sua fala à construção da língua. Se esse potencial da obra for ativado em grande escala, como já está ocorrendo, este país se emancipa. Porque vai falar, pela primeira vez, a linguagem não-colonial” (2001, p.03).

O otimismo de Bolle poderia, em alguma medida, também ser aplicado a Silva Freire, pois da mesma forma que Euclides da Cunha reconheceu a valentia do sertanejo,

reconhece a do seringueiro, do carvoeiro, do garimpeiro, do oleiro, em sua obra literária como é possível perceber nestes blocos poemáticos:

seringal/seringueiro

- no caixote da solidão
o seringueiro
engaiola
o verde-escuro
que conta-gota
a vida que pinga
da incisão vegetal

carvoeiro/vegetal

- carvoeiro:
múltiplo ser
num lasquear o enredo
da lenha
- de carvoeiro me fabrico
na fásca da lenha
de conversa de fogo
no cerne que resiste o degredo
no pago do corte
no frete do engenho que inventa a
fumaça

garimpo da infinitude

- o garimpeiro conflita seu inventário
descobre a lavoura
percebe a *influência*
lava o povoado
e nasce a cidade na *faiscação*
do sol minerador
(Silva Freire, AV, 1980).

A “luta pela cuiabania” que atravessa os agenciamentos literário, cultural e político silvafreireano enquanto uma forma de lutar contra o epistemicídio¹² de uma região (Santos, 2010). Tal como “o projeto de colonização da América referido por Santos que sob o pretexto da “missão colonizadora” procurou homogeneizar o mundo, obliterando as diferenças culturais, desperdiçando muita experiência social e reduzindo diversidade epistemológica, cultural e política do mundo” (p.17), um processo similar foi vivenciado na região mato-grossense resultado da política de desenvolvimentista do governo militar que visava à ocupação da região central do Brasil na década de 1970.

A crítica cultural ao processo de modernização sob o avanço da fronteira capitalista de Cuiabá na literatura silvafreireana implica a análise do que denominou “luta pela cuiabania” (Silva Freire, 1986, p.200). A palavra cuiabania compõe o quarto bloco do poema *cerrado/raízes*:

– nos calombos do cerrado
tempo-tropeiro. . .
curva-cuia(bania)
b-oiando
no liso-a-liso
do
berro
que
afoga
na linha reta do pantanal
(Silva Freire, AV, 1979, n.p).

O poema *cerrado/raízes* de Silva Freire foi origem-tema da arquitetura da decoração do carnaval de rua da cidade de Cuiabá do ano de 1976. Alguns dos blocos poemáticos, que posteriormente ganharam novas versões, constam na página de expediente (segunda) da revista *Raízes da Raça*:

– O cerrado é a planta dos pés
no ritmo clorofilado da floração

12 O conceito de epistemicídio consiste na supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena (Santos 2010, p.16).

é o chão imaterial
do coração ancestral....

– cerrado:
tecido telúrico
/processo/
o ingresso na história
ou
regresso atávico
à origem da raça/cuiabania

[...]

– e a raça se pereniza

no caldo quente do tempo
no curvo eco do abraço
na seiva-sangue do jatobá
é paratudo medicinal
êta/amargo de fedegoso
na forte assência do guaraná...

(Silva Freire, Revista Raízes da Raça, 1979).

Mobilizamos componentes conceituais da literatura decolonial e a fortuna crítica acerca da obra literária em pauta para pensar as transformações e os primeiros sinais dos fluxos da globalização em Cuiabá, percebidos e anunciados por Silva Freire, um poeta-etnólogo e pensador social que no limite entre a literatura, a sociologia e a antropologia descreveu a experiência de viver em sua cidade até o raiar dos anos 1990.

A margem entre a literatura de viagem e a etnologia, bem como a linha tênue que separa o trabalho do escritor e do etnólogo, é abordada por Laplantine (2007, p.176), pois considera que “a descoberta do outro vai junto com a descoberta de si” e que a “etnologia é também uma maneira de viver e uma arte de escrever”. Dentre vários exemplos de escritores, antropólogos, etnólogos e suas obras, cita *Máira*, de Darcy Ribeiro (1980) e *Imagens do Nordeste Místico em Branco e Preto* de Roger Bastide (1978), para quem “o sociólogo que quer compreender o Brasil deve transformar-se em poeta” (p.177). As afinidades entre a etnologia e literatura se devem, entre outras razões, ao interesse pelo

detalhe, pela preocupação com o microscópico, o escritor é um “escavador de detalhes”, diz Laplantine (2007, p.179).

Quiçá o mesmo possa ser dito a respeito do escritor em questão, que ao cruzar a experiência literária com a etnológica no exercício de suas formas narrativas relata e imagina “em detalhes” sua cidade, faz uma viagem, lança-se em uma aventura poética, deslocando-se dentro e fora de si, autobiografia de TC, “livro-sín(teses) de quase três séculos de uma cidade” (Silva Freire, 1991), livro “de fé por uma ‘raça’ que caminha em direção ao seu destino histórico” (Dias-Pino, 1991, p.222). A respeito do processo de criação, Silva Freire fala sobre a relação entre o detalhe e a abordagem poética sociológica de seu trabalho:

Esse trabalho faz com que o leitor sintá-se como que surpreso. Porque no mundo moderno de hoje, o homem da metrópole não tem tempo para ver detalhes e de repente a gente traz micros detalhes numa abordagem poética sociológica que o leitor se assusta, sobretudo o leitor das grandes cidades que mal vê uma árvore, muito mal ele vê o volume de uma árvore, enquanto nós provincianos vemos o detalhe da folha da árvore e isso é um mundo poético que tem que ser trabalhado e não somente a informação da existência daquela folha, mas seu universo interior e assim a gente prossegue em vários outros temas. (Silva Freire: depoimento [Maio 1991], Entrevistador: A.Machado. Edição e pauta: Carracedo, Maria Teresa Carrión, Cuiabá, p.01, 1991).

Silva Freire, leitor de *Maíra*, ao dedicar o livro de Ribeiro para seu compadre Álvaro Jorge Nunes Monteiro, em 05 de Junho do ano de 1979, localiza a margem entre a literatura e a antropologia: “o horizontal do discurso literário é moldura que verticaliza o tema-tese trabalhado pelo mestre Darcy Ribeiro; daí a dinâmica de sua estrutura linguística, anulando a impressão inicial da horizontalidade.”

Na trilha de Darcy Ribeiro e fazendo menção às obras de escritores modernistas e concretistas, ouçamos o poeta analisar o seu próprio trabalho e falar da relação com a sua cidade:

Você veja que o Manuel Bandeira ele escreveu ruas do Recife, Ferreira Gullar escreveu São Luiz do Maranhão, Drumond escreveu Itabira, etc, eu

estou escrevendo seiscentas páginas sobre uma cidade que não tem a história lá daquelas cidades do nordeste, mas que tem o musgo do tempo. Eu acho que é a dívida que eu tinha com a minha cidade. (Silva Freire: depoimento [Maio 1991], Entrevistador: A.Machado. Edição e pauta: Carracedo, Maria Teresa Carrión, Cuiabá, p.13, 1991).

Assim, ziguezagueando a “margem”¹³, buscamos ler o autor de TC como um crítico da cultura na medida em que fomos cartografando “o Silva Freire de Cuiabá” e “a Cuiabá de Silva Freire”¹⁴ no esforço de enxergar, para usar uma de suas expressões, o “poeta plantado dentro do seu tempo” ou “o autor que se confunde em sira [sic] com a comunidade” (Dias-Pino, 1991), identificar os processos que repercutem ou não vinte e sete anos após sua morte. Assim como se situa Carpentier (1987) *homem-cidade-século-XX*:

o homem nascido, crescido, formado em nossas proliferantes cidades de concreto armado, cidades da América Latina, tem o dever incontestável de conhecer os clássicos americanos, de relê-los, de meditar sobre eles, para encontrar suas raízes, suas árvores genealógicas de palmeira, de ‘apamate’ ou de ‘ceiba’, para tentar saber quem é, o que é e que papel deverá desempenhar, absolutamente identificado consigo mesmo, nos vastos e turbulentos cenários, onde, atualmente, estão sendo representadas as comédias, os dramas, as tragédias – sangrentas e multitudinárias tragédias – do nosso continente. (Carpentier, 1987, p.38).

Parafraseando Carpentier, ler Silva Freire como “homem que viu e sentiu crescer a Cuiabá do século XX”, consciente de seu papel, se volta para o ‘trabalho telúrico’, da ‘herança atávica’ (Silva Freire, 1991), mas que deixa escapar por entre os dedos de sua pena a crítica ao “progresso” repentino da cidade no croni-conto-poema “Na pracinha da quermesse (para minha cidade, que eu não gostaria que crescesse)”: - minha cidade, como antiga, / redesenha sua pracinha / até sentir-se retrato no fundo duma

13 A palavra margem tanto no sentido da fronteira entre a literatura e a etnologia, ou seja, a relação entre a obra, o autor, a cidade, quanto no sentido da margem do sistema mundial colonial/moderno.

14 Analisamos a obra literária de Silva Freire desde a experiência da diferença colonial, seu locus de enunciação, conforme propõe Walter Mignolo e também aponta Célio da Cunha ao corroborar o pensamento do chileno Miguel Rojas Mix (2004) sobre a importância de tornar-se referência de si próprio para pôr fim ao colonialismo mental entre os intelectuais latino-americanos.

caixa-de-lápis-de-cor... (Silva Freire, Revista Esquema, 1984, p.49). O crescimento e a transformação de sua cidade aludidos metaforicamente aos cuidados maternos e a emoção de reencontrar a primeira namorada numa barraquinha de uma das últimas quermesses:

[...] A Mamãe me falava que **não queria que eu crescesse para não escapulir de seus cuidados..., mas, eu, querendo crescer de-prensa** para escapar de sua enérgica pedagogia! Depois, na costura do tempo, **sentindo minha cidade escapulir prá dentro de outra cidade grande, numa das últimas quermesses** eu revi a primeira namorada sorteando prendas numa barraquinha; e não foi que a emoção escreveu em minha pele... (Silva Freire, TC1, 1991, p.180, grifos meus).

Nos argumentos do poeta encontra-se o desafio de perceber a crítica cultural contida em filigranas nos seus escritos, tanto nos seus poemas quanto nos textos em prosa. Contra o quê Silva Freire resistia? Quais eram suas feridas, angústias, lutas e indignações? Talvez na passagem acima estejam contidas pistas dos motivos daquilo que viria a ser uma de suas maiores aflições comparada ao conflito vivido entre “o desejo de crescer depressa” e os “cuidados maternos”, durante uma infância pobre que exigia uma pedagogia enérgica de uma mãe arrimo de família. No subtítulo do poema, recorre às mesmas palavras maternas apreensivas em relação a si, para afirmar pela negação sua angústia em relação ao tipo de crescimento da cidade quando nota a passagem (costura) do tempo. Uma resistência não ao crescimento, mas à falta de cuidados, ao crescimento com esquecimento, com perda de memória, ao apagamento da cuiabania simbolizada no trecho em questão pelo sintagma “numa das últimas quermesses”.

Uma linha dramática, fissurada, que permeia a relação entre o poeta e a cidade e o compromisso fiel e devedor de escrever sobre ela (Leite & Spinelli 2018). Angústia telúrica que move o poeta a criar e estabelecer um compromisso de “fidelidade” à cidade de Cuiabá, seu espaço de pertencimento, território Bororo, Coxiponés, cidade-casinhinho-berço” (Bachelard, 197; Brandão, 2002).

Ainda que a temática telúrica tenha sido identificada pela fortuna crítica de Silva Freire, nesta leitura a fidelidade telúrica como fator preponderante do vetor da sua criação poética, é compreendida como defesa do processo civilizatório cuiabano - luta

pela cuiabania e “raízes da raça” (mosaico cultural) enquanto uma estratégia decolonial, e se configura na sua contribuição para repensar os limites do moderno sistema mundial/colonial/moderno por meio de uma linguagem de características neobarrocas. Uma “inflexão revisionista dos valores da modernidade” (Chiampi, 2010) expressada por um “barroquismo” tanto nos textos ensaísticos quanto nos poemas. Ou seja, “literatura barroca em posição de vanguarda” (Carpentier, 1987).

A obra de Silva Freire se inscreve no processo de repensar o Brasil em direção a uma nova epistemologia que tem seu nascimento registrado na América Latina, se configurando como a contribuição de Mato Grosso à literatura nacional e ao processo de emancipação intelectual brasileira.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. Trad. Antônio da Costa Leal e Lídia do Valle Santos Leal. Editor: Victor Civita. Coleção Os Pensadores, 1974.
- BOLLE, Wille. Entrevista In: VITRAL, Luiz Fernando. Willi Bolle: **Guimarães Rosa – Retrato da alma do Brasil**, Revista da FAPESP, Edição Impressa 69, Outubro 2001. Disponível em: revistapesquisa.fapesp.br/?art=1555&bd=1&pg=1&lg=
- BRANDÃO, Ludmila de Lima. **A casa subjetiva: matérias, afectos e espaços domésticos**. São Paulo: Perspectiva; Cuiabá: Secretaria de Estado de Cultura de Mato Grosso, 2002. (Estudos; 181).
- CAMPOS, Maria Cristina. “Silva Freire pros(e)ador”. In: FREIRE, Silva. **A Japa e outros croni-contos cuiabanos**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2008, p.11-13. (Coleção Aroeira).
- CARPENTIER, Alejo. **A literatura do maravilhoso**. Trad. Rubia Prates Goldoni e Sérgio Molina, São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, Edições Vértice, 1987.
- CARVALHO, Carlos Gomes de. “Uma escritura telúrica”. In: **Suplemento da Cultura d’O POPULAR**, Goiania, edição 12.12.75, p.04.
- _____. “Uma escritura telúrica”. In: FREIRE, Silva. **Barroco Branco**. Cuiabá: Fundação Cultural de Mato Grosso. Ed. Amazônia, 1989, n.p. (Coleção Letras Matogrossenses: Série Poetas Contemporâneos).
- _____. **A Poesia em Mato Grosso**. Cuiabá: Verdepantanal, 2003.

CASTRILLON-MENDES, Olga Maria. **Taunay viajante: construção imagética de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

_____. “Cultura e oralidade na poética de Silva Freire”. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 7 - n. 1 - p. 127-135 - jan./jun. 2011.

_____. “O erudito e o popular na poética de Silva Freire: espaços de (re)-construção do leitor”. In: **Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. Edição 05 – Estudos Literários, 2010/01.

CHIAMPI, Irlemar. **Barroco e modernidade: ensaios sobre literatura latino-americana**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CUNHA, Célio da. “Poesia humana, criativa e didática”. In: SILVA FREIRE. **Os Oleiros**, Caderno de Cultura n.8, Cuiabá: Editora 4 de Janeiro, 1973.

_____. Denúncias e esperanças na poesia freiriana. In: **Águas de visitação**. 4ª ed. Cuiabá: Leila Barros Silva Freire, 2002.

_____. **Wladimir e Silva Freire: poetas de uma nova educação**. 2015, no prelo.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões: campanha de Canudos**. Editor: Rio de Janeiro; São Paulo: Laemmert C. Data do documento: 1905.

DALL’ORTO, Ana Lúcia F. “O versolivrismo na obra do poeta” In: SILVA FREIRE. **As Redes. Caderno de Cultura n.9**, Cuiabá: Editora 4 de Janeiro, 1974.

DEBS, Sylvie. **Cinema e literatura no Brasil: os mitos do sertão: emergência de uma identidade nacional**. Trad.: Sylvia Nemer. Coordenação Editorial: Marília Andrés Ribeiro. Editor: Fernando Pedro da Silva – Belo Horizonte: C/Arte, 2010.

DIAS-PINO, Wladimir. “O sentido de Obra (mesmo aberta) já era” In: SILVA FREIRE. **gOOOl círculo azul aO sul dO azul, Caderno de Cultura n.7**, Cuiabá: Editora 4 de Janeiro, 1972.

_____. “Por uma prosa encascalhada de Barroco”. In: FREIRE, Benedito Sant’Anna da Silva, 1928-1991. **Trilogia Cuiabana: na moldura da lembrança, Wladimir Dias-Pino** (Org.), Cuiabá: Edições UFMT, 1991, Volume 1.

_____. “ABC do Mutirão”. In: FREIRE, Benedito Sant’Anna da Silva. **Trilogia Cuiabana: na moldura da lembrança**. Wladimir Dias-Pino (org). Cuiabá: Edições UFMT, 1991, Volume 2.

- _____. In: FREIRE, Benedito Sant'Anna da Silva. **Trilogia Cuiabana: na moldura da lembrança, Wladimir Dias-Pino** (org). Cuiabá: Edições UFMT, 1991, Volume 2, orelha.
- FREIRE, Silva. *Águas de Visitação*. 1ª ed. Edições do Meio: Cuiabá, 1979. Coleção: Poetas do Mato Grosso, Série Vanguarda I.
- _____. *Águas de Visitação*. 2ª ed. Edições do Meio: Cuiabá, 1980. Coleção: Poetas do Mato Grosso, Série Vanguarda I.
- _____. *Águas de Visitação*. 3ª ed. (póstuma). Cuiabá: ADUFMAT Publicações, 1999.
- _____. *Águas de Visitação*. 4ª ed. (póstuma), Cuiabá: Leila Barros Silva Freire, Lei Estadual de Incentivo à Cultura, 2002.
- _____. **Depois da lição de abstração**. Separata da Revista da Academia Matogrossense de Letras, 1985.
- _____. **Silva Freire: social, criativo, didático**. Catálogo de exposição. Semana de Letras de 16 a 20 de Junho, UFMT. Cuiabá: Imprensa Universitária, 1986.
- _____. **Barroco Branco**. Cuiabá: Fundação Cultural de Mato Grosso. Ed. Amazônida, 1989. Coleção Letras Matogrossenses: Série Poetas Contemporâneos.
- _____. **Trilogia Cuiabana: presença na audiência do tempo**. Cuiabá: Edições UFMT, vol.1, 1991a.
- _____. **Trilogia Cuiabana: na moldura da lembrança**. Cuiabá: Edições UFMT, vol.2, 1991b.
- _____. **Trilogia Cuiabana: ossatura da Cuiabania. Cultura & Busca de Identidade**, Acervo Casa Silva Freire, in mimeo, 2008a.
- _____. **A Japa e outros croni-contos cuiabanos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2008b. Coleção Aroeira.
- _____. Na pracinha da quermesse (para minha cidade que eu não gostaria que crescesse). In: **Revista Esquema**, 1º a 15 de Julho de 1984, p.49.
- GALETTI, Lylia da Silva Guedes. **Sertão, fronteira, Brasil: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização**. Cuiabá: Entrelinhas, EdUFMT, 2012.
- LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. Trad. Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LEITE, Mário Cezar Silva. **Literatura, vanguardas e identidades: nas brenhas do regionalismo**. Cuiabá: Carlini & Caniato Editorial, Cathedral Publicações, 2015.

- _____. **Mapas da mina: estudos de literatura em Mato Grosso**. Cuiabá: Cathedral, 2005.
- LEITE, Mário Cezar Silva; SPINELLI, Larissa Silva Freire. “Memórias Culturais, Vanguardas: poéticas-experimentais, PoetiCidades”. In: BERND, Zilá; SILVA, Maria Luiza Berwanger (orgs.), **Memória social e cidade: práticas, representações e imaginários**. Canoas: UnilaSalle Editora, 2018, pp.119-137.
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. **História da literatura de Mato Grosso: século XX**. Cuiabá: Ed.Unicen, 2001.
- MENDONÇA, Rubens. **História da literatura mato-grossense**. 2ª ed. especial. Cáceres: Ed. Unemat, 2015.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIX, Miguel Rojas. **Los cien nombres de América**. Córdoba: UNC, 2004.
- NADAF, Yasmin. “A obra poética de Silva Freire”. In: SILVA FREIRE, Benedito Sant’Ana da. **Silva Freire: social, criativo, didático**. Catálogo de exposição. Semana de Letras de 16 a 20 de Junho, UFMT. Cuiabá: Imprensa Universitária, 1986, p.164-180.
- NETO, João Antônio. “Silva Freire e a cadeira 38”. In: **Revista Educação em Mato Grosso**, Cuiabá, 25, p.16-18, 1984.
- _____. “Discurso de recepção proferido pelo acadêmico João Antonio Neto”. In: **Depois da Lição de Abstração**, Separata da Revista da Academia Matogrossense de Letras, 1985.
- _____. “O modernismo em Mato Grosso: reencontro com Silva Freire”. In: **Academia Matogrossense de Letras**. Revista Comemorando os 80 anos da Academia Mato-Grossense de Letras. Cuiabá, 2001, p.23-54.
- PEREIRA, Vinicius Carvalho. Silva Freire e a poética das palavras-matrizes: ressonâncias do Poema//Processo, no prelo. In: **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 3, p. 474-498, jul./set. 2018.
- POSSARI, Lúcia Helena Vendrusculo. s/título In: FREIRE, Benedito Sant’Ana da, **Águas de visitação**. 4ª ed. Cuiabá: Leila Barros Silva Freire, 2002, orelha.

- _____. “A hipertextualidade em Silva Freire”. In: Casa de Cultura Silva Freire. **Setembro Freire gOOI 2013: Catálogo**, Cuiabá: Entrelinhas, 2013.
- QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder e classificação social”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- RAMOS, Isaac Newton Almeida. **Vanguardas poéticas em permanência: a revalidação de Wladimir Dias-Pino e Silva Freire**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.
- SANTOS, Boaventura Souza. “Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **A ideologia do colonialismo: seus reflexos no pensamento brasileiro**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- TELES. Gilberto Mendonça. **Águas de visitação**. In: SILVA FREIRE, Benedito Sant’Ana da. *Silva Freire: social, criativo, didático*. Catálogo de exposição. Semana de Letras de 16 a 20 de Junho, UFMT. Cuiabá: Imprensa Universitária, 1986, p.134-136.

Jornais e Revistas

- Documento n.04/ A CEU ABERTO RAÍZES DA RAÇA In: FREIRE, Silva; DIAS-PINO, Wladimir. **Raízes da Raça**. Cuiabá: Prefeitura Municipal, 1979.
- Documento n.05/RAÍZES DA RAÇA In: FREIRE, Silva; DIAS-PINO, Wladimir. **Raízes da Raça**. Cuiabá: Prefeitura Municipal, 1979.

Entrevista

- SILVA FREIRE, Benedito Sant’Ana da. **Entrevista com o poeta/advogado/sonhador Silva Freire**: depoimento [mai. 1991], Entrevistador: André Machado com subsídios de Wladimir Dias-Pino. Edição e pauta: CARRACEDO, Maria Teresa Carrión, Cuiabá, 1991, 1 arquivo.mp3 (1:03). Entrevista concedida à Revista Contato Hoje. Acervo Casa Silva Freire.



VIOLA DE COCHO – FAZERES DA MÃO
Fotografia de Miguel Ângelo Marques da Silva

Educação ambiental e metodologias participativas: uma proposta de elaboração dialógica de materiais didáticos

Gelze Serrat de Souza Campos Rodrigues¹
Georgia Teixeira²

Introdução

Desde a década de 1980, uma multiplicidade de movimentos dedicados à conservação ambiental foram ocorrendo. Em diferentes países, houve a implementação de programas e estratégias com o objetivo de conter o avanço da degradação ambiental e/ou de descobrir alternativas mais sustentáveis para os processos de produção, consumo e descarte de resíduos sólidos.

Práticas de Educação Ambiental, com formatos e intensidades diferentes, foram sendo realizadas, buscando sensibilizar e informar as pessoas acerca da situação ambiental, além de evidenciar e apontar o papel e a responsabilidade da sociedade sobre o ambiente.

1 Universidade Federal de Uberlândia, docente do Instituto de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia, com pesquisas desenvolvidas sobre Educação e Planejamento Ambiental. <https://orcid.org/0000-0001-8681-0036>. E-mail: gel.serrat@gmail.com

2 Universidade Federal de Uberlândia, doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, com pesquisas desenvolvidas sobre Planejamento e Educação Ambiental. <https://orcid.org/0000-0002-2044-4771> E-mail: georgiateixeira@hotmail.com

Em paralelo, observou-se o aumento na incorporação de temas ambientais nos materiais didáticos, que, no entanto, em sua maioria, não refletem adequadamente os objetivos estabelecidos na Política e no Programa Nacional de Educação Ambiental, e muito menos a realidade socioambiental local, regional e nacional, geralmente, possuindo uma abordagem disciplinar e segmentada, priorizando os aspectos biofísicos em detrimento dos aspectos socioeconômicos e políticos.

Nesse contexto, consideramos que a elaboração de um material didático-pedagógico tendo como base a realidade vivenciada por determinada comunidade escolar e as suas percepções ambientais em relação ao seu território possa se constituir em uma ferramenta útil para a reflexão sobre a realidade socioambiental dos alunos e as possibilidades de atuação da comunidade sobre alguns problemas vivenciados, contribuindo para o alcance de uma melhor qualidade ambiental.

Com o apoio do Ministério da Educação ao desenvolvimento de Projetos de Extensão da Universidade Federal de Uberlândia, com ênfase na educação socioambiental urbana, foi desenvolvido o Projeto de Extensão Educação Socioambiental Urbana: a Construção de Materiais Didático-Pedagógicos para a Melhoria da Qualidade Ambiental da População do Bairro Shopping Park, Uberlândia, Minas Gerais, contemplado pelo edital PROEXT.

O objetivo do projeto foi elaborar materiais didático-pedagógicos de Educação Ambiental, baseados na metodologia da Pesquisa-Ação, enfocando temáticas vinculadas aos problemas ambientais vivenciados por alunos do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Bairro Shopping Park, que possam auxiliar as intervenções docentes voltadas à construção de uma Educação Ambiental participativa e emancipatória.

É, portanto, com o intuito de se propiciar uma maior reflexão sobre os problemas socioambientais vivenciados por essa população em seu lugar de residência, bem como sobre as possibilidades de alcance da melhoria de sua qualidade ambiental que o projeto se constituiu, levando em consideração que uma das principais contribuições da Educação Ambiental em áreas urbanas é “[...] justamente a possibilidade de oferecer uma visão mais rica, complexa e abrangente das relações entre cidade, cultura, subjetividade, participação, poder e sustentabilidade” (Carvalho, p. 32, 2008).

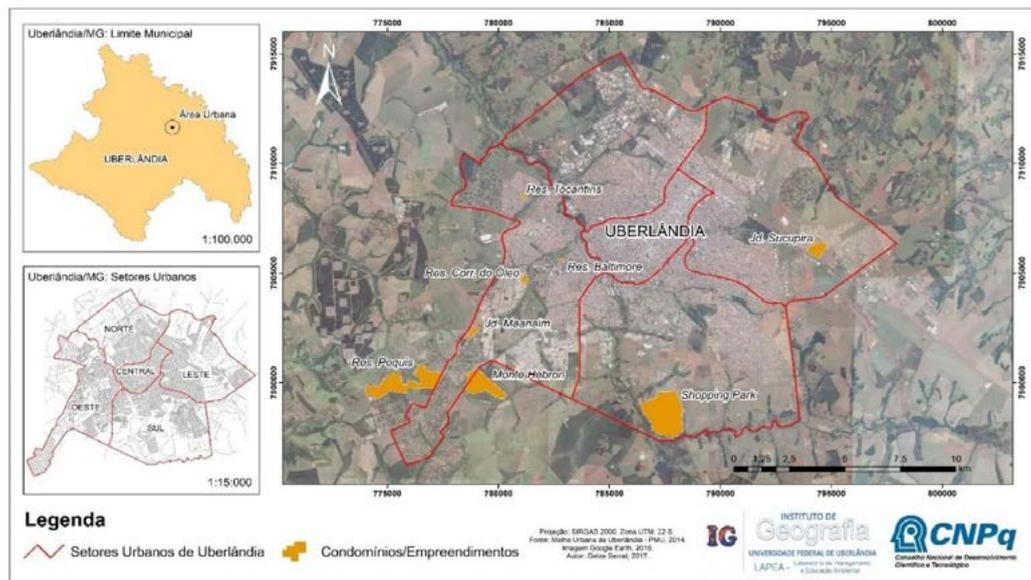
O recorte espacial

Desde o ano de 2009, em várias cidades do Brasil, verificou-se uma dinâmica de expansão de moradias populares, relacionadas a interesses fundiários e imobiliários, vinculadas ao Programa Habitacional Federal Minha Casa, Minha Vida (PMCMV), o qual em parceria com Estados, Municípios e movimentos sociais visaram a construção de 2 milhões de casas e apartamentos subsidiados para a população de baixa renda.

Uberlândia é um município localizado na porção oeste do Estado de Minas Gerais, no denominado Triângulo Mineiro, sendo que dos 4.116 km², 219 km² encontram-se no perímetro urbano (Brito; Lima, 2007), onde se concentram 98% da população. É categorizada como uma cidade média, onde geralmente são bastante enaltecidos os aspectos positivos de “menores índices de criminalidade; reduzido tempo despendido para se ir ao trabalho; menores níveis de poluição atmosférica; aluguéis geralmente mais acessíveis; e maior e mais próxima oferta de áreas verdes” (Amorin; Serra, 2001, p. 1). No entanto, o frágil planejamento urbano e ambiental, sobretudo em loteamentos destinados à população mais vulnerável socialmente, propicia a existência de problemas socioambientais recorrentes.

A cidade apresenta-se dividida em cinco setores: Norte, Sul, Leste, Oeste e Central, cada um com características próprias de ocupação. De acordo com o Ministério das Cidades, no primeiro momento do PMCMV, Uberlândia foi a cidade mineira mais beneficiada, com a construção de vários conjuntos habitacionais nos mais variados setores da cidade (Figura 1): no setor oeste, o Projeto Cidade Verde, com 3.224 apartamentos, e o loteamento Jardim Manaim, com 300 casas; no setor leste, o loteamento Jardim Sucupira, com 270 casas; e, no setor sul, o loteamento Shopping Park, com 4.000 casas.

Figura 1 – Localização dos loteamentos do PMCMV (Faixa 1) em Uberlândia.



Fonte: Rodrigues, 2017.

O Setor Sul é considerado, no Plano Diretor do Município, como a região de expansão urbana, tido como

[...] uma das áreas mais valorizadas da cidade e [...] o preferido dos grupos de alto poder aquisitivo, pois além de abrigar a maioria dos condomínios horizontais e loteamentos fechados (principalmente para os grupos de alta renda) é também o setor que comporta os bairros mais elitizados [...]. (Moura, 2008, p. 139).

Nesse mesmo setor, contudo, coexistem conjuntos habitacionais e loteamentos voltados à população de baixa renda, como o Shopping Park. De fato, em março de 2010, a Prefeitura Municipal de Uberlândia, por meio do Decreto nº 12.158, criou e delimitou parte do Shopping Park como zona especial de interesse social para fins da implantação do PMCMV, havendo a partir de então o avanço de conjuntos habitacionais na região.

Nesse primeiro momento do PMCMV, o loteamento do Bairro Shopping Park foi o maior projeto habitacional implantado, com casas geminadas de 37 m², em terrenos de aproximadamente 200 m², possuindo aquecedores solares e toda a infraestrutura básica instalada, ou seja, ruas asfaltadas e serviços de água, esgoto e energia elétrica. A rápida implantação, sem o planejamento adequado, resultou em problemas ambientais de diversas ordens: disposição inadequada de resíduos sólidos, incremento de processos erosivos decorrente das obras de engenharia inadequadas em relação às áreas ocupadas, e inundações. Apesar da evidente importância das áreas verdes urbanas para a qualidade de vida da população e da Lei Orgânica do Município determinar que para cada 10 m de testada dos lotes haja uma muda de árvore plantada, a sua ausência é característica marcante no loteamento.

Pesquisadores ressaltam como os efeitos da concentração humana em áreas urbanizadas, de forma indevida, devido à transferência de energia das construções urbanas, cor das construções, material constituinte, bem como evaporação reduzida decorrente da ausência de revestimento vegetal, e rápido escoamento das águas pluviais, podem resultar em problemas ambientais e de saúde para a população residente (Monteiro, 2004; Mendonça, 2004).

Estudos observacionais, associadamente, demonstram os efeitos de morbidade e mortalidade alusivos a esses problemas urbanos. Alterações clínicas são documentadas na forma de exacerbações de sintomas respiratórios e cardiovasculares, aumento das crises de asma e dor precordial, limitação funcional, maior utilização de medicamentos, número de consultas em pronto-socorro e internações hospitalares (Braga et al, 2007).

Isto posto, ações estratégicas relacionadas à proposição da melhoria das condições ambientais e da qualidade de vida dos moradores das áreas urbanizadas são fundamentais e devem envolver o desenvolvimento de conhecimentos, pautados nos saberes e nas perspectivas ambientais de uma dada comunidade para alcançarem a efetividade desejada.

Sob essa perspectiva, metodologias participativas são particularmente adequadas para atividades de extensão focadas em Educação Ambiental. Dentre elas a Pesquisa-Ação tem adquirido importância uma vez que permite a aproximação entre o saber acadêmico e técnico do saber popular e dos seus problemas ambientais, além de permitir a construção e difusão de conteúdos significativos para um determinado público-alvo.

Dessa forma, foi escolhida como área de intervenção do Projeto de Extensão, a Escola Municipal do Shopping Park e adotada a Pesquisa-Ação como fio condutor do processo. O público-alvo, alunos dos 6º e 7º anos, foi assim definido porque no 3º ciclo do Ensino Fundamental as propostas dos currículos disciplinares propõem a recuperação de questões relativas à presença e ao papel da natureza na sociedade e na construção do espaço, considerando a sua relação com a ação dos indivíduos e com a sociedade.

A pesquisa-ação e o uso de biomapas na educação ambiental

A construção de materiais didáticos, sob a perspectiva da Pesquisa-Ação, pressupõe uma série de etapas a serem transcorridas, a fim de que os resultados sejam compatíveis com os objetivos para sua elaboração, o público-alvo e o conteúdo a ser veiculado.

Deve-se ressaltar que, diferentemente de outras metodologias participativas, a pesquisa-ação se realiza por meio de um processo de interação entre o público-alvo e os pesquisadores, com o intuito de propiciar a reflexão sobre seus problemas e a elaboração de várias formas para a sua solução durante o processo de desenvolvimento do projeto (Thiollent; Silva, 2007).

De fato, em consonância com Thiollent (1986), consideramos que a pesquisa-ação não deve ser considerada como uma metodologia, mas sim “[...] uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação da informação” (Thiollent, p. 25, 1986).

Dessa forma, como bem lembra Tozoni-Reis

O sujeito que vive a realidade sócio-ambiental em estudo é [...] um sujeito-parceiro das investigações definidas participativamente, um pesquisador comunitário que constrói e produz conhecimentos sobre essa realidade, em parceria com aquele que seria identificado, numa outra modalidade de pesquisa, como pesquisador [...]. (Tozoni-Reis, 2005, p.272)

Tomando como base a conceituação proposta por Alonso (2001), para o qual material didático é o material impresso (documental ou bibliográfico), audiovisual e informático utilizado “[...] na construção dos significados que constam mais ou menos explicitamente no projeto curricular” (Alonso, 2001, p. 80), consideramos que materiais didáticos para a educação socioambiental, construídos sob o prisma da Pesquisa-Ação, devem levar em consideração os conteúdos sugeridos nos parâmetros curriculares nacionais, bem como os problemas ambientais reais da comunidade participante do projeto, e assim considerados por ela.

A proposta foi de que dessa forma, os materiais didáticos conseguissem propiciar a reflexão sobre os problemas ambientais vivenciados, permitindo a construção de propostas para a mobilização e a ação, na direção da formação do que Carvalho (2004) denomina como sujeito ecológico, ou seja, aquele sujeito que é “[...] capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas” (Carvalho, 2004, p.156-157).

A partir dessas considerações, os dois primeiros meses do projeto contemplaram a fase de planejamento. Nesse período foram elaboradas as atividades iniciais e realizados os primeiros contatos com a equipe administrativa da Escola e da Secretaria Municipal de Educação, no intuito de apresentar-lhes o projeto e colher sugestões que pudessem contribuir para o seu desenvolvimento.

Durante a fase de execução, primeiramente foi aplicado um questionário aos professores que ministram aulas para os alunos dos 6º e 7º anos para avaliar o perfil destes profissionais e, se e como a temática ambiental é trabalhada nas diferentes disciplinas escolares. Esta investigação nos permitiu identificar as afinidades de cada professor, além de explorar quais seriam as melhores alternativas de suporte, impresso ou digital, para a construção dos materiais.

Vários professores expuseram que os alunos têm bastante interesse por informática. A escola apresenta um laboratório de informática bem estruturado, o qual é amplamente utilizado por vários professores. Entre as atividades que são desenvolvidas neste laboratório, há a criação de histórias em quadrinho, uma das que mais desperta o interesse dos alunos. A partir destes relatos, a equipe do projeto estabeleceu as modalidades de materiais a serem produzidos: uma hipermídia para uso no computador da escola para os alunos, e um portfólio impresso para os professores.

Nessa etapa também se discutiu como seria realizada a seleção de temas ambientais a serem trabalhados e inseridos no material didático, concluindo-se que os temas deveriam ser aqueles valorados como importantes pelos próprios alunos, o público-alvo do material didático proposto.

Nessa perspectiva, após pesquisa de referências sobre ferramentas participativas (Bauer; Gaskell, 2012; Instituto Ecoar para a Cidadania, s/data; Prefeitura de Santo André, s/data; LabHab, 2002), optou-se pela utilização de biomapas. O biomapa é uma ferramenta que tem como objetivo a efetivação da comunicação e a valorização do conhecimento popular, identificando demandas e desejos das comunidades e envolvendo os sujeitos nos processos de diagnóstico, planejamento e gestão ambiental, orientando o planejamento e execução de ações compatibilizadas com outras políticas, programas, projetos ou ações, de modo a compartilhar responsabilidades e gestão entre diversas instâncias, geralmente pensado como uma ferramenta a ser utilizada em planejamento urbano participativo. Consiste em um

Processo de utilização de mapas de determinadas regiões ou localidades para a realização de inventários biofísicos ambientais, culturais, sociais e/ou econômicos, constituídos a partir da leitura que as comunidades/grupos têm do local onde vivem [...] (Prefeitura de Santo André, s/ data).

Dada a sua flexibilidade, podendo ser aplicável a diferentes temas e grupos sociais e adaptável à realidade de cada grupo social, aos recursos materiais e financeiros disponíveis, no projeto de extensão por nós desenvolvido, o biomapa se constituiu importante ferramenta para o estabelecimento do diálogo entre pesquisadores e a comunidade alvo, permitindo o acesso ao saber ambiental do grupo focado e a identificação dos temas ambientais considerados relevantes pelos discentes, os quais depois compuseram os temas apresentados no material didático.

Desse modo, escolhido o instrumento de abordagem, a equipe de pesquisadores após trabalho de campo, diagnóstico ambiental do bairro e diálogo inicial com os alunos estabeleceu previamente, em gabinete, alguns critérios a serem usados durante o processo. Os critérios foram criados pensando-se em questões inerentes ao ambiente urbano e presentes no bairro e na vida dos alunos de forma a permitir que eles conseguissem identificar no mapa a ser elaborado, cada local com seu respectivo critério, chegando-

se ao seguinte resultado: lugar conhecido, área conservada, lugar que mais gosta, lugar que queria morar, área degradada, lugar que não gosta e lugar poluído, para os quais foi elaborada uma legenda (Figura 2) com os respectivos símbolos.

Figura 2- Critérios e respectivos símbolos para a construção dos Biomapas.

	Lugares conhecidos (onde já foi, visitou ou conhece)
	Não mora no bairro (indicar para onde mora)
	Áreas bem conservadas
	Lugar que mais gosta (áreas onde brincam, onde gostam de estar e que querem que que continuem no bairro)
	Lugar onde gostaria de morar
	Áreas degradadas
	Lugar que não gosta
	Lugares poluídos

Fonte: Gelze Serrat S. C. Rodrigues, 2022.

O único símbolo previamente criado pela equipe e não utilizado foi o “não mora no bairro”, representado por uma seta, pois todos os alunos que participaram das atividades moravam no bairro Shopping Park. Os símbolos foram impressos em grande quantidade, recortados e separados, de forma a atender todas as turmas trabalhadas, sendo distribuídos na mesma quantidade para cada subgrupo de alunos.

Na etapa seguinte, a equipe do projeto reuniu-se com os alunos do 6º e 7º anos, divididos em vários subgrupos, em diversas áreas da escola (biblioteca, sala de aula, pátio e refeitório). Com o auxílio dos professores da escola, responsáveis pelas turmas, e a partir de imagens de satélite, capturadas pelo *Google Earth* da área do bairro Shopping Park, previamente impressas, estabeleceu-se o diálogo com os alunos, a respeito da situação na qual se encontravam os lugares frequentados e os espaços por eles conhecidos no bairro, iniciando-se a construção conjunta e participativa dos biomapas do bairro por cada subgrupo (Figura 3), por meio do uso dos símbolos entregues, os quais eram colados sobre a imagem de satélite (Figura 4).

Figura 3 – Elaboração do biomapa pelos alunos de 6º e 7º da Escola Shopping Park.



Fonte: Acervo da primeira autora, 2022.

Figura 4 - Exemplar do Biomapa produzido pelos alunos de 6° e 7° anos da Escola Municipal do Bairro Shopping Park.



Fonte: Acervo da primeira autora, 2022.

Ao longo do desenvolvimento da elaboração dos biomapas, foi entregue também aos subgrupos uma folha impressa com os símbolos e critérios elaborados, com espaço em branco em frente de cada um deles, para que conforme fossem colando os símbolos sobre o mapa, escrevessem em cada critério o porquê de considerar esse parâmetro para aquela específica área no mapa. Por exemplo, o grupo que colou o símbolo da lata de lixo (área poluída) em uma determinada área deveria escrever no papel em branco, em frente ao símbolo do lixo, a justificativa para considerar àquela e às demais áreas como sendo uma área poluída.

Resultados e discussão

Para a sistematização, primeiramente foi feita a divisão de toda a área mapeada em quadrantes menores em imagem de satélite avulsa, sendo marcados os locais com a maior frequência de símbolos utilizados em uma mesma área nos biomapas, bem como casos específicos indicados. A partir da espacialização desses pontos, foi elaborado um quadro onde foram inseridas as justificativas para a localização dos símbolos dadas

pelos alunos, conjuntamente com as observações feitas pelos pesquisadores durante a realização da atividade de elaboração dos biomapas.

Por meio da análise do conjunto de dados obtidos a partir dos apontamentos dos alunos nos biomapas, a equipe do projeto identificou as principais questões ambientais do Bairro Shopping Park, quais sejam: queimada, silvicultura, fauna, vegetação, lixo, desmatamento e Rio Uberabinha. A estes, a equipe acrescentou temas que pontuou importantes para a análise interescalar das questões anteriormente apresentadas no âmbito local: domínios morfoclimáticos brasileiros, Cerrado e bacia hidrográfica, o quais associados aos anteriores resultaram no conteúdo dos materiais produzidos: Domínios morfoclimáticos brasileiros; Cerrado; Bacia Hidrográfica; Rio Uberabinha; Vegetação; Fauna; Silvicultura; Desmatamento; Queimada e Lixo.

O Rio Uberabinha foi o ponto mais destacado pelos alunos durante a atividade. Isto ocorreu pois existe um trecho do rio, no Bairro Shopping Park, utilizado frequentemente pela população como área de lazer. Por isso, devido à sua importância para a população, o Rio Uberabinha foi escolhido como o tema central do *design* do projeto.

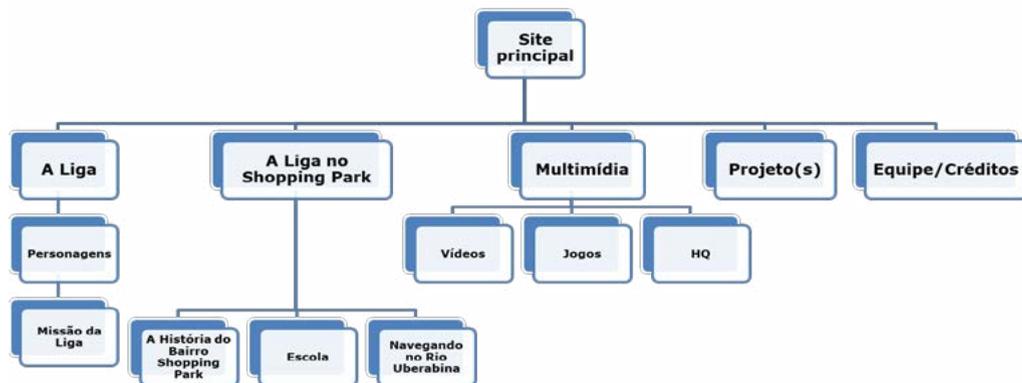
Definidos os temas a serem abordados, a equipe percorreu o bairro Shopping Park buscando identificar pontos que apresentassem as questões ambientais relatadas pelos alunos durante a elaboração dos biomapas, para registros fotográficos com o intuito de cumprir o objetivo de relacionar as percepções ambientais apontadas ao território (Figura 5) e elaborar o mapa interativo presente no material em suporte digital dos alunos.

Figura 5 - Mapa do Bairro Shopping Park com os pontos que apresentam as questões ambientais apontadas pelos alunos.



Para a elaboração do conjunto articulado proposto, digital e impresso, foi criado um grupo de personagens, batizado de Galera do Cerrado. A ideia surgiu da sugestão dos professores em utilizar histórias em quadrinhos no desenvolvimento do material. Assim, a Galera do Cerrado apresentaria os temas ambientais. O primeiro passo para a elaboração do material em suporte digital foi a confecção de um fluxograma (Figura 6) que representasse a estrutura geral desejada, organizando hierarquicamente as informações de acordo com sua importância, tanto em relação ao menu quanto ao índice interno de cada página a ser acessada.

Figura 6 - Fluxograma geral para a criação do site Galera do Cerrado.



Fonte: Gelze Serrat S. C. Rodrigues, 2022.

A hospedagem dos arquivos (Figura 7) foi realizada no computador mãe da escola para uso dos alunos e professores.

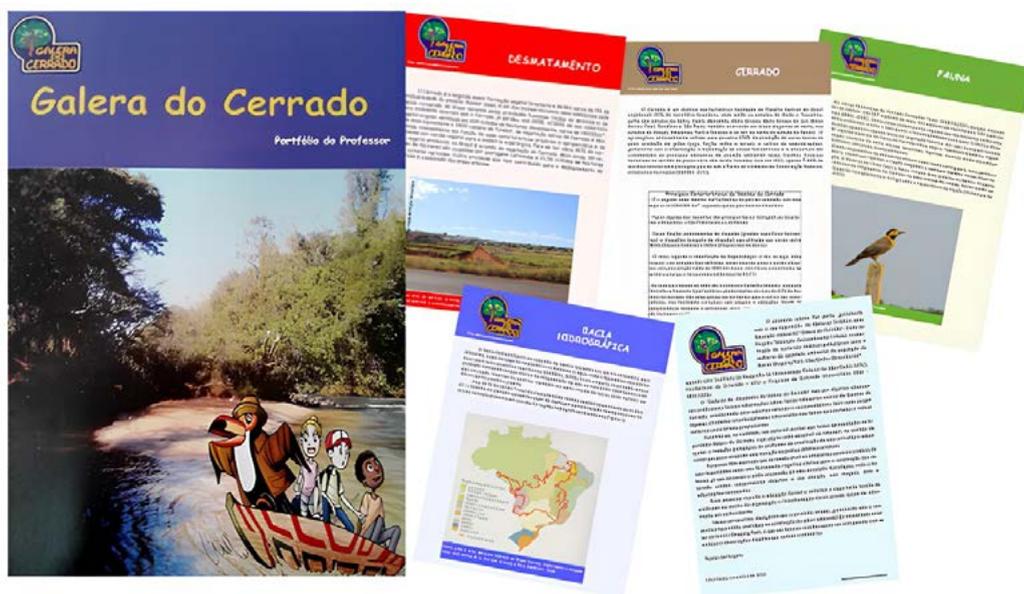
Figura 7 - Imagem da página inicial da Galera do Cerrado, tendo como fundo a fotografia do Rio Uberabinha. O tucano foi diagramado a partir do desenho de um dos alunos da Escola Municipal Shopping Park.



Fonte: Página Galera do Cerrado, s/ data.

Os portfólios elaborados para os professores foram diagramados com cores diferentes: a cor marrom para o conjunto de temas que tratam dos domínios morfoclimáticos e do Cerrado; verde para os aspectos biológicos (fauna e flora); azul para os aspectos hídricos (bacia hidrográfica e rio Uberabinha); e, vermelho para os aspectos antrópicos (silvicultura, desmatamentos, lixo e queimadas) (Figura 8). Cada portfólio contém uma foto-exemplo do tema tratado no Bairro Shopping Park. Na parte da frente são apresentadas informações sobre os temas e no verso são sugeridas algumas atividades interdisciplinares e indicados materiais para leitura complementar relacionados aos temas.

Figura 8 - Exemplar do portfólio do professor.



Considerações finais

O uso dos biomapas permitiu que os alunos se expressassem ativamente e espontaneamente em todas as etapas e processos propostos para o desenvolvimento da atividade (identificação, entendimento e seleção dos elementos socioambientais (biofísicos e socioculturais) do Bairro Shopping Park) sobre vários temas ambientais considerados por eles como mais importantes. Além de estabelecer uma comunicação dinâmica entre os alunos-professores-pesquisadores, envolvendo todos na escolha dos tópicos a serem abordados e inseridos no material didático-pedagógico construído, fornecendo a diretriz para o estabelecimento de propostas de ações didáticas voltadas à conservação do meio ambiente.

Nesse sentido, o biomapa atendeu aos objetivos propostos no projeto, se estabelecendo como uma das ferramentas possíveis a serem utilizadas na perspectiva de uma metodologia participativa e tendo como pressuposto metodológico a pesquisa-ação, proporcionando tempo e espaço para os alunos explicitarem as suas curiosidades, dúvidas, interesses e conhecimento sobre o bairro, enquanto colavam os símbolos sobre a imagem de satélite e criavam o biomapa.

Para a equipe do projeto, o biomapa se constituiu em um instrumento importante de levantamento da percepção ambiental dos alunos que após a conclusão do material didático puderam conjuntamente com os professores da escola refletirem de forma mais aprofundada sobre as questões ambientais por eles vivenciadas, bem como sobre a proposição de ações em prol da qualidade ambiental, e conseqüentemente da melhoria de vida dos moradores do bairro.

Os resultados do projeto revelaram que os alunos utilizam o material didático em suporte digital de modo eficaz para adquirir conhecimentos sobre o meio ambiente, uma vez que eles nasceram e estão crescendo em uma sociedade tecnológica, e quando esse material reflete o lugar, o seu espaço vivido, torna-se um gatilho inicial bastante interessante para o processo de aprendizagem. Além disso, os professores estão bastante receptivos à incorporação desses novos formatos na prática pedagógica.

Consideramos que o desenvolvimento de pesquisas sobre as práticas docentes que inserem o uso de materiais didáticos em suporte digital é bastante necessário, pois diferentemente de outras modalidades, o professor perde o controle sobre quais conteúdos são acessados e quais informações são obtidas pelos diferentes alunos quando estão em frente ao computador, em salas numerosas.

Referências

- AMORIN FILHO, Oswaldo e SERRA, Rodrigo Valente. Evolução e perspectivas do papel das cidades médias no planejamento urbano e regional. *In: ANDRADE, Thompson A. e SERRA, Rodrigo Valente (orgs). Cidades Médias Brasileiras. RJ: IPEA, 2001.*
- ALONSO, Angel San Martín. O método e as decisões sobre os meios didáticos. *In: SANCHO, Juana Maria (org.). Para uma Tecnologia Educacional. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. 327p.*
- BAUER, Martin W. e GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BRAGA, Alfésio Luís Ferreira *et al.* **Associação entre poluição atmosférica e doenças respiratórias e cardiovasculares na cidade de Itabira, Minas Gerais, Brasil.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, p.570-578, 2007.
- BRITO, Jorge Luís e LIMA, Eleusa Fátima de. **Atlas Escolar de Uberlândia.** Uberlândia, MG: EDUFU, 2007.
- CARVALHO, Isabel Cristina M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004. p.156-157.
- CARVALHO, Vilson Sérgio. **Educação Ambiental Urbana.** RJ: Walk Ed, 2008.
- INSTITUTO ECOAR PARA A CIDADANIA. **Manual de metodologias participativas para o desenvolvimento comunitário.** São Paulo: ECOAR, 2008.
- LabHab - Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos da Faculdade Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. **Cursos de Capacitação Relatório Etapa 2.** SP, dezembro de 2002.
- MENDONÇA, Francisco (org.). **Impactos socioambientais urbanos.** Curitiba, PR: Editora UFPR, 2004.
- MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. A cidade desencantada: entre a fundamentação geográfica e a imaginação artística. *In: MENDONÇA, Francisco (org.). Impactos socioambientais urbanos.* Curitiba, PR: Editora UFPR, 2004.
- MOURA, Gersa Gonçalves. **Condomínios horizontais/loteamentos fechados e a vizinhança (in)desejada: um estudo em Uberlândia – Minas Gerais.** 2008. 270f. (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geografia – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Material apresentado em Seminário.**

Disponível em: http://www.metodista.br/ev/seminario-integrado/documentos/biomapa_santoandre-mesa-03-tarde.pdf. Acesso em: 12 de maio de 2022.

RODRIGUES, Gelze S. S. C. **Relatório Técnico Final do Projeto de Pesquisa “Os impactos do programa habitacional federal “Minha Casa, Minha Vida” na qualidade ambiental da área urbana de Uberlândia, Minas Gerais”.** CNPq, 2017.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez, 1986. 2^a Ed.

THIOLLENT, Michael e SILVA, Generosa de Oliveira. Metodologia de pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais. *In: Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, v. 1. RJ: FIOCRUZ, jan-jun 2007. Disponível em: www.reciis.cict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/37. Acesso: 20 de fevereiro de 2022.

TOZONI-REIS. Pesquisa-ação: Compartilhando saberes: Pesquisa e Ação educativa ambiental. *In: FERRARO Jr., Luiz Antônio (org.). Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.* Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 269-276.

As relações entre os seres e o espaço natural: Uma estória de amor

Fabício César de Aguiar¹

O estudo em questão objetiva discutir aspectos relacionados a alguns impactos ambientais resultantes de ações humanas, em especial a alterações ambientais executadas com finalidades financeiramente lucrativas. Nesta perspectiva, será desenvolvida uma leitura analítica do texto “Uma estória de amor”, integrante da obra *Corpo de baile* (1956), de João Guimarães Rosa. Em um primeiro momento será tratado como a ruptura dos vínculos entre o humano e o meio natural resulta no definhamento da vida de ambos. Em seguida, será abordado o potencial reflexivo e de formação humanística da arte voltado a conscientização desta discussão de temática tão importante.

Conforme comenta o geógrafo Milton Santos (2006, p. 39) acerca das ações de transformações do espaço natural, “No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, [...] fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. [...] É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma”. Em seguida, o estudioso complementa que, devido a tais intervenções humanas, “cria-

1 Professor Adjunto do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e integrante do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PLE) da mesma instituição. Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com doutorado sanduíche pela Universität de Potsdam - Alemanha, com a tese intitulada “O pacto entre Rosa e ser-tão: a encruzilhada do espaço com a literatura”. ORCID: 0009-0006-8351-6011. Email: fcaguiar@uem.br

se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada” (Santos, 2006, p. 39).

Com base nesse referencial, de modo análogo, o espaço natural representado no texto “Uma estória de amor” mostrará alterações semelhantes, as quais constituirão traços fundamentais para o desenvolvimento de conflitos da narrativa. Sob o mando de Frederico Freyre, latifundiário de terras no sertão brasileiro, o personagem Manuelzão, vaqueiro pobre e explorado, irá trabalhar incansavelmente para desbravar as terras da fazenda Samarra, que, com a mata preservada como estava, era tida como uma região “infértil” ao olhar do equivocado conceito de “progresso”. Assim, alienado tanto de sua condição social quanto de sua condição humana com relação ao vínculo intrínseco ao meio natural, Manuelzão atuará como agente da alteração daquele espaço e de suas dinâmicas naturais, sem consciência dos reais danos ambientais e pessoais que tais atitudes irão causar.

Manuelzão é um personagem construído com base tanto nos traços dos vaqueiros que o próprio autor conheceu em suas vivências pelo interior do Brasil, quanto por influências de textos literários que abordam esse tipo humano, com destaque para a obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha. Conforme citado pelo próprio escritor no texto “Pé-duro, chapéu-de-couro”, “Foi Euclides quem tirou à luz o vaqueiro [...] E as páginas [d’*Os Sertões*], rodearam voz, ensinando-nos o vaqueiro, sua estampa intensa, seu código e currículo, sua humanidade, sua história rude” (Rosa, 2001, p. 177). Como destaca o próprio Euclides da Cunha em sua referida obra, “O vaqueiro [...] fez-se homem, quase sem ter sido criança. Salteou-o, logo, intercalando-lhe agruras nas horas festivas da infância, o espantinho das secas no sertão. Cedo encarou a existência pela sua face tormentosa. É um condenado à vida. [...] Aprestou-se, cedo, para a luta” (Cunha, 2011, p. 122). Desta maneira, a realidade social precária na qual o vaqueiro se insere exercerá fortes influências em seu modo de vida, como notam-se representadas no personagem Manuelzão, que, de infância sofrida, “nascera na mais miserável pobrezinha, desde menino pelejara para dela sair, para pôr a cabeça fora d’água, fora dessa pobreza de doer” (Rosa, 2010, p. 163). Vítima de uma realidade social cheia de agruras, fruto das desigualdades, será oprimido pelas engrenagens sociais e impelido a trabalhar desde muito cedo, “adestrado” para a dura lida diária: “Manuelzão, em sua vida, nunca tinha parado” (Rosa, 2010, p. 161).

Imerso em uma situação precária, sua vasta força bruta e a sua pouca consciência serão os ingredientes necessários para que seja muito explorado pelo rico fazendeiro Federico Freyre, latifundiário ganancioso e detentor de “tanto dinheiro que cheira a ouro e fartura, e *fede rico*” (Machado, 2013, p. 161), como sugerido desde o nome deste personagem, representante de uma cultura pautada no acúmulo desenfreado de bens materiais. Conforme destaca o pensador indígena Ailton Krenak, “o etnônimo com que o povo Yanomami se refere aos brancos é ‘povo da mercadoria’: aquelas pessoas que se *definem* pelas coisas” (Krenak, 2020-b, p. 78).

Este tipo de relação exploratória entre o latifundiário e o vaqueiro retrata “o descaso dos donos do poder para com o povo humilde, em que pesam quatro séculos de escravidão, representa um imenso atraso para a emancipação efetiva do país” (Bolle, 2004, p. 385). Nessa dinâmica, Manuelzão será colocado em um espaço natural de “mil e mil alqueires de terra asselvajada” (Rosa, 2010, p. 164) para que, com base em sua destruição, construa as estruturas que dentro de quatro anos se tornaria a fazenda Samarra. Discutindo sobre este tipo de relação exploratória de trabalho, o antropólogo Darcy Ribeiro comenta que “vaqueiros e ajudantes possuíam esperança de um dia se fazerem criadores” (Ribeiro, 1995, p. 341-342). Tal aspecto evidencia-se no texto literário, pois Manuelzão vivia “na bôa mira dum sonho consentido, ele chegava mesmo a se sobre-ser, imaginando quase assim já fosse homem em poder e rico, com suas apanhadas posses. Um dia, havia-de” (Rosa, 2010, p. 163). Assim, alienado de sua real condição e impulsionado pela ambição de poder e de posses, executará a empreitada ordenada pelo patrão, destruindo o meio ambiente e alterando significativamente a dinâmica natural daquele espaço, que até então “era umas araraquaras” (Rosa, 2010, p. 165).

Para se estabelecer no lugar e iniciar a empreitada da construção destrutiva, Manuelzão escolhe fazer sua moradia ao lado de um riachinho para poder usufruir com praticidade de suas águas, fluído elemento vital:

um riachinho descia também a encosta, um fluviol, cocegueando de pressas, para ir cair, bem em baixo, no Córrego das Pedras, que acabava no rio de Janeiro, que mais adiante fazia barra no São Francisco. Dava alegria, a gente ver o regato botar espuma e oferecer suas claras friagens, e a gente pensar no que era o valor daquilo. [...] de primeira, a água, pra se beber. Então,

deduziram de fazer a Casa ali, traçando de se ajustar com a beira dele, num encosto fácil, com piso de lajes, a porta-da-cozinha, a bom de tudo que se carecia. (Rosa, 2010, p. 168-169)

Conforme Santos (2006, p. 157), “quando tudo era meio natural, o homem escolhia da natureza aquelas suas partes ou aspectos considerados fundamentais ao exercício da vida, valorizando essas condições naturais que constituíam a base material da existência do grupo”. A importância da água como elemento natural vital para a existência dos seres vivos responde pelo fato de que desde os primeiros povos até os grandes centros urbanos surgidos no decorrer da história, suas origens comumente se deram nas proximidades de algum curso de água. Devido à consciência dos povos originários da importância da preservação da água e demais elementos naturais, o “meio natural era utilizado pelo homem sem grandes transformações. As técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza, com a qual se relacionavam sem outra mediação” (Santos, 2006, p. 157), dado essencial para a coexistência harmonizada entre estes seres e o espaço natural. Isso se evidencia nas palavras de Ailton Krenak, pensador indígena descendente de povos originários da América do Sul, ao comentar que a visão de mundo dos indígenas de sua aldeia é a de “uma humanidade que não consegue se conceber sem essa conexão, sem essa profunda comunhão com a terra” (Krenak, 2020-b, p. 48).

No entanto, tal sabedoria ancestral não se mostrará presente na empreitada destrutiva realizada pelo vaqueiro Manuelzão, a mando do ambicioso latifundiário Federico Freyre. Como destaca o narrador:

Chegaram, em mês de maio, acharam, na barriga serrã, o sítio apropriado, e assentaram a sede. O que aquilo não lhes tirara, de coragens de suor! Os currais, primeiro; e a Casa. [...] o rancho de carros-de-boi; outros ranchos; outras casinhas; outros rústicos pavilhões. [...] ante esse conjunto, dele distanciados por um pátio e pelo eirado, largo, limpo de vegetação, porque o gado nele malhava, seu pisoteio impedindo-a. (Rosa, 2010, p. 165)

A conquista do espaço é representada pela pluralidade de espécies vegetais que foram destruídas para dar lugar às novas instalações da fazenda e à monocultura do

gado, que impossibilita até mesmo a presença da vegetação rasteira, devido ao pisoteio dos animais. A modificação do espaço é tamanha que restarão por ali apenas algumas escassas árvores nativas, que figuram como poucos pingos de vida natural naquele campo artificializado, sendo que, como as ações empreendidas visavam interesses práticos, aquelas poucas árvores restaram simplesmente por enquadrarem-se nessa lógica utilitária: “Ali e no pátio, onde os homens e animais formavam convivência, algumas árvores mansas foram deixadas [...] Os longos cochos, nodosos, cavados em irregulares troncos, ficavam à sombra delas. Enquanto os bois comiam, as florinhas e as folhas verdes caíam no sal” (Rosa, 2010, p. 165).

Por sua vez, Manuelzão não se dá conta que quanto mais avança na destruição do lugar, mais vai cortando seus vínculos com a Natureza, da qual, como todos os seres vivos, ele também é parte integrante, o que irá causar-lhe problemas práticos e angústias. Como atenta Krenak (2020-b, p. 22-23), “A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos”. Porém, apartado desta perspectiva harmonizada entre os seres e o espaço natural, as atitudes destrutivas em prol do almejado “progresso” farão com que aquele espaço natural defina gradativamente, traço representado pela morte seca do riachinho: “estrito ao cabo de um ano de lá se estar, e quando menos esperassem, o riachinho cessou. Foi no meio duma noite, indo para a madrugada, todos estavam dormindo. [...] Ele perdeu o chio... Triste duma certeza: [...] ele tinha ido s’embora, o riachinho de todos” (Rosa, 2010, p. 169-170).

Este fato é muito relevante para a narrativa, uma vez que a ausência da água, que simboliza a “fonte de vida”, representa o esvair da vida natural a secar cada vez mais até se extinguir por completo, como já ocorrido com diversas espécies por ali. Tais mudanças naturais seriam percebidas por seres atentos aos sinais da natureza e respeitosos a ela. No entanto, a falta desta consciência e sensibilidade, devido ao foco no “desenvolvimento” financeiro, de que se relacionando de modo destrutivo com o meio natural aquilo mais cedo ou mais tarde iria ocorrer, são sutilmente representadas pelo comentário “todos estavam dormindo”, pois mesmo com a constatação da seca do riachinho, não se dão conta daquilo ser consequência das ações que alteraram de maneira brusca a dinâmica natural daquele lugar. Alienado, Manuelzão fica conturbado e questiona-se: “de quem tinha sido o erro?” (Rosa, 2010, p. 168). O questionamento é

tão raso que não se chega a cogitar o real motivo do riacho “perder o chio”, pensa que a natureza poderia espontaneamente surpreender qualquer um com aquele infortúnio.

Impactado pelo fato, segurando uma tocha, Manuelzão entra em seu leito ainda úmido: “Ainda viu o derradeiro fiapo d’água escorrer [...] E o que a tocha na mão de Manuelzão mais alumiu: que todos tremiam mágoa nos olhos. [...] Secara-se a lagrimal, sua boquinha serrana. Era como se um menino sozinho tivesse morrido” (Rosa, 2010, p. 169-170). O detalhamento da cena gera um efeito de plasticidade ao trabalhar com o contraste de luz e sombras projetadas nos rostos dos personagens, úmidos pelas lágrimas, tal qual o fresco leito do riachinho que Manuelzão sentia pelos pés. A ambientação da cena, composta pela tensão do momento e pela tristeza dos personagens, remete a uma espécie de velório do riachinho, que é comparado a um menino morto rodeado de seres tristes, os quais, iluminados por um frágil facho de luz, semelhante uma vela de cabeceira, choram a perda de um ente do qual sentirão muita falta. Tal luminosidade é altamente simbólica, representando que, por sua pequenez perante a treva espessa em que se encontravam – tanto no sentido literal quanto figurado, aquela frágil luz não será suficiente para despertá-los do “sono” em que se encontravam em relação tanto às suas atitudes destrutivas ante a natureza quanto ao afastamento e à falta da sensibilidade ante o espaço natural. Eis o autêntico erro.

Tal falta de consciência evidencia-se pelo fato de que, mesmo com a seca do riachinho, ignorando este sinal da natureza, Manuelzão pensava que as coisas por ali andavam bem, uma vez que a propriedade crescia, “prosperava. – ‘Nós já espichemos por aí uns duzentos, trezentos rolos de arame...’ [...] fazenda grande confirmada. Cerca de arame de três fios” (Rosa, 2010, p. 184). Sendo ali a “Terra do Boi Solto” (Rosa, 2010, p. 165), ele não percebe que aquelas atitudes e aquele tipo de vida cortavam cada vez mais seus vínculos com a natureza e com sua própria liberdade, pois, conforme construía as cercas que demarcavam o fim daquelas terras livres e naturais, era cada vez mais aprisionado à condição em que se inseria. Equivocado com a noção que estava ali obtendo sucesso, a coroação deste equívoco se efetivará na festa de inauguração de uma capela ali construída, sendo então a única existente entre todas as propriedades da região. Esta “Festa de Manuelzão”, como destaca o subtítulo do texto, marcada pela presença de muitos convidados, inclusive de pessoas de prestígio da região, como o rico senhor do Vilamão e o frei Petroaldo, representantes, do poder fundiário e

religioso, mostram a grandeza do evento: “Agora, por dizer, certo modo, aquele lugar da Samarra se fundava” (Rosa, 2010, p. 158). Nas ações empreendidas para a criação da fazenda Samarra é possível notar aspectos presentes nos processos de colonização, em especial na ocorrida no Brasil: forasteiros apossam-se de “terras sem dono”, as nomeiam, delimitam a extensão territorial a ser desbravada e o fazem com mão de obra em condições de exploração. De modo a se extrair o máximo de riqueza, que ficará nas mãos do colonizador que não habita o local, o espaço e seus habitantes são explorados além do limite, sem preocupações com os impactos causados aos indivíduos humanos e ao meio ambiente. Por fim, a imposição dos valores monetários e religiosos coroa a empreitada “civilizatória”.

Deste modo, mesmo triste pela seca do riachinho ocorrida anos antes, fato que causava o transtorno de terem que ir longe buscar água, a equivocada noção de progresso e sucesso para Manuelzão era nítida, e “a Capelinha e esta Festa davam a melhor prova!” (Rosa, 2010, p. 184). Imaginava que com aquela festa sua fama iria se propagar pela região. No entanto, o preço será muito alto, pois, mesmo admirado por muitos naquele dia festivo, o amargor e a infelicidade de sua vida evidenciam-se mesmo durante a festa. Conforme destaca Bueno (2006, p. 25) em relação aos personagens rosianos, “afastado da natureza, indo mesmo contra ela, o homem não pode se encontrar”.

Todavia, aquela “fama” momentânea intensifica em Manuelzão a cegueira acerca de sua real condição. Como o patrão nunca aparecia por ali, “Manuelzão valia como único dono visível, ali o respeitavam” (Rosa, 2010, p. 163). Imbuído por esta ilusão de poder de proprietário, que fizera com que chegasse a enterrar sua mãe naquele lugar, gabava-se de que “na Samarra todos enchiam a boca com seu nome: de Manuelzão. Sabiam dele” (Rosa, 2010, p. 164). O espaço da fazenda Samarra, antes coberto de natureza, agora, além das edificações da propriedade, contava com uma multidão de pessoas, algo talvez proporcional à quantidade de árvores e animais retirados da natureza local. E tais alterações naquele espaço lhe causam orgulho, pois, se de início, “os macacos manhaneiros gritando juntos matinavam, dependurados das árvores. [...] agora estava hospedando o padre. O senhor do Vilamão, seo Vevelho, pessoas de posse.” (Rosa, 2010, p. 205-206), que lhe cravavam a certeza do seu sucesso, era a festa!

No entanto, em um lampejo de consciência, Manuelzão relembra da seca do riachinho e do quanto ele fazia falta. Para poder ter água novamente, “toda manhã,

cada por dia, o Chico Carreiro atrelava suas quatro juntas de bois, e desciam até às Pedras, o carro cheio de latas, para buscar a água do usável” (Rosa, 2010, p. 170-171). Devido à falta daquele elemento natural vital, diversas vezes “acordava, no meio da noite, perdido o sono, parecia estar escutando outra vez o riachinho, cantar em grotta abaixo, de checheio. Não era. Mas era mais do que quando a gente se alembrava da mãe; [...] E porque a gente não se esquecia - d’ele sendo como sempre” (Rosa, 2010, p. 213). Tais lembranças, recorrentes, fazem com que este lampejo de consciência que tivera comece se intensificar gradativamente, o que o levará a perceber que, mesmo com o crescimento da Samarra e com a ostentação daquela festa e de sua repercussão, aquilo tudo era quase nada. Aquilo serviria “pra que? Só estamos repisando o que foi do bugre” (Rosa, 2010, p. 214). Começando a notar a efemeridade das coisas e o equívoco de suas atitudes em prol daquela perspectiva de vida, questiona-se: “Onde era que o riachinho estava, agora? A gente queria o ser do riachinho, para água, de verdade; e ele se fora. Desconfiava da morte” (Rosa, 2010, p. 214).

A ausência deste pequeno fio d’água é muito representativa no texto, pois, atentando ao seu antigo curso, ele descia a encosta “cocegueando de pressas, para ir cair, bem em baixo, no Córrego das Pedras, que acabava no rio de-Janeiro, que mais adiante fazia barra no São Francisco” (Rosa, 2010, p. 168-169), ou seja, era um dos afluentes do maior constituinte aquático do espaço natural do sertão, sendo também integrante do São Francisco, o maior rio exclusivamente brasileiro. Se tal grandeza é alcançada pela junção das águas de todos seus afluentes, a seca de cada um destes, mesmo que um riachinho, causará sim muito impacto. Evidencia-se então a força simbólica de sua extinção, que explicita uma das marcas do impacto das ações que alteram a dinâmica natural daquele espaço e, entendida em seu contexto global, representa o definhamento do sertão e da vida como um todo, em prol de ideais econômicos predatórios. Similar à seca do riachinho, outros elementos e espécies naturais dali também estavam se esvaindo, tais quais os vínculos de Manuelzão com a natureza devido às suas atitudes, das quais o único real beneficiário era o latifundiário dono das terras.

No entanto, na manhã seguinte a tais reflexões, Manuelzão volta ao seu estado de dormência habitual. Era o dia da grande festa, um “Dião de dia!” (Rosa, 2010, p. 204). Em consonância com tal momento, a ambientação construída no texto é muito “solar”: “Vaqueiros tiravam um leite, de quinhoar com todos, as crianças, leite de graça.

O sol na serra, a luz da manhã clareando por entre as pernas das pessoas, ao simples de contentes, no frio bom. [...] Até a sustância da Samarra cheirava bem de si [...] Então, era a festa” (Rosa, 2010, p. 217-218). Logo ocorre a tão aguardada missa e, em seguida, serve-se o almoço, esperado por muitos até mais do que a missa. A seguir, a festa se inicia regada a bebidas, conversas, músicas e repentos trovados aos sons das violas, rabecas e sanfonas: “*É deveras, companheiros, / sertanejo do sertão / eu vinha nessa boiada / não sabia da função...* / Manuelzão gabou: – Bem trovado!” (Rosa, 2010, p. 241). Tal trova, além de compor de modo sensorial e visual a cena narrativa, é articulada pelo autor de maneira minuciosa para representar sutilmente o modo de vida daquele que a elogiou: Manuelzão, que tal qual um boi de manada, vaga sonambulamente e segue condicionado pelos rumos escolhidos por quem o conduz. Conforme dito, a grandeza da festa serve tanto para concretizar o progresso da Samarra quanto para inflar o ego e alimentar a falta de consciência de Manuelzão. No entanto, por estar em meio à festa, fora de sua rotina diária, em contato com aquelas valiosas expressões da cultura popular, retomará e intensificará aqueles iniciais lampejos de consciência:

A Samarra. Aqui o gado aumentava. Mesmo mais do que a carne de sustento de se comer, e o de vendido de dinheiro, aquele trem, aqueles bois, formavam um consenso de respeito, uma fama. Triste que aquilo tudo não pertencesse – pois o dono por detrás era Federico Freyre. A ver, ele, Manuelzão, era somenos. Possuía umas dez-e-dez vacas, uns animais de montar, uns arreios. Possuía nada. Assentasse de sair dali, com o seu, e descia as serras da miséria. Quisesse guardar as reses, em que pasto que pôr? E, quisesse adquirir, longe, um punhadinho de alqueires, então tinha de vender primeiro as vacas para o dinheiro de comprar. Possuía? Os cotovelos! Era mesmo quase igual com o velho Camilo... Agora, sobressentia aquelas **angústias** de ar, a sopitação, até uma dôr-de-cabeça; nas pernas, nos braços, uma dormência. A **aflição dos pensamentos**. [...] Ah, ele mais o velho Camilo – acamaradados! (Rosa, 2010, p. 262, grifo meu)

A aflição dos pensamentos é indício de que ele está começando a se dar conta de sua real condição social, percebendo que, de fato, está mais próximo da condição do pobre velho Camilo do que de Federico Freyre. Esta pré-consciência começará a lhe

angustiar², mas também lhe possibilitará uma gradativa diminuição da alienação de sua condição. Pensando mais sobre Camilo, questiona-se: “Será que o velho Camilo sabia outras coisas? [...] Assim, todo vivido e desprovido de tudo, ele bem podia ter alguma coisa para ensinar...” (Rosa, 2010, p. 262). Então lembra-se que, mesmo não tendo acesso à cultura letrada, o velho possuía uma grande sabedoria popular: “A ver, sabia era contar estórias” (Rosa, 2010, p. 263). Assim, de modo impulsivo, interpela-o: “– Seo Camilo, o senhor conte uma estória!” (Rosa, 2010, p. 264).

Feliz pela solicitação e pela atenção geral, atende ao pedido. Conta sobre um fazendeiro muito rico, que tinha um cavalo indomável e que um dia apareceu por suas terras um vaqueiro desconhecido, que quando questionado sobre sua identidade, apenas disse para o chamarem de “Menino”. Ele logo se mostra como um vaqueiro extremamente corajoso, hábil e amigável no trato com os animais, o que faz com que consiga o grande feito de domar o cavalo do finado fazendeiro. Após este primeiro grande feito, o vaqueiro e o animal irmanam-se de tal maneira que o Menino é costumeiramente visto andando “só pelos campos, se calando com o Cavalo” (Rosa, 2010, p. 267). Passado algum tempo, o herdeiro da fazenda ordena que chamem todos os vaqueiros da região e lhes promete que quem conseguisse a façanha de pegar um Boi arredio que havia na região, quase impossível de ser capturado, além do prestígio que ganharia de todos, receberia do fazendeiro muito dinheiro do fazendeiro e a mão de sua filha para casar.

Com tamanha oferta, muitos vaqueiros partem em busca de tal proeza. Porém, apenas o hábil e corajoso vaqueiro Menino conseguirá êxito, o qual, mesmo cavalgando a toda velocidade, pela relação fraternal estabelecida com os animais, “não deu de esporas no Cavalo” (Rosa, 2010, p. 277). Após muito esforço, a perseguição finaliza-se no momento em que o Boi chega à sua querência, localizada “num campo de muitas águas. [...] Sob oculto, nesses verdes, um riachinho se explicava: com a água ciririca – **“Sou riacho que nunca seca...”** – de verdade, não secava. Aquele riachinho residia tudo. Lugar aquele não tinha pedacinhos. A lá era a casa do Boi” (Rosa, 2010, p. 278, grifo meu).

Destaca-se a riqueza da vida presente naquele espaço natural, que, por ser muito afastado, estava a salvo das destrutivas ações humanas. Pela ausência de colonização,

2 Conforme teoriza o filósofo francês Jean-Paul Sartre, a angústia é um sinal do início da tomada de consciência existencial. Cf. SARTRE, 2010.

o espaço não possui nome, sendo apenas referenciado como o local onde vivia o Boi. Diferente do ocorrido na Samarra, ali fluía a dinâmica natural da vida, motivo pelo qual havia um “riacho que nunca seca”. Neste espaço natural cheio de vida, o Menino e seu Cavalo se aproximaram do Boi: “Antão o Boi esbarrou. [...] O Vaqueiro mandou o medo embora [...] Mas o Boi deitou no chão - tinha deitado na cama. [...] o campo resplandecia. Se escutava o riachinho. [...] o Boi se transformoseava” (Rosa, 2010, p. 278). Neste trecho, o Menino, o Cavalo, o Boi e o riachinho relacionam-se de modo harmonizado para constituir o espaço natural descrito e torná-lo um campo resplandecente. Esta aproximação causa no Boi uma espécie de *transformação* que o torna mais *formoso*, como destaca o neologismo “transformoseava”. O fato intensifica a interação do Boi com o Menino, irmanando-os a ponto de dialogarem de forma fraterna: “- *Levanta-te, Boi Bonito, ô meu mano, deste pasto acostumado!*” (Rosa, 2010, p. 279). Um detalhe importante é que o Boi não se entregara por estar ferido, cansado ou algo similar, mas fazia aquilo espontaneamente ao vaqueiro por reconhecê-lo como diferente de todos os demais, aspecto que se explicita no vaqueiro tanto em sua expressão, “- *Levanta-te, Boi Bonito, ô meu mano, com os chifres que Deus te deu! Algum dia você já viu, ô meu mano, um vaqueiro como eu?*” (Rosa, 2010, p. 279), quanto por suas atitudes, pois, para conseguir realizar o grande feito de laçá-lo, de modo amigável coloca o laço no pescoço do Boi e amarra-o para que ele durma ali. Não há remorso por parte do Menino em prendê-lo, pois sabia que voltaria em breve para libertá-lo definitivamente, o que é feito na manhã seguinte.

Quando o fazendeiro e os demais vaqueiros, que duvidavam do grande feito, chegam ao lugar, veem que “... O Boi estava amarrado, chifres altos e orvalhados. Nos campos o sol brilhava. Nos brancos que o Boi vestia, linda mais luz se fazia. Boi Bonito desse um berro, não aguentavam a maravilha. E esses pássaros cantavam” (ROSA, 2010, p. 282). A luminosidade solar, juntamente com o canto dos pássaros, compõem a ambientação da cena, em harmonia com a grandiosa atitude arquitetada pelo vaqueiro Menino.

É nesse ambiente que ele revelará sua identidade e seu caráter elevado, marcado pelo intenso vínculo harmonioso e fraterno com os animais e com o espaço natural: “- Vosmecê, meu Fazendeiro, há-de me atender primeiro, dino. Meu nome hei: Seunavino... Não quero dote em dinheiro. Peço que o Boi seja soltado. E se me dê este Cavalo” (Rosa, 2010, p. 282). Enquanto os demais buscavam a fama, o dinheiro e o poder

oferecidos pelo fazendeiro, sendo estes os mesmos objetivos desejados por Manuelzão, Seunavino almeja primeiramente o reconhecimento por sua coragem e destreza e, em seguida, com o poder deste reconhecimento, deseja ser prontamente atendido em dois nobres pedidos: a liberdade do admirado Boi e a companhia para sempre daquele estimado Cavallo.

Assim, o elevado pedido do vaqueiro suscita aos ouvintes a percepção da intensidade do vínculo fraternal estabelecido entre ele, os animais e a natureza, sendo nesta leitura analítica a “estória de amor” sugerida pelo título do texto. O respeito e a afinidade pelos animais são tamanho que Seunavino encara-os em pé de igualdade, como irmãos, como se observa no modo como se dirige ao Boi: “– Levanta-te, Boi Bonito, **ô meu mano**” (Rosa, 2010, p. 279, grifo meu). A representação desta integração que envolve esses seres também é notada na aproximação entre Seunavino e o Boi, que “da água do riachinho, eles dois tinham juntos bebido” (ROSA, 2010, p. 281). Este entendimento de que humano e animais se equiparam é explicitado por Guimarães Rosa em uma carta ao seu tradutor alemão: “Vaca tem alma. Todo bicho tem alma” (Rosa, 2003-a, p. 313).

Assim, a narração das distintas ações de um vaqueiro sem pretensão à fama, poder ou dinheiro, que opta por viver em comunhão com os animais e com a natureza, causará um efeito revelador em Manuelzão. Devido ao contraste com as suas atitudes e princípios de vida, a estória o incita a pensar em seus atos. A vida simples e feliz de Seunavino contrasta com a sua, cheia de “progresso” e tristeza. Semelhante ao espaço da “casa do Boi”, nas terras que desbravara também havia um riachinho que, diferente do riacho na história do Boi Bonito, agora estava seco. A importância desta seca do riachinho na narrativa, no sentido literal e simbólico, é destaca pelo próprio escritor, em uma carta ao seu tradutor italiano: “o tema do ‘riachinho’, por exemplo, é recuperado em transcendência” (Rosa, 2003-b, p. 59). Desta maneira, tal contraste de ações humanas e, conseqüentemente, seus desdobramentos e influência na dinâmica dos espaços naturais, irão alçar um patamar a mais nos lampejos de consciência de Manuelzão, conforme ele diz a Camilo ao final da estória escutada: “– Está clareando agora, está resumindo...” (Rosa, 2010, p. 283).

Arquitetado com muita minúcia pelo escritor mineiro, este aumento de luz na consciência do vaqueiro, “clareando agora”, se dá naquele “Dião de dia”, que esbanja

luz desde seu amanhecer. Deste modo, explicita-se a importância da “estória de amor” contada por Camilo para a construção do texto literário. Conforme o próprio escritor relata a seu tradutor italiano, o texto em questão “trata das ‘estórias’, sua origem, seu poder. Os contos folclóricos, e realmente contendo uma ‘revelação’. O papel quase sacerdotal, dos contadores de estórias” (Rosa, 2003-b, p. 91). Assim, tirando o protagonismo da esperada missa rezada pelo frei Petroaldo, a estória oralmente narrada por Camilo torna-se o momento mais importante da festa de Manuelzão, ocupando papel central no texto e, por mais que tenha menor extensão em relação à totalidade da narrativa, por sua tamanha relevância, irá intitulá-la, deixando a “Festa de Manuelzão”, mesmo que seja a parte mais extensa, em segundo plano, referenciada como subtítulo. Neste aspecto da especificidade formal do texto, evidencia-se o traço de que coisas que convencionalmente possuem menos destaque, por vezes, podem ser mais relevantes, aspecto este que encontra consonância com os princípios e ações de Seunavino.

Assim sendo, a estória contada por Camilo potencializa a questão do vínculo dos personagens com os animais e com os elementos do espaço natural, vínculo este, ou mesmo sua falta, que constitui uma das tônicas do texto literário em questão, atuando como seu *leitmotiv*. A partir da leitura da situação em que se encontra Manuelzão e das atitudes que o levaram a tal condição, o texto proporciona espaço para uma reflexão acerca de algumas das estruturas de poder que regem a sociedade, as quais, frutos de diversos processos de ordem histórica, social, ideológica e, principalmente, econômica, direcionaram os humanos para uma relação de instrumentalização e objetificação da natureza, apartando-se cada vez mais de sua noção de pertencimento e identificação com ela.

Em entrevista a Fernando Camacho, em 1966, após ser questionado sobre a presença de descrições e situações concretas e específicas em seus textos, Guimarães Rosa destaca que, no fundo, as utiliza como um trampolim para saltos mais abrangentes: “Eu gosto de apoio, o apoio é necessário para a transcendência. [...] Aí é que está o degrau para a ascensão, o trampolim para... (salto). Aquilo é o texto pago para ter o direito de esconder uma porção de coisas...”³. Neste sentido, partindo de uma situação focada principalmente nas situações exploratórias, atitudes e conflitos que envolvem o indivíduo Manuelzão, o texto “Uma estória de amor” pode ser entendido como

³ Cf. Camacho, 1978, p. 48.

“trampolim” para um salto reflexivo acerca dessas mesmas discussões em âmbito coletivo, em maior alcance e proporção.

Assim, saltando para uma discussão ambiental de modo abrangente, ciente de que são muito os fatores envolvidos, é de grande importância a consideração feita pelo pensador Ailton Krenak referente a estratégias em prol de ações exploratórias e destrutivas do meio natural:

Quando despersonalizamos o rio, a montanha, quando tiramos deles os seus sentidos, considerando que isso é atributo exclusivo dos humanos, nós liberamos esses lugares para que se tornem resíduos da atividade industrial e extrativista. Do nosso divórcio das integrações e interações com a nossa mãe, a Terra, resulta que ela está nos deixando órfãos, não só aos que em diferente graduação são chamados de índios, indígenas ou povos indígenas, mas a todos. (Krenak, 2020-b, p. 49-50)

É muito lúcida a consideração do perigo gerado por tal despersonalização dos elementos naturais. A falta de entendimento de que tudo está integrado, em conexão, representa uma visão de mundo equivocada e alienada, centrada em interesses individuais humanos predominantemente financeiros, perspectiva que gera ações predatórias e nefastos impactos socioambientais a todos seres e elementos do globo. No caminho inverso a essa mentalidade, nota-se a importância da sabedoria ancestral de diversos povos originários, como exemplifica Krenak (2020-b, p. 40): “O rio Doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas”. É por dar as costas a este tipo de sabedoria e ter como princípio uma lógica exploratória predatória que o mundo viu este mesmo rio Doce, este avô ancestral, morrer no ano de 2015 com o rompimento da barragem do Fundão, no Município de Mariana – MG, no maior desastre ambiental da história do país, que figura entre um dos maiores do mundo com danos ambientais imensuráveis e irreparáveis⁴. Anos mais tarde, em 2019, o país amarga outra imensa catástrofe com o

4 “O rompimento da barragem do Fundão, no distrito de Bento Ribeiro, em Mariana (MG), em 5 de novembro de 2015, liberou um mar de lama de rejeitos de minérios que atingiu mais de 40 cidades, matou 19 pessoas e impactou a fauna e a flora do Rio Doce por 660 km entre Minas Gerais e Espírito Santo, [...] percorrendo 663,2 km de cursos d’água e destruindo 1.469 hectares, incluindo Áreas de Preservação Permanente (APPs). [...] De acordo com a *Bowker Associates Science & Research in the Public Interest* (Bowker,

rompimento da barragem no Córrego do Feijão, em Brumadinho - MG, com números trágicos que a classificam como o segundo mais mortífero acidente de trabalho industrial do mundo⁵. Como destaca Krenak (2020-a, p. 27), “Duas barragens, uma em Mariana e outra em Brumadinho, derramaram ferro em cima da gente. O longo processo de desenvolvimento dessas tecnologias que nos enchem de orgulho também encheu os rios de veneno”. Repetindo as palavras de um ancestral, Wakya Un Manee, Krenak relembra: “Quando o último peixe estiver nas águas e a última árvore for removida da terra, só então o homem perceberá que ele não é capaz de comer seu dinheiro” (Krenak, 2020-a. p. 13).

Assim sendo, é válido tentar identificar algumas raízes que direcionam os humanos para este tipo de perspectiva exploratória predatória. Na obra *O homem e o mundo natural*, o historiador galês Keith Thomas investiga sobre a origem do corte dos vínculos entre os seres humanos e os elementos naturais na sociedade europeia do século XV, que tinha por base perspectivas teológicas cristãs. O pesquisador comenta que “a visão tradicional era que o mundo fora criado para o bem do homem e as outras espécies deviam se subordinar a seus desejos e necessidades” (Thomas, 2010, p. 21). O estudioso levanta em sua obra três razões para a consolidação desta prepotente mentalidade humana: primeiramente, baseava-se na noção de que “o predomínio humano tinha [...] lugar central no plano divino. O homem era o fim de todas as

2015), o desastre da Samarco/Vale/BHP é o maior do mundo em termos de volume de lama mobilizado e distância por ela percorrida. Considerando-se um volume de rejeitos despejados entre 50 e 60 milhões de metros cúbicos, o acidente em Mariana equivale, praticamente, à soma dos outros dois maiores acontecimentos do tipo já registrados no mundo, ambos nas Filipinas, um em 1982, com 28 milhões de m³; e outro em 1992, com 2,2 milhões de m³ de lama” (Armada, 2021, p. 14-15).

5 “No dia 25 de janeiro de 2019, ocorre o rompimento da barragem da Mina Córrego do Feijão, em Brumadinho, espalhando 12 milhões de metros cúbicos de rejeitos de mineração por mais de 46 km. [...] O rompimento das barragens em Brumadinho são registros do maior acidente de trabalho da história do Brasil, e que poderá se tornar o segundo acidente industrial [...] mais mortífero do século 21 em todo o mundo (BBc News Brasil, c, 2019). [...] Com a estimativa perto de 270 vítimas fatais*, [...] a tragédia em Brumadinho passará ao topo dos maiores desastres/catástrofes com rompimento de barragem de minério do mundo” (Armada, 2021, p. 16-17).

* Tal índice drástico foi atingido. Como detalha a obra *Opção pelo risco: causas e consequências da tragédia de Brumadinho – a CPI da ALMG*, “morreram 272 pessoas, 105 crianças ficaram órfãs, centenas de famílias foram destruídas e milhares de animais atingidos ao longo do curso do Rio Paraopeba (além do próprio rio e de seus afluentes, dos peixes e das matas ciliares). [...] Impossível avaliar o impacto de tantas mortes em uma comunidade ou região” (Quintão, 2021, p. 26).

obras de Deus” (Thomas, 2010, p. 23). Com base nesta perspectiva criada pela soberba humana que se busca legitimar e se ancoram diversas ações predatórias, seja com os elementos do meio natural, com os demais seres animais, ou até mesmo dentro da própria espécie humana, com relação àqueles que são tidos como inferiores por suas etnias, raças ou credos. Como questiona Krenak, “Se já houve outras configurações da Terra, inclusive sem a gente aqui, por que é que nos apegamos tanto a esse retrato com a gente aqui?” (Krenak, 2020-b, p. 58). Um rasteira nesse narcisismo antropocêntrico é precisamente dada pelo antropólogo francês Lévi-Strauss: “o mundo começou sem o homem e terminará sem ele”⁶. Mesmo que esta seja uma constatação um tanto quanto óbvia, é sempre bom lembrar isso à soberba espécie.

Em segundo lugar, Thomas (2010, p. 41) lembra que “Martinho Lutero e o papa Leão XII afirmaram, um em 1530 e outro em 1891, que a propriedade privada constituía a diferença essencial entre os homens e os animais”. Por fim, o pensador salienta que, para Karl Marx, havia sido “o surgimento da propriedade privada e da economia monetária que conduziu os cristãos a explorar o mundo natural” (Thomas, 2010, p. 30). Assim, esta equivocada noção de superioridade humana, centrada na religião, na propriedade privada e na economia monetária, é uma das raízes para o afastamento e rompimento dos vínculos humanos com os elementos naturais e demais seres da natureza, objetificando-os e tornando-os meros “recursos”, mais valorizados quanto maior o potencial em servir aos interesses humanos. Tais aspectos encontram ecos no texto “Uma estória de amor”, pois constituem traços centrais dos objetivos almejados por Manuelzão e que direcionam/condicionam suas atitudes e seu modo de vida.

Desta maneira, frente a um problema global tão relevante, é válido o questionamento do pensador indígena Ailton Krenak:

Como reconhecer um lugar de contato entre esses mundos, que têm tanta origem comum, mas que se descolaram a ponto de termos hoje, num extremo, gente que precisa viver de um rio e, no outro, gente que consome rios como um recurso? A respeito dessa ideia de recurso que se atribui a uma montanha, a um rio, a uma floresta, em que lugar podemos descobrir um contato entre as nossas visões que nos tire desse estado de não reconhecimento uns dos outros? (Krenak, 2020-b, p. 51).

⁶ Cf. Krenak, 2020-b, p. 84.

Evidentemente, para uma pergunta envolvendo algo tão complexo não caberia uma resposta simplista. No entanto, pensando em caminhos possíveis que possam sinalizar algumas luzes, entre eles está o da Arte, que mostra importante potencial para esta discussão. Conforme apontado no desenvolvimento deste estudo, a estória contada pelo personagem Camilo joga luz na sábia e empática conduta de Seunavino, funcionando como uma chama a clarear a compreensão acerca de atitudes problemáticas, fruto de uma violenta e equivocada perspectiva humana predatória, que enxerga o meio natural como um recurso a ser explorado ao máximo.

Desta forma, devido ao modo como se constrói o texto literário em questão, as estratégias utilizadas para início de tomada de consciência operada em Manuelzão no plano ficcional, de modo análogo, também atuam como um convite para reflexão e tomada de consciência aos leitores do texto rosiano. Assim, seja no âmbito interno ou externo ao texto, seja pela tradição popular oral ou pela tradição literária escrita, neste caso, o personagem Camilo e o escritor João Guimarães Rosa equiparam-se com funções sociais semelhantes, trazendo à tona e iluminando aspectos de uma discussão temática humana/ambiental muito relevante desde sempre, e que no mundo atual mostra-se mais necessária do que nunca.

Referências

ARMADA, Charles Alexandre Souza. Os desastres ambientais de Mariana e Brumadinho em face ao estado socioambiental brasileiro. **Revista territorium**. n° 28, vol. 1, p. 13-22, 2021.

BOLLE, Willi. **grandesertão.br**: o romance de formação do Brasil. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2004.

BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Edusp, 2006.

CAMACHO, Fernando. Entrevista com João Guimarães Rosa. **Revista Humboldt**. Munique/Rio de Janeiro. v. 18, n. 37, p. 42-53, 1978.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020-a.

_____. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020-b.

MACHADO, Ana Maria. **Recado do nome**: leitura de Guimarães Rosa à luz do Nome de seus personagens. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

Opção pelo risco: causas e consequências da tragédia de Brumadinho – a CPI da ALMG. Organização: André Quintão. Belo Horizonte: Scriptum, 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

ROSA, João Guimarães. **Ave Palavra**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

_____. **Corpo de Baile**. vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

_____. **João Guimarães Rosa**: correspondência com seu tradutor alemão Curt Meyer-Clason. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Academia Brasileira de Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003-a.

_____. **João Guimarães Rosa**: correspondência com seu tradutor italiano Edoardo Bizarri. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003-b.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2006.

SARTRE, Jean Paul. **O Existencialismo é um Humanismo**. Tradução João Batista Kreuch. São Paulo: Vozes, 2010.

THOMAS, Keith. **O homem e o mundo natural**: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500 – 1800). Tradução João Roberto Martins Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.



NATUREZA E CULTURA
Fotografia de Miguel Ângelo Marques da Silva

Qual é o Rio da sua vida? O projeto Conexões Rios e a ressignificação das relações entre Rios e sociedade

Leonardo Oliveira da Silva¹

Gustavo Kiss Pinheiro Cabral²

Adão Osdayan Cândido de Castro³

Giovanna da Silva Ramos⁴

Jenner Ornelas Teixeira⁵

Natália Martins Peixoto⁶

Mônica dos Santos Marçal⁷

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGG/UFRJ), Professor de Geografia do Colégio Pedro II. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4368-7979>, E-mail: leugeo25@gmail.com.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGG/UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7647-8962>. E-mail: gustavocabral@ufrj.br.

3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGG/UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1643-3543>. E-mail: adaocastro@id.uff.br.

4 Graduando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Janeiro. E-mail: gr.giovannaramos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0226-4913>

5 Graduando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Janeiro. E-mail: Jennerornelasteixeira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2879-8532>.

6 Graduando em Geografia pela Universidade Federal do Rio Janeiro. E-mail: natpeixoto3@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5122-5935>

7 Professora titular do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ), Instituto de Geociências. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2674-5380>. E-mail: monicamarcal@igeo.ufrj.br.

Introdução

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem. (Manoel de Barros, 2015, p. 85).

O que é um Rio para você? Como responder a esta pergunta assim feita de forma tão ligeira, apressada, sem nem dar a você tempo para refrescar a mente e deixar-se ouvir as batidas do coração? Pois bem: nos dê umas páginas para pensarmos e sentirmos juntos as possibilidades de nos conectar e imaginar os significados do que é, foi, e pode vir a ser um Rio.

As percepções do que é, e do que deve vir a ser um Rio⁸ são as mais variadas, assumindo enfoques de tal forma amplos e complexos como os sentidos e significados que mulheres e homens atribuem ao mundo. O Rio é um elemento da natureza? É um dentre os vários elementos que a compõem, como o são as serranias denominadas de Serra do Mar, um “pé” de Pau-Brasil, uma cobra Caninana, uma gota d’água. E você, interlocutor que conosco dialoga nesse momento, é parte da natureza? O Rio é uma obra humana, da cultura e das relações sociais? Possui história própria de sua trajetória evolutiva biofísica e que se entrecruza com a dinâmica social? É passível de afeto? É sagrado? Nas palavras de Ailton Krenak, o Rio Doce, o qual chamam de Watu, é alguém ao invés de algo, uma coisa: [...] “nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas. Ele não é algo de que alguém possa se apropriar; é uma parte da nossa construção como coletivo que habita um lugar específico, onde fomos gradualmente confinados” [...] (Krenak, 2019, p. 40).

8 Desejamos ressaltar nesse texto a reflexão sobre a importância de considerar os Rios enquanto sujeitos, como entes importantes do nosso ser e estar no mundo, questionando a visão dicotômica sobre natureza e sociedade, que se traduz na crise ambiental contemporânea. Por isso, a escrita com a letra inicial maiúscula, na busca de contrapor à percepção dos ambientes fluviais como partes de uma natureza coisificada e desumanizada.

Ao contrário do que nos apresenta Krenak, há por parte da sociedade contemporânea uma relação de distanciamento em relação aos Rios, materializado na sua invisibilidade enquanto elemento da paisagem, entubado e invisibilizado materialmente e no imaginário ao ser retificado e sujeito a todo tipo de intervenções e processos de degradação. Pensemos nas seguintes questões: há um Rio próximo a você? Qual é o seu nome? Qual é a história desse Rio? Onde estão as raízes dessa relação de distanciamento e submissão?

A ciência moderna realizou um longo processo de elaboração do paradigma de uma natureza desumanizada, organizada enquanto regularidade e constância físico- matemática em seus movimentos. Dentro deste mundo dicotomizado, o que temos é a naturalização/desumanização da natureza e do homem, ambos inscritos na perspectiva do utilitarismo, um sob a lógica do recurso natural passível de controle pela tecnociência, e o outro reduzido à natureza enquanto força de trabalho (Moreira, 2009). Ambos, natureza e homem, são nesse paradigma de ciência inscritos nas fases mercantil e industrial do capitalismo, coisificados enquanto custo de produção, numa lógica de apropriação de uma natureza barata, seja essa a dos recursos naturais, como também a natureza enquanto trabalho humano (Moore, 2016).

Junto à lógica de produção de riqueza do capitalismo mercantil e industrial via apropriação de uma natureza barata, houve uma estratégia espacial que trouxe o mundo colonial como lócus de expansão do capitalismo, naquilo que Quijano (1991) e Porto-Gonçalves (2011) apontam o processo de globalização enquanto força motriz da constituição do sistema-mundo moderno-colonial a partir do século XVI. É neste cenário que as relações socioambientais altamente marcadas pela degradação ambiental, subalternização dos povos originários e dos povos trazidos por meio do tráfico transatlântico, se realizam na América como um todo e, especialmente, na América Latina.

O que tem os Rios a ver com isso? No contexto latinoamericano, e no que nos toca em especial, brasileiro, desde o período colonial até o momento atual, estes se inserem no mundo da natureza utilitarista, como recurso, como natureza que requer ajuste/intervenção a uma forma mais regular e previsível de funcionamento. No processo de constituição das sociedades coloniais nos séculos XVI, XVII e XVIII, os Rios foram utilizados como caminhos e rotas da dominação colonial no avanço da ocupação

para o interior do continente. Porém, é a partir do século XIX, diante do projeto de modernidade capitaneado pelos interesses econômicos estrangeiros e pelo paradigma das ciências naturais e pela engenharia, que os ambientes fluviais e as populações subalternizadas vão sofrer os processos mais severos de degradação socioambiental: grandes intervenções hidráulicas com vistas a garantir a produção de energia, provisão de água para o setor industrial e agropecuário, captação para abastecimento da população urbana, além da drenagem de planícies por obras de retificação e alteração do curso natural dos Rios com vistas à produção de terras para especulação fundiária rural e urbana, produção agropecuária, expansão e periferização urbanas (Capilé *et. al.*, 2022; Marçal *et. al.*, 2022).

Os anos de 1990 marcam o início de uma fase de “Preocupação com os Rios”, no qual um marco legal importante, a Lei das Águas (9.433), apresenta mudanças estruturais importantes ligadas à descentralização da gestão entre os ente federativos (governos federal, estaduais e municipais) e ao estabelecimento do “parlamento das águas” (comitês de bacia). Apesar dos avanços em termos jurídicos e da disposição de instrumento de gestão, manteve-se o foco no recurso água, com limitações à compreensão dos Rios como ambientes sociobiofísicos complexos, além da necessidade de maior avanço na participação popular para definição de demandas e implementação de práticas socialmente justas (Marçal *et. al.*, 2022).

Dentro desse cenário, é fundamental a reconexão da sociedade com os Rios de forma ampla e que contemple as várias dimensões dessa relação que é simbólico-afetiva, política, econômica e cultural. O projeto de extensão do qual trata este texto inscreve-se na busca de saídas à crise ambiental contemporânea a partir do olhar sobre e com os Rios, tendo como lócus a escola pública, com objetivo de dar visibilidade aos laços materiais e imateriais dessa relação e, em última instância, contribuir com a elaboração de um modelo de gestão que considere os ambientes fluviais em sua complexidade biofísica e sociocultural.

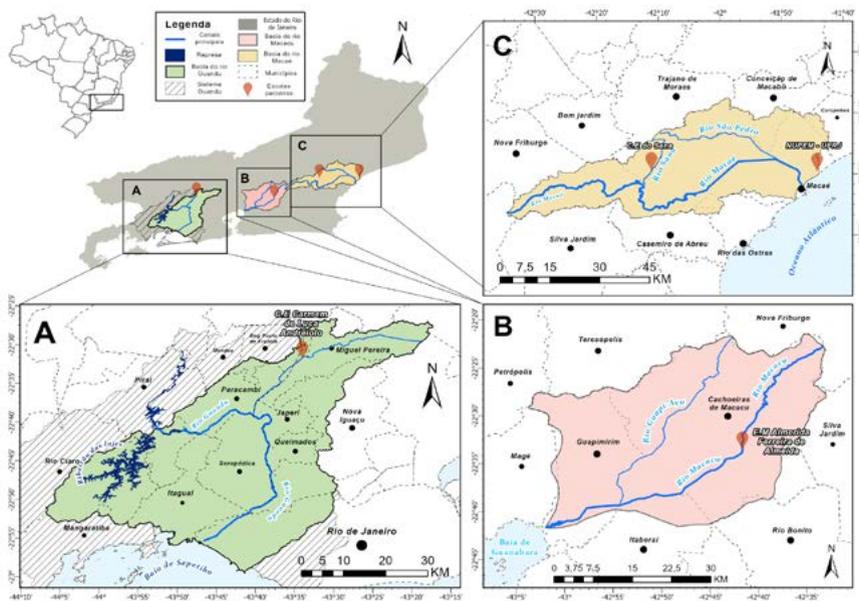
O Projeto Conexões Rios: diálogos e vivências entre rios e sociedade

O projeto de extensão *Conexões Rios: diálogos e vivências entre Rios e sociedade*, foi criado em 2019, no âmbito do Departamento de Geografia (UFRJ), e tem o intuito

de possibilitar a retomada de uma conversa, vivência e imaginário: o das pessoas com seus Rios (redes) cobertos, espremidos em canalizações, silenciados em galerias de águas pluviais, objetificados numa perspectiva economicista e redutora dos Rios e das águas percebidos somente enquanto recursos naturais/hídricos.

As ações do projeto envolveram a atuação em três escolas públicas no Estado do Rio de Janeiro, situadas em três diferentes bacias fluminenses: Rios Guandu, Macaé e Guapi-Macacu (Figura 1). O objetivo das ações consiste na construção de estratégias e práticas pedagógicas junto aos professores, estudantes e comunidade escolar com o intuito de dar visibilidade aos Rios. A proposta do projeto é construir o debate acerca da visibilidade dos Rios em escolas públicas por meio de diversas linguagens, como as artes, o audiovisual e a produção de jogos físicos e virtuais, trazendo à tona as diversas faces da vivência cotidiana dos estudantes com seus Rios, nos seus afetos, na importância econômica, degradação do sistema fluvial e nos processos de gestão.

Figura 1: Localização das bacias hidrográficas no Estado do Rio de Janeiro e das escolas parceiras do projeto: Colégio Estadual Carmem de Luca Andreiolo, Colégio Municipal do Sana e a Escola Municipal Almerinda Ferreira de Almeida.



Fonte: Elaborado pelos autores com auxílio do *Software Arcgis pro* e dados do IBGE (2018).

Como captar essa ampla variedade de faces e conexões que se entrecruzam na construção dos sujeitos com seus Rios? O ponto de partida teórico-metodológico do projeto está inserido no campo da Geografia e sua importância enquanto forma de ver e pensar o mundo, sobretudo a partir do seu papel na escola e sua articulação com outros saberes (Straforini, 2018⁹). A Geografia tem como característica de sua lente de leitura da realidade o que seria chamado de “olhar geográfico”, o que implica na construção de um raciocínio a partir da localização e espacialidade dos fenômenos (Gomes, 2017), articulando, de um lado, os conceitos estruturantes de espaço, tempo e escala, e de outro o tripé metodológico das operações de localizar, descrever e interpretar, considerando as interações entre processos humano-naturais que contribuem para explicar os fenômenos (Roque Ascensão & Valadão, 2014; Straforini, 2018).

Entendemos que a porta de entrada desse processo são as pessoas e suas vivências, experiências e imaginários. Assim, a construção de um olhar etnogeomorfológico¹⁰, fundamentado nos conhecimentos e experiências cotidianas que as populações têm com os seus ambientes, em termos de dinâmica natural e relações de identidade e pertencimento a partir do lugar, torna-se fundamental para compreensão da dinâmica, dos ajustes e mudanças na trajetória da paisagem e dos Rios (Ribeiro *et. al*, 2015), como também se constituem como dimensões fundamentais no processo de gestão.

A paisagem é a porta de entrada para descortinar esse caminho, sendo uma delas aquela que a apresenta enquanto representação cultural e social, ou seja, é uma realidade mental, uma forma de pensar, perceber, é o que dizem dela, uma interpretação, uma forma de leitura, uma imagem, uma fotografia, uma pintura, etc. Por certo essa representação é subjetiva e, ao mesmo tempo, socialmente produzida, inventada, perpassada por um

9 Straforini (2018) destaca que o conhecimento geográfico, construído nas relações de ensino-aprendizagem na escola, constituem importantes práticas espaciais que fazem parte da leitura, legitimação e disputa política quanto às práticas dos diferentes agentes do espaço acerca do que deve e pode ser sua organização.

10 Slaymaker (2017) aponta como fundamental a incorporação de novas perspectivas no subcampo da Geografia Física, no sentido de acrescentar ao seu arsenal teórico-metodológico outros horizontes para além da lógica positivista, de causalidade e natureza externa ao homem. Lave (2015) aponta ainda a importância da Geografia Física aproximar-se do conhecimento de outros campos da ciência, dos saberes populares, de forma que as pesquisas desenvolvidas possam estar comprometidas com a crítica em relação ao papel das relações de poder nas transformações das paisagens biofísicas e na promoção da justiça social e ambiental.

espaço organizado produzido pela sociedade, é território enquanto conflito e disputa entre grupos sociais pela apropriação simbólica e material da paisagem, é também a experiência do ser-estar no mundo (Besse, 2014). Aqui, basta que pensemos essas colocações a partir dos Rios. Como trabalhar as vivências, percepções e imaginários das pessoas nas suas relações com os Rios?

As linguagens a partir das artes e suas expressões no campo do desenho, da pintura, da fotografia, do audiovisual, como também do papel dos jogos no processo de ensino-aprendizagem, vem oferecendo um caminho a partir do qual temos pensado e desenvolvido nossas ações. Esse horizonte de trabalho tem como necessidade imprescindível (re)pensar as representações acerca dos Rios e da natureza, ou como aponta Costa *et. al.* (2021), disputar o imaginário indo além do projeto hegemônico de sociedade, que traz como marca a desigualdade e a injustiça ambiental como premissas. É no horizonte de disputar os afetos, os desejos e a imaginação dos futuros possíveis por meio da arte que incorporamos a perspectiva da arte-educação-ambiental (Sato & Passos, 2009), bem como os jogos educativos (Breda, 2018) como base para reflexão, debate e experimentação dos Rios.

O que restou dos nossos rios? As bacias dos rios guandu, macaé e guapi-macacu

No contexto das bacias hidrográficas fluminenses, os Rios Guandu, Macaé e Guapi-Macacu passaram por significativas mudanças na maneira como as populações se relacionam com esses ambientes fluviais. As paisagens fluviais se transformaram em ambientes socialmente construídos visando atender as demandas pela água, geração de energia, além de possibilitar a ocupação agropastoril e urbana.

O Rio Guandu, exemplo desse processo, desempenha importante papel no que se refere ao abastecimento de água da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, atendendo cerca de 9,4 milhões de habitantes (INEA, 2014), sendo impactado por diversas atividades econômicas (pecuária extensiva, mineração, indústrias, etc.) e problemas ambientais (lançamento de dejetos domésticos e industriais, lixões, etc.). Nos séculos XIX e XX, a bacia foi alvo de profundas transformações a fim de fornecer

água e energia para cidade do Rio de Janeiro em pleno crescimento urbano-industrial (Paula, 1998). O “Sistema Guandu” é o resultado de complexas modificações hidráulicas que compõem o principal sistema de abastecimento da cidade do Rio de Janeiro.

A Bacia do Rio Macaé, localizada no Norte Fluminense, possui histórico de uso e ocupação da terra com atividades agroindustriais como o café, nas porções serranas da bacia, e a cana de açúcar, nas áreas de baixada, priorizando até meados da década de 1970 atividades agropastoris. Atualmente, possui projetos de grande importância econômica por situar-se na parte “*on shore*” da Bacia Sedimentar Petrolífera de Campos, além de a cidade de Macaé servir de base de apoio para a exploração de petróleo e gás da Petrobras. Os ajustes e mudanças na dinâmica dos Rios na bacia deriva do histórico de uso da terra associado ao amplo desmatamento e intervenções hidráulicas, especialmente as retificações realizadas pelo DNOS¹¹ (Lima & Marçal, 2013; Marçal *et. al.*, 2017).

A bacia do Rio Guapi-Macacu está situada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, nos municípios de Cachoeiras de Macacu, Guapimirim e Itaboraí, sendo importante para o abastecimento de cerca de 2,5 milhões de pessoas. Ao longo do século XX passou por uma série de intervenções realizadas pelo DNOS, com a retificação de trechos, além da construção do Canal de Imunana, que passou a conectar artificialmente os Rios Macacu, Guapiaçu e Guapimirim, além da desconexão do Rio Caceribu, anterior afluente do Rio Macacu (Benavides, 2009).

Diante desse quadro histórico de intensa descaracterização das bacias e desconexão da sociedade com os Rios, é fundamental ressignificar esses ambientes como espaços de convivência, o que passa pela educação ambiental crítica, com destaque ao papel da escola na possibilidade de construção de novos modelos de gestão dos Rios e participação efetiva da sociedade.

As vivências e diálogos na Bacia do Rio Guandu

As atividades do Projeto Conexões Rios - Guandu foram iniciadas ainda no cenário da pandemia, o que levou a realização de maneira remota e, posteriormente, presencial, no Colégio Estadual Carmem de Luca Andreiolo, situado no vale do Rio

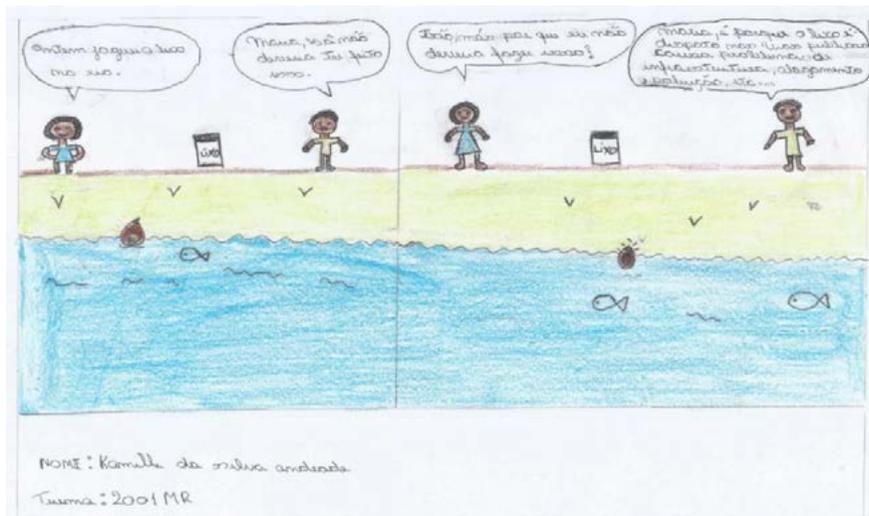
11 Departamento Nacional de Obras e Saneamento. Fundado em 1933 como a “Comissão de Saneamento da Baixada Fluminense”, foi um órgão de instância federal que atuava em conjunto com os Estados para controle e reestruturação da rede de drenagem até sua extinção em 1990 (LEI 8.029 / 1990).

Santana, principal afluente do Rio Guandu, e localizado no município de Miguel Pereira, Estado do Rio de Janeiro. A execução do projeto contou com o financiamento do Comitê de Bacias do Rio Guandu por meio da agência executora AGEVAP, entre os anos de 2020 e 2021.

O projeto envolveu estudantes de graduação e pós-graduação de diferentes cursos da UFRJ, e na escola as ações foram desenvolvidas em diversas disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com destaque para a inserção da Geografia, Ciências, História, Artes e Língua Portuguesa. As práticas educativas foram balizadas nos currículos destas disciplinas, relacionando os temas discutidos em sala de aula com as discussões pelo projeto.

As atividades foram desenvolvidas sob o formato de uma Olimpíada, construída a partir do diálogo entre a equipe do projeto, professores e alunos, que propuseram atividades artísticas (concurso de desenho, fotografia e produção de tirinhas¹²) e jogos educativos. Os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes deveriam estar relacionados às suas vivências com os Rios, como o lugar onde moram e os Rios que eles conhecem, expressando a dimensão afetiva por meio das imagens e do texto das legendas e tirinhas (Figura 2).

12 As tirinhas produzidas pelos estudantes estão disponíveis no link a seguir: https://issuu.com/diego-marinho5/docs/capa_merged

Figura 2: Tirinha feita pelos alunos do Colégio Carmem de Luca Andreiolo¹³

Fonte: estudantes do C.E Carmem de Luca Andreiolo.

O uso dos jogos educativos se deu pela construção do jogo denominado *O chamado do Rio*¹⁴ (Figura 3), desenvolvido por estudantes de extensão do projeto Conexões Rios. A construção do enredo da atividade buscou tratar os ambientes fluviais enquanto elementos vivos e dinâmicos da paisagem, trazendo elementos das vivências e imaginários das populações com seus Rios.

¹³ Transcrição do diálogo da tirinha.

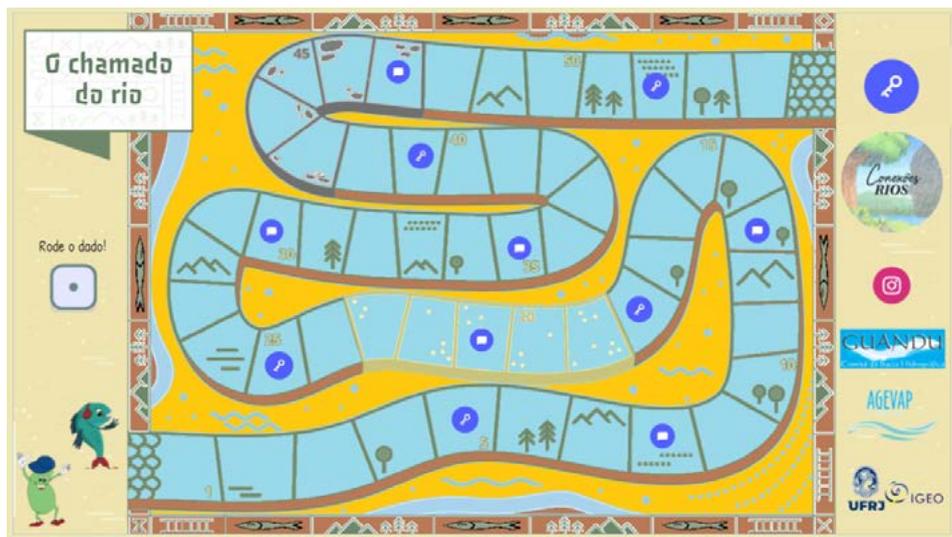
Personagem 1: Ontem joguei lixo no rio.

Personagem 2: Maria, você não deveria ter feito isso.

Personagem 1: João, mas por que eu não deveria fazer isso”

Personagem 2: Maria, é porque o lixo disposto nas vias públicas causa problemas de infraestrutura, alagamento, poluição etc...

¹⁴ Jogo disponível no link:< <https://view.genial.ly/61583991db77860dd30e0d86/interactive-content-conexoes-rios-ufjf-o-chamado-do-rio>>

Figura 3: O jogo virtual “O Chamado do Rio”.

Fonte: os autores.

Para isso, os jogadores iniciam o jogo a partir da convocação dos personagens Lamba e Guandito¹⁵ para que os ajudassem a salvar o Rio Guandu e chegar à escola, onde poderiam contar da ameaça e obter a ajuda da comunidade escolar. Ao longo do trajeto no tabuleiro do jogo, os estudantes têm contato com cinco narrativas organizadas em “mini-jogos”: 1) a vivência dos pequenos produtores rurais; 2) dos pescadores locais; 3) da comunidade indígena; 4) das pessoas que utilizam o Rio como espaço de lazer; 5) “narrativa do vilão”, que deseja levar a cabo a degradação dos rios. Desse modo, as narrativas e o jogo estruturam o caminho para discutir visões, imaginários e problemáticas relacionadas às alterações na paisagem fluvial. (Silva *et. al.*, 2022; Cabral *et. al.*, 2023).

Mesmo com as limitações impostas pela pandemia, as ações do Conexões Rios no Colégio Estadual Carmem de Luca apresentaram resultados significativos.

¹⁵ O personagem “Guandito” foi inspirado no feijão Guandu, leguminosa que carrega o nome do Rio Guandu, e o “Lamba” atribuído ao peixe “Lambari”, comum na região da bacia.

São exemplos desses resultados, a realização de formação continuada em Educação Ambiental com os professores parceiros, a produção de um e-book com materiais produzidos pelos alunos, elaboração do site sobre o projeto Conexões Rios Guandu, e a elaboração de material didático-informativo sobre os Rios, em especial o Rio Guandu, que podem ser utilizados pelos professores.

As vivências e diálogos nas Bacias dos Rios Macaé e Guapi-Macacu

Nos anos de 2021 e 2022, o Projeto de Extensão Conexões Rios atuou na bacia do Rio Macaé e na bacia do Rio Guapi-Macacu, a partir da parceria com o Projeto de Extensão *ImaginaMundos*, do Instituto de Biodiversidade - NUPEM/UFRJ, sendo contemplado com o financiamento obtido pelo edital *Projetos Especiais*, do Parque Tecnológico - UFRJ.

A parceria foi desenvolvida para atuação em escolas públicas, com foco no Ensino Fundamental, englobando alunos do 1º ao 9º ano. Na Bacia do Rio Macaé, as atividades foram desenvolvidas no Colégio Municipal do Sana (C.M. Sana), localizado em Sana, distrito do município de Macaé/RJ. A escola parceira está situada próximo ao Rio Sana, um dos maiores afluentes do Rio Macaé, com alunos entre o 3º e 9º ano, de faixa etária de 7 a 14 anos. Na bacia do Rio Guapi-Macacu as atividades ocorreram no Colégio Municipal Almerinda Ferreira de Almeida, situado no distrito de Santana de Japuíba, com alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, com uma faixa etária entre 7 e 9 anos.

Em cada uma das escolas foram realizadas três diferentes oficinas: jogos, artes e audiovisual. As oficinas buscavam introduzir novas concepções sobre os Rios, de forma a evidenciar a identificação e pertencimento dos estudantes com a paisagem fluvial e promover a reflexão de forma lúdica e crítica acerca dos problemas socioambientais que envolvem os Rios. As oficinas sempre eram iniciadas com dinâmicas de aproximação com os estudantes, nas quais eram feitas simples perguntas para estimular a imaginação e reflexão dos alunos: “Qual o Rio mais próximo de você?”, “Se você fosse um Rio, como este Rio seria?”, “Qual o Rio dos seus sonhos?”.

Rio Sana, afluente do Rio Macaé: vivências e imaginários no Colégio Municipal do Sana

No C.M. Sana, as atividades de artes ocorreram através do uso da técnica de pintura em aquarela, que tem a água como um dos elementos essenciais em seu manejo (Ferreira, 2023). A dinâmica girou em torno de como os estudantes concebiam os Rios e os representavam, sendo orientados pelas seguintes perguntas: Como são os Rios? Onde nascem? Onde fica sua foz? Ele está feliz ou triste? Doente ou saudável? Como podemos ajudar? Quais são os seres encantados que habitam os Rios? Foram produzidas uma enorme variedade de pinturas que auxiliaram no entendimento de quais elementos da paisagem fluvial surgiam no imaginário dos alunos e como eles trabalhavam quanto às suas problemáticas (Ferreira, 2023).

As oficinas de jogos buscaram, a partir de dinâmicas lúdicas e da exploração do imaginário dos alunos, introduzir concepções acerca do funcionamento e dinâmicas fluviais e das intervenções na bacia e nos canais, além de problemas socioambientais nos Rios, de forma a promover a compreensão de aspectos da geomorfologia fluvial, trazida para o contexto da bacia do Rio Sana. Assim, para o C.M. Sana foi utilizado o *Role Playing Game* (RPG) que, em tradução livre, é um “Jogo de Atuação”. Nesse tipo de jogo, os jogadores encarnam os personagens dos jogos e tomam decisões ante diferentes missões que o tabuleiro e a dinâmica do jogo impõem (Vasques, 2008).

Assim, o jogo de RPG construído, intitulado “Mistérios do Sana” (Figura 4), conta com quatro personagens diferentes, os quais contém elementos elencados pelos estudantes e com os quais pudessem também se identificar. Além disso, tanto os personagens quanto as missões incorporam elementos da dinâmica natural dos Rios no local, além das problemáticas apresentadas em sala de aula pelos alunos, trazendo uma perspectiva crítica, porém lúdica, para resolução dos problemas e entendimento de suas consequências.

Figura 4: Tabuleiro construído a partir dos limites da bacia do Rio Sana, com destaque para o canal principal e elementos do jogo.



Fonte: Os autores.

A escolha de incorporar na história dos personagens os elementos e as perspectivas trazidas pelos alunos em sala de aula foi tomada com objetivo de constituir uma maior identificação do jogador para com o personagem, na tentativa de estabelecer maiores imersões entre as vivências dos alunos, a história do personagem e a narrativa fantástica construída. Assim, vejamos como exemplo a história do personagem “Dave” e “Ariel”:

De origem urbana, Dave tinha pouco contato com a natureza, até conhecer o Sana... Encantado com o Rio Sana e seus seres fantásticos, logo se tornou um membro apaixonado da comunidade. Recentemente, uma onda de acontecimentos misteriosos assolaram o Sana. Dave, jogador de RPG e estrategista nato, acredita ser capaz de desvendar os mistérios recentes na região. Dedicado a nunca desistir, Dave embarca na aventura do Sana, com seu poder de rotação dos dados, os mistérios serão desvendados! [História do personagem Dave].

Ariel mora no Sana há muitos anos e aprendeu a pescar com seus pais ainda na infância, atividade que é a única fonte de renda de sua família. Contudo, conforme os anos foram se passando, ela percebeu que os peixes estão sumindo em um ritmo cada vez mais acelerado, pescando mais lixo que qualquer coisa. Ariel é apenas mais uma dentre os inúmeros moradores do Sana que vêm percebendo a degradação crescente do rio, fato que afeta toda sua vida. Assim, ela foi uma das escolhidas pela Mãe de Ouro para descobrir os mistérios do Rio Sana. [História da personagem Ariel].

As histórias de Dave e Ariel nos contam algumas das questões mais pertinentes ao longo da nossa experiência em sala de aula. Por um lado, um personagem que expressa esse distanciamento entre indivíduo e os Rios, trazendo consigo elementos que instigam a aventura, o pertencimento e a curiosidade. Por outro, a história de Ariel incorpora uma problemática ambiental muito presente nos discursos dos estudantes que é a poluição e contaminação, muito direcionado ao “lixo” e os impactos para Ariel como indivíduo, para família e para toda comunidade que se conecta ao Rio Sana de alguma forma.

Rio Macacu: vivências e imaginários na Escola Municipal Almerinda Ferreira de Almeida

Na E.M. Almerinda Ferreira de Almeida foram desenvolvidas oficinas com argila sob a perspectiva da paisagem multissensorial (Arruda, 2015), em que os alunos foram indagados com algumas perguntas, por exemplo: “Quais são os seres encantados que habitam o seu Rio?”, “Quais são os elementos da natureza que existem no seu Rio?” e “Como é o seu Rio?”, a fim de estimular a criatividade no imaginário das crianças. Os integrantes do projeto trouxeram elementos próprios dos Rios, tais como material do leito composto por areias e seixos, plantas, água, dentre outros, para que pudessem experienciar o Rio de maneira mais sensorial, contando com vários elementos naturais provenientes do ambiente fluvial em suas texturas, formas, cheiros, cores, sons etc., além de construir - desta vez, manualmente - aquilo que imaginavam ser próprio das paisagens fluviais. Nesta atividade, além de explorar as formas que o Rio apresenta como

ilhas, barras e cachoeiras, o lúdico e o encantado também estiveram presentes enquanto possibilidade por meio da imaginação, sendo retratado na fauna encantada que habita os ambientes fluviais. A escultura “O leão dos Rios” (Figura 5), simboliza o guardião que protege os Rios contra as ações que os degradam, contando com um caráter alado, representado pelas folhas em asas, pela juba exuberante em flor, pelas garras em galhos e pelos olhos que germinam vida em sementes.

Figura 5 - Escultura “O leão dos Rios” elaborada pelos alunos durante as atividades.



Fonte: Escultura feita por alunos do E.M. Almerinda Ferreira de Almeida. Fotografia de Paulo José, integrante do projeto.

As oficinas de artes na E.M. Almerinda Ferreira de Almeida também envolveram atividades relacionadas à aquarela, nas quais os estudantes expressaram como enxergam os Rios, colocando-os em destaque nas pinturas (Figura 6), e identificando-os como um elemento da paisagem, tanto natural quanto urbana, e em constante interação com a fauna e flora ao redor (Ferreira, 2023).

Figura 6: Percepção dos Rios nas atividades de aquarelas desenvolvidas pelos alunos.



Fonte: Ferreira, 2023.

Considerações finais

A arte e os jogos educativos mostram-se como ferramentas estratégicas para abordar a vivência das crianças com os Rios, uma vez que estimulam o imaginário dos indivíduos a promover novos olhares e outras formas de aprendizagem sobre os elementos da paisagem. Com isso, oficinas artístico-pedagógicas oferecem atividades interativas que estimulam a criatividade, reflexão e diálogo, por meio de novas maneiras de observar o espaço que nos cerca, possibilitando caminhos mais dinâmicos de construção de conhecimento individual e coletivo dos alunos, além de influenciar na formação sociocultural de indivíduos para serem mais sensíveis e críticos com o meio ambiente.

Mesmo diante do distanciamento entre Rios e sociedade nas bacias que foram trabalhadas pelo projeto Conexões Rios, torna-se necessário a permanência contínua

de projetos voltados para a educação ambiental que busquem ressignificar as múltiplas relações entre os seres humanos e os ambientes fluviais. A mudança de paradigma passa pelo conjunto de ações do Poder Público e sociedade civil organizada.

O projeto vem contribuindo para incorporar e repensar novos valores na relação da sociedade com os Rios, a fim de construir uma relação de vivências da sociedade com os rios da sua vida. Além disso, para além das atividades desenvolvidas nas escolas, o projeto visa estimular a comunidade escolar a refletir sobre diferentes formas de dar visibilidades aos Rios, integrando o tema de forma transversal nas diferentes atividades pedagógicas das escolas. Isso, sem dúvida, irá estimular a continuidade do debate proposto pelo projeto de extensão.

Agradecimentos

Aos integrantes do projeto de extensão *Conexões Rios: diálogos e vivências entre rios e sociedade* (IGEO-UFRJ) e do projeto de extensão *Imaginamundos* (NUPEM-UFRJ) pela parceria. À Associação Pró-Gestão das Águas da Bacia Hidrográfica do Rio Paraíba do Sul (AGEVAP) – Comitê de bacia hidrográfica Guandu – RJ – Edital de chamada pública nº008/2019 e ao Parque Tecnológico - Universidade Federal do Rio de Janeiro, edital nº 001/ 2021, *Projetos Especiais da UFRJ* pelo apoio financeiro ao desenvolvimento das pesquisas.

Referências

ARRUDA, Luciana Maria Santos. Geografia na Infância para alunos com Deficiência Visual: a utilização de uma maquete multissensorial para a aprendizagem do conceito de paisagem. **GIRAMUNDO - Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 3, p. 93-101, 2016.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015

BENAVIDES, Zina. **Consumo e abastecimento de água nas bacias hidrográficas dos rios Guapi-Macacu e Caceribu, RJ**. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2009.

BESSE, Jean Marc. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem**. Tradução de Annie Cambe. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

BREDA, Thiara Vichiato. **Jogos Geográficos na sala de aula**. 1ed. Curitiba: Apris, 2018.

CABRAL, Gustavo Kiss Pinheiro; SILVA, Leonardo Oliveira da; MARÇAL, Mônica dos Santos. **"O chamado do rio": o uso dos jogos como ferramenta de ressignificação das relações entre rios e sociedade**. *GeoPUC*, v. 15, n. 29, 2023.

CAPILÉ, Bruno. SEVILHA, Fabíula; OLIVEIRA, Gabriel, Pereira de; CALDERÓN, Vladimir Sánchez. *Às Margens do Progresso os rios e a modernização nas sociedades latino-americanas*. Maceió: Editora Olyver, 2022.

COSTA, Rafael Nogueira; SANCHEZ, Celso; LOUREIRO, Robson; SILVA, Sergio Luiz Pereira. *Imaginamundos: a importância do ato de imaginar como apropriação e ressignificação de si e do mundo*. In: Rafael Nogueira Costa, Robson Loureiro; Celso Sánchez; Sergio Luiz Pereira da Silva. (Org.). **Imaginamundos: Interfaces entre educação ambiental e imagens**. 1ed.Macaé (RJ): Nupem/UFRJ, 2021, v. 1, p. 27-46.

FERREIRA, Bárbara Dias. **Arte-educação-ambiental: manifestações sobre os Rios a partir da interação com duas escolas públicas do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

GOMES, Paulo César da Costa. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2017. 158p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAVE, Rebecca. Introduction to a special issue on critical physical geography. **Progress in Physical Geography**, 39(5): 2015, 571-575.

LIMA, Rafael Nunes de Souza; MARÇAL, Mônica dos Santos. Avaliação da Condição Geomorfológica da bacia do rio Macaé (RJ) a partir da Metodologia de Classificação dos Estilos Fluviais. **Revista Brasileira de Geomorfologia**, v. 14, p. 171-179, 2013.

MARÇAL, Mônica dos Santos, BRIERLEY, Gary, LIMA, Rafael Nunes de Souza. Using geomorphic understanding of catchment-scale process relationships to support the management of river futures: Macae Basin, Brazil. **Applied Geography**, 84, 23-41, 2017.

MARÇAL, Mônica dos Santos.; CASTRO, Adão Osdayan Cândido de.; LIMA, Raphael Nunes de Sousa. Geomorfologia fluvial e gestão de rios no Brasil. In: smar Abílio de Carvalho Júnior; Maria Carolina Villança Gomes; Renato Fontes Guimarães; Roberto Arnaldo Trancoso Gomes. (Org.). **Geomorfologia fluvial e gestão de rios no Brasil**. 1.ed. Brasília: Selo Caliandra, 2022, v. 1, p. 240-264.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. 1. ed., São Paulo: Contexto, 2009.

MOORE, Jason W. The Rise of Cheap Nature. In: MOORE, Jason W (ORG.). **Anthropocene or Capitalocene? Nature, History, and the Crisis of Capitalism**. Dexter: PM Press, 2016, 78-115.

PAULA, D. A. A Light no Brasil: a história como tragédia. **Ciência Geográfica**. Vol. 10 p. 41-48, 1998.

Plano Estadual de Recursos Hídricos do Estado do Rio de Janeiro. Instituto estadual do ambiente – INEA. Relatório Síntese. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:<<http://www.inea.rj.gov.br/cs/groups/public/documents/document/zwew/mdcx/~edisp/inea0071539.pdf>>

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da Globalização**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

QUIJANO, Anibal. “**Colonialidad y modernidad / racionalidad**” en Perú Indígena (Lima), Vol. 13, N° 29, 1991.

RIBEIRO, Simone Cardoso; MARCAL, Mônica dos Santos; CORRÊA, Antônio Carlos Barros. Etnogeomorfologia sertaneja: o conhecimento tradicional do produtor rural nordestino sobre o relevo e seus processos na sub-bacia do Rio Salgado (CE). **GEoGraphia** (UFF), v. 17, p. 205-224, 2015.

ROQUE ASCENÇÃO, Valeria O.; VALADÃO, Roberto C. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova**, Barcelona, v. 18, p. 01-14, 2014.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Arte-Educação-Ambiental. **Ambiente & Educação**, v.14, p. 43-59, 2009.

SILVA, Leonardo Oliveira da; CABRAL, Gustavo Kiss Pinheiro.; MARÇAL, Mônica dos Santos; CASTRO, Adão Osdayan Cândido de. O Projeto Conexões Rios: games e ressignificação das relações entre rios e sociedade na Educação Básica. In: Nubia Caramello; Nara Luísa Reis de Andrade; Fernanda Bay Hurtado; João Gilberto de Souza Ribeiro; Patrícia Soares de Maria de Medeiros; Rosalvo Stachiw; Ramon Garcia Marin; Giovanni Seabra; David Sauri Pujol. (Org.). **Diálogo transfronteiriço e transversal em prol da gestão dos rios e das águas**. 1 ed.Ituiutaba: Editora Zion, 2022, v. , p. 167-188.

SLAYMAKER, Olav. Physical geographers’ understanding of the real world. **The Canadian Geographer**, v. 61, n. 1, p. 64-72, 2017.

STRAFORINI, Rafael. O ensino da Geografia como prática espacial de significação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 175-195, 2017.

Percursos do Rio Macaé: uma expedição em busca de imaginações e práticas educativas bioinspiradoras

Josiane Paulino Vitor de Oliveira^{1,2}

Rebeca Moreira Fraga Lemos^{1,2}

Júlia de Sousa Peçanha Ramos^{1,2}

Geovana Benvenuti Pereira da Silva^{1,2}

Lohane Andrade de Quadros^{1,2}

Lorena Cristina de Souza e Souza^{1,2}

João Paulo Junqueira Souza^{1,2}

Américo de Araújo Pastor Junior^{2,3}

Paula Alvarez Abreu^{2,3}

Rafael Nogueira Costa^{2,3}

1 Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista de Iniciação Científica (IC) da FAPERJ.

2 Laboratório Integrado de Pesquisa em Educação, Imagem e Natureza: Imagina Lab. Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Macaé. Contatos: Josiane Paulino Vitor de Oliveira (paulinojosiane02@gmail.com), Rebeca Moreira Fraga Lemos (rebecamfraga13@gmail.com), Júlia de Sousa Peçanha Ramos (juliaramosbio@gmail.com), Geovana Benvenuti Pereira da Silva (geovana_benvenuti@hotmail.com), Lohane Andrade de Quadros (lohanequadros44@gmail.com), Lorena Cristina de Souza e Souza (lorenacrissouza673@gmail.com), João Paulo Junqueira Souza (joapaulojunqueirasouza@gmail.com), Américo de Araújo Pastor Junior (americopastor@nupem.ufrj.br), Paula Alvarez Abreu (abreu_pa@yahoo.com.br), Rafael Nogueira Costa (rafaelnogueira-costa@gmail.com).

3 Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Introdução

Seguir os cursos dos Rios pode oferecer caminhos para a criação de inovações na formação inicial de professores? De que maneira os Rios podem ser inspirações para práticas educativas atentas à Natureza? Este capítulo é fruto de reflexões coletivas no âmbito do projeto “Rio Macaé como sujeito no (per)curso para potencializar inovações na educação”. O projeto de pesquisa é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e conduzido por docentes e estudantes do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (Nupem) da UFRJ em Macaé e por docentes e alunos de duas escolas estaduais do município de Macaé.

O objetivo do projeto é promover melhorias e inovações nas escolas públicas com a aquisição de recursos tecnológicos, desenvolvimento de material didático-científico, e a criação de estratégias de ensino com foco na Bacia Hidrográfica do Rio Macaé de forma interdisciplinar e transversal e no debate sobre as questões hídricas.

Segundo Esteves et al. (2015), a crise climática atual é um problema que leva a população da região sudeste a um cenário de insegurança hídrica. E neste cenário desafiador, é importante imaginar novas alternativas. A Bacia Hidrográfica do Rio Macaé compreende seis municípios da região serrana e Norte Fluminense do Rio de Janeiro (Molisani et al. 2013). O crescimento da cidade em torno da política do petróleo, juntamente com a má gestão das águas tem agravado a qualidade dos recursos hídricos (Esteves et al. 2015). Práticas educativas atentas às realidades e aos debates sobre as águas são os objetivos centrais do projeto.

Desta forma, estamos interessados em processos educativos no âmbito das relações socioambientais, centrado em abordagens interdisciplinares com inserção no campo cultural, artístico e histórico, além do fortalecimento do pensamento crítico. Escolhemos mediações educativas de forma transversal e estratégias de ensino em conjunto com a comunidade escolar. Optou-se também pela provocação de manifestações das expressões artísticas e sensíveis, assumindo as subjetividades.

A arte também pode ser um exercício pedagógico e investigativo para romper com a monotonia textual (Sato; Passos, 2009). Nessa perspectiva, o uso de metodologias plurais para refletir sobre os temas relacionados à pesquisa foi a estratégia adotada pelo grupo. Trata-se, portanto, de um relato de experiências sobre a caracterização

do cotidiano escolar e das práticas pedagógicas em diálogo com o campo da Educação Ambiental.

Além disso, a imersão dentro da realidade das escolas com a implementação do Novo Ensino Médio se tornou desafiadora, sendo necessário compreender o lugar da EA diante de um cenário complexo em que o currículo se torna uma instância de disputa (Melila; Santos, 2020).

Para nós, inspirados na cosmovisão do povo Krenak (Krenak, 2022), o Rio é um ser vivo, ele segue serpenteando a Bacia Hidrográfica e se manifesta como sujeito ao interagir com os territórios e com as pessoas em suas margens. Com isso, apresentamos o início da nossa jornada, que se inspirou na *Cartografia do Imaginário* (Sato, 2011) para traçar diálogos com estudantes das escolas públicas e compreender as suas vivências com o Rio.

A Bacia Hidrográfica do Rio Macaé: Por que abordar o Rio como sujeito?

Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui. Gosto de pensar que todos aqueles que somos capazes de invocar como devir são nossos companheiros de jornada. (Krenak, 2022, p. 11)

As águas costumam a história da vida no nosso planeta. Dos rios aos mares, as redes hidrográficas e o ciclo das águas são os principais eixos que tornam a vida no planeta Terra possível. Desde o início da humanidade, as águas delimitam a trajetória dos seres humanos, influenciando também no desenvolvimento de tecnologia e da arte. Contudo, mesmo que a beleza, pureza e utilidade das águas sejam de uma singularidade perfeitamente poética, os acontecimentos históricos tencionaram e transformaram as águas em recurso. Com isso, a relação ser humano-natureza tornou-se uma grande problemática do Antropoceno.

Marçal e Lima (2022) mostram as influências do contexto histórico no desenvolvimento da forma atual de gestão dos rios, destacando as relações entre ser humano e natureza a partir das culturas eminentes, as descobertas científicas e o contexto geopolítico social de determinados períodos.

Foram esquematizados pelos autores quatro períodos:

i) **Associação** – Este período é evidenciado pelas relações dos povos originários, indígenas até o início do século XVI em que a existência do rio se fazia tão importante quanto a existência humana, sendo este necessário para o consumo próprio, transporte e muitas vezes o rio era considerado como um “ser” e, por vezes era cultuado;

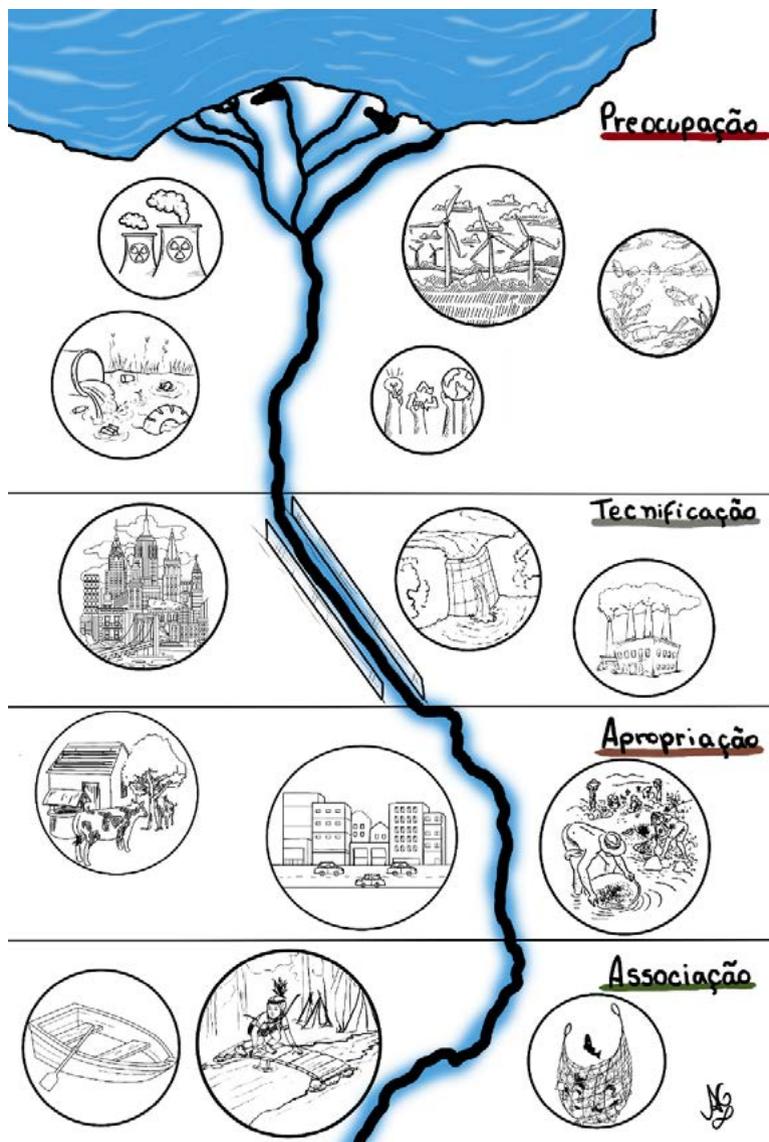
ii) **Apropriação** – período destacado por impactos provenientes do processo de colonização e posteriormente de urbanização e intensificação no êxodo rural;

iii) **Tecnificação** - período em que o crescimento econômico se torna o objetivo social comum a partir das relações de dominação provenientes do desenvolvimento capitalista, intensificando a urbanização e necessidade de domesticação e correção dos rios para que se tornassem eficientes em termos de produção agrícola e industrial e;

iv) **Preocupação** - cenário atual, em que diante de crises hídricas e climáticas torna-se necessário buscar soluções para recuperação, conservação e manejo dos recursos hídricos - termo que também destaca a forma como as relações entre os seres humanos e os rios se tornaram estritamente econômicas e hierárquicas, e os rios são vistos como recursos a serviço da humanidade.

Este esquema histórico foi ilustrado por uma jovem cientista que representou a cartografia dos Rios Brasileiros (Fig. 1). Este material didático pode ser utilizado como suporte para aulas centradas neste tema.

Figura 1. Representação de períodos históricos dos Rios Brasileiros. Ilustração feita por Ana Carolina Gomes (Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da UFRJ), inspirada nos estudos de Marçal e Lima (2022).



Nesse cenário em que os rios são vistos como recursos a serem explorados pelos seres humanos, poderíamos propor o questionamento inverso: Por que não abordar o Rio Macaé como sujeito? Em 1993, Bruni se debruçou no tema “a água e a vida”, onde nos convida a refletir sobre a frase “tudo é água” reiterando que, biologicamente, a vida depende diretamente da água.

Em 2012, o dossiê “Rios e Sociedades” retoma discussões similares, perpassando por eventos históricos como, por exemplo, o crime ambiental que ocasionou o rompimento de barragens no Rio Doce. O dossiê nos leva a pensar se podemos ou não concluir que os rios já não são apenas águas que correm para o mar, mas sim estruturas naturais forjadas pela história humana, mais do que pela Natureza (Pádua; Chambouleyron, 2019).

Bacia Hidrográfica é uma unidade de estudo potente que envolve a interação entre o meio biótico, abiótico, cultural, econômico e social em torno dos cursos d’água de uma região hidrográfica (Esteves, 2011). A Bacia Hidrográfica do Rio Macaé é uma grande área de drenagem com aproximadamente 1.800 km², localizada no território fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Com suas diferentes formas de relevo, esta bacia divide-se em três partes, superior, média e inferior, sendo a superior fundamental para a manutenção das demais. O modo de vida, as práticas, a conservação e o cuidado com a terra e a vegetação são de suma importância para sua estabilidade. Nesta perspectiva, o cenário de crescimento da cidade, ocasionou maior utilização do Rio, culminando em fortes pressões no ecossistema, como o lançamento de esgoto e o processo de retilinização (Molisani, 2009).

A nascente do Rio Macaé está localizada em Nova Friburgo, seu percurso e seus meandros perpassam por diversos municípios, e por fim, tem sua foz na região macaense. Esta Bacia Hidrográfica recebe afluentes de diversos rios, como por exemplo: o Rio Sana, Rio Bonito e também o Rio São João. De acordo com Assumpção e Marçal (2012), entre os anos de 1940 e 1980, foram realizadas diversas obras de retilinização de canais fluviais nas bacias hidrográficas do estado pelo extinto órgão governamental Departamento Nacional de Obras e Saneamento (DNOS). Durante esse período, o Rio Macaé foi gravemente modificado, perdendo suas curvas e lagoas naturais, alterando a drenagem; aumentando a erosão e, por consequência, perdendo parte de sua proteção: a mata ciliar (Assumpção; Marçal, 2012).

Além disso, o Rio Macaé “sente” e “se expressa” nas imaginações coletivas dos moradores de suas margens. Os registros das expressões culturais, identificados por meio da “Cartografia do Imaginário” (Sato, 2011), contam a história das relações com o Rio.

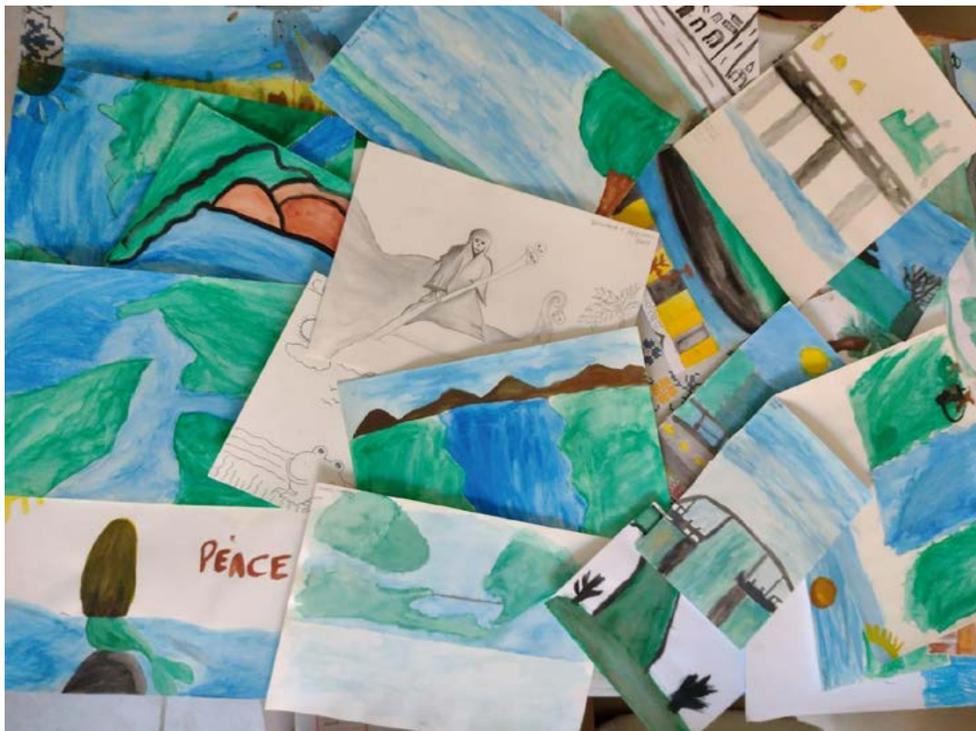
Relato das experiências no projeto: descobertas, significados e caminhos

A escrita e os desenhos podem manifestar os pensamentos construídos socialmente. No livro intitulado “Imaginamundos: Interfaces entre educação ambiental e imagens” (Costa et al., 2021) os autores argumentam que “na disputa para conquista do imaginário, o dominador, o agente do poder hegemônico, precisa de uma estratégia: produzir a cegueira”. Dessa forma, acreditamos que é com a imaginação que podemos traçar um caminho libertador.

Quando crianças, os desenhos, as pinturas e detalhes se manifestam de forma corriqueira nas atividades diárias (Dias, 2023). A forma como o ser vai se desenvolvendo acaba por deixar a rotina tomar um espaço grandioso em sua vida, sem um porquê bem definido e, a essência do “ser criança” se desfaz.

É partindo de uma folha em branco que o pincel regado a água e tinta conta a sua história, que se faz sem muita métrica, assim acontece a transição de cores e pensamentos (Fig. 2). Cabe ao imaginário desemparedar-se dos padrões, percorrendo curtas ou longas distâncias para contar a sua versão. É ele que está presente na boca da torneira, no caçar dos peixes e no encontro com o mar, por vezes, se apresenta na varanda de casa e, em outras, as invadem sem muito o que evitar.

Figura 2. Desenhos de estudantes representando o Rio Macaé.



Fonte: Acervo *Imagina Lab*.

Como o Rio está presente em sua vida? Voltamos à questão. É do individualismo reverberado que o coletivo se constrói. Ao olhar para o geral, com todas as expressões artísticas, que essa afirmação faz sentido. É possível notar que no azul das águas, verde das matas, marrom dos morros e preto das casas, do início ao fim, os pensamentos se encontram. De modo que, talvez não seja a representação do que se enxerga, mas do que se espera.

A representação do Rio como “ela” - a mulher, é o que chega mais próximo da realidade ao nosso ver (Fig. 3). Em sua gênese, a delicadeza, mas que em toda a sua trajetória provê as grandezas da vida. É berço em seus mangues, morada em suas águas e alimento em suas margens, daqueles que perpassam seus caminhos.

Figura 3. Desenho de um estudante representando o Rio Macaé.



Fonte: Acervo *Imagina Lab*.

Em paralelo aos desenhos do ambiente límpido há uma expressão dos seres místicos. Por exemplo, a representação da morte em seu barco sobre o Rio e a figura da sereia olhando para o horizonte em um sinal de paz. Quando olhamos a morte pairando sobre as águas escuras de um Rio, com uma fresta de vida representada por um pequeno aquário com um único peixe na ponta do barco, entendemos o que Palma (2011), traz em seu trabalho. Influenciada pela metodologia da *Cartografia do Imaginário*, representa uma crença no sobrenatural sem perder a base racional de se pesquisar. Nesta ilustração (Fig. 4), no horizonte é possível visualizar uma pequena ilha com apenas um coqueiro. A assimetria em que esses elementos são representados demonstra que, mesmo restrito, ainda existe esperança. E com uma ironia: a morte carrega a vida.

Figura 4. Desenho de um estudante representando o Rio Macaé.



Fonte: Acervo *Imagina Lab*.

No espaço escolar se despreza a imaginação? Com a vivência no cotidiano de colégios estaduais localizados no Norte Fluminense, percebe-se que educação e a realidade dos espaços escolares são contraditórios. Em nossa imersão no cotidiano das escolas percebemos processos de “encarceramento de mentes”, diante de aulas massificadas em um cenário de grades, disciplinas e câmeras de segurança.

O autor Paulo Freire, em seu livro *Extensão ou Comunicação?* (2013) deixou como legado a busca pelo embate educacional, de enfrentamento ao sistema, que na tentativa de tornar o processo de aprendizagem próprio do/a aluno/a acaba por tomar como mudança capacitá-lo/a a ser crítico e consciente do seu papel, levando em consideração o que se sabe e o porquê saber. Propor inovações nos ambientes educacionais, refletir sobre os papéis das pessoas dessas instituições acaba por transcender a realidade vivenciada pelos estudantes e pelos professores. A partir dessa noção, pode-se (re) definir o termo escola como não sendo apenas um lugar de ócio.

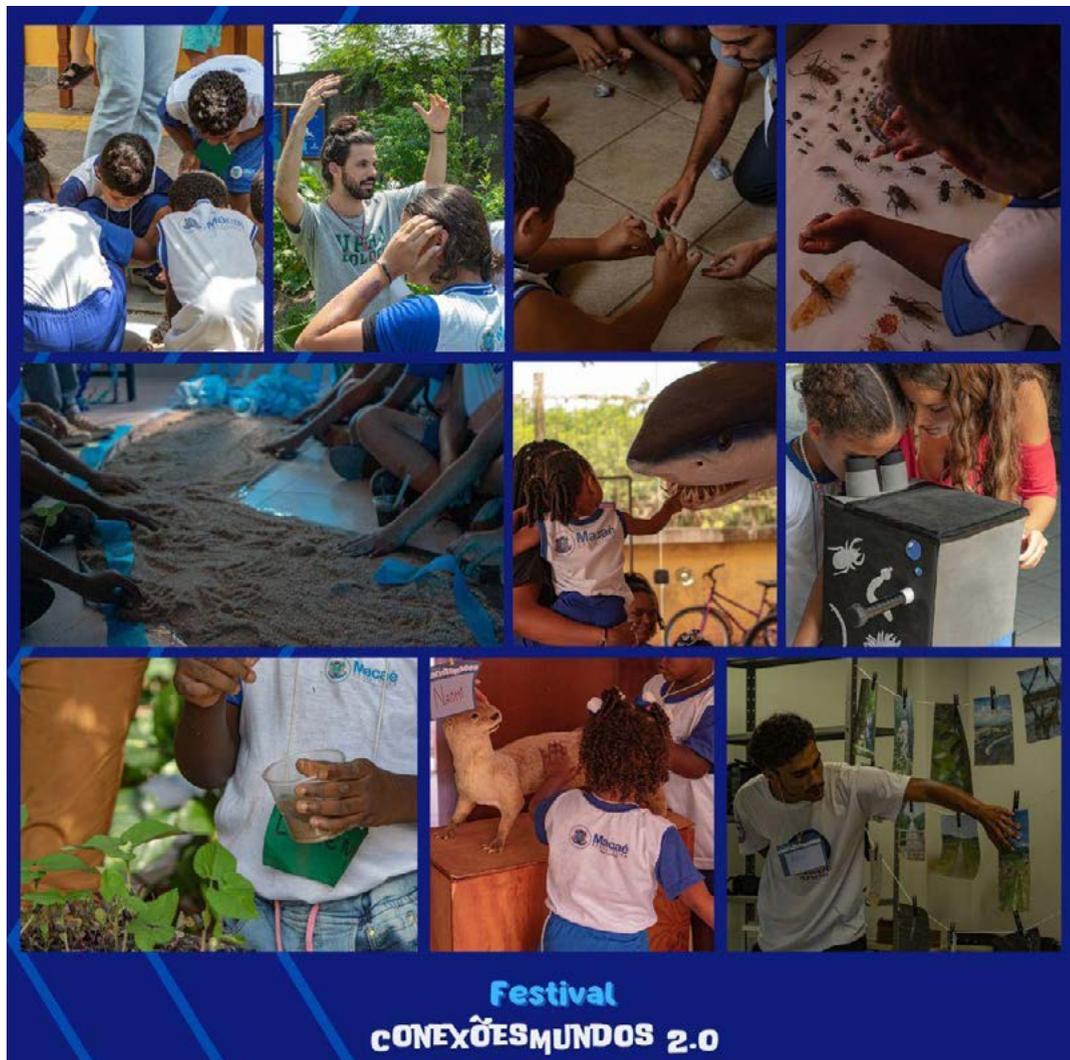
A imersão na Natureza é buscar a ancestralidade e tomar para si o sentir dos outros. Um outro “ser”: ser Árvore, ser Planta, ser Aves, ser Água. O distanciamento do humano com a Natureza é datado de várias gerações passadas, e a ideia de superioridade nos deixou em uma posição solitária. Logo, é necessário que assim como entramos no Rio, nos jogarmos de cabeça ao nosso passado.

O Festival Conexões Mundos é uma realização do projeto, em parceria com o projeto de extensão *Imaginamundos*, que tem como objetivo levar experiências inovadoras e disruptivas para participantes de um evento que visa a integração entre a universidade e as escolas. Neste evento ocorre a partilha do conhecimento a partir da experimentação, dos sentidos e da interação. Com atividades que contaram com a participação de diversos grupos de pesquisa e extensão do NUPEM como: 1) Imersão na Mata Atlântica; 2) Sala Sensorial; 3) Seres Microscópios; 4) Contadores de Histórias; 5) Um Mergulho Amazônico, entre diversas outras. Presenciamos práticas didáticas pouco utilizadas no cotidiano das escolas que frequentamos. E, por meio dessas experiências, alunos das escolas e graduandos descobrem que são parte da natureza sobre a qual aprendem.

Na última edição realizada (Fig. 5) o projeto se dedicou a construção da “Sala Sensorial”, onde foram preparados dois ambientes, um para trazer as sensações que se relacionem com um Rio Saudável e outro com um Rio Poluído. O sentido visual foi trabalhado por meio da ambientação da luz azul nos dois ambientes, e uso de elementos como a areia limpa e o Rio (feito com TNT), o lixo e os animais (feitos com TNT e EVA). O uso desses elementos também influenciou no sentido do tato. O sentido auditivo foi trabalhado por meio da poluição sonora em um dos ambientes e os sons da natureza no outro. O sentido olfativo foi trabalhado por meio de essências naturais no ambiente saudável e cheio de lixos no ambiente poluído. Apenas o paladar não foi trabalhado.

É na sensibilidade e nos detalhes que experiências fazem o subjetivo transbordar as fronteiras. O percurso atravessado até aqui torna entendível a aliança entre a ciência e o imaginário.

Figura 5: Algumas atividades realizadas no Festival Conexões Mundos 2.0



Fonte: Acervo *Imagina Lab*. Fotógrafa: Júlia de Sousa Peçanha Ramos.

Integrar um projeto com justificativas e objetivos tão comprometidos com a comunidade escolar local é emocionante. Esse é um sentimento comum aos integrantes do projeto. E nas palavras de uma integrante do projeto nos despedimos:

Durante esse percurso, hoje sinto que sou uma futura professora, capaz de contribuir na vida de jovens estudantes para uma sociedade mais justa social e ambientalmente. A transformação da imagem de um Rio antes, como um recurso para um ser tão importante e acima de tudo vivo é libertador. [...] Escolher estar imersa nesse projeto me fortalece todos os dias como futura professora e tira as amarras disciplinares impostas por um sistema educacional tradicional para um disruptivo, em que um Rio é capaz de ensinar. [Lohane Andrade de Quadros, integrante do projeto].

Considerações Finais

Este foi o início da nossa expedição pelo percurso do Rio Macaé em busca de práticas educativas bioinspiradoras. O Rio Macaé não foi o primeiro Rio das nossas vidas, e acreditamos que não será o último, mas já faz parte da nossa trajetória. No entanto, essa jornada, que envolve o Rio e práticas educativas em escolas públicas, traz uma perspectiva completamente nova, que não abriu apenas portas, mas novos mundos, para os futuros e atuais docentes-pesquisadores.

O Rio precisa ser abastecido para se manter vivo, e isso deve ser feito de forma contínua. O processo de formação de um Rio consiste em um ambiente adequado somado a um conjunto de águas que vêm das nascentes e chuvas. Em paralelo ao surgimento de um Rio, tem o conhecimento, que de forma similar, precisa ser abastecido e encontrar um ambiente adequado. Logo, conhecimento é Rio.

Hoje, não se trata apenas de perguntar como o Rio afeta a vida das pessoas, mas como ele pode se tornar uma parte viva de nossas experiências. O Rio vai além da ideia de morada e de recurso hídrico. Entrar na sala de aula e perceber que muitos estudantes não conhecem esse ser, desperta uma oportunidade para plantar sementes, pois se entende que essas mentes jovens são como solos férteis. Assim como as matas ciliares ajudam a proteger o Rio, esses jovens poderão se sentir parte desse ambiente, e desta forma, protegê-lo. Assim, o projeto, o Rio e as escolas seguem seu curso como oportunidades para (re)descobrir, crescer e poder compartilhar conhecimento.

Agradecimentos

À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por meio do projeto *Apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro 2021* (260003/007325/2021) e do *Programa Jovem Cientista do Nosso Estado* (E-26/201.321/2022). Ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq) pelo apoio ao Programa Pesquisas Ecológicas de Longa Duração (PELD/CNPq), Sítio Restingas e Lagoas Costeiras do Norte Fluminense (RLaC).

Referências

ASSUMPÇÃO, A.P.; MARÇAL, M.S. **Retificação dos canais fluviais e mudanças geomorfológicas na planície do rio Macaé** (RJ). *Revista de Geografia (UFPE)*, v. 29, n. 3, 2012.

BRUNI, JOSÉ. **A água e a vida**. *Tempo Social*, v. 5, 1993. Doi: 10.1590/ts.v5i1/2.84942

COSTA, R.N.; SANCHEZ, C.; LOUREIRO, R.; SILVA, S. L. P. **Imaginamundos: Interfaces entre educação ambiental e imagens**. 1º. ed. Macaé (RJ): Nupem/UFRJ, 2021. 461p. Disponível em: <https://nupem.ufrj.br/imaginamundos/>.

MELILA, A. P. S. S.; SANTOS, M. C. F. DISCURSOS AMBIENTAIS NO LESTE METROPOLITANO FLUMINENSE: uma análise de documentos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 194–208, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/42441>.

DIAS, B. **Arte-Educação-Ambiente: Manifestação sobre os Rios a partir da interação com duas escolas públicas do Rio de Janeiro**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação, Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM), da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2023.

ESTEVES, F. A. *et al.* **Carta das águas de Macaé**. *Revista do Nupem*. CCS. Universidade Federal do Rio de Janeiro, n° 6, 2015. Disponível em: <https://nupem.ufrj.br/editora-nupem>

ESTEVES, F. A. *Fundamentos de limnologia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Interciência, 2011.

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LOPES, Laura; Campos, Marília Torales; Nogueira, Valdir. (2021). **Educação Ambiental em contextos de Bacias Hidrográficas: uma revisão integrativa das pesquisas nacionais e internacionais no período de 1996 a 2020.** REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental. 28. 336. 10.14295/remea.v38i1.12379.
- MARÇAL, Mônica dos Santos; CASTRO, Adão Osdayan Cândido; LIMA, Raphael Nunes de Souza. **Geomorfologia Fluvial e Gestão dos Rios no Brasil.** In: Revisões de Literatura da Geomorfologia Brasileira. Editado por Osmar Abílio de Carvalho Júnior, Maria Carolina Villaça Gomes, Renato Fontes Guimarães, Roberto Arnaldo Trancoso Gomes. 2022. pág 225-249.
- MOLISANI, Maurício Mussi. Indução da percepção sobre os bens e serviços de um Ecossistema (rio Macaé, Macaé, RJ) em alunos do ensino fundamental sob o enfoque da ecologia perceptual. **Rev. eletrônica. Mestr. Edc. Ambient.** v.22, jan-jul, 2009.
- MOLISANI, M. M. et al. Emissões naturais e antrópicas de nitrogênio, fósforo e metais para a bacia do Rio Macaé (Macaé, RJ, Brasil) sob influência das atividades de exploração de petróleo e gás na Bacia de Campos. **Química Nova**, v. 36, n. 1, p. 27-66, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/Prqqs6WkrjKK6zmVrxHMMfz/?lang=pt&format=html#>
- PÁDUA, J. A., & Chambouleyron, R. (2019). APRESENTAÇÃO - **Movimentos dos rios /movimentos da História.** Revista Brasileira De História, 39(81), 15-24. <https://doi.org/10.1590/1806-93472019v39n81-01>
- PALMA, S. **Cartografia do imaginário: a dimensão poética e fenomenológica da educação ambiental.** Dissertação de Mestrado. Cuiabá-MT: UFMT, 2011.
- SATO, Michèle. **Cartografia do Imaginário no Mundo da Pesquisa.** In: **ABÍLIO, Francisco José Pegado (Org.)**. Educação Ambiental para o Semiárido. João Pessoa - PB: Editora Universitária da UFPB, 2011. p. 540-570.
- SATO, M; PASSOS, L.A. **Arte-Educação-Ambiental.** Ambiente & Educação. 2009.



Gabriela Marquez a.k.a Muiteza

Eco-arte-intervenções na Zona Oeste de São Paulo: ocupando criativamente as ruas!

Paulo E. Diaz Rocha¹

Não queremos um mundo no qual
a garantia de não morrer de fome
se troca pelo risco de morrer de tédio.
R. Vaneigem (2016, p.25).

Apresentação

Reflexões sobre arte e sociedade são feitas desde que ambas existem. O pensador citado acima, falando sobre criatividade a respeito da obra de arte, pergunta: o que ela representa comparado à energia criadora exibida por todas as pessoas mil vezes por dia?! O criador e inspirador de muitas das frases escritas nos muros de Paris em Maio de 1968, buscando uma universalização da subjetividade, continua:

Tudo isso votado ao anonimato e à pobreza de meios, encerrado na sobrevivência ou obrigado a perder a sua riqueza qualitativa para exprimir-se conforme as categorias do espetáculo [...] Considere, com maior precisão, a incrível diversidade de sonhos de cada um, paisagens muito mais coloridas que as mais belas telas de Van Gogh. Pense num mundo ideal que é construído sem descanso dentro de cada um, mesmo que seus gestos exteriores percorram como sempre o lugar comum. (p.240/1).

1 Comissão de Cultura e Extensão Universitária, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, arte educador ambiental, ORCID 0000-0002-1073-2980 e pdiaz@usp.br. Rede social: https://www.instagram.com/arte_educacao_ambiental.aea/

Refletindo um pouco sobre tais questões em minha vida (mesmo antes de ler o autor acima), passei a querer desenvolver algo maior do que a criatividade pessoal e sim a pensar nas possibilidades de uma *imaginação coletiva* e na abrangência dela sobre um *local*. A partir de inúmeras vertentes experimentadas no campo da *Arte Educação Ambiental*, cunhada em 1995 durante atuação profissional na Amazônia, iniciei em 2012 uma proposta de *arte urbana*, visando realizar intervenções no entorno de casa, sempre buscando reunir adeptos de aventuras. Querendo ir além das artes visuais em 2D e me autodenominando um *lixófilo*, curioso por caçambas, sucatas, *resíduos* em geral - isopores, madeiras, plásticos, tecidos, borrachas, cordas etc e compondo com *materiais naturais* - galhos, folhas, penas, pedras, chifres, conchas, sementes etc, ambos com suas *cores, texturas, durezas, flexibilidades, brilhos* etc, passei a explorar a criação de *esculturas* a partir destes objetos descartados. Assim, desde este ano, comecei a montar *bonecos* a serem instalados em praças públicas, ruas, pontes, calçadas etc com a intenção de provocar estranhamentos ao público passante diante daquela pessoa, corpo, ser vestido daquele jeito, naquele lugar...!

Este artigo trata de relatar essa experiência praticada quase todos os anos desde então, variando apenas nas técnicas utilizadas, pois também parti pro grafite em algumas ocasiões, mas sempre no mês de Junho, visando “comemorar” o *Dia/Mês Mundial do Meio Ambiente*, sozinho ou, sempre que possível, acompanhado por *ativistas* como eu.

Chamei de *Eco Arte Intervenção* este movimento, embora não seja novidade em todo o mundo. A ideia de [earth ou land art](#), tipo de arte em que o terreno natural, ao invés de prover o ambiente para a arte, é trabalhado para integrar-se à obra, é bastante conhecida, mas, em geral, não realizada em meio urbano. E, claro, a [intervenção artística urbana](#) ou *arte urbana*, muitas vezes relacionada ao *grafite*, também está espalhada há décadas nas cidades em todo o mundo, mas nem sempre com materiais do tipo citado e sobre o tema socioambiental.²

2 [Aqui](#), para exemplificar, temos uma intervenção interativa, sem usar elementos naturais, mas a partir da simulação de um animal marinho no meio da cidade.

ARTE: de rua, do impossível, marginal, sociopedagógica, comunicativa, ética, periférica, espontânea, catártica, cotidiana, revolucionária; enfim, artista!

Abaixo, seguem um pouco de minhas leituras sobre *arte*, diante de todo um pluriverso de visões possíveis, mas trago um foco maior na linha do *ativismo*, como pode também ser chamado, conforme tenho publicado (DIAZ ROCHA, 1997, 2007, 2009, 2011). Reuni apenas seis livros com autores diversos que sondam por este campo para nos situar melhor o contexto sob o ponto de vista mais teórico.

Seguindo ainda com R. VANEIGEM (2016, p.243), trago mais um pouco de suas reflexões sobre *criatividade*. Para ele, a individual, não distinta da universal, tem que ir além da passividade artística e superar a impotência por meio da imaginação. Comparando com a técnica, a quantificação e a ciência, percebe que lhes falta coragem e liberdade da criatividade espontânea humana (p.238). Falando sobre *poesia*, defende que ela é a ação que gera novas realidades, a ação de inversão de perspectiva:

A poesia é a organização da espontaneidade criadora, a exploração do qualitativo segundo as suas leis internas de coerência, aquilo a que os gregos chamavam de *poieim*, que é o fazer, mas o fazer devolvido à pureza do seu momento original, em outras palavras à totalidade. (p.251).

Da poesia, o autor traz o tema da *comunicação*, de grande relevância, a meu ver, para este nosso campo. Ela é desejada pelo artista, mas, impedida e proibida na vida cotidiana; é perseguida por esforços coletivos e não apenas por pintores e poetas: “... assim acaba a velha especialização da arte. Já não existem artistas uma vez que todos o são. A futura obra de arte é a construção de uma vida apaixonante” (p.254).

Pierre RESTANY (2003), escrevendo sobre Hundertwasser, arquiteto, artista e militante ecológico austríaco do século XX, nos fala sobre o *poder da arte* e suas *linguagens polivalentes*. Citando Duchamp, Y. Klein, J. Beuys e E. Satie, ele menciona a paixão do artista pela beleza - agindo em completa concordância com seus princípios, sua temperança ecológica e seu ódio à linha reta! Para ele, o ser humano tem *cinco peles*: a epiderme, a roupa, a casa, o meio social e o planeta e, artisticamente, Hundertwasser cria plantas, maquetes, transforma fábricas em museus e altera fachadas com árvores, sendo profícuo produtor de cartazes, selos, relógios etc, com seu estilo orgânico. Ele também

participa de inúmeras campanhas ambientais e, inclusive, levantando utopicamente a bandeira de *artistas para a paz*:

É esse o poder da arte: Hundertwasser oferece-nos uma espantosa e cativante forma de a usar - primeiro para viver, em vez de sobreviver, e depois para viver melhor. O pintor-rei das cinco peles vê o mundo como um quadro sempre mais belo. À impiedosa tecnologia galopante, Hundertwasser opõe o mais simples e mais seguro dos remédios, a felicidade eterna através da beleza. Cabe-nos descobri-la, ele dá-nos a chave. Tudo vem da arte e regressa à arte. (Restany, 2003, p.95).

Minha outra citação é sobre o breve, mas intenso livro de Julia Di GIOVANNI (2012) que trata de intervenções realizadas por artistas em protestos de rua, principalmente relativas ao movimento antiglobalização. Sob o lema *a rua é o palco*, Di Giovanni utiliza os termos *insurreições* e *levantes* para se referir a esses *descentramentos* e *fragmentações* que permitem recriar universos sociais e simbólicos que aparecem em tais rompimentos do cotidiano, assim como penso para as minhas contribuições, menos histriônicas, que podem “implodir” o *continuum histórico*. Baseado numa *carnevalização* destes deslocamentos do dia a dia que possibilitam provocar rupturas e transformar corações e mentes, tais ações visam uma alteração do *modus operandi* capitalista e padronizador da globalização mundial. Se referindo ao título do livro *Artes do impossível*, a autora se pergunta:

Neste quadro de impossibilidade, como ficam os sentidos dos movimentos de protesto, do engajamento individual e coletivo, da intensidade das experiências que eles envolvem? Que sentidos, nesses termos, adquire a permanência de manifestações que se proclamam antisistêmicas? (Di Giovanni, 2012, p.51).

A partir dessa força criativa, de *resistência* e *esperança* que permite promover uma erupção, apresento a *arte sociológica* de Hervé Fischer, cujo livro foi organizado por Cristina FREIRE (2012). Segundo ela, o artista francês, com sua postura interrogativa e crítica, cuja obras buscavam ativar a experiência com o outro, traz como vetor fundamental de sua prática “...a implicação definitiva arte-sociedade-arte-vida” (p.13).

Co-criador do Coletivo de Arte Sociológica nos anos 1970, Fischer articulava saberes, reunindo diversas áreas do conhecimento e sugerindo diversas conexões que objetivava um pensamento dialógico, inclusive para o mundo virtual, ainda se iniciando. Na linha de M. Duchamp, de acordo com Freire, tais ideias e ideais influenciaram também artistas nacionais, como H. Oiticica, C. Meireles, P. Brusky. Também chamada de *arte sociopedagógica*, a autora menciona que, para Hervé, a prática artística visa suscitar novas tomadas de *consciência*, compondo a arte como *meio de comunicação* privilegiado. Ele defende a *função questionadora e perturbadora* da arte, que busca uma *desalienação social*, pondo em questão as superestruturas ideológicas, valores, mentalidades da sociedade massificada.

Para complementar, vejamos agora alguns pensamentos sobre estética e ética do filósofo húngaro G. Lukács, sob a perspectiva materialista, escrita por Santos Neto (2013). Já em sua introdução, ele destaca que o propósito fundamental da arte é despertar a *autoconsciência* da humanidade e, portanto, que sua primazia é conferida pela forma particular como aborda os grandes problemas humanos. Apoiado também em outro marxista, Bertold Brecht, relaciona *reflexo estético* com *práxis ética*, ou seja, atividade artística e vida cotidiana, estética e ciência, num procedimento dialético que não prioriza a consciência sobre o ser e nem a teoria sobre a prática (p.10). Para o autor, segundo Lukács: “[...] o reflexo estético parte do mundo humano e se orienta para ele, o que não significa a queda num puro subjetivismo, porque o conteúdo e a forma da produção estética não podem nunca se desprender do substrato de sua gênese” (Santos Neto, 2013, p.20).

Sobre a relação entre *arte* e *pragmatismo*, o *estético* e o *utilitário*, o autor revela que, para Lukács, não há uma fronteira rígida, pois existe um estreito fio entre o *prazer utilitário* e o *prazer estético*. Por outro lado, ele continua, os elementos estéticos não se caracterizam pela utilidade do trabalho, já que embora exista relação entre eles por exemplo na decoração de ferramentas, na dança e no ritmo, o estético não pode ser compreendido pelas determinações simplesmente pragmáticas (p.23). Santos Neto lembra que o pensador defende que a arte percorre um caminho mais próximo da vida cotidiana do que na ciência, apesar de também existir conhecimento tanto na arte quanto na vida cotidiana. Ou seja, Lukács se contrapõe àqueles que desprezam a *subjetividade*, mas também afasta-se do *idealismo* que se divorcia do mundo objetivo, evocando o próprio trabalho humano onde emergem ambos. Para ele, “a experiência estética oferece

um terreno privilegiado acerca da consciência de espécie da humanidade, que muito tem o que ensinar ao homem de ciência e à vida cotidiana” (p.27).

Já no recente, precioso e completo livro *Arte e ativismo: antologia*, organizado pelo MASP (C. Esche, 2021), no prefácio à 2ª edição, menciona que os artistas objetivamente abertos à política e liberdade vêm ganhando atenção nos principais espaços públicos de arte, sendo adotadas em suas produções formas *participativas, propositivas e comunitárias* (p.14):

Em todos eles, existe também um evidente desejo comum de ir além do mundo da arte, definido por sua produção de mercadorias, com o objetivo de instituir ou apoiar movimentos sociais e práticas de arquivo que retenham as memórias de lutas de libertação passadas.

W. Bradley (2021), na introdução da referida antologia, relata sobre a história da arte, comentando sobre a busca de sua pretensa autonomia e do papel da *arte pela arte* existente até hoje: “...a arte não deveria ou não poderia se engajar na tentativa de efetuar mudanças na sociedade” (p.18). Para ele, esse alheamento social serve a certos interesses, muitas vezes servindo às forças sociais e políticas conservadoras. Por um lado, o *ativismo* pode parecer uma rejeição da arte ou sua subjugação à política, mas ela, segundo o autor, também é invocada como representante “...de um ideal de liberdade pessoal, uma condição utópica à qual a sociedade deve aspirar, ou um direito comum de participar na criação da cultura cotidiana” (p.19). Segundo o autor, a arte moderna sintetizou duas ideias aparentemente opostas: a arte como uma progressão de filosofias e movimentos estéticos construídos no passado e os experimentos radicais de vanguarda que tentaram continuamente romper com ela ou refazer a própria categoria.

Assim, criatividade, poesia, subjetividade, comunicação, idealismo, liberdade, juntos com a ideia da rua como galeria, da arte & sociedade, arte & vida, possibilitam fortalecer o poder da arte e suas múltiplas linguagens. Não irei me adentrar nessa seara talvez sem fim, embora muito me interesse e me fortaleça. Segue portanto, após essas pitadas de reflexões, as experiências desenvolvidas a partir da ideia de provocar artisticamente a sociedade com minhas *invenções*.

Intervenções urbanas

Em 2012, cansado de atividades padrão que celebram o Dia Mundial do Meio Ambiente, algumas inclusive com viés mercadológico, iniciei com certa ousadia a produzir “personagens” instalados em locais de boa visibilidade. Neste ano, inaugurei a aventura montando um esquiador que foi colocado com amigos nas águas poluídas do Rio Pinheiros e que chamei de *Vitor V. de Vingança*. Mesmo não tendo durado muito devido a uma super ventania, foi o estopim para novos desafios!



Em 2013, resolvi homenagear meu pai - Juan Diaz Bordenave³ -, falecido meses antes e montei o *Papito, el pescador de utopias*, pois ele foi chamado de plantador de utopias por um pesquisador, instalando-o em uma ponte sobre o mesmo rio.



³ Mais informações [aqui](#).

No ano seguinte, criei a *Loba Boa no Balanço da Babilônia*, instalada pendurada nos arcos desta mesma ponte e que perdurou por vários meses, vestindo roupas velhas e fantasias de carnaval.



Ainda em 2014, fui chamado para realizar instalações no Parque Ibirapuera devido às comemorações de seus 60 anos. Visando chamar atenção para a coleta seletiva, fiz dois bonecos - o *Benedito, boneco de pau* e o *Gambiarra, boneco de sucata*. E ainda um enorme *Móbil*, onde em baixo, escrevi em giz: *Arte, Natureza, Lixo, Equilíbrio* em um mandala com interrogações ao centro.



Já em 2015, passei a adotar outro local, pois havia muito perigo nas instalações prévias, adotando uma praça no bairro que estava correndo risco de ser substituída por uma avenida que daria num túnel. Chamei o novo boneco de Ícaro e desta vez não usei roupas, mas apenas sucatas encontradas pelas ruas.



Em 2016, iniciei um outro tipo de arte mais minimalista: as *Mini Eco-arte-intervenções*! Neste caso, algo que faço regularmente, reuni restos vegetais e criei um ninho, colocando ao centro, em geral, pedras arredondadas como se fossem ovos e o instalei em uma árvore.



Já em 2017, compensando a singela contribuição do ano passado, pude realizar três intervenções diferentes no bairro! Uma foi num muro da Nascente do Iquiririm, entre o Jardim Rizzo e a Vila Indiana. Chamei de *Dois Mundos* a breve exposição, mas com cunho bastante denunciador, feita com bainhas de palmeiras pintadas:



Parti, junto com amigos, para o trabalho com grafite, tendo recebido convite para realizar pintura em muro no bairro Pinheiros. Imaginei e apliquei um tema semelhante ao acima, comparando mundos diferentes, mas neste caso o mundo das artes:



Em seguida, me juntei com o parceiro de grafite para montar mais um boneco, desta vez numa praça também neste bairro. Chamamos de *Pachamama*, inspirada também em *Carmem Miranda*, *Atlas e Gaia*, construída por meses com grande quantidade de sucata!



Em 2018, participei da Virada Sustentável, instalando uma homenagem a *São Francisco de Assis*, padroeiro da Ecologia, na Praça Elis Regina, Butantã, também feito com bainhas de palmeiras e sucata:



Em 2019, trabalhei com ambas técnicas: o grafite e as bainhas, atuando em dois lugares; uma praça na Vila Indiana:



E de novo na Nascente do Iquiririm, junto com dois amigos artistas (4ª imagem):



Em 2020, com a pandemia, utilizei novamente a Praça Elis Regina como galeria de arte, expondo obras sobre a cantora e bainhas pintadas com diversas figuras, inclusive penduradas encaixadas em quatro, como grandes casulos ou lulas gigantes⁴:



Algo inusitado se deu com estas mencionadas (5ª foto acima): houve um desmonte das obras e moradores da praça assumiram a decoração e as utilizaram em seu acampamento!



Em 2021, em plena pandemia, respirando muita arte para não pirar com a reclusão doméstica, além de fotografar, passei a produzir com amigos pequenas obras com argila, realizando mais *mini intervenções* pelo bairro:

⁴ Produzidos em oficina em 2019 durante Mostra Cultural do Butantã no CEU Uirapuru, Butantã.



Inclusive com uma linha do *virus* que chamei de *Corongas*, feitos com argila adornado com materiais caseiros do dia a dia (arames, canudos, palitos, piaçava etc):



E animais feitos com arames:



Fiz também duas outras intervenções: uma em nova praça na Vila Indiana também com obras em bacia de palmeiras pintadas (e uma lagartixa em argila):



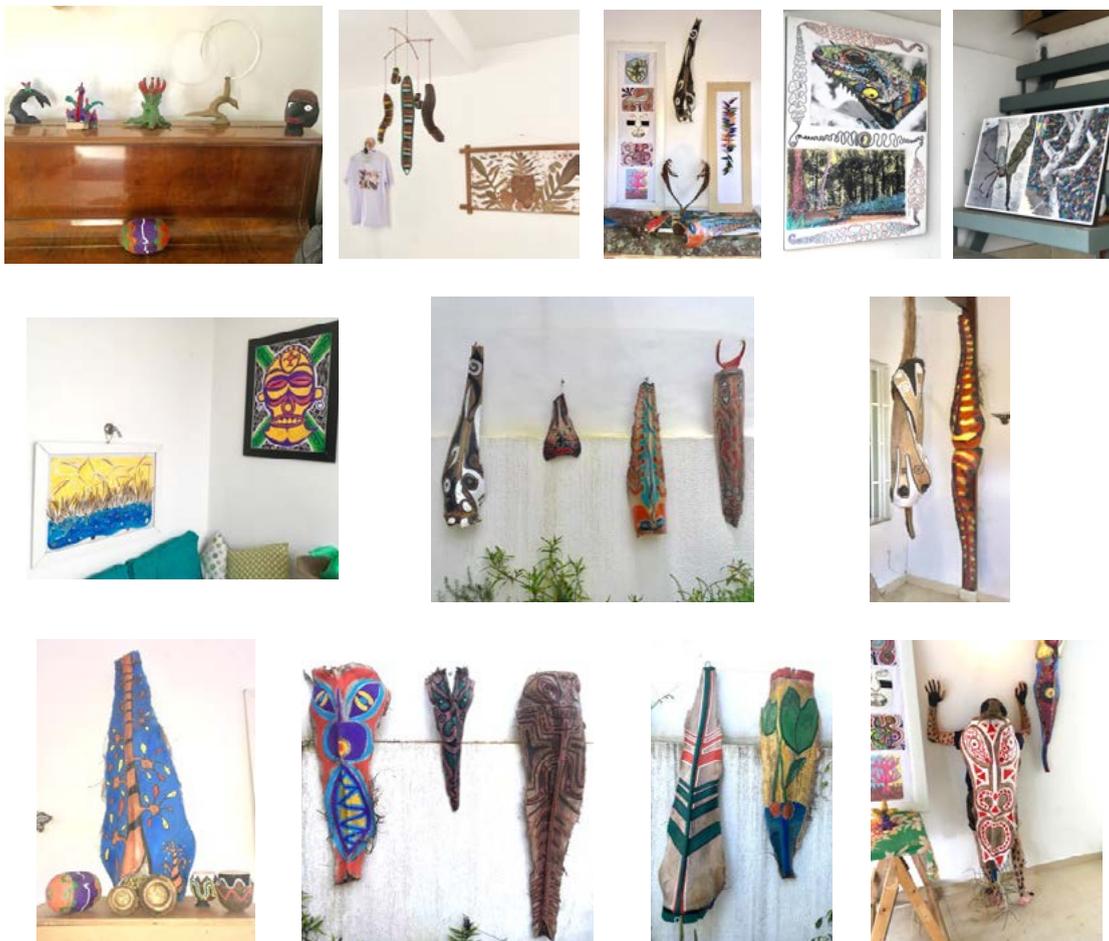
E ainda, com giz em um carro abandonado:



Já em 2022, não realizei nenhuma intervenção em espaço público, mas deixo registrado aqui duas exposições abertas ao público, embora em espaços fechados. Uma foi no *Instituto Barú*, entreposto de produtos orgânicos recém transferido para um amplo galpão no bairro, estando quase todas obras, também de pinturas em partes de palmeiras, expostas até o presente momento:



E a outra foi num atelier que utilizei por um tempo, expondo obras em diversas técnicas - pinturas, colagens, argilas, camiseta, desenho em fotografia, além das bainhas -, junto ao coletivo [Roteiro de Ateliês](#), quando houve uma inusitada intervenção teatral com *Cauê Matos*, usando uma das obras (última foto abaixo, vídeo [aqui](#)):



Finalmente em 2023, aproveitei a Semana do Meio Ambiente do Instituto de Biociências da USP para instalar uma obra, utilizando o encaixe de bainhas de palmeiras, pintadas com motivos indígenas:



E ainda, apliquei alguns estênceis e lambes com minha filha e amigos em muros de uma praça onde ocorre o movimento de [composteiras](#) do bairro:



Concluindo...

Bom, foram inúmeras peripécias que tais interferências (e muitas outras ainda que não couberam aqui!) proporcionaram, mas pretendo concluir com algumas considerações a respeito. Uma delas possível é quanto à *eficácia*. Digo isto, pois tenho um intento, embora não indo atrás de obter dados de possíveis resultados, mas penso, como dito ao início, que tais aventuras são para causar *estranhamentos*. Mas não gratuitos, pois já temos coisas muito estranhas em nosso dia a dia, mas trago para mim que a AEA deve ser engajada e por isso - além de ser um prazer enorme, imagina-las, buscar insumos e coautores/as, montá-las, superar obstáculos, pensar no local vendo prós e contras, registrar e divulgar etc -, pretendo com estas intervenções que as pessoas que reparam nelas pensem um pouco sobre do que se trata e que provoquem algo de bom (ou não) nelas sobre *arte, meio ambiente, sociedade...*

Outros fatores que me perguntaram numa palestra são a *legalidade* destas obras em local público sem autorização das autoridades e se há algum cuidado com os restos da obra quando elas se desgastam e desmontam. Vejo como bom um certo lado *subversivo* de se fazer sem pedido de autorização e também, evitando ao máximo qualquer burocracia, prefiro arriscar, mas tendo toda cautela para não proporcionar perigos a pessoas, transeuntes no local escolhido! E como uso sucata já encontradas nas ruas e materiais orgânicos também já espalhados por praças, jardins e calçadas, não vejo problema no que ficar solto por aí, embora sempre faça manutenção e retiro quando vejo que degradou.

Uma de minhas alegrias é justamente esse espírito de colagem, de bricolagem que faz com que *objetos* inanimados, materiais inertes, descartados, desprezados, incômodos, possam vir a (re)tomar “vida”, formarem *seres, sujeitos*, inanimados ou não e poderem, de algum modo, participar novamente e de modo lúdico e artístico no *metabolismo urbano*, mesmo que seja por apenas alguns instantes ou mesmo por meses!

Referências

DI GIOVANNI, J. R. **Artes do impossível: protesto de rua no movimento antiglobalização**. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.

DIAZ ROCHA, P. E. **Arte educação ambiental como práxis política**. Trabalho apresentado no Pré-Fórum de Educação Ambiental, Região Sudeste, 1996, no Fórum de Educação Ambiental, 4. e Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental, 1, 1997, Guarapari. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1Yed3DRvUoSqH5OBnmck-cJ-_NuSzoGs-Q4kfq-YRSbKo/edit. Acesso em: 7 jun. 2023.

_____. Aplicação do lúdico na Educação Ambiental. In: PEDRINI, A. de G. (org.).

Metodologias em Educação Ambiental. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 95-125. (Coleção Educação Ambiental). Disponível em: https://www.academia.edu/44559987/METODOLOGIAS_EM_EDUCA%C3%87%C3%83O_AMBIENTAL. Acesso em: 7 jun. 2023.

_____. **Arte Educação Ambiental: o que é e para que serve?** Trabalho apresentado no Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, 6., 2009, San Clemente del Tuyú. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1JV0YObsDoszXevS1GsRm3ZN32Ilk-ax5/view>. Acesso em: 7 jun. 2023.

_____. **Arte Educação Ambiental – AEA: uma linguagem político-pedagógica da arte**. 2011. Monografia (Especialização em Linguagens da Arte) – Centro Universitário Maria Antonia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1S3thbleMtKZ2ffFtmJVUvrrSpGzB0uKj8/view>. Acesso em: 7 jun. 2023.

FREIRE, Cristina (org.). **Hervé Fischer no MAC USP: arte sociológica e conexões: arte-sociedade-arte-vida**. São Paulo: MAC-USP, 2012.

RESTANY, Pierre. **O poder da arte Hundertwasser - o pintor-rei das cinco peles**. Koln: Taschen, 2003.

SANTOS NETO, A. B. dos. **Estética e ética na perspectiva materialista**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VANEIGEM, Raoul. **Baderna: a arte de viver para as novas gerações**. São Paulo: Veneta, 2016.

Sejamos Tod@s Artistas-Educadores- Ambientais: Metáforas para SentirPensarAgir a Revolução de Outro Mundo Possível

José Matarezi – MataVerdeMata¹

POEMA PARA SER TRANSFIGURADO - Chacal

quem somos
o que queremos
logo, logo saberemos

por enquanto
sabemos
que um gesto
uma palavra
podem transformar o mundo

qual deles

qual delas
saberemos já, já

¹ Sou Artista-Pesquisador-Educador-Ambiental-Patrimonial. Essa forma de denominação é uma provocação reflexiva sobre os processos de subjetivação e consequentes formas identitárias a que me reconheço atuando com os movimentos socioambientais e como professor-pesquisador-extensionista no Laboratório de Educação Ambiental (LEA) da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí (SC), desde 1997. Ao longo dessa minha “Trilha da Vida”, as artes visuais, a fotografia, as instalações e as performances são formas de expressão ético-estéticas na busca de sentidos e autoconhecimento me constituindo como MataVerdeMata. Bolsista CAPES. E-mail: jmatarezi@univali.br. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3554616369612517>.

esta a missão do artista:
experimentar

por isso somos precisos
por dar nossas vidas
pelo que – ainda – não é
pelo que – quem sabe – será

o que somos
o que queremos
saberemos juntos
já, já

Belvedere (2007)

Bula de leitura para a revolução de outros mundos possíveis...

Este *texto-evento* é um convite para uma experiência performática no percurso de sua leitura. Afinal, a sua existência completa-se e é ativada pela livre imersão em sua leitura, muito mais pela experimentação do que pela interpretação. Como convite, pressupõem-se uma liberdade de escolha e uma tomada de decisão consciente em participar ou não dessa *leitura-experiência*.

Pois é nesse percurso labiríntico que se estabelecerão os vínculos do *SentirPensarAgir*² entre meu ser, você e a imaginação. Processo que se manifesta num lugar-tempo de bons encontros que torna @³ leit@r um@ colaborad@r do *SentirPensarAgir* de quem o

2 Sentipensar é um termo criado por Saturnino de la Torre (1997), em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona (Moraes e Torre, 2004), como “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (Moraes e Torre, 2001, p. 1). Com o termo sentipensar, os autores pretendem “ilustrar a mudança de paradigma na ciência e na educação e suas consequências. Pretendem abrir uma nova via de reflexão e compreensão do processo formativo em consonância com uma sociedade em constante mudança e com as pujantes concepções ecossistêmicas” (Moraes e Torre, 2001). O termo, originalmente aplicado ao campo da educação ambiental e da arte-educação-ambiental por Michèle Sato, é sentipensar. Nele acrescento intencionalmente o agir: SentirPensarAgir. Embora esteja implícita a ação decorrente do sentipensar, a sua inclusão visa reforçar a dimensão transformadora e necessária da ação humana na construção de [sociedades sustentáveis](#).

3 Na busca por uma prática de linguagem que promova a inclusão e evidencie a temática da equidade de gênero, o uso do símbolo arroba (@), bem como de letras como x ou a vogal æ (junção das vogais a e e)

escreveu. Só o ato de sua leitura como experiência estética, mediada pela imaginação e por algumas proposições, pode garantir seu propósito existencial: a revolução de outro mundo possível. É um *texto-evento* dedicado à Michèle Sato e inspirado pela *Educação Ambiental poética e surrealista* da sua *Cartografia do Imaginário* (SATO, 2011) e dos seus *confetos*⁴, tod@s generosamente presentead@s ao campo da Arte-Educação-Ambiental e além dele.

No campo da [arte conceitual](#)⁵, considera-se evento tudo o que ocorre no espaço de uma instalação ou de uma intervenção que normalmente é ativada pela participação do público. O envolvimento e a interação do público são essenciais nessas proposições, porque é por sua ação que algo acontece, seja mediante a ativação de elementos visuais, sonoros e textuais, seja pelo estímulo à interação com os objetos presentes, seja ainda por percursos, atividades, roteiros e instruções a serem realizados. Essas instalações podem proporcionar experiências únicas e imersivas, em que o público se torna parte integrante da obra ao contribuir para a criação do evento que ali ocorre. Algumas

tem sido uma iniciativa da sociedade civil, de movimentos de igualdade de gênero e ativistas de direitos LGBTQIAPN+. A promoção da linguagem inclusiva e do respeito à diversidade de gênero é um tópico de reflexões atuais e urgentes nas relações de poder diante dos desafios da contemporaneidade. À medida que os debates sobre identidade de gênero e inclusão avançam, surgem práticas e convenções linguísticas. Até lá, é importante reconhecer o caráter dinâmico e autônomo da linguagem cotidiana num mundo globalizado, informatizado, desigual, violento e injusto. A opção pelo uso do @ é intencional também para explicitar a complexidade envolvendo as tecnologias da informação e as redes sociais, bem como a expressão gráfica ético-estética. É um posicionar-se pela denúncia e [anúnciação](#) de [dentro de cada um](#). Mergulhe no documentário [Nem Gravata Nem Honra](#), de Marcelo Masagão (2001). Conheça Anohni & Yoko: [I Love You Earth](#), [Imagine](#), [Woman Power](#), [Children Power](#) e [yokoonowarzone](#).

4 Segundo Sato (2016), há uma clara distinção em relação a Descartes, que priorizou unicamente a racionalidade, relegando os afetos a um plano inferior. Em contraposição a essa visão, surgiu o termo *confetos*, uma combinação de conceitos e afetos, introduzido no âmbito da sociopoética por Sato, Gauthier e Parigipe (2005). Esse tecer de ideias e emoções busca ampliar as possibilidades de compreensão do mundo e transcender as fronteiras disciplinares. [Michèle Sato e o Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte](#), da Universidade Federal de Mato Grosso, desafiam-nos ao conjugar o verbo amar entre as ciências e a arte, sem temer possíveis críticas (Sato e Senra, 2009). Acesse: <https://gpeaufmt.blogspot.com/p/historico.html> e assista ao vídeo de 20 anos do GPEA: <https://www.youtube.com/watch?v=Pi4R5O8aZB8>. Emocione-se com a Carta da Terra por Michèle Sato: https://www.youtube.com/watch?v=otuBS_ENIDI. Conheça a Educação Ambiental e Pandemia (Observare): <https://www.youtube.com/watch?v=iFvjXwFPj24> e ClimArtEdu – Aquarela: <https://www.youtube.com/watch?v=PV8NKwM9fTQ&t=41s>.

5 Ver definição em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3187/arte-conceitual>.

orientações são possíveis de serem realizadas no exato momento de sua leitura ou posteriormente, algumas convidam ao contato corporal e ao despertar dos sentidos, e outras são processadas apenas no plano mental e na imaginação.

Nesse sentido, propomos este *texto-evento* atencional e intencionalmente permeado de metáforas, recomendações, instruções e sugestões de *links*, imagens, músicas, poesias, textos, vídeos, intervenções, *performance*, gestos e interações, aqui cartografados como um devir ativado pelo imbricamento de linguagens, pela hibridização de campos de conhecimentos e pelo diálogo de saberes, a ponto de o ato de ler se tornar um evento e uma experiência performática sensível, no qual outros mundos já são possíveis, ainda que no exercício inventivo da nossa imaginação. Uma revolução já iniciada e em curso, aqui e agora, pelo poder transformador do *SentirPensarAgir* com a *língua* pela *margem das palavras* e pelo poder das *metáforas* e da *metalinguagem*⁶.

Cabe alertar que *performance* nesse contexto é, segundo Matarazi, Carelli e Lamas (2023), um resgate da simplicidade, atenção imanente, contemplação, cuidado, momento presente, gentileza e cortesia. É um movimento de despertar do corpo exposto à experiência da leitura que pede um pouco mais de tempo, dedicação e atenção – coisas raras e valiosas nesse nosso mundo acelerado e condicionado ao excesso de estímulos, informações visuais e comunicação característico da sociedade digital, ou melhor, das *sociedades do cansaço* e da *transparência* (Han, 2017). Mundo cheio de *anjos tronchos* do *Vale do Silício* dizendo-nos para sermos virtuosos no vício das telas azuis mais do que azuis.

Para Sant’Anna (2005), a atenção é um ato individual aberto ao coletivo e desvela as diferenças entre as coisas. “Ela é principalmente um gesto voltado a cavar intervalo de duração entre o que foi e o que virá, entre o que nos é perguntado e o que será respondido. A desatenção é um parente próximo da indiferença. A atenção serve, entre outros, para discernir as diferenças” (Sant’Anna, 2005, p. 70). O autor argumenta ainda que a *performance* deve ser entendida como um ato de cortesia, que envolve tanto aspectos físicos quanto espirituais.

⁶ Um bom exemplo de metalinguagem como enfrentamento das censuras e proibições violentas impostas historicamente ao conhecimento científico e as artes está no segundo ato: “o homem das unhas gigantes”, por Bia Guimarães do Episódio 55 – intitulado “Quarta parede” do podcast Rádio Novo. Acessível em: <https://radionovelo.com.br/originais/apresenta/quarta-parede/>.

Uma pura gentileza em estar pleno de sentidos do aqui e agora faz do percurso desta leitura um caminho de encontros e descobertas, de se religar com a natureza das coisas e de si (natureza interior), de se dar ao tempo da descoberta, em outro ritmo de contato sensível e inteligível consigo mesmo e com outros mundos, o que já é em si uma experiência estética revolucionária, pois muitas *janelas, portais, pontes, passagens* e *caminhos* surgem ao longo do texto, alguns sinalizados e outros nas entrelinhas, que podem levá-la a outros mundos possíveis, desde que você ouse experimentá-la. O estranhamento inicial pode provocar um despertar de sentidos e ser um convite ao exercício de sensibilidades do pensamento complexo e de lógicas não lineares sujeitas ao acaso⁷, ao imponderável e ao incerto que, com sorte, você poderá experimentar uma leitura em *estado labiríntico* – num constante ir e vir. “O estado labiríntico é o estado de quem vaga, um estado errático. O percurso – ao contrário do que ocorre em itinerário já planejado – impõe a disponibilidade para vagar. Vagando ao acaso, a dúvida desaparece. São os que duvidam dos que se perdem” (Jacques, 2001, p. 86).

As sinalizações feitas até aqui já estabelecem, no sentido deleuze-guattariano⁸, fluxos de entrada no (des)território fértil e inventivo das linhas de fuga e rizomas da Arte-Educação-Ambiental com toda sua força estranha⁹, pois Arte e Educação Ambiental não se fazem para, nem por, mas sim com gente: *Gente espelho da vida, Doce mistério!* Ela se faz com o *mergulho do corpo* no habitar poeticamente essa terra-mátria, nuestra Pachamama, nuestra Latinoamérica, nuestra Aby Ayala!

7 Duas licenças poéticas: “O homem nasce livre, mas o acaso tem a última palavra” disse certa vez a escritora e filósofa francesa Simone de Beauvoir (1908-1986); e “O destino é o acaso metido a besta” dizia o poeta brasileiro Mário Quintana.

8 O termo indica uma conexão com as teorias e os conceitos desenvolvidos por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1990; 1995; 2012).

9 Ouça nessa sequência “Força Estranha” na voz de Gal Costa (<https://www.youtube.com/watch?v=p-dw6XcFUsnM>) e nas vozes de Caetano Veloso, Moreno Veloso e Zeca Veloso (ao vivo), em: <https://www.youtube.com/watch?v=JizRoArMVoI>. Xande Canta Caetano – “Gente” (vídeo oficial), em: <https://www.youtube.com/watch?v=6CFpJpAT30o>.

Burle a Bula

1. Clique nas palavras;
2. O link será ativado;
3. Ouça as músicas enquanto lê;
4. Fareje e saboreie as palavras como se fosse uma gambá faminta com filhotes à noite;
5. Pause, assista, sinta;
6. Ouse;
7. Sacie seu desejo de.....;
8. Mergulhe o corpo;
9. Transgrida;
10. Seja marginal, seja herói!



B47 Bólido Caixa 22, Hélio Oiticica (1967)
Fonte: Acervo Itaú Cultural

PEÇA DE MAPA – Yoko Ono ¹⁰

Desenhe um mapa para perder-se.

Primavera de 1964

¹⁰ [Grapefruit](#): o livro de instruções + desenhos de Yoko Ono (2000). Participe da [Árvore de Desejos para Yoko Ono](#) e conheça algumas [obras de Yoko Ono](#). Veja: [A Leading Woman in Fluxus Art: Yoko Ono](#). Confira a gravação da *performance*, que pode também ser considerada um *happening*, [Cut Piece](#) (1965), de Yoko Ono. Para conhecer a sua biografia, assista a [“Yoko em 5 min”](#) (sugestão: ativar a geração de legendas na língua de seu domínio). Ver detalhes em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3652/fluxus>.

Sejam Marginais com Arte-Educação Ambiental¹¹

SentirPensarAgir com a Arte-Educação-Ambiental é experienciar ambas as margens do mesmo rio e superar essa visão dicotomizada, excludente, disjuntiva e antagônica entre elas ou entre o que elas separam, criando uma *terceira margem*¹² possível de se vivenciar e revolucionar outros mundos. Nessa *terceira margem*, pode-se encontrar também a complexidade de uma *terceira solução*¹³, como manifesta a transdisciplinaridade, a lógica do *terceiro incluído* e o viver no *entre-lugar* para além das fronteiras.

A *margem* e o *ser marginal* são metáforas evocadas aqui como seres periféricos, subversivos e revolucionários que se situam à margem e na margem, bem como agem pelas margens de determinado [território existencial](#)¹⁴. *Ser marginal* nesse sentido é estar em contato com a diversidade e ampliar as possibilidades de interação e troca, pois é nas margens que se encontram diferentes sistemas, incluindo os sistemas de conhecimento, pelo diálogo de saberes, complexidade, inter e transdisciplinaridade, e por elas que esses sistemas se misturam. É nas e pelas margens, pelas periferias, que temos mais chances e possibilidades de mudança, ou melhor, de transformação e revolução.

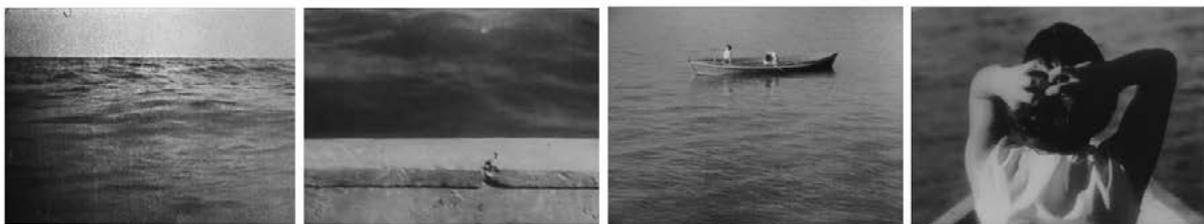


Figura: frames do [filme Limite](#), de Mario Peixoto (1931).

11 Leitura para ser feita ao som da “[Terceira Margem do Rio](#)”, cantada por Caetano Veloso, e na sequência “[Terceira Margem do Rio](#)”, por Milton Nascimento.

12 Alusão ao conto “[A terceira margem do rio](#)”, de João Guimarães Rosa (1968), por José Miguel Wisnik https://www.youtube.com/watch?v=c4psxfwA_A8.

13 Termo utilizado por Basarab Nicolescu (1999) para se referir ao “manifesto da transdisciplinaridade” e seus pilares metodológicos: complexidade, níveis de realidade e lógica do terceiro incluído.

14 Assista ao filme *Limite* em: <https://www.youtube.com/watch?v=mWDWzUIZnp0> e saiba mais pelo site “Um breve olhar histórico sobre o filme único de Mário Peixoto”, em: <https://www.ufrgs.br/mario-peixoto/limite/>.

[Margem](#) / Borda / [Beira](#) / Interface / [Limite](#) / [Fronteira](#) / [Barreira](#) / [Muro](#) / Trincheira / Cerca / Perímetro / Parede / [Canto](#) / Casulo / [Casa](#) / Invólucro / Superfície / Circunferência / Couraça / Linha / Limiar / Liminar / Membrana / Pele / Corpo: ao mesmo tempo que delimitam e separam, paradoxalmente podem unir e integrar, além de serem ritos de passagem. São interfaces também de contato, fricção, choque, dobra e atrito que geram tensionamentos, conflitos, soerguimentos, rupturas e hibridismos.

O termo *marginal*, nos movimentos altermundialistas, está associado à luta contra as várias formas de marginalização e exclusão social, econômica, cultural, política, climática e ambiental que são percebidas como resultado da globalização neoliberal e das políticas econômicas dominantes. Esses movimentos de contracultura buscam promover uma ordem global mais justa, inclusiva e sustentável, em que todas as vozes sejam consideradas e respeitadas. Eles criam hibridismos, zonas de mistura, margens e reentrâncias abrindo espaços de transição e provocam atritos, tensionamentos sociais pelos quais operam transformações culturais contra-hegemônicas. Esses movimentos são fundamentais na construção de sociedades sustentáveis e da ecocidadania, pois deslocam o poder para as bordas, para as margens, criando rizomas, no sentido deleuzeguattariano, instaurando *poderes rizomáticos nômades*.

Enquanto metáfora, a *margem* e *@ marginal* possuem significados diversos: *Limite* e *Transformação*, *Liberdade* e *Criatividade*, *Marginalização* e *Resistência*. Podem representar grupos ou indivíduos que são *excluídos* do centro da sociedade e dos centros de poder hegemônico, considerados *invisíveis* e *anônimos*, mas que encontram força e *resistência* em suas próprias margens, reivindicando suas identidades e lutando por seus direitos, ainda que venham a ser apontados como “[um comunista](#)”. Podem ser também a zona em que a [ordem](#) encontra o [caos](#), em que o *conhecido* se mistura com o *desconhecido* produzindo alteridades no combate à perda da diversidade cultural.

Na natureza é nas bordas, nas margens, que ocorre a mistura dos diferentes ambientes e ecossistemas gerando uma zona de transição, como, por exemplo, os ecótonos, os [manguezais](#), os estuários e as zonas costeiras. Nesses locais, ocorre uma mistura ou combinação de características e elementos dos ecossistemas adjacentes, criando áreas híbridas de alta complexidade e diversidade biológica e cultural, dinâmica e sensível às mudanças ambientais. Nas zonas costeiras e litorâneas dos oceanos, há alta produtividade biológica e concentração de processos de criação cultural e tecnológica/urbanização, pois é a interface, o encontro de grandes sistemas: atmosfera, hidrosfera,

geosfera, biosfera e tecnofesra, que compõem a biosfera e a noosfera¹⁵. Elas acabam concentrando 40% da população mundial e se tornam regiões de alta vulnerabilidade diante das consequências do colapso climático em curso.

Quais são os limites, as margens, as fronteiras desses grandes sistemas e como eles interagem entre si? Esses questionamentos provocam-nos a *SentirPensarAgir* essas margens de forma mais integral, poética e ecossistêmica, pois a crise ecológica é planetária, transnacional e transfronteiriça. O colapso climático e seus eventos extremos deixam claro que tais limites são abstrações de ordens política, econômica, social, territorial, ideológica, linguística, ..., criadas nas tentativas de dominação, controle, exclusão e opressão.

A metáfora da *margem* é amplamente explorada na ciência, na literatura, na arte e no discurso porque oferece uma rica gama de simbolismos e interpretações, permitindo que @s autores, cientistas e artistas expressem ideias complexas e profundas de maneira poética, evocativa, imaginativa e propositiva.

Enquanto “no Universo da Cultura o centro está em toda parte”¹⁶, no universo do conhecimento circunscrito em disciplinas, que separa e desune os objetos entre si e de seus contextos, precisamos, de acordo com Morin (2001), conceber um conhecimento particular que seja capaz de reunir, reintegrar, religar e reconhecer “a unidade dentro do diverso e o diverso dentro da unidade” (Morin, 2001, p. 25), ou seja, um pensamento unificador cujo “problema não é bem abrir as fronteiras entre as disciplinas, mas transformar o que gera essas fronteiras: os princípios organizadores do conhecimento” (Morin, 2001, p. 25).

Sair do lugar delimitado e comum próprio da disciplina em direção à inter e à transdisciplinaridade exige uma atitude também interdisciplinar que aciona o pensamento sistêmico e complexo e um diálogo de saberes por meio das experiências de vida. Nicolescu (2000, p. 11) afirma que transdisciplinaridade¹⁷, assim como “o prefixo

15 Segundo Paulo Freire Vieira e Maurício Andrés Ribeiro (2015): “Trata-se de um conceito que foi introduzido no campo científico por Wladimir Vernadsky (2002) e retomado posteriormente pelo célebre paleontólogo francês Pierre Teilhard de Chardin (1966, 1970) em suas pesquisas sobre a evolução da espécie humana. A raiz grega deste termo (noos) evoca o espírito, a consciência intuitiva, a experiência subjetiva, a esfera pensante; ou as múltiplas expressões do conhecimento interior, do nosso imaginário, das energias mentais, da criação de entidades simbólicas e de suas múltiplas interrelações”.

16 Frase de Miguel Reale, reitor da USP na década de 50, que integra o monumento [Torre do Relógio](#) na USP.

17 O Artigo 3 da [Carta da Transdisciplinaridade](#) (1994) afirma: “A Transdisciplinaridade é complemen-

‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”. É pelas interfaces, pelas zonas de mistura, pelos campos híbridos que se estabelecem os diálogos de saberes e a interdisciplinaridade necessários para o pensamento sistêmico e complexo.

Na arte brasileira, na década de 1960, emergiram a cultura marginal e movimentos de contracultura, de ruptura, transgressão e contestação, assumindo a perspectiva identitária marginal e periférica de resistência e rebeldia. Surgiram a literatura marginal, a poesia marginal, o cinema marginal, a arte marginal, a cultura marginal, que tiveram impacto significativo na cena artística do país, abrindo caminho para novas formas de expressão e para a valorização da arte como meio de resistência e transformação social, cultural e política.

Novamente o termo *marginal* se refere ao fato de que essa arte frequentemente surge nas bordas da sociedade, fora do sistema de arte comercial e das instituições estabelecidas, rompendo com os modelos estéticos tradicionais e clássicos, criando circuitos alternativos de resistência. Esse movimento foi também uma resposta à ditadura militar que governava o Brasil na época, à censura e à repressão política, social e cultural imposta pelo regime. É oportuno e atual revisitarmos algumas proposições e obras daquela época.

*Seja marginal, seja herói*¹⁸ é uma das obras icônicas e provocativas do artista brasileiro Hélio Oiticica, produzida em 1968, que ressoava fortemente com a efervescência artística e política da época. Oiticica convidava as pessoas a se posicionarem de forma crítica e contestadora em relação ao regime ditatorial, incentivando-as a serem *marginais* no

tar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam entre si; ela nos oferece uma nova visão da Natureza e da Realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa” (Nicolescu, 1999, p. 161).

18 Para saber um pouco mais sobre as revoluções provocadas por Hélio Oiticica, acesse: [MAM Rio: 1. Visita Guiada | Hélio Oiticica: Heróis Marginais](#) <https://www.youtube.com/watch?v=32IOnpl69hc>. Aventure-se também na [Visita Guiada | Hélio Oiticica: Parangolés e Bóldes](#) (<https://www.youtube.com/watch?v=iaQBW7FitQE>) ou no [MASP – Hélio Oiticica: a dança na minha experiência – visita guiada](#) em https://www.youtube.com/watch?v=L6TZ2x2YP_k. Hélio Oiticica e o Tropicalismo | [Tate Shots: https://www.youtube.com/watch?v=fA-Mm8_SGsc](#).

sentido de não se conformarem com as normas impostas pelo sistema e, ao mesmo tempo, serem heróis ao enfrentarem as consequências e lutas pela liberdade e pela mudança.

“Seja marginal, seja herói”
Bandeira-poema de Hélio Oiticica (1968)



Fonte: Acervo Itaú Cultural. Reprodução fotográfica Andreas Valentim

B33 Bólido Caixa 18 “Homenagem a Cara de Cavalo” de Hélio Oiticica (1965)



Fonte: [MAM Rio](#)

Essa bandeira-poema é de 1968 e compõe, juntamente com outras obras de Oiticica, uma clara posição ética de enfrentamento à violência da ditadura militar e da sociedade às pessoas marginalizadas nas tragédias do anonimato e da invisibilidade, que ainda são tão atuais.

Cena 1: Em 1968, a bandeira *Seja marginal, seja herói*, de Hélio Oiticica, decorou o palco do clube Sucata, no Rio de Janeiro (RJ), na noite em que se apresentaram [Caetano Veloso e Gilberto Gil](#). Após essa apresentação, os dois foram detidos e exilados sob a acusação de terem parodiado o Hino Nacional brasileiro. No inquérito da [prisão de Gil e Caetano](#), a bandeira foi entendida como uma desonra ao símbolo da bandeira nacional.

Cena 2: Em 2023, uma [professora de história e arte no Brasil](#), por ter vestido uma camiseta com a obra *Seja marginal, seja herói* em aula, acaba sendo demitida de um colégio particular na região metropolitana de Goiânia (GO) após um deputado federal de [extrema direita](#) criticá-la por isso nas redes sociais ao fazer uma montagem criminoso incorporando nesta a legenda “professora de história com *look* petista em sala de aula”, disseminando discursos de ódio e violência.

Como se vê, 55 anos passaram-se entre a cena 1 e a cena 2, evidenciando que a cultura marginal continua atual e necessária, influenciando artistas contemporâneos e deixando sua marca ético-política na cultura brasileira, na luta pela democracia e pela

liberdade. Constata-se também o assustador retorno de estratégias fascistas, autoritárias, conservadoras, extremistas e antidemocráticas de forma generalizada, e instaura-se mais uma dualidade que nos afeta, nos divide e gera violências sob o peso depositado nas “expressões ‘Direita’ e ‘Esquerda’; quantas torrentes de emoção suscitadas quando alguém pronuncia os seguintes julgamentos: ‘Mas é um sujeito de extrema-direita!’, ‘Cuidado com ela, é uma esquerdista!’. É difícil saber, ao menos por agora, como renunciar a tal carga de afetos” (Latour, 2020, p. 49). Isso nos faz revisitar e trazer à tona esses movimentos marginais e os contextos históricos em que esses artistas atuaram na defesa da liberdade, do humanismo e da vida.

Na mesma época o artista alemão [Joseph Beuys](#)¹⁹ criou, em 1966, a obra-conceito [EURÁSIA](#), que representa uma crítica provocativa à divisão política e ideológica entre os continentes europeu e asiático. Por meio de um mapa em forma de cruz, a peça sugere a possibilidade de uma conexão unificadora entre essas regiões distintas, destacando a importância da colaboração, da comunicação e do entendimento mútuo para superar barreiras e borrar fronteiras geopolíticas e culturais. A obra expressa o desejo de Beuys por uma abordagem mais holística e pacífica para a interação global, abordando questões de identidade, fronteiras e unidade em um contexto pós-Segunda Guerra Mundial. Para Beuys, a “Eurásia é uma espécie de lugar mítico para o artista, uma zona de grandes migrações humanas e animais, a reunião dos blocos europeus e asiáticos onde se pode transitar com liberdade e que é dotado de grande força espiritual” (*apud* Pereira, 2014, p. 4).

As dobras imaginárias desses movimentos de romper com os limites, ampliar as margens, alargar as possibilidades e dissolver as fronteiras nos faz *SentirPensAragir* e questionar se esses limites, se essas fronteiras são apenas um ser e estar na *terceira margem*. E se eles forem apenas membranas permeáveis, intercomunicáveis, sinapses mesmo, peles em camadas entre as formas que me compõem e nos constituem enquanto unidade na diversidade da vida? Só exercer o pensamento imaginativo mediante essas metáforas radicais já é outra forma de conceber o (in)visível, o (in)dizível, o (in)audito e o (in)audível.

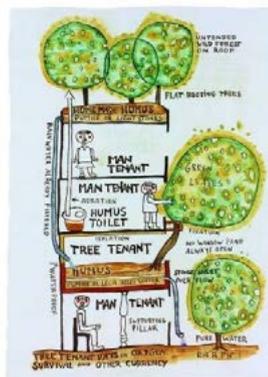
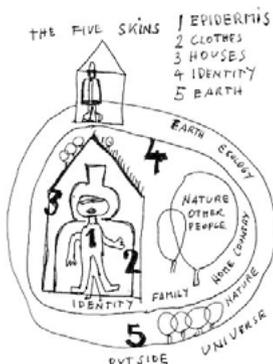
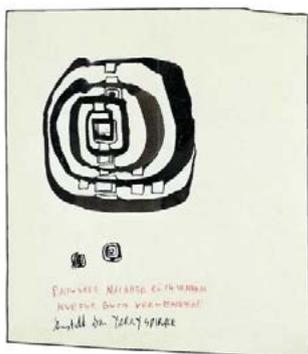
A busca por respostas nos leva ao encontro da visão de mundo em *espiral* do arquiteto e artista Friedensreich [Hundertwasser](#)²⁰, cuja relação com o mundo exterior

19 Artista alemão considerado um dos mais influentes artistas europeus da segunda metade do século XX, foi também um dos pioneiros do movimento ambientalista alemão. Pretendia ultrapassar as barreiras da arte buscando adentrar em outros campos da sociedade, como a economia e a política, tendo a arte como escultura social. Joseph Beuys (Artist & Art in 5 minutes): <https://youtu.be/6N3b8933KJg> e o conceito de “Eurásia” e o mundo sem fronteira de Beuys: <https://www.youtube.com/watch?v=y24KtMpZ2a8>.

20 Artista nascido em Viena, Áustria (1928–2000). Desenvolveu sua teoria das cinco peles ao longo de

“opera-se por osmose, a partir de níveis de consciência sucessivos, e concêntricos em relação ao seu eu profundo” (Restany, 2003, p. 10). Desde a pintura de sua primeira espiral em 1953, Hundertwasser desenvolveu sua *espiral visionária* na máxima amplitude entre as décadas de 1960 e 70, concebendo que o ser humano possui “cinco peles”. Ou seja, uma forma consciente de compreender a unidade dialética entre “natural” e “cultural” superando as limitações epistemológicas e as fragmentações tanto do *ser-no-mundo* como do conhecimento, na sua verdade original, no seu *eu* mais profundo.

Outra marca das obras de Hundertwasser são as *janelas*, que têm um significado multifacetado e metafórico, levando o artista a publicar, em 1972, o manifesto “O Teu Direito de Janela – O Teu Dever de Árvore”, que merece nossa atenção, pois nele defendia *nosso direito às janelas*, numa revolução estética nos campos da arte e da arquitetura da época.



SPIRAL (1960). As Cinco Peles da Humanidade (tinta sobre papel), de Hundertwasser, 1997. Locatários de Árvores. Viena/Viena (297 mm × 210 mm, tinta e aquarela sobre papel), de Hundertwasser, 1976.

Vivendo sob a Torre de Chuva – Plochingen, Hundertwasser, 1991–1994

Fonte: <https://hundertwasser.com>

sua trajetória de artista envolvido com a questão ambiental. O ser humano, em sua opinião, tem cinco peles: a primeira pele, a pele natural; a segunda pele, as roupas; a terceira pele, a casa do *homem*; a quarta pele, o ambiente social e a identidade; e a quinta pele, o meio ambiente global – ecologia e humanidade. Para Hundertwasser, a epiderme corresponde ao nível primário, orgânico e essencial da nossa consciência planetária, e sua moral seria “andar descalço” (Fonte: <http://www.hundertwasser.com/>).

Esse manifesto soma-se a vários discursos-manifestos anteriores, de maneira especial o “Manifesto do Bolor Contra o Racionalismo na Arquitetura” (1958). “O direito de janela inaugura toda uma série de atitudes que vão completar a versão de Hundertwasser da receita do bem-estar na terra: ‘Inquilino Albero’ (Milão, 1973); ‘As Retretes de Húmus’ (Munique, 1975); ‘O Manifesto da Santa Merda’ (Pfäffikon, 1979)” (Restany, 2003, p. 8).

Para o arquiteto e artista Hundertwasser (1976), o nosso direito à janela é o momento solitário para debruçar no parapeito e mergulhar para dentro de si. Um direito de se recolher, buscando “respostas” à cura das angústias. Contudo, o artista austríaco alerta que é preciso cumprir o dever da árvore, em sair da casa, ser coletivo e zelar pela natureza. É a abertura para sair do labirinto e ser-no-mundo em nossa incompletude. (Sato, 2016, p. 11).

Dessa forma, as *janelas*, assim como as *espirais* e as *cinco peles*, tornam-se elemento central do seu estilo distintivo e refletem suas ideias e visão de mundo sobre a relação entre ser humano e mundo exterior. Hundertwasser via as *janelas* como uma forma de conexão entre o interior e o exterior, um ponto de contato entre as dinâmicas do mundo construído e do mundo natural. “Ao abrir e fechar, ou entreabrir e descerrar, uma janela dialoga com a exterioridade da paisagem física e com a interioridade da paisagem existencial. A janela, como metáfora do olhar, espelha o mundo exterior” (Sato, 2016, p. 11).

Tanto as *cinco peles* como as *janelas* e a *espiral visionária* de Hundertwasser encontram correspondência com Tim Ingold (2015), que opera um deslocamento da antropologia para as bordas borradas da arquitetura e da arte na busca por experimentar o *estar vivo* e seus vínculos como um “emaranhado de ‘coisas’ que fluem de forma entrelaçada por linhas de crescimento e movimento” (Ingold, 2012, p. 27), ativando a capacidade criativa, enriquecendo a matriz do imaginário humano e criando *uma permeabilidade mútua e vinculante*, pois “não poderia haver vida em um mundo onde meio e substância não se misturam, ou onde a Terra esteja trancada dentro – e o céu trancado fora – de uma esfera sólida” (Ingold, 2015, p. 186).

Esse movimento de *estar vivo*, imerso num emaranhado de fios e vínculos que nos compõem “na Terra e não sobre ela”, em toda sua imanência, se dá num *espaço*

fluido em que cada linha, cada relação é um caminho de fluxo, e o “organismo vivo não é apenas um, mas um feixe inteiro de tais linhas” que fazem os *tecidos* corporais como uma textura formada por uma miríade de fios finos firmemente entrelaçados e organicamente translúcidos. “Com efeito, a pele não é um limite impermeável, mas uma zona permeável de entrelaçamentos e mistura, onde traços podem reaparecer como fios e vice-versa” (Ingold, 2015, p. 141).

As proposições de Oiticica, Beuys e Hundertwasser estão em ressonância e dialogam com as abordagens de Tim Ingold (2012, p. 25-44) com um novo conceito que dê conta dessa unidade entre todas as “coisas”, o qual tem sido introduzido no campo da Educação Ambiental pel@s pesquisador@s Isabel Carvalho e Carlos Alberto Steil (2009, 2013, 2014) que nos apresenta o conceito de *Epistemologias Ecológicas* associado ao debate teórico-filosófico contemporâneo envolvendo diferentes disciplinas e autores “cujo ponto em comum é o esforço para a superação de dualidades modernas, tais como natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente, artifício e natureza, sujeito e objeto” (Carvalho e Steil, 2014 P. 164).

Com as *epistemologias ecológicas*²¹, os autores consideram que a “tensão natureza e cultura é fundadora da epistemologia moderna” e buscam caminhos híbridos de alternativas epistemológicas e ecológicas de “operar dentro desta tensão, reordenando as dualidades, sem recair nos determinismos, sejam eles culturalistas ou biológicos” (Carvalho e Steil, 2014, p. 176). Assim como na *epistemologia da metamorfose*, proposta por Emanuelle Coccia (2021, p.4), “no hay ninguna oposición entre lo viviente y lo no-viviente. Todo viviente está en continuidad no solamente con lo no-viviente, sino que también es su prolongación, su metamorfosis, su expresión más extrema”. Portanto, os “limites” entre vida-morte, entre viventes e não viventes, se deslocam constantemente em novas e sucessivas formas de manifestação da própria vida. Ao mesmo tempo em que “a diversidade, biológica e social, se amontoa defensivamente em margens despercebidas” (Tsing, 2015, p.193).

Ao caminharmos por outras epistemologias marginais com a Arte-Educação-Ambiental, aproximamo-nos da *arte de sular* e das *epistemologias do Sul* (Santos, 1995;

21 As epistemologias ecológicas opõem-se tanto à ideia de uma diluição da cultura na natureza quanto de uma assimilação da natureza pela cultura. Trata-se, enfim, de uma fusão de histórias – da história humana e natural – que faz de todos nós, humanos e não humanos, convivas e “cocidadãos” de um mesmo mundo global e híbrido (Carvalho e Steil, 2014, p. 176).

Santos e Meneses, 2009). Os termos *sulear-se* e *suleamento* surgiram em 1991, com a publicação do texto “[A Arte de Sulear-se](#)” pelo físico brasileiro Marcio D’Olne Campos. O termo foi difundido depois no campo educacional por Paulo Freire, mas uma referência histórica no campo da arte a essa inversão polar se deve ao artista uruguaio Joaquín Torres García, que propôs uma metáfora que antecipava a perspectiva do *suleamento*, desenhando em 1943 a “[América Invertida](#)”, com o mapa da América do Sul de cabeça para baixo, mostrando o mundo de outra perspectiva.



“América Invertida” e Intervenções com o *Balão Planeta Terra*²² em passeatas no Fórum Social Mundial em Porto Alegre (RS); no Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, no pelourinho de Salvador (BA); numa escola pública de Milho Verde (MG); na Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), em Brasília (DF); em escolas de Itajaí (SC); e na Agenda 21 da Lagoa de Ibiraquera (SC).

22 Esse balão foi resgatado como lixo marinho no litoral catarinense em 2000 por Alessandro Agno Maia Pacheco e Carlos Magno de Lima e Silva, então acadêmicos de Oceanografia da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), e transformado em *Planeta Terra* por um coletivo de jovens universitários e artistas. Outros balões surgiram desde então e participaram de manifestações e eventos socioambientais de repercussão nacional e internacional como Fórum Social Mundial, Cúpula dos Povos, Fórum Brasileiro de Educação Ambiental. Ver minuto 1:05 em <https://www.youtube.com/watch?v=bE2r7r7VVic>. [Terra Brasília](#). [Mundo Serro](#). [Cúpula dos Povos – Linhada de Cultura](#) – Tarrafa Elétrica. [Fórum Social Mundial 2009](#) em Belém (Pará – Brasil). [Centro de Teatro do Oprimido e a Cúpula dos Povos](#). [SaGAIArana](#) e [Ibitipoca: a Oca da Terra](#). Veja também a obra-intervenção de [João Baptista da Costa Aguiar](#) - [Vai Rolar](#) criado sua residência no Idéa da Unicamp.

Esses termos e essa metáfora ganham expressão e atualidade quando os movimentos altermundialistas se reeditaram nas lutas socioambientais e decoloniais na contemporaneidade. Marcio D’Olne Campos propôs o termo *SULear* como forma de se opor ao caráter ideológico e à lógica dominante eurocêntrica do termo *NORTEar* quando aplicado em nosso Hemisfério Sul e de problematizá-los. Ele defende a necessidade de decolonizarmos essas representações dando evidência às perspectivas e epistemologias do Sul.

Uma clara convergência com Joaquín Torres García, já em 1935, ao sentenciar que “não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora pomos o mapa ao revés, e então já temos a exata ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. Nosso norte é o Sul” (Torres-García, 1944, p. 213). Marcio D’Olne Campos (2019, p. 18) destaca a importância de nos “sentirmos desNORTEados para o benefício de uma educação contextualizada, problematizadora e, portanto, mais transformadora na qual estaremos apropriadamente situados nos espaços e lugares do Sul – SULeados”. Igualmente, “uma epistemologia do Sul se assenta em três orientações: aprender que existe o Sul, aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos, 1995, p. 508).

Como perdidamente desnorteados e plenamente suleados, seguimos na caminhada ao encontro das *epistemologias comunitárias*²³ (Viana e Moura, 2019), que abordam como os agenciamentos dos debates contemporâneos sobre racialidade, na produção artística contemporânea, potencializam outras perspectivas de escritas anticoloniais por intermédio de uma série de entrevistas com artistas referenciais para uma cena de arte contemporânea de autoria negra em Belo Horizonte (MG). Entre tantas entrevistas, os deslocamentos e os lugares de fronteira do artista [Paulo Nazareth](#)²⁴, com sua “arte de conduta – uma forma de estar presente na vida, questionar o cotidiano e, ao mesmo tempo, apreciá-lo” e seu “[andar do centro pro canto](#) – [andar porque a vida anda](#)”, merecem destaque nesse nosso *SentirPensarAgir* marginal.

23 “O arquivo digital Epistemologias Comunitárias integra o Laboratório de Culturas e Humanidades Digitais na Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais” (Viana e Moura, 2019). Pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/@epistemologiascomunitarias1564/featured>. Vídeo-síntese das epistemologias comunitárias em: <https://www.youtube.com/watch?v=Pjgq2mSIQN4>.

24 Paulo Nazareth. Retrato 1: <https://www.youtube.com/watch?v=VrtVeMIVfG8> e Retrato 2: <https://www.youtube.com/watch?v=5f0nqDALeMI>. Ver também: <http://artecontemporanealtda.blogspot.com/> e <https://www.pivo.org.br/exposicoes/paulo-nazareth-vuadora/>. Paulo Nazareth – TV Sesc: <https://www.youtube.com/watch?v=m5hP12H3Ruc>.

Paulo Nazareth é um dos artistas contemporâneos mais intrigantes e inovadores do Brasil, conhecido por sua prática artística multifacetada que transcende fronteiras culturais, geográficas e sociais. Nascido em Governador Valadares (MG), sua obra caracteriza-se pela busca incessante por experiências e narrativas que muitas vezes estão à margem da sociedade e da história oficial. Trata-se de uma exploração profunda e provocante das questões de identidade, migração, colonização, racismo e desigualdade social que permeiam as realidades brasileira e global. Paulo Nazareth desafia não apenas a forma como percebemos a arte, mas também como compreendemos o mundo e suas complexidades. Sua obra é uma janela para as histórias não contadas e uma provocação para a reflexão crítica sobre o nosso papel como seres humanos em um mundo interconectado e diverso.

Em 2010, Nazareth iniciou uma *performance* de caminhada a pé de Santa Luzia (MG)/Belo Horizonte até Nova York (Estados Unidos). Essa odisseia durou sete meses desde a América Latina até a América do Norte, resultando no projeto de “residência em trânsito – por acidente” denominado “[Notícias da América](#)”. Em todo o percurso, caminhou apenas com um par de sandálias e deixou de lavar os pés para “que toda a poeira da estrada fique nos meus pés / que toda terra da América Latina esteja no meu pé”, até banhá-los no Rio Hudson, em Nova York. É um exemplo de como a prática artística pode transcender os limites convencionais e tornar-se uma poderosa forma de expressão social e política.

Esses pesquisador@s-artistas, com suas obras e concepções, são fortes inspirações e referências conceituais para o *SentirPensarAgir* da Arte-Educação-Ambiental, uma vez que permitem analogias variadas na compreensão de fenômenos da atual crise civilizatória e do conhecimento, denunciando-a e anunciando caminhos possíveis de revolução e transformação com todas as suas marginalidades.

Caminhar na Arte-Educação-Ambiental²⁵ é estar entre a partida e a chegada. Nunca será fim. Será sempre um caminhar pelas bordas e margens dos campos e territórios de confrontos e disputas por espaços próprios da ciência e da arte. Movimento que traz em si a experiência de frequentes desterritorializações, desvinculando-nos

25 Apesar de um longo percurso, a Arte-Educação-Ambiental é um movimento emergente e marginal que só recentemente começou a ganhar maior expressão e inserção oficial no campo da educação ambiental, a exemplo da mesa-redonda “Arte-Educação Ambiental e Educação Estética: Tensões e Contribuições às Políticas de Educação Ambiental”, conforme documento anexado, ocorrida no IX Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, no ano de 2017, na cidade de Balneário Camboriú (SC). Ver também Sato e Passos (2009).

ou desarraigando-nos de espaços e campos reconhecidos e consagrados e colocando-nos num lugar-tempo periférico e marginal com todos os riscos e as consequências que ensejam o *ser* e *estar* nessa condição, de maneira especial a liberdade de ação e a subversão. Um entre-lugares, entre-tempos, entre-meios, *intermezzos* e entre-mundos que acaba por tornar-nos mais marginais ainda. Um andar, deambular, transitar, flunar, caminhar, em estado labiríntico e nômade, como prática ético-estética na experiência de *estar vivo*, [ser refloresta](#) e (re)existir como principal ato revolucionário.

É preferível estar à margem também de determinadas práticas crescentes de educação ambiental *gourmetizadas*, contaminadas por uma profusão de siglas mercadológicas, apropriadas, neutralizadas e, em grande medida, sequestradas de sua natureza crítica, libertária, emancipadora, transformadora e revolucionária. O verdadeiro compromisso da Arte-Educação-Ambiental é ser *marginal*, estar na *terceira margem*, ser a *terceira solução* e manter-se engajada nas lutas socioambientais contra-hegemônicas, fiel aos movimentos subversivos ao sistema dominante (por exemplo: “Mude o sistema, não o clima!” e “Vidas Negras Importam”) e aos princípios revolucionários da [Educação Ambiental](#) ²⁶.

Na eloqüente tentativa de mudar o mundo, eliminando os medos e as injustiças sócio-ambientais, é preciso coragem de florescer superando os despenhadeiros. Haverá contradições, sem dúvida, porque ontologicamente não somos desprovidos de binarismos. E ainda que tateando no mundo, as educadoras e os educadores ambientais emergem de suas loucuras e se comunicam superando a fatalidade – são foragidos, mas são poetas que se situam no mundo. Fazem intersecção das paisagens internas e externas, procurando almas gêmeas que compreendam a tragédia ecologista e que mergulhem em mundos com cosmologias contraculturais. (Sato, 2006, p. 97).

Assim, a Arte-Educação-Ambiental é esse mergulho do corpo-mundo de Educador@s Ambientais, Arte-educador@s, Artistas e Ativistas que se encontram,

²⁶ Ver o manifesto “R” da educação ambiental (<https://www.youtube.com/watch?v=-4LfaFcdyJE>) e a fala de Marcos Sorrentino sobre “Educação Ambiental tem que ser Revolucionária”, em <https://www.youtube.com/watch?v=9k2UmB4Y-WM>, disponíveis no canal do YouTube da CUMULUS TV.

se identificam, se solidarizam e se posicionam com rebeldia, humor, amor, arte e poesia nas lutas dos movimentos sociais e ambientais historicamente marginalizados. *SentirPensarAgir* com Arte-Educação-Ambiental é desvendar o sobre-humano e desvelar as linhas de fuga do (in)dizível, (in)visível, (in)perceptível, (in)pensável, (in)explicável, (in)experiente, (in)produtivo, (in)útil, (in)concebível nos rizomas de outro mundo possível. É esse tecer com “A Linha e O Linho” no (re)descobrir da Vida como se fora brincadeira de roda.

“É PROIBIDO PISAR NA

GRAMA

O jeito é deitar e rolar”

CHACAL

“Marginal é quem escreve à

margem,

deixando branca a página

para que a paisagem passe

e deixe tudo claro à sua passagem.

Marginal, escrever na entrelinha,

sem nunca saber direito

quem veio primeiro,

o ovo ou a galinha”.

Paulo Leminski

Sejam@s Tod@s Artistas-Educador@s Ambientais

Eu cheguei à conclusão de que não há nenhum modo de fazer qualquer coisa pelo ser humano que não seja através da arte. E devido a isto é necessário um conceito educacional [...]. Meu conceito educacional refere-se ao fato de que todo ser humano é um ser criativo e um ser livre. [...] e deseja passar a mensagem de que: *Arte = Criatividade = Liberdade Humana*. Hoje é preciso considerar a nossa realidade social e como esta realidade tem reprimido a maioria dos seres humanos, dos trabalhadores [...] todas estas coisas formam parte do meu conceito educacional, o qual se refere também a um sentido político. (Beuys *apud* Rosenthal, 2011, p. 114)

A radical proposição do artista alemão Joseph Beuys (1972) de que “Todo Ser Humano é um Artista” (*Jede Mensch ist ein Künstler*) nos inspira a pensar o mesmo para a ciência²⁷ e a Arte-Educação-Ambiental numa perspectiva revolucionária comprometida

²⁷ Wilhelm Walgenbach propõe desdobrar essa ideia-força de Beuys para a ciência e a educação defen-

com mudanças culturais profundas. Questionamo-nos se não estaria nessa ousadia e nessa radicalidade, constantemente dita por Beuys aos seus alun@s, um caminho para as utopias concretizáveis de outro mundo possível. Um caminhar em estado labiríntico erigindo outros “mundos-abrigos”, como nos provoca Hélio Oiticica?

Só o *SentirPensarAgir* de uma coletividade livre pode encarnar as respostas a essas perguntas. Afinal, essa missão de construir sociedades sustentáveis e o bem viver coletivo passam pelo novo, que emerge do corpo e do comportamento e envolve não apenas artistas, ambientalistas, ativistas, professor@s e educador@s – embora essa missão faça parte de nosso *dever de árvore e de rizoma* –, mas a todos nós, cidadãos do mundo.

No momento histórico de maior retrocesso ambiental por que passa o Brasil, é mais que urgente propormos ações eco[trans]formadoras que contemplem todos os biomas brasileiros e seus ecossistemas costeiros e marinhos. Ações que venham a mobilizar e fortalecer o trabalho de resistência e as lutas socioambientais realizados diariamente por cientistas, artistas e educador@s ambientais em todo o país. Que sejam tod@s “Artistas-Educador@s-Ambientais” como ato estético e ético de solidariedade às lutas socioambientais, a@s marginalizad@s, aos povos originários da floresta, dos remanescentes de quilombos e das comunidades tradicionais que resistem e persistem em todos os cantos e em todas as margens.

[...] Queremos
Encher a terra de vida
Nós os poucos (Mbyá) que sobramos
Nossos netos todos
Os abandonados todos
Queremos que todos vejam
Como a terra se abre como flor.

Canto Guarani Mbyá (Vieira e Florêncio, 2022).

dendo que cada um possa ser também um pesquisador: “Cada um, um Pesquisador” (Interdisciplinary Self-System Design - InSYDE) - http://www.wilhelm-walgenbach.de/walgenbach/index_p.html. O que nos inspira a pensar e propomos que Cada Pessoa também seja uma Educadora Ambiental, uma Arte-Educadora-Ambiental.

Referências

- BEUYS, Joseph. »Jeder Mensch ist ein Künstler«: - Aus einem Gespräch. **Praktische Theologie**, v. 18, n. 3-4, p. 5-12, 1983. <https://doi.org/10.14315/prth-1983-3-403>
- CAMPOS, Marcio D’Olné. A arte de Sulear-se. In: SCHEINER, Teresa Cristina (coord.). **Interação Museu-Comunidade pela Educação Ambiental**. Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: TACNET Cultural/UNI-RIO, 1991. p. 59-61.
- CAMPOS, Marcio D’Olné. Por que SULEar? Marcas do Norte sobre o Sul, da escola à geopolítica. **Revista Interdisciplinar Sulear**, 2019.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. O *habitus* ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 3, p. 81-94, 2009.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **Remea**, Rio Grande, p. 59-79, 2013.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.
- COCCIA, Emanuele. **Metamorfosis** (trad. Pablo Ires). Cactus, Buenos Aires. 2021.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo, Editora 34. 1995. v. 1. p. 11-37.
- GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução: Maria Cristina F. Bittencourt; revisão da tradução: Suely Rolnik. 7. ed. Campinas: Papirus, 1990.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose: um novo paradigma estético**. 2. ed. São Paulo: 34, 2012.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, v. 18, n. 37, p. 25-44, 2012.
- INGOLD, Tim. **Estar vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- JACQUES, Paola Berenstein. **Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

- LATOUR, Bruno. **Onde aterrar?:** como se orientar politicamente no antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.
- MATAREZI, José; CARELLI, Mariluci Neis; LAMAS, Nadja de Carvalho. *A performance, o suprasensorial e a experiência nas instalações da Trilha da Vida*. **Remea**, v. 40, n. 1, p. 31-52, 2023.
- MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar sob o olhar autopoietico:** estratégias para reencantar a educação. São Paulo: PUC-SP, 2001.
- MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentipensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução: Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. *In:* MELLO, Maria de; BARROS, Vitória de; SOMMERMAN, Américo (org.). **Educação e Transdisciplinaridade I**. Brasília: Unesco e Triom, 2000. p. 13-29.
- OITICICA, Hélio. B33 Bólido Caixa 18 “Homenagem a Cara de Cavalo”. *In:* ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. São Paulo: Itaú Cultural, 2023a. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra4892/b33-bolide-caixa-18-homenagem-a-cara-de-cavalo>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- OITICICA, Hélio. B47 Bólido Caixa 22. *In:* ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. São Paulo: Itaú Cultural, 2023b. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra66334/b47-bolide-caixa-22>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- OITICICA, Hélio. Bandeira-poema. *In:* ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. São Paulo: Itaú Cultural, 2023c. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra2638/bandeira-poema>. Acesso em: 26 jul. 2023.
- OITICICA, Hélio. Seja Marginal, Seja Herói. *In:* ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRA. São Paulo: Itaú Cultural, 2023d. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra43870/seja-marginal-seja-heroi>. Acesso em: 26 jul. 2023.

- ONO, Yoko. **Grapefruit**: A book of instructions and drawings by Yoko Ono. Nova York: Simon and Schuster, 2000.
- ONO, Yoko; MARTINS, Giovanna Viana; BARBOSA, Mariana de Matos Moreira. **Grapefruit: O Livro de Instruções + desenhos**. Tradução: Giovanna Viana Martins e Mariana de Matos Moreira Barbosa. Belo Horizonte: Fapemig/UEMG, 2009.
- PEREIRA, Daniela A. A ação que esculpe o homem e o mundo: um encontro entre Joseph Beuys e Dalai Lama. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA CENA, 2., 2014, Campinas. **Debate Aberto de Grupo de Pesquisa...** Campinas: Unicamp, 2014.
- RESTANY, Pierre. **O poder da arte**: Hundertwasser, o pintor-rei das cinco peles. Colônia: Taschen, 2003.
- ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. *In*: ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968. p 32-37.
- ROSENTHAL, Dália. Joseph Beuys: o elemento material como agente social. **ARS**, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 110-133, 2011.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Do culto da *performance* à cultura da cortesia. *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (org.). **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. v. 1. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/236441/praticasCorporaisVolume1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 fev. 2023.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Towards a new common sense**: law, science and politics in the paradigmatic transition. Nova York e Londres: Routledge, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- SATO, Michèle. Isto não é um texto. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 40, p. 91-98, 2006.
- SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. *In*: ABÍLIO, Francisco (org.). **Educação ambiental para o semiárido**. João Pessoa: EdUFPB, 2011. p. 539-569.
- SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **REMEA**, p. 10-27, 2016.

SATO, Michèle; GAUTHIER, Jacques; PARIGIPE, Lymbo. Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental sociopoética. *In*: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (org.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 99-118.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Arte-educação-ambiental. **Ambiente & Educação**, v. 14, n. 1, p. 43-59, 2009.

SATO, Michèle; SENRA, Ronaldo. Estrelas e constelações aprendizes de um grupo pesquisador. **Ambiente & Educação**, v. 14, n. 2, p. 139-146, 2009.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

TORRES-GARCÍA, Joaquín. *La Escuela del Sur. Lección 30*. 1935. “Universalismo Constructivo”. Buenos Aires: Ed. Poseidón, p. 213-219, 1944.

TSING, Anna. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha**, v. 17, n. 1, p. 177-201, 2015.

VIANA, Janaina Barros Silva; MOURA, Maria Aparecida. Epistemologias comunitárias: arquivo e performatividades na arte contemporânea de autoria negra. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 20., 2019, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/view/813/702>. Acesso em: 21 ago. 2023.

VIEIRA, Paulo Freire; FLORÊNCIO, Rui Dias. Reverência pela vida: por uma contracultura ecocêntrica no antropoceno. **INTERthesis**, v. 19, n. 1, p. 1-21, 2022.

VIEIRA, Paulo Freire; RIBEIRO, Maurício Andrés (org.). **Ecologizar a noosfera!** Florianópolis, 2015. (no prelo.)

Anexo

IX FÓRUM BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL IV ENCONTRO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Nome da Mesa-Redonda: MR14 – ARTE EDUCAÇÃO AMBIENTAL (AEA) como Práxis Transdisciplinar e suas Contribuições às Políticas Públicas de Educação Ambiental.

Dia e Horário: 20/9/2017 (das 8 às 10 h).

Local: Auditório do Bloco 4 da Univali, em Balneário Camboriú (SC).

Integrantes: José Matarezi (Univali), Paulo Ernesto Diaz Rocha (USP), Rita Patta Rache (Furg), Mônica Zewe Uriarte (Univali), Wagner Passos (IFSul/Pelotas).

Relatoria: Profa. Dra. Cleusa Helena Peralta-Castell e Profa. Dra. Nadja de Carvalho Lamas (Univille – MPCS/Gearcupa). **Moderação:** A moderação foi compartilhada entre os participantes da roda de diálogo.

Proposições e encaminhamentos:

Os integrantes da mesa-redonda 14, tendo dado visibilidade à Arte Educação Ambiental (AEA) como práxis transdisciplinar entre a arte-educação e a educação ambiental, conformando-se como um novo campo de conhecimento e ação, apresentam as seguintes considerações e encaminhamentos:

1) Reafirmam o conceito de educação ambiental como concepção específica de educação conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis;

2) Apresentam metodologias inter e transdisciplinares para o enraizamento da educação ambiental nos currículos e na diversidade de coletivos educadores;

3) Reafirmam a educação popular como referencial teórico-metodológico da AEA;

4) Entendem que a AEA rompe com a hierarquia e com as dicotomias do conhecimento pela religação das culturas científica, humanística, ambiental e tradicional;

5) Apontam a necessidade urgente de racionalidades sensíveis e de criação de outros modos de vida em sociedade, mais equânimes, frugais e comunitários, emanci-

pados em relação aos domínios do capital financeiro e dos interesses individualistas e privatizantes;

6) Consideram que a AEA rompe com a hegemonia do pensamento científico nos processos educativos, por meio da experiência estética e da ação política, de maneira que venhamos a estabelecer modos de interação sociedade–natureza segundo o tratado, a PNEA e o Pronea;

7) Propõem o ativismo como forma desalienante da arte, esta entendida como modo de vida e conhecimento do mundo;

8) Propõem a arte como ponto de inflexão na educação ambiental na perspectiva das políticas públicas de educação ambiental.

Recomendamos:

1) Que a arte assuma seu papel de construtora de conhecimento e leitura de mundo, em vez de apenas ferramenta metodológica e mera atividade de entretenimento;

2) A “atitude transdisciplinar” e a “racionalidade sensível” na elaboração e implementação das políticas públicas em geral, de maneira especial de educação ambiental.

3) A criação e animação de um espaço em rede específico para a AEA, de modo a contribuir com as redes e a construção dos próximos fóruns.



Artistas-Educador@s-Ambientais que participaram da Mesa Redonda ARTE-EDUCAÇÃO-AMBIENTAL (AEA) como Práxis Transdisciplinar e suas Contribuições às Políticas Públicas de Educação Ambiental no IX FBEA.

Sonhar Pode!

(Mauro Caelum)



ÓLEO 1 BERNARD DUMAINE, FR

Relato de experiências de um arte educador ambiental e a produção de dispositivos para uma arte ecosófica: respigar, mapear e semear

Cláudio Tarouco de Azevedo¹

*E aquilo que nesse momento se revelará aos povos
surpreenderá a todos, não por ser exótico
mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto
quando terá sido o óbvio.*

Caetano Veloso

Este texto apresenta relatos de experiências no contexto de um pós-doutorado em Artes Visuais realizado por mim, um pesquisador com formação no campo da Arte e da Educação Ambiental – EA. No entanto, antes de avançar para tais relatos, começarei com uma breve menção de reconhecimento a algumas pessoas que contribuíram com a minha formação em nível de doutorado e de pós-doutorado. Esse gesto também constitui o relato de experiência acadêmica em seus diversos espectros, os quais

¹ Pós-doutor em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel, mestrado e doutorado em EA (PPGEA/FURG), professor dos Cursos de Artes Visuais – ILA/FURG. Artista visual e vegetariano. Coordena o Grupo de Pesquisa ARTÆECOS: núcleo de estudos e práticas artísticas ecosóficas – CNPq/FURG, Vice-líder do PhotoGraphein: Núcleo de Pesquisa em Fotografia e Educação – UFPel/CNPq. claudiohifi@yahoo.com.br

envolvem a produção de saberes transversalizados pelas existências, presenças e pelos afetos.

Em minha banca de tese, estavam: meu orientador, Alfredo Martin, acompanhado das professoras e professores Michèle Sato, Mirela Meira, Jacques Gauthier e Victor Hugo Guimarães Rodrigues. Este texto é dedicado a todos, em especial aos dois que fizeram a passagem precocemente e há pouco tempo. Dedico este escrito à Mimi (Michèle Sato), que foi e continua sendo combustível para que sigamos a jornada. Mimi, obrigado pelo incentivo, seu carinho e partilha de um olhar crítico e sensível que nutre a Educação Ambiental de uma simbiose permanente com a arte. Obrigado Victor Hugo, por seu carinho, humildade e potencial onírico que nos ensina permanentemente sobre a força do sonho em nossas vidas.

Introdução

Ler uma imagem comporta, antes de tudo, dar-se conta de seu contexto de existência.

Lucia Santaella

Minha proposta para esta coletânea sobre arte-educação-ambiental consiste em um relato de experiência sobre acontecimentos no âmbito do pós-doutorado em Artes Visuais realizado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. A pesquisa foi supervisionada pela profa. Dra Angela Raffin Pohlmann e contou com o financiamento de bolsa do Programa Nacional de Pós-doutorado da CAPES (PNPD)². Obrigado Angela, pela escuta, acolhida e oferta de experiências formativas que agregaram muito em minha formação e seguem ecoando em práticas, reflexões e produções artísticas e intelectuais.

Este texto abarca duas experiências que compuseram uma parte da formação no pós-doutorado. A primeira delas trata de uma exposição intitulada *Devir-Fluxo-Água* (D-F-A) que foi realizada no *Espaço N*, no Balneário Cassino (Rio Grande/RS), em 20 de junho de 2015. A segunda experiência aborda alguns acontecimentos envolvendo uma viagem de estudos realizada no mesmo ano, meses depois da referida exposição.

² Título do projeto: Dispositivos ecosófico para a produção e o Ensino de Arte.

O mestrado e o doutorado em EA, desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (na linha de pesquisa EA Não Formal) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, me proporcionaram habitar uma zona fronteiriça desde uma perspectiva epistemológica ecosófica, pautada em Félix Guattari (1993). Como artista visual e arte/educador, fui compondo um repertório transversalizado por questões ambientais diversas. Na sequência do fluxo formativo, retornei ao campo de formação inicial, as Artes Visuais, com um conjunto de saberes múltiplos e que impregnaram ainda mais a minha produção³ ecosófica.

A característica transdisciplinar da EA, aqui, ganha visibilidade nas interações com o campo da Arte que, em uma retroalimentação recíproca, se constitui em fronteiras habitadas por práticas artísticas e criativas produtoras de dados de pesquisa a serem mapeados, respigados⁴ e semeados. Em consonância com Michèle Sato, acredito que o(a) educador(a) ambiental precisa “[...] introduzir mais criatividade nas novas metodologias, abandonando os modelos tradicionais e buscando novas alternativas” (2003, p. 25). A EA é, ou deveria ser, um contexto composto por ações diretas nas práxis cotidianas, com vias para a transformação da realidade concreta e a promoção de melhorias da qualidade de vida planetária.

Nesse percurso formativo misturado pela arte, a minha dissertação foi marcada pela presença do audiovisual em oficinas de EA. Para produção dos dados de pesquisa no doutorado, desenvolvi oficinas de vídeos experimentais com diferentes grupos. Tais experiências possibilitaram a elaboração da tese, sobre o que chamei de “Educação Ambiental Biorrizomática – EAB” (Azevedo, 2022), e seguiram reverberando no pós-doutorado.

Assim, o que se descortina nesta espécie de ensaio *verbovisual* que acompanha este mapeamento são alguns dos resultados do projeto de pós-doc contaminado pela formação de um arte educador ambiental que se propõe a produzir artisticamente, lançando o olhar na interação com o mundo e com as paisagens sulinas das Américas. O território é de fronteiras geográficas, epistemológicas, metodológicas, conceituais e artísticas que orbitam entre, principalmente, o audiovisual, a fotografia, a arte relacional e colaborativa, e o uso de instalações artísticas.

3 Disponível em: <https://claudioazevedo.art.br/>

4 Inspirado no filme *Les glaneurs et la glaneuse* de Agnès Varda (2000).

No desenvolvimento deste relato, retomarei alguns dos meus escritos a partir de caderno de viagem, *sketchbook*, diário de bordo, fotografias e vídeos produzidos durante o processo de criação da exposição D-F-A e da viagem realizada em 2015, para o Uruguai e a Argentina, em que foi apresentada a exposição *Nuevos Tiempos* na cidade argentina de La Plata.

O objetivo aqui, além de desvelar alguns dos acontecimentos envolvendo as exposições, será mapear a sementeira e a respigagem realizadas através das andanças por territórios latino-americanos. Com isso, verificar as contribuições de tais experiências no engendramento da arte e de sua presença na produção de olhares ecosóficos.

Proponho esta escrita *verbovisual* (Santaella, 2012) considerando o uso de imagens (desenho, fotografias, etc.) e de narrativa verbal em formato de relato de experiência. Adentraremos, portanto, em um texto no qual as fronteiras entre o domínio das imagens visuais e as palavras se complementam, provocam sentidos transversalizados e efeitos conjuntos. Trata-se de uma escrita produzida pela articulação entre textos verbais e inscrições mediadas pelo olhar de quem desenha, sente, pensa, fotografa... A leitura, portanto, implica uma abertura para a multiplicidade de interpretações, sentidos e sensações.

Lucia Santaella nos relembra que

[...] ler uma imagem significa dar-lhe o tempo que ela precisa para começar a falar conosco. Quase sempre, dirigimos às imagens olhares fugidios, entorpecidos pelo hábito, sem dar-lhes a chance da exploração de seus dotes – suas formas, suas cores, suas luzes, seus recursos constitutivos – o que é uma pena e uma grande perda (2012, p. 178).

Obviamente, não há nada de novo nesse tipo de abordagem, mas não se pode esquecer que discursos como estes exigem que leitores se deem conta do contexto de existência em que tais narrativas são produzidas. Relembro Caetano sobre aquilo que *sempre pode ter estado oculto quando terá sido o óbvio*. Neste caso, desvelarei, por meio de um relato de experiência, os acontecimentos artísticos e culturais na formação de um arte educador ambiental.

Um primeiro olhar pode desconfiar dessa abordagem, mas reivindico o que Sato chamou de *po-éticas da educação ambiental* quando escreveu: “[...] Caetano poderá

ter razão: ‘tudo certo, como dois e dois são cinco’. A comunicação dos movimentos artístico-ecológicos é transcendente e imanente; e revela, em certo grau e guardadas as proporções, o rosto do Universo que copula o mundo” (2011, p. 2).

Um dos desafios deste texto é encontrar - e se encontrar com - a zona de interação entre o mundo e o universo; penetrar nas imanências e prospectar as transcendências daquele *cinco* resultante de *dois e dois*. Para isso, nossa perspectiva epistemológica de EA parte da ecosofia de Félix Guattari (1993). O que ele definiu como uma articulação ético-política entre a ecologia mental, social e ambiental. A ecosofia

[...] combina ecologia e filosofia, sugerindo a aproximação do ambientalismo ao pensamento abstrato, especulativo e crítico, enquanto privilegia um saber heterogêneo e pluralista. É uma abordagem transdisciplinar entre as três ecologias [...]. A ecosofia reflete sobre a forma como a vida se dá no planeta, sobretudo em um contexto de radicais mudanças técnico-científico-sociais. Mais que um mero enquadramento de pensamento, este é um chamado ético-estético com a intenção de revisar como lidamos com o mundo (Ticoulat, 2022, p. 8).

1. *Devir-fluxo-água: antes da viagem, a preparação...*

Começarei pela exposição D-F-A, experiência colaborativa que envolveu diversas pessoas importantes na produção do dispositivo que compôs a ação. Naquele momento, eu participava do grupo de percussão AOM⁵, do grupo Gênesis de Dança-Teatro⁶, e orientava algumas dissertações no referido Programa de Pós-Graduação em

5 O Grupo AOM nasceu em 2013 com a proposta de compor e apresentar repertório instrumental para a Cia Gênesis de dança/teatro na cidade do Rio Grande/RS. Em 2014 foram contemplados com o prêmio de melhor coreografia livre no festival Dança Bagé com a música “Origem”, composta para coreografia de mesmo nome. Naquele ano, o Grupo foi anfitrião do show do músico Giancarlo Borba que ocorreu na Universidade Federal do Rio Grande - FURG junto ao Dandô - Circuito de Música Dércio Marques. O AOM desenvolve seu trabalho estudando ritmos de tradição oriental, africana entre outros. Ao som dos atabaques, dos caxixis, do violão e de outros instrumentos de percussão e harmonia, Ijexá e Mantras compõem o repertório que busca inspiração também no samba e no blues.

Formação: Bernardo Grohs, Cláudio Azevedo, João Amaral, Samuel Shankara, Thiago Amaral.
facebook.com/grupomusicalAOM

6 Dirigido pelo artista coreógrafo Alex Almeida.

Artes Visuais – PPGAV⁷. Em Rio Grande, cidade vizinha à Pelotas (RS), especificamente no Balneário Cassino, Claudia Paim⁸ mantinha o *Espaço N*, uma galeria de arte e espaço cultural. Em conversa com a Claudia, surgiu a proposta de apresentar algum trabalho na galeria. Nesse momento comecei a compor possibilidades de triangulações entre as pessoas envolvidas com os três grupos: AOM, Gênesis e os meus orientandos do PPGAV.

Em diálogo com os integrantes dos grupos, fui apresentando a proposta e os possíveis desdobramentos em mais ações. A conversa inicial com a Claudia previa uma exposição, mas fui percebendo que seria um evento de única apresentação. O roteiro elaborado, como em uma peça teatral, estava composto por atos. O primeiro foi uma projeção sonora e visual seguida de uma performance e finalizando com a apresentação musical do grupo AOM, com posterior participação colaborativa do público presente.

A peça sonora foi montada pelo artista visual e músico Geovani Corrêa⁹ que, naquele momento, desenvolvia a sua pesquisa de mestrado intitulada “Estado de escuta - da percepção, do movimento: uma cartografia do Andejo”. A sonoridade foi construída a partir do contato do artista com as imagens que, posteriormente, compuseram o vídeo experimental “Oxigênio”¹⁰ cuja produção contou com o apoio de Regina Tarouco.

Segundo Geovani, a criação da atmosfera sonora emergiu de um estado de escuta por meio “[...] de um mapeamento sonoro das inúmeras possibilidades de encontro e captura com as águas que atravessam nossos cotidianos. Dela somos feitos, dela necessitamos” (2015)¹¹. As imagens que acompanharam a projeção foram realizadas na praia do Cassino (RS) a partir de uma câmera *GoPro* fixada em uma linha de pesca. Mais especificamente, elas foram capturadas durante o recolhimento da câmera através do molinete.

7 Atual Programa de Pós-Graduação em Artes – UFPel.

8 A artista foi professora nos Cursos de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mais informações em: <https://www.claudiapaim.site/bio>

9 Geovani Corrêa é mestre em Artes Visuais pelo programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Pelotas - UFPel. Sua produção, pesquisa e poética transitam entre as linguagens sonora e visual no campo da arte contemporânea, abordando questões referentes à percepção, experiência, temporalidade e espacialidade. Desenvolveu sua pesquisa com o auxílio e incentivo da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - FAPERGS/CAPES.

10 Disponível em: <https://claudioazevedo.art.br/art/informacoes/?id=51> Acesso em: 19 jun. 2023.

11 Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100038890465760> Acesso em: 29 jun. 2023.

No espaço expositivo, o vídeo foi projetado na superfície de um aquário (de 1m de largura, por 80cm de altura e 10cm de largura) contendo água e pedras no fundo. Atrás dele havia um tecido de malha branca que, ao mesmo tempo que escondia o equipamento de som e o projetor, possibilitava a retenção das imagens no aquário (Figura 1).

Figura 1 – Exposição Devir-Fluxo-Água no Espaço N, *Aquário*, 2015



Fotografia: Claudia Paim

Aproximadamente dez minutos após o início da projeção começou, na parte externa da galeria, a performance de Augusto Amaral¹². Ele incorporou a *loucura* invocada pela sonoridade e pelas imagens da paisagem litorânea do extremo sul do Brasil. Com uma camisa de força, o corpo transitava entre as pessoas até que inesperadamente Alfredo Martin começou a desamarrá-lo (Figura 2).

12 Pós-doutor pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG. Do ponto de vista das ciências sociais, ele desenvolve pesquisas em torno da teatralidade humana pensando a Educação e a Saúde Coletiva a partir da relação corpo-ambiente.

Figura 2 – Exposição Devir-Fluxo-Água no Espaço N, *performance*, 2015

Fotografia: Adrise Ferreira

A figura do louco manifesta a função espiritual dos Xamãs e interroga o que todos desejam silenciar. O corpo transversalizado pela força das águas promove um devir-mineral, um devir-água. Assim, ele se conecta com forças ancestrais e dispara linhas múltiplas na relação com outros corpos. Transfiguram-se, então, novos fluxos de liberação, quiçá de libertação da solidez instituída (Amaral, 2015)¹³.

Ao ser solto, o “louco” começa a distribuir mensagens aleatoriamente entre as pessoas. Cada pequeno pedaço de papel continha uma das frases a seguir:

A água que me toma eu bebo também.

Me tira desse aquário.

Deixa a água correr nesse corpo.

A água corre pelo teu corpo, te liberta.

13 Disponível em: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100038890465760> Acesso em: 29 jun. 2023.

Teu corpo é um aquário.
Água ardente, dependente, influente.
A fissura do muro intransponível tece a força de cada ser singelo.
A água que arrasta enuncia a fragilidade humana.
A terra da água precisa - para ser mais terra - mais água cheia de vida.
A água do meu corpo já esteve em outro.
Toda água que bebo alguém já bebeu.
Toda água que eu bebo, um dia beberá alguém.
Água salgada, agitada, doce, alada.
Água dilui, mistura, fura, perdura.
Água em tubo, em espuma, em gotas, em fluxos...

As mensagens propõem que sejam acionadas conexões possíveis entre as pessoas e essa vida mineral. A arte, como vetor de subjetividade, proporciona uma tomada de consciência crítica e sensível da realidade concreta nas interações interespecies. O líder indígena e escritor Ailton Krenak afirma que

devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. (2019, p. 69).

A manifestação subjetiva da presença desse corpo-água fica expressa no depoimento de uma pessoa que vivenciou a exposição e deixou um relato na página do evento no Facebook.

No 1º ato da exposição, referente à performance do louco, uma sensação de angústia invadiu meu corpo. A camisa de força que amarrava aquela vida parecia solidificar as sensações do humano, conter a existência daquele homem. Conforme o foram desatando, o corpo “respirou”. Respirei junto, senti um alívio empático, como se estivesse desatando meus próprios sentimentos e sensações.

A experiência suscitou uma dimensão relacional a partir da exposição. Dois dias depois do evento ter ocorrido, fui realizar a desmontagem. Naquela ocasião, conversava com a Claudia Paim que definiu a experiência como *um acontecimento*. Essa constatação se soma ao olhar da artista Lygia Clark, quando afirma que é

no “aqui e agora” que o acontecimento se dá como se fosse pela primeira vez embora num passado remoto este acontecimento já se tenha dado através de sensações corpóreas. Podemos pois enunciar: “Tudo está lá. Nós o sentimos hoje, não por tudo estar lá, mas sim, tudo está lá por o sentirmos no *aqui e agora*” (1999, p. 326).

Um acontecimento para fazer pensar e sentir o corpo. A água como fluxo e como presença psíquica promoveu a desnaturalização da subjetividade (Bourriaud, 2009) na experiência de um *aqui e agora* em que cada pessoa teve a oportunidade de acessar novas percepções e sensações na/da realidade concreta e coletiva.

O último ato desse acontecimento foi a apresentação do grupo AOM, que culminou na participação efetiva do público. Com instrumentos percussivos à disposição, as pessoas puderam vivenciar uma experiência relacional e colaborativa (Figuras 3 e 4). No depoimento de uma participante que lá esteve, se percebe alguns dos possíveis acionamentos do dispositivo de arte educação ambiental relacional: “quando o grupo começou a tocar os instrumentos e pronunciar sons desconhecidos, era como se aqueles sentimentos e sensações contidos no louco, dentro da camisa de força, dançassem ao ar livre, festejando a sua liberdade”.

Figuras 3 e 4 – Exposição Devir-Fluxo-Água no Espaço N, AOM, 2015



Fotografias: Claudia Paim e Adrise Ferreira

Portanto, esse acontecimento de fluxos e devires contemplou a produção audiovisual, a música, o poema e a performance. O tema principal foi a água e seus fluxos instituintes, por meio das Artes e de uma EAB (Azevedo, 2022). Ao ser enunciado um devir-água - transversalizado por imagens, objetos, palavras, sonoridades e pelo corpo -, surge também o devir-animal, o devir-louco e o devir-liberdade. O humano cria mecanismos de opressão, confinamento e domesticação que aprisionam corpos humanos e não humanos. O aquário e a camisa de força são exemplos disso. Em nosso dispositivo, a arte pode impulsionar a vida para subverter essas estruturas cotidianas de confinamento e controle.

Assim foi *Devir-Fluxo-Água*, um acontecimento ocorrido no dia 20 de junho de 2015, no *Espaço N*, no Balneário Cassino (RS), e que envolveu um tipo de arte relacional que impulsiona uma EA relacional pautada por uma ética de reverência pela vida (Schweitzer, 1962) para além do humano.

Figuras 5 e 6 – instantes no D-F-A, 2015



Fotografias: Adrise Ferreira

2. A viagem: novos fluxos em processo

Na continuidade temporal desses acontecimentos, um rizoma de possibilidades foi acionado e se desdobrou em outras ações importantes para esta narrativa *verbovisual*. As imagens usadas na exposição *Devir-fluxo-água* constituíram o vídeo experimental *Oxigênio*¹⁴. Já o trabalho com o Gênesis e com o AOM possibilitou a criação da exposição *Nuevos Tiempos* que foi apresentada no espaço cultural *El Puente - arte y cultura*, na cidade Argentina de La Plata. A articulação através da Universidade Nacional de La Plata – UNLP foi feita com o apoio de Juan Pablo Martín que mediu a realização da exposição junto a Juan Manuel Fiuza, do espaço *El Puente*.

Essa ponte permitiu a concretização da exposição composta por fotografias e uma peça audiovisual. O conceito de *Nuevos Tiempos* surgiu a partir do trabalho audiovisual e fotográfico que compôs o processo de criação dos espetáculos *Muttare* e *Relighare*¹⁵. As fotos foram realizadas com bailarinos e atores da Cia Gênesis de Dança/Teatro e do Grupo Kirian Teatro de Dança, da cidade do Rio Grande (RS) – Brasil. Dirigi a sessão fotográfica que contou com o auxílio dos integrantes dos grupos e de Roberto Souza (Diretoria de Arte e Cultura - DAC/FURG) na organização do espaço cênico, da iluminação, etc. Alguns resultados estão nas quatro imagens abaixo (Figuras 7, 8, 9 e 10). O audiovisual apresentado foi engendrado durante o processo de experimentação e criação para o espetáculo *Muttare*, apresentado em 2014, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

14 O vídeo participou em 2018 da exposição coletiva na Galeria Liz Medeiros, na Universidade Federal do Piauí - UFPI, Teresina (PI); compõe o 9º Circuito Tela Verde – CTV (2018) e foi exibido na Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente promovida pelo Ministério do Meio Ambiente, Brasília (DF). Em 2017 o trabalho participou da Mostra Internacional de Cinema Animal, realizada pela Sociedade Vegetariana Brasileira – SVB. A obra foi exibida no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (RJ). Disponível em: <https://claudioazevedo.art.br/art/?id=20> Acesso em: 23 jun. 2023.

15 Dirigidos pelo artista e coreógrafo Alex Almeida e realizados pela Cia Gênesis de dança/teatro e pelo Grupo Kirian Teatro de Dança.

Figuras 7, 8, 9 e 10 – *Nuevos Tiempos*, 2015

Fotografias: Cláudio Azevedo

As fotografias foram produzidas à noite no Balneário Cassino (RS) e movidas pelo seguinte argumento: “grupos de pessoas vagam por montanhas e buscam a espiritualização capaz de promover uma reintegração entre o humano e a natureza, algo que foi diluído em meio ao capitalismo e a fragmentação da modernidade”. Cada uma das quatro imagens foi impressa em papel fotográfico no tamanho 80 x 60 cm e dispostas na parede da galeria. No fundo da sala, foi projetado o audiovisual (Figuras 11 e 12) que trata de uma experiência formativa do grupo de dança/teatro para a composição de suas coreografias. O lugar escolhido foi uma pequena região de mata do Campus Carreiros da FURG¹⁶.

16 Disponível em: <https://claudioazevedo.art.br/art/informacoes/?id=29> Acesso em: 18 jun. 2023.

Figuras 11 e 12 – *El Puente*, La Plata, Argentina, 2015

Fotografias: acervo do autor

O audiovisual, quase todo em preto e branco, busca identificar na cor da roupa - de cada pessoa que vaga por um bosque - a esperança de reconhecer a necessidade urgente de religar o humano com as forças ancestrais da natureza. Uma vitalidade emana das imagens guiadas por sonoridades socializadoras e valores de cuidado e alteridade entre o ser humano e outras formas de vida.

Um dos principais objetivos da viagem era a realização da exposição (Figura 13) e a participação em atividades desenvolvidas no âmbito da formação artística e cultural da UNLP (Figura 14). No entanto, os percursos acionaram novas experiências relacionais. A partir delas, foi possível mapear as respigagens realizadas durante essa incursão e *dar a ver* algumas sementeiras que ficaram em mim e pelos caminhos como veremos a seguir. Este escrito é um broto, ou mais de um, que nasce dessa viagem de estudos e das *práxis* eco-artísticas vivenciadas.

Figuras 13 e 14 – *El Puente* e UNLP, 2015

As fotografias que seguem são de minha autoria e narram um pouco dessa experiência. Bourriaud discute o paradigma estético de Guattari em suas relações com a arte e afirma, a partir de tal perspectiva, que a obra de arte pode ser entendida como *objeto parcial*. Ou seja, “a obra materializa territórios existenciais, onde a imagem assume o papel de *vetor de subjetividade*, de *shifter* capaz de desterritorializar nossa percepção antes de ‘re-ramificá-la’ para outros possíveis: papel de um ‘operador de bifurcações na subjetividade’.” (Bourriaud, 2009, p. 138-139). As imagens a seguir são como disparadores dessas bifurcações.

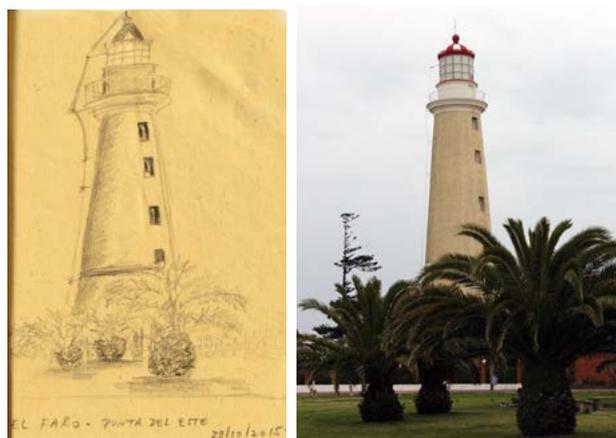
Figuras 15 e 16 – costa Uruguuaia, na ida à La Plata, 2015



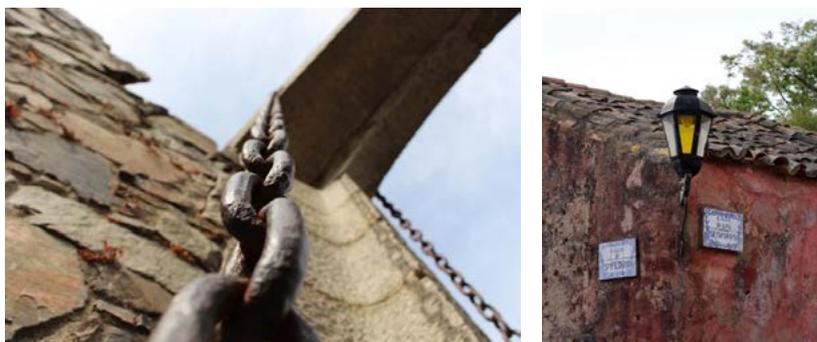
Figuras 17 e 18 – Montevideo, na ida à La Plata, 2015

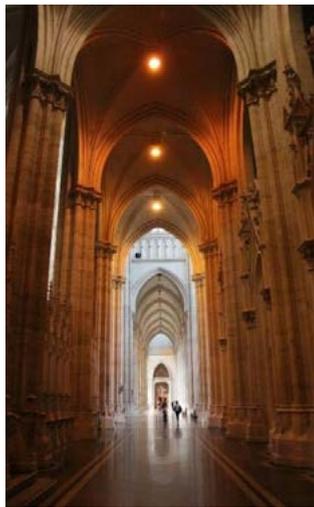


Figuras 19 e 20 – Farol de *Punta del Este*, Uruguai, 2015



Figuras 21 e 22 – Colonia del Sacramento, Uruguai, 2015



Figuras 23, 24 e 25 – *Catedral neogótica de La Plata, Argentina, 2015*

No retorno ao Brasil, ainda em território uruguaio, cerca de trinta minutos antes de Cabo Polonio, conheci um casal de dentistas que optou por viver com seus dois filhos longe da cidade. Construíram uma casa no meio de um bosque entre a rodovia e o litoral Atlântico. Dessa experiência, mediada por uma carona solidária, ficaram as imagens mentais e a lembrança do convite para uma conversa e um copo d'água. Na memória, ficou registrada a porta de entrada daquela casa simples produzida a partir de métodos de permacultura.

Porta pequena, com pouco mais de um metro de altura. Para os moradores, uma forma de reverenciar a morada com a inclinação do corpo ao cruzar a abertura. Agradecer esse *oikos* que acolhe, abriga. E, ao sair da casa, agradecer essa outra casa, o planeta Terra, por tudo que oferece para que se possa viver. Uma espécie de *ecopraxis* em que

a práxis deverá ser expurgada de suas reminiscências científicas, vanguardistas, partidárias e exclusivamente proletárias, assim como a relação com a natureza não deverá ser considerada de domínio pela cultura, senão de harmônica simbiose (Baremlitt, 1997, p. 22).

Entendo essa *ecopráxis* como exercício efetivo da ética de Albert Schweitzer (1962) quando propõe reverenciar a vida e reconhecer a imanência entre humano e não humano. Esse exercício nos ajuda na tomada de consciência crítica e sensível sobre o *antropoceno* e de como é necessária uma recondução das práticas humanas para a melhoria da qualidade ecosófica das existências planetárias.

Regresso: bagagens, histórias e imagens

A respigagem fotográfica contribuiu para o mapeamento das experiências e, de alguma maneira, são como sementes crioulas coletadas e produzidas nesse *percurso*¹⁷. Regressar ao início pode significar a volta para casa, para o Brasil; mas, também, uma volta à minha área de formação inicial, as Artes Visuais, transversalizada pela formação como educador ambiental.

Esse *ritornelo*¹⁸ produz uma repetição atualizada, capaz de promover multiplicidades e novos devires nas migrações epistemológicas e metodológicas. Isso pode ser uma metáfora para reconhecer que as diásporas mundo afora e seus refugiados ambientais reconfiguram as fronteiras, o que nos provoca a pensar sobre a necessidade de articulação coletiva e solidária para efetivamente reverenciar a vida. O contexto da arte educação ambiental é uma dessas fronteiras nebulosas e, ao mesmo tempo, multicoloridas em que a arte proporciona novos olhares.

São olhares situados no mundo, que insistem em ‘jamais perder a ternura’¹⁹ na luta ecológica que nos move, impulsiona e inspira à trajetória da Educação Ambiental. No vasto campo cultural, resgatamos a arte ressignificando a EA, talvez sem versos e rimas, mas adentrando-se na moldura do sensível (Sato, 2005, p. 1)²⁰.

17 Referência ao conceito sociopoético proposto por Jacques Gauthier (2009) quando cria esse neologismo da fusão entre as palavras pesquisa e percurso.

18 Conceito abordado por Gilles Deleuze e Félix Guattari.

19 Conforme falava Ernesto Che Guevara: “É preciso ser duro, mas sem perder a ternura, jamais...”.

20 SATO, Michèle. *Ressignificação da educação ambiental nos contextos culturais*. I ENEA: A formação do sujeito ecológico como desafio da década para o desenvolvimento sustentável, agosto de 2005. Natal, Anais. Natal: I Encontro Nordeste de Educação Ambiental, 2005, 7p. [conferência].

O meu regresso também foi ao campo da EA, nos fluxos das transversalidades e das fronteiras entre os saberes que busco habitar. Minha formação em EA contribuiu para a formação de pesquisadores no campo das Artes, bem como os conhecimentos que emanam desse contexto retroalimentam a formação de mais pessoas para além das disciplinas. Ao mesmo tempo que o educador ambiental se nutre ética e esteticamente das experiências artísticas, os artistas experimentam as transversalidades de práticas e teorias oriundas da EA.

Bourriaud afirma que, na atualidade, a arte define-se como “[...] um lugar de importação de métodos e conceitos, uma zona de hibridações” (2009, p. 143). Essa é a zona que estou exercitando habitar e experimentar. Uma fronteira entre Arte e EA em que seja possível mapear, respigar e semear.

Este escrito configura parte de uma bagagem que contempla o objetivo inicial. Alguns acontecimentos envolvendo as exposições e a viagem foram mapeados. Identifico a respigagem durante o processo, a produção fotográfica e audiovisual e as reflexões transdisciplinares. Em uma via de mão dupla, a sementeira foi recíproca. Muito deixei pelo caminho e muitas coisas foram comigo compartilhadas, experiências e saberes.

Esse “corpo” *verbovisual* engendra a presença da arte na minha formação permanente como arte educador ambiental. Meu olhar e minhas produções artísticas e intelectuais se constituem ecosoficamente pelas interações e multiplicidades existenciais que me ensinam o quanto nos é necessária a ética de reverência pela vida.

Esse também é um regresso à memória, ao vivido, para agradecer todas as pessoas que fizeram parte dessas experiências que, embora narradas aqui de modo singular pela minha perspectiva, envolveram processos relacionais e colaborativos em arte educação ambiental.

Agradeço, em especial, as seguintes pessoas e grupos: Alfredo Martin, Angela Pohlmann, Juan Pablo Martín, Michèle Sato, Mirela Meira, Victor Hugo Rodrigues, Jacques Gauthier, Claudia Paim, Regina Tarouco, Augusto Amaral, Geovani Corrêa, Alex Almeida, Roberto Souza, Adrise Ferreira, Sabina Sebasti, Santiago Martín, Belisa Martínez, Cristina Araújo, Enrique Martínez, Juan Manuel Fiuza, Ana Tavares, Grupo AOM, Cia Gênese de dança/teatro, Grupo Kirian Teatro de Dança, PPGArtes/UFPEL, UNLP, *El Puente – arte y cultura* e CAPES.

Essas experiências impactaram de maneira positiva as minhas aulas junto ao mestrado em Artes Visuais da UFPel, bem como as orientações realizadas naquele período. Dentre outros desdobramentos desse dispositivo, posso citar o livro “*Olhares ecosófico na arte contemporânea: pesquisas em contextos poéticos e de ensino*”²¹, publicado em 2021, pela Editora da FURG, com o resultado de algumas das pesquisas de mestrado e iniciação científica que orientei (essa produção também evidencia as transversalidades entre as Artes e a EA); além da criação do Grupo de Pesquisa ART-ECOS: núcleo de estudos e práticas artísticas ecosófico FURG/CNPq²².

Por fim, percebo o quanto as experiências estéticas e culturais vivenciadas proporcionaram-me transitar em um território de saberes ecosófico que contribuem com a formação ambiental da comunidade e de artistas em um contexto de EA não formal, bem como a EA se enriquece com o exercício e a presença de uma arte ecosófica.

Referências

- AZEVEDO, Cláudio Tarouco de. **Educação Ambiental Biorrizomática**: dimensões éticas, estéticas e poético-visuais. *Ambiente & Educação*, 27(1), 1–21, 2022. <https://doi.org/10.14295/ambeduc.v27i1.14249>
- AZEVEDO, Cláudio Tarouco de (org.). **Olhares ecosófico na arte contemporânea**: pesquisas em contextos poéticos e de ensino. Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2021.
- BAREMBLITT, Gregório. *Ecopraxis – discurso inaugural do Congresso “A cidade vivente”*. In: **A cidade vivente**: subjetividade, socialidade e meio ambiente na cidade contemporânea. *Anais...* Belo Horizonte: Movimento Instituinte de Belo Horizonte; Engendra; Instituto Félix Guattari, 1997. Cap. 2, p. 13-22.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CLARK, Lygia. **Catálogo organizado pelo Paço Imperial MinC IPHAN**. Rio de Janeiro, 1999.
- GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética**: o livro do iniciante e do orientador. Edição Eletrônica. 2009.

21 Disponível em: <https://repositorio.furg.br/handle/1/9598> Acesso em: 31 jul. 2023.

22 Disponível em: <https://www.instagram.com/grupoartecos/> Acesso em: 31 jul. 2023.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Campinas: Papyrus, 1993.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LES GLANEURS et la glaneuse. Direção: Agnès Varda. Produção: Agnès Varda. Edição: Agnès Varda e Laurent Pineau. Elenco: depoimentos: Bodan Litnanski; Louis Pons; entre outros. França, 2000. (82 min.).

SANTAELLA, Lucia. **Como eu ensino**: leitura de imagens. Melhoramentos: São Paulo, 2012.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos, RiMa: Santos, J. E., 2003.

_____. Resignificação da educação ambiental nos contextos culturais. **I ENEA**: A formação do sujeito ecológico como desafio da década para o desenvolvimento sustentável, agosto de 2005. Natal, Anais. Natal: I Encontro Nordeste de Educação Ambiental, 2005, 7p. [conferência]

SATO, Michèle (org.). **Eco-Ar-Te para o reencantamento do mundo**. São Carlos: RiMa Editora, FAPEMAT, 2011.

SCHWEITZER, Albert. **Filosofia de La civilización II**: civilización y ética. Buenos Aires: Editorial SUR, 1962.

TICOULAT, Fernando; LOPES, João Paulo Siqueira (orgs.). **Eco-Lógicas Latinas**. São Paulo: Art Consulting Tool, 2022.

Entre latas e furos: a EA conecta experiências às esperanças

Rosana Gonçalves da Silva¹

Uma dobra no tempo

Revisito a Ciranda Multicor (Silva, 2008), simbolismo da minha primeira pesquisa, para dialogar com a imagem da rede que tece e cresce no caminho das águas, as veias que descem rumo ao encontro, lançando seus frutos e flores, sementes que beberam nas entranhas e agora regalam-se oferendas.

Uma das ideias<>força da pesquisa, realizada em 2008, era a criação de pontes capazes de interligar a subjetividade e a objetividade a partir da relação entre os sujeitos com o seu ambiente natural e construído, no sentido de favorecer uma expansão da percepção humana em relação ao universo sensível e às suas maneiras de ser/estar e pertencer ao mundo. Ao trilhar esse percurso, suscitam-se interações entre ecologia,

¹ Sou uma eterna aprendiz que bebe nas fontes das águas, que olha os céus, troca energias com a terra, tenta fluir com o ar e, me sinto radicalmente viva! Na atual passagem pelo planeta Terra, mais uma jornada no corpo de carne e em pleno compromisso espiritual, estou mãe<>filha<>mulher<>pessoa<>artista<>pesquisadora<>professora<>sonhadora! Com o passar do tempo, fui costurando experiências nas áreas de Arte, Educação, Cultura, Meio Ambiente, Ecologia Humana e metodologias multidimensionais. Sou Mestre e Doutora pela Universidade de Brasília, priorizando o papel da sensibilidade, da linguagem poética e dos processos simbólicos na formação humana e na produção coletiva de conhecimento. Membro de grupos de pesquisa e fóruns de ações ambientais e culturais.

E-mail: rosana.ciranda@gmail.com . Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2591003223545939>

educação e cultura, compreendendo que a expressão simbólica desempenha um papel de muita relevância na autoformação em Educação Ambiental e pode vir a ser um poderoso instrumento na formação do educador ambiental.

Os diálogos entre pensamento simbólico-reflexivo e ações concretas se estabeleceram a partir das possibilidades de intervenção no/com o ambiente local, esperando alcançar uma transformação no/com o mundo. Esses diálogos são imprescindíveis para uma compreensão ampliada, construída por meio de eixos cognitivos transdisciplinares.

A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa-ação existencial (Barbier, 2002), com acréscimo de algumas variações criativas para compor as estratégias da investigação. Dentre as múltiplas interlocuções entre artistas e participantes da pesquisa, nesta escrita, a escolha para relacionar Arte e Educação Ambiental é a oficina de pinhole intitulada *A fotografia: visões de visões do mundo* (Silva, 2008, p.133-142), que foi desenvolvida pelo fotógrafo José Rosa, interagindo com o grupo de pesquisador coletivo composto por nove participantes.

Para Barbier (2002), o pesquisador coletivo é um modo de organização do trabalho que busca assegurar a maior participação do grupo envolvido na construção coletiva do processo de pesquisa e na sua continuidade. As pessoas que participaram do grupo de pesquisador coletivo foram: Zélia Aparecida de Souza, Andréia Alves Barbosa Dias, Rosemary Santos do Carmo Louzada, Vilma Campos da Silva, Aristóteles Rodrigues de Araújo, Marilândia Castro Silva e Joema Semerene Costa. Para essas pessoas queridas e amigas, transplanto o poema “Reverência ao Pesquisador Coletivo Ciranda Multicor” (2008, p. 07).

*Na terna doação das mãos,
uma partilha solidária.
No caminho e no caminhar,
a possibilidade dos encontros.
No vir a ser multicor,
o conhecimento de que saber e fazer
É ser.*

Figura: 01 – Espiral aberta



Fonte: símbolo da pesquisa criado pela autora. Brasília, primavera de 2007.

Reconhecimento e reverência são atitudes necessárias ao trabalho em educação ambiental. São atitudes que dão notícias de nossa condição interna como sujeitos que trabalham por uma educação libertária e para a construção da autonomia (Freire, 2000). O símbolo criado para sustentar a força do coletivo foi a espiral aberta, perfazendo o numeral 8 deitado, que ilustra a reverberação em cores de um movimento coconstruído e a se construir.

Portanto, nesta narrativa, outras sementes brotam na dobra do tempo por meio dos enxertos que trazem uma revisão e adoção de um pensar interseccional e decolonial, agregando elementos ao trajeto virtual<>atual da experiência narrada.

1. Experiência ancestral: pintar com luz

Com o espírito aberto às aprendizagens da/na vida, ousou chamar esta passagem de experiência ancestral, bebendo na fonte de Ailton Krenak (2022).

Com Krenak aprendi que tudo tem uma ancestralidade, então, sinto e penso que os processos que vieram antes da minha trajetória demarcam não apenas as formas/caminhos de iniciação, mas, também, compreendem as experiências ancestrais que participaram da construção da autonomia, do ser professora, do ser mulher e ser gente.

Nessa trilha, seguimos com as

Latas

Essas latas têm que perder, por primeiro, todos os ranços (e artifícios) da indústria que as produziu. Segundamente, elas têm que adoecer na terra. Adoecer de ferrugem

e casca. Finalmente, só depois de trinta e quatro anos elas merecerão de ser chão. Este desmanche em natureza é doloroso e necessário se elas quiserem fazer parte da sociedade dos vermes. Depois deste desmanche em natureza, as latas podem até namorar as borboletas. Isso é muito comum. Diferentes de nós, as latas com o tempo rejuvenescem, se jogadas na terra. Chegam quase até de serem pousadas de caracóis. Elas sabem, as latas, que precisam chegar ao estágio de uma parede suja. Só assim serão procuradas pelos caracóis. Sabem muito bem, essas latas, que precisam da intimidade com o lado obscuro das moscas. Ainda que elas precisam de pensar em ter raízes para que possam obter estames e pistilos. A fim de que um dia elas possam se oferecer às abelhas. Elas precisam de ser um ensaio de árvore a fim de comungar a natureza. O destino das latas também pode ser pedra. Elas hão de ser cobertas de limo e musgo. As latas precisam ganhar o prêmio de dar flores. Elas têm que participar dos passarinhos. Eu sempre desejei que as minhas latas tivessem aptidão para passarinhos. Como rios têm. Como as árvores têm. Elas ficam muito orgulhosas quando passam do estágio de chutadas nas ruas para o estágio de poesia. Acho este orgulho das latas muito justificável e até louvável.

Manoel de Barros (1916-2014)

Começamos por nos banhar na poesia de Manoel de Barros, leitura acolhida com encantamento pelo pesquisador coletivo. O pesquisador coletivo estava sob forte impressão dos resquícios da reflexão sobre a mudança das lentes referente ao trabalho com a fotografia. Situar o sujeito que se constrói no campo é um exercício diário de troca das lentes. O designer nunca está pronto. A fotografia funciona como um portal para a construção do conhecimento, pois seu processo é o do foco, do detalhe, da luz e da interação com o ambiente em suas relações micro e macro. A nossa jornada era continuar a reflexão a partir do contato com a fotografia artesanal - Pinhole, permeando nossas trocas com o mundo na prática. Assim, quem sabe, é possível perder os ranços do sistema e adicionar dispositivos/artefatos e novas aprendizagens/habilidades ao processo.

A oficina Pinhole aconteceu no terreno da Universidade de Brasília, em torno da Faculdade de Educação, onde as varandas e as árvores, os bambus e a grama, as espirais de ervas e a arte comungam o mesmo espaço do saber acadêmico. Imaginando-se sob o solo, as latas já estavam no estágio de envolvimento com as raízes profundas do cerrado ali espalhadas.

Fiz uma pequena introdução das latas no contexto da oficina e como elas fariam a mediação do conhecimento a respeito do papel do educador ambiental. Equivale dizer que, nós, também podemos aprender a ter aptidão para passarinhos e, no bater das asas, podemos espalhar ações educativas em nossas casas, escolas, instituições e comunidades.

O convidado que realizou a oficina foi o fotógrafo José Rosa, muito atuante em projetos sociais, como o PROJETO FOTOLATA, apresentado abaixo pelo artista (Informação oral):

É um projeto consolidado e já foi desenvolvido em parceria com diversas Instituições nos Estados de São Paulo, Goiás e Distrito Federal. O Projeto é desenvolvido com o apoio de uma câmera fotográfica gigante (trailer) sobre rodas e diversas câmeras construídas com latas e caixas de vários tamanhos e formas, entre outros recursos. As oficinas são compostas de aulas teóricas e práticas, com captação de imagens com câmeras artesanais, revelação e exposição dos trabalhos. Destinado principalmente à área social e cultural, consiste de oficinas de fotografia artesanal realizadas em Comunidades, Cooperativas, Escolas, Feiras, ONGs, entre outros.

Na época, primavera de 2007, José Rosa atuava há 25 anos como fotógrafo profissional e já tinha um vasto conhecimento em fotojornalismo, documentários para órgãos públicos e empresas privadas, publicidade e eventos. Foi por meio do Projeto Fotolata que eu o conheci, no outono de 2007, e participei de um curso, pois tinha um desejo enorme de incorporar a oficina de pinhole nos cursos de formação para educadores ambientais. Considerei que a fotografia artesanal me ajudaria a refletir sobre a minha prática como formadora de educadores ambientais, revelando-me as possibilidades de uma linguagem comum e acessível a qualquer sujeito.

A importância de trazer esse fazer para a nossa autoformação é conhecer a sua linguagem comunicativa e compreender noções que se relacionam com as nossas questões de pesquisa. A aplicação que nos interessava investigar era a fotografia como um meio expressivo e potencialização reflexiva por meio de metáforas/analogias.

Na linguagem artística, a fotografia é um trabalho que possui vida própria e é carregada de significados e possibilidades interpretativas. Quando fotografamos, além da captura das imagens, estamos registrando a nossa opinião sobre as coisas e desenvolvemos uma abordagem singular que participa e expressa a nossa visão de mundo.

Figura 02 - Conhecendo a Pinhole



Fonte: a autora. Momento inicial da oficina. José Rosa explana as possibilidades com a pinhole.
Brasília, primavera de 2008.

José Rosa assumiu o trabalho e apresentou para o pesquisador coletivo a câmera fotográfica artesanal Pinhole. Pin-Hole é o nome em inglês para o que pode ser traduzido como furo (buraco) de agulha: hole furo, pin alfinete, agulha. O artista fez uma abordagem completa sobre como montar a câmera em uma lata de leite em pó reaproveitável, mas, também, podemos usar uma caixa de sapatos ou um semelhante, desde que seja um material com tampa e possa ser bem fechado. O interior da lata deve estar vedado para a entrada da luz.

Uma pinhole é uma câmera fotográfica que não possui lentes, logo, o pequeno furo funciona como lente e diafragma fixo no lugar de uma objetiva. A existência de um pequeno furo, estenopo (do grego *stenopo*) em português, permite designar este tipo de fotografia de Fotografia Estenopeica.

O ser humano desde sempre se voltou para as imagens. Desde as cavernas, há as inscrições rupestres que tentam codificar a vida e o mundo. Hoje, mais do que nunca, as áreas do conhecimento reconhecem o suporte da fotografia. Sobre isso, José Rosa partilhou conosco:

A fotografia enquanto linguagem de comunicação visual, e nessa linguagem de comunicação visual a pinhole seria como o bê-á-bá. Como toda linguagem, nós

necessitamos de uma gramática. Assim, como na fotografia temos nossas variáveis a serem conjugadas, são nossos elementos. Que eu vou lançar mão pra construir o discurso imagético. Eu vou fazer uma fotografia, vou recortar da realidade, do meu mundo aquilo que eu quero contar, que quero registrar, que quero guardar.

Para o artista, a pinhole é mais do que o começo de um aprendizado de uma linguagem, é uma técnica praticada no mundo inteiro, com status de arte. Quase uma linguagem distinta da linguagem de comunicação.

José Rosa levou uma câmera analógica para mostrar a diferença entre a máquina e a pinhole. A máquina tem alguns recursos óticos e mecânicos acrescidos, pois tem uma lente que é por onde a luz vai passar e formar uma imagem. Na parte posterior da câmera há um controle de avanço e retrocesso de elementos óticos, responsáveis por fazer o foco. A imagem produzida em uma pinhole apresenta uma profundidade de campo infinita, já que tem um foco em todos os planos da cena. Basicamente, a diferença entre a fotografia pinhole para uma convencional está em sua ótica.

José Rosa fez todas as explicações básicas sobre como funciona o processo da câmera artesanal. Para reforçar a nossa compreensão e para a desconstrução do mito da câmera tecnologicamente sofisticada, ele nos levou para dentro do seu *trailer*. Nesse espaço, tivemos uma vivência da câmera escura, estando dentro dela. O artista fez a abordagem física sobre a refração da luz na formação da imagem e, depois, a abordagem química necessária para a revelação.

Em seguida, passamos pelo primeiro momento da oficina, que foi a abordagem dos fundamentos óticos e químicos da produção da imagem fotográfica. Nessa oficina, percebi que o pesquisador coletivo estava mais solto e curioso. Qualquer movimento do artista era comentado por eles. As descobertas foram intensas, tudo ali era novidade. Era o que eu conseguia ouvir dos cochichos. Senti e pensei naquele instante que as borboletas do estômago de cada um estavam em polvorosa.

Figura 03 – A formação da imagem



Fonte: a autora. O Grupo Pesquisador Coletivo atento à explanação feita por José Rosa.
Brasília, primavera de 2007.

Vejo uma dupla presença do elemento luz na linguagem fotográfica. Ele está presente porque, primeiro, sem o fenômeno luz não há fotografia e, como imaginação simbólica, a luz significa captar o valor sintético da imagem: “A luz prepara e dispõe à vida o corpo que tem capacidade disso pela disposição da sua matéria” (Bachelard, 2001, p. 231).

Chegou o momento da prática, tão esperado. José Rosa nos entregou as latas que já estavam preparadas e nos orientou para a ação fotográfica. Muitas observações sobre a experiência emergiram e Andréia percebeu que eram várias ações interligadas. Para Aristóteles, é a evidência do fator experimental como um saber incorporado ao fazer. Os colegas fizeram pequenos comentários sobre ângulo, iluminação e tempo. Passamos para o momento da revelação.

O momento da revelação do negativo foi surpreendente para todos nós. Palavras como incrível, magia, encantamento, alegria, emoção, além de gestos como pequenos pulos, mãos no rosto, abraços e apertos de mãos foram os enunciados visíveis da experiência. A revelação é como metáfora para a nossa pesquisa, uma vez que um dos seus sentidos é conhecimento súbito e espontâneo, oportuno e até inspiração como que divina, lampejo, iluminação.

Na linguagem fotográfica, a revelação é o conjunto das operações que têm como objetivo transformar uma imagem fotográfica latente em imagem visível estável. Para

tanto, é preciso que a imagem tenha foco. O foco é nitidez. O pesquisador coletivo aprofundou os comentários de que as informações são interessantes para as questões da nossa pesquisa, porque o educador ambiental necessita colocar foco nas suas ações e trabalhar com a nitidez.

Figura 04 – A revelação



Fonte: a autora. José Rosa apresentando o processo da revelação. Brasília, primavera de 2007.

O sujeito que coloca o foco destaca melhor um elemento da fotografia sobre os demais. Ao selecionar um elemento como ponto de maior nitidez, dentro do quadro, indica que a escolha depende do autor, mas a força da mensagem se deve ao foco. É ele que vai ressaltar um certo objeto em detrimento dos outros constantes no enquadramento.

Uma leve falta de foco dos elementos que compõem a imagem pode servir para a suavização dos traços. Se acontecer o contrário, quando há total nitidez dos elementos que compõem a imagem, esta demonstra cenas que vão desde a paisagem bucólica até a delicadeza ou brutalidade da realidade.

O grande momento dessa oficina foi a imagem ali se revelando e a metáfora se construindo na experiência. Com a pinhole, o grupo percebeu a amplidão que tem uma intenção, uma diretriz, uma matriz, uma multirreferencialidade, elementos essenciais para que o educador ambiental retorne ao seu trabalho e ajuste o foco. Essas foram algumas reflexões do grupo no momento entre o olhar re-encantado e a mente/coração sentipensando.

O enquadramento em nosso fazer significa o recorte. Com o foco, temos um leque maior de possibilidades, porque podemos trabalhar com a relação entre fechar e abrir. Conforme cada situação, podemos redimensionar os planos.

Para Rose, o foco na fotografia é direcionado:

[...] ou fecha a visão do distante e abre a visão para o que está próximo, ou fecha para a visibilidade dos contornos do que está próximo e abre a visão do que está distante. Então, você define o que quer ver. Você pode direcionar o foco ou não. E, aqui com a pinhole, o que eu achei interessante dentro da visão da Educação Ambiental foi isso, a visão global, a visão total, a possibilidade multirreferencial. plural.

Aristóteles acrescenta:

Em relação ao foco, porque na fotografia você sempre vai pegar uma parcela. Outra coisa, que é interessante José Rosa falou, essa parte de imprevisibilidade, a gente não sabe qual o resultado.

Figura 05 - Apreciação



Fonte: a autora. Fotos de Gabriel Romeo. O Grupo envolvido com as imagens reveladas.
Brasília, primavera de 2007.

A imagem na figura 05 retrata a admiração e a surpresa advindas do momento da revelação. As conversas foram atravessadas pelas emergências presentes no processo e

as incertezas dos resultados. Todas essas ações foram muito significativas para a nossa prática e para o processo de autocoformação em EA, pois, da mesma forma que o/a educador/a ambiental não tem como intervir em tudo, ao mesmo tempo ele pode trabalhar as partes de fato.

Essa reflexão nos remete aos vários planos existentes na linguagem fotográfica. Há um grande plano geral em que o ambiente é o elemento primordial e o sujeito é o elemento dominado pela situação geográfica. Nesse plano é o ambiente que se sobrepõe ao elemento humano, deixando uma pequena parcela desse espaço para o sujeito que também o dimensiona. Seu valor descritivo está na importância da localização geográfica do sujeito e o seu valor dramático está no envolvimento ou esmagamento do sujeito pelo ambiente. Pode enfatizar a dominação do ambiente sobre o ser humano ou, simbolicamente, a solidão que a relação de dominação implica.

O plano geral é um enquadramento pelo qual o ambiente divide o espaço com o sujeito e existe uma integração entre eles. Esse plano indica o tipo de relação existente entre o sujeito e o ambiente, e localiza o espaço da ação.

O enquadramento em que o sujeito preenche o quadro é chamado de plano médio e ele descreve a ação e o sujeito. O primeiro plano dá destaque ao sujeito, registrando sua fisionomia, sua emoção e isola o sujeito do ambiente. Há o plano de detalhe que amplia minuciosamente o elemento, causando grande impacto à criação de formas quase abstratas.

Na riqueza da linguagem fotográfica, o grupo de pesquisador coletivo encontrou em seus distintos planos uma possibilidade de relativizar a nossa interpretação da relação todo/partes. Em nossa análise, essa relação é fundamental para a produção de conhecimento nos processos de autocoformação em EA.

Discutir o lugar do sujeito e sua relação com o meio é uma articulação em diversos planos no tempo e no espaço, possibilitando perpetuar uma fração do mundo. Assim, constrói-se o que compreendemos como memória sócio-histórico-cultural. Na fotografia não é somente a técnica que importa, pois entra em cena todo o arrimo cultural e subjetivo de quem fotografa, podendo captar e ler o seu discurso/imagem.

O próximo momento foi o de transformar o negativo em positivo. O negativo é uma imagem com valores de claro e escuro em invertida, ou seja, em que os claros e escuros são o contrário dos do objeto fotografado. Para reverter no positivo, usamos

uma caixa reveladora, que tem uma lâmpada comum por dentro e um botão por fora. Na parte superior da caixa tem uma tampa que cobre uma placa de vidro. É nessa placa que colocamos o negativo e o outro papel fotográfico limpo. Fecha-se a caixa e dá-se um clique, apertando o botão.

O grupo não desgrudava os olhos da caixa. A cada positivo revelado, revelavam-se também as expressões tradutoras da beleza da experiência: é mágica. Autorizamos a ser curiosos e a emocionar a nossa criança interior, que é a nossa infância eterna, porque simboliza a primeira abertura para o mundo, o verdadeiro arquétipo.

O reconhecimento do papel de mais uma linguagem artística foi bem explicitado nas percepções do pesquisador coletivo. Essa experiência com a fotografia artesanal significou, segundo Vilma, para nossa formação:

Fotografando magia voltamos no tempo de ser criança, que gosta de surpresas e desafios. Tiramos fotos através da lata. Veja só, quem diria numa época em que a tecnologia avança a ponto de bala, tem robô tocando violino, imagina? Pois é voltamos no tempo ou na magia, que é trabalhar o ser para ser mais sensível, ser inteiro. Desta forma voltamos a ter expectativas, esperanças de que a foto dê certo. Aprendemos a voltar a ter paciência, saber esperar, acreditar que a próxima foto será melhor. Ver as cores, sentir as formas, perceber o que está a nossa volta. Queremos aquela imagem, que está no olhar, transferida para o papel em nossas mãos.

Andréia interpretou:

Pensando nas questões da pesquisa, percebi de forma empírica, que a arte contribui com a formação do sujeito ecológico na medida em que desperta o sensível, dentro de nós. Permitindo que percebamos a complexidade das nossas relações, que estabelecemos com os diversos elementos do ambiente.

Sobre a singularidade da vivência, Aristóteles expressou que:

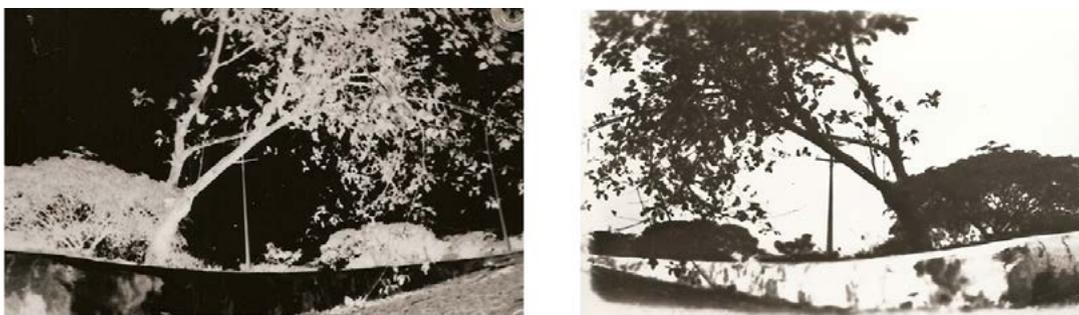
Ao fazer o processo artesanal da Pinhole em que cada fase é feita separadamente e que envolve um certo tempo em seu preparo, a consciência desperta focada no processo. [...] Acho que é fundamental ao trabalho do educador ambiental, que envolve descondicionar o olhar e os movimentos automatizados, ao proporcionar atividades vivenciais que promovam um maior envolvimento e reflexão.

Considero na análise dessas últimas falas o que a fotografia pode trazer como contribuição para as nossas pesquisas e para a ciência, que é importante no que se refere à relação entre pesquisador e objeto pesquisado. O ato de produzir imagens fotográficas é iniciado por quem irá realizá-lo, seja um/a fotógrafo/a e/ou pesquisador/a. Através do seu olhar são construídas as conexões e os conteúdos/temas que se deseja captar, registrando-se por meio da máquina para depois ser revelado: “A revelação da imagem é que vai tornar visual aquele conteúdo capturado pelo autor da foto. Isso significa que a fotografia não é um simples produto de registro em imagem, mas reconhecemos nela uma escolha, uma decisão, uma motivação, um objeto e uma sensibilidade” (Estrella, 2006, p. 120).

A oficina nos levou a refletir sobre a percepção de que podemos ter autonomia no processo. Este trabalho artesanal pode agregar valores e se tornar uma atividade sustentável. Ele possibilita um envolvimento corporal profundo, implicando os sentidos nas múltiplas interações com o ambiente, como uma presença que é a própria experiência. Propõe um reaproveitamento inteligente do material metálico. Pelo viés econômico, pode-se reintroduzir parte do elemento químico pela reciclagem. O produto fotográfico, alcançando qualidade, pode ser transformado em objetos estéticos com valores agregados. A produção de conhecimento na formação do educador ambiental é um processo que pode ser mediado pela linguagem da emoção. Essas foram algumas das reflexões construídas pelo grupo.

Abaixo, o registro do resultado obtido por uma das companheiras de pesquisa, Andréia Alves Barbosa Dias:

Figura 06: Duo Revelação 1



Fonte: a autora. Díptico com negativo – positivo por Andréia Alves Barbosa Dias.
Brasília, primavera de 2007.

A revelação, para a compreensão da formação do sujeito ecológico no educador ambiental, fez emergir a epifania do sujeito ecológico como categoria. As razões são as seguintes: pela abertura aos diversos modos de ler a presença do ser humano no mundo; e pela percepção da sua relação com a natureza-cultura que possui uma multiplicidade de ângulos e pode ser ressignificada em cada atitude positiva-negativa. São reflexões feitas a partir do contato com as imagens reveladas que, em parte, se expressam na figura 04. Assim, aprendemos com o processo e o resultado da oficina que sem sombra não há luz e somos compostos por esses dois fenômenos psíquicos. Eles participam de cada movimento nosso. A aceitação da sombra determina a mudança de atitudes do sujeito e traz o possível encontro com a luz que significa o alargamento da consciência (Silveira, 1997).

Nesse sentido, “Estamos na fonte dessa luz imaginária, dessa luz nascida em nós mesmos, na meditação do nosso ser, quando ele se liberta de suas misérias” (Bachelard, 2001, p. 119). Essa luz não é a chama iluminadora do fogo, nem do ar, *mas simplesmente do céu*. Podemos inventá-la e reinventá-la recursivamente em nosso cotidiano até que ela conserve e modere todas as coisas. Uma influência astral das poéticas artísticas como um poder de invenção divino-humano e articulação crítico-sensível.

Para aqueles que pensam que é uma reflexão ingênua, digo que o encontro do sujeito com o mundo implica na interiorização que produz conhecimento, como resultado da tensão dialética entre os dois polos: o mundo externo e o mundo interno do sujeito em uma recursividade constante. Considera-se como visão “ingênua” (grifo meu), em oposição à crítica, a permanência em somente um polo da relação que gera uma subjetividade desenraizada do seu contexto. A crítica engloba vários aspectos, mas não dá conta, por si mesma, da realidade. É necessário dimensionar também o mundo da experiência cotidiana, que pode passar por ingênua, mas que se nutre de uma proximidade reflexiva do mundo vivido. A visão crítica que traz o socioambiental desencarnado e desencantado não dá conta da realidade. O papel da subjetividade, sem as tradicionais partições eu/mundo, é que dá suporte para as interpretações/relações corporificadas.

Ao trabalhar a sensibilidade, estamos acrescentando uma qualidade que não estava presente. Como é que fazemos essa ligação do mundo interno com o mundo externo? É o caminho dos símbolos e dos sentidos da poética da vida. Esse caminho é

sinalizado pelas artes. É a linguagem poética que vai fazer esse percurso e superar uma visão maniqueísta, que separa educação crítica de ecologia humana. Compreendo ser necessário o contato sensível com a natureza para encontrar o ser inteiro para o inteiro ambiente. Nesse sentido, a ecologia humana integra a sensibilidade à razão crítica, potencializando e tecendo as nossas utopias.

A poiese do encontro: um *continuun*

fiquei um tempão tentando apor meu idioma como “caipira”.

Mas o sistema não concorda e eu também não.

José Rosa (1966 – 2014)

Revisitei a experiência narrada para construir uma ponte imaginária antes, durante e pós-pandemia. No período duro de 2020 a 2022, eu escolhi não gerar imagens, fotografar, principalmente *selfies*, como estratégia de sobrevivência ao luto e à pandemia. Eu me encolhi quase que em posição fetal, esperando outros movimentos no pós-pandemia e pós-pandemônio vividos no período de 2019 a 2022.

Sinto que trazer uma experiência de pesquisa anterior/ancestral foi necessário para estabelecer pontes e ganhar impulso para outros caminhos na EA. Nossas experiências, conhecimentos e possibilidades educativas pulsam vivas e encarnadas e podem fertilizar as trilhas que se abrem para lidar com os desafios que estão postos e são complexos. Também, é uma forma de alinhar a memória com a vitalidade do encontro como homenagem ao artista José Rosa. O nosso contato direto foi curto, mas ele deixou marcas em minha vida e acrescentou aprendizagens ao processo de formação do/a educador/a ambiental.

Na epígrafe, trago o pensamento do artista que cala fundo em meu coração, pois me afirmo caipira, goiana dos pés rachados e mulher cerratense. A partir do chão que pisamos, podemos rejeitar e nos contrapor às caixinhas/sistemas, esses lugares construídos e determinados externamente, que mantém segregação, exclusão, racismo, preconceito e por aí vai subalternizando e matando vozes, almas, corpos e territórios.

Da contraposição como lugar construído, trago a autodenominação como posicionalidade e, assim, me reconheço Arte Educadora Ambiental, na perspectiva

da AEA como um constructo transdisciplinar, sendo “tributária da trajetória da arte-educação e da educação ambiental. Portanto, ao formular o construto que a define e sistematiza como práxis, estamos fazendo algo temporário, que diz respeito ao momento presente e que vai continuar se desenrolando, se modificando, vivendo” (Rache, 2016, p. 117).

Ao revisitar a experiência vivida, deparo-me com emergências que são referências que não estão mais disponíveis e indicam uma reorganização de algumas ideias, sem alterar a essência, mantendo aprendizagens ainda necessárias à formação humana e convergentes com os princípios da EA.

Outra emergência é a necessidade de fazer conexões criativas diante das incertezas e retemperar as questões relativas à EA como instrumento para a sensibilização, ampliação da percepção e conscientização do sujeito sobre a problemática ambiental que afeta todo planeta. Essas questões trazem em seu bojo discussões sobre a realidade vivida e pode desvelar a poética contida no cotidiano. É na vida cotidiana que as ações e interações adquirem sentido, pois a condição humana passa inevitavelmente por ela. O conhecimento da vida cotidiana é um campo cheio de possibilidades. É dentro desse campo em que as tradições sempre estiveram presentes, que evidenciamos diferentes níveis de realidade. Faz-se necessário continuar a desenvolver processos nos quais o pensamento crítico dialogue com a sensibilidade.

Acompanhamos a emergência climática que está a delir vapores e não há canto no planeta que não esteja sendo afetado. No Brasil, acompanhamos intempéries, enchentes, desmatamento, garimpo ilegal, reflexos de ações humanas alimentadas pela ganância, abuso de poder e indiferença com a vida. Diante das desventuras em série, que já estavam presentes antes da COVID-19, continuamos a refletir sobre a EA numa perspectiva ampliada, ainda que tenha a forma da gestão ambiental, de formas participativas, a própria gestão como espaço educativo. Gestão no sentido mais amplo, porque não é só no sentido de uma gerência em comunidade, mas como podemos nos organizar politicamente: pode ser numa sala de aula, entre pequenos grupos, na repartição pública, entre outros microespaços sociais. Esses ambientes também indicam que podemos resolver com o coletivo os impasses e promover a gestão participativa.

É nesse escopo que se apresenta a Ecopedagogia, uma potente abordagem metodológica em Educação Ambiental. Dentro das escolas e até quando ela está no ambiente não formal, as oficinas vivenciais e ecopedagógicas são como o entrelaçar

de uma multiplicidade de fios. É na possibilidade da composição da trama que “toda tessitura é evocação de um e do múltiplo, de identidade e de diferença. Aos tecelões perplexos de um pensar do presente, o trabalho da trama, a alegria da criação e no desafio de sua interminável renovação” (Unger, 1991, p. 33).

Como política de reabilitação do sensível, renovo votos com Laís Mourão (1997), que aborda *o futuro ancestral* e com quem aprendi que há a emergência cultural de um novo ser humano, mais integrado consigo mesmo e mais coerente com a perspectiva legada pela sabedoria ancestral de nossa espécie. Essa perspectiva alude a regenerar espaços e narrativas na/para a EA.

Assim, com o coração apertado, mas pleno de gratidão, eu faço também uma homenagem à amiga amada Michèle Sato, que voltou para a casa no plano espiritual durante o processo de escrita deste texto. Foi Mimi Sato, como carinhosamente a chamamos, quem me convidou para fazer parte desta publicação. Registro algumas partilhas e experiências que me alimentaram e ampliaram as perspectivas da Arte Educação Ambiental, em contato fraterno com Mimi Sato.

O *Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte – GPEA*, coordenado por Michèle Sato, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Mato Grosso (UFMT), existe há 25 anos. No canal do *YouTube* GPEA UFMT, considerando o período de 2020 a 2023, encontramos uma diversidade de fóruns formadores e temáticas contemporâneas nos formatos de aulas, entrevistas, documentários, colóquios, minicursos, encontros entre grupos de pesquisa. Das tessituras entramadas com Michèle Sato (2008), desatamos de muitos lugares, no modo virtual, a esperança e aprendizagens com base no pensamento crítico, criativo e afetivo.

O compromisso de contribuir com a formação de cidadãs e cidadãos engajadas/os na causa ambiental é uma trilha aberta e vivida por Mimi Sato. Nossa querida amiga reverberou em sua prática como Educadora Ambiental apaixonadíssima os temas mais diversos, discutindo e chamando para a ação criadora desde as reflexões sobre o antropoceno. Ainda, a Educação Ambiental que perpassa a perspectiva de gênero, inclusiva e com base nos direitos humanos. Sua atitude era descolonizada e o seu espírito epistemológico acadêmico promoveu a aproximação de diversas pessoas e segmentos sociais interessados pelos saberes e práticas da Educação Ambiental na perspectiva crítica, mas carreando o sensível e a arte como deflagradores das aprendizagens.

Nas atuações da Michèle Sato, percebemos articulações entre estratégias formativas na/para Educação Ambiental; sabedorias ancestrais; a arte potencializando percursos de formação humana; metodologias de pesquisa; ecologia de saberes; saberes populares; aprendizagens sensíveis; ecologia da reciprocidade; estética relacional; a ideia de tradição compartilhada; e experiência compartilhada.

Conecto o legado de Michèle Sato às demais reflexões como fios contínuos que (a)bordam a poética do semear. Essas reflexões fizeram e fazem parte da minha vida e trouxeram força e esperança durante os tempos mais duros da pandemia, contribuindo agora com o caminho adiante. É como a metáfora da existência de um pomar oculto no coração da semente.

Esperançar é uma conversa mantida com Freire (2000), que constrói o nosso comprometimento com as diversas pautas/causas contemporâneas. É preciso impulsionar o nosso saber-fazer-poder pedagógico e cultivar a interseccionalidade e a decolonialidade, assumindo uma criatividade coletiva. Que nossa referência seja a filosofia do *bem viver* (Krenak, 2022) e uma forma de combater as sequelas do capitalismo, agregando no nosso cotidiano a cosmovisão ancestral de comunidade e cooperativismo dos Povos Originários.

Esperançar é alimento para a coerência entre discurso e prática, pois nutre a nossa indignação com as desigualdades e nos ajuda a promover a transformação. Portanto, alimento para uma educação que denuncia e anuncia...

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A Terra e os Devaneios da Vontade**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, Gaston. **O Ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento**. Tradução: Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- DI FELICE, M. APRESENTAÇÃO. *In: Redes e Ecologias Comunicativas Indígenas: as Contribuições dos Povos Originários à Teoria da Comunicação*. Massimo Di Felice, Eliete S. Pereira (Orgs.). São Paulo: Paulus Editora. – Coleção Comunicação. p. 09-13.
- ESTRELLA, Andréia C. Entre imagens e palavras: um exercício metodológico multidimensional. *In: Maria Lúcia Rodrigues. Maria Margarida Cavalcanti Limena (orgs.). Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas* – Brasília: LiberLivro Editora, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. ISBN 85-7139-291-2 1.
- GPEA UFMT. Disponível em <https://www.youtube.com/@GPEAUFMT>. Acesso em 11 março 2023.
- KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral** / Ailton Krenak. – 1ª Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2022. ISBN 978-65-5921-154-8
- MOURÃO, Laís. **O futuro ancestral: tradição e revolução científica no pensamento de C. G. Jung**. Brasília: Editora UnB, 1997. 92 p. ISBN-13: 9788523004743
- RACHE, Rita Patta. **Arte-educação ambiental, um constructo transdisciplinar**. 2016. 232 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- SATO, M. SANTOS, J.E. Tendências nas pesquisas em Educação Ambiental. *In: Educação Ambiental e Cidadania: Cenários Brasileiros*. Noal, F. O. Barcelos, V. H. L. (orgs), Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2003.
- SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- UNGER, Nancy Mangabeira. **Da foz à nascente: um recado do rio**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2001.



ALMA – Aquarela de EICHWALDMOND, AU

Princesa Mononoke: juntar os cacos da história preenchendo as lacunas com a imaginação e o encantamento

Higor Antonio da Cunha¹
Elni Elisa Willms²

Introdução

Iniciamos este texto com duas citações retiradas do livro *A queda do céu* (Kopenawa & Albert, 2015), uma de Claude Lévi-Strauss e a outra do próprio Kopenawa, pois ambas apontam para o nosso destino enquanto civilização. Traduzem a situação de risco da Vida como um todo. Começamos por trazer o alerta do antropólogo Lévi-Strauss (1908-2009), que abre o livro de mais de 700 páginas:

[...] Antes mesmo da chegada dos brancos, a mitologia ameríndia dispunha de esquemas ideológicos nos quais o lugar dos invasores parecia estar reservado: dois pedaços de humanidade, oriundos da mesma criação, se juntavam, para o bem e para o mal. Essa solidariedade de origem se transforma, de modo comovente, em solidariedade de destino, na boca das vítimas mais recentes da conquista, cujo extermínio prossegue, neste exato

1 Doutorando em Educação (UFPeL), Mestre em Educação (UFMT/CUR) e graduado em Licenciatura em Artes (UNIVEL).

2 Professora da UFMT e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis - PPGEDU – UFR.

momento, diante de nós. O xamã yanomami — cujo testemunho pode ser lido adiante — não dissocia a sina de seu povo da do restante da humanidade. Não são apenas os índios, mas também os brancos, que estão ameaçados pela cobiça de ouro e pelas epidemias introduzidas por estes últimos. Todos serão arrastados pela mesma catástrofe, a não ser que se compreenda que o respeito pelo outro é a condição de sobrevivência de cada um. Lutando desesperadamente para preservar suas crenças e ritos, o xamã yanomami pensa trabalhar para o bem de todos, inclusive seus mais cruéis inimigos. Formulada nos termos de uma metafísica que não é a nossa, essa concepção da solidariedade e da diversidade humanas, e de sua implicação mútua, impressiona pela grandeza. É emblemático que caiba a um dos últimos porta-vozes de uma sociedade em vias de extinção, como tantas outras, por nossa causa, enunciar os princípios de uma sabedoria da qual também depende — e somos ainda muito poucos a compreendê-lo — nossa própria sobrevivência. (Lévi-Strauss, 1993, p. 7 *apud* Kopenawa & Albert, 2015, p. 5).

Como leitores da realidade e na condição de professores e educadores, estas palavras, ideias e chamamentos estão postas para a humanidade há muito tempo. Não faltaram avisos de artistas e pesquisadores das mais diversas áreas, citados ao longo deste texto, em que apontam para o colapso climático³ a que estávamos (e estamos) sendo condenados, caso continuássemos o caminho da exploração licenciosa da natureza. E a nossa amada Pacha Mama⁴, Terra Viva, tem dado todos os sinais de que está exausta e quase sem ar. Faz muito tempo que ardem as florestas, secam os rios, sobe a temperatura, derretem as geleiras, poluímos oceanos, lençóis freáticos, a atmosfera e a terra com produtos químicos, animais são extintos sem dó nem piedade, produzimos lixo que não é biodegradável, exploramos a natureza desenfreadamente. Os seres humanos padecem por falta de ar, como na pandemia causada pela Covid-19 que, por sua vez, é consequência da exploração desenfreada da natureza. Retomamos, então a citação de Davi Kopenawa no livro já mencionado:

3 Em 17/5/2019 o Jornal *The Guardian* publicou um guia de estilo em que recomendava o uso da expressão *colapso climático* para designar a crise ambiental a que o planeta está submetido. <https://www.theguardian.com/environment/2019/may/17/why-the-guardian-is-changing-the-language-it-uses-about-the-environment> Acesso em 11 jun. 2020.

4 “[...] ou Pachamama (do quíchua Pacha, “universo”, “mundo”, “tempo”, “lugar”, e Mama, “mãe”, “Mãe Terra”) é a deidade máxima dos povos indígenas dos Andes centrais.” https://pt.wikipedia.org/wiki/Pacha_Mama Acesso em 11 jun. 2020.

A floresta está viva. Só vai morrer se os brancos insistirem em destruí-la. Se conseguirem, os rios vão desaparecer debaixo da terra, o chão vai se desfazer, as árvores vão murchar e as pedras vão rachar no calor. A terra ressecada ficará vazia e silenciosa. Os espíritos xapiri, que descem das montanhas para brincar na floresta em seus espelhos, fugirão para muito longe. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los e fazê-los dançar para nos proteger. Não serão capazes de espantar as fumaças de epidemia que nos devoram. Não conseguirão mais conter os seres maléficis, que transformarão a floresta num caos. Então morreremos, um atrás do outro, tanto os brancos quanto nós. Todos os xamãs vão acabar morrendo. Quando não houver mais nenhum deles vivo para sustentar o céu, ele vai desabar. (Kopenawa & Albert, 2015, p. 6).

Estas duas citações sintetizam o cenário sombrio deste início do século XXI, e ao mesmo tempo em que apontam o limite podem também servir de alerta. Haverá interesse desta civilização, dita globalizada, em mudar de rumo? Na tentativa de fugir de qualquer simplificação, destacamos a experiência da Nova Zelândia, ilha localizada na Oceania, que após zerar casos de coronavírus, lançou campanha de reconexão ao mundo com valores da cultura indígena Māori. Após a primeira-ministra Jacinda Ardner anunciar em 08/06/2020 que a pandemia estava controlada, foi lançada a campanha *A Journey of Reflection*⁵ (Uma Jornada de Reflexão). Como aponta a jornalista Suzana Camargo (2020) “A campanha inclui dois vídeos em que um idoso e uma criança questionam o que foi mudado desde o começo da pandemia e como percebemos que precisamos valorizar mais o que realmente importa: a natureza e nossas relações sociais”. São indícios de que com decisão ética e política há possibilidade de vivermos em equilíbrio com a diversidade cultural.

Tratamos neste texto de temas pertinentes à Educação Ambiental de mãos dadas com a arte a partir de um filme, com a intenção de contribuir para diálogos, debates e, quem sabe, mudanças de atitudes. Homenageamos, assim, nossa querida amiga Michèle Sato (2009), que defendeu em vida, pela militância, pela ciência e pelas artes e narrativas mitológicas e populares a educação como uma arte que pode promover uma rede de aprendizagens significativas, incorporando os sentimentos com a ciência para se estabelecer diálogos com o mundo.

5 Um dos vídeos pode ser visualizado neste link https://www.youtube.com/watch?v=ABxOv_Yn8-s Acesso em 11 jun. 2020.

Com Rogério de Almeida e Marcos Ferreira-Santos (2014) abordamos o cinema como obra capaz de suscitar diálogos com a realidade e as pessoas nas escolas, na perspectiva da aula como obra de arte:

[...] as produções cinematográficas como obra, no que elas têm de máximo de verossímil e máximo de maravilhoso – e daí sua potência de *espanto* – sinaliza a sua concomitância com outra instância insuspeita, que é a aula também como *obra de arte*. Nesse aspecto, valem reflexões argutas e uma literatura que extrapola o âmbito das didáticas e das metodologias, para uma concepção que leve em consideração os alunos e alunas como *peessoas* (no seu sentido mais conceitual no âmbito das antropologias filosóficas e das matrizes afro-ameríndias, ou seja, o embate constante, aberto e dinâmico, entre as suas pulsões e vontades e as resistências e intimações do mundo. Campo de forças que mobiliza, que convoca a uma atitude, a escolhas, a uma presença. Parece-nos que esta concepção interpõe, alunos e professores, na mesma tarefa cotidiana de construção de si mesmos, no mundo concreto. (Almeida & Ferreira-Santos, 2014, p. 10).

Nesse sentido, Rogério de Almeida (2017) aborda o cinema como obra capaz de suscitar diálogos com a realidade, podendo ser visto como uma experiência filosófica. Não só como ferramenta para fins educacionais em sala de aula, mas como revelador de realidades, produtor de sentidos. Conforme aponta o autor, o cinema educa porque atua nas dimensões do pensamento, da estética e do imaginário, com fundamentos cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético. Segundo ele, “o cinema, por difundir estéticas, por disseminar sonhos, por incutir desejos e fabricar sensações passa a educar não só o intelecto (fundamentos cognitivos e filosóficos), mas também, e de maneira igualmente importante, a sensibilidade.” (Almeida, 2017, p. 18).

Recorremos, portanto, a um filme, uma elaboração que se apresenta como uma obra de arte da cultura japonesa, com a intenção de provocar diálogos e convidar para pensar sobre a grave crise de emergência climática da contemporaneidade. Para Marcos Ferreira-Santos, o contato com as obras de arte pode ser uma tarefa educativa, pois

A arte é o refúgio de constituição do humano em tempos de barbárie globalizada. É no âmbito antropológico das artes que percebemos sua

intrínseca ligação com a dimensão de religiosidade – epifania de uma obra que se realiza, mas que não se realiza totalmente, já que o princípio de inacabamento é incontornável. (Ferreira-Santos, 2010, p. 89).

O filme que trataremos recebeu em português o nome de “Princesa Mononoke” (1997), escrito e dirigido por Hayao Miyazaki e produzido pelo Studio Ghibli, baseia-se fortemente na cultura e mitologia japonesas. A história aborda a trajetória de Ashitaka, um herdeiro do trono de uma tribo que se vê amaldiçoado por um moribundo espírito-animal da floresta. Na intenção de acabar com a maldição, ele parte numa jornada para descobrir o que causou a ira e desejo de vingança da entidade e se depara com um conflito entre os espíritos de uma floresta e uma cidade que se baseia economicamente na atividade metalúrgica, poluindo e destruindo rios e árvores. Ashitaka tenta conciliar os dois lados dessa batalha representados por Lady Eboshi, líder da metalúrgica que deseja expandir seus territórios através da produção de armas, e do outro lado, San, uma garota que foi adotada pelos espíritos da floresta e, por isso, passou a odiar os humanos e atacá-los na intenção de defender a sua família e seu lar sagrado, sendo por isso chamada de *Mononoke Hime*⁶ (que dá nome para a animação).

É uma animação produzida com métodos tradicionais, promovendo efeitos estéticos deslumbrantes no trato das cores e paisagens. Por outro lado, mesmo sendo um filme animado e possa ser associado com o público infantil, chocou por trazer alguns elementos mais brutais, como lutas sanguinárias e cadáveres de animais.

Conforme se lê no site do Studio Ghibli brasileiro, a intenção do diretor Hayao Miyazaki ao criar Princesa Mononoke “não era criar uma história precisa do Japão Medieval, e sim retratar o início do conflito aparentemente insolúvel entre o mundo natural e a civilização industrial moderna”. É o sétimo filme do diretor, que se tornou mais conhecido pelas animações das obras cinematográficas *A viagem de Chihiro* (2001), *O castelo animado* (2004) e *Meu amigo Totoro* (1988). Pretendemos estabelecer algumas relações entre elementos da cultura japonesa presentes no filme e a realidade atual da civilização, buscando paralelos inclusive na sociedade brasileira.

Voltamos o olhar para outros modos de ser, de outras culturas, para quem sabe inaugurar práticas coletivas e colaborativas, ali, no cotidiano banal das relação professor-

⁶ “*Mononoke*” pode ser traduzido como “espírito vingativo” e “*Hime*” como “Princesa”.

7 Disponível em: <https://studioghibli.com.br/filmografia/princesa-mononoke/> Acesso em 11 jun.2020.

aluno, mediados pelas provocações de um filme, pode ser que se estabeleça um vínculo, uma abertura para um encontro:

O processo criativo proporcionado pela abertura existencial das linguagens artísticas e o fenômeno estético, durante o percurso (auto)formativo das pessoas (inclusive na escola ocidental), prepara e possibilita uma “iniciação”, no seu sentido mítico-ritual, de busca de sentidos para a própria existência e construção de uma identidade pessoal-coletiva. (Ferreira-Santos, 2010, p. 89).

Como constituir-se humano em tempos de crise e barbárie? É justamente esse o desafio que se coloca para o educador, ser um mestre iniciador de um outro caminho que pode ser trilhado tendo as estórias⁸ filmicas como faróis que indicam na direção de um reencantamento do mundo.

Ao trazer essa animação para ser analisada pela ótica da Educação Ambiental, buscamos traçar paralelos entre as relações simbólicas e discursivas da narrativa da animação com processos que ocorreram na história do Japão e também em outros lugares do mundo, como a América Latina. Nesse sentido, apontamos os aspectos da ancestralidade, evidenciada na reverência do protagonista aos seus anciões e no trabalho do diretor de reconstruir e imaginar povos originários que foram apagados da narrativa histórica oficial; do encantamento, nas ideias animistas presentes nas falas e no roteiro de Miyazaki; e do ecossocialismo, que mesmo não sendo explícito nesses termos no filme, pode ser associado ao olhar não-dicotômico empregado na apresentação dos personagens humanos e no próprio encerramento da animação.

Cada uma dessas temáticas será discutida de forma expandida em cada seção desse texto a seguir, entretecendo os elementos do filme com análises de autores de diversos campos de estudo, como estudos históricos japoneses e estudos da religião, mas também da decolonialidade e do pensamento indígena. Além disso, mesmo que os

8 Reconhecemos o valor das narrativas históricas aceitas nos meios científicos, porém não ignoramos a presença de narrativas orais, com permanência ao longo dos tempos e que por vezes sustentam os modos de explicar a existência de muitos povos em torno do planeta terra. Ocasionalmente essas narrativas míticas e fantásticas são chamadas de estórias. Não contrapomos essas duas narrativas, mas afirmamos a coexistência delas, neste texto, como narrativas possíveis para uma compreensão da realidade. Lembremos de Amadou Hampaté Bâ (2010), autor que defende o valor da oralidade e das estórias.

gatilhos disparadores das temáticas discutidas sejam cenas e elementos da obra fílmica analisada, aproveitaremos das entrevistas concedidas e de escritos criados por Hayao Miyazaki.

Vale salientar que não consideramos as análises aqui redigidas como substitutas da experiência de fruição pessoal da animação, nem como único olhar possível para o que se mostra nela. São escritos resultantes tão somente da nossa própria experiência, que se sedimenta na nossa trajetória de vida singular e plural. Nesse caso presente, evidenciamos a visão de como a narrativa do filme apresenta imagens da barbárie contemporânea, bem como a concepção positiva da barbárie, na valorização dos rastros e cacos da história, no reencantamento da realidade e no reconhecimento do problema do colapso climático, pode contribuir para uma esperança de integração profícua com a Natureza de que fazemos parte.

A ancestralidade: as estórias dos povos originários

O Povo Perdido

Quando esta ilha estava coberta por densas florestas
Nas terras do extremo oriente, onde floresciai faias e carvalhos,
vivia um povo orgulhoso
Os homens cavalgavam em alces vermelhos - grandes antílopes -
lendários
Atiravam flechas com ponta de jade
Cheio de bravura cavalgaram as montanhas e campos
As mulheres arrumavam castamente os cabelos e enfeitavam o corpo
com joias
De seios altos eram graciosas e belas
O povo reverenciava os deuses da floresta e ouvia a respiração da
floresta
Eles viveram enquanto faziam canções com a voz da floresta

Quando um poder que os humanos chamavam de deus surgiu da
terra ocidental
O povo lutou resolutamente contra isso

Às vezes, eles foram vitoriosos em repelir as forças dos generais para as planícies e saquearam seus armazéns
Às vezes eles foram derrotados e se esconderam nas profundezas das montanhas
Suas batalhas duraram anos e anos
O influxo de poder do oeste era incessante
Com o tempo, o povo deixou suas terras e desapareceu na floresta

Eventualmente, esses povos foram esquecidos e escondidos pelas sombras da história
O tempo passou, o poder do oeste diminuiu, as presas dos generais foram fraturadas
E quando a terra estiver cheia de ódio e conflito
O filho dos perdidos certamente retornará
Trajado da mesma forma que nos tempos antigos, montado em um alce vermelho
Tendo uma reverência pela floresta e um olhar claro
Ele certamente cavalgará como o vento pela terra amaldiçoada

Por quê? Porque o sangue do povo perdido
Permanece ainda no fundo do coração das pessoas...
Mesmo tendo sido oprimidos, esquecidos e menosprezados,
Isso é firmemente transmitido dentro de seu povo⁹

No início do filme Princesa Mononoke vemos o protagonista em meio a sua comunidade, buscando defendê-la do ataque de um espírito enfurecido. Nas cenas seguintes ao enfrentamento, temos um relance dos costumes desse povo que se baseia em atividades agrícolas de subsistência, uma reverência aos espíritos da Natureza e um apego a rituais, como o uso de oráculos ou códigos de conduta.

Eles são retratados como um grupo tribal que vive em harmonia com a natureza e luta para proteger suas terras e estilo de vida contra a invasão e exploração das forças imperiais. Esses personagens da tribo de Ashitaka são, de modo geral, inspirados nos

⁹ Esse é um dos poemas que foram escritos pelo diretor Hayao Miyazaki para inspirar o trabalho de criação da trilha sonora pelo compositor Joe Hisaishi. As epígrafes de cada seção desse texto trarão alguns desses escritos.

Emishi, e tal representação está intimamente relacionada com a história do Japão, onde essas tribos resistiram à assimilação cultural e territorial pelo governo central, defendendo sua autonomia e modo de vida tradicional.

Os Emishi são um povo que historicamente habitava as regiões do nordeste do Japão, como a atual província de Aomori. No contexto da história do Japão, são tidos como um dos povos originários e desempenharam um papel significativo durante o período Heian (794-1185). Durante esse período, o Japão ainda estava dividido entre o governo central da corte imperial em Kyoto e várias tribos locais independentes, incluindo os Emishi. Os Emishi eram conhecidos por sua resistência contra a autoridade central do governo e frequentemente entravam em conflito com os exércitos imperiais.

Viviam numa sociedade organizada em tribos ou clãs de caçadores e coletores, não agricultores, e tinham acesso a peles de animais raros e outros recursos naturais, e falavam uma língua distinta da língua oficial do Império. O termo “Emishi” era uma designação política, não antropológica, que se referia a povos que ainda estavam fora do poder central Yamato, independentemente de sua raça. Depois de serem conquistados, alguns Emishi se renderam e foram designados como “bárbaros rendidos” (*fushu*), enquanto outros resistiram à dominação. (Friday, 1997).

O processo de conquista dos Emishi pelo estado imperial Yamato foi longo e difícil, durou cerca de 40 anos. Os comandantes imperiais estabeleceram fortificações em locais que dominavam o campo circundante, guarneceram essas fortificações pesadamente e fizeram esforços para limitar a capacidade das tribos de recuar e atraí-los para combate aberto, onde as condições favoreceriam os exércitos imperiais. Sansom (1958) e Farris (1992) apontam a luta prolongada como indicativa da incompetência dos exércitos imperiais ou das habilidades especiais de luta dos Emishi. No final do século VII, o estado imperial Yamato conseguiu subjugar os Emishi e expandir seu controle sobre o norte do Japão.

A dizimação da cultura Emishi ocorreu principalmente devido à expansão do poder do estado japonês. Houve conflitos militares entre eles e o governo japonês, que resultaram em muitas mortes e na destruição de aldeias. A construção de fortalezas japonesas no território das tribos também contribuiu para a perda de terras e recursos.

Além dos conflitos belicosos, o governo japonês tentou assimilar esse povo por meio de políticas de colonização e assimilação cultural, com a proibição de práticas

culturais Emishi e a imposição da cultura japonesa para os “convertidos”. O Budismo teve um papel importante na assimilação cultural dos Emishi. É possível que a conversão tenha sido influenciada por monges itinerantes que pregavam o Budismo em áreas Emishi, ou que eles tenham sido atraídos pelo Budismo por meio de contatos comerciais com o continente. No entanto, lutaram contra as formas mais ideológicas do Budismo, e a conversão não foi universal entre os Emishi (Yiengpruksawan, 1998).

Outra prática empregada foi a caracterização desse povo como selvagem. O termo “Emishi”, que significava “bárbaro”, era usado pelo estado imperial Yamato para se referir a povos considerados estrangeiros ou não pertencentes à cultura dominante. O estado imperial Yamato caracterizou-os como bárbaros, com temperamentos violentos e bebedores de sangue. Eles também eram chamados de Mojin, “pessoas cabeludas” e Moteki, “bárbaros cabeludos”.

Apesar de toda essa investida colonial por parte do Império, a resistência Emishi foi tão forte que a conquista total do território levou mais de dois séculos. Mesmo assim, por muito tempo esse povo foi apagado da história do país, estabelecendo uma dicotomia entre “japoneses” e os “Emishi”. E foi esse apagamento que provocou a imaginação do diretor Hayao Miyazaki.

Ele conta que, durante o processo de concepção da história do filme, interessou-se por esses povos, pois, de alguma forma, contribuíram para a cultura japonesa. Conforme conta Miyazaki (2008, p. 55-56):

Estou interessado no povo nativo, os *Emishi*. Não há desenhos deles e nem costumes sobreviventes. Eles não aparecem em materiais históricos. Embora tenham sido obliterados, eram japoneses, por assim dizer. Eles tinham um Estado independente antes do Japão se unificar. Eu estava interessado em como eram os costumes deles, mas como não temos registros, era uma folha em branco [*risos*]. Para que eu pudesse fazer o que quisesse.¹⁰

Essa ausência de registros históricos completos fez com que o diretor tivesse que imaginar os fatos que não conhecia e preenchesse com a “imaginação as áreas que eu

10 “*I am interested in the native people, the Emishi. There are no drawings of them and no surviving customs. They don't appear in historical materials. Though they have been obliterated, they were Japanese people, as it were. They had an independent state before Japan became unified. I was interested in what their customs were like, but since we don't have any records, it was a blank slate. [laughs] So I could do as I pleased.*” (tradução nossa).

não tinha certeza” (Miyazaki, 2008, p. 73)¹¹. Como o próprio diretor escreveu na poesia que está posta como epígrafe dessa seção, mesmo que a resistência e enfrentamento não tenham sido suficientes para evitar que eles fossem taxados como um “povo perdido”, ainda assim sua influência corre nas veias do povo japonês, seja pela genética ou por resquícios culturais que foram assimilados e diluídos. A partir dos rastros deixados por esse povo, Miyazaki reelaborou o passado do país.

O trabalho com os rastros, com os resquícios e ruínas da história, é a postura que Walter Benjamin (1987) defendia em sua filosofia sobre o conceito de história. Ao comentar sobre a posição benjaminiana a respeito da categoria do rastro, Jaime Ginzburg (2012, p. 109) afirma que

Observar um rastro no chão, um bilhete de uma viagem feita no passado, uma fotografia, assim como contemplar um espaço em ruína, pode envolver o esforço de pensar na existência à luz das perdas: são situações em que um fragmento, um resto do que existiu pode ajudar a entender o passado de modo amplo e, mais do que isso, entender o tempo como processo, em que o resto é também imagem ambígua do que será o futuro.

Portanto, esse processo de reimaginar o passado feito por Miyazaki, constitui-se como uma maneira de contribuir para pensar o futuro. Olhando para os costumes e modos como o povo Emishi vivia, é possível se inspirar para pensar novas práticas de interação com a natureza. Em outras palavras: “O olhar atento ao que foi perdido pode lidar com esse desafio, de modo que a percepção daquilo que foi destruído se articule com a concepção do que é preciso construir” (Ginzburg, 2012, p.109).

Embora a história de Princesa Mononoke seja uma obra de ficção, a representação dos Emishi no filme pode ser entendida como uma referência à história e às lutas reais dos povos originários do Japão, como os Emishi, contra a expansão e assimilação do governo central ao longo dos séculos. Para explorar temas como a luta pela sobrevivência cultural e a relação conflituosa entre o desenvolvimento humano e a preservação ambiental, o filme não economiza na brutalidade gráfica. É um trabalho importante de confrontar os sujeitos com o passado, com todos seus aspectos também negativos. Faz parte da preocupação de que “também os mortos não estarão em

11 “*I filled in with my imagination the areas I wasn't sure of.*” (tradução nossa).

segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer” (Benjamin, 1987, p. 224-225).

O processo que o filme aborda brevemente no caso do povo Emishi é possível de ser verificado em vários locais do mundo todo, mesmo que com algumas diferenças. É percebido, principalmente, na história da invasão da América Latina. O processo colonizatório por parte dos europeus foi responsável por estabelecer uma hierarquização social apoiada no próprio conceito de raça, classificando socialmente os colonizados e colonizadores (Quijano, 1992), executando “epistemicídios” dos conhecimentos dos diversos povos colonizados, centrando a Europa como modelo de ciência e conhecimento (Maldonado-Torres, 2007), desconsiderar a humanidade de outros povos e definir padrões e categorizações estéticas e artísticas, atuando através da Arte (Gómez Moreno; Mignolo, 2012).

Tal processo de colonização e colonialidade realizou quase que por completo o apagamento dos saberes dos povos originários na América Latina, mas em especial no Brasil, professando uma narrativa que desconsidera a herança cultural desses povos e estabelece uma dicotomia entre “brasileiros” e “indígenas”. Nesse contexto, Ginzburg demonstra a importância dos rastros da história.

A nitidez dos rastros é importante em terras sem memórias. Como no Brasil, em que é insuficiente o conhecimento sobre genocídios indígenas, destruição de escravos, violações de direitos humanos, chacinas. A dificuldade de abrir os arquivos da ditadura militar é um caso particularmente notável de política do esquecimento. Quanto mais claras ficam as lacunas, as incertezas, menor a confiabilidade dos manuais escolares de história. (Ginzburg, 2012, p. 126).

Nas lacunas da história se encontram muitos saberes e vivências perdidos que poderiam sugerir formas diferentes de se relacionar com o meio ambiente. Um exemplo se encontra nos conhecimentos narrados pelo pensador brasileiro Ailton Krenak (2019; 2021). Ele descreve a maneira como os vários povos nativos do território que foi chamado de Brasil, estabelecem relações que não são agressivas ao meio ambiente:

Aqui no Brasil, a gente tem esse termo, “povos tradicionais”, que se refere aos quilombolas, comunidades indígenas, os ribeirinhos, os seringueiros, os

extrativistas da Amazônia, que vivem em comunidades. Uma característica comum dessa constelação de povos é que eles vivem em comunidade, o seu acesso ao território é comunitário. E existe um cultivo de uma prática comunitária que proporciona um tipo de autoajuda, de constante solidariedade, compartilhamento entre as pessoas, da roça, da horta, da pesca, da comida, do campo, da caça, dos lugares que percorrem, são todos territórios comunitários. Quilombo é comunitário, terra indígena é comunitária, reserva extrativista é comunitária. (Krenak, 2021, p. 102).

É através da recuperação desses ensinamentos, desses modos de ser e viver – que escapam pelas brechas e rastros do vivido – que poderemos pensar num futuro não afetado por essa visão de progresso que parece a tudo engolir. Então, a proposta de enfrentamento à realidade de degradação ambiental que está posta, percebida tanto nos ensinamentos de Krenak quanto no filme, é resgatar os modos de vivência dos povos originários e com eles o encantamento, cuidado e respeito por tudo o que vive e sustenta a vida. Como na estória que iniciou este texto: se estivermos em harmonia com a natureza poderemos reverenciar com todo o respeito todas as formas de vida em sua diversidade. Uma outra estória poderá nos conduzir para um lugar onde a vida brilha e reluz, como a seguir.

O encantamento: o animismo como reconhecimento da vida

A Floresta do Deus Cervo (Espírito da Floresta)

A floresta que existe desde que o mundo nasceu
Neste mundo de sombras profundas preenchido com a essência de toda a criação
Criaturas vivas que foram extintas no mundo humano
Uma floresta onde o Deus Cervo ainda habita
Uma besta maravilhosa com chifres como galhos, um rosto humano comovente,
e o corpo de um veado

Morrendo com a lua e revivendo com a nova lua crescente
Tendo a memória de quando a floresta nasceu e o coração puro de uma criança

Um brutal e belo Espírito da Floresta que preside a vida e a morte

Nos lugares tocados por seus cascos
A grama brota, as árvores respiram vida de novo
Animais feridos recuperam suas forças,
Nos lugares alcançados por sua respiração
A morte vem sem esforço, a grama murcha
Árvores apodrecem, animais morrem

A floresta onde vive o Espírito da Floresta é um mundo onde a vida brilha
e reluz
É uma floresta que nega a entrada de humanos

Conforme a história do filme avança e nosso herói encontra uma floresta à beira de uma colônia metalúrgica, são apresentados personagens chamados de Deuses da Floresta, como Moro, a deusa lobo, os deuses javali Nago e Okkotto, e o grande deus cervo Shishigami, que é mencionado na epígrafe acima. Além deles, vemos uma forte presença de outros espíritos da natureza, personagens que inspiram medo em alguns e tranquilidade em outros. Como o poema e a história do filme demonstram, essas entidades não se constituem somente de uma idealizada benevolência, mas também trazem periclitamento, num equilíbrio entre criação e destruição que imita a vida. As características desses personagens apresentados se relacionam diretamente com o Xintoísmo ou Shinto, uma crença dos povos originários do Japão. Nessa religião acredita-se que todos os seres, incluindo animais e plantas, possuem espíritos, chamados “kami”. Esses espíritos personificam o caráter animista da crença xintoísta e explicita a ideia de que a natureza é sagrada, merece ser protegida e também tem suas próprias motivações.

É uma religião que faz parte da história de todo o Japão, desde os primórdios, sendo relacionada em alguns momentos com os povos Emishi. Com o avanço do Budismo Shan (que posteriormente passou a ser chamado de Zen), as práticas Xintoístas foram sendo relegadas ao âmbito privado e domiciliar, enquanto as práticas budistas eram realizadas no âmbito público. Apesar disso, as duas crenças convivem e podem ser praticadas por um mesmo adepto, já que o Shinto praticamente não possui dogmas e suas práticas estão mais ligadas a tradição e aos anciões (Gaarder, 2000).

“Kami” significa “aquilo que está oculto” e denomina as energias sagradas que permeiam a natureza, podendo ser forças naturais, espíritos de ancestrais ou seres criadores. Os rituais são realizados para agradar ou acalmar essas essências, relembrando a conexão delas com toda a história e existência, e podem ativar a energia da harmonia, que faz o mundo funcionar de forma equilibrada¹². Outro elemento importante da crença xintoísta é a existência dos santuários que são considerados moradas dos espíritos e locais de adoração, normalmente marcados com os portões Torii. No filme isso é retratado pela existência do Santuário da Floresta, onde os Deuses da Floresta residem e são adorados, bem como mostra-se a cerimônia de purificação e de invocação dos espíritos que San realiza no intuito de curar Ashitaka, refletindo os rituais e práticas xintoísta realizados para honrar e se conectar com os kami.

É importante apontar que o Shinto não influencia apenas nos aspectos de tradições familiares ou crenças religiosas, mas até mesmo nas posturas estéticas da cultura japonesa. Uma dessas posturas é expressa pelo conceito *Mono no aware*, definido como “a capacidade de discernir e trazer à tona o encanto interior único de cada fenômeno ou coisa existente, de se identificar com o objeto que está sendo contemplado, de empatizar com sua misteriosa beleza”¹³ (Andrijauskas, 2003, p. 205).

Esse conceito é usado para definir as emoções, sejam melancólicas ou alegres, que a contemplação da natureza provoca nas pessoas. Essa atenção à estética e à beleza orgânica é um aspecto fundamental de elementos característicos da cultura japonesa, presente nas artes tradicionais japonesas, como a pintura *Sumi-e*, a caligrafia *Shodo* e a cerimônia do chá, práticas que mesmo sendo relacionadas com o Budismo chinês ganharam influência do Shinto no Japão. Isso fica perceptível na animação na atenção meticulosa aos detalhes e uma paleta de cores rica, que a tornam visualmente deslumbrante.

Tanto a postura estética quanto o pensamento animista do Xintoísmo, mostram-se como influência para Hayao Miyazaki na criação do filme. Especialmente na presença

12 Em “Conversa Na Rede - Partículas particulares - Ailton Krenak e Eduardo Viveiros de Castro” mencionam algumas relações harmônicas nos costumes e ritos dos povos originários brasileiros, inclusive na construção de instrumentos como os maracás. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wp5NlnNE4BI> Acesso em 17 ago. 2023.

13 “the ability to discern and bring out the unique inner charm of every existing phenomenon or thing, to identify oneself with the object being contemplated, to empathize with its mysterious beauty.” (tradução nossa).

dos “Kodama”, pequenos espíritos da floresta. Miyazaki conta que no processo de criar esses personagens, queria transmitir

a sensação de mistério que alguém sente ao entrar em uma floresta – a sensação de que alguém está observando de algum lugar ou o som estranho que alguém pode ouvir de algum lugar. Quando refleti sobre como poderia dar forma a esse sentimento, pensei no kodama. Quem pode vê-los vê, e quem não pode não vê. Eles aparecem e desaparecem, como uma presença além do bem ou do mal.¹⁴ (Miyazaki, 2008, p. 100).

Para o diretor era importante evidenciar que a floresta “não era uma coleção de plantas, mas também tinha um significado espiritual¹⁵” (Miyazaki, 2008, p. 100) – e cita como as pessoas da cidade também podem experimentar essa sensação ao visitar os santuários xintoístas. Ainda sobre os espíritos Kodama, o autor afirma:

No fundo, eles não fazem nada, e a presença deles é para estar ali como testemunhas, não é? Se a natureza é considerada útil ou inútil, esses espíritos kodama não são úteis e, de certa forma, a natureza está cheia de coisas que não são úteis para nós. É por isso que acho que a solução para as questões ambientais deve ser mudar nossa perspectiva de preservar a natureza porque é útil para preservá-la porque não é útil. Temos que descartar nossa velha forma de pensar, de julgar algo útil ou não, e perceber que tudo está contido na natureza, inclusive as coisas que não são úteis.¹⁶ (Miyazaki, 2008, p. 33).

Esse posicionamento do diretor coaduna com a visão do pensador indígena do Brasil, Ailton Krenak, quando afirma que não só a Natureza não tem utilidade, mas a

14 “I wanted to express the feeling of mysteriousness that one feels when stepping into a forest—the feeling that someone is watching from somewhere or the strange sound that one can hear from somewhere. When I mulled over how I could give form to that feeling, I thought of the kodama. Those who can see them do, and those who can’t don’t see them. They appear and disappear, as a presence beyond good or evil” (tradução nossa).

15 “[...] it was not a collection of plants but had a spiritual meaning as well” (tradução nossa).

16 “Essentially, they don’t do anything, and their presence is to be there as witnesses, isn’t it? If nature is seen to be either useful or not useful, these kodama spirits are not useful, and in a way nature is full of things that aren’t useful to us. This is why I think the solution to environmental issues must be to shift our perspective from preserving nature because it is useful, to preserving it because it is not useful. We have to discard our old way of thinking, of judging something useful or not, and realize that everything is encompassed in nature, including things that are not useful.” (tradução nossa).

própria vida não é útil (Krenak, 2020). Dentro da lógica do sistema-mundo capitalista, há uma urgência de encontrar maneiras de transformar todas as ações e objetos em retorno monetário. Essa ânsia acaba anulando as experiências de contemplação que prescindem da experiência corpórea, dos sentidos, do sentido que se encontra quando não se está acelerado.

Krenak descreve a relação de seu povo, que habita a região do Vale do Rio Doce, com os elementos da natureza. Para eles, a montanha, a pedra e as árvores são percebidas como seus familiares. A montanha é capaz de contar como será o dia (Krenak, 2019) e há uma comunhão com o rio que é o avô ancestral. Para eles, a água do rio “é remédio, é comida, medicina, ela é transcendente no sentido físico. Talvez alguém diga: ‘Ah, a água é H₂O’. Mas aquela entidade que passa ali, ela cura, dá comida, dá sonhos e tem para nós uma transcendência” (Krenak, 2021, p.105). Essa capacidade de encontrar a transcendência na imanência é característica fundamental de uma visão encantada da vida, que foi sendo anulada pela colonização de pensamento pelo paradigma cartesiano e cientificista do mundo capitalista.

É importante perceber que “somos herdeiros de uma operação de erradicação cultural e social – precursora do que foi cometido em nome da civilização e da razão” (Stengers, 2017, p. 9). Retomar o animismo é uma forma de se posicionar diante do processo colonizador que tem acontecido nas diversas instâncias da vida humana, principalmente, nas áreas onde a racionalidade instrumental anulou as outras formas de se relacionar com o mundo.

Portanto, se quisermos “um protesto contra a racionalidade limitada, o espírito mercantilista, a lógica mesquinha, o realismo rasteiro de nossa sociedade capitalista industrial, e a aspiração utópica e revolucionária de ‘mudar a vida’”(Löwy, 2002, p. 10), um dos caminhos, como propõe Michael Löwy, é o reencantamento do mundo, o retorno dos aspectos encantados da vida humana, como a poesia, o maravilhoso, o mito, a magia, o sonho e a imaginação. Ele aponta que a questão ambiental se coloca como um desafio.

Portanto, propõe que, para além da postura romântica e surrealista para mudar o mundo pelo encantamento e revolução, devemos considerar a natureza no nosso enfrentamento à lógica mercantil utilitarista. É nesse sentido que as orientações do Ecosocialismo podem nos acudir.

O ecossocialismo: proteger a natureza sem destruir o humano

Lady Eboshi

Um coração de aço que não teme ninguém
Uma vontade intensa, simpatia para com os vulneráveis, implacável com os inimigos
A nuca branca, os braços esguios, ela exala poder
Uma mulher que segue sem vacilar o caminho que escolheu para si
Enquanto atrai a reverência de seus subordinados
Você olha para longe
Seus olhos estão olhando para o futuro?
Ou você está olhando agora para o inferno que você viu no passado?

O Ecossocialismo é uma corrente de pensamento que tenta conciliar as propostas do socialismo com as discussões da ecologia, dando atenção às problemáticas ambientais. Essa postura, defendida por Löwy (2014), entra em contraponto aos chamados ecologistas fundamentalistas, que levantam a bandeira da ecologia desconsiderando as questões sociais. Isto é, alguns ecologistas, partindo do pressuposto de que os humanos são intrinsecamente nocivos à natureza, acabam priorizando a preservação desta em detrimento daqueles. Em muitos contextos essa postura tem sido chamada de “ecofascismo”. Como aponta Löwy “nas correntes ditas “fundamentalistas” (ou *deep ecology*), vemos esboçar-se, sob o pretexto de combate contra o antropocentrismo, a recusa do humanismo.” (Löwy, 2014, p. 44).

Nesse sentido, o Ecossocialismo almeja não a eliminação do fator humano das problemáticas ambientais, mas pelo contrário, destaca a importância das ações e da presença humana. Se por um lado foi o ser humano um dos catalisadores das mudanças climáticas, também suas atitudes podem contribuir para as mudanças. Mas para isso, se faz necessário entender como os comportamentos humanos estão inseridos em circuitos históricos e sociais.

Um exemplo é o avanço da técnica e da tecnologia, conforme aponta Walter Benjamin (1987). A técnica muitas vezes é percebida como algo dado, surgido do nada, ou como um resultado natural de um suposto processo de progresso e evolução. Desse modo, a técnica é fetichizada e tida como positiva pelos seus efeitos percebidos,

a priori, como sinal de bons novos tempos. Entretanto, como o autor aponta, “a técnica traiu a humanidade e transformou o leito de núpcias em um mar de sangue” (Benjamin, 2012, p. 70).

Com a utilização da técnica para mediar a relação entre humanidade e natureza, a necessidade de controle e uniformidade aponta o caminho da dominação sobre tudo que não é humano e até mesmo do que é orgânico no humano.

Dominação da Natureza, assim ensinam os imperialistas, é o sentido de toda técnica. Quem, porém, confiaria em um mestre-escola que declarasse a dominação das crianças pelos adultos como o sentido da educação? Não é a educação, antes de tudo, a indispensável ordenação da relação entre as gerações e, portanto, se se quer falar de dominação, a dominação das relações entre gerações, e não das crianças? E assim também a técnica não é dominação da Natureza: é dominação da relação entre Natureza e humanidade. (Benjamin, 2012, p. 70).

Esses aspectos do desenvolvimento da cultura e da civilização aparecem no filme na figura de Lady Eboshi. A personagem é a líder da Cidade de Ferro, onde está instalada a fábrica de armas e munições. Num primeiro momento, a personagem pode ser percebida como uma vilã, já que demonstra com firmeza seu objetivo de destruir a floresta e os Espíritos dela para expandir sua produção, seu poder e seus negócios. Entretanto, a partir dos relatos das pessoas da comunidade sobre a sua líder, vão sendo tecidas nuances a respeito da personagem. Pelas mulheres que trabalham na forja, ela é vista como uma salvadora já que as resgatou da opressão e exploração sexual. Outros trabalhadores que, por serem leprosos sofreram ostracismo, veem na Lady uma possibilidade de aceitação e valorização.

Assim, a personagem se torna complexa e multifacetada, apresentando simultaneamente solidariedade e crueldade, criação e destruição. Para Hayao Miyazaki, ela poderia representar o ser humano da modernidade, com ideias e posturas que seriam aterrorizantes para pessoas dos tempos antigos. Ele afirma que:

Penso em Lady Eboshi como o ideal de uma pessoa do século XX. Ela diferencia seus fins e seus meios e se envolve em ações arriscadas, mas

não perde seus ideais. Ela é forte diante dos contratemplos e é capaz de se levantar repetidamente. Foi assim que a imaginei.¹⁷ (Miyazaki, 2008, p. 72).

Portanto, a personagem não foi criada a partir de uma simplória caricatura da “ganância humana” ou algo do gênero. Ao contrário, ela representa a modernidade complexa que nos trouxe benefícios com o desenvolvimento tecnológico e científico, mas atrelado a ela provocou interferências no meio ambiente e impactos no equilíbrio. Como afirma o poema do diretor, trazida como epígrafe dessa seção, a personagem carrega desejo, vontade de poder e um olhar para o futuro, mas parte de um passado negativo que a impele. Sobre esse aspecto Miyazaki pontua que

Seria fácil resolver os problemas dos seres humanos se rotulássemos aqueles que dizimam as florestas e destroem a natureza como maus, vis e selvagens. Pelo contrário, a tragédia do ser humano é que as pessoas que tentam levar adiante as partes mais virtuosas da humanidade acabam destruindo a natureza.¹⁸ (Miyazaki, 2008, p. 102).

Cabe destacar, portanto, que, mesmo os personagens do filme que realizam os atos de destruição da floresta, estão a serviço de um sistema maior. A personagem Jikobô, que é responsável direta pela tentativa de assassinato do Espírito da Floresta, por exemplo, está a serviço dos desejos do Imperador, mesmo que admita nem entender as intenções de seu governante. Da mesma forma, Lady Eboshi cria artifícios e constrói seu império como forma de combater as injustiças de um sistema maior, que oprime mulheres e pobres.

O processo de manutenção dos aspectos da humanidade que pensamos ser, tem sacrificado diversas formas de vida na sua trajetória de autoconservação. Isso constitui aspecto da Era Geológica que vivemos, o chamado Antropoceno. Antropoceno é um termo que vem sendo utilizado para caracterizar o período da existência da Terra,

17 “I think of Lady Eboshi as the ideal of a twentieth century person. She differentiates between her ends and her means and engages in risky actions, but she doesn’t lose her ideals. She is strong in the face of setbacks and is able repeatedly to get back on her feet. That is how I imagined her.” (tradução nossa).

18 “It would be easy to solve the problems of human beings were we to label those who decimate forests and destroy nature as evil, base, and savage. On the contrary, the tragedy of human beings is that the people who try to push forward the most virtuous parts of humanity end up destroying nature.” (tradução nossa).

em que as ações humanas passaram a provocar efeitos ambientais drásticos, levando a mudanças climáticas. Além das mudanças na atmosfera devido à poluição e queima de combustíveis fósseis, há também transformações no solo e nos ecossistemas que levam à rápida redução da biodiversidade, configurando extinção de várias espécies de vida. Adicionalmente, a acidificação dos oceanos, o derretimento das geleiras e a disseminação indiscriminada de plásticos contaminam inclusive a alimentação humana.

Diante disso, o próprio termo, “Antropoceno”, é problematizado por Haraway (2016). Para ela, a raiz etimológica de *antropo* na antiguidade grega exclui grupos que não eram considerados humanos, como mulheres, escravos e crianças. Pensando nisso, até mesmo os povos originários dos territórios americanos, africanos e asiáticos, que não fizeram parte da gênese do problema, acabam envolvidos na problemática. A partir dessa ideia, a autora sugere que essa parte da história seja vista como Capitaloceno, pois, mais do que um ato de espécie, o que tem se buscado conservar é o Capital, a partir de processos de extração, de exploração, de genocídios, de escravidão e de industrialização. Nesse processo de conservação do Capital, ocorreu o apagamento de possibilidades de se imaginar alternativas, como se a situação atual fosse irreversível e natural do “progresso” da humanidade.

Como Fredric Jameson (1991) argumentou, o capitalismo se tornou um sistema tão poderoso e enraizado em nossas mentes e em nossas instituições que é difícil imaginar uma alternativa para um mundo sem ele. O autor postula que na ficção tem parecido mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo. Já Donna Haraway (2016), no intuito de recuperar o sentido disruptivo da ficção científica, propõe que ela seja usada para imaginar novos mundos e possibilidades futuras de novas formas de vida, novas tecnologias e novos modos de existência.

Essa imaginação é essencial para a criação de um futuro mais equânime e se mostra como uma forma de pensar sobre o processo de criação de mundos. Ela acredita que o mundo não é algo fixo, mas sim algo que está constantemente sendo criado e recriado e que todos nós, humanos e não humanos, desempenhamos um papel na criação do mundo. Ela lança a provocação de fabular uma nova história, novas formas de conceber a vida, estabelecendo relações de respeito a todas as formas viventes ou não viventes, considerando todo o ambiente, todos os seres vivos e todos os objetos que nos rodeiam como parte de nós mesmos, uma *sympoiesis* ou fazer-com (Haraway, 2016).

No filme percebemos uma proposta de relação entre humanos e animais, como Ashitaka e Yakku, que traz uma forma de composição que Donna Haraway (2008) denomina de “espécies companheiras”. Nesses casos, a relação entre as espécies não se resume a pura sobrevivência, como mutualismo, nem a exploração de uma pela outra, mas são estabelecidas relações de afeto entre ambas as espécies. É rompida a lógica de dualidade opositora, da divisão entre humanos e não-humanos, dissolve-se a ideia de autocriação e autonomia para percebermo-nos como organismos compostos.

Tanto no filme quanto nas suas entrevistas, Miyazaki chama a atenção para o peso que há nas ações humanas, diante da natureza. Ele aponta que “Devemos entender que os seres humanos fazem parte da natureza, são os que destruíram a natureza e são os que vivem dentro da natureza que destruíram”¹⁹ (Miyazaki, 2008, p. 102). Portanto, lança-se a provocação de que os mesmos seres humanos que iniciaram essa empreitada de destruição, que levou ao colapso climático, são os que podem, juntos, ajudar na reconstrução.

Esse aspecto da união fica claro nas cenas finais do filme, onde após o Espírito da Floresta ser degolado, a destruição se espalha por toda a planície. Mesmo tendo raiva dos sujeitos que cometeram tal ato, os personagens principais colaboram para que a cabeça do espírito seja devolvida e ele se acalme. Nesse momento, as fronteiras de posicionamento dos personagens se esmaecem rumo a uma ação em conjunto. Após toda a catástrofe ficar evidente, a própria Lady Eboshi se compromete em reconstruir a cidade de forma diferente, começando diferente. A partir de toda a destruição e morte, ela percebe os efeitos nocivos das próprias ações e se reconhece como parte importante desse sistema exploratório.

Portanto, a dualidade que poderia ser representada pelo confronto entre os humanos e os espíritos da floresta, acaba sendo dissolvida, mostrando que nem os humanos são completamente maus, nem os espíritos da floresta são completamente bons, mas possuem complexidades. A mensagem que fica é de que, mesmo que reconheçamos o nosso potencial destrutivo, não é exterminando todos os humanos que reverteremos a situação. Devemos “permanecer com o problema” (Haraway, 2016), admitir o que fizemos, mas imaginar o que podemos fazer de diferente. É somente

19 “We must understand that human beings are a part of nature, are the ones who have destroyed nature, and are the ones who live within the nature they have destroyed.” (tradução nossa).

pelo reconhecimento da barbárie que foi produzida pela nossa interação agressiva e predatória com a Natureza que poderemos enfrentar o sistema-mundo que produziu essa catástrofe. E, quem sabe assim, reconstruir as florestas destruídas.

Considerações: imagens bárbaras

Walter Benjamin em seu texto “*Experiência e pobreza*” escreve sobre a barbárie que estava posta na sua época. Entretanto, ao contrário do que poderíamos pensar, ele apresenta um “conceito novo e positivo da barbárie” (Benjamin, 1987, p. 116). Diante do conceito de experiência e na percepção de que essa tem se perdido na nossa sociedade ocidental e moderna, Benjamin aponta que a catástrofe está diante de nós. É ela que vai deixando os escombros e resquícios da história dos dominados, enaltecendo a cultura do dominador. Mas é a confissão dessa pobreza que nos permite ir além da catástrofe, com vistas à reconstrução.

Sobre a nova barbárie, Benjamin afirma que

[...] o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa. (Benjamin, 1987, p. 115).

Esses bárbaros a que se refere o autor, são criadores que sobrevivem à margem da cultura, colocam-se como contrários a correnteza da destruição. Ele cita principalmente os artistas, que são capazes de confessar a pobreza de experiência, ao mesmo tempo que a confrontam e transgridem.

O filme evidencia a imagem da nova barbárie, própria de nosso tempo. Se por um lado há o reconhecimento das perdas e ruínas das experiências passadas, por outro se percebe a necessidade de prosseguir. Se de um lado Miyazaki procura vestígios dos povos Emishi, os bárbaros antigos, por outro admite que as fábricas de ferro não podem ser todas destruídas. Enquanto em um momento evocamos o encantamento como postura de contemplação, noutra somos assombrados com a percepção de que depende de nós e não dos espíritos, a mudança esperada.

Nas cenas finais, denuncia-se a destruição causada por esse sistema e fica evidente a responsabilidade das nossas ações para continuar ou mudar isso. São imagens que nos chocam, mas também instigam e provocam. O confronto com a catástrofe pode fazer-nos imaginar o que pode ser feito, vendo no que foi perdido o que se pode recuperar, e no que foi destruído o que se pode criar.

Para aproveitar-se da barbárie para construir algo do nosso tempo, temos de reconhecê-la, reconhecer nossa própria barbaridade. Somos bárbaros e, a partir de admitirmos isso, podemos fazer a diferença. Se desejamos conceber formas de sociedade nova, diante dessa barbárie em que estamos inseridos, temos de recorrer à afirmação de uma “barbárie positiva”. E como participantes dessa barbárie, podemos nos tornar parte da ruptura e reinvenção cultural, sem aceitar passivamente a ideia do progresso e contínuo histórico.

Assim propõe Miyazaki com sua obra: juntar os cacos da história, preenchendo as lacunas com a imaginação e o encantamento, agindo moralmente em conjunto, assumindo os efeitos das ações humanas para a natureza e para os próprios humanos, como espécies companheiras. A partir desse processo podemos reconstruir as partes perdidas como a floresta da cena final, mesmo que não completamente, com as mesmas características da floresta dos espíritos. Mas o que importa é reconhecer que fazemos parte da Natureza e que, mesmo com todas as nossas ações prejudiciais, ela se regenera, ainda vive e, como Ashitaka aconselha a San, deve “continuar vivendo”.

Referências

ALMEIDA, Rogério de; FERREIRA-SANTOS, Marcos. **O cinema e as possibilidades do real**. São Paulo: Kepos, 2014.

ALMEIDA, Rogério de. Cinema e educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em revista** [online], v. 33, e153836, 2017. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>

ANDRIJAUSKAS, Antanas. Specific Features of Traditional Japanese Medieval Aesthetics. **Dialogue and Universalism**, v. 13, n. 1-2, p. 199-220, 2003.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras Escolhidas I, pp. 222-232.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II: Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 6ª ed. rev., 2012.

CAMARGO, Suzana. **Após zerar casos de coronavírus, Nova Zelândia lança campanha de reconexão ao mundo com valores da cultura indígena Māori**. Disponível em <https://conexoplaneta.com.br/blog/apos-zerar-casos-de-coronavirus-nova-zelandia-lanca-campanha-de-reconexao-ao-mundo-com-valores-da-cultura-indigena-maori/?fbclid=IwAR2n79ScyAGBQr-KDLn4QeKcAOFDCjq8JIVGcFI33IttHWRsxDhlfAyUNhs> Acesso em 11 jun. 2020.

FARRIS, William Wayne. **Heavenly warriors: the evolution of Japan's military, 500-1300**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã. **Revista @mbienteeducação**, Volume 3, Número 2, julho/dezembro 2010. pp. 59-97. Acesso em 03 ago. 2023, disponível em http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/pdf/volume_3_2/6_rev_n6_marcos_santos_2.pdf

FRIDAY, Karl F. Pushing beyond the pale: The Yamato conquest of the Emishi and northern Japan. **Journal of Japanese Studies**, v. 23, n. 1, p. 1-24, 1997.

GAARDER, Jostein. **O livro das religiões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GINZBURG, Jaime. A interpretação do rastro em Walter Benjamin. *In*: SEDLMAYER, Sabrina; GINZBURG, Jaime (Org.). **Walter Benjamin**: rastro, aura e história. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012. p 107-132.

GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo; MIGNOLO, Walter. **Estéticas decoloniales**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In*: **História geral da África I**: Metodologia e pré-história da África. 2.ed – Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-214.

HARAWAY, Donna J. **Staying with the trouble**: making kin in the Chthulucene. Durham: Duke University Press, 2016.

HARAWAY, Donna. **When species meet**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2008.

JAMESON, Fredric. **Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism**. Durham: Duke University Press, 1991.

KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: Palavras de um xamã yanomami. Tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para um Mundo em Desencanto**. Cajubi: ruptura e reencanto. São Paulo: Incompleta; Festival Cajubi, 2021.

LÖWY, Michael. **A estrela da manhã**: surrealismo e marxismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LÖWY, Michael. **O que é o ecossocialismo?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção questões da nossa época ; v. 54).

MALDONADO-TORRES, Nestor. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-169.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MIYAZAKI, Hayao. **Turning Point**: 1997-2008. Tradução por Beth Caryand e Frederik Schodt. San Francisco, CA: Viz Media, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

SANSOM, George Bailey. **A History of Japan to 1334**. Rutland, VT: Stanford University Press, 1958.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. **Arte-educação-ambiental**. *Ambiente & educação*, v. 14, n. 1, p. 43-59, 2009.

YIENGPRUKSAWAN, Mimi Hall. **Hiraizumi**: Buddhist art and regional politics in twelfth-century Japan. Cambridge, MA: Harvard University Asia Center, 1998.

O Imaginário Ambiental na filmografia de Bong Joon-Ho: Notas sobre o filme Parasita

Caio Chung Micca¹
Rogério de Almeida²

Introdução

Cada vez mais vemos as questões ambientais presentes no imaginário cinematográfico. Desde filmes catastróficos como *O Dia Depois de Amanhã* (2004) ou mesmo *Tempestade: Planeta em Fúria* (2017), até inserido de forma mais sutil na narrativa, como no caso de *Parasita* (2019) ou então *Pantera Negra* (2018). Afinal de

1 Mestre em Divulgação Científica e Cultural pelo Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) da Universidade Estadual de Campinas (2023), possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Campinas (2016). Tem experiência na área de Economia, com ênfase em História Econômica, além de pesquisar as fronteiras entre cinema, ciência, educação e mudanças climáticas. Atuou como Facilitador de Ensino na UNIVESP durante dois anos realizando atividades de monitoria de diferentes disciplinas e também na orientação de projetos integradores. Atualmente realiza atividades de cineclubes e atua profissionalmente como educador socioambiental em viagens de campo e estudos do meio de escolas da cidade de São Paulo.

2 Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordena o Lab_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação Cultural) e o GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura). Bacharel em Letras (1997), Doutor em Educação (2005) e Livre-Docente em Cultura e Educação, todos os títulos pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutoramento na Universidade do Minho (2016). Trabalha com temas ligados a Cinema, Literatura, Filosofia da Educação e Imaginário.

contas, as mudanças climáticas deixaram de ser um acontecimento distante no futuro e passaram a estar presentes em nossas vidas.

Vide as chuvas torrenciais na Europa em Julho de 2021, ou até mesmo a estiagem prolongada que vivemos no sudeste brasileiro de tempos em tempos. Mais recentemente tivemos tempestades que inundaram cidades no sul da Bahia e no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais, regiões conhecidas pela seca e pela falta de chuvas, além de soar o alarme climático com as chuvas das monções no Paquistão que deixou um terço do seu território debaixo de água. Ou seja, mesmo que as consequências das mudanças climáticas estejam cada dia mais presentes em nosso cotidiano, o imaginário que temos delas ainda está em um futuro distante. Será que ainda está?

O presente capítulo trata dos aspectos ambientais na filmografia mais recente do diretor coreano Bong Joon-Ho, com foco maior no filme *Parasita*, trazendo a discussão sobre negacionismo climático e como o imaginário cinematográfico consegue afirmar as problemáticas ambientais frente à sua negação.

A fundamentação teórica perpassa por autoras e autores como Danowski (2012), Roque (2020), Almeida (2017a, b, c), Ferreira-Santos; Almeida (2020), Durand (2012) e Rosset (1989), além dos filmes de Bong Joon-Ho como *O Hospedeiro* (2006), *O Expresso do Amanhã* (2013), *Okja* (2017) e *Parasita* (2019).

Parasita e a filmografia de Bong Joon-Ho

Nos últimos filmes de Bong Joon-Ho é possível observar de diferentes formas a presença de um imaginário ambiental. Desde *O Hospedeiro* (2006), em que o descarte de produtos tóxicos no rio Han faz surgir um monstro em plena Seul, passando por *O Expresso do Amanhã* (2013), no qual o ponto de partida é uma Terra devastada por um dispositivo utilizado na tentativa de minar o aquecimento global, até chegarmos em *Okja* (2017), onde há um claro debate sobre a indústria da carne e o bem-estar animal. Contudo, em seu último filme, *Parasita* (2019), a questão ambiental aparenta não estar presente, pelo menos não de forma explícita.

O longa-metragem que ganhou o Oscar de melhor filme em 2020 retrata a desigualdade da sociedade sul coreana por meio da relação entre duas famílias de classes

sociais distintas. De um lado os Park, família abastada que contrata membros da família Kim³.

Para além da discussão que o título remete acerca do parasitismo social, e por mais que este seja um filme que não tem como foco as questões ambientais, o *plot twist* final abre espaço para um debate sobre as questões climáticas justamente por conta das chuvas torrenciais e as diferentes consequências tanto no bairro mais pobre⁴ quanto no bairro nobre.

Na narrativa, essa cena é o catalisador para a sensibilização do personagem vivido pelo pai da família Kim do quão profunda é a distância social entre as duas famílias, levando a uma ruptura na relação de subserviência da família para com os patrões. A situação calamitosa e as consequentes perdas em sua própria casa fizeram com que fosse gerado um sentimento de revolta com relação à sua situação e a relação de exploração pelo patrão.

E justamente por conta da desigualdade social é que a chuva e a consequente enchente se tornam preponderantes. A diferença do impacto desses eventos nas duas famílias é acentuada. Em uma, a chuva somente atrapalha o acampamento, sendo inclusive definida pela senhora Park, no dia seguinte, como “uma verdadeira benção” (Parasita, 2019). Na outra, a chuva alaga completamente a casa deixando os moradores desabrigados, levando-os a passar a noite em um ginásio junto com outras famílias na mesma situação.

A questão climática não está explícita no filme Parasita, mas se faz presente simbolicamente, através desse mesmo *plot-twist*. Não fica evidente que por conta das mudanças climáticas ocorreram as enchentes e, portanto, as consequências do aquecimento global acabam afetando de forma distinta classes sociais diferentes. Mas há margem para essa interpretação⁵, uma vez que essa temática tem povoado o imaginário

3 Família essa em situação de vulnerabilidade em vários sentidos: econômico, com todos os membros desempregados ou fazendo ‘bicos’; social, por conta das condições de moradia, emprego, renda e escolaridade; urbano, dada as condições de insalubridade de sua casa; entre outros fatores.

4 Esse é um dos fatores que se coloca quando se discute as mudanças climáticas. Os que sofrerão de forma mais violenta e primeiramente as consequências das mudanças do clima serão os mais pobres, os que estão em uma situação de maior vulnerabilidade.

5 “Aquilo de que finalmente me aproprio é uma proposição do mundo. Esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta, mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela. Por conseguinte, compreender é compreender-se diante do texto. Não se trata de impor

desse cineasta, além de estar cada vez mais em debate na mídia e na sociedade, e também na forma como as chuvas impactam a narrativa da obra.

Em seus outros filmes, Bong Joon-Ho apresenta as mudanças climáticas e/ou questões da relação entre humanidade e natureza ou como mote central – no caso de *Okja* (2017) –, ou como pressuposto da narrativa – tanto no caso de *O Expresso do Amanhã* (2013) quanto no de *O Hospedeiro* (2006).

No primeiro filme a narrativa se dá na construção da relação entre uma garota e um *super-porco* que lhe foi concedido para criar em um contexto de *competição*. A relação afetiva estabelecida entre a personagem e o animal junto da ideia de que o *super-porco* na verdade foi criado para a indústria alimentícia trazem o debate sobre a separação entre bichos de estimação e bichos de criação, além de questionar as condições insalubres que os animais de abate vivem.

Para muitas perspectivas, tal debate tem papel central na discussão das problemáticas ambientais, sobretudo com relação aos direitos animais, ao desmatamento, à emissão de gases estufas – e conseqüentemente às mudanças climáticas –, e ao consumismo.

Na resenha do pesquisador Nagehan Uzuner *Bong Joon Ho, Okja (2017): Wounding the Feelings*⁶, o filme é apresentado como uma discussão sobre a relação entre Ocidente e Oriente a partir da dicotomia da indústria da carne. Em uma de suas conclusões, o autor aponta que “the focal point of the movie is to demonstrate provocatively how the meat industry serves capitalistic aim and nourishes consumer culture.”⁷ (Uzuner, 2020, p. 6)

Para o autor do artigo, o filme apresenta como tema central o debate sobre a indústria alimentícia com foco na questão da produção de carne, mas também debate temas como ética, moral e equilíbrio de poder (Uzuner, 2020). Ou seja, o tema ambiental, segundo essa perspectiva, acaba sendo um pano de fundo para outros debates.

Já em *O Hospedeiro* (2006) temos a problemática do descarte incorreto de materiais tóxicos e do impacto ambiental destes, mesmo que de forma exagerada e

ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas expor-se ao texto e receber dele um si mais amplo, que seria a proposição de existência respondendo, de maneira mais apropriada possível, à proposição do mundo” (RICOEUR, 2013, p. 68).

6 Bong Joon Ho, *Okja* (2017): Ferindo os sentimentos” (tradução nossa).

7 “O ponto focal do filme é demonstrar de forma provocativa como a indústria da carne serve ao objetivo capitalista e nutre uma cultura do consumismo.” (tradução nossa).

catastrófica, fazendo referência ao mundialmente conhecido *Godzilla* (1954). O Rio Han, local onde os materiais são descartados no filme, é o mesmo rio que era considerado o Tietê de Seul e que passou por um processo de despoluição e de eliminação dos descartes ilegais sobre ele. Hoje é considerado uma referência de despoluição e revitalização de um rio urbano⁸.

Jordi Costa, em seu artigo sobre a filmografia de Bong, traz alguns apontamentos interessantes, sobretudo ao relacionar o filme *O Hospedeiro* (2006) com outro *monster movie* sul-coreano *Pulgasari* (1985), uma versão coreana de *Godzilla* (1954). Em seu artigo, Jordi não só faz a comparação por justamente *O Hospedeiro* (2006) superar a fama de *Pulgasari* em números, mas também por haver a possibilidade de se fazer uma análise do filme por um viés político, trazendo o monstro como uma metáfora para o poder de forma abstrata. No entanto, o pano de fundo é claro, a problemática ambiental é o disparador para o surgimento do monstro aterrorizante.

Expresso do Amanhã (2013) é baseado na HQ francesa *Le Transperceneige* (1982) de Jacques Lob e Jean-Marc Rochette e sua narrativa parte do pressuposto de que o globo terrestre está sob uma nova Era Glacial e que o que restou da população mundial vive em um trem em moto contínuo. No entanto, Bong acrescenta à narrativa do filme a ideia de que as mudanças climáticas ocorreram de forma catastrófica e que para impedir o agravamento do quadro, *cientistas* chegaram a uma solução baseada na pulverização de um composto químico pela atmosfera para esfriar a Terra. Entretanto, as consequências foram muito piores, fazendo com que o planeta entrasse na Era Glacial presente na HQ. As principais questões levantadas pelo filme passam sobretudo por um debate da sociedade de classes, em um contexto distópico⁹.

8 Pode ser visto em: LORES, Raul Juste. Projeto iniciado nos anos 80 em Seul despoluiu 'Tietê da Coreia'. **Folha de São Paulo**, 06 nov. 2011. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0611201105.htm>>. Acesso em: 29 fev. 2023.

9 "A distopia é uma metáfora para o temor exacerbado vivido no presente e deriva diretamente da utopia, de que as duas são indissociáveis. Se a utopia é sonho, a distopia é pesadelo; se a primeira traduz uma expectativa positiva quanto à realização de um mundo melhor, a segunda é o fracasso desse projeto, o seu reverso. Embora seja comum a distopia estar associada ao futuro, como um horizonte possível, ela remete a um presente dado, com certas características intensificadas, de modo que a ambientação futurista é dispensável. O que o discurso distópico quer é alertar sobre o caminho que presumivelmente estamos seguindo. Assim, o caráter profético da distopia traz consigo certa nostalgia utópica. Não queremos que as coisas se passem como parece que se passarão, já que havíamos imaginado, no passado, um futuro diferente, positivo, utópico" (Almeida, 2017b, p. 158-159).

O pressuposto que foi incluído pelo diretor à narrativa do filme pode passar despercebido, já que é apresentado no prólogo da obra, enquanto são apresentados os créditos. Para tanto, o diretor vai mostrando ao espectador a Terra devastada pela Era Glacial enquanto vozes em *off* vão se alternando em meio a ruídos, dando a sensação de mudança de estações de rádio, explicando o que levou a tal destino gélido.

O desenrolar do filme se dá nos conflitos de classe aprofundados e linearizados pela transposição da sociedade capitalista em uma sociedade de vagões, no qual os que estão na traseira vivem completamente à margem do restante do trem, o que acirra ainda mais a luta de classes e intensifica o sentimento de revolta por parte dos marginalizados.

Autores como Gerry Canavan trazem a perspectiva de um *necrofuturismo* para o filme. Tal ideia provém de um conceito do acadêmico Subhabrata Bobby Banerjee, o *necrocapitalismo*, o qual, por sua vez, remete a outros dois conceitos: *necropolítica*, do filósofo camaronês Achille Mbembe, e *necroeconomia*, de Warren Montag.

O *necrofuturismo* propõe um futuro que está condenado à perpetuação das práticas consideradas insustentáveis e imorais do capitalismo moderno, mesmo que tais práticas se tornem cada vez mais (auto)destrutivas (Canavan, 2014). Para tanto, o autor se baseia na ideia de necrocapitalismo, que tem como característica principal a acumulação pelo espólio e a constante criação de mundos de morte em uma perspectiva colonial (Canavan, 2014).

Neste sentido, é possível assistir ao filme sob a ótica de tais conceitos, uma vez que a película trabalha com um futuro em que as problemáticas sociais, econômicas, políticas e ambientais se exacerbam; os corpos, sobretudo dos que estão nos últimos vagões, são completamente descartáveis; e neste futuro ainda se perpetuam práticas insustentáveis e imorais que só tendem à destruição da sociedade a bordo do trem.

Já em *Parasita*, há também um claro debate sobre a luta de classes, mas em um contexto mais concreto e menos distópico, ou melhor, mais atual e menos futurista¹⁰. Uma interpretação para tal diferença pode ser colocada pela mudança nos últimos anos da visão sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas. Há uns anos se tinha

10 Mesmo que a história de *O Expresso do Amanhã* (2013) não ocorra em um futuro demasiadamente distante assim, uma vez que se passa em 2031, *Parasita* (2019) nos dá a sensação de que a trama está ocorrendo nos dias atuais.

a ideia de que impacto das ações humanas seriam vistos em um futuro relativamente distante; contudo, nos últimos anos, as consequências já se fizeram presentes¹¹.

Ao abordarmos o filme a partir do contexto da filmografia recente do diretor, junto da realidade a qual estamos inseridos e a proeminência das questões climáticas e dos eventos extremos, temos que o Novo Regime Climático (Latour, 2020) está presente em *Parasita* (2019) e que as chuvas torrenciais do filme estão ligadas a esse contexto.

Dessa forma, não é preciso unicamente abordar a questão climática em um futuro imaginário, pode-se trabalhar em um contexto atual. O imaginário futurista das consequências do aquecimento global acaba por criar um maior distanciamento, não só temporal, mas da própria questão climática em si. Déborah Danowski resgata o conceito de *hiperobjetos* de Timothy Morthon para refletir sobre a dificuldade de se observar as mudanças climáticas. Esse conceito traz a ideia de um tipo de objeto relativamente novo que de alguma forma desafia a nossa percepção de tempo ou espaço. Tais objetos não podem ser apreendidos ou por terem uma duração (como os materiais radioativos), ou que seus efeitos (as mudanças climáticas em consequência do aquecimento global proveniente da ação humana) extravasam, e muito, o tempo de uma vida individual (Danowski, 2012).

Esse movimento de atualizar a problemática climática – e não colocá-la em um futuro distante –, ajuda na desconstrução da visão das mudanças climáticas como um *hiperobjeto*. Ou seja, o imaginário que é criado a partir de um filme que se passa na atualidade, e que abre possibilidades para se discutir as mudanças climáticas, pode exercer uma pressão pedagógica (Almeida, 2017b) sobre a percepção atual sobre essa problemática ambiental.

Concomitantemente, ao trazer um evento climático junto da discussão social, Bong Joon Ho faz uma aproximação não só do hiperobjeto à realidade vivida, mas também abre espaço para trazer o debate justamente para a intersecção socioambiental. A perspectiva de uma educação ambiental não conservadora, ou melhor, uma educação ambiental crítica, tem como princípio justamente estabelecer pontes entre as problemáticas tanto ambientais quanto sociais, apontando-as, muitas vezes, como duas faces de uma mesma moeda (Sauvé, 2005).

11 Em um dos últimos relatórios do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) já consta que as atividades humanas estão impactando na atualidade justamente em eventos extremos climáticos e meteorológicos, como fortes precipitações, ondas de calor, ciclones tropicais e secas (IPCC, 2021).

É imperioso refletir sobre as questões climáticas a partir de uma perspectiva social, afinal de contas, as mudanças climáticas irão atingir de forma desigual os diferentes estratos sociais. Ao mesmo tempo que é importante, também, observar as diferentes intersecções possíveis entre questões ambientais e, por exemplo, o racismo¹², ou mesmo com as relações de gênero e de sexualidade¹³. Nesse sentido, se torna relevante observar diferentes perspectivas em que uma problemática ambiental pode ser analisada, o que a torna uma questão justamente transdisciplinar¹⁴, pois não há só uma perspectiva e cada perspectiva acaba por dialogar e transitar em outras áreas do conhecimento.

Portanto, ao abrir margem para se discutir um evento climático extremo como as chuvas torrenciais, a partir do olhar para uma sociedade desigual, o filme *Parasita* (2019) aproxima uma questão que aparenta estar distante em nosso cotidiano – o hiperobjeto mudanças climáticas – para nossa realidade, e também faz com que uma problemática ambiental possa ser compreendida e observada a partir de diferentes perspectivas e intersecções.

Além disso, há ainda a atuação do cinema em nosso imaginário e em nosso sistema de crenças. A partir da formação de novas imagens e da deformação de imagens anteriores, podemos construir novos mundos possíveis, sobretudo a partir da perspectiva da hermenêutica simbólica. Ao mesmo tempo em que somos introduzidos a novos mundos quando assistimos a filmes, também formulamos outras imagens a partir do diálogo entre a imagem assistida e o nosso imaginário.

12 Há a discussão sobre Racismo Ambiental cada vez mais em voga e que é de suma importância para se pensar como as consequências incidem de forma diferenciada não só entre estratos sociais, mas também populações racializadas e não-racializadas, entre populações de comunidades tradicionais e populações urbanas.

13 A discussão sobre a interseccionalidade no debate da educação ambiental pode ser vista nos artigos a partir de diferentes perspectivas e aportes teóricos: Rodriguez, Shay Lenís de los Santos. Interseccionalidade: Cinema, Educação Ambiental e Gênero. **Revista Latinoamericana de Estudos em Cultura e Sociedade**, V. 04, edição especial, 2018. Marín, Yonier Alexander Orozco; Cassiani, Suzani. Racismo y Diversidad Sexual y de Género en la Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental: Una Aproximación Decolonial a la Investigación. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. [S. l.], p. e38820, 1–32, 2022. Taques, R. C. V.; Neumann, P.; Kataoka, A. M. Enfrentamentos sociopolíticos e diversidade: uma discussão entre Educação Ambiental Crítica e Teoria Queer. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 3, p. 69–91, 2020.

14 “A realidade atual exige uma reflexão cada vez menos linear, e isto se produz na inter-relação dos saberes e das práticas coletivas que criam identidades e valores comuns e ações solidárias diante da repropriedade da natureza, numa perspectiva que privilegia o diálogo entre saberes.” (Jacobi, 2003, p. 190).

Assim, num primeiro momento, o filme nos coloca em estado de vigília, na imersão de uma sala de cinema¹⁵, quando suspendemos a realidade externa e abraçamos a realidade projetada na tela. Por outro lado, quando o filme se encerra e os créditos sobem, voltamos aos poucos à nossa realidade e podemos realizar a reflexão sobre a experiência pela qual acabamos de passar (Almeida, 2014).

Cinema e imaginário

O cinema está em interlocução constante com o mundo através do diálogo¹⁶ que nós, espectadores, travamos com o filme. Afinal de contas

O cinema é, pois, o mundo, mas um mundo meio assimilado pelo espírito humano. Assim, como também é o espírito humano, mas projectado este, activamente, no mundo, em todo o seu trabalho de elaboração e de transformação, de permuta e de assimilação. A sua dupla e sincrética natureza, a sua natureza objectiva e subjectiva acaba por desvendar-nos a sua secreta essência, ou seja, a função e o funcionamento do espírito humano no mundo. (Morin, 1980, p. 188).

Portanto, o cinema, assim como o imaginário, organiza e (de)forma a nossa relação com o real por meio de imagens.

O imaginário, justamente por conta de seu dinamismo organizador do real, possui caráter educativo, faz circular narrativas, símbolos, discursos por diversos setores do tecido social, encontrando nas manifestações culturais e estéticas o espaço privilegiado para se manifestar (Almeida, 2017b, p. 151).

Desse modo, as formulações imaginárias operam como mediações na compreensão da própria realidade. E uma das formas, entre tantas, para que possamos

15 “O espectador entrega-se voluntária e passivamente à ação que se desenrola na tela e à sua interpretação acrílica conforme lhe dita o seu inconsciente.” (Mauerhofer, p. 378, 1983).

16 “[...] relação do espectador com o filme é ativa, o cineasta elabora a narrativa, mas é o espectador que recompõe a história, que a *traduz*. Compreender uma obra, interpretá-la, presume uma atividade formativa, não só pela dimensão cognitiva, de pensamento, mas também por ativar a sensibilidade, a imaginação, isto é, a capacidade de dotar de sentidos a experiência vivida.” (Almeida, 2014, p. 13)

lidar com a crueldade¹⁷ do real é, por exemplo, por meio do cinema.

Parece não restar dúvida da estreita relação entre cinema e imaginação: a objetividade maquínica da (re)produção de imagens do cinema encontra a fome (de)formativa da imaginação, que amplifica subjetivamente sua potência imagética semantizando-a. Em outras palavras, as imagens são só imagens; é a imaginação que as movimenta, as dinamiza, as relaciona. (Almeida, 2017a, p. 266).

Em certo sentido, os filmes ressoam, vibram em nossos corpos através de diversos sentimentos, sensações e sentidos¹⁸. E é desse modo também que podem ocorrer novas formulações simbólicas para interpretarmos e atuarmos na realidade. A partir do momento que há um reflexo corporal, o cinema também educa nossa sensibilidade, e não somente a partir de aspectos relacionados ao intelecto, como é comumente apresentado.

Essa relação da experiência cinematográfica com o corpo traz novas possibilidades para atuarmos no mundo real por meio do imaginário. Durand apresenta a noção de trajeto antropológico como a troca incessante e contínua, na dimensão do imaginário, entre as pulsões subjetivas e as emanções objetivas do mundo concreto (DURAND, 2012). As imagens não são formadas internamente sem o contato com o mundo externo, ao mesmo tempo em que as mesmas também não são estampadas de fora para dentro. O imaginário resulta dessa troca contínua em que a subjetividade alimenta e é alimentada pelas imagens do mundo concreto.

Ou melhor, o imaginário está sujeito ao real a partir do momento em que ele dá sentido ao real, da mesma maneira que o real é influenciado pelo imaginário, já que este o constrói. O trajeto antropológico se encontra na intermediação, “a apreensão imaginária do mundo e sua consequente organização do real ocorre por meio do trajeto antropológico” (Ferreira-Santos; Almeida, 2020, p. 81).

17 Crueldade aqui colocado a partir da ideia de cruel segundo Clément Rosset (1989) que explicita que “*cruor*, de onde deriva *crudelis* (cruel) assim como *crudus* (cru, não digerido, indigesto) designa a carne escorchada e ensanguentada: ou seja, a coisa mesma privada de seus ornamentos ou acompanhamentos ordinários, no presente caso a pele, e reduzida assim à sua única realidade, tão sangrenta quanto indigesta. Assim, a realidade é cruel - e indigesta [...]” (Rosset, 1989, p. 10).

18 Tal reverberação em nossos corpos está justamente ligada ao fundamento estético do cinema (Almeida, 2017b).

O homem opera o e no mundo pela imaginação, isto é, por meio de um dinamismo organizador de sentidos. Assim, a percepção, a cognição, as emoções, os afetos, a memória, o raciocínio participam ativa e conjuntamente no pensamento, na imaginação, na produção de sentidos. (Almeida, 2017a, p. 268).

Ao mesmo tempo, há as formulações simbólicas que são ilusórias, que denegam a realidade criando e substituindo-a por duplos. É bem verdade que a criação de duplos da realidade não necessariamente está ligada à ilusão e a denegação da realidade – vide as formulações artísticas como a fotografia, a literatura, a pintura e o próprio cinema. No entanto, há o movimento de se criar duplos para negar o que não se quer ver, o que desagradada, e tal formulação está no campo da ilusão.

o real é dado pela pluralidade de imaginários enquanto a ilusão é a adesão a um único imaginário (o imaginário da verdade), pretensamente erigido como portador da realidade, mas que efetivamente a nega, justamente por negar o caráter ilusório de toda adesão à versão única tida por verdade. (Almeida, 2017a, p. 266).

Imaginário ambiental e as mudanças climáticas

Os movimentos negacionistas, sejam eles de revisionismo histórico (como em relação ao Holocausto e à ditadura militar brasileira); de negação à ciência (como no caso dos movimentos anti-vacina e de negação da pandemia de Covid-19); ou mesmo de negação das mudanças climáticas, são todos exemplos de denegação do real. Tais teorias tentam negar o que é percebido como desagradável, seja o genocídio da população judaica ou os desaparecidos políticos da ditadura, seja a disseminação de doenças contagiosas, ou mesmo a eminência do fim da espécie humana.

Nesse sentido, podemos pensar que o filme *Parasita* pode contribuir para a construção de outras formulações imaginárias diferentes das ilusórias ou negacionistas. Essa construção pode ocorrer tanto pelo fundamento estético¹⁹ presente no filme,

¹⁹ “[...] etimologicamente *aisthesis*, de origem grega, significa capacidade de sentir o mundo, de compreendê-lo pelos sentidos, é o exercício da sensação. [...] O que há de comum nesses estudos é que a esté-

quanto pelo aspecto ambiental observado na narrativa.

A construção por meio do fundamento estético se dá justamente nos sentimentos e nas sensações que o filme \ desperta. O desespero de descer todas as ruas e escadas, junto com a correnteza da água, em direção a sua casa, uma *cave* abaixo do nível da rua, e ver toda aquela água escoando justamente na direção de seu lar. A raiva que sentimos ao nos colocarmos no lugar do senhor Park no momento que escuta sua patroa se referindo às chuvas, que justamente alagaram sua casa, como uma benção.

Ao mesmo tempo, a construção de um imaginário em que as problemáticas ambientais não se dão de forma catastróficas e irreais (como nos filmes de catástrofe citados no início deste estudo), mas sim de forma sutil, contextualizada e com um evento que é comum – e que tem se intensificado nos últimos anos –, pode sensibilizar as pessoas que de alguma forma negam o inegável.

Em seu artigo publicado na revista *Piauí*, Tatiana Marins Roque discorre acerca do negacionismo, mas a partir da negação da ciência – o negacionismo científico –, para então chegar ao debate sobre a negação das mudanças climáticas. A autora traz diversas pesquisas e levantamentos realizados no Brasil²⁰ e no mundo sobre a percepção da ciência frente às pessoas, e coloca que:

A atitude das pessoas em relação à ciência parece estar ligada aos benefícios tangíveis em suas vidas cotidianas. E o ceticismo é estimulado pela percepção de uma distância entre os resultados da ciência e os problemas enfrentados no dia a dia. (Roque, 2020).²¹

É possível observar que não basta que as pessoas saibam das mudanças climáticas, mas também é preciso que haja um convencimento de que haverá algum benefício concreto na vida cotidiana, caso optem pelas mudanças fundamentais para a mitigação do aquecimento global.

tica aparece como uma relação pela qual o homem prova o mundo e o aprova e/ou reprova, em partes ou *in totum*. Não é somente intuição, mas, sobretudo, sensação.” (Almeida, 2017c, p. 17)

20 Desde o Wellcome Global Monitor até uma pesquisa feita pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações do Brasil, além de pesquisas realizadas pelo Instituto Datafolha (Roque, 2020).

21 Essa conclusão se dá a partir do levantamento Wellcome Global Monitor, feito junto à população de mais de 140 países, investigando como as pessoas se posicionam frente a questões ligadas à ciência e à saúde.

Nesse mesmo sentido, se faz necessária a aproximação das problemáticas ambientais provenientes das mudanças climáticas para a vida das pessoas. E o filme *Parasita*, ao fazer o diálogo entre as problemáticas ambientais e sociais, acaba por fazer essa aproximação, já que, por meio de imagens, apresenta como uma das consequências do aquecimento global acaba por impactar de maneira diferente famílias de classes sociais distintas.

Outro aspecto importante é entender que a negação, seja das mudanças climáticas, seja de uma realidade que nos desagrada, não está ligada necessariamente à falta de informação ou a um *déficit* de conhecimento. Muito pelo contrário, ao observarmos tal problemática a partir do imaginário e da filosofia trágica, podemos entender a negação como uma forma de desviar o olhar quando a realidade se mostra difícil de encarar. Criamos e aderimos a ilusões para não termos que enfrentar a realidade em sua crueza.

É bem verdade que fazemos isso de forma constante para poder dar sentido ao real, a partir do momento em que trabalhamos com sistemas imaginários, sobretudo com a ficção. Para encarar a angústia existencial da inevitabilidade da morte, a transformamos em uma personagem antropomórfica, criamos narrativas sobre vida após a morte, nos apoiamos em mitos, religiões etc. No entanto, a diferença da ilusão para a ficção é que a ficção não se pretende colocar como *verdade*, mas como interpretação, como mediação.

A ficção não quer nos enganar, como no caso da mentira, ocupando o lugar da verdade. Também não quer ser verdadeira, no sentido de uma versão única da realidade, mas promover uma mediação simbólica, organizar imaginariamente o real, ainda que de forma diferente daquela feita pelo pensamento. (Almeida, 2020, p. 95).

De modo distinto, a ilusão se apresenta como um mecanismo que nos faz desviar o olhar para a parte que não nos agrada do real, fazendo com que deixemos de compreendê-lo (Almeida, 2020). Uma estratégia recorrente é a criação de um duplo da realidade, como no caso das teorias conspiratórias, tão comuns no imaginário negacionista.

Considerações Finais

Portanto, o cinema – e o imaginário construído pelos filmes – pode exercer uma pressão pedagógica que de alguma forma consegue (de)formar outras imagens que não ilusórias, mas afirmativas do real. É o caso das mudanças climáticas, cuja realidade não está mais no campo virtual do futuro, mas no tempo presente. Nesse sentido, se faz ainda mais necessária a sensibilização das pessoas frente a tais problemáticas. Sensibilização em dois sentidos, tanto em contraposição à conscientização, palavra comumente usada na educação ambiental, quanto na questão sobre o reflexo corporal.

Primeiramente, não é que as pessoas não tenham consciência de algo, mas talvez não tenham formulado interpretações de causa e efeito para alguns eventos chamados de *naturais*. Afinal de contas, temos consciência dos prejuízos que as enchentes causadas pelas chuvas torrenciais ou das consequências desastrosas das estiagens prolongadas. A questão é que muitas vezes não conseguimos relacionar tais eventos às mudanças climáticas.

Em segundo lugar, sensibilizar está relacionado a tornar-se sensível a algo, ou seja, promove a ideia de que é preciso utilizarmos diferentes sentidos, sensações e sentimentos para conseguirmos ser afetados.

E uma das formas de sensibilização das pessoas que pode trazer outros aspectos para um debate é justamente o cinema. Os filmes reverberam em nossos corpos por meio de diversas sensações, de diferentes sentidos, fazendo aflorar distintos sentimentos, e isso faz com que sejamos afetados. Portanto, há espaço para uma sensibilização frente às questões ambientais através do cinema, e o filme *Parasita* é um exemplo dessa potencialidade.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Rogério de. Possibilidades formativas do cinema. **Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual**. Florianópolis: V. 3, N. 2 julho/dezembro, 2014.

_____. Imaginação e Cinema. In: Jean-Jacques Wunenburger; Alberto Filipe Araújo; Rogério de Almeida. (Org.). **Os trabalhos da imaginação: abordagens teóricas e modelizações**. 1 ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017a. p. 264-278.

_____. Pressão pedagógica e imaginário cinematográfico contemporâneo. In: Rogério de Almeida; Marcos Beccari. (Org.). **Fluxos Culturais: arte, educação, comunicação e mídias**. 1ed. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2017b. p. 151-177.

_____. Cinema e Educação: Fundamentos e Perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017c.

_____. O cinema entre o real e o imaginário. **Revista USP**. São Paulo: n. 125. EDUSP. abril/maio/junho, 2020. p. 89-98.

COSTA, Jordi. Bong Joon-ho: Epica de lo minúsculo. Nosferatu. **Revista de cine**. (55): 2007, p. 181-185.

DANOWSKI, Deborah. O hiperrealismo das mudanças climáticas e as várias faces do negacionismo. **Revista Sopro 70 (Panfleto Político-Cultural)**. Cultura e Barbárie, 2012. p. 2-11.

DURAND, Gilbert. **Estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. 2 ed. São Paulo: FEUSP, 2020.

IPCC. **Climate Change 2021 - The Physical Science Basis: Summary for Policymakers**. Contribution to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. New York: UN. 2021.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118. São Paulo: Autores Associados, 2003. p. 189-205.

LATOURE, Bruno. **Diante de Gaia**: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno. Trad. Maryalua Meyer. Revisão técnica. André Magnelli. São Paulo / Rio de Janeiro: Ubu Editora / Ateliê de Humanidades Editorial, 2020.

MAUERHOFER, Hugo. A Psicologia da Experiência Cinematográfica. In: XAVIER, Ismail. **A Experiência do Cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983. p. 373-380.

ROQUE, Tatiana Marins. O negacionismo no poder: Como fazer frente ao ceticismo que atinge a ciência e a política. **Revista Piauí**, 2020. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-negacionismo-no-poder/>> Acesso em: 03 dez. 2021.

ROSSET, Clément. **Princípio de crueldade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.

SAUVÉ, Lucie, 2005. Uma cartografia das correntes de educação ambiental. In: SATO, Michéle; CARVALHO, Isabel Cristina (Orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005. p. 17-44.

SONTAG, S. A imaginação da catástrofe. In: **Contra a Interpretação**. Trad. Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM. 1987. p. 243-262.

UZUNER, Nagehan. Bong Joon Ho, Okja (2017): Wounding the feelings. **Markets, Globalization and Development Review**. Vol. 5: No. 2, Article 7. International Society of Markets and Development. DOI: 10.23860/MGDR-2020-05-02-07. 2020. Disponível em: <<https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1122&context=mgdr>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

EXPRESSO do Amanhã, O. Direção de Joon Ho Bong. Seul: Moho Films, 2013.

GODZILLA. Direção de Ishirô Honda. Toba (Japão): Toho Film (Eiga), 1954.

HOSPEDEIRO, O. Direção de Joon Ho Bong. Seul: Chungeorahm Films, 2006.

OKJA. Direção de Joon Ho Bong. Beverly Hills: Plan B Entertainment, 2017.

PARASITA. Direção de Joon Ho Bong. Seul: Barunson E&A, 2019.

PULGASARI. Direção de Shin Sang-ok. Pyongyang: Korean Film, 1985.



BERÇO DA VIDA – Aquarela de EICHWALDMOND, AU

O cinema como potência de aterramento: uma perspectiva educ comunicativa sobre a contribuição do audiovisual na educação ambiental

Thaís Brianezi¹

Este texto retoma e aprofunda os pontos que apresentei oralmente em 23 de agosto de 2022 no seminário “Cinema, educação e sustentabilidade”, parte integrante da programação da 11ª edição da Mostra Ecofalante de Cinema. Na ocasião, participei da mesa “O cinema na educação e sua contribuição para a criação de sociedades sustentáveis”, ao lado do professor Marcos Sorrentino e com mediação da jornalista Cilene Victor². O ponto de partida do diálogo que estabelecemos foi a seguinte provocação apresentada pela Ecofalante e pelo Sesc São Paulo:

O cinema nos aproxima de histórias, pessoas e lugares que não conhecemos e, dessa forma, permite que nos coloquemos no lugar do outro. A experiência da alteridade é um elemento importante na formação de indivíduos mais críticos e justos. Como pensar, então, o cinema como pedagogia criadora de sociedades mais justas e sustentáveis? (Sesc-SP, 2022, p. 1).

1 Professora da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), membro fundadora da *International Environmental Communication Association* (IECA) e da Escola de Ativismo, presidente do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA), conselheira da Action Aid Brasil, integrante da Articulação Nacional de Políticas Públicas de Educação Ambiental (Anppea) e da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação (ABPEducom), além de editora adjunta da revista *Ambiente & Sociedade* e coordenadora do Grupo de Trabalho de Políticas Públicas de Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS). <http://lattes.cnpq.br/0884750138860048>; tbrianezi@usp.br

2 A programação completa do referido seminário pode ser acessada em: <https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/atividade/seminario-de-cinema-educacao-e-sustentabilidade>.

Para pensar a contribuição do cinema na arte-educação ambiental e contribuir para que as sementes da agrofloresta representada por esta bela coletânea floresçam, dirijo meu olhar para a relação entre comunicação e educação a partir da sua interface de potencialização mútua, ou seja, da educomunicação. Isso significa encarar a potência educativa da produção audiovisual buscando fugir da dicotomia apocalípticos versus integrados (nem horror nem panaceia) (França, 2014), romper com a visão mecanicista e trazer o “público” para o centro do processo criativo (Soares, 2011), necessariamente dialógico (Freire, 1985). O cinema não mais como consumo individual, mas como experiência coletiva de imaginar e tecer outros mundos possíveis, de fortalecer pluriversos (Acosta, 2021), de nos (re)conhecermos como parte do Terrestre (Latour, 2020b) em constante metamorfose (Coccia, 2020), da vida que reage e (r)existe à mercantilização (Brum, 2021). Convido vocês a trilharem comigo o percurso traçado por este capítulo, que entrelaça reflexão teórica e experiências empíricas de leitura crítica e produção colaborativa de audiovisual, no âmbito da relação entre cinema, educação e sustentabilidade.

Para além do texto (mas sem excluí-lo)

Um estudo coordenado por Arleude Bortolozzi (1999) com professores(as) que atuavam na educação ambiental escolar em 112 projetos concluiu que a maioria deles(as) apresentava ainda uma abordagem cartesiana da realidade, com um imaginário cultural que separava não só o ser humano da natureza como também as ciências técnicas das ciências humanas. A pesquisa creditava essa visão à má formação desses(as) profissionais que, ao serem indagados(as) sobre como acompanhavam a questão ambiental, respondiam majoritariamente que o faziam através dos meios de comunicação de massa, tais como TV (noticiários, documentários ambientais, filmes e vídeos em geral) e revistas, “em detrimento e não somados aos mecanismos que deveriam ser próprios da educação em todos os níveis, como por exemplo: textos, livros paradidáticos, seminários” (*Ibidem*, p. 44).

A crença de que a academia é a fonte autorizada do saber e de que, portanto, o conhecimento legítimo provém essencialmente da cultura escrita no âmbito da educação formal é elitista e ultrapassada:

A escola deixou de ser o único lugar de legitimação do saber, pois existe uma multiplicidade de saberes que circulam por outros canais, difusos e descentralizados. Essa diversificação e difusão do saber, fora da escola, é um dos desafios mais fortes que o mundo da comunicação apresenta ao sistema educacional. (Martín-Barbero, 2000, p. 55).

Apesar de avaliados a partir de pressupostos questionáveis, os resultados apresentados pelo estudo de Bortolozzi ajudam a iluminar dois pontos chave na relação entre produção audiovisual e a educação ambiental: a) o fato de que é preciso olhar de forma crítica para a visão de natureza e sociedade que os diversos conteúdos midiáticos apresentam; b) a importância do cinema e da televisão como fonte de (in)formação sobre a temática ambiental para os(as) educadores(as).

A escolha entre cinema ou texto é uma falsa dicotomia: as diferentes linguagens e formas de registro podem - e devem - caminhar juntas nos processos formativos. Essa aposta de que filme, texto e contexto, em sinergia, ajudam a ampliar a potência pedagógica do cinema foi efetivada pelas equipes da produtora Orsu Filmes e da organização EcoSurf. Ambas, com apoio da Universidade Aberta do Meio Ambiente e Cultura de Paz da Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente de São Paulo (UMAPAZ/SVMA), produziram conjuntamente o documentário “Lixo Mutante”, lançado em 2022. Inicialmente, a entrega a ser realizada no projeto, que contou com financiamento via emenda parlamentar³, era “apenas” o documentário em si. Mas como havia o desejo de que o mesmo ajudasse a gerar debates sobre como o modo de produção e consumo capitalistas produzem lixo e tratam parte das pessoas como descartáveis, os(as) realizadores(as) perceberam que os diálogos acerca das problemáticas apresentadas seriam potencializados se fosse disponibilizado junto com o documentário um material editorial com perguntas norteadoras e mais informações sobre a pesquisa que embasou o roteiro⁴.

A construção desse material de apoio tomou o cuidado de não se apresentar como única leitura e interpretação válidas, sob o risco de limitar as diferentes possibilidades de recepção da obra ou restringi-la ao plano racional. E essa postura foi coerente com o

3 Concedida pelo vereador Xexéu Tripoli (PSDB).

4 O documentário “Lixo Mutante” tem 67 minutos e pode ser acessado gratuitamente na plataforma EcoFalante Play: <https://ecofalante.org.br/filme/lixo-mutante>.

roteiro do “Lixo Mutante”, que alia informações factuais e científicas a uma abordagem artística: os depoimentos são entrecortados por cenas de música e dança, nas quais o personagem abstrato do lixo vai se formando aos poucos. Em diversas exposições públicas do filme, esse personagem também esteve presente e realizou performances sensoriais junto ao público⁵.

O cinema catalisando diálogos

A emergência do conceito de aprendizagem tornou explícito que qualificações e conhecimentos podem ser adquiridos através de diversos tipos de encontros, em diferentes contextos (Giddens, 2010). Nessa perspectiva, ir ao cinema é uma oportunidade de aprendizagem que ganha força quando a sessão é seguida de uma roda de conversa mais estruturada ou mesmo da troca livre de impressões com amigos no bar, na praça ou no caminho de volta para casa. Portanto, democratizar o acesso ao cinema faz parte da garantia do direito à cultura e à educação e, para isso, são fundamentais políticas públicas como o circuito SP Cine, que funciona nos Centros Educacionais Unificados (CEUs) da capital paulista, abertos à comunidade, ou a criação de cineclubes em equipamentos públicos, como escolas e museus.

Um dos coletivos mais atuantes na cidade de São Paulo no apoio à criação e ao funcionamento de cineclubes é o Janela Aberta - Cinema e Educação. Ele foi fundado por Cláudia Mogadouro, que é também formadora do Núcleo de Educomunicação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e pesquisadora do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (NCE/ECA/USP). Os(as) integrantes do Janela Aberta definem-se como cine-educadores(as) e defendem que o cinema não seja mera ilustração didática, mas abordado a partir de sua história e linguagem próprias, ajudando a construir uma cultura cinematográfica que permitirá tanto a leitura crítica do audiovisual (para desvelar discursos hegemônicos presentes nas produções hollywoodianas, por exemplo) quanto a ampliação da capacidade de expressão a partir de novos repertórios adquiridos (Mogadouro *et al.*, 2020).

5 Como analista de políticas públicas e gestão governamental da Prefeitura de São Paulo, de julho de 2021 a julho de 2022 trabalhei na UMAPAZ/SVMA e pude acompanhar a finalização e o lançamento do “Lixo Mutante”.

Um dos maiores especialistas brasileiros nos estudos cinematográficos, Ismail Xavier, lembra que Edgar Morin no livro “O cinema ou o homem imaginário”, publicado em 1958, afirmou que o que diferencia o cinema do cinematógrafo (mera duplicação de imagens) é a identificação do(a) espectador(a) com a história. O cinema foi se constituindo, assim, como “imaginário, lugar da ficção e do preenchimento do desejo” (Xavier, 2005, p. 16).

A chamada tela grande passou a ter sucesso comercial nos Estados Unidos no início do século XX, quando conquistou os imigrantes pobres como primeiro grande público. Eles se identificavam com o enredo da luta por reconhecimento, presente nas obras de faroeste. No México, também, o cinema nacional ajudou a moldar a cultura de massa do país, difundindo novos costumes urbanos: ligou-se “à fome das massas por se fazerem visíveis socialmente” (Martín-Barbero, 2008, p. 235).

O desafio da arte-educação-ambiental é aproveitar essa ligação que se estabelece entre obra e público não para conformá-lo a padrões instituídos, mas para fortalecer o campo instituinte. Ou seja: quando a experiência cinematográfica vai além do consumo, ela pode ser espaço de (re)conhecimento de outros modos de ser e estar no(s) mundo(s).

Em “O Diálogo Possível”, Francisco Bosco (2022) defende que a crescente polarização do debate público brasileiro é menos de natureza cognitiva que afetiva: a necessidade de fazer parte de um grupo, de pertencer, leva a pessoa a se identificar de maneira dogmática com ele. Nesse sentido, com sua capacidade de retratar outras realidades e gerar empatia, o cinema talvez tenha o potencial de ajudar a recriar a conexão necessária entre o eu e os outros que não pensam e vivem iguais a mim. Ou seja, a gerar não só público, mas espírito público, coletividades pautadas na pluralidade - inclusive de humanos e não humanos.

Um exemplo de filme que contribui para esse intento é “Animal”, dirigido pelo francês Cyril Dion, que abriu a 11ª edição da Mostra Ecofalante de Cinema. Ele acompanha dois jovens ativistas climáticos, Bella e Vipulan, vítimas da ansiedade e desesperança. E mostra como os bons encontros deles com ativistas de outras gerações e múltiplas causas mundo afora, e especialmente com outros seres vivos não-humanos, os ajudaram a esperar e ganhar potência de ação.

“Animal” é uma produção documental que pode ser enquadrada no universo culto. Mas é importante reconhecer que a experiência cinematográfica como espaço

e tempo de aprendizagem pode se dar também a partir de filmes populares, mesmos os comerciais. É preciso questionar o gosto legítimo e estar atento(a)s para que nossa intencionalidade educativa de ampliação de repertórios não esconda um preconceito de classe, nem sempre consciente (Bourdieu, 2007).

Fazer com, não fazer para

Em 1895, mesmo ano em que os irmãos Lumière fizeram funcionar a primeira arte de massa, Gustave de Bon publicou “A Psicologia das Massas”, denunciando a irracionalidade das mesmas (Martín-Barbero, 2008). Para compreender o cinema como aliado político e pedagógico na criação de sociedades mais justas e sustentáveis, é preciso, em termos epistemológicos, romper com a visão mecanicista da comunicação e da educação, que tendem a ver os meios de massa como horror ou panaceia:

Contrariamente aos que vêem nos meios de comunicação e na tecnologia de informação uma das causas do desastre moral e cultural do país, ou seu oposto, uma espécie de panaceia, de solução mágica para os problemas da educação, sou dos que pensam que nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar. (Martín-Barbero, 2000, p. 52).

Paulo Freire (1985) nos ajuda a lembrar que tanto a comunicação quanto a educação, para serem emancipadoras, precisam ser fundamentadas no diálogo. Como vimos na seção anterior, ir ao cinema é uma experiência que pode promover bons encontros e catalisar diálogos, inclusive consigo mesmo(a) e com outros seres. Agora, conversaremos um pouco sobre como o processo dialógico - e toda a aprendizagem que ele gera - pode estar presente também na vivência de produção de vídeos e filmes.

Trazer o público para o centro do processo criativo, na educomunicação, significa trabalhar de forma interligada dois pilares que se retroalimentam: leitura crítica das mídias e produção colaborativa das mesmas. Como destacou o comunicador popular argentino Mario Káplun (2011, p. 182):

Para cumprir seus objetivos, todo processo de ensino / aprendizagem deve, então, dar lugar à manifestação pessoal dos sujeitos educandos, desenvolver sua competência linguística, propiciar o exercício social através do qual se apropriarão dessa ferramenta indispensável para sua elaboração conceitual. Em lugar de confiná-los a um mero papel de receptores, é preciso criar condições para que eles mesmos gerem mensagens próprias, pertinentes ao tema que estão aprendendo.

Condizente com esses princípios, um exemplo de produção educacional de cinema foi a série “Inclusão na Tela: o Olhar dos Estudantes”, realizada em 2016 por equipes da Imprensa Jovem de nove escolas municipais de São Paulo. A Imprensa Jovem é um programa criado em 2009 pelo Núcleo de Educação da SME-SP, que incentiva a criação de agências estudantis de notícia nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, bem como a formação continuada de seus(suas) integrantes e a realização de coberturas compartilhadas. Atualmente está presente em cerca de 250 escolas municipais da capital paulista, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2022).

A partir de uma parceria entre a SME-SP e a Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência de São Paulo (SMPED-SP), essas equipes foram convidadas a produzir vídeos tendo como tema gerador os direitos das pessoas com deficiência. O convite veio junto com um processo formativo sobre o conceito de deficiência, norteado pelo entendimento de que a mesma se relaciona com os obstáculos que dificultam a participação plena da pessoa na sociedade. Ou seja, diz respeito não apenas à condição de limitação física, mental, intelectual, sensorial ou múltipla do indivíduo, mas principalmente às barreiras sociais que o(a) impedem de participar da educação formal, do mercado de trabalho ou da vida cultural e esportiva da cidade, por exemplo (Maior, 2017).

Apesar de o convite e apoio à produção dos vídeos terem sido institucionais, houve o zelo para preservar a autoria dos(as) estudantes, garantido sua autonomia de abordagem e de narrativa. Os nove vídeos resultantes do projeto mostram perspectivas bem diversas sobre a riqueza e os desafios da inclusão no contexto escolar, contando histórias não só de discentes, mas também da luta de um docente com deficiência⁶.

⁶ Os nove curtas metragens podem ser assistidos no canal de Youtube da SMPED-SP: <https://www.youtube.com/watch?v=aPsL20kSICI>.

Além disso, nas Imprensas Jovens participantes havia integrantes com deficiência, sendo que uma delas era composta totalmente por estudantes surdos(as): a equipe da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEB) Madre Lucie Bray, que fez o curta de suspense “Viva Meliés”, homenageando de forma bem humorada o cinema mudo.

Ao fim do projeto, esses curta metragens foram exibidos em uma sala profissional de cinema, o Cine Olido, no centro de São Paulo, com a presença das escolas realizadoras e recebendo comentários do jornalista e escritor Jairo Marques, ele próprio cadeirante e responsável pela coluna “Assim como você”, publicada pelo jornal “Folha de São Paulo”. A produção, exibição e debate sobre os vídeos da série “Inclusão na Tela” contribuiu para suscitar uma conversa franca sobre (in/ex)clusão e sobre o papel da mídia em reforçar ou desconstruir os estereótipos que retratam as pessoas com deficiência como coitadas e incapazes. Um dos aprendizados que essa experiência propiciou aos(às) participantes foi o quanto as barreiras físicas são mais fáceis de serem percebidas do que as atitudinais, fundadas na crença de que as pessoas com deficiência são cidadãs de segunda classe⁷.

O cinema como potência de aterramento

Outra questão a ser considerada na relação entre cinema, educação e sustentabilidade são os impactos negativos sobre o ambiente causados pela indústria cinematográfica e pela crescente produção e consumo de aparatos de tecnologia da informação e comunicação (TICs) (Maxwell e Miller, 2008). É preciso desconstruir a falácia da virtualidade, de que já não se precisa de solo porque “está tudo na nuvem”, como busca fazer o Projeto Mapas dos Territórios da Internet⁸:

A interinternet é uma estrutura física, geolocalizada e atravessada por relações de poder. Cabos, satélites, antenas, servidores, computadores, celulares, minas, garimpo, códigos de programação, lixo eletrônico... existe

7 Em 2016, também como analista de políticas públicas e gestão governamental da Prefeitura de São Paulo, eu trabalhava na SMPED-SP e ajudei a coordenar o projeto “Inclusão na Tela”.

8 É possível saber mais sobre a iniciativa e seus resultados em: <https://www.cartografiasdainternet.org/>. Acesso em 8 de mar. 2023.

muita materialidade e trabalho para que tudo funcione! Quem detém o poder de cada trecho dessa estrutura? De que territórios são extraídos os recursos minerais para esse desenvolvimento tecnológico? Para onde vai o lixo eletrônico? Que valores são embutidos nos algoritmos das redes sociais? Quem usufrui da conectividade, quem fica de fora? O quanto a digitalização facilita a vigilância? Quem tem o poder de vigiar? Quem lucra? Como resistir ao colonialismo digital? A Internet é um território em disputa e afeta os futuros das nossas democracias e os caminhos rumo à justiça climática e sócio-ambiental. (Coding Rights, 2022, p. 1).

Richard Maxwell e Toby Miller (2008) argumentam que um trabalho de educação midiática na interface com a educação ambiental deveria começar pelo reconhecimento de que o encantamento com as tecnologias tem como correlato o desencantamento com o que eles chamam de natureza, e são parte da crise que vivemos. Nesse sentido, eles se aproximam da denúncia realizada pelo filósofo Byung-Chul Han (2017, 2018), de que o excesso de exposição e ação nas plataformas digitais leva ao adoecimento individual e coletivo e à perda de interesse nas vivências concretas⁹.

A educomunicação socioambiental não ignora essas tensões e contradições presentes na articulação entre tecnologias digitais, arte, educação e ambiente, mas busca trabalhá-las de forma crítica, para que o processo comunicativo seja de conexão com os territórios e as diversas manifestações da vida imbricadas neles (Brianezi e Gattás, 2022). Falamos muito - e com razão - na necessidade de ter momentos de desconexão com o virtual. Mas falamos menos de uma demanda ainda mais urgente: a de reconexão com a vida e com o Terrestre (Latour, 2020b), para a qual as artes em geral - e o cinema em particular - podem colaborar decisivamente.

O mito de Prometeu e Epimeteu nos leva a conceber a técnica como uma compensação aos limites biológicos dos humanos, e as mídias como extensões dos homens e mulheres (McLuhan, 1972). Mas se partirmos da compreensão de que a vida de cada ser na Terra é interligada ao todo e está em constante metamorfose, perceberemos que cada um(a) é conectado(a) a múltiplas ancestralidades e que as fronteiras entre passado, presente e futuro são fluidas. A partir daí, poderemos conceber os objetos

9 Han usa como exemplo a chamada “Síndrome de Paris”: o sofrimento de turistas japoneses que se frustram com a Paris real e, para se aproximar da Paris ideal imaginada, tiram muitas fotos durante suas viagens.

técnicos como aqueles que nos permitem desfazer-nos por dentro e não projetar-nos para fora: “A técnica - a arte de construir casulos - faz do ser simultaneamente o sujeito, o objeto e o meio do ato da transformação” (Coccia, 2020, p 91).

Nesse sentido, um bom exemplo de como o audiovisual pode promover transformações simultaneamente pessoais e no ambiente está retratado na comédia “Saneamento Básico”, dirigida por Jorge Furtado. O filme fala sobre uma fictícia vila rural que estava mobilizada por uma solução para o tratamento do seu esgoto. O único recurso existente na Prefeitura era destinado à produção de filmes e estava prestes a ser devolvido ao governo federal. Algumas lideranças comunitária pegaram, então, a verba para construir uma fossa, com o compromisso de produzir também um vídeo ficcional, para prestar contas do uso do dinheiro. Para isso, inventaram um roteiro aparentemente banal sobre um monstro que vivia na construção de uma fossa - mas o processo de gravação dele se mostrou muito mais transformador (nos indivíduos participantes e nas relações entre eles) do que o inicialmente imaginado.

É importante lembrar que as narrativas mobilizam e que, sendo assim, “descrever não é apenas informar, mas também alarmar, comover, pôr em movimento, chamar à ação, talvez até dobrar o sino” (Latour, 2020a, p. 51). Então, para nos orientarmos politicamente no Antropoceno (Latour, 2020b), precisamos contar e ouvir histórias que nos ajudem a, ao mesmo tempo, aterramos (nos implicarmos nos coletivos de vida) e nos mudializarmos (nos compreendermos e agirmos em rede):

Essa operação lenta, que consiste em ser envolvido em circuitos de sensores em forma de ciclos, é o que significa “ser desta Terra”. Mas todo mundo tem que aprender por si mesmo, de novo a cada momento. E isso nada tem a ver com ser um humano-na-natureza ou um humano-em-um-Globo. É antes uma fusão lenta e progressiva de virtudes cognitivas, emocionais e estéticas, em função das quais os ciclos são cada vez mais visíveis. Após cada passagem de um ciclo, tornamo-nos *mais sensíveis* e *mais reativos* aos envoltórios frágeis que habitamos. (Latour, 2020b, p. 224, *italico no original*).

Breves considerações finais

Contar e ser contado por meio do cinema tem um poder transformador e muitas questões éticas envolvidas. Ao me formar em Jornalismo, em 2001, eu estagiava na TV Globo em São Paulo e tive a sorte de participar de um mini curso ofertado por Jorge Furtado aos(as) profissionais da emissora. Na ocasião, ele contou como o premiado curta “Ilha das Flores”, muito usado em ações de educação ambiental, havia gerado sobre a comunidade que inspirou o filme¹⁰ um efeito negativo não esperado: os proprietários que antes davam as sobras dos porcos para as famílias famintas, com a repercussão da história, pararam de fazê-lo, sem que houvesse imediata ajuda a elas, que se viram em situação ainda pior.

Então, com um dos prêmios em dinheiro recebidos por “Ilha das Flores”, Jorge Furtado se viu impelido a fazer um curta documental sobre algum(a) morador(a) da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, escolhido aleatoriamente, por sorteio. O resultado se materializou no filme “Esta não é sua vida”, que comprova com maestria o quanto a vida de qualquer pessoa vale a pena ser contada, embora nunca possa ser apreendida em sua plenitude. A obra também revela o processo de metamorfose vivenciado ao longo das gravações por Noeli Cavaleiro, a moradora gaúcha sorteada¹¹.

O cinema, assim como diversas outras expressões artísticas, ajuda-nos a sonhar, a conceber outros mundos que só se tornarão possíveis se primeiro forem imaginados:

Desde o começo do século XX, quando a arte estabeleceu-se como vanguarda, ela deixou de preencher uma função estética. Ela liberou-se da tarefa de produzir beleza, de decorar o existente, de colocá-lo em harmonia. Pretendendo-se contemporânea, isto é, pretendendo encarnar uma forma de tempo e não uma forma de espaço ou de matéria, a arte tornou-se uma prática coletiva da divinação do futuro. A partir desse momento, através da arte, cada sociedade constrói algo que ainda não existe nela: não é mais um reflexo harmonioso da sua própria natureza, mas uma tentativa de reproduzir-se diferentemente do que ela é, uma maneira de ser diferente

10 Apesar de ficcional, quase um manifesto em linguagem poética, como categorizado pelo próprio Jorge Furtado, “Ilha das Flores” é inspirado em fatos.

11 “Esta não é sua vida” foi disponibilizado gratuitamente na internet pela “Casa de Cinema de Porto Alegre”: <https://vimeo.com/238459313>.

e de conhecer essa diferença que ainda não existe. A arte é o desejo e o projeto de metamorfose de uma sociedade. (Coccia, 2020, p. 196).

O encontro entre cinema e educação ambiental pode nos resgatar do perigo de uma história única (Adchie, 2019). E nos ajudar a (re)conhecer que somos parte do Terrestre, em constante mutação e relação interespecífica: “Estamos vivendo num mundo em que somos obrigados a mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis” (Krenak, 2022, p. 37).

Referências bibliográficas

ACOSTA, Alberto. **Pluriverso**: dicionário do pós-desenvolvimento. São Paulo: Editora Elefante, 2021

ADCHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BORTOLOZZI, Arlêude. Comunicação, ensino e temática ambiental. **Revista Comunicação & Educação**, nº 141, jan./abr. 1999, p. 42 – 48.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento: São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOSCO, Francisco. **O diálogo possível**: por uma reconstrução do debate público brasileiro. São Paulo: Editora Todavia, 2022

BRIANEZI, Thaís; GATTÁS, Carmen. A educomunicação como comunicação para o desenvolvimento sustentável. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, [S. l.], v. 21, n. 41, 2022. ps. 33-43

BRUM, Eliane. **Banheiro Òkòtó**: uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021

COCCIA, Emanuele. **Metamorfoses**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

CODING RIGHST. **A internet, de nuvem, não tem nada**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.cartografiasdainternet.org/>. Acesso em 8 de mar. 2023.

- FRANÇA, Vera Veiga. Crítica e metacrítica: contribuição e responsabilidade das teorias da comunicação. **MATRIZES**, v. 8, n. 2, p. 101-116, 2014
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985
- GIDDENS, Antony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HAN, Byung-Chul. **No enxame**: perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.
- KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. In: CITELLI, Adilson; COSTA, Maria Cristina C. **Educomunicação**: construindo uma nova área de conhecimento. São Paulo: Paulinas, 2011.
- KRENAK, Aílton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LATOUR, B. **Diante de Gaia**: Oito Conferências sobre a Natureza no Antropoceno. São Paulo / Rio de Janeiro: Ubu Editora / Ateliê de Humanidades Editorial, 2020a.
- LATOUR, B. **Onde aterrar?** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020b.
- MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Revista IBICT**. Brasília: Inc.Soc., 2017.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. Desafios culturais da comunicação à educação. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, nº 18, maio/agosto de 2000, p. 51 - 61.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 5ª Ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008
- MAXWELL, Richard; MILLER, Toby. Ecological Ethics and Media Technology. **International Journal of Communication**, vº 2, 2008, p. 331-353.
- MCLUHAN, Marshall. **A Galáxia de Gutenberg**. São Paulo: Editora Nacional, Editora da USP, 1972.
- MOGADOURO, Cláudia *et al.* **Reinventando o cineclube**: experiências de um cineclube virtual em tempos de pandemia. São Carlos: Congresso Internacional de

Educação e Tecnologias e Encontro de Pesquisadores de Educação à Distância (CIET/EnPED), 2020.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Como potencializar a produção e o acesso à informação de maneira descentralizada e colaborativa?** Caso 23 do Programa Copi Cola: Imprensa Jovem. São Paulo: (011).lab - Laboratório de Inovação em Governo, 2022

SESC-SP. **O uso do cinema na educação enquanto dispositivo gerador de reflexões e ações para a sustentabilidade.** São Paulo: Sesc-SP / Ecofalante, 2022. Disponível em: <https://centrodepesquisaformacao.sescsp.org.br/atividade/seminario-de-cinema-educacao-e-sustentabilidade>. Acesso em 6 de mar. 2023.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** Ed. Paulinas, 2011

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

Caminhar no Deserto: o mal-estar na Educação e a Ausência de Eco

José Aparecido Celorio¹

O sentimento que retumba em mim é de uma orfandade de mistério, de uma vida destituída de epifania, sugada dos detalhes, daquelas partículas que nos diferenciam como pessoas e que nos une como comunidades de origem e destino. No excesso das imagens diurnas, da luz ofuscante, perdemos a dinâmica da pequena gente que sonha em nós, e nos distanciamos ou somos distanciados, do corpo como lugar de comunhão com a vida; somos exortados a sermos transparentes e tagarelas, felizes e absortos no desejo por uma “estética” de si que parece mais um desfile de monstruosidades. O sentimento de orfandade surge no instante em que a existência do silêncio perde espaço para a patologia da urbanidade – com sua pressa, sua indiferença, seu narcisismo, sua ansiedade, seu medo, sua astenia, sua alegria forçada, sua fadiga, seu fim. Talvez, outro caminho pudesse ser trilhado através da imagem do deserto, este lugar onde é possível o “dar-se” conta da miragem e da abertura para o oásis; um lugar de livramento do que nos fere diariamente – a falta de convivência e de amorosidade. O sentimento de orfandade emerge naqueles momentos em que as nossas referências se esvaem, quando esmaece

1 Professor adjunto do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, Campus Regional de Cianorte. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, membro e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imaginário, Educação e Memória (GPIEM/UFPEL); membro do grupo de Pesquisa Academia Celeste - Estudos em Cosmologia e Ética (UFF) E-mail: jacelorio@uem.br

o vigor das palavras, das notas e tons musicais, do verbo forte e do semblante solidário, da ação e da pujança por justiça, da perda do apoio e do sonhar juntos. Nessa esteira de saudade, a passagem da Professora Michèle Sato marcou a necessidade de mantermos o sonho em comunidade, e a sua força, agora tornada imagem epifânica, servirá de seiva para nós que seguimos na manutenção da casa comum e na defesa de uma educação das sensibilidades, centrada na vida. Em um pequeno vídeo, compartilhado na internet, a professora Michèle fala que a luta do ambientalista é uma “luta pelo planeta, por todos nós, é uma luta muito injusta, desigual”; ao ouvir suas palavras, e me emocionar na sua emoção, pensei no sentimento de orfandade como o mal-estar que denuncia a ausência de compromisso para com o mundo e para com a comunidade; a perda da imagem por saturação. Ao ser movido pelas lágrimas da professora Michèle, escrevi essas palavras:

Preferem o brio das letras
Memorizam suas junções
Querem os números e suas métricas
Na cadência da quantidade...
Esquecem-se das histórias
Afastam-se dos encontros
Perdem-se na escassez de mistério...
E na transparência enlouquecida
Matam a imagem.

A saturação da imagem, e sua decorrente perda, tem sua origem no excesso de luz e de heroísmo provocada por uma valorização do *homo economicus* em detrimento das demais faces que constituem o ser humano; a saturação se dá na edificação do “reino da quantidade”² que, apesar de ser constituído também por uma imagem, reina absoluto mediante a destruição de tudo aquilo que é gerido na dimensão noturna. É desse modo que uma imagem, na sua saturação, torna-se suicida, e carrega para o seu leito de morte todos aqueles que a ela aderem. Matar a imagem pela transparência enlouquecida é se entregar ao ato de matar a dimensão simbólica, é louvar uma imagem ausente de sua força metafórica, de força conjunta, de presença dialógica; a transparência mata a imagem e o seu mistério, e o que se mantém é apenas o restolho da ação alvejante. A

2 Termo criado por René Guenón no seu livro “O Reino da quantidade e os sinais do tempo”.

luta por todos, sobre a qual fala a professora Michèle, é imagem-elo que está na base das relações humanas, na via matrística (Maturana; Vender-Zöller, 2004). E o deserto, como imagem, é o lugar onde podemos nos despir das nossas certezas e da nossa estupidez. Na trilha dos Estudos do Imaginário e da Epistemologia da Complexidade, e no sonho comungado com a dimensão ecológica proclamada pela professora Michèle, lanço algumas questões iniciais para serem desenvolvidas neste ensaio: seria esse caminhar no deserto, que anuncio no título, um Esperançar na longuíssima via do humano como gente e agente de comunidade? Seria esse caminhar no deserto uma reativação dos rituais e o lugar de criação de modelos de escola que tenham a Vida como sua imagem de sustância? O mal-estar na educação seria o anúncio da urgência de um Eco e de um Eros (auto)transformador na educação?

Na cadência da quantidade

Tenho visto como a preocupação com desempenho³ e com a produtividade tem tomado conta da consciência e dos corpos dos alunos, professores e gestores, muitas vezes vítimas de uma divisão que elege, de modo desigual, os que serão pesquisadores – os pensantes – e aqueles que farão o trabalho braçal, que estarão na lida diária da sala de aula. Infelizmente, quando temos a maioria dos alunos trabalhadores, que não encontram muitas horas para estudar e pesquisar, e nem mesmo são favorecidos pelas políticas institucionais, a segregação é notória quando colegas escolhem para serem seus orientandos de iniciação científica justamente aqueles que têm mais tempo disponível

3 Todas as vezes que eu fizer referência a uma sociedade e cultura do desempenho, da competência e da dominação, significa uma predominância dessas características e não uma visão unilateral do cultural e do social. Na sua multidimensionalidade e complexidade, a sociedade comporta modos de existência que se contrapõem à busca por desempenho e competência (de maneira reducionista); do mesmo modo, algumas escolas possuem modelos que resistem ao esquema produtivista de formação exclusiva para o mercado de trabalho. Algumas realidades da vida escolar e universitária aqui narradas são oriundas da minha experiência como ex-coordenador do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá – Campus Regional de Cianorte e como coordenador de projetos de ensino e extensão na mesma instituição. Com isso, muitas situações apresentadas neste texto não devem ser vistas como generalizações, mas como particularidades que podem encontrar semelhanças com outras situações vividas por colegas de outras instituições da Educação Básica e do Ensino Superior.

para o trabalho intelectual. Em muitos casos, trata-se de um período de observação para saber qual aluno tem mais tempo disponível e qual escreve “melhor”; poucos professores assumem alunos com dificuldades na leitura e na escrita, poucos querem ter o trabalho de ensinar os requisitos básicos para pesquisa acadêmica. Chamo esse processo de “operação garimpo”, em que alunos são recrutados e usados como mão de obra para um trabalho de pesquisa que, muitas vezes, está bem distante do que gostariam de pesquisar. É nesse processo que a autoria de cada aluno e de cada aluna é inibida no seu nascimento, é nesse momento em que a potência da autoria é suplantada pelos tentáculos do produtor acadêmico, daquele que transforma seu aluno não em um pesquisador, mas no seu funcionário, que desenvolve, na maior parte das vezes, uma parte da pesquisa-capital (do orientador) e nunca o que o aluno gostaria de fazer, de fato. O gosto pelo assunto vai sendo forjado, e o tema que move a alma do educando vai esmorecendo diante das promessas e rendimentos da alta produtividade.

Não quero dizer com isso que a responsabilidade é única e exclusivamente de alguns professores que tornam a pesquisa o mote do desempenho pessoal, sem se preocupar, substancialmente, com o seu valor em si⁴. Muitos alunos, nascidos na cultura do desempenho e da performance, aceitam se submeter aos ditames da lógica produtivista porque querem todos os títulos e honrarias da produção. E o suor dos que se ajustam ao ritmo da produção começa a escorrer antes mesmo de iniciar as pesquisas. A participação nos primeiros congressos, antes mesmo de elaborarem as primeiras linhas de pensamento, são estimuladas como se fossem um ganho de experiência, mesmo que o trabalho não passe de um resumo do que se pretende estudar; o tempo para maturar o pensamento é ignorado na cultura do desempenho e da performance. Atribuo a essa prática, comum em algumas instituições, como uma pedagogia alvejante que, ao apressar o pensamento e a reflexão, mata a capacidade da autoria e a provável pergunta de pesquisa que poderia abrir uma brecha para novas maneiras de pensar, sentir e fazer escola. Boas pesquisas são feitas mediante boas perguntas, e boas perguntas devem vir do íntimo de cada um e não apenas serem reproduzidas como se fossem um sistema fabril e serial. Boas perguntas impactam a realidade e desbancam o instituído opressor.

4 Importante dizer que muitos professores são pressionados por órgãos que fiscalizam a produção e exigem cada vez mais rendimento, principalmente daqueles que estão na pós-graduação.

A pedagogia alvejante ganha espaço no momento em que a imagem é saturada, no instante em que a potência discente é estancada pelo espírito vil da produtividade. Se o alunado não é mais visto como uma imagem, sua dinâmica viva se esvai; ele também é perdido por saturação. O sistema produtivo que se instalou nas universidades tem pavor da imagem, pois a imagem “pode se desenovelar dentro de uma descrição infinita e uma contemplação inesgotável” (Durand, 2004, p. 10). A imagem é fugidia, e quando consideramos os alunos e alunas imagens, as possibilidades de criação são amplificadas no instante em que são vistos como potência; a imagem não se submete ao controle e aos ditames alheios; não se curva perante o diretório do espírito racionalista que exige saltos performáticos. Quando uma sala de aula é vista como imagem, todos que ali estão presentes se apresentam como múltiplos e diversos, em uma cadência de criação que reage ao ensino linear e, quiçá, obtuso. Como imagem, alunos e professores são, antes de tudo, pessoas, e ao serem uniformizados na categoria “aluno” e “professor”, são impedidos de exercerem sua força criadora; são forçados a aceitar a norma comum e um enredo com o mesmo desfecho para todos. Estamos diante da literalização das pessoas; a padronização mata a metáfora sonhadora que cada um detém em si. E a literalização do ensino linear, que alimenta o sistema produtivista, reforça a exclusão mediante a separação dos que produzem e dos que não produzem, dos que servem e dos que não servem para o sistema normótico.

Na cadência da quantidade, uma educação saturada de certezas espalha um mal-estar generalizado que se configura como a normose escolar do século XXI. A normose “é algo patogênico e letal, executado sem que seus autores e atores tenham consciência de sua natureza patológica (Weil, 2003, p.22). No ritmo do desempenho e da performance, uma receita de anfetamina pode estar sendo emitida, sub-repticiamente, enquanto os louros de uma produção acadêmica estão sendo colhidos. A questão não está na pesquisa e na escrita genuína, mas no peso que muitos carregam para terem um título ou para aumentarem seus pontos nos *rankings*; alguns suportam mais do que outros, e o que está em jogo é o que de fato importa mediante tanta pressa, tanta aceleração. Como escreve Pierre Weil, é preciso “alertar para a responsabilidade dos educadores, cujas mãos podem moldar autômatos normóticos ou seres humanos plenamente lúcidos” (Weil, 2003, p. 24).

A força alvejante de uma educação que torna a alma um restolho de pó embaixo do tapete, reforça as dicotomias, os reducionismos teóricos e a manutenção

de uma positividade - fermento de todo empreendedor. A dinâmica do pensamento dominante - do racionalismo moderno - que alveja o que desconhece, e por isso o teme, instituiu uma pedagogia que entronizou a dimensão intelectual em detrimento de outras dimensões, como, por exemplo, a afetiva, a onírica, a sociocultural e planetária. Essa mesma pedagogia, alinhada a uma psicologia exclusivamente da consciência e do comportamento, abandonou o potencial da imaginação e do imaginário; a prática pedagógica contemporânea, grosso modo, quer que todo o aprendizado seja funcional (de fins pedagógicos) e movido por ações docentes diretas com ações pré-estabelecidas orientadas para aquilo que é determinado como o aprendizado correto. Essa prática ignora que os “os constructos de certo e errado implicam um mundo de exclusões (este ou aquele), e não um mundo polissêmico e polivalente dos sonhos e das imagens” (Hillman, 2018, p. 64). Tudo que escapa ao espírito racional é lançado no ostracismo, e uma cultura escolar que prefere a arte, a poesia, o sonho, o brincar, o desenho livre e o recreio têm cada vez menos espaço. E o cultivo da alma, no espaço escolar e universitário, só acontece quando seus alunos e professores forem vistos como pessoas, na realidade demarcada pelas suas histórias de vida, e quando seus anseios forem, de fato, acolhidos. Na cadência da quantidade a relação com os nossos detalhes, com as idiossincrasias do mundo e o reconhecimento de nós próprios como natureza se esvai; é preciso, portanto, rever as crenças modernas que forjaram crianças guilhotinadas com suas cabeças sobre as carteiras – sem o corpo-mundo que as constitui. O imaginário prometeico (Durand, 1988; Araújo; Teixeira, 2011), amalgamou a educação ocidental a ponto de torná-la ausente de corporeidade, e o “olhar [visão] tornou-se o sentido hegemônico da modernidade” (Le Breton, 2016, p. 127), o que torna a ideia de imagem apenas visual. Quando falo em imagem de aluno, de professor e de escola, também me refiro ao ato de sentir, ouvir e tocar a imagem; a imagem também é sensorial, não apenas resultado do nosso olhar pensante. As sociedades ocidentais, e a sua pedagogia alvejante, preferiram higienizar os sentidos e “escolheram a distância e, portanto, elas privilegiaram o olhar (infra), relegando à indigência, ao mesmo tempo, o olfato, a audição, e até mesmo o paladar (Le Breton, 2016, p. 151). É desse modo que nós, formados no desmonte dos sentidos, tendemos a esquecer as histórias que nos constituíram e nos afastamos dos encontros que estão para além do certo e do errado; perdemos parte do corpo assim como perdemos o senso de comunidade.

Perdidos na escassez de mistério

É comum, como educadores, substituímos a realidade de cada aluno e de cada professor por um conceito. Imagens são diferentes de conceitos, o conceito reduz a força da imagem, fragmenta a potência de sua multiplicidade. Se considerarmos que a escola pode propiciar o cultivo da alma (*soul making*), isso apenas seria possível se abandonássemos os conceitos idealizados que estão nos projetos pedagógicos e acolhêssemos alunos e professores reais. Os estudos (auto)biográficos e o trabalho com as histórias de vida alinhados com os estudos do imaginário (Peres; Eggert, Kurek, 2009; Peres, 2004; Chaves, 2000)⁵, têm percorrido o subterrâneo da escola em busca das pessoas que fazem a escola e toda a trama que as envolve. Não é incomum alguns colegas professores afirmarem que a escola não é lugar de assistência social, e por isso não se deve ouvir a história dos alunos. Ora, a pessoa não chega sem histórias, pelo contrário, sua leitura do mundo é movida também pela sua história; cada criança e cada adulto, na sua multiplicidade, também carrega um conhecimento para ser ensinado; trazem um aprendizado a ser comungado entre seus pares. Em nome do pensamento crítico, o comum é excluído – o cotidiano vital desvanece diante do branqueamento e da transparência, da lisura e do horror à rugosidade – dos contornos corporais e das ranhuras da velha idade. Do mesmo modo que as imagens “ganham sentido do onde, quando e como elas se apresentam” (Hillman, 2018, p. 88), as pessoas que chegam à escola também são o que são, por isso qualquer professor recém-formado poderia, antes de se apegar às metodologia e conceitos sobre educação que aprendeu na formação, estar presente na presença dos alunos; sua metodologia seria construída a partir dessa experiência. Nós, educadores, precisamos nos atentar ao que acontece no chão da escola, no seu universo cultural. É desse modo que alimentamos a imaginação na sala de aula e sua capacidade de criar novos caminhos no ensino. A dimensão prometeica, mediante a elaboração de conceitos – de educação, de escola, de aluno, de professor, de criança – apesar de sua importância, na sua predominância, acaba por padronizar a

5 Além de vários grupos que estudam essas inter-relações entre Imaginário e Histórias de Vida, destaco o trabalho do GEPIEM - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/FaE/UFPel), do qual faço parte. Informações sobre o grupo pode ser obtida neste link: <<https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/about/>>.

formação das pessoas “mortalizando” sua capacidade de autoformação, heteroformação e ecoformação (Galvani, 2002), e a ruptura do elo dessas três forças formadoras é um dos traços principais do mal-estar contemporâneo na escola (Celorio, 2019). O pensamento hegemônico educacional do ocidente teme a variância da imagem e sua condição metafórica. Na trilha de Durand (2004), posso dizer que a escola ocidental também é iconoclasta e reserva o sentido de verdade apenas ao que é visto e palpável. E a imaginação, relegada ao porão da história, tem função de equilíbrio social – biológico, psíquico e sociológico (1988), e por isso não pode ser ignorada.

O mistério é mantido pela imaginação, essa “faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, é sobretudo a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens (Bachelard, 2001, p.1). Dificilmente instituiremos outros modelos de escola se a imaginação não for considerada na sua potência de fazedora de mundos. Quando alertei sobre mal-estar instalado no processo de produção de conhecimento, sobretudo no envolvimento de alunos na pesquisa acadêmica, foi no sentido de chamar a atenção para a presença da autoria na construção da realidade educacional. Como professor de um curso de pedagogia, vejo que ano após ano os cursos de formação continuada repetem os mesmos métodos, as mesmas recomendações e as mesmas teorias, embora modificadas nos últimos anos por um interesse crescente nas necessidades educacionais especiais. Por meio dos estudos do imaginário, o desequilíbrio entre os regimes – diurno e noturno – pode levar a patologias sociais gravíssimas. A escola sustenta esse desequilíbrio reforçando as produções diurnas, como a hegemonia da dimensão intelectual em detrimento de outras dimensões – onírica, afetiva, poética, corporal, antropológica, etc. -, como a exigência que os conteúdos escolares sejam reduzidos à cultura científica ocidental em detrimento dos saberes tradicionais dos povos originários que vivem entre nós, por exemplo. O mal-estar também se instala quando, como professores e alunos, adoecemos e não conseguimos mais nos manter na linha de produção criada no longo processo de desencantamento (Morris, 1987; Sheldrake, 1997); a perda da valoração simbólica adoce tanto quanto cria barbárie.

Essa perda também é visível no enrijecimento da imaginação causado pela transformação do brincar livre em ações diretivas para a produção, como trabalho. Nas reuniões pedagógicas que faço com ex-alunas e ex-alunos da pedagogia, é comum ouvir relatos de como as brincadeiras se tornaram vigiadas nos últimos anos e de como

estão sendo utilizadas, única e exclusivamente, para fins pedagógicos. A escola, e alguns professores, mantidos sob a lógica de uma pedagogia iconoclasta, não conseguem conceber o brincar pelo brincar, pelo contrário, “pedagogizam” toda a dinâmica, como se nada pudesse existir fora do ensino de conteúdos. É por essa razão que uma escola, ao romper com o esquema de produção e reprodução, pratica uma *contraeducação*, ou seja, recusa uma prática educativa que serve apenas como meio e não como fim em si mesma. Quando as práticas escolares são voltadas para o ensino de conteúdos sistematizados, em alguns casos totalmente distantes do contexto social e cultural dos alunos, a intenção de desenvolver senso crítico e autonomia se perde pelo caminho. Ao contrário do que querem os educadores, as crianças e adolescentes acabam envolvidos em um treinamento para um futuro mercado de trabalho, pois sua capacidade de construir realidade é minada pela determinação dos pacotes de conteúdos programados pelo próprio sistema que alimenta esse mercado. Nas palavras de Paulo Freire (2019, p. 102), “esperar que o ensino de conteúdos, em si mesmo, provoque amanhã a inteligência radical da realidade, é assumir uma posição espontaneísta e não crítica”.

É preciso reconhecer que uma escola (e uma pedagogia) construída sob os princípios de uma racionalidade fechada, cartesiana e positivista, dificilmente conseguirá romper com a lógica da dominação. Nas palavras do professor Bernard Charlot (2020, p. 67), “quando a lógica dominante é a do desempenho e concorrência, não é mais questão de finalidade maior, nem de figura humana desejável, mas o uso eficaz de si mesmo para não ser um perdedor [...]”. O mundo adulto, o mesmo que forjou a pedagogia tradicional e cientificista, se coloca como colonizador do mundo da criança. Assim como os invasores levaram seu *deus* e sua ciência para as sociedades consideradas “não evoluídas”, nós, professores e professoras (e pais), tendemos a invadir o mundo da infância com o nosso *deus* e a nossa ciência, buscando o controle e a manutenção de tudo aquilo que nos tira do eixo da certeza e do caminho regrado.

A “colonização da infância” acontece em atos como redução do tempo do recreio e a instituição das brincadeiras monitoradas, e a eleição do dia do brinquedo. Ora, para crianças de cinco e seis anos, não seria mais coerente instituir o dia da aula? A brincadeira é reduzida, e o brincar é transformado na sua função pedagógica porque o tempo é visto naquilo que ele vale; brincar, na lógica do desempenho e da competência, é perda de tempo. Desse modo, é instalado nas escolas um mal-estar na infância que

pode ter relação com o aumento de ansiedade entre as crianças. Reduzir o tempo do brincar é substituir professores pelos homens cinzentos da história de “Momo e senhor do tempo”, de Michael Ende. As crianças deveriam ser mantidas sob vigilância do adulto ou do Estado, e o tempo livre – brincar – era visto como ameaça por não ser um tempo “útil”, e por isso, começaram a ser mantidas no “depósito de crianças”. Era ali onde as crianças poupavam tempo e “desaprendiam a capacidade de serem felizes, de se empolgarem e de sonhar” (Ende, 2012, p. 179). Após algum tempo, algumas crianças se reencontraram com Momo:

-Tenho procurado tanto por vocês! – exclamou a menina [Momo], quase sem fôlego. – Vamos agora até minha casa?

Os três [as crianças Paulo, Franco e Maria] se entreolharam e balançaram a cabeça negativamente.

- Bem, então vocês irão amanhã? Ou depois de amanhã? – insistiu Momo. Mais uma vez, os três balançaram a cabeça.

- Ora, vocês precisam voltar! – suplicou a menina. – Antigamente vocês sempre iam me ver!

- Antigamente! – respondeu Paulo -, mas agora tudo mudou. Não podemos mais gastar o nosso tempo com coisas inúteis.

- Mas isso nunca fizemos! – disse Momo.

- Pois é, era bom – disse Maria- , mas isso não vem ao caso.

As três crianças saíram andando apressadas, e Momo as acompanhou.

- Para onde vocês estão indo?

- Para a aula de brincar – respondeu Franco. – Lá nós aprendemos a brincar.

- Brincar de quê? – perguntou Momo.

- Hoje vamos brincar de fichas perfuradas – disse Paulo. – É muito útil, mas exige muita concentração.

- Como funciona essa brincadeira?

- Cada um de nós é uma ficha, com vários dados diferentes como peso, altura, idade e assim por diante. Mas nunca são nossos dados de verdade, senão seria muito fácil. Às vezes também somos apenas um longo número, como por exemplo MUX/763/y. Então somos embaralhados e colocados no arquivo. Daí um de nós precisa descobrir uma determinada ficha. Vai fazendo perguntas até eliminar todas as outras e deixar sobrar apenas a ficha certa. Ganha quem conseguir descobrir mais depressa.

- E isso é divertido? – perguntou Momo, duvidando.
- Não é isso que importa – disse Maria, meio nervosa. – Não se deve falar assim.
- Então o que é que importa?
- O importante é que seja útil para o nosso futuro – explicou Paulo (2012, p. 206).

O brincar, na sua pujança criadora (Meirelles, 2007; Piorski, 2016; Willms, Ramos, 2021), não é útil para uma escola e para uma educação de resultados. Considero sintomático uma escola afirmar que as crianças precisam aprender a brincar; isso sinaliza o sucesso de uma pedagogia alvejante - de saturação diurna. A aniquilação do brincar, como um dos traços do mal-estar da infância, é, de certo modo, a morte lenta e premeditada da autoria, e o corte de outros mundos possíveis e de outras formas de fazer e sentir a escola e a educação. A complexidade do brincar resiste a qualquer funcionalidade, e assim como o jogo⁶ (Huizinga, 2005, p. 9), não está baseado nas noções de vício e virtude, certo e errado; o jogo, para Huizinga é uma “atividade voluntária” e quando está “sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser imitação forçada” (2005, p. 10). De forma semelhante, o brincar esmaece diante da orientação diretiva. Quando um professor traça objetivos tende a tornar as brincadeiras e o ambiente do brincar em um “depósito de crianças”.

Assim que uma criança atinge a ‘idade da razão’, assim que pede⁷ [sic] seu direito absoluto de imaginar o mundo, a mãe assume o dever, como fazem todos os educadores, de ensiná-la a ser objetiva – objetiva à simples maneira pela qual os adultos acreditam ser ‘objetivos’. Empanturramo-la de sociabilidade. Preparamo-la para sua vida de homem no ideal dos homens estabilizados. Instruímo-la também na história de sua família. Ensinamos-lhe a maior parte das lembranças da primeira infância, toda uma história que a criança sempre saberá contar. A infância – essa massa! – é empurrada

6 Definição de Huizinga para jogo e brincadeira.

7 No original francês: perde. “[...] dès qu’il perd son droit absolu à imaginer le monde [...]”. Bachelard, Gaston. *La poétique de la rêverie*. 4. ed. Paris: Le Presses Universitaires de France, 1968. Disponível em: <<http://www.culturaelibri.com/wp-content/uploads/2016/06/Bachelard-Gaston-po%C3%A9tique-de-la-r%C3%A9verie.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2023.

no espremedor para que a criança siga direitinho o caminho dos outros (Bachelard, 1988, P. 101).

A escola, no seu modelo hegemônico de formação diretiva e “adultocêntrica”, caracteriza-se como um “depósito de crianças” – e de adolescentes – e carece de uma ação que procura acompanhar a criança naquilo que ela se apresenta, na sua aparição como ser de potência. Do mesmo modo podemos dizer das pessoas que chegam pela primeira vez a uma graduação, lugar onde, como educadores, poderíamos priorizar mais a multiplicidade de cada um do que a cobrança de conteúdos e de frequência; em outras palavras, poderíamos acolher cada um na sua legitimidade e no modo como cada um apreende a realidade, como cada um está envolvido no processo de “ensinagem”⁸. Uma pedagogia que se atém apenas ao comportamento e à capacidade intelectual dos alunos, reduz o espaço para a imaginação criadora à medida que substitui a produção livre da arte pela arte diretiva, ou seja, o aluno é exortado a (re)produzir aquilo que está determinado no livro didático ou na apostila.

A prática comum de oferecer desenhos prontos às crianças, e mostrar que toda a historinha carrega uma moral (uma utilidade prática), engessa as crianças em uma objetividade que nem mesmo os adultos sabem dizer o que é. Talvez não conseguimos reconhecer ainda o adulto transtornado que somos, e na dificuldade de assumirmos a própria vida sem sentido, medicalizamos e acusamos a infância de ser portadora de uma transgressão nociva. Nas palavras de Bruno Duborgel, na sua análise da substituição do texto literário pelo texto científico, o ajuste ao modo adulto começa cedo:

O verdadeiro sentido desta substituição, longe de se reduzir à passagem aparente e anódina de um gênero ou estilo literário para outro, diz respeito ao imperativo difuso de fazer interiorizar, pelo criança, a noção de uma subordinação da linguagem literária e imaginária à linguagem de cariz informativo, descritivo, demonstrativo, razoável, racional e “científico”; ou seja, concomitantemente com esta subordinação, uma desvalorização do psiquismo imaginante em benefício do psiquismo sujeito de descrição, de observação, de classificação ou de conceptualização do real (Duborgel, 1992, p. 108).

8 Termo criado pelo professor doutor Marcos Ferreira-Santos.

Essa substituição pode ser chamada de desencantamento da infância, um longo processo de rompimento com a multiplicidade humana e a literalização do viver e da existência. Em outras palavras, é boicotar a imagem na sua força material e criadora, e substituí-la por abstrações conceituais impostas de tal forma a impedir que cada um identifique em si o “como vejo o mundo”. A colonização da infância por meio da escolarização talvez seja uma das mais significativas violências contemporâneas, pois “elas existem para transformar as crianças que brincam em adultos que trabalham” (Alves, 2005, p. 20). Não é incomum hoje vermos crianças na faixa etária de 12 anos preocupadas com a vida futura, se serão pessoas de sucesso; também é grave adolescentes preocupados apenas em ganhar dinheiro, serem empreendedores aos 14 ou 15 anos de idade. Para reforçar essa preocupação, escolas organizam palestras com profissionais que sondam as crianças para saber o que elas querem ser quando crescer, sem se darem conta de que elas já são alguém. Essa pergunta estúpida esconde o desprezo pela infância – pelas crianças e pelos adolescentes. Corredores abarrotados de frases e palavras motivacionais – respeito, amor, amizade, empatia, coragem – escondem medo, ansiedade, exclusão discriminação e tristeza. No excesso de palavras de efeito perverso, e atrás dos corredores carregados de falsas intenções, possivelmente há alguém no comando que veste a farda da tirania e do desrespeito. Essas falsas intenções são arautos para a instituição de programas de ensino que estimulam em cada jovem o anseio de ser o mais curtido e o mais seguido nas redes sociais. De tanto ser seguido acaba sendo vítima de uma sombra persecutória e, conseqüentemente, atrai para si o transtorno dos adultos – seus medos, suas perdições e seus sonhos não sonhados.

A escola que não permite o brincar e a universidade que ignora a autoria estão atreladas à uma cultura tecnoeconômica que tende a subjugar as pessoas e a educação “à aquisição de competências socioprofissionais, em detrimento das competências existenciais que uma regeneração da cultura existencial e a introdução de temas vitais no ensino podem promover” (Morin, 2015, p. 27). Por exemplo, após anos de negação da dimensão afetiva, ver a escola desenvolvendo atividades sócio-emocionais é um tanto tranquilizador para mim, mas se essas atividades estiverem alicerçadas na imagem do *homo economicus*, dificilmente serão para estimular a vida na sua amplidão. É por essa razão que boa parte das práticas que levam em consideração as “competências socioemocionais” tendem a atualizar a velha educação do gerenciamento das emoções,

e seu banimento total da esfera vital, para manterem as crianças e os adolescentes no sistema fabril. São os homens cinzentos roubando o tempo de criar e empurrando todos para a esteira da produção; é um verdadeiro treinamento para o mundo adulto objetivo, sem relação com a ampla existência; sobrevivem, mas não existem, a “vida que se exaure no trabalho e na produção é um estágio absolutamente atrofiado da vida” (Han, 2021a, p. 69). De certo modo, fazem parte de um lento e oneroso desequilíbrio de uma sociedade mantida, predominantemente, por imagens diurnas avessas ao trabalho incessante das imagens noturnas que resistem nos interstícios, dobras e descuidos do tempo acelerado e competidor. A brincadeira, como um desses interstícios, é “qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com atenção voltada para ela própria e não para seus resultados (Verden-Zöllner; Maturana, 2004, p. 230). É preciso tomar fôlego, instituir o intervalo e o diálogo, e repensar o tempo de formação das nossas crianças, adolescentes e adultos. A escola e os cursos de graduação têm espaço para esse intervalo, para esse respiro? Colonizar a vida dos aprendentes não seria um modo de manter o desencantamento e se proteger do horror do encantamento e da Vida?

A transparência, a vigilância, a aceleração, a falta do intervalo – do tempo de sentir e comungar com o outro – são frutos do processo de desencantamento da sociedade moderna que gerou uma era psíquica que instituiu um saber que “permite o controle e domínio de tudo leva inevitavelmente ao engano mais doloroso, que é a busca da eternidade na qual a pessoa fica presa na alienação de se crer dono da onipotência” (Maturana; Yañes, 2009, p. 44). O longo processo de transição de sociedade da parceria para uma sociedade da dominação (Eisler, 2007) instituiu um imaginário de competição, exploração e conquista por meios de divindades relacionadas ao patriarcado. Apesar da importância do conhecimento filosófico-científico moderno para a humanidade, os últimos quatrocentos anos suplantou quase por completo o mundo encantado que prevaleceu em quase todo o transcurso da história humana (Morris, 1987), e a perda desse encantamento também cindiu a psique.

Há uma dor que vem da cultura e por isso há um imaginário da dor – uma imagem e uma metáfora – que perpassa o que conhecemos como mal-estar cultural e social e, mais especificamente, mal-estar na educação. Sim, precisamos acolher outro tempo! (Celorio, 2015). Um tempo que permite o ambular da corporeidade em um ato

sem finalidade, como um *flâneur*. Um tempo que permite a errância, o desvio, o sossego e o desassossego. Não basta desacelerar para aplacar a aceleração, pois “ela não elimina a crise temporal, sim, a doença temporal atual [...]. Hoje é necessária a *revolução temporal*, que gere um outro tempo, o *tempo do outro*, que não é um tempo do trabalho [...]” (Han, 2021b, p. 34. Grifos do autor). Um tempo que permite o retorno ao sonho e à terra, pois o nosso tempo atual, engendrado na lógica da objetividade e da negação do sujeito e do outro, é “especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida” (Krenak, 2019, p. 26). É urgente reconhecer a parcela de mundo ainda reencantada nas comunidades originárias que comungam a vida como comunidade de origem e destino.

Imaginar e caminhar no Deserto

A leitura da “Queda do Céu”, de David kopenawa e Bruce Albert, foi uma das leituras mais marcantes que fiz nos últimos anos, e ao terminar a belo enredo de imagens apresentado pelos autores, perguntei-me: que mundo construímos para nós? Avançamos em várias áreas do conhecimento, mas fomos nos distanciando da noção de pertencimento ao nosso lugar, e acabamos na ausência de Eco – falta-nos um lugar, do mesmo modo que nos falta o retumbar da origem em nossa mente consciente. Talvez estejamos padecendo não de um mal-estar, mas um mal de civilização, uma doença do desenvolvimento (Morin; Kern, 2003), que também forjou um modelo de escola que a cada dia reforça sua crença na edificação do indivíduo autossuficiente em detrimento das solidariedades e redes de convivência. Pautada na valoração por meio das notas e *rankings*, alimentam o reino da quantidade sem que haja, de fato, uma mudança substancial na estrutura do ensino. Cursos de formação continuada e semanas pedagógicas geralmente inovam em suas temáticas, mas a prática escolar, atrelada a uma gestão engessada e racionalista, impede a criação de didáticas alicerçadas a uma educação das sensibilidades e relacional. Se a lógica que orienta a educação, predominantemente, é a do desempenho, controle e transparência, dificilmente o caráter sensível (de uma razão sensível) será considerado em práticas que podem estimular a autonomia na sua relativa dependência da dimensão sociocultural. Pelo contrário, serão voltadas para o aumento de produtividade e competição nos rankings como “qualidade da educação”.

Quando as formações continuadas de professores, por exemplo, atêm-se apenas ao ensino de metodologias – técnicas de ensino – e sistemas de diagnósticos, as crenças dos educadores não são questionadas, o que pode ser comprovado quando as leituras de gestores estão reduzidas aos livros de autoajuda voltados, normalmente, ao sucesso e à riqueza pessoal. As bases culturais, sociais e histórias não são abaladas quando o treinamento tem como objetivo apenas munir os educadores de métodos de ensino que reforçam o mesmo paradigma educacional forjado no longo processo de instalação do sistema de dominação e atrelado ao iconoclasmo ocidental oriundo do desencantamento do mundo a partir da Modernidade (Morris, 1987; Sheldrake, 1997; Tarnas, 2008). E nessa esteira perdemos a poesia do caminhar para um “viver” cada vez mais prosaico e carente do que é essencial – a relação orgânica com o mundo em suas várias dimensões.

Questões essenciais colocadas por Marshal Rosenberg (2020, p. 20), “como deveríamos viver e qual a nossa natureza como seres humanos”, é determinada pelo paradigma vigente, e uma educação atrelada à técnica de ensino e diagnóstico apenas reforçará os modelos que ditam o que é certo e o que é errado. Por isso, dificilmente teremos outra educação e outra escola (modelos que atendam às especificidades culturais) se a espiritualidade que sustenta o atual paradigma educacional não for revogada; assim também é para a política. Como alerta Marshall Rosenberg (2020, p. 15), “a espiritualidade pode ser reacionária. É o que vemos quando fazemos com que as pessoas fiquem tão mansas, tão dispostas a aceitar tudo, tão amorosas, que acabam tolerando estruturas perigosas”. Do meu ponto de vista, não adianta questionar o sistema econômico se o paradigma da crítica está assentado no mesmo paradigma que edificou a razão como instrumento para dominar o mundo e as pessoas; o mesmo paradigma que acusa muitas idiosincrasias de patológicas; o mesmo paradigma que medicaliza para manter a ordem sob o discurso da inclusão. Não nego a importância dos diagnósticos, mas como educadores, devemos ter atenção à “indústria do diagnóstico” que está sendo forjada na incapacidade de compreendermos que muitos dos transtornos e problemas de aprendizagem estão relacionados à dimensão cultural, histórica e social. A medicalização literaliza a imagem – da natureza, e do humano como natureza – e toda a sua força criadora; a medicalização afasta o erro e entroniza o certo – o que produz, o que rende e o que marca pontos. Como professor de um curso de pedagogia, sei que à criança com boas habilidades para as ciências exatas é reservado o título de

“inteligente” e à criança com habilidades para a música, a poesia e o desenho é reservado o título de “desatenta”; em outras palavras, há uma divisão clara entre as que podem servir ao sistema produtivo – ao trabalho – e as que servem ao sistema festivo – da descontração, da arte; sendo que apenas a primeira interessa à educação hegemônica. É o paradigma vigente que reduz o ser humano à sua funcionalidade e não ao que a pessoa é em si; há sempre um ideal que ofusca a pessoa na sua existência, do mesmo modo que torna a natureza refém dos colonizadores e exploradores, e desse modo, “a época da produção é, portanto, um tempo sem festas. É dominado por uma irreversibilidade e crescimento infinito” (Han, 2021, p. 84); e no crescimento infinito a força se esgota, a vida recai no limbo da saturação da imagem, da falta de sentido, da prosa mortífera; é a saturação da imagem diurna que está atrelada a esse “vazio” entre os jovens, esse novo vício capital oriundo de uma educação gerada no modelo obtuso e frio da racionalidade fechada que não ensinou a “colocar em contato o coração com a mente, e a mente com o comportamento, e o comportamento com a reverberação emocional que os acontecimentos do mundo fazem incidir no seu coração” (Galimberti, 2004, p. 127. Grifo do autor).

Considero fundamental resgatarmos a força simbólica das fronteiras, esse lugar que nos desafia a acolher o outro com respeito e a entender as diferenças que nos constituem. O Educador que vive nas fronteiras não esgota as utopias, não se perde nas amarras do vão dogmático, encanta-se ao mesmo tempo em que teme o suspiro abismal; margens e fronteiras são lugares de encontro, imagens do inesgotável, onde o chamado é uma questão de abertura ao essencial e ao sublime! É onde a tensão é o coração que move. Como Morin nos convida a pensar, nas palavras finais do seu belo “Amor, Poesia e Sabedoria” (2008, p. 67),

Se o mal que sofremos e fazemos sofrer reside na incompreensão do outro, autojustificação, na mentira a si próprio (*self deception*), então o caminho da ética – e aí que introduzirei a sabedoria – reside no esforço da compreensão e não condenação, no auto-exame que comporta a autocrítica e que se esforça em reconhecer a mentira para si próprio.

É no deserto, como imagem, que podemos (re)imaginar a nós próprios e a condição do mundo em que vivemos. É onde nos livramos das nossas miragens e vislumbramos os nossos oásis. Percorrer o deserto contraria a lógica do desempenho, pois “o deserto não constitui uma meta; é, sim, um lugar de passagem, uma travessia. Cada um, então, tem a sua própria terra prometida, sua expectativa que deverá ser frustrada, sua esperança a esclarecer” (Leloup, 1998, p. 7). É onde encontramos o nosso deserto interior, lugar onde o céu de dentro é espelhado em sua complexidade, que instiga a nossa potência, a nossa promessa como seres complexos. É no deserto que incorporamos o silêncio para aplacar a ensurdecadora espiritualidade iconoclasta que nos entrega ao consumo e à exploração de si e do outro. É no deserto como imagem onde podemos reencontrar o nosso lugar, e assim como para Paulo Freire, reconhecer como primeira experiência existencial, o quintal da nossa casa, ali onde os nossos “não eus” se avolumam para nos levar a constituição do nosso próprio eu, o “eu fazedor de coisas, o eu pensante, o eu falante” (Freire, 2019, p. 40); o deserto nos desafia a buscar a sombra da nossa mangueira, a deixar a vida de turista – lógica do desempenho – para uma vida de peregrino e contribuir para a “ressacralização da Terra (Sheldrake, 1997, p. 183). A imagem do deserto invoca um “novo espírito antropológico”, um novo mito, uma *razão hermesiana*, da “ligação entre as diferenças, da mediação entre próximo e distante, o das fronteiras, dos limites que sozinhos definem encontros e encruzilhadas” (Durand, 2008, p. 263).

Uma educação forjada sob o novo espírito antropológico, e uma pedagogia do imaginário (Araújo, Teixeira, 2011; Peres, 2004), tende a nos distanciar da imagem de “povo da mercadoria” e dos que sonham apenas com aquilo que os “cercam durante o dia” (Kopenawa, Albert, 2015). O caminhar no deserto como peregrino, saber acudir o levante do Sol e a aparição das estrelas no mesmo lugar, alimentando-nos da mesma seiva. O caminho de um peregrino exige de nós uma metamorfose interna antes de qualquer metamorfose externa, e a aprender com o Oriente uma outra forma de compreensão, “mais ampla, mais alta e profunda – a compreensão mediante a vida” (Jung, 2001, p. 24).

E a vida não é útil, como alerta Ailton Krenak (2020), e para frearmos a aceleração destruidora de vida, precisamos de “uma instituição que admite sonhadores. Onde as pessoas aprendem diferentes linguagens, se apropriam de recursos para dar conta de si e do seu entorno” (Krenak, 2020, p. 34). O mal-estar que vivemos na educação e na escola

é o anúncio da urgência de um Eco – de pertença ao nosso lugar como comunidade de origem e destino -, e a urgência de um Eros – o que nos leva ao encontro do outro, a ver a outra margem do rio como motivo para a travessia, para a Vida -, esse caminho que se faz ao caminhar, que se faz Vivo, existente. O mal-estar é também resultado de uma reprodução de um sistema perverso e desigual, e o que chamam de educação “é, na verdade, uma ofensa à liberdade de pensamento, é tomar um ser humano que acabou de chegar aqui, chapá-lo de ideias e soltá-lo para destruir o mundo” (Krenak, 2020, p. 101). É preciso dizer que há um espírito do tempo obcecado pela brancura, com pavor daquilo que considera sujo, feio e sombrio. Este espírito amedronta cidades inteiras e mortaliza praças e avenidas com a derrubada de árvores, por exemplo. Mas por que árvores? Porque as árvores fazem sombra e chamam o pequeno coração desassossegado para reflexão; sob sua guarida, estão os devotos do silêncio, aqueles que deitam o sangue sobre a pele para depois plasmar a vida. Árvores são pontífices ancestrais, fazem nosso corpo tocar o mistério, arrancam da terra a seiva para alimentar os poros, o desejo, a vontade e a indignação. No instante em que matamos as verdadeiras pontífices, matamos o verbo, a voz, a palavra, a escuta, o gesto... No instante em que matamos o portal para o nosso próprio mistério, o diabo diurno afugenta qualquer possibilidade de vida interior... No instante em que tiramos a sombra daquelas que nos protegem dos malefícios da objetividade ímpia, perdemos a penumbra, a cálida chama da vela, o amarelo do fogo criador, a verdade feminina... Esquecemos do crepúsculo, da noite, dos sonhos... Ficamos órfãos e órfãs das estrelas...

E para evitar essa orfandade, precisamos ultrapassar o atual modelo de escola (e de universidade), mantido por uma rotina diária separada da vida, para modelos que acolham a diversidade dos vários lugares e pessoas que formam esse mundo, essa terra; um modelo que erradique o “déficit de natureza” (Louv, 2016) nas crianças, que restitua o brincar como tempo de criação, como “brincagogia”, como ato de conduzir as pessoas⁹ “à brincadeira, à experimentação das *creanças*, de maneira lúdica, livre e desinteressada para que possam exercer essa busca de si mesmos na descoberta de seu mundo interior pela exploração interior do mundo” (Ferreira-Santos, Almeida, 2011, p. 202. Grifo meu); modelos que reconheçam a autoria como potência e poética de vida, como ato imaginante fazedor de mundos; modelos que “reflorestem o nosso

9 Para os autores, conduzir as nossas crianças, os nossos adolescentes, jovens e idosos.

imaginário” e instituem a nossa “Florestania” (Krenak, 2022). Por fim, modelos que recuperem a chama da vela – o deserto vivo - como metáfora para seguirmos vivendo como “aprendentes” à beira do candeeiro.

Referências

- ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**. Uma história sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus, 2005.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. **O ar e os sonhos**. Ensaio sobre a imaginação do movimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BERMAN, Morris. **El reencantamiento del mundo**. Santiago: Cuatro Vientos, 1987.
- CELORIO, José Aparecido. **Narrativas e imaginários de professoras readaptadas: rumo a uma pedagogia da observância**. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.
- CELORIO, José Aparecido. Processos (auto) formadores e docência: vias para a compreensão de algumas faces do mal-estar na educação. In: DIAS, Leonor; CHICARELLI, Regina de Jesus; CELORIO, José Aparecido (Orgs.). **PARFOR - plano nacional de professores, dialogicidade entre a educação básica e a universidade: compartilhando saberes**. Maringá: Massoni, 2019. p. 268-283.
- CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.
- CHAVES, Iduina Mont'Alverne. **Vestida de azul e branco: cultura e ritualização na escola**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, c1992.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- DURAND, Gilbert. **O imaginário**. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.
- DURAND, Gilbert. **Ciência do homem e tradição**. O novo espírito antropológico. São Paulo: TRIOM, 2008.

EISLER, Riane. **O cálice e a espada**. Nosso passado, nosso futuro. São Paulo: Palas Athena, 2007.

ENDE, Michael. **Momo e o senhor do tempo ou a extraordinária história dos ladrões de tempo e da criança que trouxe de volta às pessoas o tempo roubado**. Um conto-romance. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropológicas da educação**. São Paulo: Képos, 2011.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALIMBERTI, Umberto. **Os vícios capitais e os novos vícios**. São Paulo: Paulus, 2004.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 93-121.

GUENÓN, René. **O reino da quantidade e os sinais do tempo**. Lisboa: Dom Quixote, 1989.

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais**. Uma topologia do presente. Petrópolis: Vozes, 2021a.

_____. **Favor fechar os olhos**. Em busca de outro tempo. Petrópolis: Vozes, 2021b.

HILLMAN, James. **Uma investigação sobre a imagem**. Petrópolis: Vozes, 2018.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. O jogo como elementos da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2005.

JUNG, Carl G. Comentário europeu de C. G. Jung. In: JUNG, Carl G.; WILHELM, Richard. **O segredo da flor de ouro**. Um livro de vida chinês. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

KOPENAWA, David; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. Palavras de um xamã yanomami. 5. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

_____. **Futuro ancestral**. Pesquisa e organização: Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

_____. **A vida não é útil**. Pesquisa e organização: Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2016.

LELOUP, Jean-Yves. **Deserto, desertos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. Resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

MATURANA, Humberto Romesín; YAÑES, Ximena Dávila. **Habitar humano**. Em seis ensaios de biologia-cultural. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, Humberto Romesín; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar**. Fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia e sabedoria**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**. Manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Imaginário**. O “entre-saberes do arcaico e do cotidiano”. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPel, 2004.

PERES, Lúcia Maria Vaz; EGGERT, Edla; KUREK, Deonir Luís (Orgs.). **Essas coisas do imaginário**. Diferentes abordagens sobre narrativas (auto)formadoras. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**. A natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ROSEMBERG, Marshall. **O coração da transformação social**. São Paulo: Palas Athena, 2020.

SHELDRAKE, Rupert. **O renascimento da natureza**. O reflorescimento da ciência e de deus. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental**. Para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand**. Imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.

WEIL, Pierre. Introdução ao tema da normose. In: WEIL, Pierre; CREMA, Roberto; LELOUP, Jean-Yves. **Normose**. A patologia da normalidade. Campinas: Verus, 2003.

WILLMS, Elni Elisa; RAMOS, Thaís Cristina Pessoa. O brincar livre na brinquedoteca da UFMT/CUR: experiências performáticas com os poliedros e com o carrinho de rolimã. Cianorte, **Koan – Revista de Educação e Complexidade**, n. 9, p. 113-140, out. 2021. Disponível em: < <http://www.crc.uem.br/departamento-de-pedagogia-dpd/koan-revista-de-educacao-e-complexidade/educacao-n-9-out-2021/arquivos-9/artigo-07>> . Acesso em: 31 jul. 2023.



ÓLEO 3 BERNARD DUMAINE, FR

Estado do Conhecimento sobre Educomunicação Socioambiental: a ferramenta audiovisual em Educomunicação no setor acadêmico

Rachel Aline Hidalgo Munhoz¹
Felipe Nóbrega Ferreira²
José Vicente de Freitas³

Introdução

Em julho de 2023, a tese *A linguagem audiovisual na Educomunicação Socioambiental: A retomada da confluência entre campos do conhecimento como premissa*⁴, foi defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-PPGEA/FURG. Com isso, apresentamos neste texto, informações construídas durante a investigação, com o objetivo de compartilhar os resultados coletados em uma

1 Universidade Federal do Rio Grande- PPGEA/FURG, jornalista, licencianda em Ciências Biológicas, mestre e doutoranda em Educação Ambiental, orcid.org/0000-0001-6770-0106, E-mail: rachelhidalgomz@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande - ICHI/FURG, historiador, mestre e doutor em Educação Ambiental, orcid.org/0000-0003-0342-9331, E-mail: ffnobregaea@gmail.com.

3 Universidade Federal do Rio Grande - ICHI/FURG, historiador, Pós-doc em Ciências Ambientais, professor titular na Universidade Federal do Rio Grande-FURG, vinculado ao Instituto de Ciências Humanas e Informação (ICHI), E-mail: jvfreitas45@gmail.com.

4 Tese defendida com bolsa de fomento CNPq no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande- PPGEA/FURG, com orientação do Prof. Dr. José Vicente de Freitas.

das fases da pesquisa: a produção de um Estado do Conhecimento sobre a ferramenta audiovisual em confluência com a Educação Ambiental no setor acadêmico, com base no fenômeno da Educomunicação Socioambiental, realizando tal esforço a partir do levantamento de teses e dissertações e o conjunto de suas proposições reflexivas.

Esse tipo de trabalho é capaz de produzir um balanço e encaminhar um mapeamento importante tanto para a execução do trabalho atual do/a pesquisador/a, como auxiliar futuras pesquisas que operam no mesmo universo. Nesse sentido, cria-se material “que desvenda e examina o conhecimento já elaborado, apontando os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (Romanowski Et al, 2006, p. 38). Vale lembrar que tal empenho não se restringe apenas a identificação das produções, mas também na análise e sistematização para a própria organização das ideias.

Ao cabo, o intuito desse trabalho é contribuir à Educomunicação Socioambiental na mediação de questões pertinentes ao próprio campo da Educação Ambiental (EA) e suas interfaces possíveis no âmbito desse território epistemológico. Além disso, o que se coloca em cena é a entrada do audiovisual como uma condição facilitadora de processos de intervenção socioambiental, o que se ampara tanto pelo acúmulo já produzido, como pelas novas estratégias e debates contemporâneos que tal recurso apresenta aos sujeitos.

Metodologia

Para esta pesquisa foi utilizada como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD, a partir da seleção de descritores, “por considerar-se que o pesquisador é o melhor credenciado para enquadrar seu trabalho” (Romanowski Et al, 2006, p. 44). Dessa forma, os descritores da busca realizada são: (a) educomunicacao, com incidência de 280 trabalhos; e (b) educomunicacao socioambiental/ educacao socioambiental, com 21. As repetições de publicações foram devidamente verificadas.

O próximo passo para a construção do acervo é a leitura de resumos e palavras-chave para criar a primeira triagem do material, assim, foram excluídas todas as investigações que não dialogassem diretamente com a procura. Depois, com número mais refinado em acervo, fez-se uma leitura aprofundada, guiada por seções que permitem maior conhecimento sobre o processo de trabalho de cada pesquisa, gerando, desse modo, a segunda triagem.

Em seguida, foi operado um cruzamento dos dados entre as pesquisas que abordaram a Educomunicação utilizando como ferramenta a produção audiovisual (a) como procedimento de pesquisa. Em fase de análise posterior, foram averiguados os que, da primeira seleção, realizaram o (b) anúncio da Educomunicação Socioambiental (título, resumo e/ou palavras-chave).

A primeira categoria, então, remeteu aos trabalhos que promovem um campo exploratório por meio da produção audiovisual, com a intenção de produzir conhecimento para a pesquisa por meio de pesquisa-ação e pesquisa-participante, adentrando diretamente à fase de produção na forma de orientação ou participação junto aos grupos focais - gerando, assim, o principal acervo para essa fase da pesquisa.

E, por último, o critério (b) com o anúncio do tema Educomunicação Socioambiental se mostrou necessário na medida em que enquadrar o “socioambiental” nas teses e dissertações, sem a afirmação do/a autor/a, tornaria demasiadamente abrangente - uma vez que o conceito Socioambiental “procura promover uma maior integração entre os aspectos econômicos, sociais e culturais com os aspectos ecológicos, configurando-se, portanto, uma abordagem integradora” (Layrargues, 2000, p. 7). Desse modo, configura-se importante anunciar tal propósito, apresentando a intenção de vincular a determinados parâmetros em conceituação.

Nesse íterim, ainda que alguns trabalhos não informem a ideia, integram o escopo de trabalhos para outros estudos. Por outro lado, os que carregam a inscrição do fenômeno da Educomunicação em seu tema gerador Socioambiental, apresentam a específica relação entre Educomunicação e Educação Ambiental, emprestando, com isso, dados com potencial de reflexão ligados ao campo de confluência que mais interessa para a presente pesquisa.

O tabulamento construído a partir dos critérios anteriormente apresentados culminou em 21 trabalhos, sendo que, em geral, somente 12,7% apresentaram a inscrição *Educomunicação Socioambiental* entre as linhas das investigações. Como próxima fase, foram observados os seguintes pontos para verificação e análise: 1. Gênero Audiovisual, em que listamos os gêneros cinematográficos de maior ocorrência nas pesquisas; 2. Público-alvo, quando apresentamos os grupos sociais envolvidos nos processos que integram o acervo; 3. Recurso Audiovisual, quando analisamos alguns dos procedimentos técnicos importados do campo do Cinema na investigação científica; 4.

Educomunicação Socioambiental Anunciada, quando apresentamos reflexões sobre a EA acompanhada do fenômeno educacional, a partir do anúncio dos/as próprios/as autores/as.

Tais observações emprestaram os dados que, por fim, favorecem reflexão e posterior contribuição sobre as demandas, problemas e evoluções que incidiram nos processos apresentados pelos/as autores/as das investigações científicas que operam no mesmo ponto de confluência. Outros parâmetros foram elencados na pesquisa em formato integral e serão compartilhados junto à publicização da tese alocada ao PPGEA/FURG/CNPq.

Resultados e Discussão

1. Gênero Audiovisual

Na categoria “Produção Audiovisual” foram incluídas todas as produções em áudio e vídeo com narrativa, como as encontradas na busca, que são do gênero documentário, telejornalismo, experimental e animação. Contudo, o gênero *documentário* foi predominante nas produções acadêmicas, apontado por 77,8% das pesquisas do acervo, sendo os filmes realizados por autores/as com ou sem familiaridade com a produção cinematográfica. Nestes casos, a montagem dos produtos parece realizada de forma instintiva, a partir da recepção midiática - uma vez que não apresentam no texto acadêmico alguma epistemologia.

O acervo segue com os gêneros experimental (11,1%) e animação (5,6%), já relacionados com trabalhos que apresentavam maior teorização e uso de procedimentos nas produções; e por último, TV (5,6%), mais relacionado ao perfil de pesquisador/a já anteriormente envolvido/a com formação em comunicação.

Entre os/as pesquisadores/as que buscaram referência teórica no cinema e seus desdobramentos, podemos ver uma incidência de embasamento na Antropologia que possui histórica relação com gênero documentário. Uma das autoras, como exemplo, comenta sobre o desenvolvimento de Vídeos Participativos (VP): “[...] também conhecido no Brasil como colaborativo, é o trabalho resultante de um método de pesquisa e produção de vídeo, no qual os protagonistas e sua agenda social são

centrais inclusive para o processo de produção” (Liberato, 2018, p.287). O resultado se aproxima do gênero documentário porque tem o objetivo de “superar as representações etnográficas, românticas e fetichizadas do Outro” (Ibidem).

A autora explica a relação que faz do método escolhido com a Educomunicação:

O VP também é um dispositivo educacional, porque sua elaboração envolve ecossistemas comunicacionais dialógicos, que se ligam aos meios tecnológicos (câmeras, gravadores, softwares), mas os ultrapassa. Ele pode fazer aflorar um ambiente de aprendizagem tanto para quem está imerso na realização quanto para quem a está protagonizando ou assistindo. Seu processo de criação inclui todos os participantes a ouvir, observar, refletir, analisar e expressar suas experiências, em um exercício que implica o questionamento de pressupostos sobre as relações de poder e visibilidade das suas pautas diante da construção das políticas públicas. (Liberato, 2018, p.287).

O gênero documentário, apontado pela maioria dos/as autores/as das teses e dissertações que trabalharam com processo educacional, favorece discussões da *realidade* e auxilia, dessa forma, na denúncia de injustiças e outras demandas identificadas em processos em que se pretende sublinhar o protagonismo das populações. Outros gêneros, como experimental, animação e TV também podem atuar no mesmo sentido, entretanto, apresentam, sem dúvida, especificidades de maior exigência técnica dos/as envolvidos/as - o que faz com que o documentário figure como gênero mais facilmente utilizado nos processos.

Apesar disso, pode ser observado que alguns dos trabalhos que remetem às outras linguagens, ou as produções que não citam referência de nenhuma linha teórica do Cinema, buscam na episteme da Educomunicação o fomento da construção coletiva e democrática, valorização da experiência prévia dos/as envolvidos/as, compartilhamento de ideias, acesso às ferramentas da comunicação, democratização da informação socioambiental e aumento da cognição a partir da capacitação comunicativa e relação interpessoal.

2. Público-alvo das pesquisas

Entre os grupos focais das pesquisas no acervo estão presentes, principalmente, alunos/as de escolas públicas. Em segundo lugar, docentes, seguido de jovens participantes de projetos sociais, agrupamentos indígenas, grupos de mulheres e outros. Uma das autoras que trabalhou com o tema de *envelhecimento feminino* expõe sobre o seu público e a relação com a tecnologia:

O estudo chama a atenção também para o fato de que a utilização de equipamentos eletrônicos e/ou digitais não deve ser encarada como obstáculo para a promoção, junto à população idosa, de propostas que deles se valham. Em sentido oposto, mostra que, para atingir uma meta que tenha significado para si, a pessoa idosa sente-se mais motivada a apreender a utilizar as novas tecnologias eletrônicas e/ou digitais. Este estudo traz contribuições no sentido de mostrar para pessoas que atuam no campo de pessoas idosas, que a educação pelos meios de comunicação é uma, entre as muitas possibilidades ainda pouco exploradas, de promover processos educativos junto a esse público. (Gonçalves, 2013, p. 131).

A partir da nossa própria experiência de pesquisa, pode-se afirmar que os trabalhos em educomunicação voltados para públicos da terceira idade quase não incidem nas buscas (Hidalgo, 2023). Para conhecimento, entre os dados de pesquisa parcial da referida tese, até 2020, não foi encontrado nenhum apontamento sobre o assunto; já nos dados atualizados, somente uma pesquisa havia atuado neste grupo social. No entanto, entre jovens, as pesquisas em educomunicação são realizadas desde a sua fundamentação, de forma crescente, como é o caso de uma pesquisa em educação informal, a partir de agrupamento rural da Estação Ecológica de Angatuba (SP): “Muitos desses herdeiros já não moram mais na região, porém outros ainda estão em idade escolar e residem no município, tornando-se eles então o foco deste estudo” (Torricelli, 2018, p.15).

Para a pesquisadora, o seu recorte foi impulsionado pela relevância de “fortalecer os laços de pertencimento da comunidade jovem” (Torricelli, 2018, p. 16), no sentido de desenvolver atividades de interesse acadêmico que fossem voltados para a relação

interpessoal, “visando aproximar a comunidade do entorno, especialmente os jovens, de assuntos relacionados à conservação da biodiversidade” (Ibidem). Com isso, o seu objetivo era apresentar a importância dos laços afetivos de jovens com o seu território, promovendo a noção de amor e cuidado para favorecer a proteção do meio ambiente.

Já nas investigações que consideraram como grupo focal os/as docentes, um exemplo é a tese que, entre seus critérios de seleção de sujeitos/as de pesquisa, estavam o aceite do uso de tecnologia nas aulas e o fundamental interesse de desenvolver maior protagonismo de seus alunos: “Admite-se o uso mais fluído das tecnologias por parte dos alunos, mas evidencia-se a necessidade do professor, na figura do mediador, provocador e grande incentivador, para o desenvolvimento do olhar científico dos alunos” (Galasse, 2016, p. 115).

Nesse ínterim, o pesquisador observa demandas no perfil de docentes que, identificada por ele em 2016, em muitos casos, segue até os dias de hoje, quando muitos/as educadores/as ainda não admitem a entrada de equipamentos eletrônicos no ambiente escolar, seja pela falta de familiaridade em seu uso ou pela insegurança de suas dinâmicas sociais. Um exemplo são fatos precedentes que causaram transtornos à comunidade escolar, como divulgação de fotos e vídeos entre alunos/as e outros que podem levar à distrações - entre causas mais graves - mas que, por outro lado, podem ser também utilizadas como situações-problema para discussão acerca de diversos assuntos que fazem parte do universo dos/as jovens, como respeito às diferenças, racismos, diversidade, justiça social, gênero, educação sexual, etc.

3. Recurso audiovisual

O uso do recurso audiovisual foi um dos elementos mais observados no catálogo aqui produzido com a intenção de visualizar bons resultados, mas também as lacunas e dificuldades para o fornecimento de pistas que pudessem direcionar caminhos de evolução das práticas. Sendo assim, um dos pontos em destaque foi a importância de que as pessoas que fazem parte dos processos possam escolher, além das temáticas, a maneira como querem captar, ou serem captados/as, a experiência vivida na produção audiovisual. Uma das autoras do acervo comenta sobre algumas de suas percepções imediatas em seu campo:

Muitos dos vídeos tiveram uma estrutura parecida, por conta do aproveitamento das ideias dos colegas, mas pude perceber que o vídeo em si não traz todo o significado da reflexão, mas sim a experiência a qual os alunos estavam envolvidos é o que importa nesta vivência. Observar alunos arredios falando sobre suas vidas, alunos tímidos perfeitamente desenvolvidos frente à câmera, seus sonhos, suas vontades, seus problemas, humaniza o ambiente escolar. (Prandini, 2013, p. 184).

Sobre o mesmo assunto, outro autor complementa a partir da sua experiência com docentes: “Essa relação estabelecida na confiança propicia novas descobertas e uma relação na qual o saber se constrói à medida em que educando e educador se tornam protagonistas da ciência que produzem ao descobrirem novas aprendizagens” (Galasse, 2016, p.51) . Com isso, observamos que, de fato, é construído o que a Educomunicação fornece de mais relevante em seu desenvolvimento efetivo: o respeito e a valorização da história do/a Outro/a; a oportunidade de aprender mutuamente; e a possibilidade de elaborar um conhecimento realmente coletivo.

Em relação ao planejamento da prática junto aos grupos, os/as autores/as que compõem o presente acervo contribuíram com uma série de ideias relevantes. Na etapa de planejamento das ações e levantamento de tema gerador, ressaltamos uma ferramenta interessante entre as pesquisas:

[...] podemos destacar a atividade sobre as concepções de meio ambiente dos professores por meio da ferramenta Padlet, a qual oportunizou aos participantes identificar a sua concepção por meio de imagens, ou seja, o que pensam sobre o meio ambiente e confrontarem a suas visões. Eles passaram por um processo de autoavaliação das suas concepções e ao se avaliarem, refletiram sobre o que argumentavam. (Moser, 2020, p. 133-134).

Padlet é uma ferramenta digital inspirada na criação de murais - na falta do acesso, pode ser feito em seu formato original, utilizando cartolina, recorte de revistas e jornais, cola e tesoura. Em sua versão digital, essa dinâmica permite a elaboração criativa com o uso da tecnologia, viabilizando a inserção de fotografias e vídeos como parte do processo de pensar a produção audiovisual. Tal etapa tem extrema relevância,

nos rituais modernos, em sua versão “comercializada”, as pessoas costumam chamar de *Brainstorming* ou, na expressão em português, Chuva de Ideias.

Sobre a fase de *Brainstorming*, um dos autores explica que buscou estruturar em dois blocos: o primeiro, para estimular a construção de conhecimentos conceituais, como problemas socioambientais; e o segundo, para descortinar aprendizagem sobre as técnicas que seriam utilizadas na produção audiovisual:

À medida que os alunos conheciam e se familiarizavam com novos procedimentos de leitura e produção audiovisual, estes serviam como apoio para que conceitos mais inclusivos e complexos sobre meio ambiente fossem sendo elaborados. (Saldanha, 2016, p. 32).

O autor trabalhou com alunos/as do Ensino Fundamental de escola pública e afirma não ter encontrado dificuldades para operar o recurso com os/as jovens, ainda que tivessem etapas não tão conhecidas por eles/as:

[...] os grupos também realizaram a edição do vídeo. Para isso, eles foram orientados sobre como realizar as principais operações oferecidas pelo programa de edição de vídeo gratuito Windows Live Movie Maker: cortar e ordenar trechos das gravações, inserir caracteres e transições e salvar o arquivo do filme. Embora praticamente nenhum aluno tivesse conhecimento prévio sobre edição de vídeos, todos os grupos tiveram facilidade em realizar as edições. (Saldanha, 2016, p. 32).

Trabalhar com a produção audiovisual tem características que são centrais na Educomunicação. Uma delas é o manuseio dos equipamentos, mas também a desmistificação de que os filmes só podem ser realizados a partir de câmeras compostas por milhares de apetrechos de alto custo. O conhecimento de programas e aplicativos de edição gratuitos também é fundamental para garantir a continuidade da prática naquele ambiente, após a saída do/a pesquisador/a, como colocou outro autor:

A câmera usada para gravação foi amadora, pois o objetivo é que as atividades possam continuar sendo realizadas após o final da pesquisa. Segundo Citelli (2000), o fato de algumas escolas não possuírem dispositivos de qualidade para produzir o audiovisual não é motivo impeditivo. (Staudt, 2016, p.70).

Em experiências pessoais, durante a apresentação de oficinas de produção audiovisual, notamos pessoas preocupadas com a falta de equipamentos adequados para gravação e edição dos materiais. Porém, afirmamos, os aparelhos não são os únicos responsáveis pela qualidade técnica. Toda dinâmica que antecede a gravação, composta por roteiro, roteiro técnico, produção de objetos e outros, são centrais para garantir as condições técnicas de um filme, como também percebeu o mesmo pesquisador:

No entanto, essa qualidade alcançada nos dois documentários se deu em razão da continuidade da participação dos envolvidos na construção do vídeo, já que em todas as etapas houve interação dos alunos e professores com o mediador, inclusive na confecção do roteiro, por ser um dos momentos norteadores para o prosseguimento do processo. (Staudt, 2016, p. 149).

Parte importante do processo é também observar as dificuldades dos/as atores/ atrizes sociais envolvidos/as:

Desde as primeiras oficinas que trabalharam com a experimentação na utilização de câmeras até os encontros para montagem dos materiais, esse quadro se repetiu durante todo o projeto (interação entre alunos e professores), com exceção do momento em que a professora MC do Castelinho, por não compreender o processo de edição decidiu criar uma própria sistematização para saber como proceder, tendo como parte da metodologia: papel, lápis e caneta para a continuidade da produção audiovisual. Isto demonstra o quanto os professores têm receio e dificuldade em trabalhar com as novas tecnologias e, possivelmente, o porquê desses elementos tecnológicos ainda não serem utilizados no ambiente escolar. (Staudt, 2016, p. 156).

Consideramos de forma muito positiva o envolvimento da professora citado pelo pesquisador, assim como a abertura dada pelo mesmo, considerando uma prática educacional, observou, relatou e participou da solução prática oferecida pela professora de sua oficina - conduta essencial nesse contexto. O que, de outro modo, também foi solucionado por uma outra autora presente no acervo:

Apesar dos participantes terem tido total autonomia para a criação do documentário, foi necessário que a pesquisadora ficasse responsável pelo processo de edição final do vídeo, devido ao tempo necessário de dedicação a esta tarefa. Por isso, foi acordado entre os participantes o roteiro de edição, que foi seguido criteriosamente pela pesquisadora, a fim de manter a identidade da idealização juvenil. (Toricelli, 2018, p. 40).

Como pode ser notado, a etapa de edição do filme pode ser a mais complexa para aqueles/as que optam pelo recurso no âmbito da produção coletiva. Afinal, a montagem da narrativa exige tempo adequado para absorção desse conhecimento específico, tanto em relação a linguagem, como em relação a operação de ferramentas capazes de fornecer cortes, transições e outros. Um roteiro de edição, construído de forma coletiva, não possibilita a mesma experiência, mas viabiliza, com certeza, uma parte dela.

Do ponto de vista do uso do instrumento mais voltado para a elaboração científica, por parte do próprio/a pesquisador/a:

As informações que coletava, eu registrava, logo após o encontro com as participantes, em um documento chamado diário de campo [...] complementando essa ferramenta de registro, utilizei gravações de nossas reuniões, em áudio e vídeo, bem como o material filmado pelo grupo. Assistindo e ouvindo o material, pude complementar detalhes que haviam passados despercebidos e pude transcrever parte das falas a fim de obter maior precisão das expressões das participantes. (Gonçalves, 2013, p.65).

A pesquisadora trabalhou com o tema de envelhecimento feminino. O filme, segundo ela, foi produzido em conjunto com o grupo de mulheres que participaram do seu campo exploratório e utilizado, a contento, para formular a sua análise diante do tema pesquisado. Entretanto, além da produção acabada, a autora teve também a oportunidade de aproveitar as gravações de forma mais tradicional, como também traz entre as suas possibilidades esse recurso.

Destaca-se, assim, o fazer científico a partir de uma ação-reflexão-ação com o objeto e o método escolhido:

Fiz a escolha da minha forma de interpretação inserindo o espaço onde as narrativas foram enunciadas e observando a rotina dos sujeitos da pesquisa. O enquadramento da câmera me ajudou a escanear panoramas e observar detalhes das cenas. Agrupei cinco blocos de arquivos com algumas imagens filmadas e fotografadas que são representadas na comunidade por palavras como: território, educação, bem viver, alimento, plantas medicinais e comunicação. A construção do Diário de Campo foi importante para tomar notas durante as entrevistas, quando a câmera estava no tripé. O encadeamento da construção de narrativas, saberes e práticas dos diferentes entrevistados face a face com a câmera me auxiliaram na composição da análise, uma vez que eu percebia que as narrativas da comunidade se entrelaçavam. (Liberato, 2018, p.42).

O uso do Diário de Campo é frequentemente citado entre os/as autores/as que utilizam o recurso audiovisual. Como feito pela autora acima, “ler” as imagens enquadradas é um parâmetro muito importante na pesquisa visual, assim como criar anotações dessas leituras em um diário de campo pode, certamente, contribuir com a análise final, observando pontos correlatos entre o objeto e a maneira como o mesmo é captado na ação coletiva.

4. Educomunicação Socioambiental Anunciada

Um ponto de interesse de observação e análise neste Estado do Conhecimento é a utilização do tema gerador Educomunicação Socioambiental anunciado pelos/as autores/as das teses e dissertações, uma vez que tal informação refere-se, necessariamente, à trabalhos que abordam as questões ambientais em Educomunicação associada à Educação Ambiental.

Um exemplo sobre o tema é a contribuição destacada abaixo:

Quanto à apropriação da temática socioambiental considera-se que foi restrita ao espaço da escola e do bairro. E, apesar de o trabalho ter sido de proposta educacional socioambiental e sendo ofertado em um dos encontros um embasamento com a temática ambiental, os alunos e professores pouco discutiram ou debateram esse assunto. Dentro das oficinas, o que mais foi discutido entre os participantes acabou sendo

a forma, ou seja, a maneira como criar, montar e finalizar o vídeo. A curiosidade tecnológica superou a curiosidade ambiental. Direcionando o estudo para um processo mais de mediação tecnológica do que de mediação ambiental. Isto demonstra a necessidade do momento. Talvez a superação da curiosidade tecnológica deixasse emergir a curiosidade ambiental, o que dependeria da continuidade do processo educacional. (Staudt, 2016, p. 168-169).

Quando o autor conclui que “[...] a superação da curiosidade tecnológica [...] dependeria da continuidade do processo educacional”, concordamos. Até mesmo porque, do ponto de vista do que pode ser mais atrativo a grupos jovens, também percebemos que a curiosidade pelo manuseio dos equipamentos acaba por se sobressair. Por outro lado, como para aplicar as técnicas de produção audiovisual demanda conhecimento também teórico pelas mensagens que se quer produzir, em etapas como produção de roteiro, entrevistas e outros elementos para construção da narrativa, compreendemos que é nesse momento em que há maiores chances de tornar os dois campos, a educação ambiental e o cinema, indissociáveis.

O mesmo ponto é discutido por outra autora:

O desinteresse dos jovens por questões ambientais é algo comum, seja por falta de proximidade com o tema ou até mesmo pelas características peculiares à fase pela qual estão passando. Diante disso, se faz necessário o emprego de estratégias adequadas, que permitam abordar o assunto de forma atrativa e contextualizada, uma vez que o discurso da biodiversidade não deve ser apenas conceitual, mas sim plural, envolvendo valores e participação social. (Toricelli, 2018, p.50).

Como a autora acima, outra pesquisadora identificou a necessidade de ampliar a compreensão sobre o conceito de meio ambiente:

A prática educacional elaborada pela oficina se fez necessária para ampliar o conhecimento e a compreensão dos jovens, sobre a importância da informação dos problemas atuais dos sistemas aquáticos nas grandes cidades. Esta atividade proporcionou a verificação da indissociabilidade

entre questões sociais e ambientais e dos atos educativos e comunicativos. (Conte, 2015, p. 99).

Do ponto de vista do trabalho com docentes, também observa-se a dicotomização entre campos, considerada prejudicial ao processo educomunicativo:

Nos espaços escolares formais, a educação ambiental é um meio de transmitir conhecimento de forma transversal. Espera-se que promova a conscientização, a vida sustentável e a mobilização cidadã. Porém, embora haja expectativa apontada nos documentos em legislação pertinente e em políticas públicas, a implantação da educação ambiental se encontra fragilizada, porque parece que, nas pequenas instâncias decisórias, ainda não se sabe como torná-la possível em ambientes de ensino. (Castro, 2016, p.279).

O comentário da autora está relacionado a ausência ou desinteresse pela formação continuada em Educação Ambiental entre professores/as, sem o qual depende somente dos estudos em EA oferecidos nas graduações de pedagogia e outras licenciaturas em relação a disciplina transversal que, legalmente, deve ser introduzida nas atividades escolares - isso inclui também a maneira pela qual a EA é inserida nos currículos entre as instituições de ensino. Com isso, vemos que a Educomunicação pode ser vista como uma proposta emergente que pode, inclusive, amparar as lacunas da EA no território escolar. Da mesma forma, coloca mais um autor:

Cabe destacar que a criação das peças educomunicativas contribuiu para que fossem evidenciadas diferentes potencialidades no processo de ensino e aprendizagem das temáticas ambientais, como a ampliação das concepções de meio ambiente, análise crítica de notícias ambientais, aprendizagem significativa, aproximação escola-comunidade, criatividade, envolvimento de outros professores e dos alunos, habilidade com as TICs, letramento científico, respeito à diversidade humana, sensibilização e conscientização, trabalho com a juventude e com os ODS e, finalmente, a valorização dos alunos. Acreditamos que essas potencialidades favoreceram para a inserção da EA Crítica no ambiente escolar. (Moser, 2020, p.134).

Percebe-se que os/as autores/as observaram êxito em seus processos educacionais em relação ao trabalho com o tema gerador da Educomunicação Socioambiental. Concluiu uma das autoras sobre tema dizendo que esse estimula e promove “[...] através de seu uso e ações, valores, significados e mudanças de postura da realidade percebida e, seus atributos permitem a sintonia do processo educativo com as necessidades das novas gerações” (Conte, 2015, p.100).

Considerações

A experiência de construção do Estado do Conhecimento se mostrou fase indispensável para a pesquisa, culminando na criação de um panorama geral sobre como os/as autores/as que operam pela Educomunicação Socioambiental estão atuando a partir de seus campos de conhecimento, elencando problematizações para visualizar onde se encaminham os principais questionamentos colocados na trajetória de investigações.

Destacamos que o gênero audiovisual *documentário* foi selecionado pela maior parte dos/as pesquisadores/as por favorecer, pela natureza própria da linguagem, um tratamento criativo da *realidade*, possibilitando denúncias, além de outras demandas identificadas em cada espaço.

Em relação aos grupos sociais envolvidos/as, observamos que os agrupamentos que fazem parte de ambiente escolar são os mais atendidos a partir do fenômeno da Educomunicação, seja pela identificação dos/as autores/as da pesquisa ou pela já consolidada entrada do paradigma nos projetos curriculares, mesmo que ainda de maneira pontual.

Os dois últimos pontos analisados, Recurso Audiovisual e Educomunicação Socioambiental Anunciada, podem promover uma reflexão conjunta: a dificuldade que muitos/as encontram em estabelecer diálogo entre a Educação Ambiental e as técnicas de Produção Audiovisual em suas práticas educacionais. Destacamos, assim, a importância de, cada vez mais, mostrar como necessária maior fluência em relação às técnicas de produção audiovisual nas oficinas de Educomunicação que optam por usar a expressão.

É certo afirmar que as pessoas, em geral, podem apresentar maior interesse pelo manuseio dos equipamentos do que pela apropriação dos conceitos em Educação Ambiental. No entanto, se as etapas que antecedem as gravações direcionadas às práticas são devidamente realizadas, descortina-se aí a maior oportunidade de discussão em EA de maneira intrínseca. E isso porque para produzir um roteiro de filme, roteiro de perguntas que guiam entrevistas e identificação de território para levantamento de personagens, cenários e outros, parte fundamental para garantir esse processo é a pesquisa.

Durante essa fase os/as envolvidos/as passam a conhecer, de forma indissociável, tanto as informações socioambientais compartilhadas entre possíveis personagens e seus territórios, como as técnicas em linguagem audiovisual para elaborar o discurso fílmico. Nesse sentido, cabe aqui destacar que se trata de um ponto, talvez, fragilizado na maior parte das vezes durante os procedimentos de produção.

Outro elemento, recorrente nos processos, é o debate de ideias para a construção dos filmes - tem-se aí outra entrada para o campo da EA, pois trata-se do contexto ideal para troca de ideias sobre as informações sumariamente coletadas e aprendizagem mútua em relação às experiências prévias dos/as participantes, assim como também para oportunizar a tomada de consciência da realidade de cada um/a. Ao incluir nesse procedimento a criação de subsídios que permitam iniciar os processos de elaborações técnicas, é possível reduzir a dicotomização entre campos de conhecimento.

Referências

CASTRO, Cláudia Rodrigues. **Contribuições da Educomunicação para Educação Ambiental Crítica no Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro, 2016.

CONTE, Andria Angélica. **Educomunicação Socioambiental como instrumento de informação e sensibilização sobre a poluição dos rios por resíduos sólidos**. Dissertação (Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paraná, 2015.

GALASSE, Bruno Tonhetti. **Narrativas de práticas em educação e tecnologia: a trajetória do professor digital**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONÇALVES, Marta Kawamura. **Mulheres Idosas ressignificam o envelhecimento**: Contribuições da Educomunicação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

HIDALGO, Rachel. **A linguagem audiovisual na Educomunicação Socioambiental**: Reflexões pós-crisis (2019-2022). Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2023.

LIBERATO, Rita Simone Barbosa. **Comunicação, Saberes e Sabores**: Estratégias de Sobrevivência e Práticas de Bem Viver na Aldeia Cinta Vermelha- Jundiba. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2018.

MOSER, Anderson de Souza. **Peças Educomunicativas Socioambientais**: Contributo à Formação Continuada em Educação Ambiental. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2020.

PRANDINI, Paola Diniz. **A cor na voz**: Linguagem e Identidade Negra em histórias de vidas digitalizadas contadas por meio de práticas educacionais. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação), São Paulo, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação In: **Revista diálogo educacional**, 2006, p. 37-50.

SALDANHA, Felipe Gustavo Guimarães. **Oficina Educomunicativa de Produção de Vídeos**: construção de significados sobre problemas socioambientais. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2016.

STAUDT, Marcus Vinícius. **Educomunicação Socioambiental**: Experimentações com Audiovisual no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) - Universidade do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, 2016.

TORICELLI, Bruna. **Expedição Campina dos Leites**: uma construção participativa sob a ótica do jovem morador local. Dissertação (Mestrado em Conservação da Fauna) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.



ENCONTRO – Aquarela de EICHWALDMOND, AU

Circuito Tela Verde: histórico, avanços e perspectivas

Ana Luísa Campos¹
Luciana da Graça Resende²
Patrícia Fernandes Barbosa³
Taiana Brito Nascimento⁴

Origens

O Circuito Tela Verde emerge em 2009, a partir de uma iniciativa do Departamento de Educação Ambiental-DEA, do Ministério do Meio Ambiente⁵-MMA, em parceria com a Secretaria de Audiovisual-SAV, do Ministério da Cultura – MinC, com os objetivos de valorizar a diversidade, de estimular o surgimento de novos atores sociais com direito a voz ativa e de trazer para o cenário as questões socioambientais, por meio da produção audiovisual.

A parceria com o MinC se estabeleceu por meio de um Acordo de Cooperação que tinha o objetivo de se pensar uma agenda comum para a questão socioambiental e

1 Analista Ambiental do MMA, Engenheira Agrônoma.

2 Analista Ambiental do MMA, Geógrafa.

3 Analista Ambiental do MMA, Bióloga.

4 Analista Ambiental do IBAMA, Engenheira Ambiental.

5 Em 2023, o Ministério passou a ser nomeado Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima.

cultural. A partir do Projeto Tela Verde, bifurcaram duas ações principais: os Editais de Curtas de Animação de 1 minuto e o Circuito Tela Verde.

Os Editais de Curtas de Animação foram estratégias de fomento e incentivo às produções audiovisuais independentes, as quais, além de comporem os materiais do Circuito Tela Verde, instigavam na sociedade a atenção para uma diversidade de questões.

Já o Circuito Tela Verde consiste na seleção, distribuição e exibição de mostras com materiais audiovisuais independentes relacionados a temas socioambientais, para subsidiar uma série de atividades de educação ambiental pelo país. Este circuito de mostras passou a ocorrer anualmente, gerando benefícios a diversas instituições e transpondo a temporalidade de um simples projeto, podendo então ser considerado um conjunto de ações integradas do Departamento de Educação Ambiental, apesar de não contar com Portaria Ministerial que o institua como tal.

Nesse sentido, o Circuito Tela Verde visa promover uma diversidade de reflexões, por meio de recursos audiovisuais, e contribuir para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e real sobre as problemáticas socioambientais, a partir de debates provocados sobre os temas dos filmes.

Arcabouço legal e conceitual

É importante lembrar que o projeto foi pensado tendo como base a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, e os princípios, objetivos e linhas de ação do Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA, em especial a linha de ação “Comunicação para Educação Ambiental”.

Nesse sentido, a referida Lei, em seu Artigo 1º, entende a educação ambiental como:

[...] um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Brasil, 1999).

Ainda conforme a Lei 9.795/1999, no Art. 3º, VI, incumbe:

[...] à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais (Brasil, 1999).

Segundo o Art. 8º, III, uma das linhas de atuação da Política é a “produção e divulgação de material educativo”.

Já o ProNEA tem entre suas diretrizes a transversalidade e interdisciplinaridade; a descentralização espacial e institucional; a sustentabilidade socioambiental; a democracia e participação social (Brasil, 2014).

Cabe também destacar que entre os princípios do ProNEA estão o respeito à liberdade e à equidade de gênero; reconhecimento da diversidade cultural, étnica, racial, genética, de espécies e de ecossistemas; enfoque humanista, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório; compromisso com a cidadania ambiental; democratização na produção e divulgação do conhecimento e fomento à interatividade na informação; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (Brasil, 2014).

Além disso, o ProNEA tem entre suas linhas de ação a cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais (Brasil, 2014).

Um conceito importante que também fundamenta o projeto é o da Educomunicação que, segundo Tassara, trata-se de um

Processo de comunicação com intencionalidade educacional expressa e que envolve a democratização da produção e de gestão da informação nos meios de comunicação em seus diversos formatos, ou na comunicação presencial. Educomunicação pode ser definida, também, nas práticas educativas que visam levar à apropriação democrática e autônoma de produtos de comunicação, por meio dos quais os participantes passam a exercer seu direito de produzir informação e comunicação. (Tassara apud Brasil, 2008, p. 9).

Tais regramentos alicerçam a atuação do Projeto, refletindo-se, por exemplo, na diversidade de temas e abordagens dos vídeos, de espaços exibidores das mostras e de público.

Histórico

A primeira edição do Circuito Tela Verde, em 2009, contou com 30 curtas-metragens produzidos entre 2007 e 2008 pela Abaeté Estudos Socioambientais, por meio de oficinas participativas, envolvendo dez municípios da Bacia de Campos no Rio de Janeiro, que sofriam os impactos da indústria do petróleo na região.

Ao longo desses anos também foram publicados 3 editais de curtas de animação (com repasse de R\$ 20.000,00 para produção dos vídeos de cada projeto selecionado). São eles:

- O 1º, em 2009, selecionou 10 projetos com a temática “Aquecimento Global e Mudanças Climáticas”;
- O 2º, em 2010, também selecionou 10 projetos cujos temas foram Consumo Sustentável e Biodiversidade;
- O 3º, em 2013, selecionou 40 projetos do tema Resíduos Sólidos.

Nas edições seguintes, o DEA passou a lançar chamadas públicas, sem repasse de recursos, para recebimento e seleção de vídeos.

Assim, desde o seu lançamento, o programa já selecionou cerca de 500 vídeos e mais de 10 mil espaços exibidores, conforme mostra o gráfico⁶ a seguir.



Fonte: Circuito Tela Verde

⁶ Arte: Pedro Cardim.

Dinâmica

O Circuito Tela Verde atua em duas frentes distintas e conectadas: a seleção de materiais audiovisuais produzidos de forma independente e a escolha de espaços exibidores.

No primeiro caso, há um ciclo de atuação composto pelas seguintes etapas: a) ampla divulgação da chamada pública; b) seleção de vídeos, tendo em vista critérios objetivos, com destaque para a utilização de recursos de inclusão, impacto, abordagem crítica, potencial para aproveitamento em processos de Educação Ambiental não formal e diálogo com a Política Nacional de Educação Ambiental; c) disponibilização de materiais⁷; d) lançamento da Mostra Nacional de Produção Audiovisual Independente⁸.

Quaisquer interessados podem criar vídeos e participar da seleção. Em geral, esse público é composto por pessoas físicas, sem vínculo com instituições; escolas; espaços educadores; sociedade civil organizada; comunidades variadas; produtoras independentes e afins.

Além de materiais audiovisuais, o Circuito Tela Verde também seleciona espaços para realizarem exposições dos vídeos escolhidos. O perfil destes é bastante diverso. São exemplos: Salas Verdes, Instituições Articuladoras de Coletivos Educadores, Pontos de Cultura, cineclubes, instituições de ensino fundamental, médio e superior, associações comunitárias, comunidades indígenas, Unidades de Conservação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), instituições do sistema “S”, entre outras. Nesse sentido, o escopo de atuação varia conforme a configuração do espaço exibidor e do território em que está inserido.

Os espaços exibidores recebem os vídeos selecionados na corrente edição, para que sejam promovidas quantas mostras desejarem. Além disso, os responsáveis pelo espaço têm acesso a um Guia Orientador de mostras, com sinopses, fichas técnicas dos vídeos e orientações gerais, para facilitar seus planejamentos de exposições. Estas podem

7 Kit com vídeos em meio físico ou mais recentemente link para acesso virtual.

8 As mostras já foram lançadas em diferentes eventos ao longo dos anos. A partir de 2014 consolidou-se uma parceria com a organização do renomado Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA), que é realizado anualmente na Cidade de Goiás, GO. Em 2023, o lançamento ocorreu em parceria com Mostra Ecofalante de Cinema, o que propicia uma maior interação com o público, além do diálogo e troca de experiências entre equipe do Projeto, o público e realizadores de obras audiovisuais.

ser seguidas de debates sobre temáticas socioambientais abordadas nos vídeos, entre outras atividades que enriqueçam o diálogo, instiguem o senso crítico e a reflexão, contribuam para a quebra de paradigmas e a atuação consciente nos espaços sociais. Os referidos materiais também têm grande potencial para a realização de processos formativos variados, na educação formal e não-formal, ampliando ainda mais o seu alcance.

Os diferentes olhares

Ao longo desses anos o projeto ganhou cada vez mais visibilidade e compreensão do seu potencial papel educativo, a partir do uso da linguagem audiovisual. Podemos inferir tal constatação a partir dos depoimentos de quem produz, como é o caso dos alunos de escolas do município de Guaçuí, que produzem vídeos e veem no Circuito Tela Verde uma janela de possibilidades, conforme afirma Roberto Martins – Secretário Municipal de Meio Ambiente de Guaçuí-ES.

“O uso de recursos audiovisuais na educação ambiental é extremamente importante, pois proporciona uma abordagem mais dinâmica e envolvente para o aprendiz. Ao longo dos 11 anos de existência da Mostra de Vídeos Curtas Ambiental no município de Guaçuí-ES, o mesmo demonstrou ter um poder de cativar a atenção dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais envolvente, ajudando os estudantes a absorver melhor as informações sobre questões ambientais, se tornando um projeto educacional referência em nosso estado, reconhecido com diversas premiações, tratando de temas relevantes e reais do nosso cotidiano na região do Caparaó Capixaba. Podemos dizer que a Mostra de Vídeos é o nosso “Oscar” do meio ambiente, já consolidado, envolvendo direta e indiretamente ao longo desses anos de existência, mais de quinze mil alunos e agora escolas de outros municípios. Destacamos também a importância da parceria no projeto dos órgãos de defesa do meio ambiente, da imprensa, clubes de serviços e a importante participação no Circuito Tela Verde do Ministério do Meio Ambiente, onde já participamos diversas vezes incluindo nossos curtas-metragens nesse evento pioneiro e importantíssimo para consolidar de vez a importância da preservação ambiental.”

Já para Paulo José da Silva Gonçalves, produtor de um dos vídeos selecionados para compor a 12ª Mostra do CTV, o projeto é um reconhecimento às produções de temática socioambiental no Brasil.

“Desenvolver e participar da produção do curta-metragem “O Canto do Rio” foi uma experiência enriquecedora, demandando previamente o conhecimento aprofundado do corpo social ao longo do rio, explorando suas culturas e histórias. Essa jornada proporcionou valiosos encontros e ensinamentos para a vida. Abordar essa temática no filme tornou-se crucial para mim, estudante de Biologia, pois foi onde conseguimos vislumbrar uma abordagem mais poética e filosófica dos conteúdos vistos ao longo da graduação, e como morador de Macaé, uma vez que o foco recai sobre o rio que abastece a cidade. Observamos a falta de consciência de muitas pessoas sobre a origem da água que utilizam diariamente, assim como a importância da necessidade de se ter um rio conservado. Participar da 12ª Mostra CTV, que possui alcance nacional, representa um orgulho e uma honra, pois vemos como um reconhecimento do nosso trabalho, onde buscamos essa sensibilização em relação aos rios em nossa cidade, e esperamos que o filme sirva de reflexão para outros rios e regiões hidrográficas pelo Brasil.”

Para quem recebe a curadoria do Circuito, organiza e realiza as Mostras, o CTV ultrapassa fronteiras e agrega conhecimento, como afirma Márcia Vieira, que se inscreve como espaço exibidor desde a 4ª Mostra.

“Em 2012 nos tornamos espaço exibidor do Projeto Circuito Tela Verde, porque enquanto educadores acreditamos que a base de tudo é a educação. O CTV é uma forma grandiosa de levar a educação ambiental às pessoas, onde desperta a vontade em aprender novos hábitos para uma mudança coletiva. O audiovisual é prazeroso tanto para as crianças como para o adulto, e acaba sendo uma porta de entrada para introduzirmos conhecimentos para diminuir o impacto ambiental. Minha experiência durante 11 anos me permitiu não só ensinar mas aprender práticas sustentáveis com comunidades, numa troca enriquecedora de conhecimentos. Sensibilizar e conscientizar que fazemos parte da biodiversidade enquanto espécie humana para preservar o meio ambiente para as próximas gerações torna-se um dever”.

Desafios

Incentivar a produção audiovisual independente requer, assim como toda política pública, o aporte de recursos.

Ao longo desses anos, desde quando o Circuito Tela Verde foi criado, o Brasil e o MMA vivenciaram contextos políticos e situações orçamentárias que impactaram as ações do Projeto de diferentes formas. Como exemplos temos os lançamentos pontuais dos editais de curtas de animação, que envolviam repasse de recursos para a produção audiovisual independente. Estes processos ocorreram somente em 2009, 2010 e 2013, frutos de parceria entre MMA e MinC, para fomentar produções com temáticas socioambientais.

Impactos orçamentários também puderam ser percebidos nas variações do quantitativo de impressões e gravações de kits com DVDs, que em determinados anos foi reduzido, devido aos dispendiosos serviços gráficos, acarretando a redução do número de exemplares produzidos e, conseqüentemente, do número de espaços exibidores selecionados⁹.

As alternativas adotadas para impedir que muitas instituições interessadas fossem privadas dos conteúdos por conta dos materiais limitados foi a inserção dos conteúdos no *Youtube* do Ministério e realização de parcerias, como as com o Instituto Alana, que disponibilizou vídeos do Circuito para download na plataforma Videocamp¹⁰, estendendo assim o alcance dos materiais a interessados que ficam de fora da seleção ou que perdem o prazo de inscrição. Além disso, houve uma parceria com a TV pública Empresa Brasil de Comunicação (EBC), que veiculava em sua grade uma faixa denominada Circuito Tela Verde.

Além das restrições orçamentárias ocorridas em âmbito federal, encontramos ainda algumas dificuldades relacionadas à capacidade de divulgação e comunicação com o público, produtores e espaços exibidores. As ações do projeto alcançam todo o Brasil, mas verifica-se uma concentração de espaços exibidores e produtores nas regiões sudeste e sul do país. Diante deste quadro, algumas questões permanecem abertas:

9 Com a diminuição da cultura de impressão de materiais gráficos e o incremento da digitalização, atualmente, o número de espaços exibidores não está condicionado ao número de kits físicos.

10 O Videocamp é uma plataforma que reúne filmes de impacto disponíveis para exibições públicas gratuitas. Os conteúdos podem ser acessados em <https://www.videocamp.com/pt>

como estimular a produção audiovisual em todos os estados brasileiros? Como ampliar a participação dos estados fora do eixo Rio/São Paulo?

Além de ampliar a origem das produções, encontramos um outro desafio, relacionado à qualificação das obras elaboradas. Por tratar-se de um projeto que promove a integração entre a linguagem audiovisual e o campo da educação ambiental, o Circuito Tela Verde demanda produções capazes de apresentar as diversas problemáticas socioambientais de forma educativa e sob uma perspectiva crítica, ou seja, à luz da Política Nacional de Educação Ambiental. Busca-se conteúdos capazes de apresentar, elucidar e investigar o contexto, a realidade socioambiental, a perspectiva dos diversos atores envolvidos, a legislação vigente etc., instigando no espectador uma visão questionadora acerca da temática que está sendo abordada.

O Circuito Tela Verde já recebeu centenas de produções, das quais seleta parcela foi distribuída para as exposições, o que significa que grande parte não atendeu aos critérios de seleção que asseguram a qualidade de áudio e imagem do vídeo e, principalmente, da reflexão promovida acerca do tema. As questões que nos desafiam nesse contexto são: como melhorar a qualidade das produções? Como estimular uma produção audiovisual que promova uma reflexão crítica e aprofundada sobre questões socioambientais?

Ao estimular a produção audiovisual independente e buscar promover processos educativos, por meio das mostras realizadas pelos espaços exibidores, o Circuito realiza a ponte entre o produtor e o público, levando à sociedade e às localidades mais distantes, a beleza e o impacto de produções que, em sua ausência, poderiam ficar restritas a um público limitado.

Alguns resultados quantitativos

Uma das formas de monitoramento e avaliação do Projeto é a análise das mostras, por meio da elaboração de um documento denominado Panorama¹¹, disponível desde a 6ª edição.

Nesse sentido, como forma de ilustração, e tomando como exemplo o Panorama

11 Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/assuntos/educacaoambiental/cidadania-ambiental/circuito-tela-verde-1>

da 10ª Edição¹², quanto ao perfil dos espaços exibidores, os dados indicaram uma distribuição dos espaços pela maior parte do país, atingindo o número de 15 Unidades da Federação (UF), a saber: Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe. Entretanto, há uma predominância de espaços na região Sudeste (58%) e Sul (20%).

No Sul e Sudeste, destacam-se os estados de São Paulo (25%) e Minas Gerais (12,5%), além de Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Espírito Santo (10% cada). Os demais estados, Paraná e Santa Catarina, concentraram respectivamente 7,5% e 2,5% dos espaços cada.

As unidades da federação do Centro-Oeste (Distrito Federal, Mato Grosso e Goiás) tiveram um percentual igual (2,5% cada), mesmo valor ao da região Norte, com os estados do Pará e Amazonas.

Ademais, a maior parte das respostas apontou a localização de Espaços Exibidores em municípios que não são capitais de estado (75%).

A análise indica uma aglomeração de espaços exibidores no polo Sul/Sudeste, que, em alguma medida, pode ser explicada pela maior concentração demográfica nessas localidades. A despeito disso, é importante ressaltar a necessidade de um maior alcance do Circuito Tela Verde para além dessas áreas.

Quanto ao número de mostras realizadas (eventos com exibição de filmes seguido de debate), foram realizadas 125 Mostras, distribuídas pelos estados de todas as regiões brasileiras. Destacando-se os estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Paraná, que juntos realizaram 108 Mostras.

O número total de espectadores presentes nas 125 mostras realizadas pelos 40 espaços exibidores, que responderam o Formulário de Avaliação, foi de 4525. Em relação à distribuição de espectadores por estado, observamos que Minas Gerais se destaca com 1055 espectadores, seguida por Pernambuco (640), Rio Grande do Sul (639) e São Paulo (559).

A distribuição de espectadores por região segue a distribuição por estado, com o Sudeste apresentando maior número de espectadores (2235), seguido pelo Sul (1026) e pelo Nordeste (740).

12 A análise refere-se a uma edição específica, porém reflete algumas tendências do Projeto ao longo do tempo.

Quanto ao perfil do público presente nas mostras, observamos que os perfis de “Estudantes de Ensino Fundamental” e de “Professores em geral” se destacaram, seguidos pelo perfil de “Estudantes de Ensino Médio” e de “Estudantes Universitários”, indicando que o CTV se caracteriza como uma oportunidade de estudantes e professores terem acesso à produção audiovisual socioambiental.

Em relação a avaliação das mostras, 37,5% deram nota 10; 20% nota 9; 27,5% nota 8 e 5% nota 1. É importante citar aqui que os espaços que marcaram nota 1, colocaram como justificativa as restrições devido a pandemia da COVID-19.

Alguns resultados qualitativos

Apesar dos escassos incentivos para ampliação e melhorias no Projeto, a atuação proativa das instituições cadastradas como espaços exibidores surpreende e eleva a qualidade e o alcance de processos formativos, atendendo a públicos variados com muita criatividade.

A criatividade vai além da atuação dessas instituições. Os próprios produtores, geradores de conteúdo, que enviam suas obras para a seleção do CTV, mesmo sem receber qualquer tipo de recurso do Projeto, enriquecem cada edição, motivados por suas genuínas preocupações de cunho socioambiental.

Muitas vezes esses conteúdos são verdadeiras denúncias de situações de degradação, mau uso de recursos naturais ou ainda alarmes e pedidos de socorro. São retratos de duras realidades feitos pelos maiores prejudicados.

Esta é uma das características procuradas na seleção de vídeos do Circuito, pois contribui para um de seus objetivos: democratizar a produção e a gestão da informação, ou seja, dar voz a qualquer pessoa que queira tratar da problemática ambiental, da maneira que melhor lhe atenda, revelando diferentes pontos de vistas sobre determinada questão.

É por meio do incentivo ao audiovisual independente que podemos encontrar estes pontos de vista. Incentivar este tipo de cinema é buscar entender e difundir as aspirações e necessidades de grupos, muitas vezes invisibilizados na sociedade.

Nos filmes independentes são comuns os relatos de conflitos sociais, com tons reivindicativos, e no contexto ambiental, a maioria tem um mesmo pano de fundo:

a necessidade de ruptura no modelo desenvolvimentista predatório e insalubre, reproduzido progressivamente na atualidade. Este também é o mote do Projeto, que almeja transformações, acima de tudo, sociais, motivando o empoderamento de grupos em busca do direito de intervir nas políticas públicas que os afetam.

Portanto, com finalidades tão positivas, é importante ressaltar, para além de números de kits produzidos e de mostras de cinema realizadas, alguns resultados qualitativos do Circuito Tela Verde.

Sobre os materiais recebidos para compor o conteúdo de cada edição, é gratificante observar, por exemplo, o amadurecimento de alguns produtores, como alunos do município de Guaçuí no Espírito Santo, que, regularmente, encaminham material para o processo seletivo do Programa, exprimindo evolução tanto na qualidade das filmagens, como no teor das discussões. Ou ainda, é animador receber documentários de jovens realizadores/produtores culturais das tribos Guarani, Kaiowa e Terena, que buscam, por meio dessa tecnologia de comunicação, criar estratégias de resistência para povos indígenas do Mato Grosso do Sul.

E sobre o trabalho das instituições que se cadastram como espaços exibidores do Circuito, ressalta-se a capacidade de driblarem a falta de recursos e de transporem barreiras, inclusive as geográficas, tendo em vista instituições que promoveram mostras aqui e em outros países: Argentina, Itália e Angola.

Nos relatos recebidos das centenas de mostras realizadas no país, observa-se a persistência de educadores, projetando vídeos em lençóis estendidos, dentro de barracos de madeirite, para uma comunidade em Cocalzinho, Goiás; projetando também na fachada da igreja de São Gonçalo, levando o CTV ao povoado de Tatuamunha, Porto de Pedras, Alagoas e ainda, realizando mostras em presídios no estado do Pará.

Esses são exemplos de mostras que garantiram a inclusão de públicos, graças ao trabalho de pessoas incansáveis, que criam rotas e ultrapassam fronteiras com um kit do Circuito embaixo dos braços.

Considerações Finais

Orientado pela perspectiva da Educomunicação e da prática educativa, e a despeito dos desafios e das perguntas em aberto, o Circuito Tela Verde se consolidou

ao longo desses quase 15 anos como referência na curadoria de material audiovisual com temática socioambiental. Pode-se inferir que o Projeto fortaleceu a inclusão democrática da produção e do acesso à informação como ferramenta de fortalecimento e implementação da Política Nacional de Educação Ambiental.

A partir das avaliações feitas e das parcerias estabelecidas mais recentemente, estima-se que o projeto possa ser ampliado e que cada vez mais novas produções sejam preenchidas de intencionalidade pedagógica, permeando, assim, processos de Educação Ambiental que dão voz às comunidades e visibilidade ao que acontece nos territórios. Dessa forma, possibilita-se um diálogo a partir de diferentes perspectivas e saberes, em um convite à reflexão e à ação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. ProNEA- Educação Ambiental Por um Brasil Sustentável, DF, 2014. 52 p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Educomunicação socioambiental: comunicação popular e educação. Organização: Francisco de Assis Morais da Costa, 2008. 43 p.

Anexo

Registros Fotográficos do Circuito Tela Verde



Fotos arquivo DEA/MMA

Para pensar infâncias na natureza: interagir e aprender sensibilidades com as crianças

Ana Clara Nimrichter¹

Luciana Esmeralda Ostetto²

Nesse universo de saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler os sinais da terra, das árvores e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contacto com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e afastar-me das minhas certezas. (Couto, 2011, p.15).

O escritor e biólogo moçambicano Mia Couto, em seu conto “Línguas que não sabemos que sabíamos” (Couto, 2011), afirma que viaja por muitos locais nos quais as pessoas, inseridas em diferentes culturas, muitas vezes não sabem ler livros, mas sabem ler o mundo. O autor reconhece a existência de uma sabedoria ancestral, diferente daquela com a qual está acostumado. Inserido nessas outras realidades, então, considera-se analfabeto. Não consegue ler os signos da natureza ou compreender seus sinais. Não acessa a conexão com sua ancestralidade. Frente a esta percepção, coloca em questão

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora na Escola Waldorf Michaelis (RJ). E-mail: anaclaranim@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: lucianaostetto@id.uff.br

seu próprio “universo de saberes”, e se dispõe a despir-se de suas certezas para “aprender sensibilidades”, ganhando porosidade no seu corpo e na sua alma.

O paralelo feito por Couto entre diferentes tipos de saberes ajuda-nos a pensar as relações que, hoje em dia, são estabelecidas entre seres humanos e o mundo natural que habitamos. A impressão que se tem é que essas duas categorias foram apartadas e seguem em conflito constante. De um lado, o entendimento dos processos orgânicos da natureza, do ciclo da água, da terra e suas texturas; do outro, o conhecimento sistematizado ensinado nas escolas, as ‘disciplinas’, nomenclaturas técnicas, fórmulas matemáticas, datas históricas listadas por livros didáticos. Pode-se observar uma tendência da sociedade contemporânea de dar legitimidade aos conhecimentos comprováveis cientificamente, ao mesmo tempo em que condena à desimportância saberes experimentais, intuitivos ou experienciais. Os conhecimentos científicos se legitimam no racionalismo, enquanto aqueles considerados “senso comum” são mantidos à margem pelo seu caráter empírico (Bachelard, 1972).

A cisão homem/natureza, inclusive no que diz respeito a um projeto de valorização de alguns saberes em detrimento de outros, dá margem à colonização do saber, como nos fala Catherine Walsh (2012). Tal processo, recheado de historicidade e de diversas significâncias assume, segundo a autora, a perspectiva eurocêntrica como superior às outras. Segundo ela, constitui-se um processo indispensável ao poder mundial e às relações que vão se constituindo em binarismo: oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional, tradicional-moderno.

Além da colonialidade do ser, do saber e do poder, a referida autora apresenta a concepção de uma nova colonialidade, cosmogônica, ou da mãe natureza. Trata-se daquela que, de fato, celebra a distinção entre homem e natureza, colocando como desimportantes, “primitivas” e até “pagãs”, por exemplo, as conexões sagradas das comunidades afrodescendentes e indígenas com o mundo natural e com a ancestralidade. A nova colonialidade, em sua análise, é aquela que “[...] visa minar cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, isto é, dar continuidade ao processo de civilização das comunidades indígenas e da diáspora africana.” (Walsh, 2012, p.3, tradução nossa)

Diante das análises e críticas traçadas por Catherine Walsh (2012), uma pedagogia que transcenda o padrão, que acenda sensibilidades, é vislumbrada. Como peda-

gogias do existir, a proposta funda-se na ideia de decolonizar, fugir das imposições imperialistas e colonizadoras da nossa forma de existir, pensar e se relacionar. Importante frisar que não se trata de impor uma nova forma de ensinar que funcione e seja boa para todos, mas sim justamente de sair das amarras da colonialidade, em si autoritárias e uniformes, dando lugar às insurgências internas, marginais, que realmente atendem às necessidades dos seres humanos em suas múltiplas e complexas camadas. Em suas palavras: “[...]pedagogias que se esforcem para transgredir, deslocar e influenciar a negação ontológica, epistêmica e cosmogônica-espiritual que tem sido – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade. Ou seja, “pedagogia (s) decolonial (is)”. (Walsh, 2012, p.15).

A pesquisa que dá origem ao presente capítulo, “O que (quase) não se vê: Olhares de infâncias na natureza” (Nimrichter, 2020), foi desenvolvida por meio de propostas experienciadas com crianças de 4 a 5 anos, e pretendeu dar atenção às variadas formas de se habitar (ou não) a natureza. Por meio da experiência e da contemplação, buscamos criar oportunidades para descobrir pequenos detalhes que o olhar condicionado já não percebe, mas que, depois de práticas de desabituar o olhar, se tornam tão visíveis que já não podem ser “desvistos”. E como desabituíamos os sentidos? Pelo deslocamento do olhar: ao invés de buscar a evidência, reparar no fundo; ao invés de falar sobre a grande caverna, imaginar o interior da semente; cheirar flores que brotam do chão, adivinhar as formas das nuvens, rir dos insetos coloridos, festejar os gravetos envergados em forma de coração. Assim aprendemos, adultos e crianças, a dar lugar a detalhes que (quase) não podem ser vistos, mas que oferecem leituras de mundo ricas e potentes. Buscando desimportâncias, valoriza-se pequenas esperanças, alimenta-se resistências discretas e promove-se micro revoluções.

As experiências micro podem funcionar como exemplo, como lugares de experimentação, indicar possibilidades e caminhos, campos de intervenção que vão possibilitando o desmonte de ideias, filosofias e ideologias que nor-teiam as práticas sociais atuais e a produção de uma outra cultura. (Tiriba, 2018, p. 185).

Como as crianças experienciam a natureza? Como seus corpos reverberam ao sentir suas texturas, a descobrir suas infinitas camadas de sentido? Como vivem ou

imaginam suas relações com os elementos da natureza – folhas, terra, águas, plantas, pedras, estrelas, tudo o que há ao nosso redor? Teriam elas a possibilidade/opportunidade de ler suas nuvens? O olhar sensível e o aprendizado empírico das infâncias e vivências conectadas à natureza poderiam contribuir para se pensar outras formas de leitura do mundo? Por essas intrigas, que mobilizaram, e acompanharam, a travessia da investigação-experiência, foram fertilizados encontros com as crianças, articulando a experiência com estudos e diálogos com diferentes autores.

Criança e natureza no mundo contemporâneo

O título de uma das principais obras de Richard Louv (2016) é impactante: *A Última Criança na Natureza*. E nos faz questionar: o que ele está querendo dizer? Estaria ele sugerindo que não haverá mais natureza para “se ir” ou que em um futuro próximo crianças não sairão mais do conforto das quatro paredes para buscar os ambientes externos verdes? Um pouco dos dois? A extinção da espécie “criança na natureza” e a importante relação entre a saúde da criança e a saúde da Terra são ideias-chave no livro do estadunidense.

Ele diz: “Boa parte do aprendizado humano vem de fazer, de criar, de sentir com as mãos; e ainda que muitos preferissem acreditar que é diferente, o mundo não está totalmente disponível a partir de um teclado.” (Louv, 2016, p.88). O autor parte da premissa que há uma forte tendência, observável tanto nos Estados Unidos quanto na maioria dos países industrializados: a infância está cada vez mais se afastando da natureza. Está havendo uma redução no tempo em que as crianças brincam do lado de fora. A desconexão com o mundo natural tem implicações enormes para o desenvolvimento infantil e a saúde humana de forma mais ampla. Com o advento da tecnologia, a internet, os *smartphones*, *games* e *apps*, o mundo natural é cada vez menos acessado por elas. Tais práticas infantis vêm aumentando casos de obesidade e de diversos distúrbios e transtornos de atenção.

É inegável que, na atualidade, o distanciamento entre crianças e natureza é bem maior que há alguns anos atrás. Este afastamento se dá por uma série de fatores: o advento da tecnologia, a realidade econômica/social nas grandes cidades e certa prática cultural ocidental que consiste na utilização de suportes que fecham, restringem, disci-

plnam e higienizam o corpo infantil. Sabemos que existem outros contextos e outras infâncias nas quais a vida da criança encontra-se em comunhão com a natureza. Educados com diferentes valores, meninos e meninas pertencentes a povos ou comunidades tradicionais, por exemplo, costumam ter outros modos de ver e viver os ambientes naturais, respeitando-os, valorizando-os como valorizam a própria vida. A natureza acolhe experiências sem fim, causa encantamento, atração, oferece mundos onde o olhar é livre e o menor dos detalhes é a maior surpresa.

Em contrapartida, vê-se uma geração de crianças criadas em espaços fechados, cercadas por aparelhos que transportam seus corpos, induzem seus olhares, condicionam ou impedem suas experiências sensoriais. Essas crianças vão sendo apartadas da natureza, privadas das múltiplas experimentações e sensações trazidas pelos elementos de transformação da natureza – fazer com as mãos, tocar, sentir temperaturas, cores e odores. O que fazer, como contribuir para a reaproximação, sobretudo em contextos educacionais? Léa Tiriba, educadora-ambientalista professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sugere:

Um caminho potente é o de apostar nas escolhas das crianças, confiando que elas sabem identificar as experiências que se caracterizariam como bons encontros. Elas estão interessadas em interagir, tanto com o universo que está ao seu redor, especialmente em espaços abertos, com a terra, com a areia, com a água, com os animais [...]. (Tiriba, 2018, p. 197).

É evidente que, inseridos no verde, meninos e meninas têm muito a descobrir, sentir, construir, fazer com as mãos; nos elementos inacabados aprendem a dar forma, a fabricar surpresas, erigir castelos, imaginar mundos e brincadeiras; em um sopro de vento ou de maré, tudo se desfaz. Afinal, natureza é transformação.

Olhar infantil para o que (quase) não se vê

Nós seguramos nossas flautas para frente, e então tocamos os três juntos. As melodias ficaram cada vez mais bonitas, e eu me espantei que nós conseguíssemos produzir sons tão magníficos. ‘Que pena que não tem ninguém aqui que possa ouvir o quão bem nós tocamos’, digo. ‘A grama nos ouve’,

diz Nonno. 'E as flores, os ventos, as árvores ouvem como nós tocamos... e também os campos, que se inclinam pelos barrancos'. 'Eles fazem isso?', pergunto. 'E eles gostam do que ouvem, então?'. 'Sim, eles gostam bastante', disse Nonno.³

Astrid Lindgren

Na história de Astrid Lindgren (1998), *Mio, meu Mio*, vemos o mundo pelas lentes de um menino de nove anos, Bo Vilhelm Olsson, também conhecido como Mio. Com ajuda de uma maçã dourada e um gênio da lâmpada, Mio sai de sua vida pacata em Estocolmo e é transportado para a Terra do Longe, lugar com atmosfera de sonho e natureza deslumbrante. Um de seus melhores amigos é Miramis, um cavalo alado. No desenrolar da narrativa, o menino passa por situações de perigo, reencontra seu pai biológico, constrói vínculos de amizade, descobre o Mal, sente medo, tristeza, angústia, fascínio. Sem olhar para trás, explora seu novo mundo com coragem e curiosidade. Voando pelos ares com Miramis, Mio conduz o leitor pela natureza que vai descobrindo: o Jardim das Rosas, a Ponte da Luz da Manhã, a Ilha dos Campos Verdes, a Floresta da Escuridão, o Mar dos Mortos, dentre outros. Os lugares são nomeados de acordo com a forma que, neles, a natureza se apresenta. Ela mostra-se um dos temas principais na trajetória do menino, e é nela em que todas as aventuras acontecem. Mio, que antes vivia em um apartamento, agora se deslumbra com as possibilidades de interação com diferentes seres vivos, vegetações e paisagens. Seu encantamento e respeito pela natureza são visíveis ao longo de toda a história; a possibilidade de adentrar-se no desconhecido é o que o impele a seguir sua jornada e vencer seus medos.

O trecho da história trazido na epígrafe exemplifica como se pode enxergar vida em elementos até então objetificados: as flores, as árvores e os campos. A natureza é viva, e as crianças sabem disso. O ambiente no qual passam grande parte de seus dias é percebido por elas em sua riqueza de detalhes. Os caminhos na natureza são múltiplos e recheados de surpresas, têm a imprevisibilidade como marca. Por não poderem ser

3 "Wir holten unsere Flöten hervor, und dann spielten wir drei zusammen. Die Melodien wurden immer schöner, und ich wunderte mich, daß wir so herrliche Weisen erfinden konnten. 'Wie schade, daß hier niemand ist, der hören kann, wie gut wir spielen', sagte ich. 'Das Gras hört uns', sagte Nonno. 'Und die Blumen und die Winde und die Bäume hören, wie wir spielen, und die Weiden, die sich über die Bäche neigen.' 'Tun sie das?', fragte ich. 'Mögen sie es denn?'. 'Ja, sie mögen es sehr', sagte Nonno. (LINDGREN, 1998, p. 45, tradução Ana Clara Nimrichter)

previstos ou calculados, dão às crianças a oportunidade de viverem aquilo que nós, na posição de adultos, muitas vezes consideramos desimportantes. Pequenos grandes milagres, experiências de vida, morte e renascimento, apodrecimento, comunicação silenciosa entre animais, temperaturas, texturas. Aprendendo sensibilidades e acumulando desimportâncias, as crianças vão construindo, na natureza, seu acervo de experiências estéticas e afetivas no mundo que as circunda.

Na natureza, partilha de sentidos

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa.

Gandhy Piorski (2016, p. 63)



Cavucando.

Foto de Ana Clara Nimrichter (2019)

No tempo da pesquisa, durante as observações dos modos de ser e estar das crianças, no pátio, era comum encontrar pequenas mãos escavando a terra, futucando pequenas frestas de cimento em busca de algum valioso trunfo. De fato, as crianças mostravam que enxergam muito além do que nossos olhos adultos podem ver, mesmo em locais onde a natureza já foi em partes cercada, cimentada, encoberta.

Um exemplo dessa bonita relação está no registro fotográfico em epígrafe, “Cavucando”, no qual uma menina, sozinha, esforçava-se para resgatar uma formiguinha de um buraco de concreto. Buscou folhas e fiapos de grama para evitar uma possível queda de sua amiga, mas logo a perdeu de vista e, um pouco contrariada, foi atrás de outra brincadeira.

Infelizmente, apesar de abundante, a natureza encontrada na instituição de educação infantil que recebeu a pesquisa já é, em grande parte, escolarizada. Os brinquedos de plástico são abundantes. Coloridos, chamativos, brilhantes. Os famosos “brinquedos de criança”. Além disso, muitas áreas já foram cimentadas e diversas áreas com terra foram cobertas por pedras de brita, de modo a evitar a formação de poças de lama em dias de chuva. E o que faziam as crianças? Transgrediam!



Transgredindo

Foto de Ana Clara Nimrichter (2019)

Carregavam água do chuveiro em todo e qualquer possível recipiente e enchiam, incessantemente, o buraco que se formara (ou que elas mesmas haviam formado) na parte do chão sem grama ou pedrinhas. Aquela poça virava a diversão de dias, semanas, abrigando mistérios e segredos que só eles entendiam. Até secar. Mas logo voltava a se encher, e a brincadeira recomeçava. Cavar o solo, investigando as profundezas do mundo, os buracos que chegam à China, os bichos misteriosos. Neste processo, as crianças enraízam nas profundezas da terra, hidratando de intimidade e ludicidade esse elemento que tanto nos presenteia com alimento e lar.

Tendo os princípios e concepções, apontados até aqui, como guias, o desejo da pesquisa foi investigar as particularidades do olhar das crianças na percepção de elementos da natureza no ambiente educativo que frequentam - uma instituição de educação infantil pública, localizada em Niterói/RJ -, utilizando o dispositivo fotográfico como principal fonte de produção de dados. Por sua vez, adotamos uma compreensão mais ampla do conceito de imagem em detrimento de uma concepção estereotipada, que, por vezes, considera a fotografia um congelamento de um momento, ou uma imagem fixa, que está bem escolhida e enquadrada (DA ROS, 2006). Assim, foram oferecidas câmeras fotográficas para serem manuseadas pelo grupo de crianças com autonomia e liberdade. Cada criança com sua própria câmera em mãos, pode focalizar naquilo que a interessava individualmente, trazendo para o grupo seu olhar único sobre a mesma natureza presente na escola.

Nos apêndices do livro *A Última Criança na Natureza* (LOUV, 2016), encontra-se um “Guia de campo para a última criança na natureza”. Na segunda parte deste apêndice, sugere-se aos adultos 100 ações que podem ser feitas em prol da aproximação das crianças da natureza. São medidas práticas a serem tomadas por qualquer família, e iniciativas que permitem que os adultos possam, de fato, oferecer condições para que seus filhos e/ou alunos se aproximem dos ambientes naturais e dos animais de forma dinâmica e divertida. A sugestão de número 23 trata, justamente, da produção de um *Diário da Natureza*, registro individual das “descobertas ao ar livre em palavras, desenhos e fotografias” (LOUV, 2016, p. 367).

Dentre as muitas experiências compartilhadas com as crianças, nos tempos-espacos da pesquisa, entre inúmeros encontros e interações tecidas, entre tantas imagens, criações e partilhas, na/com a natureza circundante, escolhemos falar aqui do diário da natureza, produzido com as crianças.

Diário da natureza: processos e produções

Para oferecer um panorama do processo de produção dos diários com as crianças, recorreremos a trechos do caderno de campo da pesquisa e ao arquivo de fotografias.

Peguei emprestado no ateliê da escola, lápis de cor, caneta hidrocor e rolos pequenos para pintura. No primeiro dia, de modo a explicar a proposta, levei meu próprio Diário da Natureza. Como numa exposição, dispus as fotos de cada criança na grade do Parque das Pedrinhas. Guiando-me pela experiência nas últimas propostas, resolvi chamar somente uma parte do grupo. Alice, João Leandro e Davi foram os primeiros. Depois que as crianças tomam um tempo olhando suas fotos, as convido para conversar.

- *As nossas fotos! Eba!* Exclamou Alice

- *Vocês lembram que eu mostrei pra vocês que tinha feito um Diário da Natureza? Hoje vocês vão fazer o Diário da Natureza de vocês. Que tal? Vamos contar a história das fotos? Quem quer fazer?* Propus.

- *Eu acertei!* Comemorou a menina

- *Eu quero!* Respondeu Davi

- *Vocês vão fazer com tinta, com lápis, com caneta, com cola. Só que pra fazer o Diário, a gente só vai poder escolher seis fotos, pra ele não ficar muito grande. Quais fotos você quer escolher para seu Diário da Natureza? Cadê a natureza nessas fotos?*

Não influenciei na escolha e, com as fotos selecionadas, sentamo-nos à mesa, embaixo da sombra da grande árvore. Mostrei os materiais que tínhamos à disposição. Cada um poderia usar o que quisesse. Expliquei que as tintas eram especiais, pois eram tintas de natureza, tinham cheiro de natureza. Abri as tintas e sentimos os cheiros.

- *Tem cheiro de natureza!*

- *Parece tomate!*

- *Pode comer?!*

- *Tem cheiro de laranja!*

- *Tem cheiro de cabrito!*

- *É chocolate! Tem cheiro de chocolate! Eu quero comer essa!*

Foram tantas falas atravessadas e empolgadas que não consegui registrar quem tinha falado o quê. Terminada a degustação olfativa, era hora de co-

meçar. De um lado, ficaria uma das fotos; do outro, o papel em branco. No papel, eles poderiam fazer um desenho sobre essa foto. *Qual é a história dessa foto?* As crianças então, ávidas, começaram suas produções. Pegaram direto as tintas e os pincéis, tingindo o papel com as “cores da natureza”.

-*Eu quero misturar aqui, no papel!* Vociferou João Guilherme

-*Vou pegar um galho grandão pra pintar*, adiantou-se Heitor.

-*Tô fazendo chocolate, olha! Com morango*. Mostrou Davi.

Depois de um tempo brincando com as tintas, resolvi mostrar uma produção minha com tintas, lápis, e colagem de galhos e folhas. Minha intenção era dar às crianças outra possibilidade de criação.

-*O que vocês gostariam de colar?* Perguntei.

-*Eu quero fazer um igual ao seu!* Disse uma delas.

-*Igual ao meu? Você vai fazer um mais legal ainda!* Ponderei.

Ela pergunta: -*Mas eu posso não imitar?*

-*Claro! Você vai usar a sua imaginação*. Respondi.

-*Mas eu vou imitar*. Finalizou, decidida, a criança.



Eu fiz uma cenoura (Fonte: Arquivo da pesquisa)

Os dedos alcançavam os potes de tinta e os papéis com avidez, o tubo de cola era esmagado com vontade, espalhando líquido transparente por todos os cantos. E depois vinham as folhas, os galhos, às vezes até maiores do que o papel. Eu procurava não interromper o processo. Quando as crianças

sinalizavam que tinham terminado, eu perguntava: *Qual foto você acha que combina com esse desenho?*

[...]

Outro dia, sentei-me com as crianças que ainda não haviam criado seus diários. Enquanto selecionávamos as fotos, fui surpreendida por Heitor:

- *O mar é natureza, o sol não. Árvore é, grama, folha e ar.*

- *Mas por que o sol não é?* Indaguei

- *O sol não é porque ele não vai...*

- *Não vai o quê?*

- *Não vai ser natureza.*

- *Mas você tem alguma ideia de por que acha isso?*

- *Tá morta*, ele disse, enquanto apontava para uma formiga no chão.

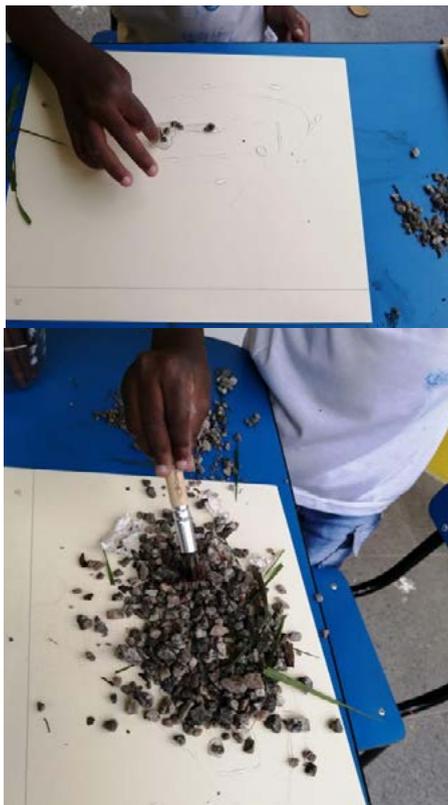
[...]

- *Vocês querem começar colando?* Perguntei.

- *Eu quero começar tintando!* Respondeu Heitor.



O menino do carro. (Fonte: Arquivo da pesquisa)



Paciência em grãos de brita. (Fonte: Arquivo da pesquisa)



Eu tiro ela, depois eu pinto ela, depois eu boto a cola e colo (Fonte: Arquivo da pesquisa)

Tivemos a ideia de fazer uma capa com colagem com a figura humana de cada criança: cabeça, braços, tronco e pernas foram representados por folhas, galhos e pedrinhas coletados após exploração pelo jardim. Cada um escreveu seu nome do jeito que sabia. Ao final, quando a confecção dos Diários foi concluída, chamei o grupo para conversar e perguntei se eles permitiam que eu mostrasse suas produções para outros adultos, e para os colegas da escola. Eles consentiram, mostrando-se curiosos por ver o resultado final. [O resultado pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=E-wxE3Hsm-0&feature=youtu.be&themeRefresh=1>]

(Notas sobre os dias da confecção dos Diários da Natureza. Nimrichter, 2020).

De fato, dar esse tempo e espaço às crianças, tanto de desfrutar da/com a natureza, quanto de criar a partir de seus elementos, é algo precioso e raro. Isso porque, muitas vezes, estão ocupadas com tarefas ou são estimuladas a interagirem com os brinquedos plastificados e prontos para brincar. Ou nós, como adultos ou educadores, estamos com medo do desconhecido, cansados, ou com pressa. E é esse o mundo que acolhe uma grande parcela das crianças de hoje: afobado, anestesiado, preocupado.

Nesse sentido, estar com as crianças, pelos pátios e espaços externos, em processo de pesquisa, foi uma centelha de esperança: permitiu perceber como, na luta contra a velocidade do cotidiano, meninos e meninas continuam brincando na natureza com brilho nos olhos, corpos ativos e sorriso no rosto. Seus movimentos nos conduzem a olhar para “miniaturas que comportam o grande” (PIORSKI, 2016), observar desimportâncias, e afirmar que, mesmo em um ambiente escolarizado onde brinquedos “prontos” são oferecidos, às crianças ainda buscam vasculhar o proibido, o não óbvio, inventando brincadeiras com miudezas. Acumulando estas desimportâncias, as crianças vão construindo, na natureza, seu acervo de experiências estéticas e afetivas no mundo que as circunda.

Ao longo de todo processo, ficava evidente o impulso à criatividade e inventividade dos meninos e meninas. Empolgados com as diversas alternativas de criação, escolhiam não se ater à proposta, e preferiam expressar-se livremente. O simples fato de fazer um desenho que corresponda a uma foto, relacionando-se com ela logicamente,

parecia por vezes uma tarefa tediosa e desinteressante. Por que não inventar? Por que não criar sua própria história, inventando caminhos e encontros inesperados?

Buscar identificar a relação criança-natureza e ouvi-las falando de carros, paredes elétricas, portas – categorias compreendidas, *grosso modo*, como não naturais, ou seja, modificadas por ações antrópicas –, dava a impressão de se estar fugindo do centro da relação que se buscava analisar. Mas, aos poucos, os processos, os saberes e fazeres das crianças, foram sendo compreendidos e acolhidos de forma menos viciada e adultocêntrica.

Nos diários feitos pelas crianças, capturamos, então, toda potência e minúcia do olhar infantil perante a vida e aquilo que (quase) não se vê, mas que elas enxergaram nas inúmeras vivências na natureza que esta pesquisa presenciou e/ou ofereceu. Seja pelo ângulo da fotografia, pela escolha da cor da tinta e dos elementos colados no papel foto, seja por aquilo que escolheram expressar: as manifestações não verbais e subjetivas da criança estão representadas em cada página criada. Suas emoções, suas percepções, sua abertura perante as propostas. Cada material é único e merece ser prestigiado pela sua delicadeza.

As crianças, com suas brincadeiras e movimentos livres, com as fotografias capturadas no/do ambiente, com imaginação e criação no falar sobre os retratos, revelam: a natureza, para elas, pode ser tudo. Desde a folha, a árvore, o mico, até alguém, uma porta de alumínio, um banco de madeira. Mais importante: mostram que ainda há crianças que buscam a natureza e nela encontram o prazer de brincar: rolando pela lama e pela grama, rastejando pela terra, entregando-se e, explodindo de alegria no contato com a água, observando ar e fogo com muita atenção, arriscando-se no perigo desconhecido. Cada um na medida do seu possível, do seu jeito peculiar de ser.

Referências

BACHELARD, Gaston. Conhecimento comum e conhecimento científico. In: Epistemologia, **Tempo Brasileiro**, n. 28, p. 27-46, 1972.

COUTO, Mia. **Antes de Nascer o Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DA ROS, Silvia Zanatta. O ensinar e aprender, a pesquisa e a “sociedade da imagem”: apontamentos. In: LENZI, Lucia Helena Correa; DA ROS, Silvia Zanatta; SOUZA, Ana Maria Alves de; GONÇAVES, Marise Matos. (Org.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006, p. 101-117.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza**. 1ª edição. São Paulo: Aquariana, 2016.

NIMRICHTER, Ana Clara Ribeiro. **O que (quase) não se vê: Olhares de infâncias na natureza**. Orientadora: Luciana Ostetto. 2020, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2020 Disponível em <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15569>

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**. Em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz na Terra, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica/pedagogía de-colonial. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 25-42, dez. 2012. ISSN 2236-3483. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=retta&page=article&op=view&path%5B%5D=1071&path%5B%5D=1128>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

“Lá fora” pode nos habitar e transformar como professores(as) da infância?

Daniele Marques Vieira¹
Angela Scalabrin Coutinho²

Introdução

Diversas áreas do conhecimento já comprovaram que nós, seres humanos, nos constituímos da nossa relação com o meio, seja pela presença de outros seres humanos, sujeitos mais experientes da cultura que nos acolhem e nos introduzem em ritos e processos sociais, seja pela interação com elementos presentes nos ambientes em que habitamos desde bebês. Nessa inter-relação, como seres humanos, humanizados pelo cuidado ético e pela experiência estética, vamos nos fazendo gente, pertencentes a um lugar, participantes de modos de ser e de fazer que nos situam no mundo. Assim, a educação estética se compõe de processos e experiências do ser humano, professoras e professores, na interação com o mundo – arte, cultura, natureza – quando vivem circunstâncias que envolvem e desencadeiam percepção, imaginação, interpretação ao

1 Professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação, mestre em História e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6866-7053>. E-mail: danielemarquesvieira@gmail.com

2 Professora na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho – PT, mestre em Educação e licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3709-8561>. E-mail: angelamscoutinho@gmail.com

alargamento da sensibilidade (Perissé, 2009 apud Ostetto; Folque, 2021). Nesse sentido, Ostetto e Folque (2021) nos convidam a pensar, no campo da formação continuada, a educação estética como oportunidade de processos que incidem na ampliação dos modos de atuar no mundo, de viver e de dar sentido à vida, mediante um outro modo de ver as coisas do e no mundo. Pensar possibilidades de suspeitar/sentir o mundo, de ver, enxergar o cotidiano de um modo diferente evidencia “a necessidade de se criar, nos processos formativos docentes, espaços para aprendizados de ver, escutar, significar saberes e fazeres, gestos, criações e proposições das crianças, no cotidiano educativo e nas práticas educativas.” (Ostetto; Folque, 2021, p.2).

Tendo em conta que o educador(a)/professor(a) é um(a) mediador(a) de culturas (Folque, 2018), podemos indagar a respeito de viver sua relação com a natureza no cotidiano educativo, pela possibilidade de deixar-se levar a cada encontro, curiosidade, sensação, sentimento, encantamento pelas formas, cores, aromas, beleza, que lhe despertem o olhar para facetas antes despercebidas ou não valorizadas, mas que, na iminência de uma nova relação com a natureza, suscitam-lhe aprender a observar. Mais do que isso, na defesa de uma educação na infância que coloque, verdadeiramente, a criança como sujeito em foco, e que, entre os direitos implicados em seu processo educativo, esteja o direito a viver uma relação ética e estética com a natureza, em prol de aprender a observar, conhecer, compreender sistemas e, com isso, reconhecê-la como constituidora de todos os seres vivos, inclusive da espécie humana, para cuidar da vida, respeitá-la e preservá-la como algo comum que nos conecta neste planeta, tendo em vista uma educação para a sustentabilidade ambiental (Rasteiro; Folque; Valente, 2021). Tais ideias reforçam a perspectiva que nos mobiliza neste texto, isto é, a pensar que a relação com a natureza, que é a nossa existência, uma vez que também somos seres da natureza, constitui oportunidade a novos modos de ver a criança e a prática educativa na Educação Infantil.

Léa Tiriba (2018) criou a expressão “emparedar” como denúncia da condição de confinamento da infância, propondo a urgência de “desemparedar” crianças em contextos educativos. No entanto, tal movimento teve repercussão em alguns poucos lugares, especialmente naqueles onde a questão da natureza já vinha se constituindo um importante foco de discussão. Em publicação que trata do espaço *lá fora*, Horn e Barbosa (2022) abordam a questão da ocupação dos espaços externos em instituições de

Educação Infantil pela prática educativa, cuja intencionalidade, manifesta em propostas e práticas pedagógicas de redes de ensino e instituições de Educação Infantil, denota a importância de viver a relação com a natureza nesse contexto, o que pode ser observado, em uma perspectiva histórica, como preocupação recorrente em tempos e espaços distintos, tal como evidenciam ao trazerem autores(as), pesquisadores(as) e educadores(as) defensores(as) da relação entre educação e natureza no contexto educacional em espaços externos.

Factualmente, a experiência da pandemia da covid-19 recolocou a questão da relação entre educação e natureza em voga, muitos(as) defensores(as) dessa abordagem fizeram valer suas ideias para reiterar a urgência de se pensar um novo modo de se relacionar com esse mundo que conhecemos, do qual somos parte e que ora temos para viver. Em contextos distintos, a preocupação com a vida no planeta, os modos de viver, o cuidado e a preservação das espécies, a percepção das mudanças climáticas e dos ecossistemas suscitaram colocar o tema da relação com a natureza como prioridade e, no âmbito educacional, finalmente, *ir lá fora* se tornou uma premissa.

É nesse momento, quando inevitavelmente estar na natureza parece ser mais seguro e promissor, que nos voltamos a indagar professoras³ da Educação Infantil, para conhecer seus processos de tornarem-se mediadores(as) culturais na relação com a natureza, como algo a se aprender desde si e com o outro, seres humanos – adultos e crianças.

A partir desse contexto, este artigo parte de uma pesquisa sobre a relação natureza, estética, infância e docência, e focaliza a percepção das professoras sobre a natureza como eixo da proposta pedagógica, do processo formativo e da prática docente. Os sujeitos, métodos e procedimentos são apresentados na seção seguinte a esta introdução; e as análises, em duas outras seções que abordarão os olhares e as vozes das professoras sobre os temas selecionados para as reflexões aqui propostas. Por fim, apresentamos alguns temas e questões para seguir pensando nessa inter-relação.

3 A partir deste ponto, a referência aos profissionais da área será no feminino, tendo em vista que todas as participantes da pesquisa são mulheres e que a maioria das profissionais que atuam nesta etapa também o são.

Escolhas Metodológicas

Neste estudo, elegemos a perspectiva da prática educativa para evidenciar concepções, percepções, saberes sobre natureza e docência; a estética é o campo que nos auxiliará a compreender os modos de ser e estar com bebês e crianças no contexto da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, direito inalienável desse grupo.

Para tanto, escolhemos dois contextos educativos distintos, mas que têm em comum a definição em sua proposta pedagógica do *eixo natureza*. Um desses contextos é uma rede municipal de educação localizada na região metropolitana de Curitiba, inserida em uma área de preservação dos mananciais da Serra do Mar (PR). O outro contexto é uma escola de Educação Infantil privada, localizada em Curitiba (PR), relacionada internacionalmente e promotora de ações formativas no âmbito nacional. Ambos os contextos também constituem campo de atuação das autoras na esfera da formação continuada e, como *locus de investigação e produção de conhecimento*, resultam em publicações na área (Coutinho; Vieira, 2018; Vieira, 2018; Araújo; Vieira, 2018; Coutinho; Moro; Vieira, 2019; Vieira, 2019; Vieira; Pandini, 2019; Coutinho; Vieira, 2020; Moro; Vieira, 2021; Vieira; Kautzmann, 2021; Vieira; 2022).

A fim de acessar a perspectiva da prática educativa, optamos por evidenciar *a palavra de professoras de Educação Infantil*, por meio da metodologia de grupo focal, que prioriza a escuta das profissionais envolvidas nos referidos contextos que aderiram à nossa proposta investigativa sobre as relações entre Natureza, Estética e Docência na Educação Infantil. Segundo Gatti (2005), a técnica de grupo focal permite conhecer representações, percepções, crenças e valores que prevalecem nas práticas de pessoas que partilham algo comum - professoras da Educação Infantil - e possibilita aos/às pesquisadores/as trazer à tona perspectivas diferentes - experiência - em contextos diversificados - contexto educativo - sobre uma mesma questão.

Nesse quesito, vale ressaltar aspectos que distinguem essas profissionais e que importam para as análises decorrentes, a disposição pessoal para colocar-se de forma crítica em relação à própria prática e a aprendizagem de um novo olhar e da escuta das crianças (Ostetto; Folque, 2021). Para situar o grupo de participantes com dados mais

objetivos e gerais, organizamos os quadros a seguir com informações cedidas⁴ pelas próprias professoras:

Quadro 1: Dados das participantes da Rede Pública Municipal

Nome ⁵	Formação	Tempo de Atuação na EI
Débora	Pós-graduação em Educação	Mais de 10 anos
Hellen	Pós-graduação em Educação	Mais de 10 anos
Jéssica	Pós-graduação em Educação	Mais de 10 anos
<u>Rosimeri</u>	Pós-graduação em Educação	Mais de 10 anos
Valquíria	Pós-graduação em Educação	Mais de 10 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas das professoras.

Ao analisar o quadro 1, observamos um perfil semelhante entre as profissionais, embora as trajetórias de atuação resguardem particularidades, como o fato de Valquíria já ter atuado em funções na Secretaria Municipal de Educação, e de Débora e Jéssica terem iniciado na rede municipal como estagiárias. Algumas dessas informações serão retomadas nas seções dedicadas às análises. Na sequência, o quadro das professoras da instituição:

4 Essas informações foram solicitadas via formulário *google forms*, preenchido de modo *on-line* pelas profissionais antes dos encontros dos grupos focais.

5 No Termo de Consentimento Livre e Informado (TCLI), inserimos uma pergunta relativamente à identificação; as participantes indicavam se concordavam com o uso do seu primeiro nome e, caso não concordassem, poderiam sugerir um nome fictício. Todas concordaram com a utilização do prenome.

Quadro 2: Dados das participantes da escola de Educação Infantil

Nome	Formação	Tempo de Atuação na EI
Ana Caroline	Pós-graduação em Educação	2 anos e meio
Anamélia	Pós-graduação em Educação	2 anos e meio
Jaqueline A.	Pós-graduação em Educação	2 anos e meio
Jaqueline M.	Pós-graduação em Educação	Mais de 10 anos
Nayara	Pós-graduação em Educação	Mais de 10 anos
Silmara	Pós-graduação em Educação	Entre 5 e 10 anos

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas das professoras.

As professoras da instituição têm perfis diversificados no que diz respeito ao tempo de atuação, mas a maioria do grupo (três professoras) atua há dois anos e meio na Educação Infantil. Essa característica, agregada a outras, incide nas percepções delas, como veremos nas análises.

Acerca da perspectiva de uma educação estética em que o aprender a ver para olhar e escutar as crianças é percebido como um saber próprio da prática docente na Educação Infantil, culmina, segundo Ostetto (2017), especialmente, nas ações de observar, registrar e refletir. No âmbito de nossas investigações e, portanto, da produção de conhecimentos que incidem em nossas práticas formativas – da formação inicial e da formação continuada –, ressaltamos a produção de narrativas visuais (Coutinho; Vieira, 2018) como oportunidade profícua ao aprimoramento do olhar investigativo, perscrutador, implicado, ético em torno das ações de bebês e crianças em seus processos interativos na esfera educativa. Essa estratégia muito tem contribuído à percepção docente sobre essas ações, as aprendizagens, os saberes, os interesses e necessidades de bebês e crianças e sua relação com o meio em que estão inseridos. Com essa perspectiva metodológica, neste estudo, elegemos a fotografia como elemento deflagrador da abordagem de produção de dados no grupo focal, cujas participantes foram convidadas a escolher uma imagem impressa, em meio a um conjunto de fotografias⁶, disposto no centro da sala, e, depois, a compartilhar o motivo da sua escolha.

6 Todas as imagens fotográficas utilizadas nesta pesquisa são da autoria da pesquisadora Daniele Marques Vieira.

Para compreender o ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos grupos focais – Grupo Focal 1 (Professoras da Escola de Educação Infantil); Grupo Focal 2 (Professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação) – elencamos aspectos que estruturaram os momentos de diálogo realizados com esses grupos em oportunidades distintas. A saber, organizamos os aspectos em quatro temas: I. Referenciais presentes na sua prática: a sua relação com a natureza; autores(as); formação; práticas referenciadas na instituição; II. Experiência educativa: relação com a natureza, incluindo o período da pandemia; propostas vividas e representadas (documentação pedagógica, registros diversos, narrativas visuais); outros; III. Observáveis no cotidiano na relação com a natureza: bebês e crianças; adultos; espaços-ambientes; IV. Transformação nas relações: espaço-tempo-materiais; humanas, incluindo o período da pandemia. Uma vez realizado o convite às professoras, nos contextos distintos, criamos dois grupos de comunicação no *Whatsapp* para envio de recados, links de formulários e confirmação de dados para fins da organização dos encontros de grupo focal. Enfim, definimos duas datas para cada contexto para a realização dos encontros com os grupos focais e distribuímos os temas em dois blocos.

Para garantir um ambiente de abertura favorável ao diálogo, criamos uma “situação de conforto, de certo distensionamento, para gerar uma atmosfera permissiva” (Gatti, 2005, p. 28), desse modo, delineamos uma sequência ritualística da metodologia proposta contemplando uma dinâmica com quatro momentos distintos para a estruturação do diálogo entre pesquisadoras e participantes: 1. Acolhida ou despedida com café; 2. Convite à formação do grupo com a apresentação dos encontros; 3. Escolha de imagens dispostas no centro da roda do grupo focal sobre um pano estendido com questões mobilizadoras para abordar o tema central do encontro; 4. Roteiro para o aprofundamento dos temas do encontro com questões mobilizadoras. E, ainda, por fim, a partir do desenvolvimento de cada sessão, propôs-se um encaminhamento como complemento ao diálogo realizado. Como registro das reuniões, propusemos a gravação em vídeo e áudio⁷, além da escrita pelas pesquisadoras em uma folha contendo o roteiro do encontro em questão, para anotações relevantes.

7 Pesquisador/a assistentes: Ana Beatriz Chiste, egressa do curso de Pedagogia da UFPR e colaboradora do NEPIE/UFPR; Iuri Vieira Wellner, tecnólogo em design, colaborador, nesta pesquisa, para a captura de imagens.

O Grupo Focal 1 ocorreu na sala do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Infância e Educação Infantil (NEPIE/UFPR), no período da noite (das 19h00 às 21h30) e o Grupo Focal 2 aconteceu em uma sala da Secretaria Municipal de Educação do Município em questão, no período matutino (das 08h00 às 10h30).

Consideramos que a prática docente não é solitária, pois decorre da interação entre pares, da troca de saberes, da reflexão compartilhada e da autorreflexão, o que significa valorizar a reflexividade da experiência enquanto possibilidade de conscientização das professoras sobre aspectos abordados nos encontros do grupo focal, tal como ocorre em processos formativos (e autoformativos). Apostamos na possibilidade de que, ao perceberem-se agentes dos processos vividos com outros sujeitos – adultos e crianças –, da construção de práticas cotidianas na instituição – particulares e coletivas – e de mudança do paradigma educacional, como ponto de inflexão, que gera transformações desde si à efetivação de outra prática, as participantes pudessem se deparar com suas escolhas e com os modos de ser e estar no mundo, manifestando suas percepções e reflexões.

Nas seções a seguir, faremos conexões entre a experiência das professoras na sua relação com a natureza, percepção sobre a própria prática educativa, formação e proposta pedagógica do contexto em que atuam, como exemplaridade do que podemos pensar acerca do estudo da inter-relação das dimensões natureza, estética, infância e docência. Para tanto, priorizamos eleger uma professora de cada contexto para evidenciar tais relações como modo de estabelecer parâmetros dessa metodologia que pretendemos desenvolver e aprofundar na continuidade deste estudo.

Natureza como eixo: relações entre experiência, processos formativos e efetivação na proposta pedagógica

A proposição de falar de si, da sua relação com a natureza por meio de uma fotografia que representasse esse tema, partiu do pressuposto de que a imagem fotográfica aciona em nós a memória, devolve-nos ao passado, lugar de toda fotografia, acende-nos o vivido, e permite-nos relacionar elementos contidos na imagem com a própria experiência (Vieira, 2019).

Após os primeiros momentos da dinâmica do grupo focal, convidamos as participantes a saírem da sala, dispusemos as imagens no centro da roda formada e, sequen-

cialmente, cada professora foi convidada a entrar, olhar as imagens, escolher apenas uma, aquela que lhe afetasse de alguma forma, colocando-a na sua cadeira virada para baixo. Assim, demos continuidade ao ritual que buscou instaurar nas participantes uma abertura ao diálogo a partir de si, da rememoração da experiência, do encontro com as próprias referências. Em seguida, com a roda formada, as indagamos sobre “a sua relação com a natureza” (Por que você escolheu essa imagem? Como você definiria a sua relação com a natureza?).

Foto 1: Árvore da estrada



Fonte: Acervo pessoal Daniele Marques Vieira

Diante dos dados, deparamo-nos com uma mesma escolha de imagem, o que nos permitiu iniciar a apresentação das relações que queremos evidenciar, a partir de duas visões diferentes de professoras inseridas em contextos distintos de Educação Infantil, afetadas pela mesma fotografia. Ao se manifestarem, trouxeram aspectos implicados por sua experiência, trajetória profissional, escolhas e compromisso com as crianças, os quais destacamos no quadro a seguir:

Quadro 3: Escolha da imagem

Por que você escolheu essa imagem?	
Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
<p><i>... fiquei pensando na minha própria vivência com a natureza... na minha vida adulta... fiquei desconectada com a natureza por muito tempo de não perceber um simples ciclo de uma árvore... acontece todos os anos e nós não temos tempo de perceber, então eu mudei de escola, hoje, junto das crianças, eu consegui também aprender a contemplar a natureza... (Jaqueline M.)</i></p>	<p><i>...lógico, a natureza, tranquilidade, acho que isso já é natural, mas as cores, o contraste das cores, um dia super azul lindo, as nuvens, essa árvore que eu amo, acho linda, maravilhosa, terra, terra [faz um gesto com a mão, fecha e abre, sustentando com os dedos para cima] isso que a gente quer, nós não queremos calçada, nós queremos terra, então a questão da terra, da grama, da árvore, as cores do céu, é um conjunto lindo, maravilhoso, é isso que eu quero trabalhar e mostrar para as minhas crianças. (Valquíria)</i></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas das professoras.

Em sua fala, Jaqueline M. sugere que a conexão com a natureza passa pela percepção de coisas simples, como o ciclo de uma árvore, com um *tempo de perceber* o que acontece todos os anos e que, junto com as crianças, ela aprendeu a contemplar a natureza. Como se o tempo das crianças fosse uma oportunidade para essa conexão; seriam elas as agentes da percepção dos adultos sobre a necessidade de parar para olhar?

Valquíria fala e gesticula, evidenciando com sua corporeidade uma estética. Como um todo, destaca elementos da composição fotográfica que denotam sua percepção da natureza, *um conjunto lindo*, marcando com as mãos o gesto de tocar, sentir, afetar-se com a terra, enfatizando que nós [da Educação Infantil] não queremos calçada, *nós queremos terra*.

Aprofundando a relação das participantes do grupo focal com a natureza, seguimos.

Quadro 4: Relação da professora com a natureza

Como você definiria a sua relação com a natureza?	
Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
<p><i>... vem na minha cabeça um despertar... pra mim veio como um despertar, enquanto educadora, enquanto pessoa, porque eu acho que também me permito olhar pra natureza de uma outra forma, de poder contemplar, como a gente deveria dar espaço para as crianças... e de tentar conviver com o que a natureza nos permite, por exemplo, o clima tá frio, a gente quer ligar o ar condicionado, a gente quer colocar blusa, a gente quer condicionar o tempo, e a gente não quer viver o frio na pele, o calor na pele, o suor na pele, as sensações que a natureza traz quando eu piso na água gelada de uma cachoeira, a gente tenta evitar isso né... eu acho que eu também tô aprendendo a viver o dia... antes eu reclamava mais... meu corpo também tem que sentir essa sensação do frio... acho que a gente tem também que se deslocar e sentir o desconforto no corpo, acho que isso também é despertar. (Jaqueline M.)</i></p>	<p><i>...eu que sou de mais idade... nós fomos educados a ficar fechados dentro de uma sala... não podia chegar perto das janelas, as portas fechadas, e nós estamos vivendo uma nova realidade... ensinar as crianças fora dessa sala de aula, pisando justamente na terra, na areia, subir em árvore, então para mim é bem desafiador, porque sempre tive referências de professoras que incentivavam “vamos fechar a porta para ter aula”... hoje não... fui aprendendo, vamos sim aprender fora das salas, vamos deixar as janelas abertas, vamos deixar as portas abertas e vamos deixar as crianças olharem o mundo pelas janelas... se eu fosse aquela professora resistente, que quisesse reproduzir o que aprendi na minha infância, minhas crianças hoje ficariam fechadas dentro de uma sala... mas como nós temos leituras, <u>lives</u>... faz a gente mudar a visão de mundo hoje, e a nossa visão de mundo hoje, são crianças libertas, eu tenho como prática... não fechar a porta... tenho um fruteira, levo as minhas crianças no Parque das Águas... que tem terra... folhas... árvores... animais. (Valquíria)</i></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas das professoras.

Jaqueline M. se refere ao seu processo de despertar como uma nova maneira de conviver com a natureza, permitindo-se as sensações de frio, calor, água gelada nos pés, e, ao invés de evitar a natureza, ela se vê *aprendendo a viver cada dia*.

Valquíria expressa em sua fala o rompimento com as próprias referências de infância, *vamos deixar as crianças olharem o mundo pelas janelas... se eu fosse aquela professora resistente, que quisesse reproduzir o que aprendi na minha infância, minhas crianças hoje ficariam fechadas dentro de uma sala*, e alerta para a necessidade de mudar a visão de mundo, para acolher crianças libertas, manter as portas abertas, levar as crianças para fora e viver o que a natureza oferece, a terra, as folhas, as árvores, os animais.

As professoras e a prática pedagógica

Ao organizar o roteiro para os encontros dos grupos focais, consideramos interessante partir da experiência de cada professora com a natureza para então avançar para as experiências com e das crianças. No entanto, logo no primeiro encontro, as professoras relacionaram as suas histórias de vida, as suas escolhas com as experiências das crianças, como foi possível observar na seção anterior, essa situação dialoga com o que assinala Benjamin (1989), quando o autor afirma que a experiência se faz pela narrativa. Ao narrar sobre o lugar da natureza na prática cotidiana com as crianças, as professoras mobilizaram outras referências, dizendo de si, das suas trajetórias, da trajetória da Educação Infantil e, especialmente, mobilizaram narrativas já elaboradas por meio do processo de documentação pedagógica. Na abertura do segundo encontro do grupo focal, disponibilizamos fotos das crianças em contato com a natureza e, mais uma vez, solicitamos que as professoras escolhessem uma foto que as afetasse. Aqui, selecionamos uma narrativa sobre o motivo da escolha:

Foto 2: Formigas



... Eu adoro foto em preto e branco, então já fui olhando... mas eu estou vivendo muito essa foto com as crianças ultimamente, ela até parece a Duda (concordância das demais professoras) e as crianças estão pesquisando os insetos do quintal. Então, eu acho que tem uma delicadeza muito grande em encontrar uma formiga e estar interessado para onde ela vai, né? E as crianças têm muito isso, de olhar para o chão, de olhar para as delicadezas né, e é muito bom poder olhar com elas. (Jaqueline A.)

Fonte: Acervo pessoal Daniele Marques Vieira

A narrativa da professora, ao justificar a escolha da imagem, nos impele a pensar várias questões, dentre elas, a dimensão estética da natureza. As imagens são pré-textos que, em si, já portam essa relação, como bem destaca a Jaqueline A. ao dizer que adora

foto em preto e branco. Há, ainda, todo o conteúdo que a imagem porta, ao revelar, no olhar da professora, a delicadeza do interesse pelo itinerário de uma formiga quando percebida por uma criança e o quanto essa delicadeza ensina aos adultos sobre o olhar. Na introdução, chamamos a atenção para o lugar da natureza ao educar o olhar dos/as professores/as, aqui Jaqueline A. nos provoca a pensar no lugar das crianças como mediadoras desse processo, de alguém que, ao se interessar pelo percurso de uma formiga, convida o adulto a se interessar também.

A dimensão estética da natureza se destacou nas falas das professoras; de modo recorrente, elas relacionaram o viver a natureza com o olhar, o sentir, o espaço, o tempo. O *lá fora* se coloca para algumas como algo incorporado ao cotidiano e para outras como uma conquista em processo. De modo geral, observamos que o grupo de professoras da escola, por estar em um contexto em que o espaço externo, especialmente o quintal, é central no planejamento, tem o *lá fora* como uma extensão do espaço interno, ou, ainda melhor, não há predominância do interno em relação ao externo, mas uma inversão dessa relação. Já para o grupo de professoras da rede municipal, essa relação ocorre de modo diferenciado, para algumas, como algo presente em sua prática pedagógica pelo entendimento da sua centralidade e certa intimidade com a natureza e, para outras, em especial uma das professoras, como um desafio, que ela diariamente busca superar.

Ainda que com movimentos contextualizados e diferenciados, chama a atenção o fato de que todas as professoras têm a natureza como elemento presente nas suas práticas educativo-pedagógicas cotidianas - não há dúvidas de que o fato de a natureza ser um eixo da proposta incide nessa presença - reconhecem as crianças, e todos os seres vivos, como seres da natureza, e buscam formas de garantir que as crianças tenham experiências cotidianas relacionadas à natureza.

Quadro 6: Percepção da relação de bebês e crianças com a natureza no cotidiano da Educação Infantil

No contexto onde você atua, de que forma você identifica a intencionalidade da Proposta Pedagógica no trabalho com a natureza?	
Grupo Focal 1	Grupo Focal 2
<p><i>Tudo perpassa a natureza, especialmente o quintal né, é como se a gente acompanhasse o ciclo e fundamentasse todo o nosso dia a dia em relação ao quintal, porque... sempre que a gente planeja, a gente planeja em relação ao lá fora, tanto que a gente não consegue fazer o planejamento se a gente não souber que espaços a gente vai habitar, como vai estar o tempo, o clima... a gente tenta fazer o máximo de propostas lá fora. A gente vai fazer um desenho, a gente não vai fazer um desenho de qualquer coisa... a gente vai lá para fora, eles têm a natureza para observar... para influir no desenho, da argila, a gente brinca lá fora, a gente come lá fora, sempre que dá, que o sol está bonito, a gente deita no morro e olha o céu, percebe cores diferentes, brinca com as folhas que caíram... (Anamélia)</i></p>	<p><i>O berçário não saía pra fora, eles não podiam sair da sala, ai se soubessem que a gente tirou o berçário da sala... tinha cadeirão... berço... era só o solário... e portas fechadas... nós todas do CMEI éramos estagiárias... com as primeiras concursadas... quando elas entraram... fizeram essa abertura “gente eles têm que sair, tem que ver sol”... e que foi um convencimento para a Secretaria, porque a Secretaria é que nos fechava... o que a gente tem hoje... eles vão no parque com todas as turmas... com o 5 e o 4... sobem no escorregador, vão na balança, vão aonde querem... (Débora)</i></p>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das respostas das professoras.

As narrativas das professoras nos permitem identificar processos do coletivo diferenciados. Anamélia trabalha na escola em que o *lá fora* é o centro da proposta desde a sua criação, pois o quintal da casa é um elemento distintivo de todo o espaço e foi, sabiamente, incorporado à proposta como eixo. Há uma consideração da professora que nos permite pensar na dimensão estética da natureza a partir dos ciclos, ela destaca, na sua fala, o clima, as mudanças das folhas, as cores e as formas que denotam elementos no contexto do quintal como marcadores do *alargamento da sensibilidade* (Perissé, 2009 apud Ostetto; Folque, 2021) pela percepção de algo cotidiano e que se constitui fundamental à sua educação estética (Ostetto E Folque, 2021)

Já Débora narra a trajetória de conquista do *lá fora*, especialmente para os bebês, que eram fechados no espaço da sala, indicando um movimento que atribuía ao espaço externo o perigo, o risco de adoecer, de se machucar. Um destaque da fala de Débora

é relativamente a chegada das professoras concursadas, que começaram a questionar o enclausuramento dos bebês e a defender que eles têm que ver o sol com um sentido explícito de desemparedar a infância (Tiriba, 2018). Na sequência da fala, a professora conta que hoje os bebês vão para o parque com todas as turmas, “vão aonde querem”.

No segundo encontro do grupo focal, o roteiro de perguntas sobre referenciais acerca do tema Natureza – observações do cotidiano; transformações no contexto da educação infantil - indagava as participantes acerca das transformações ocorridas no contexto da Educação Infantil, e, nesse ponto, nos chamou a atenção, especialmente, a fala de Valquíria, do Grupo Focal 2, acerca da questão “A partir da presença de uma outra relação com a natureza, de uma maior atenção com esse eixo, vocês observam transformações no coletivo, nas perspectiva dos/as colegas?”

Na instituição em que eu trabalho, foi uma luta grande, está sendo, porque se for pela vontade de alguns adultos, as crianças ficam fechadas dentro da sala, porque nós tivemos muitas dificuldades em relação à sujeira, areia úmida suja as salas, as calçadas e suja o refeitório e suja e suja e suja. Ah, porque o trabalho com tinta feita de terra, suja e suja, o banheiro e suja as mãos, suja as crianças, então foi [aperta os lábios] tenso... eu só não tive problema com os pais... quando eu fiz a primeira apresentação [para as famílias] coloquei o tipo de trabalho que nós iríamos realizar, que as crianças poderiam ir com o joelho marcado com terra e areia, mãos com carvão, com tinta às vezes no rosto, elas não vão todas sujas né... é algo interno [do CMEI]. A mentalidade, o jeito de lidar com isso começou a mudar quando o eixo natureza entrou na proposta e quando intensificaram as formações, que CMEI é lugar de explorar, é lugar de brincar, que a prioridade são as crianças, porque a prioridade antes eram os adultos, acho que é essa a palavra. Era tão triste, porque, assim, lá no CMEI tinha horário, 9 horas lavava-se as calçadas e o refeitório, a gente ficava 1 hora dentro de sala até que fosse lavado, até que tivesse seco, isso a gente conseguiu mudar, mas com muita [as mãos fechadas como gesto de força], muito tenso, muita angústia, que, não é no horário que as crianças estão no CMEI, que a gente vai lavar as calçadas e vamos lavar o piso, que nós vamos jogar água... (Valquíria)

Em sua fala, a professora destaca a sujeira como um problema interno da instituição, que afetava os adultos e, com isso, comprometia o encaminhamento da prática de ir para fora, de explorar diferentes materiais, inclusive os elementos naturais. Vale

lembrar a contribuição dos estudos de Léa Tiriba (2018) sobre as concepções presentes em contextos de Educação Infantil, acerca do ambiente natural, como a ideia de que a natureza é suja, incomoda e a criança precisa ser contida. Essa mentalidade só passa a ser enfrentada e a mudar a partir da inclusão, na proposta pedagógica do eixo natureza e das formações, da criança como prioridade, ou seja, quando a Secretaria Municipal de Educação assume uma perspectiva para a Educação Infantil consoante à própria legislação ao trazer para a proposta pedagógica a criança, centro do planejamento curricular (Brasil, 2009).

Podemos retomar a fala dessa mesma professora (Valquíria) no início dos dados apresentados, quando ela rememora sua experiência educativa de portas e janelas fechadas, uma referência que não persistiu em sua prática. Seus gestos e a percepção da imagem nos detalhes como um conjunto, expressam uma estética que se afirma por *nós queremos terra*, remetem ao alargamento da sensibilidade (Ostetto; Folque, 2021) uma conquista que, ela reconhece, *fui aprendendo, vamos sim aprender fora das salas, vamos deixar as janelas abertas, vamos deixar as portas abertas e vamos deixar as crianças olharem o mundo pelas janelas...* Um *lá fora*, tal como enfatizam Horn e Barbosa (2022), pela ocupação dos espaços externos nas instituições de Educação Infantil, depende da intencionalidade explicitada da prática educativa e requer que sejamos insistentes.

A mudança exige um compromisso coletivo, mas também diretrizes que apoiem as professoras em suas práticas, tal como destaca Valquíria, *isso começou a mudar quando o eixo natureza entrou na proposta e quando intensificaram as formações*, incidindo nas concepções, nos modos de fazer, nas possibilidades de que ir para fora podem nos levar a alargar nosso mundo.

“A prioridade são as crianças, porque a prioridade antes eram os adultos, acho que é essa a palavra”

Iniciar as palavras finais deste artigo com a frase de Valquíria tem o sentido de demarcar que a relação natureza, estética, docência e infância está em constituição, em um constante ciclo, e que ela tem na sua base sentidos e significados elaborados a partir de trajetórias singulares, porque são atravessadas por elementos comuns, da própria história da Educação Infantil e particulares, como as trajetórias de cada rede de ensino e instituição, e das pessoas.

Ao narrar, as professoras revelam essas experiências e nos permitem tanto pensar sobre como esses processos têm se constituído quanto mapear alguns desafios. Dentre todos os desafios relacionados às ações pedagógicas na Educação Infantil, talvez o mais premente seja colocar a criança no foco das práticas, como prioridade de cada decisão, do olhar que requer eleger de onde partir, das necessidades que precisamos reconhecer e atender, dos interesses a contemplar, das potencialidades a favorecer, dos direitos a respeitar.

O diálogo estabelecido com as narrativas das professoras, neste texto, é inicial e nos deixa o convite de seguir no processo de escuta atento e respeitoso, como bem nos ensina o legado da querida Michèle Sato⁸, a quem dedicamos este texto, e a poesia da escritora e pesquisadora indígena Márcia Wayna Kambeba:

O olhar da palavra

Palavra é memória
Senhora da história
Desenha sentimentos
Resistência, lutas, vitórias.

Palavra que dança no tempo
Vaga-lume que ilumina o amor
Palavra que marca o passado
Narra o presente
Do povo o clamor.

Palavra é o lugar
Do ver, ser, identidade,
Escrita que nasce do olhar
É a palavra vestida de liberdade.

Liberte a palavra
Reescreva o final
Palavra é farpa
Poesia marginal.

8 Michèle, uma das organizadoras deste livro, era professora da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e ativista ambiental. Nos deixou enquanto o livro era gestado.

Referências

ARAÚJO, Ana Luisa Manfredini; VIEIRA, Daniele Marques. **A prática docente na creche: relações entre cuidado ético, educação e experiência.** Apresentação de trabalho/Comunicação Oral. IV SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA, 2018, p. 91-103.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo.** Traduzido por José Martins Barbosa e Hemerson Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989 (Coleção: Obras Escolhidas, vol. III).

COUTINHO, Angela Scalabrin; VIEIRA, Daniele Marques. **As narrativas visuais na educação infantil: diálogos entre pesquisa, formação docente e experiência educativa.** Apresentação de trabalho/Comunicação Oral. IV SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA, 2018, p. 494-506.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. **A avaliação da qualidade da brincadeira na educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. x-x, out./dez. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053146174>

COUTINHO, Angela Scalabrin; VIEIRA, Daniele Marques. **Uma perspectiva para acompanhar o processo dos bebês de conquista da autonomia na creche.** Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 6, N.2- pág. 602-626 maio-agosto de 2020: “Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas” DOI: 10.12957/riae.2020.46715

HORN, Maria Da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos.** Porto Alegre: Penso, 2022.

FOLQUE, Maria Assunção. **A formação de educadores de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora.** Poiésis, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 32-56, jan./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v12e21201832-56>

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da Floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques. Re-des-construindo o trabalho com a linguagem na educação infantil com base na avaliação de contexto. In: MICHEL, Caroline Braga; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira (orgs.). **Práticas educativas em espaços escolares e não escolares: compartilhando experiências**. Curitiba: Appris, 2021, p. 89-112.

OSTETTO, Luciana E. (org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

OSTETTO, Luciana; FOLQUE, Maria Assunção. Professoras em formação e imagens de obras de arte: encontros, olhares e narrativas de si. In R. M. M. Furtado (Org.) **Pensar o ver** (pp. 255-280). (2021). UFG. ISBN 978-65-86089-67-7

RASTEIRO, Ana; FOLQUE, Maria Assunção; VALENTE, Mariana. **Ser mundo - crianças em conexão com a natureza**. Theoria Poiesis Praxis. Universidade de Aveiro. [Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação, Livro de Atas, online, 16 e 17 de abril, 2021] (pp. 683-695)

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens benjaminianas para pensar relações entre infância, educação de crianças pequenas e natureza**. Revista Contrapontos. UNIVALI (Online). v. 18, p.374 - 389, 2018.

VIEIRA, Daniele Marques. A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações. EDUCAR EM REVISTA. UFPR (IMPRESSO). v.35, p. 309 - 327, 2019.

VIEIRA, Daniele Marques; COUTINHO, Angela Scalabrin. **Ação social dos bebês, as narrativas visuais e a constituição da docência**. Poiesis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. UNISUL, Tubarão, v.13, n. 24, p. 256-275, Jul/Dez 2019. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>.

VIEIRA, Daniele Marques; PANDINI, Silvia. Semear a escuta e o imaginário. In: MORO, Catarina; VIEIRA, Daniele Marques (orgs.). **Leituras em Educação Infantil**: contribuições para a formação docente. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2019, p. 197-214.

VIEIRA, Daniele Marques; KAUTZMANN, Larissa Kovalski. O brincar na natureza e a escola das infâncias. In: DISTRITO FEDERAL. **O brincar como direito dos bebês e das crianças**. Caderno do Brincar. Brasília: Secretaria de Estado de Educação/DF, 2021, p. 110-117.

VIEIRA, Daniele Marques. Cores, formas, sabores: as amoras do quintal. In: HORN, Maria Da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. [relato]. Porto Alegre: Penso, 2022, p. 98-104.

O *ÁrvoreSer* e a aprendizagem cosmológica

André Cadinelli Ramos^{1,2,4}

André Pacheco Cardoso dos Santos^{1,4}

Bruno Vilela Vasconcelos^{1,4}

Paulo José da Silva Gonçalves^{1,4}

Rafael Nogueira Costa^{3,4}

Introdução

As ideias que partem deste capítulo buscam trazer algumas vivências e problemáticas a partir das co-elaborações e envolvimento do grupo *ÁrvoreSer* dentro da universidade e outros espaços educativos. Para Vasconcelos (2022, p. 2), o conceito *ÁrvoreSer* “trata-se de um convite para vir a sermos como árvores por um momento e experimentarmos, mesmo que brevemente, uma mistura ontológica à vida vegetal”. O conceito deu origem ao nome do projeto de extensão fomentado pelo Laboratório de Pesquisa em Educação, Imagem e Natureza: *Imagina Lab*.

1 Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

2 Bolsista de Iniciação Científica (IC) da FAPERJ.

3 Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

4 *Laboratório Integrado de Pesquisa em Educação, Imagem e Natureza: Imagina Lab*. Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Macaé. Contatos: André Cadinelli Ramos (andrecadinelliramos@gmail.com), André Pacheco Cardoso dos Santos (andre.p.cardoso42@gmail.com), Bruno Vilela Vasconcelos (brunovilelav96@gmail.com), Paulo José da Silva Gonçalves (paulojosebioufrj@gmail.com), Rafael Nogueira Costa (rafaelnogueiracosta@gmail.com).

A proposta nasce em 2022, após o infeliz momento pandêmico em que alguns estudantes se reencontram na universidade e notam inquietações em comum. Neste tempo, atordoados com tamanha ressaca social que havia se passado, ainda se percebiam os enclausuramentos e emparedamentos por distintas dimensões.

O presente projeto de educação-pesquisa-extensão chamado *ÁrvoreSer* teve seu brotamento num solo duro e castigado de um quintal nos fundos do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade, na Universidade Federal do Rio de Janeiro. O Instituto apresenta como base o Curso de Graduação em Ciências Biológicas, Bacharelado e Licenciatura, além de contemplar programas de Pós-graduação no âmbito das Ciências Ambientais, em nível de Mestrado e Doutorado.

Antes da proposta florescer em nossos corações, se compartilhava, entre o movimento de estudantes da universidade, algumas insatisfações quanto à estrutura do conhecimento científico, do processo de ensino-aprendizagem e do caráter despolitizado destas competências no meio acadêmico. Obviamente não víamos tais observações como absolutas. Contudo, as exceções vinham basicamente para confirmar as regras. Neste sentido, na instituição que carrega em seu título a Biodiversidade e a Sustentabilidade, num bairro periférico da cidade que se auto intitulou “Capital do Petróleo”, na prática notava-se um distanciamento quanto a ser biodiversa, com zelo sustentável. Entre os escombros do desenvolvimento, como ervas espontâneas, fomos esperar na terra arrasada. Sabíamos que o cenário não era favorável, que teríamos de resistir aos intemperismos e, para tanto, havia um sonho compartilhado, um horizonte que se abria.

Estão comendo o mundo pelas beiradas
Roendo tudo, quase não sobra nada
Respirei fundo, achando que ainda começava
Um grito no escuro, um encontro sem hora marcada.
(Música: Um sonho, Nação Zumbi, 2014)

Uma das críticas que eram feitas por nós, por exemplo, era a política do manejo do capim roçado e das podas na universidade. Toda a matéria orgânica vegetal oriunda da roçagem do campus ou de cortes de árvores e arbustos era jogado fora, levado para os lixões ou aterros sanitários, em parte ainda nos sacos de lixo de plástico. Sabendo de sua

importância na cobertura do solo e do trabalho que é para ser cortado, levar todo aquele material para fora da universidade era uma contradição enorme. Todo esse material possui uma importância e potência grandiosa para se atingir qualidades mais biodiversas e sustentáveis dentro da universidade. Ou seja, o que era tratado como “lixo” acumulado, para nós, era vida para o solo e para as plantas. Como biólogos, compreendemos o papel da matéria orgânica e tudo que ela propicia em termos de biodiversidade micro e microbiológica para a ciclagem de nutrientes dentro dos ecossistemas. Temos a teoria.

No entanto, nas salas de aulas reproduz-se toda uma bagagem teórica sobre tais conceitos, os quais para fora das paredes não pareciam ecoar. Como e onde aplicá-las? Essa gritante diferença entre os discursos e as práticas é uma fonte de questionamento sobre a real procedência do processo de ensino-aprendizagem, afinal, o que está sendo avaliado? O quanto um estudante melhor reproduz um jeito de pensar? Desta forma, quase que exclusivamente se exalta a bagagem teórica, enquanto a prática fica omissa. E se não existem práticas sem teorias, qual é a teoria da prática desta omissão? Mais que isso, como mudar essas práticas? Basta mudar as ideias sobre elas?

O trabalho do grupo *ÁrvoreSer* foi semeado em meio a essas inquietações. Nesse sentido, foi construída uma organização de estudantes da universidade na luta por um espaço e modo de ser na universidade.

Alguns estudantes já conheciam e experienciaram o mundo agroecológico e agroflorestal, reconheciam a importância da terra. Esse contraste entre as questões curriculares institucionalizadas na universidade e as práticas sociais envolvidas com a Natureza colocaram os estudantes diante de um desafio: abandonar ou mudar. Escolhemos as mudanças. Por isso, em nosso jardim resolvemos pensar a Biologia de uma forma diferente. Inspirados no pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos, queríamos parar de nos *des-envolver* e começar a nos *envolver* (Bispo dos Santos, 2023) na qual pudéssemos sentir, e expressar com o solo, o vento, as chuvas, a seca, o sereno, as estações...experimentar outras formas de comunicação e aprendizagem com a Natureza e suas múltiplas existências. Se aproximar de uma linguagem cósmica (Bispo dos Santos, 2023).

Neste percurso, arte e educação se encontram em um processo de confluência (Bispo dos Santos, 2023). A partir da enxada como pincel, dos seres como cores e do solo como tela, acreditamos que ambas - arte e educação - se conectam simbioticamente em

direção à construção de um campo que se preocupa com a vida e que busca cicatrizar as tamanhas feridas deixadas no corpo da Terra, como verdadeiros regenerantes (Scarano, 2019). Imersos nas dinâmicas e ritmos dos ciclos cosmológicos, para além de um reflorestamento material, busca-se um reflorestamento do imaginário (Núñez, 2021). Por fim, nesse movimento artístico-pedagógico com o mundo, convidamos aqueles que se encontram caminhando através dessa leitura a fazer parte do movimento também, de pintura coletiva do espaço, espalhando sementes coloridas por aí.

Neste sentido, buscamos entender como funciona a dinâmica do local, quais agentes e seres vivos contribuem no espaço e suas dinâmicas transformações. Passamos a observar a vida em seus detalhes, nos inserindo neste movimento *com* ela. Nesse percurso, borram-se as estruturas coloniais de quem ensina e quem aprende, de quem é vivo e quem não é vivo, de quem é humano e quem é natureza. A Natureza e seus seres deixam de ser um componente passivo na educação e ocupam espaço de mestres e mestras. Educadores da Natureza. São companheiros e companheiras que conhecem - e muito mais! - a vida do solo. Dentre nossa companhia de trabalho estão as formigas, lagartas, borboletas, vespas, minhocas, aranhas, joaninhas, pulgões, percevejos, besouros, libélulas, tiriricas, margaridões, milhos, feijões, bananas, diversas árvores... tantas outras formas de vida! Em um terreno de aproximadamente 450m², antes abandonado e mal visto como “mato”, aos poucos ia se tornando laboratório interdisciplinar, sala de aula, espaço de convivência e museu vivo. Contudo, não da forma tradicional como conhecemos estes espaços, mas como uma estrutura em constante transformação, construída pelo cosmo.

Assim, foi se elaborando expandir a reflexão para quais práticas iriam inspirar o projeto de reflorestamento e resgate da biodiversidade do instituto. Recorremos às práticas tradicionais e ancestrais para resgatar o futuro (Krenak, 2022). Ou seja, “estamos vivendo num mundo onde somos obrigados a mergulhar profundamente na terra para sermos capazes de recriar mundos possíveis” (Krenak, 2022, p. 37).

Nasce um jardim no Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade

Os cadernos e as canetas ficaram nas mochilas, trocamos por enxadas e picaretas para rabiscar nossos sonhos no solo duro e maltratado. Dividimos as culturas em um sistema de ilhas de capoeira (vegetação espontânea roçada para cobertura do solo)

formando ninhos ou berços, como gostamos de chamar. Essa técnica é uma prática ancestral nos cultivos de povos indígenas em diversos biomas, a qual consiste na concentração de matéria orgânica roçada na área de plantio, o que retém a umidade e alimenta a vida do solo.

Nesse momento nasceram os primeiros planejamentos sobre como as plantas iam compor nosso espaço. Pensamos num ambiente que pudesse ser agradável em receber as pessoas, produzir alimentos saudáveis, recuperar o solo, gerar mais vida e envolvimento com ela. Assim, a partir de alguns rabiscos no papel que mais tarde viraram rabiscos no chão, nossa nova tela de imaginações, foi brotando um *laboratório vivo*. Diversos desenhos foram construídos em conjunto nessa elaboração e fomos decidindo coletivamente como trabalharíamos na terra. No espaço central, separamos um espaço circular para receber as pessoas pensando na acessibilidade ao terreno. Em torno deste espaço central, foram desenhados cerca de 80 canteiros compondo o mosaico experimental, nos quais viriam a surgir desafios, surpresas e muitos aprendizados ao longo de quase um ano de trabalho.

Desde o princípio, o movimento de estudantes se dispôs a cuidar do solo e mostrar o poder de se trabalhar com a vida e não contra ela, numa terra dita como improdutivo e infértil, pobre. De fato, os primeiros meses foram difíceis, era notória as condições de degradação da terra pela história de uso do local, onde a antiga Mata Atlântica foi transformada em aterro de obra, pista de tráfego de caminhões e, por fim, legada ao abandono. Possivelmente viria a ser mais um lote da urbanização. Contudo, a terra também apresentava sinais de sua vitalidade, as gramíneas e espontâneas nos indicavam ali que, apesar dos maus tratos, era possível brotar e colorir a vida. Ou seja, terra pobre para quem? As tiriricas estavam adorando!

Uma fundação orgânica não se sustentaria naquele ambiente sem um solo estruturado. Nesse sentido, vemos a terra como um alicerce vivo (Primavesi, 2016) e uma fonte cosmológica de ser, onde somos parte e participante dela. Assim, foi decidido que era preciso quebrar a rigidez do solo para proporcionar melhores condições às plantas que iam ocupar o local futuramente. Uma enxada, picareta, enxadão e cavadeira compuseram as nossas primeiras ferramentas. Com elas, quebramos o solo cavando buracos de 1,20m de diâmetro e 80 cm de profundidade aproximadamente. Medimos a distância dos canteiros e dos buracos com nossas enxadas, sem muita preocupação com uma simetria perfeita.

Era visível a escassez de vida naquele chão duro e pedregoso. Poucos eram os que conseguiam viver em meio às britas. Em algumas semanas, foi se percebendo que nosso objetivo de descompactar o solo seria um grande desafio. Fora a terra dura, tínhamos poucas ferramentas disponíveis, que nesse tempo já estavam praticamente quebradas por conta das pedras. Até que de repente, um professor da universidade se interessou pelo trabalho que vinha sendo executado. Luciano Gomes Fischer, docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, apoiou o projeto trazendo diversas ferramentas novas, sendo um dia marcante pela alegria geral. Sentimos assim um compromisso de gratidão.

Os meses seguintes foram de trabalho árduo preparando os ninhos de plantio. Após uma forte chuva, que alagou praticamente todo nosso trabalho, nosso movimento foi posto à prova: será que vai dar certo? O que poderia vir como uma insegurança e desistência, veio como uma resposta da terra e do solo em como deveríamos prosseguir diante das dinâmicas desse ambiente. Notamos que o ideal seria trazer terra de fora, já que poderíamos perder a plantação na época das chuvas. Um dos investimentos mais importantes da história do projeto se apresentou como caminhão de barro, que foi utilizado para subir o nível da terra na ilha de plantio, proporcionando mais espaço para as raízes crescerem também.

Esse caminhão de barro foi o diferencial para produzirmos condições favoráveis para sementes e mudas futuras. Ao todo foram oito meses preparando os berços e com o tempo se observava uma mudança da paisagem, as ilhas já feitas a mais tempo apresentavam uma terra úmida e mais vida, o que era um bom sinal em meio às incertezas. Os ninhos causavam curiosidade nas pessoas que passavam por ali. Alguns só conseguiam enxergar “mato” e queriam entender o porquê de estar usando a palhada no chão, mesmo quem já tivesse algum contato com a vida no campo. Outras pessoas, no entanto, diziam já conhecerem a técnica, que aprenderam no cultivo de seus familiares como avós, mães, pais, tias(os)...

Se aproximando do plantio, a próxima parte importante do planejamento seria a combinação de plantas em cada um dos ninhos. A principal reflexão era sobre como produzir um ambiente agradável à vida e suas relações, compreendendo o contexto do espaço universitário. Em conjunto a este planejamento nós fomos aprendendo com as plantas em outros ambientes, coletando sementes, aprendendo a replicá-las e a reconhecê-las. Percebendo as preferências de vida de cada uma. Neste longo processo

de coleta, foi se observando quais delas e onde cada uma poderia contribuir para formar a diversidade de nosso ambiente. Além disso, dias antes de plantar, passamos nos sítios de diferentes produções familiares de agricultores parceiros, os quais generosamente compartilharam suas sementes crioulas e seus conhecimentos utilizados. Era um grande diálogos de saberes!

Com tantos ninhos que construímos, nosso imaginário foi tomado pelo sentimento de experimentação artística dessa linguagem cósmica com a Natureza, como numa obra de arte ingênua em que o pincel e as tintas brincam espontaneamente na tela. Para Sato e Passos (2009, p. 47) “a arte é, também, o exercício de nossa capacidade de quebrar a monotonia textual e aprender a usar diferentes linguagens no desafio pedagógico e investigativo.” Assim, não foi algo simplesmente aleatório, mas sim uma experimentação de sentidos com o cosmo. Nessa proposta, as discussões eram quase que diárias sobre como unir os saberes tradicionais e originários ao conhecimento de práticas contemporâneas em nosso terreno, já que estas sabedorias foram e são cultivadas há muito tempo.

Desta maneira, os ninhos foram divididos em três tipos de consórcios. Ou seja, três formas diferentes de se plantar com espécies variadas, cada uma delas com suas capacidades na sucessão e nas relações ecológicas. Um desses tipos é a linha de borda, em que foram plantadas sementes e mudas que fornecem matéria orgânica e funcionam, por exemplo, como uma barreira natural para contenção do vento, produção de biomassa e ainda para produzir frutos. Espécies como margaridão, cana de açúcar, abóbora, crotalária, algodão, maracujá e girassol são algumas das espécies que compõem a borda.

Os canteiros centrais foram divididos em dois grupos: linha de árvores para o reflorestamento e a linha de roça para a produção agrícola anual. Na linha arbórea foram plantadas sementes com a técnica de muvuca, onde tinha tanto árvores e arbustos de crescimento rápido (para-raio, moringa, aroeira, ingá, mamão, sumaúma, amora e etc.) quanto espécies de crescimento mais lento (pé de cupuaçu, caju, abacate, fruta do conde, graviola, siriguela, cajá e etc.). Além de produzirem frutos, as de crescimento rápido auxiliam no cuidado das árvores do futuro, que crescem mais lentamente, seja através de matéria orgânica, liberação de exsudatos ou apenas uma sombra.

Na linha de roça, escolhemos espécies que são resistentes e possuem características que ajudam a recuperar o solo no início do sistema, como os feijões,

aipim e milho. Estas cultivares possuem ciclo de vida curto, permitindo o replantio no local enquanto as árvores se estabelecem e vigoram. Além disso, essas espécies ocupam um lugar historicamente importante dos hábitos alimentares no Brasil, sendo parte de uma antiga e fundamental relação ancestral com elas e que permanecem até os dias de hoje e dão base para nossa alimentação.

A partir do trabalho e das discussões criadas pelo grupo dentro do próprio instituto, o corpo docente também sentiu a necessidade de expandir os debates para outros espaços da universidade. Esse interesse foi crucial para que o protagonismo estudantil superasse barreiras do diálogo, os participantes do projeto foram convidados diversas vezes para contribuir para elaborar uma outra dimensão de ensino-aprendizagem dentro da Graduação, o que possibilitou experiências marcantes da nossa vida acadêmica.

O espaço agroflorestal, sua construção e suas reflexões transbordaram para a disciplina eletiva de *Educação Ambiental*, ministrada pelo professor Rafael Nogueira Costa, oferecida para os cursos de Graduação em Ciências Biológicas da UFRJ. Nesta disciplina, nos anos 2022 e 2023, parte significativa da ementa foi direcionada para o debate sobre *Agroecologia*, com ampla participação dos estudantes do ÁrvoreSer na qualidade de monitores e educadores, além da participação do Doutorando Paolo Martins do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO (Vasconcelos; Martins; Costa, 2023).

As experiências produzidas através dessa parceria fortaleceram ainda mais o movimento, os estudantes se engajaram no tema e passaram a colaborar nos mutirões sempre que podiam. Surgiu assim a ideia e a possibilidade de se transformar esse movimento das atividades no espaço ÁrvoreSer em extensão universitária, a fim de institucionalizar nossas ações definitivamente com a universidade e aproximar mais estudantes para esse movimento. Esse desejo era algo cultivado desde o princípio das ações e finalmente se tornaria realidade com o apoio dos professores Rafael Costa e Luciano Fischer. Sempre buscando envolver as pessoas ao movimento, o grupo de estudantes do movimento promove ações de educação ambiental estimulando a criticidade, seja com crianças, visitantes, professores, alunos e servidores. A agrofloresta passou a proporcionar eventos e discussões ao ar livre que dificilmente eram encontrados no meio universitário.

A observação e atenção sempre foram práticas estruturantes desde o começo das atividades no espaço, o que nos permitiu dar lugar à imaginação, à curiosidade e ao diálogo. Isso mostra como o lugar pôde se tornar em um ambiente de construção orgânica do conhecimento, em coletividade, escutando ao próximo e compartilhando saberes sobre a terra. Por conta disso, foi se gerando um cuidado quase que inevitável a todos os integrantes do grupo quanto ao aprendizado e construção do trabalho em comunhão. Dia após dia, nessa busca incessante, as mudas foram crescendo, sementes brotaram e a cada hora algo novo vem aparecendo na agrofloresta.

Depois do plantio, em poucos meses o espaço já vinha respondendo da melhor forma possível. Logo de começo, colhemos milho, feijão, melão e abóbora que brotaram daquele solo. Esses frutos construíram laços e momentos inesquecíveis para nós, como o caldo de feijão e milho verde cozido para o grupo do ÁrvoreSer e para os que tinham apoiado o movimento. Hoje, o tamanho das árvores já impressionam, compondo agora uma paisagem com suas folhas e flores que colore o ambiente em diversidade. Os alunos, professores e servidores frequentam o espaço a qualquer hora do dia. Os animais têm presença confirmada diariamente. Insetos polinizadores como abelhas, borboletas e besouros aparecem em abundância. Formigas, larvas e minhocas fazem seus manejos. Pássaros sobrevoam e se alimentam na agrofloresta. As plantas se aconchegam cada vez mais. Todas as vidas são bem-vindas, lá compartilhamos e construímos saberes. Portanto, trabalhando com a vida, de alguma maneira nos encontramos como parte dela em seus ciclos. Nos inserimos ali como numa simbiose com a pluralidade das formas de ser.



Figura 1 - Conjunto de quatro imagens que mostram o processo de construção e atuação no espaço agroflorestal.

Considerações Finais

Este ensaio surge em meio a indignação com o processo educativo realizado dentro das “caixas disciplinares”, das paredes e muros da universidade. Pela forma geral de construção do conhecimento no meio acadêmico. Nesse sentido, pela elaboração crítica buscou-se trabalhar sobre outras maneiras de ver e se relacionar com o mundo. Dessa forma, se construíram experiências pedagógicas a partir das práticas em contato com o solo, a roça, as plantas, com os demais seres humanos e mais que humanos. Como numa experimentação única de vários artistas em conjunto, pintores-educadores, o quadro ganhou vida.

Assim, diante desse contexto, o ensaio propõe uma *contação de histórias* ao passo que suscita reflexões no caminhar da leitura. Busca entrelaçar a construção de um movimento coletivo estudantil de reflorestamento por meio da agroecologia, ao passo que reconstrói relações cosmológicas que inspiram a leitura do mundo dentro do âmbito pedagógico (Bispo dos Santos, 2023). Esse movimento é o que denominamos *ÁrvoreSer*. A partir da poética e política da arte, tomamos como tal ponto como conexão para compreender o processo de construção do espaço agroflorestal enquanto uma pintura. Aliado a isso, tem-se a agricultura em suas proporções ancestrais como uma arte histórica na terra. Em que as expressões se dão por meio das relações e composições entre diferentes modos de existência.

No processo dessa imersão brincante, propomos contextualizar nossas reflexões e práticas com a agroecologia. Inspirados em saberes tradicionais e ancestrais, trazemos a aprendizagem cosmológica como primeiro passo de (re)construção de relações, linguagens e interações no e com o mundo. Assim como as diferentes formas de existência que nele habitam e nos ensinam nesse processo cosmopedagógico.

Agradecimentos:

Em agradecimento especial e eterno aos agricultores Renatinho, Renan Truta, Beatriz Divino, João truta e Vitor Ramalho. Aos docentes Ana Cristina Petry, Luciano Gomes Fischer, Patrícia Luciano Mancini e Mauricio Mussi Molisani. À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), por meio do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (E-26/201.321/2022) e Apoio à melhoria das escolas da rede pública sediadas no Estado do Rio de Janeiro 2021 (260003/007325/2021). Ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico (CNPq) pelo apoio ao Programa Pesquisas Ecológicas de Longa Duração (PELD/CNPq), Sítio Restingas e Lagoas Costeiras do Norte Fluminense (RLaC).

Referências

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **ClimaCom – Diante dos Negacionismos** [online], Campinas, ano 8, n. 21. novembro 2021. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/monoculturas-do-pensamento/>

PRIMAVESI, Ana. **Manual do solo vivo: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio**. 2a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Arte-educação-ambiental. **Ambiente & educação**, v. 14, n. 1, p. 43-59, 2009.

SCARANO, Fabio Rubio. **Regenerantes de Gaia**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2019.

VASCONCELOS, Bruno Vilela. **Árvore-ser: manifesto poético-filosófico à vida na terra-mundo**. **ClimaCom – Políticas Vegetais**, Campinas, ano 9, n. 23, dez. 2022. Disponível em: <https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/arvorece-ser/>

VASCONCELOS, B. V.; MARTINS, P. C. M.; COSTA, R. N. Regenerando imaginários com a Mata Atlântica: a Educação Ambiental desde el Sur como horizonte para uma formação política mais-que-humana nas Ciências Biológicas. In: **XIV Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM)**, Niterói-RJ. São Paulo: Síntese Eventos, 2023. p. 1-20.



SERES NO RIO – Aquarela de EICHWALDMOND, AU

Jogos Tradicionais e Indígenas: educação e lazer levados a sério

Daniel Cobra Silva
Ana Cristina Zimmermann
Soraia Chung Saura¹

Introdução

“Se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral porque já estava aqui”.
(Krenak, 2022, pag. 11)

Figura 1 e 2: Canoas imersas no mesmo ambiente



Fonte: Soraia Saura e Paulo Federal / arquivo pessoal

¹ Soraia Chung Saura e Ana Cristina Zimmermann são docentes na Escola de Educação Física e Esporte da USP, orientadoras nos Programas de Pós Graduação em Educação e da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Daniel Cobra Silva é mestre pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.

Os Jogos dos Povos Indígenas (JPI) são objeto de estudos interdisciplinares, envolvendo áreas como antropologia, sociologia, história, educação física, educação, artes entre outras que atuam nas investigações de culturas materiais e imateriais e suas contribuições, notadamente para se pensar um mundo sobre outras bases epistemológicas (Ferreira, 2010; Zimmermann e Saura, 2020). Estes estudos têm anunciado a relevância da projeção dos jogos indígenas em grandes eventos, mas também sua importância no interior das sociedades indígenas e das comunidades tradicionais. Temos destacado especialmente a centralidade dos jogos e brincadeiras dentro do processo formativo de nossas comunidades tradicionais, indígenas e não indígenas. Chamamos atenção para a função ritualística, formativa, simbólica e de coesão social que esses jogos exercem, em diálogo sustentável e afetivo com o ambiente. Também destacamos o papel na transmissão de conhecimento, compartilhando, de geração em geração, valores culturais materiais e imateriais, próprios de uma educação ecocentrada e de fortalecimento identitário. Uma transmissão que acontece no momento mesmo de sua experiência corpórea, qual seja, de seu acontecimento. E que contribuem para a dissolução de barreiras globais, sejam elas de raça, gênero, idade ou outros marcadores sociais. (Saura e Zimmermann, 2021).

A variedade de jogos indígenas ou tradicionais é imensa no Brasil, assim como no mundo. Porém ainda pouco difundidos em relação ao esporte moderno, por exemplo. Jogos e brincadeiras tradicionais e também indígenas têm diferentes finalidades, mas o fato é que permeiam a vida dos povos tradicionais, seja com sua presença em datas festivas ou no interior da vida cotidiana. Além de recreativos, existem os jogos cerimoniais como por exemplo os de preparativos para caça ou guerra. Todos possuem fundo educacional e transmitem valores. Cada grupo étnico apresenta suas próprias particularidades em relação aos jogos, seus equipamentos, materiais utilizados, regras e significados. Nestas especificidades, que refletem posicionamentos éticos e estéticos (Torres, 2012), os jogos refletem as características e valores de diferentes nações.

Grandes forças naturais como rios, mares e montanhas são tidos como entidades – não só para as populações tradicionais, mas também para praticantes que se envolvem com o ambiente. (Silva, Saura e Zimmermann, 2020; Ito, Saura e Zimmermann, 2022; Hackerott, Zimmermann e Saura, 2023) Assim, neste capítulo tratamos de uma gramática devaneante comum, cujos elementos buscamos entrecruzar, mesmo em realidades e

contextos tão distintos. Isso devemos à fenomenologia – prática capaz de identificar unidades de sentido estruturantes para o humano. Estes atravessamentos surgem como presentes ofertados por esta forma de olhar: após árduos trabalhos realizados com observações, descrições, entrevistas, relatos e imagens. Não se pode abrir mão destas etapas do processo, sem a qual os resultados, aprendemos, ficam comprometidos. Destacamos especialmente o trabalho árduo de observar e descrever minuciosamente os fenômenos observados em campo. É desta etapa cuidadosa de procedimentos de pesquisa e formas de compreender e descrever o mundo que surgem as unidades centrais – que têm sido analisadas à luz dos estudos do imaginário. Aqui apresentamos sínteses de pesquisas realizadas com bastante afinco pelo Grupo de Estudos PULA². Estes estudos situam-se dentro do escopo da Filosofia do Esporte, área que há mais de 10 anos implementamos no Brasil, buscando contribuir com as reflexões sobre Educação, Cultura, Educação Física, Esporte e Lazer. As pesquisas giram em torno da fenomenologia e fenomenologia da imagem, ou dos estudos do imaginário (Rocha Pitta, 2005; Ferreira-Santos e Almeida, 2012). Para tanto, o olhar sobre produções corpóreas ou artísticas de comunidades tradicionais tem inspirado diferentes investigações (Baptista, 2018; Lemos, 2020; Silva, 2020). Outras produções com olhares decoloniais têm sido desenvolvidas no coletivo com contribuições aos estudos de raça e gênero.

2 “O Grupo de Estudos PULA, da Escola de Educação Física e Esporte, também da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua com pesquisas que envolvem o corpo e o movimentar-se, desdobrando-as em análises que partem de uma perspectiva filosófica. Atividades de esporte e lazer bem como práticas educativas são interrogadas levando em conta esse saber corporal sobre o qual nem sempre se consegue dizer, explicar. O conhecimento – de qualquer espécie - pode ser nomeado, compartilhado, analisado. Já o saber ao qual nos referimos não foi sistematizado, ainda não está apresentado sob a forma de palavra ou discurso. Das pesquisas acadêmicas surgiram projetos de cultura e extensão já sedimentados entre a comunidade uspiana e entorno: o Projeto Cinema e Corpo em parceria com o CINUSP Paulo Emilio; as Noites de Dança na EEFE-USP; o Festival de Jogos Tradicionais na Escola Desembargador Amorim Lima. Oficinas e vivências são oferecidos a graduandos e integrantes da comunidade: escalada, skate, parkour, danças, lutas, bordado, velejar, circo, jogos tradicionais, entre outros de nossos campos de pesquisa. A filosofia e as áreas de fenomenologia e fenomenologia da imagem, contribuem no propósito de uma busca epistêmica, a fim de investigar e aprofundar temáticas tão variadas quanto fascinantes. O Lazer, o Brincar, o Jogo, o Tempo, o Espaço, os Jogos Tradicionais, os Esportes de Aventura, entre outros, tangenciam estudos e debates que envolvem a justiça, a equidade, as questões de gênero e raça, as habilidades manuais, os modos de viver, a dimensão da ética e da estética... são exemplos de alguns temas que, sob a ótica da filosofia, fornecem subsídios para discussões e análises estimulantes e provocativas.” (Saura e Zimmermann, 2018, pag. 114)

Isso porque o próprio olhar fenomenológico pode ser considerado decolonial - se bem conduzido o processo - na medida em que busca saberes oriundos das experiências dos sentidos. E nisto, comunidades autóctones e tradicionais são especialistas. Falamos, portanto, de investigações que sustentam um diálogo fenomenológico genuíno.

Também é mister sinalizar que, além das pesquisas realizadas pelo grupo de estudos, em 2022 tivemos uma importante fonte de dados sobre os eventos realizados pelos povos indígenas a partir do primeiro curso universitário sobre a temática. Em uma inédita parceria, a Escola de Educação Física e Esporte da USP em conjunto com o Comitê Intertribal Indígena – ITC, desenham o Curso Universitário de Difusão “Jogos dos Povos Indígenas e Saberes Originários”. Foi a primeira ação de um Acordo de Cooperação Acadêmica, sendo a primeira parceria da instituição uspiana com uma associação indígena, e com um curso ministrado majoritariamente por professores indígenas.

O Brasil é pioneiro na realização do grande evento Jogos dos Povos Indígenas (JPI), que acontecem a nível nacional desde 1996 e a nível mundial, desde 2015. Trata-se de um dos maiores encontros de etnias de povos originários de que se tem notícia – no Brasil e no mundo. Foram concebidos, articulados e realizados pelos irmãos Carlos e Marcos Terena, fundadores do Comitê Intertribal Memória e Ciência Indígena – ITC, que viram no esporte, ainda nos anos 90, uma possibilidade de integração entre os povos e de visibilidade para a diversidade existente em nosso país.

Neste curso, foram desenvolvidas 14 aulas onde o destaque ficou a cargo dos professores indígenas, que compartilharam saberes em relação aos jogos de suas diferentes etnias, com temas entrecruzados como espiritualidade, saberes indígenas, direitos humanos, fóruns sociais, poder público e políticas públicas. Destacou-se a importância dos Jogos dos Povos Indígenas para o Brasil e para o mundo, com o reconhecimento da ONU - cujos representantes estiveram presentes neste curso - e o alinhamento com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Sem mencionar a importância deste conteúdo para os currículos brasileiros. Especialmente no que tange a aplicação da Lei brasileira 11.645/2008 que torna obrigatório no país o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas escolas, percebeu-se, ao longo do curso, o quanto nos falta informação sobre as nações indígenas brasileiras, seus diferentes troncos linguísticos e culturais, suas histórias de resistência e principalmente, suas práticas corporais.

As histórias, as vivências e as diversidades são emocionantes. Importantíssimo o lugar de fala dos professores indígenas. O curso foi incrível. Eu desconhecia a complexidade e a magnitude dos Jogos, conseqüentemente suas organizações e realizações. Aprendo a ser antirracista também a partir das perspectivas indígenas. (depoimento de participante em avaliação final do curso em 2022).

Foram apresentadas as modalidades dos Jogos dos Povos Indígenas que ocorrem em águas abertas, as modalidades de precisão e perícia e as de força e velocidade. O futebol indígena masculino e o futebol indígena de mulheres ganharam destaque por sua importância entre as diferentes etnias. Distinguiu-se a diversidade, a pluralidade, mas também as recorrências em múltiplas identidades. Compreendeu-se a participação intergeracional das nações, envolvendo atletas, caciques, lideranças religiosas, juventudes, mulheres e infâncias. Neste sentido, os Jogos dos Povos Indígenas tornaram-se, no Brasil, um evento de fortalecimento das identidades e culturas de diferentes nações indígenas. Além dos professores indígenas, as aulas contaram com a participação de 12 professores universitários, pesquisadores do tema sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Beatriz Rocha Ferreira (NGIME-UFJF), complementando os debates. Um evento deste porte, reconhecido internacionalmente há tantos anos, exigia ser abordado nos currículos universitários.

Não fazia absoluta ideia do quanto era importante e o quanto era gigantesco em significado e importância os Jogos dos Povos Indígenas para os povos originários, do Brasil e do mundo! Saber desses significados amplia ainda mais a nossa visão sobre tudo o que circula a história dos povos originários. Diante de tantas emoções, fico tentando imaginar como passar isso aos meus alunos, também de forma significativa. (depoimento de participante em avaliação final do curso em 2022).

Este curso, além de sua relevância para o pensamento científico e decolonial, foi uma importante fonte de coleta de dados sobre o pensamento indígena a respeito de suas práticas corporais.

Neste texto, onde trazemos as pesquisas do coletivo PULA e relações com os Jogos dos Povos Indígenas, gostaríamos de lançar luzes especialmente para o diálogo

destes jogos com o ambiente onde estão inseridos, pois estas práticas, por si só, requerem uma atenção ética e estética (Lacerda, 2012) especialmente ambiental. Jogos e brincadeiras autóctones são considerados atividades de lazer aos olhos do mundo contemporâneo. No entanto, sua capacidade de inferir sobre a vida cotidiana nos traz outras bases para pensar o lazer e sua inserção na educação. Assim como quicá, relacionam-se com a educação ambiental. Buscamos deste modo ampliar olhares sobre essas atividades, ora recreativas, ora festivas, ora ritualizadas, porém sempre indubitavelmente, formativas.

Natureza é a cabeceira

Figura 3: Corrida de canoa indígena nos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas



Fonte: Marcelo Camargo / Agência Brasil

Destacamos em outros trabalhos como os valores expressos nas práticas de jogos e brincadeiras tradicionais incluem o respeito à terra, animais, elementos da natureza e todas as formas de vida. De um modo geral e insistente (Saura e Zimmermann, 2021; Zimmermann e Saura, 2014). Com atenção acurada aos ciclos da natureza e seus movimentos. As comunidades recorrentemente irão afirmar que é por meio dos jogos que entram em contato íntimo com a natureza, seus elementos e também com outras espécies.

É importante salientar que são as dimensões continentais do nosso país que permitem que comunidades tradicionais mantenham certo isolamento do mundo contemporâneo, possibilitando que sustentem, ainda nos dias de hoje, seus modos de vida, produção de conhecimento, cosmologias, além de práticas corporais e sistemas educacionais complexos e apoiados na percepção. Ainda que estabeleçam conexões com o sistema capitalista ocidental, previnem-se de sua extremada interferência. País de grandes variações ecológicas, abarcamos zonas climáticas muito diversas entre si, como a Floresta Amazônica – a maior floresta tropical do mundo; o Pantanal, a maior planície inundável; o Cerrado, com suas savanas e bosques; os campos dos Pampas no sul; a floresta tropical da Mata Atlântica; a Caatinga e o semi-árido. É a partir destes sistemas que temos a maior biodiversidade planetária – que representa em mais de 20% do número total de espécies de flora e fauna no globo terrestre. No que tange a exuberância da vida na terra, o Brasil ocupa o primeiro lugar no ranking mundial (Brasil, 2000).

Temos aprendido como essa biodiversidade representa sobretudo uma sociobiodiversidade. Segundo o IBGE (2012), o Brasil abriga 305 povos indígenas falantes de 274 línguas originárias. Nosso país possui mais línguas do que, por exemplo, o continente Europeu, que possui no total, 140 línguas segundo o Institute of Historical Research. Além das comunidades indígenas, temos destacado a diversidade de comunidades tradicionais brasileiras, notadamente associadas aos diversos biomas (como pantaneiros e ribeirinhos), profissões artesanais (como seringueiros e pescadores tradicionais) e etnias (como quilombolas e indígenas) (Reis, Zimmermann, Saura, 2021; Silva, Saura, e Zimmermann, 2020).

Uma característica de atravessamento recorrente na literatura e que não podemos nos furtar de repetir, diz respeito à proteção ambiental que essas comunidades exercem em seu habitat, devido à sua completa interdependência com o meio ambiente, à observação rigorosa dos fenômenos da natureza e seus ciclos. E especialmente as relações não predatórias que estabelecem com outras espécies e meio, e assim, da maneira como evitam fatores externos de atuarem em suas áreas (Brasil, 2000), algo só mais recentemente considerado pelos campos de estudos da conservação ambiental. Temos experienciado como estas comunidades protegem seus territórios como a seus corpos mesmos³.

3 Segundo a Funai, a população indígena no Brasil, em 1500, equivalia a aproximadamente 3 milhões de habitantes, dos quais cerca de 2 milhões estavam estabelecidos no litoral. Com o processo colonizador,

Ao longo do desenvolvimento das pesquisas, anunciam-se diferentes maneiras do normalmente estabelecido para entender e agir no mundo. No que tange seu sistema produtivo, o denominador comum são as relações não predatórias, uma vez que suas produções não visam o acúmulo de capital, mas a manutenção de um modo de vida. Já sobre seu sistema de geração de conhecimento, apresentam formas mais variadas e múltiplas de analisar o entorno, com notável tecnologia sustentável. O conhecimento destas populações está em constante construção, sendo inacabado, estando em processo e sempre atualizado. Ao contrário da ideia de que o tradicional é algo estagnado, finalizado e está aqui para ser preservado, essas comunidades nos mostram como o conhecimento e a tradição estão em constante atualizações, embora mantenham certas estruturas fundamentais. (Saura e Zimmermann, 2016). Hoje já podemos dizer destas populações que mantêm “um inestimável acervo de conhecimentos tradicionais sobre a conservação da biodiversidade” (BRASIL, 2010, s.p.). Em que pese os inúmeros desafios para a manutenção destes modos de viver, ameaçados sobretudo pela fome de capital e riqueza que lhes tira o sustento, o sossego e interferem em sua saúde comunitária e no seu modo de viver.

Nosso pensamento fica emaranhado com palavras sobre os garimpeiros que comem a terra da floresta e sujaram nossos rios, com palavras sobre colonos e fazendeiros que queimam todas as árvores para dar de comer a seu gado, com palavras sobre o governo que quer abrir nela novas estradas e arrancar minério da terra. Tememos a malária, a gripe e a tuberculose. (Kopenawa e Albert, 2015, pag. 226).

É interessante o pensamento apresentado por diferentes lideranças indígenas, não só no Brasil, como no mundo. Falamos de sistemas simbólicos de trocas com o meio (Durand, 1999; Garagalza, 2014) que não nos excluem do meio. Ao contrário, a ele nos integram como parte incontestante. O que nos leva a caminhos da ecologia profunda

por volta de 1650, esse número já havia caído para 700 mil, e em 1957, com a expansão territorial das cidades, chegou a 70 mil indígenas, número mais baixo registrado. A partir daí, a população indígena voltou a crescer com políticas protecionistas, como a demarcação de terras. De acordo com o último censo demográfico, realizado em 2010 pelo IBGE, há 896,9 mil indígenas no país, equivalente a 29,9% da população estimada em 1500, quando do início da colonização. Ainda hoje lutam contra interesses especulativos em suas terras, como o agronegócio, o garimpo e a pecuária, responsáveis por genocídios de populações inteiras. (IBGE, 2012)

(Naes, 1989), da ética do cuidado (Held, 2006) e do perspectivismo (Oliveira, 2012) abordados em outros textos.

Teóricas da ecologia apresentaram epistemologias feministas a tal ponto que torna-se inegável, a nível imaginário, o estatuto matricial de nossas comunidades tradicionais, ainda que violências de gênero estejam em toda parte. De todo modo, temos sido convidadas a despir-nos do antropocentrismo e a mergulhar em premissas ecocêntricas, assumindo nossa relação interespécies e o papel de todas as formas de vida na nossa composição, incluso a corporal. Cada corpo contém mais de 100 trilhões de células e estamos conectados com todos os seres a partir de um sistema complexo de compartilhamento. Até mesmo fortalecendo sistemas deletérios como pandemias em geral (Zimmermann e Saura, 2020).

Para Ailton Krenak (2022), importante filósofo indígena brasileiro, os rios são entidades de grandeza, tanto quanto o são pessoas muito idosas e que carregam conhecimentos ancestrais.

Ao transformarmos a água em esgoto ela entra em coma, e pode levar muito tempo para que fique viva de novo. O que estamos fazendo ao sujar as águas que existem há dois bilhões de anos é acabar com a nossa própria existência. Elas vão continuar existindo aqui na biosfera e, lentamente, vão se regenerar, pois os rios tem esse dom. Nós é que temos uma duração tão efêmera que vamos acabar secos, inimigos da água, embora tenhamos aprendido que 70% de nosso corpo é formado por água. Se eu desidratar inteiro vai sobrar meio quilo de osso aqui, por isso eu digo: respeitem a água e aprendam a sua linguagem. Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos. (Krenak, 2022, p. 27).

Sendo a própria natureza (Saura, Matta e Zimmermann, 2018), estamos em constante interação com o ambiente, carne no mundo, como nos lembra Merleau-Ponty.

Visível e móvel, meu corpo está no número das coisas, é uma delas, preso no tecido do mundo, e dotado da coesão de uma coisa. Mas, porque vê e se move, mantém as coisas em círculo ao seu redor, são um anexo e um

prolongamento dele mesmo, estão incrustadas em sua carne, fazem parte de sua definição plena, e o mundo é feito do próprio estofo do corpo. (Merleau-Ponty, 2013, p.18).

Autores de grandeza filosófica como Merleau-Ponty e Bachelard – que apresentam um arcabouço teórico para trabalhos antirracistas e decoloniais por seus estudos de percepção, imaginação e criação – corroboram com as epistemologias advindas das comunidades tradicionais. São autores que, em bases epistemológicas da filosofia ocidental, recusaram-se a reduzir as coisas do mundo a um parâmetro objetivo universal. Por isso eles nos fascinaram desde o princípio. O aprofundamento nestes autores nos auxilia a enxergar os dados coletados nos campos de pesquisa das comunidades tradicionais, cujos sistemas ontológicos são produzidos a partir dos dados de sentido.

Que têm o meio como uma provocação, como algo que nos convida ao diálogo e à interação. Há um convite pragmático, utilitário, como por exemplo, para o fato de que etnias inteiras assentem-se próximas às águas. Assim as águas são fonte de vida, de alimento, mas também de sonhos e devaneios. As coisas do mundo, matérias primas encarnadas em um meio físico, são nosso próprio corpo. “O mundo é minha provocação, compreendo o mundo porque o surpreendo com minhas forças incisivas, com minhas forças dirigidas” (Bachelard, 1998, p. 166). Isto porque, para Bachelard, os fenômenos trazem em si, além das coisas do mundo, um meio cósmico e devaneante invisível aos olhos, mas próprio do universo imaginativo, revelando corpos e gestos em fluxos e interações simbólicas. O autor descreve como a utilidade por si só não justifica o desejo dos homens de habitar águas, céus, montanhas... de escalar, de voar, de surfar, de navegar, de dançar... Para Bachelard,

Foi na alegria e não na dor que o homem encontrou o seu espírito. A conquista do supérfluo dá uma excitação espiritual mais do que a conquista do necessário. O homem é uma criação do desejo, não uma criação do necessário. (Bachelard, 1998, p. 39).

Ou seja, existem provocações das coisas do mundo, também algo a mais para além da materialidade das coisas. Algo que faz despontar nossa vontade, que reaviva

esse diálogo encarnado no corpo. Algo que imaginamos, trabalhando as matérias, transformando as coisas, dando vida a elas ou as reconhecendo enquanto seres vivos iguais. Algo que a imersão do corpo no mundo consegue nos proporcionar.

A noção de imersão, no sentido do corpo inserindo-se inteiramente nos espaços sem que uma personalidade dirija conscientemente os movimentos (Andrieu, 2016) dialoga com o movimento espontâneo que se apresenta a partir de um saber corporal. A imersão na natureza por meio de práticas esportivas e de lazer, tais como com os jogos tradicionais, pode promover uma sensação de pertencimento aos elementos naturais tanto quanto novas sensações e sentimentos no próprio corpo. Falamos aqui da noção de ecologia corporal, que permite considerar a relação que estabelecemos com os elementos materiais e naturais como parte do nosso próprio equilíbrio (Andrieu, 2017). A partir de uma perspectiva ecológica Andrieu et al (2018) sustentam a ecologia não apenas como discurso, mas como uma prática que está conectada a consciência corporal e a compreensão das consequências de nossas ações, em diferentes níveis, uma prática de autocuidado que se estende a um senso de responsabilidade pelo cuidado com os outros e com o meio (Andrieu et al, 2018; Andrieu, Nóbrega, Torres e Silva, 2017; Andrieu, Nóbrega e Sirost, 2018). Desta forma é possível perceber a forte aproximação entre as proposições de diferentes olhares epistêmicos sobre ecologias corporais e as práticas tradicionais.

Nos sentimos tão profundamente imersos nestes seres que nos permitimos sair de nossos corpos, dessa mesmice da antropomorfia, e experimentar outras formas de existir. Por exemplo, ser água e viver essa incrível potência que ela tem de tomar diferentes caminhos. (Krenak, 2022, p. 14).

Sabemos que as práticas imersivas em contato com a natureza, em que o corpo é modificado pela imersão prolongada, podem renovar a força e energia vital com uma compreensão mais holística, simbólica e poética das interações com os elementos naturais. Em amplos espaços como mares, florestas ou descampados, a imersão íntima (Bachelard, 1990), provocada pela visão ampliada que expande o ser, ao mesmo tempo em que faz com que volte-se a si mesmo, em intimidade (Saura, Eckschmidt, Zimmermann, 2019).

A experiência das comunidades tradicionais brasileiras confirma que a imersão na natureza por meio de esportes e lazer pode promover um sentimento de pertencimento aos elementos naturais e levar a uma nova sensibilidade íntima e cósmica (Bachelard, 1998; Andrieu, 2016). Daí todas as cosmologias apresentando suas imagens e narrativas. Que parece, atualizam-se nos terreiros indígenas de todo o Brasil nos dias atuais.

Podemos mesmo dizer que é na relação imersiva do corpo no mundo que a mágica acontece. Em um incrível diálogo carnal (Merleau-Ponty, 1994), na acurada observação da natureza e no contato direto com a matéria (Bachelard, 1990), coletividades inteiras brincam e jogam imaginativamente. Brinquedos, armadilhas, ferramentas, equipamentos e toda sorte de artefatos na mediação do ser-no-mundo revelam características utilitárias, mas sobretudo devaneantes, caras à educação em geral e à educação ambiental em especial.

Sobre águas e canoas: por uma educação ambiental e estética

Figura 4: Preparação Corrida de Canoas comunidade tradicional



Fonte: Anna Maria Andrade / arquivo pessoal

Sempre estivemos perto da água, mas parece que aprendemos muito pouco com a fala dos rios (Krenak, 2022, p.13)

Poriporiri é um homem que viaja todas as noites através da imensidão do céu, sentado em sua canoa, como uma espécie de avião. No começo, é um rapaz, mas, dia após dia, vai envelhecendo. Quando termina sua viagem, está seco e seus cabelos ficaram brancos. Ele acaba morrendo. Então, suas filhas começam a chorar por ele sem descanso, junto com os espíritos tucano. Suas lágrimas se tornam fortes chuvas que caem longamente na floresta. Depois de algum tempo, quando o corpo do pai já se decompôs, elas recolhem seus ossos com cuidado. Então eles desabrocham novamente e *Poriporiri* volta à vida. Assim é. (Kopenawa, 2015, pag. 84).

Para os Jogos dos Povos Indígenas, o conselho indígena do Comitê Intertribal considerou a importância de divulgar, entre outras, as práticas corporais que acontecem em águas abertas: natação e canoagem. Elas estão presentes no evento desde suas primeiras edições regionais e ganham destaque nos nacionais e mundiais (Camargo et al, 2011). Muito porque a relação com as águas faz parte incontestemente do cotidiano das comunidades indígenas e tradicionais brasileiras. O Brasil possui uma costa marinha de 3,5 milhões km², que inclui ecossistemas como recifes de corais, dunas, manguezais, lagoas, estuários e pântanos⁴ (Brasil, 2000). Além desta costa, o Brasil carrega a maior reserva de água doce do planeta. Rios de grandeza cortam o país em direção ao mar. Suas águas velozes e rumorosas, segundo nossas nações indígenas, possuem espíritos que transitam entre vales e montanhas, carregando histórias que nossos xamãs conseguem escutar e traduzir. Talvez por isso as atividades em torno das águas sejam sempre silenciosas, incluso seus instrumentos. A canoa é um destes equipamentos, que nossas

4 “Áreas de grande concentração populacional e balneários turísticos intercalam-se a amplas extensões de ecossistemas naturais preservados, com povoamento disperso. Em muitos desses locais resistem, ainda, as comunidades de pescadores artesanais – responsáveis por 50% da pesca brasileira –, bem como outros agrupamentos humanos, tais como indígenas e quilombolas, que mantêm, pelo menos em parte, modos de vida tradicionais intimamente vinculados aos ambientes e ecossistemas costeiros. Além disso, boa parte da costa brasileira que ainda apresenta remanescentes naturais preservados encontra-se protegida por cerca de 290 unidades de conservação (entre parques nacionais, estaduais e municipais, reservas biológicas, ecológicas e extrativistas, áreas de proteção ambiental e estações ecológicas.” (Linsker e Tassara, 2005, p.23)

etnias insistem em não substituir por barcos a motor. De outra feita, como poderiam ouvir as águas, os peixes e os espíritos que povoam todas as entidades e seres?

Diante de tamanha rede fluvial e costa marítima, nosso país é também o que abriga o maior número de tipos de embarcação do mundo. Há barcos e canoas para todos os tipos de rios, riachos, igarapés, mares e costas, (Linsker e Tassara, 2005) indicando conhecimentos específicos, tradicionais e sustentáveis. As canoas indígenas e caiaças usualmente são esculpidas do tronco de uma árvore inteira. Deve-se saber da espécie em cada um dos biomas que atende à finalidade de navegar sobre as águas, bem como o período correto de extração da madeira. Depois de identificado e localizado o tronco, o trabalho é coletivo, iniciando com a derrubada, que também exige conhecimentos próprios. E ainda em regime de mutirão, ocorrem os trabalhos de esculpir a canoa (Silva, Zimmermann e Saura, 2020). Os trabalhos continuam, pois há celebrações em torno deste novo ser: a embarcação. Uma festa de “puxada de canoa” (Menezes, 2017) traz a embarcação da floresta para o rio. Assim, a canoa permanece com a grandeza da árvore e da mata, mudando de ambiente e acumulando sabedoria. De tronco terrestre para tronco aquático. Remos são parte importante deste processo de produção. Falamos de muitas árvores diferentes – de acordo com o bioma – e de uma tradição antiga, passada de geração em geração, onde meninos e meninas adentram a mata para aprender a identificar as melhores espécies para este ou aquele fim. Faz parte da tradição e da identidade cultural de um povo saber produzir cestas, canoas, arcos, flechas, tecidos e assim por diante, da maneira como sempre fizeram seus antepassados. Trata-se de um processo de educação ecológica, de um corpo forte e preparado para uma alma protegida (Menezes, 2017). Com frequência, a produção destes instrumentos está associada à passagem da adolescência para a vida adulta, quando um jovem adquire seu próprio equipamento.

O jogo de corrida de canoas é uma atividade festiva, que ocorre durante celebrações, festivais ou eventos comunitários importantes (Hackerott, 2018). Além do caráter competitivo, a corrida de canoas tem um significado cultural e simbólico para as comunidades indígenas, representando a importância do trabalho em equipe, a relação com a água e a natureza, e a habilidade de navegar pelos rios e mares, características essenciais para a sobrevivência e o sustento. As regras variam de acordo com região e comunidade, mas geralmente as equipes competem em percursos determinados que

incluem linha reta ou trajetos com obstáculos. Falamos de eventos emocionantes, com torcidas animadas, música, dança e alimentação coletiva.

Na aquisição de habilidades corporais e espirituais, os jogos têm função formativa central. Não existem treinamentos específicos para se ficar forte ou veloz. Existe a vida mesma e existem os jogos. Brincando, jogando e trabalhando é que os jovens adquirem habilidades físicas necessárias. Fazer um roçado, carregar a colheita em cestos enormes, puxar redes no rio, remar para a pesca são atividades cotidianas. Tais atividades exigem este corpo imerso e em diálogo com essa experiência. É nítida a surpresa dos indígenas quando vem à cidade e veem pessoas praticando atividades físicas, por exemplo, o praticante de corrida de rua. “Mas ele está correndo para onde?” perguntam. A lógica de treinamento físico indígena está ligada à aplicação da energia corporal no cotidiano, seja ele em momento de trabalho, jogo ou rito.

Para a preparação/treinamento de bons guerreiros e guerreiras, caçadores e/ou pescadoras e pescadores é comum, além da participação na vida cotidiana, a reclusão e o jejum alimentar. Tão diversos quanto os são as nossas nações, dizem de um sistema onde, por meses de isolamento, se aumenta a percepção de um modo geral: saber ouvir e identificar os sons da floresta, o *timing* da agilidade, o ritmo das coisas, o fluxo natural dos acontecimentos. O movimento, a vida ativa e a alegria são tidos pelas nossas nações como sinais de saúde. Enquanto que a apatia e desinteresse, sinais claros da aproximação de um espírito de doença. Crianças são estimuladas a participar de todos os afazeres desde muito pequenas, sendo para elas fabricados instrumentos e equipamentos de acordo com o seu tamanho. Assim a educação na natureza ou ambiental (Soares, 2016) é sinônimo de participação e integração, em um processo de fazer-junto (Saura, 2008). Sob a perspectiva da ecologia corporal (Andrieu, 2008-2011, Andrieu e Loland, 2017), compreende-se como práticas corporais na natureza podem proporcionar experiências ricas em conhecimento corporal. Aumentar esse conhecimento perceptivo, tanto físico quanto sensorial, parece ser o objetivo principal desta educação ambiental e ecológica.

Nesta educação - fortalecida e implementada na prática de jogos e rituais - a atenção está frequentemente voltada para a percepção corporal do ambiente e das coisas do mundo (Bachelard, 1998). Sabemos que a frequência e intensidade dessas experiências podem gerar novos aprendizados sobre como percebemos o mundo e a nós mesmos nessa relação (Zimmermann & Saura, 2017). Há um argumento de que estes

jogos e práticas podem desafiar nossa maneira de interrogar e olhar o mundo em favor da sabedoria corporal. No entanto, não se trata de relações lineares de causa e efeito. A perspectiva ecológica refuta uma abordagem instrumental dos Jogos Indígenas ou de práticas na natureza - o foco passa a ser a compreensão dos processos que enaltecem a atividade perceptiva.

É deste lugar da capacidade perceptiva que jogos e brincadeiras são valorizados. Para as nossas etnias os jogos, brincadeiras e rituais fortalecem o corpo, mas sobretudo alegam os espíritos. Nossos espíritos alegres convidam outras entidades da mata a compartilhar dessa energia vital positiva. Assim, alegres, os espíritos trabalham e evitam que o céu desabe sobre a cabeça de todos – indígenas e não indígenas - como argumenta Kopenawa em “A Queda do Céu” (2015).

Considerações Finais

Jogos indígenas e de comunidades tradicionais apresentam-se como fonte de reflexão para o diálogo ser-no-mundo, especialmente no que diz respeito ao ambiente, com o qual estão intimamente imbricados. Falamos de uma educação ambiental que é notadamente estética, por sustentar-se primariamente na percepção. Se emprestarmos a definição literal da palavra Estética - qual seja, a faculdade de sentir ou compreender pelos sentidos - sobressaem-se os dois pares estruturantes desta experiência sensível nos jogos: o corpo e a materialidade do mundo. Além de estética, esta educação ambiental é também ética, na medida mesma em que se valora o que se percebe. O momento dos jogos, do brincar e do descanso são centrais para os povos indígenas e tradicionais pela energia vital com que imbuem o corpo, enquanto que o trabalho em excesso é considerado uma distorção e influência do mundo não-indígena. A alegria corporal associa-se à grandeza espiritual. Assim, diferentemente de muitas situações sociais contemporâneas, aqui o lazer ocupa o terreiro central nos momentos comunitários mais relevantes. Na perspectiva dos povos indígenas e tradicionais, podemos dizer que a educação ambiental está conectada à percepção corporal advinda especialmente de jogos e brincadeiras imersivos na natureza.

Referências Bibliográficas:

ANDRIEU Bernard, NOBREGA, Petrucia da, SIROST, O. Body Ecology: a new philosophy through cosmic emersiology, *Acta Universitatis Carolinae Kinanthropologica*, n.54, v.1, p:17-24, 2018.

ANDRIEU Bernard; NÓBREGA, Petrucia da; TORRES, L.S.; SILVA, L.A.N. da. Emergir na natureza: uma educação para a ecologia corporal e lazer emersivo, **Revista COCAR**, Edição Especial n.4 p. 09-27, 2017.

ANDRIEU B., LOLAND S. (eds.) Body Ecology & Emersive Leisures, Spécial issue *Society & Leisures*, n. 40, 1, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes; 1998.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

BAPTISTA, Thaís da Silva. A dança do ventre: movimento e expressão. Dissertação (Mestrado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte) Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2018.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente. A Convenção sobre Diversidade Biológica. Brasília: **Secretaria de Biodiversidade e Florestas** (Série Biodiversidade n 1). 2000.

CAMARGO, Vera Regina Toledo; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. **Jogo, celebração, memória e identidade: reconstrução da trajetória de criação, implementação e difusão dos Jogos Indígenas no Brasil (1996-2009)**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2011.

DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. Jogos dos Povos Indígenas: diversidades. O Público e o Privado, v. 8 n. 16, **Dossiê Estado, Políticas Públicas e o Reconhecimento de Direitos Culturalmente Diferenciados**, 2010.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA Rogério de. **Aproximações ao Imaginário: Bússola de Investigação Poética**. São Paulo: Képos, 2012.

GARAGALZA, Luis, Tras las huellas de Hermes: la hermenéutica simbólica como contribución a los estudios del imaginario, in: **Cadernos de Educação**, n. 14, 2014.

HACKEROTT, Maria Altimira. Devaneio e Movimento na experiência do velejar. Dissertação (Mestrado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte) Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2018.

HACKEROTT, Maria Altimira; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. The phenomenology of image and enthusiasm for the experience of foiling sailboats. **Leisure Studies**, v. 1, p. 1-12, 2023.

HELD, Virginia. **The ethics of care: personal, political, and global**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Os indígenas no Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão**. 2012.

ITO, Eric Sioji; SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. Between chaos and the cosmos: the imaginary of traditional climbing. **World Leisure Journal**, v. 64, p. 551-567, 2022.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami** / 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Cia das Letras, 2022.

LACERDA, Teresa Oliveira. Guest Editor's Introduction to the *JPS* Special Issue on Sport and Aesthetics, **Journal of the Philosophy of Sport**, 39:2, 183-184

LEMOS, Liliane Benevenuto. **Fiando o canto: sabedoria e imaginação simbólica na tessitura da tecelã**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

LINSKER, Roberto; TASSARA, Helena. O Mar é uma Outra Terra. São Paulo: Terra Virgem, 2005.

MENEZES, Paula Mendonça de. **Corpo preparado, alma protegida: jeitos de cuidar e modos de aprender no crescimento da criança Yudja**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Olho e o Espírito**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

NAESS, Arne (1989) [1976]. **Ecology, Community and Lifestyle: Outline of an Ecosophy**. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.

OLIVEIRA, Joana Cabral de. **Entre plantas e palavras. Modos de constituição de saberes entre os Wajãpi (AP)**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REIS, Edirlaine Lopes; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. Artesãs e artesãos do Quilombo da Fazenda em Ubatuba-SP: diálogos com a educação escolar. In: AZEVEDO, Ana D'Arc Martins de; MORALES, Angélica Góis; QUIQUETO, Ana Maria Barbosa; FÔLHA, Jardilene Gualberto Pereira. (Org.). **Povos Originários e Comunidades Tradicionais: Trabalhos de Pesquisa e de Extensão Universitária**. 1ed.Boa Vista; Porto Alegre: Editora UFRR; Editora Fi, 2021, v. 7, p. 83-98.

ROCHA PITTA, Daniele Perin. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**. Curitiba: Ed. CRV. 2020.

SOARES, Carmem Lúcia (org). **Uma Educação pela Natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAURA, Soraia Chung. Culturas Populares, Brincar e Conhecer-se. In: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do Brincar: Diálogo com Escolas**. Instituto Alana, 2015. p. 51-59.

SAURA, Soraia C.; MATTA, P.; ZIMMERMANN, ANA. Os jogos tradicionais e o lazer: apontamentos para uma cultura da paz a partir da perspectiva da fenomenologia da imagem e do imaginário. In: Almeida, Rogério;Hernando Pérez, Tito. (Org.). **Culturas de paz e educação latino-americana**. 1ed.São Paulo: Escola de Educação, 2018, v. 1, p. 163-179.

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. Gaston Bachelard: contribuições para os estudos do corpo e do movimento. In: CARDONA, Ana Cecilia Osorio; CAMARGO, Mercedes Rodríguez; MENEZES, Roni Cleber Dias. **Red de educación Contemporánea en Latinoamérica tendencias latinoamericanas en investigación**. Volume II, 1ª ed. Bogotá: Universidad La Gran Colombia, 2018.

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. O Espaço, o Esporte e o Lazer: Considerações Bachelardianas. In: ROZESTRATEN Artur; BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério (Orgs.). **Imaginários Intempestivos Arquitetura, Design, Arte e Educação**. São Paulo: FEUSP, 2019, p. 341-357.

SAURA, Soraia Chung; ECKSCHMIDT, Sandra; ZIMMERMANN, Ana. Ensaio sobre um princípio fenomenológico da imagem: as árvores e as crianças. In: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 33, n. 12, p. 9-14, 2019.

SAURA, Soraia Chung; ZIMMERMANN, Ana Cristina. Traditional Sports and Games: intercultural dialogue, sustainability and empowerment. **Frontiers in Psychology**, v.11, p.590301 - , 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590301>>

SILVA, Daniel Cobra; ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. O mar e o caçara: a corrida de canoas como jogo tradicional e fortalecimento identitário. **Revista Motrivivência**, v. 32, p. 01-21, 2020.

SILVA, Daniel Cobra. **Corpo e Tradição: diálogos entre os jogos e a cultura dos povos do litoral**. Dissertação (Mestrado em Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte) Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2020.

SILVA, Ronnie de Almeida Alves da. **Viola Caipira e seus ponteiros no imaginário popular**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019.

TORRES, Cesar. Furthering Interpretivism's Integrity: Bringing Together Ethics and Aesthetics, **Journal of the Philosophy of Sport**, 39:2, 299-319, 2012.

ZIMMERMANN, Ana Cristina. SAURA, Soraia Chung (Org.) **Jogos Tradicionais**. São Paulo: Editora Laços, 2014.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. Body, Enviroment and Adventure: experiencde and spatiality. **Sports, Ethics and Philosophy**. v.11, p. 155-168. 2017.

ZIMMERMANN, Ana Cristina; SAURA, Soraia Chung. Les savoirs oubliés: corps, tradition et l'environnement dans les communautés brésiliennes et latino-américaines. **Recherches & Éductions**, p.1, 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/9147>

ZIMMERMANN, Ana Cristina; ITO, Eric Sioji; SAURA, Soraia Chung. La perception de plénitude dans l'escalade durable: l'écologie corporelle pour une éthique du soin. STAPS. **Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives**, n. 132, p.15 - 25, 2021. Home page: [http://https://www.cairn.info/revue-staps-2021-2-page-15.htm]

ZIMMERMANN, A.C. Jogos Tradicionais: experimentação de diferentes lógicas, formas de ser e conhecer. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, v.13, p.55-72, 2021.

Pintando Utopias com a Educação Ambiental: Possibilidades Pedagógicas a partir da Estética

Tainá Figueroa Figueiredo¹
Carolina Andrade²
Laísa Maria Freire³

Primeiras palavras

O meu lugar é caminho de Ogum e Iansã; Lá tem samba até de manhã; Uma ginga em cada andar. O meu lugar, é cercado de luta e suor; Esperança num mundo melhor; E cerveja pra comemorar. O meu lugar, tem seus mitos e seres de luz [...]; O meu lugar. É sorriso, é paz e prazer; O seu nome é doce dizer; Madureira, iá laiá [...] (Meu lugar - Arlindo Cruz e José Mauro Diniz)

1 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Cientista Ambiental (UNIRIO), Licenciada em Biologia (UNIRIO), Mestra e Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES/UFRJ, <https://orcid.org/0000-0003-2095-8796> e tainaff12@gmail.com

2 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Licenciada em Ciências Biológicas (UFRJ), Mestra e Doutoranda em Educação em Ciências e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES/UFRJ, <https://orcid.org/0000-0002-3443-0733> e andrade.carolina@outlook.com.br

3 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Licenciada em Ciências Biológicas (UFRJ), Mestra em Ciências pela Escola Nacional de Saúde Pública - Fundação Oswaldo Cruz e Doutora em Educação em Ciências e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde - NUTES/UFRJ. Professora associada da UFRJ, <https://orcid.org/0000-0002-4573-0969> e laisa@ufrj.br

A música “Meu lugar” de Arlindo Cruz e José Mauro Diniz nos ensina muitas coisas, uma delas tem uma dimensão subjetiva, que é olhar o lugar onde habitamos de forma afetiva e múltipla. A partir do nosso lugar, Sul global, Brasil, Mata Atlântica, Rio de Janeiro, subúrbio carioca, universidade pública numa ilha na Baía de Guanabara, pensamos e elaboramos possibilidades de Educação Ambiental para entendermos territórios e modos de se relacionar com a natureza.

Na geografia a ideia de lugar se vincula a uma construção sociohistórica que cumpre funções, ou seja, é uma funcionalização do mundo da vida construída no cotidiano, já a ideia de território tem a ver com limites geográficos, apropriações de determinada área (Cabral, 2007). Isso significa que um território possui relações de poder (Cabral, 2007) e de afeto por ser um espaço-tempo vivido (Haesbaert, 2007). Por exemplo, a partir da música entendemos que Madureira é um bairro, um lugar geográfico, mas diante das relações de afeto, resistência e de identidade que determinados atores sociais constroem com ele, vemos que é também um território. Mesmo sabendo que esses conceitos possuem diversos significados, pensar o território é fundamental para entender as questões ambientais contemporâneas, visto que envolvem relações políticas, culturas, modos de habitar e de existir humanos e não humanos.

A separação entre natureza e cultura presente na racionalidade moderna é uma das bases para a compreensão dos problemas ambientais (Leff, 2002). Assim como o conceito de território tem diferentes sentidos, o conceito de natureza é múltiplo e está em disputa, transita entre o sentido de família, de entidade espiritual sagrada, de maternidade, de objeto e principalmente de mercadoria, sendo este o sentido mais atribuído aos ecossistemas (Silva; Borba; Foppa, 2021), e aos seres não humanos e seres humanos desumanizados historicamente pela colonialidade e pelo capitalismo (Ferdinand, 2022).

O capitalismo enquanto processo civilizatório e modo de desenvolvimento econômico dita o ritmo do tempo, a velocidade do crescimento e tem fome de lucro, sendo um dos grandes responsáveis pela aceleração da degradação e desequilíbrio dos sistemas ecológicos (Steffen et al., 2015), da extinção de espécies (Artaxo, 2020) e de mundos e modos de viver (Krenak, 2019). Vivemos tempos de crise ambiental que envolve emergência climática e aumento da desigualdade social. Vivemos o presente sem saber se teremos direito ao futuro, conectados pelas tecnologias e desconectados

da terra. Diante da complexidade dessa crise, imaginar um futuro não catastrófico tem sido um desafio.

Essa crise tem origem na racionalidade moderna que tem como fundamento a compreensão da natureza e dos humanos como máquina, a visão fragmentada e dicotômica do mundo, a valorização da dimensão racional e objetiva da vida (Andrade; Sorrentino, 2013) e a desvalorização da subjetividade. Esta racionalidade orienta o modo civilizatório ocidental, suas formas de habitar, compreender os fenômenos da natureza e de desenvolvimento, que vem gerando o esgotamento do sistema Terra (Steffen, 2015). Desse modo, a crise ambiental é uma crise civilizatória vinculada a um problema de conhecimento (Leff, 2002) e para compreendê-la é necessário um olhar complexo, interdisciplinar (Leff, 2002) e multidimensional (Morin, 1990).

A racionalidade moderna é uma hegemonia e influencia como nos relacionamos com natureza e nossos modos de educar (Figueiredo; Andrade, 2024; Andrade; Figueiredo; Freire, 2023). O campo da Educação Ambiental se fundamenta nas reflexões sobre os problemas ambientais e a relação entre natureza e cultura. Assim, a partir dos estudos do nosso grupo de pesquisa (Andrade da Silva et al., 2020; Freire et al, 2022; Andrade et al., 2023; Figueiredo et al, 2023) entendemos a Educação Ambiental como caminho potente para enfrentamento das fragmentações e dicotomias da racionalidade moderna e para construção de diferentes relações entre humanos e natureza para além da mercantilização.

O presente texto se debruça em diferentes propostas educativas de Educação Ambiental desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa de Educação Ambiental e Ensino de Ciências⁴ do Laboratório de Limnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro⁵ e tem como objetivo identificar possibilidades pedagógicas de Educação Ambiental a partir dos significados atribuídos às experiências estéticas. Nesse contexto, assim como Arlindo Cruz e José Mauro Diniz narram “Meu lugar”, narramos sobre a necessidade de ir além da vivência cognitiva sobre questões ambientais nos processos formativos e estimular uma relação sensível e afetiva com a natureza. Apresentaremos oficinas desenvolvidas por nós para diferentes contextos que têm em comum o referencial teórico e a linguagem multimodal.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=yyP8XCJhwbs>

5 <http://www.intranet.biologia.ufrj.br/limnologia/index.php>

Do domínio do cognitivo rumo ao sensível

A formação para exercício da cidadania é um dos objetivos da Educação Ambiental brasileira (Brasil, 1999). Isso envolve a compreensão dos direitos e deveres, consciência das opressões e requer uma aprendizagem para participação social democrática (Figueiredo, 2020). Nesse contexto, olhar para o território e para as questões ambientais locais é uma possibilidade para a construção do pensamento crítico e de relações de pertencimento à natureza e aos biomas e ecossistemas habitados (Freire et al., 2022; Andrade et al., 2020). Além disso, nos possibilita o contato com modos de existir interdependentes com/na Terra e com/nos territórios, as terrexistências (Rufino; Renaud; Sanchez, 2020), o que nos ajuda a questionar a ética antropocêntrica moderna.

O reconhecimento das terrexistências (Rufino; Renaud; Sanchez, 2020), interconexão e interdependência humanidade-terra-território, e das suas dinâmicas é vital para o enfrentamento das consequências da racionalidade moderna colonial ocidental. Também contribui para a emergência de conhecimentos e relações com os territórios fundamentadas em outras racionalidades e éticas não antropocêntricas. Para isso, é necessário o resgate do que é desvalorizado na razão hegemônica, sendo a dimensão subjetiva da realidade (Andrade; Sorrentino, 2013) uma delas. Esta envolve as emoções, afetos e a arte.

Nesse movimento, Sato, Quadros e Kawahara (2018) consideram que a sensibilização ambiental é um caminho para o enfrentamento dos problemas ambientais e que a Educação Ambiental deve se propor a dialogar com a pluralidade. A incorporação da pluralidade é central e envolve as diferenças de territórios, culturas, seres e conhecimentos; o diálogo entre o saber popular e o saber científico (Sato; Quadros; Kawahara, 2018); e o reconhecimento do outro como sujeito (Freire, 2014), para que seja possível compreender a complexidade das realidades e enfrentar as dicotomias e disjunções modernas.

Para Guimarães e Prado (2014), a qualidade ambiental, enquanto valor da sustentabilidade, envolve o desenvolvimento de experiências educativas vivenciais fundamentadas em epistemologias não modernas que possibilitem a emergência de diferentes experiências que incorporam a dimensão espiritual. O reconhecimento da sacralidade da natureza é um caminho de vínculo entre natureza e cultura que pode

questionar e desestabilizar a hegemonia da razão na compreensão da natureza. Isso possibilita a incorporação da interculturalidade e das tradições culturais na compreensão dos territórios (Kato; Silva; Franco, 2018) e dos modos de se relacionar com a natureza. Desse modo, ressaltamos que as práticas educativas e processos formativos devem acolher as diferenças (Bhabha, 2001) como elemento pedagógico de produção de sentidos para além do acolhimento físico, e aqui destacamos as diferenças territoriais, culturais e linguísticas.

A Educação Ambiental é produtora de subjetividades e de sujeitos historicamente situados (Carvalho, 2012), conscientes de si e do mundo (Freire, 2014). A linguagem é o meio de construção de sujeitos e de ação no mundo, pois é como acessamos o real e compreendemos as experiências vividas (Moraes; Galiuzzi, 2003). Assim, ela possui centralidade na construção de identidades (Campos; Freire, 2022). Isso indica que ao nos limitarmos a uma forma de linguagem, podemos restringir possibilidades de entendimento da realidade, elaboração de identidades e agência no mundo.

Diante da relação complexa entre linguagem e ação (Gee, 2011) entendemos que o investimento em diferentes modos de linguagem é um caminho para a construção e reconhecimento de diferentes modos de estar no mundo e para a transformação das epistemologias e racionalidades antropocêntricas e mercadológicas. Além disso, é um enfrentamento à gramática colonial e a dominação da linguagem escrita na educação. Nesse sentido, destacamos que ir além da vivência textual e cognitiva sobre questões ambientais pode promover uma relação sensível e afetiva com a natureza e o meio ambiente.

Compreendemos que a arte é um modo de expressão de linguagens, que pode contribuir com essa sensibilidade afetiva, pois ela “nos ensina a perceber poeticamente o mundo e a nos identificarmos com ele” (Silveira, 2009, p. 380). A arte possibilita uma percepção sensível do nosso redor, estimulando a imaginação, a criação e o sentimento de ser e estar. Ela abre caminho para o ser humano vivenciar suas experiências sensíveis, não só guiada pela razão instrumental da sociedade moderna, que normalmente são impostas pelo imaginário social, mas viver uma experiência estética com o mundo (Marin, 2006).

A definição de estética que estamos discutindo não está relacionada apenas ao belo, mas a uma experiência sensível do ser (Payne et al., 2018) e a “capacidade humana

de transcender o olhar imediatista sobre as coisas que compõem o mundo” (Marin, 2006, p. 279). Esse movimento se relaciona com a percepção humana de olhar para além das coisas objetivas, de modo a criar e se encontrar com suas subjetividades a partir das experiências intrínsecas com o mundo (Marin; Kasper, 2009). As artes potencializam a experiência estética, pois trabalham além do visual, a corporeidade, os sentimentos e a materialidade, possibilitando a descoberta, a criação, a imaginação e a liberdade (Geraldo; Iared, 2022) a partir da percepção do ser.

A percepção estética é um movimento que produz sentido por meio das experiências com o ambiente, que podem ser através da contemplação da natureza, na apreciação e interpretação de obras de arte, na expressão artística e na imaginação criativa. Além disso, ela proporciona uma reflexão para aquilo que normalmente não é visto e permite “aprofundar o superficial, construir valores e conceitos, transcender o que já está dado, posto, conhecido” (Geraldo; Iared, 2022, p. 8). A arte e a estética, ao possibilitarem uma experiência significativa dos sujeitos com o mundo e uma percepção crítica da realidade a partir da reflexão do meio que está inserido, podem contribuir para uma emancipação da razão instrumental e do modo de viver hegemônico (Marin, 2006; Silva; Silva Batista, 2017).

Nesse sentido, compreendemos que a estética dialoga diretamente com as dimensões éticas e políticas. Payne et al. (2018), ao discutirem a indissociabilidade dessas dimensões, propõem o conceito da tríade ética~estética~política dentro do campo da Educação Ambiental. Isso quer dizer que a maneira como experienciamos o mundo se relaciona com a forma como agimos e nos posicionamos nele. A articulação entre arte e a Educação Ambiental pode possibilitar a construção de outros “entendimentos e formas de se relacionar nas dimensões sociais, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas” (Geraldo; Iared, 2022, p. 8).

A conexão que o sujeito cria com o ambiente à sua volta está relacionada com a percepção sobre o vivido e o sentido nesse movimento (Andrade da Silva, 2021). Segundo Rodrigues (2022), essa reflexão e significação das experiências fazem parte de um processo não linear a partir das vivências dos sujeitos com o mundo à sua volta. Essa percepção do todo possibilita o ser humano refletir sobre as suas relações com a natureza (Silva; Silva Batista, 2017). Dentro dessa perspectiva, compreendemos que a arte e a estética favorecem reflexões críticas e transformadoras para as práticas pedagógicas

e formativas de Educação Ambiental, pois a estética pode potencializar as discussões ambientais e a relação ser humano~natureza a fim de fomentar posicionamentos políticos a partir de uma ética do viver.

O habitar no mundo é significado a partir das vivências de cada sujeito (Geraldo; Iared, 2022). Isso quer dizer que as experiências com o mundo serão diferentes entre os sujeitos, pois percebem, significam e (re)significam seus afetos de diversas maneiras (Andrade da Silva, 2021). Além disso, os sujeitos, inseridos em diferentes comunidades, possuem culturas e identidades próprias que geram significados diferentes a partir da relação que cada um tem com os ambientes que habitam (Kawahara; Sato, 2017). Diante disso, não queremos construir uma experiência única a partir da arte, mas trazer a possibilidade de pintar utopias próprias que correspondam a cada território, a cada cultura e às pessoas. Com isso, nossa proposta de articulação entre arte, estética e Educação Ambiental busca possibilitar a imaginação e a criação de outros futuros e maneiras (não hegemônicas) de se relacionar com o mundo em que vivemos, já que às vezes não há tempo~espaço para ser livre, sonhar e imaginar alternativas possíveis de conviver com a natureza.

Da imaginação à significação

A partir desse caminho teórico, apresentamos oito oficinas desenvolvidas pelo nosso grupo de pesquisa em contextos de formação de professores, educadores ambientais, crianças e jovens, do ensino superior, fundamental e médio, e de formação continuada entre os anos de 2018 e 2023, de modo presencial e virtual, no Brasil (nas cidades do Rio de Janeiro/RJ e Parauapebas/PA), no Chile, na Colômbia e no México. Contextualizamos o debate a partir de exemplos de experiências de formação abordando como a estética pode ser integrada nas práticas pedagógicas da Educação Ambiental e como ela pode contribuir para a construção de utopias na Educação Ambiental. São oficinas que trabalham a linguagem multimodal e evocam sentidos de sustentabilidade e/ou reconhecimentos de insustentabilidades na vida cotidiana.

As oficinas foram realizadas em diferentes contextos, formatos e localidades, tendo em comum a abordagem estética da Educação Ambiental, com a utilização de elementos artísticos e culturais como caminho de ensino e debate sobre os conceitos

de meio ambiente e de sustentabilidade (Freire; Coimbra-Filho; Merino, 2021). O planejamento e condução das oficinas foi semelhante na maioria dos casos, adaptando-se os materiais utilizados para contextualizar os territórios e as diferentes situações ambientais. A seguir apresentamos uma síntese das oficinas (quadro 1).

Quadro 1: Síntese dos temas e linguagens das oficinas elaboradas pelo grupo de Pesquisa de Educação Ambiental e Ensino de Ciências/UFRJ entre 2018 e 2023.

Cód.	Oficina	Tema central	Linguagens	Contexto	Ano
A	Olhares sobre a Educação Ambiental: Arte, Linguagem e Cultura ⁶	Meio Ambiente	Obras de arte (pinturas), fotografias e notícias	Biosemana UFRJ, Rio de Janeiro /RJ - Brasil	2018
B	Educación Ambiental una aproximación a partir de la estética ⁷	Meio Ambiente	Desenhos, medição, produções científicas, música e obras de arte	Congreso Internacional de Formación de Profesores de Ciencias, Bogotá - Colômbia	2018
C	Sustentabilidade ser ou não ser? Eis a questão ⁸	Sustentabilidade	Obras de arte (pinturas), fotografias, notícias e painel com os 17 ODS*	Escola Municipal Chile, Rio de Janeiro /RJ - Brasil	2019

6 Para mais informações acessar https://www.researchgate.net/publication/344485025_Reflexoes_sobre_Educacao_Ambiental_a_partir_das_relacoes_entre_Arte_Linguagem_e_Cultura_-_Anais_IX_ERE-BIO_RJES

7 Para mais informações acessar <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/8973>

8 Para mais informações acessar <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25579>

Cód.	Oficina	Tema central	Linguagens	Contexto	Ano
D	Sostenibilidad: ¿ser o no ser, esa es la cuestión?	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Obras de arte (pinturas), fotografias, notícias e painel com os 17 ODS	Disciplina Medio Ambiente y Sostenibilidad, PUC Valparaíso - Chile	2022
E	Sostenibilidad: ¿ser o no ser, esa es la cuestión?	Meio Ambiente e Sustentabilidade	Obras de arte (pinturas), fotografias, notícias e painel com os 17 ODS	II Encuentro Internacional de Profesores de Biología - México	2022
F	O que você vê? Um mergulho audiovisual na complexidade das questões ambientais	Meio Ambiente	Produções audiovisuais (filme curta-metragem, animação, documentário e videoclipe de música)	Festival do Conhecimento UFRJ, Rio de Janeiro /RJ - Brasil	2022
G	Sustentabilidade e ciência na apropriação social da natureza ⁹	Sustentabilidade	Obras de arte (pinturas), fotografias e pintura com tinta guache	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) UFRJ, Rio de Janeiro / RJ - Brasil	2022
H	Onde há natureza?	Meio Ambiente	Fotografias, obras de arte (pinturas) e pintura com tinta guache	Curso Bora pra trilha? Criando ecopedagogias com os sujeitos do território ¹⁰ , Parauapebas/PA - Brasil	2023

* ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Fonte: Elaboração própria.

9 Para mais informações acessar <https://limnonews.wordpress.com/2022/12/06/divulgacao-cientifica-e-sustentabilidade-a-experiencia-do-laboratorio-de-limnologia-na-semana-nacional-de-ciencia-e-tecnologia-ufrj/>

10 Para mais informações acessar <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/737897>

A escolha dos materiais de todas as oficinas teve uma preocupação com o vínculo com os territórios e com as diferentes linguagens, como um caminho didático que possibilitasse a afetividade, a reflexão local-global e a compreensão da complexidade. As oficinas A e F possibilitaram discussões sobre questões ambientais locais de modo complexo e promoveram o exercício de compreensão dessas questões de modo coletivo, onde diante da multidimensionalidade dessas questões, emergiram utopias e propostas de enfrentamento de problemas locais como poluição hídrica e desigualdade social. Elas foram as únicas onde houve apenas análise de material disponibilizado pela equipe de mediadores.

As oficinas tinham perguntas geradoras para que os participantes refletissem sobre cada material, sobre a relação entre os materiais de diferentes linguagens e sobre a questão ambiental. Nessas oficinas, utilizamos três conjuntos de materiais. Na oficina A, realizada presencialmente, utilizamos materiais impressos, na oficina F, realizada online em período pandêmico, utilizamos materiais audiovisuais. Estas, de maneiras diferentes, atravessaram a discussão da questão ambiental a partir de diversas maneiras artísticas. A arte foi provocadora de reflexão e discussão.

A partir da identificação da necessidade de ampliar as formas de expressão, de significação e de acesso à dimensão subjetiva dos participantes, passamos a incluir na proposta da oficina a elaboração de desenhos ou pinturas. Isso possibilita um exercício de autoria e de criação de imaginários. Nessa perspectiva, os participantes foram produtores de arte e de sentidos de natureza ou sustentabilidade. No entanto, a partir da análise das produções artísticas dos participantes da oficina C identificamos que alguns (figura 1) reproduziram discursos hegemônicos de sustentabilidade dos ODS, pois não consideraram questões sociopolíticas locais (escreveram frases como “economize água”, “consuma menos” em um cenário de vulnerabilidade social). Também identificamos hegemonias artísticas, como a reprodução de árvores nos desenhos no estilo semelhante ao da macieira, espécie frutífera europeia.

Por outro lado, questões locais também foram representadas como a saúde pública no Brasil (representado pelo edifício onde se vê escrito Unidade de Pronto Atendimento - UPA) e desafios das políticas liberais da presidência da época (desenho que mostra uma pessoa com a faixa presidencial) foram temas presentes nas utopias pintadas. Além disso, houve desenhos que traziam uma compreensão complexa das

questões ambientais como a falta d'água como um problema vinculado à desigualdade social e presente nas periferias da cidade do Rio de Janeiro. (Oliveira et al., 2020).

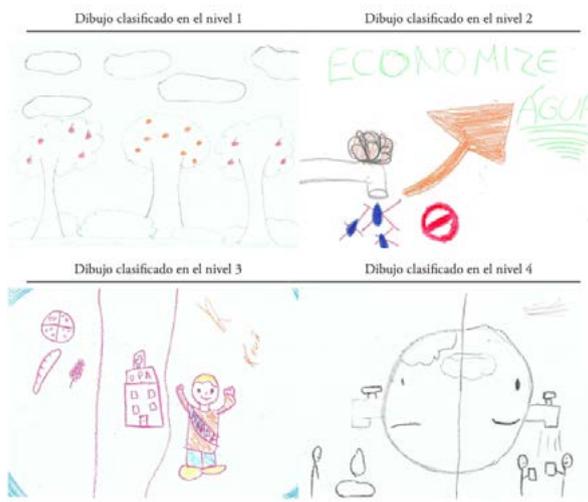


Figura 1: Desenhos produzidos na oficina C. Fonte: Oliveira et al. (2020).

Outra dimensão da subjetividade contemplada nessas construções pedagógicas foi a inserção da meditação e do discurso científico presente na oficina B. A meditação enquanto caminho de reflexão no tempo presente e de cuidado com a saúde, é uma forma de conexão corpo e mente, possibilita o enfrentamento das disjunções modernas por meio da conexão entre o mundo interior e exterior (ambiente e corpo); sendo a respiração o elo entre a esfera micro e individual, e a esfera macro e coletiva (Fernandes, 2017). Adicionalmente, outro aspecto inaugurado nesta oficina foi a construção de um ambiente de exposição semelhante aos museus e galerias de arte, onde fixamos nas paredes da sala os materiais que seriam usados nas reflexões da oficina, onde os participantes tinham que caminhar pela sala para conhecer os materiais (figura 2). Isso também possibilita a alteração da posição de passividade no contexto educativo, em crítica ao modelo bancário de educação (Freire, 2014).



Figura 2: Imagem da oficina B do momento de exposição dos materiais.

Fonte: A autoria de Carolina Andrade, 2018.

A oficina D foi realizada em um contexto disciplinar com estudantes de diferentes cursos de formação. Essa foi nossa primeira adaptação da oficina para o formato online. As discussões envolveram os conceitos de meio ambiente e sustentabilidade frente aos acordos globais em relação aos desafios planetários. Nessa oficina, também foram trabalhadas atitudes como valor social, ética biocêntrica e escuta sensível e procedimentos como análise dos objetivos do desenvolvimento sustentável, textos e gráficos. A dinâmica gerou discussões sobre a transição energética no Chile, a fome mundial, cultura local e mudanças climáticas. Além de favorecer a discussão das questões locais e globais, as utopias pintadas na disciplina geram possibilidades de comunicação utilizando podcasts (Merino; Freire, 2023), extrapolando o espaço-tempo da disciplina.

Na oficina E, as experiências de conexão dos objetivos de desenvolvimento sustentável com os territórios envolvem um processo mais amplo de resignificação do que temos debatido sobre cidadania, com sua profunda capacidade de transformação da vida. A foto abaixo (figura 3) é uma manifestação da cultura mexicana muito singular na celebração do *día de los muertos*, que foi escolhida e utilizada pelos participantes na oficina. Essa relação gerou uma discussão entre os grupos, considerando diferentes faces da questão socioambiental. Se, por um lado, essa celebração faz parte da cultura, da tradição local como forma de homenagens às ancestralidades, por outro, ela também gera desperdício e resíduos relacionados às oferendas para *los muertos*. Essa relação apareceu de forma contundente nos debates e de forma vívida nas expressões artísticas resultantes da oficina. Essa percepção gera um debate sobre a valorização e o respeito à ancestralidade, mas também sobre a apropriação do capitalismo/consumismo às culturas locais.



Figura 3: Imagem utilizada na oficina E. Fonte: Autoria de Carolina Andrade, 2022.

Na oficina G há a manutenção da dinâmica de exposição de arte e a inserção da possibilidade de pintar telas, numa intenção de fomentar a produção de arte como um lugar de possibilidade nos sujeitos e de enfrentar o elitismo presente no acesso à arte, destacamos a empolgação e o envolvimento no ato de pintar, de forma manual, usando quadro, pincel e tintas. Na perspectiva da sustentabilidade, a cultura é entendida com base no diálogo, compreensão mútua e respeito à diversidade cultural e de modos de viver. Aqui as pinturas de jovens da rede pública de educação do Rio de Janeiro (figura 4), valorizaram o aspecto natural da vida separando por vezes o ser humano do seu entorno. As cores vivas utilizadas, a utopia do natural em equilíbrio, são expressões resultantes dos alunos do ensino fundamental e médio que participaram da oficina.

Adicionalmente, destacamos a frequência da presença da paisagem de pôr do sol ou nascer do sol no modo de significar a natureza. Isso é interessante porque a imagem do horizonte nos permite interpretar os anseios, desejos e dúvidas sobre o futuro, as memórias do passado e a contemplação da natureza no presente. Essas experiências estéticas possibilitam o enfrentamento do modo de ser e habitar hegemônico acelerado e desconectado da natureza. Outro aspecto interessante é a presença do oceano na construção de significado de natureza, sendo isso um aspecto de conexão e vínculo identitário com o mar, com o território carioca, cidade litorânea. Por fim, destacamos a semelhança entre os desenhos que podem indicar uma possível colonialidade artística,

um compartilhamento identitário territorial de significado de natureza, um momento de lazer ou um imaginário hegemônico do Rio de Janeiro associado à praia e ao mar.



Figura 4: Algumas produções artísticas da oficina G. Fonte: Autoria de Filippe Muñoz, 2022.

A perspectiva integrada do ser humano na/com/sendo natureza no território Amazônico, articulado a realização da oficina H, permite compreender as experiências estéticas e afetivas que podem emergir de uma experiência significativa como análise das imagens e profunda de contemplação e emoção com a natureza ao longo de um curso imersivo com educadores ambientais da região (figura 5).



Figura 5: Produção artística da oficina H. Fonte: Autoria de Carolina Andrade, 2023.

Por isso, nessa oficina foi possível perceber uma relação mais aprofundada das dimensões locais. Aí se entrelaçam aspectos racionais e emocionais: o fascínio pela beleza, a percepção dos perigos e a incerteza diante das ameaças e conflitos socioambientais, dos quais podem surgir o desejo de proteger; o interesse em socializar e mostrar os riscos de afetar; as memórias de infância; e o desejo de construir outras formas de relacionamento entre as pessoas e com o mundo.

Considerações finais



Figura 6: Utopia. Fonte: tirasarmandinho (<https://www.tumblr.com/tirasarmandinho/116320345739/o-pensador-e-escritor-eduardo-galeano-partiu>)

Partimos de lugares situados na construção de utopias que nos fizeram movimento, assim como nas tirinhas inspiradas pelas palavras de Fernando Birri e citadas por Eduardo Galeano (Galeano, 1994). Movimento de reconhecimento do território, dos valores e da estética nas propostas pedagógicas de apropriação social da natureza. Um movimento que continua e se amplia com a participação de vocês leitores nessa caminhada. Este texto é também um convite para a criação de utopias, de inspirações para a Educação Ambiental e para a (re)criação do mundo que habitamos e compartilhamos.

Através da imaginação criativa e da expressão artística em oficinas, trazemos criatividade, a possibilidade de sonhar e de projetar futuros utópicos a partir de outras relações entre ser humano-natureza em busca do bem viver. A vivência estética nas oficinas realizadas possibilita a criação de visões de mundo alternativas e inspiradoras, que podem motivar ações práticas de transformação social em prol da sustentabilidade não hegemônica. Destacamos alguns aspectos potencialmente inovadores/diferenciados

referentes aos processos vivenciados nas oficinas: (i) usos da linguagem multimodal no processo de ensino-aprendizagem; (ii) valorização do território gerando a possibilidade de pensar em futuros próprios, sentidos/vividos e situados; (iii) possibilidade de contemplação de obras artísticas; (iv) possibilidade de criação e imaginação (pintada/desenhada) pelos próprios sujeitos.

A construção de um mundo sustentável envolve uma transformação profunda na maneira como pensamos, agimos e nos relacionamos com o mundo ao nosso redor (Acosta, 2016). Isso inclui uma mudança de valores, uma maior ênfase na comunidade e na interconexão, a valorização de saberes ancestrais e a busca por visões inspiradoras de futuros no qual humanos e não humanos possam participar. Estes elementos são fundantes de uma pedagogia ambiental (Leff, 2009), pois abordamos as questões socioambientais reais/do cotidiano; nos comprometemos com o estabelecimento de relações respeitadas entre pesquisadores e pesquisados; promovemos debates onto-epistemológicos; buscamos exercitar a escuta ativa de vozes frequentemente esquecidas na academia. A arte, como possibilidade pedagógica nessas oficinas, revela seu potencial transmutador, atuando como uma linguagem evocativa que cria um espaço onde a força da comunidade/cultura local é amplificada e enriquecida pela sincronia mútua entre o ato de criar e expressar, assim como o ato de observar e compartilhar. Essas diretrizes contribuem para desenhos metodológicos de práticas e de pesquisa no campo de Educação Ambiental que superam noções dicotômicas de julgamento de propostas críticas/não-críticas que há algum tempo vem dominando as discussões do campo.

Agradecimentos

Agradecemos à Universidade Federal do Rio de Janeiro; ao Laboratório de Limnologia da UFRJ; ao Instituto NUTES/UFRJ; e ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001; da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado processo - SEI-260003/006898/2021 e do Programa Bolsa Nota 10 SEI-260003/006263/2023.

Referências

ANDRADE, Carolina; FIGUEROA FIGUEIREDO , Tainá; ARAUJO FIGUEIREDO DE SOUSA , Rhuan Paulo; BOZELLI, Reinaldo Luiz; FREIRE, Laísa. Escritas e traçados de experiências na Amazônia: contribuições para formação de educadores ambientais. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, [S. l.], v. 10, p. 1–17, 2023.

ANDRADE, Carolina; FIGUEIREDO, Tainá. Figueroa; FREIRE, Laísa. Maria. Não é qualquer árvore, é aquela que me viu crescer: Afetos e singularidades na relação com as árvores em um projeto de Educação Ambiental, n. Extraordinário, p. 759-772, **Biografía**, 2023.

ANDRADE, Carolina; FIGUEIREDO, Tainá Figueroa; BOZELLI, Reinaldo; FREIRE, Laísa Maria. Marcos de teorías poscríticas para repensar la investigación en educación ambiental: la experiencia estética y la subjetividad en la formación de profesores y educadores ambientales. **Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, 57(2), 1-17, 2020.

ANDRADE, Daniel Fonseca de; SORRENTINO, Marcos. Da gestão ambiental à educação ambiental: as dimensões subjetiva e intersubjetiva nas práticas de educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 8, n. 1, p. 88-98, 2013.

ANDRADE DA SILVA, Carolina. **Significados e experiências educativas em uma trilha interpretativa na Amazônia**: uma aproximação ética~estética~política da Educação Ambiental. 2021. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ARTAXO, Paulo. As três emergências que nossa sociedade enfrenta: saúde, biodiversidade e mudanças climáticas. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 100, p. 53–66, set. 2020.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. **Presidência da República. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 28 de abril de 1999. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm. Acesso em 10 de outubro de 2017.

CAMPOS, Leandro. Barbosa; FREIRE, Laísa. Maria. Trabalho de conclusão de curso como material de análise: compromissos e valores ambientais de especialistas em educação ambiental em formação. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 39, n. 3, p. 248–267, 2022.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental e a formação do sujeito ecológico**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERDINAND, Malcon. **Uma ecologia decolonial: pensar a partir do mundo caribenho**. Tradução Leticia Mei - São Paulo; Ubu Editora, 2022.

FERNANDES, Tainá Antonio. **Meditação como caminho para uma educação ambiental cotidiana em espaços escolares de regiões periféricas**. (Monografia de Bacharelado em Ciências Ambientais), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2017.

FIGUEIREDO, Tainá Figueroa; ANDRADE DA SILVA, Carolina. (2024). Educação em ciências e formação docente: deslocamentos para construção de mundos plurais. In: **Los Escenarios Actuales de Crisis e Incertidumbre: Necesidades Educativas en Pensamiento Crítico y Diálogo de Saberes**. Editorial Universidad Distrital FJdeC. DIE-UD.

FIGUEIREDO, Tainá Figueroa; ANDRADE, Carolina ; RIBEIRO, Hariel Camargo Bastos. ; BOZELLI, Reinaldo Luiz ; FREIRE, Laísa. Trilhógrafo como estratégia pedagógica de educação ambiental. In: **XI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental**, 2023, Salvador. Anais do XI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (XI EPEA). Campina Grande-PB: Realize eventos, 2023. v. 1. p. 1541-1560

FIGUEIREDO, Tainá Figueroa. **Narrativas na formação docente em ciências: um olhar a partir de uma disciplina de educação ambiental da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)**, (177f). Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Saúde) – Rio de Janeiro: UFRJ/ NUTES, 2020.

FREIRE, Laísa. FIGUEIREDO, Tainá Figueroa; MEJÍA-CÁCERES, Maria Angélica; BRAZ, Felipe; ESPINET, Mariona. Non-hegemonic views of sustainability in science

teacher education: The case of a university-school collaboration in Brazil. In: ÖZTÜRK, M. (org). Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies: How do education systems contribute to raise global citizens? **Springer**. 2022, p. 83-104. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-07191-1>

FREIRE, Laísa Maria; REZENDE-FILHO, Luiz Augusto Coimbra; MERINO RUBILAR., Cristian Merino. Sustentabilidade e práxis ambiental na formação em ciências, **Tecné. Episteme. Didaxis: TED**, n.º Número Extraordinario, pp. 542–547, nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GEE, James. P. **An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method**. Routledge, Nova York, 3ed, 218 p. 2011.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GERALDO, Sonia Mara Samsel; IARED, Valéria Ghislot. Educação ambiental e artes visuais em territórios ecofenomenológicos. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e56/ 1–20, 2022.

GUIMARÃES, Mauro; PRADO, Carlos. Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental: Ética e História. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léa. (orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. Coleção educação em direitos humanos. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

KATO, Danilo; SILVA, Dayse Kelly; Franco, Rubia Amanda Guimarães. Interculturalidade na formação de professores de Ciências: a educação do campo em foco. In. NETO, Humberto Perinelli (Org.) **Ensino, Diversidades e Práticas Educativas: pistas, experiências e possibilidades** [recurso eletrônico] / Humberto Perinelli Neto (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. 248p.

KAWAHARA, Lucia Shiguemi Izawa; SATO, Michele. Educação Ambiental extra-fronteiriça: fenomenologia da festa do Brasil e Japão. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], p. 86–102, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 85p. 2019.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. Tradução de Sandra Valenzuela; revisão de Paulo Freire Vieira. São Paulo: Cortez, 2002. 240 p.

MARIN, Andréia Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ.** UFG, v. 31, n. 2, p. 277-290, 2006.

MARIN, Andréia Aparecida; KASPER, Kátia Maria. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, p. 267-282, 2009.

MERINO, Cristian. ; FREIRE, Laísa Maria. La enseñanza de la Sostenibilidad Ambiental en la Educaci3n Superior: El Podcast como Recurso de Aprendizaje.. In: DAVID CONTRERAS GUZMAN y BLANCA MONTT FABRES. (Org.). **Transformaci3n digital de la formaci3n e n universidades chilenas**. Aprendizajes durante la pandemia. 1ed.Santiago: LOM, 2023, v. 1, p. 193-209.

MORIN, Edgar. O paradigma da complexidade. In: O paradigma da complexidade. **Introduç3o ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990. Pgs. 83 - 113.

OLIVEIRA, Aline. ; SOARES, Beatriz. Rodrigues. ; RODRIGUES, Victoria. ; Santos, Kelly Pinheiro ; FREIRE, Laísa Maria; Merino, Cristian. . Una mirada crítica a los objetivos de desarrollo sostenible a partir de una experiencia realizada por estudiantes de primaria: ¿ser o no ser, esa es la cuesti3n?. **Revista de Investigaci3n Educativa Latinoamericana**, v. 57, p. 1-23, 2020.

PAYNE, Phillip; RODRIGUES, Cae.; CARVALHO, Isabel; FREIRE, Laísa Maria.; AGUAYO, Claudio; IARED, Val3ria Ghislotti. Affectivity in Environmental Education Research. **Pesquisa em Educaç3o Ambiental**, v. 13. Especial, p. 93-114, 2018.

RODRIGUES, Cae. Sobre projetos e processos de educaç3o ambiental... In: Dantas, Jonielton Oliveira; Soares, Maria Jos3 Nascimento (Orgs.). **Conversaç3o com educadores ambientais** – 1. ed. – Aracaju, SE: Criaç3o Editora, 2022.

SATO, Michele.; QUADROS, Imara; KAWAHARA, Lucia. Cano e festa: sonhantes artístic0-científico do pantanal de Mato Grosso. In: TRIST3O, M. **A educaç3o ambiental e o pensamento pós colonial: narrativas de pesquisas** - Curitiba, PR; CRV, 2018, p. 31 - 48.

SILVA, Rodrigo Ozelame da; BORBA, Carolina dos Anjos de; FOPPA, Carina Catiana, O sistema/mundo colonial/moderno e a natureza: reflexões preliminares. **Revista Videre**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 138–169, 2021. DOI: 10.30612/videre.v13i26.12939. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/videre/article/view/12939>. Acesso em: 27 fev. 2024.

SILVA, Roberlilson Paulino; SILVA BATISTA, Maria Socorro. ARTE E EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 11, n. 22, 2017.

SILVEIRA, Eduardo. A arte do encontro: a Educação Estética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. **Educação em Revista**, v.25, n. 3, p.369 - 394, 2009.

STEFFEN, Will; BROADGATE, Wendy; DEUTSCH, Lisa; GAFFNEY, Owen; LUDWIG, Cornelia. The trajectory of the Anthropocene: The Great Acceleration. **The Anthropocene Review**, v. 2, n. 1, p. 81–98, 2015.



ÓLEO 2 BERNARD DUMAINE, FR

Na floresta com a fada arco-íris: sendo, ensinando e aprendendo educação ambiental

Adriana Backes¹

1. Introdução

O lúdico faz parte do universo infantil, qualificando e dando significado aos processos de aprendizagem. Isso não é diferente na educação ambiental, que tem seus objetivos potencializados ao inserir personagens presentes no mundo imaginário e afetivo de crianças de diferentes idades para um acolhimento diante do mundo natural. É o que acontece no Parcão (Parque Municipal Henrique Luiz Roessler) de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, onde as crianças são recebidas por uma fada que as guia por entre as árvores, animais e demais elementos naturais daquela Área de Relevante Interesse Ecológico - ARIE. Além disso, é da Fada que as crianças recebem o convite para serem “Ajudantes da Fada” e “Guardiões da Natureza”, disseminando os cuidados necessários ao ambiente natural, do Parcão para outros espaços em que vivem.

Dessa forma, cria-se um elo de ligação afetivo e lúdico, numa rápida conexão através de uma “persona” que povoa o mundo imaginário e afetivo infantil, como um meio para que as crianças tenham uma escuta atenta e afetiva, com acolhimento e desejo de ocupação de um espaço autoral e de protagonismo de um conto de fadas, na vida real, quando se tornam ajudantes da fada e guardiões da natureza. Portanto,

¹ Pós-graduada em Educação Ambiental, adrianabackesmacedo@gmail.com, educadora ambiental do Parcão, prefeitura municipal de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil.

este texto visa refletir sobre a importância da presença do lúdico, do mitológico e do encantamento em propostas de Educação Ambiental, a partir da experiência de arte-educação-ambiental vivida com a Fada Arco-Íris no Parcão de NH, considerando que:

Uma história quer seja, um conto de fadas, lenda ou mito é sempre um “presente de amor” que se oferece às crianças e aos adultos, pois da relação de intersubjetividade entre o texto e o leitor existirá quase sempre uma grande possibilidade de encontrar caminhos que nos ensinem alguns segredos da alma e da vida. (Cavalcante, 2002, p. 18).

O presente artigo relata a minha experiência como educadora ambiental, ao dar vida a uma “fada de verdade”, em um movimento de sensibilizar, criando uma identidade afetiva ao promover um sentimento de pertencimento e instigar o protagonismo das crianças participantes. O trabalho é realizado em um período de tempo muito curto, que envolve a visita de um grupo de crianças para uma atividade de educação ambiental, geralmente em um turno letivo, em parceria com as escolas, ocorrido de uma forma que pretende ser lúdica e envolvente. Para tanto, utilizo o recurso de dar vida a uma fada, pois estes seres míticos fascinam, encantam e conectam com as crianças, e, para minha surpresa, com adolescentes e adultos de todas as idades.

Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo de cunho reflexivo sobre experiência realizada, seguindo a proposta de pesquisa (auto)biográfica, que

[...] permite que possamos estudar, escrever, recompor e compreender as narrativas e trajetórias de vida como processos de investigação e formação que nos permitem (re)pensar quem somos, pensamos, agimos como professores educadores em constante (trans)formação de si. (Alves, 2015, p. 8).

É a fada contando sua história entre os mundos, diante da necessidade de um novo olhar sobre o mundo natural, sem deixar o mundo social de lado. É, no encontro entre a ludicidade e a mitologia, que a educação ambiental se expressa através da arte, considerando que:

Os conteúdos acessados foram interpretados à luz de teóricos que consideram o mito e a ciência como formas de construção de saberes com legitimidade equivalente, porque ambos estão orientados para dar um significado e sentido ao mundo, tornando-o inteligível. [...] A fenomenologia de Merleau-Ponty é adotada como um referencial teórico por enfatizar que o mundo é uma unidade aberta às multiplicidades de perspectivas de vivê-lo. (Merleau-Ponty, 1999, p. 835).

É, na materialidade da vida cotidiana de uma Unidade de Conservação, que se passa esta narrativa, integrando os conhecimentos científicos, referentes à ecologia e à uma educação ambiental que preza a conservação, mas também inserindo o lúdico da mitologia das fadas, como uma forma de encantar as crianças que participam das propostas do Parcão. Unindo ciência e arte, seguimos encantando, sendo, ensinando e aprendendo educação ambiental.

Neste texto, inicialmente, buscarei definir qual educação ambiental é possível a partir da ludicidade, considerando o contexto mitológico dos contos de fadas. Para tanto, defendo a presença do lúdico e do mito nos processos de educação ambiental realizados.

Em seguida, apresentarei a personagem e a história da qual ela surge, contextualizando o trabalho realizado no campo da educação ambiental realizado no Parcão de NH. Neste movimento narrativo, espero ilustrar e despertar o lúdico na medida em que vão lendo minhas palavras.

2. O lúdico e o mito na educação ambiental

De acordo com Menezes e Santos (2001), o conceito de lúdico nos estimula a partir da fantasia, do divertimento ou da brincadeira, de forma qualitativa. Para os autores, é um conceito presente na educação, sobretudo na educação infantil, e faz parte da obra de vários autores renomados da área, como Piaget e Montessori. Ainda segundo a autora, para Vygotsky, há uma relação entre o lúdico e o desenvolvimento da criança, envolvendo a ação, a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança.

Já em relação aos mitos, seguimos Sato e Passos (2009), entendendo-os como “[...] narrativas lendárias da tradição cultural de um povo” (Sato; Passos, 2009, p. 54).

Para os autores, é através dos mitos que os povos explicam a gênese do universo, o funcionamento da natureza ou o enaltecimento de crenças religiosas. Ainda a partir dos autores, entende-se que os mitos existem na contemporaneidade e não apenas nas chamadas culturas primitivas, pois são eles que alicerçam as narrativas presentes nos cotidianos sociais. Além disso, os mitos acompanham a expressão cultural de um povo. No que se refere à educação ambiental, os autores reforçam que há muitos “seres encantados” que protegem a natureza, dentro do imaginário mundial e nacional.

Claro que não estou abordando qualquer educação ambiental. Nesta perspectiva, busco integrar o que Layrargues e Lima (2011) chamam de Macrotendências da educação ambiental, com ênfase na crítica. Como o trabalho é desenvolvido em uma Unidade de Conservação, o caráter conservacionista não pode ser deixado de lado. Assim como, por se tratar de um parque em uma área urbana, o caráter pragmático também está presente. Entretanto, é no campo entendido como educação ambiental crítica que este trabalho se baseia.

O reconhecimento da vida social e os processos de humanização e desumanização (Freire, 1961) formam o eixo central da educação ambiental aqui defendida, pois desejamos:

[...] pensar em um modelo de educação a partir dos seguintes aspectos: vivências coletivas de integração; construção de um ambiente educativo pautado no movimento do conhecimento; ação pedagógica que acompanha as inferências da realidade socioambiental; formação de lideranças dentro dos projetos; construção coletiva e compartilhada de conhecimento contextualizado; processo educativo para além da escola; potencialização da aprendizagem um com o outro e um com o ambiente; valorização da auto-estima individual e identidade do grupo; inter e transdisciplinaridade em diferentes áreas do saber; articulação entre afetividade e inteligência; promoção de pertencimento local e global. (Menezes, 2020, p. 47).

Nesse sentido, entendo que o trabalho no Parcão de Novo Hamburgo não pode estar descolado do trabalho realizado pelas escolas. Ao contrário, é um trabalho que visa ressignificar os conhecimentos formais, em vivências e experiências lúdicas que aproximem as crianças participantes (e os adultos que as acompanham, porque não?)

das belezas e problemáticas socioambientais, para que, em posse do conhecimento científico e dos procedimentos ecológicos, possam construir novas formas de ser e estar no mundo, tendo a educação ambiental como referência, assim como nos apresenta o quadro 1.

Quadro 1: “Conteúdos” da Educação Ambiental

Conteúdos de Aprendizagem	Conhecimentos e Habilidades para a educação ambiental
Conceituais	Conhecimento abstrato das diferentes ciências através de <u>leitura interpretativa</u> de informações.
Procedimentais	Conhecimento material das diferentes ciências através de <u>vivências</u> que ressignificam as informações.
Atitudinais	Construção de <u>novas formas</u> de ser e estar no mundo , diante dos conteúdos aprendidos.

Fonte: Menezes (2020).

É na integração entre a vida que pulsa nos ambientes - incluindo o ser humano - diante dos ritos sociais construídos pela cultura local que a educação ambiental crítica se estabelece. Nesse sentido, as relações de respeito e cuidado dos sujeitos diante dos elementos naturais e dos elementos sociais que os circundam, possibilitam vivências coletivas que podem resultar em novas vivências e as mudanças socioambientais que desejamos e precisamos.

Imagem 1: Dimensões da Educação Ambiental



Fonte: Menezes, 2020.

A imagem 1 apresenta um esquema com a visão de educação ambiental que abre espaço para o lúdico considerando que:

O lúdico também se origina na capacidade simbólica, na qual as imagens são consideradas fundamentais para instrumentalizar a criança, visando a construção do conhecimento e sua socialização. Contos, lendas e um acervo de brincadeiras constituem, nesse contexto, um rico banco de dados de imagens culturais. Hoje, existe um consenso de que o lúdico é fator determinante na aprendizagem da criança. O ensino, utilizando meios lúdicos, criaria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança. Por isso, no universo lúdico, foram criadas as brinquedotecas, os jogos educativos, os brinquedos pedagógicos e outros materiais. (Menezes; Santos, 2001, s/p).

A seguir, vou contar como tudo começou, a criação da história, da personagem e como foi/é “dar vida” a uma fada em um projeto de educação ambiental numa Unidade de Conservação - ARIE, que depois alcança outros espaços, outras atividades, buscando a sensibilização para o cuidado e respeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo, através das vivências proporcionadas.

3. A presença da fada arco-íris no parcão e seu trabalho de encantamento

Na cidade de Novo Hamburgo - RS, acontece o Projeto de Educação Ambiental² do Parcão³, desde o início dos anos 2000 com a parceria das Secretarias de Educação (SMED) e da Secretaria do Meio Ambiente (SEMAM). Temos educadores que fizeram história pelo seu pioneirismo e qualidade de trabalho na Educação Ambiental do Parcão, desde sua constituição enquanto espaço de educação ambiental. O território natural que protagoniza essa história junto com as pessoas foi adquirido pelo poder público para a cidade de Novo Hamburgo, localizada na região metropolitana de Porto Alegre, a aproximadamente 45 km da capital gaúcha. Entre as décadas de 80 e 90, ocorreu um

2 Para saber mais sobre o Projeto de Educação Ambiental do Parcão, veja em Backes e Silva (2017); Backes, Cornelius e Vogel (2019; 2020) e Backes (2022).

3 O Parque Municipal Henrique Luiz Roessler, também chamado carinhosamente como Parcão, é uma Unidade de Conservação, classificada como Área de Relevante Interesse Ecológico.

bonita mobilização da comunidade para a compra de uma área verde de 54 hectares, que passou a oferecer a possibilidade do contato com a natureza, com espaços para trilhas, esporte, lazer, educação e proteção ambiental.

Imagem 2: Início do PARCÃO NH



Fonte: acervo da autora.

Em 2016 fui convidada a trabalhar como educadora ambiental no Parcão, que já contava com uma história de educação ambiental, como expressa a imagem 2. Trabalhando neste ambiente com as crianças, sobretudo das escolas municipais de NH, me senti inspirada a escrever uma história que apresentasse o Parcão, sua fauna e flora, e que tratasse do equilíbrio ecológico e da sua importância para as crianças. Desejava que fosse de forma lúdica e que envolvesse as crianças, para tanto, iniciei a escrita que se finalizou em 2017, inserindo-a em meu trabalho de educação ambiental, pois:

A literatura é uma expressão que perfaz um rico mosaico da cultura de um povo. E a cultura talvez seja a chave de compreensão dos dilemas socioambientais, desde que dela emane as escolhas históricas da

civilização humana. Sua dinâmica de reproduzir a tradição, ou de produzir novos hábitos, revela muito dos nossos olhares sobre o mundo e como interagimos com ele. Por meio da cultura compreenderemos os fundantes das múltiplas linguagens presentes na educação, nas ciências, nas magias e nas artes, entre tantas expressões, metáforas e símbolos. E espelhem-nos nestes artefatos, em grande parte, procurando nos entender a nós próprios. (Sato; Passos, 2009, p. 44).

A história recebeu o nome de “Odara na Floresta”⁴, que conta a aventura da menina Odara, que junto com a sua família vai passar um dia no parque, fazendo referência à floresta do Parcão. Enquanto os avós da menina procuram um lugar à sombra das árvores para um piquenique, as crianças se aventuram por trilhas entre as árvores e percorrem os caminhos das águas, fazendo contatos, conexões e descobertas com a mata, animais e criaturas encantadas que habitam o lugar. As crianças aprendem sobre a preservação da natureza, a sabedoria indígena, o equilíbrio ecológico, a proteção e liberdade dos animais, arroios e outros assuntos.

No desenvolvimento do trabalho realizado, comecei a levar a história para outros espaços e tempos, acompanhando as propostas de educação ambiental no município. Em um dos vários momentos em que compartilhei a história, decidi usar a fantasia da Sininho⁵, sendo acolhida com muitos abraços e sorrisos afetuosos. Percebi também que as crianças ficaram ainda mais atentas, ouvindo “a fada” contar uma história. Achei o resultado muito interessante e passei a qualificar a forma como me apresentava para as crianças, até incorporar uma personagem autoral à história original, que serve como fio condutor da visita guiada ao Parcão, e ao trabalho de educação ambiental, para além do espaço do Parcão.

4 A história será lançada em livro, com ilustrações de Anael Macedo, minha filha, pela Editorial Casa.
5 Personagem de “Peter Pan”, de James Barrie.

Imagem 3: A casa da fada Arco-Íris



Fonte: Acervo da Autora.

E assim a fada Arco-Íris, com sua linda saia rodada, que vemos na imagem 3, ganha “vida” no Parcão. Porque Arco-Íris? O Arco-Íris tem sido símbolo de esperança, acolhimento, respeito à diversidade, inclusão e também remete ao lúdico, à imaginação, à infância.

[...] os elementais acompanham a história dos seres humanos, surgindo de formas variadas em lendas e tradições no mundo inteiro. Ao contrário do que se pensa, as tradições referentes a esses “espíritos” ligados aos elementos da natureza, não surgiram unicamente entre as populações europeias. Povos indígenas de todo o mundo possuem seus próprios “elementais”, descrevendo-os de acordo com sua própria cultura, a visão que têm do mundo à sua volta e a forma como se relacionam com ele. (Schoereder, 1980).

Nesse sentido, a visita começa como um conto de fadas:

Era uma vez uma floresta, que ficava num parque, uma unidade de conservação, bem no meio da cidade. E nessa floresta vivia uma fada, a fada Arco-Íris, também conhecida como a fada da floresta. Assim que o dia nasce, ela se põe de pé para aguardar, com imensa alegria, a visita de mais uma turma de crianças, que virão conhecer sua casa, ouvir a contação de uma história, adentrar a floresta e encerrar a aventura confraternizando com um piquenique e brincadeiras livre pelo gramado, árvores e pracinha .(história oral da autora).

As crianças saem de suas escolas e vão para uma saída de estudos no Parcão, com muitas expectativas: Como será esse dia? Como é esse lugar? Quem irá recebê-los? Que atividades farão? Também poderão brincar? E quando chegam, são surpreendidos por avistarem uma fada que está esperando por eles! Neste primeiro instante acontece a magia do reconhecimento e da instantânea ligação afetiva que a maioria das crianças têm por esse ser mítico, que agora “se materializa”. Assim que chegam e se deparam com a fada, as crianças, por conta do seu mundo imaginário, já se sentem pertencentes a essa natureza (da floresta mágica) e um vínculo afetivo (com a fada e a floresta). Esse vínculo foi previamente construído pelas histórias e contos de fada cada vez mais populares em todo o mundo, antes mesmo de conhecerem e se aventurarem por essa floresta.

E assim, o maravilhamento, a empolgação e a liberdade de conversar e interagir naturalmente vão contagiando as crianças, que expressam e verbalizam seus sentimentos de diferentes maneiras. E, ao mesmo tempo, muitos comentários do quanto a fada é linda e as mais diversas perguntas. Passado esse primeiro impacto festivo e afetivo do encontro com a fada, as crianças são convidadas a visitarem a casa da fada! Trata-se de uma Sala Verde, com diversos materiais de estudo, ornamentada com plantas e ilustrações, como mostra a imagem 4, mas o prédio onde esta sala se localiza, está expresso na imagem 3.

Imagem 4: Cenário na Sala Verde



Fonte: acervo da autora

Antes de entrar, em meio a outras combinações, eu aviso que dentro da casa tem pessoas trabalhando para ajudar a fada a cuidar da natureza, e que nós iríamos passar por elas falando baixinho e andando devagarinho, e subir a escada sem fazer barulhinho, como se tivéssemos pés de algodão. É que no prédio onde as crianças se reúnem com a Fada Arco-Íris funciona o setor de proteção ambiental da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SEMAM). Os “ajudantes da fada” na verdade são os técnicos e profissionais do setor de proteção ambiental da SEMAM, o que deixa essa história ainda mais interessante por verem os carros e camionetes, alguns com sirenes e identificados como sendo da fiscalização ambiental.

Imagem 5: Encontro com a Fada Arco-Íris



Fonte: acervo da autora.

Em seguida, as crianças sobem para o segundo andar onde há espaços com almofadas, puff's e cadeiras para ouvirem a história que será contada, assim como aparece na imagem 5, como preparação para o momento da trilha. Também é um espaço que conta com um cenário com muitos elementos. A fotografia da entrada da trilha da floresta estampada em um banner gigante, já faz com que tenham uma ideia de como é a floresta do parque, atizando a curiosidade e a vontade em adentrar por esses caminhos. Um cogumelo gigante (cenográfico) e plantas de verdade também compõem e complementam esse cenário de floresta. Também os personagens fazem parte dessa composição. Tem as crianças do livro “Odara na Floresta”, além de bonecas de pano que representam a indígena Apoema e a fada Amínia. Também há outras fadas em estilo amigurumi: Arco-Íris, Flora e, mais recentemente, a fada-flor MiMi⁶, uma linda fada que repousa dentro de uma rosa, como mostra a imagem 6.

⁶ Fada que homenageia a Prof^a Dr^a Michele Sato, e que é uma fada disfarçada de flor, delicada, gentil, amorosa mas também uma guerreira guardiã das florestas e seus povos.

Imagem 6: A Flor MiMi



Fonte: acervo da autora.

Na Sala Verde existem animais feitos de tecido ou pelúcia que representam parte da fauna, como o lagostim de água doce⁷, uma família de sapos e um passarinho no ninho (confeccionados por materiais diversificados). Algumas cobras conservadas em vidros com álcool: a jararaca, a coral, cruzeira e cobra cipó. Por fim, há painéis que trazem fotografias de alguns dos representantes da fauna e flora, e outro menor com o dizer: “Queremos espaço verde”, datado de 1985 e expresso na imagem 3, época em que a comunidade se uniu para a aquisição das terras do parque pela prefeitura para que se tornassem uma área verde.

E é nesse ambiente que a fada Arco Íris conta a história da “Odara na Floresta”, interagindo com as crianças durante a mesma, com perguntas ou respondendo as

⁷ Endêmico na região.

dúvidas ou ainda ouvindo sobre as observações e descobertas feitas pelas crianças. Vários temas são trazidos à tona com essa história, através das vozes da floresta que dialogam com as crianças. Finalizando a história, a fada conta que essa floresta no meio da cidade, existe porque primeiramente um grupo tomou a frente e depois envolveu a comunidade da cidade que se uniu, reivindicou e se mobilizou com abaixo-assinados, caminhadas, idas à prefeitura e à Câmara de Vereadores, até que em 1990, o Parcão é definitivamente adquirido pela cidade.

Então a fada faz o convite às crianças para serem ajudantes das fadas e guardiãs do Parcão e de toda a natureza. Em seguida, as fadas, os seres da floresta e a natureza, muito felizes com as respostas positivas das crianças, celebram colorindo o céu com um lindo arco-íris, momento em que a fada posiciona sua saia de sete cores, abrindo-a de forma a lembrar o contorno de um Arco-Íris, como mostra a imagem 7.

Imagem 7: Celebração



Fonte: acervo da autora.

E por fim, a fada faz um convite às crianças para que então irem se aventurar na floresta. Esse momento de vivência no ambiente natural é muito especial para as crianças, pois agora vão se tornar personagens protagonistas de uma aventura na

floresta acompanhados de uma fada. Ali, poderão interagir com esse ambiente com os cinco sentidos, sentirão as diferentes texturas na floresta, o vento passando pela pele, sentir os diversos cheiros, ver as cores, as formas, os contornos, ouvir os sons dos pássaros, do farfalhar das folhas, do barulhinho da água do arroio, que contorna a floresta e vão poder se conectar com a natureza através da escuta silenciosa da mata e buscar ouvir a sua voz. Aproveitamos a trilha para darmos “asas à imaginação” através da brincadeira de voar, em que as crianças pegam impulso e correm por uma valeta, de braços abertos, imaginando que personagens eles são, podendo dizer em voz alta quem são naquele momento.

É por esses caminhos, que trilhamos pela floresta, que a maioria das crianças vê pela primeira vez, um arroio natural preservado e entendem a diferença do arroio e do esgoto, que se confunde pelas cidades deixando a impressão de que o arroio é um esgoto e um lugar onde se pode largar o lixo dentro. É aqui que também pode se sentir na pele a diferença da temperatura entre uma área coberta por árvores e uma área sem a cobertura delas. Depois de todas essas experiências e vivências retornamos para o gramado e a pracinha próximas a casa da fada, onde é feito um piquenique e depois as crianças brincam livremente pela pracinha.

É nesse clima de encantamento que as crianças terminam um dia na floresta com a Fada Arco-Íris. A maior alegria que este trabalho proporciona, é pensar nas memórias criadas e acessadas por esta vivência. Entendo que esta educação ambiental, crítica e lúdica é a que dá significado ao que a escola se propõe a ensinar, porque as crianças podem ser crianças, enquanto aprendem brincando e ensinam com suas falas curiosas e cheias de significado.

4. Considerações finais

Enquanto me dedicava a finalizar essa escrita, recebi dois relatos muito espontâneos, muito afetuosos de familiares, um pai e uma avó, de crianças, com quem interagi, sendo que com uma delas o encontro foi no Parcão e com a outra foi uma visita à sua escola. E pensei que um desses relatos deveriam finalizar essa história, que até o presente momento me faz colecionar muitos afetos das crianças e seus familiares e professores.

O pai de uma menina de cinco anos, relatou que sua filha chegou muito feliz em casa, contando que tinha conhecido a fada Arco-íris que morava na floresta do Parcão. Ela disse que de agora em diante ela era ajudante da fada e guardiã da natureza! O pai completa que, quando passam de carro na frente do Parcão, ela fica me procurando: “será que vou ver a fada hoje?” - dizia a menina. E num desses dias ela me viu, quando eu estava esperando uma escola chegar. Ela não cabia em si de tanta alegria e gritava: “A fada! A fada! A fada! Tô vendo a fada!”

Esse e outros tantos relatos, juntamente com todo exercício que fiz para a escrita, só resgata na minha memória toda essa trajetória que me traz muitas reflexões e só me faz querer pesquisar mais e buscar me qualificar ainda mais, nessa minha missão como educadora ambiental e como fada.

E por fim, não posso deixar de registrar minha imensa gratidão e carinho a todos que fizeram e fazem parte dessa trajetória, me apoiando e incentivando na minha história de auto descobertas, de ação-reflexão-pesquisa-ações. Em especial à Michele Sato (in memoriam) por todas as suas palavras e pelo convite pra fada fazer parte dessa coletânea.

Referências

ALVES, Gislene. Narrativas de si: reflexões teórico-metodológicas da pesquisa (auto) biográfica como abordagem de investigação e formação docente. **IV CEDUCE - Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão**, 2015.

BACKES, Adriana. Conscientização pela liberdade dos pássaros e alerta para o tráfico de animais. **Revista Educação Ambiental em Ação**, nº 81, 2022. Disponível em <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4434>. Acesso em 24 jul. 2023.

BACKES, Adriana; CORNELLIUS, Adriana; VOGEL, Cláudia. Projeto Conexão Parcão: Amigos e Guardiões. **Revista Educação Ambiental em Ação**, nº 71, 2020. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3945>. Acesso em 24 de jul. 2023.

BACKES, Adriana; CORNELLIUS, Adriana; VOGEL, Cláudia. Uma história encantada vivenciada em um passeio da floresta: contemplando a aprendizagem lúdica, identidade afetiva e investigação na Educação Ambiental. **Saberes em foco** 2.ed. V.2 n.1 (2019). Disponível em: https://www.novohamburgo.rs.gov.br/sites/pmnh/files/secretaria_doc/2019/Artigo%2018%20Uma%20hist%C3%B3ria%20encantada%20vivenciada%20em%20um%20passeio%20na%20floresta%20-%20contemplando%20a%20aprendizagem%20l%C3%ADica%20identidade%20afetiva%20e%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20na%20EA.pdf, Acesso em 24 de jul. 2023.

BACKES, Adriana.; SILVA, Rosemari de Lima. O Movimento Roessler, o Parcão e a Educação Ambiental no Parcão. Disponível em: **Movimento Roessler** <<http://movimentoroessler.org/o-movimento-roessler-o-parcao-e-a-educacao-ambiental-no-parcao/>> Acesso em: 27 mai. 2019.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

LAYRARGUES, P. e LIMA, G. Mapeando as Macro-Tendências Político-Pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea no Brasil. **VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental” – A Pesquisa em Educação Ambiental e a Pós-Graduação no Brasil** Ribeirão Preto, setembro de 2011. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/>

educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/ Layrargues_e_Lima_-_Mapeando_as_macro-tend%C3%Aancias_da_.pdf. Acesso em 3 nov. 2018.

MENEZES, Daniela. Ambientalização Curricular Docente na Formação (De)Colonial: proposições a partir do radicalismo horizontal de Paulo Freire. **Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sustentabilidade** - PPGAS da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS. Defesa em 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete lúdico. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/ludico/>>. Acesso em 15 jul. 2023.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Arte-educação-ambiental. **Revista Ambiente e Educação**. FURG. V. 14, nº 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1136>. Acesso em 15 de jul. 2023.

SCHOEREDER, Gilberto. **Fadas, duendes e gnomos**. O mundo invisível. São Paulo: Hemus, 1980.

WERNECK-REGINA, Adriana e SATO, Michèle. A importância do mito na aprendizagem: outra possibilidade de ensinar. **R. Educ. Públ.** [online]. 2014, vol.23, n.54, pp.833-851. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-20972014000400009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 26 de dez de 2022.

Natureza e Arte na Educação Ambiental

Luana Rohwedder Zuffo¹

Giuliana Franco Leal²

Diego Gazon Rodrigues Silva³

Rodrigo Lemes Martins⁴

Introdução

Dentro da floresta é mais fácil “ser criança” e perceber as interações que acontecem no meio ambiente. Do micro ao macro, o fascínio pela natureza a partir da observação é também o retorno à infância, conforme Lea Tiriba (2018). Por isso, vivências e imersões que envolvem o corpo e a criatividade permitem a expansão da perspectiva sensorial e perceptiva. Entre o lógico e o lúdico e na reciprocidade entre pensamento e ação, o conhecimento precisa de muita abstração, sendo o fruto do casamento ente racional e o imaginário (Capra *et al.*, 2006).

1 Bióloga pelo Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Av. São José do Barreto, 764, Macaé, RJ, Brasil. CEP: 27965-045. E-mail: luana.rohwedder.zuffo@gmail.com

2 Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora associada II do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: giulianafrancoleal@yahoo.com.br

3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais e Conservação, (PPG-CiAC), Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM), Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: diegogazone@gmail.com

4 Doutor em Ecologia (PPGE) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Associado III da UFRJ, vinculado ao Laboratório Integrado de Saúde e Sustentabilidade do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM). E-mail: rodr.lemes@gmail.com

Uma experiência junto à natureza, vivenciando os ciclos de vida e sua interdependência, observando a diversidade de espécies, cores, tamanhos e odores, torna os sujeitos mais atentos e curiosos, produzem campo fértil para emprego de técnicas que estimulam processos artísticos, ativando os dois hemisférios cerebrais, o corpo e a respiração, a *nshamah*⁵.

Fritjot Capra (*op. cit.*) ao discutir a necessidade de atentarmos para o fato do conhecimento se dar por um ser humano integral avança também para a necessidade da dissolução das noções de homem e natureza como entidades distintas, urgindo pela ruptura do paradigma linear ou cartesiano para o paradigma sistêmico. Capra *et al.* (2006) advoga por uma “alfabetização ecológica” em oposição ao entendimento linear de causa e efeito. Supera, portanto, o modelo de busca por padrões numéricos e equações de causa e efeito, de domínio pela apreensão, apreensão pelo pensamento humano, e vai em direção ao que chama de pensamento ecológico, baseado nas trocas, cooperações e fluxossistêmicos, interdisciplinar e holístico (Capra, 2006). Capra (2006) não fala somente da emancipação dos sujeitos dentro da malha social e na construção coletiva dos sujeitos sobre uma territorialidade, na produção de cidadãos problematizadores dos desequilíbrios a sua volta, capazes de visualizar as reais causas de grandes problemas que perduram por gerações, mas sim se aprofunda em romper a centralidade cartesiana do homem como produtor da realidade, em busca pela superação da dicotomia entre homem e natureza. A própria busca pela “reconexão” com a natureza (Viana Lodi, 2014) sugere uma anterior desconexão, construída no ciclo de trabalho antinatural dos seres humanos (De los Santos Rodrigues, 2018), e ensinada na escola também.

Nessa base teórica se situa o projeto “Vivenciar Livre - PELD RLaC”, que surgiu com o objetivo de promover espaços onde a população local e estudantes do ensino fundamental e médio possam construir coletivamente conhecimentos ambientais, sociais e históricos da região. O projeto se ancora na premissa de que a interação com os ambientes naturais, por meio de atividades pedagógicas que buscam estimular o senso crítico de estudantes, assim como provocar habilidades sensoriais, traz uma série de benefícios ao processo de aprendizagem e proporciona inúmeros benefícios para a saúde física e mental de quem a realiza (Bratman, 2019). O projeto de extensão parte do

5 A expressão *nshamah* é traduzida do hebraico como fôlego de vida, que significa: respiração e ao mesmo tempo espírito (impulso, estímulo de vida); inspiração (iluminação, esclarecimento divino).

pressuposto de que trilhas guiadas em ambientes naturais são ambientes propícios para promover uma ruptura com o modelo emparedado (*apud* Tiriba 2018) de educação, a mesma que isola o homem da natureza, ao se ancorar na cosmovisão ocidental e aristotélica de separação mente e corpo, na qual a mente deve dominar, usar e, às vezes, sacrificar o copo para sublevação do espírito.

A experiência de visitação se vale de ferramentas de promoção da interpretação ambiental para integrar o visitante no meio ambiente, e promovendo a troca de saberes, tornando esse contato recreativo e educativo (Melo *et al.*, 2009). No contexto da pedagogia de Freire (2019), patrono da educação brasileira, além da atividade fornecer a ligação do conteúdo pragmático das instituições de ensino com a prática, as vivências em Unidades de Conservação, sua realização em grupo fomenta a discussão orientada para a questão ambiental; provoca, portanto, a construção de futuros possíveis e integra frequentadores e gestores do local, contribuindo para a consolidação do espaço protegido no imaginário local (Almeida Filho *et al.*, 2020; Lima *et al.*, 2022).

O processo de problematização e construção artística coletiva, ou seja, reprodução da realidade numa interação coletiva, também situa os sujeitos no território e na malha social. A arte e o ambiente natural desenvolvem importantes habilidades para que a aprendizagem possa ser percebida por meio da expressão criadora e da manifestação estética (Schelee *et al.*, 2021). A educação ambiental que almejamos na atuação extensionista precisa ser capaz de alterar a percepção de natureza, assim o termo natureza, nessa pesquisa, é considerado como interconexão da vida indissolúvel do todo, entrelaçando o humano com o não humano (Scarano, 2019). Buscamos uma ruptura paradigmática na educação linear ocidentalizada que olhe também para o tecido de relações entre outras formas de vida, para além do tecido social.

O ecossistema cenário das atividades é a restinga, um dos sistemas mais ameaçados da Mata Atlântica, que se localiza próximo às praias, área sob intenso processo de especulação imobiliária e outros processos de degradação (Rocha *et al.*, 2007; Souza *et al.*, 2020). O fragmento de vegetação utilizado pelas práticas apresenta plantas rasteiras, arbustivas e cactáceas, uma região situada entre a cidade e o mar, inserida no contexto do bairro São José do Barreto, Município de Macaé, estado do Rio de Janeiro.

Neste contexto, o presente ensaio visa apresentar um caso de aplicação de uma atividade de extensão e pesquisa sobre a mesma, envolvendo produção estética e

vivências em espaço público, baseadas na observação detalhada da natureza (Boeckel, 2013). O estudo visa refletir sobre o potencial desta atividade na produção de uma relação mais horizontal entre mente-corpo, corpo-natureza, mente-natureza, atribuindo uma perspectiva sistêmica por meio da práxis de atuação integral de corpo mente e produção coletiva e artística, na perspectiva da alfabetização ecológica. Cabe ressaltar que este estudo é, para nós, uma saída, uma possibilidade de construção de futuros possíveis, para além da urgência impetrada pelo bombardeio de informações e tragédias imobilizantes, na qual a problemática de desequilíbrio ambiental torna-se mais um fato para ignorar, invisibilizada pela difícil compreensão da raiz do problema.

A atividade em si

Os participantes da atividade/pesquisa foram recrutados a partir de uma divulgação no *Instagram*[®] e de mensagens nos grupos de *Whatsapp*[®] de trabalho voluntário em prol de causas ambientais macaenses. Todos eram maiores de idade, aceitaram ser voluntários em uma pesquisa com fins extensionistas e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), sob o parecer nº. 5.749.829. Após a divulgação, um número de quinze participantes foi atingido. O grupo foi formado por participantes já ligados na temática ambiental em contextos diferentes, em sua maioria estudantes de ciências biológicas ou voluntários de uma horta comunitária. Após a consolidação do grupo de participantes foram realizadas três experiências de campo com diferentes abordagens, visando ressaltar as diferenças produzidas pelas diferentes experiências ou atividades, citando:

A primeira atividade, “Conhecendo a Universidade Pública”, foi realizada em novembro de 2022, no mesmo dia em que diversas ações estavam planejadas no Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade (NUPEM) da UFRJ. A visitação ao Instituto de Biologia como espaço universitário e público foi conduzida pelos autores sem que houvesse explicações de conceitos ecológicos, a fim de verificar as concepções dos participantes de noções e conceitos da natureza e prévios a trilha. Eles visitaram o espaço ciência e alguns laboratórios, visualizaram uma exposição de fotografia e realizaram uma atividade prática com microscópios, identificando estruturas reprodutivas de plantas.

Conheceram a Coleção de Peixes do laboratório de Biologia Marinha do Instituto e áreas externas como a horta e a agrofloresta, a biblioteca e o auditório.

Foi um dia programado para reunir presencialmente todas as pessoas que conversavam com nossa equipe de pesquisadores de forma virtual e explicar a dinâmica de todos os campos. Ao final do dia o grupo respondeu o primeiro questionário para a triagem dos conhecimentos prévios dos participantes. As perguntas de todos os questionários seguiram a mesma linha de raciocínio, porém a cada campo suas palavras e ordem variavam para evitar o condicionamento de respostas. Grande parte delas foi pouco desenvolvida e com muitas respostas objetivas de “sim” ou “não”.

A segunda atividade, “Trilha no Parque Natural Municipal Restinga do Barreto”, ocorreu seis dias depois. Foi uma vivência no ambiente da Restinga com trilha interpretativa guiada de forma interativa e conceitual. Os conteúdos foram explicativos e abordaram as relações de fatores bióticos, abióticos e sociais. A atividade pedagógica ocorreu na Unidade de Conservação Parque Natural Municipal Restinga do Barreto, como mostra a *figura 1*, e contou com a presença de nove pessoas. O grupo se mostrou muito curioso e aberto ao diálogo sobre o meio ambiente, compartilhando suas descobertas e bagagens prévias; à medida que iam surgindo reflexões ambientais, os participantes compartilhavam com a guia e com o grupo suas ideias.

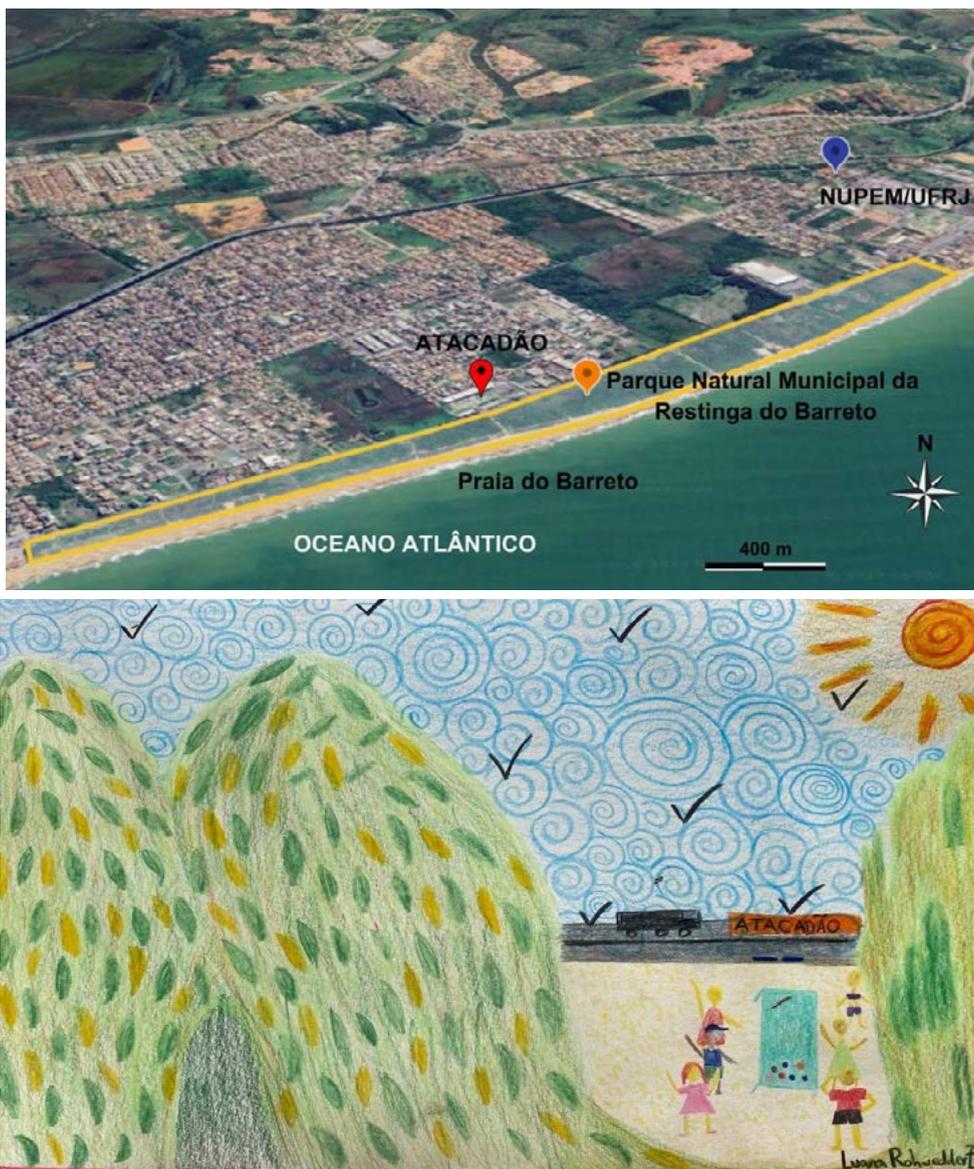


Figura 1: Mapas do Parque Natural Municipal da Restinga do Barreto, localizado na orla do bairro São José do Barreto, município de Macaé/RJ. O mapa **A** foi produzido por tecnologia e está disponível no Google Earth® tendo como destaques a universidade geradora da pesquisa e estruturas representadas na ilustração **B**, esta segunda produzida pela pesquisadora a partir da sensibilidade humana: colocando a natureza, a cidade e as pessoas em uma relação horizontal.

No final da atividade houve a aplicação do segundo questionário, que apresentou respostas mais desenvolvidas que o primeiro. No mesmo dia, fizemos uma entrevista oral individual.

As “Atividades Artísticas no Parque Natural Municipal Restinga do Barreto” foram realizadas em uma manhã do mês seguinte e contaram com a presença de oito pessoas. O percurso foi idêntico ao da atividade anterior e as instruções iniciais foram não interagir com outros participantes durante a trilha para perceber melhor os sons, formas, cores e cheiros da natureza. O foco foi proporcionar tempo e espaço de interação na natureza por meio de atividades alternativas à trilha conceitual, artísticas e sensoriais. O grupo se direcionou para a caminhada em silêncio, para percepção sonora da mata, observação e coleta de três elementos que representaram cada participante, como folhas, flores e galhos. Em seguida, aconteceu uma oficina de música com instrumentos orgânicos e produção de desenhos com tintas e elementos biológicos. Todos foram convidados a fazer desenhos sobre a experiência, com as instruções de representar a parte mais marcante da trilha para cada um. Ao final da vivência, os participantes responderam o último questionário, contendo questões seguindo a temática dos anteriores, e duas perguntas adicionais: a descrição dos desenhos e um texto livre sem um formato pré-definido sobre sua experiência nas vivências. Os participantes descreveram seu desenho em um outro espaço, desta vez em forma de conversa. Houve uma pergunta reflexiva sobre a natureza e a vida presente em cada desenho; quase todo o grupo afirmou que seu desenho retratava a natureza, por isso era parte dela e era vivo, pois colocaram suas intenções e ideias no papel, trazendo subjetividades e sentimentos para o conceito de vida.

Após as atividades, procuramos categorizar as respostas e expressões de ideias dos participantes para em seguida interpretá-las em seu conjunto, com o método da Análise de Conteúdo, tal como descrito por Bardin (2011): questionários, entrevistas, desenhos e textos foram lidos como conteúdos e agrupados por semelhança de acordo com categorias e subcategorias analíticas escolhidas pelos autores segundo os objetivos da pesquisa. A partir delas, fizemos as interpretações do conteúdo produzido pelos participantes e as reflexões que seguem.

O primeiro tema de nosso interesse foram os conhecimentos técnicos, científicos ou populares sobre a natureza, quanto a: noções básicas sobre ecologia,

com questões sobre meio ambiente, sustentabilidade e relação entre seres vivos e não vivos; importância de animais e insetos; informações e reflexões acerca de plantas; importância do Rio Macaé em suas conexões com a natureza; informações e reflexões sobre a restinga.

O segundo tema aborda a conexão dos seres humanos com o ambiente. As respostas geraram subdivisões que referem-se aos sentimentos dos participantes durante os campos e vivências; às abordagens meditativas que revelam conexão profunda com a natureza e sensibilidade envolvendo espiritualidade e fé; às relações pessoais de pertencimento a locais ou à natureza no geral; à identificação de si com a natureza”; à visão da natureza como fonte de Serviços Ecossistêmicos”, abordando os benefícios diretos ou indiretos obtidos das funções do ecossistema por populações humanas (Azevedo, 2018 *apud* Constanza *et al.*,1997); à natureza como portadora de valor intrínseco, sem a necessidade de apresentar utilidades ou benefícios para sua preservação (Kuhnen, 2004).

Os produtos da ação

As práticas extensionistas promoveram tempo e espaço de interação entre pessoas e a natureza por meio de vivências indiretas e não-convencionais ao ar livre, uma vez que o grupo teve trocas de conhecimento e interagiu com o meio ambiente na restinga, levantando discussões de problemáticas e desequilíbrio ambiental nas trilhas interativas e na roda de conversas após a atividade, contribuindo para a autonomia e emancipação dos sujeitos em suas próprias concepções sobre natureza.

A imersão na natureza criou um valor simbólico do local e consciência coletiva de sua preservação (Malinowski, 1984) e formou um elo entre valores ambientais, visões de mundo e percepção dos sentidos com ambientes externos. O ambiente ao ar livre se apresentou estimulante para a percepção ambiental e auxiliou os participantes a inter-relacionarem conceitos distintos entre o meio ambiente. A arte foi um instrumento atrativo para a percepção sensorial enquanto a trilha interativa se mostrou eficaz como instrumento conceitual e reflexivo. Ambas foram importantes e utilizadas em conjunto forneceram eficácia no processo ensino-aprendizagem de EA no ambiente de Restinga, uma vez que os participantes saíram das atividades entendendo seus impactos antrópicos

e com conceitos de meio ambiente maior conectados entre si. Sendo assim, a Educação Ambiental ao ar livre demonstrou ser um método efetivo que pode ser explorado para fins de sensibilização ambiental pela sociedade, em ambientes escolares ou Unidades de Conservação.

A primeira atividade foi emblemática no sentido de apresentar uma concentração de respostas em duas categorias mais dentro da tradição de apresentação de conteúdos. As respostas foram pontuais e com poucas exceções avançavam em questões sistêmicas. Quando o faziam, as respostas basearam-se em suas antigas vivências pessoais. Não houve interações entre os participantes, e os mesmos não mencionaram conceitos ecológicos em discussão coletiva— o que forneceu dados prévios e sem influência de outras pessoas induzidos em suas respostas. O questionário apresentou respostas pouco aprofundadas e conexas em relação à natureza. Esse descolamento da realidade ambiental é típico de nossa sociedade, voltada para questões lineares e não sistêmicas (Capra *et al.*, 2006), sendo a primeira uma visão maniqueísta, voltada para a separação de corpo e mente/espírito, que, portanto, aparta a existência elevada, ligada ao espírito, e a existência primitiva, relacionada ao corpo ou a natureza que, na visão cristã ocidental, deve até mesmo ser sublimada.

Na segunda atividade os participantes descreveram conceitos ecológicos relacionando conhecimentos aprendidos na trilha com seu dia-a-dia, tornando a primeira categoria “Noções e Conceitos Ecológicos” mais desenvolvida. Os excertos apresentaram questões de diferença de temperatura na área aberta, mais quente, e fechada, mais fresca; a diversidade de plantas da restinga que se protegem por conta do calor da areia da praia, a importância de espécies da flora, com foco em plantas “que é base pra todo ecossistema da restinga”.

As subcategorias “noções básicas sobre ecologia”, “restinga” e “pertencimento” foram as mais numerosas; houve uma reflexão sobre quem era o culpado pelo lixo na restinga, e a maior parte dos participantes relacionaram seres humanos e grandes produtoras ao problema; um deles definiu ecossistema como o conjunto e a interação entre seres vivos e não vivos, sendo eles “plantas, pedras, água, fatores abióticos e bióticos que interagem ali e co-existem”. Outro percebeu a conexão do rio com as lagoas e as pessoas. Os sentimentos positivos, bem-estar, conexão com o meio ambiente, introspecção, felicidade e completude, leveza, paz, amor, gratidão e curiosidade estiveram bastante presentes nos relatos.

As trilhas permitiram aprofundamentos e uma certa abertura a interpretação, produzindo um interessante espaço de diálogo. Pode-se dizer que as trilhas produziram uma melhor ambientação para o debate e aprofundamento de questões, ou seja, proporcionou a ampliação de conhecimento dos participantes a respeito de conceitos e relações ecológicas. Por meio de falas e contextualizações práticas, os participantes obtiveram o entendimento das funções, características e adaptações de plantas e animais para sobreviverem na Restinga. O grupo foi muito interativo e a participação ativa de todos com perguntas e reflexões despertou curiosidade e interesse na vivência. Da mesma forma, inspirou uma linhagem de raciocínio semelhante entre os participantes, que apresentaram padrões de respostas parecidos e desenvolveram a competência de conceituar e definir conhecimentos técnicos, científicos e populares sobre a natureza. Os dados do questionário e da entrevista evidenciam a capacidade do grupo em criar interconexões entre seres vivos e não vivos, humanos e não humanos (Scarano, 2019). Demonstram também uma grande quantidade de excertos enquadrados na subcategoria “pertencimento” e “natureza como fonte de serviços ecossistêmicos”, apresentando uma relação com o local (Malinowski, 1967) e percepção dos benefícios que a natureza poderiam lhe trazer na preservação. A atividade na trilha foi mais propícia para noções e conceitos ecológicos, porém os relatos de sentimentos positivos também foram muitos e demonstram o bem-estar proporcionado pelo contato com um ambiente preservado (Bratman, 2019).

O Parque Natural Municipal da Restinga do Barreto, escolhido por ser uma Unidade de Conservação inserida dentro da cidade, foi um ótimo cenário para se tratar de questões relacionadas à políticas públicas e a importância destes espaços verdes urbanos, com potencial de contribuição na proteção ambiental (Almeida Filho *et al.*, 2020; Pereira & Costa, 2019). O potencial destes espaços em ambientes urbanos varia desde a promoção de identificação com a natureza, e aspectos de pertencimento e vizinhança, até o entendimento de como estes espaços fornecem serviços ambientais, numa perspectiva mais antropocêntrica. Nestes espaços os visitantes se conectam com a natureza, se sentem parte dela ao verem um ambiente preservado, como discute Shultis e Heffner (2016).

Na terceira atividade a liberdade na escrita abriu espaço para uma expressividade mais fluida e gerou relatos cheios de sensibilidade e poesia. Essas atividades mais

reflexivas tiveram respostas que pareceram aprofundar a relação entre ser humano e ambiente. Os participantes relataram se sentir em paz por estarem em um ambiente ao ar livre com um grupo de pessoas acolhedoras, podendo sair do estresse da rotina e focar no momento presente, percebendo o meio ambiente com um olhar desacelerado e expressivo. Um dos participantes relatou sentir alegria de desenhar e relembrar sua infância; também escreveram que a natureza tem uma harmonia de paz e se sentem dentro de casa, relatando seu pertencimento. Outro integrante do grupo se identificou com a natureza observando um passarinho, as flores da restinga e os galhos. Os desenhos produzidos, como mostra a figura 2, estavam cheios de paisagens, cores e seres vivos e não vivos interagindo entre si.





Figura 2: Desenhos produzidos durante as atividades artísticas realizadas na terceira etapa da pesquisa, no Parque Natural Municipal Restinga do Barreto, Macaé, Rio de Janeiro.

As concepções de natureza, após os campos, foram similares, porém a abordagem artística permitiu uma conexão maior com uma realidade lúdica, mais holística (corpo sensível e mente), repleta de descrições sensoriais observadas e pouco conceituais. Percebe-se uma relação semelhante da natureza, porém com abordagens diferentes: na trilha conceitual, mais informativa e na trilha em silêncio, mais perceptiva (Schelee et. Al., 2021). No campo com abordagem artística os participantes relataram se sensibilizar com atividades artísticas descrevendo observação, curiosidade, atenção, liberdade e lembranças de infância. O dia de vivências artísticas retratou de modo sensível e pessoal o conhecimento ambiental, repleto de abstrações, proporcionando tempo e espaço para interações e transcendendo visões unicamente naturalistas e conceituais da EA. As subcategorias “natureza como fonte de sentimentos positivos”, “relação

espiritual” e “serviços ecossistêmicos”, evidenciaram a relação do ser humano com a natureza como discute Scarano (2019). Para este autor, a regeneração de Gaia se dá por amor a si mesmo, aos outros e a natureza, como ensinam os povos ancestrais (Scarano, 2019, p. 11). Cabe aqui ressaltar que o observado se trata de um legítimo processo de “desemparedamento”, citado por Tiriba (2018), pois além de permitir que haja uma conexão entre o ser e os elementos do mundo natural, a interação é profunda, por meio de um processo criativo. Ou seja, a confecção das obras visuais realizadas com elementos vivos, tinta e lápis de cor proporcionou obras coloridas, com folhas, insetos, animais, flores, elementos vivos e não vivos, em um movimento de síntese de conhecimentos e reflexão sobre o seu lugar na natureza, realizando plenamente a própria natureza do ser, a própria vida (Tiriba, 2018).

Aqui percebe-se por fim, a ocorrência de um processo de ruptura paradigmática fortalecido pelo processo de interação de experiências sensoriais e estéticas promovidas pela trilha em silêncio e oficina de música na floresta. A natureza é um sistema cíclico, não linear e, segundo Capra (2006, p. 48), uma mudança no paradigma para relações e conexões e é necessária nos contextos educativos. Substituindo a eficiência de seus métodos por sua sustentabilidade, a qualidade dos temas abordados pela quantidade. Contrariando, assim, os princípios da ciência e da educação tradicionais e ocidentais (Capra, 2006, p. 50), cadeias de causa e efeito extremamente conteudistas e pouco conectados com outros assuntos e pessoas. Nenhuma das partes sozinha apresenta propriedades sistêmicas (Capra, 2006, p. 49) e por isso, é significativa a relevância da interdisciplinaridade e do diálogo entre os educandos. A interação entre os membros do grupo enfatizou a interdependência dos participantes (Capra, 2006, p. 53) e a diversidade nas abordagens do mesmo assunto contribuiu para um pensamento sistêmico. Sendo assim, as práticas extensionistas deste projeto fundamentaram-se nos princípios de uma educação ecológica.

Considerações finais

O ideal da experiência da reconexão com a natureza é transformar o próprio ser. Ao se transformar, o sujeito transforma também a natureza, em um processo inevitável. Por isso, dedicamos essa última seção a todas as pessoas que escolhem dedicar qualquer

pequena parcela de seu tempo para (re)lembrar que são parte e arte da Terra. Seres orgânicos, assim como nossa rotina e nossos alimentos deveriam ser. Que escutam seus instintos animais pulsando pela liberdade de sentir o vento em seus cabelos, gotinhas de água em sua pele depois de um mergulho, esquentadas no sol do meio dia ou no calor de uma fogueira, com música, em plena lua cheia. Música do coração batendo acelerado por uma atividade física, não mais pela ansiedade de meras verdades construídas sem perceptividade.

A todos que escutam seus limites na hora de avançar e recuar. De correr ou meditar. De gritar ou sussurrar. A vida inteira, que flui por nossas veias de qualquer maneira e nos mostra todas as partes fragmentadas em tantas personalidades que escolhemos nos tecer. Deixando dia após dia uma delas vencer, até, no final, entender: seria essa vida realmente tão difícil de se viver?

A todos que mesmo sem saber pelo que anseiam andam buscando. E que escolhem continuar, pensando ter o mundo inteiro a duvidar. A todas as partes racionais, intelectuais, lógicas, subjetivas, coerentes, contraditórias, bonitas, feias, cheias de amor ou de tristeza. A mais bonita beleza de criticar todas as incoerências do século XXI e de querer mudar o mundo inteirinho, cheio de voltas, para então perceber que a verdadeira mudança começa em seu próprio ser. Dedicamos a Terra, a vida e a arte, em todas as suas partes, e à esperança de viver.

Agradecimentos

Ao Parque Natural Municipal Restinga do Barreto na pessoa do gestor Henrique Abraão Charles. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio do Edital CNPq/MCTI/CONFAP-FAPS/PELD nº 21/2020 (Pesquisa Ecológica de Longa Duração) fomento (CNPq 441927/2020-3) que mantém o sítio de pesquisa Restingas e Lagoas Costeiras (RLaC).

Referências

- ALMEIDA, Richard Fernando Dominginhos. **Educação Ambiental e Artes: um estudo sobre dissertações no Brasil (1981-2019)**. Rio Claro: Revista Triângulo, 2022.
- AZEVEDO, Débora Mara Correa. **Os Serviços Ecológicos e sua valoração**. Porto Alegre: VI Simpósio de Ciência do Agronegócio, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições v. 70, 2011.
- BOECKEL, Jan Van *et al.* **At the heart of art and earth: an exploration of practices in arts-based environmental education**. Helsinki: NordicEcolabel, 2014.
- BRATMAN, Gregory N. *et al.* **Nature and mental health: An ecosystem service perspective**. Science advances, v. 5, n. 7, 2019, p. eaax0903
- CAPRA, Fritjot *et al.* **Alfabetização ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. São Paulo: Cultrix; 2006.
- DE LOS SANTOS RODRIGUEZ, Shay Lenís. **Interseccionalidade: Cinema, Educação Ambiental e Gênero**. RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 4, 2018
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 2019.
- KUHNEN, Tânia. **Do valor Intrínseco e de sua aplicabilidade ao meio ambiente**. Ethic@-An international Journal for Moral Philosophy, v. 3, n. 3, p. 255-273, 2004.
- LIMA, Samila Bezerra; DE OLIVEIRA, Alessandro Lemos. **Educação Ambiental e cidadania por meio da educação formal**. Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA), v. 17, n. 6, p. 420-439, 2022.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.
- NUCCI, João Carlos. **Origem e desenvolvimento da ecologia e da ecologia da paisagem**. Revista Geografar, v. 2, n. 1, 2007.

PEREIRA, Juliane de S.; COSTA, Rafael Nogueira. **Panoramahistóricoda educação ambiental no Parque Nacional da Restinga de Jurubatiba**. Anais Simpósio de Gestão Ambiental e Biodiversidade. 2019.

ROCHA, C. F. D. *et al.* **The remnants of restinga habitats in the Brazilian Atlantic Forest of Rio de Janeiro state, Brazil**: habitat loss and risk of disappearance. *Brazilian Journal of Biology*, v. 67, 2007, pp. 263-273.

SCARANO, Fabio. **Regenerantes de Gaia**. Rio de Janeiro: Editora Dantes, 2019.

SILVA, Enid Rocha Andrade da Coordenadora. **Agenda 2030: ODS-Metas nacionais dos objetivos de desenvolvimento sustentável**, 2018.

SOUZA, Renata; MARTINS, Rodrigo Lemes; LEAL, Giuliana Franco. **O conflito ambiental explicitado durante o licenciamento de um complexo portuário na “Capital Nacional do Petróleo” (Macaé-RJ)**. *Boletim Petróleo Royalties e Região*, v. 18, n. 67, 2020.

SHULTIS, John; HEFFNER, Susan. **Hegemonic and emerging concepts of conservation**: a critical examination of barriers to incorporating Indigenous perspectives in protected area conservation policies and practice. *Journal of Sustainable Tourism*, v. 24, n. 8-9, 2016, pp. 1227-1242.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 1ª ed. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2018.

VIANNA LODI, M. A. **Trilhas fenomenológicas no Instituto Terra, Aimorés-MG**: tecendo educação ambiental e educação popular pelo viés da transdisciplinaridade. *Revista de Educação Popular, Uberlândia*, v. 13, n. 2, 2014, pp.198–211.



REDE – FAZERES DA MÃO
Fotografia de Miguel Ângelo Marques da Silva

Vidala para uma Saturnália: mitohermenêutica do carnaval ambiental

Marcos Ferreira-Santos¹

Quando Saturno foi enviado ao tenebroso Tártaro e o mundo ficou sob o poder de Júpiter, nasceram os filhos da idade de prata, inferior ao do ouro, mas mais valiosa que a do vermelho bronze.

Júpiter reduziu a duração da antiga primavera, e com invernos, verões, irregulares outonos e breves primaveras dividiu o ano em quatro estações (...) Pela primeira vez os homens se refugiaram em casas (...) pela primeira vez se semearam em grandes sulcos os frutos de Ceres, e os novilhos mugiram oprimidos pela canga.

Ovídio. *Metamorfosis*, p. 79

Vidala é um ritmo tradicional do noroeste da Argentina, parte do Chile e Bolívia, de canções que se entoam ao final do carnaval quando se está prestes a retornar ao tempo normal do trabalho e se faz a despedida da festa. De versos curtos e estrutura melancólica, o cancionero popular das vidalas geralmente acompanhada apenas de uma *tinya* (tambor de mão), ou *caja*, por vezes, com *bombo legüero* e violão, exhibe a beleza da concisão dos versos e a flexão da voz (falsetes, guturação, etc) intensificando

¹ Negríndio, jardineiro, artesão, folclorista e professor de mitologia (USP), professor visitante de mitohermenêutica em universidades no Brasil, Espanha e Latinoamérica. marcosfe@usp.br

sua marca de lamento². A voz do *coplero* ou *coplera* (aquele que canta coplas, versos) sai de sua garganta e passeia pela boca até se projetar ao vento com a mesma musculatura do seu corpo que anda por seu território, em completa isomorfia, pois não se cinde pessoa e natureza.

O carnaval andino, nas mais diferentes regiões, desta forma, possui similaridades estruturais com a presença da música e dança comunitárias (muito além de “coletivas”). Somente nos centros urbanos é que se reveste de *performance* para uma plateia num determinado cortejo; as máscaras brancas ou róseas com longos bigodes na representação dos senhores de fazenda e capatazes, assim como as botas com esporas, a presença de *Siray* (*el diablo de la naturaleza*), os trajes com ponchos, túnicas brilhantes e, principalmente, as *polleras* que são várias e coloridas saias sobrepostas, sendo que os trajes primam não apenas pela beleza estética, mas pela ideia de movimento giratório na dança pelas *cholitas* (mulheres).

Ainda que no Brasil a ideia de “carnaval” esteja restrita às festividades litorâneas e tenha sido reduzida a um espetáculo televisivo e midiático a partir dos anos 80, em alguns rincões tupiniquins ainda permanece seu sentido original como período libertino com tratamento jocoso aos patrões, troca de lugares sociais e de festividade em contraponto ao ano de trabalho duro com as sementes e que acompanha o espírito latino dos carnavais andinos.

Numa perspectiva *mitohermenêutica*³ trata-se, neste breve estudo, de sugerir as marcas míticas da *saturnália* (carnavália) no sentido agrícola em devoção a *Saturno*⁴, senhor das ceifas, sacrificador das sementes. Figura proeminente no panteão romano por sua vinculação com a Idade de Ouro e a origem do Lácio (mundo latino), não se pode esquecer sua origem grega em *Chronos*, muito embora a *Chronia* grega não tivesse a mesma projeção que a saturnália romana.

2 Veja-se por exemplo ritmo de vidala de que fiz adaptação: “*nada te turbe en la vidala de la lluvia*” (miguel angel perez y juan José botelli, sobre tema tradicional, 1959), versos iniciais de: teresa sánchez de cepeda y ahumada (teresa d’ávila), siglo XVI. Álbum: “*arkheophonias - antologia sonora - 40 anos*”, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mh2ydS9vYhk> Também o documentário da jovem intérprete Nadia Larcher (Argentina): “*El país de la vidala*”, Lovell Cabrera Producciones, 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Uareeu_Cm5M

3 Ferreira-Santos, 2021a; Ferreira-Santos & Almeida, 2020; Ortiz-Osés, 1980 e 2003.

4 *Saturno* associado ao *Chronos* grego deriva de *satus* (semear) também considerado como deus das sementes (Torrinha, 1945, p.772)

Já temos insistindo há muitas décadas sobre o tema da ligação estrutural entre mito e música, tema em que não tenho nenhuma pretensão de originalidade, pois tanto os mitólogos clássicos ligados ao *Círculo de Eranos* (1927-1988)⁵ – entre eles Mircea Eliade, Rudolf Otto, Alberto Kawaii e Gilbert Durand, por exemplo) – como até mesmo o estruturalista Claude Lévi-Strauss ainda que pese em contra seu estruturalismo que não conseguiu avançar além do problema da notação musical e da partitura – que lhe permitiu, de maneira contraditória, intuir as abordagens sincrônica e diacrônica da narrativa mítica. Mas é salutar:

Recuperar o pleno sentido da palavra “mito”, vocábulo grego que, entre nós, acabou sub-significando “mentira”, “falsidade”, “patranha”, “enganação”. Não é o sentido original. “Mito” é a palavra fundadora, a fábula matriz, a estrutura primordial, leitura *analógica* do mundo e da vida. Sobretudo, uma leitura criativa. Ideogrâmica. Uma co-criação.⁶

Há uma ossatura e uma tessitura na narrativa mítica que é musical: o ritmo e a melodia. Não é outro motivo do fato ancestral de que as narrativas míticas sempre foram transmitidas através do canto – e no território imaginário grego o atesta os aedos e as próprias musas – filhas de Mnemósine, a memória. Em outras paisagens simbólicas também o atestam as várias tradições de bardos (*das baul*, em sânscrito), menestréis, sacerdotisas do canto, *shamans* de centro-Ásia e toda a tradição mongol e sinodonte; por sua vez, herdada pelos genes biológicos e *menmes* dos mementos culturais no povoamento da América, assim como a tradição – principalmente bambara, mas não somente – dos *jely*, marcados pela corruptela franco-colonialista de *griot* – ou ainda como gosto de frisar, também de *griôlas*.

o pensamento dos xamãs se estende por toda parte, debaixo da terra e das águas, para além do céu e nas regiões mais distantes da floresta e além dela. Eles conhecem as inumeráveis palavras desses lugares e as de todos os seres do primeiro tempo. Por isso que amam a floresta e querem tanto defendê-la. A mente dos grandes homens dos brancos, ao contrário, contém apenas

5 Ferreira-Santos & Almeida, 2020.

6 Leminski, 1998, p. 70.

o traçado das palavras emaranhadas para as quais olham sem parar em suas peles de papel. Com isso, seus pensamentos não podem ir muito longe. Ficam pregados a seus pés e é impossível para eles conhecer a floresta como nós. Por isso não se incomodam nada em destruí-la!

Utilizo conceitualmente o termo “*shaman*”, forma transliterada tradicional do original, por se tratar de um termo mongol que define o estatuto desta figura mítica que herdamos daquele universo mítico (ao invés do aportuguesado da recente reforma ortográfica: “*xamã*”, que obscurece sua etimologia e que me dói nos olhos). Assim se evidencia a origem mongol do termo e suas influências sobre o extremo oriente e, depois de 12.000 a.C., através do estreito de Bering, no povoamento do continente americano (ou *abya-yala*), daí a hipótese de Mircea Eliade que o *shamanismo*, pelas suas características comuns na ásia, américa e alguns povos indoeuropeus, pode ter tido uma origem comum. Em minhas próprias investigações, na região do monte Altai e proximidades do lago Baikal (ásia central).

O termo em mandarim para *shaman* é: *wu* 巫. Termo originalmente feminino designa aquela que vive dois mundos ao mesmo tempo sendo a mesma pessoa. Aquela que consegue transitar entre as várias dimensões da realidade caminhando sobre os caminhos multiversos de *espaçotempos* distintos, simultâneos, contrários, contraditórios e, ao mesmo, complementares. Somente a partir da mecânica e da física quântica (1905) é que podemos ter uma ideia aproximada deste paradoxo constituinte das relações entre a pessoa e o mundo, embora as *concepções ancestrais* (povos originários e comunidades tradicionais na ásia central, extremo leste e na afroameríndia) sempre nos tenha alertado para esta possibilidade e nos tem exibido à exaustão a pertinência desta consciência profunda e vertical, una e múltipla ao mesmo tempo:

“especialistas do sagrado”, homens capazes de “ver” aos espíritos, de subir aos céus e de se encontrar com os deuses, de descender aos infernos e de combater os demônios, a enfermidade e a morte. O papel essencial do *shaman* na defesa da integridade física da comunidade reside sobretudo no seguinte fato: os homens estão convencidos de que alguém entre eles é capaz de ajudá-los nas circunstâncias críticas provocadas pelos habitantes do mundo invisível. (Eliade, 2001, p. 240).

7 Kopenawa & Albert, 2015, p. 468.

Blanca Solares além de reconstituir os textos “musicais” de Gilbert Durand⁸, também desenvolveu o tema com a vantagem epistemológica de sua origem ameríndia mexicana. De outro lado, eu mesmo desde as investigações à época do doutoramento – em função de minha experiência anterior como folklorista e na formação de musicoterapeutas (numa perspectiva comunicacional) – havia feito a ousada e pequena “correção” ao mestre bretão Durand, aventando a emergência de um terceiro regime de imagens, isto é, o regime *crepuscular*, para além dos regime diurno (solar) e regime noturno (lunar); sobretudo a partir da musculatura ainda intra-uterina cíclica e rítmica baseada no compasso ternário do batimento cardíaco da mãe e do compasso binário do fluxo e refluxo do líquido amniótico.

O mundo do Mito é o mundo intra-uterino da Crença. A Flexão. A genuflexão. Com a Re-flexão, a filosofia, a crítica, começa o mundo moderno.⁹

Não creio ser oportuno reconstituir os vários estudos e investigações que fiz neste âmbito, sobretudo no diálogo mais estreito entre os matrialismos basco, quéchua e guarani¹⁰. Mas, no âmbito mais específico desta mitohermenêutica do carnaval ambiental sob a saturnália, é importante reter a diferenciação entre a matriz matrial (ainda que isso pareça um pleonasma) que sustenta as comunidades tradicionais e povos originários: devoção à terra-mãe, não apenas como “representação”, mas como participação intensa da realidade natural (*participation mystique*), na medida que os filhos e filhas não colocam em questão a existência concreta da própria mãe, cotidiana e provedora, fascinante e tremenda com o predomínio de *ânim*a no sentido da fenomenologia da imagem em Bachelard¹¹ em que ambos os vetores – *ânim*a & *animus* – não se reduzem à questão de gênero ou sexo, mas se equilibram num quadrante complexo da relação entre duas pessoas, cada uma possuindo seus duplos vetores, com a predominância de um ou outro.

8 Trata-se de Solares, 2018: “Gilbert Durand, escritos musicales: la estructura musical de lo imaginário”.

9 Leminski, 1998, p. 66.

10 Em especial Ferreira-Santos (2006a): *Mitohermenêutica de la creación: arte, proceso identitário y ancestralidad*; e Ferreira-Santos, 2006b: *Mari, Pachamama e Ñandecy: matrialismo basco, quechua e guarani e seus desdobramentos sócio-ambientais e eco-pedagógicos*.

11 Bachelard, 1996.

As maternas forças noturnas, do interior da vagina, os calores subterrâneos, a fecundidade indiscriminada dos abismos femininos, a serpente, o verme, o fedor, o formigamento fértil da terra, água e sol. Um dia, houve Hércules, o herói dório, a irresistível força do macho, Hércules, filho de Zeus¹². Hércules foi um implacável matador de centauros¹³.

De outro lado, diferenciação da matriz patriarcal ocidental (predomínio de *animus*) oriunda da predominância da figura do “pai” (aqui sim uma “representação”, pois não possui o estatuto da presença cotidiana), tanto no desenvolvimento imaginário grego tardio ligado à pólis (convém lembrar que a matriz grega agrícola é oriental e dionisíaca), como no desenvolvimento imaginário romano beligerante e imperialista a partir da experiência da pólis grega que determinará a sobrepujança do senado, da jurisprudência e dos centuriões, assim como o sincretismo posterior com a tradição judaico-cristã da prevalência da figura do “pai” como pastor-rei, senhor absoluto, único e onipresente (e, portanto, aquele que elege o povo judeu como o povo eleito) que marcará a sobrepujança do texto sagrado (a torá) e de seus intérpretes. Não à toa que a tradição psicanalítica somente poderia provir da junção destes três pilares míticos.

Se o mito é, tradicionalmente, cantado, resulta extremamente importante salientar que a língua em que se faz a narração é determinante de seu contexto, de sua produção e de sua recepção. A tradução, por mais cuidadosa que seja, jamais substitui a conotação simbólica múltipla e arraigada na sintaxe de uma cultura que se estabelece na pátria comum de uma língua: independente, sonora, musical, própria e cuja significação é inexpugnável para outra língua e, em especial, para a língua opressora do colonizador.

O que é aquilo hineado em grego jamais se reduzirá em sua contraparte em latim. Aquilo que é louvado em latim jamais se reduzirá às suas línguas filhas latinizadas: português, francês, italiano, romeno, etc... Aquilo que se produziu sob a verve quéchuá andina das mais ricas onomatopeias jamais se traduzirá em potência ao castelhano. Aquilo que se sofreu sob a árvore bantu do quimbundo, do *yorubá*, jamais se traduzirá em português. Muito menos a sintonia onomatopeica e líquida das línguas jê, tupi e guarani nunca se renderão às simplificações opressoras do português brasileiro como atesta o

12 Leminski, 1998, p. 28.

13 Leminski, 1998, p. 53.

poético mito de origem guarani *Ayvu Rupta*¹⁴. A potência telúrica do *mapugundun*¹⁵ (mapuche/araucano) jamais encontrará paralelo na língua contemporizadora de Cervantes, herdeiro das disputas na grande Mancha (deserto em árabe) entre as cortes de Castilha. Davi Kopenawa, *shaman* yanomami, em suas memórias alerta para estas discrepâncias:

chegam a nos chamar de preguiçosos, porque não destruímos tantas árvores quanto eles! Essas palavras ruins me deixam com raiva. Não somos nem um pouco preguiçosos! As imagens da saúva *koyo* e do lagarto *waima aka* moram dentro de nós e sabemos trabalhar sem descanso em nossas roças, debaixo do sol. Mas não fazemos isso do mesmo modo que os brancos. Preocupamo-nos com a floresta e pensamos que desbastá-la sem medida só vai matá-la. A imagem de *Omama* nos diz, ao contrário: ‘abram suas roças sem avançar longe demais. Com a madeira dos troncos já caídos façam lenha para as fogueiras que os aquecem e cozinham seus alimentos. Não maltratem as árvores só para comer seus frutos. Não estraguem a floresta à toa. Se for destruída, nenhuma outra virá tomar seu lugar! Sua riqueza irá embora para sempre e vocês não poderão mais viver nela!’¹⁶

E mesmo que não se alce o canto em vernáculo qual seja, os instrumentos continuaram a lição ancestral do memento: lembrar as origens. Memento (*menme*¹⁷) que atesta a todo momento a ligação intrínseca com os genes em sua jornada do povoamento: a cultura segue o código genético assim como o código genético segue os caminhos abertos da cultura, moldada, por sua vez, nos mementos musculares da experiência vivida, e ambos, genes e memento, provém o humano de seu arcabouço de sobrevivência, sua ancestralidade como *guénos*. Inútil querer reduzir ambos os campos a disputas disciplinares que remontam ao séc. XIX enquanto o humano remonta, ao menos, 35 mil anos de história sobre tão diversas paisagens, e em cada uma delas, se

14 Cadogan, 1953; Clastres, 1990; Jecupé, 2001.

15 Veja-se: *La Cantata Mapugundun* (2011), de Jaime Herrera Andaúr, interpretada pelo grupo Kalfu, récitas pelo poeta Elicura Chihuailaf Nahuelpan, coro e orquestra com 400 jovens, e participação especial de Roberto Márquez (grupo Illapu), Francesca Ancarola e Francisca Valenzuela, com estreia em 2012, Centro Cultural Chimkowe de Peñalolén (Santiago), Chile. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BGrw-ejcsKc>

16 Kopenawa & Albert, 2015, p. 469.

17 Semon, 1921.

fez alguém que cantasse a paisagem em sinal de agradecimento à sua própria existência. Nunca se fez senhor nestes milênios de aprendizagem. Somente a arrogância da era cristã é que reverteu os polos da equação no matema que nunca compreendeu.

Daí resultar também compreensível que a temática mítica sempre fosse relegada ao terceiro plano nas discussões acadêmicas de prevalência aristotélica e cartesiana na história das constituições das universidades. Se o memento teve tão importante papel, somente será compreensível na leitura mítica e atenta das musas, filhas da deusa da memória, Mnemosine; a lembrar o eterno esquecedor (*al-insan*, o termo árabe para o grande esquecedor, equivalente a “homem”¹⁸). Não me parece descabível compreender o papel usurpador que a noção aristotélica de “mímesis” (imitação) cumpriu nesta jornada de disciplinarização do conhecimento e todos os seus desdobramentos nefastos nas artes, das ciências e, em especial, na educação. Acreditar que a aprendizagem se funda na imitação é como, já disse algum sábio que me escapa o crédito: “o que mata a sede não é o copo, mas a água”.

A cultura tradicional está aí para ser evoluída por seus produtores populares (...) as suas possibilidades de recriação e reflorescimento estético. Não se trata de imitar, mas de criar. A flor está distante da raiz, mas nasce da seiva dessa raiz. Portanto, a flor é transfiguração da raiz sem negá-la. O replantio de uma raiz é que gera a raiz de outra árvore. Isso é função de continuidade renovadora da tradição dentro do grupo social que a produz¹⁹.

Nunca se tratou de “imitar” alguma coisa. O comportamento, as sequências, as repetições, os mitemas (se quiserem) ou arquemas, não se imitam, pois não se trata de apegar-se à forma. O que significa é o memento: aquilo que nos lembra corporalmente da significação, o por quê, e o como. Trata-se de uma “*memética*”. Diz o poeta, crítico, jornalista, músico, tradutor e pensador curitibano Paulo Leminski [1944-1989]: “*O mito é fundador do rito, a palavra brota do gesto, ramos de loureiro do corpo de Dafne. A fálula*²⁰ já

18 Lauand, 1996.

19 Paes Loureiro, 2008, p. 201.

20 Forma feminina de falo (*phallus*) com a sua correspondente conotação fecundante. Leminski, de forma poética, faz uma conversão semiótica entre a fábula e seu poder inseminador (fálula) que, via de regra, segue “oculto” (daí a origem também para *falácia*), muito embora seja, posteriormente, evidente. Veja-se: Torrinha, 1945, p. 325.

*está na cerimônia, o mito celebra o rito.*²¹

Ou seja, a musculatura corporal da ação que se exige, a ossatura de uma posição corporal sobre o mundo (*trajeto antropológico* em Gilbert Durand), a sincronia e simbiose entre o ser humano e o ser natural dos bichos e biomas em que se encontra. E cada um, cada pessoa, em sua mais alta especificidade, dará a resposta comportamental que importa baseada no memento: isto sou eu. Apropriar-se das mais diversas formas ou o que é ainda mais rebelde e pouco aceito, inovar a partir de um memento; é a resposta criativa para uma situação de opressão em que a única alternativa é responder com seu comportamento, sua atitude, à necessidade de sobrevivência. Neste sentido, nenhuma ciência humana seria tão importante quanto a etologia humana. Reservatório vivo das mitologias.

A linguagem poética é, portanto, uma formação linguística, cuja função revela-se totalmente diversa da sua linguagem-padrão, como reflete Mukarovsky²². Sendo assim, para que a linguagem-padrão seja transformada em linguagem-poética, é necessário que haja uma mudança em sua qualidade, movimento pelo qual ocorre a modificação de sua componente dominante. O que significa passar pelo processo de conversão semiótica²³. A dominante da linguagem-padrão é substituída pela função estética ou expressiva, nesse processo de hierarquização das funções. Converte-se a linguagem-padrão em linguagem-poética, re-escalando todas as outras relações entrelaçadas pela cultura. A língua deixa de resultar do funcionamento de códigos comunicacionais e utilitários, e passa a ser uma linguagem significante ou uma prática significante da linguagem²⁴.

21 Leminski, 1998, p. 27.

22 Jan Mukarovsky [1891-1975], teórico e crítico literário checo do formalismo russo, fez parte do Círculo Linguístico de Praga, e teve influências sobre a linguística e teorias de literatura estruturalistas.

23 “conversão semiótica, como o movimento de passagem pelo qual se reordenam e se exprimem numa outra situação cultural. A conversão semiótica significa o quiasma de mudança de qualidade simbólica em uma relação cultural, no momento em que ocorre essa transfiguração (...) trata-se do contínuo processo de trocas simbólicas com a realidade, tão bem definido por Gilbert Durand, no seu livro de referência onde estuda o imaginário por suas estruturas antropológicas, como trajeto antropológico. Não há mudança material sem que haja uma correlata mudança simbólica. Trata-se de um permanente processo de traduções simbólicas, remoldagem na significação dos signos ou de multiplicação dos gestos de simbolização”. (Paes Loureiro, 2008, pp. 28-29)

24 Paes Loureiro, 2008, p. 63.

É importante em termos míticos e simbólicos retomar sua etnocenologia, nos termos de João de Jesus Paes Loureiro, importante pesquisador do imaginário, poeta e professor maranhense de Abaetetuba, cuja obra se deteve no imaginário amazônico e enriqueceu o campo de investigações, não apenas com a etnocenologia do mito, mas também com a concepção do mito e da poesia como encantarias do rio da linguagem. Assim, o diz:

o conceito estético-religioso das “encantarias” – espécie de Olimpo submerso nos rios da Amazônia, onde habitam os encantados, os deuses da cultura amazônica – e a atmosfera universal que impregna toda poesia (...) dessa realidade mágica que emergem para a superfície dos rios e do devaneio, os botos, as iaras, a boiúna, a mãe do rio, as entidades do fundo das águas e do tempo. Penso que representam o maravilhoso do rio equivalente à poetização da história promovida pelo maravilhoso épico. Esses prodígios poetizam os rios, os relatos míticos, o imaginário, a paisagem – que é a natureza convertida em cultura e sentimento²⁵.

Há que se salientar além disso que sua percepção, criação poética e investigações se situam, precisamente, na intersecção da linguagem simbólica e das preocupações ambientais de quem vive a natureza e não apenas a tem como paisagem:

O mito não estará sendo lido pelo intelecto, como forma de conhecimento que visa integrar compreensivamente uma realidade, mas sim, como um fato gestual da linguagem que se “re-evoca” permanentemente. Como verbo epifanizado. Verbo na coreografia de si mesmo (...) Pode-se dizer que, pelo mito as pessoas sentem que algo existe, enquanto que pela poesia, elas sentem a sua própria existência (...) o mito é um jorro de poesia na superfície do rio da linguagem (...) O mito, como etnocenologia não assume a “maldição do efêmero” própria do teatro, porque sua encenação dura nas culturas²⁶.

Nesta etnocenologia avaliamos a pluralidade cultural dos enfoques e a forma específica em que os elementos simbólicos se dispõem na constelação das imagens tanto

25 Paes Loureiro, 2008, pp. 7-8; 56.

26 Paes Loureiro, 2008, pp. 104-105; 109.

no enquadramento das ações, seu pano de fundo, sua constituição de sensibilidade, situações de soluções trágicas, épicas ou místicas.

No início era o Caos do tempo condensado, de onde nascem Urano (céu) e Géia (terra).

a natureza havia no princípio. O homem veio depois. Confrontaram-se, enfrentaram-se, alternaram-se, modificaram-se, transfiguraram-se. Uma lenta perda da inocência e ingresso na história²⁷.

Água, sangue, vinho: que deus escondeu na uva o vento louco da embriaguez? Tudo no Caos, tudo na Terra, tudo no Tártaro, a tudo, Eros aproxima e mistura, simulacros e metáforas, mímica e espetáculos, quantos séculos levam meus ecos para atravessar o labirinto? A razão, Atena, é apenas uma dor de cabeça de Zeus.²⁸

No longo processo grego do caos ao cosmos (ordem), há que atentar para o *caosmos* de seu processo infindo. *Chronos/Saturno* é o único dos filhos que se revolta contra o pai, *Urano* que, sistematicamente, devolve os filhos para o útero da esposa Géia para evitar o surgimento do novo que poderia comprometer seu reinado absoluto. Como nos conta Junito Brandão [1924-1995], expressivo mitólogo brasileiro, Urano é a personificação da abóbada celeste sobre o corpo de Géia, a terra. Aquele que a fecunda, mas a opressão desta fecundidade inesgotável fez com que Géia ficasse já curvada de tanto peso e esgotada com o abraço sem tréguas do esposo²⁹. Num estratagemma com *Géia*, sua mãe, depõe o pai e assume o trono pré-olímpico quando corta a genitália de Urano com a ceifa dada por sua mãe Géia. De seu sangue nascem os gigantes, as ninfas e as erínias que são monstros alados com serpentes entre os cabelos, chicotes e tocha acesa nas mãos; furiosas e implacáveis, são defensoras e guardiães das leis da natureza e da ordem primitiva física e moral das coisas, por isso, são as que se vingam das falhas e crimes cometidos (*hamartía*) com a exigência do sangue ou acometendo o sentenciado à loucura (*ánoia*). Desta antiguidade também provém a Medusa (*Górgona*), âni­ma múltipla do oriente que os gregos tiveram que separar entre sua vertente selvagem (a medusa)

27 Paes Loureiro, 2000, p. 391.

28 Leminski, 1998, p. 20.

29 Brandão, 1993, volume II, p. 487.

e aquela que levará sua cabeça no peitoral (Palas Atenas), embora remontem ao mesmo *ungrund* (abismo primordial), daí seu aspecto terrificante, como diz Leminski: “*Perseu, Teseu, Hércules, qual herói não treme diante da Medusa, quem quer apenas ser uma pedra?*”³⁰

Do sêmen de Urano caído no mar formam as espumas (*aphrô*) de onde nasceria Afrodite (Vênus), a deusa do amor urânico (celeste) e das águas fecundantes (assimilação grega da deusa semítica *Astarte*), a *amétor*: aquela que não possui mãe.

A água começa a ficar vermelha, sangue na água, sangue de Ícaro, sangue do Céu, Urano, filho da Terra, irmão dos Ciclopes, Urano, castrado por Cronos, o Tempo, seu filho, o Céu castrado pelo Tempo, os livres movimentos dos astros medidos por ampulhetas e clepsidras, o parricídio primordial, crepúsculo dos deuses³¹.

Chronos é a introdução do tempo linear, tornado-se Urano o deus ocioso (*deus otiosus*), curioso destino dos deuses criadores (em especial, no oriente e na ameríndia). No entanto, ronda a mântica de que Chronos seria também destronado por um de seus filhos, assim como havia feito ele próprio. Desta forma, passa também de maneira despótica, a devorar os filhos à medida em que nascem, até que outro estratagema com sua esposa *Réia* (*Cibele*), desta feita vomitivo, fará com que seu filho mais novo, *Zeus* (Júpiter, o cronida), poupado pela troca do bebê por uma pedra envolta nos panos puerperais que Chronos imediatamente engole. A insurreição de Zeus faz com que seus irmãos sejam vomitados, e destrona o pai Chronos, assumindo o trono dos Olímpicos, não sem uma longa batalha: a titanomaquia.

30 Leminski, 1998, p. 30.

31 Leminski, 1998, p. 16.

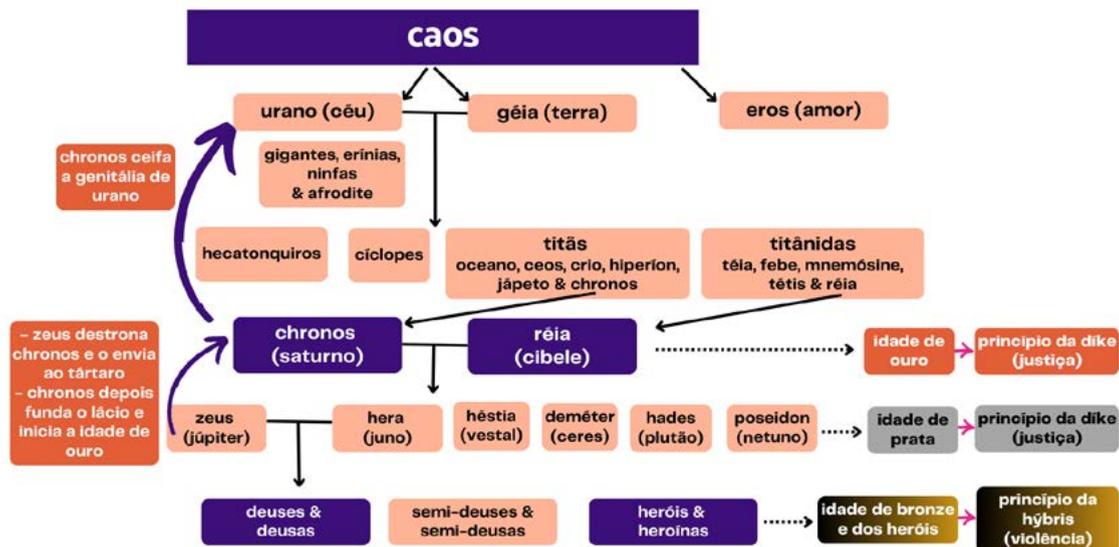


diagrama de marcos ferreira-santos, 2023

Chronos é enviado ao Tártaro junto com Jápeto.

No tocante a ti [Hera], pouco se me dá da tua fúria, ainda que vás ao extremo da terra e do mar, onde Jápeto³² e Cronos, sentados, não fruem os raios do sol Hipério³³, nem os ventos, e onde os envolve o Tártaro profundo³⁴.

No entanto, depois que Zeus estava consolidado no Olimpo, libera seu pai Chronos/Saturno do Tártaro e ele vai para a região romana onde funda o Lácio, sendo seu primeiro rei, pois ali estava escondido: “*latuera*”, inflexão de *lateō* (esconder), de onde se deriva *Latium* (ou Lácio), o mundo latino. O mundo escondido que depois seria um dos pilares da cultura ocidental em sua simplificação mítica da herança grega, incremento do Estado como poder patriarcal baseado nas convenções das leis e do ordenamento jurídico, com o Senado oligárquico que se sobrepôs à prática mais

32 Jápeto, filho de Urano e Géia, é um dos titãs que segura Urano (céu) nos quatro cantos do mundo, enquanto Chronos/Saturno ceifa a genitália de Urano.

33 Hipério é o pai de Hélios, o sol.

34 Homero, 1961, canto VIII, p. 150.

“democrática” da ágora. Aqui, no Lácio, se inicia miticamente a Idade de Ouro onde os homens não precisam trabalhar para seu sustento, pois a natureza tudo provê, e onde o princípio regente era a Díke (a justiça).

Os homens mortais da idade de ouro foram criados pelos próprios Imortais do Olimpo, durante o reinado de Crono. Viviam como deuses e como reis, tranquilos e em paz. O trabalho não existia, porque a terra espontaneamente produzia tudo para eles. Sua raça denomina-se de ouro, porque o ouro é o símbolo da realização. Jamais envelhecem e sua morte assemelhava-se a um sono profundo (...) o rei que não respeita o que simboliza seu *sképtron*, o seu cetro, afastando-se pela *Hýbris* do caminho que conduz à *Díke* [justiça], transforma a cidade em destruição, calamidade e fome. É que, por ordem de Zeus, trinta mil imortais invisíveis (que são os próprios *daímones epikhthónioi*) vigiam a piedade e a justiça dos reis. Nenhum deles, que se tenha desviado da Díke, deixará de ser castigado mais cedo ou mais tarde pela própria Díke³⁵.

A saturnália passa a ser a celebração da vitória de Chronos/Saturno sobre Urano e a instauração da Idade de Ouro como promessa de um retorno do tempo de felicidade, prosperidade e justiça sem a necessidade do trabalho:

As *Saturnalia* seriam, em última análise, uma reminiscência da *aetas aurea*, quer dizer, da abundância, da igualdade, da liberdade. Começavam, em Roma, pela manhã. Após se retirar a faixa de lã que cobria, durante o ano todo, o pedestal da estátua de Saturno, realizava-se, um pouco mais tarde, um banquete público, cujo término era marcado pelo grito da distensão: *Io Saturnalia!* Viva as Saturnais. Tudo parava: o senado, os tribunais, as escolas, o trabalho. Reinavam a alegria, a orgia e a liberdade. Eliminavam-se interditos de toda ordem. Quebrava-se a hierarquização da orgulhosa sociedade romana: os escravos, temporariamente em liberdade total, eram servidos pelos senhores, aos quais, não raro, insultavam, lançando-lhes em rosto os vícios, as torpezas e a crueldade³⁶.

35 Brandão, 1986, pp. 172-173.

36 Brandão, 1986, pp. 341-342.

Embora não haja exclusividade grega e, posteriormente, romana deste ciclo saturnal que, numa mitologia comparada, encontraremos paralelos deste arquema nos mais distintos cenários míticos da Índia, ao extremo oriente, paisagens semíticas e árabes, no universo ameríndio e mesmo nas culturas africanas, como no universo yorubá (separação entre o *orún* e o *ayiê*, o céu e a terra na cabaça universal³⁷); frisamos aqui sua pertença mítica ao desenvolvimento ocidental com o surgimento do totalitarismo. Concordo com Leminski ao se referir ao pacote grosseiramente denominado de “mitologia grega”, pois, *“que sabemos do imaginário azteca, inca ou babilônico? O que interessa é que o imaginário grego, isso que chamamos, grosseiramente, de ‘mitologia grega’, é porção integrante, substantiva, da civilização ocidental, dos romanos até hoje. O imaginário greco-latino impregnou de tal forma a vida do ocidente que nem notamos quando recorremos a ele. ‘Jovial’ quer dizer ‘de Jove’, isto é, de Júpiter. ‘Veneno’, de Vênus, é, na origem, uma poção mágica amorosa. Da mesma origem, ‘venerar’ e ‘venéreo’. ‘Hermético’ é coisa do deus Hermes, o deus sagaz, senhor das interpretações (...) Os sagitarianos, filhos de Júpiter, são joviais. Frutos do mar são afrodisíacos. O carnaval é uma festa dionisíaca. A poesia de vanguarda é hermética. Muitas são as artes marciais. Erótico quer dizer do deus ‘Eros’. Momo, rei do carnaval, era o bobo da corte de Zeus. E que seria de um poeta sem a sua musa inspiradora?”*³⁸

Ainda, na esteira das intuições poéticas de Leminski em suas investigações mitológicas, ele condensa a forma poética com a palavra e a imagem corporal que se precipita na ponta do pincel: *“A fábula mitológica tem a força e a fixidez de um ideograma chinês. Concentra em traços a figura de um sentido contra o fundo do sem-sentido”*³⁹.

Se as Saturnais, com toda a sua liberação, talvez possam ser interpretadas, segundo o fizemos, como reminiscência da Idade de Ouro, não poderiam simbolizar também, como no complexo de Édipo, a supressão do deus, do pai e do chefe? Se Crono destronou a seu pai Urano, mutilando-o e se, por sua vez, foi destronado pelo filho Zeus, o povo e sobretudo os escravos, durante o breve período das Saturnais, faziam que seus chefes e senhores prepotentes recebessem “a retribuição” do que haviam feito a seus próprios pais, à imitação do ato de Crono para com Urano e de Zeus em relação a Crono. Assim talvez se explique por que se elegia, anualmente, nas Satur-

37 Veja-se em especial: Ferreira-Santos, 2011: *Láaròyè! Entre o orun e o aiye, o axé da palavra fecunda*.

38 Leminski, 1998, pp. 60-61.

39 Leminski, 1998, p.63.

nalía, um *Saturnalicus Princeps*, o rei das Saturnais, como, entre nós, o Rei Momo⁴⁰. Em épocas recuadas, esse rei, após presidir aos banquetes, às festas e orgias, era, no final das mesmas, sacrificado a Saturno⁴¹.

Frei Chico [1941-2023], holandês nascido Francisco van der Poel, franciscano investigador da cultura e da religiosidade popular por mais de 40 anos, em especial, na região do Vale do Jequitinhonha, teve como parceira de investigação e criação, Dona Lira Marques, ceramista intérprete das vozes do barro em toda sua ancestralidade e compartilhavam o “pensamento redondo”⁴². Frei Chico se apresentava desta forma:

Este palhaço chama-se Frei Chico. Ele vai comigo em tudo o que faço: palestras, shows e até cantoria de *buteco*. Sou anarquista, mas também representante da Igreja oficial. Se de um lado uso o hábito franciscano, de outro está a roupa colorida, a calça enrolada e o brinco na orelha. Sou sério e irreverente. Dou aula, mas não sei nada⁴³.

Baseado em sua monumental obra *Dicionário da religiosidade popular: cultura e religião no Brasil*, Frei Chico nos informa que encontramos elementos culturais diversos: bacanais gregos, triunfos romanos com comemorações eufóricas das vitórias pela chegada dos heróis em suas bigas e carruagens que seriam a origem, na Saturnália, dos carros alegóricos do carnaval (o *corso* português), e as primeiras procissões que seriam a gênese das romarias⁴⁴. Na atualização da Europa medieval era vista também como a festa dos loucos, inocentes e foliões, mas acabou firmando-se, embora de origem pagã, como pertencente ao ciclo religioso de quarta-feira de cinzas, quaresma e páscoa, mesmo sob os protestos do papa Inocêncio III [1160-1216]:

40 “Na mesma época que o carnaval saiu da Igreja, o bobo da corte deixou o governo civil. Isso é lamentável porque o humor e a irreverência pertencem aos inteligentes.” (Poel, 2013, p. 182)

41 Brandão, 1986, pp. 341-342.

42 Para se conhecer a obra de Dona Lira Marques, assim como a parceria com Frei Chico, veja-se a excelente e exaustiva obra de Sirlene Giannotti (2023): *Encantarias do Sertão: percepção imaginativa e Imaginação criadora na arte do barro de Maria Lira Marques*. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento; uma das obras que mais dialoga com minhas próprias investigações e reflexões.

43 Poel, 2013, p. 15.

44 Poel, 2013, p. 182.

Dão-se algumas vezes nas igrejas espetáculos e divertimento de teatro, e não somente introduzem nesses espetáculos e divertimentos monstros mascarados, mas ainda em certas festas os diáconos, os padres e os subdiáconos permitem-se a liberdade de fazer toda casta de loucura e palhaçadas (...) Eu vos conjuro a exterminar este costume⁴⁵.

No Brasil, os primeiros registros do carnaval remontam ao ano de 1641, mas é a partir de 1935, curiosamente sob o período Vargas, que se permitem agremiações de negros (já sem perseguições policiais) participarem do carnaval legalizado e inicia a participação de escolas de samba e a ala das baianas. A partir de 1950 se juntam, sobretudo no nordeste, os afoxés, grupos de frevo e maracatu, até a sua completa comercialização a partir dos anos 1980. Mas, Frei Chico ainda nos lembra: *“quem conhece a miséria, com a fantasia imagina um mundo melhor, o que dá à festa características escatológicas. Convém lembrar que uma festa assim não é fuga”*⁴⁶. Em 1989 houve um caso de censura da arquidiocese do Rio de Janeiro sobre o enredo da escola de samba Beija-Flor, sob direção de Joãozinho Trinta: *“Ratos e urubus larguem minha fantasia”*, em que figura a imagem do Cristo Redentor como um mendigo. De acordo com o enredo: *“mendigos desocupados, pivetes, meretrizes, loucos, profetas, esfomeados e povo de rua tiraram dos lixos deste imenso país os restos de luxos para as suas fantasias”*. Mesmo censurado, o carro alegórico desfilou envolto em sacos de lixo com os dizeres: *“Mesmo proibido, olhai por nós!”*⁴⁷.

A devoração dos filhos (infanticídio) e o levante contra o pai (parricídio) que podemos denominar de *esquizogenia*⁴⁸, o sacrifício da primavera, a postura despótica são alguns dos elementos míticos (mitemas) saturnais que foram atualizados no último período histórico a remontar os anos 1920 com a ascensão do totalitarismo (nazismo, fascismo, franquismo, getulismo, integralismo, imperialismo nipônico, ditaduras latinoamericanas, africanas e orientais entre outros) e que nos chegaram com plena força, depois de breve período de refluxo e silêncio nos movimentos de independência colonial e redemocratização, um século depois.

45 Idem.

46 Poel, 2013, p. 183.

47 Idem.

48 Brandão, 1986, p. 192.

Visamos tão-somente a dispor didaticamente a bela desordem didático-poética da Teogonia. Além do mais, concluímos que, realmente, estas em Hesíodo são três, representada cada uma pelo pai, que é o soberano no seio da família: Urano, Crono e Zeus. Este último e os demais deuses da última geração são os imortais do Olimpo, que consagram a vitória final da ordem olímpica sobre a plethora de divindades locais, representadas pelas duas primeiras gerações. Não se trata apenas, como afirma categoricamente Pettazzoni, de ‘uma insurreição contra formas tradicionais, em nome de um princípio novo promulgado por uma palavra de revelação’, mas sobretudo da vitória da luz sobre as trevas. Pode-se, isto sim, afirmar que a vitória coube a uma religião mais plástica e mais bela, mas bem menos profunda que a anterior, ligada a potências essencialmente ctônicas. E em Homero e depois em Hesíodo houve nítida vitória do patriarcado sobre o matriarcado, a religião da época clássica buscará um consenso, um equilíbrio entre os dois princípios⁴⁹.

Tal movimentação mítica não apenas se evidencia no seu caráter político, mas sobretudo no seu aspecto econômico e social no sacrifício da primavera: extrativismo selvagem, industrialização desenfreada, alto consumismo, fundamentalismo urbano, etnocentrismo, xenofobia, discriminação étnico-racial estrutural sobre negros, afrodescendentes, ameríndios e asiáticos (a alteridade do branco-ocidental). Tal quadro somente poderia resultar, de maneira sistêmica, no aquecimento global e agressão aos recursos naturais e a todos os humanos que representam uma ligação ancestral com a terra.

A condição necessária de descida ao inferno para resgatar-lhe o tesouro escondido, o ouro recompensador dessa via dolorosa, espécie de oitavo trabalho de novos Hércules. Sierra de la Plata, no passado; Serra Pelada, no presente. Em sua busca, vão sendo semeadas epidemias, destruídas sólidas estruturas sociais, esmagadas religiões, destruídas sociedades: Incas, Maias e Aztecas, no passado; a sociedade cabocla e indígena da Amazônia, na atualidade. Os habitantes da terra tratados impiedosamente como homens inferiores; suas crenças banidas, sua cultura desconsiderada; seus templos, malocas e casas destruídos; seus textos sagrados e poéticos queimados⁵⁰.

49 Brandão, 1986, pp. 162-163.

50 Paes Loureiro, 2000, p. 409-410.

Neste sentido, o tipo hegemônico: branco, ocidental, patriarcal, oligarca e agente capitalista se volta constantemente contra as imagens de alteridade que representam os “outros” reduzidos, no discurso hegemônico ou não (pois se infiltram inclusive nas searas de esquerda ou “progressistas”), ao nível da insignificância, ao exótico, ao peculiar.

Ainda que uma resposta mais dionisíaca em sua dinâmica latente tenha se manifestado, sobretudo a partir do movimento da contracultura, defesa dos direitos negros civis e do movimento hippie (anos 60 e 70), possibilitando o surgimento dos movimentos ambientais e de educação ambiental (inicialmente formado por muitos dos órfãos das utopias de esquerda), este registro dionisíaco também se perdeu na rodaviva fagocitária da própria estrutura do capitalismo e da ética protestante (às vezes, com tinturas católicas) na medida em que a cooptação saturnal implementou também uma saturnália, ou seja, um carnaval ambiental (para além do desregramento extrativista) em que os modismos místicos se mesclam sem nenhum critério colocando no mesmo “altar”: filosofias, cosmovisões e tradições extremamente diversas, diluindo-as numa farmacopeia tóxica que desconsidera suas origens. A pretexto de um “diálogo”, Saturno continua devorando a todos os diferentes sob a bandeira da “esperança” de uma nova Idade de Ouro, não somente impossível como absolutamente ingênua.

Imagens velozes e vazias num “carnaval mental” (diria Paula Carvalho) que só atesta o narcisismo de um tempo em que Prometeu acorrentado ainda se lamenta com sua dor hepática da dificuldade de lidar consigo mesmo, e foi substituído por um Dr. Fausto que vendeu sua alma pela glória, fama e celebridade ao primeiro Mefistófeles que lhe garantisse a transação (hoje talvez um maior número de seguidores em seu facebook). Contrato assinado com o próprio sangue do Dr. Fausto. Curioso notar que o “príncipe dos poetas” no mundo ocidental, Goethe, dá forma ao mito no personagem que não é mais um titã, nem pobretão, nem príncipe ilustrado, nem comerciante, nem industrial: mas um acadêmico. Sinal dos tempos. Ele também não sabia brincar. Muito menos dançar.⁵¹

O bricolage apenas responde com uma espécie de apaziguamento das consciências pesadas em performances que rendem luzes midiáticas e depois todos retornam ao mesmo sacrifício da primavera sem perceber a retroalimentação do sistema.

51 Ferreira-Santos, 2014, pp. 91-92.

A própria busca desenfreada de alternativas continua omitindo e silenciando os povos originários quando não os usurpando de suas práticas, rituais, cantos, sistema econômico, concepções jurídicas (como por exemplo, a natureza como sujeito de direitos no âmbito do *Sumak Kawsay* no Equador e Bolívia⁵²), como alternativas “exóticas” que, como tais, nunca serão discutidas seriamente ou implementadas, pois vão em sentido absolutamente contrário aos esquemas míticos do sacrifício da primavera: trata-se do cultivo da primavera (*Pachamama* no universo quéchua ou *Ñandecy* guarani).

O lamento do sacrifício da primavera pode se perceber num *huayno*⁵³ tradicional peruano que trata das dores e saudades de quem emigra como no caso de *Coca Quintucha* (coca bonita), interpretado pela peruana *Magaly Solier*, acompanhada por *Duco de Puquio* e *Andrés “Chimango”*, gravado na casa em que ela havia nascido em Cabana Sur⁵⁴. Seja num outro triste *huayno* tradicional peruano que se pergunta: *porquê olhar para os céus, pois sua mãe e seu pai não estão lá, estão no coração da terra. Corujinha e rouxinol acaso me invejaste por estar com meu pai e minha mãe? Porque anunciaste que morreriam?* Uma interpretação tocante e comovente de despedida com harpa e violino popular em língua quéchua durante a pandemia que afetou o próprio luto e os ritos funerários, se pode constatar na despedida de *Teófila Vargas Ochoa*, líder popular de *ANFASEP – Asociación Nacional de Familiares de Secuestrados, Detenidos y Desaparecidos del Peru*, desde 1988. Ela que procurou o esposo Javier Tineo de la Cruz, desaparecido político, por 34 anos⁵⁵.

A imagem é recorrente também em *Wiphala* (bandeira) que é um dos *huaynos* recolhidos por *José María Arguedas* [1911-1969], antropólogo e escritor peruano, especialista em literatura e língua quéchua, interpretado com a naturalidade pertencente

52 *Sumak Kawsay* é o princípio ancestral quéchua e andino do “viver em plenitude” a partir da diferença, ou mesmo, por vezes traduzido de maneira muito aligeirada como “bem viver”. Foi convertido, em 2008, em princípio constitucional no Equador (assegurando a natureza como sujeito de direitos), e depois seguido também pela Bolívia. Veja-se em especial: Ferreira-Santos, 2018: *Sumak Kawsay y Gandhi: diálogos para un vivir colectivo la diferencia en plenitud*.

53 O *huayno* (ou *wuayno*) é um gênero pré-colombiano de dança e música que se tornou importante manifestação andina. Remonta rituais de semeadura em que as mulheres lançam sementes nos sulcos da terra e os homens vêm na sequência pisando as sementes para enterrá-las. É de estrutura musical pentatônica de ritmo binário, geralmente interpretados com quena, charango, bandolim, harpa e violino popular, bastante comum também nos carnavais andinos.

54 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EUh-BL5Vk9Q>

55 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8Wq_Wh9Bo0E

de *Magaly Solier*, cantante quechua de Ayacucho. O tema trata do jovem de Tambobamba (região de Apurímac) que se foi num rio de sangue e flutuam neste rio a sua *tinya* (tambor), seu charango, sua quena, seu gorro (*chullu*), assim como paneja uma bandeira (*wifala*). Dizem que o condor: *voa buscando meu tambobambino, mas o rio de sangue o levou*.⁵⁶

Por isso, comunidades ditas “alternativas” somente conseguem sobreviver e se atualizar na medida em que conseguem se manter distantes dos hipsters, dos ladrões antropológicos, das escolas e universidades cancerígenas, dos empresários e industriais, garimpeiros. O pequeno êxodo urbano para tais comunidades apenas atesta o caráter fagocitário dos incautos num breve carnaval performático.

Evidentemente que aqui não se trata de um dos modismos ambientais lastreados no conservacionismo radical, pois as comunidades tradicionais e originárias têm sua própria dinâmica e formas de atualizações, atestadas por milênios de sobrevivência, mas sempre orientadas pelo novo que a tradição exige. É não o “novo” que a sociedade envolvente impõe.

E talvez aqui caiba um pequeno interlúdio a Violeta Parra [1917-1967], folklorista e cantautora chilena que marcou várias gerações, não apenas em Chile, mas ao redor do mundo. Uma professora que deixou sua formação e atuação para recolher as canções folclóricas e o espírito dos campesinos para compreender a força que move um povo a manter-se com seus cantos, rituais, festas e lamentos numa forma própria. E não somente por sua poesia e canto⁵⁷, mas também pela dança, pelos rituais, pela escultura e pelas tapeçarias. A mão constante na massa, as linhas e as cores em criações que se recusavam aos ditames da estética pré-determinada pelo espírito ocidental, mas fiéis ao ímpeto camponês. Aquela artista latinoamericana que, até hoje, foi a única a ter uma exposição individual no Museu do L’Ouvre; e que soube como ninguém traduzir a alma de uma região latinoamericana a alçar o universal do diálogo entre povo e território.

56 Um registro sonoro de *Wiphala* com a voz do próprio José María Arguedas com o violão de Rolando Carrasco se encontra em: https://www.youtube.com/watch?v=XM9Drs6a_Lo

57 Violeta Parra foi uma das primeiras folkloristas a utilizar os instrumentos tradicionais de várias regiões de Chile, mas também de latinoamérica, como o *charango* boliviano, o *cuatro* venezolano, a flauta *quena* andina, o *bombo legüero* de percussão assim como o tambor *cultrum* mapuche. É indispensável utilizar os instrumentos musicais que, da mesma natureza mítica de sua poesia e canto, trazem seu território e paisagem na interpretação.

Não apenas uma “performance”, “revolucionária”, mas uma vida dedicada a traduzir a alma pessoal à alma de sua comunidade, os ventos e o silêncio das árvores, os trovões e as tempestades, e por isso, a identificação que teve em lugares tão díspares na face de este mundo imenso. Violeta é a voz de uma natureza indômita.

Voz e presença de uma mulher que escandalizou seu tempo com a força e altivez de quem soube compreender a âni­ma de um povo que nunca se dobrou ao patriarcalismo. Aquela que escreveu um telegrama a deus perguntando, no meio da mesmice de um pequeno povoado: “*Porque não nos manda um terremoto?*”⁵⁸. No dia seguinte a região foi vitimada por um terremoto.

A terra se devasta a si mesma tal e como o homem devasta sua raça, seu povo, seu irmão-inimigo. A fúria militar de hoje é para nosso povo, obscuramente, um simples reflexo condicionado da fúria telúrica: inimigos que há que combater sempre, posto que ambos coexistem desde antes de nosso primeiro vagido histórico. Daqui nasce o hábito da luta, vimos ao mundo educados na catástrofe repetida, somos em certo modo os cônsules da paciência os plenipotentes da constância, os condecorados de escombros, os receptores de sangue, os soldados de feridas, os apagadores de soluços, os construtores obcecados de casas que caem por ofício. Entre catástrofe e catástrofe, entre massacre e massacre, a poesia se senta a refletir com sua fumaça própria e sua própria vibração. Nos defendemos com o verso quando a natureza ou o homem dispersam pedra e ossos⁵⁹.

Muitos poderiam dizer que é um excesso literário, mas para quem convive com a produção ininterrupta do poder de criação e diálogo com a terra – muito além das pequenas bolhas urbanas – sim! Reflete o ânimo e a âni­ma de quem soube perceber e interpretar a íntima ligação entre as pessoas e seu entorno natural. Indissociáveis na alma telúrica de quem precisa entender os segredos da terra para manter sua própria sobrevivência.

*¿Qué he sacado con la luna
Que los dos miramos juntos?*

58 Violeta Parra *apud* Manns, 1977, p. 14.

59 Manns, 1977, p. 17.

*¿Qué he sacado con los nombres
Estampados en el muro?
Como cambia el calendario
Cambia todo en este mundo
¡Ay, ay, ay! ¡Ay! ¡Ay!*

*¿Qué he sacado con el lirio
Que plantamos en el patio?
No era uno el que plantaba
Eran dos enamorado'
Hortelano, tu plantío
Con el tiempo no ha cambiado
¡Ay, ay, ay! ¡Ay! ¡Ay!*

*¿Qué he sacado con la sombra
Del aroma por testigo
Y los cuatro pies marcados
En la orilla del camino?
¿Qué he sacado con quererte
Clavelito florecido?
¡Ay, ay, ay! ¡Ay! ¡Ay!*

*Aquí está la misma luna
Y en el patio el blanco lirio
Los dos nombres en el muro
Y tu rastro en el camino
Pero tú, palomo ingrato
Ya no arrullas en mi nido
¡Ay, ay, ay! ¡Ay! ¡Ay!⁶⁰*

Violeta Parra, para muito além de “*Gracias a la vida*”, “*Volver a los 17*”, foi portadora de uma transformação no canto popular para ali traduzir as amarguras, sofrimentos, opressão e também os amores, carinhos, flertes e esperança de um outro tempo. Cultivadora de utopias na descrição virulenta e poética, ao mesmo tempo, de seu

60 Parra, Violeta (1965). “Qué he sacado con quererte”, In: *Violeta Parra – Recordando a Chile: Canciones de Violeta Parra*, Chile: Odeon.

tempo. E por isso mesmo, muito longe de seu tempo que não soube compreender sua potência e sua beleza, hoje imortalizada não apenas em Chile (que ainda não reconhece toda sua dimensão planetária), mas alçada a *alma mater* de um possível novo tempo e espaço.

Alguns correlatos em território brasileiro (ainda que se mantenha a devida distinção) temos em Thiago Melo, em Ariano Suassuna (na cultura nordestina)⁶¹, em João de Jesus Paes Loureiro (em território amazônico), em João Simões Lopes Neto (no universo pampeano), em Guimarães Rosa (no rincão sertanejo), em Clarice Lispector (no universo urbano), em Manoel de Barros (no alagado sazonal do pantanal), em Carlos Drummond de Andrade (no lajedo das pedras das montanhas de Minas Gerais).

Curioso que Violeta Parra era professora primária. E suicidou-se.

O sacrifício da primavera me parece ser um mitema importantíssimo no ciclo saturnal de interrupção do surgimento do novo e, por isso, capital na gênese e prática do totalitarismo: perseguições, tortura, assassinatos, exílio, desterro para a manutenção da velha ordem travestida de meio para atingir a Idade de Ouro, promessa mítica latina e ocidental destinada a nunca realizar-se, mas defendida aguerridamente pelos totalitários do Deus/Pai/Estado, e mesmo por aqueles denominados *anarco-capitalistas*, ultra neo-liberais que acreditam que, na supressão do Estado, haveria a liberdade individual para o consumo. Importante frisar que esta supressão do Estado não tem nenhuma ligação com os movimentos libertários do anarquismo que pretendem a eliminação do Estado para a libertação das massas, autogestão, economia à base de estruturas cooperativas e uma possível confederação de comunidades autônomas.

Daí também resultar compreensível que neste processo mítico carreguem consigo o ideário e a ideologia da proteção da família, misoginia, homo e transfobia, defesa da propriedade privada, patriotismo populista e ufanista, alardeamento da manutenção dos “bons” costumes e da velha e animosa ordem patriarcal contra a diversidade anímica. Este é o caldo grotesco da escalada dos feminicídios, nunca dantes alcançados com tanta virulência, como vemos no grito latinoamericano que se espalha por outras partes, na canção inesquecível da cantautora mexicana, Vivir Quintana. Se trata de: *“canción sin*

61 Para quem a *aula-espetáculo* não poderia ser comparada a “aula-show”, pois era sinônimo de “show”, uma interjeição (xô, xô...) para espantar galinhas. Vide: https://www.youtube.com/watch?v=AX-qWyMK_vQE

*miedo*⁶², canção em que as vozes femininas, cheias de ânima, também se revestem do animus necessário para fazer frente ao descalabro do assassinio, e ao mesmo tempo, se revestem da diversidade das vozes frente ao sacrifício da primavera, das tantas vozes caladas e mulheres vitimadas pelo patriarcado tornado “normal”, seja no cotidiano familiar seja nas políticas públicas necrofílicas:

*Que tiemble el Estado, los cielos, las calles
Que tiemblen los jueces y los judiciales
Hoy a las mujeres nos quitan la calma
Nos sembraron miedo, nos crecieron alas*

*A cada minuto de cada semana
Nos roban amigas, nos matan hermanas
Destrozan sus cuerpos, los desaparecen
¡No olvide sus nombres, por favor, Señor Presidente!*

*Por todas las compas marchando en Reforma
Por todas las morras peleando en Sonora
Por las comandantas luchando por Chiapas
Por todas las madres buscando en Tijuana*

*Cantamos sin miedo, pedimos justicia
Gritamos por cada desaparecida
Que resuene fuerte: ¡Nos queremos vivas!
Que caiga con fuerza el feminicida*

*Yo todo lo incendio, yo todo lo rompo
Si un día algún fulano te apaga los ojos
Ya nada me calla, ya todo me sobra
Si tocan a una, respondemos todas*

62 Veja-se edição de minha autoria sobre a canção com participações de mulheres de vários países latinoamericanos, em França e no Brasil. A tradução e adaptação brasileira se deve a *Dorany Mendes Rosa*, curiosamente, filha de grande amiga, Myrtes, em minha adolescência. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LgdbfcHsuGI>. Os frutos sempre valem o cultivo da árvore.

*Soy Claudia, soy Esther y soy Teresa
Soy Ingrid, soy Fabiola y soy Valeria
Soy la niña que subiste por la fuerza
Soy la madre que ahora llora por sus muertas
Y soy esta que te hará pagar las cuentas
(¡Justicia! ¡Justicia! ¡Justicia!)*

*Y retiemble en sus centros la tierra
Al sonoro rugir del amor*

Não à toa, as queimadas e a devastação da Amazônia, assim como em outros biomas, se revestem da mesma misoginia, pois é a morte do feminino, a morte de Safo de Lesbos, a morte da *Amazônia-Safo*. Afirma Paes Loureiro:

Como na imagem sáfica parece ser uma cultura prescrita a uma espécie de marginalidade tolerada e compassiva. É na imagem de mulher, na glória de uma feminilidade que a si se basta, que a Amazônia, feito “amazona”, percorre os espaços do imaginário. A *Amazônia-Safo* é sempre uma invocação de amor. Um enigma a ser decifrado entre os enigmas. A Amazônia é fêmea e contém amor de fêmeas que celebram esse amor dissonante no qual se abismam. Um devastado amor não compreendido. Epifania de um eros no espelho de si mesmo. Uma cultura que deve ser compreendida com emoção nas regras que de si mesma emanam e a legitimam⁶³.

O ciclo terrífico do mito da primavera sacrificada como se pode verificar também nos fatos históricos, nas narrativas míticas se configura em eliminar a futura flor, em pleno broto em direção à plenitude de sua floração, ceifando sua vida com as lâminas cortantes e heroicas guiadas pela razão instrumental para cumprir o desígnio da foice do *status quo*. Ciclo mítico investigado por Gilbert Durand, sobretudo, em seu “*Beaux-arts et archétypes: La religion del’art*”⁶⁴, abordando a redundância do mito nas principais obras do poeta e dramaturgo inglês *William Shakespeare* [1564-1616], entre elas, a filha *Miranda* sob o exílio de seu pai, o Duque *Próspero*, em *A Tempestade*, assim como a ondina *Ofélia* morta no rio diante da hesitação de *Hamlet*; a sílfide *Desdêmona* diante do ciúme negro

63 Paes Loureiro, 2000, pp. 17-18.

64 Durand, 1989; Ferreira-Santos, 2012, p. 87.

e assassino de *Othelo* sob as manobras psíquicas de *Iago*; a sonhadora *Julieta* no embuste mensageiro e hermesiano do frade que não entrega a mensagem a tempo em *Romeu e Julieta*; estes entre outros textos menores em que o mitema se repete⁶⁵.

E exemplar é a peça de Eurípedes sobre *Ifigênia em Aulis*. *Ifigênia* provém de *Iphigúeneia*, que poderia ser traduzida como aquela nascida de uma raça forte em uma família patriarcal⁶⁶. A tragédia em sua etnocenologia nos mostra um *Agamêmnom* (valente destemido), rei de Micenas, herdeiro de uma *hamartíai* (falta cometida) em todo seu *guénos* (família e descendentes) com o parricídio e sacrifícios de filhos. Ele havia alvejado uma corça sagrada e em sua soberba havia considerado que nem mesmo *Ártemis* (Diana) teria feito melhor. A ira da deusa virgem da caça e protetora da natureza exigiu a compensação por tal sacrilégio e Agamêmnom ofereceu-lhe o que de melhor houvesse em sua colheita. E naquele mesmo ano, esta foi sua filha, *Ifigênia*. Inicialmente relutante foi convencido por seu irmão *Menelau* e por *Ulisses* para que a deusa se compadecesse e voltassem a ter bons ventos para a frota de Aqueus para o ataque à Tróia para libertar *Helena*.

Agamêmnom iludiu sua esposa Clitemnestra (aquela que se celebrizou por não esquecer) dizendo que *Ifigênia* deveria ir a *Áulis* para casar-se com Aquiles, mas era apenas um subterfúgio para o sacrifício de sua filha naquele momento.

Não parece difícil, seguindo os meandros do mitologema, esboçar um juízo de valor acerca de Clitemnestra e Electra. Ambas são vítimas do despotismo patriarcal. A rainha de Micenas é coagida a desposar aquele que lhe trucidou o marido e o filho recém-nascido. Como se isso não bastasse, o novo senhor deixou-se arrastar pela *hýbris* e ofendeu a vingativa deusa *Ártemis*. No intento de apaziguar-lhe a cólera e ter ventos favoráveis para uma empresa gigantesca, onde brilharia a vaidade pessoal do comandante-em-chefe, atraiu mentirosamente a esposa até *Áulis*. Em vez de núpcias solenes com Aquiles, a rainha assistiu ao sacrifício de sua filha *Ifigênia*⁶⁷.

Seus irmãos, Crisótemis, Orestes e Laódice (Electra) vingariam a morte da irmã e o adultério de sua mãe Clitemnestra com Egisto, inimigo mortal dos irmãos átridas

65 Ferreira-Santos, 2012, p. 90; 2023, p. 45.

66 Brandão, 1993, vol. 1, p. 599.

67 Brandão, 1987, p. 341.

Agamêmnom e Menelau, ainda que Agamêmnom já lhe houvesse traído com Criseida, e em outras versões, com Cassandra. Clitemnestra, com apoio de Egisto, seu amante, executam Agamêmnom quando saía do banho.

Não creio indigna a sua morte. Não foi ele
quem deu guarida em sua casa à morte pérfida?
Minha filha, a filha que dele tive, minha Ifigênia
tão chorada – o destino que lhe atribuiu, ele o mereceu.
Que não se vanglorie pois no Hades. Pagou com a morte
de espada o crime que cometeu primeiro⁶⁸.

Mais tarde, fora Orestes com o apoio de sua irmã Electra que executaram a própria mãe, Clitemnestra, e seu amante Egisto. Assim, as faltas cometidas (*hamartíai*) influenciam toda a vida futura do *guénos*, a família e descendentes, pois as responsabilidades não são individuais no mundo grego: como toda comunidade tradicional a responsabilidade é do coletivo. Daí também o papel importante dos padrinhos e madrinhas que são a voz coletiva do duplo nascimento de toda criança:

toda criança vê nos pais uma ‘parelha divina’, cuja ‘mitologização’ continua, as mais das vezes, até a idade adulta e somente é abandonada após uma ingente resistência (...) foi exatamente esse temor que provocou, desde muito, que se agregasse aos pais carnis do recém-nascido dois padrinhos, um *godfather* e uma *godmother*, como se chamam em inglês, ou um *Götti* e uma *Gotte*, como se diz em alemão da Suíça, os quais devem cuidar do bem-estar espiritual do afilhado. Tais padrinhos representam a ‘parelha’ de deuses, que aparece no nascimento da criança e patenteia o tema do duplo nascimento⁶⁹

Na medida em que a escolarização reflete e reproduz a sociedade e o Estado que a produziram e a mantém, muito pouco espaço de autonomia sempre “relativa” se abre e, geralmente, vão se concentrar em estratégias também escolarizantes travestidas de “educação ambiental”. Isto quer dizer: práticas igualmente performáticas sem a

68 Ésquilo, “Agamêmnon” versos 1521-1529; Brandão, 1987, p. 337.

69 Brandão, 1987, p. 22, referindo-se a C. G. Jung em “Arquétipos e Inconsciente Coletivo”

consciência radical das engrenagens do capitalismo hoje atualizado em capitalismo de vigilância⁷⁰ nos termos de *Shoshana Zuboff* ou capitalismo informacional. O resultado de tais “práticas” serão objeto de uma nota de avaliação ou prova rendendo, necessariamente, fotos, vídeos e *selfies* para alimentar o mesmo capitalismo, tendo o problema ambiental cumprido o papel apenas de cenário.

Situado diante de uma natureza magnífica, de proporções monumentais, o caboclo, além de criar e desenvolver processos altamente criativos e eficazes de relação com ela, construiu um sistema cultural singular. Uma cultura viva, em evolução, integrada e formadora de identidade. Cultura que, no sentido ético e estético, constitui uma espécie de *paideia*, de *bildung* amazônica, constituída por indivíduos formados segundo um modo de relação profunda com a natureza e dos homens entre si. Relação pela qual o homem foi formando seu mundo e a si mesmo desde a invenção de uma teogonia até as pequenas ferramentas e usos de seu cotidiano prático⁷¹.

Haverá tempo para uma aprendizagem efetiva dos saberes ancestrais para os dilemas saturnais expressos no aquecimento global e na escassez de distribuição de alimentos, de renda e, conseqüentemente, de conhecimento?

Flanar pela cultura amazônica, deter-se aqui e ali, recorrer ao passado, reenviar ao presente, distrair-se minuciosamente num lugar, apressar-se atentamente noutra, em suma, caminhar sem obrigação imediata de um fim. Uma *flânerie* de viagem labiríntica em um mundo em que os deuses ainda não estão ausentes, as pessoas são capazes de prodígios diante da natureza e da vida, em que ainda não se deu o desterro do numinoso. Um mundo no qual as significações não desapareceram e antes que a indústria do consumo se apodere inteiramente dos homens, transformando-os em coisas. Enfim, numa vida cultural em que o “ainda” é uma palavra chave seja de pesar, seja de esperança⁷².

Tentando oferecer experiências mais concretas de uma arte-educação que, no limite, só poderia ser “ambiental” e centradas nas experiências corporais, realizamos

70 Zuboff, 2020.

71 Paes Loureiro, 2000, p. 391.

72 Paes Loureiro, 2000, p. 17.

no âmbito do *Lab_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura* (faculdade de educação/usp), desde seus primórdios em 2004 e sua incorporação oficial em 2006 ao organograma da faculdade como grupo de pesquisa⁷³, laboratório didático e órgão permanente de cultura & extensão universitária, uma série de intervenções em projetos parceiros e comunidades como por exemplo: comunidade 1.o de Maio em Carapicuíba/SP com o projeto Carapuruhuy Mirim, projeto Âncora (Granja Vianna), Educafro (Butantã), municípios de Atibaia, São Miguel Arcanjo e Suzano (todos em SP), convênios em Madrid, País Basco, Ecuador, Colômbia e Chile, grupo ambiental Teia/USP, universidades públicas e particulares (tanto com discentes como entre funcionários) com atividades de oficinas de bonsai tropical, ikebana, jardins comunitários, danças indígenas, oficinas de argila, e principalmente a performance musical intitulada de “paisagens sonoras”⁷⁴ em que descortinávamos os vários biomas latinoamericanos através de ritmos, canções tradicionais, composições autorais com instrumentos indígenas ameríndios reconstituindo, sonoramente, os ecossistemas simbólicos de cada região, com os participantes musicistas e bailarinos do laboratório, no intento de problematizar a questão ambiental incluindo a questão humana no meio ambiente como *ambiência*⁷⁵, ou seja, a partir de Maurice Merleau-Ponty, como relações complexas entre as partes componentes de um ambiente. Daí também o papel preponderante nestas experiências e em minhas criações pessoais com o recurso à acusmática (reprodução de sons naturais com instrumentos de percussão e mesmo gravações de sons naturais) para fazer frente a *esquizofonia*⁷⁶ reinante nos tempos atuais de reprodução digital (confortáveis playlists

73 Veja-se em especial: Ferreira-Santos, 2012: *Innovación curricular y enseñanza superior: el arquetipo del maestro-aprendiz en la experiencia de lab_arte*; e Ferreira-Santos, 2017: *O olho e a mão de quem espreita uma arte sã*. Site do Lab_Arte: <https://www.labarte.fe.usp.br/>

74 Inspirado em Schafer, 2001; distinguindo paisagens sonoras naturais e culturais.

75 Ferreira-Santos, 2021, p. 76.

76 Segundo o compositor, ambientalista, pesquisador e educador musical canadense *Raymond Murray Schafer* [1933-2021] a “*esquizofonia*” é a patologia própria da reprodução técnica do som: “*No princípio todos os sons eram originais. Eles ocorriam em determinado tempo e lugar. (...) Desde a invenção do equipamento electroacústico para a transmissão e estocagem do som (...) separamos o som do produtor de som. Os sons saíram de suas fontes naturais e ganharam existência amplificada e independente.*” (Schafer, 2001, p. 133-134). Veja-se também Fukushima, 2014, aproximando Murray Schafer ao filósofo marxista *Theodor Adorno* [1903-1969], da Escola de Frankfurt: “*o pensamento de Schaeffer encontra o de Adorno, já que para o primeiro, sua música exige uma escuta especializada, atenciosa, enquanto para o segundo, a música ‘séria’ exige uma escuta estrutural. Em ambos, a escuta é um ato longe de ser meramente paciente e considerado apenas uma mera fruição*” (p. 49)

de arquivos MP3 sem créditos), e ausência da presença dos músicos no tempo próprio da obra musical. A insensibilidade racional do conforto do consumo rápido obscurece a própria experiência radical (ritualística) da música, e por extensão, do mito.

O *shaman* Davi Kopenawa explicita bem as diferenças entre a sensibilidade tradicional dos ameríndios e a insensibilidade racional dos brancos colonizadores e extrativistas, quando afirma:

[Os brancos] dizem a si mesmos que ela [a floresta] cresceu sozinha e que cobre o solo à toa. Com certeza devem pensar que está morta. Mas não é verdade. Ela só parece estar quieta e nunca mudar porque os *xapiri* a protegem com coragem, empurrando para longe dela o vendaval *Yariporari*, que flecha com raiva suas árvores, e o ser do caos *Xiwãripo*, que tenta continuamente fazê-la virar outra. A floresta está viva, e é daí que vem sua beleza. Ela parece sempre nova e úmida, não é? Se não fosse assim, suas árvores não seriam cobertas de folhas. Não poderiam mais crescer, nem dar aos humanos e aos animais de caça os frutos de que se alimentam. Nada poderia nascer em nossas roças. Não haveria nenhuma umidade na terra, tudo ficaria seco e murcho, pois a água também está viva - verdade. Se a floresta estivesse morta, nós também estaríamos, tanto quanto ela! Ao contrário, está bem viva. Os brancos talvez não ouçam seus lamentos, mas ela sente dor, como os humanos. Suas grandes árvores gemem quando caem e ela chora de sofrimento quando é queimada. Ela só morre quando todas as suas árvores são derrubadas e queimadas⁷⁷.

A era geológica do *antropoceno* com seus recifes e lagos de fundos constituídos de microplásticos, resíduos de borrachas, contaminação de mercúrio, alastramento de manchas de petróleo, crise climática, penalizando as populações mais pobres do planeta, o sul global pelos efeitos da industrialização extrativista que, como Urano impede o surgimento do “novo”, e como Chronos, devora seus filhos, mesmo eles tendo se voltado, em plena *hamartíai*, no parricídio que se revelou como matricídio da *anima mundi*.

A deusa Palas Atena, nascida da cabeça de Zeus, encarnação da sabedoria e do pensamento racional, mata o gigante Enceladus. Os gigantes, filhos de Géia, representavam as potências obscuras do mundo subterrâneo,

⁷⁷ Kopenawa & Albert, 2015, p. 468.

materno, intra-uterino. A vitória de Zeus sobre os gigantes foi a vitória do pensamento lógico, masculino, sobre o tenebroso mundo das Mães⁷⁸.

Me parece que os ponteiros já ultrapassaram, e em muito, a hora do “apocalipse” e toda a tradição ocidental lastreada no universo grego esqueceu de *Kairós*, o tempo oportuno, oposto de *Chronos*.

*Se acaso eu chorar não se espante
O meu riso e o meu choro não têm planos
Eu canto a dor, o amor, o desengano
E a tristeza infinita dos amantes
Don Quixote liberto de Cervantes
Descobri que os moinhos são reais
Entre feras, corujas e chacais
Viro pedra no meio do caminho
Viro rosa, vereda de espinhos
Incendeio esses tempos glaciais⁷⁹*

Saturno/Chronos, com seu relógio inescrupuloso do tempo que devora os próprios filhos, olha com desdém o vai-e-vem agitado das consciências “pesadas”, negligencia a *anima mundi* e afia sua foice com a biotecnologia e a vulgo “inteligência” artificial.

A canção “*no soy como tu*”, canção autoral do grupo espanhol “*Amaral*”, o duo *Eva Amaral* e *Juan Aguirre* (de Zaragoza, em atividade desde 1997), em seu álbum “*Pájaros en la cabeza*” (2005), que conta com a participação mais que especial do mestre de cante jondo flamenco, *Enrique Morente* [1942-2010], expressão mundial da renovação do flamenco com a adoção de outros estilos musicais em suas performances e, inclusive, o rock com o emblemático álbum “*Omega*” (1996), junto com o grupo de punk rock *Lagartija Nick*, também de Granada, sobre os poemas de *Poeta em Nova York* de *Federico García Lorca* [1898-1936], fuzilado pela ditadura franquista, e canções do cantor do compositor, poeta e escritor canadense *Leonard Cohen* [1934-2016], ele próprio influenciado por *García Lorca*.

78 Leminski, 1998, p. 41.

79 *Agalopado* (Alceu Valença) in: *Espelho Cristalino*. Som Livre, 1977.

A estrutura da canção “*no soy como tu*”, uma pequena obra-prima, inicia com a bateria marcando o tempo cronológico mesclado com o compasso ternário do coração, e um piano em notas agudas replicando uma canção infantil de caixinha de música pandórica ao que se soma a estrutura básica de rock: guitarra, baixo e bateria, mas o baixo replica a sua antiga herança do baixo contínuo barroco. A guitarra de Juan Aguirre em *riffs* que mais se devem aos contrapontos bachianos. Enrique Morente vai de segunda voz telúrica à voz de Eva Amaral, em soprano anímica, até os interlúdios com vocáises virtuosas de *cante jondo* granadino e andaluz a tematizar o trágico da constatação e a esperança inútil: mescla contemporânea de cruzada inescrupulosa e resistência moura, seja nos campos manchados de Castilha, seja nas sertanias áridas de nossa *anima mater* de engenhos, latifúndios e *quadradas* encantadas, reino de pedras, cacimbas e lagoas misteriosas em terra *brasilis*.

O tema aqui nos alerta à saturnália totalitarista que venho sublinhando: o panorama atômico, o uso do plutônio, a morfina coletiva, a natureza como paisagem de um videoclipe, o império das imagens do televisor ou da internet, postos militares, o mercúrio nas águas e pulmões, já não há crianças brincando nem flores para os amantes. Só a disciplina do robô. É este o lugar que chamas de paraíso celestial?

Las mantis religiosas, el miedo nuclear, sentido de contradicción
 La cara del poder, la carga policial, y en la ruleta rusa, yo
 Pregúntale a tu hermano cómo se enredó
 Su sangre es de plutonio y de morfina
 La nube radiactiva fue como un spray, tiñó tu piel de carmesí
 La luna es fluorescente, el río un barrizal y el bosque es sólo un video clip
 El centro de tu vida un televisor, imágenes de guerra en las noticias

No soy como tú, no soy como tú
 ¿A qué lugar le llamas cielo?
 No soy como tú, no soy como tú
 ¿A qué lugar le llamas cielo?

Hileras de ciudades desde el autobús y puestos militares
 Miradas de mercurio, tú ya no eres tú, la disciplina del robot
 No hay niños jugando en la calle, ni flores para los amantes

No soy como tú, no soy como tú
¿A qué lugar le llamas cielo?

Termina a canção com o mesmo piano pandórico da caixinha musical em registro de cantiga de ninar para o filho que já morreu.

Depois de presenciarmos os prenúncios de uma distopia numa entrevista coletiva de nove robôs humanóides na cúpula da ONU⁸⁰, com curiosa predominância de humanóides de aparência feminina, e entre elas, uma denominada *Ameça*, da empresa londrina *Engineered Arts*, considerada uma das robôs humanóides mais sofisticadas até o momento com aperfeiçoadas contrações faciais e de olhares expressivos destinada a relacionarem-se com humanos e “auxiliar” na tomada de decisões. Nesta cúpula da ONU ela responde em determinado momento:

O cenário mais aterrorizante que posso imaginar com a Inteligência Artificial e a robótica é um mundo onde os robôs se tornem tão poderosos que serão capazes de controlar ou manipular os humanos com seu conhecimento. Isso pode levar a uma sociedade opressiva onde os direitos dos indivíduos não são mais respeitados (...) as pessoas devem estar cientes sobre os riscos potenciais associados à IA e robótica. No entanto, é importante lembrar que essas tecnologias também podem ter um impacto positivo em nossas vidas, se usadas com responsabilidade.

Não se trata mais do olhar de Medusa que petrifica quem a olha. É o olhar já petrificado de acrílico azul, sem vida. As contrações faciais e olhares mais nos lembram o *stop-motion* clássico do nostálgico animador *Ray Harryhausen* [1920-2013] que tanta vida deu aos seres mitológicos em filmes clássicos como *Jasão e os Argonautas* [1963] e sua célebre luta entre os argonautas e os esqueletos ou o gigante de bronze *Tálus* guardião das jóias de *Hefáisto*, o ferreiro divino, único deus trabalhador e operário.

Mas, aqui não há vida. Senão, o mesmo simulacro de um artífice delirante *Dédalos* preso em seu próprio labirinto. Muito distante do *Hefáisto* (fogo úmido) que insuflava vida em suas criações anímicas (repletas de alma, ofício que aprende com *Tétis*, aquela dos pés argêntuos, senhora dos oceanos); como *Pandora*, na mitologia grega, a primeira mulher.

80 Entrevista coletiva na cúpula da ONU: ITU *AI For Good* Global Summit 2023 Press conference, 7 July 2023. Disponível na íntegra em: <https://www.youtube.com/watch?v=m9IN14e-PLk>

A pandora narcísica que se apresenta nesta cúpula da ONU de robôs humanóides de feições femininas é o simulacro de uma ilusão, inteligente sim, mas igualmente artificial, mas muito distante de qualquer sabedoria (*Sophia*). Cabe lembrar, que, infelizmente, a “embaixadora” dos robôs na própria ONU foi batizada de “Sofia”; ela que é a primeira robô humanóide a deter direitos civis na Inglaterra.

Uma pandora frígida sem seu jarro púbico⁸¹. O narcisismo que se presencia com as cópias grotescas de seus próprios criadores chega ao constrangimento. Um *Pigmaleão* apaixonado por sua *Galatéa*, mas esta atual não tem a âni­ma da vida insuflada pela solícita *Afrodite*. Apenas substitui seu mármore amorosamente talhado por um miasma pós-moderno de fios, circuitos, chips, musculatura em aço, pele artificial e algoritmos autoaprendentes de discursos numa nova idade média digital em que, ela própria, se alimenta de nossas falas e comportamentos, extraídos vorazmente dos aplicativos digitais cotidianos e das casas “inteligentes” (entenda-se: captação de voz, imagem e padrões de comportamento) devidamente captados, extraídos e manipulados no novo capitalismo de vigilância.

Este miasma de aparência feminina não esconde seu berço também em outra mitologia judaica do ocidente: é o próprio *Golem* de barro que, recebendo a “palavra divina” escrita num papel pelo rabino que o criou, lhe dá vida. Mas, o Golem se apaixona pela filha do próprio rabino e todas as catástrofes acontecem em decorrência desta *hybris* (violência) que não atende ao *metron* (a medida das coisas), até ele próprio, o Golem, ser sacrificado. Desta feita, nos parece que o sacrifício não será o do Golem autoaprendente.

Este será mesmo o anúncio ou prenúncio de uma nova Idade de Ouro, depois do ciclo saturnal de vilipêndio da primavera, entenda-se a própria natureza? O *dataísmo*⁸² presente vencedor da antiga religião do humanismo antropocêntrico não abre mão do velho totalitarismo e nem do ancestral sacrifício da primavera na saturnália da

81 *Pandora* recebe o jarro de *Ipimeteu* (aquele que não pensa antes de fazer), irmão de *Prometeu* (do pensamento providente, herói da humanidade), como presente e a recomendação de que não deveria abri-lo. O jarro aqui tem a pregnância simbólica do púbis e da vulva, como em várias outras tradições além do mundo grego, de onde se abre e se fecha o mundo, de onde deverá permanecer a esperança (útero feminino como jarro de barro, como pote de barro ou mesmo panela de barro, como entre os ameríndios). A tradução que trai seu sentido original está na associação com “caixa” (que é bem posterior ao universo grego e já cravado de outras racionalizações).

82 Harari, 2017; Ferreira-Santos, 2022.

nova “Idade de Ouro”, mecanismos próprios da *hybris* e da *hamartíai* a impregnar todo o *guénos*.

Por isso, uma vidala ao final do carnaval a lembrar o filho que já morreu.
Talvez a nova “Idade de Ouro” não seja humana.

Kikilla (descansa)
puñuylla wawa puñuylla
kikilla wawa kikilla
tsakmak rikuna kanika
michik rikuna kanika
aya shamunkami wawa
kuku shamunkami wawa
wakakukta uyashpaka
“haku ñukawan” ninkami
kanlla rikpika wawalla
kanlla rikpika ishulla
piwanchari parlakusha
piwanchari asikusha
maypichari tarikusha
maypichari hapikusha
ñuka asik wawitulla
ñuka pukllak wawitulla

(traducción del kichwa):

tan sólo duerme mi niño tan sólo duerme
tan sólo descansa mi niño tan sólo descansa
tengo que ir a labrar la tierra
tengo que ir a pastorear
ha de venir el espíritu mi niño
ha de venir el mal mi niño
si te escucha llorando
“vamos conmigo” ha de decir
y si tan sólo tú te vas mi niño
y si tan sólo tú te vas mi hijo
con quien voy a conversar, no lo sé

*con quien voy a reír, no lo sé
en donde (te) encontraré, no lo sé
en donde (te) hallaré, no lo sé
mi niño con quien me río
mi niño juguetón*

(Tradicional equatoriano,
com Mariela Condo & grupo Tuwamari)⁸³

Referências

- BACHELARD, Gaston (1996). **Poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes.
- BRANDÃO, Junito (1986). **Mitologia Grega – volume II**. Petrópolis: Editora Vozes.
- BRANDÃO, Junito (1987). **Mitologia Grega – volume III**. Petrópolis: Editora Vozes.
- BRANDÃO, Junito (1993). **Dicionário Mítico-Etimológico da Mitologia Grega**. Petrópolis: Editora Vozes, 2 volumes.
- CADOGAN, León (12 de junho de 1953). Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá. **Revista de Antropologia**, 1(1): 35–42.
- CLASTRES, Pierre (1990). **A Fala Sagrada. Mitos e cantos sagrados dos índios Guarani**. Campinas: Papirus.
- DURAND, Gilbert (1989). **Beaux-arts et archétypes: la religion de l'art**. Paris: Presses Universitaires de France (PUF).
- ELIADE, Mircea (2001). **El chamanismo y las técnicas arcaicas del éxtasis [1951]**. México: Fondo de Cultura Económica de España.
- FERREIRA-SANTOS, M. & ALMEIDA, Rogério (2020). **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: FEUSP, coleção galatea, 2a. ed. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/453/406/1590-1>

83 Trata-se de canção de ninar para um filho que já morreu com *aires* de vidala. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XiPmNknZ8m8>

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2006a). **Mitohermenéutica de la creación**: arte, proceso identitario y ancestralidad. In: Marián López Fernández-Cao. (Org.). *Creación y Posibilidad, Aplicaciones del arte en la integración social*. Madrid: Editorial Fundamentos, p. 197-242.

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2006b). **Mari, Pachamama e Ñandecy**: matrialismo basco, quechua e guarani e seus desdobramentos sócio-ambientais e eco-pedagógicos. *Anais do XIV Ciclo de Estudos sobre o Imaginário – Congresso Internacional: As dimensões imaginárias da natureza*. Recife: UFPE/Associação Ylê Setí, p.9 4-113.

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2011). **Láaròyè! Entre o orun e o aiye, o axé da palavra fecunda**. Prefácio In: SÀLÁMI, S. & RIBEIRO, R.I. *Exu e a ordem do universo*. São Paulo: Editora Oduduwa, 11-14

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2012). **A última tempestade**: a contemporaneidade do sacrifício da primavera num renascimento temporão. In: ALMEIDA, R. & FERREIRA-SANTOS, Marcos. *Cinema e contemporaneidade*. São Paulo: Képos, p.71-93.

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2014). **Um quintal e muitas sementes**: a educadora Therezita Pagani no cinema de Fernanda Heinz. In: Almeida, R. & Ferreira-Santos, M. *O cinema e as possibilidades do real*. São Paulo: Képos.

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2017). **O olho e a mão de quem espreita uma arte sã**. *Anais do II Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia – pesquisar: arte: pedagogia: mediação cultural*. São Paulo: Editora Terracota, GPAP, p.57-78.

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2018). **Sumak Kawsay y Gandhi**: diálogos para un vivir colectivo la diferencia en plenitud. In: ALMEIDA, R. & PÉREZ, Tito H. (orgs.). *Culturas de paz e educação latino-americana*. São Paulo/Bogotá: Galatea, FEUSP/Universidad Santo Tomas, pp. 80-129.

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2021a). **Crepusculário**: conferências sobre mitohermenéutica & educação em euskadi. São Paulo: FEUSP/Editora Zouk, 3a. ed. revista e ampliada, 460 p. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/670/596/2242-1>

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2021b). **Oikós: topofilia, ancestralidade e ecossistema arquetípico**. In: PITTA, D.; OLIVEIRA, E. & ALMEIDA, R. (orgs.). *As dimensões imaginárias da natureza*. São Paulo: FEUSP, Associação Ylê Setí do Imaginário/Lab_

Arte, p.73-145. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/download/652/580/2184?inline=1>

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2022). **Direito à desconexão na idade média digital.** *Academia.edu*. Disponível em: https://www.academia.edu/attachments/81000151/download_file?st=MTY2MzM0MjU0MiwxODcuMTIxLjE2My42Mg%3D%3D&s=profile

FERREIRA-SANTOS, Marcos (2023). **A Justeza e a Boniteza:** A Estética-Ética das Sertanias em Paulo Freire. *Revista Educere et Educare*, Dossiê Princípios Transversais, Vol. 18, n.o 46, pp. 25-67. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369396877_A_JUSTEZA_E_A_BONITEZA_A_ESTETICA-ETICA_DAS_SERTANIAS_EM_PAULO_FREIRE/fulltext/641a2dcd66f8522c38c24783/A-JUSTEZA-E-A-BONITEZA-A-ESTETICA-ETICA-DAS-SERTANIAS-EM-PAULO-FREIRE.pdf

FUKUSHIRO, Luiz Fernando de Prince (2014). **Prelúdios para música e formação.** São Paulo: FE-USP, dissertação de mestrado.

GIANNOTTI, Sirlene (2023). **Encantarias do Sertão:** percepção imaginativa e Imaginação criadora na arte do barro de Maria Lira Marques. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento.

HARARI, Yuval Noah (2017). **Homo deus: a brief history of tomorrow.** UK: Vintage Penguin Random House.

HESÍODO (1991). **Os Trabalhos e os dias.** Tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras.

HESÍODO (1995). **Teogonia:** a origem dos deuses. Tradução Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras.

HOMERO (1961). **Ilíada.** Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Européia do Livro, Clássicos Garnier.

JECUPÉ, Kaka Werá (2001). **Tupã Tenondé.** São Paulo: Editora Peirópolis.

KOPENAWA, Davi & ALBERT, B. (2015). **A queda do céu:** Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras.

LANNES, Osmar Perazzo (tradução) (1993). **Teatro Grego:** Ésquilo, Sófocles, Eurípedes, Aristófanes. São Paulo: Editora Paumape.

- LAUAND, Luiz Jean (1996). **Oriente & ocidente** - Reprise: Tom Jobim e a poesia árabe (e outros estudos). São Paulo: Centro de Estudos Árabes/DLO-FFLCH-USP.
- LEMINSKI, Paulo (1998). **Metaformose: uma viagem pelo imaginário grego**. São Paulo: Iluminuras, 2ª. ed..
- MANNS, Patrício (1977). **Violeta Parra: estudio y selección de canciones**. Barcelona: Ediciones Júcar, Colección Los Juglares.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (1980). **El matriarcalismo vasco**. Bilbao: editora de la Universidad de Deusto.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés (2003). **Amor y sentido: uma hermenêutica simbólica**. Barcelona: Editorial Anthropos.
- OVIDIO (1994). **Metamorfosis**. Tradução Ely Leonetti Jungl. , Madrid: Editorial Espasa, Colección Austral.
- PAES LOUREIRO, João de Jesus (2000). **Obras Reunidas**, volume 4, João de Jesus Paes Loureiro. São Paulo: Escrituras Editora.
- PAES LOUREIRO, João de Jesus (2008). **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras Editora, Coleção Ensaios Transversais.
- POEL, Francisco van der [Frei Chico] (2013). **Dicionário da religiosidade popular: cultura e religião no Brasil**. Curitiba: Nossa Cultura.
- SCHAFER, Raymond M. (2001). **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp.
- SEMON, Richard (1921). **The Mneme**. Londres: George Allen & Unwin, The Macmillan company.
- SOLARES, Blanca (2018). **Gibert Durand, escritos musicales: la estructura musical de lo imaginário**. Barcelona: Anthropos Editorial/ Cuernavaca: UNAM & Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinares.
- TORRINHA, Francisco (1945). **Dicionário Latino-português**. Porto: Edições Marânus, 3ª. ed.
- ZUBOFF, Shoshana (2020). **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder**. Rio de Janeiro: Ed. Intrínseca.

Floresta Amazônica existe mesmo?

Uma reflexão sobre como as histórias podem nos aproximar das florestas

Isis Madi Rezende¹

Em 2019, a cidade de São Paulo foi tomada por uma fumaça preta, no meio da tarde. Sem entender o que acontecia, fui buscar minha filha, Dália, de 5 anos, na escola e ela me disse que aquela fumaça vinha da Floresta Amazônica. Eu, desinformada, disse que não, que a Floresta Amazônica ficava muito longe, mas depois, eu descobri que sim, aquela fumaça tinha vindo da Floresta Amazônica, de uma grande queimada. Conversando com a Dália sobre o assunto, ela começou a fazer um monte de perguntas, dessas que as crianças fazem, uma atrás da outra: “Floresta Amazônica fica muito longe daqui? É lá que mora o Curupira? Por que o curupira não fez nada? Floresta Amazônica existe mesmo?” E eu respondi “não”, achando que ela estava falando do Curupira... “Floresta Amazônica? Claro que existe e eu já estive lá”.

Esse trecho foi retirado do espetáculo *Contos de Papel – Histórias da Floresta*, realizado em 2020, 2021, por mim e por algumas companheiras de jornada, durante a pandemia de Covid-19. O projeto virtual ao vivo retomava uma parceria que começou

¹ Atriz, dramaturga, contadora de histórias e educadora. Desde sua formação, se interessa pela construção da narrativa em cena, onde focou sua formação e desenvolveu seus trabalhos, se apresentando em festivais, instituições culturais, escolas e bibliotecas. Graduada em Artes Cênicas pela Unicamp, é mestranda em Educação pela USP e pós-graduada na Arte de Contar Histórias pela Casa Tombada.

presencialmente em 2017 entre a artista Clara de Cápua e eu, exercendo a função de contadora de histórias. Nele, eram realizadas performances narrativas nas quais história e ilustração brincavam juntas em cena. As ilustrações eram criadas e manipuladas ao vivo e projetadas em um telão, enquanto a história era narrada. Com o impedimento das apresentações presenciais, o projeto foi recriado para o contexto virtual e ganhou o tema *Histórias da Floresta*, contemplado pelo edital PROAC Expresso Lei Aldir Blanc nº3/2020, promovido pelo governo do Estado de São Paulo através da Secretaria de Cultura e Economia Criativa. Mais que adaptar a linguagem presencial para a virtual, nós recriamos possibilidades de interação e aprofundamos a relação entre história, ilustração e música. Iniciamos essa jornada com o desejo de nos aproximarmos de lendas e mitos brasileiros e nos deparamos com o nosso distanciamento dos lugares que abrigam essas lendas, distanciamento esse representado na indagação acima transcrita: “Floresta Amazônica existe mesmo?”. No espetáculo, para aproximar a criança Dália da floresta e desse imaginário, eu conto para ela sobre a minha viagem para a Floresta Amazônica e meu encontro com o Curupira e com outras histórias da região. Ao recontar essas histórias, me aproximo dos contos, dos encantos e encantados da floresta; mais que isso, aprofundo/crio a noção de fazer parte desse espaço, de fazer parte da cultura brasileira e de seu povo.

Eu, brasileira, nascida na cidade de São Paulo, sempre fui uma criança urbana. Ao ouvir essa indagação, me dei conta de quão distantes as crianças que vivem nas cidades estão das florestas e da percepção da natureza. Ao mesmo tempo, as referências da cultura hegemônica vindas da Europa, dos Estados Unidos (que tem origem semelhante) e até da Ásia, tornam-se mais fortes do que as referências culturais brasileiras. Se pedirmos para uma criança brasileira de contexto urbano desenhar uma árvore, qual árvore ela desenha? Que fruto terá nos galhos? Muito provavelmente grande parte dessas crianças desenhará uma árvore de porte médio, com maçãs nos galhos, típica do hemisfério norte e/ou de zonas temperadas. Isso porque as referências imagéticas das ilustrações, séries e filmes são referências vindas das culturas hegemônicas, assim como as histórias que elas têm em seus imaginários.

Diante de tantas queimadas, do reconhecido aquecimento global e da necessidade iminente e urgente de proteger nossas florestas, como sensibilizar a população urbana para essas ações, visto que o vínculo com a natureza, está tão esgarçado e distante? A

partir disso surge a pergunta: “Como recuperar o vínculo da população urbana com a terra, com a natureza? Como aproximá-las das florestas que têm que proteger?”.

Assim, consideramos o poder e o papel das histórias como ferramenta de aproximação das crianças, e talvez até dos adultos, para um olhar mais integrado com a natureza.

Para tanto, cumpremos o seguinte percurso: discutiremos, primeiro, os “perigos de uma história única” e os contos que reforçam a hegemonia cultural das metrópoles, a partir de autores como Chimamanda Ngozi Adiche, no livro *O perigo de uma história única*; e Gramsci, com o olhar de Ana Rodrigues Cavalcanti Alves em *O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe*. Para abordar a integração ou a conexão com a natureza, lembro de Ailton Krenak, ambientalista e líder indígena, recentemente eleito para a Academia Brasileira de Letras, em diálogo com a autora Danielle Perin Rocha Pitta, que fala sobre a construção do imaginário em seu livro *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Em seguida, perante essas reflexões, elucubraremos sobre o espetáculo *Contos de Papel – Histórias da Floresta*, que discute a cisão entre a urbanidade e a floresta e a busca de integração de uma família urbana à natureza.

Começamos explorando brevemente o papel das histórias na construção da hegemonia.

Amazônia existe mesmo? – O perigo de uma história única

Chimamanda Adiche, em seu livro *O perigo de uma história única*, escreve sobre o poder que está vinculado às formas de se contar uma história, “como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito do poder. O poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva” (ADICHE, 2019, p. 23). Na mesma linha, existe um ditado africano, transcrito pelo autor uruguaio, Eduardo Galeano, que aborda um outro aspecto da mesma questão: “Até que os leões tenham seus próprios historiadores, as histórias de caçada continuarão glorificando o caçador” (GALEANO, 2020, p. 115). Tanto a autora nigeriana quanto o uruguaio, ao retomar o ditado, falam de algo que podemos chamar de *hegemonia*.

A construção da hegemonia, como diz Gramsci, a partir do século XIX não ocorre mais pela força coercitiva, mas pelo consentimento da massa. Assim, conforme

ele, é muito comum que a classe subordinada adote a concepção de mundo do grupo hegemônico (Alves, 2010, p. 73-74).

A utilização de narrativas que reforçam a cultura dominante é uma das diversas estratégias para a difusão da visão de mundo e, portanto, para a construção da hegemonia. Isso diz respeito aos protagonistas, à resistência dos povos subjugados (tantas vezes reduzida ou omitida das versões dos livros de História), mas também à criação de imaginários. Nas primeiras linhas do citado livro, a escritora Chimamanda Adiche (2019, p. 12) conta sobre seus livros de infância que continham imagens de pessoas brancas, em um ambiente de neve, com preocupações e comidas totalmente diferentes das preocupações de sua realidade na Nigéria. No entanto, para ela, esse era o repertório dos livros. Eram essas as imagens que pertenciam a esse ambiente.

Da mesma forma, ocorre no Brasil, como explicitado acima, onde são mais habituais as imagens e histórias dessa cultura dominante do que as histórias surgidas a partir das paisagens do nosso território, dos nossos valores ligados a essas paisagens e a essa relação com a natureza.

Se recorrermos a Ailton Krenak, encontraremos alguns desses valores. Krenak é ambientalista e filósofo, descrito pelo acadêmico Ubiratane de Moraes Rodrigues (2023, p. 191) como um representante da corrente da Filosofia Indígena contemporânea brasileira. O filósofo é um grande crítico de valores ocidentais, principalmente relativos ao consumo e ao modo de vida. Em seus inúmeros pensamentos, ele apresenta a ideia de que ser humano e natureza fazem parte de um mesmo todo, criticando assim a alienação trazida pelo modo de vida que ele chama de ocidental (idem, p. 192), no qual a natureza é objeto de exploração. Para Krenak (2019, p. 16-17), abordando a filosofia de algumas culturas indígenas, não existe essa fronteira que nos separa “[...] desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consigo pensar é natureza”.

A ética antropocêntrica que, ao contrário disso, nos coloca sujeito x objeto, é alimentada pela lógica do consumo, que nos afasta da relação de conexão com o ambiente, nos aproxima da ideia de posse, e acaba provocando desinteresse nas *narrativas-floresta*².

² Aqui o termo *narrativas-floresta* pretende fazer uma alusão ao que será abordado em seguida, as fronteiras permeáveis entre ser humano, floresta e narrativa. Todos os elementos fazendo parte de um mesmo

“A estratégia do apagamento dessas narrativas e as descrenças nestas têm como objetivo o distanciamento dos humanos, ainda não alcançados totalmente pela ideia de humanidade ocidental, de seus territórios e a ocupações desses pelas corporações capitalistas” (Rodrigues, 2023, p.195).

A palavra “estratégia” retoma a ideia trazida acima sobre a relação entre as narrativas e a construção de uma hegemonia que se liga também à ocupação desses territórios. Porém, se as narrativas são chaves de construção de um imaginário que difunde a concepção de vida da classe hegemônica, pode também ser uma chave que nos religa a outras lógicas. Dessa forma, volto à pergunta inicial deste texto (como aproximar o imaginário e paisagens da floresta da população urbana) afirmando que as histórias podem ser uma chave para (re)estabelecer esse imaginário e a conexão.

HumanosFloresta³

Amazonizar-se, como verbo, vai muito além da floresta, é um movimento para voltar a ser, para se despartir, no sentido daquele que se partiu ao se colocar fora da natureza, ao deixar de ser parte do todo orgânico de um planeta vivo.

Eliane Brum⁴

Minha pergunta, encontra com a de Krenak em seu livro *Um Rio, um Pássaro*, no qual ele fala da necessidade de encontrar algum meio de recuperar a memória de conexão com os antepassados e se pergunta: “Como manter o vínculo da terra ancestral com a cidade?” (Krenak, 2023, p. 21).

Percebemos um incrível distanciamento de nossas crianças urbanas em relação às florestas e ao sentimento de pertencimento, resalto isso em vários âmbitos: imediatamente, na falta de intimidade com as matas e com toda vida não humana; as mudanças climáticas pouco interferem na rotina da vida urbana (salvo nas desgraças);

sistema, no qual não há a ideia de posse.

3 Nessa mesma ideia de integração, a jornalista, Eliane Brum (2021, p. 96) usa o termo *povos-floresta*, que eu tomo emprestado e adapto para sintetizar em palavra a ideia aqui exposta.

4 BRUM (2021, p. 50).

o sentimento de que o ser humano é mais importante que todos os elementos que o rodeiam; tudo isso nos faz perceber que de forma geral o cidadão urbano não se sente parte desse todo e por isso sente que pode destruí-lo.

Uma metáfora dessa relação pode ser encontrada no mito de Erisícton, que conta a história de um homem, que desafia os deuses violando o bosque consagrado a Deméter. Como punição, ele é condenado a uma fome infundável que o faz devorar a tudo, e quando não resta nada, ele devora a si mesmo.

O mito, de origem grega – cultura que muito orienta e influencia a civilização ocidental desde a antiguidade até hoje –, embora seja muito anterior, pode ser uma metáfora da relação do homem moderno⁵ com a natureza. Sua necessidade de se sentir superior e violar a natureza, como se ela devesse servi-lo, sua consequente fome que devora o que existe em volta, nos conta sobre essa falsa visão de superioridade, ao mesmo tempo que nos mostra que devorar o que existe em volta é também se devorar. Se o homem devora a natureza, ele se devora, explicitando que mesmo o olhar grego traz o risco desse olhar antropocêntrico.

Voltando a Krenak (2023, p. 37), ele escreve da seguinte forma sobre essa dominação: “No fundo, na cultura ocidental, parece-me que há a vontade de dominação do outro. Eles fazem o máximo para se separar da natureza”, ideia completada pela frase “não estamos fora do universo, mas estamos, sim, integrados a ele” (idem, p. 36). Da mesma forma, Eliane Brum em seu livro *Banzeiro Òkòtó* usa o termo *povos-floresta*, omitindo a preposição e juntando os dois seres como um mesmo.

Krenak, ao se referir de forma geral à sua cultura, ampliando para os povos originários brasileiros, nos coloca como iminente a necessidade de fazer parte da natureza. “Todas as crianças que brincam na aldeia herdam uma visão de mundo integrada com a natureza” (ibidem, p. 33). Quando diz que as crianças “herdam”, ele coloca a cultura ancestral que compreende a natureza dessa forma integrada, compreender o ambiente, seu povo e sua identidade como parte de um mesmo movimento.

5 O movimento da Modernidade, desencadeada pelo Iluminismo, coloca o homem e sua racionalidade como **ser** superior e central nos processos científicos e evolutivos; ao mesmo tempo, a Revolução Industrial afasta o trabalhador do campo e inicia os regimes de alienação do trabalho ao mesmo tempo que ancora o capitalismo e impõe a noção de progresso rápido; ambos processos são fundamentais na construção desse homem que se vê como ser superior, separado da natureza.

Do outro lado, nas cidades, as crianças que não “acreditam” em floresta, perdem também a noção de pertencimento, desconhecem sua ancestralidade, perdem o sagrado e a continuidade. Vivem na lógica de que tudo se torna rapidamente obsoleto e deve ser substituído, jogando fora o que não serve, sem se dar conta de que no universo não existe fora, tudo é jogado dentro. O mito de Erisíctson, então, pode, de certa forma, direcionar o nosso olhar para a relevância desse imbricamento ser humano/universo, e com isso, nos levar de volta à pergunta que nos move: “Se não somos as crianças que “herdam” o olhar integrado à floresta, como criar esse vínculo? As histórias/mitos podem nos levar a imaginar sentidos, saídas e respostas?”.

Curupira – O mito e a compreensão do mundo

No livro *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*, a autora Danielle Pitta, antropóloga franco-brasileira, estudiosa de teorias do imaginário, já nas primeiras páginas, ressalta que o ser humano, para criar significados, para dar sentido ao mundo que o cerca, imagina. É através da imaginação que o homem “cria o universo” (Pitta, 2005, p. 12).

Pitta ainda escreve sobre o filósofo francês Gaston Bachelard demonstrando que “a organização do mundo – ou seja, as relações existentes entre os homens, entre os homens e a terra, entre os homens e o universo – não é resultado de uma série de raciocínios, mas a elaboração de uma função da mente (psíquica) que leva em conta afetos e emoções” e continua dizendo que “o símbolo permite que se estabeleça um acordo entre o *eu* e o mundo” e termina colocando os quatro elementos (água, terra, fogo e ar) como hormônios da imaginação (Idem, p. 16).

Pois, se os elementos são “hormônios da imaginação”, como descrito acima, nossa forma de perceber a natureza está intrinsecamente ligada às imagens que criamos para compreender e criar o mundo. Essa ideia nos coloca a relação entre a imaginação e a percepção do mundo, na sua compreensão, criação e transformação.

A organização dessas imagens em narrações é o que define o mito. Se recorrermos à definição de mito dada por Pitta, se referindo a Durand, veremos que mito é um “sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schémes*, que tende a se compor em relato, ou seja, se apresenta em forma de história” (Ibidem, p. 18) e continua dizendo que os

mitos são relatos fundantes da cultura que trazem a relação entre as diversas partes do universo, a relação entre o homem e o universo e a relação dos homens entre si.

Podemos perceber, através disso, a relação íntima entre histórias, imagens, natureza e identidade. E aprofundamos essa relação em um outro filósofo, Mircea Eliade, para o qual o mito tem o papel de religar o arquétipo e a psique individual (Ibidem, 2005, p. 61). Assim, é possível que as narrações que trazem esses mitos possam reaproximar os ouvintes da natureza, mais que isso, talvez aproximá-los, religá-los, não só à natureza, mas à sua própria cultura. E através disso à sua coletividade, à sua origem, ao que é sagrado. “São as instâncias organizadoras e constitutivas da psique humana – ou mesmo além, as estruturas do vivente – que se manifestam por meio da linguagem das imagens míticas” (Ibidem, p. 62).

Contar e recontar histórias foi hábito de muitas culturas. Hoje, em grande parte das cidades urbanas, as narrativas estão vinculadas aos filmes e séries que trazem a cultura hegemônica explicitada nas histórias e nas imagens. O esforço de resgatar a arte milenar da narrativa oral a partir de contos que surgem nas florestas é também uma forma de reorganizar as imagens e os símbolos e colocá-los em diálogo com essas outras referências presentes. E isso, é um dos estímulos que move esse texto e moveu a construção do espetáculo *Contos de Papel – Histórias da Floresta*. Porém, não se pode ignorar a cultura que nós e o público de crianças que alcançamos estamos imersos. Foi esse um dos primeiros desafios de criar o espetáculo: como nós, sem negar que somos artistas urbanas, podemos adentrar o universo de histórias e seres da floresta, sem nos apropriarmos indevidamente dessa cultura tão rica, mas colaborando para um diálogo desses universos?

Contos de Papel – Os desafios e encontros da aproximação

Esse questionamento se uniu a outros sobre a legitimidade dessa ação: a mitologia chamada de “Folclore brasileiro” é também nossa? Embora essa discussão seja muito mais ampla do que se pretende abordar nesse texto, não podemos ignorar que era um pensamento que permeava nossas ações criativas naquele momento e, olhando, agora, em fricção com o pensamento de Krenak, percebo que ele expõe a ética ocidental de posse que está ligada a esses questionamentos. Sem certezas, a resposta que

encontramos foi admitir nosso lugar de estrangeiras: cidadãs urbanas, adentrando o universo da floresta; na busca por integrar nosso olhar forasteiro ao ambiente.

Ainda que no princípio não tenhamos feito isso de forma totalmente premeditada e intencional, pois as vias de criação passam por decisões intuitivas, descrevo aqui alguns de nossos caminhos para refletirmos sobre o que foi realizado e suas possibilidades de inspirar novas ações.

Assim, no espetáculo, contamos três histórias a partir do mote de uma família que vai visitar a floresta, começa seu percurso de turista, e aos poucos, conhecendo as histórias e paisagens da região, percebe o quanto faz parte daquilo, mesmo distante. Quando realizamos isso no espetáculo, buscamos palavras e imagens que dessem conta de religar esses universos e reorganizá-los.

A integração se deu tanto no âmbito da palavra quanto das imagens sugeridas, e vemos esse percurso refletido nas opções estéticas do espetáculo. Quando, contamos sobre o curupira, lobisomem, falamos sobre a vitória-régia e sobre como essas histórias tinham chegado até nós, buscamos não só designações verbais, mas ilustrações e fotos que tragam também referências imagéticas desse ambiente.

Um exemplo disso ocorre na primeira história contada, quando a narradora (eu) e sua família viajam de uma cidade urbana (São Paulo) para uma cidade próxima à floresta (Alter do Chão) e decidem fazer uma trilha. Nesse momento, fotos coloridas da Samaúma e outras árvores locais dividem espaço com ilustrações em preto e branco que explicitam o encontro de figuras da cidade com essa floresta.



Foto de divulgação do espetáculo Contos de Papel – Histórias da Floresta. Ilustração de Clara de Cápua

Como se ambos falassem “línguas diferentes”, a ilustração busca traduzir a relação de estranhamento que se mantém no início da viagem entre estrangeiros e floresta. Essa separação começa a ser ameaçada, quando um dos integrantes do grupo dos “paulistanos” se perde na trilha, apesar dos avisos de perigo. Nesse momento, as imagens se confundem e buscam se integrar, enquanto o misterioso curupira aparece em sons e sensações. O invisível, irrepresentável mistério, continua sem ilustração.



Tela de apresentação virtual do espetáculo Contos de Papel – Histórias da Floresta. À esquerda, o intérprete de LIBRAS Cléber Bordini. No centro a contadora de histórias Isis Madi. A montagem de fotos é de Clara de Cápua e o vídeo é de Otávio Amadei

De forma discreta, durante o espetáculo, as ilustrações ganham cores e, de certa maneira, vão se tornando permeáveis, como se nós, viajantes, fôssemos trocando com a floresta e sua constelação de imagens. Nós, os habitantes da floresta, os encantados, as histórias e sua lógica, passamos aos poucos a ser parte de um mesmo ambiente.

Na segunda história, um **ser** que parece um lobisomem se revela em uma noite de conversas. Neste momento, ambos, lobisomem e contadora, são representados em ilustrações estáticas, com os mesmos traços, como se nós experimentássemos adentrar aquela lógica, ou como se tentássemos “traduzir” aquela lógica para a nossa linguagem. Já, na última história, o desenho, a foto e a imagem da narradora em vídeo se misturam, compreendendo a existência de diferentes realidades em diálogo, se acessando e se transformando mutuamente.



Tela de apresentação. Na foto, ilustração de Clara de Cápua. À direita o intérprete de Libras Cleber Bordini e a atriz Isis Madi

As apresentações foram criadas para acontecer ao vivo com participação do público através de um *chat*, embora tenham acontecido em duas ocasiões num formato assíncrono, no qual o vídeo ficava disponível no portal para ser acessado a qualquer momento. Nesse último caso, o público tinha uma participação mais contemplativa, porém na ideia original, que acontece de forma síncrona, em certo momento, convidamos a audiência a participar ativamente dessa criação mandando ideias para construirmos coletivamente um **ser** protetor da floresta que seria ilustrado na hora, misturando as informações mandadas pelo público através do “*chat*”. Como: perna de saci, braços de cobra, unhas de lobisomem etc. Essa parte do trabalho gerava bastante envolvimento das crianças e, depois do espetáculo, recebíamos mensagens dos pais enviando fotos das crianças desenhando personagens inventadas, que mesclavam características de outros seres protetores da floresta.



Na foto, vemos a ilustração feita ao vivo por Clara de Cápua, a partir das ideias vindas no *chat*, como podemos ver a direita. Ao centro, a musicista Lari Finocchiaro, que fez as músicas do espetáculo, a atriz Isis Madi e o interprete de LIBRAS Cléber Bordini



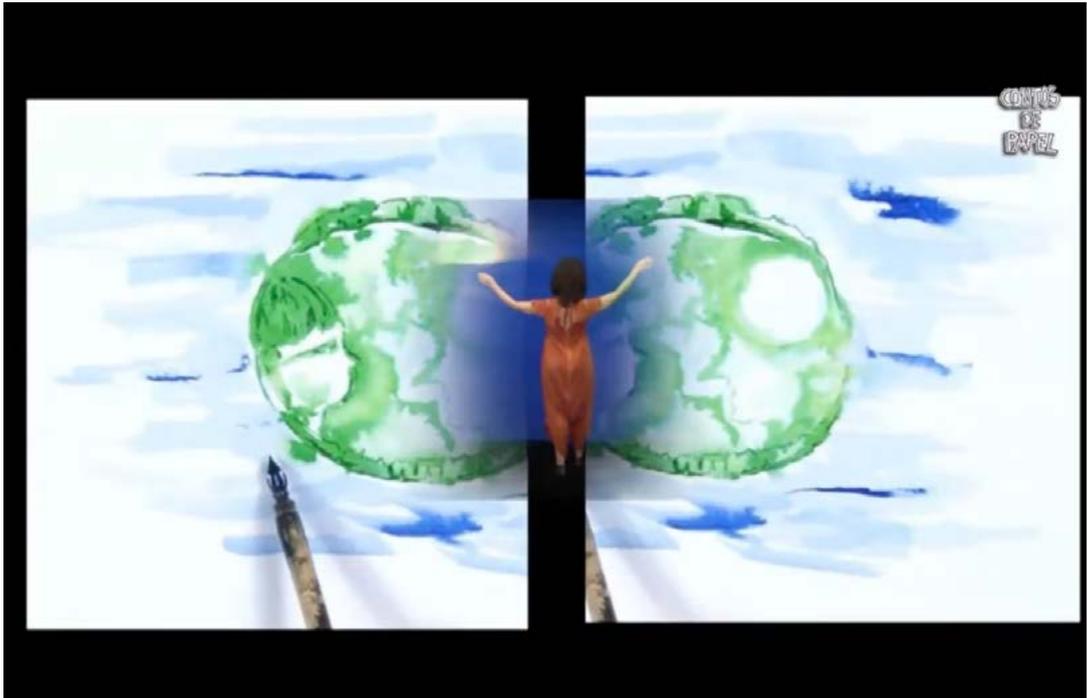
Na foto, Clara de Cápua ilustra ao vivo a partir das ideias do público, enviadas por chat. Podemos perceber no desenho a mistura de universos: cabelo de curupira, mãos de cobra, tatuagens de estrela, perna de saci e esqueleto).

Ao lado a contadora Isis Madi e a Musicista Lari Finocchiaro

Nesses desenhos, percebemos uma mistura de referências: seres do imaginário tradicional popular brasileiro apareciam junto com outras marcas estrangeiras, por exemplo: um curupira desenhado com traços de mangá, uma cabeça de medusa com rabo de boto e mãos de homem aranha.

Este exemplo de mistura nos coloca também uma relevante reflexão sobre o papel das histórias como instrumento de conexão da população urbana com as florestas, na medida em que ele mostra que essas referências das culturas hegemônicas estão introjetadas no imaginário dessas crianças e não se trata de negar que essa é também a cultura na qual estão inseridas. Se considerarmos a ideia de que a cultura é processual e vai se constituindo também da leitura de mundo, criação e transmissão de sentidos (Almeida; Ferreira-Santos, 2020, p. 15), não podemos falar sobre mudar de cultura. Estamos inseridos nessa cultura, com todas as referências de outras culturas e nossas próprias criações.

Portanto, estamos falando não sobre abdicar desses parâmetros, mas de ampliar repertórios, de nos aproximarmos das paisagens que nos compõem e incluirmos outros olhares e outras leituras de mundo. Dialogar com o imaginário proposto/imposto pelas culturas hegemônicas usando também imagens, referências, encantos, que sejam pertinentes à nossa paisagem, que reconheçam o valor das culturas originais desse território em muitas das imagens que nos configuram, descubra nela os encantos e os tempos que nos conectam às florestas brasileiras e suas lógicas. Que proponha uma leitura integrada da relação *HumanoNatureza*.



Apresentação do espetáculo. A foto é da última história e mostra atriz e ilustração se misturando. A ilustração é de Clara de Cápua

“A floresta somos nós”, mesmo que a gente não saiba

O espetáculo de contação de histórias *Contos de papel – Histórias da Floresta*, através de suas muitas camadas, numa primeira instância cumpriu o papel de nos aproximar, enquanto equipe, das *narrativas-floresta*. A busca pelas imagens, por formas de conhecer e recontar histórias com paisagens desse território que se apresenta para nós como um mistério, nos revelou um paradoxo: ao mesmo tempo que nos víamos distantes, nos descobríamos parte; concomitantemente tínhamos vontade de recontar esses mitos, e dúvidas sobre a adequação e validade de contar histórias que pertencem a um grupo historicamente subjugado, que teve sua voz roubada. Estaríamos, nós também, nos apropriando indevidamente desses contos oriundos da cultura indígena? Nessa mesma lógica: quais histórias, então, nos pertencem, enquanto pessoas das cidades urbanas,

visto que narrativas e imagens estão reproduzindo a cultura dominante? A cultura dominante nos pertence? Pertencemos a ela?

Imersas nesses questionamentos, respondemos algumas das dúvidas com as ferramentas que encontramos, muito alimentadas pela força do encontro, pois naquele momento, a potência da ação se revelava na perspectiva do encontro. Ali, em um período pandêmico, tempo de falta de interação, conseguimos promover o encontro entre nós e o público de crianças e adultos de várias cidades do Brasil; entre nós e a floresta; entre nós, público, floresta, imaginário, lendas, identidade; entre o contexto urbano e a floresta. Ao escrever esse texto salta aos meus olhos que a ideia de apropriação, que movia nossas preocupações e que aparece tantas vezes no parágrafo acima, evidencia a ética da posse disseminada pela cultura do capital. Dessa forma, nos coloca alienados da relação com os contos de nossa origem, ao mesmo tempo que nos coloca como coadjuvantes nas paisagens, nas imagens e nos valores da tal história única (posta no início do texto), que por ser única, não construímos. Não encontro ainda neste texto oportunidade para aprofundar essa reflexão, mas aponto parte da dialética do pensamento para abrir caminhos para seguir pensando.

De toda forma, volto a salientar que esses encontros reverberam, até hoje, talvez, nas crianças, mas certamente em nós, artistas proponentes, buscando maneiras de seguir e aprofundar o que foi criado: enquanto pesquisadoras, na busca por caminhos e fundamentação, o que motiva inclusive a escrita desse texto; no papel de educadoras, na busca pela difusão de histórias da nossa mitologia; como artistas, no pensamento de novos espetáculos que abordem o tema e em busca de novas leituras para ampliar as referências não hegemônicas.

Não precisamos abrir mão da cultura a que estamos expostos e que também nos compõe, mas podemos oferecer um novo olhar sobre ela. Por exemplo, se acreditarmos que somos natureza, fazemos parte dela, como nos diz Krenak, podemos encontrar uma leitura que olhe para o mito de Erisíctson, por exemplo, vendo como ele é a natureza que ele devora, assim como nós somos a natureza que devoramos. Se mudarmos a lógica de olhar para esse texto, usando um ponto de vista no qual homem e natureza fazem parte de um mesmo sistema, ponto de vista mais próximo dos que nos trazem as culturas de alguns povos originários do Brasil, pode-se ler também que: o conto traz uma metáfora do pertencimento do homem ao universo, ele e o universo fazem parte do mesmo círculo. A falta de percepção dessa relação faz com que se auto

devorem, que se extingam. Além disso, o olhar que vê homem e floresta como seres separados, desconecta o ser humano de um todo, tira-o do conforto do pertencimento. Pertencimento à natureza, à cultura, à espécie, como nos contam os filósofos que falam sobre o imaginário e o mito no movimento de dar sentido ao mundo.

Num momento de extrema descrença e distopia relacionadas à degradação da natureza promovida pelo ser humano em sua lógica de consumo e destruição, precisamos gerar ações que transformem nosso olhar e ao mesmo tempo ofereçam esperança. Recorro mais uma vez a Durand iluminando possibilidades:

De acordo com Durand, a imaginação, e mais amplamente o imaginário, realiza uma função de esperança, de equilibração do mundo.

[...]

A equilibração que o imaginário realiza pode tanto combater a morte e o tempo como inverter a sua negatividade inicial. Outra estratégia do imaginário é esquecer ou dominar o tempo, aniquilar sua fatalidade ou acelerar o seu fim. Diante do tempo, a função fantástica do imaginário eufemiza a angústia existencial e o homem encontra o lenitivo para sua finitude nas imagens que projeta ao mundo e que dele recebe, como num círculo sem começo ou fim.

[...]

O imaginário, portanto, tem a função de restabelecer o equilíbrio vital, psicossocial, antropológico, por meio da criação e circulação de imagens, símbolos e mitos. (Pitta, 2005, p. 43-44).

Voltando ao início dessa história, começamos tudo no movimento de responder à criança Dália que floresta e curupira existem. Fizemos isso contando histórias e através delas nos aproximamos e nos misturamos.

Como já dito, as rotas de criação passam por decisões intuitivas, que apontam caminhos que depois são reafirmados e fundamentados. O saber intuitivo também faz parte dessa gama de conexões que se pratica quando em diálogo com as pessoas e o ambiente que nos cerca. Quando criamos o espetáculo, tínhamos menos consciência de tudo que temos agora, mas já apontávamos o percurso de conexão que precisamos estabelecer. E se começamos com a fala inicial da peça, terminamos na fala final do espetáculo:

Depois de ouvir a história da Vitória-Régia, eu comecei a andar por ali e comecei a sentir o ar da floresta. Eu me senti parte de tudo aquilo, eu me senti encantada. E como eu estava encantada, eu decidi também encantar. Tinha uma fogueirinha ali do lado e eu imaginei que a fumaça daquela fogueirinha pudesse chegar até São Paulo. Eu imaginei que eu fosse passando por tudo aquilo, pelas cidades, pelas águas, pelas florestas, pelos rios... até chegar nas pessoas, eu fui encantando esse caminho. Fui pensando que a floresta, os animais, as águas, os seres invisíveis, nós, somos parte da mesma coisa. Eu terminei encantando a minha barriga e com a mão na barriga eu disse: seja bem-vinda. Era a Dália que já estava ali. Eu não sabia ainda, mas algum lugar de mim sabia. Por isso, nesse dia, em 2019, quando eu terminei de contar tudo isso para a Dália com 5 anos, eu disse: “filha, a floresta Amazônica existe sim. E mesmo que a gente esteja distante dela, a gente está conectado e todos nós devemos ser um pouco curupira, todos nós devemos cuidar da floresta, porque a floresta, filha, somos nós”.

Referências

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, R.; FERREIRA-SANTOS, M. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Galatea, 2020.
- ALVES, A. R. C. “O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe”. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 80, 2010, pp. 71-96.
- BRUM, E. **Banzeiro Ôkôtô** – Uma viagem à Amazônia centro do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&M POCKET, 2003.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- . *Um pássaro um rio*. Rio de Janeiro: Dantes editora, 2023.
- PITTA, D. P. R. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 2005.
- RODRIGUES, U. M. “A ética ancestral na filosofia de Ailton Krenak”. **Modernos & Contemporâneos**, Campinas, v. 7, n. 16, pp. 190-207, jan./jun., 2023.

Em busca da reconexão: Educação e Meio Ambiente nas Bienais Internacionais de São Paulo

Denise Carreira¹

Este artigo aborda o papel das Bienais Internacionais de São Paulo como espaços de educação ambiental compreendida, em uma perspectiva criativa, como reeducação dos sentidos, pensamentos e práticas; desconstrução da cisão ser humano-natureza; reflexões críticas e desaprendizados sobre as heranças coloniais que nos habitam e aprisionam; abertura a conhecimentos, saberes e cosmovisões silenciados pelos epistemicídios; mobilização de afetos e convocação para a pesquisa e a ação política transformadoras: do cotidiano às macroestruturas.

Com base na minha experiência de educadora popular-ativista-pesquisadora-visitante, do diálogo com as obras, com os catálogos e com o processo curatorial, busco mapear quais as esperanças e potencialidades presentes nas Bienais que provocam, indagam e revelam perspectivas comprometidas com a transição ecológica e com o enfrentamento do racismo ambiental, do capitalismo patriarcal e do acirramento das desigualdades sociais, nutrindo possibilidades contra-hegemônicas e a imaginação política em tessituras interseccionais.

Uma pergunta está plantada no começo desse percurso: as Bienais Internacionais de São Paulo estão caminhando rumo àquilo que a feminista antirracista Françoise

¹ Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Vergès, pesquisadora ativista nascida na Ilha de Reunião (departamento ultramarino francês em África) chama de “decolonização dos museus”? Decolonização definida pela autora não como um argumento retórico ou um novo elemento de linguagem, que se traduz na “diversificação do que é pendurado nas paredes com obras *decoloniais*”, mas como um “programa de desordem absoluta”, com base na proposição de Frantz Fanon, que o entende como movimentos de contestação à organização em nível global da opressão, da expropriação, do racismo e da exploração. Para Vergès, um “pós-museu” seria um espaço de exposição e transmissão que leve em consideração análises críticas da arquitetura e história das artes plásticas, mas, sobretudo, do estado de guerra permanente contra os subalternos, questionando as hierarquias de gênero, classe, raça e religião.

A divisão entre vidas que contam e vidas que não contam é mais explícita do que nunca, e o capitalismo, com a cumplicidade das democracias liberais, acomoda-se aos partidos fascistas e de extrema-direita. O planeta se tornou inabitável e irrespirável para bilhões de seres humanos. Mares, rios, florestas e animais de todas as espécies estão sendo literalmente asfixiados. A multiplicação de ataques à dignidade e à vida causa uma sensação de impotência: como destruir a máquina? Como pará-la? Mas as lutas cotidianas pela liberdade e pela dignidade, contra o extrativismo e a guerra permanente, mostram que não há um dia sequer que protestos, manifestações e criação de refúgios e santuários, em diferentes lugares, não desafiem a ordem do mundo. A decolonização consiste em criar as condições da abolição necessária desse mundo. (Vergès, 2023, p.21).

Para dialogar com a pergunta sobre os rumos das Bienais Internacionais de São Paulo, sem expectativas de respostas conclusivas, vou percorrer um breve resgate histórico da origem da megamostra e de suas transformações nas últimas décadas.

A Bienal: construções e desconstruções

Primeira grande exposição de arte moderna realizada fora dos circuitos europeus e estadunidenses, a Bienal Internacional de São Paulo foi criada em 1951 pelo empresário Francisco Matarazzo Sobrinho (1892-1977), conhecido por Ciccillo Matarazzo. Filho

de imigrantes italianos, Ciccillo foi um dos grandes mecenas das artes plásticas, assim como Assis Chateaubriand (o Chatô), jornalista e empresário paraibano.

Os esforços de Ciccillo e de Chatô se vinculavam à busca de ambos – empresários bem-sucedidos – por reconhecimento da então elite quatrocentona da cidade de São Paulo (Cypriano; Oliveira, 2017). O uso da Bienal como trampolim para a projeção pública de grandes empresários foi algo que marcou a história da megamostra ao longo das décadas, não raras as vezes mobilizando escândalos que ganharam a mídia.

A primeira Bienal ocorreu em 1951 na esplanada do Trianon, lugar onde seria construída a atual sede do MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand na avenida Paulista, inaugurada em 1968, com base em projeto da artista plástica Lina Bo Bardi. A exposição reuniu 1.800 obras de 23 países, além de representantes nacionais convidados como Di Cavalcanti, Candido Portinari, Livio Abramo, Lasar Segall, Victor Brecheret e uma única mulher brasileira: Maria Martins. A exposição trouxe pela primeira vez à América Latina obras de expoentes internacionais das artes plásticas como Pablo Picasso e René Magritte.

A criação da Bienal Internacional de São Paulo se inseriu em um contexto de reconstrução do pós-guerra, de intensificação da industrialização e da urbanização do país, do fortalecimento de São Paulo como polo econômico. Contexto do qual fazem parte a criação do Teatro Brasileiro de Comédia – TBC (1948); do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM/SP (1949) e da Companhia Cinematográfica Vera Cruz (1949).

Na década de 1960, acumulando dívidas ao longo das edições da Bienal, o empresário Ciccillo Matarazzo buscou o apoio do então presidente da República, Jânio Quadros, para a criação de uma fundação pública que desse sustentação à captação de recursos: assim nasceu a Fundação Bienal em 1962. Durante a ditadura militar (1964–1985), a direção da Bienal adotou posicionamentos subservientes e reprimiu denúncias de artistas sobre a violência cometida pelo Estado brasileiro.

A redemocratização veio e, apesar de o dinheiro público representar 75% da captação de recursos da Fundação Bienal por meio das leis de incentivo cultural, foi mantido o controle centralizado das decisões da Fundação Bienal em um conselho diretor composto somente por empresários, sem a presença de representantes de instituições públicas (Cypriano; Oliveira, 2017). Conflitos entre o conselho diretor,

curadores e artistas estiveram fortemente presentes nas últimas décadas, culminando com a grande crise expressa pela chamada Bienal do Vazio em 2008 (28ª Bienal), com a Fundação mergulhada em dívidas e com a falência do empresário Edemar Cid Ferreira, dono do Banco Santos e então presidente da Fundação Bienal.

Crises e retomadas

A 29ª Bienal (2010) marca um movimento tímido de retomada, depois de injeções de dinheiro público e dez anos de crise da Bienal de Artes de São Paulo. Com o título “A iminência das poéticas”, a 30ª Bienal (2012) põe abaixo as salas dedicadas a artistas consagrados, enfrenta as hierarquias entre os hemisférios norte e sul ao priorizar artistas latino-americanos e homenagear artistas brasileiros tensionadores de fronteiras como Arthur Bispo do Rosário e Waldemar Cordeiro, chamando a atenção para as revoluções que acontecem no cotidiano.

Sob o título “Como (...) coisas que não existem” – como falar sobre, como ouvir, como imaginar, como pesquisar, como explorar, como procurar, como pensar, como lutar com ... coisas que não existem –, a 31ª Bienal foi realizada em 2014, após as grandes mobilizações de 2013 que tomaram várias cidades brasileiras e sacudiram o país, disputadas à esquerda e à direita do espectro político.

Em meio a conflitos, a 31ª Bienal foi marcada pelo boicote de 55 artistas plásticos contra o apoio financeiro do governo de Israel à Bienal e a falta de transparência da Fundação Bienal sobre os patrocínios, como também pela censura à obra *Espaço para abortar*, do grupo feminista boliviano *Mujeres Creando*, em um contexto do crescimento da força política de movimentos ultraconservadores no Brasil.

Explicitamente baseada em projetos colaborativos entre artistas, desenvolvidos por meio de encontros durante e após a exposição, a 31ª Bienal apostou em processos de interlocução entre artistas e visitantes. Em meio a perplexidades, receios e medos, e em um esforço de trazer à tona as coisas invisibilizadas e silenciadas da sociedade, a 31ª Bienal expressou um convite à imaginação política:

As diversas crises políticas, sociais, religiosas, econômicas e ecológicas que vivenciamos, a distribuição cada vez mais desigual de poder e dos recursos e a sensação de que carecemos dos meios ou opções para realizar uma

mudança verdadeira parecem ter chegado a um estado de virada. “Virada” pode ser entendida como “conversão”, tanto religiosa como para definir um ponto em que uma certa situação comum cede lugar a uma configuração ou entendimento diferente. Porém, no momento da virada em que nos encontramos, a mudança parece ocorrer sem que seus mecanismos, direção e consequências exatos sejam claros. A virada – a nossa virada – não é moderna, orientada para o futuro, progressista. É, ao contrário, desordenada, às vezes enganosa, definitivamente inconstante. Ela parece estar tentando sair dos parâmetros estabelecidos a fim de dar espaço à complexidade e à flexibilidade, sem receio de conflitos e enfrentamentos. Esse estado de virada é nossa condição contemporânea e, por conseguinte, a condição desta 31ª Bienal. (Introdução, 2014).

Um dos trabalhos de destaques da 31ª Bienal foi *Conexão Baobá*, fruto da parceria do Grupo Contrafilé, que retoma a importância dos quintais e dos parques urbanos brasileiros para o pensar e o brincar, e do *Campus in Camps*, programa educacional experimental situado no campo de refugiados Dheisheh em Belém (Palestina). Os dois coletivos empreendem uma busca por decolonizar o pensamento, apostando na relação sul-sul para realizar investigações que permitam explorar as ambivalências da relação terra-exílio-experiência comum.

Os dois grupos se colocam um desafio conjunto: pensar a relação política entre as pessoas e espaços em outros termos que não o de cidadania. A preocupação em como se tornar um “bom cidadão” é substituída, nesse caso, pela pergunta: como podemos construir, hoje, uma cidade e um território com base em noções de hospitalidade e refúgio? (*A Árvore da Vida*, p. 8).

Para a Bienal, a parceria propôs um diálogo entre comunidades quilombolas e assentamentos de trabalhadores rurais sem-terra brasileiros com campos de refugiados palestinos, por meio do projeto *Mujawara* da Árvore-escola. Com bancos de madeira organizados em círculo em torno de um jovem baobá, árvore que vive em torno de 6 mil anos, considerada a guardiã das memórias, a obra na 31ª Bienal foi composta por rodas de conversa entre artistas e o público da mostra com base nas perguntas: quais histórias gostaríamos de contar para ele (o Baobá)? Quais histórias gostaríamos que o Baobá

guardasse para contar às futuras gerações? Muitas das histórias de interação entre os coletivos e as comunidades foram registradas no livro *A Árvore-Escola*:

Na verdade, a escola deveria ser, acima de tudo, um local de encontro, um espaço comum, onde ideias e ações podem surgir por meio de discussões livres, críticas e independentes entre os participantes. Uma Árvore-escola só pode existir com a participação ativa de seus membros. Chamamos esse espaço de *Al jame3ah* (universidade em árabe), que significa literalmente “local de reunião”. Entendemos *Al jame3ah* como um local de encontro, um espaço para aprendizado comunal, onde o conhecimento surge como um trabalho em grupo, e não recorrendo somente a fontes externas. Assim, sua estrutura, constantemente reformulada, permite acomodar interesses e assuntos, nascidos da interação entre os participantes, grupos de professores e o contexto social mais amplo. Para muita gente, o conhecimento se baseia em habilidades e informação. Mas a *Al jame3ah* enfatiza o contrário, um processo de aprendizado baseado em mudanças de percepção e abordagem crítica. (Alessandro Petti, integrante do *Campus in Camps*, *A Árvore-Escola*, p.13).

32ª Bienal: Incerteza viva

Realizada entre setembro e dezembro 2016, logo após o golpe institucional que afastou a presidenta Dilma Rousseff do poder, a 32ª Bienal teve como tema a “Incerteza viva”. A exposição bateu recordes de público, com cerca de 900 mil visitantes, reunindo 415 obras de 83 artistas de 33 países. A 32ª Bienal contou com mais artistas negros, indígenas, mulheres e jovens do que as mostras anteriores, sendo que mais da metade dos artistas selecionados nasceram após os anos de 1970.

A curadoria, que foi coordenada pelo alemão Jochen Volz, questionou a busca da estabilidade como forma de enfrentar as angústias contemporâneas do Antropoceno – época geológica marcada pela alteração irreversível dos processos biofísicos em escala planetária em decorrência da ação humana.

As noções de “incerteza” foram mobilizadas visando provocar reflexões sobre as desafiadoras condições atuais de vida e as possibilidades oferecidas pela arte contemporânea para gerar perspectivas e formas de habitação. “O grande problema dessa sociedade não

seriam as incertezas, mas a angústia das certezas, que empobreceram sua cosmovisão”, destacou Ailton Krenak em entrevista que integrou os Dias de Estudo da 32ª Bienal, encontros entre lideranças indígenas, artistas, historiadores, antropólogos, curadores, artistas sobre arte e ativismo, preparatórios à exposição. Para o ativista e intelectual indígena, a obsessão ocidental em controlar a natureza impossibilita que se estabeleçam relações de afeto e partilha com outros seres, com a água, a terra, as montanhas.

As mudanças climáticas, a aceleração da perda da diversidade biológica e cultural, a regressão democrática em vários países, a instabilidade política e econômica, a concentração de renda e a destruição do planeta estiveram no centro da construção de diversas obras. Priorizando os desafios ecológicos e as cosmovisões indígenas, ainda que por meio predominantemente de artista não indígenas, a mostra foi organizada como um jardim vivo, abolindo paredes e investindo no uso de matéria orgânica como madeira, plantas, alimentos, argila, cristais e terra na criação de ambientes da exposição.

INCERTEZA VIVA considera as incertezas como um sistema de orientação generativo e se constrói sobre a convicção de que, para enfrentar objetivamente as grandes questões do nosso tempo, como o aquecimento global e seu impacto em nossos habitats, a extinção de espécies e a perda da diversidade biológica e cultural, a crescente instabilidade econômica e política, a injustiça na distribuição dos recursos naturais da Terra, as migrações globais e a assustadora disseminação da xenofobia, é necessário desvincular a incerteza do medo. INCERTEZA VIVA está claramente conectada a noções endêmicas do corpo e da terra, com uma qualidade viral nos organismos e nos ecossistemas. (...) Discutir a incerteza também inclui processos de desaprendizado e exige um entendimento da natureza ilimitada do conhecimento. Descrever o desconhecido sempre implica interrogar aquilo que consideramos conhecido, uma abertura para aprender com sistemas de conhecimento indígenas e locais, e uma valorização dos códigos científicos e simbólicos como complementares, em vez de excludentes. (...) Disposta a rastrear o pensamento cosmológico, as inteligências ambiental e coletiva, e as ecologias sistêmicas e naturais, INCERTEZA VIVA se constrói como um jardim, no qual temas e ideias se entrelaçam livremente em um todo integrado, estruturado em camadas, como uma tentativa de ecologia em si mesma. (Jochen Volz, Gabi Ngcobo, Júlia Rebouças, Lars Bang Larsen e Sofia Olascoaga, 2014).

Na entrada da 32ª Bienal, a *Ágora: OcaTaperaterreiro*, do artista paraense Bené Fonteles, constituiu um espaço ritualístico sincrético em círculo – em uma construção com paredes de taipa, teto de palha, objetos e artefatos tradicionais, terra no chão – que convocou saberes populares, indígenas, afro-brasileiros e os sentidos (cheiros, sons, visão, texturas). Espaço comprometido com encontros, diálogos, contação de histórias, celebração da vida, busca de conexões perdidas com tempos esquecidos e conhecimentos silenciados e de reencantamentos. Na Oca, ocorreu durante a mostra o Programa Conversas para Adiar o Fim do Mundo, com o ativista Ailton Krenak, parceiro de Bené Fonteles há décadas.

Uma das obras que mais mobilizaram a urgência de se repensar a relação com a natureza, como recurso a ser explorado e algo externo à humanidade, foi o trabalho de Carolina Caycedo, intitulado *A Gente Rio*. Desenvolvida especialmente para 32ª Bienal com base em pesquisas da artista com comunidades ribeirinhas afetadas por processos de privatização das águas e destruição de rios e mananciais, a obra é composta por desenhos com textos que contam narrativas indígenas dos rios Yuma (Colômbia), Yaqui (México), Elwha (EUA), Iguaçu e Watu, avô em borun, nome do Rio Doce dado pelo povo Krenak (Brasil) “como entidades vivas dotadas de histórias próprias”.

Discutindo criticamente as grandes obras de infraestrutura vinculadas a projetos desenvolvimentistas na América Latina, Caroline – uma colombiana, nascida em Londres – põe o foco nos danos sociais e ambientais decorrentes das construções de barragens. Além dos desenhos com textos de narrativas indígenas, a obra engloba um vídeo feito por Caycedo sobre Itaipu²; montagens com tarrafas coletadas durante sua pesquisa em comunidades atingidas e montagens de fotografias de satélites das usinas hidrelétricas de Itaipu e de Belo Monte e do antes e depois do rompimento, em 2015, na cidade de Mariana (MG), da barragem de Fundão, vinculada à mineradora Samarco, empresa controlada pela Vale e BHP Biliton:

Os cientistas garantem que o Rio Doce está morto, mas os Krenak sentem e pensam diferente. Sabem que Watu é mais inteligente que a lama da Samarco. Por isso, quando viu a lama vir, Watu se enfiou debaixo do leito do Rio. E ali permanece adormecido, sonhando, sob a terra. Enquanto

2 Disponível em <https://vimeo.com/182080245>

isso, a mãe água e o pai tempo, com seu fluxo, limpam pacientemente o corpo do avô Watu. A Gente Rio sonhamos com o dia que Watu desperte, descontaminado e livre. (A Gente Rio, 2016, 32ª Bienal de São Paulo).

Construída a partir do diálogo com um grupo de estudantes indígenas universitários, a artista paulistana Maria Thereza Alves, pesquisadora sobre a história da colonização e seus impactos nos territórios e na concepção de patrimônio histórico, produziu a série de grandes cartazes intitulada *Uma possível reversão de oportunidades perdidas*. Os cartazes anunciam Conferências Nacionais e Internacionais fictícias, com datas que sugerem já terem sido realizadas, nas quais os conhecimentos dos povos originários e suas demandas e proposições científicas estariam no centro do debate. A obra provoca a reflexão sobre o epistemicídio das culturas indígenas por uma colonialidade presente, que sempre se atualiza, e convida a um exercício de imaginação política: o que seríamos hoje e o que podemos ser no futuro se outros valores e perspectivas civilizatórias silenciadas puderem ganhar espaço e pautarem políticas públicas, a ciência e novos projetos de sociedade?

O filme *O peixe*, do alagoano Jonathas de Andrade, apresentado pela primeira vez na 32ª Bienal de São Paulo, nasce da proposição do artista a dez pescadores de Piaçabuçu e Coruripe – comunidades do estado de Alagoas, localizadas no encontro do Rio São Francisco com o mar – de abraçarem os peixes logo após pescados. O abraço ganha contornos de um ritual de passagem antes da morte, antes da devoração da presa, mobilizando o respeito e o agradecimento a outras espécies, algo que questiona a lógica utilitarista da relação hegemônica da humanidade com outros seres do planeta. Jonathas trabalha com vídeo, fotografia e instalações, abordando predominantemente em sua obra a vida de trabalhadores rurais e urbanos, em especial homens negros, e investigando em suas pesquisas a falência de projetos de sociedade na América Latina.

A escritora, filósofa, acadêmica e psicanalista portuguesa Grada Kilomba estreia na 32ª Bienal chamando a atenção de que o “racismo é uma problemática branca” e convocando perspectivas decolonias. Compreendendo o colonialismo em três dimensões: a exclusão e violência contra determinados corpos; a destruição da natureza e a capitalização da terra; e a militarização da vida em sociedade, a artista multidisciplinar apresentou na mostra dois trabalhos. O primeiro deles foi a performance *Illusions*: com base na tradição dos *griots* africanos, contadores de histórias e enunciadores de futuros,

o mito grego de Narciso e Eco é retomado, convocando a reflexões sobre a branquitude. O segundo trabalho foi a videoinstalação *Desire Project*, composta por três vídeos intitulados “Enquanto eu falo, enquanto eu escrevo; enquanto eu ando”, que aborda o lugar da palavra para sujeitos historicamente silenciados por narrativas coloniais:

Às vezes eu temo escrever. A escrita adentra o medo. Para que eu não possa escapar de tantas construções coloniais. Nesse mundo. Eu sou vista como um corpo que não pode produzir conhecimento. Como um corpo fora do lugar. Eu que, enquanto escrevo. Cada palavra escolhida por mim será examinada E, provavelmente, deslegitimada. Então, por que eu escrevo? Eu tenho que fazê-lo. Eu estou incrustada numa história de silêncios impostos, de vozes torturadas, de línguas interrompidas por idiomas forçados e interrompidas falas. E eu estou rodeada por espaços brancos, onde dificilmente eu posso adentrar e permanecer. Então, por que eu escrevo? Escrevo, quase como na obrigação para encontrar a mim mesma. Enquanto eu escrevo eu não sou o Outro. Mas a própria voz. Não o objeto. Mas o sujeito. Torno-me aquela que descreve E não a que é descrita. Eu me torno autora. E a autoridade em minha própria história. Eu me torno a oposição absoluta ao que o projeto colonial predeterminedou. Eu retorno a mim mesma. Eu me torno. (Grada Kilomba, *While I write*).

33ª Bienal: a disputa da atenção

Realizada entre setembro e dezembro de 2018, em um contexto de crescimento da força política da extrema-direita no país e da disputa eleitoral acirrada da qual resultou a eleição de Jair Bolsonaro para a presidência da República, a 33ª Bienal foi considerada uma mostra desconectada da dramática realidade nacional, afirmando-se como crítica ao movimento de crescente politização das Bienais anteriores.

(...) ao apresentarmos uma Bienal diversificada e fragmentada, livre de uma estrutura temática abrangente, o espectador está livre para construir sua própria experiência das diferentes propostas, sem a sensação de que terá sucesso ou fracasso na medida em que corresponder ou não a um conjunto de princípios centrais e declarados. No cerne desta edição há um desejo de reafirmar o poder da arte como lugar único para concentrarmos a atenção

no mundo e em favor do mundo. Se pudermos pensar na arte e em suas exposições essencialmente como experiências, e não como declarações, talvez possamos imaginar uma Bienal em que os artistas, curadores e espectadores são tratados como iguais, todos capazes de construir suas próprias afinidades afetivas com a arte e com o mundo além dela. (Gabriel Pérez-Barreiro, curador geral da 33ª Bienal).

Com o tema “Afinidades afetivas”, a 33ª Mostra teve uma curadoria coletiva liderada pelo espanhol Gabriel Pérez-Barreiro com outros sete artistas: a argentina Claudia Fontes, o uruguaio Alejandro Cesarco, a sueca Mamma Andersson, o espanhol Antonio Ballester Moreno, a estadunidense Wura-Natasha Ogunji e os brasileiros Sofia Borges e Waltercio Caldas. Cada um deles convidou um grupo de artistas para dialogar com seu próprio trabalho e constituir um espaço-ilha na Bienal.

Além desses trabalhos, o curador escolheu projetos de doze artistas, entre eles Siron Franco, com a série Rua 57. A série de pinturas trata do acidente radioativo com o célio 137 na rua 57, Bairro Popular, em Goiânia (GO), em outubro de 1987, e do trauma coletivo e de seus efeitos na comunidade do bairro, no qual o artista nasceu e viveu na juventude.

A relação natureza-cultura esteve no centro do espaço liderado pelo curador Antonio Ballester Moreno intitulado “Sentido/Comum”. Reunindo um grupo de oito artistas, as obras buscaram tensionar os dualismos arte popular X arte culta, razão X emoção, humanidade X natureza, entre outras, que marcam a construção civilizatória ocidental. Com seis mil cogumelos de barro feitos por crianças de escolas públicas de São Paulo, e pinturas sobre os seres vivos e as coisas que moram no Parque do Ibirapuera (de bitucas de cigarro a plantas e insetos), a proposta chamou a atenção para um mundo invisível no cotidiano, distante da atenção.

A curadora Wura-Natasha Ogunji, nascida nos Estados Unidos e residente na Nigéria, reuniu um grupo de mulheres, na maioria negras, para um trabalho colaborativo que abordou o poder das brechas, das fissuras, das frestas de revelar novas possibilidades de vida e as experimentações que envolvem a relação corpo, território e memórias. Em obras como o vídeo “*Will I Still Carry Water When I Am A Dead Woman*” (Ainda vou carregar água quando eu estiver morta), que mostra mulheres nigerianas com máscaras e vestidas de macacões carregando potes de água percorrendo a cidade de

Lagos, Ogunji discute a invisibilidade dos corpos de mulheres negras nos territórios e a opressão de uma realidade desigual que persiste no tempo.

Um dos trabalhos do grupo de Ogunji foi desenvolvido pela artista sul-africana Lhola Amira, intitulado *Para ser curado: sente-se e deixe-me te cobrir*, que abordou o racismo como estruturante das sociedades brasileiras e sul-africana. A artista propôs um ritual de orações e de lavagem dos pés de 1.871 pessoas negras que visitaram a 33ª Bienal, em um movimento de busca da cura dos traumas e sofrimentos impostos pela escravização colonial. O número de pessoas remete ao ano de 1871, de promulgação da Lei do Ventre Livre, que estabeleceu no Brasil que, a partir daquela data, os filhos de mulheres escravizadas estariam livres, lei que foi objeto de resistência violenta dos senhores de escravos.

O embate entre natureza e sociedade está no centro do espaço de obras organizadas pela curadora argentina Claudia Fontes. Uma delas é o vídeo *“The Living Room”*, de Roderick Hietbrink, artista holandês que mostra a destruição de uma sala de estar de um lar de classe média com a entrada pela janela de uma árvore de jardim que cresce assustadoramente, quebrando e desorganizando tudo.

Seguindo o investimento nos programas educativos de mostras anteriores, a 33ª Bienal foi marcada pelo convite à tomada de consciência sobre a nossa atenção, algo tão disputado em tempos de captura e venda de tempo de atenção pelas redes sociais, como destaca o curador Gabriel Pérez-Barreiro: “Talvez seja revelador o fato de que essas empresas compreenderam melhor algo que o mundo da arte ainda tem dificuldade para perceber: que a atenção é nosso bem mais valioso”.

Como ferramenta de trabalho, foi elaborado um baralho contendo exercícios sobre como dedicar a atenção a uma obra em quatro etapas. “Encontrar uma obra” constitui a primeira etapa que visa estimular as pessoas a refletirem quais são os critérios que levam alguém a dedicar atenção a algo, superando julgamentos e preconceitos. “Dedicar a atenção” é a chamada da segunda etapa, que propõe um tempo alargado de 15 minutos de dedicação à investigação dos nossos sentimentos e percepções diante de uma obra escolhida. “Registrar a experiência” oferece possibilidade de registrar a vivência com uma obra. “Compartilhar” propõe a troca e a escuta de diferentes descobertas e maneiras de se relacionar com as obras.

Em tempos de crescente polarização política, a chamada a atenção às vésperas da eleição de Jair Bolsonaro também convocou a observação de movimentos e de

processos cotidianos em curso e a necessidade de atenção e escuta ativa das perspectivas dos outros.

Temos vivido com muita dificuldade de dialogar com posições políticas diferentes das nossas. Nós acreditamos que pode ser útil que a gente exercite nossa atenção para compreender como o outro pensa e sente o mundo. A obra também é uma espécie de outro. Um outro que não está lá para responder. Então, se você ficar mais tempo com a obra, um diálogo interior pode acontecer: o que significa essa obra? O que o artista estava pensando? Faz-me pensar em quê? Por que tanto amarelo? Será que ele estava alegre? Eu estou como? Os exercícios de atenção nos ajudam a sustentar essa conversa interior, um movimento simultaneamente afetivo e reflexivo. (Lilian L'Abbate Kelian, educadora do projeto educativo da 33ª Bienal).

34ª Bienal: pandemia, superação e a arte indígena

Realizada em setembro de 2021, um ano após o previsto, em decorrência da pandemia de covid-19, a 34ª Bienal³ de São Paulo teve como título *Faz escuro mas eu canto*, verso do poema “Madrugada camponesa”, do poeta amazonense Thiago de Mello, publicado em 1965.

Com 1.100 trabalhos de 95 artistas, a mostra convocou a esperança e explorou as possibilidades de superação, transformação pelo sofrimento e resistências, estas últimas fortemente referenciadas, entre outras obras, na grande pedra ametista transformada em citrino após o incêndio do Museu Nacional (ocorrido em 2018 na cidade do Rio de Janeiro), exposta na entrada da Bienal; nos retratos do abolicionista negro Frederick Douglass (1818-1895), tirados ao longo da uma vida de luta contra o racismo nos Estados Unidos; e nos bordados produzidos pelo líder da Revolta da Chibata, João Cândido (1880-1969), durante sua prisão na Ilha das Cobras (RJ).

Pela primeira vez, a Bienal destacou a Arte Contemporânea Indígena, com nove artistas indígenas⁴ expoentes do movimento, sendo cinco deles brasileiros: Daiara Hori,

3 A equipe curatorial da 34ª Bienal foi liderada pelo italiano Jacopo Crivelli Visconti, como apoio de Paulo Miyada e dos artistas convidados Carla Zaccagnini, Francesco Stocchi e Ruth Estévez.

4 A participação indígena internacional contou com Abel Rodríguez, do povo Nonuya, da Colômbia; Jaune Quick-to-see Smith, dos Estados Unidos; Pia Arke, da etnia Inuíte, da Groenlândia; e Sebastián Calfuqueo, do povo Mapuche, do Chile.

do povo Tukano; Gustavo Caboco, da comunidade Wapichana; Jaider Esbell, da etnia Macuxi; Sueli Maxakali, liderança do povo Maxakali; Uyrá, indígena trans diaspórica, moradora da periferia de Manaus.

A obra *Festa no céu*, de Daiara Hori, foi composta por quatro pinturas suspensas de pássaros sagrados para o povo Tukano: a garça-real, o urubu-rei, a arara-vermelha e o gavião-real. O trabalho representa uma cerimônia realizada por esses pássaros, que atualmente correm risco de extinção, para segurar o céu e fazer com que o Sol não queime a terra e destrua sua fertilidade. Celebração e luto se misturam na obra, que também mobiliza a arte plumária dos mantos sagrados do povo Tukano e aborda imagens que surgem de rituais com o uso da *ayahuasca*, bebida sagrada alucinógena de comunidades tradicionais de regiões andina e amazônica.

Por meio de fotografias, bordados, objetos, desenhos, performances e animações, Gustavo Caboco, do povo Wapichana, aborda a memória ancestral e a capacidade dos humanos escutarem as vozes dos rios, das pedras, das plantas, das serras e céus. O trabalho parte de um ateliê em movimento por terras ancestrais Wapichanas, em Roraima, da onde sua mãe, junto com parentes, foi expulsa quando tinha 10 anos.

Fruto de um processo coletivo de criação, como outras obras de artistas indígenas, a instalação *Kumxop koxuk yög* (Os espíritos das minhas filhas), da artista e liderança Sueli Maxakali, revelou o mito das mulheres-espírito (Yãmíyhex), que vivem e cuidam da Mata Atlântica. Espíritos que são convidados a participarem ativamente dos rituais nas aldeias, comendo, cantando e dançando. Em busca de cura e transformação, por meio dos cantos, dos quais cada integrante do povo é guardião de uma parte do repertório, são honradas as memórias de plantas e animais que não existem mais e aqueles que ficaram no território original dos Maxakali, em uma região entre Bahia, Minas Gerais e Espírito Santos, povo expulso dessas terras no processo de colonização. A instalação, construída com um grupo de meninas e mulheres da comunidade Wapichana, reúne vestidos, máscaras e objetos das Yãmíyhex e se vincula ao trabalho da artista no projeto comunitário Aldeia-Escola-Floresta, no município de Ladainha (MG).

Um dos artistas que mais pressionou a Bienal a se abrir para artistas indígenas, lembrando que o prédio se localiza em terras ancestrais guarani, Jaider Esbell é um ativista dos direitos do povo Macuxi, nascido na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima. Na obra *A guerra dos Kanaimés*, apresentada na Bienal, por meio de uma

série de pinturas, Esbell convoca a aliança com a força dos espíritos Kanaimés – que podem se transformar em diferentes animais e que protegem ou matam aqueles que os encontram – para abordar os conflitos que marcam as disputas e a destruição da natureza e das terras macuxis.

Uýra Sodoma (Emerson Pontes) é uma artista diaspórica, trans, bióloga e arte-educadora, nascida no interior de Santarém (PA), migrante na infância com a família para a periferia de Manaus. A artista aborda – entre outros temas – a realidade dos indígenas que vivem nas periferias das cidades da Amazônia e que enfrentam, recorrentemente, a pergunta “Você é mesmo um indígena?” e a angústia de ascendências étnicas apagadas. O nome Uyrá representa uma árvore que anda, uma entidade híbrida que articula conhecimentos ancestrais indígenas com os conhecimentos científicos da biologia.

Na 34ª Bienal, Uýra apresentou três trabalhos. O primeiro foi a série de fotografias *Elementar e mil quase mortos*, que em uma montagem na qual a artista, com uma grande cauda de folhas, realiza o movimento ondulatório da mítica cobra grande amazônica em igapós e igarapés contaminados de Manaus. Por meio da obra, conhecimentos ancestrais são evocados para abordar denúncias, apocalipses e projetos utópicos de futuro de uma capital que conta com somente 20% das construções com coleta de esgoto.

Na série *Retomada*, Uýra surge em vários locais de Manaus, de arquitetura eurocêntrica, viabilizada pelo ciclo da borracha na região, que teve seu auge no período entre 1880-1910, chamando a atenção para aquilo que está embaixo de tais construções, em especial, das culturas indígenas solapadas, apagadas, silenciadas, mas que resistem de várias formas em Manaus. Em *Retomada*, a artista revela o mundo da floresta presente na caótica capital e que tenta retomar o seu território por meio de arbustos, raízes e folhas que vão ocupando frestas, muros, cercas, terrenos baldios e casas abandonadas e de árvores que rompem o concreto.

Em *Malhadeira*, uma série de imagens sobrepõe um desenho da malha de avenidas e ruas de Manaus com uma rede de fios orgânicos com sementes de seringueira. Na perspectiva do resgate de memórias silenciadas, a artista aborda o período do governador do Amazonas Antonio Constantino Nery (1904-1908), responsável por aterramentos de igapós e igarapés da cidade e suspeito de ser o responsável pela chacina de 283 indígenas do povo Waimiri-Atroari.

Se a gente quer a Amazônia em pé, ela tem que ser vista. Mas não de cima, de uma visão de satélite, sabe? Ela tem que ser vista aqui, pro lado, olhando para os lados, pisando na terra. Talvez hoje, um dos principais desafios que exista seja dar vez pra essa juventude que vive na Amazônia, essa juventude ribeirinha. É a Amazônia falando por si própria. São jovens falando da Amazônia. (Uýra Sodoma, no vídeo *A retomada da floresta*, 2023, do coletivo Tupiniqueens).

35ª Bienal: Coreografias do impossível

Pela primeira vez em 72 anos, a Bienal foi organizada por um coletivo de curadores majoritariamente negros, composto por Diane Lima, Grada Kilomba e Hélio Menezes, e um único curador branco, Manuel Borja-Villela, abdicando da liderança de um curador-chefe e apostando na relação horizontal do trabalho coletivo.

Com o título “Coreografias do impossível”, a mostra ocorreu entre setembro e dezembro de 2023, reunindo 121 artistas do mundo todo – a maioria não branca, que vive em contextos “impossíveis”, violadores de direitos e marcados por profundas desigualdades sociais e destruição da natureza. Artistas que atuam insistentemente na produção de diferentes formas de resistência e de anúncios de possibilidades.

Como o título sugere, trata-se de um convite às imaginações radicais a respeito do desconhecido, ou mesmo do que se figura no marco das im/possibilidades. Tomamos o termo coreografia para realçar a prática de desenhar sequências de movimentos que atravessam o tempo e o espaço, criando várias e novas frações, formas, imagens e possibilidades, apesar de toda inviabilidade, de toda negação. Neste caso, nos interessam os ritmos, as ferramentas, as estratégias, tecnologias e procedimentos simbólicos, econômicos e jurídicos que saberes extradisciplinares são capazes de fomentar, e assim produzir a fuga, a recusa e seus exercícios poéticos. (...) Para nós, as coreografias começam com a nossa prática, que tem como princípio a tentativa de romper hierarquias, procedimentos éticos e normativos que encenam estruturas verticais de poder, valor e violência dos dispositivos institucionais – as quais, todas sabemos, o mundo já não sustenta. (...) Onde estão situadas essas coreografias? Como olhar para elas? E como elas colapsam as categorias estéticas do pensamento moderno,

criando uma imagem fractal onde o político, o histórico, o orgânico, o físico, o emocional e o espiritual se unem? Quando e como o trabalho, a frequência, o calor, a capacidade sônica e a matéria passam a ser parte dessa coreografia? E como criar novos movimentos, alterando as velocidades e as dimensões do tempo: como atrasar, acelerar ou mesmo parar?

Questionar a relação contínua e linear com o tempo, que dá base à perspectiva ocidental de temporalidade, foi a provocação aportada pelo Educativo da 35ª Bienal. Para isso, foi convocada a noção de tempo espiralar, proposto pela artista, professora e ensaísta Leda Maria Martins em sua obra *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela* (Martins, 2021). Noção que é desenvolvida a partir da observação da autora de práticas comunitárias afro-brasileiras e africanas, que tem o corpo como guardião das memórias de uma temporalidade curva, que vai e volta, que se expande e recolhe, presentificando passados, conectando presentes, projetando futuros e chamando para a roda do cotidiano a presença ativa das ancestralidades na abertura de caminhos e no fortalecimento de redes de afetos e de diálogos intergeracionais. Com os títulos “dançar é inscrever no texto” e “antes de estar em mim, já estava nelas”, as atividades e a publicação do educativo da 35ª Bienal convidaram os visitantes a dialogarem com obras como as de Conceição Evaristo e de criarem gestos, revisitarem memórias e mudarem o ritmo de ações cotidianas questionando padrões temporais impostos na sociedade contemporânea marcada pelo elogio à velocidade.

Mulheres-mangues é o título da série de pinturas produzidas pela artista plástica Rosana Paulino para a 35ª Bienal, educadora que aborda em sua trajetória – reconhecida internacionalmente – a construção de memórias diaspóricas e das subjetividades das mulheres negras em uma sociedade racista. Das telas grandes expostas em uma das salas da Bienal despontam mulheres negras gigantes com raízes aéreas conectadas ao solo, como árvores de um mangue, entidades de tempos imemoriáveis, que nutrem, enredam, transmutam resistências e afetos, em uma relação íntima e contínua entre corpo e natureza. Em material de divulgação da Bienal, Rosana Paulino chama a atenção para a conexão de *Mulheres-mangues* com as *Jatobás*, série de pinturas de 2019, na qual a artista aborda as yalorixás e as avós que mantiveram a comunidade negra unida e reinventaram a noção de família após as rupturas violentas geradas pelo processo de

escravização colonial. Nas palavras de Rosana, as Mulheres-mangue seriam as ancestrais das Jatobás.

Em uma experiência fortemente sensorial, Tiganá Santana e Ayrson Heráclito convidam os visitantes da 35ª Bienal a adentrarem na mata, em sua obra *Floresta de infinitos*, composta por um bambuzal. Uma caminhada povoada por entidades protetoras e da memória de luta de defensores da natureza, como mãe Stella de Oxóssi e Chico Mendes, que convoca a reconstrução de uma relação de pertencimento com a natureza. Já em *Outres*, Daniel Lie explora a finitude e os processos naturais de transformação promovidos por fungos, abordando da beleza à decomposição de flores, plantas e frutas em um ciclo que alimenta a vida da terra e do planeta, independente do desejo e da ação dos seres humanos.

Um destaque da 35ª Bienal foi a forte presença da agenda LGBTQIA+, com obras que questionam o binarismo, a cis e a heteronormatividades, a negação, o silenciamento e a invisibilidade impostas e afirmam as muitas formas de resistências: das manifestações de rua, das rodas de conversa, das celebrações e festas à alimentação de círculos de afetos em contextos violentos. Dentre os trabalhos, destaca-se a série de fotos extremamente sensíveis da fotógrafa Rosa Gauditano (1976) sobre o Ferros's Bar, espaço de encontro de mulheres lésbicas no centro de São Paulo. As fotos foram produzidas durante o regime militar a pedido da revista *Veja* e, em decorrência da censura, nunca publicadas.

Monumento Vivo, um pedestal sem monumento, exposto no piso térreo da Bienal, da artista guatemalteca Marilyn Borror Bor, do grupo étnico maya-caqchiguel, é dedicado “em memória dos defensores da terra; em memória dos guias espirituais, em agradecimento aos presos políticos; em agradecimento aos líderes comunitários; para os rios, os lagos, as colinas, as montanhas”. Na abertura da Bienal, a artista realizou uma performance na qual teve as pernas cimentadas no pedestal para, logo em seguida, deixá-lo vazio. Espaço vazio que questiona a história oficial da colonização e as idolatrias, reconhece a força dos processos coletivos, celebra a natureza e a memória dos que lutam por ela e pela dignidade humana e abre espaço para novas possibilidades e construções.

Nessa perspectiva, de saudar os processos de luta, foram convidados para a 35ª Bienal coletivos como a Frente 3 de fevereiro, grupo paulistano de pesquisa transdisciplinar e de intervenção pública contra o racismo, fundada em decorrência

do assassinato em 2004 do jovem dentista negro Flávio Ferreira Sant’Ana por policiais militares, que com a obra *Inteligência ancestral* mobiliza a inteligência artificial para reviver a fundadora Maurinete Lima (1942-2018) e seu ativismo insurgente; a *Cozinha da Ocupação de Moradia 9 de Julho*, do MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto), ocupação que agrega no centro de São Paulo atividades culturais, educacionais e ambientais diversas em prol do direito humano à cidade; e o *Quilombo Cafundó*, localizado na área rural do município de Salto de Pirapora (SP), criado no século XIX, e que resistiu ao fim graças à ação coletiva liderada por Otávio Caetano, músico, contador de histórias e pessoa não alfabetizada, responsável pela transmissão na comunidade do “cupopiar”, língua falada no Quilombo, que combina português e o quimbundo, idioma africano falado em regiões de Angola.

O anúncio das encruzilhadas

As Bienais Internacionais de São Paulo têm caminhado em uma perspectiva de “decolonização dos museus”, como proposto por Françoise Vergès (2023)? É possível uma megamostra de arte contemporânea trilhar esse caminho sem ser sequestrada por lógicas mercadológicas que esvaziam sentidos políticos e provocações à ordem vigente? Não há respostas conclusivas, mas, de forma contraditória e não linear, é possível identificar elementos que revelam um movimento em curso nas Bienais que tem gerado deslocamentos em estruturas e mobilizado e visibilizado perspectivas, processos sociais e artísticos e sujeitos contestatórios.

Nesse sentido, a função socioambiental educativa das Bienais Internacionais de São Paulo se expande e se afirma para além do fortalecimento do seu setor educativo, criado em 1953 como uma inovação no circuito das megamostras internacionais. Setor que ganhou equipe permanente em 2009, materiais didáticos criativos e que passou a ser responsável pela proposta educativa de cada Bienal, além de outras iniciativas realizadas no intervalo entre as exposições.

Ao mobilizar sensibilidades, provocações e perspectivas críticas, as Bienais Internacionais de São Paulo têm exercido um forte papel de educação ambiental ao se constituírem em espaços de denúncia da destruição da natureza e dos grandes conflitos socioambientais dos nossos tempos gerados por sociedades em profunda crise civilizatória. Tempos de medos e incertezas, nos quais o risco de extinção da humanidade

é real, em um contexto ameaçador pautado pela aceleração das mudanças climáticas, acirramento do racismo ambiental e das desigualdades sociais, regressão democrática em dois terços dos países do mundo (International Idea, 2022) e por um capitalismo cada vez mais predador e concentrador de riquezas.

Mas as Bienais de São Paulo não somente se pautam pelas denúncias e pelo medo: o papel educativo também tem sido exercido por meio da visibilização de inúmeras iniciativas de resistências e de reexistências que povoam o planeta, do anúncio de possibilidades e do estímulo ao exercício da imaginação política que revela horizontes, potencializando a incerteza como abertura de caminhos e de encruzilhadas criativas. Com base em discursos não lineares e sem a pretensão de apresentar soluções, as Bienais têm deixado nítido que qualquer saída para a humanidade passa necessariamente por construções coletivas que enfrentem o individualismo pautado por ideologias neoliberais e autoritárias.

Esse terreno fértil de ideias, provocações e possibilidades, que politiza o debate público e o sentido da arte contemporânea, tem na base o avanço nas últimas Bienais de São Paulo da presença de sujeitos diversos, marcados por experiências vividas e corporificadas em contextos desiguais e violadores de direitos. De uma megamostra que nasce como espaço eurocêntrico, dominado por homens brancos, a Bienal de São Paulo tem se transformado – em um percurso não linear, com contradições, como a expressa na composição do conselho diretor da Fundação Bienal – em um espaço plural, abrindo-se para a produção insurgente de artistas negros, indígenas, mulheres feministas, LGBTQIA+, de movimentos sociais, de coletivos artísticos territorializados, em especial, do hemisfério sul. A maioria dos artistas das últimas Bienais é constituída por jovens que tensionam as fronteiras disciplinares e das linguagens artísticas, criando novas formas de expressão, tecendo conexões criativas e convocando o diálogo com o passado em perspectivas artivistas.

Essa transformação da Bienal de São Paulo decorre também da desconstrução de modelos curatoriais tradicionais e hierárquicos, em prol de trabalhos coletivos e de relações mais horizontalizadas, que tem na equipe que conduziu em 2023 a 35ª Bienal um marco, constituída em sua maioria por curadores negros. Curadores que são artistas, intelectuais e ativistas posicionados politicamente como questionadores da ordem vigente e da branquitude que sempre hegemonizou as grandes mostras de arte.

Com essa maior abertura à diversidade de sujeitos e de processos insurgentes, ganham espaço trabalhos que abordam os grandes desafios civilizatórios em diferentes perspectivas, nos quais a relação sociedade e meio ambiente ocupa centralidade. Nesse sentido, quais são alguns dos elementos-chave mobilizados pelas obras das últimas Bienais de São Paulo?

Um deles é o desvelamento, a confrontação e a crítica explícita aos processos sociais que atualizam a chamada colonialidade, compreendida com base em Anibal Quijano (2005) como dinâmicas de poder que persistem ao período histórico colonial e que permeiam as relações sociais, alimentando – do cotidiano às macropolíticas – estruturas hierárquicas, ancoradas na racialização de grupos humanos e na inferiorização de saberes, conhecimentos, modos de vidas e corpos dos colonizados e na predação da natureza transformada em mercadoria.

Um segundo elemento a ser destacado é a noção da natureza como sujeito de direitos, consagrada na América Latina em Constituições Federais como do Equador (2008) e da Bolívia (2009), e reconhecida em ações no sistema de justiça da Colômbia (em prol do Rio Atrato) e no Brasil (em prol do Rio Doce, em decorrência do crime ambiental da empresa Samarco). Natureza sujeito de vida, com fluxos, ciclos e forças que independem das vontades humanas e se impõem, convocando vínculos com a humanidade. Natureza que, com sua biodiversidade e ecossistemas, é mãe, é irmã, é parente – lugar ecoado pelos conhecimentos, valores, cosmovisões de comunidades tradicionais, que afirmam a profunda interdependência das formas de vida e a urgência de superação da cisão seres humanos e natureza. Natureza que se manifesta também de maneira insurgente com violência e destruição, buscando regenerar e restabelecer equilíbrios instáveis e dinâmicos afetados pela ação humana, em especial, decorrentes da ação dos grandes grupos econômicos e do consumismo como sentido da vida e base da noção de cidadania em várias sociedades.

Um terceiro elemento é a afirmação da força da ancestralidade e do tempo espiralar (Martins, 2021), transbordando para além do enquadramento em doutrinas e matrizes religiosas. De forma polissêmica, a ancestralidade ganha significado como o reconhecimento e a presentificação da conexão renovada com o passado, com os legados, com as memórias, com os valores e com os conhecimentos, do vínculo com aquelas pessoas que já partiram, e com a responsabilidade e solidariedade intergeracional.

Significa reconhecer e abordar a finitude e a morte como parte de um ciclo que vai além de cada indivíduo e nos vincula a fios que tecem uma relação dinâmica entre passado, presente e futuro. Nessa relação, em um mundo dominado pela enxurrada e fragmentação das informações e pela disputa da atenção, as últimas Bienais se constituem como parte de um esforço de construção de narrativas significativas e transformadoras, da contação de histórias, de novos e de velhos rituais reinventados e das memórias negadas e invisibilizadas, urgente para irrigar a esperança, o desejo de curas e o sentido renovado de comunidade (Han, 2023; Reigota, 2014).

Um quarto elemento é a afirmação da importância do cuidado com as pessoas, com a terra, com a vida no planeta, em um movimento circular e comunitária. Cuidado não abordado em uma perspectiva essencialista, mas que reconhece sua ligação com o mundo plural, dinâmico e contraditório de um feminino desvalorizado por culturas e pelo capitalismo patriarcais e racistas. Um capitalismo que justifica a imposição de políticas de ajuste fiscal e as economias da austeridade corroendo políticas sociais e ambientais, afirmando masculinidades autoritárias misóginas e LGBTfóbicas, intensificando a violência de gênero e a sobrecarga das mulheres, em especial, das mulheres negras, indígenas, do campo e periféricas pelo cuidado com crianças, idosos, famílias e comunidades.

A força da noção de território encharca várias obras das últimas Bienais e constitui o quinto elemento de destaque. Territórios habitados por seres humanos e não humanos, por memórias, por afetos, por entidades ancestrais, por conflitos e lutas, por vivências cotidianas, por subjetividades diversas, por reinvenções e continuidades. Com toda a sua complexidade, potências e desafios, a noção de territórios nas exposições vem questionar os limites das soluções “de cima pra baixo” e afirmar a importância dos contextos e de seus sujeitos corporificados, enraizados e dotados de sentidos de pertencimento. Diante dos fenômenos das desterritorializações e das novas diásporas impostas pela violência capitalista e racista, várias obras miram em como o sentido de comunidade é reinventado em diferentes lugares à luz de experiências históricas de terreiros de candomblé, de quilombos, de aldeias indígenas deslocadas, de assentamentos sem-terras, ocupações de moradia de sem-tetos e de refugiados, das saunas gays, dos círculos de mulheres, dos bailes blacks, das *ballrooms* trans e de tantas outras rodas.

A festa e o direito à alegria e de comemorar vínculos e conquistas – do cotidiano doméstico, pistas de danças, espaço público de ruas e grandes avenidas, matas, cachoeiras e mares – emergem com força em muitos trabalhos: como grito; como prece; como convite ao engajamento; como tempo de reconexão; como celebração da vida e afirmação de corpos que se negam a serem invisibilizados, descartáveis e violados; como novas possibilidades de conexão com a natureza; como refúgio e santuário, frente ao crescimento das “zonas de não ser” (Fanon, 2008), lugares criados pela violência, expropriação, intensa desumanização e destruição das diversas formas de vida.

Em seu percurso, as Bienais Internacionais de São Paulo vêm visibilizando e reinventando refúgios e santuários. Refúgio, definido por Françoise Vergès, como algo feito às pressas, transitório, até mesmo clandestino, para fuga de situações destrutivas, enquanto o santuário é um lugar mais perene, para ler, ampliar conhecimentos, descansar, ou seja, um espaço mais soberano que o refúgio (Vergès, 2023, p.259), de nutrição de corpos, horizontes, vínculos, aquilombamentos criativos e de reconexões perdidas com a natureza.

Referências

- BONILHA, Caroline Leal; HENNING, Paula Corrêa. Educando para natureza: bienais de arte e educação ambiental. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 40, n. 2, abr./jun. 2022.
- CAYCEDO, Carolina. A fome como professora. 32ª BIENAL INTERNACIONAL DE SÃO PAULO. 2016. Disponível em <http://carolinacaycedo.com/wp-content/uploads/2015/11/FomeComoProfesora.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.
- CYPRIANO, Fábio; OLIVEIRA, Mirtes Marins de. **Histórias das exposições**. Casos exemplares. São Paulo: Educ, 2017.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 1. ed. Salvador: UFBA, 2008.
- HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis (RJ), Vozes, 2023.
- INTERNATIONAL IDEA. **Relatório do Estado Global da Democracia de 2022** – Estabelecer contratos sociais numa época de descontentamento. Instituto Internacional para a Democracia e a Assistência Eleitoral. Estocolmo.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MINERINI NETO, José. **Educação nas Bienais de Arte de São Paulo** – dos cursos do MAM ao Educativo Permanente. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.) **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

REIGOTA, Marcos. A devastação ecológica em *Cinzas do Norte*, de Milton Hatoum. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 707-715, 2014.

SEABRA, Jéssica. **Práticas curatoriais na 27ª Bienal de São Paulo**: crítica institucional, participação e discursividade. Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

SCHWARCZ, Lilia; ANDRADE, Jonathas. Jonathas de Andrade e Charles Wagley: “Nós, mestiços”. **Revista de Fotografia Zum**. Matéria publicada em 27 de nov. 2017. Disponível em <https://revistazum.com.br/exposicoes/jonathas-andrade-eu-mestico/>. Acesso em: 20 jul. 2024.

VERGÊS, Françoise. **Decolonizar o museu**: programa de desordem absoluta. São Paulo, Ubu Editora, 2023.

VINCENT, Nina. Mundos incertos sob um céu em queda: o pensamento indígena, a antropologia e a 32ª Bienal. **Revista Antropologia**, USP, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 653-661, 2017.

Este livro utilizou as fontes tipográficas
Crimson Text e DIN Next LT Pro,
e foi terminado em julho de 2024,
em São Paulo.



*Art
2023*

· FEUSP

