

Ivana Rocha Tisott

ARTE E SUSTENTABILIDADE SOB UMA PERSPECTIVA
DA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – PPGEduc/UPF, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Graciela René Ormezzano.

Passo Fundo

2017

Dedico esta pesquisa, fruto de muito trabalho e envolvimento, às minhas filhas Valentina e Catarina. Gostaria que este estudo lhes servisse de estímulo, em especial pela afeição dedicada quando nos dispomos a trabalhar com o que nos realiza. Desejo, ainda, que faça parte de suas convicções a crença de que a leitura, a escrita e a educação são os grandes responsáveis pela construção e transformação pessoal e coletiva.

Agradeço ao Fernando, que, desde o início da minha caminhada acadêmica, tem me acompanhado, apoiando e incentivando minhas escolhas e acreditando no meu trabalho e no meu potencial.

Da mesma forma, agradeço à minha mãe, que sempre vibrou com as minhas conquistas. Exemplo de força e modelo de determinação, segue como fonte de inspiração para que eu realize meus maiores sonhos.

Além de meus pais, agradeço aos meus avós, por seus ensinamentos e pelos valores vivenciados. Em especial, agradeço à minha avó Zélia, que, além de me possibilitar o contato com os trabalhos manuais, me ensinou desde cedo a importância da estética e da sustentabilidade. Mulher sábia, sempre revelou apreço pelo artesanato, pelo capricho e pelos mínimos detalhes, reaproveitando materiais, transformando restos e sobras em outros objetos, dando-lhes novos e belos significados.

Agradeço aos amigos, colegas e professores que fizeram parte desta caminhada, em especial aos professores Dra. Adriana Dickel, Dr. Adriano Canabarro Teixeira, Dr. Angelo Vitorio Cenci, Dr. Altair Fávero, Dra. Jacqueline Ahlert, Dr. Júlio Cesar Bertolin, Dra. Flávia Caimi, Ma. Maria Aparecida de Camargo, Ma. Mariane Loch Sbeghen e Dra. Neiva Ighes Grando. Um reconhecimento especial à professora Dra. Graciela Rene Ormezzano, minha orientadora desde a graduação, que contribuiu, de forma significativa, para a construção da minha trajetória acadêmica, profissional e pessoal.

"Se eu fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem, não começaria com as lições das pás, enxadas e tesouras de podar. Levaria a passear por parques e jardins, mostraria flores e árvores, falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes; levaria a livraria para que ela visse, nos livros de arte, jardins de outras partes do mundo. Aí, seduzida pela beleza dos jardins, ela me pediria para ensinar-lhe as lições das pás, enxadas e tesouras de podar.

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes".

Rubem Alves

RESUMO

O estudo “Arte e Sustentabilidade sob uma perspectiva da Educação dos Sentidos”, integrado à Linha de Pesquisa “Processos Educativos e Linguagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – PPGEduc/UPF -, consiste em uma pesquisa qualitativa, que tem como objetivo compreender os significados atribuídos por um grupo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental às oficinas de educação estética que lhes foram propostas. Os pressupostos teóricos que fundamentam a investigação se apoiam no paradigma simbiossinérgico e inventivo de Bertrand e Valois (1994), nas teorias do imaginário de Gilbert Durand (1988, 1998) e na abordagem fenomenológica defendida por Michel Maffesoli (1995, 1998, 1999). Dentre os aspectos tratados nos subsídios teóricos, destacam-se: a crise dos sentidos e a crise ambiental na atualidade, as políticas públicas e os movimentos sociais frente aos problemas ambientais e a educação estética voltada para a formação integral do ser humano. O trabalho de campo consistiu em nove intervenções, realizadas em uma escola da rede privada, localizada em um município da Região Norte do Rio Grande do Sul, com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, constituída por dezenove alunos. Fizeram parte da amostra cinco participantes, dentre eles, três meninas e dois meninos, com idades entre onze e doze anos. A definição da amostra se deu a partir do número de estudantes que realizou a entrevista iconográfica individual e apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em prazo determinado. As oficinas foram organizadas com base nos estudos de João Francisco Duarte Júnior (1995, 1996, 2001), Herbert Read (2001), Humberto Maturana (1999) e Maurice Merleau-Ponty (1999), de maneira a contemplar o uso dos cinco sentidos e de diferentes linguagens artísticas. As atividades desenvolvidas nesses encontros tiveram como propósito promover a sensibilização acerca de questões socioambientais, principalmente as que se referem à reciclagem e aos resíduos sólidos e orgânicos. Os instrumentos utilizados para a coleta das informações foram a entrevista iconográfica, respondida através de um texto visual, denominado “texto iconográfico”, e interpretada a partir da Leitura Transtextual de Imagens (LTI), proposta por Graciela Ormezzano (2007, 2009) e os registros da pesquisadora registradas no diário de campo. Ao final do trabalho, se descrevem como foram organizadas as oficinas de educação estética, assim como os procedimentos de interpretação e compreensão das informações resultantes das intervenções. Nas considerações finais, expõe-se os significados atribuídos pelos participantes às oficinas propostas, reafirmando o potencial educativo que as abordagens sensíveis oferecem quando inseridas nas situações de ensino-aprendizagem. Os indicadores do estudo revelam que nem todas as experiências causaram impressões satisfatórias entre os participantes. Entretanto, essas constatações tornaram-se pouco relevantes em razão das demonstrações de interesse e de aprovação, da motivação e do envolvimento dos estudantes com as atividades oferecidas, alcançando os propósitos das oficinas, possibilitando que os alunos reconhecessem a valia de suas ações nos processos de reciclagem, a necessidade de humanização nas relações com os catadores de materiais recicláveis, a urgência da mudança de atitudes e a valorização de ações coletivas e participativas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação Estética. Experiência. Fenomenologia. Imaginação Simbólica. Reciclagem.

ABSTRACT

This study, '*Art and Sustainability from the perspective of the Education of the Senses*', integrates the research line Educational Processes and Language, Of the Graduate Program in Education of Universidade de Passo Fundo (PPGEdu-UPF). It consists of a qualitative research, whose objective is to understand the meanings attributed by a group of students a 6th grade group of elementary school, made up of twenty students who participated of aesthetic education workshops proposed. The theoretical assumptions underlying the research are based on the *symbiosynergetic* and the inventive paradigm of Bertrand and Valois (1994), Gilbert Durand's theory of the imaginary (1988, 1998) and the phenomenological approach advocated by Michel Maffesoli (1995, 1998, 1999). Among the aspects dealt with in theoretical subsidies, the following stand out: the crisis of the senses and the current environmental crisis; public policies and social movements in the face of the environmental crisis and aesthetic education aimed at the integral formation of the human being. The fieldwork consisted of nine interventions carried out in a private school, of medium size, in a city in the north region of Rio Grande do Sul (Brazil), with a 6th grade group of elementary school, made up of twenty students. Five participants, three girls and two boys, of both sexes, aged between 11 and 12 years old, took part in the sample. The definition of the sample was based on the number of students who presented the 'term of free and informed consent' within a specified period. The workshops were organized based on the studies of Herbert Read (2001), Humberto Maturana (1999), João Francisco Duarte Júnior (1995, 1996, 2001), Maurice Merleau-Ponty (1999), whose purpose was to develop activities employing art and the five senses, aiming to promote aesthetic and sensitive learning. The activities developed in these meetings aimed to raise awareness about socio-environmental issues, especially those related to recycling solid and organic waste. The instruments used to data collection were the iconographic interview, answered through a visual text, called 'iconographic text' and interpreted from the *Transtextual Images Reading (LTI)*, proposed by Graciela Ormezzano (2007, 2009). It was also used fieldnotes recorded in a diary by the researcher. At the end of the work, it is described how the aesthetic education workshops were organized, as well as the procedures for interpreting and understanding the data resulting from the interventions. In the final considerations, the meanings attributed by the participants to the proposed workshops are presented, reaffirming the educational potential that sensitive approaches offer when inserted in teaching-learning situations. The study's indicators revealed that not all experiments caused satisfactory impressions among participants. However, these findings have become less relevant due to the demonstrations of interest and approval, motivation and student involvement with the activities offered. Achieving the purposes of the workshops, enabling students to recognize the value of their actions in the recycling processes, the need for humanization in relationships with recyclable waste pickers, the urgency of changing attitudes and the value of collective and participatory actions.

Keywords: Environmental Education. Aesthetic Education. Experience. Phenomenology. Symbolic Imagination. Recycling.

SUMÁRIO

MINHAS INCURSÕES PELA EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	07
CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A PESQUISA	11
1 CARTOGRAFIA DA PESQUISA	13
1.1 O olhar fenomenológico da pesquisa	15
1.2 A crise ambiental e o homem contemporâneo: reflexões acerca da Modernidade	21
1.3 O poder público e o poder social: novos olhares ao meio ambiente	27
1.4 Anestesia dos sentidos e empobrecimento da experiência.....	35
1.5 As práticas pedagógicas sob o olhar do currículo de Artes.....	42
1.6 Perspectiva e experiência estética na Educação	47
1.7 Imagens e imaginário como validação de conhecimento e equilibrador psicossocial.....	55
2 DESENHO E ARRANJO METODOLÓGICO DE TRABALHO	61
2.1 Tipo de pesquisa	62
2.2 Paradigma educacional da pesquisa.....	62
2.3 Campo de ação e participantes	64
2.4 Instrumentos de coleta e interpretação dos achados	65
2.5 Projeto de trabalho: da teoria à prática	68
2.5.1 Objetivo geral.....	69
2.5.2 Objetivos específicos.....	69
2.5.3 Metodologia de trabalho.....	69
3 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS.....	74
4 LEITURA E COMPREENSÃO DOS TEXTOS ICONOGRÁFICOS	104
4.1 Texto Iconográfico 1	104
4.2 Texto Iconográfico 2	108
4.3 Texto Iconográfico 3	112
4.4 Texto Iconográfico 4	117
4.5 Texto Iconográfico 5	121
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127
ANEXOS	133

MINHAS INCURSÕES PELA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Desde pequena sempre tive contato com o artesanato e com trabalhos manuais. Fazia tricô, crochê, costurava, bordava e pintava tecidos com minha avó, quando não estava na malharia de meu avô, tecendo e escolhendo combinações de cores, para as blusas que eu mesma gostava de projetar. Além dessa influência direta da família pelo gosto e apreciação estética, frequentei durante a minha infância, as conhecidas “Escolinhas de Arte” que existiam na década de 1980. Na Escolinha de Arte Carlos Barone, tive a oportunidade de desenvolver outros conhecimentos artísticos e estéticos através da modelagem com barro, da criação e dramatização com fantoches, da pintura em diferentes suportes, do cultivo de horta, entre outras atividades e experiências lúdicas, que foram de grande importância para minha formação pessoal.

Felizmente pude vivenciar esses espaços informais e não-formais de ensino, pois as lembranças da escola tradicional que frequentei desde o “jardim de infância” até o antigo 1º Grau, hoje, respectivamente, Educação Infantil e Ensino Fundamental, não foram muito positivas. Tento me reportar às atividades que realizei durante esses dez anos, mas o pouco que me lembro diz respeito a atividades de colorir desenhos prontos, fazer bolinhas de papel crepom e colá-las sobre o desenho da bandeira do Brasil ou colar algodão na orelha do coelhinho da páscoa (também em desenho pronto).

Quando frequentava o antigo 2º Grau, em uma escola pública, ficava esperando, ansiosa, pela aula de Educação Artística. Realizávamos desenhos arquitetônicos com perspectivas de vários ângulos e, entre uma aula e outra, eu passava o tempo realizando desenhos de observação de ângulos e do mobiliário de minha casa. Desenhava e pintava nas horas livres e apreciava livros e revistas de arquitetura, decoração e artesanato.

Mais tarde, já em idade adulta, passei a considerar a arte como um *hobbie*. Decidida a fazer um mosaico semelhante a uma imagem que havia visto em uma revista, fui a uma loja de materiais de construção. Lá consegui, gratuitamente, um pequeno número de peças coloridas, retiradas de um mostruário antigo da loja. Fiz, então, o meu primeiro mosaico, que, sem me dar conta na época, já apresentava características sustentáveis.

Passei a frequentar o Centro de Artes e Decoração, onde frequentei vários cursos de curta duração, por meio dos quais conheci diversas técnicas de pintura e em diferentes suportes. Nesse espaço, realizei, também, um curso de longa duração, ocasião em que adquiri a capacitação profissional para atuar na área de decoração de ambientes, o que engrandeceu significativamente o meu senso estético. Percebia, no entanto, que ainda não era a área de

atuação que almejava para mim.

Já com 23 anos, após ter iniciado, sem satisfação, outros dois cursos de graduação, ingressei no curso de Educação Artística/Habilitação em Artes Plásticas – Licenciatura Plena na Universidade de Passo Fundo (UPF).

Durante o curso, frequentei algumas disciplinas isoladas do currículo do bacharelado, que contribuíram muito para que eu agregasse conhecimentos adicionais à faculdade de Licenciatura, que foram de grande valia para a minha formação acadêmica e profissional. Paralelamente aos estudos acadêmicos, produzia trabalhos, principalmente com as técnicas de mosaico e escultura em papel machê, os quais eram vendidos em feiras de artesanato, e, geralmente, destinados à arquitetura e decoração.

No início do Curso de Graduação, meu interesse era voltado às Artes Visuais. O ensino estava em segundo plano. Entretanto, foi no final do curso, por ocasião da realização do estágio acadêmico, que aflorou meu interesse e a paixão pela docência. Ingressei como estagiária em uma escola da rede privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental e permaneci na escola por meio de um contrato temporário. Com pouca experiência, mas com muita disposição e entusiasmo, iniciei minhas atividades docentes.

Com uma proposta pedagógica baseada em modelos construtivistas de ensino, que contempla o trabalho com projetos e atividades que envolvam o uso da arte e suas variadas representações, esta escola oportunizou que eu aprofundasse conhecimentos teóricos e práticos acerca do trabalho com Projetos Pedagógicos, tema de estudo de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Através da produção e construção de cenário e figurino para uma peça de teatro sobre determinada civilização pré-colombiana, foi possível verificar a possibilidade de trabalhar conteúdos pertinentes à área de Artes de forma interdisciplinar, significativa e prazerosa, além de poder promover e evidenciar as inúmeras potencialidades dos materiais recicláveis nas construções e produções estéticas e artísticas realizadas em âmbito escolar.

Considerando as múltiplas potencialidades da Arte, ao término da graduação, ingressei no curso de Especialização em Arteterapia. No Curso de Especialização vivenciei experiências extremamente significativas para a minha vida pessoal e profissional e percebi, no fenômeno artístico, a relação direta com os sentimentos e as emoções, e o seu potencial para favorecer processos perceptivos, de autoconhecimento e para alcançar o inconsciente, o místico e o espiritual.

Além de experiências de grande significação pessoal, foi cursando Arteterapia que conheci colegas de aula que vieram a se tornar colegas de trabalho. Juntamo-nos em um grupo de profissionais de diferentes áreas, tais como Artes Visuais, Teatro, Dança, Psicologia,

Pedagogia, Filosofia e Terapia Ocupacional, com o propósito comum de integrar a Arte, em suas diferentes manifestações, aprendizagens e terapias. Assim surgiu a “Casa Listrada”. Nesse espaço, oferecíamos oficinas, aulas, atendimentos individuais e grupais. Algumas vezes trabalhávamos em projetos interdisciplinares, outras, cada um atuava na sua área específica, e, em outras situações, trabalhávamos com Arteterapia.

Entre as aulas na escola e na “Casa Listrada”, eu trabalhava com oficinas regulares de arte e criação estética, prestava atendimentos de arteterapia, projetos, eventos e atividades sazonais, atendia a encomendas de clientes e produzia trabalhos diversos. Utilizava diferentes linguagens, técnicas, materiais e propósitos no meu trabalho, tanto como educadora, como arteterapeuta, ou como artista plástica. Foi nessa fase que passei a refletir sobre o que pretendia profissionalmente. Sentia que não havia um alinhamento filosófico no que eu estava fazendo, o que me fez buscar significados e respostas para as minhas inquietações.

Depois de um processo de muita busca e reflexão, encontrei nos materiais recicláveis, reutilizáveis e de origens naturais, os alicerces para a minha prática profissional. Considerei que deveria interromper meu trabalho docente, tanto na escola, como na *Casa Listrada*. Passei a dedicar-me exclusivamente a trabalhos artísticos, confeccionados com materiais recicláveis, reaproveitáveis e de origens naturais, procurando manifestar a minha preocupação com questões socioambientais.

Aos poucos fui me envolvendo com grupos ambientalistas e ecológicos, adentrando nessa área, participando e conhecendo melhor esses movimentos e práticas sociais. Em 2012, passei a fazer parte da Organização Não-Governamental (ONG) Grupo Ecológico Sentinela dos Pampas (GESP) e, por intermédio desse grupo, participei de reuniões do Fórum da Agenda 21-Passo Fundo e do Fórum Regional da Economia Solidária. Nesses espaços, entre outras constatações, ficou evidente a falta de conscientização no que diz respeito à separação adequada dos resíduos sólidos e orgânicos resultantes do consumo diário de bens e produtos da população do município.

Meus anseios me levaram de volta à Educação. Acreditando que, através da Educação (formal ou não-formal), poderíamos ter cidadãos mais sensíveis, conscientes e harmonizados com o meio ambiente, voltei à docência e procurei inserir dentro de minhas práticas educativas, atividades e estudos voltados para questões socioambientais. Entretanto, reconhecendo a necessidade de pesquisar, aprofundar e fundamentar tais práticas, busquei o Programa de Pós-Graduação em Educação – *Strictu Sensu*, na Universidade de Passo Fundo.

Após ingressar na Linha de Pesquisa “Processos Educativos e Linguagem” do Programa de Pós-Graduação e realizar inúmeras leituras e pesquisas bibliográficas sobre minha

problemática de estudo, conheci diferentes visões e paradigmas educacionais, tanto no campo específico da Estética, da Arte, como em Educação Ambiental.

Feito esse breve resgate de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, passo a abordar brevemente algumas leituras que referenciaram minha pesquisa, bem como a discorrer sobre o campo de ação e os participantes, a metodologia empregada e a organização e apresentação do presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A PESQUISA

Inicialmente, é importante evidenciar que um dos referenciais que pauta as convicções que fundamentam o presente estudo diz respeito ao paradigma Simbiossinérgico e Inventivo. Tal concepção contempla um olhar global da vida, em que a consciência da pessoa volta-se ao comunitário, ao ecológico e ao cósmico. O sujeito e o seu meio biofísico e social são percebidos a partir de uma visão unitária, onde são valorizados os laços de união entre as pessoas, a sociedade e a natureza, no interior de um processo de cooperação e simbiose coletiva. Tal visão ostenta a inexistência da dicotomia entre pessoa e sociedade, compreendendo “que uma parte apenas pode ser definida em relação ao todo” (BERTRAND e VALOIS, 1994, p. 198).

Por essa razão, considera-se de fundamental relevância a perspectiva fenomenológica proposta por Maffesoli (1995; 1998; 1999), dada a sua defesa em romper com o racionalismo que predomina desde o início da Modernidade, deixando valer a força da emoção e dos sentimentos. O autor reforça que é preciso superar o esquitejamento acadêmico e reconhecer que a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia e a História são partes integrantes de uma percepção global de fenômenos que não podem ser analisados senão em suas interações complexas, que envolvem, também, os sentimentos e as emoções (MAFFESOLI, 1999).

A complexidade do ser humano se reflete nas diversas formas com que ele se relaciona com o mundo, em que a individualidade e os saberes formados vão além da compreensão racional a respeito dos fenômenos, mas também comportam a sensibilidade estética, os sentimentos, as emoções e a imaginação.

Assim, buscou-se, para este estudo, promover oficinas de educação estética, organizadas a partir da mescla entre os fundamentos estéticos da educação, defendidos por Read (2001) e por Duarte Júnior (1995; 1996; 2001).

Os autores referidos atribuem fundamental importância à arte na educação, dado que, por meio dela, é possível sensibilizar os educandos para perceberem o mundo e seus fenômenos, fazendo desenvolver e refinar processos sensíveis e cognitivos entre o sujeito e seu meio ambiente. Ambos compartilham da ideia de que é preciso educar o olhar, a audição, o toque, o paladar e o olfato, para que se perceba de modo acurado a realidade à sua volta e àquelas outras não acessíveis em seu cotidiano.

Nesse sentido, foram propostas atividades artísticas assentadas no uso dos sentidos, buscando proporcionar vivências e experiências estéticas aos educandos, por meio do contato com situações de responsabilidade socioambiental, principalmente as relacionadas à reciclagem e ao destino adequado de resíduos domiciliares.

Considerando tais embasamentos, buscaram-se respostas para o seguinte questionamento: Quais os significados que os participantes atribuíram às oficinas de educação estética propostas?

Tendo em vista os propósitos mencionados, o objetivo geral deste estudo buscou compreender os significados que os participantes atribuíram às oficinas propostas por meio da arte e do uso dos cinco sentidos. Para dar conta desse fim maior, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) desenvolver nove aulas pautadas em experiências estéticas; b) observar e registrar no diário de aula os encontros realizados; c) descrever o planejamento e o andamento das oficinas, buscando articulá-los com os autores referidos neste estudo; d) considerar o imaginário da criança como fonte de conhecimento; e) interpretar os textos iconográficos produzidos pelos participantes a partir da Leitura Transtextual de Imagens (LTI).

O estudo foi desenvolvido em uma escola privada, localizada em um município da Região Norte do Rio Grande do Sul, que, com uma proposta pedagógica baseada em teorias construtivistas, contempla práticas interdisciplinares, possibilitando o trabalho com os temas abordados neste estudo. Integrou o grupo participante uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, constituída por dezenove alunos, de ambos os sexos, cuja faixa etária é 12 anos. A opção por trabalhar com esse grupo se deu em virtude de que o tema “Lixo: Problema nosso de cada dia” fazia parte dos conteúdos do currículo escolar previstos para essa turma, nas disciplinas de Artes, Ciências Naturais e Conhecimentos Geográficos.

Esta pesquisa consta de quatro capítulos. O primeiro trata da cartografia da investigação, etapa na qual são apresentados os fundamentos que embasaram o estudo. No capítulo seguinte, discorre-se sobre o paradigma educacional, os aspectos metodológicos e o tipo de pesquisa, bem como, sobre o campo de ação e participantes, a metodologia de trabalho e os instrumentos de coleta e interpretação dos achados. No capítulo 3, são relatados os encontros, descrevendo-se como ocorreram as intervenções e as interações entre os envolvidos no estudo. No capítulo 4, são apresentadas a leitura e a compreensão dos textos iconográficos produzidos por cinco estudantes, que constituem a amostra.

1 CARTOGRAFIA DA PESQUISA

A fim de compreender quais os significados que os participantes atribuíram às oficinas de educação estética propostas, foi necessário abordar conhecimentos teóricos e metodológicos no campo da pesquisa em educação, alinhados filosoficamente com as questões que se inter-relacionam neste estudo.

Considera-se imprescindível refletir acerca das concepções teóricas mais adequadas para orientar e fundamentar as práticas pedagógicas docentes, entendendo que, por meio da apropriação de tais concepções, estar-se-á também, definindo e manifestando a forma de sentir, de compreender e de conceber determinada visão de mundo.

Segundo Tozetto e Gomes (2009), o profissional da educação com uma postura reflexiva, tende a realizar ações calcadas na autonomia, no conhecimento, na criticidade, capaz de transformar o discurso teórico adquirido, em ações na prática. De acordo com as mesmas autoras (2009, p. 186),

[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. Os conhecimentos acadêmicos, teóricos, científicos ou técnicos só podem ser considerados instrumentos dos processos de reflexão se forem interligados significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

São as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e de aprendizagem que compõem a ação docente. As vivências, os conflitos, o intercâmbio profissional, constituem gradativamente o que Sacristán (1999) chama de prática educativa. A prática pedagógica, entendida pelo autor (1999, p.74), como “[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática”, deve ser motivo de pesquisa e reflexão permanente por parte do educador.

Nesse sentido, é preciso romper com a dicotomia entre teoria e prática e tratar o conhecimento sensível como fonte de recursos que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica. Quando o discurso teórico adquirido é transformado em ações na prática, e vice e versa, o profissional da educação passa a atribuir maior sentido às suas ações, exercendo com maior autonomia e segurança suas escolhas e atitudes no contexto escolar. Conforme Tozetto e Gomes (2009, p. 191), “para exercer a autonomia e controle do espaço da sala de aula, o docente necessita ser o sujeito de seu próprio trabalho”.

Dessa forma, este capítulo constitui-se de sete partes. Inicialmente, faz-se uma explanação acerca dos pressupostos teóricos que fundamentaram a investigação, sustentados por uma abordagem fenomenológica defendida por Maffesoli (1995;1998;1999), na qual o autor propõe que uma sensibilidade estética tende a permear todos os pensamentos e ações de nossas vidas, considerando que o conhecimento do mundo é uma mistura de razão e sensibilidade.

Em seguida, aborda-se a crise ambiental que acomete a contemporaneidade, buscando apresentar alguns fatores que podem ter contribuído para o atual desequilíbrio entre ser humano e natureza, entre as esferas sociais, econômicas e ambientais.

Na terceira parte, destaca-se o papel da sociedade civil e do Poder Público frente aos problemas socioambientais e a sustentabilidade do planeta. Também são evidenciados os movimentos sociais que têm se articulado e atuado frente às questões ambientais, que acabam por acarretar resultados positivos com relação à implantação de políticas públicas nos setores da educação e da pesquisa científica. Para tanto, são referidos alguns autores, tal como Reigota (1995), e mencionados documentos relevantes de órgãos federais e municipais.

Na sequência, faz-se alusão à Duarte Júnior (2001) e Larrosa (2014), abordando os temas “anestesia dos sentidos” e “empobrecimento da experiência”, conceitos que se inter-relacionam e trazem para a reflexão as possíveis implicações nos processos cognitivos e de desenvolvimento humano.

Posteriormente, procede-se à uma breve explanação sobre o ensino da Arte no Brasil evidenciando algumas percepções acerca do contexto político-educacional ao longo dos anos no país.

Em seguida, discute-se a Educação Estética, considerada como elemento importante na formação integral do ser humano e responsável por permitir o cruzamento entre os caminhos entre a Educação pela Arte, proposta por Read (2001) e a Educação do Sensível, apresentada por Duarte Júnior (2001). Aqui, a abordagem sobre o conhecimento em Artes se dá numa perspectiva transdisciplinar, a partir da Sociologia, da Filosofia, da Psicologia, da Antropologia, da Biologia e da História. Assim, além dos autores citados anteriormente, o presente trabalho se apoia nas ideias de Schiller (2002), Merleau-Ponty (1999), Maturana (2001), entre outros.

Por fim, são referidas as teorias que dizem respeito ao imaginário, às imagens simbólicas e de sua relação unificadora entre a pessoa, o outro e o cosmos, destacando-se as teorias de Durand (1988; 1898), Eliade (1992), Bachelard (1996) e Jung (2003).

1.1 O olhar fenomenológico da pesquisa

A partir de uma intensa análise das tendências mundiais sobre escola e sociedade, Bertrand e Valois (1994) apresentam um panorama das diferentes teorias da educação, contrapondo-as aos vários tipos de organização social. Os autores apontam a existência de um paradigma considerado simbiossinérgico, o qual responde aos anseios e concepções epistemológicas da pesquisa aqui proposta.

Em tal concepção, inexistente dicotomia entre a pessoa e a sociedade, mas, sim, laços de união entre as pessoas, a sociedade e a natureza. Essa visão defende que a pessoa cria o seu meio biofísico e social no interior de um processo de cooperação. “A cooperação aparece como um princípio fundamental, visto que sendo o ‘eu’ tudo o que existe, percebe-se num ‘tu’ que na realidade é, ele próprio, o “eu-Tudo o que existe”, isto é, uma ‘variação’ daquilo que é” (BERTRAND e VALOIS, 1994, p. 199).

Nesse mesmo sentido, o fenomenólogo Michel Maffesoli considera, em sua tese *Elogio da Razão Sensível* (1998), que há um pensamento orgânico e um “raciovitalismo” que se acentua na contemporaneidade. Para o sociólogo, trata-se da unicidade do vivo, que se integra a uma perspectiva holista, onde a natureza é vivenciada em um processo de parceria, unindo tudo o que o dualismo havia separado (MAFFESOLI, 1998). Ao falar da teoria de Maffesoli, Ormezano (2007, p. 29), afirma que:

A perspectiva desse paradigma ético e estético tende a superar a diferenciação entre sujeito e objeto. Não se trata mais da criação de uma história pessoal, senão de um mito em que a pessoa participa junto com outros, figuras emblemáticas nas quais cada um pode reconhecer-se. A multiplicidade em emblemas distintos favorece a emergência do sentimento coletivo; assim, surge o neotribalismo, o espírito social corporifica-se na emoção coletiva que se reconhece no tipo mítico, cuja função é de agregação e continência, expressando o sujeito coletivo num momento específico, o da socialidade empática.

Para tanto, “[...] convém propor um conhecimento e, por que não dizer, uma sabedoria de vida que repouse sobre a consideração do sensível, da aparência, daquilo que convida a ser visto, de certo modo, um pensamento da forma” (MAFFESOLI, 1998, p. 115). Em seus estudos, o autor descreve a urgência atual de romper com o racionalismo industrial e mecanicista e deixar valer a força da emoção e da natureza. Sua teoria busca mostrar o distanciamento, imponente, que a Modernidade estabeleceu entre a razão e o imaginário, entre a razão e o sensível. Para o fenomenólogo, “talvez fosse preciso considerar que nosso conhecimento do mundo é uma mistura de rigor e poesia, de razão e paixão, de lógica e mitologia” (MAFFESOLI, 1999, p. 90).

Partindo desses pressupostos, o autor propõe a existência de uma lógica em ação naquilo que, em muitos aspectos, parecia não lógica. O prazer dos sentidos, o jogo das formas, das aparências, as forças da natureza, a experiência, o empírico, o jogo, o lúdico, os fenômenos do dia-a-dia, tudo complexifica e exprime a sociedade. Para Maffesoli (1998, p. 194),

[...] não há mais que se procurar o sentido o longínquo ou num ideal teórico imposto do exterior ou em função de um sistema de pensamento, mas, isto sim, vê-lo em ação numa subjetividade comunitária, o que requer que se leve a sério o sensível, quanto mais não seja para dar-lhe fundamento racional. Isso se traduz na recusa a opor os fatos afetivos e os fatos cognitivos, mas, em vez disso, reconhecer a dinâmica que os une sem cessar. Dinâmica em ação na vida social, dinâmica que deve se encontrar, de fato, no ato de conhecimento.

Com esse entendimento, a sociedade não é apenas um sistema mecânico de relações econômicas ou políticas, mas um conjunto de relações interativas, feito de afetos, emoções e sensações que constituem todo o corpo social. Essas interações não são, de modo algum, racionais. “Na realidade, enraízam-se profundamente na vida banal e manifestam-se em pequenos fenômenos cotidianos que vão, progressivamente, constituir aquilo que, sem prestar muita atenção, chamamos de trama social” (MAFFESOLI, 1998, p. 123).

O sociólogo compreende o sujeito, a sociedade e os fenômenos que deles decorrem, a partir de uma perspectiva estética, considerando a sensibilidade coletiva como o fundamento de toda a vida social, como o motor de todos os acontecimentos, onde a ação política se sustenta, e que, essencialmente, dela decorre. A partir de um pensamento dito orgânico, complexo, holístico ou transdisciplinar, o sujeito é compreendido em interação com o seu meio, em que cultura e natureza integram-se ao sujeito em uma organicidade fecunda entre corpo e espírito, resultando em uma nova postura. De acordo com Maffesoli (1998, p. 118), ocorre uma mudança de importância,

[...] cujas premissas podem ser encontradas em Nietzsche e que eclode no expressionismo alemão. É uma espécie de atalho filosófico que, além, ou aquém, da dialética hegeliana, introduz uma mudança de relação ao objeto. Em particular, no fato de que a distância entre o sujeito e o objeto, o observador e a coisa observada, essa distância ou “separação”, que é a própria base da modernidade, se encontra totalmente abolida.

A partir da perspectiva acima referida, Ormezzano (2007) sustenta que uma fusão mística, estética e política é entendida como metáfora do conhecimento, permitindo compreender o fenômeno que é a complexa rede de relações humana, superando a diferenciação entre sujeito e objeto. Com referência a esse aspecto, a autora (2007, p. 30) afirma que:

Essa subjetividade de massa se constrói na situação-limite provocada pela união de corpo-alma, numa transcendência imanente própria da religiosidade vivida na contemporaneidade. É a experiência do ser que integra ou ultrapassa os limites da corporeidade para integrar-se ao corpo comunitário, a união cósmica.

No que diz respeito a esse aspecto, Maffesoli (1998, p.19) propõe que, ao invés de se continuar pensando segundo um racionalismo puro, duro e único, ou em vez de se lançar num irracionalismo exclusivo, se deveria pôr em prática uma nova perspectiva que saiba reconhecer “em cada situação a ambivalência que a compõe: a sombra e a luz entremeadas, assim como o corpo e o espírito, interpenetram-se numa organicidade fecunda” (MAFFESOLI, Trata-se de pôr em prática uma perspectiva que saiba contemplar o que está posto, da maneira como realmente é vivido, experienciado e participado. Nesse sentido, o autor defende que:

[...] não se pode jamais esvaziar totalmente um fenômeno, isto é, qualquer coisa de empírico, de empiricamente vivido, através de uma simples crítica racional. Trata-se do coração pulsante da reflexão desenvolvida aqui. É igualmente o que está em ação, de maneira difusa, nos diversos imaginários sociais onde parece prevalecer, cada vez mais, a aceitação ou a acomodação a um mundo tal como é (MAFFESOLI, 1998, p. 20).

Cabe fazer uma referência, também, à dialética, na concepção de Durand (1988). Para esse autor, a verdadeira dialética não é uma síntese apaziguada; ela é uma tensão presente das contraditórias, onde o ponto, onde os eixos da ciência e os da poesia, complementam-se em seu dinamismo contraditório e assimilam-se numa mesma função. As atitudes revolucionárias, a emoção das reuniões de massa, os desfechos de ordem diversa e outras manifestações não racionais que pontuam a vida em sociedade, tendem a explodir e a contaminar todos os setores da vida social, por meio das diferentes expressões de uma afetividade partilhada.

As paixões, as emoções, os sentimentos não seriam características secundárias da ordem política, mas, ao contrário, o substrato de um vitalismo irreprímível que, às vezes, assumiria a forma do político ou como elemento central no ato de conhecimento (MAFFESOLI, 1999).

Os sentimentos não são mais vistos como um simples fenômeno psicológico, ou como um suplemento da alma sem consequência, mas também, como estrutura antropológica. O trabalho, as ações políticas, as festas grupais, a moda, as ações de caridade, são pretextos que legitimam a relação com os outros. Na base de toda a representação ou de toda a ação, uma sensibilidade coletiva e uma reunião extralógica servem de fundamento à existência social (MAFFESOLI, 1999). “Em suma, o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento. (MAFFESOLI, 1999, p. 99).

Trata-se aqui da *contemplação do mundo*, que Maffesoli (1995) considera ser a figura maior da pós-modernidade. É a partir daí que se pode insistir na análise das formas, no levar a sério os fenômenos do dia-a-dia ou na valorização da experiência vivida. Assim, é possível compreender que a vida em sociedade integra aspectos políticos, ideológicos, culturais, emocionais, sentimentais, corporais, e, que, nas palavras deste mesmo autor (1998, p. 53), leva a “[...] compreender que a racionalidade aberta integra como parte o seu contrário, e que é dessa conjunção que nasce toda percepção global”.

Entretanto, faz-se necessário questionar sobre as características do pensamento dominante, que, “esclerosou-se e, por isso mesmo, torna-se um obstáculo à compreensão da vida em seu desenvolvimento” (MAFFESOLI, 1998, p. 26). Para o sociólogo, é preciso apelar para uma Razão Sensível, ou seja, para uma

[...] vitalidade subterrânea ou, pelo menos, uma vitalidade que escape às habituais análises racionalistas, que requer que se saiba pôr em ação um pensamento que se reconcilie com a vida: um vitalismo ou uma filosofia da vida. [...] é preciso sensualizar o pensamento. Mas, se pode haver concordância quanto a essa hipótese, não há como conservar o pressuposto da ciência social moderna que repousa sobre um critério intangível de verdade como medida de todas as coisas (MAFFESOLI, 1998, p. 191).

Os pressupostos que fundamentam essa investigação alinham-se com tais afirmações, quando se considera como imprescindíveis levar em conta os sentimentos, as emoções, a imaginação, a subjetividade. Essas aspirações, que tem um caráter um tanto utópico, com ecos pouco ressonantes, mas que não são novidade. Pelo contrário, enraízam-se em tempos que remontam a Grécia Antiga e renascem no século XVIII, com o Romantismo Alemão.

Sobre esses últimos, citam-se as ideias de Baumgarten [1714-1762] e Schiller [1759-1805], pois todos atribuem às sensações, aos sentidos, um lugar das faculdades humanas. Segundo Ormezzano (2007, p. 19), Baumgarten, “[...] utilizou o termo *aesthetica* pela primeira vez, consagrando esta denominação entre 1735 e 1750 ao estudar um sistema de saberes sensitivos e diferentes do lógico, uma zona do conhecimento na qual se inscrevem as contribuições da arte”.

Entretanto, até os escritos de Kant, as sensações e a subjetividade ainda eram consideradas pouco esclarecidas, bastante problemáticas e nebulosas frente às posições ocupadas entre a “razão verdadeira”. Kant, o primeiro a distinguir pensamento e sensibilidade, razão e sentimento, aparece como marco da estética moderna e contemporânea. Na opinião de Ormezzano (2007, p. 19), os estudos kantianos elevam o valor da subjetividade e do juízo estético no desenvolvimento do pensamento científico,

[...] superando a dicotomia de que todo conhecimento é inato ou adquirido pela experiência, ele encontrou na tricotomia das faculdades humanas – conhecer, desejar, sentir – o princípio dos sentimentos de prazer e desprazer [...] A investigação kantiana enlaça a orientação racionalista e a vertente empirista no desenvolvimento do pensamento científico do século. É o triunfo da subjetividade, do juízo estético, que não determina o fenômeno, mas o reflete.

Neste estudo, destacam-se os legados de Schiller, um filósofo que começa por apoiar o Iluminismo, mas desilude-se com estes ideais quando começa a constatar a onda de violência que esse acaba por gerar (NUNES, 2013). Schiller tem na estética a sua bandeira. Acreditava que através da estética, da arte, seria possível criar a harmonia necessária entre duas faculdades opostas.

Para o filósofo alemão, o homem é dividido por impulsos antagônicos, sendo pressionado por essas duas forças opostas, que recebem o nome de impulsos - o impulso sensível e o impulso formal. “O primeiro impulso é parte da existência física do ser humano, ou da natureza sensível, enquanto o segundo, o impulso formal é parte da existência absoluta do ser humano, ou da sua natureza racional” (NUNES, 2013, p. 21). Tais impulsos fundem-se em uma nova força integrada e orgânica, que liga estes dois polos opostos, criando um novo impulso: o impulso lúdico. O impulso lúdico é que permite que estes dois impulsos ajam em conjunto. Para Schiller (2002, *apud* NUNES, 2013, p. 22),

[...] assegurar a cada um dos dois impulsos os seus limites constitui a tarefa da cultura, que deve fazer igual justiça a ambos e tem de apoiar não só o impulso racional contra o sensível, mas também este último contra aquele. A sua tarefa é, portanto, dupla; *em primeiro lugar*, preservar a sensibilidade contra os ataques da liberdade; *em segundo lugar*, assegurar a proteção da personalidade contra o poder das sensações. O primeiro objetivo é alcançado através da formação da capacidade de sentir, o segundo pela formação da capacidade racional.

Além dessas distinções e esclarecimentos, em sua décima segunda carta, Schiller escreve sobre as relações entre processo estético, conhecimento e moralidade; conjecturando sobre a questão da beleza do ponto de vista da formação humana, dando origem, assim, ao conceito de "educação estética". “Nascia, portanto, um novo paradigma, segundo o qual a educação estética permite a formação completa do humano em seu processo de hominização” (ORMEZZANO, 2007, p. 20).

Seguidor dos pensamentos de Schiller, Read [1893-1968] também teve sua tese amparada em tais preceitos estéticos de sociedade e educação. Para o inglês, a qualidade do pensamento e da compreensão, bem como todas as variações de personalidade e caráter dependem em grande parte, do sucesso do *ajustamento* dos sentimentos e emoções subjetivas com relação ao mundo objetivo. Ainda para este autor (2001, p. 9), “esse ajustamento dos

sentidos ao seu meio ambiente objetivo talvez seja a função mais importante da educação estética”. Dessa forma, o caminho para a harmonia racional, para a postura física e a integração social, perpassa os caminhos da educação estética.

Em consonância com tais preceitos, Maffesoli (1999), abre novos caminhos para possibilidades estéticas. Para o sociólogo, a natureza, na sua unicidade, é um efeito de composição entre a razão e a paixão, e que é essa conjunção que preside às relações humanas, considerando na lógica do conhecimento sensível, o motor essencial da “construção social da realidade”. Essa compreensão do laço social a partir desses parâmetros não-rationais, que são o sonho, o lúdico, o imaginário e o prazer dos sentidos, pode introduzir uma ética da estética.

Dessa maneira, eis que desenvolver e refinar os sentidos passa a ser a tarefa mais urgente nos dias de hoje, sob pena da formação de seres humanos arraigadamente desequilibrados nas suas múltiplas dimensões. Tais pensamentos remetem também aos escritos de Capra (2000 p. 251), quando o autor defende a ideia de que

[...] a visão de mundo sugerida pela física moderna seja incompatível com a nossa sociedade atual, a qual não reflete o harmonioso estado de inter-relacionamento que observamos na natureza. Para se alcançar tal estado de equilíbrio dinâmico, será necessária uma estrutura social e econômica radicalmente diferente: uma revolução cultural na verdadeira acepção da palavra. A sobrevivência de toda a nossa civilização pode depender de sermos ou não capazes de realizar tal mudança

Uma educação abrangente, integrada e comprometida com a humanidade, emerge como importante alternativa para se enfrentar a crise que acomete o mundo e o conhecimento por ele produzido. Se por um lado os problemas ambientais podem advir de um modelo instrumental de progresso que o homem vem adotando ao longo dos anos, por outro, eles se ligam diretamente à sensibilidade e à forma como o ambiente o toca.

Nesse mesmo sentido, Duarte Júnior (2001, p 142) indica que uma certa regressão da sensibilidade humana vem se verificando na contemporaneidade, ou seja, parece haver uma espécie de “anestesia” dos sentidos, ou ainda, “a negação do sensível, a impossibilidade ou a incapacidade de sentir”. Sobre esse aspecto, o psicanalista Hillman (1993, p. 49), evidencia que:

[...] somos anestesiados e tranquilizados com relação ao mundo que habitamos, o que foi chamado de “entorpecimento psíquico”, que se refere não apenas a uma possível catástrofe nuclear, mas a cada detalhe da falta de alma, desde nossas xícaras de café até os sons, as luzes e o ar, o gosto da água e as roupas praticamente descartáveis que colocamos sobre nossas peles, desconfortáveis, porém, fáceis de manter. Ao reprimirmos nossas reações aos detalhes básicos e simples, como os tetos, ao negarmos nosso desgosto e nosso ultraje, na verdade mantemos uma inconsciência que aliena e desorienta a alma interior.

Assim, cabe fazer referência novamente à Maffesoli (1999), quando faz menção ao “desencantamento do mundo”, que, próprio da Modernidade, fez apagar a experiência estética da vida diária, reduzindo-a a lugares como museus ou festas oficiais, bem delimitados e separados da vida corrente. Observador de um movimento inverso que se opera nos dias de hoje, o fenomenólogo visualiza um “reencantamento do mundo”, ou seja, a valorização da experiência, das emoções, dos sentimentos, das afetividades. Em suma, toda essa dimensão estética que constitui o fato de experimentar em comum e que compõe todo o cimento coletivo em uma relação de alteridade, é base de toda sociedade.

1.2 A crise ambiental e o homem contemporâneo: reflexões acerca da Modernidade

O modo como o ser humano entende e se relaciona com o mundo é extremamente contraditório. E isso ocorre desde o início da Modernidade. Primado por estabelecer uma dicotomia entre corpo e mente, entre espírito e matéria, entre ser humano e ambiente natural, o homem acabou por criar um afastamento entre pessoa/natureza, entre racional/sensível.

O impacto dos seres humanos sobre a natureza tem levado a um prejuízo incalculável para o meio ambiente, com consequências imprevisíveis para toda a biodiversidade global. Esse quadro socioambiental que caracteriza as sociedades contemporâneas revela que o impacto dos humanos sobre o meio ambiente tem tido consequências cada vez mais complexas, tanto em termos quantitativos quanto em termos qualitativos. Conforme Capra (2000, p. 11) afirma, as duas últimas décadas do século XX

[...] vêm registrando um estado de profunda crise mundial. É uma crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida — a saúde e o modo de vida, a qualidade do meio ambiente e das relações sociais, da economia, tecnologia e política. É uma crise de dimensões intelectuais, morais e espirituais; uma crise de escala e premência sem precedentes em toda a história da humanidade. Pela primeira vez, temos que nos defrontar com a real ameaça de extinção da raça humana e de toda a vida no planeta.

Para Duarte Júnior (2001), a crise que permeia a sociedade contemporânea tem estreita relação com a crise dos sentidos, pois, numa pretensa exclusividade da razão sobre as formas sensíveis do saber, ignora-se essa por aquela, reduzindo o conhecimento à uma maneira parcial de operação da razão humana, com ênfase no funcionamento e na operacionalidade dos sistemas, na qual considera e inclui o humano. Nas palavras do autor (2001, p. 72), a crise que acomete o estilo moderno de viver

[...] precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real. Se há uma crise, esta deve ser primordialmente debitada àquele modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixe-se claro, ele cumpre o seu papel), com rapidez se espalhou por todos os interstícios de nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. Tal conhecimento, tendo (epistemologicamente) negado desde os seus primórdios o acesso sensível do ser humano ao mundo, veio, num crescendo, desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais ao generalizar-se de modo indiscriminado.

Tendo em vista a relevância das posições desse autor, considera-se importante buscar em seus fundamentos respostas para entender como se constituiu o pensamento que domina e modela a vida na contemporaneidade. Realizando uma breve revisão histórica, encontra-se um rastro de centenas de anos que vêm se formando desde meados do século XV, com o “início da modernidade”, mas que tem suas bases já no século XII, ainda na Idade Média.

Observa-se que, a partir do uso corrente da moeda, já no século XII, a facilidade de comparações, o comércio e a obtenção do lucro, gerou uma mudança de entendimento acerca do valor dos bens. O *valor de troca* foi substituído pelo *valor de uso* dos produtos, “gerando essa atitude que pode ser considerada a essência do mundo moderno: a troca do qualitativo pelo quantitativo” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 42).

Na esteira dessa mudança, outras se mostraram necessárias para atender ao espírito comercial que se instalava e se expandia. O homem começa a medir, representar e dominar o espaço geográfico, mensurando distâncias e a sua precisa representação em mapas, fenômeno que se amplificará com o início do século XV, com as grandes expedições marítimas. Logo, “[...] o espaço vai sendo transformado de algo sentido e vivenciado pelo corpo numa abstração, num objeto de raciocínio representado matematicamente e geometricamente” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p.44).

O tempo, que até então se apresentava como um fenômeno cíclico e evidenciado qualitativamente no mundo ao redor, foi substituído pelos relógios mecânicos, que até meados do século XIV já haviam sido criados, permitindo também quantificar o uso do tempo. “[...] O tempo, portanto, ia se tornando visível não mais através das alterações qualitativas da natureza, e sim por meio dos signos numéricos dispostos nos planos circulares da nova máquina que tanta euforia vinha causando desde a sua invenção” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 43).

Entretanto, será no século XV, considerado o alvorecer da era moderna, que a matematização do mundo se expande e se torna básica para as mais diversas práticas e ofícios da época, provocando profundas transformações na vida e na concepção de mundo dos povos, alterando a forma de o ser humano viver e de se relacionar com o meio ambiente. Como foi

mencionado anteriormente, é no final dos 1400 anos, época em que o domínio do espaço se intensifica, sendo medido e convenientemente representado em escala nos mapas e nas rotas das grandes navegações, que ampliam ainda mais as fronteiras geográficas e mentais.

Tal pensamento expande-se e ocupa todo um estilo de vida e de conhecimento, que, a partir daquele século, passa a alterar-se profundamente, dando entrada ao período Renascentista, a era de redescoberta do humanismo, que traz de volta o olhar do ser humano para si próprio, perspectiva essa, que foi negada durante toda a Idade Média, já que o domínio da religião não abria espaço para tais concepções.

Passado o ano de 1500, a Idade Moderna tem a sua alvorada. O século que ali se inicia pode também ser entendido como um período de ampla carga utópica, de crença em dias melhores, de mais progresso e avanços para a humanidade. O ser humano passou a se libertar das concepções da Igreja. Galileu, considerado o pai da ciência moderna, foi o primeiro a combinar conhecimento empírico com matemática, efetuando experiências para testar ideias teóricas (CAPRA, 2000). Para o mesmo autor (2000, p.25),

O nascimento da ciência moderna foi precedido e acompanhado por um desenvolvimento do pensamento filosófico que conduziu a uma formulação extrema do dualismo espírito-matéria. Esta formulação apareceu no século XVIII na filosofia de René Descartes, que fundava a sua visão da natureza numa divisão fundamental em dois domínios separados e independentes: o da mente (*res cogitans*) e o da matéria (*res extensa*) [...]. Esta visão mecanicista do mundo foi sustentada por Isaac Newton que construiu a sua mecânica naquela base e a tomou o alicerce da física clássica. Da segunda metade do século XVIII ao final do século XIX, o modelo mecanicista newtoniano do universo dominou todo o pensamento científico. Foi comparado à imagem de um deus monárquico que regulava o mundo de cima, impondo nele as suas regras divinas. As leis fundamentais da natureza procuradas pelos cientistas eram então como leis de Deus, invariáveis e eternas, às quais o mundo estava submetido.

Capra (2000) reconhece que a divisão cartesiana e a visão mecanicista do mundo foram simultaneamente benéficas e maléficas, pois promoveram o sucesso no desenvolvimento da física clássica e da tecnologia, mas trouxeram consequências adversas para a civilização. Segundo o escritor (2000, p. 25),

[...] a filosofia de Descartes foi não só importante para o desenvolvimento da física clássica como teve, também, uma tremenda influência na maneira ocidental, em geral, de pensar, até aos nossos dias. A famosa afirmação cartesiana-«*Cogito ergo sum*» — «Penso, logo existo» — levou os ocidentais a equivaler sua identidade com a sua mente, em lugar de com todo o seu organismo. Como consequência da divisão cartesiana, muitos indivíduos concebem-se como «egos» isolados existindo «dentro» dos seus corpos. A mente tem sido separada do corpo e caracterizada pela fútil tarefa de o controlar, assim causando um conflito aparente entre a vontade consciente e os instintos involuntários.

Como consequência da divisão cartesiana “[...] os sentidos corporais passaram a ser cada vez mais colocados sob suspeita, no sentido de não conseguirem produzir um saber confiável e digno do nome” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 48). No século XVIII, considerado um marco dos parâmetros definidores da modernidade e, com o início da Revolução Industrial, o mundo passa por profundas transformações, tanto no que se refere ao uso de técnicas de produção, resultantes dos procedimentos científicos criados nos séculos anteriores, como dos demais setores da vida humana, como as relações familiares, os hábitos, os costumes e a rotina diária das pessoas. Toda a energia deveria ser dirigida para o trabalho, sem desperdícios fúteis e inúteis do ponto de vista produtivo. De acordo com o mesmo autor (2001, p. 51-52).

[...] ao se empregar numa daquelas nascentes indústrias, ao se tornar funcionário de uma organização, sua atividade diária passou a ser regida por uma lógica que lhe era exterior, qual seja, a da nova produção industrial. Ocorrência que o obrigou a dormir, a acordar, a comer e a trabalhar em conformidade com os horários estabelecidos por uma racionalidade produtiva a ele externa e totalmente alheia às suas demandas corporais. Por isso, não é demais afirmar-se que, primordialmente e em termos dos indivíduos, a Revolução Industrial significou um radical *processo de reeducação do corpo humano*. Corpo esse que, de maneira acelerada, precisou adaptar-se a um esquema produtivo que se mostrava indiferente às suas necessidades e ritmos vitais, os quais até então eram obedecidos pelo antigos lavradores e artesãos.

Ao se analisar o século XIX, observa-se que a ciência e a tecnologia têm papel de fundamental importância. Na ânsia por facilitar as atividades do dia a dia e adquirir uma melhor qualidade de vida, novas descobertas e invenções começaram a invadir a vida diária, gerando e conduzindo os pensamentos, as vontades e as relações das pessoas. A máquina e o navio a vapor, as ferrovias, os dirigíveis, os balões, o telégrafo, o telefone, o automóvel e a luz elétrica foram algumas das inovações que contribuíram para a mudança drástica na vida cotidiana, criando uma perspectiva de que seria possível desfrutar de mais tempo livre, destinado ao lazer, às atividades culturais e intelectuais. Dessa maneira, os afazeres manuais ou as pequenas tarefas diárias passaram a ser executadas por máquinas e equipamentos constantemente aperfeiçoados.

Nos domínios científicos, filosóficos e técnicos, a superioridade da razão continuaria inquestionável. “[...] Filósofos, cientistas, homens de negócio, militares e mesmo artistas crêem estar muito próxima a idade da razão para toda a humanidade, idade em que sociedades plenamente racionalizadas deverão, por certo, promover um amplo bem-estar para os seus membros” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 55).

Já no século XX, os primeiros dez anos parecem fluir sem grandes conflitos, entretanto, com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, na Europa, em 1914, a solidez da racionalidade humana, desenvolvida pela ciência e pela tecnologia, se mostra ilusória e começa

a ruir. Tal como Duarte Júnior (2001, p. 55) evidencia,

O vasto acervo técnico e científico que se viera acumulando passará, num instante, a ser empregado não na emancipação do ser humano, e sim em sua destruição. Um mal-estar e uma descrença na tão propalada racionalidade progressiva da humanidade principia ali a eclodir, com o surgimento de novas máquinas, agora, todavia, mortíferas, ou adaptadas para o extermínio, feito o avião, que desde há pouco vinha deslumbrando multidões e arrebatando os entusiastas do progresso. Gases letais, veículos blindados, canhões mais potentes, armas de repetição e com maior precisão de tiro, metralhadoras sincronizadas com o movimento das hélices de aeronaves: são incontáveis os refinamentos que a razão tecnocientífica produz em seu afã de destruir o inimigo.

Ainda sobre o século XX, não se pode deixar de mencionar a Segunda Guerra Mundial, os campos de concentração em Auschwitz, a bomba de Hiroshima, a Guerra Fria, com seus arsênios, plutônios, arsenais atômicos e usinas nucleares, acontecimentos que se mostrara diretamente ligados à exclusividade da racionalidade científica sobre as formas sensíveis do saber. A preocupação centrada no funcionamento e na operacionalidade dos “sistemas” atingiu seu ápice no século XX, contribuindo significativamente para transformações na relação do homem com o meio ambiente. Como defendem Fróis e Housen (2000 p. 18-19),

“[...] os meios de comunicação mudaram também. O transistor e a televisão modificaram os meios de comunicação planetários. Além disso, novos materiais são fornecidos pela Química, devendo destacar-se os plásticos, que desde os anos 50, vão aparecendo com as mais diversificadas propriedades. Os últimos quarenta anos viram desenvolver-se a industrialização; e esbateram-se as fronteiras entre técnicas de produção e técnicas de informação. Todo o objeto da civilização passa a encontrar-se numa situação planetária onde o homem se considera cada vez mais como transformador e não como contemplador. Transformador, quando produz; e transformador, quando consome.

Portanto, do ponto de vista ambiental, é na década de 1960 que a crise começa a ascender. Novos materiais, novos processos de extração de matérias-primas, novas tecnologias e diferentes formas de produzir, comercializar e consumir produtos passam a fazer parte da vida das pessoas. As inovações tecnológicas geraram, por um lado, grande desenvolvimento econômico, mas, por outro, desencadearam um acentuado processo de degradação do meio ambiente, com consequências desconhecidas. Assim, “[...] as fábricas passaram a produzir mais e com mais rapidez, necessitando de consumidores para pôr fim a todos os produtos que eram produzidos nas indústrias” (PEREIRA, CALGARO e PEREIRA, 2012, p. 55).

Em sua obra “Crítica da Modernidade”, o sociólogo Touraine (1994), propõe, como consequência direta dos pressupostos do mundo moderno, o conceito de “sociedade programada”. Para o sociólogo, por sociedade programada se compreendem as sociedades

industriais contemporâneas que adentram o controle da produção de bens e mercadorias, assim como o controle das vontades, dos desejos e dos impulsos eróticos e estéticos do ser humano, num amplo e diversificado mercado alimentado industrialmente.

Além de os processos industriais de extração de matérias-primas e fabricação de produtos muitas vezes serem altamente prejudiciais ao meio ambiente – provocando o desmatamento de florestas, a destruição de espécies da fauna e da flora, a poluição do solo, do ar, de rios e mares – a sociedade é responsável pelo excessivo consumo de bens e produtos, resultando na alta produção de resíduos sólidos e orgânicos, que, em grande, parte são dispensados sem a devida separação por categorias, contribuindo para o desequilíbrio das inter-relações ambientais, econômicas, políticas e sociais.

Dentre os inúmeros prejuízos ambientais resultantes do descarte incorreto de resíduos sólidos e orgânicos, pode-se citar o entupimento de bueiros e tubulações, a proliferação de animais e insetos causadores de doenças, a contaminação de rios, lagos e lençóis freáticos, a poluição do ar e do solo. Além dos prejuízos ambientais, vale ressaltar os prejuízos econômicos e sociais, considerando que há um número significativo de pessoas que têm como sua única fonte de renda o trabalho desenvolvido com a coleta de materiais recicláveis. Nesse sentido, Brandão, Schmidt e Tavares (2009, p. 186) referem que:

[...] ao longo dos séculos, o afastamento entre o homem e a natureza deixou suas marcas nas relações entre o ser humano e o meio ambiente. Ainda hoje, nos tempos da Pós-Modernidade, esse olhar encontra-se projetado em formas estereotipadas de ver o mundo, como, por exemplo, não enxergar a rua da própria casa como uma extensão do pátio, e de nós mesmos, e, dessa forma, relegar toda uma dimensão espacial que, de fato, relaciona-se diretamente com a nossa vida, mas que não é compreendida como tal. Esse olhar estereotipado atinge em grande escala as situações vigentes de calamidade social; trata-se de uma falta de pertencimento ao planeta Terra, sustentada pelo pensamento dicotômico de homem x natureza.

Atualmente, basta ligar a televisão, abrir o jornal, acessar uma página na internet, ou mesmo sair pelas ruas da cidade para se perceber os níveis de desequilíbrio entre homem e natureza, entre sociedade e meio ambiente. Tal como afirma Duarte Júnior (2001, p. 21), fica evidente “quão deseducados e embrutecidos estão os sentidos dos habitantes de nossa modernidade em crise em decorrência de um ambiente social degradado, de um espaço urbano rude e de uma crescente deterioração ambiental”.

Para Beck (1997), as ameaças e as incertezas provocadas pelo desenvolvimento técnico-industrial da sociedade contemporânea fazem com que a sociedade se torne uma “sociedade de risco”. Entretanto, para esse mesmo autor (1997, p. 19), na sociedade de risco, “o reconhecimento da imprevisibilidade das ameaças provocadas pelo desenvolvimento

técnico-industrial, exige a autorreflexão em relação às bases da coesão social e o exame das convenções e dos fundamentos predominantes da racionalidade”.

Nesse mesmo sentido, Barbosa (2008, p. 6) aponta que “as pessoas, na sociedade de risco, são instigadas – para não dizer forçadas – a repensar sobre seus valores, modos de vida e o modelo econômico de desenvolvimento”. Enquanto a sociedade industrial permanece estagnada nesse processo, emerge uma “sociedade reflexiva”, que reconhece os riscos que produz e reage diante disso.

Dessa maneira, reconhece-se que há um significativo número de pessoas preocupadas com o meio ambiente e com a sustentabilidade do planeta, o que vem provocando movimentos importantes na busca por soluções para os problemas e os riscos decorrentes da Pós-Modernidade, o que se tratará no capítulo a seguir.

1.3 O Poder Público e o poder social: novos olhares ao meio ambiente

A violência, as guerras declaradas, a ideia de que os recursos naturais estavam fadados à extinção e as transformações que começaram a surgir entre as décadas de 1960, fizeram com que emergisse, também, grupos preocupados com o futuro do planeta. Dentre os vários movimentos que emergiram naquela época, é importante destacar os acontecimentos de maio de 1968, em Paris, demonstrando uma mudança de percepção das pessoas com causas ambientais e sociais.

[...] O evento de 1968 em Paris começava a dar sinais da insatisfação da população mundial perante as ações dos chefes de Estado com relação às guerras e ao modo como a natureza estava sendo destruída para favorecer os modos de produção capitalista, isso agravou os constantes movimentos ambientais. A preocupação em se ter “um planeta mais azul” como mencionado, era a demonstração clara de uma mudança de percepção das pessoas da época (NASCIMENTO e FARIA e, 2014, p. 41).

O ano de 1968 também ficou marcado pela relevante iniciativa de uma união entre cientistas, sociólogos, políticos, físicos, industriais – que ficou conhecido como o Clube de Roma. Esse grupo se constituiu com o intuito de discutir temas como a sustentabilidade, o meio ambiente e os limites de desenvolvimento, indicando a necessidade de mudança e reflexão sobre padrões de consumo, sobre as reservas de recursos naturais não-renováveis e com o crescimento da população mundial. Segundo Reigota (1994), um dos méritos dos debates do Clube de Roma foi colocar o problema ambiental em nível planetário. Como consequência disso, a Organização das Nações Unidas realizou em 1972, em Estocolmo, Suécia, a Primeira Conferência das

Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano.

Resoluções importantes com relação às políticas e à educação foram firmadas na Conferência de Estocolmo, entre elas, a de que o cidadão deve ser educado para a solução dos problemas ambientais. Pode-se, então, considerar que, a partir desse momento, surge o que se convencionou chamar de Educação Ambiental (REIGOTA, 1994).

O aumento do interesse pelo assunto e a pouca informação a esse respeito evidenciaram a necessidade de estudos e pesquisas sobre o assunto. “A repercussão da Conferência Estocolmo 1972, além de implicar numa etapa importante do avanço da discussão da questão ambiental, repercutiu na urgente necessidade de produção e intercâmbio de informações e conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 15).

A partir desse evento, outras conferências, seminários e congressos internacionais surgiram como espaços de reflexão sobre o tema meio ambiente. Em 1975, a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Conferência de Belgrado, reuniu especialistas em educação e áreas ligadas ao meio ambiente, para definir metas, princípios, objetivos, conteúdos e métodos pertinentes para o trabalho em Educação Ambiental. Nesse encontro, foi elaborado o primeiro documento com orientações para a Educação Ambiental, a Carta de Belgrado.

Na referida declaração, foram definidos seis objetivos indicativos da Educação Ambiental: tomada de consciência, conhecimentos, atitudes, aptidões, capacidade de avaliação e participação. Cabe destacar que a “tomada de consciência” está diretamente ligada à presente proposta de trabalho. De acordo com o documento, a tomada de consciência envolve “[...] ajudar às pessoas e aos grupos sociais a adquirir maior sensibilidade e consciência do meio ambiente em geral” (CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 2). Sobre a meta da Educação Ambiental, o documento propõe (CARTA DE BELGRADO, 1975, p. 2)

[...] formar uma população mundial consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados, e que tenha conhecimento, aptidão, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para prevenir novos.

Nas décadas de 1970 e 1980, muitos estudos e diagnósticos foram realizados, a fim de que pudessem ser reveladas as reais condições sobre o quadro ambiental em níveis locais e globais. Surgiram embasamentos para amparar a legislação, definir a abrangência e as diretrizes para a consolidação de uma política ambiental efetiva, assim como, para a busca de tecnologias que minimizassem os riscos do modelo de desenvolvimento em curso (BRASIL, 2012).

Políticas públicas relacionadas à Educação Ambiental foram elaboradas, em razão da

necessidade de formação de pessoas qualificadas para atender às novas diretrizes. Em 1981, a Lei Federal nº 6.938/1981, instituída Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), incluiu, muito timidamente, a educação como possível aliada na preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental. No Art. 2º, inciso X, identificam-se apenas duas linhas referentes à educação, quando a lei menciona ser um de seus princípios, “a educação ambiental a todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981).

Vários acordos e tratados foram realizados, em nível mundial, durante aqueles anos. Todavia, em sua grande maioria, foram pautados no uso de materiais nucleares, na emissão de poluentes e demais combinações de gases de efeito estufa, o que representava problemas tão distantes da realidade das pessoas, ou seja, o cidadão se sentia pouco incluído nesse processo.

No âmbito mundial e nacional, é importante destacar, ainda, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, encontro que aconteceu em 1992, no Rio de Janeiro, o qual ficou conhecido como Eco-92 ou Rio-92. Nesse evento, que reuniu delegações de 178 países e trouxe para aquela cidade, 114 Chefes de Estado, foram firmados vários documentos com vistas às condutas e às políticas internacionais, que conduzissem a um modo de desenvolvimento sustentável, de maneira a integrar o crescimento econômico, o desenvolvimento social e a sustentabilidade do meio ambiente.

Sobre a ideia de Desenvolvimento Sustentável, termo criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1987 e, debatida na ocasião da Rio-92, Oliveira (2012) tem um olhar mais analítico, que amparado em diferentes autores, mostra uma outra perspectiva sobre este conceito. Segundo esse autor (2012, p.12):

[...] o desenvolvimento sustentável é o que podemos denominar como ideologia. [...]. Enxergamos ideologia como uma consciência classista da realidade, que serve para mascarar as contradições sociais, e faz com que as camadas subalternas não percebam que esta ideologia tem sua gênese na classe dominante. E o desenvolvimento sustentável foi formulado, como vimos anteriormente, pela tecnocracia capitalista – ou “*expertocracia*”, segundo Robert Kurz (1993), ou ainda “*ordem dos especialistas*”, nas palavras de Marilena Chauí (2006) – com o objetivo central de oferecer uma gestão do patrimônio natural enquanto combustível (e capital) para manutenção da reprodução do capitalismo, e ainda, nesta ordem da globalização, manter-se a dominação de trocas desiguais entre países centrais e periféricos. Os países menos desenvolvidos são justamente aqueles que possuem maiores *reservas* naturais, e, por este motivo, devem seguir um receituário detalhado para que possam fornecer tais *riquezas* para a máquina econômica internacional

Assim como defende o antropólogo, filósofo e sociólogo Morin, (2004), acredita-se ser necessária uma reforma epistemológica da própria palavra desenvolvimento, para que haja, de

fato, um desenvolvimento sustentável. *A sustentabilidade do desenvolvimento* é um problema tão complexo, que não se aplica à racionalidade do desenvolvimento moderno. Como explica o autor (2004, p. 9):

A expressão *sustentabilidade do desenvolvimento* não significa um ajustamento suplementar à racionalidade do desenvolvimento moderno. O âmago do conceito – o princípio ético da solidariedade – guarda o imenso desafio contemporâneo de assegurar a sustentabilidade do planeta, no interior de uma crise de civilização de múltiplas dimensões interdependentes e interpenetrantes: ecológica, social, política, humana, étnica, ética, moral, religiosa, afetiva, mitológica [...]

No mesmo sentido, Duarte Júnior (2001, p. 32), elucida que

[...] a degradação do meio ambiente solicita agora não apenas uma intervenção científica e técnica nos moldes das atuais ciência e tecnologia, mas implica numa radical alteração dos parâmetros que norteiam nosso conhecimento, nossa prática e, sobretudo, a educação das novas gerações. [...] de nada valem rigorosas discussões teóricas e projetos detalhistas de regeneração ambiental, fundados ambos num decadente e já provado improfícuo modo de pensar, se a atitude básica — vale dizer, sensível — para com o mundo não for alterada para uma forma diversa dessa que veio embasando a Modernidade.

Haja vista a relevância dessas considerações, destaca-se o evento paralelo que aconteceu na Rio-92, o Fórum das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais (Fórum Global), espaço que reuniu, no Aterro do Flamengo, Organizações Não-Governamentais e movimentos sociais de 177 países, com a participação de milhares de interessados em debater sobre as mais variadas temáticas ambientais. Durante os 11 dias de encontro, entre outros documentos de significativa importância, elaborou-se o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. Nesse documento foram delineados princípios e diretrizes gerais para o desenvolvimento de trabalhos que envolvem o Meio Ambiente, no qual se enfatiza que,

[...] só quando se inclui também a sensibilidade, a emoção, sentimentos e energias se obtêm mudanças significativas de comportamento. Nessa concepção, a educação ambiental é algo essencialmente oposto ao adestramento ou à simples transmissão de conhecimentos científicos, constituindo-se num espaço de troca desses conhecimentos, de experiências, de sentimentos e energia (BRASIL, 2012, p.16).

Muitos movimentos envolvendo a participação da sociedade vêm sendo realizados, através de organizações não-governamentais, grupos e coletivos civis, que, preocupados com os problemas e os riscos incidentes na contemporaneidade, têm se articulado de modo a refletir e atuar, de maneira sensível, frente a variados problemas de diferentes ordens. Tal paradigma

de sociedade (ou comunidade) corresponde a um paradigma estético defendido por Michel Maffesoli, como uma forma de convívio alternativa à preconizada pela perspectiva indicada pela concepção racionalista do mundo. Para o autor (1998), “[...] deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente. Coisas que permitem a cada um, movido pelo ideal comunitário, sentir-se deste mundo e em casa neste mundo” (MAFFESOLI, 1998, P. 137).

De acordo com Ormezzano (2007, p. 28-29), o paradigma estético ao qual se refere Maffesoli,

[...] retoma o ideal comunitário, esmagado pela racionalização da Modernidade, mas renascendo nas mais diversas formas de solidariedade que convivem discretamente no cotidiano, como a enorme proliferação de organizações não-governamentais que suscitam ações generosas e dirigem-se ao afeto dos seus membros, aos humores e dimensões não inteligíveis, procurando formas de convívio presente mais organizadas, aqui e agora, visto que não esperam pela situação ideal de uma sociedade futura.

Especificamente, com relação aos modos de organização-não-governamental, as discussões que têm sido realizadas por esses grupos ou coletivos têm trazido à tona assuntos relevantes que interessam a toda a sociedade e que têm repercutido em transformações importantes no que diz respeito à adoção de medidas governamentais necessárias, à implementação de estratégias e o cumprimento das políticas públicas previstas. Segundo Jacobi (2003, p. 202),

Se o contexto no qual se configuram as questões ambientais é marcado pelo conflito de interesses e uma polarização entre visões de mundo, as respostas precisam conter cada vez mais um componente de cooperação e de definição de uma agenda que acelere prioridades para a sustentabilidade como um novo paradigma de desenvolvimento.[...] O desafio que está colocado é o de não só reconhecer, mas estimular práticas que reforcem a autonomia e a legitimidade de atores sociais que atuam articuladamente numa perspectiva de cooperação, como é o caso de comunidades locais e ONGs. Isto representa a possibilidade de mudar as práticas prevalentes, rompendo com as lógicas da tutela e da regulação, definindo novas relações baseadas na negociação, na contratualidade e na gestão conjunta de programas e atividades, o que introduz um novo significado nos processos de formulação e implementação de políticas ambientais.

Em 1997, o tema Meio Ambiente passou a fazer parte dos Temas Transversais propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dois anos mais tarde, foi sancionada a Lei nº 9.795/1999, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), na qual consta que a “Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma

articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior” (BRASIL, 1999, p.3). Isso representou um grande avanço para as políticas públicas voltadas para o meio ambiente e a educação. Pela Lei nº 9.795/1999, a Educação Ambiental é entendida como “[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999, Art. 1º), atribuindo um valor de participação ativa dos cidadãos na defesa e conservação do meio ambiente.

A lei evidencia na Sessão III, que trata de Educação Ambiental Não-Formal, a competência do poder público no que se refere à sensibilização da comunidade a respeito das questões ambientais. Enfatiza, também, seu compromisso de articular e envolver todos os níveis de ensino, todas as empresas, lideranças governamentais e não-governamentais nessa grande mobilização. Isso fica explícito, quando preconiza que,

[...] entendem-se por educação ambiental não-formal as ações e práticas educativas voltadas à sensibilização da coletividade sobre as questões ambientais e à sua organização e participação na defesa da qualidade do meio ambiente. Parágrafo único. O Poder Público, em níveis federal, estadual e municipal, incentivará: I - a difusão, por intermédio dos meios de comunicação de massa, em espaços nobres, de programas e campanhas educativas, e de informações acerca de temas relacionados ao meio ambiente; II - a ampla participação da escola, da universidade e de organizações não-governamentais na formulação e execução de programas e atividades vinculadas à educação ambiental não-formal; III - a participação de empresas públicas e privadas no desenvolvimento de programas de educação ambiental em parceria com a escola, a universidade e as organizações não-governamentais; IV - a sensibilização da sociedade para a importância das unidades de conservação; V - a sensibilização ambiental das populações tradicionais ligadas às unidades de conservação; VI - a sensibilização ambiental dos agricultores; VII - o ecoturismo (BRASIL, 1999, Art. 13).

Atualmente, percebe-se uma singela mudança de perspectiva no que diz respeito tanto ao entendimento das inter-relações entre meio ambiente, desenvolvimento social e crescimento econômico, quanto às concepções educativas adotadas pelos órgãos constituintes do sistema de ensino. O termo “desenvolvimento sustentável” foi, no âmbito conceitual, substituído pela palavra “sustentabilidade”, indicando que o meio ambiente passa a ganhar a sua própria independência e autonomia na relação entre os aspectos ecológicos, sociais e econômicos. Segundo Bodnar (2012, p. 36), “[...] nenhum dos elementos (ecológico, social e econômico) deve ser hierarquicamente superior ou compreendido como variável de segunda categoria”.

Muitas discussões têm sido realizadas e levadas a efeito no que diz respeito à conscientização ambiental e ao equilíbrio entre as esferas ambientais, econômicas e sociais. Isso tem refletido positivamente nos setores da educação e da pesquisa científica e vem

revelando perspectivas favoráveis na área da Educação Ambiental.

Além disso, inúmeras ações e instrumentos legais voltados para a Educação Ambiental foram implementados a partir da Lei 9.795/1999. Cabe destacar, ainda, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), regulamentado em 2002. Suas ações destinam-se a assegurar a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida. Nesse sentido, assumem-se algumas diretrizes que dizem respeito à transversalidade e interdisciplinaridade; descentralização espacial e institucional; sustentabilidade socioambiental; democracia e participação social; aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de ensino e outros que tenham interface com a educação ambiental (BRASIL, 2005).

Recentemente, em junho de 2012, no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20) renovou o compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes.

Simultaneamente a esse evento, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Sem muitas alterações às leis já instituídas, orienta e define marcos legais, princípios e objetivos, organização curricular, sistemas de ensino e regime de colaboração, muitos já determinados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei nº 9.795, de 1999, a qual dispõe sobre a Educação Ambiental. Assim, reafirma que

[...] a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integralmente nos seus projetos institucionais e pedagógicos (BRASIL, 2012, Art. 7º).

Essas considerações evidenciam o contexto político atual, no país e no mundo, em torno do meio ambiente. Nesse sentido, é possível vislumbrar uma abordagem pedagógica que transcende à mera aplicação dos conhecimentos racionais, de procedimentos permitidos pelo conhecimento lógico conceitual. No entanto, para dar conta da perspectiva aqui defendida, considera-se, mediante uma abordagem estética, devem ser trabalhados os vínculos de

identidade com o seu entorno.

Reigota (1994) defende que, embora a preservação de determinadas espécies animais e vegetais e dos recursos naturais sejam importantes, “O que deve ser considerado prioritariamente são as relações econômicas e culturais entre a humanidade e a natureza e entre os homens” (1994, p. 9-10).

Nesse sentido, a ética ocupa uma posição fundamental na Educação Ambiental. Segundo o pesquisador (1994, p. 11), a Educação Ambiental crítica está “[...] impregnada da utopia de mudar radicalmente as relações que conhecemos hoje, sejam elas entre a humanidade, sejam entre esta e a natureza”. Para tanto, o autor defende que o componente reflexivo da Educação Ambiental é tão importante quanto o componente ativo ou o comportamental, quando tende a questionar os conceitos políticos, educativos e das relações sociais.

Com referência ao presente estudo, cabe observar que o município onde foi realizada a pesquisa, tem uma população aproximada de 184.869 habitantes, sendo que, desses, 180.159 residem na área urbana (IBGE, 2010). Tal realidade resulta na produção de cerca de 90 toneladas de lixo urbano diariamente (PMPF, 2011). No ano de 2010, foi implantado pela Prefeitura Municipal, o sistema de Coleta Seletiva do Lixo na cidade. Em razão desse trabalho, associações e cooperativas de catadores de materiais recicláveis são beneficiados com a entrega deste material, diretamente nos galpões e nas usinas de reciclagem. Nesses espaços, é realizada a classificação, a separação, a prensagem e o enfardamento dos materiais para serem enviados às indústrias de reciclagem. Além de reduzir o volume do lixo que é disposto nos aterros sanitários, prolongando sua vida útil, a criação de programas de Educação Ambiental de coleta seletiva garante uma relação de apoio às associações e cooperativas de catadores de materiais recicláveis, contribuindo, também, para que essas pessoas tenham uma vida mais digna.

Olhando por esta ótica, parece que essa dinâmica funciona em perfeita harmonia, no entanto, é muito elevada a quantidade de resíduos orgânicos e entulhos da construção civil que chega aos galpões de reciclagem, e que deveria ser exclusivamente de resíduos recicláveis. Tais constatações reforçam a ideia de que é necessário sensibilizar os cidadãos quanto à sua participação e importância dentro desse processo. Não há dúvida de que os procedimentos inadequados advêm da falta de informação quanto ao uso dos containers, à falta de sensibilidade e conscientização sobre causas ambientais e sociais.

Nessa mesma direção, Jacobi (2003), em suas reflexões, menciona que a cidadania tem relação estreita com o modo como encara-se a relação entre ser humano e natureza, com o mundo e com os outros. Nas palavras do autor (2003, p. 198),

Cidadania tem a ver com a identidade e o pertencimento a uma coletividade. A Educação Ambiental como formação e exercício de cidadania refere-se a uma nova forma de encarar a relação do homem com a natureza, baseada numa nova ética, que pressupõe outros valores morais e uma forma diferente de ver o mundo e os homens. A Educação Ambiental deve ser vista como um processo de permanente aprendizagem que valoriza as diversas formas de conhecimento e forma cidadãos com consciência local e planetária.

Duarte Júnior (2001) faz referência à existência de uma espécie de “contracorrente” brotando na mente do conhecimento estabelecido, ou seja, uma educação da sensibilidade por meio da estética, que conjuga processos sensíveis e cognoscíveis, sob um movimento dialético plenamente vivenciado. O autor considera que a educação do sujeito, em sua dimensão imaginativa, emotiva e sensível (ou corpórea) deve ser colocada como origem de todo o projeto que vise a educá-lo e a fortalecê-lo como princípio da vida em sociedade.

No entanto, reconhece que é preciso uma mudança de perspectiva, e que tais modificações exigem esforços para que se possa “construir uma nova razão, em que se unam conceito e particularidade, abstração e concretitude, espírito e corpo, pensamento e sentimento” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 35).

Com base nas referências acima e levando em consideração o que foi relatado acerca da experiência vivenciada no município onde foi realizada a pesquisa, considera-se pertinente reafirmar os posicionamentos já postos, enfatizando a relevância da Educação Ambiental, efetivamente concebida como um processo de formação. Somente assim os órgãos políticos e a própria sociedade estabelecerão uma nova relação com a natureza e com os homens e promoverão a formação de cidadãos com consciência local e planetária.

1.4 Anestesia dos sentidos e empobrecimento da experiência

Como se observou nos capítulos iniciais deste estudo, o “jeito moderno de se viver” acabou acentuando o processo de anestesiamiento dos sentidos nos sujeitos. Devido às novas tecnologias, aos novos meios de comunicação, às novas maneiras de entretenimento, aos novos meios de se relacionar com os outros e com o mundo, passou-se a ter um afastamento entre ser humano e natureza, entre o sujeito e o outro, e o sujeito e seu próprio corpo. A informática, aliada às tecnologias de ponta, os jogos eletrônicos e de realidade virtual, tiram dos sujeitos a oportunidade de vivenciarem, de fato, situações e experiências reais. Como já afirmava Duarte Júnior (2001, p. 114), “parece, pois, que a realidade do homem contemporâneo vem lhe chegando cada vez mais pelos instrumentos da mídia do que sendo vivida através da experiência integralmente física”.

O tipo de conhecimento e o jeito moderno de viver provocam o embotamento e o não desenvolvimento da sensibilidade dos sujeitos, o que Duarte Júnior (2001) chama de “anestesia”, ou “anestesiamento das capacidades sensíveis humanas”, ou seja, uma espécie de impossibilidade ou incapacidade de sentir, promovendo o empobrecimento nos processos de formação integral humana. A partir desta regressão da sensibilidade, passa-se a identificar uma sociedade caracterizada pelo anestesiamento das faculdades de sentir e de perceber o mundo ao seu redor.

Extremamente problemático para esta e para as futuras gerações, vê-se que a ausência de relação de pertencimento, a falta de sensibilidade dos sujeitos com o outro e com seu meio, acaba se refletindo em problemas socioambientais, morais e éticos mundiais. Para que as pessoas se tornem sujeitos mais atentos e mais integrados, sensíveis às coisas que os rodeiam, conscientes dos acontecimentos à sua volta e com capacidade para refletirem e agirem sobre eles, é necessário que estejam abertos e receptivos ao que vem do “exterior”.

Larrosa (2014), ao propor que se pense a educação a partir da combinação experiência/sentido, sob um olhar estético e existencial, propõe, de forma aparentemente antagônica, o conceito da palavra “experiência” e, também, a lógica de destruição generalizada da experiência. Segundo o filósofo (2014, p. 18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

A Modernidade proporciona muitos avanços, muitas informações às pessoas, mas, levadas pela falta de tempo, pelo excesso de trabalho ou pelo bombardeio de informações e opiniões, não se permitem parar para pensar, sentir, escutar, ver com profundidade, observar com atenção (LARROSA, 2014). Nas palavras do autor (2014, p. 25),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Quanto ao sentido, Larrosa (2014) destaca que o sujeito da experiência pode ser transformado pela experiência, que, submetido a uma *lógica da paixão*, se define não por sua atividade, mas por sua passividade para ser transformado pela experiência. Portanto, o sujeito da experiência não é, primeiramente, um sujeito ativo, mas, um sujeito passional, receptivo,

aberto, exposto. Sujeito que se define por sua entrega, sua exposição, sua abertura, para ser transformado pela experiência, ou não.

Assim, o saber da experiência se constitui no modo “[...] como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2014, p. 32).

A experiência funda também uma ordem epistemológica e ética. De acordo com o autor (2014, p. 30), “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos”. Portanto, a experiência pode ser entendida como a mediação entre o conhecimento e a vida.

Falando com poética sobre a experiência, Larrosa propõe que pensar a educação a partir da experiência vincula-se mais a uma arte, do que a uma técnica ou prática que se possa definir ou conceituar em moldes positivistas ou cartesianos. Nas palavras do autor (2014, p. 10):

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências em outros tremores e em outros cantos. Em algumas ocasiões, esses cantos de experiência são cantos de protesto, de rebeldia, cantos de guerra ou de luta contra as formas dominantes de linguagem, de pensamento e de subjetividade. Outras vezes são cantos de dor, de lamento, cantos que expressam a queixa de uma vida subjugada, violentada de uma potência de vida enjaulada, de uma possibilidade presa ou acorrentada. Outras são cantos elegíacos, fúnebres, cantos de despedida, de ausência ou de perda.

Assim, a experiência como fenômeno estético, trata-se de um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal, muito distante de métodos empíricos e experimentais. “Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo que configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou uma forma humana singular de estar no mundo que é, por sua vez, uma ética (modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo)” (LARROSA, 2014, p. 32).

Entretanto, o que se percebe nos ambientes formais de ensino, tanto no que diz respeito às concepções teóricas, metodológicas ou aos conteúdos que são ministrados, é que há uma tendência maior ao discurso teórico e interpretativo dos fenômenos que envolvem a estética, do que a valorização da capacidade sensível dos educandos efetivamente vivenciadas. Isso contribui para o aumento da anestesia dos sentidos e do empobrecimento da experiência.

Duarte Júnior, ao tratar dessas questões, resgata dos gregos o termo “estesia”, tomando-

o como “faculdade de sentir”, como “sensibilidade”. A partir de sua tese *O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível* (2001), o autor (2001, p. 14) propõe uma educação da sensibilidade, em que os sentidos e as sensações deveriam ser “as bases sobre as quais repousam todo e qualquer processo educacional”. Segundo o escritor, sua tese “[...] poder-se-ia muito bem denominar *educação estética*. [...] Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra “estética” - , indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 13).

Através da educação estética é possível integrar tanto o conhecimento corporal quanto o conhecimento abstrato, ampliando nos educandos as possibilidades de compreensão da realidade e alargando seus entendimentos acerca do seu “conhecer” o mundo e o seu “ser” no mundo. A sua utilização favorece a construção do conhecimento de uma maneira sensível e inteligível, contribuindo para a formação de sujeitos mais integrados no ambiente em que vivem. Tais reflexões levam aos pensamentos do fenomenólogo Merleau-Ponty (1999, p. 6-7), quando afirma que,

[...] tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. [...]. Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia com relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio.

Read (2001), anterior a Duarte Júnior (2001), já defendia a tese da formação integral do sujeito por meio da educação estética, acreditando que por via desta, seria possível desenvolver e refinar os processos sensíveis e perceptivos dos educandos em harmonia e integração com o seu ambiente. De acordo com Read (2001, p. 6),

Uma das mais acertadas lições da moderna Psicologia e das recentes experiências históricas é que a educação deve ser um processo não apenas de individualização, mas também de *integração*, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social. Desse ponto de vista, o indivíduo será “bom” na medida em que sua individualidade for percebida dentro do todo orgânico da comunidade. Seu toque de cor contribui, por mais imperceptível que seja, para a beleza da paisagem - sua nota é um elemento necessário, embora despercebido, da harmonia universal (READ, 2001, p. 6)

Para o mesmo autor (2001, p. 9) a educação estética é de extrema importância dentro desse processo, pois pode “[...] propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano,

ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence” (READ,

De acordo com Read (2001), todas as faculdades de pensamento, de lógica, de memória, de sensibilidade e de intelecto são inerentes aos processos que envolvem a educação estética. Para o autor, a educação estética pode se apresentar em formas de expressões distintas, como a Educação visual (olho); Educação plástica (tato); Educação musical (ouvido); Educação cinética (músculos); Educação verbal (fala) e a Educação construtiva (pensamento). Como é possível perceber, se estabelece uma conexão direta entre tais aprendizados e os processos que permeiam a utilização da arte.

Sobre a possibilidade de a arte concorrer para o desenvolvimento desses aprendizados, Duarte Júnior (2001) destaca a necessidade de mudança de perspectiva, argumentando que, em outras épocas, quando os sentidos não estavam bombardeados pela mídia e pela tecnologia e as cidades não eram tão inseguras, o contato com a arte bastava para propiciar o refinamento dos sentidos. No entanto, com a realidade atual, o que se observa é o embrutecimento da sensibilidade. Dadas tais constatações, Duarte Júnior propõe educar o olhar, a audição, o tato, o paladar e o olfato, para que os educandos possam ampliar seus sentidos e percepções e retomar hábitos simples e cotidianos, ou seja,

É preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. [...] O que se consegue de inúmeras maneiras, incluído aí o contato com obras de arte. Não nos esqueçamos, portanto, da arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas e saboreadas “no pé”, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso tudo de que a vida moderna nos vem afastando (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 29).

Embora se considere que “[...]o ser humano se apropria do mundo por meio do sensível em toda sua atividade e, especialmente, na atividade artística [...]” (ORMEZZANO, 2009, p. 36), reconhece-se que a experiência artística é apenas uma parte da educação estética. Ou seja, as experiências estéticas não se limitam apenas às obras de arte. Nas experiências estéticas podem-se incluir, além das experiências artísticas, as experiências sensíveis a partir de fenômenos naturais, do lúdico, da arte popular e de eventos cotidianos. Tal como afirma Ormezzano (2007, p. 26),

[...] nas reflexões desenvolvidas sobre educação estética, há conceitos que extrapolam a educação da sensibilidade diante dos fenômenos naturais ou diante das obras de arte, por mais que se inclua também a literatura, não somente as demais linguagens artísticas. [...] é mister destacar que a educação estética prioriza também a imaginação, a capacitação para o jogo, o amplo espectro da estética do cotidiano que considera o design, a arquitetura, o artesanato, a música popular, a comunicação audiovisual e a arte de rua, assim como todos os estilos de sociabilidade, ou seja, algo bem além do estreito marco da educação formal.

Segundo Duarte Júnior (2001), são considerados dados sensórios simples, os estímulos elementares que chegam do ambiente externo, como, por exemplo, a textura de uma casca de árvore, a aspereza da areia, a cor da terra, o lampejo de um raio, o aroma de uma flor, etc. Para o educador, é de grande importância que esses estímulos sensórios sejam possibilitados à criança durante o seu crescimento, desenvolvendo e aperfeiçoando a sua capacidade perceptiva.

Daí a importância de educar os sentidos, de modo a cultivar nos educandos uma abertura necessária para que aconteçam experiências significativas, que contribuam para o crescimento e o desenvolvimento sensível dos sujeitos, para que consigam vivenciar, de fato, os fenômenos que fazem parte do seu dia a dia. Experiências que não se restrinjam somente à contemplação de obras de arte, sejam elas famosas ou não, pois ambas apenas ganham significado quando resultam de uma relação dos sentidos e quando vinculadas à vida e às experiências efetivamente vividas .

O contato, de forma significativa, com a arte possibilita a ampliação das capacidades perceptivas e sensíveis e proporciona ao partícipe (autor ou espectador) uma experiência estética, que, desde já, se configura em sentidos maiores. O trabalho artístico consiste em “[...] combinar e articular os dados sensórios simples (luzes, cores, sons) numa configuração que carregue um significado maior do que a mera soma de pequenas experiências sensoriais” (DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 153). Além de representar uma ampliação das capacidades perceptivas que se erradia dos estímulos visuais, táteis ou sonoros, provoca também a expressão de pensamentos e sentimentos. Ainda para esse autor (2001, p. 153),

a experiência estética proporcionada por sua obra, assim, pode ser considerada uma experiência *sensível*, ou seja, maior e mais complexa que a simples experiência *sensorial*, pois portadora de um sentido, de uma significação que se espalha para além dos estímulos elementares provenientes dos materiais empregados. Ela nos fala de vida e morte, de alegria e tristeza, de sorte e fatalidade, de sonhos e desencantos, dialogando com a inteireza de nossa corporeidade.

Muitas relações estão envoltas no processo de criação artística e os fenômenos que abarcam o corpo, as sensações, as emoções e o imaginário. De acordo com Paín e Jarreau (1996), o processo de criação e o fazer artístico passam por três planos: o plano das

coordenações sensório-motoras, o plano dos afetos e o plano da constituição do “eu”. O corpo, por sua vez, é o lugar onde planam as coordenações sensório-motoras que, através das percepções subjetivas, resultam em ações humanas. Tomadas por um sentido pessoal, essas ações transcendem os planos individuais e materiais e emanam ao plano abstrato e a todo o corpo social. Para as autoras (1996, p. 54),

O corpo também é o lugar de ressonância da emotividade. A própria atividade plástica desperta afetos latentes ligados aos vestígios mais antigos da memória. O trabalho com o material amorfo, a dupla postura ativa e contemplativa, a riqueza das sensações cinestésicas e visuais, o esforço de criação imaginária, tudo contribui para a emergência da emoção. Essas emoções, sentidas no corpo, procuram se exprimir através de movimentos e sensações, respectivamente transformáveis em gestos e em cores. A representação e seu conteúdo manifesto constituem o signo complexo de uma experiência emocional.

No ato criador, o artista materializa o espírito, o sensível, as emoções. A obra artística impulsiona, de modo simbólico, o que se vive normalmente na vida cotidiana. Há situações em que a pessoa esvai-se, fica exaurida, experiencia e, com isso, reencontra-se. Assim como se refere Maffesoli ao artista, ao fazer artístico e ao seu produto. “[...] Ele é sua obra, bem como ela se torna uma parte dele próprio. É talvez essa globalidade que faz do trabalho artístico uma coisa à parte. Uma coisa sagrada e misteriosa que a aparenta com a obra divina. Muito precisamente, porque a separação sujeito-objeto aí não existe” (MAFFESOLI, 1999, p. 338). A arte transcende, já que as ações provocadas são reais, ou, potencialmente partilhada com outros, criando uma identificação, uma comunidade, mesmo que uma comunidade invisível. Dessa forma, se unem os dois extremos da cadeia, o que reforça a ideia de que a arte não é nada individualizada, mas uma massa global, que faz experimentar junto emoções, ultrapassando a existência particular e integrando o todo coletivo.

Sendo assim, fica evidente que a educação estética pode proporcionar uma abertura sensível de que se precisa para enfrentar a “crise complexa, multidimensional, cujas facetas afetam todos os aspectos de nossa vida” (CAPRA, 2000, p. 11), – incluindo aí a sensibilidade e as emoções.

Para que haja uma maior comoção das pessoas com os problemas socioambientais, para que haja o enriquecimento da experiência (e não o contrário), para que haja a estesia dos sentidos (e não a anestesia dos mesmos), e, por fim, para que haja um reencantamento do mundo, é preciso, primeiramente, que o sujeito se exponha e permita a abertura necessária para sentir o mundo e sentir o desejo de nele atuar. Desse modo, acredita-se na Educação através da Arte como uma maneira de oferecer possibilidades e proporcionar espaços e meios necessários

para a junção do conhecimento sensível e inteligível.

1.5 As práticas pedagógicas sob o olhar do currículo de Artes

São inúmeros os pontos de vista acerca do papel da Arte na escola. Tais entendimentos são reflexos de questões específicas que têm relação estreita com a função social atribuída à escola em vários tempos e espaços. Segundo Hernández (2000), as mudanças nas concepções e nas práticas da educação em arte não são devidas apenas a uma única ordem, mas a um conjunto de agentes que vão desde as próprias correntes artísticas e estéticas, às tendências educativas dominantes, passando pelos valores sociais e pelas mentalidades que regem cada época. Para esse autor (2000, p. 66),

Reconhecer a relação entre essas mudanças de denominação, as práticas escolares e as concepções sociais que lhe servem de inspiração torna-se [...] essencial para qualquer docente ou pessoa interessada pela educação escolar, pois lhe permite identificar os componentes ideológicos que guiam as decisões curriculares, suas próprias concepções e as ações na sala de aula.

Para a melhor compreensão dos atuais direcionamentos e das práticas de ensino-aprendizagem em Arte, determinadas pelo currículo escolar na contemporaneidade, é necessário que se faça uma breve explanação acerca dos diferentes enfoques do Ensino da Arte ao longo de sua história no ensino formal brasileiro. Da mesma forma, ao realizar uma retrospectiva sobre a organização do Ensino da Arte no Brasil, amplia-se a compreensão acerca da errônea interpretação e desvalorização que se constituiu ao longo dos tempos sobre o Ensino da Arte, tanto por parte da comunidade escolar, da sociedade em geral, como dos que desenvolvem e determinam o seu currículo.

Ainda durante o século XIX, sob o domínio imperial, o ensino da arte era voltado para a valorização de um estilo neoclássico, que estava em pleno auge na Europa, mas que pouco significava ao brasileiro, anulando a identidade cultural e artística nativa que aqui já acontecia. As produções artísticas eram realizadas por uma elite, que detinha tais conhecimentos e serviam, na maior parte, para adornar a Corte e para a conservação do poder (BARBOSA, 1986).

Com a República, foi reiterado o preconceito contra o Ensino da Arte, simbolizado pela Academia de Belas-Artes, que, por questões políticas, era organizada e composta por franceses e bonapartistas. Com a queda de Napoleão do poder, em março de 1816, chegaram ao Brasil novos integrantes para organizar o ensino das Belas-Artes no país. Em agosto do mesmo ano,

pôs-se em funcionamento a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, mas que teve seu nome mudado para Academia Imperial de Belas-Artes em 1826, para, finalmente, depois da Proclamação da República, se chamar de Escola Nacional de Belas-Artes. É bom que se diga, no entanto, que sempre esteve a serviço dos ideais da aristocracia e do sistema monárquico (BARBOSA, 1986).

Além do modo elitista, cabe destacar o caráter pragmático atribuído ao Ensino da Arte. Pelo Decreto de 1816, Dom João VI determina a fundação de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro, pois considera que “[...] grandes *socorros da estética* para aproveitar os produtos cujo valor e preciosidade podem vir a formar do Brasil o mais rico e opulento dos reinos conhecidos” (BARBOSA, 1986, p. 21). De acordo com a mesma autora (1986), no final do século XIX e início do século XX, seguindo propósitos positivistas e liberalistas de Rui Barbosa, o ensino do Desenho institui-se como disciplina obrigatório nos currículos do primário e do secundário. Com aulas de desenho decorativo, desenho geométrico, desenho de máquinas e desenho de arquitetura, o Ensino da Arte era de caráter técnico e utilitarista, voltado para a produção industrial e para o desenvolvimento econômico do país.

A Escola Nova – tendência pedagógica difundida na Europa e nos EUA já no final do século XIX – e que, a partir de 1930, começa a ter força no Brasil, surge justamente para propor novos caminhos à educação. Segundo Aranha (1996, p. 167), “representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência”, que se volta para a problemática do indivíduo, que vive e interage em um mundo dinâmico. Para este autor (1996, p. 168),

[...] compreende-se o ideário escola novista a partir da situação social e econômica em que foi gerado. [...] A crescente industrialização da sociedade contemporânea, com suas rápidas transformações, requer a ampliação da rede escolar, bem como uma escola que prepara para o novo; além do mais, as esperanças de superação das desigualdades sociais encontram na adequada escolarização uma promessa de mobilidade social.

Com a proposta da Escola Nova, passou-se a valorizar não somente o aspecto racional da criança, mas também os emocionais e sensoriais. Os conteúdos favoreciam a aprendizagem por meio da experiência, da pesquisa, da criatividade e da liberdade pessoal. A metodologia fomentava a livre-expressão, a subjetividade, a espontaneidade, com ênfase no processo educativo e desenvolvimento da capacidade criadora, com base nos interesses e experiências reais do mundo da criança (ARANHA, 1996).

Nas duas primeiras décadas do século XX, a Escola Normal de São Paulo criou a cadeira de Psicologia Aplicada à Educação, que, calcada nos estudos de Adalgiso Pereira, buscava um novo modo de ver o desenho, de natureza psicológica, um *mental test* capaz de fornecer dados sobre o estado da cultura, o valor e a dimensão do patrimônio ideativo da criança (BARBOSA, 1986).

Em 1948, iniciativas voltadas para o Ensino da Arte, de caráter não-formal, passaram a ser realizadas. O artista plástico e arte-educador Augusto Rodrigues fundou, no Rio de Janeiro, a primeira Escolinha de Arte fundamentada no desenvolvimento da capacidade criadora e da imaginação, influenciado pelas propostas de John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, idealizadores do movimento escolanovista no mundo. Entretanto, tais concepções de ensino foram aplicadas erroneamente nas escolas, gerando deformações e simplificações na ideia original, o que gerou a banalização do “deixar fazer”, com poucas, ou nenhum tipo de intervenção por parte do professor (BARBOSA, 1986).

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada como “atividade educativa” e não disciplina, abordando de maneira pouco definida o conhecimento. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (BRASIL, 1998, p. 26),

[...] a introdução da Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, principalmente pelo aspecto de sustentação legal para essa prática e por considerar que houve um entendimento em relação à arte na formação dos indivíduos. No entanto, o resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas).

Na década de 1970, a equipe do *Getty Center for Education in the Arts* realizou estudos e pesquisas sobre o Ensino de Arte nos EUA, sistematizando como consequência, uma proposta denominada *Disciplined Based Art Education (DBAE)*, que, em português, se aproxima de *Arte-Educação como disciplina*. O programa de ensino buscava valorizar a Arte como disciplina, considerando-a tão importante como as demais disciplinas no currículo escolar, com contornos próprios e conteúdos específicos a oferecer, apontando a necessidade de um currículo de Artes dividido em quatro eixos: Produção de Arte, Crítica de Arte, Estética e História da Arte (EISNER, 1997; 2010).

Tal proposta repercutiu e gerou movimentos em diversos países, inclusive no Brasil. Na década de 1980, a arte-educadora Ana Mae Barbosa, fundamentada nas ideias do programa do *Disciplined Based Art Education (DBAE)*, apresenta uma proposta de Ensino da Arte que

buscava uma visão integradora do conhecimento e do Ensino de Arte, denominada *Metodologia Triangular do Ensino da Arte*. Elaborado a partir de três ações básicas, Barbosa (2005, 35), enfatizava que,

[...] um currículo que interligasse o fazer artístico, a História da Arte e a análise de obras de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

Em seguida, Ana Mae Barbosa, em lugar de história da arte, prefere a designação "contextualização", por considerar que essa expressão permite fazer referência a diferentes espaços e tempos. Em lugar de leitura da obra de arte, a autora sugere "leitura de imagens", considerando que outras imagens podem servir também ao aprendizado da gramática visual (ORMEZZANO, 2007). Segundo Barbosa (2005), ao contrário da abordagem do DBAE, a Proposta Triangular possibilita estabelecer uma interação dinâmica e multidimensional entre temáticas e conteúdos relacionados à arte e às demais áreas do conhecimento, promovendo uma inter-relação de disciplinas e o direcionamento à multiculturalidade, aos temas transversais e à arte popular.

Entretanto, foi somente em 1999, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que a legislação educacional brasileira incluiu Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1999). Como se pode constatar, pela transcrição abaixo, o reconhecimento da importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens não se deu de forma tão serena e tranquila:

Após muitos debates e manifestações de educadores, a atual legislação educacional brasileira reconhece a importância da arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens, incluindo-a como componente curricular obrigatório da Educação Básica. No Ensino Fundamental, a Arte passa a vigorar como área de conhecimento e trabalho com as várias linguagens e visa à formação artística e estética dos alunos (BRASIL, 1999, p. 15).

Contudo, como observa Fisch (2006), as concepções teóricas do Ensino da Arte que abrangem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1999), não são bem definidas e não fornecem fundamentos suficientes aos professores, a respeito dos seus objetivos educacionais, nem mesmo oferece subsídios para uma reflexão acerca de diferentes correntes ideológicas e de distintas posturas pedagógicas.

Percebe-se que a utilização da Arte no Brasil sofreu influência de interesses e situações externas à Arte e à Educação. Tais desdobramentos e modificações que se deram ao longo dos

tempos, concretizaram-se nas várias propostas curriculares utilizadas atualmente em âmbito escolar. Como constatado por diversos autores e pesquisadores, podem ser identificadas, nas várias propostas curriculares, diferentes concepções acerca dos objetivos, valores e das finalidades educativas do Ensino da Arte, que podem ir desde o enfoque na expressão individual até a orientação para a compreensão da cultura visual, passando pelo desenvolvimento de capacidades intelectuais. Conforme a autora (2001, p. 22), “apesar de adotarem diferentes enquadramentos na análise dos desenhos curriculares, todos concordam num ponto: o Ensino da Arte é um assunto complexo e, como tal, não se fundamenta exclusivamente numa ou noutra ordem de pressupostos”.

Duarte Júnior, já propunha, na década de 1980, no Brasil, suas compreensões sobre os *Fundamentos Estéticos da Educação*, dando origem ao livro publicado em 1981, cujo título tem essa mesma denominação. Na década seguinte, o autor publica o livro *Por que Arte-Educação?* Em ambos, entende a arte dentro de uma perspectiva estética da educação, se contrapondo, portanto, à maneira como o Ensino da Arte tem se dado no Brasil, atualmente. Para o autor (1995, p. 29),

[...] a atividade pretensamente estética desenvolvida hoje nas escolas vem se resumindo a uma discussão sobre obras e artistas, distantes quase sempre da vida da maioria, sendo que o estímulo para a (pouca) expressão própria decorre exclusivamente desse contato com trabalhos já consagrados pela história. Para esse tipo de ação educacional o nome “ensino de arte”, eleito como a denominação *upto date* para a velha arte-educação, soa mesmo adequado, na medida em que um mestre ensina ao aprendiz como ele deve ver e interpretar trabalhos e tendências artísticas, sem qualquer preocupação de como vem se dando sua percepção e sensibilidade cotidianas.

A arte, a partir desse entendimento, é muito mais abrangente do que a simples transmissão de conhecimentos. A arte é compreendida no processo educativo como “um processo pelo qual se auxilia o homem a desenvolver sentidos e significados que orientem a sua ação no mundo. Neste sentido, o termo *educação* transcende os limites dos muros da escola, para se inserir no próprio contexto cultural onde se está” (DUARTE JÚNIOR, 1995, p. 15).

Duarte Junior (2001) compreende que a inserção da arte nos processos educativos pode ser feita em estreita comunhão com o desenvolvimento de valores éticos e de um raciocínio lógico. “Privilegiar qualquer um desses polos da cognição humana, o inteligível ou sensível, em detrimento do outro, é incorrer no mesmo erro, é reforçar a tendência esquizoide de nossa civilização moderna” ((DUARTE JÚNIOR, 2001, p. 213). A dimensão estética e artística deve ser ativada e desenvolvida nesta e, nas novas gerações, com o objetivo de alcançar a construção de sujeitos mais plenos e integrados, perspectiva cuja relação com os objetos do mundo não se

restringam apenas aos modos instrumentais e cientificistas, mas que integrem, também, os modos sensíveis (ou estéticos) de se captar o real.

Seguindo as convicções de Bertrand e Valois (2014), uma das importantes tarefas da concepção inventiva de educação consiste em desenvolver novos modelos cognitivos e novas atitudes para chegar a uma consciência crítica da situação da pessoa no universo. Entende-se, a partir desse paradigma, que este é um trabalho educacional em que se busca a formação integral, na qual estão incluídos os fenômenos sensíveis e estão contemplados o imaginário, as sensações e a subjetividade.

1.6 Perspectiva e experiência estética na educação

Spinelli (2009) pontua que foi Heráclito [535-475 a.C.], considerado o pai da dialética, o primeiro a discernir que o ser humano é dotado de duas possibilidades para o conhecimento da verdade: a percepção sensível e a razão; do grego <*aisthêsis te kailógoi*>. Entretanto, os registros desse pensador são de interpretações dúbias e incertas quanto à valoração das percepções sensíveis para com os critérios da verdade, remetendo-nos às teorias de Platão [428-348 a.C.] e seu discípulo Aristóteles [384-322 a.C.].

A respeito do primeiro, evidenciam-se seus entendimentos sobre a função da estética, no que refere ao belo, aos sentidos, à visão, dentro de um ambiente pleno e integrado. Sobre o segundo, destacam-se as teorias sobre a arte, a partir de um movimento pedagógico, que envolve a poesia, as emoções e os sentimentos.

Para Platão, o belo era o bom, era o bem, associado diretamente à questão da moralidade. As ideias do filósofo advêm da concepção de que a intencionalidade moral com que se faz alguma ação pode transformá-la em algo belo quando se faz com uma consciência moral honesta, consciente. E, do mesmo modo, o contrário também ocorre. Segundo o pensador grego, as ações, enquanto tais, não são, com efeito, nem boas, nem más, mas tornam-se belas de acordo com a maneira como são feitas (NUNES, 2013).

Assim, o belo, enquanto presente nas ações humanas, representa a abertura necessária para a moralidade política e social, “[...] ou seja, a educação estética é, igualmente, uma educação moral. Educação essa que fará com que cada indivíduo seja capaz de construir um colectivo honesto, um Estado moral” (NUNES, 2013, p. 41).

Da mesma maneira, Duarte Júnior (2001) postula que a ideia da percepção do belo está associada a uma educação sensível, como fundamento de um processo educacional da infância ou juventude, mas que pode se estender ao longo de toda a vida adulta, refletindo na qualidade

de vida da pessoa e da sociedade como um todo. Desse modo, o sentido do belo

[...] nos impulsiona para a tomada de uma série de atitudes e a execução de inúmeras ações que redundam num meio social e ambiental bem mais saudável, equilibrado e, por decorrência, lucrativo. Na medida em que descubro o prazer sensível de viver num ambiente bonito, deixo de atirar lixo e detritos ao redor, passo a cuidar melhor de meu jardim e participo de grupos que exigem, das indústrias instaladas em minha comunidade, um tratamento exemplar de seus resíduos (DUARTE JUNIOR, 2001, p. 164-165).

Afora o belo, Platão destaca a importância da visão e da contemplação dentro de um processo pedagógico para a vida. Para o filósofo, a visão caminha ao lado da educação, já que uma sem a outra não existe. Nunes (2013) ressalta o papel da educação no redirecionamento do olhar do homem. Para a autora (2013, p. 37), a educação é que permitirá

[...] direcionar o olhar para onde se deve realmente ver, sem a visão o corpo não podia sair das trevas para a luz, o olhar com a alma deve levar à contemplação do ser. A educação vai permitir treinar o olhar, habituar o olhar para onde se deve dirigir, um processo que também implica uma disciplina frutífera (NUNES, 2013, p. 37).

É importante mencionar, ainda, que alguns pensamentos concebidos por Aristóteles, mesmo sendo discípulo de Platão, divergem em muitos aspectos. Aristóteles atribui um novo significado para a arte. Reconhece as emoções, os sentimentos, a arte – enfatizando a aplicação da poesia e da tragédia –, como ferramenta pedagógica com potenciais de reflexão e autoconhecimento. A partir dos escritos de Chauí (1997) e Gennari (1997), Ormezzano (2007, p. 17) apresenta o conceito de *katharsis*:

No conceito aristotélico de *katharsis* esconde-se um novo significado para a arte, baseado na ideia de que a arte pode originar emoções que se convertem em vida ativa. O objeto de estudo de Aristóteles são as *praxes* humanas. Da tragédia não permanece a gravidade do fato, mas a vibração daquilo que se sente. Assim, a ideia de catarse coincide com o movimento pedagógico da arte poética, teatral e musical. Uma distinção que vale a pena fazer em Aristóteles é realizada no âmbito do possível, entre *praxis* e *poiesis*, ou seja, entre política e ciência, como ciências da ação, e entre arte e técnica, como atividades de produção.

Dessa maneira, o processo de catarse envolve a *mimese*, ou seja, a “imitação” da realidade, colocando o público em contato com situações adversas, reforçando a importância que o teatro, a música e a poesia tinham como ferramenta educativa para a vida. Aristóteles considerava a tragédia, como “[...] um processo pedagógico para toda uma comunidade, para toda a sua assistência, através do processo da catarse [...], pois a imitação das ações humanas irá produzir frutos de mudança e purificação que irão educar os homens a nível moral”

(NUNES, 2013, p. 44).

Cabe referir, ainda, as concepções de Aristóteles sobre sensações e percepções. Com relação a esses aspectos, o filósofo põe em questão a singularidade da percepção e o modo que cada um recebe as impressões a partir de fenômenos idênticos, elevando a percepção a um nível do entendimento, onde a subjetividade e as sensações corpóreas têm um papel importante em assuntos objetivos da vida. Spinelli (2009, p. 3), acerca dessa questão, admite que

[...] é certo que todos os homens (esse é um dado objetivo), na medida em que são dotados das faculdades de percepção, experimentam objetivamente do mesmo modo (que o salgado é salgado, o doce é doce, etc.), porém, não com a mesma intensidade, ou intencionalidade, ou ponto de vista. Quer dizer, todos percebem o mesmo que percebem, veem o mesmo que veem, etc. Se cada um visse ou percebesse algo diferente, seria muito problemático. Entretanto, cada um se afeta (subjetivamente) de um certo modo, mas, por esse afetar-se, sabe com *certeza* (objetivamente) que algo é assim (frio, quente, salgado, etc.). Tal saber, com efeito, é subjetivo, mas dotado de um fundamento objetivo, cuja objetividade só se dá pela subjetividade perceptiva do indivíduo senciente.

Feitas essas considerações, cabe ressaltar os pensamentos de Baumgarten, que foi o primeiro filósofo moderno a resgatar as ideias dos pensadores gregos e a reutilizar o termo *Aesthetica*. A partir dos seus escritos em *Metafísica* (1739), Baumgarten busca formular uma nova ciência, adequada ao espírito de sua época, concebendo a Estética como “a ciência do conhecimento e da apresentação [*proponendi*] do Sensível” (BAUMGARTEN, 2005, *apud* TOLLE, 2007, p. 22). O autor considera o pensamento racional e a experiência sensível do belo como um único conjunto de princípios e confere à arte uma posição privilegiada.

Com Baumgarten, a Estética passou a ser objeto de investigação, considerando a existência de uma teoria da sensibilidade. Para Ormezzano (2007, p. 100), a teoria de Baumgarten, “[...] quer significar justamente a teoria da ação sensível, compreendida, porém em seu mais alto grau de perfeição, alcançado na vivência do belo, na poesia e na arte poética em geral”.

No entanto, foi Schiller quem concebeu o termo *educação estética*, vislumbrando a arte como caminho para a formação integral do ser humano. Schiller encontra em uma educação feita através da arte, do belo, da contemplação, uma educação focada na moral, na liberdade, na cidadania. De acordo com os princípios de Schiller, a harmonia atingida entre a razão e a sensibilidade, resulta no aumento das capacidades morais do ser humano, o que reflete, diretamente, no seu meio ambiente (ORMEZZANO, 2009).

Para Schiller (2002), a formação estética pode auxiliar a atingir um estado de harmonia interior do ser humano, dado que a educação do sensível, do belo, da arte, representa um auxílio

pedagógico na educação da vida. Nesse sentido, Ormezzano (2007) destaca que Schiller não estabelece diferença entre educação e formação. Nas palavras da autora (2007, p. 20),

[...] a educação é um auxílio pedagógico para fazer possível a formação do sujeito. Assim, trata-se de um preparo que consiste na experiência da beleza, estado de recepção produtiva da arte e da criação artística, onde se experimenta a síntese da racionalidade e das pulsões naturais. A experiência estética pode ser interpretada como um elo no caminho da educação político-moral ou pode, também, ser entendida como possibilidade humana de experimentar a felicidade, a satisfação e a plenitude de um presente sobre o qual se esboça um futuro de esperança e vida melhor.

Em suas *Cartas sobre a educação estética do homem*, Schiller (2002) manifesta a consciência da necessidade de uma educação do sensível, propõe a educação da sensibilidade como contrapeso e complemento de uma educação das faculdades racionais humanas. Conforme o filósofo, os ideais educativos para que o homem seja capaz de harmonizar as faculdades sensíveis e racionais – o que o filósofo chamou de impulsos (sensível e formal) – estão diretamente ligados à arte. Schiller entende que através da arte é possível atingir um homem livre, um bom cidadão e fazer um uso pleno da moral, ou seja, um ser humano absoluto (NUNES, 2013). De acordo com esta autora (2013, p. 34-35),

[...] esse fundamento moral será criado pela harmonia que o impulso lúdico e o belo irão atingir através da contemplação para o ser humano alcançar a sua liberdade. Este indivíduo alcançado pela educação estética terá impacto direto no Estado e irá mudar o seu coletivo, portanto, o seu Estado. Essa mudança não será apenas uma mudança social ou política, será, acima de tudo, uma mudança moral. Esta harmonia entre a razão e a sensibilidade vai possibilitar um aumento das capacidades morais do homem, ele não inclinará todas as suas atenções nem na razão, nem na sensibilidade, atinge uma harmonia, que é a moralidade. E a mudança fulcral vai ser sentida no seu ambiente, o Estado. E a arte é, então, essencial para esse Estado moral (NUNES, 2013, p. 34-35).

Schiller (2002) defende uma educação perpetrada através da estética, do belo, demonstrando a grande influência que os clássicos gregos tiveram nas suas aspirações educativas. Na pesquisa em que Nunes (2013, p. 3) disserta sobre Schiller, destaca que este se vale dos conceitos de Platão e Aristóteles, de modo que

[...] Platão traz os conceitos de artifício, visão e belo, de Aristóteles traz o conceito de catarse, ligado principalmente à tragédia, arte que, sendo também Schiller um dramaturgo, dominava com mestria. [...] Schiller recupera estes conceitos e torna de novo a arte e a educação como bases para a construção de uma moralidade social.

Motivado por preceitos estéticos na educação, Read (2001) também considera de fundamental importância a arte na vida e na educação, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento e refinamento de processos sensíveis e perceptivos entre o sujeito e seu meio

ambiente.

Para esse autor (2001), uma abordagem integral da formação do sujeito deveria se chamar *educação estética*, ou então, *educação pela arte*. De acordo com seus preceitos, a arte envolve a educação dos sentidos nos quais a consciência, a inteligência e o julgamento do ser humano estão baseados em uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo, constituindo, assim, uma personalidade integrada.

Diferentemente de Schiller, Read defende que o único caminho para que a educação se processe é através da arte e do fazer artístico, atreladas ao uso dos cinco sentidos. Read considera que é possível aprimorar a sensibilidade de crianças e adolescentes por meio do contato com a arte. A partir desse contato, afloram a curiosidade e a motivação para, por meio da ciência e da filosofia, desvendar os aspectos racionais e reflexivos do mundo (DUARTE JÚNIOR, 2001).

Enquanto para Schiller – contemporâneo da Revolução Francesa e início da Revolução Industrial – eram importantes questões coletivas e sociais, para Read, a educação estética dirigia-se primeiramente à percepção individual, inclinando-se para o campo da Psicologia e Psicanálise.

Read, em meio ao cenário da Segunda Guerra Mundial, no aflorar da explosão dos meios de comunicação de massa e a par dos estudos sistematizados da Fisiologia, da Biologia, da Pedagogia e da Psicanálise tem na arte, na sensibilidade e na imaginação, os princípios para a sua tese sobre a educação. Conforme Read (2001), para que uma mudança de perspectiva aconteça o importante não é produzir belas obras de arte, mas conseguir o trunfo de ser incentivador do crescimento pessoal e humano. Nos termos do autor (2001, p. 8):

[...] a função mais importante da educação diz respeito a essa “orientação” psicológica, e que, por esse motivo, a educação da sensibilidade estética é de fundamental importância. É uma forma de educação da qual apenas traços rudimentares são encontrados nos sistemas educacionais do passado, e que só aparece de maneira acidental e arbitrária na prática educativa de hoje. Deve ficar claro, desde o princípio, que o que eu tenho em mente não é apenas “educação artística” enquanto tal, o que seria mais adequadamente chamado de educação visual ou plástica: a teoria a ser apresentada compreende a todos os modos de auto expressão, literária e poética (verbal), bem como musical ou auricular, e constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de *educação estética* – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a integração e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada (READ, 2001 p 8).

A proposta de educação estética de Read era bastante ampla. Ao mesmo tempo em que primava pela educação através da arte, buscava estabelecer um processo formativo que estivesse fundado no desenvolvimento dos cinco sentidos. Conforme o autor (2001), a arte é instrumento ideal para a educação, porque é capaz de estabelecer pontes entre o saber sensível, proporcionado pelos órgãos dos sentidos e a capacidade simbólica do ser humano.

Assim, orientar a educação dos sentidos significa utilizar os modos de expressão humana, por meio de sons, de imagens, de movimentos, de diferentes experiências artísticas para desenvolver um processo educativo que considere tanto o conhecimento científico como os aspectos subjetivos da vida, que leva a um saber mais abrangente e integrado sobre o meio ambiente.

Compartilhando dos mesmos preceitos, todavia com algumas distinções e ampliações, o filósofo norte-americano, John Dewey [1859-1952], destaca a importância da experiência estética proporcionada ao espectador através da apreciação de uma obra de arte. Para Dewey (2010), a experiência proporcionada pela obra de arte que chega através dos sentidos, dá condições para que *uma* experiência aconteça. Considera o prazer e a satisfação que são envoltas na experiência estética, mas salienta a inter-relação – como determinante na ação – do contexto em que se insere o sujeito. Assim, Dewey concebe o conhecimento – entre arte e experiência – e o seu desenvolvimento, como um processo social, integrando os conceitos de sociedade e indivíduo. Dessa forma, a arte torna-se produto da interação contínua e cumulativa do sujeito orgânico com o mundo, revelando traços subjetivos, individuais, culturais e sociais.

Entretanto, no entendimento de Dewey (2010, p. 496), nem toda a experiência é uma realização, nem toda a experiência “vale a pena como experiência”. Apenas quando a experiência é marcante, é que se pode realmente considerá-la como experiência. Não existe emoção de tamanha intensidade, senão como vivenciada por um sujeito senciente, que é sensível, aberto e receptivo às exposições que o circundam (DEWEY, 2010).

Estudos sobre as sensações e as emoções, e as suas relações com o conhecimento têm se evidenciado na contemporaneidade, influenciados, principalmente, pelas obras do filósofo francês Merleau-Ponty e do biólogo chileno Maturana. Para Merleau-Ponty (1999), a obra de arte possibilita a experiência da percepção de modo intenso, contemplando uma dimensão poética da corporeidade, onde uma sensibilidade estética desdobra-se a partir de aspectos corpóreos e perceptivos. Não há distinções entre os dois elementos reais do conhecimento – intelectualismo e empirismo. Sob um olhar positivista, um seria *a priori* e o outro *a posteriori*, mas, que, tornam-se momentos concretos de uma configuração global (MERLEAU-PONTY, 1999). Nas palavras do autor (1999, p. 298),

a partir do momento em que a experiência – quer dizer, a abertura ao nosso mundo de fato – é reconhecida como o começo do conhecimento, não há mais nenhum meio de distinguir um plano das verdades *a priori* e um plano das verdades de fato, aquilo que o mundo deve ser e aquilo que efetivamente ele é. A unidade dos sentidos, que passava por uma verdade *a priori*, é apenas a expressão formal de uma contingência fundamental: o fato de que somos no mundo; a diversidade dos sentidos, que passava por um dado *a posteriori*, compreendida aí a forma concreta que ela assume em um sujeito humano, aparece como necessária a este mundo.

Por meio da percepção corporal numa comunicação dialética, destinada, no ato da experiência, configuram-se sentidos e valores que são atribuídos por um sujeito espectador, em dado espaço e tempo. Tal sensibilidade estética toma um caráter global, possível de ser compreendido através da fenomenologia de Merleau-Ponty, que, por meio do *logos* sensível, estético, coloca a experiência perceptiva como um campo de possibilidades para o conhecimento e autoconhecimento.

Merleau-Ponty revisa as funções aferente e eferente do sistema nervoso, concebido pelo paradigma tradicional, que se limita ao estímulo-resposta, considerando que o sistema sensorial seja meramente “[...] formado por fibras aferentes que conduzem o estímulo da periferia para o sistema nervoso central. A partir daí as fibras eferentes se encarregam de processar as informações e efetuar uma resposta” (NÓBREGA, 2008, p. 144), deixando de considerar o organismo humano como um sistema complexo e com íntima conexão com o ambiente externo. O filósofo francês tenta anular a dicotomia das partes e do todo, multiplicando as interconexões que se realizam nas experiências humanas e atribuindo às sensações – que se correlacionam no momento da experiência estética – um valor específico, o que remete ao cosmos.

Pela sensação, eu aprendo, à margem de minha vida pessoal e de meus atos próprios, uma vida de consciência dada da qual eles emergem, a vida de meus olhos, de minhas mãos, de meus ouvidos, que são tantos Eus naturais. Toda vez que experimento uma sensação, sinto que ela diz respeito não ao meu ser próprio, aquele do qual sou responsável e do qual decido, mas a um outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se a eles (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 291).

No mesmo sentido, Paín e Jarreau (1996, p. 54) afirmam que:

O corpo também é o lugar de ressonância da emotividade. A própria atividade plástica desperta afetos latentes ligados aos vestígios mais antigos da memória. O trabalho com o material amorfo, a dupla postura ativa e contemplativa, a riqueza das sensações cinestésicas e visuais, o esforço de criação imaginária, tudo contribui para a emergência da emoção. Essas emoções, sentidas no corpo, procuram se exprimir através de movimentos e sensações, respectivamente transformáveis em gestos e em cores. A representação e seu conteúdo manifesto constituem o signo complexo de uma experiência emocional.

Dessa forma, pode-se compreender que a arte carrega uma carga simbólica, formulada a partir da experiência vivida na contemplação da obra e das interações dispostas na corporeidade de cada ser. As experiências e as interações, ao se conectarem com o meio, terminam por consolidar de maneira peculiar e subjetiva cada indivíduo, o qual exprime diferentes saberes e percepções acerca do seu ambiente natural e cultural.

Tais entendimentos ganham reforços pelas teorias de Maturana (2001), que se empenha em evidenciar o papel das emoções na evolução do ser humano e valoriza todos os espaços de convivência, que estão em constância exposição e congruência com seu meio. Nas afirmativas do autor (2001, p. 63), “[...] somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco”.

Maturana (2001) amplia o julgamento sobre os modos de interações humanas, salientando que nada do que se faz ou se pensa, é trivial ou irrelevante, pois, conforme o autor, tudo o que é feito, tem consequências no domínio das mudanças estruturais a que pertencem, que é o resultado de uma ampla história de interações recorrentes. Contudo, “para que haja história de interações recorrentes, tem que haver uma *emoção* que constitua as condutas que resultam em interações recorrentes. Se esta emoção não se dá, não há história de interações recorrentes, mas somente encontros casuais e separações” (MATURANA, 2001, p. 66).

Dentre as emoções, o biólogo destaca o amor e a rejeição. “O amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (MATURANA, 2001, p. 67). Por outro lado, a rejeição – que é a própria negação do amor – nega o outro como legítimo outro em sua convivência, constituindo um espaço de interações recorrentes que culmina com a separação. Ou seja, não são emoções opostas, mas que culminam em consequências opostas no âmbito da convivência.

Assim, a valoração de uma educação estética, que contemple as experiências, as emoções e a imaginação e que coloque os educandos em contato e em interatividade com os fenômenos de forma que o saber sensível esteja incluído, torna-se imperativa nos dias atuais. Para Ormezzano (2007, p. 108), “[...] o aprendizado estético é pertinente à conjuntura das emoções e dos afetos, da atentividade e da disposição amorosa para a relação como o *mundo-outro*”. De acordo com a mesma autora (2007, p. 36), as questões sobre estética têm alterado seu enfoque: “[...] surgiu com uma preocupação sobre o belo, depois sobre a criatividade e a percepção, mais tarde sobre a formação do gosto e, nos últimos anos, relaciona-se com as teorias do imaginário”. Assim, como se verá no item seguinte, o imaginário e as diferentes linguagens ocupam um lugar de relevante importância não só para este estudo, como para todo o equilíbrio

psicossocial.

1.7 Imagens e imaginário como validação de conhecimento e equilibrador psicossocial

Apoiado nos estudos do filósofo francês Bachelard [1884-1962], do psicanalista Jung [1875- 1961], do estudioso do pensamento mítico Eliade [1907-1987], entre outros, Durand [1921-2012] desenvolve importantes estudos a respeito dos mitos, dos símbolos e do imaginário.

Do filósofo Bachelard apropria-se do que avalia como essencial para o entendimento simbólico – a linguagem poética. Bachelard, que valida o valor do conhecimento adquirido tanto pela experimentação como pela poesia, defende 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 o resultado de uma série de raciocínios, mas a elaboração de uma função da mente (psíquica) que leva em conta afetos e emoções” (PITTA, 1995, P. 4).

Ao tornar visível a relevância das imagens mentais manifestas através dos sonhos, das metáforas e do devaneio, a perspectiva filosófica de Bachelard (1996), considera que o símbolo possibilita estabelecer a conexão entre o “eu” e o mundo, destacando o uso dos quatro elementos, da linguagem poética e da cosmologia simbólica como fonte de relação com a realidade e o conhecimento científico. Para o autor (1996, p. 68-69),

A água, a terra, o fogo e o ar e todos os seus derivados poéticos são o lugar mais comum desse império onde o imaginário vem se enxertar diretamente na sensação. [...] Todas as imagens, as metáforas substancialistas dos poetas reconduzem, finalmente, a essa habitação do mundo, da qual a minha casa é o símbolo último. O símbolo, então, nos revela um mundo e a simbólica fenomenológica explicita esse mundo que – de maneira antípoda ao mundo da ciência – é eticamente primordial, dirigente de todas as descobertas científicas do mundo.

Bachelard defende, da mesma maneira, a atividade conceitual e a atividade da imaginação. Todavia, compreende que os eixos da ciência e da poesia são, muitas vezes, inversos e distintos, como dois polos da vida psíquica, creditando na fenomenologia o método para enfatizar a virtude da origem das imagens. Assim se manifesta Durand (1988, p. 67) acerca da fenomenologia:

A fenomenologia só acaba em contra-senso quando se arrisca no universo “numenotécnico” da objetificação. Ao contrário, para explorar o universo do imaginário, da recondução simbólica, é a fenomenologia que se impõe (DURAND, 1988, p. 67).

Ao conferir um lugar privilegiado para o mito, definido como resultante da combinação entre imagem e símbolo, Durand (1998) destaca sua importância vital, pois transmitem verdades importantes para a sociedade em narrativas repletas de simbolismo. O autor confere ao mito – como experiência existencial do homem – maneiras que lhe permite encontrar-se e compreender-se.

De Jung, Durand parte das teorias que tratam da relevância da imagem e de sua relação unificadora entre o indivíduo, o outro e o cosmos. Ao perceber em grande parte dos relatos de seus clientes, sonhos idênticos a mitos de outras culturas, Jung propõe a existência de um inconsciente coletivo, uma espécie de “memória da experiência da humanidade”. Segundo Jung (2003), nesse inconsciente coletivo são armazenados um conjunto de imagens primordiais, imagens universais que, denominadas pelo autor como arquétipos, expressam-se em simbologias coletivas e organizam-se através dos mitos, destacando-se o conteúdo simbólico e universal arquetípico.

De fato, Jung restaura o valor do símbolo, que reduzido às origens patológicas e teorias generalistas, encontrava-se obscura e limitada a princípios freudianos. Entretanto, Durand (1988) considera a concepção de imaginação simbólica de Jung demasiadamente confusa e ampla, pois entende a imaginação simbólica unicamente em sua atividade sintética, isto é, em sua atividade mais “normal”, mais ética, sem considerar a morbidez de certas imagens, de certos símbolos. Nas palavras do autor (1988, p. 64), “[...] o sistema de Jung ainda parece confundir estranhamente, num otimismo do imaginário, a consciência simbólica criadora da arte e da religião e a consciência simbólica criadora dos simples fantasmas do delírio, do sonho, da aberração mental”.

Na *psique* de cada indivíduo adulto, de algum modo matricial, são constituídos os elementos simbolizantes, organizados, coordenados entre si, que, conforme o grau de integração das culturas estimadas, de padrões simbólicos culturais, irá derivar, acentuar, apagar ou reprimir uma ou outra das forças de coesão que animam as atitudes psicofisiológicas humanas. Dessa forma, Durand (1988) propõe a ideia de imaginário e não de simbolismo, pois, a partir do seu ponto de vista antropológico, o imaginário carrega uma função geral de equilibrador psicossocial. Os símbolos, por sua vez, seriam a maneira de expressar o imaginário e a imaginação, enquanto função simbólica, se revela como o fator geral de equilíbrio psicossocial.

Durand retoma o conceito de “museu imaginário”, proposta por Malraux (1901-1976), que propõe uma coletânea de imagens e ícones de todas as manifestações culturais que o compõem. Todavia, para Durand a ideia do museu do imaginário indicado por Malraux,

consiste de certa maneira, ampla e generalizada, com potencias para poder se expandir para além disso. Nas palavras do autor (1988, p. 106),

A antropologia do imaginário pode se constituir, antropologia que não tem apenas a finalidade de ser uma coleção de imagens, de metáforas e de temas poéticos. Mas que também deve ter a ambição de montar o quadro compositório das esperanças e temores da espécie humana, a fim de que cada um nele se reconheça e se revigore.

A partir de seus estudos, já nas décadas de 1950 e 1960, Durand organiza as imagens em constelações de acordo com o isoformismo de suas simbologias. Observou que o ser humano possui três reflexos dominantes: o *postural*, o *digestivo* e o *copulativo* (DURAND, 1988). Inicialmente, o antropólogo parte do princípio de que a dominante copulativa e a dominante digestiva se encontravam no regime noturno, enquanto que a postural, reagiria melhor ao regime diurno.

Mais tarde, o autor admite que não incluiria o gesto dominante copulativo no regime noturno, pois esse participa também do regime diurno. Desse modo, acaba por dividir essas duas estruturas em três: *diurno*, *crepuscular* e *noturno*. Também revisa o uso do termo *estrutura*, chamando-a de *modalidades*, conforme o quadro a seguir, adaptado por Strôngoli (1998) e aprovado por Durand em 1991, conforme apresenta Ormezzano (2004):

Modalidades antropológicas do imaginário:

Regimes ou polaridades	Diurno		Crepuscular		Noturno	
Modalidades	Esquizomórficas (ou heroicas)		Sintéticas (ou dramáticas)		Místicas (ou antifráscas)	
Princípios de explicação e de justificação ou lógicos	Os princípios de exclusão, de contradição e de identidade funcionam plenamente		O princípio de causalidade sob todas as suas formas funciona plenamente		Os princípios de analogia e de similitude funcionam plenamente	
Reflexos dominantes	Dominante postural com os derivados manuais e o adjuvante das sensações a distância		Dominante copulativa com os seus derivados motores rítmicos e os seus adjuvantes sensoriais		Dominante digestiva com os seus adjuvantes cenestésicos, térmicos e os seus derivados táteis, olfativos e gustativos	
Esquemas verbais	Distinguir		Ligar		Confundir	
Arquétipos “atributos”	Puro ≠ Manchado Claro ≠ Escuro	Alto ≠ Baixo	Para a frente, futuro	Para trás, passado	Profundo, calmo, quente, íntimo, escondido	
Situação das “categorias” do jogo de tarô	O gládio	O cetro	O pau	O denário	A taça	
Arquétipos “substantivos”	A Luz ≠ As Trevas O Ar ≠ O Miasma	O Cume ≠ O Abismo O Céu ≠ O Inferno	O Fogo A Chama O Filho A Árvore	A Roda A Cruz A Lua O Deus	O Micro- cosmo A Criança A Cor	A Morada O Centro A Flor A Mulher

	A Arma Heroica ≠ A Atadura O Batismo ≠ A Mancha	O Anjo ≠ O Animal A Asa ≠ O Réptil	O Germe	plural	A Noite A Mãe O Recipiente	O Alimento A Substância
Dos símbolos aos sistemas	O Sol, O Azul- celeste, O Olho do Pai, As Runas, O Mantra, As Armas e outros	A Escada, O Bêlito, O Campanário, A Águia, A Calhandra, A Pomba, Júpiter e outros	A Iniciação, O “Duas vezes nascido”, A Pedra filosofal e outros	O Sacrifício, A Espiral, O Caracol, A Roda de fiar, O Cordeiro, e outros	O Ventre, Osíris, As Tintas, As Pedras preciosas, O Véu, O Manto, A Taça e outros	O Túmulo, O Berço, A Ilha, A Caverna, O Mandala, A Barca, O Ouro e outros

Para Durand (1988), esses sistemas simbólicos não são independentes, pelo contrário, são antagônicos e complementares. Decorrem de uma visão de mundo específica, imaginária, que é a própria cultura, em determinado tempo e espaço. Esse dinamismo antagonista das imagens permite compreender as grandes manifestações psicossociais da imaginação simbólica e sua variação no tempo.

Ao destacar a importância vital dos mitos, ao transmitir verdades importantes para a sociedade em narrativas repletas de simbolismo, Durand (1988, 1998) ganha reforço nas teorias do historiador das religiões e mitólogo Eliade. Ao conferir um lugar privilegiado para os mitos, reforça a ideia concernente da tensão dialética conferida às narrativas simbólicas de conteúdo sagrado quanto profano. Eliade (1992, p. 14) reforça que “[...] o sagrado e o profano constituem duas modalidades de ser no mundo, duas situações existenciais assumidas pelo homem ao longo de sua história”. Ou seja, o sagrado e o profano constituem duas concepções acerca da “natureza” do mundo e da existência. Esses complexos arranjos socioculturais envolvem não só crenças e rituais, mas todo um sistema de moral, de ética, códigos, signos e organização social.

Eliade (1992) propõe estudar a historicidade das religiões através das manifestações e expressões do sagrado em diversos quadros sócio-históricos e culturais. De acordo com o autor, o sagrado existe em oposição ao profano e pode ser expresso além da religiosidade. O sagrado se constitui na concepção de um mundo transumano, comumente de origem divina, que diz respeito à existência de uma transcendência que extrapola os quadros da realidade imediatamente visível, revelando o mundo por meio de determinados rituais, cerimoniais, sinais e elementos simbólicos, os quais são chamados hierofanias (ELIADE, 1992). Nesse sentido, afirma o autor (1992, p. 13):

Este termo é cômodo, pois não implica nenhuma precisão suplementar: exprime apenas o que está implicado no seu conteúdo etimológico, a saber, que algo de sagrado se nos revela. Poder-se-ia dizer que a história das religiões – desde as mais primitivas às mais elaboradas – é constituída por um número considerável de hierofanias, pelas manifestações das realidades sagradas. A partir da mais elementar hierofania – por exemplo, a manifestação do sagrado num objeto qualquer, urna pedra ou uma árvore – e até a hierofania suprema, que é, para um cristão, a encarnação de Deus em Jesus Cristo, não existe solução de continuidade. Encontramo-nos diante do mesmo ato misterioso: a manifestação de algo “de ordem diferente” – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo “natural”, “profano”.

O autor ressalta que o homem ocidental moderno experimenta um certo mal-estar diante de inúmeras formas de manifestação do sagrado. Parece difícil para alguns seres humanos aceitarem que o sagrado possa manifestar-se em pedras ou árvores, por exemplo. “A pedra sagrada, a árvore sagrada, não são adoradas como pedra ou como árvore, mas justamente porque são hierofanias, porque “revelam” algo que já não é nem pedra, nem árvore, mas o sagrado, *oganzandere*” (ELIADE, 1992, p. 13). Sobre as ideias desse autor, Ormezzano (2009, p. 42) refere que:

[...] o mito revela o sagrado porque relata a atividade criadora dos deuses, mostrando a sacralidade da sua obra. Todo mito mostra a gênese de algo real. A função educativa do mito é mostrar modelos exemplares para as atividades humanas. O ser humano religioso quer imitar os deuses, inclusive em ações simples como conceber o cosmo sob a forma de uma árvore, porque a capacidade de regeneração cósmica se expressa simbolicamente na vida do vegetal (ORMEZZANO, 2009, p. 42).

Durand compara a totalidade do psiquismo ao imaginário e defende que o pensamento, em sua totalidade, encontra-se integrado à função simbólica. O autor compreende as imagens simbólicas como parte do imaginário, o qual, por sua vez, é concebido como o acervo de imagens da humanidade, mais especificamente como “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* [...], o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano” (DURAND, 2002, p.18). De acordo com este antropólogo (1988, p. 110),

A simbólica se confunde com o desenvolvimento de toda a cultura humana. Na irremediável ruptura entre a fugacidade da imagem e a perenidade do sentido que o símbolo constitui, precipita-se a totalidade da cultura humana, como uma mediação perpétua entre a esperança dos homens e sua condição temporal.

O imaginário é inerente às imagens, sejam elas mentais ou visuais. Ocupa uma função construtiva, considerando que cada ser humano dá sentido à sua vida e contribui não só para o

enriquecimento da significação do mundo, como para a elaboração de sua própria identidade (ORMEZZANO, 2004).

Dessa forma, um estudo que inclui em sua metodologia instrumentos de coleta dados e interpretação dos achados, com base no imaginário, no fazer artístico, na iconografia e na iconologia, contemplado por fenômenos sensíveis, surge como adequado para se compreender um objeto tão complexo quanto o ser humano.

2 DESENHO E ARRANJO METODOLÓGICO DE TRABALHO

O presente estudo foi organizado em quatro momentos principais. O primeiro diz respeito ao levantamento e seleção das referências bibliográficas, quando houve a busca pelas concepções e suportes teóricos que melhor respondessem aos interesses do estudo. Essa etapa permitiu que fossem aprofundados os temas concernentes às metodologias da investigação, aos paradigmas socioculturais e educacionais contemporâneos, ao imaginário, à semiótica e à leitura e compreensão de textos visuais. Do mesmo modo, foi fundamental para o alinhamento epistemológico e para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa. Esse período, longe de terminar no capítulo que embasa teoricamente a pesquisa, foi um processo permanente de leituras e releituras do material escolhido durante todo o planejamento e execução do estudo, possibilitando criar a cartografia bibliográfica da pesquisa.

O segundo momento foi dedicado à construção de um projeto que tivesse como composição o uso da arte, dos cinco sentidos e do tema “reciclagem”, com o propósito de desenvolver oficinas de educação estética a um grupo de estudantes previamente definido.

O terceiro momento foi destinado à aplicação do projeto prático, etapa esta que permitiu aliar a prática à cartografia bibliográfica elaborada nas primeiras fases. Nessa ocasião foi possível colher as imagens produzidas durante as oficinas e realizar a entrevista iconográfica, cujos registros constituíram o instrumento de coleta de dados da pesquisa, juntamente com as observações assentadas em diário de campo.

O quarto momento consistiu na etapa de interpretação dos achados, realizada por meio da Leitura Transtextual de Imagens (LTI), proposta por Ormezzano (2009), seguido da compreensão e levantamento de informações conclusivas relativas à investigação.

Nos itens que seguem, expõe-se como se organizou o processo metodológico. Primeiramente, apresenta-se o tipo de pesquisa desenvolvida e as razões que concorreram para essa escolha. Em seguida, abordam-se as concepções que permeiam o paradigma educacional da pesquisa. Na sequência, discorre-se sobre o universo selecionado para o estudo e expõem-se os critérios de seleção. Em seguida, procede-se a uma incursão acerca dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, dando ênfase ao imaginário e à Leitura Transtextual de Imagens (LTI). Finalmente, faz-se uma relação entre as concepções teóricas defendidas na investigação e o desenvolvimento das oficinas de educação estética.

2.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, considerando os diferentes pressupostos que definem e/ou caracterizam esse tipo de abordagem investigativa. Tal como afirma Esteban (2010), o presente estudo pode ser assim definido, em razão do caráter qualitativo da informação obtida na coleta de dados e no método interpretativo empregado na análise desses dados. Ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as qualitativas são apoiadas em uma maior diversidade e flexibilidade. O foco, bem como as categorias teóricas e o próprio *design* deverão ser definidos no decorrer do processo de pesquisa, entretanto, é necessário o mínimo de estruturação prévia (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999). Segundo os autores, o foco e o *design* devem emergir, por um processo de indução, do conhecimento do contexto e das múltiplas realidades construídas pelos participantes.

Cabe destacar, ainda, que o estudo se pauta em uma abordagem fenomenológica defendida por Maffesoli (1998; 1999), onde o autor propõe que uma sensibilidade estética tende a ocupar o primeiro plano da cena social, dando espaço aos saberes tradicionais, à intuição, à subjetividade, ao uso das formas, permitindo melhor compreender o aspecto complexo de uma realidade sensível.

Contou-se, também, com a contribuição da teoria de Gilbert Durand (1988; 1998), que auxiliou nas investigações acerca do imaginário, de suas relações com o inconsciente coletivo e com os processos de formação e interpretação das imagens. Essa perspectiva serviu, também, de apoio à Leitura Transtextual de Imagens (LTI), proposta por Ormezzano (2009), a qual permitiu melhor compreender as imagens que serviram de resposta à pergunta-chave realizada na entrevista iconográfica. Ambos os autores atribuem à imagem um papel de fundamental importância para a formação humana, para a construção do conhecimento, assim como, para o seu entendimento.

2.2 Paradigma educacional da pesquisa

Dentre os referenciais que dão sustentação à pesquisa, destaca-se o paradigma inventivo, apresentado por Bertrand e Valois (1994). Tal perspectiva põe em primeiro plano a função criadora da educação, ultrapassando, assim, os limites do modelo racional dominante. O paradigma inventivo da educação baseia-se numa visão integrativa do mundo, privilegiando a união da pessoa à comunidade e ao universo. Segundo os autores (1994, 208),

[...] qualquer projeto de desenvolvimento pessoal só se deverá concretizar se levar em consideração o projeto dos outros. O paradigma inventivo é aplicado por pessoas envolvidas em meio de vida e de trabalho. Estas pessoas vivem os problemas, as questões e os debates desses meios; têm intenções. O conceito de intenção é muito importante. As intenções remetem para uma visão de futuro, para um estado de coisas desejado que poderá exprimir-se num projeto cuja atualização implica uma intervenção.

Uma das importantes tarefas da perspectiva inventiva de educação consiste em desenvolver novos modelos cognitivos e novas atitudes para chegar a uma consciência crítica da situação da pessoa no universo. Essa concepção diz respeito a uma nova apreensão da realidade, com vistas à participação ativa do sujeito no âmbito coletivo, à harmonização com seu meio e à transformação social.

A proposta aqui defendida exige uma mudança de modelo de escola e sociedade, de sujeito e objeto, de razão e conhecimento, privilegiando a integralidade e a complexidade do ser. Desse modo, enfatiza-se que a pesquisa busca perceber e acompanhar as atividades artísticas e as experiências estéticas dos educandos, bem como sua interação com o ambiente (familiar, cultural, escolar), fazendo com que essas percepções se transformem em vivências de cidadania e de responsabilidade social. Além do caráter sensível, esse caráter político – próprio da pesquisa qualitativa – permeou tanto as ações e os comportamentos dos pesquisados, quanto da pesquisadora.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a importância de a Educação Ambiental ser incorporada aos Currículos Nacionais de Educação (CNE), se deve porque,

[...] em sua *práxis* pedagógica, a Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, onde cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se inserem (BRASIL, 2012).

Apoiados nas *práxis* da pedagogia crítica de Freire, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consideram a Educação Ambiental como instrumento democrático (resultado de um processo coletivo) que forma cidadãos. Ou seja, a educação assume finalidades reflexivas e transformadoras, com práticas educativas que promovem a participação, o desenvolvimento de habilidades e valores individuais e coletivos que buscam a transformação social (BRASIL, 1998). Para Freire (2003), a escola e os professores são considerados agentes de transformação social. Ajudam não somente a formar uma consciência crítica nos educandos, mas a torná-los cidadãos mais atuantes e envolvidos com problemas e realidades do meio em que vivem.

Segundo Anjo (2010, 70), a educação libertadora de Paulo Freire “[...] defende uma educação problematizadora, contextualizada e interdisciplinar, que permita se inserir no mundo politicamente de forma consciente, responsável e solidária”.

Dentre outros princípios e pressupostos que orientam o trabalho pedagógico em Educação Ambiental, destaca-se o de fomentar experiências significativas que coloquem os estudantes em contato, em interatividade com as questões abordadas, de modo sensível, e que não passem apenas pela razão. Ele envolve também questões de natureza subjetiva e afetiva que ampliam a percepção de mundo e findam por orientar os princípios, a postura e as ações dos sujeitos.

Em seu livro intitulado *Arte como experiência*, Dewey (2010) atribui à arte, um papel de relevância para os processos sensíveis humanos. Na concepção estética de Dewey (2010, p. 496), ao produzir e contemplar obras de arte, o saber se transforma, “[...] torna-se algo mais do que conhecimento, porque se funde com elementos não intelectuais e forma uma experiência que vale a pena como experiência”.

A arte possibilita ao educando entrar em contato com experiências e condições que o colocam em situações significativas de aprendizagem, que fogem à dimensão falada e escrita. De acordo com Duarte Júnior (1995, p. 69):

[...] ao possibilitar-nos o acesso a outras situações e experiências, pela via dos sentimentos, a arte constrói em nós as bases para a compreensão maior de tais situações. Porque a simples transmissão de conceitos verbais, que não se ligam de forma alguma aos sentimentos dos indivíduos, não é garantia de que um processo de real aprendizagem ocorra. [...] Permitir (através da arte) uma maior vivência dos sentimentos é, desta forma, abranger o processo da aprendizagem como um todo, e não apenas em sua dimensão simbólica, verbosa, palavresca, como insiste em fazer a escola tradicional.

Com base nesse paradigma e nos fundamentos estéticos da educação defendidos pelos teóricos aqui mencionados, propôs-se, nesta investigação, promover oficinas de educação estética, organizadas a partir de experiências artísticas e sensíveis.

2.3 Campo de ação e participantes

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido em uma escola privada, de Ensino Fundamental, considerada de porte médio, localizada em um município da Região Norte do Estado do Rio Grande do Sul. Com uma proposta pedagógica baseada em uma concepção construtivista, a escola contempla o trabalho por projetos, a interdisciplinaridade de conteúdos,

os temas transversais e a utilização do fazer artístico como meio e como fins pedagógicos não só na disciplina de Artes, como em outras áreas do conhecimento, o que favorece o trabalho com as temáticas abordadas neste estudo.

De acordo com a Proposta Político-Pedagógica da escola (PPP, 2016), “[...] os conteúdos apreendidos não são apenas os conceitos ou os fatos, mas são também os procedimentos, as estratégias, os princípios e as atitudes”. As situações de aprendizagem são significativas e desafiam o aluno a produzir, a utilizar e a aplicar o conhecimento a inúmeras situações-problema, ou seja, “os alunos aprendem a aprender”. O desafio de produzir ou elaborar algo para ser utilizado em situações reais faz com que os estudantes se sintam motivados a se apropriarem do conhecimento.

O grupo que faz parte do campo de ação da pesquisa frequenta o 6º ano do Ensino Fundamental, composto por dezenove alunos, seis meninos e treze meninas, com idades entre 11 e 12 anos. Para que a identidade dos participantes fosse mantida em sigilo, foram criados nomes fictícios para os mesmos. Vale destacar que os dezenove alunos participaram das oficinas de educação estética, contudo, cinco deles, três meninas e dois meninos constituíram a amostra, – posto que foi o número de estudantes que apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em prazo determinado e realizou a Entrevista Iconográfica no último encontro.

A opção por trabalhar com esse grupo se deu em virtude de que o tema: “Lixo: Problema nosso de cada dia”, faz parte dos conteúdos do currículo escolar previsto para esta turma nas disciplinas de Artes, Ciências Naturais e Conhecimentos Geográficos durante o ano letivo.

2.4 Instrumentos de coleta e interpretação dos achados

Vale explicitar, inicialmente, que, na presente investigação, as imagens mentais e as imagens visuais ocupam um lugar primordial. Essa perspectiva se fundamenta em estudos de Ormezzano (2009), que, a partir das teorias contemporâneas do imaginário de Bachelard (2000), Elíade (1994) e Durand (1997), considera e privilegia o imaginário, os mitos e as imagens no âmbito científico e artístico.

De acordo com Ormezzano (2004, p. 70), “o ser humano cria símbolos e lhes dá expressão por meio das artes e das religiões, nas quais se observam as condições psicossociais do ser humano desde a Pré-História até o mundo contemporâneo”. Na mesma direção, Duarte Júnior (2001, p. 145) afirma que:

A arte, por conseguinte, ao se colocar entre a experiência direta do real e a sua conceituação, faz-nos atentar para a especificidade de cada experiência frente a um objeto ou situação, ainda que eles possam ser classificados em categorias gerais de acordo com a linguagem, a filosofia ou a ciência. O objeto artístico é sempre uma concretização do conceito, o desvelamento de um caso particular e único que jaz subsumido na generalidade de uma ideia ou abstração.

Tanto o autor como o espectador podem se beneficiar da experiência estética. Ler uma imagem pode provocar o desenvolvimento do sujeito, no qual os atos cognitivos são orientados pela imaginação e pela fantasia. O imaginário, por sua vez, “[...] implica um processo ativo por meio do qual a imaginação cria imagens apreendidas anteriormente pela percepção, atualizando suas modalidades e articulando-as entre si” (ORMEZZANO, 2004, p. 72). A partir dessa perspectiva, é possível compreender determinados conteúdos pelas diversas formas de comunicação, sejam elas verbais ou não-verbais, evocando atividades semióticas e iconográficas distintas, mas que se integram em um único processo.

Dessa forma, os instrumentos para a coleta de dados se dão, primordialmente, na entrevista iconográfica, mas que contemplam também, as imagens produzidas pelos participantes durante as oficinas e por meio do diário de campo, contendo as descrições dos diálogos e das atitudes entre os sujeitos e os registros das atividades realizadas.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida com base nos preceitos da Leitura Transtextual Singular de Imagens (LTSI), proposta por Ormezzano (2009). Nessa proposta, a autora orienta que se realizem oficinas de educação estética e que os dados para a investigação sejam coletados por meio da entrevista iconográfica.

Na presente investigação, a entrevista constou de uma única pergunta-chave que foi respondida por meio de um texto visual, denominado "texto iconográfico". Salienta-se que, nessa etapa, tanto os autores dos textos, como os demais participantes da oficina, são apreciadores e leitores desses textos.

Para melhor compreender o significado dos textos a partir da LTSI, Ormezzano (2009), sugere integrar o significado dado pelo autor, às informações da leitura do grupo e à interpretação do pesquisador, buscando tramar uma síntese discursiva, destacando a relevância da simbiossinergia. Seguindo as orientações da autora (2009), foram utilizados os seguintes critérios para a Leitura Transtextual Singular de Imagens (LTSI):

a. O suporte e o material do desenho:

A linguagem do desenho exige uma postura inventiva. Dessa forma, os participantes da pesquisa puderam escolher livremente os materiais que melhor respondessem a seus

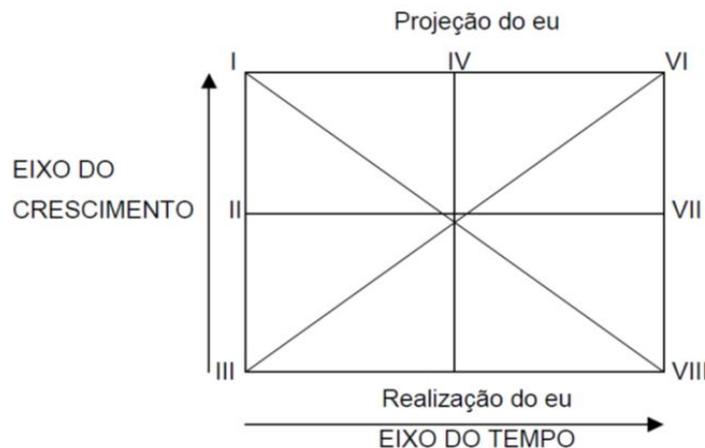
interesses para comunicarem uma ideia. Foram empregados diferentes suportes, como o papel, o tecido, o metal, a madeira, bem como variados meios, como o lápis, o nanquim, o carvão, o pastel seco, o giz de cera, a caneta hidrográfica, entre outros.

b. Aspectos compositivos da linguagem visual:

Dentre os elementos compositivos da linguagem visual, destacou-se, ao longo da pesquisa, o uso do ponto, da linha, da cor, do plano, da perspectiva, da simetria, da proporção, da textura, da relação entre figura e fundo e do contraste entre luz e sombra. Ao se articularem, esses elementos produzem a configuração do espaço gráfico. “Este conhecimento formal contribui, no momento da leitura, como o saber intuitivo, subjetivo, simbólico, que sugere a imagem a ser interpretada ou descrita” (ORMEZZANO, 2009, p. 60).

c. Simbologia espacial:

A simbologia espacial apresenta-se a partir do esquema espacial interpretativo, elaborado por Grünwald e fornecido por Jans, (ZIMMERMANN, 1992, p. 95 *apud* ORMEZZANO, 2009, p. 58). Sendo assim, a investigação orientou-se pelo seguinte esquema espacial interpretativo:



I-	Imaginação, arquétipo do pai, pai impessoal, luz, vazio, ar, saudade.
II-	Realidade interior, passado, introversão, mãe, feminino, emoção, Eu.
III-	Inconsciente, origem, arquétipo da mãe, conflitos, regressão, o que foi superado, o criativo.
IV-	Mundo do espírito, intelecto, razão, desenvolvimento espiritual, fogo, pai, céu.
V-	Mundo corporal, das sensações, matéria, mãe, terra, natureza, instinto.
VI-	Consciência, fogo, clareza, o final configurado, morte, objetivo, projeções.
VII-	Realidade exterior, futuro, extroversão, pai, masculino, ação exterior, tu.
VIII-	Vida instintiva, mãe pessoal, terra, decadência, demônios.

d. Simbologia das cores:

Na metade do século XIX, em pleno Romantismo, Portal (2000), escreve *Lo simbolismo de las colores*, trazendo à discussão o tema para as áreas científicas. O autor, que contribuiu na tradução das escrituras sagradas do Oriente e fez o europeu contatar com as fontes da tradição oriental, utiliza três linguagens das cores: a divina, a sagrada e a profana. Desse modo, considerou-se, tal como é concebido no simbolismo das cores, as três linguagens propostas.

e. Referencial do imaginário:

Este item foi desenvolvido sob a luz da teoria de Durand (1988; 1998; 2002), autor que se empenhou em estudar o imaginário e o caminho antropológico das imagens, além do modo como as imagens se produzem, como se transmitem, como são recebidas. O autor (1998) considera o imaginário como o “museu” de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a produzir, nas suas diferentes modalidades da sua produção, pelo *homo sapiens*. A obra *Dicionário de Símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (2002), é um referencial importante sobre os símbolos e foi um grande aporte durante este estudo.

f. Síntese da pesquisadora:

Trata-se da relação dos textos iconográficos frente a outras fontes iconográficas e/ou literárias, reforçando o sentido dos símbolos e dos arquétipos presentes. O dinamismo da função simbólica se dirige à revelação, à manifestação do entendimento, cujas imagens tornam-se símbolos vivos, revestidos de um sentido que os acompanha e os transcende. Por essa razão, a pesquisadora não se limitou ao estudo da expressão artística, mas a uma ampla visão interdisciplinar que envolve Filosofia, Sociologia, Psicologia e História, vez que se entende a arte como expressão do imaginário humano e como uma forma particular de expressar a visão de mundo.

2.5 Projeto de trabalho: da teoria à prática

O planejamento das oficinas foi realizado com o intuito de sensibilizar os estudantes acerca de questões socioambientais, principalmente as que se referem à reciclagem e ao destino de resíduos sólidos e orgânicos. Por meio da arte e de atividades que envolveram os cinco sentidos, os alunos puderam vivenciar experiências estéticas significativas referentes ao tema de estudo da classe. Tendo por pressuposto o quadro já delineado e com base nos fundamentos teóricos que indicaram caminhos para o planejamento e realização das oficinas, definiram-se os seguintes objetivos:

2.5.1 Objetivo geral

Promover oficinas de educação estética para um grupo de estudantes, buscando fomentar a sensibilização acerca dos processos que envolvem a reciclagem e o destino de resíduos sólidos e orgânicos, contribuindo para a formação de uma consciência ambiental voltada para práticas de cidadania e de responsabilidade social.

2.5.2 Objetivos específicos

- a) Realizar nove oficinas educativas permeadas por atividades estéticas;
- b) promover atividades sensíveis envolvendo o uso dos cinco sentidos;
- c) valorizar os materiais recicláveis, utilizando-os como matéria-prima para trabalhos artísticos e estéticos;
- d) oportunizar práticas de cidadania e responsabilidade social, que busquem ampliar a consciência ambiental dos educandos;
- e) expressar, por meio de diferentes linguagens artísticas, as ideias e as percepções acerca das experiências vivenciadas.

2.5.3 Metodologia de trabalho

As oficinas de educação estética foram organizadas de maneira a contemplar o uso dos cinco sentidos e de diferentes linguagens artísticas. Essas oficinas foram distribuídas em nove encontros que ocorreram semanalmente, com aproximadamente uma hora e meia de duração. O trabalho de campo teve início no dia 28 de setembro e se estendeu até o dia 14 de dezembro, havendo alguns intervalos, devido a feriados escolares.

Os encontros foram desenvolvidos na escola, alternando a sala conforme a necessidade da atividade proposta para o dia. Em algumas oportunidades, foi utilizada a sala de artes, em outras ocasiões, foi organizada a estrutura necessária na própria sala de aula e, em outras ocasiões, foram realizadas atividades ao ar livre ou utilizados outros espaços da escola. Também fez parte da pesquisa uma visita ao Museu Zoobotânico Augusto Ruschi (MUZAR), dado o caráter interdisciplinar dos conteúdos de estudo da classe.

No último encontro foram produzidos os textos iconográficos através da entrevista iconográfica singular, na qual os participantes responderam à pergunta-chave: “O que significou para você realizar as atividades propostas durante o nosso estudo sobre os Resíduos

Sólidos e Orgânicos?”

Através da seleção de diferentes materiais, meios e suportes artísticos e reutilizáveis disponibilizados em sala de aula, os participantes puderam escolher os que lhe convinham para responder à pergunta formulada. Assim, foram instigados a expressar suas ideias, utilizando-se da criação de uma imagem (texto iconográfico).

Os textos iconográficos constituíram material de análise da pesquisadora, a qual com fundamento na Leitura Transtextual Singular de Imagens (LTSI), buscou compreender os significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, às oficinas de educação estética.

As oficinas foram constituídas de atividades que envolveram a arte como meio de expressão e manifestação pessoal. Durante as propostas de trabalho foram empregados materiais concretos e simbólicos, referentes às experiências, aos sentimentos, às emoções, às sensações e à construção dos conhecimentos.

Cada encontro contemplou uma atividade introdutória que, por meio de estímulos sensíveis proporcionados por um dos cinco sentidos, procuraram sensibilizar os participantes acerca das questões ambientais e sociais, bem como sobre o tema de estudo da disciplina.

O primeiro encontro acabou se caracterizando como o disparador das questões de estudo da classe e o momento de a pesquisadora verificar os conhecimentos prévios e concepções que os alunos expunham sobre o tema reciclagem e resíduos sólidos. Nesse primeiro encontro, a partir da apreciação e debate sobre a obra e a biografia do artista plástico Vik Muniz, foi possível introduzir o conteúdo de estudo e obter informações necessárias para adentrar no campo de pesquisa e iniciar a coleta de dados.

Os encontros seguintes tiveram como elemento estimulador um dos cinco sentidos. Segundo os alunos, alguns foram considerados “estímulos simpáticos” (sensação agradável) e outros “estímulos menos simpáticos” (sensação desagradável). Nesses encontros, houve momentos de apreciação e leitura de produtos artísticos ou estéticos, assim como espaços de criação de diferentes trabalhos artísticos, produzidos em diferentes linguagens, materiais, meios e suportes.

Dentre as linguagens artísticas utilizadas, destaca-se o uso do desenho. Essa forma de expressão prevaleceu em quatro dos oito encontros. Outras técnicas foram utilizadas, tais como recorte e colagem, mosaico e *stencil art*, conforme será apresentado a seguir:

a) Desenho

Conforme descrito no item anterior, o desenho foi a linguagem artística mais utilizada durante o trabalho de campo. A opção da pesquisadora por utilizar essa técnica se deu em

virtude de que os objetivos propostos para o fazer artístico dos alunos não estavam voltados nem para a transmissão de conhecimentos artísticos, nem para elaboradas técnicas – empregadas na produção de obras de arte –, mas sim para a expressão das impressões pessoais e conhecimentos constituídos através das sensibilizações introdutórias.

A facilidade e o controle do manuseio do desenho favoreceram a escolha dessa técnica, pois ela é de domínio dos alunos, o que lhes transmite mais segurança e reforça a sensação de equilíbrio e de bem-estar, facilitando, assim, o encontro da imagem mental com a imagem visual.

Cabe destacar que foram oferecidos para os partícipes diferentes meios e suportes, dependendo de cada atividade e objetivo estabelecido. Em alguns momentos, o lápis grafite ou a caneta foram os únicos meios disponibilizados para os alunos. Em outros, foram oferecidos lápis de cor, lápis grafite, lápis carvão, giz de cera e caneta hidrográfica, ficando a critério dos alunos a escolha desse material.

Apresenta-se, a seguir, uma breve descrição dos meios disponibilizados aos alunos para produzir um desenho:

Lápis: Assim como o lápis de cor, o lápis grafite possui elementos fluídos, o que facilita sua utilização. O lápis grafite permite efeitos de gradação de tons, produzindo o contato com elementos de luz e de sombra, de claro e de escuro. Todavia, o lápis de cor, possibilita a nuance de cores permitindo um encontro, um destaque, um realce, uma mistura, formando novas cores, novas possibilidades, novos confrontos, novas visões e, portanto, transformações (URRUTIGARAY, 2008).

Lápis carvão: O carvão costuma borrar muito. No entanto, se caracteriza por produzir um efeito interessante, que favorece a projeção de intensidade e a afirmação de um afeto. Segundo Urrutigaray (2008, p. 55), “a limpeza ou a sujeira surgida na produção constitui-se em provocações excelentes à manifestação de sentimentos pessoais de ajuste a situações complexas de adaptação ao instrumento e, conseqüentemente, ao meio cultural”.

Canetas hidrográficas: A utilização da “canetinha” envolve princípios semelhantes à utilização da aquarela, contudo, a primeira é mais fácil de manipular. Suas cores, por serem transparentes, dão impressão de formas diluídas. “A possibilidade de emitir efeitos que possibilitam o *atravessar da luz*, produz sensações de passar além, de galgar outras esferas, de ultrapassar limites, enfim, de ser possível alterar a ordem de colocar e ver novas situações por detrás da figura conseguida” (URRUTIGARAY, 2008, p. 56).

O aluno, ao utilizar as “canetinhas”, percebe que é um material de fácil controle, especialmente por deslizarem com rapidez pela superfície do papel. É também um material que

expande e libera afetos e impulsos arquetípicos.

Giz de cera: Tal como a caneta hidrográfica, o giz de cera é um material relativamente fácil de manusear e controlar. Constitui-se num excelente meio a ser disponibilizado aos alunos, por proporcionar mais firmeza e segurança no seu manuseio. Assim como os lápis de cores, o giz de cera apresenta efeitos bem variados e facilita o aparecimento de distintas nuances e condições exploratórias. Pelo fato de ser constituído de pigmento opaco, o seu uso possibilita cobrir totalmente o fundo de um desenho.

Por amolecer com facilidade com o calor das mãos de quem o manipula, o giz de cera transforma-se no meio de fusão de forças. Por sua aparência rija e firme, ele se ajusta à intenção e à pressão de seu condutor, dotando-o simbolicamente de sensações de domínio e firmeza. Seu material resistente e duro funde-se à rigidez e à ausência de maleabilidade de sentimentos mais intensos, permitindo que pessoas mais distanciadas de seus afetos também consigam manifestá-los, facilitando a aproximação de sentimentos mais isolados, frios e distantes (URRUTIGARAY, 2008).

b) Mosaico

Os materiais do tipo “sucata” apresentam diferentes aspectos, texturas, tamanhos, formas, cores, comportando diversas impressões e possibilidades de criação. Além disso, a mudança a partir de algo já criado, com outra forma, outro significado – que anteriormente se encontrava apenas no imaginário – provoca estados de profunda vitalidade e criatividade. Aqui são postas configurações preciosas para a organização da *psique* humana, onde as dimensões *caos – ordem – desordem – nova ordem*, conseguem interagir de forma natural. Nas palavras de Urrutigaray (2008, 65), essas dimensões

[...] conseguem interagir sem provocar sensações de recusas, decorrentes das pressões de eliminação de um determinado objeto, de destruição, de aniquilamento, viabilizando a projeção destes conteúdos sombrios, provocadores de intensos abismos sentidos no interior da psique, através da percepção de novas configurações surgidas partir da transformação, não destruição, do material original.

Vale ressaltar que, nesse processo de criação, foi possível vivenciar a experiência da transformação e da continuidade. Assim como determinadas peças receberam um novo significado, algumas foram removidas, recebendo destinos diversos dentro da própria obra, e outras foram rejeitadas.

c) Colagem

O formato do fazer artístico aqui proposto tem grande relação com o fazer artístico do mosaico, uma vez que envolve o esquema de *ordem, desordem e nova ordem*. No trabalho de campo da pesquisa, foi facultado aos participantes usarem ou não a colagem na resposta do questionamento apresentado no último encontro.

O trabalho de colagem envolve a escolha, a seleção, a ordenação. Algumas colagens podem ser projetadas de maneira caótica e confusa, enquanto outras podem resultar em uma composição visual mais clara e aberta, em razão da reunião de recortes dispostos dentro de uma nova perspectiva.

d) Stencil Art

O molde para o *stencil* pode ser confeccionado com diferentes suportes, desde que esses tenham uma gramatura ou resistência alta, como, por exemplo, a cartolina, o papel tipo sulfite 60, lâminas novas de acetato ou lâminas de acetato utilizadas em exames de radiografia. Neste estudo, foram utilizadas lâminas de acetato de antigas radiografias que se encontravam guardadas nas residências de alguns dos participantes. Assim, foi possível abranger questões sobre Política Reversa, o que se deu por meio de um debate com os alunos. Foram discutidos aspectos relacionados ao descarte desse tipo de material, aos poluentes contidos nessas lâminas, à grande concentração de prata, à possível contaminação de rios e lençóis freáticos, quando descartados inadequadamente, e aos danos provocados à saúde humana e ambiental.

Essa atividade, além de resultar na identificação das lixeiras distribuídas nos espaços da escola, permitiu simbolizar as experiências e os aprendizados realizados durante o estudo da classe. A partir de algumas imagens selecionadas na internet, a turma elegeu duas delas para representarem o lixo reciclável e o lixo orgânico. Essas imagens foram transpostas para o acetato, recortadas e aplicadas com tinta spray sobre as lixeiras selecionadas.

Além do fazer artístico, as oficinas contaram com a contextualização, a apreciação e a leitura de imagens. Foram desenvolvidos, ainda, exercícios e aquecimentos contemplando o uso dos cinco sentidos. No capítulo seguinte, passa-se à descrição das oficinas de educação estética, explicitando como foram realizados os encontros, como se desenvolveram as atividades e como os alunos responderam às intervenções feitas pela pesquisadora.

3 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS:

1º encontro: *Disparador* - (Diário 1 – 28/09/2015)

O primeiro encontro foi o “disparador” das oficinas. Nesse dia coube à pesquisadora constatar quais eram os conhecimentos prévios dos participantes a respeito do tema que seria o fio condutor das próximas atividades – a reciclagem e a destinação correta de resíduos sólidos e orgânicos.

Para isso, optou-se pela exposição do documentário “Lixo extraordinário” (2010), que trata de parte da obra do artista plástico Vik Muniz. O documentário, que foi premiado no Festival de Sundance, EUA, e no Festival de Berlim, em 2010, foi selecionado neste estudo por várias razões. Entre elas, por versar sobre a biografia de um artista plástico e fotógrafo brasileiro radicado em Nova York, pelos materiais utilizados pelo artista – resíduos sólidos de diferentes naturezas (Imagem 1), pelo fato de o documentário ter sido gravado no aterro sanitário do Jardim Gramacho, no Rio de Janeiro (onde funcionou entre 1976 a 2012, o maior “lixão” da América Latina) e por ter a participação de catadores de materiais recicláveis que trabalhavam no aterro (Imagem 2).

A partir do documentário, abriu-se uma ampla pauta de assuntos que foram expostos e debatidos pelo grupo. Através de uma “roda de discussão”, os alunos puderam socializar suas opiniões e ideias, o que permitiu colher informações e obter mais subsídios sobre alguns aspectos relativos à pesquisa.



IMAGEM 1: *Irmã*, 2008. Montagem produzida com resíduos sólidos durante o documentário.
 FONTE: <http://vikmuniz.net/gallery/garbage, 2008>

Nesse primeiro encontro foram levantadas questões variadas que envolveram desde o valor das obras de arte produzidas pelo artista, a realidade e o contexto social vivido pelos catadores que participaram do documentário, até aspectos pessoais que diziam respeito às formas de destinação dos resíduos em suas residências diariamente. Muitas sugestões foram apresentadas pelos alunos, com vistas a adotar medidas e ações para a melhoria de tais circunstâncias.

O grupo pôde verificar, através do documentário, que havia uma cozinha improvisada, a céu aberto, junto ao lixo e que uma senhora, responsável pelo preparo das refeições dos trabalhadores, organizava o almoço (carne ensopada, macarrão e feijão), com alimentos advindos de caminhões de lixo de bairros de classe alta, de feiras ou de mercados. Vários estudantes se surpreenderam com aquela situação, e uma das participantes, Bruna, 11 anos, comentou: “Ai, prô, coitadinhos né? Dá vontade de a gente colocar um saco de arroz fechado, novinho no lixo só pra eles acharem e usarem para comer”.

A conversa, então, girou em torno do direito daqueles trabalhadores, tal como qualquer cidadão, de terem condições de trabalho e uma remuneração condizente, que lhes permitisse comprar seu alimento e viver com dignidade. Ao término do trabalho, concluiu-se que seria possível contribuir com os coletores, se o lixo domiciliar fosse separado adequadamente. Essa medida permitiria que os catadores, quando buscassem materiais recicláveis para comercialização, não precisassem manusear resíduos orgânicos.



IMAGEM 2: Aterro sanitário Jardim Gramacho, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, RJ.
 FONTE: <https://goo.gl/BH93HI>, 2010

Além de verificar que onze, entre os dezenove alunos, ainda não separava os resíduos doméstico corretamente, também foi constatado que a escola não possuía um sistema adequado de coleta e destinação de seus resíduos.

É oportuno afirmar que ficou muito evidenciado o interesse dos alunos, o que permitiu iniciar o diálogo sobre a temática abordada – fazendo uso da arte – e realizar um levantamento sobre os conhecimentos prévios dos participantes. Nesse encontro, ainda foram definidos alguns encaminhamentos para as próximas aulas, como a solicitação aos estudantes para que fizessem uma seleção, em suas residências, de materiais descartáveis, que pudessem ser empregados em uma produção artística coletiva a ser realizada pela turma. Foram feitos alguns esclarecimentos sobre as atividades e oficinas que seriam desenvolvidas, a partir da mostra do documentário “Lixo extraordinário”, explicando que as oficinas envolveriam a arte, os resíduos sólidos e os cinco órgãos dos sentidos. Pode-se constatar, por fim, que esse primeiro encontro alcançou seu propósito de *disparar*/provocar entusiasmo e interesse nos estudantes.

2º encontro: *Olfato* - (Diário 2 – 05/10/2015)

Tal como foi referido no capítulo anterior, além do uso da expressão artística, esta pesquisa constituiu-se por atividades estéticas, tendo como finalidade o uso dos sentidos.

O segundo encontro envolveu o sentido do olfato. O objetivo desse dia era de, a partir da separação e seleção dos materiais trazidos pelos estudantes para confeccionarem o mosaico,

propiciar que vivenciassem situações experienciadas pelos catadores de materiais recicláveis. A turma foi orientada a colocar os materiais no centro da sala de aula e separá-los conforme categoria de classificação (plástico, papel, vidro, metal, eletrônico). Posteriormente, os alunos procederam a uma seleção dos materiais que poderiam ser utilizados para o trabalho artístico. (Imagem 3).

Logo no início, ao serem espalhados os materiais no centro da sala, um menino cobriu o rosto para reduzir o mal-estar, afirmando ter forte sensibilidade olfativa. Os demais alunos demonstraram grande satisfação ao espalhar os materiais pelo chão, selecioná-los e separá-los. O mesmo grupo, que se divertiu ao manusear o material, tomou a iniciativa de realizar uma separação mais rigorosa, retirando as tampas de plástico das caixas – uma espécie de TetraPak – nas quais incluíam resíduos de leite. Esse resíduo, já em decomposição há alguns dias, exalava um odor razoavelmente forte, o que causou desconforto em alguns alunos.



IMAGEM 3: Materiais recicláveis acarretados
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Nesse momento, o aluno que sentia maior repulsa ao odor, retirou-se da sala de aula, afirmando estar com náusea, o que deu abertura para que outros colegas, cerca de dez deles, entre meninos e meninas, também fizessem o mesmo. Respeitando a posição dos alunos, a pesquisadora considerou que o trabalho deveria ser desenvolvido apenas por aqueles que se sentissem dispostos a prosseguir-lo. Assim, o restante da turma permaneceu no local, dando continuidade ao trabalho de separação e seleção que estava sendo realizado (Imagem 4). Alguns alunos permaneceram em sala de aula, contudo, sentados em suas cadeiras, mais afastados, não participando da atividade de separação, seleção e limpeza dos materiais (Imagem 3).

Em razão da rejeição dos alunos por alguns materiais, foram selecionados poucos elementos para contribuir com a colagem do mosaico, como bandejinhas de isopor, pratinhos plásticos, tampinhas brancas e coloridas, fitas e papel de presente, um mouse de computador e uma calculadora. O material não eleito para compor o trabalho artístico foi separado conforme categorias e posto em sacos de plástico, (Imagem 5) e, então, dispensado nos *containers*, pela pesquisadora.

Conforme o planejamento da atividade para esse dia, na fase final da separação e seleção dos materiais, a turma iria se dirigir aos *containers* localizados em frente à escola e, além de dispensar os materiais rejeitados, observaria e fotografaria o seu interior. Dessa forma, os alunos se colocariam em situação similar à dos trabalhadores da limpeza pública e catadores de materiais recicláveis. Entretanto, em razão da mudança de rumo no desenvolvimento da atividade, da experiência vivenciada pela turma e do debate realizado, considerou-se desnecessário tal encaminhamento.



IMAGEM 4: Separação dos materiais por categoria
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.



IMAGEM 5: Rejeitos separados por categorias
 FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Vale ressaltar que, realmente, o odor causou incômodo ao grupo, uns em maior, outros em menor intensidade. Assim, após ter sido organizado todo o material, bem como a sala de aula, considerou-se pertinente fazer uma breve reflexão sobre a experiência vivenciada. Conforme Dewey (2010), a qualidade de uma experiência é aquilo que vincula todos os elementos definidos e indefinidos, transformando-os em um todo. Essa qualidade não pode ser produto da reflexão, embora essa, seja necessária para colocar em prova as considerações que se tem sobre algo. Nas palavras do autor (2010, 351), a reflexão é necessária para

[...] descobrirmos se uma dada consideração é pertinente ao que estamos fazendo ou pensando. Isso porque, se essa sensação não fosse imediata, não teríamos um guia para a nossa reflexão. A sensação de um todo extenso e subjacente é o contexto de toda experiência e a essência da sanidade. É que a coisa louca, insana, é, para nós, aquela que foi arrancada do contexto comum e aparece sozinha e isolada, como deve acontecer com qualquer coisa pertencente a um mundo totalmente diferente do nosso. Sem um contexto indefinido e indeterminado, o material de qualquer experiência é incoerente.

Como foi mencionado anteriormente, o odor das caixas de leite acabou gerando certa inquietude na sala, provocando reações adversas sobre a situação e, até mesmo, desentendimento entre o grupo. Os que permaneceram trabalhando acusavam os que saíram da sala de não terem ajudado na atividade, e esses, por sua vez, se justificavam alegando que não conseguiram permanecer no local. No entanto, entendeu-se que alguns alunos, de fato, sentiram-se extremamente desconfortáveis com o cheiro.

Em dado momento, ocorreu um fato que surpreendeu a todos. Adri, 27 anos, monitora

de um aluno que necessita acompanhamento (não selecionado como participante, mas integrante do campo de ação), que nunca se manifestava nas aulas, a não ser orientando o menino em atividades ou fazendo alguma intervenção, percebendo a reação exagerada de alguns estudantes, emitiu a sua opinião:

[...] imaginem as pessoas que têm que acordar cedo todos os dias para fazer isso! Eu fui voluntária dois dias em uma usina de reciclagem, e tinha que aguentar o cheiro. Quando eu chegava em casa, eu ainda ficava sentindo aquele cheiro, que parecia impregnado em mim. Aqui o cheiro já passou, lá fica *pra* sempre [...]. E eu pensava: Não vou me deixar abater porque eu só vou ficar aqui dois dias. E aquelas pessoas têm que ir todo dia, todo dia. Tem que aguentar o cheiro, até de bicho morto. Eu achei um rato no saco, porque as pessoas não sabem nem separar, nem dar o destino correto [...] quando se abrem aqueles sacos, tem de tudo. Então, fica na consciência de cada um [...].

Após essa intervenção inesperada considerou-se importante chamar a atenção dos estudantes para o fato de que o lixo que eles manipulavam era um “lixo limpo”, com poucos resíduos orgânicos, salientando o quanto é importante separar seus resíduos domiciliares adequadamente, uma vez que o ciclo de vida desses materiais se estende além da sua casa e há pessoas que ainda precisam os manusear.

A conversa prosseguiu até o término do período. No entanto, o grupo que colaborou na atividade tentava entender a causa de tamanha rejeição dos materiais pela maioria, havendo comentários como: “Eu achei bem legal!”. Felipe (12), que não compreendia como podiam sentir nojo de seus próprios resíduos. Com seu jeito eloquente, dizia: “O problema que eu não entendo, é que eu *tô* ali, na minha casa, tomei minha Coca-Cola, comi meu omelete, lavei a latinha, coloquei no lixo.... o lixo é meu! Agora eu chego aqui, pego na caixa de ovos e ... Ai que nojo! [...] Não é uma coisa agradável, mas é só respirar pela boca!”- finalizou ele.

Assim, encerrou-se o encontro fazendo um saldo dos materiais selecionados. Admitida a rejeição por alguns materiais, verificou-se que seria preciso mais elementos do que aqueles que se tinha conseguido reunir até então. Um aluno referiu que tinha um teclado de computador antigo, que não funcionava mais e poderia levá-lo para a aula. Os alunos anotaram alguns materiais que poderiam ter em casa, como tampinhas de metal ou plástico, botões, e decidiu-se incluir, além de objetos recicláveis e pequenos, utilizar resíduos eletrônicos, como teclados, fios elétricos, entre outros.

3º encontro: Visão - (Diário 3 – 19/10/2015)

Integrando as atividades vinculadas ao estudo “Lixo: Problema nosso de cada dia”,

agendou-se, juntamente com a professora de Ciências Naturais, uma visita ao Museu Zoobotânico Augusto Ruschi (MUZAR). Lá, os estudantes se organizaram em três grupos, para que, sob forma de rodízio, pudessem vivenciar diferentes experiências. Os temas versaram sobre sustentabilidade, fauna e flora. A pesquisadora, entretanto, permaneceu na Sala Verde, destinada à oficinas e atividades educativas, onde pôde acompanhar os três grupos. Em conversa prévia com as monitoras do museu, foi possível antecipar o que ocorreria posteriormente, a fim de buscar intervir na proposta, de forma a integrar o uso da arte.

A primeira atividade, na qual não houve intervenção da pesquisadora, consistia em um exercício de imaginação. Os alunos deveriam pensar em um objeto indispensável, ou seja, algo de que eles não abririam mão. Em seguida, deveriam imaginar todos os processos pelos quais passou aquele objeto até chegar à sua forma atual.

Ao final dessa experiência, aconteceu a mostra de vídeo, na qual foi exibida a animação de Steven Cutts, (MAN, 2012) (Imagem 6). Esse curto desenho animado aborda as relações que se estabeleceram entre o ser humano e a natureza ao longo dos anos e faz uma forte crítica às ações não sustentáveis praticadas pela civilização humana. Trata de questões como o consumo desenfreado, o descarte incorreto de resíduos, a poluição de rios, solo e ar, a exploração de animais como satisfação pessoal e financeira, etc., que acabam provocando a extinção da vida animal e vegetal no planeta.



IMAGEM 6: Participação da turma durante visita ao Museu Zoobotânico Augusto Ruschi (MUZAR)
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

A animação, bastante impactante, retrata o modo de vida adotado pelo sujeito

contemporâneo, na qual a linguagem artística empregada torna mais intensa a mensagem e os significados expressos pelo artista. Conforme Dewey (2010, p. 82), “A arte celebra com intensidade peculiar os momentos em que o passado reforça o presente e em que o futuro é uma intensificação do que existe agora”.

Cabe referenciar que, inicialmente, essa visitação não fazia parte da pesquisa. A pesquisadora iria acompanhar a turma, juntamente com a professora de Ciências Naturais, pois os temas abordados diziam respeito aos conteúdos de ambas as disciplinas. Contudo, não se tinha conhecimento prévio da especificidade das atividades oferecidas. Percebendo a valia do vídeo exposto e a possibilidade de potencial de construção de conhecimento a partir desse material, decidiu-se incorporar essa atividade à programação da pesquisa, incluindo-a como uma sensação proporcionada por meio do sentido da *visão*, uma vez que a referida animação utiliza somente recursos visuais, isento da linguagem verbal.

Assim, após o término do vídeo, foi proposto pela pesquisadora, que os alunos utilizassem o desenho para responderem à pergunta: “Como vocês poderiam expressar através de desenho os sentimentos provocados pela animação Man?”. O resultado foi extremamente significativo, pois as produções transpuseram as percepções, as ideias, os pensamentos e as hipóteses sobre o que foi experienciado a partir da visualização do vídeo (Imagem 7).

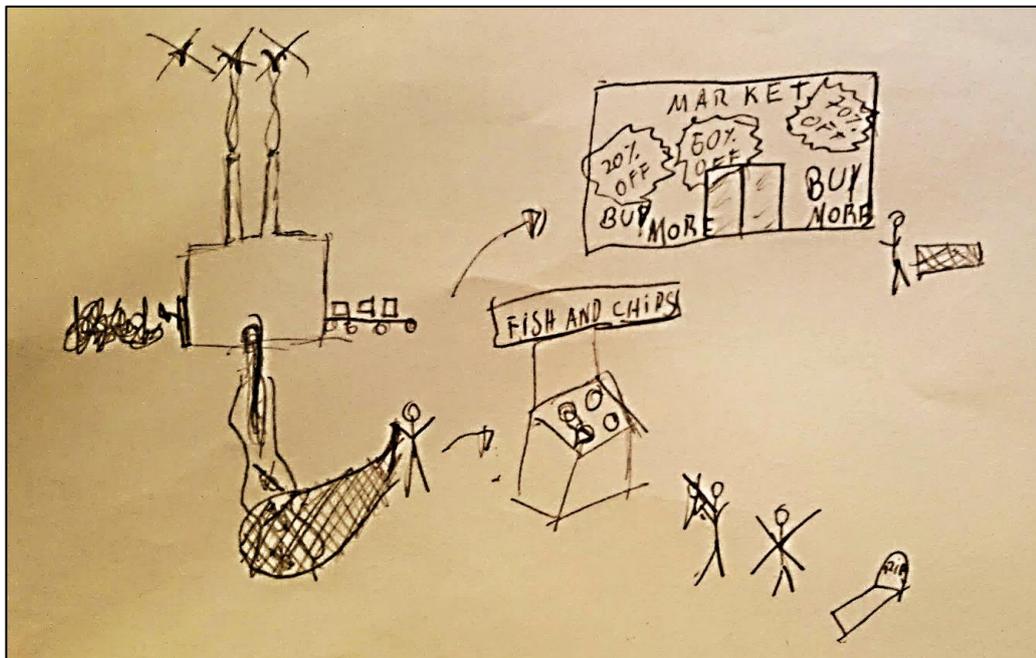


IMAGEM 7: Desenho de Felipe, em resposta à pergunta realizada pela pesquisadora
 FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Não cabe, neste capítulo, realizar a leitura de quaisquer imagens, entretanto não se pode deixar de mencionar que, no desenho de Felipe, além de representar os dejetos sendo despejados pela fábrica, ele expressa todo o percurso de um ciclo de vida, que se dá desde o processo de extração, de produção, de comercialização, do consumo do produto, findando com a morte dos sujeitos da ação. Percebe-se o uso do “X”, utilizado pelo participante, para simbolizar a morte. O aluno emprega esse símbolo tanto para representar a interrupção da vida de peixes e aves, como de seres humanos (pescadores, servidores e consumidores), que foram, de fato, “riscados”, “extinguidos” pelo aluno em seu produto artístico. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2002, p. 703-704), o peixe está associado,

[...] ao nascimento ou à restauração cíclica. A manifestação se produz à *superfície das águas*. Ele é ao mesmo tempo *Salvador* e instrumento da Revelação. O peixe (*matsya*) é um avatar de Vixenu, que salva do dilúvio Manu, o legislador do ciclo presente; [...] Ora, se Cristo é frequentemente representado como um pescador, sendo os cristãos peixes, pois a água do batismo é seu elemento natural e o instrumento de sua regeneração.

Todos os desenhos produzidos nesse dia foram bastante expressivos. Muitos deles continham imagens da Terra, que, simbolizadas pelo globo terrestre, vinham sempre acompanhadas de muita sujeira e da figura humana em destaque, indicando a poluição ambiental e o sujeito no domínio da ação, em posição de superioridade (Imagem 8).

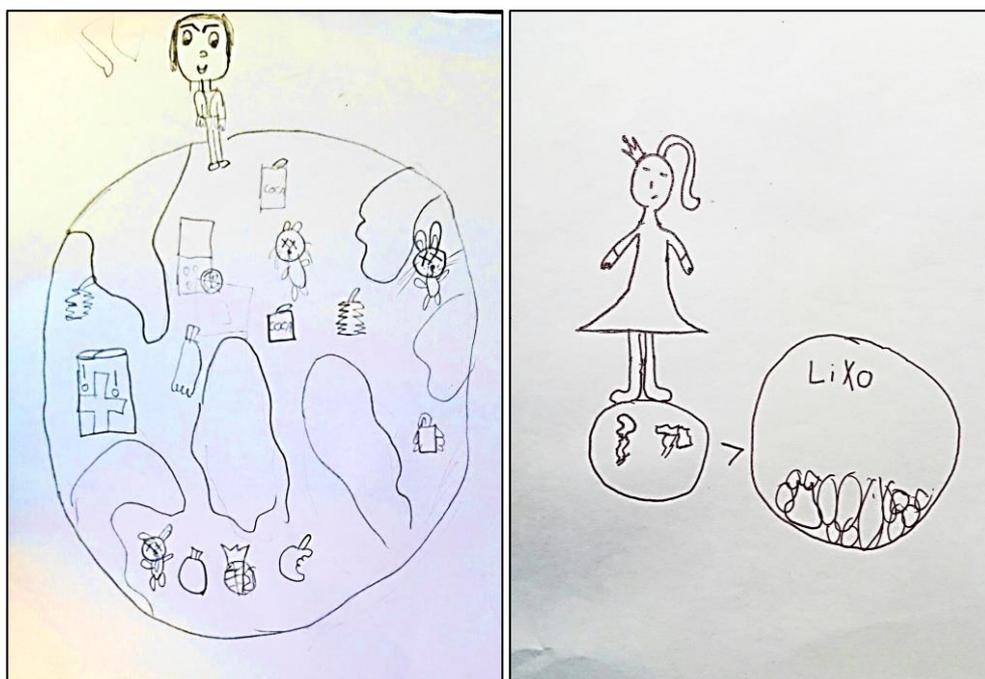


IMAGEM 8: Exemplos de desenhos produzidos em resposta à pergunta realizada pela pesquisadora
 FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

A experiência estética oportunizou que os alunos pudessem refletir sobre seus hábitos de consumo e descarte de resíduos e se sensibilizassem com problemas recorrentes, habituais em seu cotidiano – observando que, se repetidos e em grande escala, poderiam provocar um alto grau de degradação no planeta. Assim, acredita-se ter posto em prática o que Morin destaca e que constitui um dos sete saberes essenciais que se deve conhecer e ensinar: a Antropoética, ou seja, a ética em escala humana. Para o antropólogo (2002), a ética antropológica envolve uma tríade constituída pelo indivíduo/sociedade/espécie humana. Nas palavras do autor (2002, p. 100):

Somos seres humanos e também indivíduos; somos uma pequena parte da sociedade e também o fragmento de uma espécie. No seio de nossa espécie individual. A sociedade se apresenta com sua cultura, normas e leis na nossa própria espécie individual [...] existe, portanto, uma espécie de trindade inseparável. A ética antropológica exige que desenvolvamos simultaneamente nossas autonomias pessoais, nosso ser individual, nossa responsabilidade e nossa participação no gênero humano.

Após o término das atividades, os alunos retornaram à escola, ocasião em que a pesquisadora reforçou a solicitação de trazerem os materiais sugeridos, no encontro seguinte, a fim de darem início ao mosaico.

4º e 5º encontro: *Tato* - (Diários 4 e 5 – 26/10 e 09/11/2015)

A partir de uma proposta interdisciplinar que, além de Ciências Naturais, também envolveu Conhecimentos Geográficos, foi sugerido pela coordenação da escola que a turma realizasse a releitura de uma imagem que representasse o mapa da produção de ciência e tecnologia mundial, abrindo outras discussões para a proposta do trabalho prático. Dessa forma, além de serem abordadas questões pertinentes à industrialização, ao consumismo, à publicidade e propaganda e aos meios de comunicação de massa, discorreu-se, ainda, acerca de temas que abrangeram questões sobre obsolescência programada de produtos, descarte correto de resíduos eletrônicos e política reversa.

Devido à visita ao Museu Zobotânico Augusto Ruschi (MUZAR), na semana anterior a este encontro, obteve-se mais tempo para a campanha de coleta de resíduos recicláveis e eletrônicos que aconteceu na escola. Essa atividade envolveu, também, a turma do 7º ano, permitindo que fosse possível colher quantidade de material suficiente para que a colagem fosse iniciada. Entre os rejeitos domésticos levados pelos estudantes, destacam-se: fios e cabos elétricos, partes de computador como teclados, *mouses*, *modems* e monitores, celulares, baterias, fones de ouvido, tampinhas, entre outros objetos menores que foram organizados em caixas

distintas, de acordo com as cores correspondentes.

O trabalho de separação, limpeza e preparo desses materiais obteve cem por cento de envolvimento e aprovação da classe. Considerando que havia alguns objetos médios e grandes, alguns tiveram que ser desmontados, quebrados ou reduzidos por corte, o que causou grande empolgação na classe. A turma foi separada em grupos menores, de modo que cada equipe, com aproximadamente quatro integrantes, ficou encarregada de uma atividade, sendo que poderia haver revezamento conforme interesse ou necessidade dos integrantes ou do trabalho. Para isso, foram dispostos vários instrumentos e ferramentas para os alunos, tais como: alicates, torqueses, tesouras de corte para materiais pesados, tesouras convencionais, chaves de fenda, chave *Philips* e martelos. Com esses recursos, os alunos puderam cortar fios elétricos, desmontar teclados, *mouses*, *modems*, monitores, o que agradou imensamente os participantes. Organizados e concentrados, alternavam-se nas atividades, trocando instrumentos (exceto o martelo, que teve de ser recolhido, em razão do risco de segurança) e guardando-os corretamente nas caixas correspondentes às famílias de cores.

Com o desenho do mapa previamente traçado sobre a placa de PVC, iniciou-se a colagem dos materiais. A placa, que media 100 por 100 cm, foi posta sobre uma mesa quadrada, onde cada canto da placa era ocupado por dois alunos, de modo que todo o espaço ficasse coberto. O restante da turma permaneceu fazendo o trabalho de corte, limpeza e separação dos materiais e, conforme lhes era solicitado, providenciavam peças necessárias para os preenchimentos de determinados espaços. De períodos em períodos, os alunos alternavam as funções, cedendo lugares e instrumentos, com vistas à integração e à harmonia do trabalho em equipe.



IMAGEM 9: Mosaico com resíduos eletrônicos e recicláveis produzido pelos participantes durante a oficina
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

O encontro seguinte sofreu uma alteração no tempo de duração das atividades, com vistas a permitir a finalização do trabalho. Alguns alunos demonstraram mais interesse no corte e outros na colagem das peças, mas todos experienciaram e realizaram com satisfação e prazer as tarefas que lhes foram propostas durante o processo. Logo no início da colagem dos cabos azuis – que representavam os oceanos – , dois integrantes do grupo assumiram posições de liderança e criticaram a maneira como outros colegas estavam colando as peças. Houve intervenção da pesquisadora, que concordou e chamou a atenção dos alunos para as possibilidades e limitações da técnica e dos materiais. De fato, havia coerência na argumentação dos que criticaram, uma vez que as peças – em formatos levemente curvados – estavam sendo coladas em paralelos opostos, dificultando que fossem dispostas lado a lado, de modo a cobrirem toda a superfície. Nesse momento, a pesquisadora citou como exemplo as correntes marítimas, que andam juntas em pequenos grupos e às vezes se encontram com outros grupos que vêm de outros sentidos. Mesmo tomando outras formas, variando entre ordem e desordem, elas se mantêm como um todo integrado (Imagem 9).

Após o trabalho estar mais avançado, uma aluna fez referência à Vincent Van Gogh. “Parece aquele quadro do Van Gogh, não me lembro o nome!”. Não foi difícil identificar a obra

à qual a menina estava se referindo, pois a pesquisadora também havia pensado na obra *Noite estrelada*, pintura impressionista, que, de fato, lembra muito “as correntes marítimas” do painel por eles produzido. Como havia essa imagem na sala de artes, foi possível os alunos visualizarem-na e, assim, compartilhar essa importante observação com toda a turma. Além do uso das cores e matizes de azuis e amarelos dos cabos e fios elétricos, que, cortados em pequenos pedaços formavam uma espécie de pincelada impressionista, os alunos observaram os movimentos revoltos e confusos, próprios da natureza do artista precursor da Arte Moderna, no final do século XIX (Imagem 10).



IMAGEM 10: *Noite estrelada*, Van Gogh

FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora – domínio público, 1889

Todos ficaram muito satisfeitos com o processo e o resultado final do trabalho realizado. Mesmo contendo, em algumas peças, poeira e sujeira acumulada, isso não foi motivo para rejeição ou desistências, como se observou com relação ao odor. Após a conclusão, todos ajudaram a organizar os materiais, que ainda separados por categorias, foram guardados, para que, posteriormente, lhes fosse dado o destino correto.

6º encontro: *Audição* - (Diário 6 – 23/11/2015)

Este encontro propunha que os educandos vivenciassem uma sensação através do sentido da audição, semelhante à que os servidores que trabalham com a coleta de resíduos urbanos convivem diariamente em suas profissões. Dessa forma, foi provocada uma experiência

estética, por meio de sons autênticos de um “caminhão de lixo”, juntamente com uma imaginação dirigida, orientada pela pesquisadora. O áudio continha sons de caminhão, com barulho de motor de arranque e freada, estrondos de garrafas e latas sendo jogadas e prensadas, entre buzinas e alvoroço. Na sequência, foi incorporada outra atividade, acompanhada de uma imaginação dirigida, a fim de ampliar a capacidade imaginativa das crianças e tornar a experiência ainda mais enriquecedora.

De acordo com Liebmann (2000, p. 243), os sonhos e as meditações, as imaginações dirigidas são experiências que permitem “[...] entrar em contato com as partes da nossa consciência com as quais normalmente não estamos em contato”. O método básico consiste em um exercício de relaxamento, seguido de uma contação de história ou da descrição de uma cena, destacando os detalhes que evoquem algum tema que se queira introduzir, auxiliando os participantes a nele mergulhar. Após o retorno, os participantes desenham uma imagem que visualizaram durante a prática.

Os alunos já haviam sido informados no encontro anterior sobre a atividade que realizariam neste dia. Seria a primeira vez que fariam aquele tipo de procedimento. Dessa maneira, estavam muito ansiosos e apreensivos com o que iria acontecer. O grupo deslocou-se até outro espaço da escola, mais reservado, com possibilidade de diminuir a iluminação, adequado para que todos pudessem ficar relaxados, confortáveis e deitados, se assim preferissem. Demorou bastante tempo até que a turma conseguisse ficar em silêncio e se concentrasse em seu próprio corpo, livre de outros pensamentos, condições essas necessárias para que se desse início ao planejado.

A experiência foi iniciada com o relaxamento. Os alunos foram orientados a escolherem uma posição confortável, a fecharem os olhos, a respirarem profundamente, buscando sentir o corpo totalmente relaxado, iniciando pelos pés, depois pernas, barriga, peito, braços, mãos, pontas dos dedos, pescoço e cabeça (Imagem 11).



IMAGEM 11: Momento da imaginação dirigida
 FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Em seguida, a pesquisadora incluiu o áudio e, juntamente com esse recurso, utilizou um roteiro previamente construído para que os alunos pudessem, a partir do *insight*¹ e percepção de cada um, imaginar uma situação que poderia remeter ao estudo planejado. A visualização foi guiada, a partir da sugestão de Liebmann (2000), para que cada aluno imaginasse estar andando pela rua e observasse o que estava acontecendo. Observasse as cores, as pessoas, a paisagem, os veículos, as construções e, em seguida, “dirigia-se” de volta para o seu ponto de partida, retornando pelo mesmo caminho que percorreu no início do percurso.

Ao término da visualização os alunos começaram a “despertar”. Lentamente, foram se movimentando, alongando o corpo e, após um curto período, “retornaram” muito surpresos e encantados com a experiência. Aos poucos, começaram a falar sobre o que tinham visualizado. Apenas um entre os dezenove participantes afirmou não ter conseguido visualizar nada.

Em seguida, todos receberam papel tamanho A3 branco e puderam escolher os materiais que tinham sido disponibilizados pela pesquisadora, tais como: caneta hidrográfica, lápis de cor, lápis de escrever e giz de cera. Foi solicitado que eles desenhassem uma imagem (imagem visual) entre as visualizadas durante a experiência (imagem mental).

Os alunos escolheram os seus materiais e iniciaram seus desenhos, permanecendo concentrados no que estavam fazendo por quase 30 minutos. O estudante que não imaginou nada, optou por cobrir com giz de cera preto toda a superfície de sua folha, deixando-a totalmente negra.

¹ A extensão em que será possível contatar partes desconhecidas da pessoa, de forma que esta possa tornar-se consciente delas, depende do *insight* da pessoa em questão. A visualização ou viagem permanecerá literal para pessoas com poucos *insights*, mas, mesmo assim, vale a pena utilizá-la (LIEBMANN, 2000, p. 244).

O preto é a cor oposta ao branco, e este, por sua vez, é a verdade absoluta. O branco reflete todos os raios luminosos e o negro é a negação da luz. Assim, o preto é considerado o símbolo do erro, do nada, “daquilo que não é” (PORTAL, 2000). Complementando as ideias de Portal, os autores Chevalier e Gheerbrant (2002) reforçam que o preto é, com mais frequência, compreendido sob seu aspecto frio, negativo. É uma cor associada às trevas, ao vazio, ao indiferenciamento original. De acordo com os autores (2002, 743),

Enquanto evocador do nada e do caos, isto é, da confusão e da desordem, o preto é a obscuridade das origens; precede a criação em todas as religiões. Para a Bíblia, antes que a luz existisse, a terra era informe e vazia, as trevas recobriam a face do Abismo. Para a Mitologia greco-latina, o estado primordial do mundo era o Caos. O Caos engendrou a Noite que se casou com seu irmão Érebo: tiveram um filho, o Éter. Assim, através da Noite e do Caos, começa a penetrar a luz e a criação [...] (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2002, p. 743).

Segundo Larrosa, o sujeito da experiência é um sujeito que necessita se “ex-por”, pois, de outro modo, nada lhe acontece. Para o autor, o mais importante não é nem a posição, nem a oposição, nem a imposição, nem a preposição, mas a “ex-posição”. Ou seja, o mais importante é a maneira de se “ex-por”, assumindo e se entregando ao vulnerável e de possível risco. “[...] É incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe” (LARROSA, 2014, p. 26). De fato, este estudante demonstrou não estar “exposto” para as atividades propostas, o que se pôde perceber, tanto no seu envolvimento com o exercício prático sugerido, como em seus comentários feitos em conversa prévia, que antecedeu à atividade mencionada. Observou-se, em um dos encontros, quando se discutia a importância da separação adequada do lixo nas residências, que o estudante assim se manifestou: “Pra que eu vou querer separar?”, já demonstrando falta de interesse com as questões abordadas. Infelizmente, esse aluno optou por sair da escola antes do final do estudo, o que acabou impedindo qualquer tipo de encaminhamento pedagógico no âmbito da sala de aula ou da escola.

Com referência aos demais estudantes, foi possível observar o interesse pelo assunto, a animação, o debate caloroso e o entusiasmo em compartilhar as experiências com os familiares e outros colegas.

Surgiram histórias imaginárias muito significativas, comprovando que, realmente, as crianças conseguiram entrar em um estado de *insight* com o tema proposto.

Quando todos terminaram seus desenhos, foi iniciada a *partilha verbal* (LIEBMANN, 2000). Em sala de aula, sentados nas cadeiras, organizados em círculo, cada um pôde falar sobre sua visualização e mostrar o seu desenho para o grupo. Entre os dezoito estudantes que

conseguiram realizar a visualização, dez deles utilizaram signos representando o lixo em seus desenhos, como nos exemplos abaixo (Imagem 12). Dos oito desenhos restantes, dois deles não tinham o lixo representado, mas os participantes o incluíram na partilha verbal. Os outros seis desenhos produzidos continham cenas imaginárias que não diziam respeito diretamente ao lixo ou à poluição, mas que, de alguma forma, referenciava o lixo ou a sujeira (Imagem 13). Em grande parte das histórias narradas, havia um aspecto poético, onírico, típico dos sonhos e da imaginação dirigida.



IMAGEM 12: Imagens visuais produzidas a partir da imaginação dirigida
 FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

A seguir, será feita uma descrição breve, meramente ilustrativa, de dois relatos retirados da partilha verbal, realizada com toda a turma. Não cabe aqui fazer qualquer julgamento, compreensão ou análise de imagens. Sendo assim, serão apresentados um relato em que o lixo foi tema principal e outro em que o lixo não foi explicitado na narrativa. O primeiro relato refere-se ao desenho localizado no canto superior esquerdo (Imagem 12). Segundo a descrição de Gabriele, 12 anos, “Eu *tava* andando e do outro lado da rua tinha uma praia com um lugar

que faziam reciclagem. Uma usina de reciclagem. [...]. Daí eu atravessei a rua, e o caminhão foi *pra* aquele lugar, pra usina. E deu *pra* ver tudo ...não tinha pessoas, era tudo feito com máquinas e tal, bem estranho. Daí tu disse *pra* gente voltar e eu pensei: Ai que bom! Por que eu *tava* quase dormindo”.

O segundo relato é de Felipe, 12 anos, desenho localizado à esquerda (Imagem 13), que disse ter tido um “sonho”. “Meu sonho foi bem estranho.... *Tava* chovendo e era tudo cinza, completamente tudo cinza. Era sem vida e as pessoas não tinham cara! “ Foi quando uma colega interrompeu: “Posso fazer uma pergunta? Como é que eles respiravam? ” E ele respondeu: “ Eles não respiravam! Eles não tinham nariz, nem boca, nem olhos, nada! Mas eles faziam tudo normal igual, dirigiam, caminhavam...”

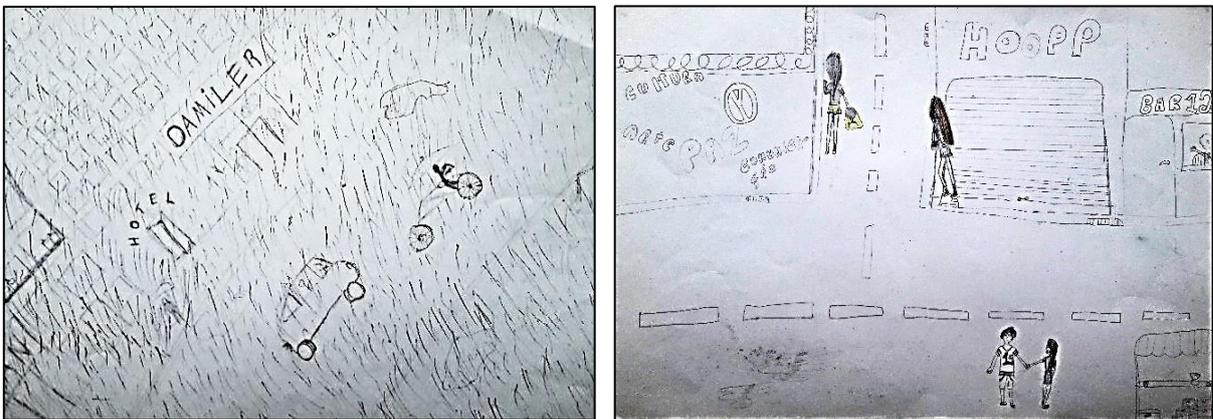


IMAGEM 13: Imagens visuais produzidas a partir da imaginação dirigida
 FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Depois que todos falaram sobre suas imagens mentais e imagens visuais, os estudantes permaneceram, com muito entusiasmo, conversando sobre suas visualizações, principalmente sobre aquelas que tiveram situações mais tensas. Os próprios alunos impressionaram-se com os conteúdos e a diversidade das imaginações que surgiram a partir de uma mesma orientação. A pesquisadora manifestou-se, então, sobre as possibilidades de reações provocadas pelos sons, podendo remeter a lembranças, a sensações, a pensamentos, próprias de cada indivíduo. Os alunos deram-se conta de que, a partir de cada contexto ou experiência vivida, cada um pode materializar ou expressar suas percepções de diferentes maneiras.

A aula foi finalizada com uma música relaxante, com sons da natureza, barulho de cachoeira, pássaros cantando, alguns instrumentos de sopro e percussão, oportunidade em que os alunos foram convidados a desenhar, ou simplesmente, apreciar a música.

7º encontro: Olfato e paladar (Diário 7 – 30/11/2015)

Essa atividade encerrou as propostas focadas em estímulos sensíveis através dos cinco sentidos. Para tanto, a oficina foi organizada da seguinte forma: Inicialmente, buscou-se provocar a sensibilização através do olfato; em seguida, foi solicitado aos estudantes que registrassem, através do desenho e da escrita, as impressões que tiveram sobre a experiência realizada anteriormente; na sequência, foram desenvolvidas atividades que envolveram o paladar.

Em razão de ter sido constatado o desagrado dos participantes com relação aos odores resultantes da atividade do segundo encontro, foi proposto que os alunos passassem por experiências agradáveis relacionadas ao olfato, para que ficassem com uma impressão mais positiva das oficinas. Assim, usando a atividade de separação dos resíduos domiciliares como exemplo, adentrou-se nos temas “memória olfativa” e “memória afetiva”, a fim de introduzir a próxima atividade. Segundo Scardua (2012), o sistema olfativo tem características únicas. Quando ativado por estímulos externos, ou seja, os aromas, o cérebro – que armazena inúmeras lembranças – desencadeia uma reação neurológica na memória, associando tal cheiro a fatos relacionados à acontecimentos vividos, trazendo consigo uma carga emotiva e sentimental muito forte. Conforme os estudos de Scardua (2012, s.p),

[...] a relação entre cheiro e emoção pode ser entendida a partir da investigação do processamento das informações olfativas pelo sistema sensorial. Quando sentimos um aroma, de imediato as amígdalas trabalham e relacionam aquele odor à ação que está ocorrendo ou como nos sentimos naquele momento. O cheiro é, então, guardado na memória acompanhado da emoção/sentimento que estamos vivenciando naquele momento. Quando voltamos a sentir o mesmo cheiro, a memória afetiva é ativada, e a conexão entre o aroma e a emoção correspondente torna-se perceptível. É por isso que, às vezes, somos acometidos pela lembrança de uma situação passada na presença de determinados odores (SCARDUA, 2012, s.p).

Dessa forma, planejou-se uma atividade em que os estudantes ativassem sua memória olfativa e afetiva de maneira agradável, com lembranças boas, ou experienciassem novas emoções e novos sentimentos aprazíveis. Assim, foi oferecida uma atividade em que os alunos pudessem se sensibilizar com os aromas agradáveis e criar laços afetivos.

Para tanto, criou-se, na sala de aula, um espaço mais reservado, onde os alunos, individualmente e vendados, experimentaram diferentes aromas, com o propósito de identificar sua origem. Foi montada uma bandeja com sete copinhos contendo em cada um deles: canela em pó, anis estrelado, erva mate, essência de baunilha (industrializada), creme de bebê, protetor solar e brigadeiro de leite condensado com chocolate em pó. Cada aluno deveria respirar o

aroma e buscar na memória olfativa um referencial para identificar de que se tratava (Imagem 14)

Nesse momento, os alunos deveriam se “ex-por”, “[...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (LARROSA, 2014, p. 26). No início, pode-se observar que os alunos ficaram receosos em cheirar algo sem saber do que se tratava, o que causou certo estranhamento e resistência na maioria deles. Aproveitou-se a oportunidade para colocar em discussão a necessidade de muitas vezes as pessoas serem expostas a situações inesperadas, como é o caso dos funcionários que trabalham nas usinas de reciclagem, tendo em vista que desconhecem o conteúdo de cada saco que abrem.



IMAGEM 14: Bandeja com aromas dispostos para experiência
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Após algum tempo de conversas e argumentações, acrescida da garantia da pesquisadora de que se tratava de uma experiência agradável, uma primeira participante voluntariou-se para a experiência (Imagem 15). Depois de a aluna ter realizado a atividade, expondo-se, interagido e apreciado a experiência, imediatamente o restante dos alunos se encorajou a participar também.

Conforme os alunos iam percebendo cada aroma, falavam em voz baixa para a pesquisadora o que pensavam ser cada item. Para os alunos que aguardavam a sua vez de participar, lhes foi proposto que desenhassem o que imaginariam encontrar logo a seguir. Entretanto, a curiosidade deles era tanta, que ficavam tentando – inutilmente – ouvir ou entender o que os colegas sussurravam para a pesquisadora, que confirmava ou não o que cada um dizia.

Passada a experiência de descoberta do aroma, os estudantes deveriam escolher um ou mais aromas exalados, representá-los utilizando-se do desenho e descrever alguma lembrança provocada por eles. Em seguida, deveriam responder à pergunta: “Como foi a experiência ao sentir o aroma de algo inesperado?”. A partir desse questionamento, foi possível evidenciar a relação de alguns aromas com fatos e situações vivenciadas pelas crianças.

Conforme Scardua (2012), tanto o olfato quanto o paladar são sentidos que se desenvolvem com o treino. Quanto mais variadas forem as experiências olfativas de uma pessoa, mais capacidade ela terá de distinguir cheiros. Ou seja, quanto mais diversos forem os cheiros que se sente ao longo da vida, mais extensa será a memória olfativa e afetiva armazenada no cérebro.



IMAGEM 15: Momento da experiência olfativa
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Surgiram várias lembranças relacionadas aos aromas, tais como a de uma aluna, 12 anos, que desenhou um vidrinho de baunilha e descreveu: “A lembrança que traz pra mim é que sempre a minha vó põe no bolo”. Sobre a canela, descreve: “A lembrança que traz pra mim é que sempre eu faço chá de bergamota no inverno e é muito bom”.

Ao responderem à pergunta sobre o que acharam da experiência, surgiram respostas muito variadas, conforme algumas descritas a seguir:

- Foi *super* legal a experiência. Eu nunca tinha feito isso. Adorei.
- Foi bem interessante, pois a *prô* trouxe uma atividade inesperada e legal.

- Bem legal, porque tem que sentir o cheiro e, ao mesmo tempo, pensar em o que pode ser e o que que lembra.

- Boa, pois me lembrou o Chandelle, que eu como na casa da minha dinda.

- Não sei. Deu medo dos cheiros que eu iria sentir, mas depois gostei da experiência.

- Estranho. Rezava para não ser um cheiro ruim.

Depois que todos finalizaram a atividade, a pesquisadora revelou os ingredientes que os alunos experimentaram, mostrando a bandeja, na qual estavam dispostos os copinhos.

Essa revelação estava sendo muito aguardada pelos alunos, uma vez que nem todos haviam conseguido identificar o aroma referente ao brigadeiro. Nesse dia, 12 alunos estavam presentes. Três deles não reconheceram o cheiro do doce, pois se encontrava frio e, realmente, exalava muito pouco aroma. Muitos pareciam ansiosos para conhecer a origem do aroma e, assim, confirmar ou não suas hipóteses e suposições. Além disso, eles haviam sido informados desde o início do encontro que um dos itens contidos nos copinhos tinha sido preparado para que ao término dos exercícios eles pudessem consumi-lo, colocando em prática o exercício do paladar. Dessa forma, quando visualizaram os ingredientes, comemoraram a descoberta.

Para o exercício que envolveu o sentido do paladar, foi preparada uma bandeja com vinte e dois brigadeiros de colher, um para cada participante. Como houve um número expressivo de ausências, todos puderam comer mais de um. Alguns alunos comeram em pé, conversando, interagindo com os colegas, enquanto outros se sentaram e saborearam o doce lentamente. Como já era hora do intervalo, um grupo se retirou da sala de aula e passou a divulgar para outras turmas o que estava ocorrendo, o que causou concentração de alunos de outras turmas, solicitando a mesma atividade.

8º encontro: Encerramento do projeto didático – Stêncil Art - (Diário 8 – 07/12/2015)

A atividade realizada nesse dia buscou concluir o estudo sobre resíduos sólidos e orgânicos, de maneira a simbolizar e compartilhar com toda a comunidade escolar os aprendizados construídos ao longo do período, expandindo-os e colocando em prática algumas ações cabíveis e possíveis dentro do contexto escolar.

Para tanto, foi realizada uma conversa prévia junto à direção da escola, ocasião em que foi proposto pela pesquisadora à direção da escola, que identificássemos as lixeiras das salas de aula e os espaços de circulação da escola de acordo com os tipos de resíduos. A solicitação foi prontamente atendida, o que possibilitou dar continuidade ao planejado.

Em sala de aula, por meio de discussão e decisão conjunta por parte dos alunos do 6º

ano, foram selecionadas imagens na internet, das quais duas imagens obtiveram maioria de escolha: uma para identificar a lixeira para resíduos recicláveis e outra para identificar a lixeira de resíduos orgânicos. Com um site de pesquisa conectado ao projetor da sala de aula, de forma que todos pudessem visualizar a tela do computador em grande dimensão, pode-se, coletivamente, pesquisar imagens que representassem a reciclagem e os objetivos propostos para o encontro. Foram encontrados alguns símbolos estilizados, modificados, entretanto, a maioria dos alunos optou pelo símbolo convencional da reciclagem.

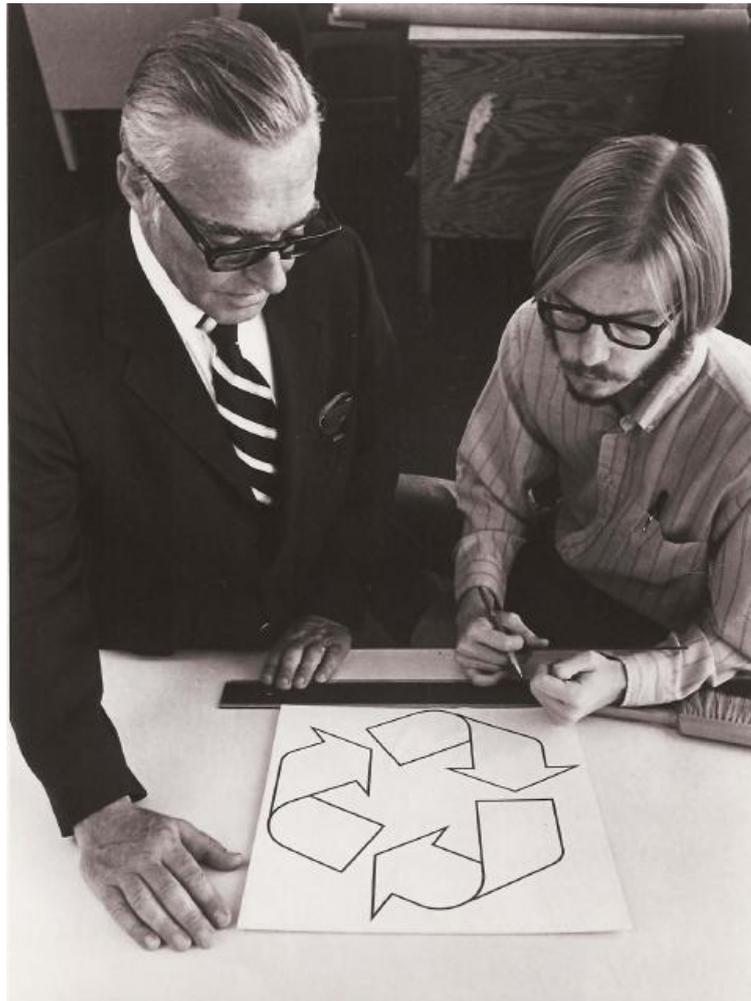


IMAGEM 16: Gary Anderson (à direita) com sua criação original
FONTE: Reuters, 1970

O símbolo escolhido foi criado em 1970, por Anderson (Imagem 16), um jovem estudante de Arquitetura, da Universidade da Califórnia do Sul. O estudante venceu o concurso promovido pela empresa norte-americana *Container Corporation of America (CCA)*, considerada a maior recicladora de papel da época, que pretendia divulgar seus produtos e serviços através de uma nova identidade (CUTEDROP, 2012).

O conceito da imagem, criado por Anderson, é formado por setas que representam tanto o infinito quanto as diferentes etapas do processo de reciclagem. Conforme relato do autor do desenho, sua inspiração se deu a partir de um gráfico sobre o ciclo da água, sendo que as setas e os ângulos constituíram as bases para a sua ideia.

O trabalho de Anderson, que foi escolhido entre cerca de 500 desenhos, é um dos mais conhecidos do mundo e o mais importante no cenário ambiental. A imagem que surgiu para identificar uma marca, acabou por se tornar, também, um símbolo científico, um signo convencionalmente universalmente utilizado em rotulagens e identificação de embalagens do mundo todo. Dessa forma, a partir das distinções entre signo e símbolo e signo arbitrário e signo alegórico apontadas por Durand, vale evidenciar que o signo que era considerado alegórico passa a ser um signo arbitrário. Para Durand (1988), a maioria dos signos se configura como meio de economizar as operações mentais. O autor distingue dois tipos de signos: os *signos arbitrários*, puramente indicativos que remetem a uma realidade significada, e os *signos alegóricos*, que remetem a uma realidade significada, dificilmente apresentável. Quando o significado não é *mais absolutamente apresentável* e o signo só pode referir-se a um sentido e não a um objeto sensível, passa a integrar o campo da imaginação simbólica.

Chevallier e Gheerbrant (2016, p. XVII), por outro viés, enfatizam algumas distinções entre símbolo e signo, pontuando que

[...] os símbolos algébricos, matemáticos e científicos são apenas signos cujo alcance convencional está cuidadosamente definido pelos institutos de padronização [...]. Não passa de um abuso de palavras, aliás bastante compreensível, denominar de símbolos todos aqueles signos cujo objetivo é o de indicar números imaginários, quantidades negativas, diferenças infinitesimais etc. [...] o símbolo é pleno de realidades concretas. A abstração esvazia o símbolo e gera o signo; a arte ao contrário, evita o signo e alimenta o símbolo.

Com referência à proposta de trabalho das oficinas, cabe ressaltar que era necessário transmitir uma informação clara e objetiva para o receptor da mensagem. Dessa forma, os signos são considerados imagens que transmitem informações indicativas e precisas, que são pertinentes aos objetivos da ação proposta para esse encontro.

Assim, definida a imagem a ser utilizada para representar o lixo reciclável, um grupo ficou responsável por imprimir as imagens e transferi-las para o acetato com caneta permanente, com a finalidade de serem recortadas para posterior aplicação nas lixeiras.

Um segundo grupo, então, empenhou-se em eleger uma imagem para representar o lixo orgânico. Para tanto, a pesquisadora passou a listar no quadro as sugestões que os alunos foram apresentando, já sugerindo alguns elementos para representá-las. Surgiram várias ideias, na

maioria delas frutas e alimentos, tais como sanduíche, bolo, maçã e banana. Os alunos foram instigados, a seguir, a pensarem em como fariam tal desenho, de modo que não aparentasse estímulo ao desperdício. Então, os próprios alunos concluíram que teriam que utilizar o desenho de uma casca da banana ou o caroço e o miolo de uma maçã. As crianças fizeram, a partir daí, esboços dessas ideias e, coletivamente, optou-se por utilizar a casca de banana. Eleita pela maioria dos alunos, a imagem mencionada acima foi redesenhada, transferida para o acetato com caneta permanente e, em seguida, recortada. Em alguns momentos o recorte precisou ser realizado com estilete, o que exigiu ajuda da pesquisadora.

Enquanto eram finalizados os recortes dos moldes de acetato, um terceiro grupo encarregou-se de juntar as lixeiras das salas de aula e as demais espalhadas pelos espaços da escola, agrupando-as no pátio, ao ar livre.

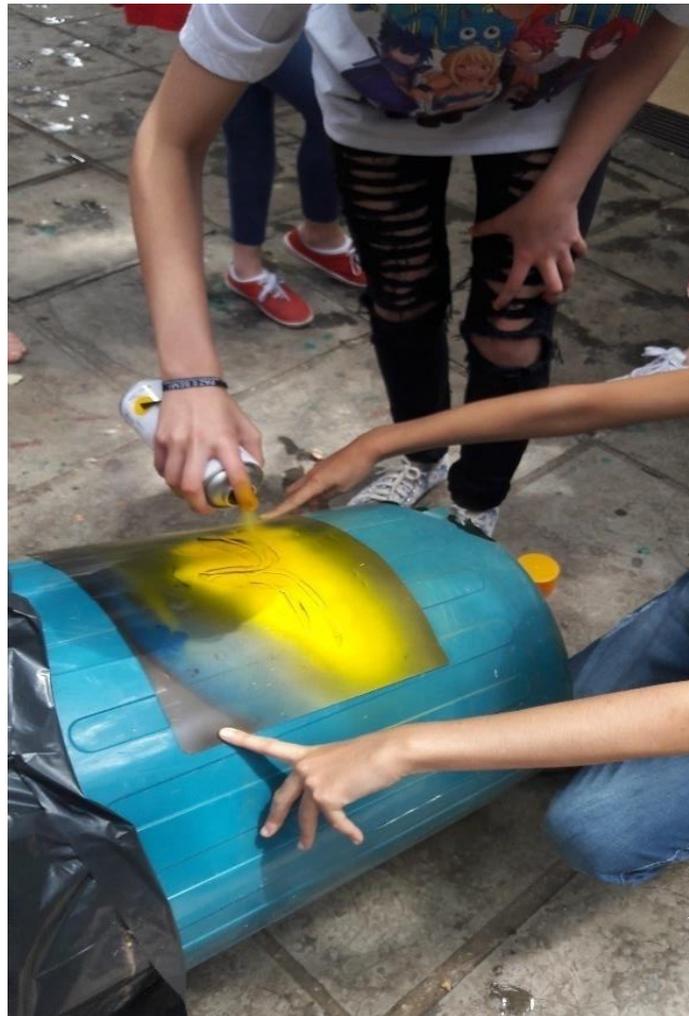


IMAGEM 17: Trabalho de gravação e identificação das lixeiras
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Depois de os moldes recortados e as lixeiras todas concentradas nesse espaço aberto, iniciou-se o trabalho de gravação (Imagem 17). Com tinta de cor amarela para o lixo orgânico e tinta de cor verde para o lixo reciclável, aplicou-se a tinta spray sobre as lixeiras com o molde vazado, o que resultou nas impressões definitivas.

Foram identificadas dezoito lixeiras. Nove para resíduos orgânicos e nove para resíduos recicláveis. Dentre essas, quatorze foram distribuídas entre sete salas de aula e as outras quatro, foram dispostas pelos espaços de circulação da escola (Imagem 18).



IMAGEM 18: Lixeiras identificadas por categorias com técnica de *stencil art*
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Assim, com base numa abordagem centrada em atividades significativas, críticas e reflexivas procurou-se exercitar ações individuais e coletivas, com vistas a contribuir para a participação social e para a formação de sujeitos sociais e culturais atuantes.

Carvalho, em seu livro “Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico”, aproxima os pensamentos da filósofa alemã Arendt e a prática educativa ambiental, apontando que o *sujeito da ação* definido por Arendt (2000), identifica-se com o *sujeito ecológico* entendido por Carvalho (2012).

Para Arendt (2000), a ação é o que caracteriza a condição humana. Aqui, a ideia de ação é compreendida como *ação política*, que abrange o seu sentido mais amplo, como o conviver, o participar e o interferir em um mundo coletivo. Para ambas, o sujeito da ação é aquele com capacidade de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo (CARVALHO, 2012). Diante disso, Carvalho (2012, p. 188)

assinala que:

Podemos pensar a prática educativa ambiental como aquela que, juntamente com outras práticas sociais, está ativamente implicada no fazer histórico-social, produz saberes, valores, atitudes e sensibilidades e, por excelência, é constitutiva da esfera pública e da política, na qual se exerce a ação no sentido proposto por Hannah Arendt, com suas possibilidades emancipadoras do existir humano.

Ainda para essa autora (2012, p. 181),

O grande desafio da EA é, pois, ir além da aprendizagem comportamental, engajando-se na construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas. Isso supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada. A formação de atitude orientada para a cidadania ecológica vai gerar novas pré-disposições para ações e escolhas por parte das pessoas (CARVALHO, 2012, p. 181)

Assim, encerraram-se as oficinas, na expectativa de que os aprendizados compartilhados pelo grupo, além da aprendizagem comportamental desenvolvida dentro do contexto escolar, pudessem refletir em atitudes e ações voltadas para a cidadania e a participação social.

9º encontro: *Entrevista Iconográfica Individual* - (Diário 9 – 14/12/2015)

O nono encontro foi destinado a coletar dados específicos e fundamentais para a investigação, que se configuraram nos principais documentos utilizados para interpretar as informações e compreender os significados atribuídos pelos participantes às oficinas de educação estética propostas.

Para que a oficina pudesse acontecer conforme o planejado, a aula foi dividida em duas etapas. A primeira parte foi destinada ao fazer artístico (entrevista) e o segundo momento foi reservado ao compartilhamento das produções artísticas (respostas) com o grupo e à escuta das opiniões de todos acerca das produções realizadas.

Conforme o enunciado, os primeiros passos se deram com a realização da entrevista, na qual os participantes responderam individualmente à pergunta-chave: “O que significou para você realizar as atividades propostas durante o nosso estudo sobre os resíduos sólidos e orgânicos?”. Desafiados a responder à pergunta por meio da criação de uma imagem ou de um texto visual, denominado por Ormezzano (2007; 2009) “texto iconográfico”, foi disponibilizada uma grande mesa na sala de aula, com diferentes materiais, meios e suportes artísticos e reutilizáveis, a fim de que os participantes escolhessem os que lhe convinham para expressar suas ideias acerca de sua resposta.

Foram dispostos papéis (branco, colorido, papel reciclado industrialmente, papel reciclado artesanalmente, jornal), caneta hidrográfica, canetão, giz de cera, giz pastel, lápis de cor, lápis de escrever, lápis carvão, cola bastão, cola branca, cola *gliter*, cola colorida, tampinhas de plástico e de metal, fitas, fios, prendedores, canudinhos de plástico, peças de E.V.A com letras ou desenhos impressos. Na sequência, os alunos, organizados em suas classes, serviram-se dos materiais que desejavam empregar na sua produção, buscando transpor suas percepções acerca das oficinas de educação estética propostas durante o estudo.

Os alunos demonstraram satisfação e contentamento em realizar o “fazer artístico”, certamente pela motivação prévia e por desenvolverem a atividade livres de padrões estéticos pré-definidos. Dessa forma, os estudantes expressaram, de maneira simbólica, o que compreenderam das atividades propostas e o que pensaram ter “construído” ao longo do estudo sobre resíduos sólidos e orgânicos.

Os participantes se entusiasmaram de uma forma tão intensa com a atividade sugerida, que alguns alunos criaram mais de um trabalho envolvendo o tema. Por essa razão, ficou estabelecido que a imagem que corresponderia à resposta seria a que fora realizada primeiramente. Ao final do fazer artístico (resposta), foi solicitado aos alunos que escrevessem, no verso da folha, o que representava a sua produção. Quem não podia virar seu trabalho, em virtude da umidade da cola ou de outros materiais, escreveram em uma folha separada com identificação.

Após o término dessa atividade, todos colaboraram com a organização da sala de aula, ajudando a guardar os materiais que estavam dispostos nas suas mesas e na mesa coletiva e destinando as sobras e restos na lixeira de resíduos recicláveis.

Em seguida, foi organizado um grande círculo com as classes e deu-se início à segunda etapa desse encontro, ou seja, o compartilhamento dos trabalhos produzidos por cada participante. Enquanto o autor do trabalho mostrava a imagem produzida, equivalente à sua resposta, os demais colegas apreciavam, faziam a leitura e o registro escrito da leitura da imagem compartilhada, até que todos mostrassem suas respostas e registros.

Para que os dados fossem organizados de maneira a serem considerados posteriormente pela pesquisadora, foi solicitado que, na posição em que se encontravam, cada um enumerasse o seu trabalho, resultando que o estudante que se encontrava à esquerda da pesquisadora fosse o número um e, o último aluno, que se encontrava à direita da pesquisadora, o número dezenove (correspondente à quantidade de crianças presentes em aula nesse dia). Todos os alunos, munidos de uma folha avulsa pautada, enumeraram de 1 a 19, fizeram o registro escrito ao lado de cada número, relativo a cada interpretação das imagens produzidas pelos colegas, incluindo

a sua. Esse procedimento, que, embora não possa ser descrito em sua íntegra, contribuiu para o desenvolvimento da LTSI, que será apresentada no capítulo seguinte, “Leitura e compreensão dos textos iconográficos”.

4 LEITURA E COMPREENSÃO DOS TEXTOS ICONOGRÁFICOS

Neste capítulo, procede-se à apresentação das imagens visuais produzidas por cinco estudantes, que constituem a amostra, produções essas denominadas “textos iconográficos”. Os textos iconográficos são acompanhados da leitura e interpretação, as quais são desenvolvidas com base na Leitura Transtextual de Imagens (LTI), proposta por Graciela Ormezzano (2007; 2009). Na descrição dessa análise são expressas, também, as percepções da pesquisadora, fundadas nas observações registradas em seu diário de campo.

Texto iconográfico 1:

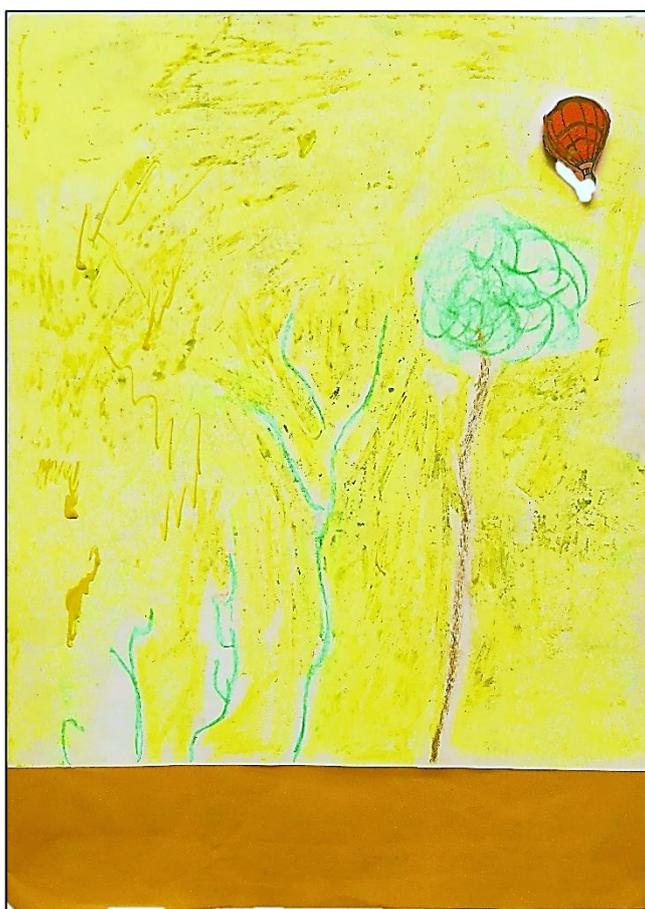


IMAGEM 19: Texto iconográfico 1
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A imagem acima foi produzida por Gabriele, 12 anos (Imagem 19). Essa aluna, em conversa realizada já no primeiro encontro, afirmou ter distintas lixeiras em sua casa para separar os resíduos domiciliares, tendo, em casa, uma lixeira para cada tipo de material. Menina afetuosa, descontraída, bastante crítica e falante, era considerada uma liderança na turma, tanto pelos colegas como pelos professores.

A estudante aparentava ter bastante consciência dos problemas socioambientais e, muitas vezes, era quem chamava a atenção dos colegas para a importância das atividades que estavam sendo realizadas. Em determinada aula comentou: “Não é nossa obrigação separar o lixo, mas a gente pode ajudar!”.

Ao responder à pergunta realizada pela pesquisadora, Gabriele optou por utilizar três técnicas: o desenho, a colagem e a pintura, sendo que essa última, embora utilizada com moderação e poucos respingos de cola colorida no lado esquerdo da composição, alcançou um alto grau de presença e expressividade. Esse efeito pictórico, também atingido pelo uso do giz de cera e giz pastel seco – um friccionado sobre o outro – cobriu toda a superfície da folha.

Para Urrutigaray (2008), a opção por utilizar giz de cera constitui-se em uma excelente escolha, mesmo que inconscientemente, para a manifestação de impulsos agressivos exógenos e autógenos. O autor também refere que esse material é um excelente instrumento representativo de defesas pessoais, pois tem a característica de ser facilmente controlável, promovendo a sensação de domínio do real.

Gabriele escolheu usar uma folha branca, formato A4, gramatura grossa. Colou sobre a folha uma faixa de papel marrom/bronze na base, indicando o chão, o solo. Apropriou-se de uma peça em EVA com um desenho de um balão a gás, recortando-o e colando-o sobre o canto superior direito de sua composição.

No desenho, compôs uma árvore alta, frondosa, de tronco marrom e folhas verde-claras, que se dirigem ao céu. À esquerda dessa árvore madura, percebem-se quatro brotos verde-claros, de tamanhos diferentes e crescentes da esquerda para a direita, parecendo estar em desenvolvimento, em movimento crescente. Quando lhe foi solicitado que escrevesse sobre sua produção, Gabriele redigiu em um pequeníssimo retalho de papel que estava disposto na mesa coletiva: “O desenho mostra que nós crescemos tendo experiências (boas e ruins). Essa foi uma experiência ruim, mas que fez nós crescermos como pessoas”, e desenhou um “rosto feliz” no final.

Há o predomínio da cor amarela, que, utilizado pela participante com giz de cera, cobre toda a superfície da folha. Sobre sua composição, a participante friccionou levemente o mesmo giz pastel verde que usou para representar as folhas das árvores e os pequenos brotos. Assim como os opostos que foram apontados por Gabriele em seu texto escrito (“boas e ruins”), o amarelo é uma cor ambivalente e está presente em diferentes culturas. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2016, p. 41),

O amarelo é a cor da terra fértil, o que fazia com que se recomendasse, na China, a fim de assegurar a fertilidade do casal, que pusessem em completa harmonia o *yin* e o *yang*, que as vestes, as cobertas e os travesseiros do quarto nupcial fossem todos de gaze ou de seda amarela. Ambivalente, essa cor de espigas maduras do verão já anuncia a do outono, quando a terra se desnuda, perdendo seu manto de verdura. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2016, p. 41).

A mesma ambivalência encontra-se em outras culturas, como na mitologia grega, onde as maçãs de ouro do jardim das Hespérides são símbolo de amor e de discórdia. Assim como, no caso do Islã, onde o amarelo dourado significava sábio e de bom conselho e o amarelo pálido simbolizava traição e decepção. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2016). Contudo, o que se observa no texto visual de Gabriele, é um amarelo bastante vívido e brilhante, o que parece representar bem a dinâmica da aluna.

A estudante utilizou cola colorida amarela, levemente respingada na parte esquerda da folha, em sentido vertical, parecendo estar caindo pingos de chuva sobre os dois pequenos brotos que começam a surgir, como se esses estivessem sendo regados. A chuva que cai provavelmente chegará ao solo, aqui representado pela faixa marrom/bronze, o que remete ao mito grego de Dânae, brevemente narrado e comentado por Chevalier e Gheerbrant (2016, p. 236). Segundo os autores,

A chuva vinda do céu fertiliza a terra, é o que traz à luz a lenda grega de Dânae. Encerrada por seu pai em uma câmara subterrânea de bronze para não se arriscar a ter filho, ela recebe a visita de Zeus, sob a forma de chuva de ouro, que penetra por uma fenda do teto, e do qual ela se deixa engravidar. Simbolismo sexual da chuva considerada esperma e simbolismo agrário da vegetação, que tem necessidade da chuva para se desenvolver, reúnem-se aqui, estreitamente. O mito lembra igualmente os pares luzes-trevas, céu-inferno, ouro-bronze, que evocam a união dos contrários, origem da manifestação e da fecundidade.

Pode-se observar que a estudante se apropriou de uma imagem de um balão a gás, recortando-o e colando-o sobre o canto superior direito. A respeito dos objetos voadores, Jung (*apud* CHEVALIER e GHEERBRANT, 2016), discorre que, nos sonhos contemporâneos, os automóveis e os aviões são substitutos dos animais fabulosos e monstros de tempos antigos. Enquanto que o automóvel equivale ao cavalo, o avião equivale ao Pégaso. Portanto, a sua decolagem pode exprimir uma aspiração espiritual, a da liberação do ser de seu ego terreno através do acesso purificador às alturas celestes.

Tanto o balão quanto a árvore já madura e crescida, encontram-se no canto superior direito da composição e, conforme a simbologia espacial elaborada por Grünwald, representa a consciência, a claridade, o final configurado, o objetivo, as projeções (ORMEZZANO, 2009).

Fecundação, nascimento, crescimento e morte; regeneração. Todos esses símbolos

encontram-se no texto iconográfico de Gabriele, visualizando tais conceitos em progressão e movimento, o que resulta em uma imagem do ciclo vital. Tal constatação incide com a simbologia da árvore, que se configura em um dos temas simbólicos mais ricos e mais difundidos em todas as culturas. Sobre ela, articulam-se a mesma ideia, ou seja, do Cosmos vivo, em perpétua regeneração. Traz-se uma minúscula parte do que Chevalier e Gheerbrant (2016, p. 84) explanam sobre a árvore, traduzindo-a como,

[...] símbolo da vida, em perpétua evolução e em ascensão para o céu, ela evoca todo o simbolismo da verticalidade; veja-se, como o exemplo, a árvore de Leonardo da Vinci. Por outro lado, serve também para simbolizar o aspecto cíclico da evolução cósmica: morte e regeneração. Sobretudo, as frondosas evocam um ciclo, pois se despojam e tornam a recobrir-se de folhas todos os anos.

Constata-se, através dos escritos da participante, assim como por seu texto iconográfico que “experiências ruins” ou êxtases provocados por ascensões são compatíveis com esse sistema vivo, da qual todos fazem parte, que é o Cosmos, que é a vida. É possível inferir, portanto, com base na LTI e nas manifestações orais e escritas de Gabriele, que seu texto pode indicar o ciclo da vida se regenerando quando o homem se permite “crescer”, evoluir e transformar.

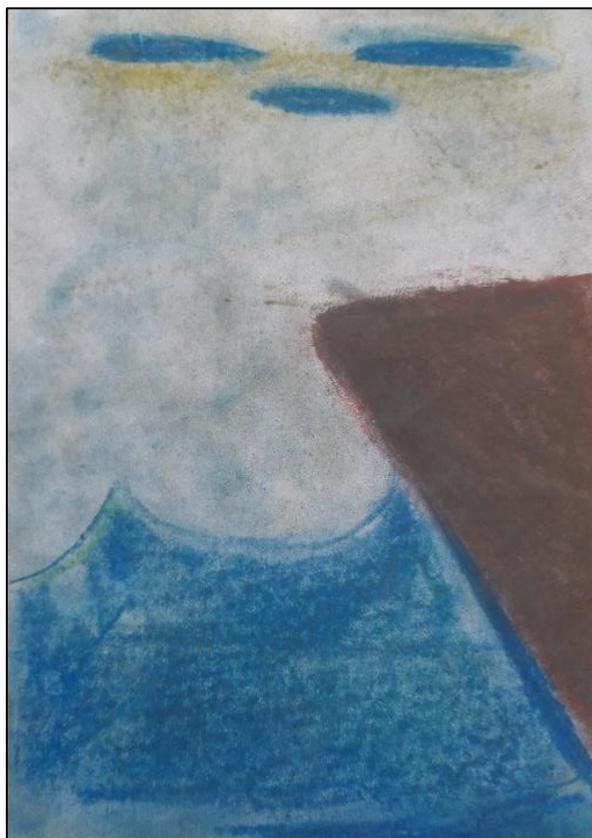
Texto iconográfico 2:

IMAGEM 20: Texto iconográfico 2
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Elisa, 12 anos, produtora do texto iconográfico 2 (Imagem 20), foi uma revelação para a pesquisadora. A participante recusava-se a participar das aulas de Artes que envolviam o uso da massa de *biscuit*, de papel *machê* e da argila, pois não tolerava o contato tátil com esses materiais. Surpreendentemente, participou com assiduidade de todas as atividades, com muito interesse.

Demonstrava ser bastante determinada e independente, com opinião forte e segura. Entretanto, tais características e atitudes acabavam por afastar os colegas, fato que parecia não a incomodar. Deixava claro ser bastante seletiva com suas relações de amizade e de convívio.

A aluna pertencia ao grupo de alunos que afirmou não separar os resíduos domiciliares sólidos e orgânicos e não ter lixeiras diferenciadas em casa. Foi a participante que, no primeiro encontro, ficou surpresa ao saber que havia sido pago o valor de 28 mil libras, equivalente a, aproximadamente, 120 mil reais, por uma das obras da série “Retratos do Lixo”, produzidas durante o documentário *Lixo Extraordinário*. “Eu não acredito que eles pagaram tudo isso por lixo!” – afirmou ela, na ocasião, demonstrando desvalorização e desprezo pela obra de arte, em

razão de suas origens.

Elisa, de forma surpreendente, foi uma das participantes do estudo que mais se envolveu na separação dos resíduos levados pela turma no segundo encontro, demonstrando extrema liberdade ao manusear os materiais. Foi também uma das integrantes do grupo que mais se incomodou com o fato de os colegas não terem contribuído com essa atividade, criticando-os e rotulando-os de “enjoados demais”.

No dia da entrevista iconográfica, de forma singular e inesperada, foi a participante que mais produziu respostas, resultando em dez ricas e expressivas produções. Dentre as dez imagens visuais que Elisa produziu, em nove delas empregou a técnica do desenho, sendo que somente na última utilizou a colagem. Em todas as produções a participante fez uso, tanto da frente, como do verso da folha, demonstrando preocupação com o máximo aproveitamento dos recursos oferecidos.

O suporte escolhido pela participante para responder à pergunta da entrevista foi a folha reciclada industrialmente, demonstrando gostar de trabalhar com esse material. Optou por utilizar giz pastel a seco para o desenho, surpreendendo positivamente a pesquisadora, visto que o pastel seco é um material muito áspero, que provoca muita sujeira nas mãos de quem o utiliza, como também borrões no suporte aplicado. Por ser constituído de “partículas secas, o trabalho final pode facilmente ficar borrado, porque as partículas presentes no material tendem a elevar-se, tal como o *pó da terra pela transferência climática*” (URRUTIGARAY, 2008, p. 58). O fato de levantar-se do suporte pode provocar a impressão de desfazer-se ou pode promover sensações de exaltação, tornando-se um provável aliado para a manifestação de sentimentos idealizados, pueris, sutis ou mais elevados.

Sabendo-se da resistência da aluna com relação ao manuseio de certos materiais, já ao término de suas produções, a pesquisadora comentou com a participante sobre a satisfação em vê-la utilizando tal meio. Pode-se observar que a aluna encontrava-se com as mãos bastante sujas e parecia não estar incomodada com a situação. A aluna disse estar “adorando” e, num ato expansivo e libertário, imediatamente começou a passar as mãos sobre as folhas já desenhadas e a esfregar em seus punhos e braços, acabando por passar o próprio giz em suas mãos, punhos e, finalmente, no próprio rosto.

Passado o momento de “exaltação” e bastante significativo para ambas – tanto para a aluna quanto para a pesquisadora – essa última disse à estudante que poderia ir se lavar assim que quisesse. Experimentou aquele momento mais alguns instantes e, em seguida, a participante se dirigiu ao banheiro para lavar-se.

Quanto à forma de sua resposta, a estudante configurou o desenho de maneira que

compusesse uma paisagem marítima, havendo o predomínio do azul, tanto no mar como no céu. O mar, de um azul limpo e vivo, contém ondas grandes e revoltas, que parecem se chocar contra a pedra, de onde pousa o ponto de vista do espectador. A pedra cruza pela diagonal direita, da parte inferior da folha, formando um triângulo pontiagudo, que parece invadir o espaço e indicar o céu. O céu, embora de aparência acinzentada, apresenta feixes amarelos de raios de sol que se revelam através das três nuvens que compõem esta área, fazendo remeter à luz e às cores das pinturas sacras medievais, sugerindo divindade e espiritualidade.

Tais leituras remetem ao mito de Poseidon, Deus temível, simbolizando, originalmente a fúria das ondas e dos relâmpagos, que dá bonança.

Deus dos Mares, dos Oceanos, dos Rios, das Fontes, dos Lagos, o domínio das águas lhe pertence. [...]. Seu atributo, o tridente, ou arpão de três pontas, análogo ao raio de Zeus[...]. Poseidon, deus dos mares e das terras agitadas, seria o símbolo das águas primordiais, das águas de baixo, não de cima, onde a vida tem nascimento, mas de modo ainda indiferenciado, tempestuoso e monstruoso. O sólido começa a emergir dos turbilhões marinhos; falta devolvê-lo e harmonizá-lo. (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2016, p. 738)

Assim como o arpão de três pontas de Poseidon, a participante aplica o amarelo sob três nuvens, denotando a luz do sol que se erradia ao céu. “O três é um número fundamental universalmente. Exprime uma ordem intelectual e espiritual, em Deus, no cosmo ou no homem. Sintetiza a triunidade do ser vivo ou resulta da conjunção de 1 e de 2, produzindo, neste caso, da *União do Céu e da Terra*” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2016, p. 899).

De acordo com a Simbologia Espacial elaborada por Grünwald, as nuvens e o sol representados pela aluna, localizam-se na Projeção do Eu, que, a partir do Eixo de Crescimento, indicam o mundo do espírito, do intelecto, da razão e do desenvolvimento espiritual.

Além do caráter de manifestação, revelação e espiritualidade, Portal (2000) aponta que a criação do mundo e a regeneração dos homens são inseparáveis ao símbolo do Sol, do ouro e do amarelo. A luz celestial que se revela aos seres humanos encontra seu símbolo no Sol, que é a luz natural que ilumina a terra, sendo que o calor e o brilho do sol indicam o amor de Deus, que dá vida ao coração e sabedoria que ilumina a inteligência. Ainda, “lo sentido celeste, la luz, el oro y el amarillo marcan el amor divino que esclarece a la inteligencia humana; en el sentido infernal denotan el egoísmo orgulloso que no busca la sabiduría más que en sí mismo, que se convierte en su propia divinidad, su principio y su fin” (PORTAL, 2000, p. 40).

De acordo com a Simbologia Espacial, o mar localizado no canto inferior esquerdo da composição, indica o lado “inconsciente, os conflitos, o que foi superado”, que reafirma a ideia, por meio da imaginação simbólica, da superação da participante em relação a seus próprios

conflitos e crenças. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2016), o Mar é símbolo da *dinâmica* da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele, que é o lugar dos nascimentos, dos renascimentos e das transformações. O mar em movimento “[...] simboliza um estado transitório entre as possibilidades ainda informes e as realidades configuradas, uma situação de ambivalência, que é a da incerteza, de dúvida, de indecisão, e que pode se concluir bem ou mal. Vem daí que o mar é ao mesmo tempo a imagem da vida e a imagem da morte” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2016, p. 592).

Elisa, em meio ao mar e à pedra, mostrou-se em conflito, ou seja, simbolicamente falando, ou se jogava ao mar ou permanecia na pedra. Pelo que se pode inferir, a estudante, bastante determinada e “ex-posta”, optou por se lançar ao mar e não ficar apenas apreciando de longe. Isso ficou manifesto no texto visual produzido pela participante, bem como, em seus registros e reflexões escritas. A aluna realizou seu texto escrito no verso do seu texto iconográfico, reforçando através da escrita o que seu desenho revelava: “REPRESENTA: O mar de oportunidades para o conhecimento que poupamos por falta de vontade. Por isso, ficamos observando da pedra. Mas, dessa vez, ao invés de apenas deixar para lá, AMPLIAMOS NOSSOS CONHECIMENTOS”.

A composição feita pela aluna, representada pelo mar, sugere a infinidade de oportunidades que as pessoas têm e, muitas vezes, deixam de usufruir por falta de vontade ou coragem. Por isso, apenas observam passivas. No entanto, ao invés de se manter numa posição passiva, contemplativa, a aluna demonstrou ter enfrentado os desafios, buscado transformações e se “lançado ao mar”.

Texto iconográfico 3:



IMAGEM 21: Texto iconográfico 3
 FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

O texto reproduzido na imagem 21 foi composto por Felipe, 12 anos. Filho único, bastante crítico, politizado e ecológico, Felipe fazia parte do grupo que separava os resíduos domiciliares adequadamente e ajudou na separação dos materiais no segundo encontro. Envolveu-se intensamente com o projeto do início ao fim, expondo-se às atividades propostas, sempre muito disposto a participar e a contribuir com ideias e opiniões e, permanentemente, buscou defender o seu ponto de vista.

Dos dezenove alunos que responderam à pergunta através do texto iconográfico, Felipe foi um entre os cinco que responderam com uma composição abstrata. Dessa forma, é importante “[...] procurar compreender por que o sujeito escolhe a “abstração” e verificar se trata-se de uma atitude autêntica de buscar plástica ou ao contrário evitamento das dificuldades de representação ou de dificuldades psicológicas no sentido de não se colocar a descoberto” (PAÍN e JARREAU, 1996, p. 95). No entanto, ao considerar a resposta do aluno, registrada em seu texto escrito, observam-se as razões expostas por ele: “Eu fiz um desenho modernista e louco, pois o trabalho com o lixo foi o trabalho mais estranho (no bom sentido) que eu já fiz e modernista, pois a ideia de reciclar o lixo é nova”.

Dessa forma, percebe-se a legitimidade das afirmações do estudante, reveladas em suas

afirmações escritas, no texto iconográfico e na leitura realizada pelos colegas sobre seu produto artístico. As declarações do aluno e as observações dos autores citados anteriormente vêm ao encontro das afirmações de Urrutigaray (2008), quando a mesma esclarece algumas configurações espaciais estabelecidas a partir da experiência estética. Segundo a autora (2008, P. 140), o resultado obtido através da produção artística, decorre das seguintes formas de composição:

Axial - a organização se faz através de um eixo que atua de maneira ostensiva (simétrica), ou oculta (assimétrica), na distribuição dos elementos formais da composição; **Central** - a composição converge ou diverge a partir da relação com foco (ou ponto) implícito na estruturação. Entendendo como figuração **ostensiva** quando os elementos similares estão dispostos em torno do centro (como nas formas mandálicas ou mandalas). E por padronizações **ocultas** quando os elementos são de certa maneira agrupados sem a preocupação pela característica de similitude (encontrado nos trabalhos de Miró e Kandinsky).

Ao escolher o suporte de sua composição, o participante optou por utilizar folha branca tipo sulfite 60. Sobre essa, o aluno colou diversos materiais, de diferentes origens, cores e texturas, contudo, todas elas, rasgadas, riscadas, perfuradas, desgastadas, quebradas ou cortadas, constituindo uma mescla de materiais e intervenções.

A composição – ainda que não resulte em uma imagem figurativa, não contenha simetria, nem contraste de claro/escuro, nem profundidade – não foi realizada de modo aleatório. Com elementos muito bem trabalhados – conforme descrição no parágrafo anterior – aparenta ter ritmo, unidade e ordenação, buscando a integração e harmonia com o todo.

A organização espacial da imagem, embora se apresente em uma forma bastante abstrata e aparentemente espontânea, não deixa caracterizar o produto artístico pelo acúmulo ou desordem de elementos, nem conotar um pensamento caótico ou catastrófico. Os componentes empregados, que são variados, têm algumas semelhanças e relacionam-se entre si, respeitando os espaços que ocupam, permanecendo o fundo livre para poder contrastar com os elementos do primeiro plano.

Dentre os materiais escolhidos pelo participante, foram empregados: pedaços de papel rasgado; lacre de garrafa PET; tampas de plástico – bastante sujas – de garrafa PET; tampa de metal de garrafa de vidro; peças de E.V.A, sendo que algumas foram mantidas nos formatos originais e outras sofreram algum tipo de intervenção. As cores empregadas revelam uma harmonia entre cores quentes e cores frias, utilizadas vividamente nas cores primárias, secundárias. Embora o preto tenha sido utilizado para a colagem da tampa de metal vermelha, pouco se revela na configuração final. De qualquer modo, o preto, resultante da soma de todas

as cores em sua forma química, concreta e, da mesma forma, o branco, que é a soma de todas as cores em sua forma física, luminosa, se integram e se harmonizam nesse espaço material e imagético que todos ocupam e convivem.

Entre os três papéis roxos que estão localizados à direita do centro da folha, dois deles contêm os únicos desenhos figurativos que integram a composição. Produzidos com lápis grafite – pouco visíveis pela foto, dado o tamanho reduzido e a pouca intensidade da força no traço –, no pedaço de papel da esquerda que, quase se descola da folha, o participante desenhou o símbolo da reciclagem e, no recorte da direita, desenhou uma minúscula lata de lixo.

Além das colagens, Felipe fez uso da caneta hidrográfica vermelha. Esse traço percorreu todos os espaços da folha, na maioria das vezes desviando de outros elementos. Apenas duas vezes o traçado se sobrepõe aos componentes colados. Em outros momentos, o caminho de canetinha foi coberto por outros dois elementos, que ainda não haviam sido colados quando aquele caminho se formara. O vermelho, também sinônimo de fogo, ganha atributos simbólicos de regeneração, e purificação das almas, o que explica o costume da cremação em algumas culturas (PORTAL, 2000).

Assim como o vermelho, o dourado ocupou alguns espaços na composição, que, a partir da utilização da cola *gliter*, formou linhas retas – ora vertical, ora levemente na diagonal –, parecendo cair como pingos de chuva. Para Portal (2000), o dourado, também representado pelo amarelo, em seu sentido divino, recebe um significado particular de revelação feita por algum sacerdote ou uma doutrina religiosa pregada nos templos. Ambos representaram a iniciação nos mistérios, ou luz revelada ao profano.

A partir da análise da pesquisadora, percebe-se uma certa repetição de cores, formas, texturas, signos, atitudes e intervenções. O número dois se repete com frequência dentro dessa regularidade. Dois são os quadrados alaranjados à esquerda. Duas são as tampas circulares que se localizam nas duas laterais superiores. Duas são as representações figurativas que aparecem dentro da forma abstrata. Dois quadrados verdes surgem ao centro e abaixo da configuração espacial. Dois são os retalhos vermelhos localizados ao sul e ao norte da folha. Duas são as formas curvas (parte de lacre de garrafa amarelo e pedaço irregular de E.V.A verde), mais à esquerda da composição, e por fim, dois são os símbolos “X”, que novamente são utilizados pelo participante, assim como evidenciado na Imagem 7, que, em dada leitura, apresentou um caráter negativo.

O número dois, como símbolo de dualidade, representa um ambiente ambíguo e duvidoso. Pode indicar tanto conflito e ameaça, como equilíbrio e reflexão. De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2016, p. 346), o número dois “[...] simboliza o dualismo, sobre o qual

repousa toda a dialética, todo esforço, todo combate, todo movimento, todo progresso. Mas a divisão é o princípio da multiplicação bem como o da síntese. E a multiplicação é bipolar, ela aumenta ou diminui segundo o signo que afeta o número” (2016, p. 346). Nesse caso, o sujeito se faz a partir do ambiente em que convive, das situações que evidencia, que experiencia, das coisas que lhe afeta.

Talvez por isso, mesmo que, inconscientemente, o aluno, meio a tantas degradações regulares e frequentes encontradas, tenha buscado encontrar um espaço diferente daquele para se abrigar. Foi evidenciada uma irregularidade, uma ruptura, talvez um local ou componente sagrado. Localizado ao centro, pouco abaixo da linha central, segundo a simbologia espacial, elaborada por Grünwald (ORMEZANNO, 2009), tem-se a indicação do mundo corporal, das sensações, da matéria, que se unem à ideia materna da mãe, da terra e da natureza.

Trata-se do único aglomerado encontrado no texto iconográfico do participante. Um metal que sustenta os dois lados de um prendedor de roupa, que se mostra com a face lateral espiralada para cima (símbolo da evolução, da emanção, do desenvolvimento, da mudança), aqui, parece servir de proteção para dois minúsculos pedaços de canudinhos e dois pequenos pedacinhos de papel roxo, e, por fim, um triângulo equilátero verde, de ponta para cima, medindo cerca de 5 mm cada um dos lados (Imagem 22), única peça do trabalho que foi recortada e sendo feita com máxima habilidade. A isso soma-se a cor verde que, situada entre o azul e o amarelo, tem um “[...] valor médio, mediador entre o calor e frio, o alto e o baixo [...] é uma cor tranquilizadora, refrescante, *humana*” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2016, p. 938-939).

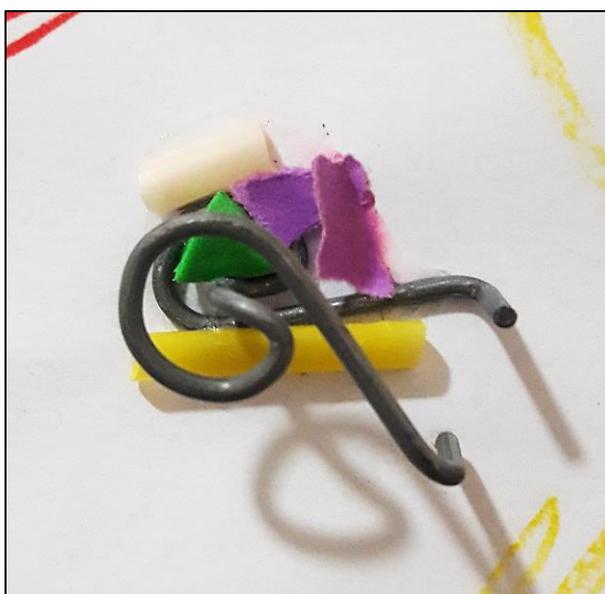


IMAGEM 22: Detalhe texto iconográfico 3
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

De acordo com Chevalier e Gheerbrant (2016), o triângulo equilátero simboliza a divindade, a harmonia, a proporção. O simbolismo do triângulo abrange o simbolismo do número três. Segundo os autores (2016, p. 901-902), “na maior parte das religiões, pelo menos durante uma certa fase e sob uma determinada forma, a própria divindade é concebida como uma tríade, na qual aparecem os papéis do Pai, da Mãe e do Filho”. Assim, é possível depreender que a família, em meio à degradação, protege-se e ocupa um lugar especial, tranquilo, privilegiado, sagrado.

Texto iconográfico 4:

IMAGEM 23: Texto iconográfico 4
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

O trabalho acima foi produzido por Bruna, 11 anos (Imagem 23). A aluna, embora tivesse porte físico equivalente ou maior que as demais colegas da turma, era a mais nova do grupo. Menina carinhosa e sensível com os problemas socioambientais, comoveu-se com a origem e o modo como era preparada a comida para os trabalhadores no aterro sanitário Jardim Gramacho, evidenciado no primeiro encontro.

Fazia parte do grupo de crianças que afirmou ter lixeiras para os distintos resíduos domiciliares. No entanto, Bruna não contribuiu com o acervo de materiais recicláveis preparado pela turma, alegando que sua família não tinha o hábito de guardar esse tipo de material. Participou somente da separação e organização do acervo de resíduos eletrônicos, não aderindo à atividade de separação de materiais recicláveis no quarto encontro, nem na primeira fase que antecedeu à abertura das caixas de leite.

Para responder à pergunta em forma de imagem, a participante optou por utilizar um papel reciclado artesanalmente, que a própria turma havia criado na aula de Artes em outra ocasião. O papel artesanal, produzido a partir da reciclagem de jornal, ganhou cor através do

acréscimo de terra vermelha – pigmento natural – e teve uma ressignificação de forma e conteúdo. Maior significação ainda teve nas mãos de Bruna, que enfatizou tais significados e atributos, reforçando-os a partir da imagem revelada.

De acordo com seu texto escrito, Bruna afirmou que “ Significa que se nós não cuidarmos do nosso mundo, ele não será nada além de terra. Por isso, pense se pode reutilizar algum material antes de jogar fora”. É possível observar que tanto no texto visual como no texto verbal, a aluna expressa as mesmas ideias, demonstrando autenticidade e coerência.

A participante verbalizou sua preocupação com o meio ambiente e a sustentabilidade do planeta, enfatizando a ideia da reutilização de materiais e produtos, que, por sua vez, recebe conceito distinto da ideia da reciclagem. Reciclagem consiste na recuperação de resíduos, promovendo a alteração de suas características físicas e químicas, de modo a produzir novos materiais (MEIRA, 2008). Geralmente a reciclagem envolve processos industriais, mas depende da participação dos cidadãos. Embora ofereça oportunidades de emprego e renda, muitas vezes os trabalhadores dessa área desenvolvem suas atividades em condições insalubres, cabendo aos cidadãos fazer a sua parte, de modo a contribuir para que esses profissionais tenham melhores condições de trabalho. Já o termo “reutilização” refere-se ao prolongamento da vida útil de materiais ou produtos, em sua função original ou adaptada. Conforme Meira (2008, p. 40,

Há inúmeras coisas úteis que vão para o lixo e que poderiam ser consertadas, produtos que poderiam ser adaptados para novas funções e/ou ser usados para confeccionar artesanatos. A reutilização ou reaproveitamento colabora para o resgate e valorização de algumas profissões quase extintas pelo aumento da descartabilidade dos produtos – costureiras, sapateiros, restauradores etc., e revisa conceitos ao questionar o excessivo valor dado às coisas novas.

É importante lembrar que, no primeiro encontro, a estudante afirmou que não poderia contribuir com o acervo de materiais recicláveis, já que sua família não tinha o hábito de fazê-lo. Nesse aspecto, pode-se constatar que, a partir da sensibilização, da experiência e da vontade da mudança, é possível promover a transformação individual e coletiva.

Sobre o suporte artesanal, Bruna utilizou o desenho livre com giz pastel e o desenho a partir do uso de um molde - tipo *stencil* –, produzido por uma estudante de outra turma, em anos anteriores e que se encontrava na sala de artes. Apropriou-se também, de quadradinhos de E.V.A, que já continham letras impressas, e estabelecendo uma nova ordem, formou a palavra “recicle”. Com isso, a aluna conseguiu, mesmo que inconscientemente, abranger o princípio dos 3Rs: “Reduzir, Reutilizar e Reciclar”. “Reduzir o consumo implica em repensar o uso de

materiais e evitar a geração de lixo. Passa por uma profunda reflexão sobre o que é realmente necessário para se viver e pela sensatez e ponderação em abandonar os produtos considerados supérfluos” (MEIRA, 2008, p. 38).

Além da palavra “recicle”, a estudante fez uso de outras manifestações verbais. Empregou a palavra “mundo”, escrita com giz pastel azul e utilizou a cola colorida para escrever a frase “Cuide do nosso planeta”, posta abaixo da palavra “recicle”. Por fim, escreveu a palavra “legal” dentro de um balão de fala, característico das Histórias em Quadrinhos, que sai da figura humana localizada à esquerda da configuração espacial, representando uma interlocução, supostamente com o coração, que se entrelaça entre três repetições dentro de si, tendo o sol ao fundo.

O coração e o sol têm significados similares e aparecem conectados frequentemente na imaginação simbólica. O coração é considerado o órgão central do sujeito, correspondendo, de modo geral, à noção de centro, de foco, de princípio. Por estar ele no centro do ser humano, tem como correspondente o elemento terra. Contudo, em razão da sua natureza idêntica ao sol, lhe é atribuído, também, o elemento fogo. O fogo, todavia, carrega o princípio da luz, onde a luz do espírito, da intuição intelectual, da percepção e da revelação, brilha na *caverna do coração*. Também é possível, a partir de uma analogia entre o ritmo cardíaco e a respiração, identificar o coração e o sol com suas funções e símbolos cósmicos, “[...] o sol difunde a luz como o coração difunde o sopro” (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2016, p. 281). O sopro, por sua vez, segundo o taoísmo, é a luz, é o espírito.

O sol espiritual está no centro do céu, assim como o coração está no centro do ser. O Sol, que no simbolismo védico, representa imóvel, reto, também é chamado de *coração do mundo ou olho do mundo*, que tudo vê, que tudo sabe. Desse modo (2016, p. 281), “Se a luz irradiada pelo Sol é o conhecimento intelectual, então, o próprio Sol é a Inteligência cósmica, assim como o coração é, no ser, a sede da faculdade do conhecimento”. Do desenho de Bruna, irradiam-se raios de sol em direção ao coração. Esse, entre a figura humana e o sol, parece estar sujeito ao conhecimento que lhe é irradiado.

A figura humana à esquerda do desenho, chama a atenção pelo tamanho proporcionalmente grande se comparado aos outros elementos. Destaca-se, também, por sua cor verde vívida e intensa, assim como por sua posição, que leva uma das mãos à cabeça, ora conotando um discurso, ora sugerindo uma ideia ou pensamento. Todavia, prevalece o indicativo de ação e movimento, uma vez que o sujeito vem acompanhado do balão de fala, enfatizando ainda mais a postura afirmativa. Nele, Bruna inclui a palavra “legal”, de certa forma, colocando-se no lugar do sujeito ali representado, ou seja, empregando uma expressão

que ela usa cotidianamente.

A palavra “mundo” escrita em azul, sob o pé da figura humana, também remete ao texto escrito da aluna, quando afirma que “se nós não cuidarmos do nosso mundo, ele não será nada além de terra”, ou seja, se não se preservar o mundo, que hoje é azul, ele poderá se transformar em um mundo similar àquele papel marrom, feito de terra – infértil -, sem vida e sem cor.

Assim como nos textos anteriores, o discurso evidencia uma perspectiva bastante pessoal e reflexiva, que transita entre a dialética e a reflexão, entre o inconsciente e o consciente, entre a razão e a emoção, entre o pensamento e a ação, demonstrando sensibilidade e providência.

Texto iconográfico 5:

IMAGEM 24: Texto iconográfico 5
FONTE: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

A produção acima é de autoria de Fabiano, 12 anos (Imagem 24). O participante afirmou não ter distintas lixeiras para os rejeitos domiciliares. Mesmo tendo contribuído para o acervo de materiais solicitados, participou de todas as experiências com bastante entusiasmo e se expôs em todas as situações sugeridas, na atividade de separação do lixo doméstico, o estudante permaneceu junto ao grupo que se divertia ao abrir e espalhar os materiais arrecadados. Entretanto, não colaborou com a separação desses materiais, tampouco da organização da sala de aula realizada posteriormente. Ainda que não tenha se retirado do ambiente, não colaborou com o trabalho coletivo.

Os seus textos retrataram situações vivenciadas nesse dia. Sobre uma folha sulfite 60, branca, o estudante utilizou os recursos da colagem e do desenho. Apropriou-se de cinco tampas de plástico de garrafas PET, algumas delas mais deterioradas do que outras e colou-as na folha com cola colorida vermelha, algumas vezes deixando transbordar a cola vermelha e em outras, não.

Para o desenho, optou por utilizar a canetinha hidrocor e o giz pastel seco. Com a canetinha na cor verde-claro, Fabiano produziu linhas onduladas no sentido vertical, que partiam das tampas em direção ao alto. Próximas às tampas das quais a cola vermelha não havia

transbordado, acrescentou manchas de mesma cor, fazendo uso do giz pastel, a fim de reforçar o efeito pretendido com o vermelho.

Os textos, tanto o visual quanto o escrito, apresentam semelhanças. Quando o menino escreve sobre o seu desenho, afirma que “significa o mau odor que veio quando as tampas do leite foram abertas, e o vermelho representa o sangue, pois alguns faziam drama de modo que pareciam que iam morrer”. Embora o participante não tenha respondido, de forma objetiva, à pergunta-chave “O que significou para você realizar as atividades propostas durante o nosso estudo sobre os resíduos sólidos e orgânicos?”, revela que sua experiência gerou relevantes significados, visto que optou por representar esse encontro.

Cabe destacar, ainda, que este não foi o único integrante da turma a manifestar sua resposta de maneira não direta, nem o único a mencionar as sensações, as emoções e os sentimentos decorrentes das experiências vivenciadas durante os encontros, revelados tanto em seus escritos, como nos traços deixados em suas manifestações simbólicas.

O movimento que se cria a partir das linhas verticais que saem das “tampas das caixas de leite” sugerem força, ascensão, progresso e tomada de consciência (CHEVALIER e GHEERBRANT, 2016). Entretanto, as linhas encontram-se muito próximas umas das outras, o que pode indicar tensões e conflito. Podem, ainda, sugerir a necessidade de “apoio mútuo”, de amparo, ou mesmo de simbiose ou interdependência (URRUTIGARAY, 2008), em todas as situações que ocorreram nesse dia, tanto durante a separação dos recicláveis, como, posteriormente, na roda de conversa realizada sobre o sucedido.

Apenas uma das cinco tampas representadas na imagem não expressa o “odor” se espalhando. De acordo com a simbologia espacial (ZIMMERMANN, 1992), esse ponto corresponde ao mundo corporal, às sensações, à matéria, à natureza e ao instinto; podendo ficar a cargo de Fabiano esse espaço reservado, uma vez que demonstrou estar imune “ao mundo corporal, às sensações, à matéria, à natureza e ao instinto”.

O olfato e o paladar são dois sentidos químicos, e o fato de muitas regiões do cérebro estarem conectadas, faz com que o processamento das informações olfativas envolva, tanto aspectos cognitivos ou emocionais, quanto aspectos de ordem biológica ou sociocultural. Conforme Scardua (2011, sp),

O aroma, nada mais é do que substâncias químicas suspensas no ar e solúveis em água ou gordura. Todo o mecanismo de processamento dessas substâncias em cheiros constitui o olfato. Materiais que contêm essas substâncias solúveis (materiais odorosos), excitam os receptores conhecidos como bastonetes olfativos, células localizadas no alto da cavidade nasal. Cada ponta de bastonete tem diversas estruturas diminutas semelhantes a fios de cabelo, chamadas cílios. Quando uma substância química entra em contato com a mucosa olfativa, ela é dissolvida, resultando numa molécula do cheiro que reage com os cílios das células sensoriais. Esse contato provoca uma reação química, produzindo um impulso elétrico. Os nervos olfatórios, feixes formados por milhões de fibras, fazem esse impulso elétrico chegar até os lobos frontal e temporal, duas regiões do cérebro que traduzem a substância em cheiro.

Dessa forma, entende-se como pontual a consideração de Merleau-Ponty (1999), quando afirma que a percepção está relacionada à atitude corpórea. Essa compreensão de sensação altera a noção de percepção proposta pelo pensamento objetivo, empirista e racionalista, cujos entendimentos se dão através da causalidade linear estímulo-resposta. Na concepção fenomenológica da percepção, a compreensão dos sentidos se faz a partir dos diferentes olhares e perspectivas sobre o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo reafirmou determinadas convicções relativas às competências do profissional da educação, ficando muito evidente a importância da postura reflexiva do educador. Em diferentes momentos foi preciso reorganizar e redirecionar os encaminhamentos da pesquisa, visto as demandas e o *feedback* recebido pelos participantes do estudo. Do mesmo modo, reforça-se a ideia de que, para transformar o discurso teórico em ações na prática, há que se estar provido não só de conhecimentos teóricos ou científicos, de conhecimentos de mundo, mas, também, de experiências acumuladas sobre o processo de ensino-aprendizagem. As vivências, os conflitos, o diálogo permanente com os pares constituem os pilares da prática educativa, e devem ser motivo de investigação e reflexão permanente.

Planejada à luz de uma perspectiva estética e inventiva da educação, esta investigação pode ser entendida como uma proposta ousada e desafiadora ou, ainda, como um modelo utópico e teórico, já que se opõe ao paradigma racional dominante. Todavia, considera-se de suma relevância para a efetivação de um processo de formação integral do ser humano, pois busca desenvolver capacidades distintas e variadas, que vão além dos conteúdos do currículo escolar. A dimensão ousada da educação, aqui mencionada, poderia ser assim compreendida pela inserção de conteúdos morais, éticos e humanos e pelo fato de enaltecer um processo de formação integral e de integração social e que, além de fenômenos racionais, inclui fenômenos sensíveis, corporais e subjetivos.

A abordagem sobre o conhecimento em Artes, que se deu numa perspectiva transdisciplinar, foi utilizada como porta de entrada para abordagens sensíveis, a qual buscou promover meios de despertar a reflexão, a percepção e a sensibilização dos estudantes acerca da relevância de se proceder a separação e a destinação de resíduos sólidos e orgânicos e das consequências positivas dessas ações.

Desenvolvidas em nove encontros, as oficinas de educação estética propiciaram vivências significativas, por meio da arte e de atividades que envolveram os cinco sentidos. As atividades propostas durante a pesquisa, realizadas sob a ótica de uma educação do sensível, alcançaram seu propósito, qual seja o de promover a sensibilização almejada, fazendo com que os estudantes reconhecessem a valia de suas atuações na viabilização dos processos de reciclagem, a necessidade de humanização nas relações com os catadores de materiais recicláveis, a imprescindibilidade da mudança de atitudes e a valorização de ações coletivas e participativas. Tais confirmações referendam o que preconiza a perspectiva estética e inventiva

da educação, quando defende que as práticas desenvolvidas a partir desse olhar, contribuem para a formação de sujeitos críticos, solidários, integrados e com vistas à transformação social.

Além dessas constatações, o estudo permitiu-me aprofundar conhecimentos teóricos e práticos no campo do imaginário, território vasto e riquíssimo, que se configurou também, como principal fonte de conhecimento e de expressão utilizados na coleta e na interpretação dos achados desta pesquisa, reforçando assim, através da manifestação simbólica, os pensamentos, os aprendizados e as experiências vivenciadas durante os encontros realizados.

Dessa forma, as imagens e os escritos produzidos pelos estudantes em respostas à entrevista iconográfica, bem como sua interpretação, com base na Leitura Transtextual de Imagens (LTI), possibilitaram compreender os significados atribuídos pelos participantes às oficinas propostas e emergir algumas evidências.

Com base na problematização e nos objetivos desta pesquisa, considerou-se de grande valor para os estudantes a proposta de trabalho aqui apresentada. Os participantes puderam, portanto, fazer uso dos sentidos, valer-se da arte e do sensível, integrar-se ao meio ambiente e participar de um processo de formação da consciência ambiental.

Pode-se comprovar, assim como defendem os autores referidos neste trabalho, que a obra de arte possibilita a experiência da percepção de modo intenso, contemplando uma dimensão poética da corporeidade, onde uma sensibilidade estética desdobra-se a partir de aspectos sensíveis e perceptivos humanos.

Todavia, os indicadores do estudo, que emergiram a partir das manifestações expressas nos comentários, das atitudes e das ações dos participantes, que, juntamente com a leitura dos textos iconográficos, e que, possibilitaram a compreensão dos significados conferidos às oficinas, revelaram que nem todas as atividades causaram impressões agradáveis aos participantes. Observaram-se algumas recusas – tal como ocorreu na atividade de separação do lixo – e desconfianças – como se constatou na atividade que envolvia o olfato.

Entretanto, essas percepções acabaram se tornando pouco relevantes, em razão das sensações agradáveis, das manifestações de interesse, das demonstrações de aprovação e fascínio da maioria dos estudantes com as experiências compartilhadas.

Assim, como preconiza Maffesoli (1999, p. 47), convém pôr em ação uma compreensão que unisse o intelectualismo e o empirismo, “[...] que se apoie e faça entrar no próprio coração de nosso objeto de estudo, vibrar com suas emoções, participar de seus afetos, compreender o complexo arabesco dos sentimentos e das interações de que ele está impregnado”.

Cabe destacar que, embora apenas cinco das dezenove imagens produzidas pelos

participantes tenham sido interpretadas à luz da Leitura Transtextual de Imagens, todas as manifestações mantêm discursos muito próximos dos presentes na amostra – obviamente que com as particularidades e singularidades de cada sujeito.

Considerou-se que os benefícios podem alcançar as práticas pedagógicas em sala de aula, de quaisquer níveis de ensino, assim como, nos âmbitos da educação formal ou não-formal. Todavia, em ambientes formais de ensino, o desafio será repensar essas práticas com o intuito de integrá-las à diferentes conteúdos do currículo de ensino e poder viabilizá-las de forma a contemplar todas as áreas do saber, buscando contribuir com a educação humana de forma integral.

Longe de dar essas reflexões por encerrada, considera-se que novas investigações devam ser levadas a efeito, com vistas a ampliar e a aprofundar questões relativas à dimensão estética, ao imaginário e, principalmente, ao que se refere à arte como experiência, inserida dentro de um processo permanente de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J.e GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999.

ANJO, Ana Cristina Chagas dos. *Arte-Educação e Educação Ambiental: Uma reflexão sobre a colaboração teórica e metodológica da Arte-Educação para a Educação Ambiental* - Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de São Paulo, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Luciano Chagas. *Políticas Públicas de Educação Ambiental numa Sociedade de Risco: Tendências e desafios no Brasil*. IV ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 4 a 6 de jun. de 2008 Brasília - DF – 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao11.pdf> Acesso em: 01 out. 2014.

BAUMGARTEN. *Metaphysik*. Hildesheim/ New York: Olms, 2005.

BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony e LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora UNESP, 1997

BERTRAND, Y. e VALOIS, P. *Paradigmas educacionais: escola e sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

BODNAR, Zenildo. O cidadão consumidor e a construção jurídica da sustentabilidade. In: PILAU SOBRINHO, Liton Lanes e SILVA, Rogério da. (Org.). *Balcão do Consumidor: consumo e sustentabilidade*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012, p. 30 -53.

BRANDÃO, Claudia Mariza Mattos, SCHMIDT, Elisabeth Brandão e TAVARES, Claudia Moraes Silveira. Estética e Educação ambiental no paradigma da complexidade. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Brasília, DF, v. 4, n. 1 – p. 177-193, 5 set. 2009. Disponível em: <https://goo.gl/PAHfK6>. Acesso em 11 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. - 3. ed - Brasília : Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. Decreto-lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 02 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais*: Brasília: MEC/SEF, 2012. Disponível em: ,<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>>. Acesso em: abr. de 2013.

_____. Política Nacional do Meio Ambiente, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16938compilada.htm> Acesso em: 31 out. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70, 2012

CAPRA, Fritjof e EICHEMBERG, Newton Roberval (Rev.) *O tao da física: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental*. São Paulo: Cultrix, 2000.

CARVALHO, Isabel C. M. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*, 2012.

CASTILLA DEL PINO, Carlos. *Teoria de los sentimientos.*, Barcelona: Tusquets editores, 2000.

CHEVALIER, Jean e GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 29. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2016.

CUTEDROP: O criador do símbolo da reciclagem, Ago. 2012. Disponível em: <http://www.cutedrop.com.br/2012/08/o-criador-do-simbolo-da-reciclagem/>. Acesso em: 15 mai. 2016.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JÚNIOR João. Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. *Por que arte educação?* 8.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* Curitiba: Criar, 2001.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Cultrix: Universidade de São Paulo, 1988.

_____. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

_____. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EISNER, Eliot W., Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez. p.77-92, 1997.

_____. *El arte y creación de la mente*. México: Paidós, 2010.

ELÍADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. *Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FISCH, Carolina Betioli Ribeiro. A epistemologia do ensino da arte frente aos parâmetros curriculares nacionais: confluências e oposições conceituais. *Olhar de professor*. V. 9, n 1. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. p. 159-182, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRÓIS, João Pedro; HOUSEN, Abigail (Coord.) *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e estatística, 2010. Disponível em: <http://cod.ibge.gov.br/7DE>. Acesso em: 02 mai. 2014.

JUNG, Gustav Carl. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

KANT, Imanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LIEBMANN, Marian. *Exercícios de Arte para Grupos: Um manual de temas, jogos e exercícios*. São Paulo: Summus, 2000.

LIXO EXTRAORDINÁRIO. Direção: Lucy Walker; João Jardim; Karen Harley. Produção: Angus Aynsley; Hank Levine. Rio de Janeiro: Almega Projects e O2 Filmes, 2009. 1 DVD. 100 min.

HILLMAN, James. *Cidade & alma*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MAN. Direção e Produção: Steve Cutts. Inglaterra, 2012. *Animação*. 3 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdalCIU&t=10s>. Acesso em: 19 out. 2015.

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

MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

_____. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *No fundo das aparências*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MEIRA, Ana Maria de (Org). *Dá pá virada: revirando o tema lixo: vivências em educação ambiental e resíduos sólidos*: São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2008.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. *Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar*. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

NASCIMENTO, Vitor e FARIA Adriano. Breve histórico da educação ambiental internacional até nossas escolas brasileiras de hoje. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*. V. 14 – n. 2 – 2º, 2014.

NÓBREGA Terezinha P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 141-148. Porto Alegre, 2008.

NUNES, Ana. *A Educação Estética De Schiller Na Contemporaneidade: O uso da Arte para uma Educação Moral*. (Dissertação de Mestrado) - Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Departamento de Filosofia, Lisboa, 2013.

ONU. CARTA DE BELGRADO, *Conferência de Belgrado*. 1975. Disponível em: mma.gov.br/port/sdi/ea/deds/pdfs/crt_belgrado.pdf. Acesso em: 11 mar. 2015.

ONU, Organização das Nações Unidas: *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, Brasil, 1992. Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-o-meio-ambiente/>. Acesso em set. 2013.

OLIVEIRA, D. Leandro. *A Conferência do Rio de Janeiro – 1992 (Eco-92): Reflexões sobre a Geopolítica do Desenvolvimento Sustentável*, 2012. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro6/anais/ARQUIVOS/GT15-170-31-20120626115525.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2016.

ORMEZZANO, Graciela René (Coord.). *Questões de arteterapia*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. Brasília: *Em Aberto*. v. 21, n. 77, p. 15-38. jun. 2007.

_____. *Educação estética, imaginário e arteterapia*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

PAÍN, Sara e JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica da arte-terapia: a compreensão do sujeito*. Porto Alegre: Artmed, 1996

PEREIRA, Agostinho K, CALGARO, Cleide e PEREIRA, Henrique M. K. A sustentabilidade numa sociedade hiperconsumista. In: PILAU SOBRINHO, Liton Lanes e SILVA, Rogério da (Org.). *Balcão do Consumidor: consumo e sustentabilidade*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2012, p. 54 -74.

PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Recife: Ed. UFPE, 1995.

PMPF (Prefeitura Municipal de Passo Fundo). *Dados gerais do município*. 2011. Disponível em: <www.pmpf.rs.gov.br>. Acesso em 05 de maio 2014.

PORTAL, Frédéric. *El simbolismo de los colores: en la antigüedad, la edad media y los tiempos modernos*. Barcelona: Sophia Perennis, 2000.

PPP, *Proposta Político-Pedagógica* Escola St. Patrick. Passo Fundo: [s.n.], 2016.

READ, Herbert Eliot. *A educação pela arte*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez. Questões da nossa época, 1995; v. 41).

_____. Desafios à educação ambiental escolar. In: JACOBI, P. et al. (orgs.). *Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências*. São Paulo: SMA, 1998. p.43-50.

_____. *O que é educação ambiental*, São Paulo: Brasiliense, 1994.

ROCHA, Margarida. *Um estudo sobre o acto educativo de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico*, 2001. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa, 2001. Disponível em: http://run.unl.pt/bitstream/10362/325/1/rocha_2001.pdf. Acesso em: 16 set. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SCARDUA, Angelina Correa. *Os Sentidos da Felicidade*. 2012. Disponível em: <<https://angelitascardua.wordpress.com/os-sentidos/olfato/>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem numa série de cartas*. 4.ed. São Paulo: Iluminuras, 2002.

SPINELLI, Miguel. Aísthêsis nóêsis: de como filosofia grega rompeu com as aparências. *Kriterion: Revista de Filosofia*. Belo Horizonte. v.50 n.119 Jun. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100512X2009000100007>>. Acesso em 25 mai 2016.

TOLLE, Oliver. *Luz Estética: A ciência do sensível de Baumgarten entre a arte e a iluminação*. (Tese de Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <https://goo.gl/jLwtah>. Acesso em: 5 jun. 2016.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá, *A Prática Pedagógica na Formação Docente*. São Paulo: Moderna, 1996.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. *Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens*. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008

ZIMMERMANN, E.B. *Integração de processos interiores no desenvolvimento da personalidade*. Campinas: Unicamp, 1992. Dissertação (mestrado em Psicologia Clínica) Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) seu (sua) filho (a) para participar da pesquisa *Interlocução entre Arte e Educação Ambiental – ressignificando a matéria-prima e o ambiente ao seu redor*, sob responsabilidade da professora/pesquisadora Ivana Rocha Tisott. Este estudo, de caráter transdisciplinar, envolve as áreas de Arte e Ciências Naturais, e pretende compreender os significados atribuídos pelos participantes às atividades propostas, assim como, verificar a repercussão de tais experiências no contexto escolar.

Sua participação se dará por meio de atividades arte-educativas que envolverão o uso da percepção e dos cinco sentidos, que servirão de motivação para as produções estéticas realizadas através de diferentes linguagens artísticas.

Este estudo se justifica na medida em que busca a compreensão de tais processos de ensino-aprendizagem, que resultará na produção de conhecimento científico e que pode favorecer as práticas pedagógicas de profissionais da Arte-Educação e de áreas afins.

Não há riscos decorrentes da participação de seu (sua) filho (a) na pesquisa. A sua participação neste estudo é voluntária e ele (a) terá plena e total liberdade para desistir do estudo a qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer prejuízo para ele (a).

As informações relacionadas ao estudo são confidenciais e qualquer informação divulgada em relatório ou publicação será feita sob forma codificada, para que a confidencialidade seja mantida.

Você e seu filho podem fazer todas perguntas que julgarem necessárias durante e após o estudo e, para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelos telefones (54) 3311 3528 (escola) e 9976 1961 (Ivana), ou ainda, pelo PPGedu-UPF pelo telefone 3316 8295.

Diante do exposto acima, eu, _____, declaro que fui esclarecido sobre os objetivos, procedimentos e benefícios do presente estudo. Dessa forma, autorizo a participação livre e espontânea de meu (minha) filho (a) _____ para o estudo em questão.

Assinatura do participante

Assinatura do responsável pelo participante

Data ____/____/____

Assinatura do pesquisador responsável

CIP – Catalogação na Publicação

-
- T613a Tisott, Ivana Rocha
Arte e sustentabilidade sob uma perspectiva da educação
dos sentidos / Ivana Rocha Tisott. – 2017.
133 f. ; 30 cm.
- Orientadora: Profa. Dra. Graciela René Ormezzano.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2017.
1. Educação ambiental. 2. Sustentabilidade. 3. Imaginação.
4. Educação estética. I. Ormezzano, Graciela René, orientadora.
II. Título.
- CDU: 37

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569