

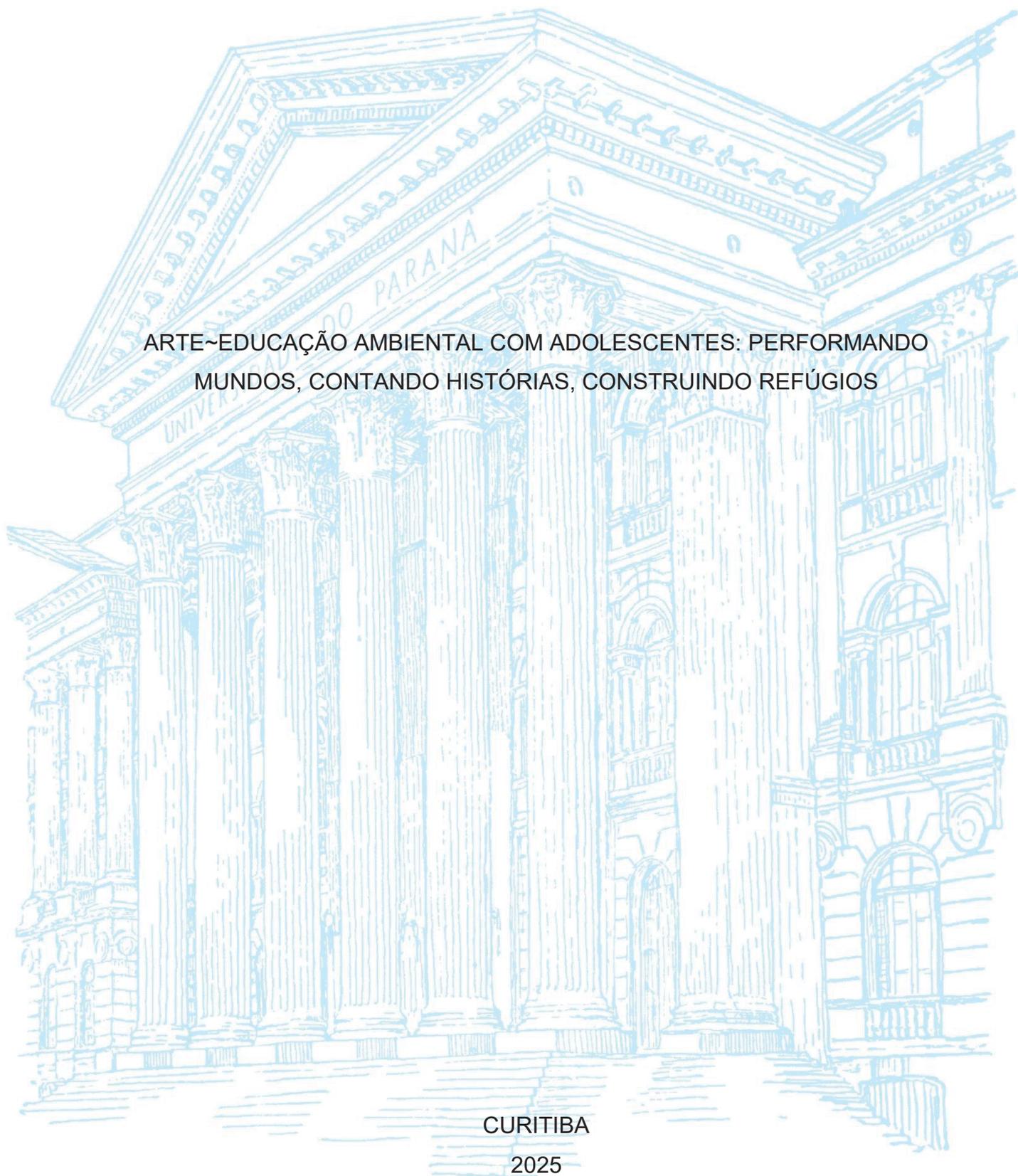
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SONIA MARA SAMSEL GERALDO

ARTE~EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ADOLESCENTES: PERFORMANDO
MUNDOS, CONTANDO HISTÓRIAS, CONSTRUINDO REFÚGIOS

CURITIBA

2025



SONIA MARA SAMSEL GERALDO

ARTE~EDUCAÇÃO AMBIENTAL COM ADOLESCENTES: PERFORMANDO
MUNDOS, CONTANDO HISTÓRIAS, CONSTRUINDO REFÚGIOS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Ghislotti Iared

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Geraldo, Sonia Mara Samsel.

Arte~educação ambiental com adolescentes : performando mundos, contando histórias, construindo refúgios / Sonia Mara Samsel Geraldo – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Valéria Ghislotti Iared

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Arte na educação ambiental. 3. Educação ambiental – Estudo e ensino. 4. Ecologia – Educação. 5. Ecologia – Estudo e ensino. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **SONIA MARA SAMSEL GERALDO**, intitulada: **Arte-Educação Ambiental com Adolescentes: Performando Mundos, Contando Histórias, Construindo Refúgios**, sob orientação da Profa. Dra. VALÉRIA GHISLOTI IARED, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Abril de 2025.

Assinatura Eletrônica
30/05/2025 15:19:38.0
VALÉRIA GHISLOTI IARED
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
02/06/2025 13:26:55.0
ROBSON SIMPLICIO DE SOUSA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
05/06/2025 16:48:19.0
GIANPAOLO KNOLLER ADOMILLI
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE)

Assinatura Eletrônica
31/05/2025 10:16:36.0
SORAYA CORRÊA DOMINGUES
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
13/06/2025 14:01:58.0
RITA PATTA RACHE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE)

AGRADECIMENTOS

É tarefa impossível colocar em palavras, a gratidão que sinto por todos e todas que colaboraram com este trabalho. Trata-se de uma construção coletiva, onde cada gesto, palavra, abraço, estresse, cada canto de passarinho, foi significativo. Então, vou espalhar alguns nomes pela página e também a expressão mundo mais-que-humano, em conjunto com um bilhete que recebi de uma participante, no último dia de oficina. Esse bilhete contém muito mais que palavras. Contém sentimentos inexplicáveis, afetividade, esperança e representa esse emaranhado de emoções que me fizeram companhia durante todo o processo de pesquisa. Compartilho o bilhete com você. Aceite-o como um presente. E caso seu nome não apareça espalhado pela página, está incluído ali, no mundo mais-que-humano, que não é menos importante. Pelo contrário, está em relação de horizontalidade no quesito importância. Assim, não deixo nada, nem ninguém, escapar do meu MUITO OBRIGADA!

Claudio Geraldo

*Profa. Dra.
Soraya Corrêa Domingues*

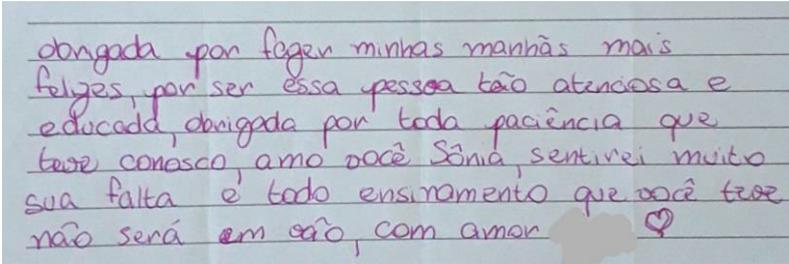
*Profa. Dra.
Valéria Ghislotti Iared
(orientadora querida)*

*Prof. Dr.
Gianpaolo Knoller Adomilli*

*Prof. Dr.
Robson Simplicio de Sousa*

*Profa. Dra.
. Rita Patta Rache*

*Secretaria de Estado da
Educação do Paraná –
SEED PR*



Obrigada por fazer minhas manhãs mais felizes, por ser essa pessoa tão atenciosa e educada, obrigada por toda paciência que teve conosco, amo você Sônia, sentirei muito sua falta e todo ensinamento que você fez não será em vão, com amor. ♡

*Participantes da
pesquisa*

*Mundo mais-que-
humano*

*Grupo de Pesquisa em
Educação Ambiental e
Cultura da
Sustentabilidade
(GPEACS)*

*Escola Estadual Divina
Pastora (todos/as os/as
colaboradores/as que
tornaram essa jornada
possível)*

Hoje eu desenho o cheiro das árvores.

(Manoel de Barros)

RESUMO

Os numerosos fatores que impulsionam a crise climática afetam o Planeta, colocam em risco a saúde do mundo mais-que-humano e ameaçam de extinção diversas espécies, inclusive a humana. São desafios que demandam ações de compromisso e cuidado para com o Planeta. Entendendo as artes visuais como potentes para a educação ambiental e as pessoas mais jovens como as que mais sofrerão com os problemas ambientais, a pesquisa em questão, de natureza qualitativa, buscou descobrir quais os entendimentos que podem ser percebidos pelos adolescentes, no que se refere à concepção de futuros mais viáveis, por meio de atividades de arte~educação ambiental? Teve como objetivo geral, investigar o potencial da arte~educação ambiental em impulsionar práticas colaborativas que desenvolvam condições de continuidade no~do mundo, pela perspectiva ecofenomenológica. A metodologia adotada para a produção de dados abarcou uma oficina em escola estadual, no município de Campo Magro/PR, com 80 horas de duração, dividida em dois turnos - manhã e tarde -, com 17 adolescentes. Como instrumentos de produção de dados, recorreu-se à observação participante e entrevista despadronizada e focalizada. A observação participante se vincula à perspectiva de afetar e ser afetada pela construção coletiva de saberes, considerando a dinâmica de cada grupo e se envolvendo com as performances dos mesmos. A entrevista despadronizada e focalizada é uma maneira flexível de conduzir as perguntas. Pode acontecer como forma de uma conversa informal e fazer emergir espontaneamente os modos de pensar. Foi uma escolha alinhada ao estilo singular dos/as adolescentes se comunicarem. Os resultados se deram por meio da descrição das experiências vivenciadas, buscando conhecer o que se manifestou, priorizando sua essência. Essas experiências foram discutidas a partir de palavras emanadas pelos próprios participantes, que são: amor, companheirismo, emaranhado, esperança, evolução, fé, harmonia, perfeito, preservação, união e vida.

Palavras-chave: Ecofenomenologia. Afetividade. Ecocentrismo.

ABSTRACT

The numerous factors driving the climate crisis are affecting the planet, putting the health of the more-than-human world at risk and threatening the extinction of several species, including humans. These are challenges that demand actions that involve commitment and care for the planet. Understanding the visual arts as powerful for environmental education and the youngest people as those who will suffer the most from environmental problems, the research in question, of a qualitative nature, sought to discover what understandings can be perceived by adolescents regarding the conception of more viable futures, through environmental art education activities. Its general objective was to investigate the potential of environmental art education to promote collaborative practices that develop conditions for continuity in the world, from an ecophenomenological perspective. The methodology adopted for data production included a workshop in a state school, in the city of Campo Magro/PR, lasting 80 hours, divided into two shifts - morning and afternoon -, with 17 adolescents. Participant observation and non-standardized and focused interviews were used as data production instruments. Participant observation is linked to the perspective of affecting and being affected by the collective construction of knowledge, considering the dynamics of each group and engaging with their performances. The non-standardized and focused interview is a flexible way of conducting questions. It can take place as a form of informal conversation and allow ways of thinking to emerge spontaneously. This was a choice aligned with the unique style of communication of the adolescents. The results were obtained through the description of the experiences lived, seeking to understand what was manifested, prioritizing its essence. These experiences were discussed based on words emanated by the participants themselves, which are: love, companionship, entanglement, hope, evolution, faith, harmony, perfection, preservation, union and life.

Keywords: Ecophenomenology. Affectivity. Ecocentrism.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – AUTORRETRATO – 1912 – EMIL NOLDE.....	13
FIGURA 2 – CARTAZ	47
FIGURA 3 – AS ESCOLAS	49
FIGURA 4 – PÁSSAROS COMENDO FARELOS.....	50
FIGURA 5 – PLANO DE AÇÃO.....	52
FIGURA 6 – SEM TÍTULO - 2015 - STEVEN SPAZUK	58
FIGURA 7 – SEM TÍTULO - STEVEN SPAZUK.....	59
FIGURA 8 – <i>FAIRY TALES</i> - 1995 - FRANCIS ALÿS.	62
FIGURA 09 – POLVO - 2013-2014 - ADRIANA VAREJÃO.....	76
FIGURA 10 – TERMAS DE BLUMAU - 1993-1997 - HANDERTWASSER.....	77
FIGURA 11 – CASA DE CAMPO COM CAMPONESA ESCAVANDO - 1885 - VAN GOGH.....	78
FIGURA 12 – GRAVETOS ARMADOS - 2018 - BUENO.....	79
FIGURA 13 – O JOÃO-DE-BARRO - 2010 - RUBENS MATUCK	81
FIGURA 14 – PROJETO RESTAURO - JORGE MENNA BARRETO	96
FIGURA 15 – PEDRA E AR - 1966 - LYGIA CLARK	98
FIGURA 16 – POLAROIDES INVISÍVEIS - TOM LISBOA	99
FIGURA 17 – ARTE NA NATUREZA - JAMES BRUNT.....	100
FIGURA 18 – O EXPLORADOR - 2017 - JAIDER ESBELL.....	116
FIGURA 19 – A CUCA - 1924 - TARSILA DO AMARAL	118
FIGURA 20 – TUNICO	120
FIGURA 21 – TROLZINHO	121
FIGURA 22 – QUEM VIRA O JOGO - 2020 - BANKSY	127
FIGURA 23 – RESPIRAR - KOBRA.....	128
FIGURA 24 – CAIAQUES - 20006 - SRUR.....	129
FIGURA 25 – SEM TÍTULO - 2018 - MUNDANO.....	129
FIGURA 26 – A GUITARRA - 1913 - PICASSO	130
FIGURA 27 – <i>FRUIT DISH</i> - 1913 - BRAQUE	131
FIGURA 28 – MUSEU DA ÁGUA - AMY SHARROCKS	132
FIGURA 29 – A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA - 1931 - DALÍ.....	149
FIGURA 30 – <i>SONG OF SONGS</i> - 2006 - JAUME PLENSA	151
FIGURA 31 – ELES CRESCEM - ISAAC CORDAL.....	172

FIGURA 32 – COM MARCA - SLINKACHU.....	172
FIGURA 33 – SLINKACHU EM COLABORAÇÃO COM CORDAL - 2017.	173
FIGURA 34 – CARTA AO VELHO MUNDO - 2018-2019 - JAIDER ESBELL	186
FIGURA 35 – EFIGÊNIA ROLIM.....	187
FIGURA 36 – NEK CHAND.....	188
FIGURA 37 – CORREDOR DO PORTÃO DE ACESSO DOS/AS ALUNOS/AS.....	233

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - BUSCAS NA CAPES E BDTD.....	23
QUADRO 2 - PESQUISAS PARA LEITURA	24
QUADRO 3 - BUSCAS NO EARTE	25
QUADRO 4 - SINTESE DOS ACHADOS.....	27
QUADRO 5 - PESQUISAS E LINHAS DE DISCUSSÃO	28
QUADRO 6 - DEFINIÇÃO DE CALENDÁRIO.....	48
QUADRO 7 - TURMAS	53
QUADRO 8 - PALAVRAS E SIGNIFICADOS.....	56
QUADRO 9 - MOMENTOS SIGNIFICATIVOS.....	205
QUADRO10 - A OFICINA EM UMA ÚNICA PALAVRA.....	236

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

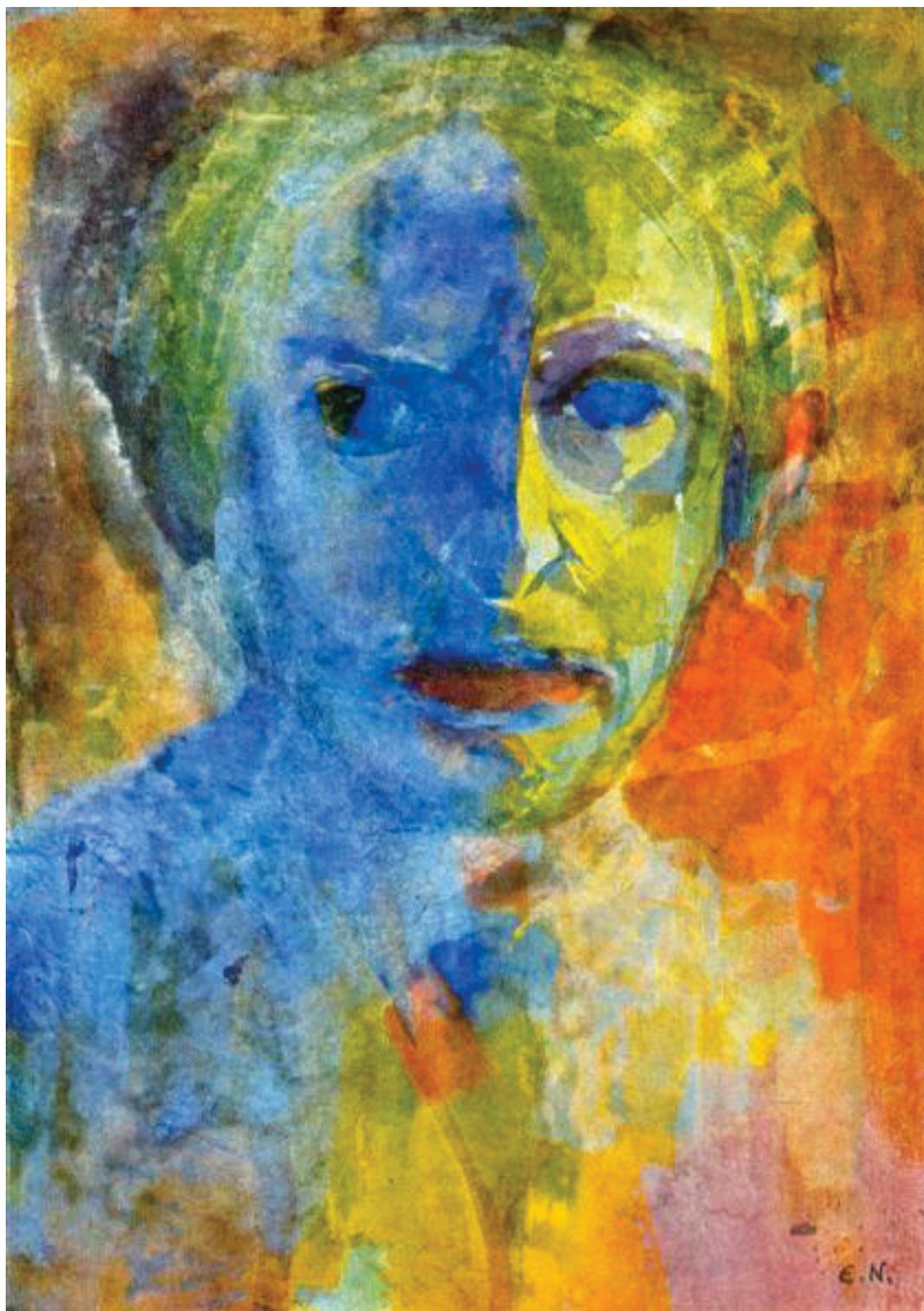
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses de Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CJs	- Coletivos Jovens de Meio Ambiente
COP	- Conferência das Partes
CNPJ	- Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas
DCNEA	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EArte	- Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
NRE	- Núcleo Regional de Educação
ONG	- Organização Não Governamental
SEED/PR	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TALE	- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICEF	- Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	METODOLOGIA	17
1.1.1	Local de pesquisa e população investigada	18
1.1.2	Oficina	19
1.1.3	Observação Participante	19
1.1.4	Entrevista Despadronizada e Focalizada	20
1.2	PESQUISAS CIENTÍFICAS – ACHADOS E BRECHAS	21
1.2.1	Conteúdos e Considerações	26
1.3	TRAJETÓRIA DA PESQUISA	28
2	EMBASAMENTO TEÓRICO	29
2.1	ECOFENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	30
2.1.1	Ecofenomenologia	32
2.1.2	Educação Ambiental	33
2.2	ARTE~EDUCAÇÃO AMBIENTAL	36
2.3	ADOLESCENTES	40
2.4	EMARANHADOS I	43
3	PESQUISA DE CAMPO	45
3.1	O LOCAL DA PESQUISA	46
3.2	PRIMEIROS PASSOS	46
3.3	A ESCOLA	48
3.4	A OFICINA	51
3.4.1	As Turmas	52
3.5	MÃOS À OBRA	53
3.6	SAINDO DA ESCOLA	232
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	234
4.1	DESCRIÇÃO DAS PERCEPÇÕES	235
4.2	EMARANHADOS II	252
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	253
	REFERÊNCIAS	255
	ANEXO 1 – TEXTO ATRIBUÍDO A OLAVO BILAC	263
	ANEXO 2 – POEMA A CASA – DE VINÍCIUS DE MORAES	264
	ANEXO 3 – NOTÍCIAS SOBRE O MEIO AMBIENTE	265

ANEXO 4 – LEÔNIA – DE ÍTALO CALVINO.....	271
---	------------

FIGURA 1 - AUTORRETRATO - 1912 - EMIL NOLDE



FONTE: Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/emil-nolde/self-portrait-1912>. Acesso em:
22/01/2024

1 INTRODUÇÃO

“Ninguém adormece na presença de demônios; a tensão de sua proximidade é grande demais para isso” (Klee, 2001, p. 93). A frase citada foi retirada de uma apresentação que Paul Klee fez do expressionista alemão Emil Nolde¹. No contexto, Klee se refere à potência de Nolde (FIGURA 1) sobre as cores, formas e sensações visuais. Mas, a citação me incomodou muito além dessa apresentação. Longe de considerar demônios sob a perspectiva religiosa, como símbolo do mal ou do pecado, tomo-os como desconforto, desafio, causadores de autorreflexão, indagações e inquietações. Quem dorme com isso? Ao pensar que estamos vivendo tempos de crise ambiental e “dormimos” com essa situação complicada, entendo que, se um artista, com seu trabalho, consegue “tirar o sono”, como não pensar na arte como potência para causar reflexões, provocações e questionamentos sobre inúmeros temas e, especificamente, sobre as questões ambientais? Reconheço como significativo considerar as artes visuais da mesma maneira que Klee considerou Emil Nolde: como um demônio, que mesmo provocando tensões, ilumina (Klee, 2001).

Minha trajetória no ensino superior é recente. O demônio da inquietação me perseguiu por anos, questionando sobre o sonho do curso superior que estava, dia após dia, sendo deixado de lado. Em 2015, a inquietação deu lugar à ação. Fiz licenciatura em Artes Visuais (2015-2018) e não parei por aí. Segui com o mestrado em Educação (2019-2021) e agora estou aqui. Todo o aprendizado me levou a questionar “certezas” e quebrar paradigmas. Ao estudar arte e educação ambiental, estas me apresentaram o demônio da inquietude, que instigou a observar, experienciar e sentir o mundo por variados enfoques. E o mundo expandiu. Um mundo muito mais interessante, diverso e abrangente. As artes visuais, de “mãos dadas” com a educação ambiental, me mostraram um caminho de criatividade, questionamentos, autorreflexão, causaram desconforto, desafiaram e estabeleceram possibilidades de discussões sobre concepções de mundo, sobre os modos de vida contemporâneos,

¹ Tanto Paul Klee como Emil Nolde foram artistas do expressionismo alemão, integrantes das chamadas Vanguardas Europeias, inovadores movimentos artísticos do início do século XX.

instigando ideias e pensamentos sobre o mundo mais-que-humano². Com essa concepção sobre o cosmo e entendendo a importância da educação ambiental em tempos de crise climática, em que “abrimos as portas do inferno”³ (perdoem o paralelismo), considere a potência da arte, dos/as artistas e da arte~educação⁴ para o tema. As questões ambientais estão em pauta a nível mundial em diversas esferas. Não há como negar os numerosos elementos que impulsionam as mudanças climáticas. Desmatamentos, poluição, uso desenfreado do solo, das águas, destruição de ecossistemas e muitos outros fatores que vêm ocorrendo e que afetam o Planeta. Tais fatores elevam as temperaturas, causam secas e tempestades, aquecem os oceanos, propiciam o aumento de pragas, promovem riscos à saúde, ocasionam fome, desnutrição, pobreza e ameaçam de extinção diversas espécies, inclusive a humana. São desafios que necessitam enfrentamentos por meio de discussões, reflexões e ações. Ações de compromisso e cuidado com o Planeta, nossa casa comum. As artes visuais podem ser grandes aliadas nessas questões.

Os problemas ambientais deveriam tirar o sono, pois já que as portas do inferno foram abertas e fechá-las tem se mostrado muito desafiador, há que se pensar em formas de enfrentamento. Compartilhar o Planeta de maneira em que as relações mais-que-humanas façam mais sentido. Habitar a Terra corajosamente, de modo mais coerente e sustentável. Construir refúgios, reinventando os sonhos de um mundo mais justo para todos os seres vivos e não vivos. Isso tudo é um grande desafio.

Limitando apenas para os seres humanos, as pessoas mais jovens são as que mais sofrerão com os problemas ambientais. Nasceram sob a marca desses problemas e é significativo observar que pesquisas apontam um crescente interesse dos/as jovens a nível mundial e de maneira específica, brasileiros, com o meio ambiente e sustentabilidade (Franzolin; Garcia; Bizzo, 2020)⁵. As novas gerações

² O termo mundo mais-que-humano vem sendo utilizado internacionalmente, questionando o antropocentrismo. A expressão insere humanos e não humanos no cosmo de maneira horizontal, num mundo que se constitui por todos os seres vivos e não vivos que se emaranham e se correspondem (Souza Junior, 2021).

³ Frase proferida em discurso feito pelo secretário geral da ONU, António Guterres, durante a cúpula sobre o clima realizada no âmbito da Assembleia Geral das Nações Unidas que aconteceu em Nova York em 2023. Disponível em: <https://efe.com/pt-br/mundo-2/2023-09-20/secretario-geral-da-onu-faz-alerta-sobre-o-clima-abrimos-as-portas-do-inferno/>. Acesso em: 18/01/2024.

⁴ O uso do til designa a inseparabilidade das dimensões. O enfoque dos conceitos são tratados de forma indissociada.

⁵ Disponível em: <https://www.ymbuagroflorestal.com.br/jovens-lideram-luta-pelo-meio-ambiente/>. Acesso em 18/01/2024. Disponível em: <https://www.pucrs.br/blog/sustentabilidade-cresce-entre-os-jovens-brasileiros-aponta-estudo-da-pucrs/>. Acesso em 18/01/2024.

entendem que não se pode discutir pautas sobre as questões ambientais sem que as vozes dos/as jovens sejam ouvidas. A participação efetiva desse coletivo nas Conferências das Partes (COP), que é um encontro da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima, vêm aumentando. Na COP 26 (2021), jovens ativistas apresentaram um manifesto cobrando educação climática nas escolas brasileiras⁶, entendendo o valor da educação para o tema. Muitos desses jovens atribuem à escola o interesse pelas questões ambientais⁷, quando, em algum momento da educação básica, houve uma atividade que trouxe a importância do tema para a sala de aula. A relevância da escola é inegável e o meio ambiente está instituído como tema transversal nas diversas disciplinas e áreas de conhecimento. As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), estabelecem para a educação ambiental, uma abordagem curricular integrada e transversal, com base na Lei 9.795 (Brasil, 1999), que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental. É sabido que o referido tema transversal, embora legalmente estabelecido em todos os níveis e modalidades de ensino formal e não formal, não se efetiva assiduamente nas escolas (Vieira, 2021; Lima; Pato, 2021; Trajber; Mendonça, 2007).

Uma multiplicidade de jovens se relacionam ativamente com seus pares e podem ser causadores de mudanças com relação às questões ambientais, ainda que isentos da mesma responsabilidade pelos problemas herdados. Criar ambientes de aprendizagem para que as/os adolescentes possam refletir sobre as questões ambientais, que não são dissociadas das sociais e econômicas, sob a perspectiva estética~ética~política e a engajar em novas relações com o Planeta, é um caminho importante e necessário. Motivar o enfrentamento de uma sociedade antropocêntrica e injusta, globalizada e ao mesmo tempo individualista, despertar o demônio dos questionamentos, das provocações e reflexões e articulá-lo com a energia e ousadia da juventude, é precioso para um futuro mais viável. Essa camada etária é capaz de contribuir com novas ideias, novos posicionamentos, com sua visão própria, suas esperanças e engajamentos nas comunidades em que estão inseridos/as, para o

⁶ Disponível em: <https://umsoplaneta.globo.com/clima/noticia/2021/11/05/jovens-pelo-clima-pressao-na-cop26-mostra-importancia-de-vozes-plurais-e-ativas-no-debate-ambiental.ghtml>. Acesso em: 18/01/2024.

⁷ Disponível em: <https://agenciajovem.org/juventude-e-crise-climatica-dossie-brasil/>. Acesso em 18/01/2024.

exercício de práticas mobilizadoras do bem comum.

Com essas considerações, refletindo sobre a possibilidade de articulação arte~educação ambiental e adolescentes sob a ótica da ecofenomenologia, uma indagação, como um demônio desafiador, mostrou-se. E assim nasceu minha questão de pesquisa: quais entendimentos são percebidos pelos adolescentes, no que se refere à concepção de futuros mais viáveis, por meio de atividades de arte~educação ambiental?

A partir dessa questão foi traçado o caminho investigativo para respondê-la e atender aos seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Investigar o potencial da arte~educação ambiental em impulsionar práticas colaborativas que desenvolvam condições de continuidade no~do mundo pela perspectiva ecofenomenológica.

Objetivos específicos

- Identificar as possíveis relações de correspondência com a natureza motivadas pela sensibilização artística;
- Entender como os/as adolescentes percebem seu protagonismo na construção de mundos mais viáveis;
- Diagnosticar a perspectiva de responsabilidade, ou seja, a capacidade de dar respostas e de promover um mundo com mais justiça⁸ e cuidado para com o mundo mais-que-humano.

Tendo a questão de pesquisa definida e os objetivos delimitados, a metodologia foi organizada e é apresentada no próximo segmento.

1.1 METODOLOGIA

Antes de explicitar a metodologia com a qual a pesquisa foi desenvolvida, é importante evidenciar que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em 01 de março de 2023, sob Parecer nº 5.918.675. Também recebeu autorização da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR) - Núcleo Regional de

⁸ Minha compreensão de justiça se alinha ao pensamento de Haraway (2023) ao considerar justiça como uma atenção profunda às desigualdades e ao equilíbrio para viver bem, para lidar com os crimes contra o mundo mais-que-humano.

Educação (NRE) - Área Metropolitana Norte, seguindo rigorosamente todos os procedimentos éticos e legais. Acredito ser relevante também apresentar, antes de adentrar na metodologia, o local da realização da pesquisa e a população investigada.

1.1.1 Local de pesquisa e população investigada

A pesquisa qualitativa tem como característica uma perspectiva integrada, devendo acontecer onde ocorrem os fenômenos a serem investigados (Laville; Dionne, 1999). Esta aconteceu na Escola Estadual Divina Pastora, localizada à rua Lia Garbaccio, nº 40, no município de Campo Magro, Região Metropolitana de Curitiba. Pertence ao Núcleo Regional de Educação - Área Metropolitana Norte da SEED/PR - CNPJ 76.416.965/0001-21. Credenciada para oferta da educação básica desde 2012 (Ato Legal: RES- 7064/2012), a escola contempla os anos finais do Ensino Fundamental II e possuía em 2023, 22 turmas e 496 alunos/as matriculados/as nos turnos matutino e vespertino⁹.

A pesquisa foi direcionada para adolescentes. A Lei 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu Art. 2º estabelece como adolescente quem tem entre doze e dezoito anos de idade. Todos/as os/as 17 participantes se enquadraram como adolescentes, na faixa etária entre 12 e 15 anos, regularmente matriculados/as na escola em que a pesquisa aconteceu, sem distinções de gênero, cor e/ou etnia.

Para responder a questão e atender aos objetivos, a pesquisa seguiu a abordagem qualitativa com base filosófica assentada na ecofenomenologia. Orientou-se na fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), que restitui “as essências na existência” (Merleau-Ponty, 2018, p. 1) e afasta-se do entendimento dicotômico que considera corpo e mente separadamente. A ecofenomenologia propõe-se a descrever as experiências vividas no ambiente, transcendendo a dimensão humana, ou seja, trata-se da descrição de fenômenos experienciados no~do mundo mais-que-humano (Brown; Toadvine, 2003). Esses conceitos serão melhor trabalhados no próximo

⁹ Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=ce4>. Acesso em: 09/08/2023.

capítulo, em que será apresentado o embasamento teórico da investigação.

A metodologia utilizada para a produção dos dados se deu por meio de oficina, observação participante e entrevista despadrãozada e focalizada. Foram 80 horas de oficina divididas em dois turnos - manhã e tarde - com 40 horas cada turno, no período compreendido entre 28 de abril e 06 de julho de 2023. Nesse decurso ocorreu a observação participante e a entrevista.

1.1.2 Oficina

Ter oficina como metodologia possibilita uma diversidade de estratégias. As oficinas são capazes de proporcionar aos/às participantes, vivências repletas de significado. Com viabilidade de integrar ações e reflexões, as oficinas têm potencial para estimular a criatividade, o entusiasmo pelo tema abordado e a satisfação pelo aprendizado. Sob essa perspectiva, “numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva” (Paviani; Fontana, 2009).

Essa metodologia também proporciona sua aplicação em contextos variados, oportunizando discussões estéticas~éticas~políticas e instigando para a transformação social, não se limitando aos dados da pesquisa, mas sensibilizando os/as participantes sob o tema abordado (Spink; Menegon; Medrado, 2014).

Sob essa ótica, a oficina foi uma escolha metodológica importante, tanto para responder à questão de pesquisa quanto para atingir aos objetivos propostos, se compatibilizando com a ecofenomenologia, em que o outro e o entorno não são apenas vistos, mas sentidos.

1.1.3 Observação Participante

A observação participante, para esta pesquisa, se vincula ao entendimento de Ingold (2016, p. 407), quando afirma que “não pode haver observação sem participação”, pois observar é sentir, cuidar, servir, acompanhar pessoas e coisas e aprender com elas. Observação e participação, segundo o mesmo autor, não são contraditórias. Não é possível se desligar do mundo ao tentar buscar respostas, pois “o conhecimento emerge a partir das encruzilhadas de vidas vividas junto com outros” (Ingold, 2016, p. 407). Observar não se trata de objetificar as coisas e pessoas e

participar é envolver-se no íntimo dos acontecimentos, junto e ao mesmo tempo em que eles acontecem.

A observação participante realiza-se quando os/as participantes da pesquisa “deixam de ocupar o lugar de objeto de pesquisa, sendo reconhecidos como pessoas com as quais aprendemos, que nos afetam e que afetamos e cujos saberes são tão legítimos quanto o saber científico” (Zonzon, 2018, p. 110). Nessa perspectiva, observadora e observados/as afetaram e foram afetados/as no andamento das atividades da pesquisa, numa construção coletiva de saberes.

Embora Ingold (2016) não considere a observação participante como método segundo os protocolos da ciência normal, a entende como uma “*maneira de trabalhar*” (Ingold, 2016, p. 409), ou seja, consiste na inseparabilidade entre acompanhar e responder ao que se passa. Mônico *et al.* (2017) afirmam que essa abordagem não é menos “científica” que outros métodos de investigação. Dessa forma, “a observação participante não é, em absoluto, uma técnica à paisana para coleta de informações das pessoas, sob o pretexto de estar aprendendo com elas” (Ingold, 2016, p. 407). Esta maneira de pesquisar permite ao pesquisador ter uma perspectiva holística do que está sendo estudado (Mônico *et al.*, 2017).

1.1.4 Entrevista Despadronizada e Focalizada

A entrevista despadronizada e focalizada é uma técnica que dá maior liberdade ao/à entrevistado/a e mais fluidez ao diálogo. Considera-se entrevista despadronizada, desestruturada ou não-estruturada porque tem como característica a ausência de uma padronização formal, dando flexibilidade ao processo de produção de dados (Ander-Egg, 1978; Fontana; Rosa, 2021). É capaz de fazer emergir espontaneamente modos de pensar, entender e se relacionar com o tema em questão. Por ser focalizada, organiza-se um roteiro de tópicos relativos ao problema investigado que poderão ser aprofundados. As perguntas podem ser planejadas e conduzidas de forma flexível. Essa metodologia proporciona maior independência aos/às entrevistados/as e o/a entrevistador/a tem como função ser catalisador/a para as expressões dos sentimentos e opiniões dos/as participantes (Ander-Egg, 1978).

Markoni e Lakatos (2003) argumentam que as entrevistas despadronizadas ou não estruturadas dão liberdade para o/a entrevistador/a escolher as direções que considere adequadas para explorar com maior amplitude determinada questão. As

perguntas podem ser bem abertas e podem acontecer na forma de uma conversa informal. Essa tipologia de entrevista permite que cada entrevistado/a tenha a possibilidade de responder efetivamente o que pensa de acordo com o que possui como referencial (Fontana; Rosa, 2021). Como se tratou de pesquisa com adolescentes, foi um procedimento agradável e proveitoso para a faixa etária, que tem “um jeito próprio de ser, se expressar e conviver” (UNICEF, 2011, p. 14).

Tendo a questão de pesquisa e os objetivos definidos e a metodologia elaborada, a próxima etapa foi fazer a revisão de literatura. Buscar o que já foi investigado e se relaciona com minha questão, para conceber um panorama sobre o tema.

1.2 PESQUISAS CIENTÍFICAS - ACHADOS E BRECHAS

Com a finalidade de conhecer os estudos científicos relacionados à arte~educação ambiental e adolescentes e explorar contribuições para esta investigação, foram feitas buscas e levantamentos sobre as publicações relacionadas ao tema. Segundo Laville e Dionne (1999, p. 113), “raros são os problemas sobre os quais ninguém se tenha jamais debruçado, raras são as perguntas que ninguém jamais se fez”. Buscar a contribuição de outros/as pesquisadores/as promove o fortalecimento dos conhecimentos prévios e a ampliação de saberes. Porém, é significativo destacar que

A revisão da literatura não é uma caminhada pelo campo onde se faz um buquê com todas as flores que se encontra. É um percurso crítico, relacionando-se intimamente com a pergunta à qual se quer responder, sem esquecer de que todos os trabalhos não despertam igual interesse, nem são igualmente bons, nem tampouco contribuem da mesma forma (Laville; Dionne, 1999, p. 112-113).

As buscas por pesquisas no campo científico foram alinhadas à questão de pesquisa e realizadas durante os meses de setembro e outubro de 2022, *online*, no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), considerados bancos de dados com confiabilidade para a pesquisa científica. Durante o mês de outubro de 2022, as pesquisas foram realizadas no banco de teses e dissertações do Projeto

Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental – EArte¹⁰.

Minha pesquisa foi realizada com adolescentes e está pautada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990). Dessa maneira, o período etário abrange dos 12 aos 18 anos. O Brasil instituiu, pela Lei nº 12.852 de 5 de agosto de 2013, o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013). De acordo com esse Estatuto, é considerada jovem a pessoa com idade entre 15 e 29 anos de idade. Porém, segundo esse mesmo estatuto, aos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos, aplica-se o ECA. Somente em casos de excepcionalidade, o Estatuto da Juventude poderá ser aplicado aos adolescentes, desde que não conflitando com as normas de sua proteção integral. Essa informação é importante para destacar a relevância da manutenção permanente dos descritores adolescente e adolescência na pesquisa, pois jovem e juventude trouxeram outra camada etária que não correspondia com minha investigação e com o documento adotado na pesquisa.

Outro ponto importante para as buscas é a investigação versar sobre a educação ambiental numa perspectiva ecofenomenológica pelas artes visuais. Nessa concepção, o descritor arte é muito abrangente, trazendo, além das artes visuais, a dança, a música, o teatro, o cinema e a literatura para os resultados. Assim, o descritor artes visuais permaneceu em quase todas as sequências para não haver um distanciamento do foco da investigação, pois as abordagens e os referenciais teóricos são distintos nos diversos campos da arte. Também foram pesquisadas as manifestações artísticas específicas como desenho, pintura, escultura, *graffiti* e performance. A manutenção de três descritores alinhados à investigação também foi significativa para a permanência do contexto desta pesquisa, pois tanto adolescentes como educação ambiental abrangem um campo muito amplo e diverso, conferindo um distanciamento da perspectiva deste estudo.

Com esse entendimento, as buscas se deram conforme o quadro 1, que sintetiza a quantidade de estudos encontrados a partir dos descritores nas bases de dados selecionadas.

¹⁰ Projeto que objetiva constituir acervo da produção acadêmica e científica, dissertações e teses, produzidas no Brasil sobre Educação Ambiental. Objetiva também desenvolver estudos na linha do estado da arte da pesquisa em educação ambiental de natureza mais analítica, a partir de diferentes focos e abordagens explorados pelos/as pesquisadores/as. Disponível em: <http://www.earte.net/?page=projeto-objetivos>. Acesso em: 27/10/2022.

QUADRO 1 – BUSCAS NA CAPES E BDTD

DESCRITORES Adolescência Adolescente	CAPES Assunto - e exato – artigos qualquer idioma – inglês qualquer ano	BDTD Entre aspas – Assunto - or
Educação Ambiental - Artes Visuais	00	00
Meio Ambiente - Artes Visuais	00	00
Arte-Educação Ambiental	00	00
Ambientalismo - Artes Visuais	00	00
Responsabilidade Ambiental - Artes Visuais	00	00
Ecologia - Artes Visuais	00	00
Percepção Ambiental - Artes Visuais	00	00
Educação Ambiental - <i>Graffiti</i>	00	00
Pintura	00	00
Escultura	00	00
Desenho	00	00
Performance	00	00
Educação Ambiental - Sustentabilidade	00	00
Mudanças Climáticas - Arte	00	01 - Dissertação
Ecofenomenologia - Artes Visuais	00	01 - Tese
Ecofenomenologia - Arte-Educação Ambiental	00	00
Pós-humano - Artes Visuais	00	00
Protagonismo Juvenil - Meio Ambiente	00	00

FONTE: A autora (2022)

A apresentação desse quadro demonstra o esforço em tentar encontrar outras pesquisas alinhadas a esta. Destaco que o quadro acima é apenas um recorte dos descritores mais expressivos. A quantidade de descritores rastreados vinculados à minha investigação foi muito mais numerosa, mas todos receberam o resultado “nenhum registro encontrado”. Essas buscas apontam para uma lacuna nesses bancos de dados sobre a temática investigada. Saliento a importância em manter os descritores exatos e bem delimitados porque o assunto adolescente é bastante explorado nas áreas da Educação, Sociologia e Psicologia. Encontrei alguns trabalhos com arte como o *graffiti* (Costa; Guimarães, 2020) e o *rap* (Silva; Milani, 2015), mas, na área do direito e como subcultura e reparação emocional, distanciando-se do

enfoque desta pesquisa. De acordo com Laville e Dionne (1999) é fundamental nessa etapa não perder de vista o centro de interesse da pesquisa. Dessa forma, selecionei para leitura as duas pesquisas que apareceram e que apresento no quadro 2. São pesquisas vinculadas ao Serviço Social e à Psicologia, trazendo perspectivas distintas à minha investigação, mas, encontrei nos resumos, pontos relevantes que trouxeram contribuições para meus estudos.

QUADRO 2 – PESQUISAS PARA LEITURA

<u>TIPO DE PESQUISA</u>	<u>TÍTULO</u>	<u>AUTORIA</u>	<u>ANO DE PUBLICAÇÃO</u>
Dissertação	Juventude e Meio Ambiente: Pesquisa-Ação em Educação Ambiental Realizada no Programa Projovem Adolescente de Franca (SP)	Lucia Regina Tanaka Bovo	2015
Tese	Posicionamento de Adolescentes sobre Mudanças Climáticas e Estilos de Vida Sustentáveis: (re)significando o Planeta e o Futuro?	Helen Chrystianne Lucio Barros	2019

FONTE: a autora (2022)

Diante da escassez de resultados na CAPES e BDTD, realizei busca no banco de teses e dissertações do Projeto EArte. Como se trata de um banco de dados específico de educação ambiental, utilizei os descritores adolescentes, adolescência e artes visuais com 104 resultados encontrados. A grande quantidade de trabalhos exigiu a leitura dos títulos, palavras-chave e contexto educacional, que trouxessem informações e/ou elementos que fossem alinhadas com a proposta desta pesquisa. Resultaram dessa sondagem 14 teses e dissertações para a leitura dos resumos. Essa leitura evidenciou que apenas 7 pesquisas traziam elementos potencialmente contributivos para minha investigação. As demais pesquisas se referiam a outros cenários e/ou pesquisados/as, distantes dos almejados por esta pesquisa. A seleção final é apresentada no quadro 3.

QUADRO 3 – BUSCAS NO EARTE

<u>TIPO DE PESQUISA</u>	<u>TÍTULO</u>	<u>AUTORIA</u>	<u>ANO DE PUBLICAÇÃO</u>
Dissertação	Arte-educação-ambiental: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG ¹¹	Luciane Germano Goldberg	2004
Dissertação	Educação ambiental e fenomenologia: a contribuição da excursão para as percepções de meio ambiente em estudantes de ensino médio	Marcio Luiz Quaranta Gonçalves	2005
Dissertação	Articulação entre Educação Ambiental e ensino da arte como estratégia da preservação do manguezal	Alessandra Teresa Mansur Silva	2007
Dissertação	Produção e aplicação de oficinas de educação ambiental com ênfase no consumo	Patricia Ferreira Santos	2011
Dissertação Mestrado Profissional	Vivências de práticas sustentáveis no ambiente escolar: oficina verdeconsciente	Ana Claudia Tavares da Silva Manhães	2013
Dissertação	Sensibilidades: práticas artístico-pedagógicas com a temática canina	Josiane Duarte dos Santos	2019
Dissertação Mestrado Profissional	Coisas frágeis: sensibilidade e práticas de arte educação ambiental no adollescere	Daiana Maria Holz de Souza	2020

FONTE: a autora (2022)

Ressalto que o Projeto EArte não traz os textos completos dos trabalhos. São apresentados alguns dados como autoria, titulação, orientação, instituição e resumo, entre outros. Os textos completos foram localizados nos repositórios das instituições ou estavam disponíveis na internet, identificados com base nas informações do Projeto EArte. Após essa etapa de classificação dos trabalhos e leitura dos resumos, foi dado início à leitura dos textos em sua integralidade. De acordo com Laville e Dionne (1999), tentar encontrar essencialmente os saberes que se relacionam com minha questão, que sirvam para alimentar meus conhecimentos, afinar perspectivas teóricas e objetivar o aparelho conceitual.

¹¹ É importante destacar que esta dissertação apresenta pela primeira vez o termo arte-educação ambiental. A autora considera a arte como uma importante área do conhecimento para a educação ambiental. Entende que a educação ambiental solicita a participação de todas as áreas de conhecimento e a arte como indispensável para o desenvolvimento de uma consciência estética sobre o ambiente (Goldberg, 2007). A partir de então, o termo passou a ser utilizado por vários outros/as autores/as (Sato: Passos, 2009; Rizzi; Anjos 2010; Rache, 2016), sempre articulando arte e ciência na educação ambiental.

1.2.1 Conteúdos e Considerações

Da leitura dos trabalhos, observei uma diversidade de áreas discutindo as questões ambientais. Além da área da Educação Ambiental e Ciências Ambientais, constatei trabalhos nas áreas das Artes Visuais, Educação, Ciências e Matemática, Psicologia, Saúde e Meio Ambiente e Serviço Social. Isso leva a reconhecer que o tema vem despertando interesse sob diversas óticas.

Todas as pesquisas trouxeram contribuições importantes. Cada uma, dentro do seu escopo, propiciou elementos relevantes. Laville e Dionne (1999) afirmam que é raro não encontrar algo proveitoso em outras pesquisas, mas que é importante selecionar o que é relevante. Com esse entendimento, nenhuma foi excluída, pois cada uma apresentou algum aspecto significativo.

Após a leitura dos nove trabalhos, verifiquei que 4 autores abordaram a arte (Goldberg, 2004; Santos, 2019; Silva, 2007; Souza, 2020). Com enfoques diversos, todos os trabalhos apontam a importância da arte como um caminho significativo para a sensibilização e criatividade aos temas aludidos e articulam a arte com a educação ambiental. Ainda sobre a arte, Santos (2019) e Souza (2020) serviram-se da poética, ou seja, da criação artística pessoal, para compor a investigação.

Sobre as pesquisas com adolescentes, identifiquei que 07 estudos foram conduzidos com estes/as (Barros, 2019; Bovo, 2015; Gonçalves, 2005; Manhães, 2013; Santos, 2011; Silva, 2007; Souza, 2020). Destas investigações, 03 (Gonçalves, 2005; Manhães, 2013; Santos, 2011) abordaram de maneira bastante sucinta a adolescência, não trazendo aprofundamento ao tema.

Nem todos os estudos aconteceram em escolas. Goldberg (2004) fez sua investigação em uma Organização Não Governamental (ONG), Bovo (2015) foi para o Programa Projovem Adolescente e Santos (2019) fez sua pesquisa com estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas.

Acerca da fenomenologia, 02 investigações trouxeram esse referencial (Gonçalves, 2005; Souza, 2020) entrelaçando as experiências pessoais com as experiências dos/as pesquisados/as. Gonçalves (2005) investigou adolescentes na esfera das excursões e Souza (2020) abordou questões que remetem à saúde mental e psicossocial.

Em todas as pesquisas houve a perspectiva da educação ambiental e as subjetividades dos/as pesquisados/as foram abordadas. Termos como sensibilização, conscientização e responsabilidade apareceram com frequência. Esses estudos fizeram referência aos problemas ambientais, às legislações de educação ambiental e à importância dessas discussões, dentro de suas especificidades.

Na sequência, apresento o quadro 04 com o apanhado dessas informações.

QUADRO 04 - SÍNTESE DOS ACHADOS

Pesquisa	Escola	Arte	EA	Adolescentes
Arte-educação-ambiental: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG - (Goldberg, 2004)	-	X	X	-
Educação ambiental e fenomenologia: a contribuição da excursão para as percepções de meio ambiente em estudantes de ensino médio - (Gonçalves, 2005)	X	-	X	X
Articulação entre Educação Ambiental e ensino da arte como estratégia da preservação do manguezal (Silva, 2007)	X	X	X	X
Produção e aplicação de oficinas de educação ambiental com ênfase no consumo - (Santos, 2011)	X	-	X	X
Vivências de práticas sustentáveis no ambiente escolar: oficina verdeconsciente - (Manhães, 2013)	X	-	X	X
Juventude e Meio Ambiente: Pesquisa-Ação em Educação Ambiental Realizada no Programa Projovem Adolescente de Franca (SP) - (Bovo, 2015)	-	-	X	X
Sensibilidades: práticas artístico-pedagógicas com a temática canina - (Santos, 2019)	-	X	X	-
Posicionamento de Adolescentes sobre Mudanças Climáticas e Estilos de Vida Sustentáveis: (re)significando o Planeta e o Futuro? - (Barros, 2019)	X	-	X	X
Coisas frágeis: sensibilidade e práticas de arte educação ambiental no adolescer (Souza, 2020)	X	X	X	X

FONTE: a autora (2024)

Dentre as investigações, apareceram duas que articularam arte, educação ambiental, adolescentes e aconteceram em escola pública. Porém, os

encaminhamentos metodológicos e as linhas de discussão encontram-se bastante distintos dos considerados para esta investigação. No quadro 05 apresento essa observação.

QUADRO 05 - PESQUISAS E LINHAS DE DISCUSSÃO

Pesquisa	Metodologia	Linhas de Discussão
Articulação entre Educação Ambiental e ensino da arte como estratégia da preservação do manguezal (Silva, 2007)	Oficina Análise da Retórica	Estudo da biorregião - manguezal Transdisciplinaridade
Coisas frágeis: sensibilidade e práticas de arte educação ambiental no adolescer (Souza, 2020)	Poéticas visuais Experimental e exploratória	Saúde mental e psicossocial Processos de criação

FONTE: a autora (2024)

Esse agrupamento e reagrupamento das investigações ofereceu um comparativo com os interesses desta pesquisa. Essa caminhada de revisão bibliográfica, revelou uma lacuna importante. Nenhuma pesquisa trouxe a ecofenomenologia para as discussões e todas se mostraram pelo viés antropocêntrico, não abordando o mundo mais-que-humano e suas relações de horizontalidade. A revisão demonstrou subsídios para os desdobramentos desta investigação, possibilitando contribuir para avanços na pesquisa em arteeducação ambiental.

1.3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos, sendo que neste primeiro situei o tema, sua relevância e justificativa, que se circunscrevem no âmbito da arte~educação ambiental junto à população adolescente, pelo viés ecofenomenológico. A questão de pesquisa e os objetivos foram traçados a partir das reflexões iniciais, assim como a metodologia definida para a produção de dados. Na sequência apresentei a revisão bibliográfica, com os estudos científicos que já foram realizados e que trazem contribuições e fortalecimento a esta pesquisa, localizando a lacuna que impulsiona esta investigação.

No segundo capítulo, o referencial teórico sobre o qual a pesquisa se apoia é desdobrado. Acompanhada de epígrafes de Manoel de Barros, apresento perspectivas teóricas específicas relacionadas à ecofenomenologia e educação ambiental, à arte~educação ambiental e aos/às adolescentes. Encerro o capítulo emaranhando as discussões, posicionando a ótica sob a qual os dados produzidos são tratados.

No terceiro capítulo, acompanhada da canção Coração de Estudante, de Milton Nascimento, apresento desde o local da pesquisa, o caminho percorrido até a entrada na escola, assim como as oficinas realizadas. Descrevo todos os dias de oficina separadamente, como foram estruturadas, seus temas e dinâmicas. Encerro cada descrição com um resumo do dia por meio de fotografias.

No quarto capítulo, epígrafes do Menino do Dedo Verde, de Maurice Druon, acompanham os dados produzidos, que são discutidos e interpretados. Por meio de onze palavras emanadas pelos/as participantes, as experiências são abordadas e refletidas. Tais palavras foram escolhas individuais e apresentam resultados que, alinhados às vivências na oficina, expressam suas percepções e trouxeram à tona os significados dos fenômenos investigados, atendendo aos objetivos e respondendo à questão de pesquisa.

Nas considerações finais são traçadas reflexões acerca da pesquisa, sua trajetória, dimensão e seus limites. São ponderadas a importância da educação ambiental e da arte. Por fim, é manifestado o desejo de que a pesquisa abra brechas para novas indagações, para que novos caminhos de descoberta e compreensão do mundo mais-que-humano sejam trilhados.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

O atual cenário que envolve as questões ambientais necessita urgentemente de uma profusão de ações. As incertezas com relação ao meio ambiente solicitam novos posicionamentos da humanidade. São desafios que transcendem a ideia de natureza como recurso e se abrem para novos olhares sobre o mundo mais-que-humano. A base teórica que apoia esta investigação busca essa transcendência, dialogando com autores e autoras que concebem olhares criativos e diferenciados sobre o mundo, numa perspectiva de florescimento de ideias e concepções que transitam pelos emaranhados que ciência e arte produzem. Ao apresentar argumentos

sobre perspectivas de enfrentamento dos problemas ambientais, há a percepção da arte como um dos caminhos possíveis para a educação ambiental.

Este capítulo terá a companhia dos escritos do poeta Manoel de Barros, que com seu lirismo e característica distintiva de construção de enunciados, é convidado a ser um mediador simbólico de cada tópico. Seus escritos são capazes de provocar estranhamento, sensações e reflexões, podendo estimular a imaginação e apontar novos modos de olhar a vida e o mundo.

2.1 ECOFENOMENOLOGIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O dia vai morrer aberto em mim.

(Manoel de Barros)

Antes de abordar a ecofenomenologia, é relevante inicialmente refletir sobre a fenomenologia. A abordagem fenomenológica é uma trajetória (Fini, 1994), um caminho a ser seguido na busca do que se quer conhecer na pesquisa. Esta orientação filosófica fundamenta a pesquisa e sua presença no embasamento teórico se faz importante porque refere-se ao suporte da mesma, ou seja, são procedimentos inseparáveis do fenômeno que está sendo interrogado e, portanto, tem o envolvimento do/a pesquisador/a com a ação de pesquisar (Bicudo¹², 1994; Fini, 1994). Pesquisa~pesquisador/a~pesquisados/as~referencial teórico são indissociáveis na busca pela essência do fenômeno investigado. Para Merleau-Ponty (2018, p. 1), “fenomenologia é o estudo das essências”. Essências essas que se mantêm na existência e não se pode pensá-las dissociadas do mundo. Buscar uma essência é pesquisar o fato antes de qualquer tematização, é manifestar que a essência, sendo “essência de alguma coisa”, não é considerada verdadeira, mas indica o acesso à verdade individual, pois o mundo, inesgotável, é o que cada um percebe e vive (Merleau-Ponty, 2018).

¹² Maria Aparecida Viggiani Bicudo é considerada uma das principais referências contemporâneas nas reflexões sobre educação e fenomenologia no Brasil, atrás apenas de Paulo Freire (Raimundo; Holanda, 2021). Em entrevistas, a mesma conta sua trajetória e introdução na fenomenologia e seus estudos filosóficos sobre diversos fenomenólogos. A professora e pesquisadora não se manifesta vinculada exclusivamente a nenhum dos filósofos estudados, mas à abordagem fenomenológica nas pesquisas (Simeão; Mocoski, 2018; Silva; Gois; Perinelli Neto, 2021).

A palavra fenômeno tem sua origem na palavra grega *phainomenon* e significa o que é visto, o que se mostra. De acordo com Bicudo (1994), é o que se mostra para uma consciência. A fenomenologia interessa-se pelo que se mostra à consciência. E toda consciência, é “consciência de algo” (Merleau-Ponty, 2018, p.15). A pesquisa fenomenológica prioriza o significado da experiência vivida, comunicando o que é dado diretamente à consciência.

A fenomenologia objetiva estudar os fenômenos da experiência humana, investigando diretamente e descrevendo tais fenômenos como experimentados no mundo da vida. O propósito fundamental da fenomenologia é a descrição daquilo que aparece à consciência, buscando explorar e desvelar o que é dado. Assim, a experiência vivida, tal como se apresenta, é descrita em conformidade com as informações fornecidas pelos/as pesquisados/as. Os/as pesquisadores/as, com tais informações, se empenham em elaborar, sem especular, os fenômenos experienciados, a essência que permite identificar os fatos, valorizando o ser em sua individualidade (Moreira, 2002; Silva; Lopes; Diniz, 2008).

Ao adotar a fenomenologia para conduzir esta pesquisa, há o entendimento de que o mundo da experiência é a situação a ser descrita, não explicada e nem analisada. É a descrição direta, sem “conceitos prévios que estabeleçam o que é para ser visto” (Bicudo, 1994, p. 18-19). Quando um fato é apresentado à consciência, há a captação de uma essência.

A essência do fenômeno é mostrada pela realização de uma pesquisa rigorosa que busca as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido) e o cuidado com cada passo na direção da verdade (“mostração” da essência). O rigor do pesquisador fenomenólogo se impõe a cada momento em que interroga o fenômeno e ao seu próprio pensar esclarecedor (Bicudo, 1994, p. 20).

A pesquisa fenomenológica tem como perspectiva a descrição das ações da consciência, da experiência vivida, buscando conhecer o significado de cada fenômeno. Segundo Moreira (2002, p. 70-71) “todo fenômeno possui uma essência que não se reduz ao fato” e é o sentido das essências, e não dos acontecimentos, que a pesquisa busca entender e descrever. Trata-se da apreensão direta do fenômeno, preocupando-se com o que se manifesta e que não poderia se dar de outra forma.

Nos próximos capítulos retomarei os delineamentos da pesquisa fenomenológica, as questões das descrições dos dados e dos procedimentos

atribuídos. Apresentarei a maneira como cada fenômeno foi abordado, desvelando e apontando direções para o entendimento dos mesmos e os diálogos com os resultados identificados.

2.1.1 Ecofenomenologia

*Eu não sabia que as pedrinhas do rio que eu guardava
no bolso fossem de posse das rãs.*

(Manoel de Barros)

Ao abordar a educação ambiental pelas artes visuais sob o viés ecofenomenológico, entende-se a inclusão do mundo mais-que-humano nas pesquisas que envolvem as experiências humanas (Iared; Oliveira, 2017). São investigações numa perspectiva não antropocêntrica, ou seja, que entende a horizontalidade das relações mais-que-humanas, que não fragmenta nem dicotomiza ser humano~natureza, pensar~sentir, sujeito~objeto. Todos os organismos vivos e não vivos são pensados e articulados de maneira consonante. O outro e o entorno não são apenas vistos, mas sentidos, no mundo que é percebido como lugar familiar de nossas vidas e experiências. Não há o entendimento de uma separação entre as experiências que acontecem no mundo da vida cotidiana e o conhecimento científico sistematizado. Pensando para além das fronteiras que dividem as ciências positivistas, a ecofenomenologia contribui para um diálogo com outras disciplinas, outras formas de olhar para o mundo mais-que-humano e suas relações (Brown; Toadvine, 2003; Wood, 2003; Pontin; Missaggia, 2018).

A ecofenomenologia reflete sobre as percepções da fenomenologia em interação com o pensamento ambiental e os entrelaçamentos entre organismo e mundo. É uma perspectiva de experienciar o ambiente em sua integralidade (Brown; Toadvine, 2003; Sato, 2016; Barros, 2022; Hess, 2018). Com a intersecção do pensamento ecológico com a filosofia (Brown; Toadvine, 2003), a experiência da~na natureza é o lugar do conhecimento. Não se trata da natureza ser apenas um lugar de ação, mas de um conhecimento que se dá de forma participativa, relacional e corporificada (Hess, 2018). Esse envolvimento com a natureza valoriza a complexidade das interações e considera a perspectiva mais-que-humana e suas possibilidades de perceber as relações de afeto - afetar e ser afetado - pelo mundo.

De acordo com Brown e Toadvine (2003), há muito tempo os seres humanos adotaram um estilo de vida que causou um distanciamento da natureza, assumindo comportamentos que ameaçam a própria existência. A ecofenomenologia se empenha em aproximar o ser humano com as experiências primordiais e básicas do mundo natural. O mundo natural e as experiências que nele acontecem são inerentes. O mundo mais-que-humano é emaranhado e correspondente e pela ecofenomenologia esse entendimento é diagnosticado, refletido e considerado.

2.1.2 Educação Ambiental

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação perde o condão de
adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
(Manoel de Barros)*

Para abordar a educação ambiental dentro da perspectiva ecofenomenológica, recorro inicialmente a uma experiência particular. Há poucos dias, voltando para casa, um barulho me chamou a atenção. Ao olhar para o lado, me deparei com uma planta chamada *ora-pro-nobis* enroscada numa cerca de arame. A planta estava florida, carregada em flor de um amarelo suave e aroma sutil. E o som era de abelhas, muitas abelhas que circulavam de flor em flor. Parei para observar, me aproximei um pouco e por um instante um encantamento me transportou para outro lugar. É impossível descrever. Eu estava ali, embevecida com a cena, o aroma, as cores e os sons e me sentindo parte daquele ambiente. Eu não era uma observadora, as abelhas (pelo menos aparentemente) não se importaram com a minha presença, mas me incorporaram ao ambiente. Continuaram sua sinfonia e sua coreografia. As flores permaneceram integradas ao balé das abelhas e me senti membro daquele mundo, tocada pela experiência, mas principalmente, era uma troca, um coletivo. Eu não sei o que dei (se é que dei alguma coisa) às abelhas ou às flores, mas elas me deram acolhida e pertencimento. Me senti emaranhada naquele momento, naquele mundo.

Haraway (2023) apresenta o conceito de *simpoiesis*, que significa fazer-com. A autora argumenta sobre uma maneira de gerar mundos conjuntamente, em companhia uns dos outros, humanos e não-humanos, ajudando a florescer, criando condições para que haja uma continuidade, para produzir mundos-com. *Simpoiesis* é uma palavra para configurar mundos de maneira conjunta, em companhia (Haraway, 2023). Trata-se de um conjunto de elementos interligados, produzidos de maneira coletiva. “A informação e o controle são distribuídos entre os componentes” (Haraway, 2023, p. 64). A autora considera que todos os seres participam de uma produção coletiva - o fazer-com - e possuem um grande potencial para mudanças. Afirma que ninguém pode estar em todos os lugares e também não é responsável por fazer tudo, mas onde estivermos, temos a responsabilidade de construir laços. São práticas colaborativas de estar num determinado lugar, fazendo o lugar uns com os outros. De acordo com Echeverri e Arias (2014, p 23), “viver é um regresso à casa, mas nada mais casa do que o lugar habitado”. O Planeta é a casa comum e pertencer a esse lugar é entender que a Terra não pertence a ninguém. É compreender que o individualismo separado das relações ecológicas se apodera de projetos coletivos de existência, promovendo individualização/espoliação (Krenak, 2018). Pensar nos efeitos favoráveis que as interrelações entre os seres são capazes de gerar e nas consequências nefastas que a competição pela sobrevivência produz, é entender o “lugar como suporte da vida” (Krenak, 2018, p. 1). É olhar para o mundo mais-que-humano e compreendê-lo como diverso e integral, como lugar de múltiplas existências que se correspondem. Não há uma separação entre os seres, mas uma pluralidade de existências (Krenak, 2021). O fazer-com implica em transformações profundas nas relações. É pensar e fazer diferente, considerando a diversidade, a cooperação e o cuidado.

Para Haraway (2023), todos os terráqueos são parentes e o podem ser sem laços de nascimento. Esse parentesco problematiza sobre como e a quem se é responsável de fato e de que forma esse parentesco é construído. Pode ser paralelo, como tornar-se gentil e ter relações de compromisso e cuidado uns com os outros, no sentido de entrelaçamentos do mundo mais-que-humano para a continuidade das gerações, com afeto e com alegria. Fazer parentes é trabalhar seriamente para que novas gerações herdem histórias, pois pela contação de história se encontra caminhos para performar mundos que façam mais sentido. Relações diversas de parentesco também permitem condições de construir mundos multigeracionais, de

cultivar solidariedade e de entender que nem todos os grupos se encontram nas mesmas condições e relações diante das questões reprodutivas (Haraway, 2023). São parentescos com combinações inesperadas. A autora, que vislumbra cenários possíveis, discute o florescimento multiespécie, o entrelaçamento do mundo mais-que-humano. Assim, Haraway (2023) aborda a responsabilidade, que é o cultivo mútuo da capacidade de dar respostas, de tornar o mundo com mais justiça e cuidado para os que vierem depois de nós, abrindo caminhos para novos paradigmas de existência.

A Carta da Terra¹³ também aborda as questões de justiça e cuidado uns para com os outros. Nos coloca como uma comunidade terrestre com um destino comum, em situação de parentesco com toda a vida e com responsabilidade uns para com os outros e com as futuras gerações. A Carta da Terra é uma declaração proposta durante a Rio 92¹⁴, buscando inspirar os povos para uma conduta mais ética, justa, sustentável e de responsabilidade compartilhada. Aborda todas as formas de vida, suas diversidades e pluralidades. Afirma ainda que é necessário aprofundar e expandir as discussões geradas por esta declaração, pois há muito a aprender e realizar.

Krenak (2021, p. 32-33) afirma que “já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência”. É um convite a encontrar possibilidades de vivenciar essas subjetividades, oportunizando a existência na diversidade para despertar novas visões de mundo e novas relações com o mundo mais-que-humano, superando a visão antropocêntrica do recurso e da mercadoria. Kopenawa e Albert (2015), ponderam sobre outras maneiras de ver e se relacionar com o mundo, sobre a Terra ser um lugar de relações existenciais e não uma mercadoria. Esse entendimento evoca a diversidade em todas as esferas. A pluralidade de existências é capaz de criar condições para o cultivo de relações e sentidos de vivências, bem como estimular a habilidade para pensar em estratégias de enfrentamento das questões ambientais de forma conjunta. É preciso ampliar o

¹³ Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html>. Acesso em: 20/04/2023.

¹⁴ A Rio 92 foi uma Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Realizada no Rio de Janeiro de 03 a 14 de junho de 1992 e com a presença de representantes de 178 países, teve como objetivo principal debater os problemas ambientais mundiais.

horizonte existencial (Krenak, 2021), olhar o mundo sob a perspectiva de um futuro possível, entendendo que todas as coisas “estão *no* mundo, não são *do* mundo” (Ingold, 2013, p. 17). Assim, as possibilidades de existência se ampliam, pois “estar no mundo” coloca todos os seres na condição de habitantes e não de proprietários do Planeta. É uma percepção que posiciona o mundo mais-que-humano numa condição relacional. Essa concepção forma o que Ingold (2013) chama de emaranhado. “Esse emaranhado é a textura do mundo” (Ingold, 2013, p. 16). Para o autor, os seres, ao habitar o mundo, contribuem para que a trama siga em crescimento, com linhas de movimento ao longo das relações, renovando-se ao longo do caminho, num mundo não pronto, acabado, mas em constante formação. São linhas de relações e de afecção que se entrelaçam e seguem (Ingold, 2013) e nos tornam cúmplices do processo (Haraway, 2023).

Krenak (2021), ao mencionar a insegurança gerada por tempos de crise ambiental, sugere não suprimir a queda, mas inventar e fabricar paraquedas coloridos como forma de reinventar os modos de habitar a Terra. Haraway (2023) propõe ficar com o problema, também com o entendimento de novos olhares para o mundo e singulares formas de viver e morrer bem. Ingold (2013) apresenta uma teia relacional, tirando o ser humano do centro ou do topo, colocando-o no emaranhado do mundo mais-que-humano. Tudo isso tem uma profunda significância, pois a paixão desmedida dos “homens brancos” pela mercadoria os leva à destruição da natureza (Kopenawa e Albert, 2015) e o tempo que estamos vivendo “não é um momento ruim que vai passar” (Stengers, 2015, p. 41). É um momento em que o demônio da inquietação, aquele que tira o sono e impulsiona para a ação, precisa de atenção. Não pensar apenas em soluções, mas em mudanças nos paradigmas como parte do processo. Nas palavras de Merleau-Ponty (2018, p. 228), “o movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela”. Caminhar em direção a novas histórias construídas com diversidade de seres e agencialidades, que se abrem para formas singulares de habitar o mundo. Tecer-com, pensar-com, aprender-com e compartilhar saberes capazes de inventar, reinventar e articular as relações mais-que-humanas, com novas possibilidades de existência, de maneira simétrica e em colaboração.

2.2 ARTE~EDUCAÇÃO AMBIENTAL

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.*

*Passou um homem depois e disse: Essa volta que
o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.*

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Manoel de Barros)

As artes em geral, com todas as suas formas de expressão, têm trazido várias contribuições para a educação ambiental. Música, teatro, cinema e dança são caminhos importantes para abordar o tema. Porém, sou licenciada em artes visuais e é sob essa ótica, a qual tenho conhecimento acadêmico, que esta investigação foi pautada. São consideradas artes visuais, o conjunto de manifestações artísticas, seus processos e produtos que, por meio de diversas explorações e transformações de materiais, expressam e comunicam pela visão (Brasil, 2017). Integram as artes visuais a pintura, escultura, desenho, fotografia, gravura, colagem, grafite, arte digital, entre outras.

Carvalho (2006) argumenta sobre a arte como simbolização das subjetividades, como entrelaçar arte e conhecimento científico pode contribuir para atividades educativas criativas e explorar entendimentos sobre a natureza e a vida. Para Ostrower (2007), conteúdos expressivos não são restritos às palavras e as formas também são passíveis de comunicação. Para a autora, criação é comunicação. Assim, criar é dar forma a uma coisa nova e conseqüentemente, significar. Para Duarte Jr. (1985), a arte é uma experiência que coloca nas formas, os aspectos do sentir dos seres humanos. Entendendo que a sensibilidade é uma outra forma de apreensão do mundo que vai além do conhecimento científico, as sensibilidades são uma forma de ser e de estar no mundo (Pesavento, 2004). Dewey (2010) também argumenta sobre a importância que foi dada à fala como forma de comunicação e alega que para fazer sentido, para existir, a linguagem falada precisa ser ouvida. Assim também, segundo

o autor, a obra de arte só se completa na experiência de quem não a criou. E a comunicação da arte, sua fala, seu idioma é único, “não pode ser dito em nenhuma outra língua” (Dewey, 2010, p. 215). A arte é um fenômeno que não transmite significados. Ela é capaz de exprimir sentidos, de mostrar o que não se pode revelar pela linguagem (Duarte Jr. 1985). Para Merleau-Ponty (2013), uma obra de arte contém muito mais que ideias, contém matrizes de ideias que fornecem sentidos com potencial de ensinar-nos a ver e pensar infinitamente. O autor argumenta que o pintor tem, em sua visão, um nascimento continuado. Dessa forma, o pintor cria e transforma o mundo, interroga-o e impregna a obra de sentidos. A arte não se localiza no tempo e no espaço, mas na sua condição de discussão constantemente suscitada.

Klee (2001, p. 43) ao afirmar que “a arte não reproduz o visível, mas torna visível” apresenta as vicissitudes que as expressões artísticas são capazes de produzir. As interpretações e os variados sentidos que a arte desperta, possibilitam desdobramentos para novas formas de olhar e se relacionar no mundo mais-que-humano. Para a educação ambiental, as artes visuais apresentam inúmeras perspectivas. Sato e Passos (2009) apontam argumentos que articulam a crise ambiental com sensibilidade pelos caminhos da arte e a abertura para novos olhares.

Sem a necessidade de apologia à arte popular, nem negligenciar a arte erudita, mas considerando a arte em *lato sensu*, encontramos nela uma porta de entrada para que a dimensão ambiental não seja percebida apenas pela sua tragédia, mas essencialmente pela sua beleza revolucionária em questionar os modelos de vida consumista a favor de ações mais sustentáveis (Sato; Passos, 2009, p. 45-46).

Ao considerar a arte de forma ampla, a autora e o autor dialogam com a imagética e variados caminhos para se construir um pensamento ambiental. Assim, os graves problemas ambientais podem ser abordados não somente pelas suas tragédias, mas também pelas lentes da esperança. Para Ostrower (2013), qualquer tema pode ser tratado de diversas maneiras e tanto na arte como na vida, nada é apenas preto ou branco. Segundo a autora, há incontáveis tons cinzentos que se emaranham e abrem espaço para diálogos, discussões e entendimentos. Dessa maneira, tensões e conflitos, contrastes, divergências e convergências, pluralidades, contradições e combinações se apresentam por meio da arte, instaurando espaços para simbologias, conteúdos expressivos, considerações e metáforas. É deixar os demônios se manifestarem. Para Freire (2016, p. 28), uma educação transformadora

“exige a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.” É colocar diversos demônios em movimento.

Rache e Pato (2015, p. 648) declaram que “a arte desenvolve o potencial criador do ser humano e que a ação criadora desencadeia processos de transformação do mundo e de nós mesmos”. As autoras argumentam sobre como, no passado, arte, vida, ciência e educação eram interligadas. Não havia dicotomias como na contemporaneidade. Contudo, não se trata de querer retornar ao passado, mas de entender como essas divisões são limitadoras tanto para os entendimentos da complexidade socioambiental, como para a formação do ser humano na sua integralidade. Dewey (2010) argumenta sobre como arte e vida não eram separadas na antiguidade e que as características das experiências se dão pelas condições básicas da vida. O autor defende a arte como caminho incomparável de instrução e reflete sobre a educação, alegando que a mesma “age por métodos muito literais” (Dewey, 2010, p. 582) acarretando na exclusão da imaginação. Envolver arte e educação ambiental, entendendo a importância em articular de forma contextualizada e coerente esse ensino, é lançar um olhar para a realidade de maneira a comprometer-se com ela, com sua construção, reconstrução e transformação. De acordo com Dewey (2010, p. 583), “a arte tem sido um meio de manter viva a ideia de propósitos que vão além das evidências e de significados que transcendem os hábitos arraigados”. Nesse sentido, o ensino da arte, mais especificamente das artes visuais, é um caminho pertinente para a superação do pensamento antropocêntrico, despertando para os vários acontecimentos que se entrelaçam em processos de transformação, fluxos de movimento e ação (Ingold, 2013).

Ostrower (2013) afirma que a percepção não é passiva, é uma atuação no meio ambiente, um diálogo com a natureza. Não há necessidade de palavras para que as obras de arte suscitem emoções e ideias. Articulando com a educação ambiental, a arte tem o potencial de romper com a constância do texto e estimular o uso de linguagens diversificadas, fazendo um convite a repensar as questões ambientais (Sato; Passos, 2009).

Para Haraway (2023), é preciso configurar mundos com arte e ciência e considera que não há rivalidade entre ambas, mas que a ciência predomina. A autora afirma que está comprometida com as configurações dos mundos da arte e da ciência como práticas simpoiéticas. Arte e ciência cultivam responsabilidade pelos seres e

pelos lugares e os povos indígenas são essenciais nessa concepção. Krenak (2022) expõe sobre a importância de jovens indígenas nas universidades, pois representa uma abertura para novos olhares sobre o mundo. O autor argumenta sobre o quanto a arte dos povos originários se entrelaça com suas vivências. Não é possível fazer separação entre arte, ciência e vida. Nesse mesmo caminho, Echeverri e Arias (2014) alegam que os seres humanos não são inventados pela ciência e sim, são indivíduos repletos de sentidos e sensações. As autoras afirmam que a arte une tempos, memórias e futuro. Pela arte é possível conceber outros mundos que se diferenciam do estabelecido pela visão unificadora da ciência. São considerações expressivas para o entendimento do mundo mais-que-humano. O pensamento hegemônico eurocêntrico trouxe um distanciamento do conhecimento e da arte de outras etnias e outros povos. A complexidade do mundo que nos cerca reclama uma aproximação com novas formas de olhar para o mundo e se relacionar. Perceber que existem maneiras diferentes de viver num mundo que já se encontra ferido e que a arte permite um repensar sobre a existência, seus sentidos e afetos. Para Sato e Senra (2009), não privilegiar somente a racionalidade, mas acolher sentimentos, subjetividades e afetividades na construção dos saberes e conhecimentos, é unir CONceitos com aFETOS, os CONFETOS. Essa união ousa “conjugando o verbo amar entre ciências e arte, sem temer as possíveis críticas que daí possam advir” (Sato; Senra, 2009, p. 140).

A partir dos conceitos expostos, pensar na arte~educação ambiental é engajar em novos paradigmas. Longe de atividades artísticas com materiais recicláveis, a arte~educação ambiental desta investigação é centrada em um fazer artístico que abraça sensibilidades, conhecimento científico e reflete sobre as formas de atuação no mundo mais-que-humano. Conceber o mundo com uma única lente pode privar outros olhares e unir ciência e arte é enriquecedor.

2.3 ADOLESCENTES

*O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
Eu, por certo, não saberei medir a importância das
coisas: alguém sabe?
Eu só queria construir nadeiras para botar nas
minhas palavras.
(Manoel de Barros)*

Para lidar com adolescentes, é necessário tentar entendê-los/las. Embora sendo mãe e tenha vivenciado com meu único filho essa fase, foi preciso buscar mais sobre as características específicas da adolescência, entender o processo e suas singularidades em tempos de conectividade, comunicação acelerada, novas formas de interagir e transitar pelo mundo. Essa é uma fase importante do desenvolvimento humano e, para seguir com a pesquisa, foi substancial olhar para essa etapa da vida deles/as com o intuito de tocar seus potenciais criativos e inovadores. Para o ECA (Brasil, 1990), conforme já mencionado anteriormente, a adolescência compreende o período etário entre doze e dezoito anos. Esse documento tornou-se referência para sociedade e desencadeou ações, políticas e programas para esse segmento da população. Foi um marco no entendimento sobre crianças e adolescentes como sujeitos de direito (Abramo, 2005). Existem muitos debates e legislações que discutem conceitos e diferenciações entre o que é adolescência e juventude, suas características específicas fisiológicas e de conduta, porém sem nitidez sobre como e quando isso ocorre (Léon, 2005). Entretanto, não é interesse desta pesquisa aprofundar essas questões. Há o entendimento do que é ser adolescente entrelaçado com juventude. O termo adolescência vem do latim *adulescere*, que significa crescer. A adolescência, etapa entre a infância e a idade adulta, caracteriza-se como uma fase de transição, que passa por processos de transformações corporais, psicológicas e sociais.

É uma etapa extremamente importante do desenvolvimento, com características muito próprias, que levará a criança a tornar-se um ser adulto, acrescida da capacidade de reprodução. As mudanças corporais que ocorrem nesta fase são universais, com algumas variações, enquanto as psicológicas e de relações variam de cultura para cultura, de grupo para grupo e até entre indivíduos de um mesmo grupo (Zagury, 1996, p.24).

De maneira geral, a adolescência é um período de grandes transformações individuais, mas que alcançam a família e a sociedade. Nessa etapa, os/as adolescentes começam a perceber diferenças e injustiças sociais, assim como iniciam questionamentos sobre a sociedade, religião, política e família (Zagury, 1996). Apresentam diversidade de valores, gostos e comportamentos e suas experiências marcam suas individualidades (Ferreira; Farias, 2010). Para tanto, é importante salientar que

os adolescentes são um grupo em si. Não são crianças grandes nem futuros adultos. Têm suas trajetórias, suas histórias. São cidadãos, sujeitos com direitos específicos, que vivem uma fase de desenvolvimento extraordinária. O que experimentam nessa etapa determinará sua vida adulta. Hoje, os adolescentes estão presentes na sociedade com um jeito próprio de ser, se expressar e conviver e, portanto, precisam ser vistos como o que são: adolescentes. São criativos, têm enorme vontade e capacidade de aprender e de contribuir (UNICEF, 2011, p. 14).

A adolescência torna-se um tempo de descobertas. É importante perceber as oportunidades que esta fase manifesta para apresentar e/ou avançar temáticas nas mais diversas áreas de estudo, instigando o interesse, lançando desafios e reflexões capazes de gerar novas relações, valores e entendimentos sobre o mundo. Nessa perspectiva, a educação ambiental se torna um precioso tema de discussão para despertar os demônios da curiosidade, do questionamento e da indignação em tempos de crise ambiental. Colocar em diálogo o futuro, as questões ambientais e mudanças de comportamento é fundamental para que os/as adolescentes construam um pensamento analítico e posicionamentos transformadores. De acordo com o blog do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)¹⁵, sobre as questões ambientais e a vida no futuro, os jovens são essenciais na formação de opinião e na tomada de decisões. Como não lembrar de Greta Thunberg, jovem ativista sueca que influenciou inúmeros outros adolescentes pelo mundo, em prol da causa climática¹⁶? Além disso, vivemos num mundo conectado, que não apenas aponta os problemas ambientais, mas também apresenta potencialidades para a juventude atual. É o caso do Engajamundo¹⁷, que é uma organização feita por jovens e para jovens, que acredita na importância da atuação da juventude brasileira para enfrentar os problemas ambientais no Brasil e no mundo. São inúmeros os Coletivos Jovens de Meio Ambiente (CJs)¹⁸, que se configuram em grupos informais envolvidos com as questões ambientais, circulam informações, produzem e divulgam propostas e

¹⁵ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/importancia-da-educacao-ambiental>. Acesso em 30/04/2024.

¹⁶ Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/um-so-planeta/noticia/2022/12/greta-thunberg-influenciou-positivamente-jovens-na-noruega-conclui-estudo.ghtml>. Acesso em 30/04/2024.

¹⁷ Disponível em: <https://engajamundo.org/sobre/#quem-somos>. Acesso em 30/04/2024.

¹⁸ Inicialmente nomeados de Conselhos Jovens (CJs), foi um meio de garantir a participação da juventude na organização da I Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, em 2003. Nessa Conferência, a juventude teve sua participação nas tomadas de decisão das políticas públicas, com voz e voto. A partir de 2005, esses Conselhos mudaram sua identidade para Coletivos Jovens de Meio Ambiente, por perceberem que o movimento ampliou e se engajou para além da Conferência (Deboni; Mello, 2006).

desenvolvem projetos pensados em sociedades mais justas (Deboni; Mello, 2006). Dentro deste contexto, o tema ambiental “pode ser um importante instrumento para aproximar e ampliar o diálogo entre as diferentes juventudes afastadas por desigualdades e diferenças sociais” (Novaes, 2006, p. 11). Essas são apenas algumas referências sobre a dimensão dos/das adolescentes para a educação ambiental, de como essa camada etária é significativa para essas discussões e se encontra interessada em fazê-la.

Para Sato (2006, p. 54), “jovem é um construtor de esperança”. Porém, é necessário não apenas construir, mas preservar a esperança para acreditar em um futuro possível. Para argumentar, refletir, buscar soluções, tomar decisões e esperar é necessário o aprendizado, o conhecimento sobre o tema. Esse aprendizado se dá em processo de reflexão, de interpretação, de experiência e ação, para que as descobertas possam abrir novas janelas para o mundo. Assim, o emaranhado formado entre adolescentes, educação e meio ambiente se caracteriza um caminho para esse futuro possível.

2.4 EMARANHADOS I

*E agora
que fazer
com esta manhã desabrochada a pássaros?
(Manoel de Barros)*

Diante do que foi discutido, entende-se que “enveredar na educação ambiental é fazê-la diferente” (Sato, 2006, p. 55). Ao propor atividades artísticas junto a adolescentes, oportunizando experiências com e na natureza, cria-se um espaço formativo para apresentar, refletir e envolver outras visões sobre o mundo, sobre a vida, sobre formas de coexistir e coabitar a Terra.

Assim, ao unir arte~educação ambiental, adolescentes e ecofenomenologia nesta pesquisa, concebe-se um emaranhado entre ciência, emoções, sentimentos, sonhos e esperanças. Essa união possibilita dilatar os sentidos para o florescimento de percepções mais encantadoras sobre o compartilhamento do mundo. Abrindo espaço para mudanças sensíveis nos modos de ser~estar no mundo, há um convite à integração de pensamento e sentimento. Eisner (2008) argumenta que quando se

aprende pela arte e através dela, no decurso há um refinamento do conhecimento. É uma sensibilização do olhar, um aguçamento da percepção sobre as coisas. Ingold (2016) apresenta a educação da atenção, que se refere a uma afinação do sistema perceptivo. O sistema perceptivo não representa as características do ambiente, mas ressoa com ele. Assim, o conhecimento se torna imanente tanto à vida como à consciência daquele que está aprendendo. Essa vivência atencional envolve observação e para Ingold (2012), observar uma coisa é ser convidado à participação. Uma participação que solicita a transcendência sobre a racionalidade bruta, na expectativa de que o mundo mais-que-humano possa ser enriquecido com essa pluralidade de sensações. Ingold (2016) ainda propõe o termo correspondência para caracterizar todos os movimentos que se dão no mundo mais-que-humano no decorrer dos acontecimentos. As coisas respondem umas às outras continuamente ao longo do caminho. O que acontece é acompanhado e respondido, depende das circunstâncias e não possui um desfecho preestabelecido. O modo de viver a vida conjuntamente reconhece o passado, olha atencionalmente para o presente e desperta para possibilidades futuras (Ingold, 2016).

Neste capítulo, foram apresentados autores e conceitos numa perspectiva teórica que convida a compor colaborações fundadas na alegria da possibilidade de um futuro possível. Arte e ciência juntas, num compromisso com a vida, se abrindo para ouvir outras vozes e conhecer outros mundos. O emaranhado formado pela arte~educação ambiental, adolescentes e ecofenomenologia é o apoio desta investigação e instigou o olhar sobre o local da pesquisa, os/as pesquisados/as e todos os processos durante esse percurso. Um demônio ansioso e curioso acompanhou toda a trajetória da pesquisa de campo e produção de dados. Esse caminho e seus eventos são apresentados no próximo capítulo.

3. PESQUISA DE CAMPO

*Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos*

A folha da juventude
É o nome certo desse amor
(Milton Nascimento)

No capítulo anterior foi apresentada a perspectiva teórica que sustenta esta pesquisa, acompanhada por epígrafes de poemas de Manoel de Barros, abrindo espaço para diversas óticas, incitando a imaginação. Para este capítulo, recorro à canção *Coração de Estudante*, com letra de Milton Nascimento e música de Wagner Tiso¹⁹, como uma contação de história por meio da música. Nas primeiras etapas deste capítulo, os versos da canção serão apresentados como uma reflexão sobre a juventude, seu papel na sociedade e sua capacidade de mudança. A juventude é o tema da canção e sugere essa etapa da vida como um tempo de esperança, sonhos, desilusões e aprendizados. A letra reflete simbolicamente sobre o papel da juventude na sociedade, sua capacidade de mudança e a possibilidade conceber um mundo com mais justiça e cuidado, temas abordados nestes escritos. As epígrafes se apresentam como um diálogo entre a proposta da pesquisa e versos, criando um emaranhado entre escrita acadêmica e poesia musical, tecendo uma urdidura que dá certo desassossego ao texto, sem perder seu rigor. É o demônio da singularidade caminhando entre as palavras.

3.1 O LOCAL DA PESQUISA

Sou moradora de Campo Magro, município integrante da Região Metropolitana de Curitiba. Essa informação é relevante para explicar a escolha da escola para a realização da pesquisa. Trata-se da Escola Estadual Divina Pastora, situada em Campo Magro e pertencente ao Núcleo Regional de Educação - Área Metropolitana Norte da SEED/PR. É uma escola bastante próxima de onde moro, cerca de 1 km de distância. De casa vejo a escola e ouço a sirene de aviso sobre os horários das aulas,

¹⁹ A canção *Coração de Estudante*, lançada em 1983, foi inspirada na história de Edson Luís, estudante secundarista assassinado em decorrência da ditadura militar em 1968. O nome “Coração de Estudante” se refere a uma flor, de mesmo nome, típica de Minas Gerais. Tornou-se um hino da juventude e foi tema do movimento Diretas Já (1983-1984), que buscava a realização de eleições para a presidência do país em 1985.
Disponível em: <https://www.diariodolitoral.com.br/variedades/cultura/conheca-a-historia-de-coracao-de-estudante-demiltonnascimento/162074/>. Acesso em 19/06/2024.

vibração das torcidas em jogos e algumas músicas de ensaios para festa junina. Essa proximidade facilitou as idas frequentes à escola, tanto para os contatos iniciais e entrega de documentação, convite aos/às estudantes e coleta de autorizações, quanto para a realização da oficina, que aconteceu nos períodos matutino e vespertino nos mesmos dias da semana para ambos.

3.2 PRIMEIROS PASSOS

Antes de iniciar o projeto para encaminhar ao Comitê de Ética, visitei a escola e conversei com a direção. Apresentei verbalmente a proposta e obtive o consentimento por escrito, através da Declaração de Concordância de Coparticipação em Protocolo de Pesquisa, no dia 13 de setembro de 2022, para a realização da pesquisa por meio de oficina. O projeto foi elaborado, encaminhado ao Comitê de Ética e aprovado em 01 de março de 2023 (Parecer nº 5.918.675). Nesse mesmo tempo, entrei em contato via *e-mail* com o Setor de Articulação Acadêmica (SAA) do Núcleo Regional de Educação (Área Metropolitana Norte) para seguir com os trâmites legais exigidos pela SEED/PR para realização de pesquisa em escola estadual. Toda a documentação foi elaborada, entregue e após a emissão do parecer consubstanciado do Comitê de Ética, que foi encaminhado ao SAA, recebi a Declaração de Autorização para Realização de Pesquisa Acadêmica Científica no dia 21 de março de 2023.

Com a autorização nas mãos, segui para a escola para conversar com a direção, definir datas, horários, espaços para a realização da oficina, estratégias de convite e questões sobre transporte escolar e alimentação. Como a oficina aconteceria em dois turnos, contemplando os/as estudantes tanto da manhã quanto da tarde, o transporte escolar para o contraturno e o almoço para quem morasse longe da escola e manifestasse interesse na oficina foi tema importante. A escola oferece almoço para alunos/as de reforço escolar e o disponibilizou prontamente para os/as participantes da oficina. O mesmo se deu para o transporte escolar. Para a realização da oficina, houve a disponibilização da biblioteca e da sala de arte, carinhosamente chamada de porão, quando esta não estivesse sendo utilizada nas aulas regulares, além de todo o local aberto (pátio e gramado). Num total de dez encontros com 04 horas de duração cada, perfazendo uma somatória de 80 horas, a oficina foi marcada para uma vez por semana, iniciando em 28 de abril, durante 9 sextas-feiras e o décimo

e último encontro ficou definido para quinta-feira, 06 de julho, pois o início das férias se daria na sexta-feira, dia 07 de julho.

Com todas as demandas definidas, elaborei um cartaz para colocar no mural da escola (FIGURA 2) e fiz a impressão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Inicialmente fui à escola uma manhã e uma tarde fazer o convite para os/as estudantes. Sempre acompanhada de uma servidora da escola, fiz o convite para todas as turmas, explicando o tema da oficina, o número de vagas (15 por turma) e limite de idade. Fiquei no intervalo (recreio) para anotar o nome dos/as interessados/as, entregar o TCLE e elucidar dúvidas. Nesse primeiro dia houve o preenchimento de todas as vagas e a criação de uma lista de espera. Porém, foram muitas as idas à escola para buscar os documentos que, embora com data marcada para a entrega, esta não aconteceu pontualmente, para sanar algumas dúvidas que foram surgindo com o andamento do processo e também para conhecer os espaços. Ressalto que a secretaria da escola foi uma grande parceira nessa etapa, recebendo os TCLEs, anotando dúvidas e prestando informações.

FIGURA 2 – CARTAZ



FONTE: A autora (2023)

Como já mencionado, a oficina foi ofertada para os turnos matutino e vespertino, contemplando os/as alunos/as dos dois períodos igualmente e foram disponibilizadas 15 vagas para cada turma. No quadro 6 apresento como foi estruturada a oficina, em conformidade com o calendário escolar, seu início e término, a disponibilização dos dias e os horários definidos, que acompanharam os horários da escola.

QUADRO 6 - DEFINIÇÃO DE CALENDÁRIO

Turnos	Meses	Dias do mês
Matutino 07h30 às 10h - 10h15 às 11h50	Abril	28
	Maio	05-12-19-26
Vespertino 12h50 às 15h20 - 15h35 às 17h15	Junho	02-16-23-30
	Julho	06

FONTE: A autora (2024).

Com o calendário definido, as turmas encaminhadas e o espaço sondado, o próximo passo foi a organização da oficina, com seus temas, materiais e abordagens. Porém, antes de seguir com essa etapa, vou apresentar a escola, lugar onde a pesquisa de campo se desenrolou, ou melhor, se emaranhou com vidas, coisas, espaços, emoções, arte, natureza, tecnologias, sons, silêncios, choros, risos, abraços, frio, sol, neblina, lixo, aromas, sabores, cantos e encantos...

3.3 A ESCOLA

*Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor
Flor e fruto
(Milton Nascimento)*

Um lugar incrível. Foi isso que pensei quando entrei pela primeira vez nessa escola. Não estou falando de agora, como local de pesquisa. Estou falando do ano de

2000, quando fui matricular meu filho. Sim, meu filho estudou lá. E essa afeição pela escola não mudou quando a adentrei como pesquisadora.

A escola é um imóvel alugado pelos Governos Municipal e Estadual (FIGURA 3). Pertence a uma congregação religiosa e abriga a Escola Municipal Sagrada Família e a Escola Estadual Divina Pastora. Com sua dinâmica muito bem organizada, as duas escolas convivem no mesmo espaço, têm alguns departamentos compartilhados (biblioteca, cantina, banheiros, entre outros) e espaços separados (secretaria, diretoria). Ambas se estruturam com horários diferenciados para que os 'pequenos' não se misturem com os 'grandes' nos horários iniciais e recreios. Ou seja, o ensino fundamental I e o ensino fundamental II compartilham distintivamente os espaços.

FIGURA 3 - AS ESCOLAS



FONTE: A autora (2024).

A escola possui um amplo espaço com pátio, gramado e quadras cobertas, mas o acesso a alguns locais só é permitido com a presença do/a professor/a. No período em que estive realizando a oficina, haviam dois seguranças contratados pelos pais,

em virtude das ameaças que as escolas vinham sofrendo. Essas seguranças eram bastante rigorosas sobre a ocupação dos espaços, a presença de um responsável junto aos estudantes e sobre não deixá-los/as dispersos durante as atividades. Todos/as o/as estudantes passam por detector de metal antes de adentrar o pátio principal. É um ambiente muito limpo, organizado e com bastante área verde. É comum alguns pássaros virem comer farelos de pão e biscoito no pátio após o recreio (FIGURA 4).

FIGURA 4 - PÁSSAROS COMENDO FARELOS



FONTE: A autora (2023)

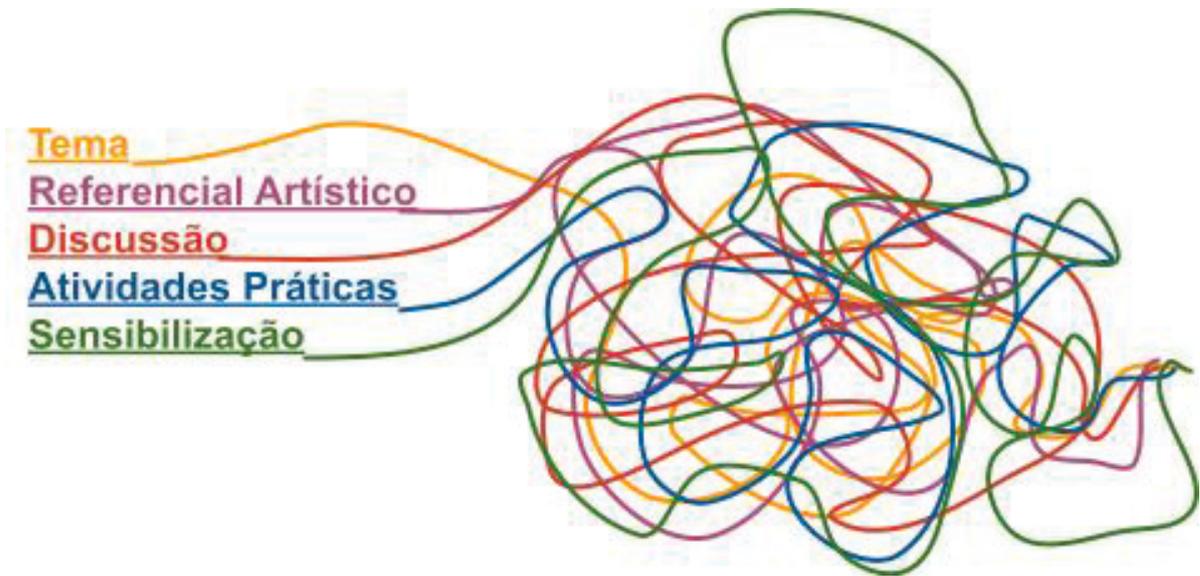
Em consonância com a observação participante, que é um dos pilares metodológicos desta investigação, desde o primeiro momento de entrada na escola como pesquisadora, procurei acompanhar e responder a tudo o que se passava, aprendendo, afetando e sendo afetada pelos acontecimentos. Os espaços e a rotina da escola foram sinalizadores na construção e reconstrução das atividades da oficina, que se deu, em termos de conteúdos, igualmente para as duas turmas.

3.4 A OFICINA

*Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
(Milton Nascimento)*

A oficina foi estruturada de forma em que todos os encontros, com suporte no embasamento teórico, tivessem um tema, um referencial artístico, tempo para discussões, tirar dúvidas, questionamentos, atividades práticas e uma sensibilização, com considerações sobre as atividades relacionadas às discussões. Essa estrutura passa a sensação de “engessar” os encontros, mas estes foram realizados em conformidade com a proposta da oficina, estimulando o interesse pelo tema, a alegria pelo aprendizado e a criatividade. Não considerei objetivos nos encontros, mas a sensibilização para as vivências que todo o processo proporcionou, estabelecendo relações entre as argumentações e as situações cotidianas, a realidade da escola e do município. A figura 5 apresenta a ideia dessa construção. Partindo de um tema e sua base teórica, o plano de ação seguiu o desenrolar das atividades, ações e reações do mundo mais-que-humano.

FIGURA 5 - PLANO DE AÇÃO



FONTE: A autora (2024)

Essa concepção, que apresenta uma linha de raciocínio que deixa fluir os acontecimentos, se enquadra na proposta ecofenomenológica da pesquisa, que permite aos/às pesquisados/as a experiência, sem a indução para resultados. O emaranhado tecido pelo conhecimento, pela vivência e pelo florescimento de ideias, não perdeu de vista os objetivos da pesquisa.

3.4.1 As Turmas

Para minha organização, as turmas foram nomeadas em Nascente (turma da manhã) e Poente (turma da tarde). Essa escolha se deu porque eu chegava na escola com o nascer do sol e saía dela com o sol se pondo, deixando a natureza se embrenhar na pesquisa. Cada participante recebeu um código para manter o anonimato. Os/as participantes da manhã - turma Nascente - receberam o código N + nº e os/as participantes da turma Poente, receberam o código P + nº. Essa escolha mostra quem é da turma da manhã e quem é da turma da tarde, mas possibilitou uma melhor organização na produção dos dados, visto que as turmas se mostraram bastante distintas. Os/as participantes só ficaram sabendo dos nomes das turmas no último dia da oficina, mas não foram informados dos códigos que receberam. No

quadro 7, apresento um apanhado dessa classificação, número de inscritos, número de participantes que concluíram a oficina e os códigos recebidos.

QUADRO 7 - TURMAS

Turma	Número de Inscritos	Número de participantes que finalizaram a oficina	Códigos dos/das participantes que finalizaram a oficina
Nascente	15	07	N02 - N03 - N04 - N05 - N11 - N14 - N16
Poente	15	10	P02 - P04 - P05 - P06 - P07 - P08 - P09 - P10 - P11 - P14
Total	30	17	- - -

FONTE: A autora (2024)

Houve desistência de participantes nos primeiros encontros, o que acarretou o chamamento de interessados da lista de espera apenas nos dois primeiros encontros. Isso porque, segundo o projeto aprovado e constante do TCLE, o número de faltas não poderia passar de duas e todos/as os/as participantes tiveram essa informação reforçada nos primeiros encontros. A oficina abrangeu o fim do outono e início do inverno. Essa questão foi relevante para a desistência de participantes no decorrer das atividades. Sempre fui comunicada das desistências e os motivos foram variados. Porém, a maioria dos/as desistentes moravam longe da escola e necessitavam levantar muito cedo, ou chegavam muito tarde em casa. Estes/as comunicaram suas desistências em face do frio e do 'escuro'. Do total de trinta vagas preenchidas inicialmente, a oficina foi encerrada com 17 participantes.

3.5 MÃOS À OBRA

Na sequência, são descritos os encontros. A estrutura da descrição dos mesmos segue relativamente o seguinte:

- número do encontro e data;
- tema – palavra-chave que permeou o encontro;
- referencial artístico - artistas que foram referência para as atividades práticas;

- a apresentação do tema e reflexões comuns às duas turmas;
- explanação das atividades práticas;
- descrições específicas de cada turma;
- resumo do encontro por meio imagens do encontro.

A escolha do referencial artístico se deu de acordo com o tema do encontro e em conformidade com meus estudos de arte. Muitos artistas, estudei na graduação. Outros, fui conhecendo e estudando conforme avançava nas pesquisas de arte e educação ambiental. Para a oficina, foram escolhas pessoais, com minha subjetividade fazendo parte do fenômeno. Pensando “fora da caixa” (Carvalho; Mhule, 2016), com a perspectiva de criar um ambiente repleto de experiências, de reflexões e criatividade, todo referencial foi ponderado de maneira cuidadosa, considerando a importância das discussões, das práticas artísticas e da sensibilização para os temas.

Dentro das descrições de cada encontro há um emaranhado entre o que foi comum às duas turmas, seguido de descrições específicas. As turmas Nascente e Poente se apresentaram bastante distintas em participação e comportamento, mas muito próximas no que se refere ao interesse pelos temas abordados e realização de atividades.

Ao longo de cada descrição, apresento imagens de obras dos artistas que foram referência nos encontros. As imagens dos encontros são apresentadas como resumo, ao final da descrição de cada oficina. Esta proposta se vincula ao pensamento de Samain (2012, p. 31) quando afirma que a imagem “é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento”. Cada imagem apresentada não é uma ilustração, mas um fenômeno que abre caminho para a imaginação. A imagem, quando olhada de maneira demorada, é capaz de levar a outras profundidades. Ela é uma germinação de significações, num movimento amplo e contínuo de pensamentos (Samain, 2012). Essas considerações se encontram em conformidade com o referencial desta tese, que reflete sobre a capacidade da arte em comunicar sem o uso de palavras e ser provocadora de ideias.

1º Encontro - 28 de abril de 2023

- Tema: Emaranhados
- Referencial Artístico:

Francis Alÿs - artista contemporâneo belga que se estabeleceu no México. A partir de suas experiências, faz da cidade seu material e junto com o corpo em movimento, indissocia arte, obra e vida.

Steven Spazuk - artista contemporâneo canadense que usa o fogo como matéria-prima para desenvolver seus trabalhos. Utiliza uma técnica chamada 'fumage', que consiste em usar a chama de uma vela ou uma tocha para criar seus trabalhos com a fuligem. Com várias ferramentas, entre elas pincel e pena, cria formas desenhando sobre a fuligem.

Em ambas as turmas - início na Biblioteca e sequência no pátio

Após minha apresentação, solicitei que todos e todas dissessem seus nomes e idades para, na sequência, explicar e tirar dúvidas sobre a oficina. A idade foi pertinente para encadear com o ECA (Brasil, 1990), a importância desse documento, a demarcação da idade da adolescência e o limite etário na oficina. Foi explicitado sobre o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e solicitada sua assinatura. Após recolher o TALE, perguntei por que optaram em fazer a oficina e as respostas foram:

Nascente:

por unanimidade - porque gostam de arte e se interessam pelo meio ambiente.

Poente:

por unanimidade responderam que estavam na oficina pela arte.

Embora não seja o objetivo da pesquisa, esse dado é relevante para reforçar a importância do ensino de arte nas escolas. A quase totalidade dos/as participantes pertenciam aos 8º e 9º anos, períodos estes que não têm mais o ensino de arte no currículo. Em dezembro de 2022, o Governo do Estado do Paraná lançou uma proposta para retirar da política educacional paranaense as disciplinas de arte dos currículos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental II. Houve mobilizações de professores, artistas, sindicatos e associações e o Ministério Público do Paraná recomendou que essa proposta fosse revogada²⁰. O Governo recuou parcialmente dessa decisão e, nesta escola, o ensino de arte não acontece nos 8º e 9º anos.

²⁰ Disponível em:

<https://www.apiesp.org.br/nota-disciplina-arte/>. e <https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/governo-do-parana-tem-que-manter-aulas-de-artes-nas-escolas-diz-mp/>. Acesso em: 25/06/2024.

Segundo informações obtidas na secretaria da escola, haveria necessidade de incluir o 6º horário para manter as aulas de arte, o que acarretaria inúmeras mudanças nos horários de funcionamento da escola, inclusive nos horários de todo o sistema de transporte, que é compartilhado com o município e que se tornou inviável naquele momento.

Voltando à oficina, fiz esclarecimentos sobre algumas palavras chave que seriam mencionadas durante os encontros, sempre abrindo espaço para perguntas e questionando sobre o significado dessas palavras, explicando o conceito e a importância desse entendimento. A cada palavra perguntei se já tinham ouvido falar e se sabiam o que significava. O quadro 8 apresenta as palavras e as respostas de cada turma.

QUADRO 8 - PALAVRAS E SIGNIFICADOS

Palavras	Nascente	Poente
Meio Ambiente	Já ouviram falar, mas não souberam explicar	Já ouviram falar, mas não souberam explicar
Arte Contemporânea	Houve apenas um comentário sobre já ter ouvido falar, mas sem saber explicar	Já tinham ouvido falar, houve pergunta sobre estar relacionada com a História e com os movimentos da arte
Correspondência	Não souberam dizer o que é	Não souberam dizer o que entendiam sobre
Emaranhado	Um comentário sobre achar que se tratava da mistura de fios embolados	Alguns participantes se manifestaram sobre fios embolados e nós
Protagonismo	Não souberam explicar	Não souberam explicar
Sustentabilidade	Não sabiam	Não sabiam

FONTE: A autora (2024)

Após apresentar as palavras e observar as respostas, fiz a explicação de cada uma, sempre abrindo espaço para reflexões²¹. Depois da explicação da palavra protagonismo, perguntei se sentiam-se protagonistas em algum momento, no dia-a-dia. Novamente a resposta foi unânime nas duas turmas: nenhum/a adolescente sentia-se protagonista em nada. Mesmo apontando algumas reflexões e ideias sobre possibilidades de ações, a resposta continuou a mesma.

Ao perguntar se acreditavam 'se o mundo tem jeito', a resposta de todos/as foi de que não. Não acreditavam que o mundo tivesse jeito, no sentido de melhorar. Achavam que só iria piorar. Apareceram aqui algumas falas sobre o lixo.

Esse início tratou-se de uma conversa com esclarecimentos sobre o andamento da oficina e a importância da participação de todos/as. No caso da desesperança sobre mudanças no mundo, aproveitei para trazer algumas questões sobre não ser possível mudar o mundo, mas melhorar algumas condições no 'mundo' de alguém, na comunidade, na escola, no bairro, no município. Abordei as leis e o histórico da EA superficialmente, não aprofundando datas, locais e contextos, porém ressaltando a importância desses documentos e o embasamento que traz para as políticas públicas e práticas de EA, inclusive para a oficina. Nessa discussão, fui articulando com a natureza do município (são todos/as moradores/as de Campo Magro), a importância do bioma, a diferença do nosso ecossistema para outros países e suas vinculações com o todo, com o Planeta. Fui abordando a temática sempre fazendo perguntas, permitindo a interação e questionamentos. Junto com a preocupação ambiental, aproximei a arte contemporânea, artistas que se preocupam com o meio ambiente, artistas, mas especificando que não trabalharíamos exclusivamente com artistas e que o campo da arte, como um todo, possibilita reflexões nos mais variados temas, especificamente, na educação ambiental.

Atividade 1

Apresentei o artista Steven Spazuk e seu trabalho com fogo. Trouxe duas imagens impressas de seu trabalho e provoquei uma discussão sobre leitura da imagem, ou seja, o que eles viam na imagem e depois sobre o que eles entendiam da

²¹ As considerações sobre as palavras, seus conceitos e significações permitiram tratar os temas, ao longo das oficinas, com acuidade e espontaneidade. São palavras que foram abordadas inúmeras vezes e, por terem conhecimento de seus conceitos, os/as participantes manifestaram entendimento sobre as reflexões, promovendo maior fluidez às discussões.

imagem, o que achavam que a imagem transmitia, qual a mensagem, sem medo de errar ou pensar se era essa a intenção do artista. A primeira imagem que apresentei foi de um passarinho que tinha tirado o pino de uma granada (FIGURA 6). Ambas as turmas não conheciam o artista e se encantaram com seu trabalho. Provoquei discussões sobre se o passarinho sabia o que estava fazendo, se ele tinha conhecimento do que aconteceria após a retirada do pino. Articulei com a importância da educação ambiental e o quanto o desconhecimento e a desinformação podem causar danos. Abordei, também, as *fake news*, a velocidade na circulação de informações e a importância em verificar a informação antes de passá-la adiante.

FIGURA 6 - SEM TÍTULO - 2015 - STEVEN SPAZUK



FONTE: https://instagram.com/steven_spazuk/?locale=pt_PT. Acesso em: 02/07/2024.

A segunda imagem apresentada foi de um pássaro pousado num galho que se transforma em figura humana (FIGURA 7). Questionei se entendiam o ser humano como natureza também. A partir desse questionamento, os/as participantes fizeram articulações com as explicações sobre a palavra emaranhado, que discutimos inicialmente.

FIGURA 7 - SEM TÍTULO - STEVEN SPAZUK



FONTE: <https://valentinagurarie.wordpress.com/category/art/modern-art/>. Acesso em: 02/07/2024.

Após as discussões, expliquei a atividade que se seguiria: fazer um desenho que trouxesse suas percepções sobre ser emaranhado com a natureza. A atividade consistia em fazer um desenho com carvão (poucos/as já haviam trabalhado com esse material) numa folha de papel *couché*. O papel *couché* é bastante liso e não aceita muito bem alguns materiais e o carvão é um deles. Não há fixação, apenas um leve tingimento na folha. Essa escolha se deu pelo fato do artista referência (Spazuk) trabalhar com fogo e o carvão ser um material que passou pelo fogo. Não abordei

queimadas e nem desmatamento nesse momento, pois a ideia era discutir sobre a EA, as dificuldades em fazer mudanças de hábitos e comportamentos e que às vezes parece que nada acontece, nada muda, mas pequenas ações impactam positiva ou negativamente no meio ambiente.

Mudamos de lugar, pois o carvão faz bastante sujeira. Saímos da biblioteca e fomos para o pátio, onde há mesas e bancos em local coberto. Distribuí os materiais e ao iniciarem a atividade, perceberam a dificuldade em fixar o carvão naquele papel. Houve muita reclamação sobre essa questão. Após terminarem os desenhos, questionei sobre as dificuldades em realizar o desenho com carvão naquele tipo de papel e solicitei que passassem a mão sobre o papel, retirando todo o carvão. Ao fazerem isso, notaram que o desenho permanecia no papel, mas bem suave, quase transparente. Articulei com a importância das ações em prol do meio ambiente e mesmo que não seja tão aparente, essas ações são significativas e necessárias. Essa concepção se vincula ao que Haraway (2023) discute sobre construir refúgios, sobre novas imaginações e narrativas, sobre como habitar o mundo de outra forma.

Em ambas as turmas

Alguns desenhos ficaram infantilizados, com casinhas, sol, árvores e flores. Sem a intenção de abordar essa questão, os aspectos sobre o que é feio ou bonito e sobre quem 'desenha bem', permeou os comentários durante a atividade, embora tenha sido elucidado que essa questão não estava em pauta e que poderiam, inclusive, fazer desenhos abstratos. Observei que a atividade foi feita com certa pressa, apesar de deixar explícito que teriam bastante tempo para a conclusão. As correrias e prazos para finalização e entrega de atividades na escola, em sala de aula, pareceram estar impregnados nos/as participantes.

Fizemos reflexões sobre os trabalhos, as escolhas dos desenhos, sobre as marcas de carvão nas mãos e a fuligem sobre a mesa. Alguns/mas gostaram muito da atividade, brincaram com o carvão e 'sujaram' bastante as mãos, de propósito. Outros/as se incomodaram com a 'sujeria'. Isso também foi possibilidade de discussões sobre individualidade, respeito e cuidado. Levei um paninho e álcool e fiz a limpeza das mesas (embora a escola tivesse pessoas para essa tarefa, considerei importante deixar tudo o mais em ordem possível, como uma atitude de responsabilidade e cuidado com o lugar) enquanto todo/as foram lavar as mãos. Porém, avisado/as sobre o cuidado em deixar as pias limpas - pois o carvão deixa

suas 'marcas', mesmo em contato com a água - articulando com as discussões anteriores sobre respeito e cuidado.

Após a entrega dos desenhos e as reflexões sobre o trabalho e sobre as características do carvão, houve o intervalo para o recreio.

Nascente

Turma bastante tímida, precisei estimular e salientar a importância de suas considerações. Falaram mais sobre a técnica do artista, que acharam muito interessante, do que sobre as imagens. Precisaram de ajuda para entender a segunda imagem. Não conseguiram distinguir a pessoa no galho em que o pássaro estava pousado e houve surpresa e admiração conforme a imagem foi sendo desvelada.

Poente

A turma se mostrou bastante agitada. Manifestaram interesse pela forma criativa do artista fazer uso do fogo nas suas produções. Na primeira imagem mencionaram a 'inocência' do passarinho em tirar o pino da granada. Também precisaram de ajuda para entender a segunda imagem. Houve necessidade de apontar na imagem, os detalhes do rosto do ser humano, para o notarem. Quando conseguiram enxergar a mescla entre pássaro, galho e ser humano, admiraram-se mais ainda com o trabalho do artista.

Após o recreio, mencionei sobre os passarinhos comendo os farelos de biscoito no pátio. Relacionei com as palavras correspondência e emaranhado, biscoito, aves, chão de concreto, pessoas, relacionei com a imagem do pássaro~galho~ser humano e fiz um encadeamento para a próxima atividade.

Atividade 2

A atividade seguinte iniciou num local que possui algumas árvores , 3 mesas de concreto e fica próximo a um grande espaço gramado. Falei de emaranhados de vidas e pedi para que imaginassem cada ser soltando fios por onde passam, incluindo seres que não caminham - árvores, pedras -, soltando fios por meio de seus movimentos junto com o vento, sol, chuva, deixando rastros e sendo envolvidos por outros fios noutros nós (Ingold, 2012).

A atividade consistiu em desenrolar um fio pelo gramado, tendo como referência artística *Fairy Tales*²², de Francis Alÿs (FIGURA 8). Solicitei que escolhessem um rolo de linha (leveei vários de diversas espessuras e cores) e que caminhassem individualmente pelo gramado, soltando o fio. Ao chegarem em algum ponto que considerassem interessante, parassem de soltar o fio, sentassem e ficassem em silêncio, sem utilizar o celular, ouvindo e sentindo o espaço. Foram orientados sobre que, após algum tempo, teriam os fios cortados e deveriam recolher esses fios sem enrolá-los, mas juntando-os, mesmo que algum outro elemento acompanhasse o fio (folhas, galhos, lixo). Na sequência, todos os fios foram colocados na mesa e misturados, fazendo nós, produzindo um emaranhado de maneira coletiva. Poderia ser acrescentado ao emaranhado, alguns elementos que julgassem interessante e que fossem coletados do local. Esse emaranhado de fios foi colado, também coletivamente, sobre uma tela de pintura (30x40). Foram convidados a imaginar os seus emaranhados individuais com o ambiente. Também foram instigados a imaginar como seria se cada animal, inseto e planta também soltasse um fio e estivesse embolado com aquelas linhas?

FIGURA 8 - FAIRY TALES - 1995 - FRANCIS ALÿS



FONTE: Disponível e: <https://www.angela-jooste.com/alys-fairytales>. Acesso em: 02/07/2024.

²² *Fairy Tales* é um projeto em que o artista caminhou pela capital mexicana, Cidade do México, fazendo seu suéter desfilar, deixando atrás de si um rastro de fio de lã, numa simbiose entre arte e vida.

Em ambas as turmas

A maioria dos/as participantes teve dificuldades em manter o silêncio durante a prática e alguns/mas fizeram uso do celular. As 'panelinhas' da escola ficaram evidentes, pois os grupinhos se mantiveram próximos. Houve pouca observação do entorno, o que demonstra certo desinteresse ou estranhamento com essa prática. Larrosa (2002) fala sobre a experiência ser o que nos toca, o que nos acontece e que necessita de pausa, de parar para pensar, olhar, sentir, demorar-se. O autor aborda também como o excesso de informação, de atividades e estímulos interferem nas experiências e sua destruição.

Nascente

Quando solicitei que voltassem juntando os fios, escutei uma saracura-do-mato cantando, pois há um riozinho que passa nos fundos da escola, atrás do muro. Essa ave é comum na região, gosta de lugares alagadiços e seu canto é bastante vigoroso. Ao perguntar quem ouviu o canto da saracura, a resposta foi unânime: ninguém. Ingold (2016), aborda a educação da atenção como afinação do sistema perceptivo e que requer aprendizado. Esse fato sobre a saracura me despertou para a necessidade de abordar a educação da atenção nas atividades futuras. Criar situações nas quais os/as participantes apreendam por meio de suas percepções, descubram ou redescubram aspectos das coisas que podem ser vistas, tocadas, ouvidas, sentidas (Ingold, 2010).

A participante N02 precisou se ausentar por questões particulares durante a prática com os fios. Quando retornou, solicitei que o grupo pensasse em como incluí-la na atividade, uma vez que não poderia realizar o desenrolar dos fios sozinha. Algumas meninas sugeriram descrever a atividade e incluir a colega na próxima etapa, que seria colar o emaranhado de fios na tela. O grupo todo concordou. A descrição da atividade foi feita com riqueza de detalhes. Considerei que, mesmo com conversas e distrações durante o exercício, os/as participantes assimilaram toda a parte prática do processo. Novamente considerei a necessidade da educação da atenção. Houve a menção de Francis Alÿs como referência da atividade e a imagem do trabalho do artista foi mostrada. N02 foi consultada e se mostrou satisfeita com a explicação.

A colagem dos fios na tela foi animada, todos/as os/as participantes se envolveram, sujaram as mãos de cola e acrescentaram alguns elementos que recolheram do chão junto com os fios. Antes de liberá-los para lavarem as mãos, usei a cola como referência àquilo que experienciamos, o que fica e o que se deixa por

onde se passa. Foi interessante observar a alegria dos/as participantes em sujar as mãos de cola e mostrarem uns/mas aos/às outros/as como a cola reagia enquanto secava na pele e as escamações. A turma Nascente tem uma característica mais contida, mas realizou a atividade com bastante entusiasmo.

A escola é um lugar seguro?

As escolas passaram por momentos de tensão por ocasião de ataques violentos²³. Já mencionei anteriormente sobre essa insegurança gerada pelos ataques às escolas e *fake news* circulando sobre um suposto ataque às escolas no dia 20 de abril. A escola em questão sofreu ameaça via telefone, que a polícia identificou como trote, mas que causou temor à comunidade escolar. Nesse caminho, os pais e responsáveis pelos/as estudantes se mobilizaram e contrataram dois seguranças para a mesma. Embora a escola tenha um grande espaço natural, este se distancia das salas de aula, direção e equipe pedagógica, tornando-se espaço considerado inseguro. O segurança que acompanhava de longe minhas atividades, solicitou junto à secretaria que não houvesse um afastamento muito grande do prédio da escola e que eu ficasse bem próxima dos/as estudantes. A auxiliar de secretaria da escola veio falar comigo sobre essa solicitação e a necessidade de ficar bastante próxima dos/as estudantes, não deixá-los/as sozinhos/as e manter o grupo bastante próximo. Desculpando-me pelo ocorrido, pois não tinha tido acesso a essas informações com antecedência, atendi ao pedido para a oficina da tarde.

Poente

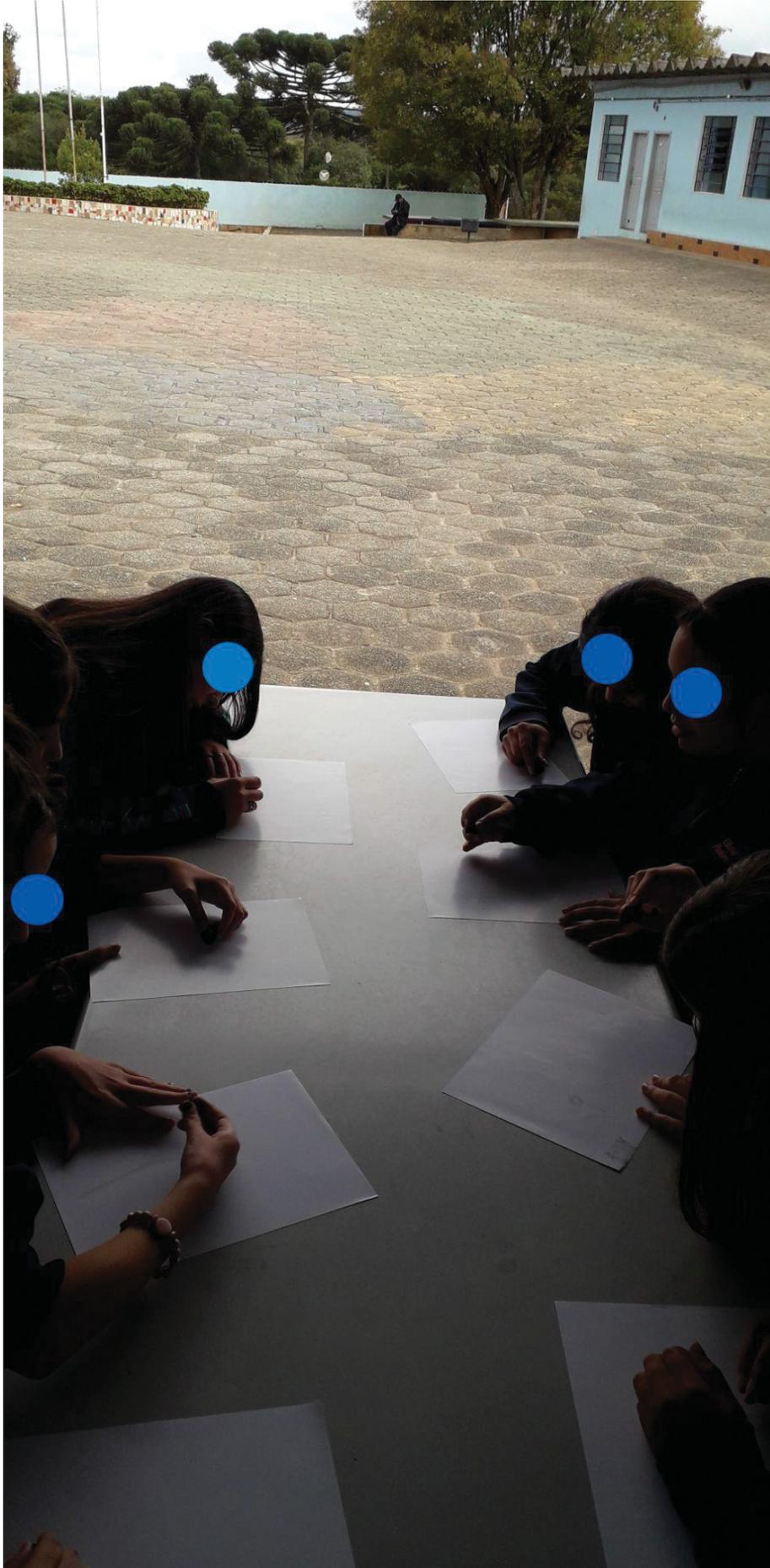
Para a turma da tarde precisei reduzir o espaço de caminhada com os fios, atendendo ao pedido do segurança, e acompanhei com mais proximidade o grupo. A dificuldade em fazer silêncio também foi identificada. Outra questão foi a aula de educação física acontecer num campo fora da quadra fechada, com bola e música, no mesmo horário da atividade, o que dispersou a atenção de alguns/mas participantes e dificultou a sensibilização para o ambiente natural. Ao recolherem os fios, houve bastante conversa.

²³ Mais informação, disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/ocorreram-36-ataques-a-escolas-no-brasil-entre-2002-e-2023/#:~:text=Em%20novembro%20de%202023%2C%20foi,Escolas%2C%20do%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o..> Acesso em: 03/07/2023.

Na atividade de colagem dos fios e materiais naturais coletados, houve interação, 'brincaram' com a cola e P09 se apresentou reticente para sujar as mãos com a cola, ficando mais como observadora da atividade. Escolheram montar um coração com os fios, como demonstração do que estavam sentindo por aquele encontro. Um entrelaçamento entre afetividade e criatividade (Ostrower, 2007). Espalharam o que não era fio no entorno da tela, com algumas folhas no meio do emaranhado. Todos/as declararam terem gostado da atividade e acharam envolvente. Quando falei sobre a cola grudada na mão quando seca e se retira como uma camada de pele, ou seja, levar e deixar um pouco de si nas situações, P06 declarou ter gostado muito de como a cola fica na mão quando seca, como é retirada depois e que gostaria de fazer a experiência de passar cola no corpo todo. Esse relato causou burburinho no grupo. Merleau-Ponty (2018) argumenta sobre o corpo ser aquele que possibilita tanto fechar, quanto abrir para o mundo. Atividades simples, como sujar as mãos de cola, parecem não ser mais tão comuns no cotidiano escolar, mas são capazes de despertar a imaginação e os sentidos.

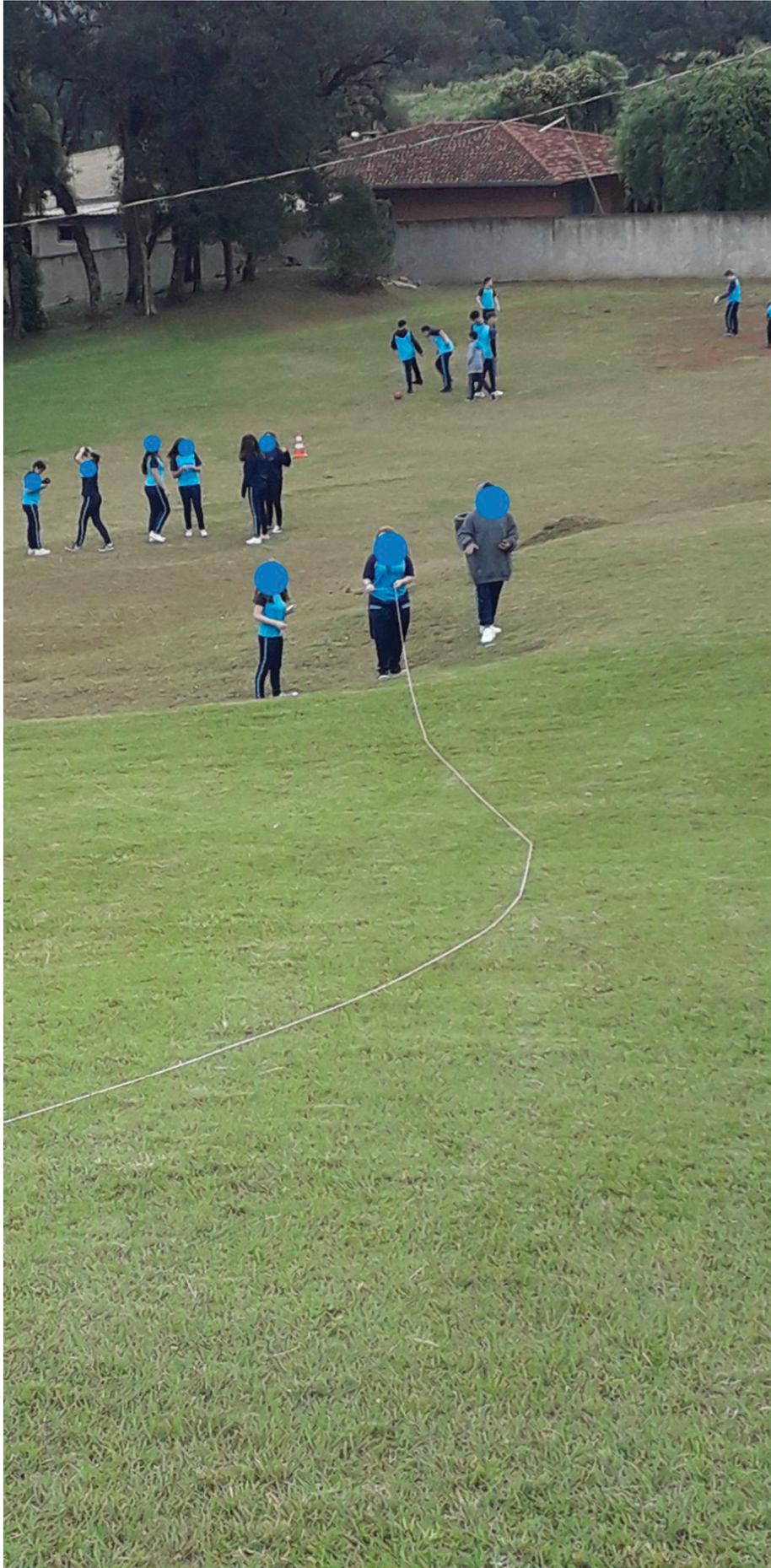
Resumo do 1º encontro





















2º Encontro - 05 de maio de 2023

- Tema: Casa
- Referencial Artístico:

Adriana Varejão - artista plástica contemporânea brasileira, traz em seus trabalhos questionamentos sobre relações sociais e colonização.

Antônio Augusto Bueno - artista brasileiro que trabalha com encontros entre arte e natureza, transitando em diversas linguagens e explorando diversos processos criativos.

Friedensreich Hundertwasser - foi um arquiteto e pintor austríaco comprometido com as questões ambientais. Privilegiava cores e curvas e entendia arte, arquitetura e ambiente como indissociáveis. Conhecido como o pintor das cinco peles, o artista entendia o corpo humano como fluído. As cinco peles consideradas pelo artista são a epiderme, a roupa, a casa, o meio social e a Terra.

Olavo Bilac - jornalista e poeta brasileiro, enquadra-se no parnasianismo²⁴ e foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras.

Rubens Matuck - artista brasileiro, transita por diferentes estilos e modalidades. Com interesse por temas nacionais, seus trabalhos são comprometidos com a educação e com o meio ambiente.

Van Gogh - artista holandês pós-impressionista que utilizava cores intensas e pinceladas expressivas. É considerado o 'pai' do expressionismo.

Vinícius de Moraes - conhecido como 'poetinha', foi um grande artista brasileiro. Foi escritor, cantor, letrista, dramaturgo, entre outros. Sua obra tem reconhecimento mundial.

Em ambas as turmas

O início do encontro aconteceu no gramado da escola. Levei um tecido para que os/as participantes pudessem sentar e ficar confortáveis. Adentrei o tema abordando sobre as cinco peles de Hundertwasser, apresentando imagens dos trabalhos do artista e articulando com outros/as artistas.

²⁴ O Parnasianismo foi um movimento literário que tinha como características a valorização do vocabulário culto, rigor formal, preferência pela descrição e apego à tradição clássica. Disponível em: <https://www.portugues.com.br/literatura/parnasianismo-estetica-arte-pela-arte.html>. Acesso em: 04/07/2024.

Primeira pele - epiderme - Para Hundertwasser, a epiderme protege o corpo que dá acesso ao mundo. É natural, orgânica, que possibilita o contato com o ambiente (Restany, 2003). Fiz reflexões sobre a pele, sua importância e sobre como a pele se apresenta para o mundo, suas diferentes cores, texturas e sensações. Fiz comentários sobre a cor da pele e perguntei se conheciam o lápis cor de pele. Todos/as fizeram comentários sobre esse lápis e o quanto se distancia da cor da pele das pessoas. Nesse momento, apresentei a série 'Polvo' (FIGURA 9), da artista Adriana Varejão²⁵. Foram diversas imagens relacionadas à série que levou a indústria artística a constatar a variedade de tons de pele do povo brasileiro²⁶.

FIGURA 9 - POLVO - 2013-2014 - ADRIANA VAREJÃO



FONTE: Disponível em: <https://www.consueloblog.com/adriana-varejao-cria-o-espetacular-polvo/>.

Acesso em: 07/07/2024.

²⁵ A série 'Polvo' é resultado de pesquisa desenvolvida pela artista ao longo de mais de 15 anos sobre a representação das cores de pele dos brasileiros e da maneira ambivalente como se define raça no Brasil. Disponível em: <https://fdag.com.br/exposicoes/polvo/>. Acesso em: 07/07/2024.

²⁶ Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/povo-de-cores-infinitas/>. Acesso em 21/02/2024.

Fizemos reflexões sobre cor da pele, diversidade, racismo e suas diversas formas de expressão - que podem ser sociais, políticas, religiosas -, colonialismo e como essas questões se relacionam intimamente com as demandas ambientais. Após as discussões, solicitei que todos/as colocassem suas mãos de maneira circular sobre o tecido em que estavam sentados e fotografei, baseada na obra de Varejão, as mãos dos/as participantes. Ponderamos sobre a imagem, a importância do trabalho da artista e a cor da pele do grupo.

Segunda pele - o vestuário - O artista entende que a segunda pele, as roupas, deixam visível a subjetividade do ser humano, mantendo uma identidade direta com a primeira pele (Restany, 2003).

Nesse tópico, busquei reflexões sobre a indústria da moda, o comércio e o consumo. As calças 'rasgadas' e o desejo de estar na moda foram mencionados em ambas as turmas. Abordei também os uniformes escolares e as roupas da festa junina - que aconteceria em breve - como distintivas.

Terceira pele - casa - A casa abriga o ser humano e reflete seu jeito de ser. As cores e as formas revelam a diversidade, o direito ao espaço particular e o dever de respeitar o espaço coletivo (Restany, 2003). Apresentei a imagem de uma construção arquitetônica de Hundertwasser. As construções do artista contrariam as habitações racionais, sendo repletas de linhas curvas, cores e natureza (FIGURA 10).

FIGURA 10 - TERMAS DE BLUMAU - 1993-1997 - HUNDERTWASER



FONTE: Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/959286/o-corpo-para-alem-de-si-e-da-arquitetura-as-cinco-peles-de-hundertwasser>. Acesso em: 09/07/2024.

Apresentei também imagens de um trabalho de Van Gogh (FIGURA 11) e como o artista trabalhou as cores de forma a vincular todos os elementos, inclusive o ser humano. Imagens da série 'O João-de-Barro', de Rubens Matuck fecharam as considerações sobre a casa, o lugar de morada.

FIGURA 11 - CASA DE CAMPO COM CAMPONESA ESCAVANDO - 1885 - VAN GOGH



FONTE: Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/vincent-van-gogh/cottage-with-peasant-woman-digging-1885>. Acesso em: 07/07/2024.

Quarta pele - o meio social - Hundertwasser entendia o meio social como uma maneira de envolver-se com o mundo, mas também de identidade, de tradições e símbolos (Restany, 2003). Os grupos e comunidades, a pluralidade e a socialização movem comportamentos e ações.

As reflexões que permearam o grupo caminharam pela igualdade, pelos direitos e deveres e pelo pensar no bem comum. Trouxe, para ajudar nessas reflexões, um ninho de vespa do papel²⁷ (que havia caído de uma árvore do meu jardim) e como sua construção coletiva se configura no bem de toda a colônia. Todos/as os/as

²⁷ As vespas de papel (*Polistes dominula*) se caracterizam por construírem ninhos com fibras vegetais modificadas por secreções salivares e que se assemelham à textura do papel.

participantes de ambas as turmas ficaram muito curiosos e encantados/as com o ninho.

Quinta pele - ecologia/planeta - A quinta pele se configura no mundo mais-que-humano. Embora o artista não faça uso dessa expressão, entende humanidade e meio ambiente indissociados e a possibilidade de resistência não violenta. Seu pensamento estabelece relação com o pensamento de Haraway (2023) de ficar com o problema e de lançar olhares diferenciados para o mundo, de pensar e agir, tanto individualmente, quanto coletivamente. Trata-se de uma abordagem que se relaciona profundamente com as DCNEAs (Brasil, 2012), em que um de seus objetivos se refere à participação individual e coletiva na preservação do meio ambiente.

Para refletir com essa pele, apresentei a imagem da obra Gravetos Armados - de Antônio Augusto Bueno (FIGURA 12) - na qual o artista, com gravetos encontrados na natureza, cria emaranhados de múltiplas formas e em diferentes espaços.

FIGURA 12 - GRAVETOS ARMADOS - 2018 -BUENO



FONTE: Disponível em: <https://www.instagram.com/antonioaugustobueno/>. Acesso em:

02/10/2024.

Leitura de texto - Na sequência foi feita a leitura de um texto atribuído a Olavo Bilac sobre a venda de um sítio (ANEXO 1). No texto, um amigo solicita que Olavo Bilac redija um anúncio para venda de seu sítio. Ao ler o anúncio, o dono do sítio desistiu da venda, pois percebeu a maravilha que possuía. A partir das discussões suscitadas pelo texto, solicitei que cada um/a escrevesse poeticamente sobre um lugar, que poderia ser sua casa, escola, município ou até o próprio quarto, como no anúncio do texto lido. Foi solicitada a leitura voluntária do texto poético.

Poema A Casa, de Vinicius de Moraes - Entreguei para cada participante uma folha com a música de Vinicius de Moraes intitulada A Casa (ANEXO 2). A ideia inicial era fazer a leitura do texto. Porém, ambos os grupos conheciam a canção, lembraram do tempo em que cantavam quando crianças, quiseram cantar e cantaram (foi lindo!). Esse poema/canção foi uma forma lúdica de abordar, pela educação ambiental, o que é uma casa, como reconhecer esse lugar e como a redução de biodiversidade e os riscos socioambientais estão impactando o planeta, nossa casa comum (Brasil, 2012).

Atividade 1

Elaboração de uma casa de papel com dobradura e rasgos - sem cola e tesoura. Essa atividade proporcionou explorar a criatividade e fazer reflexões sobre ser possível pensar diferente, enfrentar desafios e criar coisas originais. Houve muita reclamação em ambas as turmas, pois inicialmente achavam que não conseguiriam fazer uma casinha sem tesoura e cola. Com incentivo e o vislumbre da possibilidade de realizar um trabalho diferenciado, as ideias e produções foram surgindo. Cada casa com suas especificidades, revelando um pouquinho de cada um/a por meio das escolhas e alternativas individuais (Ostrower, 2007).

Após a criação das casinhas de papel, seguimos até algumas árvores próximas e os/as participantes montaram um 'condomínio' aos pés dessas árvores. Argumentamos sobre a ocupação do lugar, sobre as interferências na natureza e as possibilidades de coabitar. Após as reflexões houve o recolhimento das casinhas e um diálogo sobre a impossibilidade de deixar as casinhas de papel naquele lugar, pois se transformariam em lixo.

Para as atividades 2 e 3 nos dirigimos, após o intervalo, para as mesas de concreto embaixo de árvores, no pátio da escola.

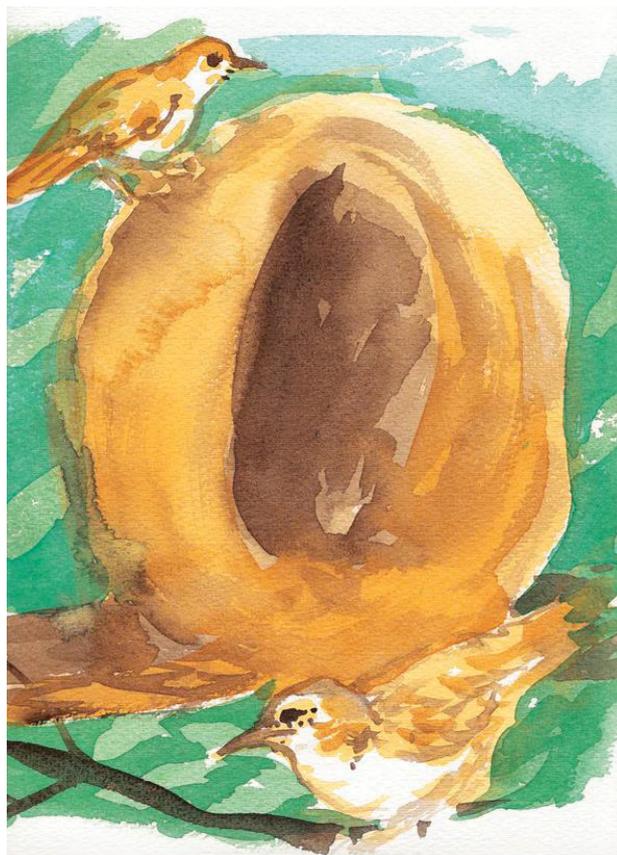
Atividade 2

Construção de um ninho. Com gravetos e em duplas foi solicitada a construção de um ninho, experienciando o material, sua resistência e as dificuldades que a atividade apresentasse. Houve discussões sobre como os passarinhos, sem mãos, apenas com o bico, constroem seus ninhos, sobre a variedade de ninhos e materiais e sobre as características específicas de cada ser no mundo.

Atividade 3

Trabalho com argila. Com base nas discussões e no trabalho de Rubens Matuck (FIGURA 13), foi solicitada a construção individual de uma casinha de João-de-Barro com argila. Fiz um convite para que sentissem o barro nas mãos, percebessem sua textura, temperatura e como aquele material agia na pele. Em ambos os grupos havia participantes que não conheciam esse material.

FIGURA 13 - O JOÃO-DE-BARRO - 2010 - RUBENS MATUCK



FONTE: Disponível em: <https://www.trapeziogaleria.com/collections/serie-o-joao-de-barro-rubens-matuck/products/serie-o-joao-de-barro-rubens-matuck-9>. Acesso em: 02/10/2024.

Encerrados os trabalhos com gravetos e argila, solicitei que se encaminhassem até o conjunto de árvores no meio do gramado e montassem um 'condomínio', levando os ninhos e as casinhas de argila, depositando-os nos galhos. As casinhas de argila e alguns ninhos foram colocados nas árvores. Outros ninhos se desmancharam pelo caminho. Após essa performance, foram discutidas as possibilidades de deixar os ninhos e casinhas de barro no lugar em que foram depositados, pois se tratavam de materiais orgânicos e que não impactariam negativamente na natureza. Conversamos sobre as relações de correspondência desses materiais com as árvores, insetos, aves e com a pele, pois os/as participantes ainda estavam com as mãos sujas de argila. Com essa conversa, liberei as turmas para lavarem as mãos, encerrando o segundo encontro.

Nascente

Nas reflexões iniciais, uma borboleta pousou na mão de N03 e causou admiração. Todos/as ficaram maravilhados, pois a borboletinha ficou por um certo tempo parada na mão de N03. Em conformidade com Ingold (2010), onde termina N03 e começa o restante do mundo?

Em todas as atividades a turma foi participativa e esmerada. A atividade com argila foi a preferida. Todos/as gostaram muito dessa atividade. Manifestaram essa preferência tanto em comentários sobre a experiência com o material, suas possibilidades e composição, como no entusiasmo na produção das casinhas. Quando estavam colocando suas casinhas nas árvores, observaram casinhas de João-de-Barro em postes que ficam na rua do lado de fora da escola. Nunca tinham observado essas casinhas, embora passassem por aquele lugar com frequência. O tempo, o horário mais tranquilo, as atividades alinhadas à natureza e os estímulos para a observação do entorno possibilitaram ver novas coisas num ambiente conhecido.

Poente

Nas reflexões iniciais, uma joaninha começou a andar pela camiseta de P02. Pegaram ela cuidadosamente e deixaram que caminhasse de mão em mão, até que a joaninha decidiu voar. Considerei novamente Ingold (2010), mas dessa vez refletindo sobre o coletivo, sobre onde termina o grupo e começa o restante do mundo? Foi um momento cativante, que atraiu a atenção de todos/as.

A atividade com argila foi a preferida, também. Houve muitas manifestações sobre o material, a textura e as sensações na sua manipulação. A alegria e entusiasmo durante a produção das casinhas também foi visível. Enquanto produziam, dançavam, cantavam, sujavam as mãos e os braços. P06 declarou ter gostado demais de mexer com argila e que gostaria de ser ceramista, para passar o dia tocando nesse material.

Na colocação das casinhas nas árvores, P05 teve o cuidado de emendar bem sua casinha no tronco da árvore, fazendo uma união entre o barro e a madeira. P05 declarou que deixou bem fixado porque gostaria que um passarinho usasse a casinha que produziu e que, descolada do galho, considerou que isso seria impossível. Ingold (2010) argumenta sobre como habitar o mundo é juntar-se ao processo de formação e onde céu e terra se misturam, existe vida, há mútua permeabilidade e conectividade. P05, argila, galho, ar, umidade, céu, chão e muitos outros elementos formaram um contínuo emaranhado.

Chamei a atenção do grupo para as casinhas de João-de-Barro nos postes da rua. Todos/as ficaram admirados com a quantidade de casinhas nos postes. Esse grupo também nunca tinha observado esse fato. Como no grupo Nascente, foi um olhar de novidade para um ambiente conhecido.

Resumo do 2º encontro

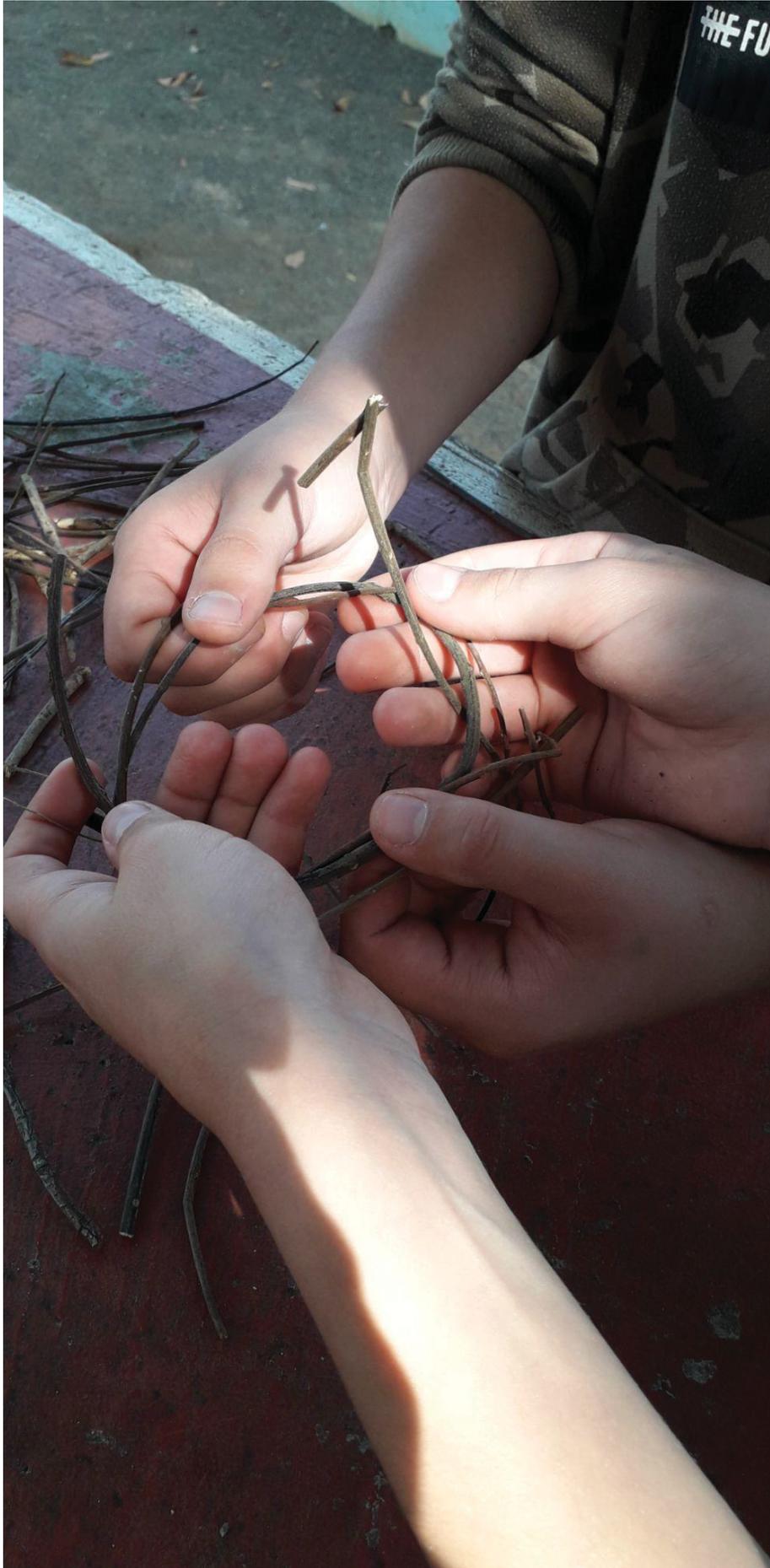


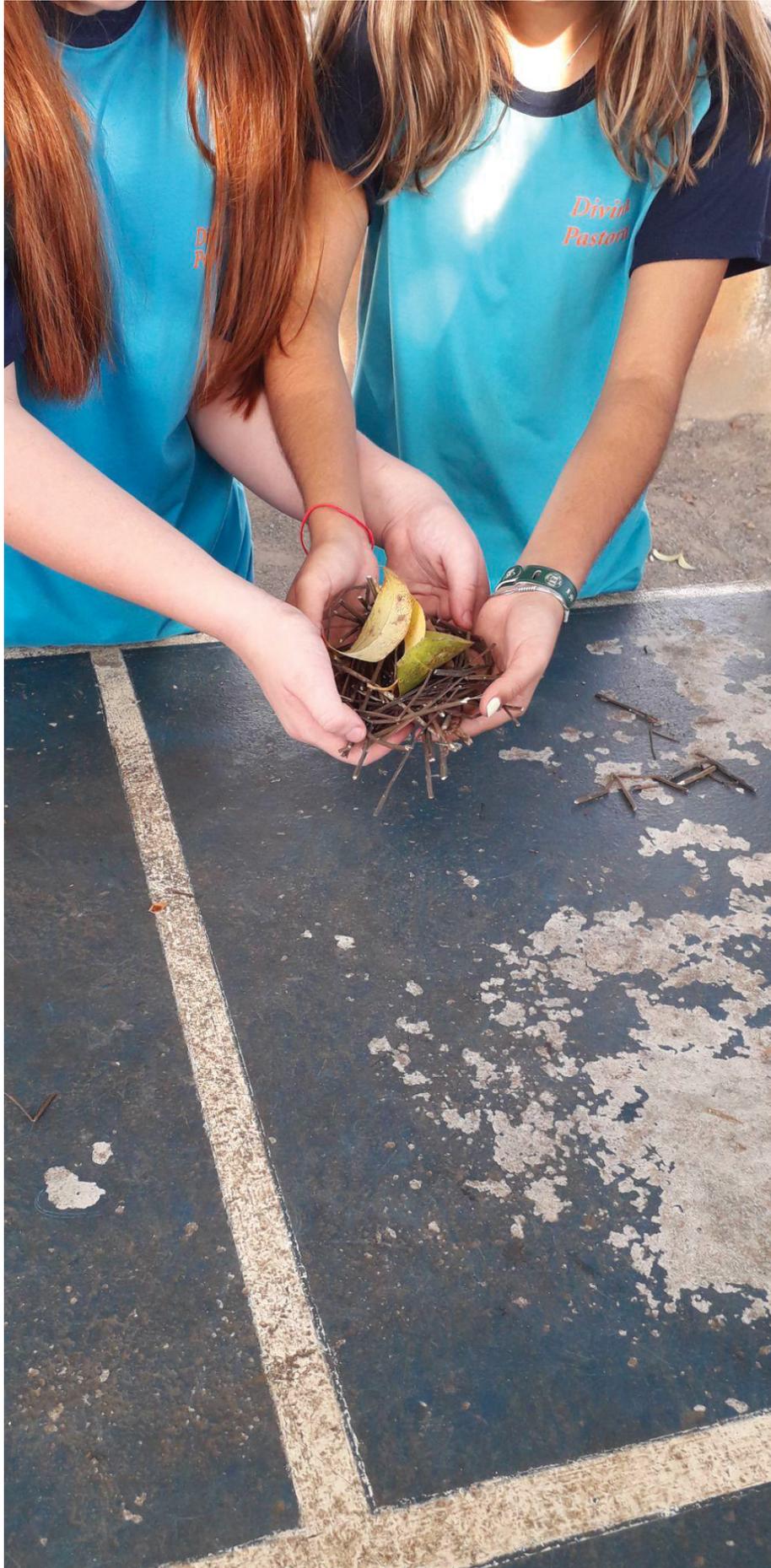






















3º Encontro - 12 de maio de 2023

- Tema: Sensibilização
- Referencial Artístico:

Andy Goldsworthy - é um artista e ambientalista britânico que produz arte na natureza. Trabalha com elementos naturais como flores, folhas, pedras, lama e neve e documenta sua arte por meio de fotografias.

Dietmar Voorwold - artista alemão que cria arte na natureza com pedras e folhas em arranjos surpreendentes.

James Brunt - artista britânico que usa materiais naturais para fazer sua arte na natureza com estruturas e padrões detalhados.

Jorge Menna Barreto - artista e pesquisador brasileiro, trabalha com arte *site-specific*²⁸. Investigou as relações entre agroecologia e *site-specific* em arte.

Lygia Clark - Artista da arte contemporânea brasileira, foi uma das fundadoras do Neoconcretismo²⁹ brasileiro. Dedicou-se à exploração sensorial em seus trabalhos.

Tom Lisboa - Artista e professor brasileiro que está radicado em Curitiba desde 1987. Dedicou-se mais fortemente a trabalhos ligados à fotografia.

Em ambas as turmas

Esse encontro se empenhou na sensibilização sensorial dos/as participantes. Foram seis atividades voltadas à sensibilização dos sentidos, à educação da atenção (Ingold, 2010) e à experiência, explorando, pelas atividades artísticas, momentos de vivências inabituais diversas e reflexivas. Ostrower (2007) argumenta sobre a criação ser intimamente articulada pela sensibilidade. E pela sensibilidade há uma abertura constante ao mundo. O caráter não verbal da comunicação artística torna a arte acessível, pois sempre requisita sensibilidade (Ostrower, 2013). Para Duarte Jr. (1985), a arte permite acesso a perspectivas humanas em que conceitualizações não são possíveis e que levam a melhor entender experiências e sentimentos. Em cada atividade, foi feita a apresentação do/a artista e da obra de referência, com imagens

²⁸ O formato de arte *site specific* se refere a uma obra criada especificamente para determinado local, perdendo sentido se retirada do contexto.

²⁹ O Neoconcretismo foi um movimento influenciado por Merleau-Ponty, que se opunha ao racionalismo do Movimento Concretista, valorizando a subjetividade nos processos artísticos. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/linha-do-tempo>. Acesso em: 09/07/2024.

da mesma. A contextualização e vinculação da proposta à educação ambiental também fizeram parte das considerações.

Atividade 1

O início do encontro se deu nas mesas de concreto, embaixo de árvores, no pátio. A proposta foi de sensibilização sensorial. Levei muitas folhas de hortelã, *orapro-nobis*, salsinha, losna, anis, dente-de-leão, alecrim, entre outras, com cheiros, cores e formas diversas. Espalhei as folhas pela mesa e fiz uma explanação sobre as plantas que havia levado e sobre arte e alimentos. Apresentei o artista Jorge Menna Barreto e seu Projeto Restauro (FIGURA 14), que levanta questões alimentares em relação ao meio ambiente³⁰.

FIGURA 14 - PROJETO RESTAURO - JORGE MENNA BARRETO



FONTE: Disponível em: <https://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Restauro-32-Bienal-SP>. Acesso em: 10/07/2024.

³⁰ Projeto Restauro. Disponível em: <https://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Restauro-32-Bienal-SP>. Acesso em 10/07/2024.

Os/as participantes foram convidados a fazer uma exploração sensorial com as plantas. Foram incentivados a esmagar, cheirar, tocar, observar as formas e cores e mastigar as folhas para que os sentidos fossem aguçados. Nas duas turmas houve comentários sobre já conhecer algumas das plantas e tê-las em casa, e também sobre desconhecer outras. As memórias familiares fizeram parte dos comentários, como ter determinada planta na casa da mãe, da avó ou da tia. Foi uma sensibilização animada, agradável e participativa.

Atividade 2

Após a sensibilização com plantas, a proposta foi de continuar com a sensibilização sensorial, mas no gramado. A referência para essa sensibilização foi a artista Lygia Clark e seu trabalho intitulado Máscaras Sensoriais. Trata-se de uma série de máscaras que têm cheiros distintos, dispositivos especiais que alteram a audição e uma espécie de óculos, com perspectivas visuais diversas³¹.

Solicitei a formação de trios e entreguei para cada participante uma máscara de proteção descartável (muito usada no período da pandemia), mas que teve outra função e foi utilizada para vendar os olhos. Delimitei um espaço a ser percorrido e inicialmente um membro do trio fez a caminhada com os olhos vendados, ficando no centro e os outros dois membros o guiaram, orientando sobre o caminho, os obstáculos, retorno e parada. Num segundo momento, dois ficaram com a máscara nos olhos e um os guiou pelo mesmo caminho, passando as informações sobre o trajeto. Na terceira etapa os três ficaram de olhos vendados e a minha voz os guiou. Nesse momento, reduzi um pouco o trajeto para acompanhar todos os trios de maneira segura.

Atividade 3

Para essa atividade o trabalho de referência foi Pedra e Ar (FIGURA 15), também de Lygia Clark. A obra consiste em encher um saco plástico de ar, amarrá-lo, colocar sobre ele uma pedra e depois apalpá-lo, observando os movimentos de subida e descida da pedra. A obra não se reduz apenas à visibilidade e se realiza nos movimentos de quem a experimenta. Aqui, obra e corpo estão em fusão. Nessa

³¹ Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/212/mascaras-sensoriais>. Acesso em: 10/07/2024.

atividade, cada participante procurou uma pedra, depois encheu um saquinho com ar e trabalhou os movimentos do ar, apalpando o saquinho com a pedra em cima. Posicionados em círculo, ao meu sinal foram trocando de saquinhos plásticos e experimentando o mesmo movimento com a mesma pedra, mas em saquinhos diferentes, até retornar ao próprio saquinho. Depois trocaram de saquinhos bem rapidamente. Alguns ficaram com vários saquinhos na mão, enquanto outros ficaram sem nenhum.

FIGURA 15 - PEDRA E AR - 1966 - LYGIA CLARK



FONTE: Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/202/pedra-e-ar>.

Acesso em: 15/07/2024.

Durante essa atividade, algumas reflexões sobre manter a identidade, o próprio ar no saquinho, o jeito de movimentar o plástico e a pedra, as escolhas (mesma pedra movimentando outros saquinhos) e as relações de correspondência (saquinho com o ar dos outros) foram incorporadas. Reflexões sobre injustiça social (alguns/mas com vários saquinhos e outros/as sem nenhum no encerramento da atividade de movimento) também foram pensados. Para encerrar, estouraram os saquinhos e todos ficaram iguais. A natureza acolheu o ar e os saquinhos ficaram vazios, tornando-se lixo reciclável.

Atividade 4

A atividade 4 encontrou no trabalho de Tom Lisboa, Polaróides Invisíveis³² (FIGURA 16), um caminho importante para a educação da atenção (Ingold, 2010). Depois de apresentado o trabalho do artista, os/as provoqueei a encontrarem alguma coisa dentro de um espaço delimitado e descrevê-la em cartões que providencieei antecipadamente. Depois da atividade concluída, o desafio foi que cada um lesse seu cartão e o grupo descobrisse do que se tratava.

FIGURA 16 - POLAROIDES INVISÍVEIS - TOM LISBOA



FONTE: Disponível em: https://www.sintomnizado.com.br/polaroides_fotos.htm. Acesso em: 15/07/2024

Atividade 5

Para essa prática artística houve a elaboração de porta-retratos de papel para enquadrar a imagem descrita na atividade 4. Ainda com o artista Tom Lisboa como referência, a atividade foi embasada na obra Mirando(a). Tal obra consistiu em “capturar” imagens de pássaros da internet, emoldurá-las e colocá-las no habitat natural.

³² Polaróides Invisíveis são textos escritos por um fotógrafo que prefere não entregar imagens prontas para o espectador. Ao invés disso, ele prefere que, a partir dos seus textos, o público seja instigado a olhar ao redor e procurar paisagens quase ocultas do meio que o cerca. Disponível em: https://www.sintomnizado.com.br/polaroides_cidades.htm. Acesso em 11/07/2024.

Cada participante criou seu porta-retrato de papel, utilizando cortes e elementos variados na composição. Na sequência, o posicionou sobre o que tinha descrito na atividade anterior, emoldurando o elemento escolhido.

Atividade 6

Para a realização dessa atividade, nos dirigimos a um bosque bem arborizado e com pedras para sentar. Fizemos reflexões sobre mandalas e alguns/mas participantes declararam que já haviam feito mandalas em desenho. Levei limões e tomates cortados e algumas flores para mostrar formas de mandalas na natureza. Apresentei imagens de trabalhos de arte na natureza dos artistas Dietmar Voorwold, James Brunt (FIGURA 17) e Andy Goldsworthy e a proposta foi a realização de uma mandala com elementos da natureza, que aconteceu em grupos e individualmente.

FIGURA 17 - ARTE NA NATUREZA - JAMES BRUNT



FONTE: Disponível em: <https://panoramaeco.mundoms.com/2018/02/artista-transforma-materias-organicas.html>. Acesso em: 15/07/2024.

Fizemos reflexões sobre os trabalhos e assim o terceiro dia de oficina foi encerrado.

Nascente

Na primeira atividade, o grupo fez as experimentações de maneira tranquila, conversaram entre si e discutiram sobre preferências. Alguns participantes gostaram muito do alecrim e pediram para levar os ramos que sobraram para casa. O grupo lembrou que a losna é fornecida como chá, na escola, quando algum/a estudante reclama de dor no estômago.

Para a atividade com as máscaras, a turma se mostrou calma e participativa. Seguiram as instruções com tranquilidade, respeitando cada etapa e os/as colegas. Fizeram vários comentários sobre a atividade de olhos vendados e as dificuldades encontradas e como a percepção do espaço muda sem a visão. Destacaram a importância em valorizar este sentido e ficar atento/a ao entorno.

Na atividade com a pedra, os/as participantes encontraram dificuldades. O primeiro percalço foi encontrar uma pedra que fosse adequada. O local era um misto de grama e terra, com muitas pedras, mas para realizar a atividade, a pedra não poderia ser nem muito pequena, nem muito grande e nem muito irregular. Ou seja, cada participante tinha que encontrar uma pedra peculiar. Fazer o movimento da pedra no saquinho com ar, sem derrubá-la, também não foi tarefa fácil. Porém, o grupo se empenhou e conseguiu realizar a prática.

Na atividade sobre a descrição de um elemento, o grupo todo teve dificuldade. Não conseguiram descrever adequadamente e os textos ficaram confusos, o que prejudicou encontrar o elemento escolhido.

Os porta-retratos foram feitos com entusiasmo e todos/as manifestaram muito apreço por essa atividade. Foi realizada com alegria, esmero e descontração. Localizaram a imagem escolhida, observaram de maneira diferenciada a imagem enquadrada e consideraram tudo muito bonito. Na sequência, fizeram *selfies* com os porta-retratos e compartilharam animadamente.

Sobre a mandala na natureza, houve preocupação e cuidado com a sua elaboração, buscando não quebrar nem arrancar nada da natureza, mas aproveitar o que estava disponível pelo chão. Ao final do encontro, N11 achou uma pequena pinha e identificou nela uma mandala da natureza. Veio me mostrar e observou os detalhes e a forma de uma mandala bem certinha. Sua alegria com a descoberta foi evidente. Despertou o olhar para o que havíamos discutido.

Poente

O grupo fez a sensibilização com muito dinamismo, com brincadeiras, experienciando individualmente as folhas, contando sobre o que sentia e estimulando os/as colegas a fazer a experiência, principalmente com as plantas amargas (muitas caretas nessa hora). P10 não conhecia *ora-pro-nobis*, manifestou ter gostado muito e comeu bastante.

A atividade com a máscara nos olhos não foi levada muito a sério. Alguns trios não respeitaram as orientações, tomaram atitudes inadequadas e tumultuaram a prática, alterando e interferindo a proposta inicial. Aproveitei o acontecido para fazer reflexões sobre educação da atenção, emaranhados, responsabilidade coletiva, mudanças de comportamento, interdependências e pertencimento.

Para a atividade com a pedra, houve uma participação mais efetiva. A dificuldade em encontrar uma pedra adequada foi similar à do grupo Nascente. P14 falou que nunca imaginou que seria tão difícil encontrar uma pedra. Ao fazer os movimentos com o saquinho plástico, alguns/mas aplicaram muita força, estourando-o. Um novo desafio para avançar com a atividade, aliado a Ingold (2012), quando afirma que as coisas vazam, estão em fluxo contínuo e seguir em frente envolve itinerar, ou seja, seguir e responder à medida que os fatos se desenrolam. Improvisamos a finalização da atividade com alguns saquinhos vazios.

O grupo Poente, assim como o Nascente, também teve dificuldade em fazer as descrições do elemento da natureza, prejudicando sua localização. P08 relatou que gostou muito do trabalho de Tom Lisboa - Polaroides Invisíveis - e procurou fazer tanto a descrição, como o cartão, dentro do formato da obra.

A atividade do porta-retratos transcorreu com entusiasmo. A produção dos porta-retratos foi feita com capricho e animação. Ao enquadrar a imagem, houve surpresa sobre o resultado e o convite aos/às colegas para que vislumbrassem como a imagem ficava dentro do porta-retrato. Assim como no grupo Nascente, fizeram *selfies* com os porta-retratos e compartilharam.

Nas reflexões sobre as mandalas na natureza, o grupo discutiu sobre as formas e cores e comeu os tomates e os limões que levei. As imagens de mandalas na natureza que foram apresentadas, provocaram espanto e descaso. A maioria do grupo gostou dos trabalhos e mostrou interesse pelos mesmos. P10 fez diversos comentários elogiosos a todas as obras, considerando formatos, cores e elementos utilizados. P05 falou que achava aquilo uma perda de tempo. Esse comentário me

remeteu a Merleau-Ponty (2013) quando afirma que a obra de arte contém, não apenas ideias, mas matrizes inesgotáveis de ideias. Ostrower (2007) argumenta sobre a seletividade ser um processo de economia que faz com que nos inteiremos daquilo que é suficiente e significativo para nós. O resto escapa à nossa atenção. Foi preciso mergulhar na ótica de P05 e buscar vislumbrar sua concepção de arte para os encontros seguintes.

P08 e P10 decidiram fazer suas mandalas individualmente, pois queriam passar pela experiência de produção com as próprias ideias. P08 declarou ter *amado* fazer a mandala na natureza, pois já havia desenhado uma mandala em papel, mas na natureza foi *diferente, muito legal*.

A dupla P14 e P04 achou um caramujinho seco em formato de mandala no meio das folhagens e, com entusiasmo, vieram me mostrar, pois o consideraram lindo e o colocaram no meio da sua mandala na natureza.

P05, que achou os trabalhos perda de tempo, fez a atividade em grupo.

Resumo do 3º encontro



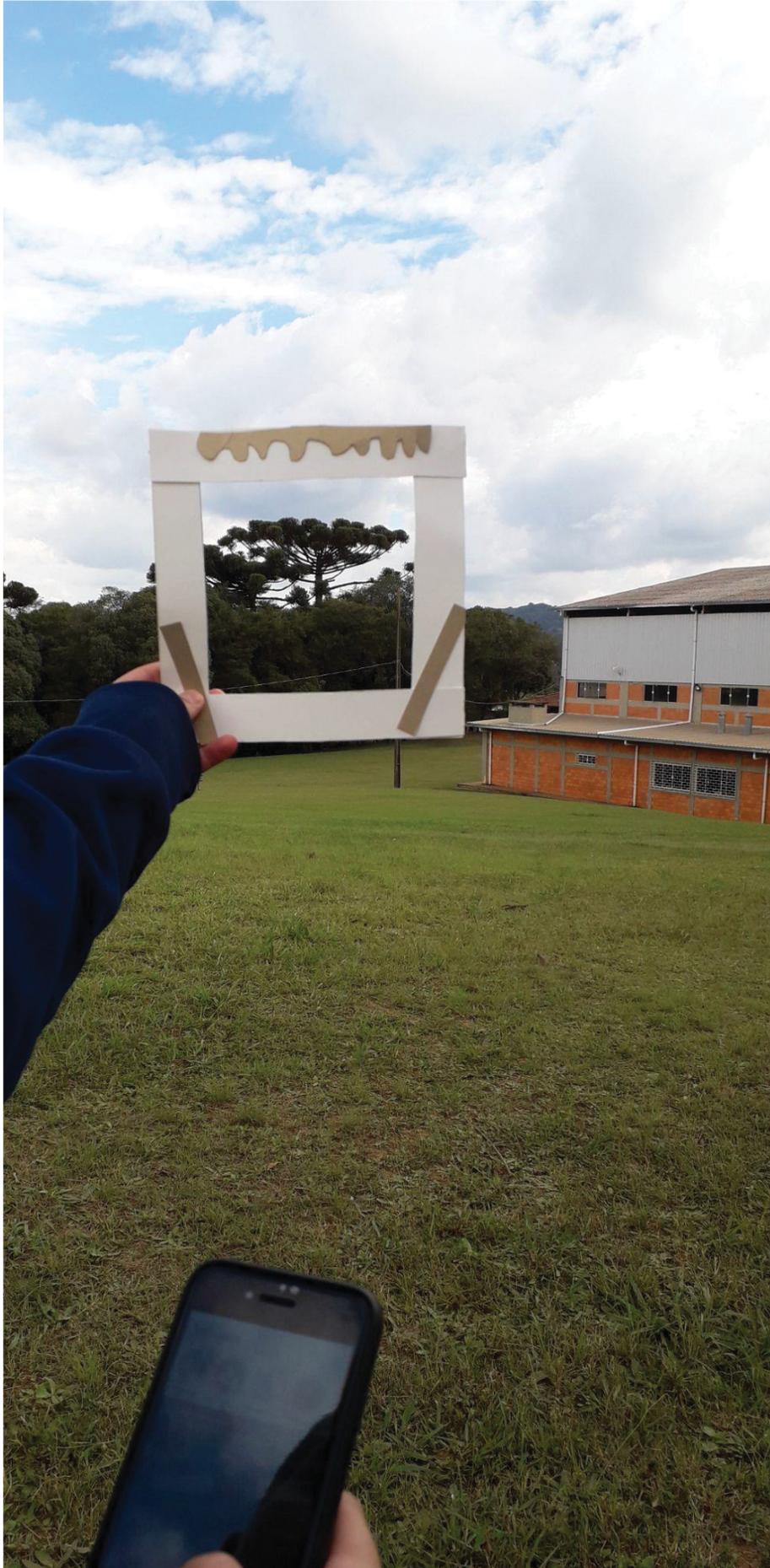






















4º Encontro - 19 de maio de 2023

- Tema: Lendas Indígenas³³
- Referencial Artístico:

Jaider Esbell - artista indígena da etnia Macuxi, foi indicado ao Prêmio PIPA³⁴ em 2016. Via na arte indígena um caminho para o despertar de uma nova consciência.

Tarsila do Amaral - foi uma importante artista brasileira do modernismo. Junto com os escritores Oswald de Andrade e Raul Bopp, fundou o Movimento Antropofágico³⁵.

Cadáver requintado - ou do francês *cadavre exquis*, foi criado na França pelo movimento surrealista e consiste em construir colaborativamente uma obra. Inicialmente se deu na literatura e posteriormente seguiu para o desenho e pintura. Um artista dá início à obra, oculta sua produção e encaminha para o próximo artista, ficando à mostra somente pequenas pistas para que este dê continuidade.

Em ambas as turmas

Iniciamos o encontro lembrando o que foi visto nos encontros anteriores, resgatando alguns conceitos, palavras-chave e conteúdos abordados. Com esse diálogo, o encadeamento para a o tema do dia foi viabilizado.

Iniciei discutindo arte indígena. Tal foi minha surpresa ao ouvir que não se lembravam de ter estudado arte indígena³⁶. Indaguei sobre algumas características da arte indígena e nenhum/a dos/as participantes lembrou de ter estudado. Como eu preparei o encontro entendendo que os/as participantes já tinham um conhecimento prévio da cultura indígena, precisei fazer um apanhado sobre a arte indígena e os materiais naturais, o contexto histórico, colonialismo, sobre arte e artefato

³³ Entende-se o termo “lendas” como narrativas cheias de sentido para os povos indígenas, que apresentam seu modo próprio de explicar e dar sentido a fenômenos diversos, integrando formas de produzir e manifestar conhecimento. Constituem-se como verdades para cada comunidade (Simas, Pereira, 2016).

³⁴ O Prêmio PIPA foi criado em 2010 pelo Instituto PIPA, para ser o mais relevante prêmio brasileiro de artes visuais. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/sobre-o-premio/>. Acesso em 16/07/2024.

³⁵ A Antropofagia foi um movimento que queria ‘engolir’ a cultura europeia vigente na época e transformá-la em algo brasileiro. Disponível em: <https://www.tarsiladoamaral.com.br/blank-1>. Acesso em 17/07/2024.

³⁶ Arte e cultura indígena estão presentes no Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP).

entrelaçados com as vivências e a ida desses trabalhos aos museus. A partir daí abordei o itinerário inverso. Os indígenas entraram em contato com os materiais prontos (telas, tintas, pinceis) e adentraram os museus e galerias com trabalhos mesclados, ou seja, a cultura presente nas imagens construídas com materiais atípicos. Apresentei o artista Jaider Esbell e mostrei algumas imagens de seus trabalhos (FIGURA 18). O artista trabalha com Arte Indígena Contemporânea e seu fazer artístico é entendido como uma voz estratégica para desvelar outras formas de existir.

FIGURA 18 - O EXPLORADOR - 2017 - JAIDER ESBELL



FONTE: Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/07/09/a-arte-indigena-contemporanea-como-armadilha-para-armadilhas/>. Acesso em: 12/08/2024.

Todas as reflexões sobre arte indígena e arte indígena contemporânea permearam as considerações para a sequência de atividades.

Atividade 1

A primeira atividade fundamentou-se em lendas indígenas e sua concepção como identidade cultural, e do folclore brasileiro. Levei textos impressos das lendas sobre o saci, curupira, gralha azul, erva mate, cuca, caipora, cataratas, João-de-Barro, Vitória-Régia, guaraná, mandioca, uirapuru e negrinho do pastoreio. Nos dois grupos, os/as participantes não conheciam a maioria das lendas. Apresentei os títulos dos textos e fiquei com a lenda da cuca, pois seria importante para a introdução da atividade prática. Cada participante escolheu um tema para ler. Após a leitura silenciosa, todos/as foram convidados/as a falar sobre a sua lenda, ou ler em voz alta. Após cada leitura ou explanação, houve um momento de reflexão sobre a relevância das lendas e sua importância para os povos como participante da identidade cultural e como forma de conhecimento. Os personagens protetores da floresta - curupira, caipora - se evidenciaram como forma de manifestação de valores. As discussões também permearam a concepção de como as lendas são significativas para destacar as diferentes crenças, costumes e cultura imbricadas na diversidade étnica, manifestando-se rica na manutenção de memórias e tradições. Fiz articulações com as reflexões de Krenak (2021) sobre o rio Doce, que para a etnia Krenak é o Watu, o avô, e as relações de parentesco com a natureza. Argumentei também sobre o rompimento da barragem de Brumadinho em 2019. Esse crime ambiental colocou o rio Doce em coma, ou seja, o avô dos Krenak em coma. Poucos participantes se recordaram do desastre, então, fiz uma breve exposição do acontecido. Foram considerações que emaranharam tradições com fatos contemporâneos e possibilitaram um olhar mais significativo sobre a importância das lendas para o entendimento de mundo das comunidades. Ao articular simbolismos com o meio, concebe-se a valorização do conhecimento tradicional, sua importância para as questões ambientais e o respeito e responsabilidade pelo mundo mais-que-humano. Sato e Passos (2009) afirmam que lendas e mitos são tentativas dos povos em entender a natureza. Revisitar historicamente e culturalmente essas lendas, propicia o entendimento sobre valores e cooperação, visto que muitos dos 'seres lendários' são protetores da natureza ou desvendam fenômenos sociais, tornando-se aliados preciosos para a educação ambiental.

Na sequência, apresentei a imagem da obra de Tarsila do Amaral - A Cuca - (FIGURA 19) como referência para a atividade. Após uma explanação sobre a artista e seus trabalhos, a Semana de Arte Moderna e o Movimento Antropofágico, solicitei

que fizessem a reprodução individual de uma das lendas que havíamos discutido (não necessariamente a que havia escolhido inicialmente) por meio de desenho. Disponibilizei papel A3, canetinhas, giz de cera, giz pastel oleoso e lápis de cor para a realização do trabalho.

FIGURA 19 - A CUCA - 1924 - TARSILA DO AMARAL



FONTE: Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1618/a-cuca>. Acesso em: 12/08/2024.

Tornou-se uma atividade prazerosa, com os/as participantes dos dois grupos lembrando programas de televisão que traziam personagens lendários em seus episódios e cantando musiquinhas correlatas.

Atividade 2

Para esta atividade, a referência foi o cadáver requintado, mas de maneira mais simplificada. Propus a cada grupo a criação de um protetor para a floresta da escola, lembrando dos personagens das lendas, emaranhadas nas vivências. Os grupos

fizeram diversas sugestões sobre a identidade desse protetor e suas ações. A partir daí, entreguei uma folha de papel colorido para cada participante e disponibilizei lápis e canetinhas. Sugeri que elaborassem uma imagem para esse protetor. Dei cinco minutos para iniciarem os desenhos e a partir daí, a cada dois minutos solicitava que passassem a folha para o/a colega da direita, até que o seu trabalho inicial retornasse para suas mãos. A cada troca, davam continuidade ao desenho recebido, fazendo intervenções e construindo colaborativamente os personagens.

Ao término da rodada, mostrei para cada turma as imagens construídas, o que causou muita risada. Nenhum/a participante gostou do resultado de seu desenho, alegando que não era isso que tinha como ideia quando iniciou o trabalho. Houve alegria na criação e decepção pelas intervenções. Foi o momento de abordar as intervenções positivas e negativas que acontecem no meio ambiente e refletir sobre como os povos originários devem se sentir quanto a isso. Por votação, foi feita a escolha de um único desenho do personagem como protetor da floresta da escola e também o seu nome.

Atividade 3

Como atividade final fizemos reflexões sobre os protetores reais das florestas. Apresentei imagens de Chico Mendes, Dorothy Stang, Bruno Pereira e Dom Phillips. Evidenciei as lutas de cada ativista, seus tempos históricos e os interesses envolvidos. Encerrei o encontro com imagens dos Yanomamis em situação de crise humanitária. Tanto os assassinatos de Bruno Pereira e Dom Phillips, quanto a tragédia envolvendo os Yanomamis, ocuparam os noticiários em 2022/2023, não se distanciando muito do cenário vivido pelos/as adolescentes, portanto, uma história recente. Assim, aproximei todas as discussões do encontro com a importância da equidade e do cuidado com o mundo mais-que-humano e do interesse pelo tema.

Nascente

Na primeira atividade houve interesse e envolvimento do grupo. Fizeram comentários proveitosos sobre as lendas e identificaram a importância dessas narrativas. Na elaboração do desenho, o grupo ficou muito concentrado, apresentando resultados criativos. Ostrower (2007) argumenta que quando o indivíduo mostra interesse e entusiasmo por certas questões, a imaginação criativa flui.

A segunda atividade foi mais descontraída. O protetor da floresta da escola do grupo Nascente recebeu o nome de Tunico (FIGURA 20). As atribuições do Tunico ficaram mais voltadas ao lixo. O personagem revida quando alguém joga lixo no chão, ou seja, joga o lixo de volta na pessoa e distribui sementes para quem protege o meio ambiente. O vento, o barulho das folhas e sons diferentes na natureza podem ser indícios de sua presença.

FIGURA 20 - TUNICO



FONTE: a autora (2023)

Na atividade três, manifestaram desconhecimento sobre Chico Mendes e Dorothy Stang. Lembraram vagamente de Bruno Pereira e Dom Phillips e das notícias sobre os Yanomamis, manifestando tristeza com os acontecimentos.

Poente

Para a primeira atividade, o grupo Poente também manifestou interesse e entusiasmo. Conversaram sobre as lendas que já conheciam e algumas confusões que faziam entre os personagens. Na elaboração dos desenhos, houve muita

preocupação com a representação fiel à lenda e comentários sobre os trabalhos dos colegas (feio/bonito, parece/não parece).

A segunda atividade foi mais desorganizada. O entendimento das lendas e do protetor da floresta da escola foram vinculados a interesses particulares, como clubes de futebol (FIGURA 21). Os/as participantes não simpatizaram com nenhum desenho e escolheram, na concepção do grupo, o 'menos pior'. Deram o nome de Trolzinho para o personagem e suas características estão voltadas à preocupação com o lixo. P06 recordou as festas que acontecem na escola e como papéis, copos e latinhas ficam espalhados pelo chão. A particularidade do Trolzinho é hipnotizar as pessoas que jogam lixo no chão com um canto que gera conscientização.

FIGURA 21 - TROLZINHO



FONTE: a autora (2023)

Na terceira atividade houve discussões e reflexões. O grupo manifestou já ter ouvido falar de Chico Mendes, Dorothy Stang, Bruno Pereira e Dom Phillips e fizeram alguns comentários pertinentes. Ao observar as imagens dos Yanomamis, P14 lembrou da visita que fez ao Museu do Holocausto e fez algumas relações. O grupo

também fez menção ao Museu da Vida, que é uma iniciativa da Pastoral da Criança. Lembraram de Zilda Arns e seu trabalho com crianças em situação de desnutrição. Foram articulações que extrapolaram as discussões iniciais, expandindo o entendimento para outros fenômenos, sem abandonar o contexto.

Resumo do 4º encontro









5º Encontro - 26 de maio de 2023

- Tema: Ativismo
- Referencial Artístico:

Amy Sharrocks - artista inglesa que trabalha com arte colaborativa. Muitas de suas obras questionam as construções e a vida urbana.

Banksy - Banksy é o pseudônimo de um artista britânico. Mundialmente conhecido, sua arte urbana envolve críticas políticas e sociais. Não se conhece muito sobre sua verdadeira identidade e isso faz parte de sua arte.

Brígida Baltar - foi uma artista pioneira na escultura transitória. Nascida no Rio de Janeiro, sua obra tem em seu cerne materiais naturais, instigando memórias, sensações e afetividade.

Eduardo Kobra - artista paulistano, é um dos mais reconhecidos artistas da arte muralista. Trabalha com cores fortes e contrastantes e possui predileção por temas históricos, resgatando a importância dos lugares e pertencimento dos seus habitantes.

Eduardo Srur - premiado artista paulistano independente. Trabalha com várias linguagens visuais, destacando-se nas intervenções urbanas, especialmente ligadas às questões ambientais.

Georges Braque - foi um artista francês que, junto com Picasso, fundou o Cubismo, um dos mais importantes movimentos da Arte Moderna.

Mundano - nascido em São Paulo, o artista é reconhecido internacionalmente por seu ativismo por meio do *grafitti*. Seus trabalhos questionam temas como a preservação ambiental e os direitos humanos.

Pablo Picasso - artista plástico espanhol, é considerado um dos mais importantes nomes da arte do século XX. Junto com Braque, fundou o Cubismo, que com a geometrização e fragmentação das formas, abandona a perspectiva e o uso do claro-escuro.

Em ambas as turmas

Iniciamos o encontro fazendo reflexões sobre o tema anterior, encadeando ativismo e juventude. Trouxe para os grupos textos sobre oito jovens ativistas, com

uma sucinta biografia e o relato de suas trajetórias³⁷. São jovens brasileiros de faixas etárias e pautas diversas. Fizemos a leitura desses textos, considerando os contextos regionais, aproximando da nossa realidade local e ponderando a importância da família, da escola e da territorialidade. O conceito de territorialidade para essas discussões se alinha à Saquet e Briskievicz (2009) quando afirmam que trata-se de um movimento de relações sociais, que podem ser tanto políticas, econômicas e culturais, de indivíduos ou grupos. Corresponde às atividades cotidianas e construção da identidade, influenciadas pela história e geografia do lugar. Ambos os grupos mostraram interesse pelos os jovens ativistas, percebendo a importância das ações, independentemente da idade.

Apresentei imagens de obras de artistas considerados ativistas por seus trabalhos que se articulam com temas contemporâneos e fazem denúncias, questionamentos e provocações pela arte. O desenho de Banksy (FIGURA 22) no período da pandemia de covid 19, homenageando profissionais de saúde e o trabalho de Kobra sobre um cilindro de oxigênio (FIGURA 23), também no mesmo período, tendo como mensagem a importância da vida, trouxeram à tona discussões importantes sobre saúde pública. Os/as adolescentes vivenciaram a pandemia e fizeram comentários sobre o assunto.

FIGURA 22 - QUEM VIRA O JOGO - 2020 - BANKSY



FONTE: Disponível em: <https://www.banksy.co.uk/in.html>. Acesso em: 28/08/2024.

³⁷ Disponível em: <https://lunetas.com.br/jovens-ativismo-ambiental/>. Acesso em 28/08/2024.

FIGURA 23 - RESPIRAR - KOBRA



FONTE: Disponível em: <https://www.eduardokobra.com/projeto/52/respirar-130-m>. Acesso em: 28/08/2024.

Os trabalhos dos artistas Eduardo Srur (FIGURA 24) e Mundano (FIGURA 25) foram relacionados às questões ambientais. Fizemos aproximações com problemas ligados à poluição das águas de maneira geral e mais especificamente do município, especialmente pelo fato de Campo Magro estar localizado sobre o aquífero Karst³⁸.

³⁸ O Aquífero Karst constitui um importante manancial subterrâneo do Estado do Paraná, utilizado para o abastecimento público dos municípios situados na porção norte da Região Metropolitana de Curitiba. Disponível em: <https://site.sanepar.com.br/sustentabilidade/monitoramento-karst>. Acesso em 03/09/2024.

FIGURA 24 - CAIAQUES - 2006 - SRUR



FONTE: Disponível em: <https://www.eduardosrur.com.br/intervencoes/caiaques>. Acesso em: 03/09/2024.

FIGURA 25 - SEM TÍTULO - 2018 - MUNDANO



FONTE: Disponível em: @mundano_sp. Acesso em: 03/09/2024.

Os/as participantes desconheciam o aquífero Karst. Fiz uma explanação sobre o tema, apresentei mapas do município e do aquífero. Nas discussões, fui emaranhando com a importância da água não apenas para o município e seres

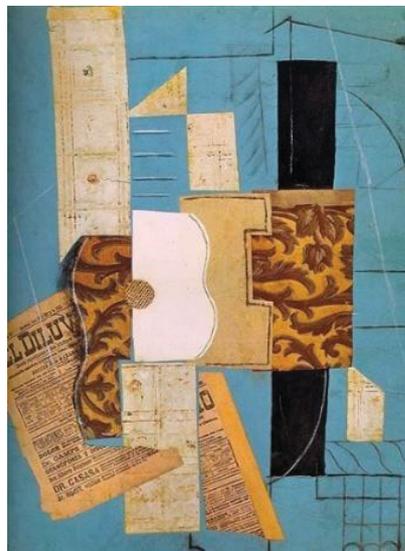
humanos, mas para o mundo mais-que-humano. Abordei Krenak (2021) quando argumenta que não há uma separação entre Terra e humanidade e afirma que tudo se constitui natureza. A importância de não se distanciar da natureza e de sentir-se pertencente ao lugar também foi incluída nas discussões.

Ambos os grupos mostraram interesse pelos jovens ativistas, percebendo a importância das ações, independentemente da idade. Consideraram toda ação em prol do meio ambiente como positiva e que a juventude tem um papel significativo na sociedade. Com relação aos artistas apresentados, reconheceram a arte vinculada ao cotidiano, não apenas para observação, mas atuante.

Atividade 1

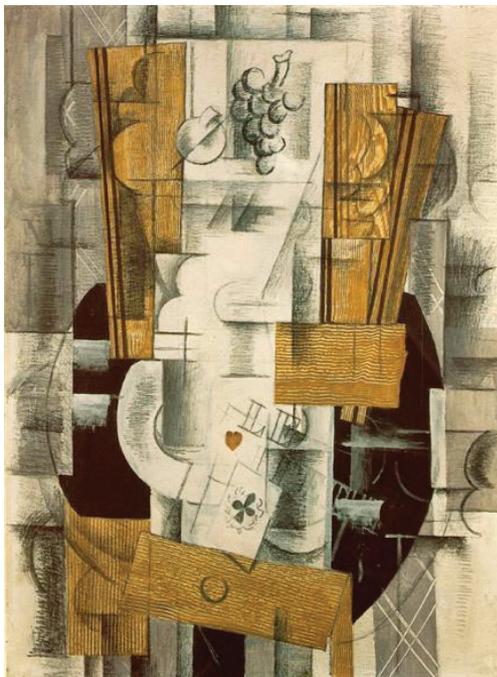
Para a primeira atividade, iniciei abordando o Cubismo³⁹, o contexto histórico e suas características, principalmente a fase do cubismo sintético, com a utilização de cores vivas e fortes e colagens. Trouxe imagens de obras de Picasso (FIGURA 26) e Braque (FIGURA 27) e também imagens de colagens virtuais, feitas por programas de computador, mostrando outras possibilidades para essa técnica.

FIGURA 26 - A GUITARRA - 1913 - PICASSO



FONTE: Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/pablo-picasso/the-guitar-1913>. Acesso em: 03/09/2024.

³⁹ O Cubismo foi uma vanguarda artística europeia caracterizada pelo uso de formas geométricas, representando as partes do objeto no mesmo plano. Passou por três fases: Cezannista, Analítica e Sintética.

FIGURA 27 - *FRUIT DISH* - 1913 - BRAQUE

FONTE: Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/georges-braque/fruit-dish-1913>. Acesso em: 03/09/2024.

A partir dessas considerações, solicitei que fizessem uma colagem relacionada ao município e à água. Levei diversas revistas para que escolhessem imagens e palavras e entreguei uma folha de papel vermelho para servir de suporte. Perguntei o que a cor vermelha poderia simbolizar e palavras relacionadas com atenção, cuidado e alerta foram surgindo. Expliquei que a intenção do suporte vermelho era chamar a atenção para as questões relacionadas à água do município. A partir daí, a criação era livre. Depois de todas as colagens prontas, conversamos sobre o trabalho de cada um/a, compartilhando as propostas.

Atividade 2

A segunda atividade foi fundamentada no museu da água de Amy Sharrocks (FIGURA 28). Trata-se de um museu itinerante que convida as pessoas a doarem água, acompanhada de histórias. É um chamado a refletir sobre esse líquido, seus usos e as questões políticas e financeiras que abrangem os recursos hídricos.

FIGURA 28 - MUSEU DA ÁGUA - AMY SHARROCKS



FONTE: Disponível em: <https://www.artsadmin.co.uk/project/museum-of-water/>. Acesso em: 03/09/2024.

A artista propõe indagações sobre a água, se bebe da torneira, se pula em poças e pergunta sobre que água você vai manter. Fiz essas indagações aos/às participantes e refletimos sobre o valor da água. Em seguida, solicitei que cada participante colocasse dentro de um recipiente um pouquinho de sua água (a maioria levava garrafinhas com água e quem não tinha sua própria garrafinha, pegou na torneira). Enchemos o recipiente e o fechamos como um guardado precioso. Na sequência, cada participante escreveu alguma história, memória ou mensagem sobre a água num pedaço de papel.

Atividade 3

A atividade seguinte consistiu numa performance e teve como referência os trabalhos da artista Brígida Baltar⁴⁰. Com uma trajetória que buscava a evocação do imaterial, a artista trabalhava com a tensão entre o ver e o não ver, a efemeridade e as possibilidades místicas. Nessa concepção, fomos ao bosque para soltar bolinhas de sabão. Entreguei para cada participante um copinho e solicitei que escrevessem

⁴⁰ Disponível em: <https://brigidabaltar.com/pt/obras/>. Acesso em: 03/09/2024.

nele uma palavra que gostariam de perceber mais no mundo. Em seguida, entreguei um canudinho e coloquei detergente biodegradável nos copinhos. O simbolismo foi de soltar, por meio das bolinhas de sabão, as palavras escolhidas e escritas nos copinhos, para que se espalhassem pelo mundo afora, fossem acolhidas e vivenciadas por todos/as. Após a realização da performance, os copinhos e canudinhos foram recolhidos para serem encaminhados à reciclagem e essa informação foi passada para os grupos

Nascente

A atividade de colagem ficou mais vinculada ao formato do mapa de Campo Magro. A presença de imagens de árvores e bosques foi predominante e as discussões foram voltadas para a preservação.

Na atividade de cada um/a colocar um pouco de água no recipiente, tiveram o cuidado para que desse espaço para todos/as e pediram para que eu colocasse um pouco da água da minha garrafa também. Fui incluída na ação, como participante. Na atividade de colagem, N11 utilizou a imagem de uma joaninha. Quando estavam colocando a água no recipiente, uma joaninha apareceu e N11 considerou animadamente que ela veio por sua causa. Na escrita sobre a água, destaco N14, que escreveu sobre a importância da água filtrada para beber e cozinhar e depois esfregou vigorosamente o papel na terra.

A atividade com bolinhas de sabão foi uma surpresa. Considerei que todas/as já haviam soltado bolinhas de sabão em determinado momento da vida, mas alguns nunca haviam feito isso e tiveram muita dificuldade. Precisei orientar individualmente e os colegas que sabiam soltar as bolinhas também tentaram ajudar, mostrando na prática como fazer e mesmo assim, alguns não conseguiram soltar bolinhas, apenas umas espuminhas. Foi uma atividade agradável, sem cobranças, apenas colaborações e com exploração de diversos acontecimentos durante a prática para reflexões sobre o tema do encontro. Krenak (2021) argumenta sobre habitar o planeta compartilhado de forma tão especial em que tudo ganha sentido. Haraway (2023) versa sobre ajudar a florescer e construir condições para a continuidade com alegria.

Foi maravilhoso observar~experienciar os/as participantes performando o mundo, cada um/a com sua maneira própria de sentir, tendo a imaginação flutuando e criando mundos possíveis (Duarte Jr. 1985). Consistiu numa experiência estética repleta de sentido, de emoção, de diversão, de compartilhamento de saberes e de

correspondência (Ingold, 2016) com o ambiente, com a leveza das bolinhas, com suas cores, com o seu explodir e com as espuminhas que caíam rapidamente ao chão.

Poente

As colagens da primeira atividade foram mais voltadas à alimentos. P02 e P06 fizeram colagens semelhantes com romã em forma de coração. Quando aproximei as duas colagens, elas pareciam complementares. P05 e P14 fizeram trabalhos muito semelhantes nos recortes e montagens, mas com propósitos distintos. Aproveitei esses trabalhos para abordar questões sobre compromisso e cuidado, afetividade e correspondência (Ingold, 2016).

Na atividade sobre a água, os escritos se mostraram infantilizados, sem reflexões sobre cuidado e preservação. Ao encher a garrafinha com água, tomaram a cautela para que todos/as colocassem um pouquinho de suas águas, mas não pediram para eu colocasse da minha garrafa. P05 comentou que a água da escola vem de um poço e por isso enche sua garrafinha na torneira. Se fosse água 'da rua', ou seja, tratada pela empresa responsável no Estado, não teria coragem de beber.

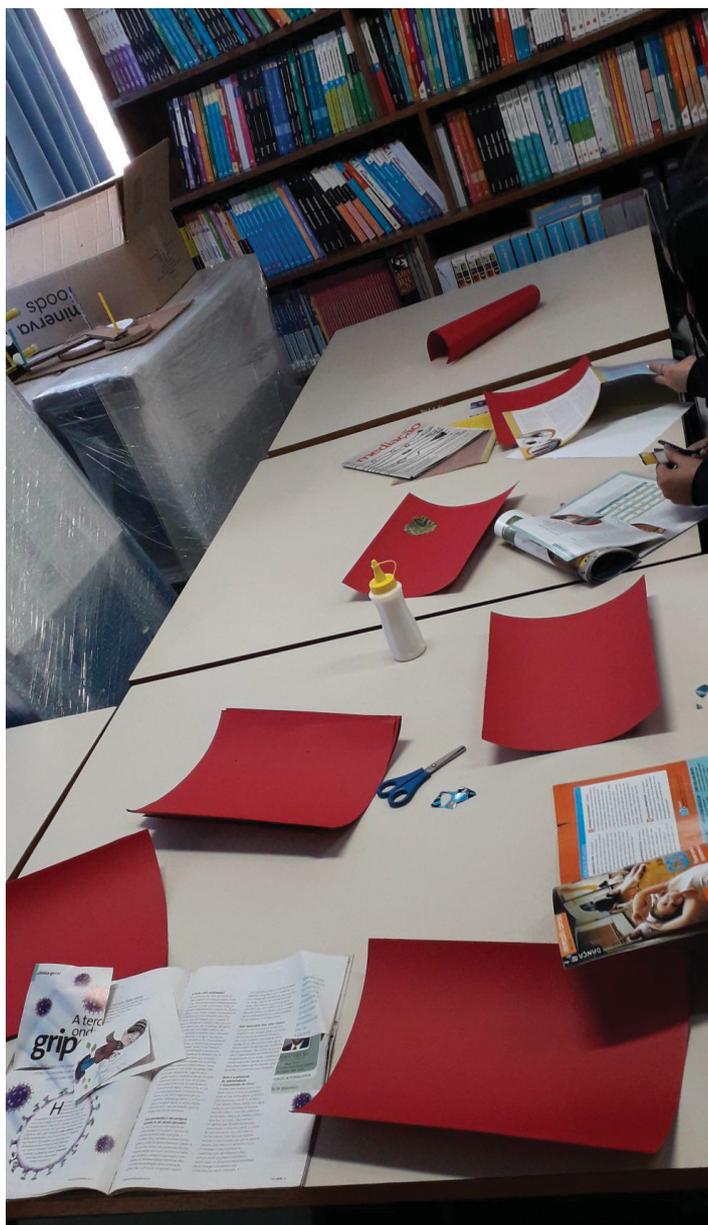
Ao explicar a atividade com bolinha de sabão, P10 perguntou sobre o detergente. Expliquei sobre o mesmo ser biodegradável e P05 comentou: *você acha que a Sonia traria alguma coisa para prejudicar a natureza?*” Lembrei de Freire (2016) quando aborda a coerência entre falar, escrever e fazer. Como no grupo Nascente, muitos participantes nunca haviam soltado bolinhas de sabão. Também tiveram dificuldades e alguns participantes não conseguiram soltar. Porém, aproveitaram para brincar com as palavras escritas nos copinhos, dizendo que o 'amor' não vai se espalhar e que a 'liberdade' está presa.

Copinhos de iogurte

As escolas estaduais do Paraná oferecem lanches na entrada e saída das aulas, além da alimentação no horário de recreio. Nesse dia, o lanche de saída foi um copinho de iogurte industrializado. Quando estava indo embora, encontrei um copinho de iogurte vazio no chão do pátio, próximo a P02 e P06 que estavam reunidos com outros estudantes. Fiz um desafio sobre quem juntaria o copinho e colocaria na lixeira. Ambos começaram a jogar a culpa um no outro pelo copinho no chão (foi um deles quem jogou no chão e eu não sabia disso). Então, juntei o copinho, joguei na lixeira (que estava bem próxima) e falei brevemente sobre a importância de pequenas ações

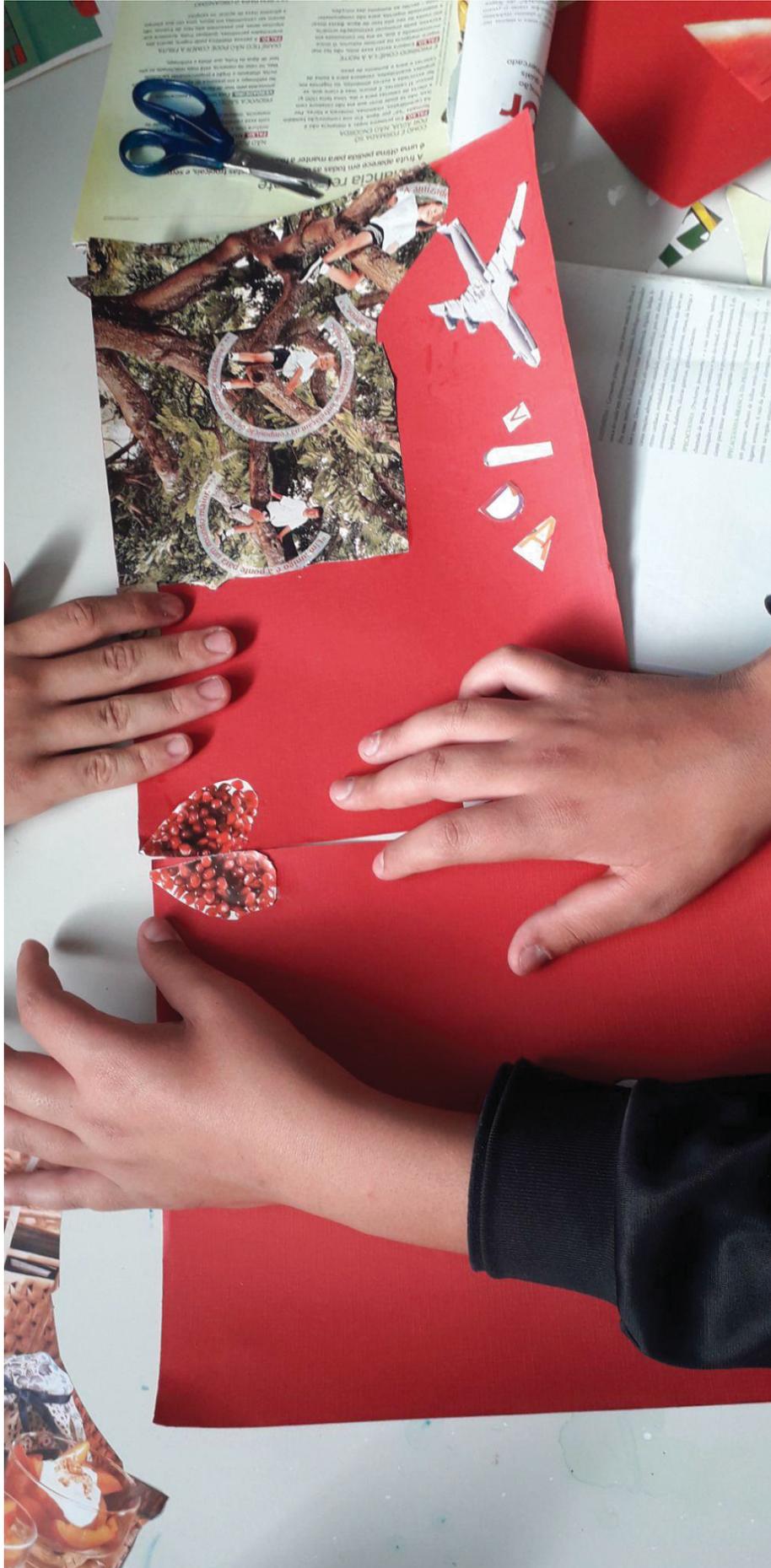
de cuidado e que não era tão difícil. Ambos concordaram ‘meio sem graça’. Fui embora e no caminho para casa lembrei da história de João e Maria⁴¹, quando marcam o caminho com pedrinhas e miolo de pão. O caminho da escola estava marcado com copinhos de iogurte.

Resumo do 5º encontro

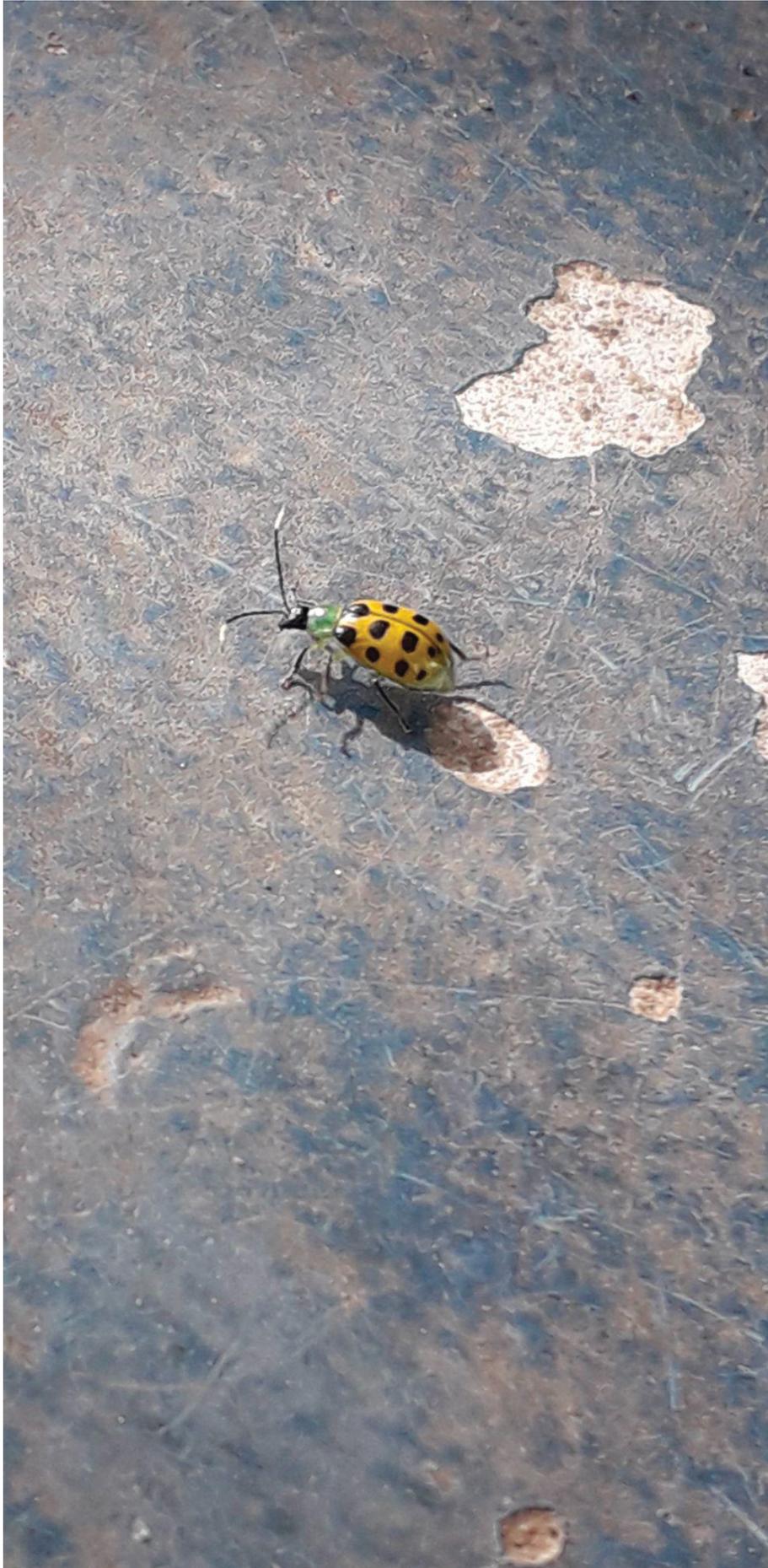


⁴¹ Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-primim/livros/versao_digital/joao_e_maria_versao_digital.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/conta-primim/livros/versao_digital/joao_e_maria_versao_digital.pdf). Acesso em 16/09/2024.

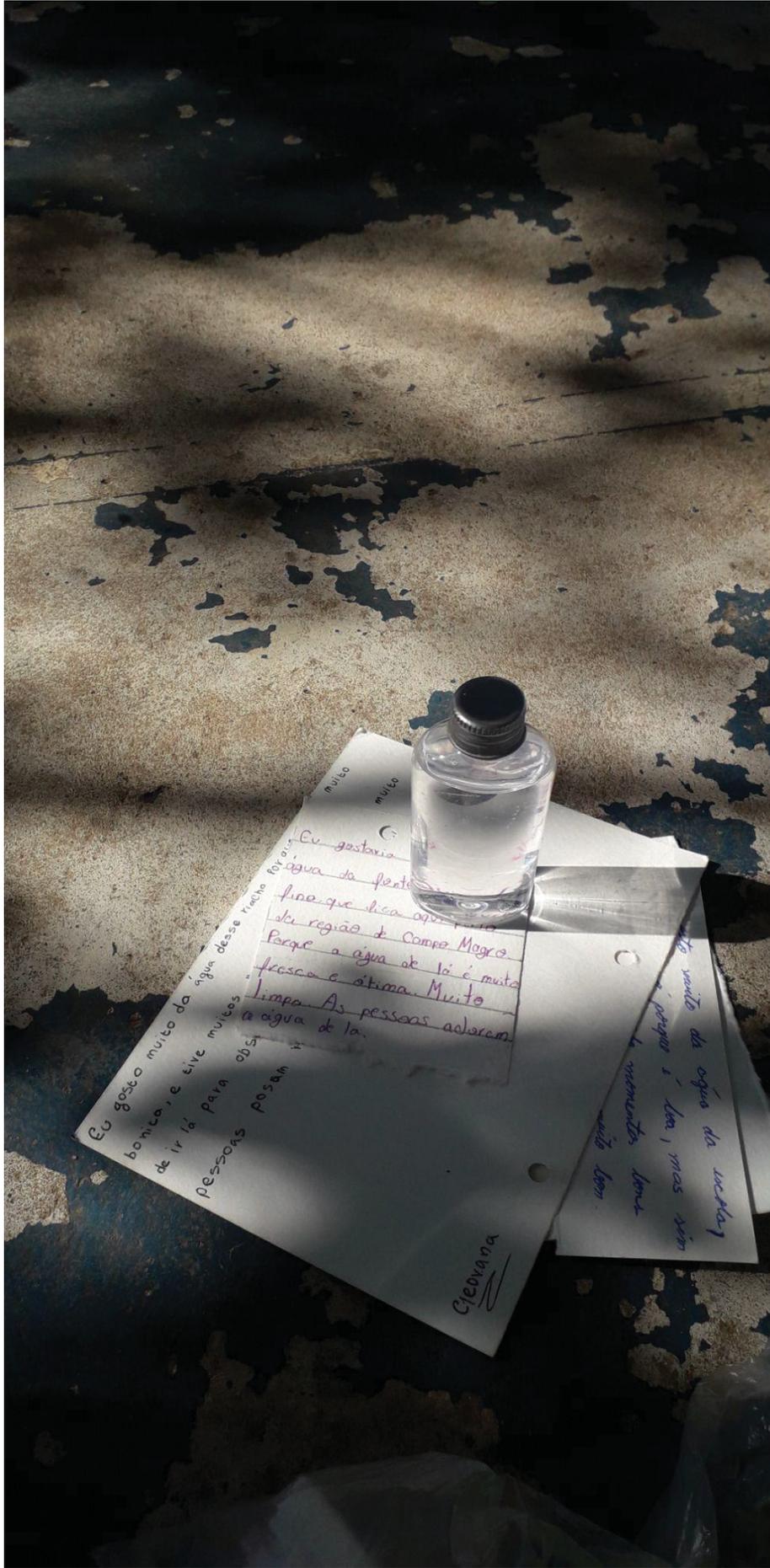










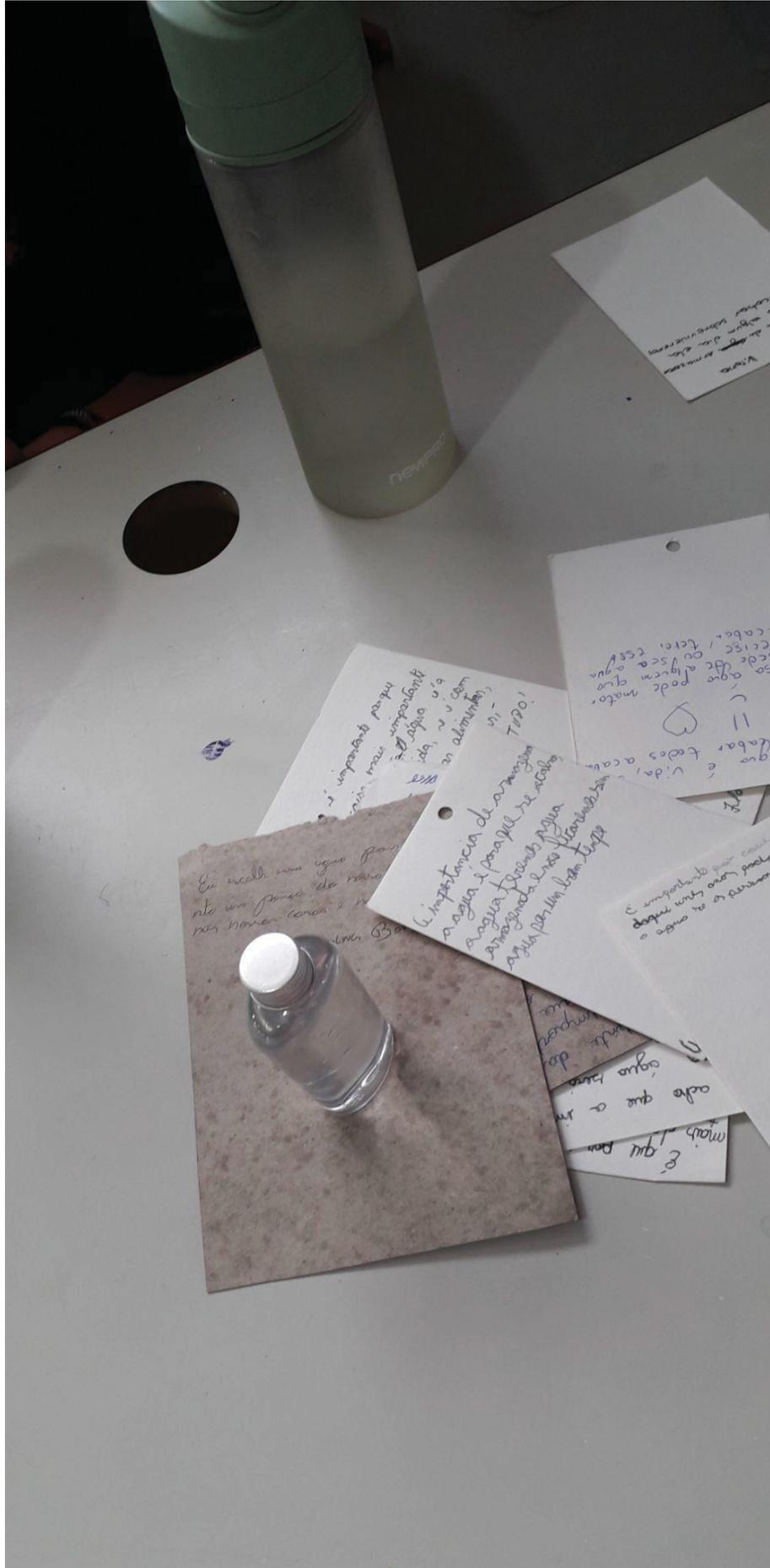


Eu gosto muito da água desse trecho
bonica, e tive muitos
de ir lá para obs
pessoas posam
muito

Eu gostaria
de água da fonte
fina que fica aqui
da região de Campo Magro
Porque a água de lá é muito
fresca e ótima. Muito
limpa. As pessoas adoram
a água de lá.

Cleovana

Eu gosto muito da água da cachoeira,
é porque é boa, mas sem
momentos, tem
muito bom.













6º Encontro - 02 de junho de 2023

- Tema: Contando Histórias
- Referencial Artístico:

Salvador Dalí - pintor espanhol pertencente ao surrealismo, grupo da vanguarda artística europeia. O surrealismo tinha como característica, entre outras, o pensamento livre e a valorização do inconsciente.

Jaume Plensa - escultor espanhol, realiza trabalhos de grandes dimensões que exigem a participação de diversos profissionais para sua efetivação.

Em ambas as turmas

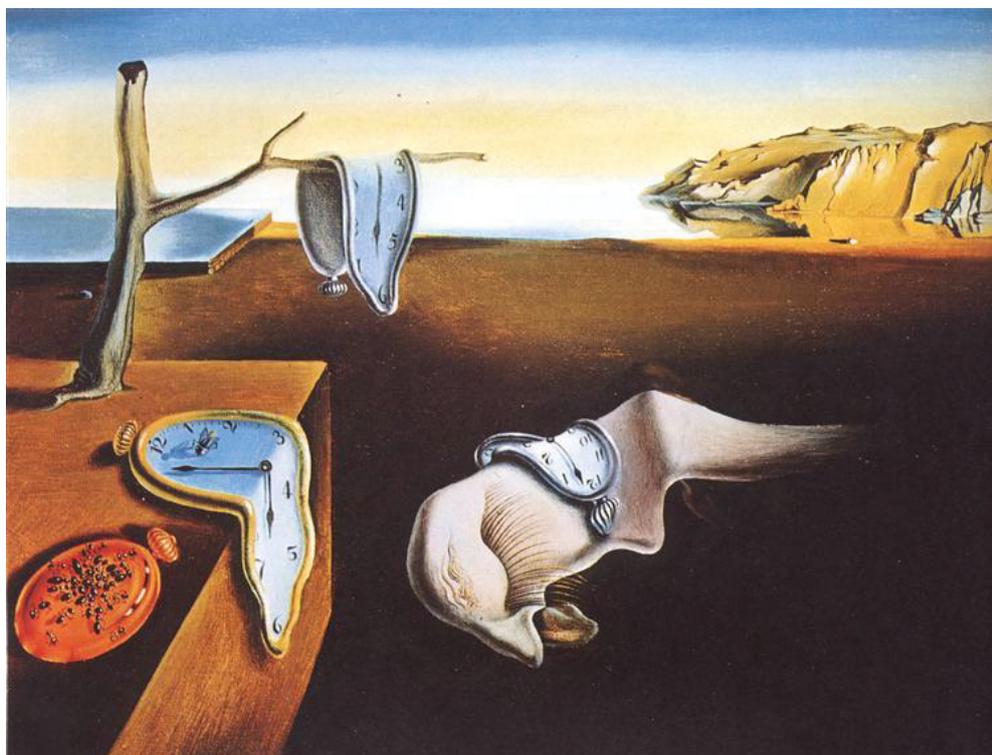
Iniciei a oficina abordando o encontro anterior, perguntando se conheciam a história de João e Maria e fiz a relação com os copinhos de iogurte. Refletimos sobre responsabilidade e cuidado e a possibilidade criar condições de continuidade, de encontrar modos significativos de viver (Haraway, 2023). O caminho marcado com copinhos de plástico não se tratava de uma história com final feliz, como a de João e Maria. Na sequência, argumentei sobre os passos que se seguiriam para a finalização da oficina. Em ambas as turmas houve apelo para que a oficina continuasse até o fim do ano, que fosse um projeto permanente, entre outras sugestões. Foi um *feedback* positivo sobre os trabalhos até aquele momento.

Vinculando com as lembranças do encontro anterior, apresentei diversas notícias sobre o meio ambiente (ANEXO 3). Solicitei que formassem duplas e assim fizessem a leitura de uma notícia. Em seguida, fomos conversando sobre o que foi lido, vinculando com memórias. Perguntei se lembravam, em algum momento, de já ter ouvido alguma das notícias. Solicitei que ‘buscassem na memória’, informações semelhantes. Foram surgindo diversas lembranças, tanto de noticiários como de fatos acontecidos na região. Perguntei, então, o que é memória? Sem adentrar explicações científicas, abordei questões sobre o armazenamento e recuperação de informações adquiridas por experiências vivenciadas, percebido quanto podem se converter em algo corriqueiro, como no caso das notícias, ao ponto de parecer que não se trata de notícia nova. As configurações de mundo se repetindo e a memória se acomodando. Krenak (2021) afirma que o imaginário coletivo foi sendo retocado durante várias gerações até uma identificação confortável, uma memória agradável, um estado de prazer em relação à Terra. Sair desse estado de negação para o compromisso com o mundo mais-que-humano exige coragem. Requer novas formas de olhar o mundo, se

comprometer com ele, tomar outras direções possíveis e construir memórias singulares. A partir dessas memórias, novas Histórias possam ser construídas, vivenciadas e contadas.

Na sequência dessas discussões, abordei o trabalho de Salvador Dalí, *A Persistência da Memória*⁴² (FIGURA 29) levantando questões sobre o que percebiam da imagem, o que ela provocava e se o título do trabalho fazia juz à imagem.

FIGURA 29 - A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA - 1931 - DALÍ



FONTE: Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/salvador-dali/a-persistencia-da-memoria-1931>. Acesso em: 16/09/2024.

As discussões permearam a repetição, o acostumar com as coisas e a rotina. As coisas 'escorrendo' pelo tempo, reiniciando dia após dia, sem o interesse pela mudança. Questionei sobre a reatualização dos acontecimentos sem se prender ao passado e a busca por desvelar novos horizontes para além daqueles ao qual estamos acostumados.

⁴² Não houve discussões sobre o movimento artístico surrealista, nem leitura de imagem. A abordagem caminhou pelo título da obra, articulando com os relógios derretidos.

Atividade 1

Após as discussões, a atividade proposta foi criar e montar um quebra cabeça, baseando-se na obra de Dalí. Recortei uma imagem da obra em doze pedaços de 10x10 cm e distribuí para o grupo. Alguns/mas ficaram com dois pedaços. Preparei retalhos no tamanho de 16x16 cm de juta colada em papel e distribuí da mesma forma. Os/as participantes foram convidados a copiar, no pedaço de juta, a imagem do quadrado que receberam, referente ao trabalho de Dalí. Os materiais para essa atividade foram naturais: carvão, areia, serragem, pedrinhas, folhas. Após a colagem dos elementos na juta, solicitei que montassem o quebra-cabeça, lembrando a imagem de referência. Inicialmente, sem a obra de Dalí, tiveram dificuldade na montagem, mas se aproximaram bastante. Quando montei a imagem original, conseguiram identificar os erros e organizar corretamente o quebra-cabeça. As reflexões caminharam pelas ações individuais (montagem de cada peça) e ações coletivas (montagem do quebra-cabeça), a aproximação com a natureza (elementos naturais), a novidade (quebra cabeça singular) e a experiência (novas memórias).

Atividade 2

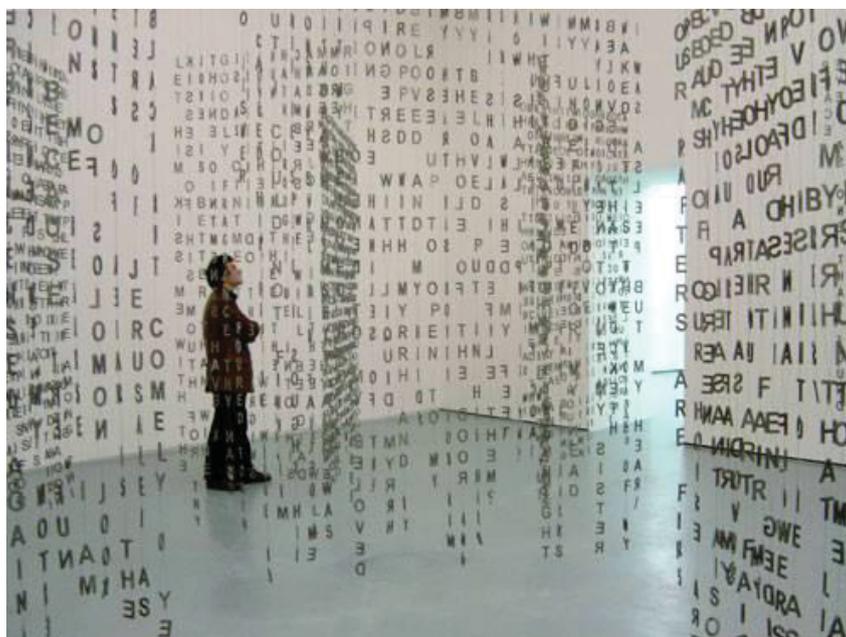
A segunda prática foi uma caminhada pelo pátio (Nascente) e bosque (Poente) da escola. Solicitei que olhassem para tudo como se fosse novidade. Que procurassem lugares onde o Tunico e o Trolzinho pudessem dormir, se esconder, brincar e com o que poderiam se alimentar. Payne e Wattchow (2009) realizaram a busca por gnomos como estratégia pedagógica em um programa de educação ambiental da Monash University, Melbourne, Austrália. Os autores desenvolvem atividades de uma pedagogia lenta (*slow pedagogy*) que permite ficar mais do que um breve tempo no lugar, mas adquirir seus significados. Para Iared (2017), caminhar proporciona uma experiência mais espontânea e os sons, texturas, cheiros, fazem parte da caminhada e a materialidade do mundo mais-que-humano é testemunhada. Observar atenta e tranquilamente o bosque, poderia conceder a descoberta de coisas que talvez estivessem por ali no dia-a-dia, mas que nunca perceberam.

Atividade 3

Essa atividade foi pautada no trabalho de Jaume Plensa (FIGURA 30). O artista possui vários trabalhos com letras de aço penduradas como cortinas. Dá para ler

verticalmente as palavras e tocá-las, produzindo sons. Uma experiência artística que provoca sensações e memórias.

FIGURA 30 - SONG OF SONGS - 2006 - JAUME PLENSA



FONTE: Disponível em: <https://artmap.com/elongnewyork/exhibition/jaume-plensa-2006>. Acesso em: 23/09/2024.

Solicitei que os/as participantes construíssem um móbile (nenhum dos grupos sabia o que era um móbile). Levei uma tira de madeira com furos, papéis e barbante. A concepção era de que escrevessem em três papéis separadamente, uma memória passada (de infância), uma memória recente (do encontro) e uma memória futura, ou seja, uma antecipação de algo que gostaria de ter na memória quando fosse adulto/a. Todas as opções deveriam estar relacionadas ao meio ambiente.

Após a escrita, orientei para que dobrassem os papéis ao meio, formando um triângulo e entreguei um furador para que fizessem furos em duas pontas opostas para amarrarem os barbantes. Em seguida, deveriam colocar cada linha com as três memórias em um dos furos da madeira, deixando-a pendurada. A tira de madeira estava pendurada em uma árvore e as linhas foram sendo colocadas uma a uma, formando o móbile.

Incentivei para que compartilhassem as memórias escritas. Fizemos reflexões sobre a construção de memórias. No caso das memórias recentes, discutimos especialmente sobre as experiências nos locais de natureza da escola. As memórias

passadas, em sua maioria, foram voltadas a brincar na natureza e subir em árvores na casa de familiares ou amigos/as. As memórias futuras, também em sua maioria, se relacionaram com a escola, com trazer os filhos para esse ambiente e ver que o bosque está ali, que as árvores cresceram e a possibilidade de compartilhar as experiências vividas nesse local.

Nascente

A atividade do quebra-cabeça foi realizada com envolvimento e seriedade, com os/as participantes se empenhando em deixar a imagem construída muito semelhante à imagem de referência. Gostaram de mexer com os produtos naturais, mas foram cuidadosos/as e se 'sujaram' pouco.

A prática de caminhada, para esse grupo, não pode ser no bosque, por ocasião de N16 ter machucado o joelho, impossibilitando sua mobilidade em terrenos irregulares. A condição de N16 e suas limitações, proporcionou reflexões sobre o emaranhado de relações, acolhida, respeito e atenção e cuidado uns com os outros.

O pátio da escola contém alguns espaços de área verde e foi por esses espaços que o grupo caminhou, descobrindo plantas, observando o formato das árvores e localizando lixo jogado no meio de arbustos. Ficaram surpresos/as com tantas coisas novas que observaram, dentro de um espaço que pensavam ser conhecido. Iared (2017) argumenta que a experiência naquele tempo e lugar só se converteu naquele tempo e lugar porque o mundo mais-que-humano oportunizou. As observações diversas e a perplexidade (especialmente com o lixo nos arbustos), foram experiências estéticas~éticas~políticas que possibilitaram reflexões sobre práticas sustentáveis, responsabilidades e fragilidades no~do mundo mais-que-humano.

Para a terceira atividade, após a explicação sobre o que era um móbile, ficaram entusiasmados/as com a prática. Enquanto construíam o móbile, o vento uniu os fios que já estavam pendurados. N04 observou animada, que as memórias estavam se emaranhando. Percebi a palavra 'emaranhado' ganhando força e sentido.

Apareceram vários insetos durante a produção do móbile e o grupo se divertiu com os mesmos. Com uma atitude de respeito, pegaram nas mãos, os observaram e depois os soltaram. Os insetos são presença frequente nessa turma. Não sei se é por causa do horário (manhã), ou se a turma se atenta mais para eles.

Poente

O quebra-cabeça foi montado com muita animação. A maioria do grupo apreciou trabalhar com produtos naturais, aproveitando para sentir as texturas e observar os resultados nos trabalhos. Sujaram as mãos e alguns até o rosto. Não conseguiram montar a imagem sem a referência, mas se aproximaram bastante.

A atividade de caminhada pelo bosque da escola para a criação de memórias se deu de forma vibrante. No caminho para o bosque, localizaram um buraco grande na grama e deitaram sobre ele. P05 localizou uma lagarta verde pendurada por um fio e chamou a atenção do grupo. No bosque há várias araucárias e o grupo fez observações sobre tamanhos variados (desde muito grandes - antigas - até pequenas mudas recém plantadas). Encontraram um pinhão roído e especularam se poderia ser um serelepe quem o comeu. Ficaram atentos às texturas e formatos diferentes que os troncos das árvores apresentam. Iared (2017) versa sobre o engajamento sensorial revelar o mundo mais-que-humano e mostrar formas afetivas de ser e estar no mundo. Foram momentos de descoberta e envolvimento.

A construção do móbile também exigiu uma explicação sobre do que se tratava. Realizaram a atividade conversando sobre as lembranças da infância e especularam sobre a existência das araucárias antigas e novas no futuro.

Resumo do 6º encontro



































7º Encontro - 16 de junho de 2023

- Tema: Construindo Refúgios
- Referencial Artístico:

Isaac Cordal - artista espanhol que trabalha com esculturas em miniatura e fotografia, debatendo estruturas de poder, política e mudanças climáticas.

Slinkachu - britânico, o artista de rua mistura esculturas em miniatura, instalação e fotografia. Entende que, com as miniaturas, pode estimular as pessoas a terem mais ciência do entorno.

Em ambas as turmas

O início dos encontros se deu abordando a Carta da Terra, documento proposto na Rio-92⁴³. Apresentei brevemente o evento, elucidando sobre a Carta da Terra não ser lei ou tratado, mas uma declaração internacional. Fiz explicações sobre seu significado e sua importância. Foram levantadas questões sobre a inspiração deste documento como convite para uma sociedade justa, com ações de paz e sustentabilidade. A Carta da Terra visa a esperança e é um chamado mundial à ação.

Após a leitura inicial do documento, sempre abrindo espaço para questionamentos, em que muitos conceitos necessitaram de explicações (equidade, democracia, família humana, evolução, entre outros) para que o texto fizesse sentido, os/as participantes foram estimulados/as a reflexões sobre a importância desses escritos. As questões ambientais, que exigem esforços coletivos, e a sustentabilidade (outro conceito retomado e reconsiderado), foram abordados.

Considerando a idade dos/as participantes e a complexidade de eventos, leis e documentos, a abordagem do tema foi feita de forma dialogada, buscando estimular associações entre a Carta da Terra e o cotidiano. Os trabalhos dos artistas de referência trouxeram vinculações entre a Carta da Terra e a importância de todos os seres, o direito à existência no Planeta, a invisibilização de seres humanos e não humanos e a valorização de todas as ações, tanto no sentido de preservação quanto de destruição.

⁴³ A Rio-92 foi uma Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Realizada no Rio de Janeiro de 3 a 14 de junho de 1992, teve a participação de 179 países, autoridades políticas, acadêmicas, empresariais e a sociedade civil organizada.

Atividade 1

A Carta da Terra, na sua íntegra, foi disponibilizada para cada participante. Porém, houve a divisão do texto em partes para serem lidas e comentadas entre o grupo. Após as leituras e reflexões, a atividade relacionada ao texto consistiu no seguinte:

- Cada participante recebeu uma folha com um círculo impresso e dividido em quatro (formato pizza)

- Cada parte do círculo continha os pilares da Carta da Terra: Respeitar e Cuidar da Comunidade da Vida; Integridade Ecológica; Justiça Social e Econômica e Democracia, Não Violência e Paz.

- Cada participante deveria preencher as partes do círculo com um pequeno texto sobre o que apreendeu de cada princípio.

- Após a escrita, fizemos uma roda de conversa refletindo sobre o documento, sua importância, elucidando as dúvidas e aproximando, com exemplos, das questões do dia-a-dia.

Foi uma atividade que exigiu bastante concentração e os dois grupos responderam de maneira satisfatória à proposta. Ambos os grupos se envolveram na atividade, realizaram as leituras, questionaram e conversaram sobre o texto.

Atividade 2

Para essa atividade houve a divisão de cada turma em dois grupos. Apresentei os trabalhos de Cordal (FIGURA 31) e Slinkashu (FIGURA 32) e o trabalho que fizeram em colaboração (FIGURA 33). Discutimos sobre os espaços ocupados pelas miniaturas, sobre a atenção para com o mundo mais-que-humano e como a arte é potente nos questionamentos sobre os mais variados temas. Com as miniaturas, os artistas deslocam o olhar para diversos espaços e situações, provocando reflexões e instigando ações.

FIGURA 31 - ELES CRECEM - ISAAC CORDAL



FONTE: Disponível em: <https://www.instagram.com/isaacordal/>. Acesso em: 02/10/2024.

FIGURA 32 - COM MARCA - SLINKACHU



FONTE: https://www.instagram.com/slinkachu_official/. Acesso em: 02/10/2012.

FIGURA 33 - SLINKASHU EM COLABORAÇÃO COM CORDAL - 2017



FONTE: <https://slinkachu.com/work#/collaboration-with-isaac-cordal-geneva-2017/>. Acesso em: 20/10/2024.

Após a apresentação dos artistas e considerações sobre seus trabalhos, cada grupo recebeu uma placa de 17,5x21,5 cm de MDF e um pacote de massa de modelagem para artesanato (massa de biscuit) branca. A proposta foi de que cada grupo construísse um espaço em miniatura sobre a placa, articulando com as discussões da Carta da Terra.

A massinha possuía a característica de brilhar no escuro e só mencionei tal particularidade após o encerramento da prática. Em consonância com os trabalhos desenvolvidos, a apresentação de cada escolha e as reflexões que surgiram, expus a característica do material em brilhar no escuro e a luz que destaca o trabalho. Foi uma analogia acerca de acreditar que há possibilidade de mudança, sobre jogar luz e esperança nas ações, pensando nas mensagens da Carta da Terra no tocante ao despertar de novos compromissos de atenção e cuidado para com o mundo mais-que-humano.

Nascente

Estava muito frio e o grupo pediu para fazer a primeira atividade no sol. Iniciamos na sala de arte, fazendo as leituras e depois fomos para o pátio. Colocamos duas mesas e bancos no sol e assim a turma deu sequência. A escrita relacionada ao

documento Carta da Terra ficou mais voltada à transcrição de frases. Porém, a palavra equidade recebeu atenção especial. Não a conheciam e a consideraram bastante significativa.

A prática de escultura em miniatura ficou voltada para as áreas verdes da escola. Um grupo reproduziu um espaço com pedras do bosque da escola, em que já havíamos estado em outros encontros e recordou uma aula de Biologia, que também aconteceu lá. O outro grupo, criou um espaço de natureza com pessoas observando. Embora não tenha reproduzido o espaço da escola, articulou com as caminhadas pelas áreas verdes e a observação, referenciando o Tônico. Iared (2017) assevera sobre as caminhadas não serem atividades ingênuas. As considerações do grupo fortalecem esse entendimento, pois as caminhadas foram potentes geradoras de significados. Nas reflexões, ambos os grupos fizeram articulações com os artistas, chamando a atenção para o entorno e a importância de conhecer e cuidar dos espaços de circulação diária. Consideram as áreas verdes da escola muito importantes.

Poente

Nas atividades sobre a Carta da Terra, houve muito interesse por diversos conceitos. Fizeram perguntas e se atentaram para o significado de diversas palavras. Entender os conceitos fez com que o texto ganhasse sentido, se tornasse compreensível e possibilitasse a realização da tarefa e a articulação com os trabalhos artísticos. A parte escrita ficou mais como uma transcrição de trechos da leitura. Apenas P03 (que não deu continuidade à oficina), fez uma tentativa de interpretação e escrita com as próprias palavras.

A prática com a massinha foi voltada à injustiça social e desmatamento. Um grupo criou uma praça citadina com um prédio da prefeitura e com uma pessoa dormindo no ponto de ônibus. Não é uma situação comum em Campo Magro, mas as reflexões da Carta da Terra sobre direitos humanos e da promoção do bem comum - que fazem parte do princípio 1, que se refere a respeitar e cuidar da comunidade da vida e do princípio 3, que versa sobre justiça social e econômica - foram inspiradores do trabalho. O outro grupo criou uma floresta apenas com os troncos das árvores e um machado, inspirados pelo princípio 2 - integridade ecológica - da Carta da Terra. O Trolzinho foi mencionado pelos dois grupos. Nas reflexões, articularam suas criações com as discussões da Carta da Terra e seus princípios de justiça, respeito,

ecologia e paz e a importância do poder público (mencionaram prefeituras e secretarias) nos impactos sobre o mundo mais-que-humano.

Resumo do 7º encontro





















8º Encontro - 23 de junho de 2023

- Tema: Leônia
- Referencial Artístico:

Efigênia Rolim - artista popular mineira e residente em Curitiba, é conhecida como a Rainha do Papel. Utiliza principalmente papel de bala para construir suas esculturas. Participou de diversas exposições, recebeu prêmios e é tema de diversas produções acadêmicas.

Jaider Esbell - já mencionado do 4º encontro.

Nek Chand - foi um artista indiano autodidata. Construiu o Jardim de Pedras em Chandigarh com materiais de demolição e lixo reciclável.

Em ambas as turmas

O início do encontro foi com a retomada da Carta da Terra, relembrando seus princípios. Resgatamos os entendimentos sobre os fios da malha de Ingold (2012), os fluxos da vida e emaranhados, alinhados às reflexões e atividades já experienciadas. A partir dessas considerações, houve a proposta da primeira atividade.

Atividade 1

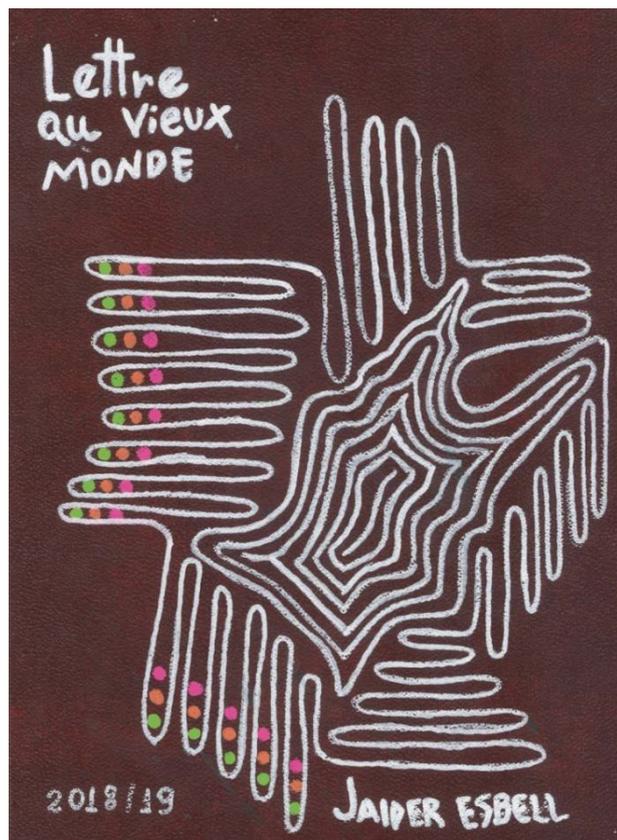
Após as reflexões iniciais, na esteira dos emaranhados, de estarmos todos/as no mesmo sistema vivo - Planeta Terra - perguntei se conheciam o jogo do barbante (ou cama de gato)⁴⁴. Poucos conheciam. Orientei sobre o jogo e fiz a distribuição de barbantes para que jogassem em duplas. Depois, em círculo, fizemos a brincadeira jogando (passando o barbante) para quem estivesse à direita. Foi uma atividade descontraída e fecunda. Houve interação e colaboração. Os/as participantes que sabiam jogar, orientaram quem não sabia. De maneira geral, ficaram atentos/as aos formatos que o barbante foi tomando em cada jogada, como cada etapa exige movimentos diferentes e como a colaboração, a entrega para o/a outro/a, é fundamental. Com o jogo, fizemos considerações sobre sustentabilidade, responsabilidade individual e coletiva, parentesco afetivo e relacionalidade colaborativa (Haraway, 2023), sobre valores, o afetar e ser afetado. Foi uma

⁴⁴ O jogo cama de gato é uma brincadeira que consiste em criar formas com um pedaço de barbante entre os dedos. Duas ou mais pessoas usam a linha para fazer várias formas, cada uma partindo da anterior e o objetivo é que outra pessoa pegue o barbante de maneira a criar nova forma.

performance que uniu ação e reflexão, emaranhando com conceitos e discussões de encontros anteriores e possibilidades futuras.

Após as discussões, a proposta foi fazer a colagem em papel, de cada etapa do jogo do barbante. As turmas foram divididas em dois grupos e deveriam colorir o papel com giz de cera. A cor, entendida como uma comunicação visual, reforçando as mensagens de percepção do mundo e colaboração. Em seguida, colar as etapas do jogo sobre o papel colorido e escolher uma palavra para escrever nesse mesmo papel. Com a prática concluída, houve a apresentação de cada trabalho e explanação sobre a palavra escolhida. Em outro papel, agora em dupla e também com barbante, a proposta foi de fazer uma Carta da Terra, tendo o trabalho de Jaider Esbell (FIGURA 34) como referência.

FIGURA 34 - CARTA AO VELHO MUNDO - 2018-2019 - JAIDER ESBELL



FONTE: Disponível em: <https://select.art.br/novos-protagonismos-esbell-na-colecao-do-pompidou/>. Acesso em: 02/10/2024.

Houve a apresentação dos trabalhos, com reflexões sobre a construção de cada dupla.

Atividade 2

Na etapa seguinte, fizemos a leitura do texto *Leônia*, de Ítalo Calvino (2017) (ANEXO 4). Cada participante recebeu uma cópia do texto. *Leônia* é o nome de uma cidade fictícia, de desperdícios e de acúmulo de lixo no seu entorno, formando uma montanha de rejeitos. Todos os dias a cidade se renova, descartando o que a população não consumiu no dia anterior, num desperdício incessante de mercadorias. Houve reflexões sobre consumo, reaproveitamento, descarte, reciclagem, sobre o trabalho dos catadores e os serviços de coleta de lixo reciclável no município. Muitos/as dos/as participantes não faziam a separação, não havia esse hábito em casa e não se preocupavam com o lixo, com questões de consumo e descarte.

Apresentei os artistas populares Efigênia Rolim (FIGURA 35) e Nek Chand (FIGURA 36). Os trabalhos desses artistas têm como base o lixo. Porém, não os apresentei como valorização do material, o que poderia dar notoriedade ao consumo e produção de lixo. Fizemos reflexões sobre a arte como política, denúncia, protesto e provocação.

FIGURA 35 - EFIGÊNIA ROLIM



FONTE: Disponível em: <https://o-inteiro-ambiente.blogspot.com/2017/06/efigenia-ramos-rolim-rainha-do-papel-de.html>. Acesso em: 02/10/2024.

FIGURA 36 - NEK CHAND



FONTE: Disponível em: <https://www.theguardian.com/artanddesign/article/2024/aug/14/nek-chand-rock-garden-of-chandigarh-a-summer-of-gods-and-goddesses-gallery-of-everything>. Acesso em: 02/10/2024.

Após a articulação do texto com a arte e considerações sobre consumo, reciclagem, compostagem e responsabilidade pelas escolhas cotidianas, apresentei um pouco do lixo produzido durante os encontros⁴⁵. Os grupos ficaram espantados com a quantidade de lixo gerado. Observei que não se tratava de todo o lixo produzido nas oficinas até aquele momento, era uma parte dele e que entregaria tudo para a reciclagem. Refletimos que mesmo uma oficina de educação ambiental não se encontra descolada do mundo, sem produção de lixo, sem impactos negativos no ambiente. Mas, que encontros criativos dão oportunidade de animar as atuações no mundo e, quiçá, para um compromisso com a vida (Krenak, 2021).

A atividade proposta foi de que cada participante criasse a sua Leônia em aquarela. Para essa prática, receberam papel multitécnica, que é próprio para trabalhos com material aguado. A opção em realizar pintura sobre o tema, se deu por voltar o olhar para outras formas de abordá-lo, que não seja a produção com lixo reciclável. A concepção foi de pensar sobre o tema, sem imitar os trabalhos de referência.

⁴⁵ Fui guardando separadamente, um pouco do lixo reciclável que cada grupo produziu, o que resultou em duas sacolas grandes, bem cheias.

Nascente

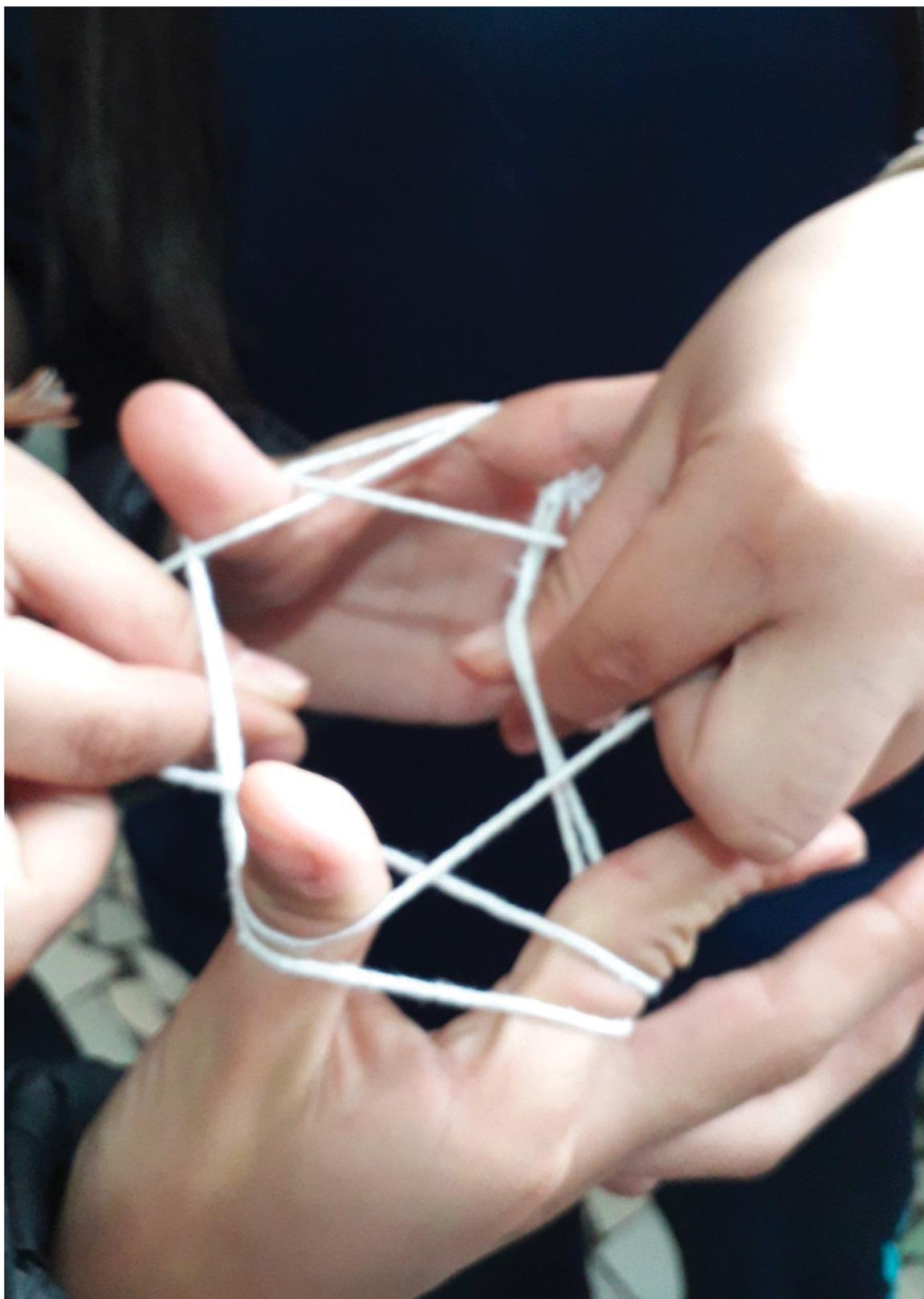
O jogo do barbante ou cama de gato era conhecido por alguns/mas. Foi uma prática colaborativa. Quem conhecia, orientava quem não conhecia a brincadeira. Divertiram-se e interagiram de forma alegre e espontânea. A colagem do jogo no papel também se mostrou colaborativa e as palavras escolhidas foram emaranhadas e diversidade. A construção em duplas da Carta da Terra com barbante foi significativa, com discussões sobre a estética da imagem e a mensagem que queriam comunicar. Em todas as atividades com barbante houve interação, colaboração, interesse em orientar e aprender. As duplas trabalharam em parceria. Os fios se emaranharam nas discussões e ações.

As pinturas em aquarela não se distanciaram do texto, mas cada participante fez a representação de Leônia conforme sua concepção. A maioria fez uso de cores que deram à imagem a ideia de algo nocivo, prejudicial e negativo.

Poente

Da mesma forma que a turma Nascente, alguns/mas participantes conheciam o jogo como cama de gato. Na distribuição dos fios, P11 questionou que não tinha recebido o barbante. Alguns/mas participantes lhe explicaram sobre jogar em duplas e apenas uma pessoa de cada dupla receberia o material. Elucidaram sobre a formação dos fios nos dedos e a passagem para o/a outro/a jogador/a, numa troca e colaboração. O grupo se manteve animado, aprendendo e ensinando e alguns/mas solicitaram pedaços de barbante para levar para casa, para jogar com a família. A colagem das etapas do jogo se deu de forma conjunta. Foram jogando e colando a trama formada em cada etapa, tendo a preocupação de que a forma ficasse muito semelhante à do jogo. As palavras escolhidas para cada trabalho foram emaranhadas e preservação. No que se refere às produções da Carta da Terra com barbante, estas ficaram mais voltadas à preservação e destruição.

A atividade com aquarela também se voltou à escolha de cores mais sóbrias, passando a ideia de algo ruim, pernicioso. Destaco o trabalho de P03 (que não finalizou a oficina) que apresentou uma Leônia limpa, bonita, colorida, sem problemas e preocupações com o lixo, como se essa realidade não existisse.

Resumo do 8º encontro

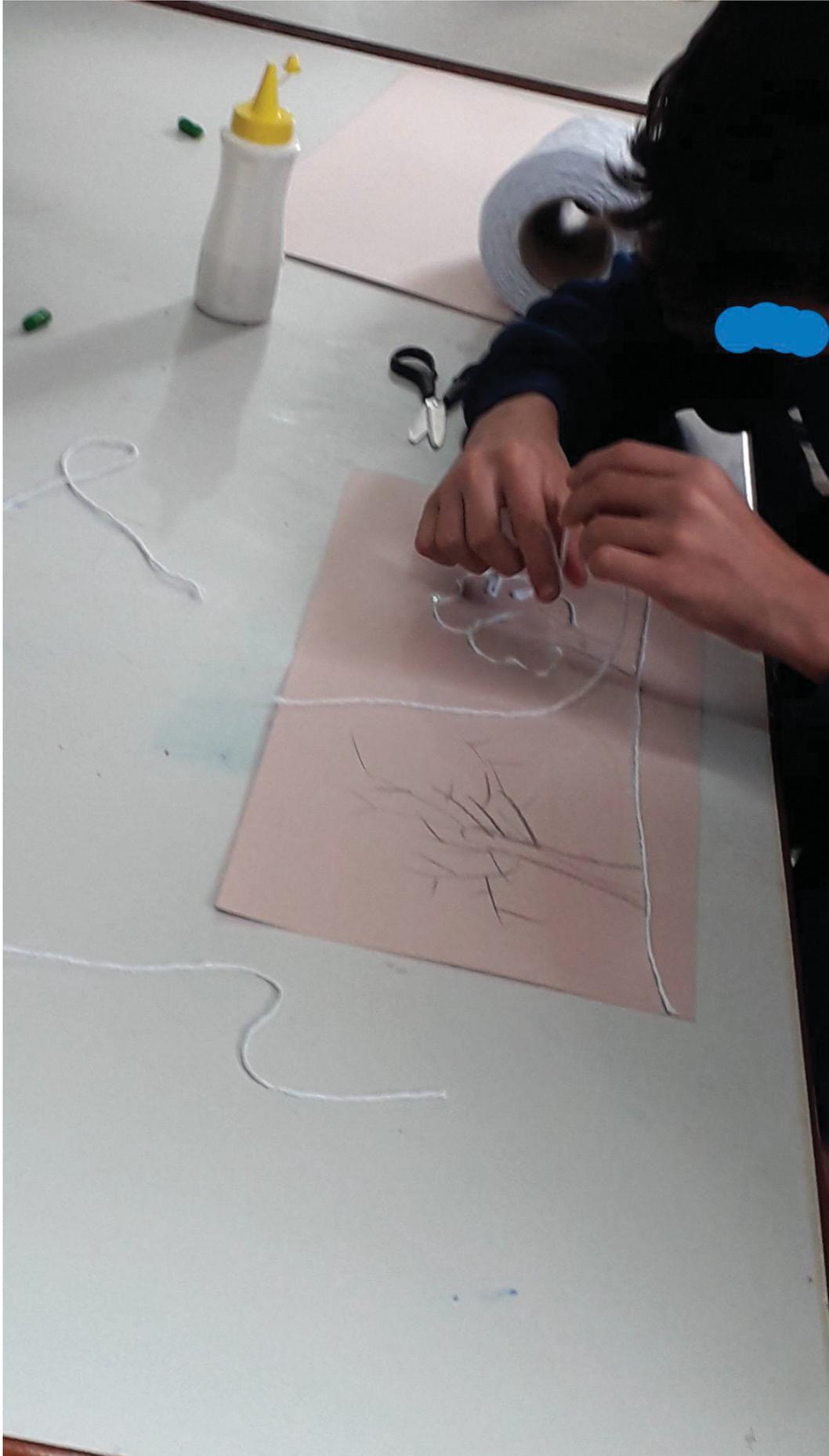


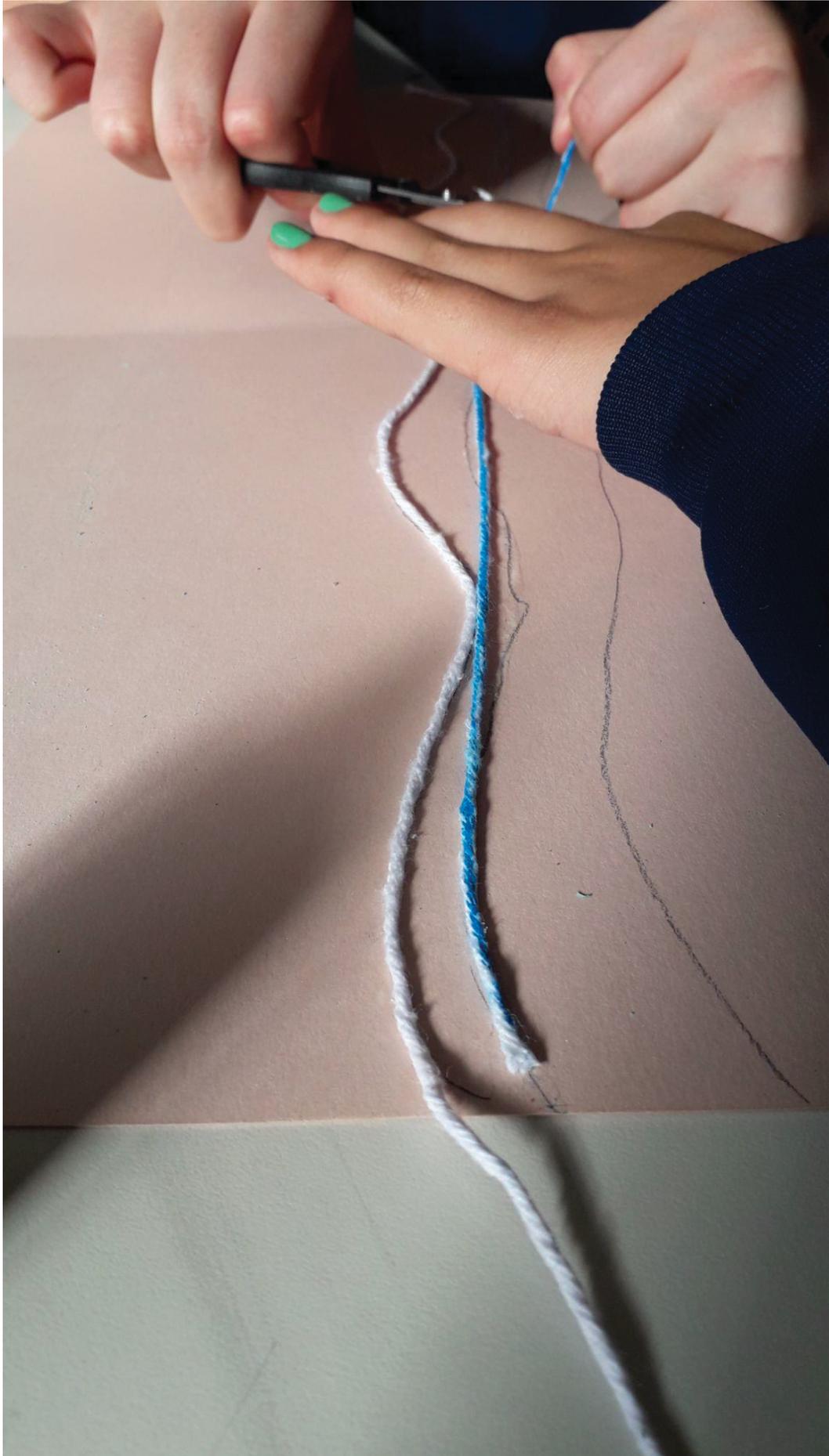






















9º Encontro - 30 de junho de 2023

- Tema: Futuro Possível
- Referencial Artístico:

Retomada de todas as imagens dos trabalhos artísticos utilizados até o oitavo encontro.

Em ambas as turmas

Nesse encontro realizamos uma síntese dos conceitos, dos/as artistas e dos trabalhos artísticos que foram referência nas discussões e práticas dos encontros anteriores. De forma dialogada, fomos lembrando e retomando os temas, ligando os fios de cada encontro. Essa composição trouxe à tona os entendimentos dos grupos e a forma como o conhecimento sobre as questões ambientais foi se construindo, experienciado e apreendido ao longo das oficinas. Cada participante foi convidado a se manifestar, percebendo a ampliação dos entendimentos de educação ambiental e o potencial do conhecimento. Nesse caminho, todos/as foram estimulados a pensar nas suas capacidades em protagonizar ações individuais e coletivas, nas possibilidades de envolverem-se em questões relacionadas ao meio ambiente, com responsabilidade e comprometimento, não ficando num simples ativismo sem reflexão (Deboni; Mello, 2006). Houve também um questionamento sobre a oficina, o que os/as trouxe até ela e porque permaneceram. Cada participante foi convidado/a a se pronunciar descontraidamente sobre suas concepções com relação à oficina.

Após essas considerações, apresentei o Plano Municipal de Arborização de Campo Magro⁴⁶ e a tabela que contém a relação e características das espécies identificadas no diagnóstico de arborização urbana do município. Foi um momento valoroso, em que os participantes tomaram conhecimento do documento e perceberam que há preocupações ambientais no município na forma de lei. Porém, questionaram como essa legislação estaria sendo aplicada. Observaram a importância, não apenas da legislação, mas de sua efetivação.

⁴⁶ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/campo-magro/lei-ordinaria/2022/125/1245/lei-ordinaria-n-1245-2022-institui-o-plano-municipal-de-arborizacao-do-municipio-de-campo-magro-pr-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 04/10/2024.

Atividade 1

A primeira atividade prática foi a elaboração de um jogo da memória. Divididos em três grupos, os/as participantes receberam a tabela com as três características das espécies identificadas no município - nativa, exótica e espécie com restrição -. Após a explanação sobre as três características das espécies, cada grupo ficou responsável por uma característica. A orientação foi de escolher as espécies, localizar sua imagem na internet, desenhar em cartões, escrevendo o nome da espécie. Para localizar a imagem na internet, os/as participantes utilizaram seus aparelhos celulares. Quem não tinha internet ou o aparelho celular, recebia a ajuda dos/as colegas ou eu emprestava meu aparelho para que realizassem a atividade. Foram lembrados sobre não se tratar de aula de desenho e que não seria feita nenhuma observação específica sobre os resultados. Porém, seria importante que ficassem “parecidas”, mesmo com a identificação pelo nome estar presente nos cartões. Enfatizei sobre olhar com atenção para cada imagem e para os detalhes das plantas.

Cada participante fez duas cartas de, pelo menos, três espécies. Muitos identificaram as plantas e mencionaram locais familiares onde as encontram. Houve muita surpresa com relação às espécies com restrição, que podem ter partes tóxicas ou espinhos. Os/as participantes conversaram e mostraram as imagens dessas espécies uns aos outros, argumentando sobre conhecer, ter em casa ou na casa de parentes.

Após a elaboração do jogo, os grupos o jogaram e fizeram rodízio dos jogos, até que todos/as passassem pelos três conjuntos. Assim, todos/as entraram em contato com as três características das espécies. Na sequência, discutimos sobre a importância da preservação e alguns problemas que podem ser causados pelas plantas exóticas.

Atividade 2

Para a atividade seguinte, cada participante recebeu um cartão (13x17 cm). Nesse cartão, foi solicitada a feitura de um desenho, acompanhado de uma frase que representasse o momento mais significativo da oficina. Cada participante apresentou seu trabalho, explanando sua escolha e lembrando a experiência. Essa atividade se emaranhou com as reflexões iniciais e trouxe novamente à tona, diversos conceitos trabalhados durante a oficina.

Apresento no quadro a seguir, os momentos destacados pelos/as participantes dos dois grupos.

QUADRO 9 - MOMENTOS SIGNIFICATIVOS

Momento	Menções nascente e Poente
Argila - casinha do João-de-Barro	04
Bolhas de sabão	02
Fios emaranhados	02
Mandala na natureza	02
Móbile de memórias	02
Miniaturas	01
Molduras da natureza	04
Tunico e Trolzinho	02

FONTE: a autora (2024)

O encontro encerrou com essas discussões e com os lembretes de que na próxima semana seria o último dia de oficina e aconteceria na quinta-feira, pois na sexta-feira seria o início das férias. Outro lembrete foi sobre a entrevista. Já vinha conversando com os grupos sobre a entrevista no último dia de oficina. Retomei o assunto, oferecendo algumas orientações, pois quando mencionei a entrevista no primeiro encontro, todos/as se mostraram receosos. Tranquilizei-os/as, abordando a entrevista despadronizada e que a mesma transcorreria como uma conversa informal.

Nascente

Em ambas as atividades houve envolvimento e muita curiosidade sobre as plantas. Faziam comentários e dialogavam entre si quando localizavam uma espécie que conheciam e especialmente, que tinham em casa ou na casa de parentes, dando atenção, de maneira singular, às plantas com restrições. Abordaram questões sobre a beleza das plantas, seus formatos e suas cores. Jogaram o jogo da memória fazendo comentários sobre as árvores e também sobre os desenhos.

As atividades da oficina foram lembradas e mencionadas com muito carinho durante a feitura dos cartões da segunda atividade - que realizaram com esmero - lamentando a finalização do projeto.

Poente

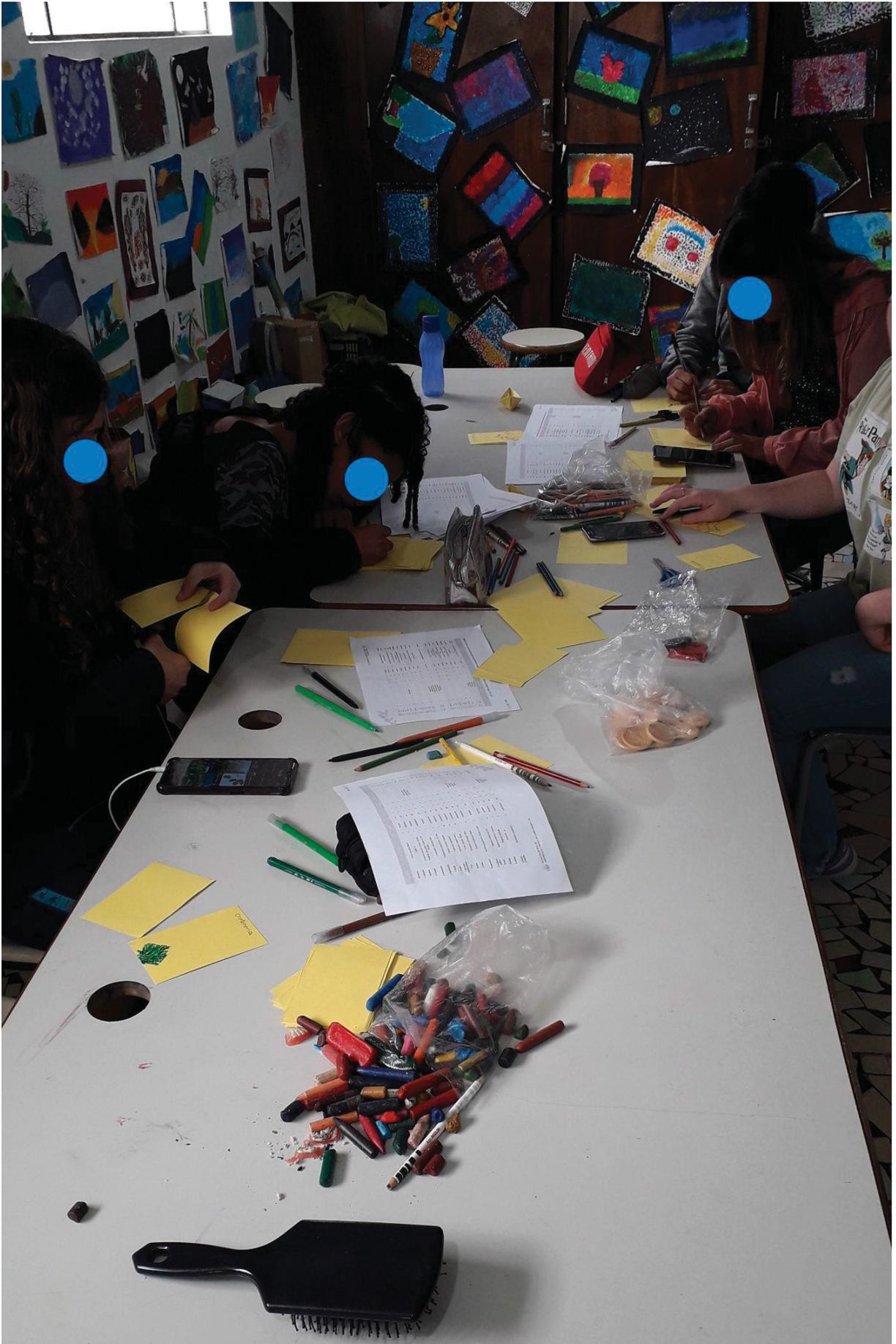
Na construção do jogo da memória, P02 e P06 não participaram ativamente. O aparelho celular foi utilizado para outros fins, o jogo não ficou completo e alguns desenhos ficaram muito distantes do original. Cito o desenho da araucária, que ficou bem diferente. Como a araucária é uma árvore nativa e está presente no bosque da escola, comentei que bastava olhar pela janela para ter o 'modelo'. P08, em tom de desaprovação sobre a atitude dos/as colegas, observou que essa árvore está na memória, faz parte do cotidiano, não precisava nem olhar pela janela.

Quando os grupos foram jogar, o conjunto que não estava completo ficou impossível de finalizar. Essa dificuldade, a incompletude, o trabalho não concluído, o desvio de atenção e a frustração de quem não conseguia formar os pares, foi uma oportunidade valiosa de fazer reflexões e questionamentos direcionados às questões ambientais. Haraway (2023, p. 18) argumenta sobre precisarmos uns dos outros, em colaborações e combinações inesperadas e que “o que anima a ação é a criatividade cultivada por pessoas que se importam e agem”. Fizemos observações sobre os emaranhados, o afetar e ser afetado, a cooperação e o quanto cada ação pode fazer mudanças significativas tanto positiva, quanto negativamente no mundo mais-que-humano.

A segunda atividade transcorreu com maior envolvimento, todos/as recordando de maneira afetuosa os momentos marcantes, mencionando experiências e detalhes das atividades. Ao realizarem os desenhos nos cartões, as memórias e aprendizados da atividade escolhida possibilitaram reflexões que alinharam os CONFETOS - CONceitos e aFETOS (Sato; Senra, 2009), trazendo à tona experiências individuais e coletivas significativas. Esse grupo também manifestou descontentamento com o término da oficina.

Resumo do 9º encontro













10º Encontro - 06 de julho de 2023

- Tema: Entrevista
- Referencial Artístico:
Retomada da mandala na natureza sem o uso de imagens
Miniaturas sem o uso de imagens.

Em ambas as turmas

Este último encontro teve como essência a entrevista. Como já mencionado anteriormente, tratou-se de entrevista despadronizada. A ausência de padronização formal deu aos/às entrevistados/as maior liberdade, deixando emergir a espontaneidade, como uma conversação informal. Essa metodologia permitiu aos/as participantes, responder com tranquilidade às questões, sem a preocupação de dar respostas certas ou erradas, como se estivessem sendo colocados/as à prova. Inicialmente, esta era a preocupação deles/as. Porém, após as considerações específicas da entrevista e a apresentação coletiva das perguntas formais, todos/as entenderam a importância da sinceridade, espontaneidade e que não se tratava de uma 'prova'. Reforcei o entendimento sobre a oficina ser uma pesquisa e a entrevista um dos caminhos metodológicos para a produção de dados.

Para este momento, além dos autores de referência para a entrevista despadronizada (Ander-Egg, 1978; Fontana; Rosa, 2021; Markoni; Lakatos, 2003), recorri a Bourdieu (2008), quando trata das relações entre entrevistador/a e entrevistados/as. O autor argumenta que qualquer entrevista é sempre uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados, pois trata-se de uma relação de poder e submissão. Nesse ínterim, é significativo reduzir a violência simbólica pelo estabelecimento de uma escuta ativa e metódica, que se situa entre a entrevista não dirigida e o questionário fechado. A linguagem e seus sinais verbais e não verbais também são alvo de argumentações do autor. É relevante considerá-las, pois não se pode responder àquilo que não se apreende (Bourdieu, 2008). Essa maneira de olhar para a entrevista se compatibiliza com a entrevista despadronizada e focalizada, pois permite a flexibilização das perguntas, uma conversação informal e linguagem acessível, sem afastar-se dos objetivos da pesquisa.

As perguntas formais foram pensadas em consonância com a questão de pesquisa e objetivos desta tese e foram as seguintes:

1. A sensibilização artística proporcionou o entendimento de correspondência com o mundo mais-que-humano? O que entende por mundo mais-que-humano?
2. As referências e práticas artísticas permitiram entender as possibilidades de um futuro mais viável e de como habitar o mundo de forma conjunta?
3. Você se vê no protagonismo desse futuro possível?
4. Você acredita que pode assumir responsabilidades e promover um mundo com mais justiça e cuidado? Se sim, já acreditava ou a oficina despertou esse entendimento?
5. Fale livremente sobre a oficina e a resuma em uma palavra.

Apresentei aos grupos as perguntas oficiais, elucidando que para cada entrevistado/a, as questões seriam retomadas de maneira mais informal. Fiz as explicações de cada questão, deixando espaço para perguntas e dúvidas. Após essas considerações, orientei sobre o procedimento da entrevista, conforme segue:

- iniciamos na sala de arte;
- os/as entrevistados seriam chamados por ordem alfabética;
- a entrevista aconteceria do lado de fora da sala, no local ao ar livre, onde foram realizadas algumas práticas;
- o restante da turma ficaria na sala, jogando os jogos da memória dos dois grupos - Nascente e Poente - (foi a primeira vez que os grupos tiveram contato com os trabalhos uns dos outros);
- a entrevista seria gravada;
- ao término de cada entrevista, o/a entrevistado voltaria para a sala e chamaria o próximo, assim sucessivamente, até todos/as serem entrevistados/as.

Assim ocorreu o processo de entrevista. Enquanto um/a estava comigo sendo entrevistado/a, o restante ficava na sala, jogando. Fiquei próxima à sala, cuidando da entrevista e do/a entrevistado/a, mas sem um afastamento total. Conseguia ouvir as falas do grupo e perceber seus movimentos. Durante a oficina, estavam sob minha responsabilidade e deixá-los/as sozinhos/as na sala, mesmo solicitando o compromisso com a atividade do jogo da memória e o comportamento apropriado, exigiu intensificar minha atenção. Quando todos/as passaram pela entrevista, voltei para a sala de arte e refletimos sobre o processo e sobre os jogos. Comentei sobre

ser a primeira vez que coloquei um grupo em contato direto com o trabalho de outro grupo. Relatei, também, os nomes dos dois grupos: Nascente - porque a oficina começava com o nascer do sol - e Poente - porque a oficina terminava com o pôr do sol. Os dois grupos se mostraram surpresos e felizes com os nomes.

Atividade 1

Dando seguimento, fomos para o bosque. Levei um bolo, lanchamos e conversamos sobre a oficina. Todos/as manifestaram apreço pela oficina e desejaram que continuasse ou que se repetisse no próximo semestre. Agradei todo o afeto recebido e informei da impossibilidade, no momento, de dar continuidade ou repetir a oficina, reforçando que se tratava de pesquisa.

Após o lanche, conversamos sobre todas as atividades que foram realizadas no bosque e propus a produção de uma arte na natureza, lembrando das obras e artistas que trabalhamos anteriormente. A retomada da arte na natureza foi uma maneira de resgatar momentos de afetividade e sensibilização na~da~com a natureza. Segundo Ostrower (2007), sentimentos e interesses são vinculados à afetividade e transcendem as experiências mecânicas e unilaterais. A atividade poderia ser realizada individualmente ou em grupo.

Atividade 2

Para a atividade de encerramento da oficina, a proposta foi a realização de uma miniatura de si mesmo/a em argila. Duarte Jr (1985) argumenta sobre a arte despertar o ser humano para o seu próprio processo de sentir e elaborar suas visões de mundo, dando atenção aos seus sentimentos e percepções. Ao olhar para si mesmo/a, observar-se e externar essa imagem, pode-se criar novas possibilidades de ser e sentir-se pertencente e atuante nos processos de viver no mundo mais-que-humano.

Relembramos os artistas que trabalham com miniaturas e a atividade da construção da casinha de João-de-Barro e sua colocação nas árvores. Cada participante fez uma mini escultura de si mesmo/a, que foi colocada nas árvores da escola.

Com essa atividade, encerramos a oficina com muitos agradecimentos, abraços e fotografias.

Nascente

As entrevistas transcorreram de forma tranquila, com seriedade e respeito no decorrer de todo o processo. Os/as participantes que ficaram em sala, também colaboraram, jogando o jogo da memória e observando o trabalho realizado pelo grupo Poente. Identificaram os problemas com o jogo incompleto, observaram as árvores escolhidas para os jogos e fizeram uma tentativa de adivinhar quem tinha feito os desenhos.

Para a arte na natureza, resolveram fazer um único trabalho, com o grupo todo unido. Observaram que todos/as juntos/as estariam emaranhados/as no processo de construção da arte e no resultado. Escolheram fazer um panda. Embora não seja um animal nativo, ponderaram sobre ter aparência 'fofa', que parece um amigo pronto para abraçar. O grupo solicitou que eu localizasse uma imagem de panda pelo celular, como modelo. Assim o fiz, todo o grupo olhou a imagem e iniciaram a atividade. Caminharam pelo bosque, escolheram os materiais e construíram a arte na natureza de maneira conjunta, em colaboração.

Nos trabalhos com argila, tentaram fazer o mais próximo possível de si mesmos/as. Ficaram atentos/as aos detalhes e características peculiares, assim como a escolha do local para a colocação das miniaturas nas árvores, que foi feita atenta e cuidadosamente.

Poente

As entrevistas, assim como no grupo Nascente, também ocorreram de maneira tranquila. Os/as participantes que ficaram na sala durante a entrevista se mostraram mais agitados/as - o que já era uma característica do grupo -, mas não precisei intervir. Todo/as entenderam a importância do processo, agiram e responderam de maneira respeitosa e pertinente. Quanto aos jogos da memória, brincaram e identificaram os/as autores/as de alguns desenhos do grupo Nascente.

Para a atividade da arte na natureza, houve a escolha de alguns/mas em fazer individualmente e de outros/as, em duplas ou grupos. Refletiram sobre um tema e caminharam pelo bosque escolhendo os materiais. P06 encontrou um galho de árvore e mencionou que parecia um chifre de veado, colocando-o sobre a cabeça. Todos/as rimos muito. Merleau-Ponty (2018) argumenta sobre o corpo estar sempre em posição de perceber as coisas e ser o dispositivo geral da compreensão. A atividade foi realizada com alegria, cuidado e atenção, cada um, seja individualmente, em duplas

ou grupos, fez suas escolhas e criações. Na sequência, observamos todos os trabalhos, com reflexões e comentários.

A produção da miniatura com argila foi bem animada. Alguns/mas passaram argila pelo rosto e braços enquanto faziam as mini esculturas. Envolveram-se bastante na atividade, tentando aproximar a escultura de sua imagem e identificando as dificuldades proporcionadas pela manipulação da argila. Foram trabalhos distintos em formatos, tamanhos e estilos. Para Klee (2001, p. 74), a arte “é o mundo das diversidades” e as formas de expressão individuais são valorosas.

A colocação das miniaturas nas árvores da escola foi cuidadosa. Escolheram locais para uma boa fixação da argila. Depois, foram observar os trabalhos já colocados nas árvores pelo grupo Nascente, identificando os/as colegas pelas miniaturas.

Resumo do 10º encontro





























3.6 SAINDO DA ESCOLA

*Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração, juventude e fé
(Milton Nascimento)*

Desde as primeiras conversas na escola até o encerramento da oficina, foram dias intensos. Uma experiência incrível. Porém, chegou o último dia. Dia de finalizar os encontros semanais e agradecer a todos/as que me acolheram, incentivaram e de alguma forma colaboraram para que esta pesquisa acontecesse. Passei por vários setores, me despedindo e agradecendo, e em todos recebi comentários positivos sobre a oficina. Saí da escola muito feliz, mas confesso que com um ‘nó na garganta’.

Acompanhar o ritmo da escola, horários de entrada, intervalos e saídas, o som dos sinais, os aromas dos lanches, os gritos e correrias e muitas outras características da escola, também se emaranharam na pesquisa. É um universo tão específico, esse da escola, que se torna um ambiente familiar, dado a afetos, desentendimentos e curiosidades. A minha presença na escola, inicialmente causou estranhamento. As turmas da escola em que realizei a oficina, sabiam quem eu era pelo convite feito nas salas de aula. Mas as turmas da escola municipal, que partilham do mesmo espaço, mas em horários diferenciados, não sabia quem eu era. Eu era uma estranha naquela ‘família’. Aos poucos fui me tornando parte daquele lugar. No terceiro dia de oficina, uma criança da escola municipal, quando me viu chegar, à tarde, correu em minha direção, me abraçou e comentou que eu era a professora do curso de natureza. Até agora, enquanto escrevo, lágrimas vêm aos meus olhos. A observadora foi observada. É impossível mensurar a dimensão alcançada pelas atividades promovidas na escola. Esse episódio potencializou minha responsabilidade enquanto presença naquele espaço. De acordo com Freire (2016, p. 20), “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”. Repito que foi uma experiência incrível.

Embora tenha sido convidada a entrar e sair da escola pelo portão dos/as professores/as, escolhi passar pelo portão dos/as alunos/as. Foi uma decisão importante para um envolvimento maior com a pulsação da escola. Ver, desde

aquelas crianças miudinhas passarem pelo detector de metais, até aqueles adolescentes grandalhões brincando antes do sinal de entrada; observar as correrias na hora da saída, os pais esperando no portão e os ônibus escolares enfileirados no estacionamento, aproximou-me com mais nitidez daquele espaço que me era novo. Mas, estou saindo da escola e os últimos passos no corredor de acesso ao portão (FIGURA 37) foram acompanhados de uma sensação de alívio, de mais uma etapa cumprida, com uma terna saudade. Um demônio inquieto e confuso com o emaranhado de emoções, impregnou meu ser.

FIGURA 37 - CORREDOR DO PORTÃO DE ACESSO DOS/AS ALUNOS/AS



FONTE: a autora (2023)

Neste capítulo, apresentei a escola, os/as participantes e todos os encontros da oficina. Especifiquei a trajetória seguida, o referencial artístico, as etapas estruturadas, o que foi comum aos grupos e o que os distinguiu. Foi apresentado o

caminho que oportunizou a produção dos dados da pesquisa. Porém, trata-se de pesquisa fenomenológica, que tem no seu âmago as coisas como relacionais. Merleau-Ponty (2018, p. 6), afirma que “[...] o homem está no mundo, é no mundo que ele se conhece”. Com isso, a descrição da oficina como momento de produção de dados apresentou a relação sujeito~mundo que se efetiva na existência. Essa concepção dificulta a fragmentação entre produção e interpretação de dados, manifestando, neste capítulo, algumas situações que se alinham aos resultados.

No capítulo seguinte, serão apresentados especificamente os dados que emergiram nesta caminhada, as discussões pertinentes e os aprendizados oportunizados pelas experiências vividas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As histórias nunca param onde a gente imagina.

(Maurice Druon)

Para este capítulo, as epígrafes foram retiradas do Livro “O Menino do Dedo Verde”, de Maurice Druon. O livro narra a história de Tistu, um menino que possui um dom especial. Com seu ‘dedo verde’, faz nascer flores em tudo o que toca com seu polegar, transformando, para melhor, o mundo mais-que-humano.

A pesquisa se desdobrou com adolescentes e buscou descobrir quais as percepções sobre a concepção de futuros mais viáveis podem ser percebidas sob a fundamentação da arte~educação ambiental. Para responder a esta questão, relembro o objetivo geral da pesquisa, que é investigar o potencial da arte~educação ambiental em impulsionar práticas colaborativas que desenvolvam condições de continuidade no~do mundo pela perspectiva ecofenomenológica. Retomo também, os objetivos específicos, que são:

- Identificar as possíveis relações de correspondência com a natureza motivadas pela sensibilização artística;
- Entender como os/as adolescentes percebem seu protagonismo na construção de mundos mais viáveis;
- Diagnosticar a perspectiva de responsabilidade, ou seja, a capacidade de dar respostas e de promover um mundo com mais justiça e cuidado para com o mundo mais-que-humano.

Para atender a essas demandas, recorri à observação participante, entrevista despadronizada e focalizada por meio de oficina. Todos os encontros da oficina foram descritos no capítulo anterior e na sequência serão apresentados os resultados que emergiram e discussões pertinentes, alinhadas aos referenciais que embasam a pesquisa.

4.1 DESCRIÇÃO DAS PERCEPÇÕES

Há silêncios que despertam.

(Maurice Druon)

Com todo o material em mãos, chegou o momento de identificar os fenômenos manifestados pela trajetória da pesquisa, aquilo que expressa os entendimentos proporcionados pelas experiências vividas. Pela ecofenomenologia, descrever as experiências corporais identificadas, numa perspectiva sensível e não fragmentada, sob a ótica não antropocêntrica, numa relação de horizontalidade das relações mais-que-humanas (Iared; Oliveira, 2017; Brown; Toadvine, 2003). Tais experiências são interpretadas. Há uma interrogação sobre o fenômeno para buscar o seu entendimento, o seu significado. Inicialmente de maneira individual, para, na sequência, fazer a articulação coletiva e as convergências significativas do fenômeno investigado. Adotar essa postura de ficar atenta e refletir sobre o que se mostra, possibilita identificar os significados dos fenômenos vivenciados.

Esbarrei numa grande dificuldade: como descrever sorrisos, aquele brilho nos olhos, expressões de espanto, de alegria, entusiasmo, decepções, tristezas, afetos e ternura? E aqueles silêncios prolongados, cheios de emoção? Quais as possibilidades em apresentar, precisamente, sentimentos genuínos que se manifestaram visivelmente durante o percurso da pesquisa, sem correr o risco de reduzir a palavras, emoções tão vívidas? Não há como desconsiderar, nem generalizar tais experiências. Elas são únicas, individuais, singulares. Então, aqui novamente recorro aos CONFETOS (Sato; Senra, 2004), esse híbrido entre CONceitos e aFETOS, que entende o corpo de maneira integral para a pesquisa e o aprendizado.

Em todos os momentos da oficina, as emoções se fizeram presentes. Não há como descolar os sentimentos, pois as conversas e atividades proporcionaram, também, emoções. Duarte Jr. (1985) argumenta sobre a arte ser um caminho para

experiências novas, que não são oportunizadas no cotidiano e que permitem acesso a outras conjunturas pela via do sentimento. Nesse contexto, quando pedi aos/às participantes que resumissem a oficina em uma única palavra, as expressões faciais diziam muito mais que as palavras escolhidas. Os tons de voz foram carregados de sentimento. O que dizer dos olhares?

No quadro 10 apresento tais palavras. Sobre seus significados particulares, sobre a totalidade de sentidos que cada palavra conteve, não ouse ponderar. Entendo esse processo como Krenak (2021) quando argumenta sobre a importância de manter as subjetividades e como é maravilhoso sermos diferentes uns dos outros. Pensar diferente, valorizar a diversidade sem a homogeneização, que tira a alegria de estar vivos.

QUADRO 10 - A OFICINA EM UMA ÚNICA PALAVRA

Palavra	Participante
Amor	P14
Companheirismo	P08
Emaranhado	N04 - N05 - N14 - N16 - P09 - P11
Esperança	P10
Evolução	N11
Fé	P06
Harmonia	N03
Perfeito	P02
Preservação	P07
União	N02
Vida	P04 -P05

FONTE: a autora (2024)

As palavras escolhidas pelos/as participantes conduziram as reflexões. Essa opção se deu por apresentar a concepção de todos/as os/as participantes. Nessa trajetória, são alinhadas as vivências na oficina e suas percepções. Há o interesse pelo processo, pelos sentidos e pelo que se manifestou durante o percurso. Cada participante que concluiu a oficina, teve sua voz manifestada nos resultados.

Abordar cada palavra escolhida corresponde ao significado dado a tudo que foi explorado no projeto, ou seja, ao fenômeno estudado. Cada palavra é discutida de maneira abrangente e articulada aos referenciais.

Amor

Amor foi a palavra escolhida por P14 para resumir a oficina. Procurei em diversos dicionários o significado dessa palavra. Em suma, amor é definido como querer o bem de uma pessoa ou alguma coisa. Para P14, a oficina despertou esse desejo de querer bem, de cuidar. P14 declarou que *“a oficina despertou mais em mim essa vontade de querer cuidar do mundo e da minha responsabilidade também, porque antes, meio que, eu não ligava e eu também não sabia muito o que era exatamente educação ambiental e o que significava, mesmo, cuidar do meio ambiente”*. Sua afirmação se relaciona com a escolha da palavra. Porém, outras declarações também se situam em consonância com o termo. Sobre assumir responsabilidades para a promoção de um mundo com mais justiça e cuidado, N04 afirmou que a oficina proporcionou esse entendimento, *“porque antes eu não tinha muita esperança e também não era muito interessada por essas coisas, tipo... E me fez muito bem também, isso daí, porque eu comecei reciclar, cuidar mais das coisas”*. É o querer bem ao mundo mais-que-humano por meio de uma mudança de atitude - reciclar - . O amor em ação.

P10 fez a seguinte afirmação: *“gostei bastante daquela atividade sobre os ativistas, que a gente viu a história deles e o quanto eles lutaram pra deixar um mundo melhor pra gente”*. As realizações para o bem comum ganharam significado. Houve a compreensão de que não se tratava apenas de notícias, mas de ações que impactaram visceralmente no mundo mais-que-humano. A apresentação dessas histórias despertaram o olhar para a importância do cuidado, do afetar e ser afetado. N04 contou que *“daí a gente, sempre, né, que a gente chega na sala, a gente sempre conta, tipo, mais ou menos como foi o encontro, e fala, né...”* São as novas gerações construindo e herdando histórias (Haraway, 2023).

Observando os grupos, as relações de afeto, os abraços, os cuidados com a saúde uns dos outros (N16 machucou o joelho, mas os dois grupos fizeram comentários sobre o ocorrido e manifestaram preocupação) e as atitudes colaborativas durante as atividades, assim como os comentários sobre diversos acontecimentos na escola, demonstraram o querer bem. Mas, não foi só com

humanos que esse querer bem emergiu. Os cuidados com os insetos que apareceram durante os encontros e o carinho com que foram tratados (não foram humanizados, mas respeitados no seu habitat), assim como o (re)encantamento com a natureza, o desejo de ver as araucárias futuramente na escola, que foi enfatizado no encontro 6 - contando histórias - também revelaram uma relação de cuidado, de querer bem.

Companheirismo

Companheirismo foi a palavra escolhida por P08, *“porque aqui, a gente fazendo vários trabalhos juntos e demonstrou também pra gente o que... o que é o companheirismo que, o que que a gente... o que que é o companheirismo, né, fazendo vários trabalhos juntos, assim, coletivo”*. N03 também destacou o coletivo quando afirmou que *“tudo foi feito com amor, assim, e a gente fez tudo sempre junto”*. Essa consideração com os trabalhos em grupo, com o coletivo, com as parcerias, trouxe à tona a configuração própria da adolescência, com o início do raciocínio social, que demonstra interesse pelos processos individuais e coletivos e com as relações interpessoais (Léon, 2005). Para P07, essa configuração de valores e habilidades sociais também se manifestou na esfera familiar, ao declarar: *“eu tenho uma irmãzinha, daí eu ensino ela, pra ela não jogar papel no chão, que um dia vai pro mar... Eu ensino muito pra minha família”*.

Essas especificidades, características dessa fase da vida, revelam a importância das relações sociais - família, amigos, colegas de curso - e que contribuem para a formação de sensibilidades, comportamentos e pensamentos (Léon, 2005). Assim, o fortalecimento das relações amplia as oportunidades dos/as adolescentes em colaborar na mobilização de outras pessoas, expandindo a interação, a comunicação e envolvendo a diversidade de ideias.

Nas atividades, houve sempre muita interação entre os/as participantes. Colaboraram uns/mas com os/as outros/as, ajudaram-se mutuamente, compartilharam os materiais e não havia competição. Quando surgia alguma dificuldade, seja com as atividades ou em outros âmbitos, procuravam, de maneira geral, prestar auxílio. Aconteceram brincadeiras com relação a alguns trabalhos apresentados, porém trouxeram, unicamente, alegria ao momento. Houve respeito às subjetividades e às escolhas individuais.

Especificamente no grupo Nascente, enquanto N16 encontrava-se com o joelho machucado, o companheirismo da turma foi evidenciado no auxílio ao se levantar, às

caminhadas e ao carregarem seus materiais. A escolha por fazer a última atividade de arte na natureza, quando optaram por fazer um único trabalho envolvendo todo o grupo, também revela uma atitude de companheirismo.

Essa atitude também se mostrou na~da~com a natureza, ao longo das oficinas. Inicialmente não havia preocupação em se quebrar um galho de árvore à toa, arrancar uma flor ou jogar lixo no chão. Krenak (2021) evidencia a importância de contar uns com os outros, de ser parte de um todo. Haraway (2023) argumenta que ser companheiro, é estar em risco juntos, humanos e não humanos. Esse olhar para o coletivo, com o passar do tempo, das reflexões e práticas, transcendeu para posicionamentos de atenção e cuidado para com o mundo mais-que-humano, entendendo-o como companheiro de jornada. As reflexões sobre a próxima palavra evidenciam esse entendimento.

Emaranhado

Essa palavra foi escolhida por 6 participantes dos dois grupos. Ganhou significado a partir do conhecimento de seu conceito e da prática artística realizada no primeiro encontro. N04 declarou que *“uma palavra, assim, que me marcou bastante e que ficou em tudo, assim, que me identifiquei bastante foi o emaranhado, né, que você falou que todo mundo emaranhado e tudo mais... uma palavra que me marcou bastante”*. Para N05, a palavra também foi marcante. Declarou que *“a natureza, os animais, a tecnologia, que a gente está tudo emaranhado, né”*. E ainda *“a gente aprendeu, né, já no primeiro dia e realmente, né, que a oficina, a gente, tá todos emaranhado e foi divertido e emaranhado é uma palavra que eu sempre vou usar, com certeza”*.

N14 percebeu nessa palavra as relações de entrelaçamento, de não se sentir dono do mundo, ao declarar que *“tipo aquele dia que a gente fez a é... a casinha do João-de-barro. Pra mim é... como que fala... é, é tipo uma, acho que uma, uma convivência que a gente tem com bichinho, né, com a natureza também”*. Especificamente sobre a palavra escolhida, argumentou que *“a gente tá emaranhado, mesmo, com os outros, com a natureza também [...]. Vejo mais pra natureza, mas tecnologia também, né, mas...”*

Para N16, a descentralização do humano também se configura como um emaranhado de relações. Afirmou entender que *“não é só a gente. A gente tem que cuidar do próximo, seja planta, animal, pessoa”*. P09, com sua afirmação de que *“antes*

*eu era bem, sabe, tipo, daquelas pessoas assim, que tava poco se lixando, assim por, por jogar o lixo no chão, assim, sabe, pra essas coisas assim...”, expõe a mudança de pensamento e as relações que configuram o mundo. Em alinhamento com essa concepção, P11 mencionou entender que “*tá tudo junto, tá tudo conectado com todo mundo, é... tudo que você faz pode afetar o mundo. Qualquer lixo que você joga, afeta o mundo inteiro. Você pode tá correndo em risco a saúde do planeta. Tá todo mundo afetando todo mundo*”. Sobre a palavra em si, declarou se tratar de “*uma palavra nova que aprendi e gostei bastante da ideia*”, ou seja, entendeu e acolheu o conceito. N11 também teve o entendimento do emaranhado de relações ao revelar que “*agora, eu acho que, tipo, tudo tá ligado, sabe. Agora parece que tudo faz sentido, assim, que tudo se completa e se parar pra pensar nas coisas, assim, tipo, realmente tá tudo emaranhado, mesmo, sabe. E é muito loco pensar, porque eu nunca tinha parado pra pensar nisso e agora, tudo que eu vejo me dá um... um estalinho, assim, sabe... tudo relaciona a isso*”.*

Essas declarações estão alinhadas ao entendimento de um mundo em constante formação, com seres que o habitam numa teia relacional (Ingold, 2013). Também correspondem ao pensamento de Haraway (2023) quando argumenta sobre ser necessário ampliar o horizonte existencial, assim como Krenak (2021) quando versa sobre a necessidade de se abrir para outras perspectivas de vida.

Quando os grupos realizaram a oficina, conforme avançavam nos entendimentos, se confrontaram com o conceito de emaranhado nas próprias vivências. Ficaram mais atentos/as aos fenômenos e começaram a interessar-se por alguns eventos. Foram visitar, em horários distintos, as casinhas de joão-de-barro que fizeram na oficina e colocaram nas árvores, observando sua incorporação no ambiente e ansiando para que algum pássaro fizesse uso delas. Levantaram a questão das casinhas de papel que criaram e a interferência no ambiente. N11 relatou que “*a casinha de argila, sabe, que a gente fez primeiro com papel e daí você pediu pra gente tirar porque o papel não era bom, mas a gente deixou a argila lá. Aí, eu fui olhando conforme os dias e a argila, tipo, sumiu, assim, ela se juntou*”.

Foram muitos os relatos durante a oficina, sobre o acompanhamento das casinhas de argila nas árvores e o processo de integração do barro ao ambiente.

Outra questão que também gerou comentários, foi o lixo. Embora a escola possua várias lixeiras distribuídas pelo pátio, após os intervalos, havia muito lixo espalhado pelo chão. P04 começou a observar e declarou que “*esses dias eu tava no*

ginásio, né, que nem eu já disse, daí eu peguei o lixo, assim, eu tô, eu faço minha parte agora, assim. Faço os outros, às vezes quando encontro, assim, né, tipo, jogando lixo... ôô, né...? Aqui na escola, até, no recreio, esses dias eu fiz assim". São relações de responsabilidade (Haraway, 2023), de tornar o mundo com mais justiça e cuidado, numa trama de crescimento. Para N04, que revelou que *"aqui na escola, mesmo, sempre que tacaram, tipo, coisa, assim, no chão, eu ajudava a juntar e falava, né, ah, o Tônico não ia gostar disso e tudo mais, assim, pro outros"*, as histórias da oficina se emaranharam em outras pessoas e pluralizaram a experiência. Em conformidade com Sato e Passos (2009), por meio de expressões, símbolos e metáforas pode-se revelar os olhares sobre o mundo ou produzir novos hábitos. São posicionamentos advindos de um processo de aprendizado e de experiências que desvelaram demandas importantes naquele ambiente e estimularam reflexões sobre a realidade.

Esperança

A palavra esperança surgiu em diversas argumentações, mas como referência, apenas P10 a mencionou. Em sua fala *"eu acho que é possível mudar com... começando de nós, eu acho que a gente pode inspirar outras pessoas também, a começar a fazer pequenas ações pra mudar o mundo"*, declara acreditar na mudança, num futuro melhor. Relembro Sato (2006) ao argumentar sobre os jovens como construtores de esperança e Merleau-Ponty (2018) quando afirma que o movimento da existência pode sempre recomeçar.

Nessa mesma perspectiva, N04 alegou que *"se todo mundo se ajudar e cuidar da natureza, a gente pode fazer um mundo melhor, né? Só se todo mundo se ajudar, no caso. Eu tenho esperança, ainda"*. Essa declaração está intimamente ligada à argumentação de Krenak (2021) sobre as inseguranças geradas pela crise ambiental, a herança que será deixada para as futuras gerações e o comprometimento com o planeta, nossa casa comum. N16 também relatou inquietações e a importância do conhecimento sobre o tema. Afirmou que durante a oficina, explicar o assunto *"me ajudou a entender coisas que num faziam sentido antes e me deu muita esperança prum mundo melhor"*. Para P08, a oficina permitiu ter esperança quando declarou que *"com essas atividades que a gente fez no... no projeto, eu acho que ensinaram a gente e deu um pouco mais de esperança pra gente que fez o projeto, pra tentar fazer um mundo melhor, a cada dia que passa"*. Esse entendimento está associado ao

pensamento de Sato e Passos (2009), ao abordarem a importância da imagética para discutir a crise ambiental pela ótica da esperança, pois a oficina percorreu diversos caminhos da arte que estimularam a imaginação sob a perspectiva de um futuro possível.

Durante a atividade com bolinhas de sabão, ao escreverem palavras nos copinhos sob a expectativa de que elas se espalhariam pelo mundo, a esperança foi a condutora tanto da escolha das palavras, quanto da performance. Houve muita alegria ao ver as bolhas se espalhando, 'levando os conceitos'. Houve decepção, também, com e entre aqueles que não conseguiram soltar as bolhas. Tal decepção ocorreu por não espalhar as bolhas~palavras, pois foram pensadas como importantes de se disseminar pelo mundo. A simbologia da performance se deu pelo caminho da esperança.

Evolução

N11 escolheu a palavra evolução, no sentido de avanço no conhecimento, de crescimento, aperfeiçoamento e transformação. Afirmou que *“ah, acho que uma palavra, é evolução, porque... a gente realmente evoluiu todos juntos, né, e eu aprendi muito, tipo, com os projetos, as coisas que a gente fez.”* Para N14, essa evolução também aconteceu ao considerar sobre os temas abordados, pois antes de participar da oficina *“eu não conhecia nada, né”*. São declarações que afirmam a educação transformadora, com educadores e educandos humildes, curiosos e perseverantes (Freire, 2016).

Para N05, o aprendizado, especialmente pelas práticas artísticas, foram importantes para apreender os temas. Sua declaração de que *“ainda mais eu que né, tipo, eu não consigo muito, entender muito, as atividades me ajudaram também”*, revela o valor da arte para a educação ambiental. P14 abordou o avanço no conhecimento pelo caminho da arte ao afirmar que *“as práticas artísticas influenciaram mais para eu entender”*. Sobre entender as questões ambientais por meio de práticas artísticas, P11 avaliou que *“na verdade é melhor a prática pra gente entender o que tá acontecendo no nosso mundo do que a gente só ler e interpretar de um jeito diferente, porque a gente, às vezes a gente não tem noção do que tá passando no nosso mundo. A saúde do nosso planeta tá muito ruim e acho que a prática nos ajuda a entender melhor sobre só textos, do que só textos”*. As práticas artísticas permitiram explorar a educação ambiental com um olhar diferenciado. Dewey (2010) afirma que

atividades de arte, transcendem hábitos arraigados e distanciam-se dos métodos literais de educação. As percepções sobre o meio ambiente foram criativas e receberam dedicação. Ostrower (2013) argumenta sobre a percepção pela arte não ser passiva. Sato e Passos (2009) consideram que, para a educação ambiental, a arte rescinde a constância do texto e apresenta linguagens variadas.

N02 considera que *“a arte é uma... é uma coisa bem importante na nossa vida e também, eu achei que foi legal, também, pra entender bastante”*. P04, ao considerar que *“a atividade artística dava pra sentir, né, o que a gente tava vendo, assim, né. O texto ele... ce lia assim, mas, entendia... entendia, mas quando a gente fazia arte a gente sentia que, né, era o sentido de o texto”*, trouxe a importância da arte para a sensibilização ambiental e converge com Ostrower (2013) quando afirma que a criação está interligada à vida e se articula especialmente pela sensibilidade.

No decorrer da oficina, o interesse pelos temas e atividades foi crescente. Inicialmente realizavam as atividades com muita velocidade, dando pouca atenção aos materiais e processos. Relembro o primeiro dia de oficina, quando fizeram a atividade de desenho com carvão. Realizaram rapidamente, não se dedicando tanto ao processo e ao material. Na sexta oficina, em que produziram um quebra cabeça com materiais naturais, a relação com o carvão foi mais profunda, chegando ao ponto de alguns participantes esmagarem o material nas mãos (lembra que alguns passaram no rosto, também?). Ao longo do percurso, essa característica de ficar atento ao processo e aos materiais, foi se tornando mais significativa e se convertendo num procedimento mais duradouro. Começaram a desfrutar das atividades, sentir os materiais, discutir as técnicas, as escolhas e articular com os temas e conceitos.

Essa particularidade relacional com os materiais possibilitou a descoberta de outros saberes, outras descobertas, outras histórias (Haraway, 2023). P04 declarou que *“não é só a gente que tem vida, né...”*. Tais experiências proporcionaram emoções e reflexões sobre as questões ambientais e as relações com o mundo mais-que-humano que extrapolaram a visão antropocêntrica do mundo.

Fé

Novamente recorri aos dicionários para compreender o significado da palavra fé. É amplo, possui muitas variações semânticas, mas se relaciona, em síntese, com acreditar e confiar. Para P06, a oficina trouxe a percepção de que *“eu tenho que cuidar e os outros também, né”*, compartilhando a responsabilidade *“para ter um mundo*

melhor”. Essas considerações denotam seu entendimento de fé em si mesmo e nos outros para um futuro possível. Para P05 *“o futuro vai dar certo do jeito que a gente está pensando aqui no, no, no projeto”*. Acreditar e confiar num futuro melhor, foi despertado pelas experiências proporcionadas pela oficina. N02 lembrou dos ativistas como um ato de fé no ser humano ao declarar: *“ah, eu acho que, tipo, o mundo tem jeito, sim, por causa que é um monte de gente, ativistas que você trouxe pra gente vê que tavam lutando pelo, pela melhora do planeta... eu achei que se todo mundo fizer a sua parte de pouquinho a pouquinho a gente vai conseguir ter um mundo melhor, um mundo que tenha jeito, que tenha futuro.”* São declarações que se articulam com os argumentos de Haraway (2023), quando versa sobre relações prósperas de passar adiante algo menos devastador. É o cultivo mútuo de dar resposta, de responsabilidade. Para Krenak (2020), trata-se de reconfigurar o humano para continuar a habitar o mundo. Sonhar outros sonhos, imaginar outros corpos, outros afetos. É acreditar na possibilidade de um futuro possível.

Todos/as os/as participantes se consideraram em condições de atuar no mundo de maneira a torná-lo diferente, com sustentabilidade, respeito, com mais justiça, cuidado e paz. Haraway (2023) argumenta sobre ninguém ter responsabilidade de fazer tudo, mas de fazer o que for possível. Dentro desta perspectiva, seguem os relatos sobre se entender como protagonistas e acreditando na possibilidade de assumir responsabilidades relacionadas às questões ambientais:

N02 - *“Ah, não dig..., não diria protagonista, mas eu diria que eu faria parte disso, mas não estaria à frente de tudo.”*

N03 - *“Eu acho que antes, não tanto, mas depois da oficina eu acho que eu posso, sim, ser protagonista num mundo mais esperançoso.”*

N04 - *“Eu acho que, se eu me empenhar mais, assim, eu consigo, ã.., ajudar a mudar um pouco o mundo, pra um mundo melhor, no caso.”*

N05 - *“A gente precisa, mesmo, mudar o mundo.”*

N11 - *“Principalmente a gente, né, nessa idade, assim que, ainda tem mais tempo pra viver e pode espalhar mais pros outros e tal.” [...] “Eu não pensava que os meus atos influenciavam tanto, assim, mas agora eu vejo que sim.”*

N14 - *“Sim” [...] “Acredito.”*

N16 - *“Olha, eu acho que sim, só que não num futuro tão próximo, assim, num futuro mais distante quando tiver maior, ca cabeça mais no lugar, mas eu me vejo, sim.”*

P02 - *“Sim. Pra tentar ajudar a passar as, como é que fala, ... a esqueci o nome... como que fala... a campanha pra frente, pra ajudar as pessoa a entender sobre ... conscientizar.” [...] “Vou tentar ajudar as outras pessoas, e tentar me empenhar em ajudar nisso tudo, tudo.”*

P04 - *“Eu acredito que sim.”*

P05 - *“Sim.” “Sim.” “Penso.”*

P06 - *“Sim.” “Coisas boas pra sempre ser melhor o mundo, né.”*

P07 - *“Sim, penso.” [...] “Todo mundo tem que cuidar, né, do seu mundo, da sua casa, né.” [...] “Expandir.”*

P08 - *“Eu acho que sim, porque antes de eu fazer o projeto já tentava fazer a minha parte e agora com... bem mais pessoas fazendo esse projeto, tanto de pessoas fazendo esse projeto, eu acho que a gente tendo nosso companheirismo acho que no futuro a gente consegue sim, ser protagonista e fazer um mundo melhor pras próximas gerações.”*

P09 - *“Eu acho que eu pretendo assumir mais ...”*

P10 - *“Começando de nós, eu acho que a gente pode inspirar outras pessoas também a começar a fazer pequenas ações pra mudar o mundo.”*

P11 - *“Não me vejo como protagonista, acho que eu ajudo bastante mas não o tanto que eu posso.” [...] “Eu quero bastante fazer isso, eu quero ajudar a mudar o nosso planeta pras nossas próximas gerações.”*

P14 - *“Ah... eu acho que sim, só que vai ser meio difícil, mas acho que sim.”*

Como já mencionado anteriormente, a entrevista não foi fechada. Se deu como uma conversação, na tentativa de dar mais segurança e liberdade para os/as entrevistados/as se exprimirem. Alguns/mas são tímidos e suas falas foram muito restritas, embora estimulados/as a se manifestarem. Outros/as participantes ainda se vêm despreparados/as, mas entusiasmados/as com a perspectiva de atuar sobre as questões ambientais. Kerstting *et al.* (2023) afirmam que ao refinar nossa capacidade de empatia com os indivíduos, não ignoramos seu mundo da vida, pois cada pessoa é diferente e suas experiências com o mundo variam. Assim, as subjetividades, os jeitos próprios de se comunicar, se relacionar e se expor dos/as participantes, foram respeitados.

Apresentei as falas sobre o tema protagonismo de todos/as os/as participantes, mesmo as curtas, sem discussões ou reflexões, pois também são significativas, demonstram interesse e desejo de fazer alguma coisa pelo mundo mais-que-humano.

Nesse contexto, as expressões corporais, gestos, olhares e sorrisos fizeram parte da expressão verbal e se emaranharam aos *sins, penso, acredito*, evidenciando a fé em si mesmos/as sobre o protagonismo na construção de mundos mais viáveis.

Harmonia

N03 escolheu a palavra harmonia sintetizando a oficina e declarou que *“a oficina foi, com certeza, uma das coisas que mais me despertou esse ano, porque eu não costumo muito, sabe Sonia, tocar assim com argila, essas coisas e foi bem novo assim pra mim e tipo... a mandala que a gente fez ali embaixo aquela vez, foi muito divertido, assim, e eu achei uma das coisas mais lindas, assim, que eu já posso ter feito e com certeza uma palavra que eu destacaria é harmonia...”*. Merleau-Ponty (2013) argumenta que não é necessário escolher entre o mundo e a arte, pois estão entrelaçados. Argumenta também que o artista coloca o seu sentir na sua obra. N03 evidenciou essa argumentação ao entender os processos e trabalhos artísticos em harmonia com seus sentimentos, sua vida.

N02 também entende o mundo mais-que humano em harmonia ao declarar que *“as pessoas, a natureza, que tá todo mundo ligado, tá todo mundo junto.”* Para P14, essa relação de harmonia se relaciona com a atuação no mundo mais-que-humano. Sua declaração de que *“não adianta a gente ficar falando pros outros fazer a parte deles sendo que a gente não faz a nossa”*, se associa aos argumentos de Krenak (2021) sobre os encontros criativos animarem a prática e quiçá, darem coragem para assumir um compromisso com a vida.

A palavra ‘harmonia’ me levou a pensar na atividade com a água, em que os/as participantes encheram um recipiente com a água de suas garrafinhas. Virou uma coisa só. As águas de todos/as~uma única água. O cuidado para que o espaço do recipiente fosse suficiente para todos/as, o movimento da água, sua transparência e moldando-se ao novo recipiente, não como acomodação, mas, de acordo com Ingold (2012) como um habitar, juntar-se ao processo de formação (da obra), foi de profunda harmonia. Ingold (2012, p. 33), sobre vida e movimento, argumenta que *“o pássaro é seu voar; o peixe o seu nadar.”* Ouso dizer que essa água é seu performar, pois juntou-se ao movimento da prática artística, das reflexões, das experiências, enfim, da oficina.

Ao falarem livremente sobre a oficina, todos/as os/as participantes usaram palavras elogiosas, declararam gostar bastante de como a oficina foi conduzida e de

como a ‘harmonia’ entre as experiências, os conceitos e as relações afetivas foi significativa. Ingold (2013) argumenta sobre a importância do engajamento no lugar da separação, e da abertura ao invés do fechamento, ao versar sobre a ciência ser coerente com sua prática. Relembro também, os CONFETOS de Sato *et al.* (2004), que acompanharam toda a oficina, unindo conhecimento, sensações, gestos, razão e emoções.

Perfeito

Nessa palavra, o demônio do assombro me invadiu. Perfeito? Como assim? - Passado o susto inicial e retomando os áudios das entrevistas, o demônio da prudência assumiu sua posição. Com o passar do tempo, este saiu de cena e surgiu a compreensão sobre do que se tratava a palavra. Ao escolher a palavra ‘perfeito’, P02 declarou que *“ah, foi muito perfeito, tipo, a oficina, tudo que nós fizemos, atividade complementou, no... para ajudar a pensar sobre o mundo, tudo e... perfeito, ajudou muito.”* Em outros momentos, antes dessa declaração, afirmou que *“mudou muito meu pensamento sobre o mundo” [...] “foi a oficina que me deu uma... eu não tinha muito pensado sobre o mundo antes da oficina. A oficina me ajudou a pensar sobre o mundo pra ajudar ele [...]”*. Essas considerações apresentam uma abertura para o novo, para o conhecimento. P04 também manifestou essa abertura para o novo quando discorre que *“eu antes num, nem nem ligava, mas agora sim, que eu comecei a pensar mais assim, né...”*. Krenak (2021, p. 46) alega que entender que estamos vivendo numa era identificada como Antropoceno “deveria soar como um alarme em nossas cabeças” e que é importante vivenciar, estar atento ao próprio deslocamento pelo mundo. A oficina proporcionou essa atenção às próprias ações, ao cotidiano e ao que acontece ao redor. Houve uma abertura para “pensar o não pensado” (Carvalho, 2006, p. 29).

Para N16, a oficina veio de encontro ao seu interesse. Afirma que *“antes de eu entrar na oficina, eu não entendia nada, assim, eu queria..., eu entrei para aprender. Eu tinha muito interesse nesse assunto e você me ajudou a entender muito. As atividades não são só atividades, brincadeiras. É uma coisa que realmente ajuda a entender...”* Essa afirmação se relaciona com o interesse dos jovens pelas questões ambientais e a importância da educação ambiental. P11 afirmou que *“bom... a oficina é... quando eu fiquei sabendo, assim, eu achei muito legal a ideia de ter no colégio e eu acho que não deveria ser só uma pessoa assim, pra vim e... assim a cada uma*

vez no ano assim, sabe. Acho que deveria ter um ensinamento pra todos, uma aula assim, pra isso.” Essa declaração e interesse também foi mencionado por N02, que afirmou: *“eu achei, na verdade, bem interessante a oficina por causa que me proporcionou coisas que eu, certeza que ia se.. a escola não proporci... proporci... proporcionaria, por causa que... se... tipo eles falam né cuidado, tem que cuidar da natureza, essas coisa, mas eles não falam, não fazem nada, nem coisas que incentiva assim, e querem que a gente faça tudo mas ca oficina é.. eu consegui ter um entendimento melhor e ver que eu consigo ajudar a natureza de alguma forma.”* São adolescentes curiosos/as que valorizam a educação, os aprendizados e entendem a importância do compartilhamento de saberes. Perfeito!

A partir dessas considerações, a palavra ‘perfeito’, fez sentido. Relembro a atividade do porta-retrato da natureza. A escolha da imagem a ser enquadrada, o cuidado na produção da moldura, a surpresa e alegria com os resultados, a colocação da moldura nos próprios rostos e as *selfies*. Foram momentos de produção de arte, de observação da natureza, de cuidado e carinho. Foram experiências vivas com~na~da natureza. Foram os paraquedas coloridos de Krenak (2021), a participação com a coisa na sua coisificação de Ingold (2013) e o mundo da vida transcendendo o conhecimento científico de Kersting *et al.* (2023). Não foi a oficina perfeita. Perfeitas foram as experiências individuais, a correspondência (Ingold, 2016) e as múltiplas identidades que habitam o planeta (Sato; Senra, 2009).

Preservação

A palavra preservação foi a escolhida por P07. Declarou que *“eu acho que a gente devia ser um mundo assim, né... um mundo que preserva, um mundo que cuida da Terra.”* Para P10, o cuidado também é importante e se encontra nas pequenas ações ao expor que *“cada coisa que a gente faz, assim, e... polui o meio ambiente né, e que a gente pode mudar isso.”* Sobre os aprendizados da oficina, N14 declarou que percebeu a importância em *“preservar..., - mais os lixos nas ruas... - é... ajudar [...] cuidar, tratar, é... a natureza também... cuidar.”* Esses entendimentos foram abordados com otimismo, não como um fardo (Piza, 2006), refletiram a sensibilização para os problemas ambientais e a importância da incorporação de práticas sustentáveis no cotidiano.

Durante a oficina, a presença de insetos foi comum - joaninhas, lagartas, borboletas - e juntaram-se às atividades. Os/as participantes se envolveram e se

encantaram com os insetos, como já mencionado. Ingold (2012) argumenta que contemplar uma coisa é participar dela, é juntar-se ao mundo em formação. Esse fenômeno também se relaciona aos entendimentos de Merleau-Ponty (2018) quando afirma que o mundo é o que se vivencia, não o que se pensa dele e que não o possuímos, pois é inesgotável. Assim, as vivências na~da~com a natureza, especificamente com os insetos, foi uma abertura para o mundo, “uma malha de linhas entrelaçadas em crescimento em movimento” (Ingold, 2012, p. 27), que acolheu e emaranhou os insetos nas atividades. Tais experiências proporcionaram olhar para o mundo mais-que-humano de maneira a (re)encantar-se com ele.

O Tônico e o Trolzinho também foram mencionados, como colaboradores na preservação. P07 expôs que *“a oficina foi maravilhosa, a gente... principalmente o Trolzinho, gostei bastante.”* O encontro sobre lendas indígenas se enche de sentido com essa declaração. Para Krenak (2021), é habitar o planeta de maneira especial. N04, sobre o Tônico, declarou que *“toda vez que, tipo..., batia um vento forte ou via alguma coisa assim me lembrava ele.”* Kopenawa e Albert (2015, p. 121) declaram que “o vento não surge do nada na floresta [...]. Vem do movimento da corrida invisível dos espíritos que nela vivem.” Sem adentrar a cosmologia indígena, esse é um entendimento que valoriza o mundo mais-que-humano e, de acordo com Ingold (2013), não se trata de uma crença, mas de um modo de ‘ser’ no mundo. Assim, a palavra preservação é abordada com um olhar abrangente, sem negar a diversidade de existências e hábitos (Krenak, 2021), fazendo florescer o mundo mais-que-humano.

União

Para N02, união foi a palavra que sintetizou a oficina. Em sua declaração, afirmou que *“ah, uma palavra eu acho que união, por causa que no começo todo mundo era meio, né, desunidinho assim, ai desunido entre as pessoas e entre a natureza. Aí eu acho que, com o tempo a gente foi mais se aproximando, né, da natureza, assim, essas coisas.”* Sua afirmação demonstra a percepção sobre o afastamento, o descolamento da natureza (Krenak, 2021) que foi vislumbrado durante a oficina. Para P05, as atividades na natureza foram bem importantes. Alegou que *“a sensibilização da... do... do projeto foi muito boa pra entender como isso funciona, por exemplo, quando a gente faz é... aula prática, a gente sai e a gente vê a natureza do jeito que ela é de verdade.”* P05 foi o participante que alegou ser ‘perda de tempo’

as atividades de arte na natureza. A sensibilização na~da~com a natureza o aproximou de novos entendimentos. Declarou também que *“a oficina foi uma oficina muito boa pra gente espaiar um pouco das dúvidas que a gente tinha no cotidiano. É... mudou um pouco a minha cabeça sobre reciclar, jogar lixo no chão e as atitudes que suja.”* São declarações que afirmam a desunião com o planeta, pois atitudes simples como não jogar lixo no chão, não faziam parte do seu cotidiano.

Com relação à união, recordo o primeiro encontro, na atividade de soltar os fios pelo gramado, as ‘panelinhas’ não se espalhando muito. Os grupinhos eram visíveis. Ao longo dos encontros, essas ‘barreiras’ foram sendo atravessadas ao ponto de um grupo decidir fazer uma única arte na natureza, unindo todos/as em torno da atividade final. As atividades com os fios - jogo cama de gato - também aproximou muito os/as participantes. Desenvolveram a atividade em colaboração, ajudando uns aos outros. A passagem dos fios de mãos em mãos e o cuidado para que a trama se efetivasse nessa passagem, estimulou diálogos, dedicação e cordialidade. Da mesma forma, as atividades com argila permitiram um vislumbre de união. Ao unirem as casinhas de João-de-Barro e os bonequinhos de si mesmos/as nas árvores, houve a possibilidade de refletir sobre as relações ser humano~natureza. P10 afirmou que *“sem o nosso planeta não tem vida, né”*, demonstrando o entendimento da unidade desse organismo chamado Terra. N04 declarou que *“ah, é, me deu muito conhecimento porque antes é, eu não era muito interessada por essas coisas e tudo mais, é... mais você fez eu..., fez uma parte de mim que eu não sabia que existia né, que é essa sobre natureza e tudo o mais.”* Essa afirmação mostra a importância da educação ambiental, das experiências estéticas na~da~com a natureza e, de acordo com Krenak (2021), contar uns com os outros numa fricção, ou seja, atuando em colaboração, juntos/as, mas sem perder as subjetividades. Quando P09 declarou que *“a oficina me fez mudar bastante a minha forma de ver o mundo”*, incluiu o mundo mais-que-humano nas suas percepções.

Penso que a união também se fez presente na pesquisa, pois, de acordo com Merleau-Ponty (2018, p. 18), o mundo fenomenológico *“é o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; [...]”* Foram experiências transformadoras que uniram arte, ciência, educação ambiental, pessoas, insetos, aves, materiais, enfim, o mundo mais-que-humano em relação.

Vida

Vida foi a palavra escolhida por P05. Declarou que essa escolha se deu *“porque... é... a gente aprende muito sobre ela e não só a nossa vida, mas a vida dos animais e outras coisas que não são animais.”* P04 também escolheu a palavra ‘vida’. Afirmou que *“a natureza, os animais, assim... então, tudo tem vida, assim, né.”* Houve a inclusão de outros seres no mundo e o indicativo de conceber a natureza, não como um cenário que apoia nossas vivências, mas como atuante, com agência. É o que Merleau-Ponty (2018) argumenta sobre o mundo ser aquilo que se percebe, ser a efetivação de uma verdade. É a experiência de pertencer ao mundo vivido. Em conformidade com Echeverri e Arias (2014), desafiar o desencanto com a vida manifestada pela modernidade e que transformou tudo em objetos e mercadorias. Kopenawa e Albert (2015) também declaram que, para o mundo atual, tudo é mercadoria, sendo mercadoria tudo o que se encontra fora de ‘nós’. Esse fora, mercantiliza a natureza, exaurindo-a (Krenak, 2021).

N04 também manifestou a mudança de pensamento sobre ‘vida’, ao declarar: *“do mundo lá mais-que-humano, é a natureza né, as árvores, os animais, que também têm vida e que a gente tem que cuidar também, né, igual a gente cuida da gente, assim, sabe...”* Esse entendimento se relaciona com o que Krenak (2021) aborda sobre períodos em que os humanos se sentiam habitantes de uma casa comum, que era cuidada por todos. N11 se manifestou com relação à levar esse aprendizado adiante ao afirmar que *“começa aqui, né, começa com a gente e daí, eu pelo menos, vou espalhando pras pessoas que eu conheço, [...] sabe, a gente espalha isso pra tentar fazer com que todo mundo se conscientize.”* São considerações que se alinham à perspectiva da Carta da Terra.

Nas atividades com biscuit, os trabalhos se relacionaram à questões sociais (morador de rua dormindo em um ponto de ônibus numa praça), desmatamento (árvores cortadas e um machado) e ser humano~natureza (locais do bosque da escola com pessoas compartilhando o espaço). As discussões sobre a Carta da Terra foram encorajadoras para as produções, aprendizados e entendimentos sobre viver atencionalmente (Ingold, 2016) uns com os outros. Embora tenham sido trabalhos em grupo, houve um engajamento corporal (Merleau-Ponty, 2018) ao se posicionarem na sala, manipularem o material individualmente e construírem o trabalho no coletivo. Envolveram-se corporalmente ao fenômeno artístico de produção de mini esculturas. De acordo com desejos e objetivos, ações e criações ganharam forma, impulsionadas

pelas subjetividades (Kersting *et al.*,2023). Para Merleau-Ponty (2018, p. 229), “a existência corporal que crepita através de mim sem minha cumplicidade é apenas o esboço de uma verdadeira presença no mundo”. Assim, a existência - vida - se realiza pelo corpo.

4.2 EMARANHADOS II

*As pessoas grandes têm a mania de querer,
a qualquer preço,
explicar o inexplicável.
(Maurice Druon)*

Diante de todos os desdobramentos da investigação, especialmente das descrições e discussões, foram concebidos os aspectos que emergiram durante a trajetória da pesquisa de campo por meio das onze palavras escolhidas pelos/as participantes. São aspectos que consideram a perspectiva ecofenomenológica e surgiram a partir do emaranhado entre atividades, materiais, reflexões, espaços distintos e maneiras diferenciadas de abordar e trabalhar determinados temas, fazendo emergir olhares para o mundo mais-que-humano. São aspectos que estão em consonância com as experiências estéticas na~da~com a natureza. São aspectos que, como Ingold (2015), assumem que uma abertura ao movimento, que atender aos convites do mundo, tem como recompensa a compreensão do que está além do conhecimento. Para Merleau-Ponty (2018, p. 16), “compreender é reapoderar-se da intenção total”, é um modo único de existir que se revela nas propriedades singulares de cada coisa ou fato em relação ao outro. Assim, essa circulação que se abre ao mundo, proporciona experiências repletas de sentido que instigam a imaginação, envolvem o engajamento sensorial e perceptivo e proporcionam reflexões sobre a forma da atuação no mundo mais-que-humano.

Entendo que essa forma de educação ambiental, esse emaranhado entre ciência, arte, experiências, afetos, pessoas, natureza, enfim, o mundo mais-que-humano, possibilitou que as essências viessem à tona. No início deste capítulo, apresentei os objetivos da pesquisa. Ao encerrá-lo, quero destacar que todos, desde o objetivo específico até os gerais, foram atendidos. As falas, gestos, atividades, ações e reações, as experiências, as situações vivenciadas e tudo que foi descrito,

evidenciam esse alcance. A arte~educação ambiental se mostrou potente para que práticas colaborativas sejam impulsionadas, a sensibilização artística motivou relações de correspondência com a natureza, os/as adolescentes se entendem capazes de assumir protagonismo para um mundo mais viável e a perspectiva de responsabilidade foi constatada. Essas considerações se manifestaram tanto nas descrições da oficina como nas discussões das palavras. Palavras que emergem como aspectos do fenômeno estudado, respondendo à pergunta que guiou a pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis que chego ao final da pesquisa. Considerações finais. O que escrever? Estou com um misto de tristeza e alegria, alívio e dúvidas. Vários demônios invadem meu ser: inquietação, ansiedade, temor. Mas nenhum arrependimento. Quando iniciei o doutorado, não fazia ideia dos caminhos que percorreria. E foram caminhos lindos! Nem sempre fáceis (aliás, quase nunca fáceis), mas de um encantamento avassalador. Arrependimentos? Alguns. Nem sempre as escolhas foram certas, nem sempre tudo correu como esperado. Mas foram aprendizados, fazem parte da minha trajetória e compõem esta pesquisadora.

Como se trata de uma pesquisa ecofenomenológica, nenhuma verdade absoluta apareceu, nem dados objetivos. É uma pesquisa que se abre ao mundo. Que envolve pesquisadora, pesquisados/as, escola, natureza, enfim, o mundo mais-que-humano. É uma pesquisa em que não houve valores prévios, mas a busca pelo que se mostrou a partir do próprio fenômeno, da experiência.

Partindo de uma interrogação, a pesquisa seguiu seu rumo: Projeto, Comitê de Ética, SEED/PR, Escola. A oficina foi acontecendo, os trabalhos ganhando potência e revelando, de minha parte, um encantamento cada vez maior pela educação, educação ambiental, arte, fenomenologia. Assim as coisas caminharam. Chego ao final da pesquisa com algumas certezas. A primeira é que a educação ambiental é imprescindível. Dados todos os escritos sobre a importância da educação ambiental, ela se mostrou importante também, para a escola, pois esta manifestou prontamente interesse na oficina. Para os/as pesquisados/as também se apresentou valorosa. As descrições evidenciaram isso. Outra certeza que me acompanha ao final desta jornada, é a importância da arte. Os/as participantes manifestaram o

descontentamento com a ausência da arte nos 8º e 9º anos. E para a oficina, a arte foi uma via preciosa. Não como transmissão de conteúdo, mas como caminho, como fonte e produção de conhecimento, de experiências e de afeto.

Há o que lamentar, também. Gostaria de ter feito uma caminhada com os/as participantes, fora da escola. A pesquisa aconteceu totalmente dentro dos muros da escola. Não foi possível sair. A curiosidade sobre o que se mostraria em uma experiência estética da~na~com a natureza fora da escola é um demônio que permanece. Não diminui, em momento algum, o valor da pesquisa. Mas foi um dos limites impostos a ela. Outro limite é a indagação sobre que aconteceu com os/as participantes após a oficina. Penso que seria necessária nova pesquisa. Porém, encontrei P10, outro dia, no ônibus. Foi um encontro rápido, mas P10 veio falar comigo e disse sentir saudade. P08 também conversou comigo no transporte coletivo. Falou que foi um projeto muito bom, que sentia saudade e que não acreditava que já haviam passado dois anos. Ambos/as, P10 e P08 mudaram de escola, estão no ensino médio, cresceram. Foi um encontro casual, rápido, mas muito prazeroso, repleto de afetividade. Não fiz perguntas. Apenas ouvi o que tinham a dizer.

Entendo que a pesquisa cumpriu seus objetivos e respondeu à questão. Se mostra significativa para a educação ambiental não antropocêntrica, para uma educação ambiental que articule o mundo mais-que-humano e priorize as experiências estéticas com~na~da natureza. O pesar se insere na impossibilidade de colocar em palavras, tudo o que foi vivenciado, sentido. Quem dera você, leitor/a, pudesse sentir o que eu senti. Pudesse perceber a dimensão que a pesquisa alcançou, nos olhares, nos abraços, sorrisos, nas práticas artísticas e na entrevista, onde cada expressão corporal falou muito mais que as palavras. Bom... talvez esse seja outro limite da pesquisa, não é mesmo?

Espero, sinceramente, que essa pesquisa se abra a muitas outras, pois ela não se encerra aqui, mas abre brechas para novas indagações e novos caminhos. Que seja inspiradora de novas ideias. Que demônios da inquietação, do desassossego e do amor pela pesquisa tirem o sono, provoquem e instiguem a trilhar caminhos de descobertas e de compreensão do mundo mais-que-humano. E, em conformidade com as palavras de Manoel de Barros (2016), *“para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber: a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca”*.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.
- ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social**. Buenos Aires: Humanitas, 1978.
- BARROS, Hellen Chrystianne L. **Posicionamento de adolescentes sobre mudanças climáticas e estilos de vida sustentáveis: (re)significando o planeta e o futuro?** 285 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2019.
- BARROS, Gabriel de Almeida de. O pensamento de Heidegger como abertura para uma ecofenomenologia. **Ekstasis: Revista de Hermenêutica e Fenomenologia**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 148–171, 2022. DOI: 10.12957/ek.2022.57619. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/Ekstasis/article/view/57619>. Acesso em: 2 fev. 2024.
- BARROS, Manoel de. **O livro da ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, VOZES, 2008.
- BOVO, Lúcia Regina T. **Juventude e meio ambiente: pesquisa-ação em educação ambiental realizada no programa Projovem Adolescente de Franca (SP)**. 76 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2015.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2012. Seção 1, p. 70.
- BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas

de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-4, 06 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BROWN, Charles S.; TOADVINE, Ted. Eds. **Eco-Phenomenology**: back to earth itself. Albany, NY: SUNNY Press, 2003.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CARVALHO Isabel Cristina de Moura; MHULE, Rita Paradedda. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem. Por uma educação ambiental “fora da caixa”. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, RS, v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016.

CARVALHO, Luiz Marcelo. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S. & LOGAREZZI, A. (Org.). **Consumo e resíduo**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: Edufscar, p. 19-41, 2006.

COSTA, Ana Paula M.; GUIMARÃES, Gabriela Favretto. El graffiti y la subcultura de la delincuencia: similitudes y diferencias. **Opinión Jurídica**, v. 19, n. 39, p. 331-348, 23 sep. 2020.

DEBONI, Fábio; MELLO, Soraia. Panorama da juventude ambientalista. In: BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Juventude, cidadania e meio ambiente**: subsídios para a elaboração de políticas públicas. Brasília: Unesco, 2006. p. 23-52.

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

DRUON, Maurice. **O menino do dedo verde**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1981.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Papirus, 1985.

ECHEVERRI, Ana Patricia Noguera; ARIAS, Diana Alexandra Bernal. Geografias do habitar: um habitar geopoético na era planetária. **Geografia**, v. 4, n. 2, p. 19-31, 04 fev. 2014.

EISNER, E. E. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

FERREIRA, Teresa Helena Schoen; FARIAS, Maria Aznar; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr./jun. 2010.

FINI, Maria Inês. Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani:

ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: Editora Unimep, 1994.

FONTANA, Felipe; ROSA, Marcos Paulo. Observação, questionário, entrevista e grupo focal. In: MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de O.; BATISTA, Michel Corci. (Orgs) **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. Maringá/PR: Massoni, 2021. p. 220-252.

FRANZOLIN, Fernanda; GARCIA, Paulo S.; BIZZO, Nelio. Amazon conservation and students' interests for biodiversity: the need to boost science education in Brazil. **Science Advances**, v. 6, ed. 35, eabb0110, 26 aug. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOLDBERG, Luciane Germano. **Arte-educação ambiental: o despertar da consciência estética e a formação de um imaginário ambiental na perspectiva de uma ONG**. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande, 2004.

GONÇALVES, Márcio Luiz Q. **Educação ambiental e fenomenologia: a contribuição da excursão para as percepções de meio ambiente em estudantes de ensino médio**. 232 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Sorocaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, Sorocaba, 2005.

HARAWAY, Donna. **Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno**. São Paulo: n-1 edições, 2023.

HESS, Gerald. De l'ethique environnementale a l'ecophenomenologie et retour. **Cités**, v. 76, 2018, p. 97-108.

IARED, Valéria Ghislotti. A ecomotricidade na educação ambiental. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA: ECOMOTRICIDADE E BEM VIVER / COLLOQUIUM ON QUALITATIVE RESEARCH IN HUMAN MOTRICITY: ECOMOTRICITY AND GOOD LIVING / COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ECOMOTRICIDAD Y BUEN VIVIR, 7., 2017, Aracaju; São Cristóvão. Anais... / Annals... / Anales... São Carlos: SPQMH, 2017. p. 570-580.

IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydée Torres de. O *walking ethnography* para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XX, n. 3, p. 99-116, jul./set. 2017.

INGOLD, Tim. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

INGOLD, Tim. Repensando o animado, reanimando o pensamento. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 10-25, jul./dez; 2013.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016.

KERSTTING, Magdalena; AMIN, Tamer G.; EULER, Ellas; GREGORCIC, Bor; HAGLUND, Jesper; HARDAHL, Liv Kondrup; STELER, Rolf. What is the role of the body in science education? A Conversation Between Traditions. **Science & Education**, v. 33, p. 1171-1210, 2024. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-023-00434-7>. Acesso em 13/03/2025.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna** e outros ensaios. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ecologia política. **Ethnoscintia**, Altamira, v. 3, n. 2 (especial), 2018.

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

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak, o poeta místico. **Darcy**, Brasília, n. 28, p. 38-43, set. 2022/mar. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciência humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LIMA, Valdivan Ferreira de; PATO, Claudia. Educação ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

MANHÃES, Ana Claudia Tavares da S. **Vivências de práticas sustentáveis no ambiente escolar: oficina verdeconsciente**. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário de Volta Redonda, Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, Volta Redonda, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim R.; CASTRO, Paulo A.; PARREIRA, Pedro M. A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In: COSTA, António Pedro; TUZZO, Simone; BRANDÃO, Catarina. (Eds). **Atas do 6º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**. Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais. Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2017. p. 724-733.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NOVAES, Regina. Prefácio. In: BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para a elaboração de políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2006. p. 7-11.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OSTROWER, F. **Universos da Arte**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

PAYNE Phillip G.; WATTCHOW, Brian. Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 14, p. 15-32, 2009.

PAVIANI, Neires Maria S.; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul v. 14, n. 2, p. 77-88, mai/ago 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16/15>. Acesso em: 03/02/2024.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Nuevo Mundo, Mundos Nuevos**, Colloques, 04 fev. 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/229#quotation>. Acesso em: 28/01/2025.

PIZA, Pedro de Toledo. A importância do jovem na formulação de políticas públicas. **Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para a elaboração de políticas públicas**. Brasília: Unesco, 2006. p. 149-152.

PONTIN, Fabricio; MISSAGGIA, Luciana. A crítica fenomenológica ao naturalismo e a questão ecológica. In: VEIGA, Itamar Soares; CALGARO, Cleide; MADARASZ, Norman Roland (Org.). **Sociedade e ambiente: direito e estado de exceção**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

RACHE, Rita Patta; PATO, Cláudia Lyra. Arte educação ambiental como constructo transdisciplinar. **Ambientalmente Sustentable**. Coruña: vol. II, n. 20, p. 637-656, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2183/22232>. Acesso em 09/10/2024.

RACHE, Rita Patta. **Arte-educação ambiental, um constructo transdisciplinar**. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

RAIMUNDO, Jerry Adriano; HOLANDA, Adriano Furtado. Panorama das pesquisas brasileiras em educação com fenomenologia (2001-2020). **Phenomenology, Humanities and Sciences**, Londres, v. 2, n. 2, p. 275-288, 2021.

RESTANY, Pierre. **O poder da arte: Hundertwasser, o pintor-rei das cinco peles**. Colônia, Alemanha: TASCHEN, 2003.

RIZZI, Maria Cristina de Souza Lima; ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. Arte-educação e meio ambiente: apontamentos conceituais a partir de uma experiência de arte-educação e educação ambiental. **ARS**, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 26-35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/QL9HjqMjNZgxFH3MzG3PYbj/?lang=pt>. Acesso em: 21/01/2025.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012. p. 21-36.

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SANTOS, Josiane Duarte dos. **Sensibilidades: práticas artístico-pedagógicas com a temática canina**. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Pelotas, 2019.

SANTOS, Patricia F. **Produção e aplicação de oficinas de educação ambiental com ênfase no consumo**. 79 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Belo Horizonte, 2011.

SAQUET, Marcos Aurelio; BRISKIEVICZ, Michele. Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 1, n. 31, p. 3-16, 2019.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto; ANJOS, Alexandre dos; GAUTIER, Jacques Zanidê. Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental. **Revista de Educação Pública**, v.13, n.23, p. 31-55, 2004.

SATO, Michèle. Paisagens jovens e maduras: território de um mesmo sonho. In: BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental.

Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para a elaboração de políticas públicas. Brasília: Unesco, 2006. p. 53-58.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Arte-educação-ambiental. **Ambiente & Educação**. v. 14, n. 1, p.43-59, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1136>. Acesso em: 20/10/2024.

SATO, Michèle; SENRA, Ronaldo. Estrelas e constelações aprendizes de um grupo pesquisador. **Ambiente & Educação**. v. 14, n. 2, p. 139-146, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1613/0>. Acesso em 20/10/2024.

SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, ed. especial, p. 10-27, julho/

2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5957>. Acesso em: 02/08/2024.

SILVA, Alessandra Tereza M. **Articulação entre educação ambiental e ensino da arte, como estratégia de preservação do manguezal**. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Curso de Pós-Graduação em Saúde e Meio Ambiente, Joinville, 2007.

SILVA, Cláudia Yaísa G. da; MILANI, Rute Grossi. Adolescência e tendência antissocial: o *rap* como expressão de uma privação emocional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 374-388, 2015.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 61, n. 2, p. 254-257, mar.-abr. 2008.

SILVA, Ricardo Scucuglia Rodrigues da; GOIS, Jackson; PERINELLI NETO, Humberto. Entrevista com a professora Maria Aparecida Viggiani Bicudo: constituição prosopográfica do ensino como campo de pesquisa. **Pesquisas e Práticas Educativas**, São José do Rio Preto/SP, v. 2, p. 1-23, 2020.

SIMAS, Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Mitos dos Mitos e lendas indígenas. In: GRIZOSTE, Weberson; ALBUQUERQUE, Renan (Org.). **Estudos clássicos e humanísticos & amazonidades**. Manaus: EDUA, 2016. p. 148-170.

SIMEÃO, Manuelle P. da Costa; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Pesquisa qualitativa e a abordagem fenomenológica: o percurso da professora pesquisadora Maria Aparecida Viggiani Bicudo. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 236-252, set./dez. 2018.

SOUZA, Daiana Maria H de. **Coisas frágeis:** sensibilidade e práticas de arte educação ambiental no adolescer. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral, Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, 2020.

SOUZA JR., Carlos Roberto Bernardes de. Geografias culturais mais-que-humanas rumo ao coabitar na Terra. **Mercator**, Fortaleza, v. 20, e20005, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mercator/a/bj4MCYjMFZJw8MXMShs9Gdr/>. Acesso em 17/01/2025.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Mincoff; MEDRADO, Benedito. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 32-43, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/wrfMHbjhHNppX7Lppk8DMNJ/?lang=pt>. Acesso em: 03/02/2024.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

TRAJBER, Raquel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (org.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília, MEC/Unesco, 2007.

UNICEF. **O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades. Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Brasília, DF: 2011.

VIEIRA, Solange Reiguel. **Matriz de indicadores para avaliação das políticas públicas de educação ambiental no contexto escolar: uma análise a partir do ciclo de políticas e da teoria de atuação**. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

WOOD, David. What is Ecophenomenology? **Brill**, v. 31, p. 78-95, 2001.

ZAGURY, Tania. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZONZON, Christine Nicole. A observação participante “do ponto de vista dos nativos”. In: ALVES, Paulo Cesar; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes. **Novas fronteiras metodológicas nas ciências sociais**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 103-132.

ANEXO 1 – TEXTO ATRIBUÍDO A OLAVO BILAC

Certa vez, um grande amigo do poeta Olavo Bilac queria muito vender uma propriedade, de fato, um sítio que lhe dava muito trabalho e despesa. Reclamava que era um homem sem sorte, pois as suas propriedades davam-lhe muitas dores de cabeça e não valia a pena conservá-las. Pediu então ao amigo poeta para redigir o anúncio de venda do seu sítio, pois acreditava que, se ele descrevesse a sua propriedade com palavras bonitas, seria muito fácil vendê-la.

E assim Olavo Bilac, que conhecia muito bem o sítio do amigo, redigiu o seguinte texto:

"Vende-se encantadora propriedade onde cantam os pássaros, ao amanhecer, no extenso arvoredo. É cortada por cristalinas e refrescantes águas de um ribeiro. A casa, banhada pelo sol nascente, oferece a sombra tranquila das tardes, na varanda."

Meses depois, o poeta encontrou o seu amigo e perguntou-lhe se tinha vendido a propriedade.

"Nem pensei mais nisso", respondeu ele. "Quando li o anúncio que você escreveu, percebi a maravilha que eu possuía."

Algumas vezes, só conseguimos enxergar o que possuímos quando pegamos emprestados os olhos alheios.

Desconhecido

Nota: Não se sabe a autoria do texto e se o episódio com o jornalista e poeta Olavo Bilac de fato aconteceu. O texto começou a circular na internet por volta de 2008.

ANEXO 2 – POEMA A CASA - DE VINÍCIUS DE MORAES

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque a casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero.

Vinicius de Moraes

ANEXO 3 – NOTÍCIAS SOBRE O MEIO AMBIENTE

Amazônia vale sete vezes mais em pé, cerca de R\$1,5 tri por ano, diz Banco Mundial

Para cálculo da exploração da floresta é considerada hipótese da área tropical ser eliminada, com substituição por outra atividade, especialmente agropecuária e florestas plantadas

“Em termos econômicos, o desmatamento é uma enorme destruição de riqueza, ameaça o clima global, ameaça a extraordinária biodiversidade e formas de vida e comunidades tradicionais”, afirma o economista Marek Hanusch, líder e coordenador do relatório Equilíbrio delicado para a Amazônia Legal Brasileira – um memorando econômico.

“Este relatório é sobre a proteção da Floresta Amazônica, que depende fundamentalmente da implementação de políticas ambientais eficazes, e também da garantia de que as pessoas que vivem na floresta possam continuar a melhorar suas vidas”, afirma Johannes Zutt, diretor do Banco Mundial para o Brasil.

“O relatório se pergunta como o Brasil pode promover um equilíbrio tão delicado? A resposta é que não (será) com o modelo atual de desenvolvimento. Porque esse modelo se sustenta da extração insustentável de riquezas da floresta, derrubando-a e convertendo-a em terras agrícolas”, acrescenta.

CNN 10/05/2023

Brasil comercializou 7,3 bilhões de m³ de madeira de espécies ameaçadas entre 2010 e 2020

Entre 2010 e 2020, o Brasil movimentou 7,3 bilhões de metros cúbicos de madeira de espécies ameaçadas, entre elas o pau-santo, acapu, angelim, cedro e itaúba, que possuem diferentes riscos de extinção, mas todas com alta vulnerabilidade. O grande mercado consumidor é o próprio Brasil, que ficou com 94% da comercialização, sendo a maior parte destinada a produtos pouco nobres, como madeira serrada bruta.

Ao considerar as madeiras da lista vermelha da União Internacional para Conservação da Natureza (IUCN), e também as listadas nos instrumentos legais e portarias nacionais entre 2010 e 2022, o Instituto chegou a 60 espécies em diferentes status de ameaça que ainda são comercializadas no Brasil.

“Observamos que a proibição de exploração de determinadas espécies pouco adianta se não houver empenho no combate à ilegalidade. Embora não seja tarefa fácil, é possível reforçar medidas em prol de um setor florestal mais responsável e eficiente”, reforça Maryane Andrade.

O ECO 29/05/2023

Consulta para atualização da Estratégia Nacional de Biodiversidade está aberta às contribuições

Se você gostaria de sugerir ao governo brasileiro prioridades para a agenda de proteção da biodiversidade, a hora é agora. O Brasil vai atualizar a sua Estratégia e Plano de Ação Nacionais para a Biodiversidade (EPANB). Esse é um documento de importância fundamental para direcionar o país ao cumprimento, até 2030, das 23 metas estabelecidas no novo Marco Global de Biodiversidade Kunming-Montreal (GBF, na sigla em inglês), assinado em 2022, na 15ª Conferência das Partes da Convenção sobre Diversidade Biológica (COP-15), evento realizado em Montreal. Para isso, o Ministério do Meio Ambiente e

Mudança do Clima (MMA) lançou consulta pública na segunda-feira (22), Dia Mundial da Biodiversidade. As contribuições da sociedade civil serão recebidas, via internet, até 20 de agosto.

A EPANB é considerada uma ferramenta de gestão integrada das ações nacionais que permitirá ao Brasil atuar em alinhamento aos três principais objetivos da CDB: conservação e uso sustentável, além de repartição justa e equitativa dos benefícios do uso da biodiversidade, assim como às metas do GBF. Conforme destacado no contexto da chamada pública, esse também representa “um instrumento de monitoramento do progresso das ações brasileiras para o alcance das metas estabelecidas”. Essas e outras características fundamentais ao controle social sobre essa agenda foram ressaltadas na solenidade de lançamento da iniciativa, disponível em vídeo no canal do Youtube do MMA.

O ECO 29/05/2023

Mudanças climáticas podem levar 3 milhões à pobreza extrema no Brasil, diz Banco Mundial

Com “graves consequências para a agricultura, o abastecimento de água nas cidades, a mitigação de inundações e a geração de energia hidrelétrica”

De acordo com o documento, efeitos das alterações climáticas já são sentidos no país ao mudarem padrões de temperatura e o regime pluviométrico.

O efeito aos mais pobres deve ser provocado pelo custo de desastres naturais, principalmente inundações e secas, elevação dos preços de alimentos, perdas em saúde e redução da produtividade do trabalho.

UOL 04/05/2023

Mundo terá calor recorde até 2027 e choverá menos na Amazônia, prevê ONU

Na Amazônia, a previsão é de queda do regime de chuvas, com um possível impacto para a agricultura brasileira.

"Prevê-se que as temperaturas médias globais continuem aumentando, afastando-nos cada vez mais do clima com o qual estamos acostumados" -

Leon Hermanson, cientista que liderou o novo estudo

Para os próximos cinco anos, as previsões de precipitação mostram anomalias de umidade no Sahel, norte da Europa, Alasca e norte da Sibéria, e anomalias de seca para essa estação na Amazônia e oeste da Austrália.

O Sul do Brasil também será afetado. "Entre 2018 e 2022, partes da Ásia, sudeste da América do Norte, nordeste da América do Sul e o Sahel africano foram mais úmidos do que a média, e o sul da África, Austrália, sul da América do Sul, oeste da Europa e partes da América do Norte foram mais secos do que a média", disse.

UOL – 17/05/2023

Paraná celebra 8 milhões de mudas de espécies nativas distribuídas

O Paraná atingiu neste sábado (27), dia em que é celebrado o Dia da Mata Atlântica, um marco histórico dentro do Programa Paraná Mais Verde: os viveiros do Instituto Água e Terra (IAT) alcançaram a marca de 8 milhões de mudas de espécies nativas entregues gratuitamente à população.

“Todas essas mudas são nativas da Mata Atlântica, inclusive muitas delas em risco de extinção. O resultado é a recuperação de áreas degradadas por todo o Paraná”, afirma o gerente de Restauração Ambiental do IAT, Mauro Scharnik.

Dentro da estrutura do programa Paraná Mais Verde, criado pelo Governo do Estado em 2019, uma das linhas de trabalho é justamente o Revitaliza Viveiros, que tem como objetivo fortalecer a cadeia produtiva com reestruturação e modernização dos 19 viveiros florestais estaduais e dos dois laboratórios de sementes, conjunto gerenciado pelo IAT.

Os interessados podem solicitar mudas por meios digitais, como aplicativo Paraná Mais Verde, disponível na Play Store (modelos Android).

Tribuna do Paraná – 27/05/2023

ANEXO 4 – LEÔNIA – DE ÍTALO CALVINO

AS CIDADES INVISÍVEIS – *Ítalo Calvino*

LEÔNIA

A cidade de Leônia refaz a si própria todos os dias: a população acorda todas as manhãs em lençóis frescos, lava-se com sabonetes recém-tirados da embalagem, veste roupões novíssimos, extrai das mais avançadas geladeiras latas ainda intatas, escutando as últimas lengalengas do último modelo de rádio.

Nas calçadas, envoltos em límpidos sacos plásticos, os restos da Leônia de ontem aguardam a carroça do lixeiro. Não só tubos retorcidos de pasta de dente, lâmpadas queimadas, jornais, recipientes, materiais de embalagem, mas também aquecedores, enciclopédias, pianos, aparelhos de jantar de porcelana: mais do que pelas coisas que todos os dias são fabricadas, vendidas, compradas, a opulência de Leônia se mede pelas coisas que todos os dias são jogadas fora para dar lugar às novas. Tanto que se pergunta se a verdadeira paixão de Leônia é de fato, como dizem, o prazer das coisas novas e diferentes, e não o ato de expelir, de afastar de si, expurgar uma impureza recorrente. O certo é que os lixeiros são acolhidos como anjos e a sua tarefa de remover os restos da existência do dia anterior é circundada de um respeito silencioso, como um rito que inspira a devoção, ou talvez apenas porque, uma vez que as coisas são jogadas fora, ninguém mais quer pensar nelas.

Ninguém se pergunta para onde os lixeiros levam os seus carregamentos: para fora da cidade, sem dúvida; mas todos os anos a cidade se expande e os depósitos de lixo devem recuar para mais longe; a imponente dos tributos aumenta e os impostos elevam-se, estratificam-se, estendem-se por um perímetro mais amplo. Acrescente-se que, quanto mais Leônia se supera na arte de fabricar novos materiais, mais substancial torna-se o lixo, resistindo ao tempo, às intempéries, à fermentação e à combustão. É uma fortaleza de rebotalhos indestrutíveis que circunda Leônia, domina-a de todos os lados como uma cadeia de montanhas.

O resultado é o seguinte: quanto mais Leônia expelle, mais coisas acumula; as escamas do seu passado se solidificam numa couraça impossível de se tirar; renovando-se todos os dias, a cidade conserva-se integralmente em sua única forma definitiva: a do lixo de ontem que se junta ao lixo de anteontem e de todos os dias e anos e lustros.

A imundície de Leônia pouco a pouco invadiria o mundo se o imenso depósito de lixo não fosse comprimido, do lado de lá de sua cumeeira, por depósitos de lixo de outras cidades que também repelem para longe montanhas de detritos. Talvez o mundo inteiro, além dos confins de Leônia, seja recoberto por crateras de imundície, cada uma com uma metrópole no centro em ininterrupta erupção. Os confins entre cidades desconhecidas e inimigas são bastiões infectados em que os detritos de uma e de outra escoram-se reciprocamente, superam-se, misturam-se.

Quanto mais cresce em altura, maior é a ameaça de desmoronamento: basta que um vasilhame, um pneu velho, um garrafão de vinho se precipitem do lado de Leônia e uma avalanche de sapatos desemparelhados, calendários de anos decorridos e flores secas afunda a cidade no passado que em vão tentava repelir, misturado com o das cidades limítrofes, finalmente eliminada -- um Cataclismo irá aplinar a sórdida cadeia montanhosa, cancelar qualquer vestígio da metrópole sempre vestida de novo. Já nas cidades vizinhas, estão prontos os rolos compressores para aplinar o solo, estender-se no novo território, alargar-se, afastar os novos depósitos de lixo.