

climacom
Cultura Científica

ClimaCom Cultura Científica - pesquisa, jornalismo e arte
Ano 11 - N. 27 / Dezembro de 2024 / ISSN 2359-4705

Desvios do "ambiental"

LABJOR
UNICAMP
INCT MC2 INCT para Mudanças Climáticas - Fase 2
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAPESP
ONSEAdapta

LABJOR - UNICAMP
Prédio da Reitoria - Piso 3
CEP 13083-970
Email: climacom@unicamp.br
Fones: (19) 3521-2584 / 3521-2585 / 3521-2586 / 3521-258

EDITORAS DOSSIÊ DESVIOS DO "AMBIENTAL" | Michele Fernandes Gonçalves e Ana Maria Hoepers Preve.

EDITORAÇÃO | Susana Oliveira Dias, Larissa Bellini, Leo Arantes Lazzerini e Natan Rafael Neves da Silva.

DIAGRAMAÇÃO | Fernanda Cristina Martins Pestana.

PARECERISTAS | Adilson de Angelo, Adrián Cangi, Alda Romaguera, Alessandra dos Santos Penha, Alexandre Fernandes Vaz, Alice Copetti Dalmaso, Alik Wunder, Amanda Leite, Ana Paula Nunes Chaves, Antônio Almeida Silva, Ariana Sousa de Moraes Sarmento, Carlos Queiroz, Carolina Cantarino, Daniela Feriani, Danilo Stank Ribeiro, Davi de Codes, Eduardo Pellejero, Eduardo Silveira, Elisa Tonon, Ernandes de Oliveira Pereira, Fabíola Simões Rodrigues da Fonseca, Felipe Ferreira Joaquim, Fernanda Rigue, Fernando Silva e Silva, Franciele Garlet, Frederico Viana Machado, Gabriel Cid, Gabriel Torelly Fraga Correa da Cunha, Giceli Cervi, Giovana Scareli, Gisele Girardi, Gustavo Torrezan, Joana Cabral, Jonathan Braga, Juliana de Faveri, Juliana Roemers Moacyr, Karina Rousseng Dal Pont, Karen Rechia, Kátia Maria Kasper, Marina Guzzo, Marlon Miguel, Paula Henning, Pedro Castelo Branco Silveira, Raphaela Desiderio, Rosane Preciosa, Roselaine Ripa, Sara Melo, Sebastian Wiedemann, Shaula Sampaio, Sheila Hempkemeyer, Sigifredo Esquivel, Tatiana Plens Oliveira e Tiago Amaral Sales.

CAPA | Grande | Elisângela Mira. Pequenas | Ananda Casanova.

GRUPOS DE PESQUISA | OPE – Observatório de Práticas Escolares (CNPq) | Atlas – Geografias, Imagens e Educação (CNPq) | Programa de Extensão Bicho Geográfico (FAED/Udesc) | multiTÃO – prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (CNPq).

REDES DE PESQUISA | Rede Latino-americana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas | Rede Internacional de Pesquisa Imagens, Geografias e Educação.

INSTITUIÇÕES | Centro de Ciências Humanas e da Educação (Faed) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

PROJETOS | Projeto Divulgação científica para a Educação Básica: desafios da pós-graduação em Educação", Chamada Pública Fapesc 06/2023, Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG), Parcerias Estratégicas Nos Estados III – Edital Capes Nº 38/2022|Projeto de pesquisa Tema Transversal "Divulgação do conhecimento, comunicação de risco e educação para a sustentabilidade" do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Mudanças Climáticas (INCT-MC 2a. Fase) – (Chamada MCTI/CNPq/Capes/FAPs nº 16/2014/Processo Fapesp: 2014/50848-9); Projeto Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno (Fapesp 2022/05981-9).

Dos Desvios do "ambiental" à pergunta pelos motivos dos desvios do ambiental: qual melodia nos tem passado desapercebida? | Editorial

Michele Fernandes Gonçalves[1]
Ana Maria Hoepers Preve[2]

> Numa música, o que é que mantém junto tudo aquilo que componho, toco ou ouço? Sem dúvida existe um ponto do qual vale nos afastarmos por algum momento, aquele em que compor é tecer uma sequência teoricamente explicada de efeitos ou gestos ou símbolos ou truques, e buscar um outro modo de ver as coisas...
>
> (Sílvio Ferraz, 2018)

A Educação Ambiental, embora configure um campo disciplinar em seu modo de funcionamento, aparece nos documentos oficiais da Educação Básica brasileira como tema transversal. Ainda assim, vê-se que muito de sua operação limita-se a algumas áreas consideradas de caráter "ambiental", e mesmo nelas adquire a forma da informação – é necessário *saber sobre* a "natureza", o "ambiente" e suas complexas relações internas para deixar de agredi-los. Entretanto, muitos pensadores ao longo dos séculos XX e XXI criticaram e ainda criticam a ideia desse "saber sobre", advogando que o saber, por si só, já não garante qualquer transformação. A crise da experiência, já anunciada por Walter Benjamin (2012) nas primeiras décadas dos anos 1900, segue sendo colocada em discussão por autores de distintos campos do saber, das ciências à filosofia e às artes e delas à própria educação, e em todos eles se relaciona de algum modo a uma outra crise, a da informação – a ideia de que basta estar informado sobre as causas e consequências de uma ação ou acontecimento para transformá-los ou evitá-los. Grande parte da comunicação, de acordo com Maurício Lazzarato (2006), normatiza a existência de maneira intencional ao disseminar a informação como um dispositivo moderno que limita a criação de possíveis a uma simples transmissão, agindo no sentido de reduzir o imprevisível e o desconhecido ao já sabido e esperado e inaugurando um novo terreno de luta entre as lógicas e práticas da informação e as da expressão.

Afastando-se das lógicas informacionais e caminhando em direção às lógicas expressivas, pensadores contemporâneos como Bruno Latour, Lynn Margullis, Ana Primavesi, Ana Tsing,

Emanuelle Coccia, Donna Haraway, Estefano Mancuso, Ailton Krenak e tantos outros, todos transitando entre por entre campos distintos do conhecimento, vêm ganhando destaque ao afirmar que é necessário, para além do "sobre", *pensar com, escrever com, fazer com, sentir com, viver com, saber com*. O que se coloca como urgência em todos eles é a necessidade de uma mudança no modo de fazer e de pensar que seja capaz de afetar o modo de sentir e de se relacionar com as coisas, e que retire a primazia da informação como redenção dos problemas sociais, ambientais, psíquicos, emocionais, relacionais etc. Entretanto, se a informação, como nos mostram Ana Maria Preve e Guilherme Corrêa (2007), se mostra insuficiente para responder aos tempos em que vivemos por plasmar o pensamento à uma "ecologia de rebanho" moral e simplificadamente recostada na ordem do "sobre" do vivido, há de se pensar o que surge como contraponto. Nesse sentido, a insistência do presente parece exigir uma mudança profunda na sensibilidade, como sugere Franco Berardi (2020), a qual, necessariamente, toca o campo educacional.

Carlos Skliar (2003) sugere que a educação é o lugar onde o encontro com o outro pode se dar no âmbito do sensível, de um reverberar permanente que cria, a cada vez, facetas inauditas de todos nós, como em uma melodia que nunca se repete da mesma maneira embora sejam sempre as mesmas notas a serem tocadas, pois que a variação em sua repetição depende do movimento que a produz, o qual carrega em si a possibilidade de uma pequena diferença. Para que essa diferença apareça é necessário, contudo, desfazer-se de antigas canções ou modos de execução musical cuja fixação pela forma vazia, advinda da divisão aristotélica entre forma e conteúdo, impeça o curso constante de suas transformações. Em outras palavras, para que esse reverberar se faça soar a plenos pulmões é preciso abandonar antigas práticas que pensem e produzam mundos a partir das "divisões fundamentais" e das grandes dicotomias herdadas e/ou aprofundadas na Modernidade: humano

x animal, cultura x natureza, teoria x prática, ambiente x sociedade, sujeito x objeto, razão x emoção, educação x ignorância etc.

Tendo em vista a potência e a urgência desse abandono, propusemos, para este dossiê, a seguinte pergunta: e se pensássemos a Educação fundada na separação entre o "ambiente" e os que o tomam e examinam por seu "objeto" como uma canção démodé cuja fixidez de seu refrão – o refrão "ambiental" – precisasse ser incessantemente traída, até que dessa traição derivasse uma pequena diferença, um desvio composicional, um intervalo dissonante? Nosso desejo foi reunir pesquisadores, educadores, artistas e pensadores de diversas áreas do saber que estivessem produzindo/experimentando práticas, em espaços formais e não formais de educação, dispostas a trair esse refrão, o refrão da Educação Ambiental feita com letras maiúsculas, arriscando-se a pensá-la e problematizá-la a partir de um deslocamento de seu lugar confortável – o lugar institucionalizado e "salvador de todos perante a crise climática". Era importante para nós que essas práticas estivessem dispostas a pensar a educação ambiental a partir de um novo refrão, uma melodia outra que não a disciplinar à qual chamamos, inspiradas em Gilles Deleuze e Félix Guattari (2014) e, mais contemporaneamente, em Ana Godoy (2008) e Sílvio Gallo (2008), *menor*, feita com letras minúsculas, cadências "estranhas" e compassos inimagináveis, na direção da produção de afetos que de alguma forma pudessem fender a ideia de que há uma "natureza" a ser salva por uma condição "humana".

Foi a partir desse convite que os artigos, os ensaios acadêmicos e fotográficos, a resenha, o livro, as obras artísticas, os materiais do laboratório-ateliê, as reportagens, notícias, entrevistas e colunas, as imagens e catálogos de exposições e os registros em vídeo de eventos, conversas, encontros e cursos que compõem este Dossiê chegaram até nós. Todas essas produções, de uma maneira ou de outra, colocam em jogo "desvios" necessários na sua composição possível com diversas áreas de produção

do saber, como a educação, a educação básica, a filosofia, a ecologia, a comunicação, a psicologia, a arquitetura, a automação, o cinema, a fotografia, a literatura e o teatro, bem como na sua invenção potente com as práticas escolares, extensionistas, comunitárias, tradicionais, indígenas, agroecológicas, alimentares, "ambientais", cotidianas, cartográficas etc. São produções que mobilizam questões que tem como mote a relação que estabelecemos *com*: o meio, as coisas, a "natureza", o "ambiente", o outro em sua alteridade radical – esse, que reverbera, sempre, junto de nós.

Essas reverberações, tão almejadas por esse "nós", se mostram desde o texto "Narración y cuidado de mundos: tramas en torno a la fragilidad de la existência", de Carlos Skliar e Pablo Cosentino, que abre o Dossiê com a compreensão da educação ambiental como um gesto de cuidado não extrativista com a vida; até aquele que fecha a sessão "Artigos", "Reencantando a educação ao verdejar o aprender: uma experiência sentipensar e agir ecossistematicamente em um jardim sensorial", de Mariana Bassetto Peres, Paulo Sérgio Calefi e Gabriela Salvador de Amo, que discute, a partir da construção de um jardim sensorial, o sentipensar na educação profissional e tecnológica no ensino médio integrado.

Entre um e outro, uma variedade de temas insistentemente "desviam". Marília Pisani o faz explorando as pedagogias possíveis por entre agroecologia, cartografia, ensino de filosofia e bolsas de sementes no texto "A pedagogia da bolsa de sementes"; Guilherme Corrêa analisando as relações "tribunais" entre educação, ecologia, o bem e o mal, em um texto que leva exatamente esse nome; Júlia Flecher de Andrade discutindo a educação infantil como "correspondência e cuidado com outros seres" no texto "Por que não infanciar a educação ambiental? Por corpos que dancem, sintam, descubram, brinquem, imaginem com o mundo"; e Daniela Cassinelli e Isabel Carneiro investigando a arte e a educação como "teias multiespécies de experiências comunais" no texto "Pedagogia da teia: arte e educação como emaranhado afetivo".

Os desvios seguem na sessão “Artigos” com a discussão da importância de desenvolver um corpo poético na educação escolar no texto “Uma escola ribeirinha em Manaus/AM e outra em São Lourenço do Sul/RS: reflexões sobre educação ambiental ancoradas na educação dos sentidos e nos estudos da performance”, de Francesco de Paulo D’Avila Júnior; e com a articulação entre educação popular, paradigma do bem viver e educação ambiental em um programa de extensão que cultiva sementes e dispersa esperanças no texto “Cultivando outras relações, outras convivências e outros mundos possíveis: a experiência do Programa de Extensão ConViva!”, de Aline Campos, Edinelma Alves de Sousa Resplandes, Maria Victória Lima dos Santos e Pedro Lucas Nunes Lopes.

Já na sessão “Resenhas”, Ariana Sousa de Moraes Sarmento mostra, em “Desvios ambientais possíveis a partir de um texto literário: uma resenha do livro ‘A mulher pássaro’, de Carolina Becker”, como a literatura pode esgarçar as fronteiras entre humano, inumano e mais que humano ao “desviar” dos binarismos que invadem a Educação Ambiental e fazer reverberar um modo singular de *sentir-com* os “outros do mundo”. Esse “outro reverberante” também se mostra nos desvios por entre desertos, geografias, fotografias e paisagens in-visíveis no texto “[deserto] imagem, meio e cartografia: notas sobre o movimento e a relação com o não conhecido”, de Ana Godoy, que abre a sessão “Ensaios”; e através da cartografia sentimental produzida por estudantes de psicologia em um contexto de estágio supervisionado com populações em vulnerabilidade social no texto “A psicologia indisciplinada como uma po-ética na produção de bons encontros”, de Vitor de Sena Moraes, Jennifer Elizabeth Vieira e André Luiz Strappazzon, que fecha essa mesma sessão.

No universo compreendido entre esses dois, muita coisa “foge” – e, por isso mesmo, nos encontra. A “fuga” se dá a ver em “A ursa: quando uma imagem morde”, texto em que Camila Policastro se encontra com a fotografia de uma ursa polar e seus dois filhotes, tramando

a partir daí uma “narrativa multiespécies, interclimática e pluricultural” que pretende “ficar com esse problema”. Ela também está presente em “Farinhar: memórias subterrâneas”, em que Vatsi Meneghel Danilevicz, Romari Alejandra Martinez Montano e Christiana Cabicieri Profice pleiteiam a mandioca como “substrato rizomático de sustentação” das subjetividades dos povos de Aby Yala, tratando-a como uma complexa rede de resistências que se difunde pelo território. Muito do por nós compreendido como “normal” foge também em “Cosmopolíticas da polinização: uma ecologia de práticas da flor nas artes da presença”, texto em que Vinicius Huggy, utilizando-se da pedagogia do ator e dramaturgo nipônico Zeami e em contraposição aos conceitos de peste e contaminação de Antonin Artaud, apresenta a polinização como um desdobramento do “gesto de transmitir” da flor. E a fuga continua em “El nombre de la tierra”, texto no qual Daniela Elisa Alvarez indaga os nomes que outorgamos à “Terra” e suas implicações políticas, problematizando sua personificação pelas letras maiúsculas em contraposição à sua dissolução nas letras minúsculas das cosmologias indígenas e dos feminismos.

Em “Em viagem”, Lígia Mara Santos e Maria Eliza Chierighini Pimentel narram a vertiginosa viagem entre o real e o imaginário, a racionalidade e o afeto de um grupo de crianças em uma escola de educação infantil, articulando arte e literatura como maneira de “desviar” e vislumbrar outras possibilidades de ser criança no espaço escolar. Em “Escrevivendo e registros visuais e sonoros em torno da instalação *Them*, de Daniel Lie”, Marcos Reigota narra seus desvios em um encontro atemporal com uma instalação artística que o entrelaça em acontecimentos coletivos e pessoais, da Covid-19 e o aquecimento global às elaborações teóricas, pedagógicas e políticas na companhia de alguns amigos próximos como Iole de Freitas e Marta Catunda. Em “Imagens invertidas em águas turvas”, Ananda Casanova nos convida a um encontro multiespécies com um rio poluído a partir de um olhar desviante “para além do que os olhos podem

ver" que se conjuga a um grupo de estudantes e suas câmeras estenopéicas. E em "Diário de muitas alianças: entre crianças e plantas, entre docentes e discentes, entre palavras e imagens", Diogo Pereira de Souza, Fernanda Omelczuk e Wenceslao Machado de Oliveira Jr. apresentam experimentações afetivas por entre cinema, escola, infâncias e "ambientes", trazendo montagens textuais e imagéticas a partir de uma oficina de cinema com crianças e plantas que também "desvia" do "Ambiental" com letras maiúsculas.

O trabalho *com* os desvios nas ecologias e nos modos de vida "para além dos humanos" segue enveredando-se também pelas brincadeiras infantis no texto "Conversas com ecologias e educação infantil: um convite para emaranhar com bebês e crianças num mundo em ruínas", de Bárbara de Mello e Natasha Pitanguy de Abrantes. Já em "Educação ambiental libertadora e pluriversal: como educar-nos uns aos outros mediatizados pelo mundo de muitos mundos?", de Matheus Henrique da Mota Ferreira, o que se coloca em jogo é a dimensão crítica e libertadora, política e cosmopolítica que a educação ambiental pode adquirir ao ser pensada junto – e em uma espécie de "desvio" criativo – de Paulo Freire. Em "A biodiversidade como dupla-fratura: caminhos para o refúgio", Rebeca Verônica Ribeiro Viana, Anne Caroline de Freitas, Gabriel Barco Silva, Paulo Takeo Sano e Ronaldo Andrade dos Santos discutem o conceito de dupla-fratura, de Malcom Ferdinand, na construção de uma educação em biodiversidade no ensino superior e nas redes de pesquisa que se constitua como um refúgio um tanto "díspar" diante do colapso "ambiental". E em "Amoa hi a Árvore dos cantos como meio para narrativar e aprender a falar com as plantas", ensaio que compõe a sessão "Fluxo Contínuo", Keyme Gomes Lourenço propõe uma conversa um tanto "desviante" com plantas a partir "do próprio canto e palavras soados por elas".

Seguindo com as plantas, Mateo Jaramillo Velásquez abre os desvios da sessão "Artes" especulando novas formas de vida ao conectar o

campo da automatização industrial e das mudanças climáticas a partir do desenvolvimento de órgãos mecânicos como próteses para plantas epífitas no trabalho “Plantas epimecóticas – *Phalaenopsis peregrina*”. Mateo Jaramillo e Luz Alvarez, em “Código y Primigenia”, levam esses “desvios botânicos” da automação à arquitetura ao apresentar uma fabulação especulativa em 3D a partir da obra de alguns artistas e de um genuíno interesse pelas plantas e seus padrões geométricos. “Fabulações de uma ilha flutuante, ou como fazer-com a maré”, de Bruno Novaes, transforma os desvios em “transvios” ao propor aos “processos de pedagogização” típicos da infância escapes dos contornos entre humano e não humano por meio de pinturas, desenhos e objetos que compõem uma “coleção constelar de seres abertos à metamorfose”. E “É demasiado isto, não o bastante aquilo”, de Gustavo Torrezan, questiona o próprio desvio ao “enquadrar” linhas vitais que remetem a gestos singulares de existência, evidenciando os limites e as tensões que constituem nossa “organicidade” e nossa real possibilidade de “fugir do ambiental”.

Um modo particularmente “desviante” de pensar-fazer-sentir em arte e educação também se faz presente em “Borda como centro”, trabalho em que Elis Mira dá a ver a simbiose dos corpos humanos e não humanos presentes em sua obra. Béa Meira, Rayane Barbosa Kaingang, Larissa Ye’pa e Ana Claudia Martins (Claudia Baré), em “A carne de Gaia - um dispositivo vivo”, perguntam-se, ao exporem algumas obras e imagens da exposição A Carne de Gaia, que circulou em cidades do interior paulista durante o ano de 2024, como desviar do privado e ativar o engajamento público e sensível a partir de textos, imagens e objetos no espaço silencioso de um museu. “Corpo-Trilha”, de Débora Steffen e Guilherme de Abreu Machado, mostra como pequenos desvios no “olhar, ver e escutar” em um ambiente “natural” pode provocar a desaceleração e o expansão de um corpo por sobre um caminho “ambiental”. E “Verdear”, de Adrián Cangi, potencializa esse “desvio-do-verde-padrão” à

máxima potência ao mesclar tristeza e desejo em palavras que produzem florestas perdidas em memórias e fabulações familiares.

Mais fabulações seguem "desviando-se" em "Ninho-Território-Abuelas", trabalho em que, como forma de propiciar um local de passagem para pássaros jovens que não conseguem voar por muito tempo, Flaviana Benjamin constrói ninhos com materiais naturais e os distribui em diversas árvores de uma cidade, não se surpreendendo ao receber das mesmas aves, "de presente", outros ninhos, muito menos "naturais" e mais "desviantes" dos produzidos por ela. Os pássaros continuam em destaque junto a alguns outros animais do Cerrado em "Impactos das queimadas para os animais silvestres no Bioma Cerrado", trabalho em que Kátia Gomes Facure Giaretta, Camila de Paula Teixeira, Bruna Davi Alves, Giovanna Tannous de Sousa, Michel Muiller Pereira, Vanessa Fonseca Gonçalves e Celine de Melo propõem uma discussão que "desvia" do senso comum sobre o fogo no bioma, problematizando-o como agente de manutenção e de potencial extinção – se em demasia – da biodiversidade.

Os desvios também se produzem em uma série de trabalhos que envolvem a prática do cuidado por entre educação, saúde e clínica. Em "Buscando arraigos en el paladar", Leonardo Andrés Campo Menco explora suas memórias "ambientais" enredando-se pelo vínculo entre as experiências de alimentação e os espaços rememorados de sua infância, adolescência e juventude na companhia de sua avó e de uma "família ampliada de pessoas que marcaram seu território existencial". Já em "Alimentos Inadvertidos, una cartografía-banquete multiespecies", América Larraín, Natalia Pérez e Sebastian Wiedemann também colocam os alimentos no centro de seu processo de criação, discutindo as relações que estabelecemos com eles a partir de um convite a conhecer as plantas que residem, silenciosas e quase imperceptíveis, no *campus* de uma Universidade Colombiana.

"Cultivando las artes de prestar atención y de respons-abilidad", do mesmo Sebastian

Wiedemann, agora em parceria com Natalia Perez, partilha práticas docentes pensadas como criação de espaços de vínculo para “artes de prestar atenção e escutar”. E “Em/tre arte(s)aúdes: pensa(movi)mentos radicais, cosmicidades, __voracidades e ter(r)apêuticas”, de Alexis Milonopoulos e, novamente, Sebastian Wiedemann, apresenta proposições em “arte(s) aúd(e)ducação” a partir da noção de “pesquisa-cuidado-in(ter)venção”. Fechando a sessão “Artes”, “SPIN #2”, de Daniel Chaves de Carvalho, nos convida a transitar pelo mistério da dualidade “cujas polaridades se debatem em uma luta entre opostos, enquanto estes não se percebem complementares”.

A sessão “Laboratório Ateliê”, composta por experimentações realizadas por membros da equipe da Revista Climacom e por grupos, pesquisadores e coletivos parceiros, também se esforça por “desviar” a partir dos trabalhos “Convoco as bio-logias”, de Weuller de Oliveira Santos; “O seu verde, em minha vida ecoa”, de Mike Nascimento dos Santos; “Celebrando o cerrado: perspectivas sobre um bioma em resistência”, do Coletivo Goiabal Vivo; “Criar com pássaros e plantas”, de Larissa Bellini, Emanuely Miranda e Susana Oliveira Dias; e “Devir com os vírus em mesas de trabalho”, de Tiago Amaral Sales e, novamente, Susana Oliveira Dias, também curadora da exposição “Tierra”, cujo catálogo compõem a sessão “Residências Climacom”.

Os “desvios” ecoam ainda pela sessão “Arquivo Floresta”, que apresenta uma série de trabalhos também organizados por membros da equipe da Revista em parceria com alguns convidados. Os trabalhos se iniciam pelo livro “Morada Floresta”, organizado por Alessandra Ribeiro, Emanuely Miranda, Fernanda Pestana, Lilian Maus, Sigifredo Marin, Susana Dias e Tiago Sales; passam pelas imagens do projeto “Metamorfoses do Antropoceno”, de curadoria de Susana Oliveira Dias e Valéria Scornaienchi; seguem com o curso “Na floresta dos signos e das coisas – a escrita como prática da lentidão”, de Eduardo Pellejero; com as imagens e o catálogo da exposição coletiva “Cosmopolíticas Vegetais”, de curadoria de

Carolina Cantarino e Susana Oliveira Dias; com a conversa “Descolonização da Paisagem”, com Daniel Caballero, parte da série “Confabulações Poéticas Diante das Catástrofes”; e finalizam-se com o encontro “Devir com os vírus nas ruínas do Antropoceno”, com Ramon Fontes, Thiago Ranniery e Tiago Amaral Sales, parte do Projeto “Perceber-fazer floresta – alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno”, financiado pela Fapesp e de coordenação de Susana Oliveira Dias.

Mais desvios se desdobram na sessão “Igbin Obàtálá”, que traz a conversa “O jogo de Ifá e a antecipação de futuros”, com Faseyi Dada (Oba Oribato), a respeito do Ano Novo Yorùbá e o anúncio de um novo “Odu”; e na sessão “Entre Mundos”, a partir de duas colunas escritas por Daniela Feriani: uma chamada “Quando as palavras se apagam, o que brilha?”, a respeito da necessidade de “abertura para outras dimensões” quando a linguagem verbal deixa de ser uma opção; e outra chamada “Entre mundos ou existências-outras: experiências demenciais e neurodivergentes”, a respeito do que nos falam os autistas e as pessoas com demência a respeito do mundo, ou de um outro-mundo, composto por “outras regras, outra percepção, outros modos de ser e viver”.

Por fim, fechando o Dossiê, as sessões “Jornalismo” e “Pegada Hídrica” trazem notícias, reportagens e entrevistas também produzidas pela equipe da Revista e que, em alguma medida, proliferam as tentativas de “desviar do ambiental-padrão” ou do “padrão-ambiental” ao abordar a intersecção entre distintas áreas do saber, múltiplos atores sociais e campos de atuação singulares, desde a política até o trabalho com o sensível. Articulando variadas temáticas e diversas personalidades, entre cientistas, professores, artistas e membros da comunidade, essas sessões dão a ver, uma vez mais, a indissociabilidade entre o “ambiente” e tudo o que, por muito tempo, foi colocado “para fora” dele.

Após tantos desvios e fugas, nas variadas sessões aqui apresentadas, finalizamos esta apresentação retomando a pergunta feita por Daniel

Chaves de Carvalho na obra “SPIN #2”: “afinal, como foi que nos desviamos do ambiental?”. Essa pergunta, em um primeiro momento, poderia parecer oposta ao principal convite deste Dossiê, mas apenas se não nos atentássemos à provocação feita pelo próprio autor: “transcender [embora, para nós, a palavra mais correta seja *desviar*] a dialética”. É com essa proposição que encerramos nossa pequena reunião de escritos “desviantes”, nosso intervalo dissonante no interior do refrão maior da Educação Ambiental. Acreditamos que o conjunto aqui disposto compõe uma melodia que se pretendeu não disciplinar e que tentou fazer soar, por entre a fixidez institucional das práticas educativas, artísticas e de pesquisa e comunicação “sobre” a “natureza”, outros sons para outros tempos, de maneira a, com sorte, alcançar o “ponto do qual vale nos afastarmos”, como aconselha a epígrafe de Sílvio Ferraz escolhida para abrir o Dossiê. Esses “outros tempos” para os quais soam os sons aqui reunidos são, sim, também os tempos de catástrofes, como bem diagnosticou Isabelle Stangers (2015), mas não só; eles são, sobretudo, aqueles de pura “expressão poético-selvagem da vida”, no melhor sentido posto por Ailton Krenak (2020): o de um atravessamento anterior ao “humano”, precedente ao “ambiental”, prévio às separações de qualquer “natureza”, feito *com* tudo o que existe e persiste conosco, em, além e através de nós. Feito, enfim, com o que nos atravessa e, ainda bem, existe a nosso despeito.

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter, 1982-1940. **Magia e Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura/ Walter Benjamin. Tad. Sérgio Paulo Rouanet. 8ª. Ed. Revista. São Paulo: Brasiliense, 2012 – (Obras Escolhidas v.1).

BERARDI, Franco. **Asfixia**: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 2014.

FERRAZ, Silvio**. Livro das sonoridades [notas dispersas sobre composição]**: um livro de música para não-músicos ou de não-música para músicos. 2a. ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2018.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

KRENAK, Ailton. **A vida é selvagem**. Cadernos SELVAGEM, Rio de Janeiro: Dantes Editora, Biosfera, 2020.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**/ Maurizio Lazzarato. Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 (A Política do Império).

PREVE, Ana Maria H.; CORRÊA, Guilherme. Ecologia de rebanho. In: PREVE, Ana Maria H.; CORRÊA, Guilherme (Org.). **Ambientes da Ecologia**: perspectivas em política e educação. Santa Maria, Ed. da UFSM, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Trad. Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STENGERS, Isabelle. **No Tempo das Catástrofes**. Trad. Eloisa Araújo. São Paulo: CosacNaify, 2015.

---

[1] Instituto de Cultura Científica - ICC, Universidade Federal de São Carlos - UFscar. Email: carpe_mizinha@hotmail.com.
[2] Centro de Ciências Humanas e da Educação - Faed, Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc. Email: anamariapreve@gmail.com.

SUMÁRIO

A revista *ClimaCom Cultura Científica* – pesquisa, jornalismo e arte lança, a cada dossiê quadrimestral, uma chamada para artigos e resenhas de pesquisadores que desenvolvem estudos relacionados ao tema proposto para a edição. Trata-se de uma revista interdisciplinar e são aceitas contribuições de pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, bem como estágios de formação. Os artigos e resenhas podem ser submetidos em português, espanhol e inglês e são avaliadas por *peer review*.

PESQUISA

ARTIGOS

Narración y cuidado de mundos: tramas en torno a la fragilidad de la existencia
Carlos Skliar e Pablo Cosentino
31

A pedagogia da bolsa de sementes
Marilia Mello Pisani
41

Educação, ecologia, o bem e o mal
Guilherme Carlos Corrêa
66

Por que não infanciar a educação ambiental? Por corpos que dancem, sintam, descubram, brinquem, imaginem com o mundo
Júlia Flecher de Andrade
78

Pedagogia da teia: arte e educação como emaranhado afetivo
Daniela Cassinelli e Isabel Carneiro
89

Uma escola ribeirinha em Manaus/AM e outra em São Lourenço do Sul/RS: reflexões sobre educação ambiental ancoradas na educação dos sentidos e nos estudos da performance
Francisco de Paulo D'Avila Júnior
101

Cultivando outras relações, outras convivências e outros mundos possíveis: a experiência do Programa de Extensão ConViva!
Aline Campos, Edinelma Alves de Sousa Resplandes, Maria Victória Lima dos Santos e Pedro Lucas Nunes Lopes
117

Reencantando a educação ao verdejar o aprender: uma experiência sentipensar e agir ecossistematicamente em um jardim sensorial
Mariana Bassetto Peres, Paulo Sérgio Calefi e Gabriela Salvador de Amo
130

ENSAIOS

[deserto] imagem, meio e cartografia: notas sobre o movimento e a relação com o não conhecido*
Ana Godoy
156

A ursa: quando uma imagem morde
Camila Benatti Policastro
179

Farinhar: memórias subterrâneas
Vatsi Meneghel Danilevicz, Romari Alejandra Martinez Montano e Christiana Cabicieri Profice
187

Cosmopolíticas da polinização: uma ecologia de práticas da Flor nas artes da presença
Vinicius Huggy
201

El nombre de la tierra
Daniela Elisa Alvarez
214

Em viagem
Lígia Mara Santos e Maria Eliza Chierighini Pimentel
224

Escrevivendo* e registros visuais e sonoros em torno da instalação Them, de Daniel Lie
Marcos Reigota
234

Imagens invertidas em águas turvas
Ananda Casanova
252

SUMÁRIO

Diário de muitas alianças: entre crianças e plantas, entre docentes e discentes, entre palavras e imagens
Diogo Pereira de Souza, Fernanda Omelczuk e Wenceslao Machado de Oliveira Jr
261

Conversas com ecologias e educação infantil: um convite para emaranhar com bebês e crianças num mundo em ruínas
Bárbara de Mello e Natasha Pitanguy de Abrantes
276

Educação ambiental libertadora e pluriversal: como educar-nos uns aos outros mediatizados pelo mundo de muitos mundos?
Matheus Henrique da Mota Ferreira
286

A biodiversidade como dupla-fratura: caminhos para o refúgio
Rebeca Verônica Ribeiro Viana, Anne Caroline de Freitas, Gabriel Barco Silva, Paulo Takeo Sano e Ronaldo Andrade dos Santos
299

A psicologia indisciplinada como uma po-ética na produção de bons encontros
Vitor de Sena Moraes [], Jennifer Elizabeth Vieira [] e André Luiz Strappazzon
305

RESENHA

Desvios ambientais possíveis a partir de um texto literário: uma resenha do livro A mulher pássaro, de Carolina Becker
Ariana Sousa de Moraes Sarmento
320

FLUXO CONTÍNUO

Amoa hi a Árvore dos cantos como meio para narrativar e aprender a falar com as plantas
Keyme Gomes Lourenço
328

JORNALISMO

ENTREVISTAS

Entrevista com Astrid Barfod: "O processo criativo requer ruminação da vida"
Por | Wallace Fauth
349

REPORTAGENS E NOTÍCIAS

A exposição Cosmopolíticas Vegetais convidou para relações entre múltiplos saberes e plantas
Por | Emanuely Miranda
358

Crise climática e seus riscos para a saúde
Por | Emanuely Miranda
362

Corpo-linha-selvagem: uma aposta política perante o Antropoceno
Por | Emanuely Miranda
369

A Rede Latinoamericana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas
participa de Residência Artística
Por | Tatiana Massaro e Emanuely Miranda
372

"Experimentando a relação entre a modelagem climática, os saberes indígenas
e a ciência do amor" – entrevista com Paulo Nobre
Por | Emanuely Miranda
380

Caminhos para a descarbonização
Por | Emanuely Miranda
392

COLUNA ASSINADA - IGBIN OBÀTÁLÁ

O jogo de Ifá e a antecipação de futuros
Faseyi Dada (Oba Oribato)
396

SUMÁRIO

COLUNA ASSINADA - ENTRE MUNDOS

Quando as palavras se apagam, o que brilha?
Por Daniela Feriani
398

Entre mundos ou existências-outras: experiências demenciais e neurodivergentes
Por Daniela Feriani
403

PEGADA HÍDRICA - ENTREVISTAS

Entrevista com Susana Dias
Por | Diana Zatz
412

Entrevista com Lilian Maus
Por | Diana Zatz
414

Entrevista com Yvonilde Dantas Pinto Medeiros
Por | Diana Zatz
415

Entrevista com José Antônio Marengo Orsini
Por | Diana Zatz
416

ARTE

Plantas epimecóticas – Phalaenopsis peregrina
Mateo Jaramillo Velásquez
419

Fabulações de uma ilha flutuante ou como fazer—com a maré
Bruno Novaes
425

É demasiado isto, não o bastante aquilo
Gustavo Torrezan
431

Código y Primigenia
Luz Alvarez e Mateo Jaramillo
438

Borda como centro
Elis Mira
441

A Carne de Gaia – Um dispositivo Vivo
Béa Meira, Rayane Kaingang, Larissa Ye'pa, Claudia Baré
447

Corpo-trilha
Débora Steffen e Guilherme de Abreu Machado
455

Verdear
Adrián Cangi
457

Ninho-Território: Abuelas
Flaviana Benjamin
463

Impactos das queimadas para os animais silvestres no Bioma Cerrado
Kátia Gomes Facure Giaretta, Camila de Paula Teixeira, Bruna Davi Alves,
Giovanna Tannous de Sousa, Michel Muiller Pereira, Vanessa Fonseca Gonçalves e Celine de Melo
471

Em/tre arte(s)aúdes: pensa(movi)mentos radicais, cosmicidades, __voracidades e ter(r)apêuticas
Sebastian Wiedemann & Alexis Milonopoulos
478

Cultivando las artes de prestar atención y de respons-abilidad
Sebastian Wiedemann e Natalia Perez
484

Alimentos Inadvertidos, una cartografía-banquete multiespecies
América Larraín, Natalia Pérez e Sebastian Wiedemann (Coord.)
493

SPIN #2
Daniel Chaves de Carvalho
496

Buscando arraigos en el paladar
Leonardo Andrés Campo Menco
499

LABORATÓRIO-ATELIÊ

Convoco as bio-logias
Weuller de Oliveira Santos
511

O seu verde, em minha vida ecoa
Mike Nascimento dos Santos
513

Celebrando o cerrado: perspectivas sobre um bioma em resistência
Coletivo Goiabal Vivo
517

Criar com pássaros e plantas
Weuller de Oliveira Santos
533

Devir com os vírus em mesas de trabalho
Tiago Amaral Sales e Susana Oliveira Dias
539

RESIDÊNCIAS CLIMACOM

T*i*erra: perceber-fazer floresta diante do Antropoceno (catálogo)
552

ARQUIVO FLORESTA

Morada floresta (lançamento)
557

Metamorfoses do Antropoceno
560

Na floresta dos signos e das coisas – a escrita como prática da lentidão – parte 1 e 2
Eduardo Pellejero
592

Descolonização da paisagem
Daniel Caballero
594

Cosmopolíticas vegetais
Tatiana Plens Oliveira (Coord.)
596

LIVROS

Morada floresta
Alessandra Ribeiro, Emanuely Miranda, Fernanda Pestana, Lilian Maus, Sigifredo Marin, Susana Dias e Tiago Sales (Org)
608

Ervas e ritos da Comunidade Jongo Dito Ribeiro
Alessandra Ribeiro, Ana Lúcia Alves Lucchese, Bianca Lúcia, Fernanda Mariath Amorim Wester, Fernanda Priscilla Capuvilla, Izabel Maria Barral Teixeira, Juliana Andina Batista, Juliana Ribeiro, Juliana Valbert, Mariana Vicente Zilli, Marta Judith Zapata Chavarria, Karina Miki Narita, Silvana Sarti, Susana Oliveira Dias, Ursula Steffany Rodrigues Faustino, Vinícius Tironi Galhardo e Wallace Fauth (Org)
611



Pesquisa

ARTIGOS

Narración y cuidado de mundos: tramas en torno a la fragilidad de la existencia

Carlos Skliar [1] e Pablo Cosentino [2]

Resumen: Este texto intenta abordar las relaciones entre educación y conocimiento, mundo y vida. El problema del conocer es planteado desde la noción de atención donde, a partir de la curiosidad y el deseo, es posible concebir a aquella como un gesto pedagógico no-extractivista. De este modo, no se busca adaptar, modelar o ajustar las cosas del mundo a una imagen pre-establecida, sino que implica una instancia de suspensión de lo propio. Asimismo, se propone una concepción de educación ambiental desde una perspectiva de cuidado de las redes interdependientes de vida. Si habitualmente estructuramos nuestras relaciones con las cosas y con los otros en función de lógicas utilitarias, es preciso una interrupción de las mismas de modo de dar lugar a vínculos que excedan la razón instrumental. Por último, se presenta a la narración como forma de desplegar la potencia de aquello que es habitualmente negado por las cartografías dominantes asociadas a la racionalidad economicista y a los mandatos de producción, ganancia y crecimiento.

PALABRAS-CLAVE: CONOCIMIENTO. EDUCACIÓN. ATENCIÓN. MUNDO. VIDA.

Narration and care of worlds: Plots around the fragility of existence

Abstract: This text attempts to address the relationships between education and knowledge, world and life. The problem of knowing is posed from the notion of attention where, based on curiosity and desire, it is possible to conceive of attention as a non-extractivist pedagogical gesture. In this way, it does not seek to adapt, model or adjust the things of the world to a pre-established image, but rather implies an instance of suspension of one's own. Likewise, a conception of environmental education is proposed from a perspective of care for interdependent networks of life. If we habitually structure our relationships with things and with others based on utilitarian logic, it is necessary to interrupt them in order to give rise to links that exceed instrumental reason. Finally, narration is presented as a way of displaying the power of that which is usually denied by the dominant cartographies associated with economic rationality and the mandates of production, profit and growth.

Keywords: KNOWLEDGE. EDUCATION. ATTENTION. WORLD. LIFE.

[1] Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL), FLACSO-CONICET, PEN (Poetas, ensayistas, narradores). Email: skliar@flacso.org.ar

[2] Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (ICCE-FFyL-UBA), Instituto de Filosofía (IF-FFyL-UBA). Email: pablocosentino86@gmail.com

Educación y crisis ambiental

En este trabajo pensamos a la educación ambiental como una intervención político-pedagógica que aspira al desarrollo de formas de habitar el mundo y de generar modalidades de relación con la vida humana y no-humana desde una perspectiva de cuidado. Si el colapso ecológico es comprendido dentro del marco de la crisis civilizatoria, plantear una concepción de lo educativo que asuma los desafíos de este tiempo requiere desarrollar una crítica a la racionalidad bajo la cual aquel orden ha sido erigido. Como afirma Enrique Leff (2013, pp. 202-203), no es posible la construcción de alternativas a este mundo insustentable si no realizamos una crítica al conjunto de creencias, normas morales, arreglos institucionales y modos de producción y consumo, que predominan en Occidente. En este sentido, es necesario considerar el sistema de reglas del pensamiento que orientan el accionar, legitiman los fines, movilizan los deseos, las aspiraciones y las conductas sociales dentro del modo de vida hegemónico en la modernidad capitalista (Leff, 2013, pp. 202-203).

Estas sociedades se han basado en una racionalidad caracterizada por una lógica del crecimiento y la ganancia, en donde lo racional se asocia al cálculo que permite maximizar el beneficio al menor costo posible. Asimismo, se ha reforzado una razón instrumental que convierte a las cosas, a la naturaleza y a las personas, en medios para la obtención de ciertos fines, y se ha vinculado el bienestar general al aumento en la producción, la acumulación y el consumo. Por consiguiente, se suele asumir que el bien común es producto de la satisfacción, por medio del consumo, del mayor número de necesidades posibles. En este esquema, la naturaleza se convierte en una mera fuente de recursos a extraer para los fines de la expansión capitalista; es decir, se desvitaliza, transformándose en un cúmulo de objetos pasivos, inertes y extraíbles para fines productivos (Shiva, 1995, p. 278).

Sin embargo, nuestro análisis sostiene que esta racionalidad economicista se encuentra en la génesis de un orden social y ecológicamente insustentable [3]. Los desconcertantes niveles de pobreza, las distintas formas de violencia y desigualdad social, el calentamiento global, la pérdida de fertilidad de los suelos o la extinción masiva de especies nos hacen saber de la urgencia de reflexionar acerca de una pedagogía que fomente racionalidades y sensibilidades alternativas acordes con la construcción de mundos-otros. En ella será fundamental el cuestionamiento de una serie de discursos y prácticas hegemónicas, legitimadas en torno al mandato de producción, acumulación y consumo, y el esbozo de nuevos saberes y narrativas que den cuenta de la interdependencia y la mixtura que nos constituye.

Conocimiento y sensibilidad: contemplar otra vida

La época está signada por ciertos mandatos y aspiraciones que dictan una manera de estar en el mundo y relacionarnos con los otros. El éxito individual, la aceleración, el trabajo a destajo, la fugacidad de los vínculos, la tecnocracia que absorbe y destruye las distancias, la mercantilización de las vidas y la auto-destrucción del mundo cargan con toda la preocupación y ocupación de la actividad humana y sus exigencias adaptativas, salvo

contadas excepciones como, por ejemplo, las del vagabundo. Sin embargo, la atmósfera reinante no parece abrir un tiempo acorde con el vagar y con el ejercicio filosófico o artístico en general. A cambio ofrece, además de abandono y miseria, el imperativo de no tener tiempo que perder (o la "certeza" de que perder el tiempo constituye un vicio más que una virtud). De esto se desprende la exigencia constante de ocupar el tiempo libre: esfuérzate, empréndete, transfórmate y, sobre todo, «conócete a ti mismo, aprende y cambia tu vida» [4].

En este sentido, tampoco son tiempos que favorecen una noción de educación asociada a la idea de atención. Prestar atención a algo o a alguien es dar un espacio o un lugar que quizá no se posee, es dar un tiempo en el que aquello pueda acontecer y estar presente. Por eso, tal vez para atender haya que desatenderse y desentenderse de lo propio. Se acoge, se recibe, se da hospitalidad, se abandona el refugio del sí mismo para proceder a la cohabitación, a un tiempo y un lugar que ahora es otro y es, también, de otro.

Este régimen de la aceleración y el consumo instantáneo afecta, también, la forma en que nos relacionamos con los saberes y las ignorancias. Palomar, en aquel libro de Italo Calvino (2001), expresa un afán de conocimiento que, partiendo siempre de la propia interioridad, se dirige hacia la absoluta exterioridad. Bajo esta concepción, quien conoce mira hacia arriba y desde la lejanía la diversidad de formas del universo, anhelando saber sin implicarse demasiado en ello. En la idea original del texto, el protagonista debía dialogar con otro personaje, Mohole, quien representaba la imagen contrapuesta: la de un hombre que para conocer socavaba el suelo y hurgaba hacia abajo, en lo oscuro y en los abismos más enigmáticos de la interioridad. Sin embargo, por alguna razón, el libro dejó a solas a Palomar, tal vez para enaltecer su propia soledad en la travesía inabarcable hacia lo lejano y lo múltiple o quizá para dar cuenta de que quien mira a la distancia y pretende así conocer el mundo acaba también siendo víctima de la oscuridad y de lo abismal [5].

Palomar quiere conocer el mar, analizarlo en todos sus detalles, describirlo en su movimiento, abarcar su insondable plenitud, sintetizarlo en una idea clara y precisa. Su intención es encerrarlo en un conocimiento, lograr detenerlo en una percepción y aprisionarlo. No se entrega al sólo hecho del saber mismo, sino que hace énfasis en el esfuerzo que este movimiento implica, en la tarea de convertir lo imposible en posible, en el hacer de una cuestión una usurpación. En otras palabras, su búsqueda se erige en una férrea voluntad a salvo de toda mutación e impotencia.

En este sentido, el protagonista va hacia el mar, pero no permite que el mar venga hacia él. No se dirige a mirar sino a observar, por lo que ya sabe de antemano qué es lo que importa analizar y qué es lo que hay que desechar o desconocer. No se arroja a sentirlo, percibirlo, escucharlo, quedarse extasiado, dejarse perturbar y conmover por el movimiento azaroso de las olas (y, si fuera el caso, pensar, decir o construir después alguna regla o regularidad). Palomar busca investigar, escudriñar, determinar y, en fin, disponer del mar en su conocimiento. Por ello su pretensión no es la de contemplar las olas, sino la de observar una específica, limitada y precisa. Sin embargo, enseguida se da cuenta

-y darse cuenta es, en cierto modo, saber o creer saber- que separar una ola, aislarla, es una tarea imposible, pues otra rápidamente se la lleva a la rastra y la confunde (y así otra ola y otra ola, lo que impide determinar cuál es el frente que avanza y cuál el que retrocede).

Entonces cree que la cuestión fundamental está en la complejidad –al costo, claro, de ignorar la irreductible multiplicidad-: formas, velocidades, fuerzas y direcciones pasan a formar parte de su medición para que, en lugar de ver una ola, queden sólo secuencias, coordenadas, movimientos. Enseguida percibe su error y encuadra mejor su vista. Determina así un cuadrado en sus ojos para capturar, pero las olas vuelcan, avanzan, retroceden, se acercan, se alejan, se aplastan y lo que cree ver ya no es lo que ve, sino lo que necesita ver.

Palomar pretende así que el mar sea idéntico a su conocimiento premeditado. A cambio de la contemplación, establece la medición e insiste en no abandonar la precisión esperada de una metodología ya construida con anticipación: «hombre nervioso que vive en un mundo frenético y congestionado, el señor Palomar tiende a reducir sus propias relaciones con el mundo exterior y para defenderse de la neurastenia general trata en lo posible de controlar sus sensaciones» (Calvino, 2001, p. 20). Del mismo modo, también para ciertas tradiciones del pensamiento moderno el conocer ha dejado de ser una experiencia que involucra al cuerpo y la sensibilidad:

> lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor (Lévinas, 1995, p. 19).

Sin embargo, un saber debe «saber» a algo: a la vida propia o a aquellas que, siendo distantes, se tornan próximas, a vidas ancestrales, a la potencia de la vida, a la vida por conocer o desconocer, a la vida en otros tiempos y lugares, a un mundo que ignoramos y deseamos hacerlo presencia y presente. Es por esto que aproximar las figuras del saber al sabor construye una necesaria relación entre conocimiento y cuerpo, disociados en la actualidad por una absurda pretensión de dominio técnico del mundo que genera, sin más, el desgarro, la escisión y el fin de una cierta forma de comprender y habitar la tierra.

Hacia una atención no-extractivista

Afirmábamos más arriba que la atención es disposición, disponibilidad y espera. Esto implica la suspensión del pensamiento, es decir, la actitud opuesta a la obsesión y a la asimilación de lo otro en uno. No se trata de la búsqueda activa que se revela como exigencia ni tampoco de la desesperación por un hallazgo inmediato. Tiene que ver, en cambio, con la paciencia y con la disposición atenta hacia la realidad que atrae:

> La atención consiste en suspender el pensamiento, en dejarlo disponible, vacío y penetrable al objeto, manteniendo cerca del pensamiento, pero en un nivel inferior y sin contacto con él, los diversos conocimientos adquiridos que deban ser utilizados […]. Y sobre todo el pensamiento debe estar vacío, a la espera, sin buscar nada, pero dispuesto a recibir en su verdad

> desnuda el objeto que va a penetrar en él (Weil, 2009, pp. 70-71).

Pensada desde una perspectiva de cuidado, la atención debe ser entonces concebida como un gesto no-extractivista. No busca adaptar, modelar o ajustar las cosas del mundo a una imagen pre-establecida de la mismidad, sino que se sustenta en una instancia de suspensión del yo. De este modo, se elude el afán de auto-reafirmarse a través del cual se adapta el mundo percibido a lo propio. Frente a este automatismo que busca el constante reaseguramiento de sí y la reducción de la novedad a lo ya conocido, se apuesta a una experiencia en la que se interrumpe la racionalidad economicista. El conocimiento entonces no se asocia a una lógica de la acumulación, de la ganancia y de la búsqueda de utilidad, sino que conlleva un gesto asociado al vacío, el desasimiento y la pérdida de seguridad. No se trata, por lo tanto, de un develamiento, de un des-ocultamiento o de la extracción del verdadero ser de las cosas, sino de calibrar una distancia que permita resguardar algo del orden del enigma y el misterio ante la materia que compone el mundo.

Sin embargo, no es extraño que este vacío, asociado a la atención, venga acompañado de cierta angustia o malestar, propio de las experiencias en las que el sujeto soberano y poseedor (de sí, de los demás y del mundo) se ve impedido de reactualizar su obsesión por el dominio y el control. Es esta angustia la que, de forma precipitada, nos suele reconducir a la racionalidad económica que goza con el cumplimiento del mandato de productividad, expansión y acumulación. Por consiguiente, como afirma Simone Weil (2009, pp. 70-71), la atención también debe ser concebida a partir de la noción de espera. Una espera que es un habitar ese malestar, un saber-hacer de la angustia, que habilita la aparición de un tiempo-otro acorde con los ritmos de lo educativo.

Como puede apreciarse a partir de lo anterior, esta atención ligada a una actitud no-extractivista nos implica en las redes de lo afectivo. Interrumpir las lógicas que subsumen la vida a la razón del capital, requiere por tanto un trabajo de los afectos en la que se articulen regímenes de sensibilidad en sintonía con un paradigma de cuidado. En esta configuración afectiva alternativa el humano deja de considerarse como un ser desgajado y escindido del resto de los cuerpos que constituyen la trama de lo existente. Por eso, en esta elaboración corpórea y sensible, se da lugar a un modo de la presencia en la que se asume una actitud cognoscitiva que encuentra su impulso, no en los mandatos superyoicos del totalitarismo de la ganancia, sino en la curiosidad, la exploración y la inquietud vital. En otras palabras, es el deseo el que moviliza y orienta esta búsqueda del saber en la que la materia del mundo se ofrece con renovada intensidad.

Por lo tanto, si la atención crea espera y disponibilidad -una inclinación inicialmente vacía de conocimiento en dirección a otro lugar, otro tiempo y otros cuerpos-, la curiosidad sugiere movimiento y exploración -un impulso hacia afuera, una salida, una travesía-. En este sentido, existe un hondo parentesco entre la curiosidad y el cuidado. Se esboza así una noción de curiosidad en tanto modalidad del cuidar:

> Partiendo de esta caracterización del existir del mundo habría que explicar en

> qué sentido es la curiosidad (cura – curiositas) un cómo del cuidar. Cómo dicha curiosidad, en su realización expresa, no suprime lo dado por supuesto del existir, sino que lo refuerza y lo intensifica. Y lo hace porque el cuidado de la curiosidad se encubre constantemente a sí mismo. Hay que entender que el fenómeno del cuidado es un fenómeno fundamental del existir. Sólo partiendo de él, es posible explicar cómo el cuidado del mero ver y del mero preguntar se fundan en el ser de la existencia humana (Heidegger, citado por Tatián, 2020, pp. 101-102).

En este punto, la fascinación, la curiosidad y el cuidado se entrecruzan y se funden en una noción distinta de conocimiento. Se trata de una aspiración nunca satisfecha de saberes -siempre variados e ilimitados-, una pasión vana que, como bien señala Tatián, no ofrece conclusiones ni certezas sobre ninguna regla de la vida. Lejos de confluir hacia algún tipo de sabiduría, sostiene un impulso desintegrador, ilimitado, desordenado y desmesurado, reconocible en aquel gesto de búsqueda que excede la lógica utilitaria:

> Infinitud del deseo que desborda la forma del conocimiento y arrastra fuera de los límites de la vida buena. A diferencia del sabio, el curioso no se subordina a ningún método; se abandona al placer de leer, de investigar, de coleccionar, sin una clara conciencia de los límites que impone la finitud al conocimiento humano. Por lo demás, el curioso ignora qué encierra el saber que persigue y cuáles serán los efectos de alcanzarlo (Tatián, 2020, pp. 107-108).

Si la fascinación, la curiosidad, el cuidado y la atención no pertenecen a este mundo (no responden a sus lógicas, no encajan en su orden, ni son acordes a su racionalidad predominante), quizá no sean más que el saber de un no saber todavía (del nunca poder saber todavía), esa ignorancia que no provoca conocimiento sino, en cambio, su búsqueda. La fascinación remite así a un encantamiento y un embrujo: la magia en torno a algo o a alguien que seduce, atrae, quita el aire o lo suspende, embelesa y abruma, acrecienta la vitalidad y la mortifica. Este es el dilema de quien intenta, sin asimilar ni subordinar, conocer el vértigo que deriva de la exposición al mundo, del estar expuestos a él de un modo sensible y frágil.

Malestar y deseo: cuidar lo que no se ve

Siguiendo a Jorge Larrosa (2021, pp. 2-3), los ámbitos educativos pueden ser pensados como dispositivos atencionales en los que se configuran determinados tiempos, espacios, materias y dinámicas orientadas a desarrollar prácticas de estudio y cuidado del mundo. La forma que asumen estos dispositivos es lo que permite que las cosas del mundo nos hablen, nos interpelen y nos conmuevan. Es la suspensión de la dimensión utilitaria de las cosas lo que permite que se muestren de un modo-otro, develando así su singularidad y diferencia e interrumpiendo un orden basado en los intereses del sujeto soberano y apropiador.

Sólo a partir de una actitud de renuncia a la centralidad del yo, el mundo que ofrecen los ejercicios escolares y las prácticas de estudio aparece como algo que posee un valor intrínseco, que vale por sí mismo (Larrosa, 2021, pp. 5-6). En este sentido, el acto educativo consiste, en buena medida, en volver significativa a la materia que compone el mundo. Los ámbitos educativos, como dispositivos de atención y de cuidado, se comprometen así con una revitalización del mundo y con una

ética de la escucha que se abre a las voces de la materia que lo compone.

Si la ontología moderna occidental se fundamentaba en una visión de la naturaleza como compuesta por materia muerta e inerte, el actual tiempo de crisis ambiental exige recuperar la capacidad de percibir la multiplicidad de agencias, afecciones y afectos que interactúan en las redes de interdependencia de lo vivo. En este entramado vital, el sujeto humano no está escindido ni fragmentado del flujo de fuerzas y materia que configuran los territorios. Se trata entonces de asociar la atención a la escucha del lenguaje de la naturaleza de manera de dejarnos afectar por el conjunto de voces que componen su sinfonía (Noguera y Giraldo, 2017, pp. 85-86).

Podemos esbozar entonces que el gesto educativo se inicia en una respuesta frente a este llamado del mundo, expresado en la lengua de la naturaleza. La curiosidad ante este lenguaje que se nos devela se asume en un decir sí. En tal sentido, la atención que -como recuerda Simone Weil- se dirige en una misma dirección que el deseo, se fortalece en el gesto de consentimiento de aquel que se entrega a la materia de estudio y afirma una disposición a dar un tiempo y una dedicación (un cierto cuidado) a las cosas del mundo (Larrosa, 2021, p. 4). En estos tiempos antropocénicos, la responsabilidad -como respuesta a un llamado- quizá deba entonces concebirse como ese decir sí, como la palabra que asume un compromiso por el cuidado de un mundo en ruinas.

De este modo, la noción del cuidado del mundo nos pone ante el desafío de preservar en su fragilidad a los organismos, las relaciones y las cosas. En otras palabras, comprende todo lo que hacemos (o tendríamos que hacer) para mantener, reparar y heredar un mundo que incluye la trama de cuerpos y existencias que componen la enorme red de sostenimiento de la vida interdependiente. Pero esta simple acepción del cuidado -que tiene que ver con la conservación de los seres y las cosas amenazadas de destrucción y con el sostenimiento de la vida humana y no humana-, necesita extenderse hacia el mundo de lo que no vemos. Se trata de lo que no se conoce, de lo que ya ha pasado, de lugares a los que no hemos ido, de territorios donde se encuentra lo olvidado, lo ignorado, lo desechado y lo que ha sido expulsado más allá de la periferia hasta volverlo inexistente. Por esta razón es que el mundo no equivale solo a lo que hay, a lo que está presente, a lo que se posee, sino también a lo que no hay, lo que está ausente, lo que falta, lo posible, lo perdido, lo que se sustrae.

Por lo tanto, la tarea educativa consiste además en restablecer, a través de la memoria de una experiencia colectiva, ese otro mundo que no está delante de nuestras narices y que no es de nuestra propiedad. El mundo de todo aquello que no es mirado, escuchado, tocado, oído o pensado. Una realidad que no coincide exactamente con la «realidad», entendida únicamente como coyuntura, sino con su perforación o su horadación: todo aquello que impide a la realidad seguir siendo una única «realidad».

Prestar atención al mundo implica entonces abrir la escucha hacia todo aquello que excede las formas moldeadas según las cartografías vigentes y los modos sedimentados de percepción (Rolnik, pp. 57-58). Es decir,

se trata de una apertura hacia lo extraño, lo raro, lo mínimo, lo que no encaja y nos perturba. Es en esta instancia que se ofrece como negatividad e impide la oclusión bajo el orden predominante donde reside la potencia que desarticula los esquemas establecidos y da lugar a la aparición de lo nuevo.

Si el poder en su afán totalizante actúa a través de diferentes modalidades del negacionismo (de la crisis ambiental, de procesos genocidas y de exterminio, de diferentes tipos de desigualdades y violencias) es porque en aquello que no encaja subyace un dolor y un sufrimiento. La impotencia y los dolores de un cuerpo, el malestar psíquico, la frustración, el agotamiento y el colapso ecosocial, nos hablan de determinados límites que la lógica sistémica, basada en el crecimiento y la acumulación, no se permite reconocer (Fernández-Savater, p. 14).

Frente a esa negatividad, la razón avasallante del capital propone reforzar los mandatos de aceleración, extracción, productividad, ganancia y crecimiento. Por eso, una pedagogía que no sucumba ante dichas premisas debe asumir y habitar el malestar que aparece cuando se reconoce aquello que no entra en las dinámicas totalizantes del rendimiento. En lugar de sostener un negacionismo cómplice de la destructividad, su apuesta será por una construcción colectiva que elabore creativamente ese malestar (Fernández-Savater, p. 15). Sólo contraponiendo un impulso de creación y vida, los ámbitos educativos pueden ofrecer un espacio-tiempo que eluda el paso avasallante de esa fuerza destructiva y dominadora. El deseo, de este modo, se afirma en el consentimiento hacia la potencia subversiva que reside en todo aquello que es negado por el orden totalizante del capital.

Narración y cuidado: nuevas formas de respiración colectiva

La hegemonía del signo, de la que hablaba Henri Meschonnic (2007, p. 67-68), también puede pensarse referida a las modalidades de la atención que imperan en el mundo de la racionalidad economicista. Como sostiene Yves Citton (2023, pp. 36-37), existe un extractivismo de la atención, acorde con aquella racionalidad, que se fundamenta en una escucha y una percepción centrada en los signos, es decir, en el supuesto "contenido", en la información y en los datos. Sin embargo, desde esta óptica, poca importancia posee aquello que excede al significado y refiere al orden de las fuerzas, las intensidades, los tonos, las vibraciones y los ritmos. Este desinterés por lo pulsional, por lo que subyace a "lo que se ve", impide captar ciertos climas y atmósferas que se producen en la interacción e inter-relacionamiento entre cuerpos. Pero es precisamente la incapacidad de atender a estas resonancias, lo que obtura la posibilidad de vislumbrar horizontes de transformación de lo existente.

Una pedagogía que apueste a la germinación y el nacimiento de mundos-otros se abre a una elaboración colectiva de los malestares que impregnan la existencia en este tiempo de colapso. En esta dirección, captar las fuerzas que habitan en ellos y que pulsan por su despliegue, conlleva un cultivo de la atención que dé paso a actos de creación que traduzcan este potencial. Esta actualización de las fuerzas y afectos vitales puede

ser canalizada por la "vía de la narración" (Baricco, 2023).

Se trata así de concebir ciertos relatos de todo lo que no ha sucedido todavía, de aquello que nunca sucedió o de lo que se encuentra en una potencia del acontecimiento: la lluvia que no llega, la planicie quieta del alma, los sonidos que no componen palabra alguna, cada uno de los misterios que jamás develaremos. Aquello que creemos ser se reparte entre lo excesivamente visible y lo demasiado secreto (lo que nadie ve, lo que no está dirigido a nadie, lo que no está expuesto). Esta forma de la ausencia es la que abre paso a la atención hacia lo que no hay o no hubo, lo que se escapó o lo que vendrá:

> La política, el conocimiento y la transmisión del conocimiento, el arte, el pensamiento son formas de cuidado del mundo si atentos a lo que no está ahí, a lo que no hay, a lo que hubo alguna vez y se perdió o a lo por venir. También a lo que es singular y a lo que es raro. Cuidado del mundo pues en tanto interrupción del circuito que establecen los significados impuestos por lo que ha vencido –lo que normalmente llamamos "realidad". En el juego de lenguaje que se trata de proponer, mundo es lo que hace un hueco en la realidad, lo que permite entrever detrás, lo que la destotaliza y la mantiene en el abismo (Tatián, 2020, pp. 103-104).

Afirma Baricco (2023, pp. 9-11) que las historias, que se expresan en los relatos, comienzan siendo un campo de energía, un fragmento de mundo que vibra con especial intensidad. Este resulta de la composición de determinadas fuerzas y movimientos que se organizan bajo una dinámica determinada. Sin embargo, es sólo al contar una historia (es decir, al componer un relato) que se trae al mundo algo de este campo de fuerzas. Por lo tanto, sostiene el autor, en el acto de narrar se deja andar una historia y se da sonido a aquellas "vibraciones misteriosas del mundo" (Baricco, 2023, p. 48).

Se habilita así un pensamiento de lo educativo vinculado al re-inicio del relato que narra una herencia compartida. En el mismo lo fundamental no consiste en traducir una serie de hechos y acontecimientos, sino en lograr una transducción del orden de las fuerzas, los tonos, los ritmos y las intensidades. Dicho gesto permite continuar y reinaugurar un legado precisamente porque supone una noción de justicia asociada a la transmisión de aquello que no es posible pensar (ni ser aprehendido) desde las categorías de la propiedad y la posesión. Narrar puede ser entonces concebido como el acto de (re) creación de mundos en los que, a partir de la captación de un pulso vital, se hace surgir y se ofrece una nueva atmósfera. Una en la que, frente a un clima que se vuelve asfixiante, permita ensayar -al menos en ciertos momentos- nuevas formas de respiración colectiva.

Bibliografía

BARICCO, Alessandro. **La vía de la narración.** Traducción de Xavier González Rovira. Barcelona: Editorial Anagrama, 2023.

BERARDI, Franco. **Respirare: caos y poesía.** Traducción de Darío Bursztyn. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2020.

CALVINO, Italo. **Palomar.** Traducción de Aurora Bernández. Madrid: Siruela, 2001.

CITTON, Yves. **Contra la economía de la atención, por una ecología de la atención: conversación con Yves Citton.** En Amador Fernández-Savater y Oier Etxeberria. El eclipse de la atención. Recuperar la presencia, rehabilitar los cuidados, desafiar el dominio de lo automático. Madrid: Ned Ediciones, pp. 27-47, 2023.

FERNÁNDEZ-SAVATER, Amador. **Capitalismo libidinal.** Antropología neoliberal, políticas del deseo, derechización del malestar. Madrid: Ned ediciones, 2024.

LARROSA, Jorge. **La escuela y la mímesis atencional.** Una hipótesis de trabajo a partir de algunos textos de Simone Weil. Xiphias Gladius: Revista interdisciplinar de Teoría Mimética. Nº 4, 2021.

LEFF, Enrique. **Racionalidad ambiental.** La reapropiación social de la naturaleza. México: Siglo Veintiuno Editores, 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **De otro modo que ser o más allá de la esencia.** Traducción de Jesús M. Ayuso. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1995.

MESCHONNIC, Henri. **La poética como crítica de sentido.** Traducción de Hugo Savino. Buenos Aires: Marmol-Izquierdo Editores, 2007.

NOGUERA, Ana Patricia; GIRALDO, Omar Felipe. ¿Para qué poetas en Tiempos de extractivismo ambiental? En Héctor Alimonda, Catalina Toro Pérez y Facundo Martín (comps.). Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO / México: Universidad Autónoma Metropolitana / Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciccus, pp. 69-92, 2017.

ROLNIK, Suely. **Esferas de la insurrección.** Traducción de Cecilia Palmeiro, Marcia Cabrera y Damian Kraus. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2019.

SHIVA, Vandana. **Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia.** Traducción a cargo de Ana Elena Guyer y Beatriz Sosa Martínez. Madrid: Horas y Horas, 1995.

SLOTERDÏJK, Peter. **Has de cambiar tu vida.** Valencia: Pre-textos, 2013.

TATIÁN, Diego. **El estudio como cuidado del mundo.** En Fernando Bárcena, Maximiliano López y Jorge Larrosa (organizadores), Elogio del estudio, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 99-118, 2020.

WEIL, Simone. **A la espera de Dios.** Traducción Carlos Ortega. Madrid: Trotta, 2009.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[3] Enrique Leff (2004, p. 233) sostiene que para hacer frente a la crisis civilizatoria y a la devastación ambiental es necesario postular otra racionalidad basada en los saberes ambientales. Estos no constituyen uma doctrina o sistema homogéneo y cerrado, sino una multiplicidad de conocimientos, intereses y prácticas que abarcan el campo de las ciencias, los saberes indígenas y campesinos, sus valores, tradiciones y formas de uso de la tierra (Leff, 2004, pp. 233-234). En esta dirección, los ámbitos educativos pueden erigirse como espacios que fomenten modos de relación con el mundo acordes con la pluriversidad, la convivencialidad y la sustentabilidad.

[4] Véase a este respecto el libro de Peter Sloterdïjk (2013). Has de cambiar tu vida. Valencia: Pre-textos; particularmente el capítulo 8: Juegos maestros. De los entrenadores como garantes del arte de la hipérbole.

[5] Como afirma el propio autor, el relato trata de un «personaje que persigue la armonía en medio de un mundo todo él estruendo y miserias» (Calvino, 2001, p. 10).

A pedagogia da bolsa de sementes

Marilia Mello Pisani [1]

Resumo: Neste artigo, apresento o relato de algumas práticas pedagógicas desenvolvidas em uma disciplina optativa do ensino de geografia, oferecida por mim, uma professora do ensino de filosofia, em um curso de formação de professores de uma universidade pública do Estado de São Paulo, no ano de 2023. As práticas foram desenvolvidas em torno de ações como: a escrita de um grimório de agroecologia; a cartografia das placentas de gaia; a cartilha do solo vivo; a costura de uma bolsa de sementes. Junto ao relato de experiência, são apresentados os conceitos e os saberes que inspiram tais práticas. Ao final do texto, procuro indicar que a pedagogia da bolsa de sementes, como fruto de cruzamentos interdisciplinares, se sustenta em uma filosofia da ecologia entendida como prática radical para tempos de crises convergentes. O artigo assume o estilo ensaístico e experimental, como forma mais adequada ao material que apresenta.

Palavras-chave: Ecopedagogia. Agroecologia. Ensino de filosofia. Comunidades do composto. Donna Haraway. Ursula Le Guin.

Pedagogy of the seed bags

Abstract: In this article, I present a report on some pedagogical practices offered in a teacher training course at a public university in the state of São Paulo, in the year 2023, by a philosophy teacher. The practices were developed around actions such as: the writing of an agroecology “grimoire”; the cartography of Gaia’s placentas; the living soil textbook; the sewing of a seed bag. Alongside the experience report, the concepts and knowledge that inspire these practices are presented. At the end of the text, I try to indicate that the pedagogy of the seed bag, as the fruit of interdisciplinary crossings, is based on a philosophy of ecology understood as a radical practice for times of converging crises. The article takes on an essayistic and experimental style, as the most appropriate form for the material it presents.

Keywords: Ecopedagogy. Agroecology. Philosophical teaching. Communities of Compost. Donna Haraway. Ursula Le Guin.

[1] Marilia Mello Pisani, professora e pesquisadora do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do ABC. E-mail: marilia.pisani@ufabc.edu.br.

> Eu sou a Semente da Terra. Qualquer pessoa pode ser. Um dia, acho que seremos muitos. (Octávia Butler, 2018, 101)

A pedagogia da bolsa de sementes é uma invenção feita de intuições desajeitadas e de uma necessidade de experimentar a sala de aula como aventura compartilhada em tempos de incertezas e de urgências. Fui guiada por algumas estrelas nessa travessia, algumas imagens e metáforas ativas, pensamentos e palavras, conhecimentos e práticas que aprendi na leitura de filósofas, cientistas, artistas, feministas, (agro)ecologistas, professores e ativistas que produzem conhecimento desde a segunda metade do século XX e cujos escritos fizeram fermentar possibilidades e imaginações no coração de uma professora. A fonte nutritiva de tal invenção é o amor e a revolta, que *co-movem* esse corpo no presente.

Há um impulso de relatar o contexto territorial onde essa professora vive e trabalha, a região do ABC paulista, região periférica chamada de Grande São Paulo. Mas vou suspender essa tentação e manter as raízes aéreas, não só porque isso alongaria demais o início desta escritura, mas porque, talvez, ao tirar os pés do chão por um certo tempo, ao evitar a descrição em formato de uma certa narrativa histórica, a gente consiga contar outras estórias [2]. Assim, tenho desejo de um fabular mais rizomático [3], o que significa para mim, nesse momento, uma vontade de construir "corredores ecológicos" (Haraway, 2023, p. 249) ao invés de fronteiras territoriais, sejam elas subjetivas e/ou epistemológicas. Na era da violência globalizada e das catástrofes convergentes, imagino que podemos aprender algo ao tirar os pés do chão e manter tais raízes aéreas, como aquelas dos manguezais, para respirar de outro modo, para fazer outras trocas talvez. Imagino esta narrativa como a construção ficcional de uma prática pedagógica não utópica, isto é, que não indica a produção de um outro futuro, mas que se apresenta como "práticas de vinculação" no presente: "as práticas de vinculação se desenvolvem a partir do entendimento de que o restabelecimento e a continuidade de lugares em ruínas demandam formas inovadoras de gerar parentesco." (Haraway, 2023, p. 249)

O objetivo deste artigo é "modesto" e "não inocente" - termos que aprendi no diálogo entre Donna Haraway, Isabelle Stenger e Vinciane Despret, no qual sugerem que a teoria deveria passar de uma posição crítica totalizante e unificadora para uma de conexões parciais, que reconhece os limites daquilo que pode ser dito, explicitando onde se situa, qual a gênese das perguntas e as suas consequências: "será que [esta minha posição] parte das possibilidades de aprender ou ela descreve um estado de coisas?" (Stengers apud. Dorlins, 2012, p. 36). A estória que vai ser narrada é frágil nas escolhas, atropelada nos tempos, composta de múltiplos encontros e situações urgentes. A pedagogia da bolsa de sementes nasceu de cambalhotas mal-ajeitadas, giros e gingas desengonçadas mas necessárias para *com-seguir*, apesar de tudo, seguir dançando e vivendo em um presente tão turbulento.

A paisagem que a gestou é cheia de medos e descaminhos, mas também de brechas e de fissuras (como aprendi com Fabíola Fonseca, 2/10/2024) [4]: uma paisagem de pandemia. Meu objetivo é testemunhar modestamente como, a partir de uma experiência de fratura social, se pôde gerar desvios e gestar uma

prática pedagógica específica, contextual, *co-responsável*, o que quer dizer, simplesmente, uma prática que surge *em resposta a* certas circunstâncias sociais excepcionais e cada vez mais comuns, como estamos começando a perceber e das quais não podemos mais escapar.

Quero contar o que aconteceu na convivência com quase 40 estudantes, por três meses, no primeiro oferecimento da disciplina de opção limitada intitulada "Práticas de Agroecologia: de(s)colonizando saberes sobre manejo e cultivo em solos tropicais", no final do ano de 2023. Preciso partilhar sobre a semente cheia de sonhos que plantamos na criação desta disciplina naquele ano; sobre o primeiro fruto que ela gerou; e como se deu o manejo e o cultivo das práticas pedagógicas em processos de escrita de um "Grimório", na construção de uma "Cartografia das Placentas de Gaia", na montagem da "Cartilha do Solo Vivo" e, finalmente, na costura final de "Bolsas de Sementes". Preciso costurar as estórias dessas bolsas, encontrar as linhas (tecidos, fragmentos de textos, palavras-feitiço, articular as estratégias com as memórias e os materiais), para juntar os retalhos, para dar corpo e densidade a esta experiência, para que ela possa seguir dando ainda outros frutos, quem sabe. E se a necessidade desta escrita emergiu neste momento, isso tem a ver com a circunstância deste dossiê e com o convite a uma partilha que pode ligar territórios alhures. Escrevo com e para professoras e professores, com e para aquelas e aqueles que habitam esses lugares que ainda teimam a se chamar de "cuidado", de "público" e de "espaço comum" em tempos desafiadores (como sugerido por Luiz Guilherme Augsburger, 25/09/2024) [5].

Vejo três grupos de "coisas" em cima da mesa: os livros e as teorias que inspiraram tais fabulações [6]; os roteiros das atividades e das práticas pedagógicas realizadas; os materiais e as experiências produzidas pelas pessoas humanas e não-humanas que *co-habitaram* a sala de aula 105, do bloco Alfa 1. Quero dar a ver as linhas costumeiras e as errâncias (Marlon Miguel, 2015) que se teceram em Alfa-1. Ainda não sei o desenho final desse bordado, não prevejo o resultado do projeto; faço das palavras companhias amigas e vamos ver por quais caminhos nos conduz esta escrita.

Alfa 1

Uma primeira letra do alfabeto grego, com certa relação com a constelação de touro e com a Lua, segundo Plutarco em *Moralia* [7]. A palavra *alfa* também indica uma coisa significativa, o princípio de algo, o uno, o número 1. Este também é o nome de um prédio, do prédio principal, o primeiro, que inaugura o campus da Universidade Federal do ABC na cidade de São Bernardo do Campo, SP, sendo o Alfa 1 o primeiro dos primeiros. O Alfa 2 fica um pouco mais distante, perto do Beta, do Ômega e do Zeta. Tem o Delta, no centro, onde ficam as salas de professores. Um curioso conjunto de palavras foi escolhido para denominar os prédios e os laboratórios de uma universidade pública criada para impulsionar o progresso na região: sistema quadrimestral, ingresso interdisciplinar, um projeto pedagógico "inovador", do qual os estudantes saem com vários diplomas. Este é o fragmento material da estória que vai ser contada.

Porque o começo mesmo, o começo dessa estória, esse eu não sei nem onde nem como foi. São fragmentos de imagens que fazem das lembranças a matéria de uma escrita; e com alegria eu brinco com elas; e a partir delas eu invento. As ideias não precederam aos encontros. E os encontros só foram possíveis por circunstâncias fora do controle. Foram inesperados. A sequência de situações que marca os eventos também foi incontável. Então a gente se responsabiliza pelo modo de narrar a estória, a gente escolhe as companhias, e segue.

Agora Alfa 1 não é mais um prédio material de uma universidade real, mas um espaço-tempo fabulado. Ali encontram-se os habitantes nômades de uma comunidade constituída pela força das circunstâncias. Muitos estão ali porque precisam de "créditos" de disciplina optativa para garantir os pontos e conseguir o diploma para, quem sabe, acessar uma boa colocação no mundo do trabalho lá fora. Não, este motivo eu vou retirar da estória. Ele já não faz mais sentido. Os habitantes de Alfa 1 se juntaram em uma comunidade nômade porque, após viverem uma grande peste que assolou o mundo por dois anos, eles acreditaram que estava na hora de conseguir novas ferramentas para construir um mundo outro. E que não valia mais a pena esperar, seguir como se nada tivesse acontecido, ou refletir criticamente acerca das circunstâncias. Isso ajuda, porque toda estória ajuda. Mas escolheram estar ali porque sentiram uma necessidade vital de *fazer algo* no agora e responder a uma situação nova. Se juntaram por causa dessa esperança ativa. E também por amor e revolta. Outres [8] foram apenas para seguir os amigos, mas tudo bem, porque esse é um bom jeito de andar nesta vida.

Exatamente um ano antes do encontro em Alfa 1, eles retornaram pela primeira vez ao território. Era o ano de 2022 quando as portas foram abertas, após dois anos de isolamento social compulsório devido à pandemia de COVID-19 provocada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave, que matou muita gente e deixou o mundo de ponta cabeça. Muita gente não acreditava nos primeiros sinais de que viveríamos por tanto tempo uma situação como aquela. Isso é importante. Nem sempre a gente vê os sinais de perigo. Há uma negação que acontece em situações limites. Mas agora não dá para fazer como se não soubéssemos. Ou dá?

> Pretendo sobreviver. (...) Quero aprender tudo o que puder enquanto puder. Se eu acabar lá fora, talvez o que aprendi me ajude a viver o suficiente para aprender mais. (Octavia Butler, 2018, p. 76)

"Quarentena"

Voltemos um pouco no tempo, o que não quer dizer voltar ao começo. Vamos renomear "Quarentena" como tempos de reclusões visando incubar modos de vida. Dizem que a prática teve origem nos séculos XIV e XV quando, na época da peste negra que assolou a Europa, os barcos que chegavam aos portos deveriam permanecer um tempo no mar antes do desembarque. A prática estava associada a processos de desinfecção e purificação com perfumes e enxofre, visando afastar o contato e o contágio com espíritos, demônios, algo que entra no corpo, flechas lançadas pelos deuses etc., estando às vezes associada à noção de miasmas e à perturbação do equilíbrio e harmonia da *physis* [9].

Quando, em 2020, o "mundo" entrou em quarentena, as pessoas ficaram em seus "barcos". Uma mistura de medo, desespero e vertigem. Famílias e pessoas voltaram a conviver, algumas a conviver pela primeira vez e, outras, pela última vez; algumas deixaram de passar horas no trânsito para ir ao trabalho, mas ficaram cabeadas *on-line* por horas à fio; toda uma nova tecitura de cotidiano precisou ser recriada, modos de acordar, cozinhar, descontagiar qualquer coisa vinda de fora, o medo do ar e de respirar, o medo profundo da morte real, de si e das pessoas queridas. Muitos outros medos sociais emergiram: desemprego, violência, abandono, descuidado, fome, violência doméstica, alcoolismo, medicalização intensiva, sobrecarga de tarefas. Isso fez algo das pessoas, lembrem elas ou não. A vida virou de ponta cabeça, o que às vezes, só às vezes, ajuda a pensar melhor.

O barco em que eu estava tinha uma vista triste e desesperadora das ruas de uma grande metrópole da América Latina. Dentro do barco, um mundo outro se criou, estabelecendo uma relação profunda entre mim e uma abelhinha. Passávamos os dias juntas e ela, como abelha que é, estava desejosa de polinizar flores. Então começamos a plantar nas frestas de um apartamento. Essa abelha nasceu no dia da Agroecologia, três de outubro. Comemoramos seu aniversário no ano de 2020. Nosso barco estava conectado com outros mais distantes. E pelas redes começamos a nos aliançar ", a fazer alianças. Tudo o que tivesse a ver com fazer, com corpo, emergiu como uma necessidade vital, exaustas que já estávamos das atividades mentais, fossem as leituras ou as luzes azuis das telas todas. Com os olhos e a mente exaustas, o corpo começou o seu chamado.

Num dos barcos distantes, havia um exímio condutor de barcos. Ele, com seus conhecimentos de química, de filosofia da desconstrução e imbuído da imaginação poética de Gaston Bachelard, assim como com suas práticas pedagógicas e dos fazeres alquímicos, era, além de um condutor solar de barcos, um ancestral do "homem do campo" (Freitas, 2022), que vivia no mundo urbano ainda que ligado às raízes profundas da terra. Condutores de barcos são bons sonhadores. Com ele, pudemos vislumbrar uma "primavera (im)possível" (Tosold apud. Freitas, 2022, p. 191). Por alguns meses nos encontramos semanalmente *on-line* para estudos de agroecologia, tecendo as práticas e os conhecimentos bio-químicos sistematizados por Ana Maria Primavesi para a construção de um curso de extensão a ser oferecido para jovens e professores da região do ABC, SP. Mesmo sem saber se seriam possíveis os encontros presenciais tão desejados, seguíamos com uma sensível firmeza de que estávamos fazendo o que tinha que ser feito. E nos juntamos a um grupo de outras navegantes, pelo mero desejo de estar juntes, para montarmos o projeto "Princípios básicos e práticas de agricultura: despertar das sensibilidades para os cultivos da terra" [10]:

> Dado que a pandemia de COVID-19, por um lado reflete diretamente o modo como temos tratado a natureza, os ecossistemas e a biodiversidade, e por outro, impacta a soberania e a segurança alimentar das populações locais, este curso de extensão pretende incidir tanto sobre a percepção, reflexão e problematização das complexas e múltiplas relações de interdependência entre meio ambiente, solo, cultivo e ser humano, como criar alternativas para garantir meios para produção de uma alimentação autóctone, segura, sustentável e saudável. (Alexander Freitas, Marilia Pisani, 2021)

Estórias são tecidas e tecem outras estórias. Aqui teria um fio a ser puxado, sobre como foi o curso de extensão naquele ano de 2021, como montamos e estruturamos os roteiros das aulas, as atividades propostas, as leituras conjuntas, os desafios, como era a turma que chegou e nos acompanhou por cada um dos módulos de 4 horas nas manhãs de sábado, etc. etc. Mas este fio fica para uma outra tecitura.

Uma estória é sempre um cruzamento, ela não paira sozinha no céu das narrativas. A tentativa de isolar uma estória pode criar o engano de que essa é "a" estória, a melhor ou mais correta versão da narrativa, a estória "alfa". Sendo assim, alguns "nós" inescapavelmente se cruzam.

Assim, com o final da quarentena, quando a maré baixou e a vida voltou ao "novo normal", nós perdemos aquela cotidianidade de vínculos construídos e, portanto, a clareza da extrema responsabilidade que havia entre nós e que fazia com que cuidássemos como nunca antes. Essas práticas se distenderam, dificultadas pelo tempo acelerado que retornou. Ainda há rastros, porque as vivências marcam a memória em corpos e afetos. Não mantivemos o grupo unido, mas conseguimos criar um novo curso para seguir esses passos. Então, surgiu esse novo cruzamento, um curso, uma oportunidade, que oferecemos, cada um de nós, num turno do terceiro quadrimestre de 2023 [11].

A bolsa de sementes como método

O retorno a Alfa 1 se deu em maio de 2022. Naquele momento uma metáfora começou a ativar sonhos e processos. Eu não conseguia tirá-la da minha cabeça. Meus passos, desejos e ações eram nomeadas com a ampla expressão de "coletar sementes para fazer uma bolsa que pudéssemos carregar e passar adiante". Essa expressão se tornou um mote para guiar o sentido das ações, seja nas práticas pedagógicas, seja nos modos de amar e de fazer vínculos.

Durante a quarentena, além dos estudos de agroecologia, fui seguida por alguns livros. Eles não saiam de perto de mim. Viraram companhias mesmo, nos acariciávamos constantemente. Com eles eu chorava e me emocionava. Com eles e elas eu entendia algumas coisas sobre aquele momento e me armava de sacolas para poder seguir. Aprendi a fazer *kit* de sobrevivência para três meses de isolamento. E ter tudo à mão quando necessário partir. Entendi a necessidade de registrar em diário o cotidiano alterado, assim como a necessidade de reler os diários dos tempos anteriores para não perder os passos já dados. E foi numa dessas leituras que encontrei outros diários, como os diários de Lauren Oya Olamina, a menina de 15 anos personagem do livro *A parábola do semeador* (2018), escrito pela premiada autora de ficção científica, Octavia Butler. Lauren Oya me inspira nas práticas pedagógicas que vou narrar. Porque eu aprendi a ouvi-la na fúria dos ventos, a vê-la nos gestos de criação e de morte, a senti-la na proteção de seus nove filhos, os nove afluentes do Rio Níger.

Dentro de uma bolsa, eu ia juntando as sementes e colocando-as dentro, junto comigo, sim, pois não importa aqui quem está dentro e quem está fora, porque fazer bolsas também é um jeito de habitar. Além da *Parábola do semeador* ([1993] 2018), também entraram nessa sacola o ensaio *The*

promises of monsters: a regenerative politics for inappropriate/d others (1991), que me fez voltar o olhar ultravioleta para a terra, e o livro *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno* ([2016] 2023), ambos de Donna Haraway; e finalmente *A teoria da bolsa de ficção* ([1986] 2021), de Ursula Le Guin. Havia muitos outros livros-sementes em volta, mas a gente precisa selecionar o que colocar nas sacolas, não dá para carregar tudo, especialmente quando a gente não sabe se e quando vai ser necessário correr.

> Acho que todos nós deveríamos estudar livros como estes. Acho que deveríamos enterrar dinheiro e outras necessidades no chão, onde os ladrões não os encontrem. Acho que precisamos fazer pacotes de emergência, malas prontas com nossas coisas, para o caso de termos que sair daqui depressa. Dinheiro, roupas, fósforos, um cobertor… Acho que deveríamos estabelecer pontos lá fora para nos encontrar no caso de sermos separados. (Octavia Butler, 2018, p. 76).

Ao voltar a Alfa 1, sem saber ao certo o que fazer, o que dizer dentro de uma sala de aula pós pandêmica, junto a estudantes de licenciatura, eu não pude fingir. Não, não eram tempos "normais". Eram os primeiros encontros dos corpos num território em comum. Estávamos todos desprotegidos, em amplo sentido. Os corpos desabituados a caminhar, os olhos sem saber como se entreolhar, as máscaras - um pouco tortas nos rostos - dificultavam a escuta. Uma emoção silenciosa pairava como nuvem densa ofuscante, enquanto seguia a máquina produtivista para tirar o "atraso" das aulas, para não pensar, para deixar para trás. Foi então que fez sentido aquela bolsa toda que me acompanhava desde a quarentena e começamos a tirar de dentro dela um modo outro de fazer e de contar as estórias da vida e de (im)prováveis mundos [12]. Busquei por uma "teoria bolseira" não para pensar-sonhar-habitar mundos pós-apocalípticos, como sugere Juliana Fausto acerca da obra de Le Guin, mas para construir narrativas e práticas anti-pós-apocalípticas, nem triunfantes, nem trágicas (Fausto, 2021, p. 8-9, p. 13).

> A teoria da bolsa de ficção" [de Le Guin] propõe o abandono do mito do Herói e sua estrutura de guerra em favor de estórias de vida, nas quais pode haver conflito, mas em que este não é o elemento principal. Em jogo não está simplesmente o conteúdo, mas o método. (Juliana Fausto, 2021, p. 7).

De dentro dessa "sacola Le Guin" saiu um "método" que chamei de "pedagogia da bolsa de sementes". Era preciso escolher um caminho: o caminho das "coisas de matar ou o caminho da vida"; "as coisas de matar ou as coisas de pôr dentro coisas" (Fausto, 2021, p. 15). E o método das "coisas de pôr dentro" saiu de um jeito esquisito, como se fosse tirado de uma cartola de magia, uma lâmpada genial, um saco de mamãe Noel, esses recipientes que gestam coisas bem inusitadas. O que apareceu dentro dessa sacola? De uma conversa com um estudante, vieram as *placentas de gaia*, às quais ele mesmo me lembrou que eu havia sugerido anos atrás; do trabalho com diários em sala de aula junto com o professor cientista alquimista, veio a inspiração para os *grimórios*; das caminhadas pela região do ABC, a vontade de conhecer cada horta comunitária cultivada em baixo das antenas de eletricidade, que cortam toda a região; da participação na Cúpula dos Povos, em 2022, no Rio de Janeiro, o conhecimento acerca da *Carta da terra* (2000) e a ecopedagogia; da visita ao Acre no trabalho

com as mulheres seringueiras junto à Coletiva Uirapuru [13], veio a Cartilha *Poronga* de educação popular [14], desenhada à mão pelos seringueiros; da UFABC, o coletivo de apoio à agricultura familiar que fornece alimentos orgânicos para a comunidade, o chamado coletivo Cru-Solo, veio estar conosco e contar a sua estória e as outras estórias de cultivo da vida em comunidades não tão distantes. E assim, com muitas novas sementes, foi preciso costurar uma nova bolsa, parida dos fios da bolsa de quarentena. E depois disso, muitas novas vieram, bolsas e sacolas anti-pós-apocalípticas.

Chegada

A chegada a Alfa 1 foi repleta de expectativas e um pouco de confusão. A sala era pequena para tanta gente. Foi uma surpresa nos entreolharmos, algumas já se conheciam de outras passagens, outras estavam chegando ali pela primeira vez. Havia uma excitação no ar. A primeira semana foi dedicada a apresentar com cuidado a proposta do curso, eram duas aulas de duas horas por semana. Mas era necessário entrar por camadas, não lançar tudo de uma vez. Não era o caso de apresentar o plano de curso institucional na lousa, item a item, dia a dia, do primeiro ao último dia, com a prova, as avaliações, tudo de uma vez, como se fosse uma maratona. Acho um tremendo despropósito. Sinto tremenda ansiedade ao fazer isso, sinto-me exausta já no primeiro dia. Afinal, é só o primeiro encontro, tem tanta coisa que pode ser feita para ir se achegando, para preparar o "estar junto". A gente se habitua a apresentar que nem papagaio tudo que vamos fazer, onde vamos chegar - e o "produto". Não, antes fosse que nem papagaio, é mais como uma maquininha mesmo - "e se perdeu, abra o sistema SIGAA, faça o download e leia o programa". Não precisa de papagaio multicolorido para isso.

Mas não tinha como fugir, era preciso se preparar para a viagem. Era necessário abrir a mochila que nos trouxe até ali e ajudar a montar novas mochilas para o novo *per-curso*. Conforme eu ia contando o que precisaria entrar dentro das mochilas para a viagem, percebia leves sorrisos com o canto de boca, meio desconfiados; outras viravam a cabeça de ladinho, como se precisassem abrir mais o ouvido, ou seria para receber um carinho? Olhavam entre si. Esses pequenos gestos significativos se repetiram por quase um mês. "Não sei se eu estou entendendo, pode explicar mais uma vez?"

"- Neste curso vamos construir um objeto ecopedagógico que chamaremos, junto com Ursula Le Guin, de *bolsa de sementes*, esse será o nosso objetivo final. Dentro dela vamos colocar alguns objetos que serão construídos ao longo do curso, de modo que estes possam ser levados alhures: um grimório, uma cartografia das placentas de gaia e uma cartilha do solo vivo. Além de outras sementes que vocês encontrarem no caminho e que possam ser úteis para o futuro. Além disso, a bolsa de sementes será um objeto material. Deve ser feita de material disponível à mão, nada deve ser comprado, não deve implicar uso de dinheiro."

"- Cartografia das placentas de quem? De Gaia? O que é isso um grimório? E o que é cartografia? E essa cartilha, como faremos? O solo é vivo, como é isso? É a mesma coisa que solo fértil? Não estou entendendo nada!"

As duas primeiras aulas foram dedicadas às leituras pacientes. Intuitivamente senti a necessidade de ir com calma e a importância de cuidar dos gestos, do tom e do ritmo, forjando uma presença naquele espaço; era necessário inserir um afeto para conquistar uma confiança *entre* nós, para podermos seguir juntes por três meses numa aventura que não sabíamos exatamente onde daria - e perceber que isso importava, que tínhamos uma missão pela frente. As primeiras palavras deveriam ser as mais simples e as mais sensíveis (como aprendi com os comunicados zapatistas); elas deveriam poder selar, unir, juntar, *uilikandê* [15] o compromisso coletivo para pensar, pós pandemia, *o que pode a agroecologia na educação*, o que ela nos ensina sobre o mundo em que vivemos e aquele que podemos sonhar no agora. Como conhecimento feito de muita pesquisa e muito acúmulo, seria necessária extrema dedicação; seria necessário se aventurar pela química e pelas tabelas de Ana Primavesi, pela história da modernização da agricultura, pela geopolítica dos agrotóxicos, pelo debate acerca do Antropoceno na geologia, pela crítica da ideologia das tecnologias verdes, pela política mundial de produção alimentos para o Terceiro mundo, pela biopolítica dos corpos intoxicados, pela filosofia da ecologia e pelos conhecimentos ancestrais e tradicionais. A agroecologia é uma ciência e um conhecimento com implicações éticas que nos ajuda a compreender a gênese de nosso mundo com suas violências e guerra, a pobreza e as desigualdades globais, ao mesmo tempo que promove uma mudança de consciência e, o mais desafiador, uma mudança de sensibilidade em relação a isso que chamamos de "natureza". Talvez aqui esteja um dos maiores desafios: uma ecologia e uma pedagogia não antropocêntricas, ou seja, uma ecopedagogia, como sugere Moacir Gadotti em *Pedagogia da terra* (2000).

Era necessário trabalhar a arte do estar junto em companhias inesperadas e nem sempre desejadas. Era necessário pensar, com Donna Haraway, que a sobrevivência da vida na terra dependeria de "fazer parentes" com seres multiespécies e com pessoas não apenas consanguineamente ligadas a mim (Haraway, 2023). Para começar, fizemos uma grande roda de leitura. A leitura conjunta tem essa força de ir sintonizando os corpos presentes em frequências de voz e de escuta pela respiração. Começamos com uma leitura da *Teoria da bolsa de ficção* (2021), de Ursula Le Guin. Na aula seguinte, lemos um conto infantil de Ana Maria Primavesi, "Caiarara", do livro *A convenção dos ventos: agroecologia em contos* (2016). E fechamos a primeira semana.

Estes dois textos produziram um afeto ambíguo e necessário: se o primeiro trazia a "bolsa de sementes" ao primeiro plano, indicando que esta seria a ferramenta para construção de novos mundos, o conto infantil de Ana Primavesi abalou com a descrição da chegada das máquinas e a destruição da floresta contada a partir da perspectiva do miquinho "Caiarara" e seus amigos, a arara "Paquito", o ipê amarelo, o jacarandá roxo, o pau Brasil, as bactérias e fungos que faziam a "maquiagem" da terra, a centopeia, e a terra mesma, com seu lamento. A emoção tomou conta da sala, de modo que não pude continuar a leitura. Era suficiente. Era necessário saber parar.

Antes de entrarmos dentro das bolsas de Alfa 1, vale a pena colocar algumas palavras ainda sobre a teoria de Le Guin. Temos que sair

daqui com a bolsa um pouco mais amarrada, para não deixar todas as sementes caírem.

Devir bolseira

O ensaio *Teoria da bolsa de ficção* (2021), de Ursula Le Guin, tem apenas 8 páginas. Nelas a autora sintetiza uma escrita espessa, ao mesmo tempo blasfema e irônica, no sentido que fala Donna Haraway, no primeiro parágrafo do *Manifesto ciborgue* (2009): que mobiliza humor e jogo sérios. Articuladas em torno da estória de coletar aveias está toda uma gama de feminismos na literatura, nas ciências humanas e naturais e na filosofia; e também conhecimentos nativos e indígenas da região da Califórnia. Nestas 8 páginas ela desconstrói o tipo de narrativa histórica que herdamos, aquela em que há sempre tragédia ou triunfo, vencedores e vencidos, muitas armas e objetos pontiagudos usados por Heróis para "esmagar e espetar e bater", para matar e conquistar. À esta história ela diz que não pertence, pois se esta é aquela que caracteriza o que é "ser humano", então ela não teria como compor tal espécie. Sobre a outra estória, aquela sobre "a coisa em que se põe coisas dentro, sobre o recipiente para a coisa recebida", essa nós não temos ouvimos falar muito sobre ela. "Essa estória é nova. Isso é novidade" (Le Guin, 2021, p. 19).

> É a estória que faz a diferença. É a estória que escondeu de mim a minha humanidade, a estória que os caçadores de mamutes contaram sobre esmagar, empurrar, estuprar, matar, sobre o Herói. A maravilhosa e venenosa estória do Botulismo. A estória do assassino. (...) O problema é que nos deixamos nos envolver na estória do assassino, e assim podemos acabar junto com ela. Por isso, é com certo sentimento de urgência que procuro a natureza, o sujeito, as palavras da outra estória, a estória não contada, a estória da vida. (Ursula Le Guin, 2021, p. 21)

Contar estórias assume, nesta perspectiva, uma *responsa-habilidade* decisiva com a manutenção, a destruição e a criação de mundos. Como tecnologia, a escrita, seja de romances e de ficções, seja de teorias científicas, produzem não só verdades e falsidades sobre o mundo; mais do que isso, elas produzem o próprio mundo. As palavras fazem, elas atuam. Esta ideia inspira profundamente, nos escritos de Donna Haraway, a articulação "SF" entre fatos científicos, feminismo especulativo e ficção científica que compõe as narrativas multiespécies em sua obra. SF não é um gênero literário, como ela nos explica, mas "um modo de atenção, uma teoria da história e uma prática de mundificação" que talvez consiga nos fazer "evitar o desastre inexorável e plantar o germe concebível da possibilidade de uma recuperação multiespécie e multiespaçotempo, antes que seja tarde demais" (2023, p. 217). Ao lado de SF, a expressão mundificar/*worldling*, que também aparece com recorrência na sua escrita, articula ao mesmo tempo o modo de produzir palavras (*words*) com o modo de produzir mundos (*world*): "Importa com que estórias contamos outras estórias; importa com que conceitos pensamos outros conceitos" (Ibidem, p. 214). Enfim, como tecnologia, a escrita se torna, nessas autoras, o meio e o fim para infectar o desejo de vida e induzir a uma transformação. Suas obras inspiram, assim, a "gestação de práticas de escrita SF" que sejam "compromissadas com o fortalecimento das formas de propor futuros próximos, futuros possíveis e presentes implausíveis, mas reais" (ibidem, p. 241).

Grimório

> Um livro guarda palavras. Palavras guardam coisas. Carregam sentidos. Um romance [um diário] é um patuá guardando coisas numa relação particular e poderosa umas com as outras. (Ursula Le Guin, 2018, p. 22).

Uma primeira bolsa nos conduz de volta para Alfa 1. Ela foi feita com um tecido jeans bem fino, que forma a parte da frente; a parte de trás foi costurada nas laterais com outro tecido fino florido de rosas vermelhas e amarelas sob um fundo preto. Abro o botão preto, depois a corda de linha que ajuda a fechar a boca da bolsinha. De dentro dela tiro, além das "sementes" que construímos no curso, um manual sobre a parceria das abelhas nos trabalhos de cultivo e cinco vidrinhos numerados, com sementes e um bilhetinho explicando quem são e de onde elas vieram. Pego nas mãos o grimório. É um caderninho pequeno, retangular, capa com padrões aleatórios em preto e verde musgo. Abro a primeira página e vejo um bordado de uma aranha sobre um tecido. As tachinhas de metal compõem o corpo-cabeça da aranha, enquanto as perninhas são feitas por miçangas de tubinhos pretos costurados. Na segunda página, à esquerda foi desenhada uma árvore em giz de cera e, à direita, há um texto que diz:

> O que é um Grimório? Você deve estar se perguntando. Um Grimório nada mais é do que um livro de feitiços. Isso mesmo! Aqui você vai encontrar um apanhado de palavras mágicas que quando ditas têm o poder de mudar o mundo. Além delas, há alguns conhecimentos muito preciosos que serão imprescindíveis para que você crie um novo futuro possível. (Camila, 2023)

Desde 2017, passei a utilizar diários em cursos e disciplinas que leciono [16]. Diários de bordo para registro das práticas da licenciatura, diários etnográficos de pesquisa em ciências humanas, diários íntimos em estudos de gênero, diários de pesquisa ou *hypomnemata* na pós-graduação, etc. O que faz dos diários ferramentas pedagógicas interessantes é o aprendizado do cuidado como prática: cuidado com a experiência vivida, com os usos do tempo, com a finitude expressa na própria materialidade do caderno, com o registro de pensamentos ainda que em fragmentos, etc. Pois também é preciso cuidar das palavras. Diários servem de suporte para atividades que devem acontecer em processo. Diferente da prova ou dos testes que são para comprovar um conhecimento adquirido no instante, os diários acumulam conhecimentos no tempo, nos lembrando que conhecer é um trabalho do tempo. É preciso registrar, decantar, retomar, digerir, repensar, até dar forma a uma ideia. No curso de práticas de agroecologia, o diário nomeado grimório teria como função inicial o registro das práticas de cultivo, uma espécie de livro de receitas de preparados para o solo e de como "fazer as coisas". No entanto, na hora de apresentar a proposta, fui falada pelas palavras, e saiu outra coisa: sugeri que o grimório não seria apenas um caderno de registro, mas de registro de "palavras-feitiço". Tudo que fosse escrito ali teria uma resposta no mundo, uma consequência. As palavras fariam coisas.

Feitiço é uma palavra cuja origem está relacionada com o espanto do colonizador português quando, em sua chegada à África, encontrou povos que atribuíam uma capacidade de ação às coisas tidas como "inanimadas", atribuindo assim uma efetividade de

agência às coisas. Chamaram de animismo quando, na verdade, o feitiço tinha muito mais a ver com a capacidade das "coisas" em "fazer" outras coisas. A ação, neste caso, não estaria apenas no polo do sujeito-humano mas das coisas mesmas, tais como em patuás e amuletos. A palavra "fetiche" entra, depois, no discurso colonial como forma de hierarquizar culturas entre bárbaras e civilizadas. Dentro da teoria de Marx e Freud, a palavra se tornou útil na descrição crítica do nosso fetiche, o ocidental capitalista burguês. A palavra tem sua origem no latim, *facticius,* o que quer dizer uma ação que faz, que é efetiva, que institui, altera, produz. [17]

Talvez seja possível rechear um pouco mais as ideias neste momento, adicionando outra camada de sentido, e sugerir que o grimório seria um caderno de contra-feitiço. Para contra-efetuar o fetiche das tecnologias verdes, das práticas da agricultura moderna intensiva, dos agrotóxicos, do consumismo, das palavras desenvolvimento e sustentabilidade tão caras ao discurso ecológico contemporâneo. Contra-efetuar o feitiço com um outro feitiço. O segundo feitiço que o grimório pretendia contra-efetuar é o da paralisia da crítica, daquela repetição de discursos apocalípticos, trágicos, finalistas e fatalistas, que permanecem presos às narrativas de morte e de destruição. O que leva a sofrimentos imensos ou ao cinismo. Alfa 1 não poderia ser construída sob esse solo de morte. A ideia do grimório era forçar o pensamento a encontrar soluções, alternativas, estratégias que não fossem para o mundo todo, mas locais, interessadas e responsáveis com os contextos implicados, para resolver situações urgentes e possíveis, como sugerem as práticas de "cuidado feroz" [*fierce care*], de Manolo Callahan e Annie Paradise (2019).

No grimório, as palavras-feitiço seriam palavras que teriam o poder de alterar o rumo das coisas, palavras que "fazem fazer" coisas de outro jeito. Desse modo eu tenho que me responsabilizar por aquilo que escrevo e que digo, porque as palavras são efetivas, um tipo de feitiço com consequências. Ao introduzirmos palavras-feitiço no grimório, as palavras que circulavam no debate em torno da agroecologia ganharam novas definições: se tornaram palavras que alteram caminhos e destinos.

Não à toa, grimório ou *grimoire* tem sua origem na palavra francesa *grammaire* e se refere à gramática, ao estudo da lingua e seus usos, às convenções de fala e de escrita na constituição de um idioma. De acordo com Álvaro Faleiros,

> [É] importante não apenas referir-se à compreensão de *grimoire* como 'livro dos bruxos', ou como 'discurso obscuro e escrita difícil', mas remeter à sua etimologia – gramática, por sua vez compreendida como 'letra', como 'livro de ciência oculta' e como metalinguagem, lugar de desenvolvimento de um discurso sobre a própria 'linguagem'. (2009, p. 49)

Mobilizando esses múltiplos sentidos, podemos ver nos grimórios, coletados dentro das bolsas de sementes, um idioma que aparece, com suas próprias palavras, usos e novas definições. De uma segunda bolsa, costurada a partir das dobras de um vestido bege e marrom com motivos afro-indígenas estampados, retiro um segundo grimório feito de papel reciclado pela própria bolseira. Ele é bem completo, cheio de desenhos, palavras e colagens de folhas. Dele vou retirar uma

sequência de palavras-feitiço que, acredito, é exemplar do idioma de Alfa 1. Faço aqui uma síntese um pouco aleatória das palavras e algumas definições:

> **Sustentabilidade**: do latim *sustentare*, "favorecer a sucessão de gerações"; **Tirambóia**, a borboleta que se alimenta do óleo da copaíba [há uma longa descrição da personalidade e hábitos desta borboleta]; **Meio ambiente; Natureza**; **Perspectiva holística**; **Placentas de Gaia**, "criar refúgios para a vida e os territórios floresçam"; **Soberania alimentar**; **Economia solidária**; **Agroecologia**, "poderosa ferramenta para regeneração da vida na terra, fazer floresta e plantar árvore"; **Sintropia**; **Solo vivo**; **Equilíbrio proteossíntese-proteólise**, "processo fisiológico interno da planta, é a base da proteção vegetal"; **Teoria da trofobiose** [inclui uma receita de como fomentar a trofobiose]; **Biocenose**; **Rizosfera**; ***Skin care* do solo**, "decomposição da celulose e lignina que cria matéria orgânica que cobre o solo", "essenciais para a geleia bacteriana" [que constitui os agregados do solo]; **Humusidades**, "habitamos humusidades não humanidades, Haraway"; **Escaravelho sagrado**, "o sagrado de gaia está em todos os lugares, inclusive no húmus, em nós e no besouro rola bosta"; **Fluxo de sucessão ecológica**; **Técnica de como levar bactérias para o solo**; **Ambuntuceno,** [período marcado pela] "interdependência entre os *terraformadores*". (Beatriz, 2023)

Cartografia das placentas de Gaia

A expressão Placentas de Gaia surgiu a partir de uma articulação entre a teoria de Gaia de Lynn Margulis e de James Lovelock e a noção de placenta tal como usada na agricultura sintrópica de Ernst Götsch. Na teoria da Gaia, as pesquisas em biologia evolutiva realizadas nos anos 80-90 propuseram que o desenvolvimento das espécies na Terra teria se dado menos por competição do que por capacidade associativa; a sobrevivência estaria menos pautada na capacidade de uma espécie eliminar a outra e ganhar soberania num certo território, do que pela capacidade de fazer simbioses, ao que Lynn Margulis chamou de teoria da coexistência ou da co-simbiose. Esta teoria abre um novo modo de pensar a biologia evolutiva e tem implicações nos discursos sobre a vida e a política; assim como coloca em questão a noção mesma de indivíduo como um ser isolado do meio e todas as formas de taxonomias que identificam para poder isolar, estabelecendo fronteiras e hierarquias. Para esse debate, indico o ensaio *Ciborgues e simbiontes: viver juntos na nova ordem mundial* (Haraway, 2021). Uma segunda ideia importante, desenvolvida por James Lovelock, é que o planeta Terra funcionaria como um sistema homeostático geoquímico e geofísico em busca constante do equilíbrio para favorecer as condições para a vida, o que o levou à tese de que o planeta funciona como um organismo vivo.

Já a noção de "placenta", que dá título à atividade, foi inspirada nas práticas de agricultura sintrópica desenvolvidas por Ernst Götsch. Na agricultura sintrópica, a placenta é a prática de plantar sementes em alta densidade com o objetivo de garantir matéria orgânica para o solo, liberando o cultivo da dependência de insumos externos, como adubos químicos ou biológicos, e garantindo a autonomia e a sustentabilidade de um sistema agroflorestal. A prática tem o objetivo de ativar processos sintrópicos de restauração e regeneração das condições de vida visando sistemas agroflorestais complexos abundantes: semeando em alta densidade e diversidade, com plantios adensados, estes

se tornam fonte de matéria orgânica para as próximas gerações de cultivo (Rebello; Sakamoto, 2022).

Na busca por palavras para inspirar novos mundos, sugeri certa vez que "placentas de Gaia" poderia ser a expressão útil para identificar espaços hábeis na sustentação e na ampliação da vida, seja para enfrentar a fome na busca pela soberania alimentar de comunidades, seja para dar abrigo e refúgio às diferentes formas de vida exiladas nas grandes metrópoles. O exercício realizado em Alfa 1 surgiu desta inspiração.

> "Você deve encontrar um espaço de horta urbana, de restauração de uma região degradada etc., no seu bairro, no caminho entre sua casa e seu trabalho, no caminho para a Universidade, na escola, ou pesquisando nas redes, etc. Você vai selecionar 1 espaço para ir até lá fazer visitas de mapeamento. O mapeamento deve seguir o modelo a seguir, que deverá ser o mesmo apresentado no relatório."

Com base neste comando ativador de processos, cada grupo de três habitantes de Alfa 1 se tornou responsável por contar a estória multiespécie de um território de cultivo. Ao final de quatro semanas de trabalho de campo, foi realizado um grande encontro para conversa sobre os aprendizados e para montar um mapa coletivo da cidade, inserindo nele cada "placenta de gaia". O roteiro da pesquisa de campo seguia o seguinte protocolo:

> i. Descreva a região em que está este espaço: localização.
>
> ii. Apresente a comunidade humana que cuida desse espaço, assim como a história deste espaço.
>
> iii. Descreva o entorno deste espaço, levando em consideração o entorno degradado (se for o caso). Tendo em vista a noção de antropoceno, observe o entorno do espaço e o descreva.
>
> iv. Descreva e apresente a comunidade de seres "mais-que-humanos" e "não-humanos" que habitam este espaço, ou seja, a sua biota.
>
> v. Descreva o que está sendo cultivado.
>
> vi. Descreva como é feito o trabalho de manejo e cultivo: produtos usados para cultivo, origem das sementes, como é feita a adubação, perceba se há matéria orgânica sobre o solo.
>
> vii. Descreva como é o solo deste lugar. Pegue nas mãos, descreva cuidadosamente, fotografe.
>
> viii. A partir de uma conversa com as pessoas responsáveis pelo espaço, descreva quais são os maiores desafios que estão sendo enfrentados para a sustentabilidade do espaço e para o cultivo.
>
> xix. Faça um desenho do espaço.

A roda de conversa sobre a pesquisa nos territórios aconteceu no Laboratório didático de ensino de filosofia, em Alfa 1. Foi uma noite intensa, porque todes estavam desejoses de partilhar o que tinham visto e ouvido. Se o roteiro estabelecia temas comuns para guiar o olhar e a escuta na ida aos territórios-placentas-de-Gaia, as narrativas faziam emergir diferentes singularidades e afetações. Como espaços de cultivo, as placentas de Gaia sustentavam não apenas práticas de agricultura, mas práticas de cultura, de formação de laços e de relações entre as pessoas e os seres do território. Descobrimos que as hortas têm uma função social fundamental de garantir um espaço de sociabilidade no bairro, especialmente para pessoas aposentadas; que elas também funcionam como espaço terapêutico para pessoas em tratamentos psiquiátricos e depressão; que elas são fundamentais para manter a autoestima e a sobrevivência de pessoas desempregadas;

que elas restabelecem vínculos entre gerações; que a convivência do bairro com a horta não é simples e pode se tornar tensa (as hortas comunitárias são mal faladas como locais de sujeira, parasitas e bichos indesejados, de vagabundagem e de drogados), assim como a relação com os órgãos públicos; descobrimos, com surpresa, que há muito mais hortas espalhadas no nosso entorno do que pensávamos; os habitantes de Alfa 1 também fizeram vínculos nestes espaços e, a partir da escuta das estórias das pessoas, eles se tornaram parte daquele território em alguma medida. Afinal, quando a gente carrega uma bolsa, a gente se torna responsável por ela e por sua estória (Haraway, 2019).

Como cartografia, para além do mapeamento das informações que deveriam estar no roteiro a ser inserido como atividade final dentro da bolsa de sementes, o exercício implicou cada estudante afetivamente, trazendo lembranças e, na maioria das vezes, emoções pelos encontros propiciados. O que percebi, na escuta das estórias narradas coletivamente, na grande roda de conversa, foi uma euforia e um sentimento de vitalidade que tomou conta de Alfa 1. Foi um exercício simples de cartografia, ingênuo em alguma medida, mas que pretendia fazer sentir junto o que pode um trabalho no território e os deslocamentos que ele produz, não apenas como pesquisa, mas como vida. Abaixo apresento a lista das 17 placentas de Gaia mapeadas pelos Alfa 1, para torná-las visíveis mais uma vez:

> Horta da Praça (Santo André [SA]), Horta das Nações (SA), Horta Escolar (Diadema), Horta Laboratório da FSP (USP), Horta Luis Pequini (São Bernardo do Campo [SBC]), Horta Seu João (Guarulhos), Horta Comunitária do Belém (Tatuapé), Horta do Seu Benjamin (SBC, av. Preste Maia), Horta da Laje, Seu Zezinho (SBC), Horta Pedacinho do Céu, Horta Vila Vivaldi (SBC), Horta Centro Comunitário Vila Socialista (Diadema), Horta Campo Verde (SA), Horta do Seu A. (São Caetano do Sul), Horta do Baiano (SA), Horta dos Viana (SBC), Horta Alzira Franco (SA), Horta da Linha (SBC).

Cartilha do solo vivo

Desde o encerramento das atividades em Alfa 1, carrego comigo todas as bolsas. Não sei muito bem qual destino darei a elas. Já as mudei de lugar diversas vezes, algumas foram comigo para outros territórios. Há um cheiro ocre que delas emana. Há muito farelo de planta seca cada vez que mexo na caixa em que as depositei; há um vidro de infusão de ervas enrolado em tecido; uma bolota de barro amarrada com linha vermelha com uma semente dentro, uma "bomba de sementes", que já está esfarelando; entre muitas outras coisas. Cada vez que olho para elas e presto atenção aos materiais costurados e observo do que são feitas - os inúmeros tipos de tecidos e retalhos, plásticos, materiais sintéticos, reciclados, fios, barbantes, cordas etc. -, eu tenho a impressão de que estou diante de *tecnofósseis* que formarão os fósseis geológicos dos estratos do Antropoceno. Que destino posso dar a elas? Como ainda não tenho ideia, sigo fazendo o que aprendi com Donna Haraway, em "*Receiving three mochilas in Colombia: carrier bags for staying with the trouble together*" [Recebendo três mochilas na Colômbia: carregar sacolas para ficar junto com o problema] (2019).

> Nenhuma dessas sacolas é uma utopia que estaria fora dos campos de extermínio, muito pelo contrário. Cada uma dessas *mochilas* situa tanto aqueles que as fazem quanto aqueles que as carregam

> em mundos que estão em jogo agora. As *mochilas* fortalecem as pessoas que as fazem e as que as usam. Estas sacolas fazem as pessoas mais mundanas, mais capazes de discernir e falar o que está acontecendo e como isso pode ser diferente. Cada *mochila* cresce de, e demanda por respostas para as questões urgentes sobre como contar estórias que podem ajudar a refazer a história para o tipo de viver e de morrer que merece presentes espessos e ricos futuros. (Donna Haraway, 2019, p. 11)

De dentro da caixa de papelão, retiro duas novas mochilas. Feita de um tecido branco muito fino, recortado retangularmente e com uma alça de renda também branca, ela tem na face um desenho de uma planta estilizada em canetinha verde; de dentro dela, retiro uma Cartilha do solo vivo. Feito com folhas de sulfite costuradas com linha, como um caderno, e uma capa plastificada onde está colado um ramo de lavanda por baixo, eu posso sentir o perfume floral entrar pelas minhas narinas. É um caderninho muito delicado, nas palavras, no cuidado com que foi escrito à mão, na numeração das páginas. Não há excessos nem na escrita nem na estilização. Na página de abertura, leio:

> Esta cartilha é uma pequeníssima fração de todo o conhecimento que a natureza nos oferece para apoiar no processo de regeneração da terra. Ela existe como uma pequena semente a ser cultivada pelos humanos em sua função de interagir com os seres não humanos em toda sua riqueza e complexidade. Que esta cartilha te inspire a aprender cada vez mais a linguagem da mãe terra, e que esse conhecimento cresça a cada geração para que o ser humano possa cumprir sua função na terra: *fazer floresta*. (Isabelle, 2023)

A cartilha de Isabelle foi dividida por tópicos, cuja sequência retomo aqui. Em “Aceitação”, ela propõe o respeito à temporalidade própria da natureza. Em “Biodiversidade”, fala da importância das espécies companheiras e do plantio diverso, dando o exemplo do plantio consorciado de banana e milho com laranja, inhame e mandioca. No item “fertilizantes químicos - NPK”, ela explica a composição química deste produto comum na agricultura, descrevendo as práticas que podem fazer um sistema agrícola perder o equilíbrio e ficar dependente de insumos externos. Explica ainda que, de acordo com a teoria da trofobiose, além de baixar o valor nutricional da planta, tais insumos enfraquecem a planta, tornando-a vulnerável a animais e insetos considerados “pragas”. Em “pragas”, diz que elas são indicadoras de desequilíbrios e de doenças do solo e não um problema em si mesmas, citando o texto *Homem na natureza - a cultura na agricultura*, de Ernst Götsch (1997); e termina com a palavra “mato”, contando que eles protegem o solo e são a fonte da matéria orgânica que faz a vida do solo.

As cartilhas foram fabuladas como um objeto ecopedagógico. A noção de ecopedagogia aparece na *Carta da terra*, um documento alternativo à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que introduz a Terra (e a terra) como sujeito de direitos éticos. Ela foi gestada no Fórum Social Mundial do Rio de Janeiro em 1992, a partir da mobilização de diversas entidades civis, ONGs e movimentos sociais. Ouvi a estória da escrita da *Carta da terra* através de uma sábia bolseira, Moema Viezzer, educadora popular, ecofeminista, uma das criadoras da Rede Mulher de Educação nos anos 80. Ela me contou sobre escrita coletiva do documento em que participaram pessoas do mundo inteiro, inclusive Paulo Freire e Vandana Shiva. Surpreende o quão

pouco ouvimos contar acerca da estória deste documento. Eu nunca tinha ouvido. Depois de sua publicação, em 2000, o Instituto Paulo Freire ficou responsável por abrigar e fomentar projetos de educação pautados nos seus princípios. Ele nunca teve funcionalidade jurídica, mas serviu como baliza para repensar a ecologia, articulando justiça social e equidade. Além disso, ela faz um giro importante ao tentar escapar da postura antropocêntrica que coloca o humano como único sujeito ético. É possível mapear, até 2016, uma série de ações públicas em torno da ecopedagogia. O que muda nessa expressão em relação à educação ambiental é que ela indica um processo mais amplo de educação social e uma transformação cultural em direção à cidadania planetária. A ecopedagogia, ou biopedagogia, seria, assim, um movimento social visando um novo paradigma ecológico (Gadotti, 2000).

A *Carta da terra* foi uma das sementes que chegaram na "fundação" de Alfa 1. A terceira e a quarta aula foram dedicadas a conhecer esta estória, ler o documento e testar algumas fabulações de práticas pedagógicas que poderiam ser feitas a partir dele. Não tínhamos o objetivo de criar um projeto com ela, mas de testar a potência e inspirar o percurso. Compartilhamos as propostas imaginadas e ficamos impressionades com as possibilidades que o documento trazia. Mais do que tudo, foi vital para os habitantes de Alfa 1 saber que no final dos anos 90, quando muitos ainda estavam para nascer, o Brasil gestou um movimento tão amplo, tão esperançoso, e que havia muita gente trabalhando no sentido de uma mudança ecológica radical. Definitivamente essa era uma das sementes para colocar na sacola, era uma estória que valia a pena ser contada, uma estória de vida. Então, a "bolsa de sementes" que tínhamos como objetivo realizar, ganhava essa herança intergeracional, sendo filha da *Carta da terra* e um artefato ecopedagógico.

Assim, o trabalho sobre a Cartilha do solo vivo ganhava este vínculo com os projetos de educação popular que pensam a ecologia como um movimento social e cultural amplo. Por isso, uma pergunta era decisiva para nós: como poderíamos levar adiante, de forma simples, para aquelas e aqueles agricultores que conhecemos nas placentas de Gaia, os conhecimentos científicos da agroecologia que aprendemos com a leitura do *Manual do Solo Vivo*, de Ana Primavesi, a teoria da trofobiose, de François Chaboussou, e os princípios da agricultura sintrópica, de Ernst Götsch? Para produzir o material nos inspiramos na visita do Coletivo Cru-Solo, que compartilhou conosco a necessidade de ter conhecimento acessível sobre as técnicas de plantio; e na cartilha de educação popular desenvolvida pelo projeto seringueiro nos anos 80, no Acre, a *Poronga - 1ª Cartilha Popular: de seringueiro para seringueiro. Tema: os mistérios da caça* (1984), escrita e desenhada à mão por Hélio Holanda Melo, e que se tornou o modelo para nossa própria cartilha.

Partindo deste modelo, foi importante observar com muita sensibilidade o modo como ela tinha sido construída. O pdf em que trabalhamos permitia ver as marcas do tempo no papel amarelado. Desenhada com canetinha preta ou nanquim, os desenhos, seguidos de textos narrados em formato de conto, têm força e expressividade. Ela é subdividida em capítulos a partir de cada um dos animais: o tamanduá-bandeira, o queixada, o caititu, a onça, a anta, a paca, o tatu, a tirambóia, a

cotia, o janaú, o macaco, o quati, o veado, o maracajá, a capivara, a lontra. Segundo o autor, a cartilha "fala não só dos animais que vivem na floresta, mas de seus mistérios". Cada desenho de um animal é seguido de uma estória "falando um pouco da vida de cada qualidade de animal", "estórias essas que parecem lendas mas que na realidade são verídicas", que se confirma através da experiência das longas caminhadas do "homem da mata".

Com esse modelo em mãos, começamos a testar algumas possibilidades de montagem da nossa cartilha do solo vivo. E chegamos na ideia de substituir os animais por seres da rizosfera que compõem a biocenose do solo: bactérias, fungos, nematoides, ácaros, térmitas, insetos, seres da micro e da macrofauna, etc. Sabendo que a expressão "solo vivo" de Ana Primavesi indica um outro modo de olhar para o solo, em que ele não é fértil, mas vivo; em que ele não é mero suporte mineral para a planta, mas uma comunidade biótica que faz a saúde e a vida mesma da terra; então, tínhamos todo um mundo de novos seres para inserir na cartilha. Mais do que isso, para contar a estória desses seres havia ainda um bom desafio, que era narrar a "qualidade" desses seres e não simplesmente a sua função. Era necessário, portanto, imaginação e sensibilidade para com eles, para mudar uma perspectiva, para substituir o asco, o nojo, a repulsa pelos seres que vivem no solo, ou voam sobre ele. Era necessário amor e conhecimento, conhecê-los neles mesmo, não em sua mera utilidade.

Seguro nas mãos a segunda bolsa que tirei da caixa. Deslizo os dedos sobre ela tentando descobrir qual o tecido, a textura, a matéria de que é feita. É um tecido fresco, leve, mas não frágil. Observo as dobras da costura, de frente e de trás, por dentro. Me parece uma fronha antiga de travesseiro, daquelas que poderia ter na casa de uma avó, e que foi dobrada em formato de um quadrado costurado com uma linha laranja de crochê. Não é uma simples costura, mas uma costura bordada, como se fossem duas tranças. A bolsa fecha como um saquinho quando puxo as duas fitas finas, uma para cada lado. Fechada, apertadinha, ela forma como se fosse uma flor em cima, por causa da faixa grossa de crochê feita nas bordas com a mesma linha laranja.

Abro o saquinho-bolsa-de-crochê e tiro de dentro a Cartilha do Solo Vivo. Parece que estou pegando a antiga Cartilha Poronga nas mãos, porque o estudante hospedeiro de Alfa 1 usou o mesmo modelo, letras, tipo de grafia, o fundo amarelado da folha parecendo marcas do tempo e desenhos feitos à mão. Na capa, há um desenho de uma comunidade de cogumelos, flores, abelhas e borboletas. A cartilha foi escrita como se fosse um conto que conta a estória de um agricultor que teve a sua lavoura destruída por "pragas". Desconsolado e com muita raiva dos seres animais, ele resolve ir atrás de pesticidas. "Porém, quando estava prestes a sair, um gafanhoto passou perto dele e lhe chamou, para lhe dizer o porquê das pragas":

> Explicava que eram mensageiras dos céus com a função de indicar a desarmonia do solo e que tinham uma fome insaciável e por isso, adoeciam o solo, que adoecia as plantas e que adoecia todos que estivessem nos arredores. O gafanhoto enfatizou que havia problemas com o solo, mas também explicou sobre os microorganismos presentes naquele solo que o ajudavam a ficar vivo, como bactérias fixadoras de nitrogênio, seres decompositores, entre

> outros organismos que desempenham funções necessárias para a vida. Então, se o agricultor fosse atrás de agrotóxicos, não só mataria as pragas mas diversos microorganismos benéficos. (Renan, 2023)

A partir daí o agricultor iniciou uma jornada de estudos e de pesquisas para entender o que é o solo vivo. Para começar a busca, ele foi conversar com a água, que lhe contou de sua "importância no transporte de oxigênio, na realização das reações químicas e na regulação da temperatura". Porém, para a água fazer o seu trabalho, ela precisa que o solo esteja descompactado e agregado para poder se infiltrar devagarzinho e dissolver os minerais e os compostos orgânicos, tornando-os acessíveis para as raízes de plantas. Cativado pela conversa com a água, ele seguiu o seu conselho de seguir a pesquisa conversando com as minhocas e a serrapilheira. "O agricultor foi sem hesitar".

E então, ele conversou com a minhoca e, depois, com a serrapilheira, com quem descobriu a sua extrema importância. Descobriu que a serrapilheira se constitui a partir do acúmulo de folhas, galhos e seres mortos em decomposição. Ao se depositar sobre o solo, essa matéria orgânica vai formando uma camada espessa que funciona como uma esponja natural que regula a umidade do solo e abriga os microorganismos e bactérias que a decompõem. Para isso, as minhocas são fundamentais, porque elas transportam a matéria orgânica decomposta através de túneis por toda a extensão do território, espalhando o húmus através de sua digestão.

> Cada ser ali sabia da função do outro, a serrapilheira falou muito bem da minhoca e vice versa. Viviam como se dependessem um do outro, estavam intensamente conectados. O agricultor começou a entender essa dinâmica complexa da natureza, mas foi orientado pela minhoca e pela serrapilheira a ir atrás das abelhas para conhecer mais sobre o solo vivo. Novamente, o agricultor continuou o seu caminho. (Renan, 2023)

Neste momento, a cartilha narra que o agricultor, ao se encontrar com as abelhas, ficou "incomodado" porque ele não gostava nem das pragas nem das abelhas, por temer as ferroadas delas. Ainda assim, ele resolveu se aproximar porque realmente queria entender melhor sobre o solo vivo. As abelhas contaram ao agricultor que elas estão associadas à biodiversidade e à sintropia dos seres, pois em virtude de sua capacidade de espalhar pólen, enquanto voam entre as flores e a colmeia, elas auxiliam no nascimento de novos frutos e sementes: "o agricultor passou a ver as abelhas com outros olhos, pois percebeu que elas transportam a vida em seus corpos". "Por fim, o agricultor agradeceu às abelhas por quebrarem essa visão distorcida que ele tinha delas", e seguiu a viagem para buscar mais conhecimento.

No caminho, encontrou mais aprendizados com as árvores e os fungos micorrízicos. No começo achou estranho aquele lugar cheio de fungos; "com repulsa, passou por eles e se deparou com uma grande árvore a quem lançou questionamentos", pois queria saber por que ela morava num local tão esquisito quanto aquele. Estranhando essa pergunta, por ele não perceber quão lindo e cheio de vida era esse lugar, ela começou a explicar que um solo saudável tinha a presença tanto das rizobactérias, que auxiliavam na absorção adequada de nutrientes e protegiam contra invasores de nutrientes das plantas, quanto dos fungos, que falaram por eles mesmos. Os fungos explicaram que a sua

associação com as raízes das árvores os beneficia mutuamente. Tanto as árvores podem superar a limitação de acesso aos nutrientes do solo, graças aos fungos associados às suas raízes, que garantem uma maior extensão para a interface de absorção; quanto os fungos obtêm açúcares da exsudação das raízes para sua própria alimentação.

Assim, depois da longa jornada, o agricultor finalmente voltou para a sua terra. E o conto da Cartilha do solo vivo, feito por esse habitante de Alfa 1, vai chegando ao seu final. Caminhando lentamente, o agricultor para em frente a uma árvore e observa o canto do pássaro. Nesse momento, vem em sua cabeça toda a complexidade que trama a vida e ele percebe que entendeu a dinâmica da regeneração da terra e o que ela precisa.

Na última página da cartilha, vemos um desenho muito bonito de um homem mais velho, possivelmente um avô, que caminha com sua bengala, de mãos dadas com uma criança. Caminham de costas em uma mesma direção, como se essa estória pudesse seguir sendo contada, gerando novos frutos e um outro futuro para a criança. O desenho expressa a transmissão de conhecimentos e sabedorias acerca dos processos de cultivo sobre o solo entre as gerações que, juntas, podem finalmente caminhar em direção à "jornada pelo solo vivo".

Isto me faz lembrar das outras estórias que as bolsas guardam nas suas dobras e costuras. Lembro que este último bolseiro nos contou publicamente sobre como foi o trabalho de costura e como esse gesto propiciou um reencontro com a mãe que lhe ensinou os pontos do bordado e como, juntos, costuraram a sacola. Lembro da estória da primeira bolsa aqui narrada, feita em jeans e tecido de rosas. A mãe da bolseira havia falecido há pouco tempo e desde então ela não havia mexido nas lembranças materiais da mãe. Durante uma roda de conversa, ela nos confidenciou que a costura da bolsa fez emergir sentimentos profundos, porque foi a primeira vez que ela conseguiu levantar o tecido que cobria a máquina de costura em que a sua mãe trabalhava. Emocionada, ela compartilhou o pesar de não ter tido tempo de aprender a costurar com a sua mãe, mas que sentia que a bolsa teria sido apenas a primeira das costuras ainda por vir: uma costura que teceu o reencontro com essa mãe, para honrar esta memória, para estar perto e para seguir caminhando e costurando vidas juntas.

Costurar bolsas de sementes parece ser, assim, um gesto de reverenciar as vidas que já se foram e elaborar lutos e perdas. As bolsas nos surpreendem pelas estórias que elas carregam, especialmente quando olhamos bem de perto nos detalhes das costuras. Ao final do curso, fizemos um Luau, um ritual de encerramento, a céu aberto, sob a Lua, no território fantástico de Alfa 1. Levamos todas as bolsas, além de comidas, sucos e chás, e depositamos sobre um tecido indiano com a imagem de Ganesha. Em torno dele, cada pessoa foi contando a estória de sua bolsa. Ao fim daquela noite, antes de partirmos, decidimos acender uma vela embaixo do pergolado de madeira, num canto escondido entre dois tijolos, como parte de um ritual ecumênico improvisado. Pensamos nas pessoas que morreram na pandemia. E reverenciamos a memória da mãe da bolseira. Meses depois, eu continuava passando no mesmo lugar para ver se a vela ainda estava onde a deixamos. Ficou ali bastante tempo. Agora

já não sei mais, mas aquele lugar nunca mais será o mesmo para algumas de nós. Ele compõe semiótica-material da fábula de Alfa 1.

> Então, hoje, nós lembramos dos amigos e familiares que perdemos. Falamos de nossas lembranças individuais e citamos passagens da Bíblia, Versículos da Semente da Terra e trechos de canções e de poemas que eram preferidos dos vivos e dos mortos. Então enterramos nossos mortos e plantamos carvalho. Depois, nós nos sentamos juntos, conversamos, fizemos uma refeição e decidimos chamar este lugar de Bolota, o fruto do carvalho. (Octavia Butler, 2018, p. 408)

A escrita deste texto vai sendo feita numa montagem de lembranças, textos, conceitos, ideias, materiais e gestos, além da respiração e das emoções, que são elas mesmas as linhas da costura. Neste momento, guardo a "Cartilha do solo vivo" dentro da bolsa-flor-de-crochê e a fecho, puxando novamente as duas cordinhas. Delicadamente e com muito mais respeito, a coloco junto com as demais bolsas-irmãs naquela caixa de bolsas de sementes; e preparo para a jornada final dessa escritura.

Costurando futuros com as *crias do composto*

> (...) a escrita não é um simples instrumento (Ana Godoy, 4/09/2024) [18]

> Para as compostistas, contar estórias era a bolsa de sementes para o florescimento (Donna Haraway, 2023, p. 270)

Gostaria de terminar seguindo de perto o último capítulo do livro de Donna Haraway em *Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno*, escrito por ela em 2016 e traduzido no Brasil em 2023, intitulado "Estórias de Camile: as crias do composto". Acredito que ele permitirá um bom arremate das costuras, sem precisar dar nó ou fechamento definitivos. Eu não o havia lido com tanto cuidado na época em que a pedagogia da bolsa de sementes foi gestada. Precisou de um ano para conseguir ligar as coisas.

"Estórias de Camille" é um escrito ficcional feito por Haraway depois de uma imersão de uma semana em uma oficina de escrita realizada na França, em 2013, por ocasião do colóquio *Gestes spéculatifs* organizado por Isabelle Stenger. Divididos em grupos de duas a três pessoas, a tarefa era "imaginar um bebê e, de alguma maneira, fazer com que essa criança atravessasse cinco gerações humanas" (2023, p. 243). Eu gostaria de colocar esta tarefa no centro de nossa atenção neste final de texto, para conseguirmos fabular junto com as *compostistas*. Porque eu imagino que esta tarefa (que poder ser posta em perguntas sobre *como* e *para quê* educar; *o que pode* a educação em tempos de colapsos; o que significa ser professor nesses tempos turbulentos) é de interesse vital para muitas e muitos de nós. Eu sinto que é ela que vem trançando desde o começo, e até antes disso, o trabalho e a escrita em torno das bolsas e das sementes. Ao ler esta frase, expressa como tarefa, fui firmemente tocada.

Na estória de Haraway, as "crias do composto" escrevem estórias e vivem-criam-fazem "comunidades dos compostos", sendo as "Estórias de Camille" uma estória tecida junto a uma dessas comunidades - aquela que se reuniu em torno de uma oficina de escrita. Durante a semana em que compartilharam a escrita, foram feitos relatos de muitos tipos

de futuros possíveis. No entanto, "Estórias de Camille" é o resultado de um segundo gesto especulativo, pois foi escrito depois de encerrada a oficina: "trata-se de uma recordação e um chamado a um 'nós' que veio a existir por meio da fabulação conjunta de uma estória durante um verão na Normandia" (2023, p. 243). A escrita, que começou junto, em *co-presença*, continuou depois de outros modos, num retorno ao escrito original e elaborações posteriores.

Se destaco este segundo gesto é porque ele nos diz algo sobre a tarefa de escrever estórias como ato de fazer composto. Como gesto, escrever estórias implica – e isso é fundamental - o trabalho de costurar estórias *tecendo comunidades interconectadas*. Por isso, cuidar dos corredores, das conexões entre os lugares, é vital para os seres compostistas. Nesta escrita, importa menos as utopias ou as distopias muito distantes - em cujas estórias ela também se inspira -, do que: a) um "projeto piloto, um modelo, um objeto de jogo e de trabalho para a composição de projetos coletivos" para o "encontro com seres terrenos"; b) um tipo de imaginação específica em que a própria escrita da estória produz e é produzida "sobre e sob a terra" (2023, p. 246). Tal como "Estórias de Camille", as estórias contadas pelas "crias do composto" interconectam as comunidades de mulheres rurais de povoados em ruínas nas proximidades de minas de carvão; movimentos de resistência contra a extração de areia betuminosas; movimentos de solidariedade à resistência de povos, alianças ativistas de todos os tipos, e muitas outras comunidades de todo o planeta que foram compelidas "a migrar para lugares em ruína a fim de trabalhar com parceiros humanos e não humanos para curar esses lugares, construindo redes, trilhas, nós e teias de e por um mundo novamente habitável" (ibidem, p. 247).

"Estórias de Camille" é movida por essa "pressão vital" de fabular, ao longo de cinco gerações compreendidas entre o nascimento de Camille 1, em 2025, e a morte de Camille 5, em 2425, as possibilidades de aprendizagem que podem nos tornar co-*responsa-hábeis* diante dos seres por vir. No cerne da prática pedagógica das comunidades do composto está "aprender a viver em simbiose", "aprender e viver em caminhos e encruzilhadas, com outras pessoas e seus simbiontes [animais em extinção], em alianças e colaborações necessárias para que a continuidade da vida seja possível" (2023, p. 253). A estória de Camille 1 nos ensina a ver melhor onde estamos e o que podemos fazer agora. Pois foi justamente entre os anos de 2000 e 2050, durante a chamada Grande Vacilação de "angústia generalizada e inefetiva diante da destruição", que as pessoas começaram a entender que era necessária uma ação radical e passaram a se dedicar a reparar lugares devastados, cultivar a amizade como prática de feitura de parentes, fomentar a hospitalidade como obrigação elementar e fonte de renovação mútua, criar vilarejos-sementes para acolher o número cada vez maior de imigrantes das ruínas: "esses agrupamentos se chamavam Comunidades do Composto, e as pessoas que os integravam chamavam a si mesmas de compostistas" (ibidem, p. 262).

Não vejo como fechar a costura desse texto com palavras de mediação. Vou deixar os laços um pouco soltos, para que novas pontas possam ser trançadas. São tantas as encruzilhadas que costuram as práticas e o encontro com as Camilles, que gosto da ideia de terminar esse texto com convites e inspirações.

Porque esta estória, tal como está, me emociona e me (co)move. Gosto de ver a pedagogia da bolsa de sementes como uma cria estranha desse composto, para poder reconhecer e interconectar outras crias de práticas compostistas e, "apesar dos perigos extremos" e do trabalho que "poderia fracassar a qualquer momento", contribuir para "a construção de uma terra habitável em tempos continuamente turbulentos" (2023, p. 258).

> Minhas estórias são, quando muito, figuras de barbante sugestivas; elas aspiram a uma trama mais cheia, que ainda possa manter os padrões abertos, com locais de vínculo que se ramificam até aqueles e aquelas ainda por vir que as contarão. Espero que leitoras e leitores mudem partes da estória e a levem para outros lugares, ampliando, materializando, corporificando e reimaginando os modos de vida das gerações de Camille. (Haraway, 2023, p. 258).

Bibliografia

CALLAHAN, Manuel; PARADISE, Annie. **Fierce Care Politics of Care in the Zapatista Conjuncture**. UNITIERRA-Califas, 2019.

FALEIROS, Álvaro. **Grimório**: a tradução dos limites da "prosa". Revista de Letras, p. 47-54, 2009.

FAUSTO, Juliana. **A bolsa de Le Guin.** In LE GUIN, Ursula. A teoria da bolsa de ficção. (Introdução de Juliana Fausto). São Paulo: N-1 edições, 2021.

FREITAS, Alexandre. **Memórias e narrativas míticas do homem do campo do Ibitipoca**. Uma leitura bachelardiana. (Pósfacio de Lea Tosold). Lisboa, São Paulo: Lisbon International Press, 2022.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** São Paulo: Petrópolis, Brasil, 2000.

HARAWAY, Donna. **Manifesto ciborgue**: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In Antropologia do ciborgue. Belo Horizonte: Autentica, 2009.

HARAWAY, Donna. **Receiving three mochilas in Colombia**: carrier bags for staying with the trouble together (Introduction). In LE GUIN, Ursula. The carrier bag theory of fiction. London: Ignota, 2019.

HARAWAY, Donna. **Ciborgues e Simbiontes**: viver junto na nova ordem mundial. In: Revista Climacom. Ano 08, n. 20. UNICAMP, 2021.

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

LE GUIN, Ursula. **A teoria da bolsa de ficção.** São Paulo: N-1 edições, 2021.

MIGUEL, Marlon. Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência**, p. 57-71, 2015.

PRIMAVESI, Ana. **Manual do solo vivo**: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

PRIMAVESI, Ana. **A convenção dos ventos**: agroecologia em contos. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

REBELLO, José Fernando; SAKAMOTO, Daniela G. **Agricultura sintrópica segundo Ernst Götsch**. 2a edição. São Paulo: Editora Reviver, 2022.

STENGERS, Isabelle; DESPRET, Vinciane; HARAWAY, Donna. En finir avec l'innocence: dialogue avec Isabelle Stengers et Donna Haraway. DORLINS, Elsa; Rodriguez, Eva. **Penser avec Donna Haraway.** Actuel Marx Confrontation. Presses Universitaires de France, 2012.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[2] Sobre o uso das palavras história e estória, sigo a explicação dada por Ana Luiza Braga, tradutora do livro "Ficar com o problema: fazer parentes no Chthuluceno" (2023), de Donna Haraway: "Embora os sentidos dessas palavras sejam entrelaçados, *estória* faz referência a narrativas fabuladas em que se mesclam fato e ficção, com especial atenção à forma da narração, enquanto *história* remete aos acontecimentos do passado conforme a narrativa historiográfica", conforme a nota 7 (Ana Luiza Braga, in Donna Haraway, 2023, p. 17).
[3] Utilizo o conceito de rizoma de um modo despretensioso e modesto. Isso significa que não o assumo como um conceito central deste trabalho, mas tomo-o como um conceito amigo, que permite tecer laços e companhias. Ele chegou a mim através das aulas oferecidas pelas professoras Ana Maria Preve e Michele Fernandes Gonçalves, no Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, no segundo semestre de 2024, que pude acompanhar online e, algumas vezes, presencial. Além das aulas, elas propiciaram debates com estudiosas e estudiosas da cartografia, dos rizomas e de Deleuze e Guattari. O texto fundamental do curso foi a "Introdução: Rizoma", que abre o livro "Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia", volume 1, de Deleuze e Guattari (2021). Foi especialmente marcante a aula que abriu o curso, com Ana Godoy, e é nela que me inspiro para abrir este texto com esta palavra. Do que pude apreender, o conceito de rizoma indica um modo de gerar conhecimentos e práticas alternativas ao que se chama de estrutura arbórea determinista, que fixa, totaliza, hierarquiza e unifica o conhecimento em estruturas taxonômicas. Com o rizoma, "esse gesto político de Deleuze e Guattari", como ela disse, o conhecimento e as práticas abrem-se à possibilidade de acessar aquilo que ficou de fora das estruturas de unificação, o que não coube, o que foi apagado e eliminado na classificação, dando a ver os pontos de conexão mais do que de separação, como gesto que encena, experimenta e explora as formas alternativas de viver e de conhecer. "Pois esse é o modo como a vida se expressa" (Ana Godoy). Trata-se de conhecer em trânsito, o que faz do processo de escrita, pesquisa e conhecimento algo tão importante quanto o resultado. Assim, a leitura mesma do texto "Introdução: Rizoma" precisaria se dar de outro modo, segundo ela, pois este não é um texto para se estudar, entender e explicar, como se fosse possível unificar o conceito. De modo outro, a leitura abre possibilidades de fazer compor, ecoar, mover, para além dele - ou seja, fazer rizoma.
[4] Notas de aulas do curso "Cartografias intensivas em educação", oferecido pelas professoras Ana Maria Preve e Michele Fernandes Gonçalves e mencionado na nota 3.
[5] Notas de aula do curso "Cartografias intensivas em educação".
[6] Ao longo deste ensaio, utilizarei diversas vezes a palavra fabulação, cuja inspiração vem dos trabalhos de Donna Haraway. O gesto epistemológico e político da fabulação emerge em um contexto em que a autora tenta se livrar do cinismo apocalíptico frente aos desafios das crises em que vivemos, assim como das soluções tecnofílicas de gestão das catástrofes a partir do mero incremente tecnológico. Mais do que um jogo das formas *a priori* do conhecimento, e da imaginação como intermediadora entre a razão e o entendimento, a fabulação é uma prática implicada com as consequências, um modo de gerar conhecimentos a partir de práticas que se articulam intencionalmente a modos de vida que estão sendo ameaçados e que podem fazer emergir práticas outras em articulação. Não se trata, assim, de uma atividade de produção de futuro, de inversão de utopias para depois, quando tudo melhorar; mas de fazer agir uma prática fabulatória nas contradições e em conexão com as ações no presente. O conceito está intimamente ligado ao termo "SF" que aparece ao longo do seu trabalho: SF (ou FC, na tradução brasileira de "A Reinvenção da Natureza") indica fato científico, ficção científica, feminismo especulativo, figura de barbante. Ver Donna Haraway, "Ficar com o problema: fazer partes no Chthuluceno" (2023). Recomendo especialmente o último capítulo, a fabulação intitulada "Estórias de Camille: as crias do composto".
[7] https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfa; https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfa_(biologia)
[8] Ao longo do texto, farei intervenções nas palavras generificadas. Algumas vezes utilizarei a letra "e" para substituir "a" e "o" indicando uma palavra neutra; outras utilizarei o masculino e o feminino; haverá ainda aquelas em que manterei a palavra generificada, a depender do contexto. Não assumo aqui uma postura fixa perante às palavras generificadas, procuro utilizá-las conforme seja mais interessante para a descrição, a contextualização, a interlocução, visando jogar as palavras e sentidos. A cada interferência na palavra, há interesses sendo colocados em questão. Neste caso, a palavra "outres" se refere a habitantes de um planeta localizado num lugar-outro, fabulado. O gesto é intencional. Tem contexto e intenção.
[9] https://pt.wikipedia.org/wiki/Quarentena

[10] Para acessar o plano de ensino completo da disciplina, usar o link disponível em: https://www.academia.edu/107412894/Plano_de_curso_Pr%C3%A1ticas_de_Agroecologia_de_s_colonizando_saberes_sobre_manejo_e_cultivo_em_solos_tropicais_2023

[11] Gostaria de agradecer imensamente a Alexander de Freitas, Marinê Pereira, Bruna Mendes, Michele Bonote e Mayra Bressanin pelo período de convivência e pelos aprendizados na gestação e produção do Projeto de Extensão "Práticas de Agroecologia: de(s)colonizando saberes sobre manejo e cultivo em solos tropicais".

[12] Remeto aqui ao ensaio "Quando a filosofia se torna sementes: viagem através de mundos artefactuais e (im) prováveis encontros", publicado em dossiê na Revista ideação (Pisani, 2020). Acesso em: https://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/5479

[13] Para alguns trabalhos da Coletiva Uirapuru, acessar os links da instalação audiovisual "Mulheres vivas, Floresta em pé: escutas de (r)existências" (2020) em https://www.dystopie-festival.net/2020/coletiva-uirapuru/?lang=en; e o artigo "Eu conhecia o estatuto da terra": relato de Dercy Teles acerca da luta nos seringais de Xapuri" (2024), organizado por Dercy Teles, Mariana Ruggieri, Giovanna Moller, Léa Tosold, Luciana Furlanetto Pereira, Marilia M. Pisani e Juliana de Souza, acessível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ruris/article/view/17948

[14] Poronga é o nome dado pelos povos da floresta à lamparina de lata que funciona à base de querosene e é usada na cabeça pelos seringueiros durante a entrada na mata para retirada de látex. A Cartilha Poronga chegou às minhas mãos através do encontro da Coletiva Uirapuru ocasionado no Acre, na Reserva Chico Mendes, em 2018. Foi Dercy Teles e sua filha Thainá, membras da Coletiva, que escanearam o material e nos enviaram por e-mail. Para conhecer sobre a vida e luta de Dercy, acessar o link: https://pt.wikipedia.org/wiki/Dercy_Teles

[15] O trabalho com diários começou a partir de uma docência compartilhada com o professor Alexander de Freitas (UFABC), na disciplina *Laboratório de ensino de filosofia*, no Mestrado Profissional Prof-Filo no ano de 2017. De lá segui usando em outros contextos de disciplina, mas durante a pandemia nos reencontramos para um segundo trabalho conjunto com diários, em uma oficina online de acolhimentos de estudantes ingressantes, que desta vez contou com a participação da professora Marinê Pereira (UFABC). Ambos os experimentos foram relatados em um artigo intitulado "Reflexões acerca da natureza do Mestrado Profissional em Filosofia a partir da experiência com a disciplina 'Laboratório de Ensino de Filosofia'" (Freitas; Pisani, 2017) acesso em https://periodicos.ufes.br/sofia/article/view/17182; e o livro intitulado "[P] Pandemia: experiências" (Freitas; Pereira; Pisani, 2021).

[16] *Uilikandê* é uma palavra tupi usada pelos povos indígenas Cabixi-Nambiquara, originários da região hoje conhecida como o Estado do Mato-Grosso, para se referir ao poder de unir, de ligar junto, próprio ao seu tipo de chefia indígena, que não passa por uma relação de comando-obediência.

[17] Recomendo aqui os trabalhos de Willian Pietz, "*Le fétiche. Généalogie d'un problème*" (Paris: Editions de l'Eclat, 2005) e de Peter Stallybrass, "O casaco de Marx: Roupas, memórias, dor" (Belo Horizonte: Autêntica, 2013).

[18] Notas de aulas tomadas no curso "Cartografias intensivas em educação".

Educação, ecologia, o bem e o mal*

Guilherme Carlos Corrêa [1]

Resumo: Pensar as relações entre educação e ecologia na sociedade de controle exige problematizar as forças que concorrem para a persistência de uma educação confundida com escolarização e de uma introdução ao pensamento sobre ecologia confundido com a replicação de slogans e mensagens de comunicação. Para tanto, este artigo apresenta o intrincado caminho da consolidação da matriz escolar brasileira pela via de um trabalho educacional fundado em tarefas. Matriz que remonta aos jesuítas e suas técnicas militares de hierarquização, de esquecimento de si e de obediência e chega até nossa atualidade por meio de uma educação tomada como estratégia de segurança nacional instituída pela Ditadura Militar. Nessa mesma linha são apresentadas as condições para a emergência de uma sociedade de controle, segundo Foucault e Deleuze, e o modo como se opta por uma fórmula de tribunal para a expressão do pensamento ecológico. Fórmula em que jogam culpados, inocentes, prêmios e castigos. Fórmula que nos prende e situa nos pontos da dura linha estendida entre o bem e o mal. A pergunta por uma educação pensada e vivida para além do bem e do mal, anima essas problematizações do mando, da tarefa, da guerra, dos slogans, do pensamento de rebanho.

Palavras-chave: Educação. Ecologia. Sociedade de controle.

Education, ecology, the good and the evil

Abstract: Thinking about the relation between education and ecology in the society of control requires questioning the forces that contribute to the persistence of an education confused to schooling, as well as an introduction to ecological thought confused to the replication of slogans and communication messages. To this end, this article presents the intricate path of the consolidation of the Brazilian school matrix through an educational approach based on tasks. This matrix traces back to the Jesuits and their military techniques of hierarchization, self-forgetfulness, and obedience, extending to the present through the education regarded as a strategy of national security established by the Military Dictatorship. The conditions for the emergence of a society of control are presented according to Foucault and Deleuze, and so are the ways a tribunal formula is chosen for the expression of the ecological thought. A formula in which there are guilty parties, innocents, rewards, and punishments. A formula that confines and situates us on the harsh line stretched between the good and the evil. The question of an education conceived and lived beyond the good and the evil energizes the discussions regarding the need for commands, tasks, wars, slogans, and herd thinking.

Keywords: Education. Ecology. Society of control.

* O presente artigo é uma versão revisada e ampliada do texto *Ecologia e educação na sociedade de controle*, publicado no livro Ecologias inventivas: conversas sobre educação (Preve et. al., 2012).

[1] Licenciado em Química, Doutor em Ciências Sociais-Política, PUC/SP, professor do Centro de Educação da UFSM/RS; organizador com Ana Maria H. Preve do livro "Ambientes da Ecologia: perspectivas em política e educação". Email: Guilherme.correa.broering@gmail.com

> Quem manda é o bem, o mal não manda nada.
> O mal não manda em nada, quem manda é o bem.
> (Estamira, 2007) [3]

Começo com esta manifestação de Estamira. E é uma frase que precisa ser apresentada como ela apresentou, com um acento correto, preciso, certeiro: "Quem MANDA é o bem. O mal não manda em nada". O sentido do que apresento aqui está ligado a isso.

Para quem não a conhece, Estamira nos foi apresentada no documentário que leva o seu nome pelo sensível diretor Marcos Prado. Sempre que assisto este documentário, sou tomado de um sentimento de gratidão dirigida a Marcos Prado pelas horas que permaneceu ao lado de Estamira estabelecendo conversas e recolhendo imagens a que nunca teríamos acesso sem sua delicadeza, persistência e amorosidade.

Depois de episódios de abuso, de várias internações psiquiátricas e tratamentos pesados, Estamira encontra seu lugar no mundo no aterro sanitário do bairro Jardim Gramacho na cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Do duro trabalho de disputar os dejetos da cidade despejados pelos caminhões de lixo, retira seu alimento, roupas e os itens com os quais compõe sua bem cuidada casa. Mulher de voz forte, decidida e palavras cortantes e precisas, Estamira nos oferece rigorosos conceitos e análises de temas como Deus, saúde e família. Antonin Artaud dizia que a loucura enuncia verdades insuportáveis. E se temos grandes enunciadores da verdade como Estela do Patrocínio na poesia, Arthur Bispo do Rosário nas artes plásticas, temos Estamira na filosofia.

Na frase que destacamos na abertura deste artigo, Estamira nos oferece uma grande oportunidade para desequilibrar a balança do grande jogo que nos coloca a medir tudo por um suposto e desejável equilíbrio entre o bem e o mal. Ao inflar o bem e sublinhá-lo como o lugar do mando, sempre coextensivo à sujeição, abre para um deslocamento da nossa automática inscrição no lado do bem. Que é bom lembrar, acaba por preservar e fortalecer nosso pertencimento à lógica da luta entre o bem o mal e a ocupar um ponto na linha que os une, como se essa lógica encerrasse todas as possibilidades de compreensão, atuação e relacionamento na vida.

Proponho, então, uma espécie de genealogia manca, desasada, desconcertada dos termos: educação, ecologia e sociedade de controle. São palavras imensas de uso cotidiano que dão a impressão de que sabemos exatamente o que se diz quando as pronunciamos: educação, ecologia e sociedade de controle. A mais tenra destas expressões é sociedade de controle, portanto, a mais límpida. Agora, ecologia já é um nó, uma complicação grande. E educação então? O que se diz quando se fala a palavra educação? É uma palavra tão imensa e nós, que trabalhamos com educação, temos por hábito falar o tempo todo sobre isso sem a mínima preocupação em relacionar essa palavra aos processos a que nos referimos.

Na atualidade temos o costume de dizer educação quando nos referimos a processos de escolarização. E isso é uma confusão. Ou escolarização é igual a educação? Não, não é. E dizer da diferença entre uma e outra é uma questão de escolha. E neste ponto escolhi diferençar educação de escolarização, da seguinte maneira. Para mim educação

é qualquer movimento que produz aprendizagem. Um movimento do pensamento, um movimento do corpo, um movimento no espaço, um encontro, qualquer coisa que produza aprendizagem em termos de compreensão ou de perspectiva ou de visão. Enquanto a escolarização – de acordo com Ivan Illich (1990) – são todos os processos educacionais submetidos às leis nacionais da educação, no caso do Brasil, à Lei de Diretrizes e Bases. Então, qualquer ação educacional submetida aos princípios dessa Lei corresponde a processos escolares que compõem o âmbito da escolarização. Há uma diferença bem grande entre uma coisa e outra. A escolarização tem um fim na formação do cidadão útil, enquanto a educação não. Um outro costume que desenvolvemos em relação à educação é o de positivá-la sempre. Chamo de costume a isso que poderia ser nomeado, tranquilamente, pela palavra preconceito. Pois é um verdadeiro preconceito essa associação da educação a processos de melhoria da condição das pessoas, da sociedade e do mundo.

A educação e os processos educacionais não são bons. E não são maus. São processos de aprendizagem. Por exemplo, o menino que aprende com uma pessoa adulta a bater carteira passou por um processo educacional. Quem aprende a fazer nó de forca, quem aprendeu, quem desenvolveu uma guilhotina, quem participou do desenvolvimento da bomba atômica passou por processos educacionais bastante importantes. O conjunto de forças que se conectaram para tornar a forca instrumento de execução da pena de morte é resultado de, ao mesmo tempo em que gera, inúmeros processos educacionais. Aceitar a lei decorre também de processos educacionais. Então, a educação não pode ser reduzida a uma moral que a positive. A positivação da educação só pode ser entendida como efeito de uma moral e não de uma análise séria dos processos educacionais.

Sociedade de controle, como já havia dito, é a expressão mais nova das três e, portanto, a mais límpida, menos cheia de conteúdo e de atravessamentos. Mas mesmo assim ela já é relativamente grande.

A sociedade de controle é uma proposição de compreensão do contemporâneo feita por Gilles Deleuze (1992) a partir da sugestão de William Burroughs. Essa expressão refere-se à emergência de processos distintos daqueles apontados por Michel Foucault ao descrever as sociedades disciplinares: estas, sociedades do mundo ocidental que têm como base a criação de dispositivos de poder com base na disciplina. A sociedade disciplinar também visa o controle, só que controle a partir do exercício da disciplina.

A disciplina é um exercício de poder que tem como base o confinamento dos corpos. E, como diz Foucault, o poder sempre se exerce sobre o corpo. Então, como que o poder disciplinar se exerce sobre um corpo? Através de instituições disciplinares tais como o exército, a escola, o hospital, o presídio, a fábrica, o hospício e por aí vai. Na disciplina, Foucault demonstra que as forças se distribuem segundo um diagrama panóptico. Uma estrutura de vigilância das multiplicidades ou dos corpos em espaços fechados. O diagrama disciplinar apresenta, de modo sintético, a direção e o sentido das forças em jogo no exercício do poder disciplinar. A base dessa noção é o panóptico, conforme o modelo de instituições prisionais proposto por Jeremy Bentham. Em tal modelo, as celas ficam em vários andares formando um anel e pela

janelinha da parede externa do anel a luz que entra atravessa a cela e mostra ao vigia no topo da torre, erguida no pátio central, a silhueta do prisioneiro. Dali vê o perfil de quem está dentro das celas e pode saber o que cada um faz.

Uma grande questão que a sociedade disciplinar coloca é que quando o preso quer se liberar dessa vigilância, e de tudo o que ela acarreta, pensa, automaticamente, em dar um fim no vigia. Foucault nos lembra do seguinte: o vigia é um funcionário e a sua eliminação não corresponde a qualquer coisa que se pareça com o fim do poder disciplinar, pois tudo o que coordenou as forças para criar um panóptico estaria, ainda, em funcionamento.

A sala de aula funciona como um panóptico: os alunos enfileirados, o professor em pé, a frente, ao mesmo tempo que vê tudo que se passa no ambiente dirige sua mensagem a todos e a cada um. Uma enfermaria funciona do mesmo modo: as camas distribuídas de modo a que, da porta a enfermeira possa, num relance, conferir se está tudo em ordem. Da mesma maneira uma fábrica, uma caserna, um hospício, conforme Foucault (1987).

Qual é o limite da disciplina? A questão da disciplina é que entre uma instituição e outra há um espaço e nesse espaço, quando eu o percorro, estou fora do campo de visão do vigia. A disciplina é ótica, ela depende do alcance visual do vigilante, isso é um problema sério quando se quer controlar a todos. Na tentativa de saber o que cada um faz, a qualquer momento, que já se encontra em gérmen na disciplina, aparece o problema dos espaços entre as instituições. É em função desses espaços entre as instituições disciplinares, e de tudo o que ali pode acontecer, que adquire coerência uma sociedade de controle – conforme nos mostra Deleuze – cujo problema é instaurar formas de controle a céu aberto.

Na sociedade de controle o controle se dá a céu aberto e não é mais ótico e dispensa o vigilante na torre. Somos filmados ao andar pelo calçadão e por diversos outros pontos da cidade, principalmente aqueles em que há concentração de estabelecimentos comerciais, bancos, e casas de gente rica. Mas isso ainda é a parte ótica do controle a céu aberto. Por meio dos cartões magnéticos é possível saber onde está qualquer um tomado como suspeito pelos homens das centrais de vigilância – ligadas a empresas ou órgãos públicos – a que horas se deu o acesso, que operação foi realizada, em que lugar do planeta e, dependendo do dispositivo, que é o caso dos caixas eletrônicos, qual é a cara de quem fez o uso do cartão. Na disciplina o controle se dava por número de matrícula e localização no espaço fechado da instituição escolar, correcional, de saúde etc. No controle se dá pelo acesso a dispositivos tornados indispensáveis tais como aparelhos celulares, bancos, estabelecimentos de comércio, controle de tráfego indo até o uso mais íntimo e inconfessável do computador pessoal. E temos os sistemas de localização por georreferenciamento, pessoas com chips, bebês ricos com chips incrustados, cachorrinhos com seu chip... Então, o controle hoje não é mais disciplinar e está cada vez mais óbvio que se dá a céu aberto.

Como surge uma sociedade de controle? Deleuze nos diz que o marco da passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de

controle é a Segunda Guerra Mundial. E sobre a guerra faço questão de apresentar o seguinte texto: É uma banalidade falar do maravilhoso ressurgimento da técnica nos últimos cem anos. Esses inventos são tão perigosos nas mãos das atuais gerações, como uma navalha de barba nas mãos de uma criança de três anos: em vez de libertar o homem, o que fazem é aumentar as suas preocupações e reduzi-lo à fome. Os armamentos modernos conduzem as guerras e o desenvolvimento dos maquinismos nas fábricas, a superprodução, isto é, a fome. Graças aos aperfeiçoamentos da técnica, chegaremos a suprimir, em um abrir e fechar de olhos, milhares de vidas humanas e o fruto de um trabalho imenso. [...] O mundo inteiro está às portas do fascismo. [...] Em vez da "mobilização total" do Brasil, se não há demônio capaz de provar semelhantes loucuras da perversidade bestial da sociedade capitalista – por que razão não se pensa, antes, na neutralidade absoluta – em face da tragédia macabra que o mundo civilizado, pejado de ciência, prepara para os nossos dias desgraçados? E se não for tomada a resolução decisiva de combater a guerra, se povos inteiros e indivíduos isolados não desafiarem a guerra pela neutralidade absoluta em face de quaisquer contendas, desencadeadas pelos governos – cúmplices da Internacional Armamentista – a luta se generalizará automaticamente pelo mundo todo, e gases e micróbios, a peste, a fome e os raios da morte não deixarão mais ninguém para brigar outra vez... [...] E a Internacional Armamentista é, verdadeiramente, a única Internacional, sem Pátria, sem fronteiras, sem Famílias, sem Religião...

Sem pátria, sem fronteiras, sem família e sem religião era a legenda dos anarquistas que queriam um mundo sem pátria, sem fronteiras, sem família e sem religião e o autor chama atenção que, apesar dos esforços dos anarquistas, só o mercado de armas conseguiu ser sem pátria, sem fronteiras, sem família e sem religião. Seguindo com o texto: *E o respeito à vida humana, o respeito à liberdade individual e ao espírito de independência constituirão um mito no seio de uma organização social de canibais civilizados e intoxicados da ciência de matar; e que essa "loucura planetária" é o suicídio coletivo do gênero humano através da gigantanasia da técnica de guerra científica.*

Esse texto está no livro de Maria Lacerda de Moura (1933), sim, o autor em questão é uma mulher, publicado, no Brasil, em 1933. Uma mulher e não uma mulherzinha burguesa e doentinha. Então, esse livro é um libelo contra o serviço militar obrigatório para as mulheres que estava em pauta, em vias de tornar-se lei nos anos 1930 aqui no Brasil. Só para termos uma ideia da força desse pensamento, destaco o texto inicial do livro: *Sem Pátria, sem Fronteira, sem Família e sem Religião... "Afirmando" a Humanidade, tenho que "negar a Cidade"... Fora da lei: recuso os direitos de Cidadania. O Estado como a Igreja, são de origem divina... Patriotismo, nacionalismo, fronteira, pavilhão nacional são corolários. Ídolos vorazes, os Deuses dos exércitos e dos autos de fé exigem vítimas em massa. A minha família sou eu quem a escolhe. A Lei impede o direito da escolha e os costumes solidificam as leis. A lei nada tem a ver com as minhas predileções afetivas.*

Maria Lacerda de Moura morreu em 1945, o ano em que foram jogadas as bombas sobre Hiroshima e Nagasaki, sem saber do fim, tão esperado por ela, da segunda guerra

mundial. Nesta publicação, de 1933, já se dava conta de importantes ações de controle representadas pela ciência a serviço da guerra. Já antecipava a era do controle. E apresenta a ciência, como se pode ver aqui, como máquina de produção da guerra. Temos a mania de livrar a ciência desse tipo de crítica. Achamos que ela vai nos salvar na medida em que a encaramos como repositório da verdade, lugar da verdade. E Maria Lacerda de Moura já nos mostra a ciência como aliada da guerra. Essa aliança da ciência com os Estados implicados na guerra é o gérmen da sociedade de controle. A sociedade disciplinar não deixa de existir pois à tecnologia desenvolvida na disciplina se apõe uma tecnologia de controle que funciona em qualquer lugar do planeta.

Uma das coisas importantes da sociedade de controle a ser analisada no presente é a produção da bomba atômica. A bomba atômica foi o grande laboratório das tecnologias de controle que tiveram expressão na Guerra Fria e no seu coextensivo e indissociável controle de informações em defesa dos estados nacionais.

Como foi criada a bomba? Reuniu-se os maiores cientistas do mundo num deserto nos Estados Unidos, boa parte deles judeus fugitivos da Europa. A base da produção da bomba era a manutenção do segredo, uma vez que as estratégias e finalidades ligadas a tal poder de destruição deram azo à instauração de um imenso conjunto de procedimentos sob a legenda de estratégias de defesa nacional. Tais estratégias amalgamavam resultados e conceitos científicos da recém-nascida Teoria Quântica e modernísimos refinamentos de táticas militares pela via da departamentalização.

E aí começam as analogias tristes. Nos anos 1960 no Brasil foram criadas as universidades federais. Todas estrategicamente retiradas dos centros urbanos. Construídas no meio do nada. Tanto o Projeto Manhattan, esse o nome do projeto da bomba atômica, quanto as universidades foram construídos nesse esquema, cuja base é a departamentalização. E quem está na universidade sabe como os departamentos funcionam. Quem trabalha dentro dos departamentos sabe das dificuldades em suspeitar o que se faz nos outros departamentos. A departamentalização realmente funciona. E há os que querem acabar com os departamentos pensando em resolver o problema da blindagem de saberes que são capazes de produzir. Pode-se acabar fisicamente com os departamentos, mas a cabeça dos expertos das universidades está departamentalizada. Se não problematizar o departamento e a departamentalização podem acabar com os departamentos, mas o funcionamento vai, fatalmente, continuar departamental. A mesma coisa com a escola. Se identificamos a escolarização compulsória como uma estratégia biopolítica de controle de populações, pode-se acabar fisicamente com as escolas e, amanhã, todas as garagens das casas estarão convertidas em salas de aula.

Então a questão não se resume a esse tipo de desmonte das instituições. É preciso, antes, um desmonte do pensamento de rebanho que sustenta universalismos miseráveis como verdades. É uma questão de aprendizagem, de movimento do pensamento.

Mas essa história da bomba atômica não acaba por aí, falta, ainda, falar do mais grave, do mais importante: a análise de sistemas. Análise de sistemas, expressão de origem militar,

é um conjunto de procedimentos de guerra voltados ao cumprimento de tarefas pelos soldados. Tal cumprimento de tarefas exige a vinculação do soldado com uma autoridade responsável por ele e por suas ações. Essa figura dá ordens e comandos segundo planificações militares de defesa nacional e, ao soldado, cumpre executar tarefas. Ele é, então, alienado de qualquer responsabilidade, uma vez que ignora os objetivos, os efeitos e o plano geral em que se inclui a tarefa. Vimos isso nas entrevistas com os militares responsáveis por jogar as bombas sobre Hiroshima e Nagasaki quando justificaram suas ações com a frase: nós apenas cumprimos o nosso dever. E disseram isso com toda inocência e tranqüilidade. Certamente, com base nesse princípio, deitaram e dormiriam naquela noite. É assim que funciona, é para isso que funciona a análise de sistemas: para produzir sistemas de controle.

Encontrei, publicado no Brasil em 1971 o livro de John Pfeiffer (1971), um americano que propunha a análise de sistemas para as escolas e as universidades. Ele entrega o ouro como ninguém jamais o fez. Diz que a análise de sistemas é o mesmo dispositivo que nos permite produzir agrotóxicos, armas nucleares, radares, antibióticos e... soldados que cumprem tarefas. Propõe a utilização da análise de sistemas como dispositivo pedagógico em escolas e universidades. A análise de sistemas associa-se, em educação, ao behaviorismo ou comportamentalismo. No campo educacional se alguém falar que trabalha, hoje, com behaviorismo será jogado sobre ele anátema. O behaviorismo foi mandado embora, jogado fora, descartado totalmente como discurso. Mas o que funciona, nas instituições de ensino, em qualquer nível, não é outra coisa.

Depois de vinte anos de Ditadura Militar antecedidos do autoritarismo getulista tivemos a Abertura Política. Livres para fazer o que queriam representantes de esquerda, centro e direita passaram, em uníssono, a locutores de uma incontestável crítica à ditadura.

Criticar a Ditadura é dar surra em cachorro morto. E nos satisfizemos, durante toda a década de oitenta, com essa crítica. Nos esquecemos, todavia, de inventar processos educacionais que fizessem frente aos instaurados pela Ditadura. E temos hoje em funcionamento nas universidades e escolas, o quê? Behaviorismo e teoria dos sistemas. Atentemos às apostilas de educação a distância, aos livros didáticos enfeitados com ecologia, com conscientização, com muitas imagens, super coloridos, com restos amputados de obras literárias para interpretar, aos exames vestibulares, às provas de concursos públicos, às avaliações escolares e veremos que a coisa não mudou. Mudou na medida em que conserva as estratégias que garantem a execução de tarefas. O mais importante e característico das ações que permitem atingir objetivos sistêmicos foi mantido: o cumprimento de tarefas. Todavia, o regime de cumprimento de tarefas, especialmente nas instituições escolares brasileiras, remonta a tempos muito anteriores à segunda guerra mundial e ao lugar de destaque nela assumido pelas forças armadas dos estados nacionais.

Na aurora mesma do que se chama, hoje, Brasil, mais precisamente em 1549, aportou nestas terras um grupo de sacerdotes jesuítas. Afora as roupas negras distintivas da ordem religiosa a que pertenciam e seus modos polidos e distantes, pareciam-se a qualquer ser humano de origem europeia. No entanto, não eram. Um sacerdote

jesuíta tinha sua formação focada na obediência. Os exercícios elaborados por Inácio de Loyola, o criador da ordem., tinham por finalidade a obediência irrestrita atingida por meio da execução constante de tarefas alheias a sua vontade: obedecer como um cadáver que pode ser levado de um lado para outro segundo a vontade de quem o dirige. Ou seja, estar vazio de si e oferecer-se como canal passivo pelo qual se manifestaria a obra maior. O sacerdote, sem vontade, sem paixões, sem nada de si poderia, por fim, representar a Companhia de Jesus. O atletismo jesuíta, derivado do amor de Inácio pela guerra e pela disciplina militar consistia em levar qualquer homem de origem europeia, pretendente ao sacerdócio, a um esvaziamento tal que suas palavras, ações e vontades fossem as palavras, as ações e as vontade da hierarquia acima de sua cabeça.

A tarefa tem como base o cumprimento de ordens expressas por *palavras de* ordem advindas, sempre, de um superior hierárquico. Uma vez dada a ordem, o resultado da tarefa é avaliado por uma autoridade analisadora da tarefa. Essa autoridade confere ao resultado um número que o situa numa escala de valores estabelecida a priori. Esse número vai ao sistema e no sistema é somado a outros escores. O conjunto de escores compõe um quadro que expressa a eficiência de quem realiza a tarefa. E os escore individuais somados dão ideia da eficiência da turma, do pelotão, do exército como um todo, do sistema escolar etc. Isso mudou? Não. O que mudou foi o discurso referido a essas práticas. Banalizamos, até termos que desistir delas, expressões como diálogo, interdisciplinaridade e conhecimento do cotidiano. Não nos demos conta que enquanto defendíamos tais expressões conservávamos as práticas combatidas nos discursos mesmos que propugnavam libertação, autonomia e combate à opressão [4].

E a ecologia? A ecologia, como educação ambiental, entrou no sistema educacional, ou melhor, na escolarização, de uma maneira criativa ao não se colocar como disciplina escolar, mas como tema transversal. Não abriu mão, com isso, da arrogância de se colocar, como qualquer campo científico o faz, de modo a ser tomado como imprescindível para a formação dos cidadãos que cumpre à escola formar. As ciências sempre atribuem a si mesmas essa espécie de centralidade e com a ecologia, no âmbito da educação ambiental, não é diferente.

Então, como pensar ecologias inventivas? Qual é a questão de uma ecologia inventiva? Quem está hoje como professor ou estudante na universidade faz parte, como já vimos, de um dispositivo muito bem elaborado. Mas com uma lógica que, no final das contas, é uma lógica de guerra cuja base é a consolidação de conteúdos protegidos pelo atributo de científico e que interessam à segurança do Estado e ao regalo dos mercados. Seria possível perguntar se o cúmulo de informações veiculadas pelas disciplinas nos cursos universitários não estaria cumprindo o papel de ocupar o pensamento dos profissionais em formação? Ocupar o pensamento com informação não seria o impedimento mesmo de pensar e de conhecer com vontade?

E as estratégias para a educação ambiental, muitas delas resultados de pesquisa acadêmica, insistem na conscientização e acabam por disseminar slogans que, como mensagens, tomam lugar do pensamento. Nesse movimento acabamos por executar as

palavras de ordem dos slogans e nos impedimos de perceber o que acontece à nossa volta em seu ineditismo, o que faz com que nos tornemos replicadores do mesmo.

Por exemplo, se vemos alguém jogar na rua uma garrafa PET somos tomados por um impulso de ódio em relação a essa pessoa e localizamos nela um agente do grande desastre ecológico em que nos fazem acreditar que o mundo se tornou. Tal impulso é um automatismo que nos leva a estabelecer um circuito no qual localizamos inocente, culpado, promovemos um julgamento e estabelecemos uma punição ao culpado que funciona também como recompensa ao inocente. Do momento em que distinguimos o ato de agressão à natureza, antes mesmo da tal garrafa atingir o chão, já temos definido o agressor, a vítima (no caso, o planeta) e, não raro, já temos definida a sentença. Os termos dessa sentença podem estar associados a sua execução: agredir o culpado, clamar por processos de conscientização, responsabilizar família, escola, governo, empresas, exigir investimentos, campanhas etc. A partir das campanhas de limpeza da cidade e de conscientização ambiental, adquirimos o hábito de instaurar esses micro-tribunais com grande eficiência em distribuição de culpa e sentenças. Somos realmente rápidos e eficientes quando se trata de movimentar culpa. Houvesse a pessoa jogado a tal garrafa no lixo nosso dia teria transcorrido sem maiores problemas. No entanto, a garrafa, seguindo seu *destino adequado*, não teria deixado de existir. Por que tanto investimento nesses instantes que definem para onde ela seguirá inalterada e detentora de todas as suas qualidades poluentes? Destino adequado seria, então, sua deposição em um aterro, sua transformação em enfeite de natal, em sofá?

Chama-se consciência ambiental a esse fluxo de indignação que nos atravessa ao vermos alguém atirar uma garrafa plástica ao chão. Tal sentimento não é a consciência ambiental, mas o efeito majoritário das campanhas educacionais, principalmente as escolares, sobre preservação do meio ambiente, mobilizadas pela difusa e pouco clara noção de *conscientização*. Numa situação educacional, quem pode conscientizar quem? O professor aos seus alunos? A tal consciência, nesse caso ambiental ou ecológica, aparece como o conteúdo de um reservatório que cumpriria ao educador fazer passar aos que têm menos consciência, ou nenhuma, por um princípio de vasos comunicantes, ou por gravidade, ou, ainda, por bombeamento. As estratégias educacionais fariam o papel de força, ou motor, responsável pelo movimento de conscientização e por fazer fluir a consciência daquele que a possui em maior quantidade para aquele, pessoa ou grupo, em que esta é falta ou deficiente. Nesse ponto é importante perguntar-se sobre a matéria de que é constituído esse *líquido da consciência*. [5]

Uma análise interessada dos materiais escritos sobre educação ambiental mostra que a conscientização se dá, majoritariamente, por meio de mensagens de informação restritas à órbita da legenda mestra: preserve o meio ambiente. Um tom apocalíptico manifesto na certeza de que a Natureza, e nós, estamos por um fio do final da vida no Planeta, acompanha as atuações animadas por essa fórmula de caráter exortativo. *Jogue o seu lixo no lixo, consuma alimentos orgânicos, preserve sua saúde, reduza a emissão de gás carbônico, utilize energia limpa*, são outros

tantos *gadgets* dessa educação pela consciência. E é concertado a dizeres como esses que se constituem outras tantas estratégias educacionais de caráter prático. Assim, sob o domínio dessas legendas emergem, também, aulas e demonstrações sobre reciclagem de papéis, caminhadas ecológicas e práticas elaboradas difíceis de preparar voltadas a esclarecer, por exemplo, a constituição química dos plásticos, sua classificação, princípios de polimerização e processos de produção. Sem falar das tabelas que listam o tempo de degradação de diversos materiais no meio ambiente - determinados plásticos levam até 450 anos para se degradar.

Por acaso se está querendo dizer que não se deve fazer tais trabalhos?

Não.

Onde está o problema então?

Temos agora condições de fazer aparecer a linha de problematização que interessa nesse artigo. Empenhada na circulação de slogans a conscientização faz um trabalho de emolduramento das práticas. Qualquer coisa que se faça, seja no campo discursivo seja no campo não discursivo, se remete a *palavras de ordem*, é dirigida por elas. *Preserve o meio ambiente e suas raias de comando: jogue o seu lixo no lixo, consuma alimentos orgânicos, preserve sua saúde, reduza a emissão de gás carbônico, utilize energia limpa* são dispositivos importantes cujo funcionamento não se deve subestimar quando se pensa em ações educacionais de alcance planetário como o são as atividades de educação ambiental.

Slogans, palavras de ordem, comandos é disso que se trata. Poderíamos, ainda, reuni-las sob o nome de *conteúdos de informação*. Seria essa a matéria da educação pela consciência. Algo muito mais afeito à propaganda, à ocupação do pensamento por esses conteúdos de informação. E aí a expressão *tomada de consciência* inverte o sinal, não se toma consciência de nada, é a consciência que é tomada, ocupada, disposta a uma espécie de colonização. E a imagem de vasos comunicantes, de fluxo por gravidade ou de bombeamento de consciência de alguém mais consciente para alguém menos consciente fica insuficiente, não se trata mais disso uma vez que os slogans proliferam por replicação. Seria mais apropriado falar em transferência de arquivos de uma máquina computacional a outra. Como máquinas computacionais servimos para o registro dos conteúdos de informação e nos tornamos aptos à sua transferência para outras tantas. A informação não se esgota, se replica. É um vírus, como nos lembra Burroughs. E qualquer atividade educacional que se disponha a empregá-la deve lidar com sua natureza virótica sob pena de restringir-se a atividade de propaganda. Na sociedade de controle, os humanos, incluídos, participantes, democráticos são caracterizados por oferecer sem cessar – de suas preferências, medos e recusas – dados para o controle.

Slogans têm a capacidade de instaurar um campo em que assumimos posições identitárias numa linha estendida entre o bem e o mal. Nessa linha somos sempre convocados ao papel de bons. Trata-se de uma espécie de alistamento em que a figura de mau cabe aos outros: diretores de empresas poluentes, traficantes de espécies em extinção e pessoas que jogam lixo nas ruas. Como bons,

raramente temos a oportunidade de fazer algo distinto de repetir e inculcar slogans reforçando nossa posição de agentes do bem, responsáveis por uma moral. Nessa atividade moral, toma corpo e adquire coerência nossa atuação como juízes identificadores de inocentes e culpados numa seqüência encerrada sempre por punição. Juízes dos micro-tribunais cotidianos sobre questões morais em que se destacam temas como sexo, propriedade privada, drogas... e proteção ao meio ambiente.

Como culpados não nos movimentamos até que paguemos à pena, no sistema de dívida infinita da sociedade de controle. Como inocentes empreendemos um movimento em direção à manutenção, sempre discursiva, da posição de bons contrastados com os maus. E haja discurso ou repetição de legendas que operam no sentido de uma identificação voltada à separação entre um *eu* (ou um *nós*) inocente, bom, dialógico e um *ele* (ou *eles*) culpado, mau e bancário. Tal movimento trata-se, portanto de um movimento de conservação, na medida em que nos entretêm com os fazeres próprios do tribunal: julgar, culpabilizar, inocentar, pertencer, excluir e, sempre, maquinar punições, ainda que a coisa toda apareça, nos discursos, como libertar. Na matriz tribunalística, *liberdade* é sempre coextensiva à prisão.

Voltando ao caso da garrafa PET, o movimento de forças que sentimos como indignação é o instante em que uma operação imaterial, mas incrível se dá. Trata-se da identificação do mal, na pessoa do agressor do meio ambiente e, também, o instante em que automaticamente nos situamos no lugar de juízes da situação. A satisfação que obtemos nessa posição suscitada pelos conteúdos de informação próprios da educação ambiental majoritária, nos impede de ir além de agentes morais de propaganda confundidos com educadores. Nada disso põe em pauta o fato de que, entre os tantos itens oferecidos pela propaganda, continuamos a querer coca-cola, água mineral e suco. A satisfação desse querer implica em garrafas PET. Antes das garrafas, não seria o nosso querer que deveria ser problematizado? Não estaria aí uma linha afirmativa para a educação ambiental, distinta da linha reativa que insistimos em propagar?

Tais questões nos dão a oportunidade de pôr em suspensão a positividade da educação ambiental em termos de melhoria da atuação dos educados-escolarizados que recebem aulas e fazem trabalhos escolares sobre ecologia e meio ambiente. E pode-se, daqui, dar mais um pequeno passo se considerarmos essa questão associada à evidência de que a universidade tem uma matriz militar inegociável e não problematizada até agora, o que a situa, ainda, como uma matriz do funcionamento da Guerra Fria e suas bases inextricáveis de ciência e mercado. Se considerarmos que nela o tempo todo se produz movimentos de disfarce disso através de uma crítica ao mundo a partir das torres de conhecimento chamadas disciplinas dentro das quais somos convocados, nas figuras de estudantes e pesquisadores, a executar tarefas e a propagar slogans. Bons, amantes de uma paz de slogans, enquanto o tempo de paz em que vivemos não cessa de nos preparar e dispor para a guerra.

Queremos sempre o bem.

E voltamos à frase de Estamira.

Quem manda é o bem, o mal não manda nada.
O mal não manda em nada, quem manda é o bem.

Bibliografia

CORRÊA, Guilherme C. **Educação, comunicação, anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.

DELEUZE, Gilles. Controle e Devir e Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações. T**rad. Peter Pál Pelbart, São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987.

ILLICH, Ivan. Na ilha do alfabeto. In: Illich, Ivan et alii. **Educação e Liberdade**. Trad. Nelson Canabarr, São Paulo: Imaginário, 1990.

MOURA, Maria Lacerda. **Serviço militar obrigatório para mulher?** Recuso-me! Denuncio! São Paulo: Editorial A Sementeira, no. 1, 1933.

PFEIFFER, John. **Uma visão nova da educação:** "systems analysys", ou análises de sistemas em nossas escolas e faculdades. Trad. de Leônidas H. B. Hegenberg e Octanny Silveira da Motta. São Paulo: Companhia Editora Nacional e editora da USP, 1971.

PREVE, Ana Maria.; CORRÊA, Guilherme. Ecologia de rebanho. In: PREVE, Ana Maria; CORRÊA, Guilherme. **Ambientes da ecologia**: perspectivas em política e educação. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2007, p. 205 – 220.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[3] Estamira. Marcos Prado. Brasil, 2007, DVD (120 minutos).
[4] Sobre a relação entre a Ditadura Militar, comunicação e educação no Brasil, ver: CORRÊA, Guilherme C. 2006.
[5] Sobre estratégias educacionais em educação ambiental ver: PREVE, Ana Maria; CORRÊA, Guilherme, 2007.

Por que não *infanciar* a educação ambiental? Por corpos que dancem, sintam, descubram, brinquem, imaginem com o mundo

Júlia Flecher de Andrade [1]

Resumo: Este artigo tem a intenção de pensar possibilidades outras de educação ambiental, que fujam às lógicas ocidentais dicotômicas, produtivistas, coloniais. A partir de experiências vivenciadas entre crianças, educadora, outros seres e elementos no projeto *Investigadores da natureza*, na Escola Comunitária Amantikyra, em Visconde de Mauá (Rio de Janeiro), pretende-se destacar a educação como algo que se constrói com o corpo inteiro, com os sentidos, a imaginação, a curiosidade, em relação de correspondência e cuidado com os outros seres, elementos e mundo. Neste sentido, as crianças e suas relações com os outros têm muito a ensinar. Então, por que não *infanciar* a educação ambiental?

Palavras-chave: Educação Ambiental. Infâncias. Ingold.

¿Por qué no *infanciar* la educación ambiental? Por cuerpos que bailan, sienten, descubren, juegan, imaginan con el mundo

Resumen: Este artículo se propone pensar en otras posibilidades de educación ambiental, que escapan a las lógicas occidentales dicotómicas, productivistas, coloniales. A partir de las experiencias vividas entre niños, educadora, otros seres y elementos del proyecto *Investigadores de la naturaleza*, en la Escuela Comunitaria Amantikyra, en Visconde de Mauá (Río de Janeiro), se pretende destacar la educación como algo que se construye con todo el cuerpo, con los sentidos, la imaginación, la curiosidad, en relación de *correspondencia y cuidado* (Ingold, 2020) con otros seres, elementos y el mundo. En este sentido, los niños y sus relaciones con los demás tienen mucho que enseñar. Entonces, ¿por qué no *infanciar* (Kohan; Fernandes, 2020) la educación ambiental?

Palavras clave: Educación Ambiental. Relaciones sociedade y naturaleza. Niños e naturaleza. Infancia.

[1] Universidade Federal Fluminense. Email: juliaflecher@id.uff.br

> O corpo brinca, ginga, inventa, desdiz, gargalha, abraça, grita, corre, e isso incomoda aquilo que diz ser educação, mas na verdade é catequese.
> (Luiz Rufino, 2023, p. 84)

1. Começo

Segundo dados do Censo Escolar de 2017, divulgados numa plataforma de notícias, somente 28% das Escolas Municipais brasileiras (de educação infantil) desfrutavam de parquinho e apenas 25% de áreas verdes à época[2]. Em 40% delas havia um pátio coberto e, normalmente, de concreto. Uma pesquisa mais recente, realizada pelo MapBiomas com 17.337 estabelecimentos de educação infantil e ensino fundamental (públicos e particulares) das capitais brasileiras, foi divulgada em outra plataforma esta semana. A pesquisa indicou que, em 2024, 43,5% dos estabelecimentos de educação infantil não têm área verde[3]. Com espaços majoritariamente fechados, pouco ventilados, arborizados, esverdeados, as nossas escolas, além de limitarem o contato das crianças com o que chamamos de natureza, limita onde vão, quando e como.

O fato de que os espaços educativos brasileiros são, majoritariamente, concretados e sem áreas verdes reflete um modelo de pensamento hegemônico que separa em polos distintos o que foi chamado de "sociedade" e o que foi chamado de "natureza" e também "razão" e "emoção", "homem" e "mulher", "adulto" e "criança", dentre outras dicotomias ocidentais. Pensadores como Tim Ingold (1994), Bruno Latour (2004) e Phillipe Descola (2016) afirmam que a ideia ocidental de humano (especialmente a do homem colonizador) teria sido construída justamente em contraposição ao conceito de "natureza". Dessa forma, diversas das outras dicotomias do pensamento ocidental estariam subordinadas a esta contraposição. Entretanto, observa-se que entre outras cosmologias, como as de povos indígenas, por exemplo, sequer existe a concepção de natureza como algo separado do humano (Viveiros de Castro, 2007), e as crianças também ocupam um lugar diferente entre eles, como seres que detêm saberes e autonomia (Tassinari; 2009, 2011; Tiriba e Profice; 2019).

O modelo ocidental hegemônico de pensamento, que separa "sociedade" e "natureza", se reflete mesmo nas ideias de "Educação Ambiental" e de "sustentabilidade". Como demonstram Shaula Sampaio e Leandro Guimarães (2012), desde o final no século XX, vem se configurando um cenário no mundo ocidental em torno da questão ambiental, que articula diversos âmbitos: discursos, instituições, organizações, políticas, conhecimentos, entre outros. Para tratar dessa articulação em torno da questão ambiental, que vem influenciando formas de pensar desde o final século XX, os referidos autores se apoiam na noção de *dispositivo*[4], que, através de diversos âmbitos, como a mídia, molda formas de se "pensar, perceber e sentir o mundo em dado momento" (p. 401). Sampaio e Guimarães (2012) chamam essa configuração contemporânea de um crescente cenário em torno das questões ambientais de *dispositivo da sustentabilidade*, o qual seria orientado, predominantemente, por uma lógica e discursos ocidentais capitalistas, mercantilistas, econômicos.

Tal *dispositivo* produziria, então, sujeitos/consumidores verdes, preocupados com questões ambientais, prestigiados

socialmente e fundamentais para o funcionamento do mesmo. Na produção de tais sujeitos, o principal beneficiário do *dispositivo da sustentabilidade* seria um mercado dito verde, sustentável. O ponto de Sampaio e Guimarães (2012) não é negar a existência de questões ambientais que envolvem humanos, como queimadas e degelo, nem atribuí-las ao ser humano de forma genérica. Trata-se de colocar em questão um modelo específico de desenvolvimento, a partir do qual teria se constituído, também, o campo da Educação Ambiental.

Nesse sentido, e alinhado à perspectiva defendida pelos autores, Marcos Reigota (2009) também chama a atenção para a emergência de discursos, projetos e práticas de Educação Ambiental em todo o mundo, no final do século XX, pautados na ideia de desenvolvimento econômico:

> Nos vinte anos que se passaram, entre as conferências mundiais de Estocolmo e do Rio de Janeiro, houve uma considerável mudança na noção de meio ambiente. Na primeira se pensava basicamente na relação do ser humano com a natureza; na segunda, o enfoque é pautado pela ideia de desenvolvimento econômico, dito sustentável, ideia que se consolida na Conferência de Johannesburgo. Essa mudança se fará sentir nos discursos, nos projetos e nas práticas diversas de educação ambiental que surgiram desde então em todo o mundo. Da mesma maneira, provocará reações contrárias de grupos e de educadores e educadoras ambientais, principalmente que atuam na América Latina. (Reigota, 2009, p. 29)

Entretanto, desde o final dos anos 1990, pesquisas com um viés pós-crítico, inspiradas inicialmente pelos Estudos Culturais, trazem novos olhares, perguntas, temas e conceitos ao campo da Educação Ambiental, resultando em incômodos e tensões nos espaços acadêmicos que discutem a mesma (Sampaio, 2019). Dentre estas críticas, uma das principais é em relação à noção de natureza sob a qual ela é construída, mas também em relação ao quanto este tipo de Educação Ambiental para a sustentabilidade, ligada à ideia de desenvolvimento econômico, consegue afetar e pôr em relação, de fato, educadores, educandos e o que chamamos de "natureza", de modo a produzir "consciências" e ações "ambientais".

Sampaio e Guimarães (2012) sugerem algumas pistas no intuito de instigar possibilidades de fuga do que chamam de *dispositivo da sustentabilidade*, levando a "sustentabilidade" numa direção diferente da do mercado verde. Os autores afirmam que é necessário "discutir e desmanchar aspectos já naturalizados (porque exaustivamente enunciados que integram este dispositivo)" (p. 405) e sugerem:

> Expandir, forçar, multiplicar, potencializar a vida, e as infinitas e plurais relações socioambientais tecidas por diferentes coletivos (humanos e não humanos). Nos interstícios, nas porosidades, nas frestas das linhas imperiais do mercado que insistem em colonizar, "esverdear" e planificar sustentavelmente nossas vidas; quem sabe, alocar uma Educação Ambiental que teime em criar pensamentos, imagens, práticas repletas do desejo de tornarem vivas e potentes todas as formas não monetárias de vida. (p. 406)

Diante de um planeta em tempos de colapso, no sentido de buscar possibilidades outras de educação e educação ambiental, que coloquem em relação educandos, educadores, outros seres, elementos, mundo; que potencializem estas relações e produzam "consciências" e "ações" ambientais; que fujam

às lógicas dicotômicas e mercadológicas, este trabalho tem a intenção de investigar o que emerge das relações entre crianças, educadora e o que chamamos de "natureza" na Escola Comunitária Amantikyra, em Visconde de Mauá (RJ). Algumas perguntas que moveram esta investigação foram: Estas relações fogem às lógicas dicotômicas ocidentais hegemônicas? Como? Quais pistas estas relações nos dão para linhas de fuga ao modelo hegemônico de educação e de educação ambiental ocidentais? Quais são as reverberações das com-vivências entre crianças, educadora e "natureza" nesta escola? O que essas crianças estariam aprendendo a partir delas? O que estariam aprendendo sobre o mundo, sobre esses outros seres e elementos? E sobre as relações com eles? Estariam tais experiências provocando algum tipo de sensibilidade ou "consciência" ambiental contra-hegemônica?

1.1 Notas sobre *correspondência* e *cuidado*

No sentido de buscar uma perspectiva de educação que ultrapassa a ideia de estudar sobre algo ou alguém e vai na direção do conhecimento que é construído nas relações entre os seres, elementos, mundo, invoco aqui Tim Ingold. Na contramão da concepção ocidental hegemônica de conhecimento, baseada na ideia de transmissão, que limita e encerra a vida, silencia seres e saberes, Ingold (2015) defende que o conhecimento não pode seguir um roteiro pré-estabelecido e nos convida a entender a aquisição de conhecimento como um processo que acompanha os movimentos e engajamentos que se dão entre os seres ao longo da vida. O autor chama esta forma, com a qual estes seres que habitam o mundo e tem uma postura atenciosa, respondem uns aos outros, na medida em que caminham juntos, de *correspondência* (Ingold, 2020) e é ao longo desses movimentos e engajamentos que acontecem ao longo de linhas, que se encontram entre si que se constrói, continuamente, conhecimento.

Neste sentido, para Ingold (2020), a educação se dá através de uma prática de atenção dos seres que habitam o mundo e para sustentar seu pensamento, o autor vai à etimologia da palavra "atenção" para trazer o sentido de atenção como a ação de se alongar em direção a alguma coisa; como, quando nos esforçamos para ouvir algum som que vem de longe e nos alongamos em direção a ele. Mas Ingold também traz outros significados da palavra "atenção", como:

> [...] cuidar de pessoas ou de coisas, de uma forma que é ao mesmo tempo prática e obediente; esperar, na expectativa de uma chamada ou convocação; estar presente, ou entrar em presença, como em uma ocasião; e ir junto com os outros, como na adesão ou acompanhamento. (Ingold, 2020, p. 39)

Desta forma, para o autor, atenção como ato de se alongar em direção ao outro; de estar presente; esperar; cuidar e acompanhar, é a forma como os seres se conduzem no mundo, se correspondem e adquirem conhecimento. Aqui, "cuidar" é uma dimensão ética da atenção; a capacidade de "observar, ouvir e responder" (Ingold, 2020, p. 48).

Nessa direção, Ingold (2020) afirma que a educação é um movimento de *cuidar* do mundo e dos outros seres e é necessário que seu foco esteja no processo de *correspondência* entre os seres e o mundo:

> Isso significa que se a educação é sobre cuidar do mundo em que vivemos e de seus múltiplos habitantes humanos e não humanos, então não é tanto sobre compreedê-los mas restaurá-los à presença para então atender e responder ao que eles têm a dizer. (Ingold, 2020, p. 49)

Dessa forma, incluir as crianças, os outros seres, elementos e seus saberes na educação e, principalmente, na educação ambiental é assumir um conhecimento que não trata sobre o que a cultura ocidental entende como natureza, mas que constrói conhecimento com esses outros seres, elementos, mundo, em relação. Conhecimento que emerge da *correspondência* e gera *cuidado* (Ingold, 2020). É a partir desta perspectiva que se movimentam as próximas seções.

2. Meio

Era outubro de 2022. Pensei em propor, para os encontros seguintes, investigações com alguns elementos, como água, pedra, terra. O tema dos elementos estava muito presente na turma, especialmente por causa de desenhos animados que as crianças assistiam. Além disso, no terreno da escola tinha bastante água correndo, diferentes tipos de terra e pedra. Então, nas três semanas seguintes, propus as pesquisas.

Semana 1 – águas: Na primeira semana de outubro pedi a Tangará que nos guiasse numa investigação com as águas do terreno da escola. Ele foi direto para a piscina natural, uma construção de concreto e pedras, permeada pela água do riacho que passava no terreno da escola. Lá na piscina natural fizeram algumas observações. Começaram dizendo que aquela água estava suja, pois havia lixo, que também tinha "algas marinhas" e "milhões de girinos", como disse Pula-pula. Tiê-sangue, contrariando os amigos, disse que a água era limpa e que girino não era sujeira. Ele também disse que a água faz a gente viver. Viramos para o outro lado, para observar a água do rio, onde formava-se um poço e onde sempre parávamos para descansar, nos banhar, brincar, observar. Perguntei o que observavam da água do rio e mencionaram ser transparente. A partir daí, começaram a tocá-la e a experimentá-la com o tato e com a boca, fazendo comentários sobre sua temperatura e sabor. Tiê-sangue também disse que a água "traz vida e saúde" e Pula-Pula acrescentou que água "corre e faz as coisas brotarem". Ela começou, então, a pegar os girinos com as mãos, as quais formavam uma cuia, mas Tangará chamou a sua atenção dizendo que as mães dos girinos iriam ficar preocupadas com eles. De repente, Tangará gritou: "ela é linda!!! Fica bonita quando o sol aparece". Parecia que tinha acabado de ter clareza sobre algo que já tinha observado outras vezes. Enquanto isso, passarinhos, como as noivinhas, davam rasantes na água da piscina natural e rodeavam as crianças que estavam na beira do rio. Elas, nesse momento, começaram a brincar que estavam num navio de guerra na área em que o rio formava o poço. Atiraram pedras, troncos e folhas para todo lado, como se fossem bombas. Alguém alertou: "vamos parar de jogar pedras aqui para não assustar os girinos" e, então, subiram um pouco o rio pelas pedras. Durante a brincadeira, Tangará encontrou um galho e nos disse que era o número um. Realmente parecia e eu fiquei feliz de ele levar o conteúdo de números que estávamos estudando em sala para as brincadeiras, já que durante as aulas não demonstrava muito entusiasmo.

Como em outras vezes, ele liderava a brincadeira e fez referência ao filme Fera do Mar, como já tinha feito em outra ocasião. Uma criança disse: "Ataquem o barco próximo"! "Esse barco é resistente", disse outra! "Amigo, me ajuda aqui", pediu Tangará, que precisou de ajuda para subir o barranco da margem do rio. Nesse momento, o horário do Projeto já chegava ao fim. Então, voltamos para a área do prédio escolar e, de repente, ouvimos: "uma cobra, uma cobra"! Fomos correndo para ver. As crianças maiores, que estavam na aula de Educação Física com a professora Aline, haviam encontrado um filhote de cobra jararaca, enroladinha num tronco que ficava acima de uma pedra, na área do bosque. Todos ficaram empolgados com o encontro.

Esta passagem emerge dos relatos da minha pesquisa de campo de doutorado, que pretendeu investigar como se davam as relações entre crianças, educadora e outros seres, elementos, ambientes, na Escola Comunitária Amantikyra. A pesquisa de campo foi realizada entre agosto de 2022 e setembro de 2023, com turmas do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, das quais eu também era professora. Durante o ano de 2022, o projeto aconteceu com uma turma de 4 educandos do 1º ano e durante o ano de 2023 com uma turma de 5 educandos, sendo 3 do 2º ano e 2 do 1º ano, os quais foram retratados aqui com nomes de pássaros, conforme acordado entre nós.

A pesquisa foi realizada dentro do projeto *Investigadores da natureza*, idealizado por mim e realizado semanalmente, enquanto espaço-tempo simultâneo para experimentações em educação ambiental e para a minha pesquisa científica. Escolhi um nome para o projeto que interessasse a eles e os colocassem não só como pessoas que estavam "investigando a natureza", mas como seres que também fariam parte do que o pensamento ocidental chama de natureza.

A Escola Comunitária Amantikyra se situa no Vale do Pavão, Itatiaia, na região de Visconde de Mauá, que abrange também os municípios de Resende e Bocaina de Minas. Situada na Serra da Mantiqueira, Visconde de Mauá é uma região turística que abriga grande biodiversidade, com espécies endêmicas, e várias nascentes de água importantes. A região também é refúgio de descendentes indígenas Puri e outras famílias rurais. No Vale do Pavão, onde se encontra a escola, há bastante área florestal, que tem contiguidade com áreas do Parque Nacional do Itatiaia, com o Parque Estadual da Pedra Selada e com a Área de Proteção Ambiental da Serrinha do Alambari. Dentro do terreno da escola mesmo, há inúmeros seres e elementos, contando com um pequeno bosque, trecho de ribeirão, piscina natural, jardins, gramado, horta...

Como exposto no relato de campo acima, neste recorte da pesquisa de doutorado, foi proposto que as crianças investigassem, à sua maneira, com elementos como água, pedra e terra. Para a observação de suas investigações, tomei como principal inspiração a *observação participante*, no sentido proposto por Tim Ingold (2020), além da pesquisa bibliográfica em torno do tema.

Diferentemente da noção clássica de observação participante, na qual há observador e observados, Ingold entende que "praticar a observação participante é como juntar-se à correspondência com aqueles entre os quais estudamos" (Ingold, 2020, p. 91). Para ele,

a observação participante só é antropológica quando transforma a perspectiva de todos os participantes. Para ilustrar isso, ele traz a seguinte imagem:

> Há o rio que vemos fluindo enquanto paramos nas margens. E tem o rio experimentado pelo nadador amamentando a corrente do meio do rio. A observação participante não é o mesmo que pedir que habitemos os dois rios ao mesmo tempo? (Ingold, 2020, p. 88).

Neste sentido, a observação só existe com a participação. Seguindo este fio, a observação praticada durante a pesquisa está ligada à ideia de que essa observação não exclui a minha própria participação e experiência. Além disso, tal observação participante está ligada a ideia de que ela transforma, não só a mim, como também os outros, outras, outres envolvidos.

Semana 2 – pedras: Na segunda semana de outubro, propus que investigássemos com as pedras do terreno. Assim que saímos do prédio escolar, as crianças começaram a mirar as pedras próximas ao prédio escolar e imaginar animais, a partir de seus formatos. Baleia, jacaré, sapo e outros bichos. As crianças quiseram ir ao tronco onde estava a cobra na semana anterior, onde também havia uma grande pedra, para ver se ela ainda estava lá. Nós fomos, mas ela não estava e uma das crianças comentou: "ela não poderia viver só na árvore!". Seguindo do bosque para a beira do rio, na área do poço, chamei a atenção de volta para as pedras. Perguntei o que observavam e as crianças começaram a cheirá-las. Uma disse: "tem cheiro de musgo"! Outra disse: "tem cheio de cachoeira"! Dali, passaram a lamber e continuaram: "tem gosto de terra"; tem gosto de água; gosto de "pimenta fraca"; gosto de nada; gosto de sal. Todos faziam observações, o que tornou difícil fazer as anotações. Alguém disse: "elas são lisas", mas outra criança contrariou: "essa aqui é áspera"! "Elas são frias quando está frio e quentes quando está quente". Tangará bateu uma pedra na outra e afirmou que, batendo diferentes pedras, o som emitido é diferente. Lembrei-me de uma pedra que temos na região, chamada Pedra Sonora, que quando algo é batido contra ela, emite diferentes sons. Comentei com eles sobre um conto indígena Puri, em torno da Pedra Sonora, na qual um guerreiro, gravemente ferido por um inimigo, bate na pedra para pedir ajuda ao seu grupo, que estava distante.

Como frisa Luiz Rufino (2023), o modelo de educação escolar brasileiro hegemônico tem uma relação profunda com o modelo de "sociedade" ocidental; colonizador, dicotômico e violento, que chegou no Brasil há cerca de cinco séculos e que segue se perpetuando. Modelo esse que tem como ação sistemática "o extermínio, a subalternização e o desvio de inúmeras comunidades e suas práticas de saber" (Rufino, 2023, p. 38). Para o autor, o "desenvolvimento" da colonização não se deu somente na destruição dos outros seres e planeta, mas também na destruição de "presenças, saberes, linguagens e comunidades" humanas (Rufino, 2023, p. 40).

Diante de um planeta em tempos de colapso, é necessário se pensar outras formas de com-vivência entre os seres, elementos, saberes, que não promovam a destruição das inúmeras formas de vida e seus saberes, "uma vez que a vida, as paisagens e as histórias são construídas por meio da diversidade de formas de alianças e engajamentos entre os diferentes viventes" (Almada; Venancio, 2021, p. 74).

Outras formas de educação, que incluam a todos, todas, todes. Outras formas de educação ambiental, que não estejam subordinadas à separação entre "humanos" e "natureza", à lógica do *dispositivo da sustentabilidade* (Sampaio; Guimarães, 2012), que não reproduzam, simplesmente, conteúdos descolados das relações entre os seres, elementos, mundo. Formas que reconheçam a ação dos outros que não humanos ocidentais, que façam emergir os encontros, as relações que se dão ao longo das *linhas de vida* (Ingold, 2015). Formas que produzam sensibilidades, "consciências", ações "ambientais".

No sentido de tensionar a forma como o modelo ocidental hegemônico de pensamento lida com as ditas "questões ambientais", povos indígenas apontam formas outras de relações com os seres, elementos, mundo. Ailton Krenak (2020), por exemplo, defende que "se a gente vive em um cosmos, em um vasto ambiente, onde a desigualdade é a marca principal, como que, dentro dessa desigualdade nós vamos produzir uma situação sustentável?" (Krenak, 2020, p. 9). Nesse sentido, ele reforça que a sustentabilidade diz respeito à ecologia do lugar em que se vive e nos convida a pensar um novo sentido para o termo, no qual a sustentabilidade se desenrole num âmbito coletivo, com todo o cosmos. Para isso, o pensador indígena recorre às noções de *Sumak Kausai* e/ou *Bem Viver* e vai atribuir a elas um modo de se estar no mundo que se desenrola numa *dança cósmica* (Krenak, 2020) com o cosmos, outros seres, elementos, mundo:

> O Bem Viver pode ser a difícil experiência de manter um equilíbrio entre o que nós podemos obter da vida, da natureza, e o que nós podemos devolver. É um equilíbrio, um balanço muito sensível e não é alguma coisa que a gente acessa por uma decisão pessoal. (Krenak, 2020, p. 8)

Para Krenak (2020), o ser humano que participa dessa *dança cósmica*, pode pensar junto com a Terra, ouvi-la, aprender com ela e trocar com ela. Em seu pensamento, a Terra é entendida como um organismo vivo, diferente do que acontece no pensamento ocidental hegemônico, que a separa das coisas vivas e que separa, também, os humanos dos outros seres vivos e a educação tem papel fundamental na transformação das relações que servem ao modelo ocidental, mercantilista, colonizador, excludente; Neste sentido, a forma como a educação foi pensada até agora precisa se expandir, ir além, para "ajudar a criar e construir seres humanos para essa Terra viva" (Krenak, 2020, p. 20).

Na direção de pensar junto com a terra, ouvi-la, aprender com ela e trocar com ela, ao invés de seguir silenciando o não humano-ocidental, não só os povos indígenas têm a nos ensinar: as crianças também. Na passagem dos relatos de campo aqui trazida, as crianças revelam o que emerge de suas relações com os outros seres e elementos em seus processos de investigação. Investigação essa que acontece com e através do corpo inteiro, dos sentidos, da curiosidade, da brincadeira, da imaginação, da experimentação, da observação, da criação, da movimentação; que envolvem *correspondência* e *cuidado* (Ingold, 2020).

Semana 3 - terras: Na terceira semana de outubro, propus que pesquisássemos com os diferentes tipos de terra existentes no terreno da escola. Saímos caminhando em direção à ponte de carros que levava ao bosque e, assim que a atravessamos, chegamos em

uma parte com areia e terra esbarrancada. Quando eu percebi, estavam todas as crianças pegando algum tipo de terra e levando à boca para experimentar. Na hora, fiquei surpresa e achei engraçado, mas, pensando bem, parece óbvio que fariam isso, como já haviam feito antes com água e pedras. Então, começaram a emitir seus comentários. Pula-pula disse que a areia tinha gosto de cimento. Tangará começou a nos contar como a areia da praia era feita de pedrinhas que vão diminuindo até virar um grãozinho. Neinei duvidou. Enquanto isso, Pula-pula encontrava uma concha de molusco e chamava a atenção dos amigos. Ela guardou o seu achado com cuidado, em seu bolso. Seguiram em suas investigações e alguém disse: "a terra é mole e dá para desenhar aqui". Mas, outra criança afirmou: "essa aqui é dura". "Aqui tem uma crocante!", disse uma terceira. Continuamos andando e os meninos, resolveram, então, desenhar setas, na areia, dizendo que era para não nos perdermos. Ao longo do caminho, Tangará nos contou saber como fazer tijolos, com diferentes tipos de argilas, e lembrei que, cerca de um mês antes, ele tinha guiado outras crianças numa brincadeira de construção com barro, na minha casa. Sob orientação dele, as crianças subiam e desciam o barranco do quintal com baldes trazendo água, para fazer mais lama; seus pezinhos amassavam o barro de forma frenética; pequenas paredes começavam a subir. Essa brincadeira aconteceu após sua participação em uma vivência de construção com adobe, com sua família. Seguimos andando e atravessamos, então, o rio em direção à piscina natural e eles logo quiseram subir o barranco, indo de encontro a uma pedra que ficava aos pés de uma palmeira, a qual chamavam de "trono do rei". Nesse lugar, costumavam fazer brincadeiras nas quais eram reis, rainhas, soldados. Tangará dava saltos impressionantes ao caminhar sobre pedras, no rio e no barranco. Lá em cima, Pula-pula cutucou um formigueiro e Tangará, quando viu, mesmo tendo feito isso outras vezes, chamou a sua atenção, dizendo que não era certo "incomodar as formigas".

3. Começo

Quando as crianças experimentam terra, pedra e água com os olhos, o tato, a boca, o nariz e descobrem diferentes características e sensações; brincam de estarem num navio de guerra e atiram pedras, troncos e folhas; cuidam para não assustar os girinos e as formigas; imaginam animais com as pedras; vão em busca e descobrem coisas, como o som que sai das pedras, quando chocadas uma na outra; guardam elementos que encontram; compartilham suas percepções e conhecimentos; se movimentam habilmente pelo terreno, entre pedras, água e outros seres; estão configurando uma dança cósmica com os outros, com o mundo.

Gandhy Piorsky (2016) chama a habilidade das crianças de alcançar o mundo, vivenciá-lo, conhecê-lo, com o corpo inteiro, de *tatilidade*. Uma habilidade de quem tem "olhos nas mãos" (Piorsky, 2016, p. 101), mas que também se desdobra no cheirar, ouvir, olhar, saborear. Neste sentido, a *tatilidade* é um poderoso "recurso imaginador" (Ibid.), através do qual a criança vê, ouve e empenha diálogos com os materiais.

Para Gilka Girardello (2011), todos os sentidos podem despertar a emoção imaginativa e, dessa forma, a imaginação também é um modo de sentir além. Ao imaginar brincadeiras

de navios de guerra no rio, utilizando pedras, troncos e folhas, entre girinos e outros seres e elementos, as crianças estreitam suas relações com esses não humanos. Neste sentido, com a imaginação, as crianças veem além, entreveem, intensificando a experiência do olhar e vice-versa, aprofundando seus conhecimentos sobre e com os outros. Dessa forma, como afirma a autora, a imaginação tem papel crucial no desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo da criança.

Mas por que os espaços educativos brasileiros e seus conteúdos de aprendizagem guardam tão pouco espaço-tempo para o corpo, a imaginação, os sentidos, a curiosidade, as relações entre seres, elementos, mundo? Como fazer educação ambiental nas escolas, tão esvaziadas dessas presenças não humanas? Por que atividades de educação ambiental, mesmo que ao ar livre, também guardam tão pouco lugar para eles? Como fazer uma educação ambiental que não seja descolada do corpo, dos sentidos, da curiosidade, da imaginação, das relações?

As crianças, na passagem trazida, revelam como suas relações com os outros seres, elementos, mundo, acontecem através de uma *prática de atenção* (Ingold, 2020), com o corpo inteiro, os sentidos, a curiosidade, a brincadeira, a imaginação, a experimentação, a observação, a criação, a movimentação, num processo contínuo de *correspondência* (Ibid.), de *dança cósmica* (Krenak, 2020). Aprendendo e ensinando.

E se as crianças têm muito a nos ensinar sobre como dançar, estar em correspondência, cuidar e aprender com os outros seres, elementos, mundo, por que não *infanciar* (Kohan; Fernandes, 2020) a educação ambiental para produzir relações mais potentes e cuidadosas? Evoco aqui a proposta de “infanciar a educação” de Walter Kohan e Rosana Fernandes (2020), a fim de

> Estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis que se ramificam, se esparramam por todos lados e traçam cenas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. (p. 8)

Neste sentido, infância não se refere a uma fase cronológica da existência humana, mas uma abertura que dá espaço às potencias do infantil, à curiosidade, à inquietação, ao gosto de perguntar, ao querer sonhar, ao desejo de crescer, criar e transformar (Kohan; Fernandes, 2020), tão necessários para que emerjam novas formas de se dançar e aprender com o cosmos.

Bibliografia

ALMADA, Emmanuel; VENANCIO, Bruno. Pode a natureza falar? Perspectivas para uma educação ambiental multiespécie. **Revista Interdisciplinar Sulear**, ano 04, número 9 – abril/2021.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. São Paulo: Editora 34, 2016

FAJARDO, Vanessa. Maioria das pré-escolas públicas não tem parquinho, área verde e pátio coberto. **G1 Globo**, 15 de nov. de 2018. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/11/15/maioria-das-pre-escolas-publicas-nao-tem-parquinho-area-verde-e-patio-coberto.ghtml. Acesso em 27/11/2024.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.

INGOLD, Tim. Humanidade e Animalidade. **Companion Encyclopedia of Anthropology**, Londres, Routledge, 1994.

_____. **Estar Vivo: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Editora vozes, 2020.

INSTITUTO ALANA. *Pesquisa: Verde nas Escolas*. 2023. Disponível em: https://alana.org.br/pesquisa-verde-nas-escolas/. Acesso em: 27 nov. 2024.

KOHAN, Walter; FERNANDES, Rosana. Tempos da infância: entre um poeta, um filósofo, um educador. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, e236273, 2020.

KRENAK, Ailton. **Caminhos para a cultura do bem viver**. 2020. Disponível em: https://cdn.biodiversidadla.org/content/download/172583/1270064/file/Caminhos%20para%20a%20cultura%20do%20Bem%20Viver.pdf. Acesso em: 01/12/2023.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza - Como fazer ciência na democracia**. Tradução de Carlos Aurélio Mota de Souza. Bauru: Edusc, 2004.

PIORSKY, Ghandy. **Brinquedos de chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.

RUFINO, Luiz. **Ponta-cabeça: educação, jogo de corpo e outras mandingas**. Rio de Janeiro: Mórula editorial, 2023.

SAMPAIO, Shaula. Educação Ambiental e Estudos Culturais: entre rasuras e novos radicalismos. **Educ. Real**, Porto Alegre, 2019.

SAMPAIO, Shaula; GUIMARÃES, Leandro. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, 395-409, maio/ago, 2012.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola. **33º Encontro Anual da Anpocs**, 26 a 30 de outubro de 2009.

_____. O que as crianças têm a ensinar a seus professores? **Antropologia em primeira mão**, 2011.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A Natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. Encontro Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro. **Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica**, Manaus, 2007. Disponível em: https://docplayer.com.br/7499345-A-natureza-em-pessoa-sobre-outras-praticas-de-conhecimento.html. Acesso em: 09/08/2021.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[2] Disponível em: Maioria das pré-escolas públicas não tem parquinho, área verde e pátio coberto | Educação | G1 (globo.com). Acesso em: 25/09/2024.
[3] Disponível em: Pesquisa inédita sobre áreas verdes e risco climático nas escolas. Acesso em: 27/11/2024
[4] Ver na referência, página 398.

Pedagogia da teia: arte e educação como emaranhado afetivo

Daniela Cassinelli [1] e Isabel Carneiro [2]

Resumo: O presente artigo tem por objetivo questionar as narrativas antropocêntricas, assim como o próprio termo Antropoceno, em direção a proposições que considerem a trama da vida multiespécie. A partir disso, apresentamos a proposição artístico-pedagógica *TE/IA - Tramas Envolventes/Insurgências Aracnianas*, que convoca agentes humanos e mais-que-humanos a cocriar uma teia em torno de algumas árvores, situadas em diferentes territórios, materializando um campo vibrátil (Rolnik, 1989). A proposição em questão nos faz compreender arte e educação como instâncias inseparáveis, enquanto práticas de produção de experiências comunais. Nesse sentido, artistas e professores passam a assumir a postura de mediadores. Inspirada nas aranhas e suas incríveis teias, propõe-se, em seguida, uma pedagogia da teia, ou seja, uma pedagogia mais-que-humana que reverencie as relações de reciprocidade vital com os seres com quem estamos emaranhados.

Palavras-chave: Teia. Pedagogia. Arte. Proposição artístico-pedagógica.

Pedagogy of the web: art/education as affectionate entanglement

Abstract: This article aims to question anthropocentric narratives, as well as the term Anthropocene itself, towards propositions that consider the web of multispecies life. Based on this, we present the artistic-pedagogical proposition *TE/IA - Tramas Envolventes/Insurgências Aracnianas*, which calls on human and more-than-human agents to co-create a web around trees, located in different territories, materializing a vibrating field (Rolnik, 1989). The proposition in question makes us understand art and education as inseparable instances, as practices of production of communal experiences. In this sense, artists and teachers begin to assume the role of mediators. Inspired by spiders and their incredible webs, we then propose a pedagogy of the web, that is, a more-than-human pedagogy that reveres the relationships of vital reciprocity with the beings with whom we are entangled.

Keywords: Spider-web. Pedagogy. Art. Artistic-pedagogical proposition.

[1] Graduada em Artes Visuais (bacharel/licenciatura) na UERJ. Professora da rede pública e privada de educação básica fluminense. Email: danielabcassinelli@gmail.com

[2] Doutora em Artes pelo PPGAV-EBA-UFRJ. Professora adjunta Instituto de Artes da UERJ. Professora da linha arte, sujeito, cidade do Programa de pós-graduação em Artes da UERJ. Email: bebelcarneirogm@gmail.com

Introdução

Vivemos em uma época de incontestáveis mudanças e desafios. Não à toa o irreversível impacto da atividade humana no planeta, pelo menos desde a Revolução Industrial, levou cientistas a conceber um nome para caracterizar uma nova era geológica, a qual estaríamos perigosamente adentrando: o Antropoceno [3]. No entanto, será que eleger o *antropos*, isto é, o humano, como o centro desta nova era, aquele que gerou o problema e que deve agora "salvar" o planeta, não é apenas reforçar o problema?

A cientista e professora Robin Kimmerer (2021, s/p) aponta: "É claro que é inegável que a espécie humana causou grandes perturbações — na verdade, de proporções geológicas. Mas declarar a Era do Antropoceno cheira à terrível arrogância que nos colocou nessa situação". É preciso, pois, pensar quais palavras e narrativas estamos nos valendo para contar essa história. Como reflete Donna Haraway (2016a, p.140): "O que importa é que narrativas contam narrativas, e que conceitos pensam conceitos".

Nesse sentido, Haraway propõe um termo alternativo para pensar o tempo que estamos vivendo e sua complexidade: o Chthuluceno, nome inspirado na aranha *Pimoa Cthulhu* e sua miríade de tentáculos. Ela diz:

> Ao contrário dos dramas dominantes do discurso do Antropoceno (...), os seres humanos não são os únicos atores importantes no Chthuluceno, com todos os outros seres capazes de simplesmente reagir. A ordem é retramada: os seres humanos são com e da Terra, e os poderes bióticos e abióticos desta Terra são a história principal. (Haraway, 2016b, p.55, tradução livre)

Ailton Krenak corrobora: "Acontece que, nas narrativas de mundo onde só o humano age, essa centralidade silencia todas as outras presenças" (Krenak, 2022, p.37). Ou como afirma Anna Tsing (2015, p.184): "O excepcionalismo humano nos cega". Ao nos convencermos da ideia de que o ser humano é uma espécie excepcional e superior às demais – ideia essa sustentada pelo projeto de mundo moderno-colonial –, nos tornamos incapazes de perceber o tecido multiespécie que nos constitui e do qual somos parte. Esquecemos, em nossa cegueira, que "os organismos estão situados dentro de profundas, e emaranhadas, histórias" (Dooren; Kirksey; e Münster, 2016, p.41).

Em contraposição ao silenciamento gerado pelas narrativas antropocêntricas, nos resta refletir: como podemos pensar-com a diversidade de seres com que estamos emaranhados, e com ela nos engajar de forma sensível? Como podemos nos atentar para as histórias multiespécies, que tramam a teia da vida, e "cultivar mundos de florescimento mútuo" (Dooren; Kirksey; e Münster, 2016, p.52)?

TE/IA – *Tramas Envolventes/ Insurgências Aracnianas*: uma proposição artístico-pedagógica

As questões anteriores instigam a proposição artístico-pedagógica denominada *TE/IA – Tramas Envolventes/Insurgências Aracnianas*. Este título extenso procura desdobrar os sentidos poéticos e políticos da proposição, de modo que diz respeito às tramas que nos envolvem e nos convocam à responsabilidade, ou seja, à nossa habilidade de responder sensivelmente. Ao mesmo tempo, alude a uma espécie de levante poético inspirado

nas forças aracnianas, no sentido proposto por Fernand Deligny (2015, p.65): “o que o aracniano nos ensina é que não se trata, para a aranha, de querer, por meio da tessitura de sua teia, ter moscas: é tramar que importa”.

TE/IA nos convoca a tramar-com árvores situadas em diversos contextos – o trabalho já foi realizado no Campo de Santana, no Departamento de Letras da UFRJ (Figura 1), no CIEP Presidente Agostinho Neto, na Ecovila Terra Una (Figura 2), na Praça Emilinha Borba e na Escola Municipal Manoel Cícero – e com a multiplicidade de seres ali emaranhados. A partir da experiência de enredar-se às árvores, através de novelos disponibilizados para os participantes, propõe-se a materialização de sentidos vividos, por meio da coleta de fragmentos do ambiente e da palavra escrita, agregados à teia que vai se construindo entre as árvores.

O roteiro, como uma linha guia para a partitura que se escreve com as linhas fluidas dos corpos participantes, é composto, geralmente, por três momentos: coleta, trama e palavrar. Na coleta, somos levados a exercitar a errância e a escuta ao local e seus trajetos, selecionando fragmentos que nos saltem ao olhar (folhas, galhos, sementes, etc.). Na trama, geralmente a partir da interseção entre três ou mais árvores, a teia se tece através da colaboração de diversas mãos, conduzidas pelo labirinto verde. No entrecruzar de linhas e fragmentos, sugere-se a sobreposição da palavra. No palavrar, somos convidados a inventar com as palavras um vocabulário que emerge da experiência e é acoplado aos fragmentos coletados e às linhas da trama. As palavras gerando uma teia complexa de significações. Palavras as quais se ligam a outras palavras e formam pequenos núcleos conceituais, mapas e teias.



Figura 1 - TE/IA no Departamento de Letras da UFRJ, 2022. Fonte: Acervo pessoal.



Figura 2 - TE/IA na Residência Terra Una, 2023. Fonte: Acervo pessoal.

A principal ideia do palavrar seria tentar reunir e "criar uma relação entre todas as coisas do mundo", como num sonho dadaísta de Schwitters. Cada vez que o trabalho se realiza surge uma constelação diferente de fragmentos e palavras que canalizam as vibrações daquele determinado lugar, daquelas pessoas, naquele momento. Acontece, durante a proposição, um encontro de mundos que se envolvem e se entrecruzam. Eis uma possível definição de arte e de educação: um encontro de mundos que se envolvem e se entrecruzam. Mundos que são chamados a se perceberem, a se imbricarem, a compor um emaranhado afetivo.

Na medida em que a teia vai se tramando, uma zona de vibração se materializa. A teia da aranha constitui a zona de vibração através da qual ela capta os movimentos do mundo. Longe de ser um apetrecho localizado fora do seu corpo, a teia, pelo contrário, é o seu corpo, sua mente – como mostram as recentes pesquisas do biólogo Hilton Japyassú (Hemerly; Almeida, 2017) – seu modo de estar no mundo, e seus fios "são as linhas ao longo das quais a aranha vive, e conduzem sua percepção e ação no mundo" (Ingold, 2012, p.40). Assim também somos dotados de um corpo vibrátil, como pensou Suely Rolnik, "que permite-nos apreender o mundo em sua condição de campo de forças que nos afetam e se fazem presentes em nosso corpo sob a forma de sensações" (Rolnik, 2007, p.105).

Podemos mapear essas sensações, ao modo de uma cartografia, traçando as linhas que captamos no ambiente com nosso corpo vibrátil. Na verdade, aquilo "que costumamos chamar de "ambiente" reaparece (...) como um imenso emaranhado de linhas" (Ingold, 2012, p.39). Linhas de vida que se envolvem e se entrecruzam. O cartógrafo, segundo Rolnik, é aquele que "deixa seu corpo vibrar todas as frequências possíveis e fica inventando posições a partir das quais essas vibrações encontrem sons, canais de passagem, caronas para a *existencialização*" (Rolnik, 1989, p.68). Um desses canais de passagem é a linguagem. Isso porque "a linguagem, para o cartógrafo, (...) é, em si mesma, criação de mundos" (Rolnik, 1989, p.67).

Em *TE/IA*, as palavras, em sua materialidade vibrátil, brotam do encontro com uma folha, com uma casca de árvore, com os fios retesados da trama, com as linhas de vida de cada participante – incluindo árvores, insetos, humanos e mais-que-humanos. Assim como na poesia, a palavra é mobilizada como invenção, jogo, possibilidade infinitamente desdobrável. Como disse sabiamente Manoel de Barros, poeta das miudezas: "Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria" (Barros, 1996, p.71).

Elevar a palavra ao grau de brinquedo exige abertura ao despropósito. Em uma cultura movida pela utilidade e pelo propósito, exercitar o despropósito é um ato de resistência, ao menos no mundo adulto. Para as crianças, esse é o princípio mesmo da brincadeira. As crianças nos ensinam a "estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente" (Benjamin, 2002, p.104) – nota-se que a "incoerência está no fato de que coisas díspares (de matéria, forma, origem) são organizadas dentro de um mesmo conjunto" (Almeida, 2012, p.77). Exímias coletoras e colecionadoras, as crianças recolhem coisas que, muitas vezes, passariam despercebidas ou seriam descartadas pelos adultos, estabelecendo relações entre os

fragmentos do mundo que apreendem e refazem continuamente. A curiosidade pelo chão, a atentividade aos espaços onde transitamos e a possibilidade de inventar novas e incoerentes relações com os materiais (incluindo a palavra) é o que se busca re-ativar em *TE/IA*.

Essa possibilidade de inventar relações com os materiais é uma atividade essencial para que, não apenas a criança, mas o sujeito crie e signifique seu mundo, visto que "o jogo habilita à recriação da realidade através de sistemas simbólicos" (Fortuna, 2018, p.55). Na proposição *TE/IA*, as pessoas são chamadas a exercitar esse devir brincante, tramando inusitadas relações e significações a partir da experiência vivida.

A tecitura da coletividade no espaço cotidiano é também um aspecto crucial para a compreensão do trabalho. Através da proposição, estabelece-se o que Lygia Pape chamou de espaço imantado, isto é, um espaço que por um determinado período exerce um poder de atração em meio à trama urbana. A artista, em suas andanças de carro pela cidade, diz que foi "percebendo um tipo novo de relação com o espaço urbano, assim como se eu fosse uma espécie de aranha tecendo o espaço, (...) como se passássemos a ter uma visão aérea da cidade e ela fosse uma imensa teia, um enorme emaranhado" (Pape *apud* Brett, 2000, p.310). Ela continua dizendo que o termo espaços imantados se deve a essa trama constituir "uma coisa viva, como se eu fosse caminhando ali dentro a puxar um fio que se trançasse e se envolvesse ao infinito" (Pape *apud* Brett, 2000, p.310).

Puxando os fios da trama urbana, Lygia Pape cria intervenções que alteram sutilmente o movimento cotidiano da cidade, tal como na obra *Divisor* (Figura 3), realizada pela primeira vez em 1968, no auge da repressão da ditadura militar. Nessa primeira ativação da obra, um grupo de crianças veste um enorme pano branco, somente com as cabeças para fora do tecido, e caminha como um grande corpo coletivo. A ação é ao mesmo tempo lúdica e política, anunciando pelas ruas a potência da coletividade.



Figura 3. Divisor, Lygia Pape, 1968. Fonte: ArteVersa.

Duas obras contemporâneas que também intervêm na trama urbana, unindo arte e educação, são o *Projeto REDE* (Figura 4), de João Modé, e *Urdidura flutuante* (Figura 5), de Mateus A. Krustx. *REDE* trata-se de um projeto itinerante que propõe a criação colaborativa de uma trama composta por fios de diversas materialidades. A ideia da rede, segundo Modé, pode ser associada à internet, no entanto, o "fato de a rede ser construída manualmente faz com que as pessoas se encontrem e conversem enquanto fazem. É o espaço do fazer comunitário" (FAPERJ, 2003, s/p). *Urdidura flutuante* também é uma obra itinerante, onde Krustx abre um tecido com diversos objetos, denominados pelo artista como *automitológicos*, e se dispõe a tramar

conversas e proposições com os transeuntes que se aproximam, movidos pela curiosidade. Conforme relata o artista: “Durante a ação, permaneço à disposição para tecer relações com quem passa, enquanto performo sou mediador da minha própria performance” (Krustx, 2024, p.139).



Figura 4 - Projeto Rede. Fonte: A Gentil Carioca.



Figura 5 - Urdidura flutuante na Praça Emilinha Borba (RJ), 2023. Fonte: Acervo pessoal.

O que estas intervenções têm em comum, além de serem realizadas no espaço urbano de maneira colaborativa, é que nelas os artistas saem da postura de autores para a postura de mediadores. Esse salto na produção artística, que se evidencia a partir dos anos 60-70, acompanha um interesse cada vez maior pelo caráter dialógico e pedagógico da arte, compreendendo arte e educação como instâncias inseparáveis. Em outras palavras: “a arte como um processo educativo e, por consequência, a educação como uma atividade artística e transformadora” (Honorato, 2008, p.77).

Por um lado, o diálogo com a educação passa a se colocar desde a criação do artista até a sua interação com o público. Por outro, no campo da formação e atuação docente, essa relação também se intensifica a partir do entendimento da prática educativa como fundamentalmente criadora. A docência, quando compreendida como experimentação e cocriação, não se distingue com clareza da arte, entendida, por sua vez, “como uma metodologia cognitiva compartilhada e comunal” (Camnitzer, 2023, p.34). Nessa perspectiva, em que arte e educação estão reciprocamente imbricadas, podemos pensar a ação artística e pedagógica enquanto mediação, isto é, enquanto criação de um espaço entre, que possibilita a partilha e a construção de comunidade.

Assim, não apenas artistas passam a assumir, na contemporaneidade, uma postura de mediadores, como também professores. Buscando desconstruir a posição de autoridade e romper a distância enunciativa entre professores e estudantes, a prática pedagógica como mediação permite a criação de um espaço dialógico, estimulante e criativo em

sala de aula, contribuindo para uma comunidade pedagógica fortalecida. Como afirma bell hooks, a "visão constante da sala de aula como um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver um esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado" (hooks, 2017, p.18).

Em minhas vivências com a proposição *TE/IA* no ambiente escolar (Figuras 6 e 7), por exemplo, instigo outras possibilidades de experimentar a sala de aula, em que não apenas nos deslocamos das quatro paredes e ocupamos outros espaços de convivência na escola, como também deslocamos as relações tradicionalmente estabelecidas entre professora-estudantes. Durante o processo, como artista-professora-mediadora, não me coloco num patamar superior e distanciado, como aquela que dá instruções e espera resultados, mas participo junto com os estudantes, cocriando uma trama de relações que materializa o encontro de mundos diversos. Nesse sentido, parto de uma lógica contrária ao ideal neoliberal de produtividade reproduzido com frequência no sistema escolar, que cobra resultados ignorando os processos.



Figura 6 - TE/IA no CIEP Presidente Agostinho Neto, 2022. Fonte: Acervo pessoal.



Figura 7 - TE/IA no CIEP Presidente Agostinho Neto, 2022. Fonte: Acervo pessoal.

É a partir dos processos que a educação como prática da liberdade, como pensaram Paulo Freire (2021) e bell hooks (2017), pode ser exercitada. Essa liberdade, contudo, nem sempre é facilmente experimentada, pois o próprio sistema escolar vai, ao longo do tempo, tolindo e moldando as subjetividades, a partir da conformação às normas e à disciplina escolar, reproduzindo, ainda hoje, muitos aspectos do que Foucault (1999) analisa como modelo disciplinar de sociedade. É por isso que foi mais fácil realizar a proposta nos níveis iniciais do ensino, quando as crianças ainda não estão tão "formatadas" e experimentam em suas brincadeiras um alto grau de liberdade, ao passo que na adolescência já se sentem menos dispostos à experimentação e a propostas que soam muito diferentes do que já absorveram como modelo.

No entanto, quando os adolescentes se permitem embarcar na proposta, mesmo com estranhamento e inquietação, nota-se como seu conhecimento se expande. Um aluno do sétimo ano da Escola Municipal Manoel Cícero, por exemplo, sinalizou, ao final da dinâmica, como antes ele achava que arte era apenas desenho e pintura, mas passou a compreender que não somente. Frisei, então, que arte pode ser uma maneira de nos relacionamos com o mundo. Pode ser um modo de tecer relações com o espaço e uns com os outros. Pode ser uma maneira de mobilizar o corpo vibrátil, redimensionando os conhecimentos sobre nós mesmos e sobre o que nos envolve.

Por uma pedagogia da teia

Diante das questões levantadas até aqui, proponho pensarmos, então, em uma pedagogia da teia. O que significa eleger a imagem da teia como elemento central para se pensar uma pedagogia? Gostaria de evocar uma história para nos guiar nessa proposição teórica. Essa é uma breve interpretação literária do mito da Avó-aranha, figura responsável pela criação do mundo segundo o povo Hopi, nativo das terras que hoje consideramos como Estados Unidos.

> *Antes do início, havia uma aranha. Uma aranha ou uma mulher mais velha que o tempo. Avó-aranha lhe chamam. Em sua caverna, ela fiava pacientemente uma teia de fios multicolores. Com fios prateados, criava as constelações no céu, com fios dourados, fazia refletir a luz do sol. Com fios vermelhos, fazia o sangue correr nas veias dos animais, com fios verdes, fazia a seiva fluir no caule das plantas. Assim ela foi tecendo o mundo, dando vida às coisas pequenas e grandes, ligando tudo em sua enorme e colorida teia.*

A imagem da teia surge aqui como arquétipo da interconectividade entre todos os seres. Em seu trabalho cósmico, a aranha urde a teia da vida, onde até mesmo o que não podemos ver está imbricado com nossa existência terrena. Como seres da Terra, ou terranos conforme propõe Bruno Latour (2020), somos todos uma faceta da vida, com seus fios diversos e multicolores, "cada um de nossos corpos uma porção limitada e infinita da história da Terra" (Coccia, 2020, p.27). Reconhecer a ligação ancestral que nos mantém atados a uma mesma teia, compartilhando o mesmo sopro, é reverenciar a força vital que nos anima.

Em tempos de crises e catástrofes, permeados por medos apocalípticos, é urgente resgatar essa sabedoria, que os povos indígenas continuam a guardar no âmago de

suas histórias e percepções de mundo, e que alguns cientistas recentemente se puseram a defender, contrapondo-se à objetificação da natureza produzida historicamente pela ciência moderna. Essa objetificação data do período conhecido como Revolução Científica, entre os séculos XVI e XVII, em que o mundo europeu viveu uma grande mudança de paradigma, que reverbera até os dias atuais. Foi a partir desse momento que a natureza passou a ser entendida como um conjunto de partes cujo funcionamento pode ser racionalmente explicado, esvaziada, portanto, daquela força que anima e integra todos os seres. Em linhas gerais, a "noção de um universo orgânico, vivo e espiritual foi substituída pela noção do mundo como se ele fosse uma máquina, e a máquina do mundo converteu-se na metáfora dominante da era moderna" (Capra, 2002, p.49).

Em um movimento de resgate da percepção do mundo como um sistema orgânico e vivo, a hipótese de Gaia, proposta pelo químico James Lovelock e pela bióloga Lynn Margulis, defende que até mesmo a atmosfera, antes vista como um dado meramente físico e químico, é fruto da atividade dos seres que habitam o planeta. Lovelock afirma, questionando a noção de "adaptação", que

> o ar que respiramos, os oceanos e as rochas são produtos diretos de organismos vivos ou foram massivamente modificados por sua presença. De forma alguma os organismos simplesmente "se adaptam" a um mundo morto determinado apenas pela física e pela química. Eles vivem com um mundo que é a respiração e os ossos de seus ancestrais e que eles agora sustentam. (Lovelock, 1989, s/p, tradução livre)

Essa mudança – da noção de um mundo morto, mero pano de fundo para a ação dos seres vivos, para a de um mundo vivo, animado pela constante atividade dos organismos – permite a "introdução de novos personagens invisíveis, capazes de reverter a ordem e a hierarquia dos agentes" (Latour, 2020, p.155). Vimos isso mais claramente com a emergência da pandemia do Covid-19, quando um vírus foi capaz de virar o mundo de ponta cabeça, deixando os humanos sem ar diante de sua aterradora agência.

Embasbacados diante da súbita visão que rompeu a cegueira do excepcionalismo humano, parecemos finalmente enxergar, ao menos por um momento, não sem reações de pavor e incredulidade, a poderosa e profusa agência dos organismos com que partilhamos nossa existência terrena. Pois não só o ar que respiramos é produto da ação dos seres vivos, como buscou demonstrar Lovelock, como o nosso próprio corpo é um amálgama de milhares de outros corpos microscópicos que, se ameaçam, também possibilitam a vida, visto que "temos o que os biólogos chamam de holobiontes, a coleção de entidades tomadas em conjunto na sua relacionalidade que constroem uma entidade boa o suficiente para sobreviver o dia" (Haraway *apud* Lagrou, 2020, s/p.). Sob esse ponto de vista, somos uma multitude de organismos cuja vida depende de uma íntima relação.

A teia da vida é, pois, um princípio de reciprocidade vital. É esse princípio que quero evocar enquanto elemento fundamental para uma pedagogia da teia. Isso porque, como afirma Ailton Krenak, a "presença dos outros seres não apenas se soma à paisagem do lugar que habito, como modifica o mundo. Essa potência de se perceber pertencendo a

um todo e podendo modificar o mundo poderia ser uma boa ideia de educação" (Krenak, 2022, p.103).

No entanto, o humano "como métrica de uma conjunção entre o branco, homem, cristão, obcecado pelo consumo e acúmulo esqueceu que é natureza. Se blindou de civilização a ponto de esquecer que é somente mais uma manifestação do vivo integrado a um amplo e complexo organismo" (Simas e Rufino, 2020, p.9/10). Mas, ainda que sejamos herdeiros dessa mentalidade moderno-colonial, esquecendo muitas vezes de nos perceber como pertencentes ao todo, jamais deixamos de fazer parte de uma trama de interrelações recíprocas. Atentar-se a isso é "compreender as ecologias como teias vivas de relações através e entre espécies cujos destinos estão intimamente ligados uns aos outros em padrões de coevolução, de florescimento, e de colapso. Teias/aranhas são tanto modelo quanto metáfora nessa tarefa" (Aracnophilia, s/a, s/p).

Por isso, diante do esgotamento que o sistema capitalista vem produzindo no planeta, "capturando em suas engrenagens até as mais resistentes minorias humanas e não humanas, que tentam sobreviver em suas margens" (LAGROU, 2020, s/p), é urgente reconstituir a teia da vida. Como coloca Cristine Takuá:

> A grande teia que envolve a vida, essa grande interação de relação entre os seres animais e vegetais, ela foi totalmente desestruturada. Os seres humanos romperam todas as formas de interações dessa teia. Como agora tecer e pegar o fio dessa meada que se perdeu é um compromisso urgente de nós todos. (Takuá, 2020, p.5)

Uma pedagogia da teia se pauta, portanto, em uma educação que reconheça e honre as relações de reciprocidade que podemos tecer com os seres a nossa volta. Trata-se de uma pedagogia mais-que-humana, que, atenta às diversas formas de ser e de comunicar, se permite aprender com a pluralidade pulsante de vida. Uma pedagogia que, por fim, compreende a "educação como radical da vida, como experiência corporificada do ser e de suas práticas de saber" (Rufino, 2021, p.11). Uma tal pedagogia parte do princípio de que todo ser pode ser um mestre, do menor besouro à árvore anciã, na medida em que seus modos de vida comunicam sabedorias específicas, basta estarmos atentos.

Conclusão

A partir do questionamento acerca das narrativas que envolvem nosso tempo, concluímos que "histórias apenas humanas não servirão a ninguém em uma época modelada pelo agravamento e fortalecimento mútuo de processos de destruição biosocial" (Dooren; Kirksey; e Münster, 2016, p.41). Ao contrário, faz-se urgente refletir acerca dos modos como podemos responder sensivelmente à multiplicidade de vida com a qual estamos enredados.

Assim surge o trabalho *TE/IA - Tramas Envolventes/Insurgências Aracnianas,* uma proposição artístico-pedagógica de cocriação de teias colaborativas no espaço urbano, através daquilo que captamos com nosso *corpo vibrátil* (Rolnik, 1989). Ao longo da proposição, somos convidados a tecer-com as árvores, tramando novas e inusitadas relações com materiais e palavras, como fazem as crianças em suas brincadeiras.

A experiência vivida em *TE/IA* sugere um imbricamento entre arte e educação, na medida em que ambas são compreendidas como mediação e produção de comunidade. Nessa perspectiva, artistas e professores passam a assumir a postura de mediadores, ou seja, agentes que possibilitam a partilha de saberes e vivências. Tanto arte, quanto educação - ou *arteducação*, palavra inventada para dar conta da indissociabilidade entre os termos - podem ser pensadas, então, como um encontro de mundos capaz de gerar um emaranhado afetivo.

Puxando os fios dessa reflexão, chegamos à metáfora da teia, usada por Lygia Pape para elaborar o conceito de espaços imantados (Brett, 2000). O arquétipo da teia/aranha, presente em diversas mitologias, das quais evocamos a da Avó-aranha, nos leva a propor uma pedagogia da teia. Uma pedagogia que reconheça e reverencie a interconexão entre todos os seres, abrindo-se para aprender com a pluralidade de vida que coabita o planeta. Uma pedagogia mais-que-humana.

Por fim, convido quem chegou até aqui a abrir os sentidos, mobilizar o corpo vibrátil e permitir-se colher ensinamentos com os seres diversos com os quais convive e coabita: um gato, uma barata, uma planta, uma aranha e sua mágica teia. Que assim possamos cocriar teias de florescimento mútuo!

Bibliografia

ALMEIDA, Adris André de. "Poesia para ser séria tem que alcançar o grau de brinquedo": Manoel de Barros e o jogo das coisas jogadas. **Outra travessia**, n. 13, 2012, p. 75-88. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2012n13p75 Acesso em: 3 set. 2024.

ARACNOMYTHOLOGIES. **Aracnophilia**. Disponível em: https://arachnophilia.net/arachnomythologies/ Acesso em: 3 set. 2024.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BRETT, Guy. A lógica da teia. In: PAPE, Lygia. **Gávea de Tocaia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2000, p. 304-14.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 2002.

COCCIA, Emanuele. **Metamorfoses**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; e PEREIRA, Nilton Mullet. **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 47-71. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179315/001069216.pdf?sequence=1 Acesso em: 3 set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 70ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HARAWAY, Donna. **Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno**: fazendo parentes. ClimaCom 3, no. 5, 2016a, p. 139-146. Disponível em: http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/antropoceno-capitaloceno-plantationoceno-chthuluceno-fazendo-parentes/ Acesso em: 3 set. 2024.

HARAWAY, Donna. Tentacular Thinking. In: **Staying with the Trouble**. Duke University Press, 2016b, p.173-196. Disponível em: https://law.unimelb.edu.au/__data/assets/pdf_file/0004/3118261/11-Haraway,-Donna,-Tentacular-Thinking.pdf Acesso em: 3 set. 2024.

HEMERLY, Giovanna; ALMEIDA, Rebeca. Pensamento por um fio. **Ciência e Cultura** - Agência de Notícias em CT&I da Bahia, 27 ago. 2018. Disponível em: http://www.cienciaecultura.ufba.br/agenciadenoticias/noticias/pensamento-por-um-fio/#:~:text=Al%C3%A9m%20disso%2C%20a%20teia%20seria,%C3%A9%20um%20caminho%20j%C3%A1%20percorrido Acesso em: 3 set. 2024.

HONORATO, Cayo. A arte como atitude - Entrevista com Luis Camnitzer. **Revista Concinnitas**, v. 1, n. 12, 2008, p. 76-85. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/22817 Acesso em: 3 set. 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes antropológicos**, v. 18, 2012, p. 25-44. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/?lang=pt Acesso em: 3 set. 2024.

KIMMERER, Robin. Returning the gift. **Humans and Nature**, 2021. Disponível em: https://humansandnature.org/returning-the-gift-2021/ Acesso em: 3 set. 2024.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRUSTX, Mateus. A Mitologia do Indivíduo e o processo de Urdidura nas Artes e outros atravessamentos. In: LYRA, Luciana (Org) et al. **Motim**: outros ensaios. São Paulo: Paco Editorial, 2024.

LAGROU, Els. Nisun: a vingança do povo morcego e o que ele pode nos ensinar sobre o novo coronavírus. **BVPS**, 2020. Disponível em: https://blogbvps.wordpress.com/2020/04/13/nisun-a-vinganca-do-povo-morcego- Acesso em: 3 set. 2024.

LATOUR, Bruno. Gaia: uma figura (enfim profana) da natureza. In: **Diante de Gaia**: oito conferências sobre a natureza no Antropoceno. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LOVELOCK, James. Geophysiology, the science of Gaia. **Reviews of Geophysics**, v. 27, n. 2, 1989, p. 215-222. Disponível em: http://www.jameslovelock.org/geophysiology-the-science-of-gaia/ Acesso em: 3 set. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SIMAS, Luiz Antonio; e RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020. Disponível em: https://morula.com.br/wp-content/uploads/2020/05/Encantamento.pdf Acesso em: 3 set. 2024.

TAKUÁ, Cristine. Seres criativos da floresta. **Cadernos Selvagem**, transcrito por Camila Vaz. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020. Disponível em: https://selvagemciclo.com.br/wp-content/uploads/2020/11/CADERNO_4_TAKUA.pdf Acesso em: 3 set. 2024.

TSING, Anna. Margens indomáveis: cogumelos como espécies companheiras. **Ilha Revista de Antropologia** 17, no. 1, 2015, p. 177-201. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2015v17n1p177 Acesso em: 3 set. 2024.

VAN DOOREN, Thom; KIRKSEY, Eben; e MÜNSTER, Ursula. Estudos multiespécies: cultivando artes de atentividade. **ClimaCom** 3, no. 7, 2016, p. 39-66. Disponível em: http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/estudos-multiespecies-cultivando-artes-de-atentividade/ Acesso em: 3 set. 2024.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[3] Termo cunhado pelo biólogo Paul Crutzen e pelo químico Eugene Stoermer em texto publicado no ano 2000 para a revista *Global Change Newsletter*, v. 41.

Uma escola ribeirinha em Manaus/AM e outra em São Lourenço do Sul/RS: reflexões sobre educação ambiental ancoradas na educação dos sentidos e nos estudos da performance

Francisco de Paulo D'Avila Júnior [1]

Resumo: Este artigo investiga a importância da percepção sensorial e das práticas performativas na educação escolar para promover a consciência ambiental dos estudantes, a partir de uma análise de atividades pedagógicas realizadas por dois professores — do norte e do sul do país — comprometidos com essa abordagem em suas aulas. Diante dos desafios ambientais que cada vez mais são recorrentes em todo o mundo, e da necessidade de formar sujeitos mais responsáveis ecologicamente, torna-se necessário pensar novas abordagens do tema na escola, em que seja possível colocar o corpo e os sentidos na centralidade dos processos de ensino-aprendizagem. Para colaborar na discussão, recorremos aos *Estudos da Performance e da Educação dos Sentidos* como aporte teórico. Entende-se que, ao valorizar os sentidos, a imaginação e a capacidade de maravilhar-se com o mundo, é possível formar indivíduos mais conscientes e sensíveis para as questões ambientais.

Palavras-chave: Corpo. Educação dos sentidos. Educação performativa. Sustentabilidade.

A riverside school in Manaus/AM and another in São Lourenço do Sul/RS: reflections on Environmental Education anchored in the Education of the Senses and Performance Studies

Abstract: This article investigates the importance of sensory perception and performative practices in school education to promote students' environmental awareness, based on an analysis of pedagogical activities carried out by two teachers — from the north and south of the country — committed to this approach in their classes. Faced with the environmental challenges that are increasingly recurring throughout the world, and the need to train more ecologically responsible individuals, it is necessary to think about new approaches to the topic at school, in which it is possible to place the body and senses at the centrality of teaching-learning processes. To collaborate in the discussion, we resorted to Performance Studies and Education of the Senses as a theoretical contribution. It is understood that, by valuing the senses, imagination and the ability to marvel at the world, it is possible to form individuals who are more aware and sensitive to environmental issues.

Keywords: Body. Education of the senses. Performative education. Sustainability.

[1] Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), vinculado à linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LiCorEs). Membro do grupo de pesquisa Labelit Laboratório de Estudos em Educação, Linguagens e Teatralidades (UFPR/CNPq). Mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bolsista Capes Proex (2024-2028).

Introdução

O século XXI tem sido marcado por uma série de eventos climáticos catastróficos, que cada vez mais se intensificam, levando ao limite a necessidade de uma ação urgente e coordenada para desacelerar o impacto humano sobre o meio. Enquanto a emergência climática bate à nossa porta, torna-se imperativo que governos, empresas e indivíduos tomem ações decisivas para reduzir as emissões de carbono, proteger os ecossistemas e promover a sustentabilidade, garantindo um futuro habitável para as atuais e próximas gerações.

Em 2024, localidades de diferentes regiões do Brasil vêm vivenciando eventos climáticos extremos que impactam profundamente o cotidiano de milhares de pessoas. Na região norte, "a seca histórica que afeta o Amazonas em 2024 já afeta 767.186 pessoas no estado" (G1 Amazonas, 2024, s.n). Com o Rio Negro atingindo, em outubro de 2024, a menor cota da história ao registrar 12,66 metros, um marco simbólico dessa catástrofe, "cerca de 190 mil famílias estão enfrentando as consequências da estiagem severa" (G1 Amazonas, 2024, s.n). Já no sul do país, no estado do Rio Grande do Sul, em maio de 2024, presenciamos cenas dramáticas provocadas pelas enchentes que transbordaram cidades da costa da Lagoa dos Patos. Em São Lourenço do Sul, "a Prefeitura estima que quase cinco mil pessoas tenham deixado suas casas por causa das enchentes" (Silveira, 2024, s.n).

Essas duas catástrofes, ocorridas nos mesmos ambientes onde se desenvolvem as práticas pedagógicas analisadas — uma escola ribeirinha de Manaus/AM e uma escola em São Lourenço do Sul/RS — evidenciam a urgência de uma educação ambiental enraizada no contato direto com o meio natural. Em vez de uma abordagem puramente informativa, essas práticas propõem uma consciência ambiental vivida e experienciada, em que o corpo dos estudantes ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem, reforçando a percepção de pertencimento à natureza e a alteridade diante dela.

O debate ambiental internacional ganhou corpo oficialmente na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo em 1972. O primeiro grande evento internacional dedicado a Educação Ambiental (EA), foi a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977 em Tbilisi-Geórgia. Desde a conferência de Tbilisi, uma série de documentos normativos, ao redor do globo, são elaborados, com a justa finalidade de auxiliar na elaboração de normas e procedimentos que possam assegurar que a EA seja, de fato, implementada nas escolas. No Brasil, na Constituição da República (1988), encontramos um capitulo próprio sobre meio ambiente, e menções sobre a educação ambiental, como vemos no Título VIII, capítulo VI, seção VI: "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (Brasil, 1988, p. 64).

No entanto, a implementação prática desse trabalho nas escolas enfrenta desafios consideráveis. A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), promulgada em 2017 pelo Ministério da Educação, trata pouco sobre a EA, tratando-a de forma transversal no currículo escolar. A discussão rasa estabelecida pela BNCC apenas ilustra os desafios da EA na escola, onde muitas vezes o tema é limitado

a datas comemorativas e projetos impostos de maneira verticalizada pelas secretarias de educação, sem considerar as especificidades das comunidades locais, além da falta de investimentos na formação continuada de professores. Além das problemáticas que interferem nos debates e práticas ambientais no contexto escolar, é sabido que, nos processos de ensino-aprendizagem da escola tradicional, o que é mais valorizado é a memorização de informações desconexas da realidade dos estudantes, e que servem para "passar na prova", sem que, em muitas ocasiões, haja um olhar sensível e humanizado sobre o conteúdo estudado.

Nesse sentido, tais constatações se alinham com ideias de várias correntes epistemológicas, que colocam o corpo na centralidade dos processos de ensinar e aprender na escola. Na discussão apresentada neste texto, abordaremos o corpo na educação pela via da *Educação dos Sentidos* proposta pelo educador, psicanalista, teólogo e escritor brasileiro Rubem Alves (1933-2014), além dos estudos sobre o mesmo tema levados a cabo pelo Doutor em Filosofia e História da Educação João Francisco Duarte Jr. Tanto os estudos de Ruben Alves como de Duarte Jr, evidenciam a necessidade de a educação envolver o corpo e os sentidos nos processos de ensino-aprendizagem. Ao citar Roland Barthes (1915-1980), Rubem Alvez defendeu que a educação dos sentidos "fosse semelhante ao *Kama Sutra*, o ensino de várias posições possíveis de se fazer amor com o mundo" (Alves, 2012, p.20), onde o aprendizado não é apenas intelectual, mas também sensorial e afetivo.

Para observar as práticas aqui evidenciadas recorremos também aos *Estudos da Performance*, percebendo a educação e o espaço escolar como um espaço performativo onde estudantes e professores performam papéis sociais a partir "das condutas operadas no cotidiano de maneira estruturada em ações repetidas, ou, reguladas por relações socialmente previsíveis em suas diversas convenções" (Gonçalves, Gabardo Junior, 2020, p. 98). Desde os estudos perpetuados por Richard Schechner na década de 1970, a performance passou a ser vista como um campo interdisciplinar de análise de fenômenos culturais, lançando um "olhar para o sujeito não apenas como incorporador da cultura, mas também como agente rompente da tradição" (Gonçalves, Gabardo Junior, 2020, p. 99). Nesse sentido, a Pedagogia Performativa, de Gilberto Icle, e a Educação Performativa, abordada por Michelle Bocchi Gonçalves, Jean Carlos Gonçalves e Jair Mario Gabardo Junior ajudam a ampliar essa perspectiva, propondo uma educação que não se limita ao simples ato de transmissão de conteúdo, mas que envolve o corpo, os sentidos e a vivência como elementos fundamentais no processo de construção do conhecimento.

Este estudo analisará essas abordagens através de duas práticas artístico-pedagógicas. As pesquisas, desenvolvidas em dois extremos do país, norte e sul, são dissertações de mestrado, que apresentam de forma detalhada todos os procedimentos adotados na realização dos trabalhos. As práticas de Jaison Couto de Souza (2019), relatadas na dissertação *Artefatos e "cArtografias": O Ensino da Arte e a Ressignificação do Ambiente*, realizadas em uma pequena cidade do extremo sul do Rio Grande do Sul, e de Talita Araújo Queiroz (2023), relatadas na dissertação *Arte-Educação Decolonial: Caminhos de (re)existência amazônida na escola ribeirinha de Manaus*,

ajudam a traçar abordagens em relação à educação ambiental que estão sendo investigadas em escolas públicas brasileiras.

Educação dos Sentidos

> Resumindo: são duas, apenas duas, as tarefas da educação. Como acho que as explicações conceituais são difíceis de aprender e fáceis de esquecer, eu caminho sempre pelo caminho dos poetas, que é o caminho das imagens. Uma boa imagem é inesquecível. Assim, ao invés de explicar o que disse, vou mostrar o que disse através de uma imagem. O corpo carrega duas caixas. Na mão direita, mão da destreza e do trabalho, ele leva uma caixa de ferramentas. E na mão esquerda, mão do coração, ele leva uma caixa de brinquedos. (Alves, 2012, p.9).

O pensamento destacado acima, é de Rubem Alves (1933-2014), psicanalista, educador, teólogo e escritor brasileiro, autor de diversos livros, e que defendia uma educação libertadora, que possibilitasse a criatividade, a reflexão crítica e a emancipação do indivíduo, em oposição a uma abordagem técnica e mecânica do aprendizado. Em sua trajetória, defendeu a importância de desenvolver a sensibilidade e a imaginação na educação. Alves era crítico em relação ao sistema educacional tradicional por negligenciar esses aspectos e enfatizava a necessidade de uma educação que despertasse o prazer, o encantamento e a curiosidade, visando um aprendizado mais rico em significado.

Ao deixar claro sua rede de influências, que perpassam figuras como Sigmund Freud (1856-1939) e Martin Buber (1878-1965), em uma das passagens de seu livro *A Educação dos Sentidos e mais,* crônicas publicadas pela primeira vez em 2005, destacou a forte influência de Santo Agostinho para a formulação do seu pensamento. Em relação a imagem que criou sobre as duas caixas, o autor indicou que Santo Agostinho, já havia dito a mesma coisa, mas em outras palavras. Ao comentar sobre o pensamento de Santo Agostinho, relatou que:

> [...] ele, resumindo o seu pensamento, disse que todas as coisas que existem se dividem em duas ordens distintas. A ordem do *uti* e a ordem do *frui*. *Uti*, "o que é útil, utilizável, utensilio". Usar uma coisa é utilizá-la para se obter uma outra coisa. *Frui*, "fruir, usufruir, desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma. (Alves, 2012, p.13).

A caixa de ferramentas simboliza o conhecimento técnico, os instrumentos racionais que utilizamos para resolver problemas e construir o mundo ao nosso redor. "Muitas Ferramentas são objetos: sapatos, escovas, facas, canetas, óculos, carros, computadores" (Alves, 2012, p. 10). "Outras ferramentas são puras habilidades. Andar, falar, construir" (Alves, 2012, p.11). No que se refere a educação, Alves era crítico sobre como eram ensinadas as ferramentas na escola, pois "tão importante quanto a aprendizagem do uso das ferramentas existentes – coisa que se pode aprender mecanicamente – é a arte de construir ferramentas novas" (Alves, 2012, p. 11). Para isso, segundo o autor, se faz necessário saber pensar, atribuindo ao professor a tarefa de sempre se perguntar: "Isso que estou ensinando é ferramenta para quê? De que forma pode ser usado? Em que aumenta a competência dos meus alunos para viver a sua vida? Se não houver resposta, pode-se estar certo de uma coisa: ferramenta não é" (Alves, 2012, p. 12).

Por outro lado, a mão esquerda carrega a caixa de brinquedos, que representa a imaginação, a sensibilidade e a capacidade de sonhar. É a caixa do coração, onde residem a poesia, a arte, os sonhos e a capacidade de maravilhar-se com a beleza da vida. "Essa caixa está cheia de coisas que não servem pra nada. Inúteis. E, no entanto, elas nos fazem sorrir. E não é pra isso que se educa? Para que nossos filhos saibam sorrir?" (Alves, 2012, p. 12).

Alves enfatizava que uma educação plena deveria valorizar e equilibrar essas duas caixas, reconhecendo que a imaginação e a sensibilidade são tão fundamentais quanto o conhecimento técnico. "As coisas da caixa de ferramentas, do poder, são meios de vida, necessários para a sobrevivência. [...] As ferramentas não nos dão razões para viver. Elas só servem como chaves para abrir a caixa de brinquedos" (Alves, 2012, p. 15).

Mestre em traduzir seus pensamentos em imagens, ao falar sobre a inteligência, explicou de forma metafórica que, no cotidiano, a inteligência é flácida, suficiente para realizar suas tarefas básicas. E que ao ser provocada pelo desejo, cresceria a ponto de realizar o inimaginável. Ao apresentar tal imagem, ele deixou claro a necessidade de uma outra educação, uma educação que fosse comprometida em estimular a inteligência. Nesse sentido, Alves constantemente convocou a construção de um outro tipo de professor, "um professor que nada teria a ensinar, mas que se dedicaria a apontar para os assombros que crescem nos desvãos da banalidade cotidiana" (Alves, 2012, p. 25). A necessidade desse novo professor, se traduz na ideia de que a caixa de brinquedos necessita ser aprendida.

> [...] a capacidade de brincar também precisa ser aprendida. E ela tem a ver com a capacidade de o corpo ser erotizado pelas coisas à sua volta, de sentir prazer nelas. Nossos sentidos – visão, audição, olfato, tato, gosto – são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele. (Alves, 2012, p. 20).

No que se refere ao pensamento de Rubem Alves, cabe destacar um dos pontos-chave de sua teoria, que atribui ao corpo uma dimensão fundamental e integral no processo educativo. Para o autor, a educação deveria incorporar a sensibilidade corporal, pois é através dos sentidos que os seres humanos percebem, experimentam e se conectam profundamente com o todo. Desta maneira, o corpo não seria apenas um veículo para a mente, mas uma fonte de conhecimento e sabedoria por si só. Através da valorização dos sentidos, ver, ouvir, tocar, sentir o cheiro, sentir o toque, ele propunha uma educação que despertasse o prazer, a curiosidade e a capacidade de apreciar a beleza e a arte, promovendo uma formação integral que poderia abranger tanto o aspecto cognitivo quanto o sensorial e emocional dos estudantes.

O pesquisador Doutor em Filosofia e História da Educação, João Francisco Duarte Jr, com influências na teoria da *Educação dos Sentidos* proposta por Rubem Alves, em 2010, lançou o livro *A Montanha e o Videogame*, que também defende a necessidade de educar os sentidos para um processo de ensino-aprendizagem realmente transformador. Logo nos primeiros versos, o autor destaca e contextualiza a situação em que nos encontramos atualmente, uma crise que nos leva à brutalidade, à violência sem sentido, e de forma

geral, ao desrespeito à vida. Avança no relato de uma crise da pós-modernidade:

> A despeito da crença de muitos, de que nos encontramos numa fase histórica denominada "pós-modernidade", o que assistimos atualmente talvez seja mais bem classificado como a "crise da modernidade". A crise de um modo de vida lastreado numa maneira específica de construir o conhecimento humano e, com base nele, estabelecer relações com o mundo e com os nossos semelhantes. O fato é que o mundo moderno (historicamente estabelecido a partir do século XV) primou pela valorização do conhecimento intelectivo, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estésico, particular e individualizado. (Duarte Jr, 2010, p. 25).

A respeito dessa crise da modernidade destacada pelo autor, são demonstrados diversos exemplos que se apresentam no dia a dia, no cotidiano, e que são reflexos desta ruina em que nos encontramos. Seja através do não apreciar a cidade e a natureza, de ver a moradia (nossa casa) como apenas uma "máquina de morar", seja pela falta de afetividade entre vizinhos, que já não colocam mais a cadeira na frente da casa ao anoitecer. São sinais, segundo o autor, de uma deseducação de nossa sensibilidade.

Duarte Jr insisti na defesa de que, associado a essa crise da modernidade, e também agravado pelas condições de vida deterioradas, a forma que se estabelece o aprendizado, a construção de conhecimento, é catastrófica, ao passo que há uma deseducação do corpo em relação aos sentidos estésicos e afetivos. Segundo o autor, "somos educados para a obtenção do conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) e deseducados no que tange ao saber sensível (concreto, particular e corporal)" (Duarte Jr, 2010, p. 26).

Aliás, a ideia de estesia é um dos pilares de uma educação do sensível, pois estesia refere-se à capacidade de perceber sensações através dos sentidos. Há um incentivo a apreciação das sutilezas e riquezas da experiência no mundo, contribuindo para uma formação que abarca não apenas o intelecto, mas também o desenvolvimento sensorial, emocional e artístico. O papel do corpo, portanto, é fundamental, pois o corpo é o mediador primário através do qual percebemos e interagimos com o mundo. De acordo com as palavras de Duarte Jr, conhecer pelo viés dos sentidos "refere-se a todo o conhecimento integrado ao nosso corpo, o qual nos torna também sensíveis" (Duarte Jr, 2010, p. 26).

Duarte Jr avança nas discussões sobre o sensível através do ensino de arte, e salienta que, não é tarefa da arte deter o monopólio do sensível, pois educar os sentidos na escola, deve ser compromisso de qualquer professor, de qualquer componente curricular. No que se refere ao ensino de arte, cabe destacar que o próprio componente encontra desafios nesta abordagem, por inúmeros fatores como, por exemplo, falta de estrutura, formação de professores, e uma estrutura organizacional que controla excessivamente os corpos dos atores da escola. Segundo o autor:

> [...] a própria arte-educação parece ter ultimamente perdido um pouco o seu eixo, absorvendo grande parcela do racionalismo e do objetivismo emprestados a vida moderna [...] nossos professores de arte andam, pois, alicerçando a maior parte de seu trabalho em "explicações" acerca da arte, no ensino de sua história,

> e na interpretação de obras famosas. (Duarte Jr, 2010, p. 29).

Amparados nas reflexões propostas pelos dois autores, é possível levantarmos algumas questões. Sendo a escola, tal qual conhecemos, coercitiva, centrada na transmissão de conhecimento, e que restringe o corpo dos estudantes a ficar sentados nas cadeiras enfileiradas, como é possível estabelecer um outro processo de ensino-aprendizagem, que valorize aspectos até então negligenciados na Educação? Investigaremos isso, caro (a) leitor (a), através de duas propostas distintas, coordenadas por dois professores de extremos opostos, Jaison do Rio Grande do Sul e Talita do Amazonas.

Estudos da Performance na Educação

Richard Schechner é um renomado teórico do teatro e performance, notório por suas contribuições para os campos da antropologia teatral e dos estudos de performance. Ele fundou o grupo de teatro experimental *The Performance Group* e é autor de diversos livros sobre teatro, performance e ritual.

Os estudos da performance, desenvolvido por Schechner a partir de 1970, expandiram as noções de performance para outros domínios das ciências humanas, e permitiu analisar como performance outras dinâmicas sociais, incluindo a vida cotidiana. "É na afirmação de que toda e qualquer atividade da vida humana possa ser estudada enquanto performance que Richard Schechner oferece propulsão acerca das formas de olhar e/ou considerar os fenômenos culturais" (Gonçalves, Gabardo Junior, 2020, p. 98). Para Jair Mario Gabardo Junior,

> ao apresentar que todas as atividades da vida cotidiana poderiam ser estudas como performances, Schechner amplia os sentidos empregados como aquilo que se entende por performance e produz um terreno teórico fértil para se pensar as construções das relações sociais e o papel atuante dos sujeitos para com as suas realidades. (Gabardo Junior, 2020, p. 34).

Diante dos estudos da performance, ao apontar as diferentes concepções e o caráter fronteiriço Schechner classificou pelo menos 8 situações em que a performance pode acontecer, sendo elas: 1) na vida cotidiana – cozinhar, sociabilizar, "ir vivendo"; 2) nas artes; 3) nos esportes e outros entretenimentos de massa; 4) nos negócios; 5) na tecnologia; 6) no sexo; 7) nos rituais – sagrados e temporais; 8) e em ação.

> O objeto desta disciplina incluem os gêneros estéticos do teatro, da dança e da música, mas não se limita a eles; compreende também os ritos cerimoniais humanos e animais, seculares e sagrados; representações e jogos; performances da vida cotidiana; papéis da vida familiar, social e profissional; ação política; demonstrações; campanhas eleitorais e modos de governo; esportes e outros entretenimentos populares; psicoterapias dialógicas e orientadas em direção ao corpo, junto com outras formas de curas (como o xamanismo); os meios de comunicação. O campo não tem limites fixos. (SCHECHNER, 2000, p. 12, tradução nossa).

Os estudos do professor Schechner inspiraram, no Brasil, aprofundamentos da relação da performance com a área da educação, sendo um deles o conceito de Pedagogia Performativa de Gilberto Icle. Inicialmente, cabe destacar a entrevista de Schechner, realizada por Icle e Marcelo de Andrade Pereira em fevereiro de 2010 e transcrita

pelo texto intitulado o que pode a performance na educação? Em certa passagem da entrevista, quando indagado sobre a relação da Performance e Educação nos Estudos da Performance, Schechner defendeu que a aproximação entre arte e ação pedagógica sempre existiu, desde os antigos rituais, do teatro na época clássica até as experiências de encenadores como Bertold Brecht e Augusto Boal. Conforme encaminha sua resposta, enfatiza que:

> Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todomentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade. Os Estudos da Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (Schechner, Icle, Andrade, 2010, p. 26).

Para Gilberto Icle, os estudos da performance vinculados a educação, apontam para uma nova abordagem epistemológica, uma nova forma de conhecimento. O caráter de "acontecimento" e a característica fundamental da interatividade reforçam que a performance não está em nada, mas entre. Para Gilberto Icle, a performance na educação pode contribuir no sentido de:

> Performar a pesquisa, performar os professores e os alunos, performar a escola, performar as políticas públicas, ou seja, dar novas formas, nos olhares, transgredir as fronteiras do que é e do que pode se tornar. A Performance poderia fazer tudo isso pela Educação e talvez mais. Ela é um convite à experiência das bordas, das fronteiras, às práticas interdisciplinares e a problematizações sobre a Cultura, sobre a Arte, sobre a Linguagem – temas que de nenhum modo são estrangeiros à Educação. (Icle, 2010, p. 20).

Entre diversas perspectivas, sejam elas de caráter artístico, antropológico ou filosófico, Icle pontua um dos pontos de ligação entre performance e educação. Para o autor, uma das principais semelhanças é "a centralidade do corpo como lugar e referência por intermédio do qual o ato performático e sua performatividade encontram termo" (ICLE, 2010, p. 15). Icle acredita que através dos estudos da performance é possível perceber a gama de possibilidades, na qual: Performance e a Performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, os rituais, a vida cotidiana, entre outras. (ICLE, 2010, p. 15).

No texto intitulado *Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers*, Icle e Mônica Torres Bonatto ampliam as discussões a partir de dois conceitos: a escola como entrelugar; e "professor-performer" e "estudante-performer". O conceito de entrelugar criado pelos autores, se inspira na noção de espaço liminal do teórico e pesquisador Charles Garoian. Para Garoian (1999, p. 49), pensar a escola a partir da perspectiva liminal propõe "estudantes a pensar e agir de forma crítica, desafiando os pressupostos históricos e culturais trabalhados nas escolas". Essa necessidade de se pensar a sala de aula na perspectiva do entrelugar se fundamenta a partir da percepção dos espaços escolares como espaços engessados, de uma opressão em relação à expressão do pensamento e da opinião e da tentativa de padronizar gestos e atitudes de

todos os envolvidos nesse processo. Icle e Bonatto (2017, p. 10) salientam que:

> [...] a potência da noção de performance no campo da educação, em especial na análise da escola, circunscreve-se não apenas no diagnóstico (pensar a escola como performance), mas também na proposição (pedagogias performativas), pois a qualidade da performance (o performativo) é a capacidade que ela tem de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana: na performance fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos.

Tendo como referência a figura do performer, que utiliza seu próprio corpo como suporte de criação e expressão, os autores fazem uma reflexão sobre a necessidade de mudanças nos papéis desempenhados por professores e estudantes no processo de escolarização, isso "na contramão da lógica vigente, oferecendo novas bases para a análise de práticas da educação básica e engendrando proposições inéditas" (Icle, Bonatto, 2017, p. 10).

Enquanto Gilberto Icle trabalha com a ideia de Pedagogia Performativa, os pesquisadores vinculados ao Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (Elite/UFPR/CNPq) abordam o tema a partir da ideia de Educação Performativa. Segundo Jean Carlos Gonçalves (2020, p. 189), o termo se refere à aproximação da performance em "contextos educacionais, o que implica um leque de possibilidades teórico-práticas que abrigam desde os estudos de recepção e estética até literaturas relacionadas ao estudo do corpo e suas fronteiras e diversidades". Ao discorrer sobre os conceitos de Teatralidade e Performance associados à educação, Jean Carlos Gonçalves e Michelle Bochi Gonçalves (2018, p. 145) abordam que:

> Tanto os dispositivos poético-discursivos da Teatralidade quanto os da Performance possibilitam ao sujeito, que se significa, e ao espaço, que torna possível essa textualização, a oportunidade de atribuir sentidos abertos e propensos a diferentes gestos de interpretação, incluindo aí, a interpretação de si, aliada ao reconhecimento e à autocontemplação de sua realidade enquanto sujeito que toma posse de um espaço específico, com um corpo único por meio de uma posição situada e exclusiva.

Pensar a educação pelo viés da performance, abre uma via de compreensão crítica sobre os papéis desempenhados tanto pelos estudantes quanto pelos docentes no processo de escolarização. Isto permite questionar as práticas convencionais e limitações impostas, criando oportunidades para que o inesperado e as experiências marginalizadas ganhem novos significados. Com isso, surge uma margem para que valores tradicionais sejam desafiados, possibilitando novos modos de interação e aprendizado mais autênticos.

> Diante disso, uma educação performativa olha para o corpo de quem educa e de quem é educado, atentando-se para o seu não apagamento ao trazer à luz a corporeidade e toda a sua complexidade, pois enxerga nela as condições de se criar os mais diversos pontos de partida" (Gonçalves, Gabardo Junior, 2020, p. 105).

Ainda sobre o engajamento do corpo enquanto presença na sala de aula, podemos entender que:

> Pela perspectiva da Educação performativa, os corpos, na sala de aula, são estudados como corpos em ação, fisicamente em ativismo. O empenho dessa vertente

> teórica está na pesquisa de corpos particulares que representam a si mesmos na sala de aula, promovendo uma análise evocativa de como cada um desses corpos vê e experimenta a vida e as interações (Gonçalves; Oliveira, 2020, p. 396).

Embora, em diálogo com Richard Schechner, na entrevista *o que pode a performance na educação*, publicada em 2010, Gilberto Icle tenha constatado que a noção de performance e os Estudos da Performance na educação, no Brasil, constituam uma relação rara, ainda é possível encontrar algumas experiências de professores que cada vez mais estão comprometidos com a temática na formulação de suas aulas. Duas pesquisas foram escolhidas, a partir de um recorte de aproximação, práticas que foram experienciadas em escolas públicas, no Ensino Fundamental II, que são atravessadas pelas problemáticas ambientais e que operam a partir de uma perspectiva performativa nas aulas de arte.

De Norte a Sul: o estudo de dois casos

Jaison Couto de Souza (2019) detalha em sua dissertação a realização de microintervenções que visavam a envolver estudantes e a comunidade local em reflexões críticas sobre sua realidade socioambiental. Jaison é professor de arte na (E.M.E.F.) Prof. Armando das Neves, em São Lourenço do Sul, extremo sul do Rio Grande do Sul. As práticas de Jaison vão ao encontro do contexto em que a escola está inserida, às margens da Laguna dos Patos, com problemas socioambientais marcantes.

As práticas de Jaison se colocam na esteira de uma abordagem que visa a uma transformação socioambiental, por meio do ensino de arte, de atitudes solidárias, de uma experiência estética, capaz de reconstruir subjetividades, além de produzir reflexões mais pontuais, como, por exemplo, pensar as práticas locais e sua reverberação em escala global.

Os trabalhos desenvolvidos na Escola Armando das Neves, sendo está a primeira escola de pesca do Rio Grande do Sul, se conectam com a própria história e realidade local, visto que o pescado sempre foi a principal fonte econômica de renda, não somente do bairro Navegantes/Z8, onde a escola está sediada, mas também do município de São Lourenço do Sul. No entanto, com problemas socioambientais, como a pesca predatória, e o descarte irregular de resíduos no ambiente, tal realidade está em decadência, e hoje uma das principais fontes econômicas passou a ser o turismo, em que os próprios moradores locais saem de suas casas para alugá-las para os visitantes.

Jaison investiga práticas que possam conferir uma maior consciência dessa realidade para os estudantes e, por dentro disso, há o entendimento de que é necessária uma maior aproximação dos estudantes com o meio ambiente, assim como ações que possam promover uma reflexão mais aprofundada. Como professor efetivo de artes da escola, Jaison já propôs diversos projetos performativos nessa perspectiva, e um deles merece ser destacado. Trata-se do que o professor-artista prefere chamar de microintervenções artísticas, um conjunto de ações solidárias, não só dos envolvidos, mas de toda a comunidade.

Jaison subverte as lógicas pragmáticas estabelecidas no ensino formal, a começar pelos

conteúdos e a forma como são trabalhados. Nesse sentido, o professor-artista desenvolve atividades que possam não só aproximar os estudantes de seu contexto de vida, mas também promover maior sentido para a escola e para os processos de ensino-aprendizagem em arte. As dinâmicas empregadas nas pesquisas tanto do professor-artista como dos estudantes-artistas conferem às microintervenções caráter de acontecimento e uma forma de construção de conhecimentos a partir da prática.

Ao serem observadas as microintervenções artísticas desempenhadas na Escola Armando Neves, são percebidas dinâmicas performativas que alteram a própria configuração da escola, à medida que promovem uma outra possibilidade de ser e estar nesse ambiente. Uma de suas atividades consiste em transformar o ato de caminhar em uma experiência estética. Ao fazer isso, ele convida os alunos a repensar a maneira como interagem com o mundo ao seu redor. Caminhar deixa de ser apenas um meio de locomoção e se torna uma forma de expressão artística, permitindo que os estudantes explorem a relação entre seus movimentos e o ambiente, desafiando assim as fronteiras tradicionais da educação artística e incentivando a criatividade e a reflexão em um contexto inesperado.

As caminhadas como práticas estéticas que Jaison passou a realizar com seus estudantes, pela orla da Lagoa dos Patos, tinham alguns objetivos: contemplação da natureza, recolhimento de artefatos e intervenção no espaço. A prática da caminhada se tornou uma ação efetiva para experimentar novas relações com o espaço, principalmente, no que se refere a uma experimentação sensorial desse corpo com relação ao ambiente. Sentir o pé na areia, a brisa da lagoa, os cheiros característicos, ouvir os sons, contemplar a paisagem e tantas outras possibilidades de interação que emergem pelo simples ato de caminhar. Durante as caminhadas, há uma atenção especial para perceber aqueles objetos presentes na paisagem e que não deveriam estar ali, resíduos frutos de interferência humana.

Ao transformar as caminhadas em trajeto de coletas de pedras, o professor-artista aborda aspectos que vão do micro ao macro, mas principalmente propõe aos estudantes repensar a maneira que se relacionam e interferem no espaço natural. Os objetos coletados diante de uma observação minuciosa do espaço natural são levados para a sala de aula, onde são trabalhados de forma a ser suporte para a produção de objetos artísticos, pintados pelos próprios estudantes, sendo possível cada artefato carregar consigo uma mensagem ambiental.

É importante destacar que parte da ideia de coletar materialidades no próprio ambiente natural também é resultado, segundo Jaison, de uma escassez de recursos oferecidos pela escola. Portanto, pedra vira suporte para criar visualidades, assim como foi possível desenhar na areia, sem a necessidade de papel e lápis. Nessa toada, o corpo do estudante também vira materialidade, seja na interação com o ambiente, de experimentações e percepções sensoriais, pela movimentação desses corpos e sua iminente coreografia, como também pela contemplação estética e conexão com a natureza.

As microintervenções de Jaison e seus alunos foram divididas em três partes: estudo de campo e coleta das pedras, criação artística

dos artefatos na sala de aula, e, por fim, a devolução das pedras para o local de origem. Como última característica abordada aqui, sobre as práticas desenvolvidas na Escola Armando das Neves, é possível evidenciar abordagens em outros dispositivos de criação, como a fotografia e a gravação de vídeos, pelos próprios estudantes em uma postura de documentação do processo, que se tornou uma maneira de ressignificar esses dispositivos nas aulas.

Na dissertação de mestrado intitulada Arte-Educação Decolonial: Caminhos de (re)existência amazônida na escola ribeirinha de Manaus, defendida em fevereiro de 2023, Talita Araújo Queiroz apresenta um conjunto de práticas que se encaminham para uma perspectiva de reflexão socioambiental, por intermédio de procedimentos pedagógicos performativos desenvolvidos nas aulas de arte. A professora-artista atua fora do perímetro urbano, em Nossa Senhora de Fátima, comunidade ribeirinha de Manaus, na Escola Municipal José Sobreira do Nascimento.

Um dos objetivos de seu trabalho, expresso através de práticas artístico-pedagógicas relacionadas à decolonialidade, dentre outros, foi promover uma educação que valorizasse a cultura local, respeitando as tradições de matriz latina, indígena, cabocla, negra, afro-indígena, desafiando, desta forma, o legado colonialista. Para tanto, a professora-artista embarcou, literalmente, em uma jornada de possibilidades para desconstruir estereótipos, valorizar saberes locais, estimular o senso crítico, além de performar, de variadas possibilidades, a escola ribeirinha.

O trajeto até a escola, por si só, carrega peculiaridades, que, segundo Talita, é uma forma amazônida de ser e se relacionar com a natureza. As lanchas saem do Porto Marina do Davi e, pelas curvas do Rio Negro, professores e estudantes contemplam a natureza exuberante. Inclusive, uma das propostas mais impactantes presente nos relatos da professora-artista refere-se a esse procedimento tão rotineiro, que é o ato de transitar entre Manaus e a escola, passando pelas residências. Talita teve a ideia de fotografar os estudantes, na tão sonhada foto de colação de grau, dentro dos barcos, em meio à Floresta Amazônica.

A Escola Municipal José Sobreira do Nascimento só oferece ensino até o 9° ano do Ensino Fundamental II, não tendo outra escola na região para que esses estudantes possam continuar os estudos. A fotografia então assume um papel importante, na sensação de pertencimento e de valorização da vivência ribeirinha, mas também como um sonho, visto que as dificuldades para seguir os estudos são tamanhas. Como uma celebração à identidade cultural, as fotografias de colação de grau, performadas em meio à floresta, também reforçam a conexão com a natureza, ao passo que podem inspirar outros jovens a continuarem seus estudos.

Na prática artística intitulada *Corpos da Floresta*, termo cunhado pela artista amazonense e professora Yara Costa, por meio da linguagem da performance arte, Talita buscou instigar os estudantes a criar novas percepções sobre sua realidade, experimentando movimento, sinestesia e poesia. As experiências desempenhadas por Talita colocam o corpo em evidência e, antes mesmo de se adentrar no processo de criação, há um

debate importante sobre a importância desse corpo se expressar. Consequentemente, há a quebra de estereótipos, como, por exemplo, sobre o fato de que "homem não dança" e o esforço contínuo para se vencer a timidez.

Estudantes do 8° e 9°anos, com idades entre 13 e 15 anos, participaram da proposta, através da construção individual de programas performativos, pensando a relação de coleta de dados, escrita textual, criação de ações, possibilidades de cenários, além de reflexões sobre os temas escolhidos por cada um. Um dos primeiros exercícios realizados baseou-se em uma improvisação, a partir de uma consciência corporal oriunda de uma observação do espaço natural, bem como do contato direto com a natureza.

Talita extrapola os limites da escola, mas não o faz sem a devida preparação dos estudantes, garantindo segurança para que eles experimentassem esse ambiente natural. O trabalho se sucedeu a partir de uma espécie de jogo entre a performance de cada um e a formação de uma plateia, onde todos observariam os trabalhos, de forma silenciosa e sem interferência.

A professora-artista lança mão também de escritos da maior relevância para os estudos da arte-educação brasileira, como o *Teatro do Oprimido* e *200 Exercícios e jogos para o ator e para o Não-ator*, ambos de Augusto Boal (1931-2009), para fomentar a prática de *Teatro Cabôco*, realizada com seus estudantes na Escola Municipal José Sobreira do Nascimento. Tais práticas estavam conectadas com uma pesquisa que pretendia investigar os problemas mais relevantes da comunidade Nossa Senhora de Fátima, utilizando pausas na experimentação teatral para debater esses problemas, para, se possível, criar soluções e críticas reflexivas sobre essas questões.

Assim como Jaison e suas microintervenções, Talita desbravou o espaço natural em busca de materialidades para trabalhar nas aulas de arte, principalmente madeira, provenientes de restos de árvores que provavelmente o rio Negro levaria consigo. Chamou a essa prática de *Mãos Amazônidas* e desenvolveu-a com estudantes do 8°ano, a partir da coleta das madeiras, limpeza, lixamento, selamento e pintura. Tal experiência carregou consigo a oportunidade de trabalhar conceitos ligados à Sustentabilidade por meio da arte e da percepção do espaço natural que envolve a escola.

Recentemente, a professora artista avançou com suas pesquisas na Escola José Sobreira do Nascimento, quando propôs que os estudantes realizassem fotoperformances a partir da temática da água. Inicialmente, ainda dentro do espaço escolar, os estudantes tiveram contato com a linguagem da fotoperformance, através de aspectos históricos e diante de exemplos de importantes artistas dessa modalidade, como Marina Abramovich e a artista paraense Berna Reale. Cada estudante esteve à frente do seu processo de composição, ficando a seu critério a escolha de todos os elementos que iriam compor a imagem, como a roupa, o cenário, e outros elementos. Nesse caso, com ajuda dos dispositivos tecnológicos, os estudantes não só elaboraram uma fotoperformance que pudesse transmitir uma mensagem, mas performaram corporalmente para as lentes das câmeras dos celulares.

As práticas que novamente envolveram estudantes dos 8° e 9° anos tiveram como tema

a água, sendo cada estudante livre para realizar tal interpretação. A proposição geral do tema não foi aleatória e reflete o que muitas previsões científicas dizem ter sido a pior seca da história da Amazônia. O fenômeno climático que assolou os amazonenses em 2023, principalmente os ribeirinhos, visto que o tráfego de barco em meio à estiagem é impossível, atingiu o nível de emergência, o que fez, inclusive, a Escola Municipal José Sobreira do Nascimento fechar. Mesmo com o fechamento da escola em setembro de 2023, os estudantes continuaram a desenvolver suas pesquisas e a enviar os registros para a professora pela Internet.

Considerações finais

Nas considerações finais, é fundamental refletir sobre o Antropoceno, a era geológica atual caracterizada pela profunda e vasta influência das atividades humanas sobre o planeta. Essa proposta reconhece o impacto maciço que a humanidade tem exercido sobre o clima, a biodiversidade, os ecossistemas e a geologia do planeta. O debate em torno do Antropoceno é um farol, que ilumina a necessidade de uma abordagem mais responsável e sustentável em relação ao ambiente, uma vez que reconhece a capacidade dos humanos de moldar o futuro do planeta. Esta nova era exige uma resposta educacional à altura dos desafios que apresenta, destacando a necessidade de formar sujeitos mais atentos e sensíveis às questões ambientais desde a escola.

Se o ser humano não se vê como parte integrante de todo o sistema natural, e se coloca acima e aquém da natureza, como é possível esperar que esse mesmo ser humano possa fazer algo efetivo na preservação da vida na terra? Por isso, pensamos a partir dos estudos de Rubem Alves e Duarte Jr, um corpo sensorial a partir da educação dos sentidos, em que o corpo do estudante passa a ocupar a centralidade dos processos educativos na escola. Através de diferentes percepções sensoriais, desbravando outros espaços em que é possível aprender, para além de uma sala de aula, e interagindo de diferentes formas com o espaço a partir dos sentidos, acredita-se que possa se criar um terreno onde a inteligência aflore de maneiras ainda negligenciadas pela escola tradicional. No que se refere ao papel do corpo na educação dos sentidos, diante das duas práticas estudadas, identificamos alguns aspectos importantes:

- O corpo como instrumento de percepção.

- O corpo como expressão e comunicação.

- O corpo como vivência e experiência.

- O corpo como interação e relacionamento.

- O corpo como integração ao ambiente.

- O corpo como criatividade e imaginação.

Através do estudo de dois casos, as práticas de Jaison e de Talita, e as implicações dos estudos na performance na educação, percebemos o impacto que essas práticas podem trazer para uma consciência ambiental. Elementos performativos são percebidos, tanto nas microintervenções de Jaison, como nas práticas da professora Talita. Todos os dois trabalhos compartilham a visão de subverter os conteúdos pragmáticos tradicionais da escola, priorizando a experiência e a criatividade dos estudantes. Assim como a

exploração do espaço natural, a busca por materiais diversos para serem incorporados às aulas e a valorização da dimensão do corpo do estudante como uma plataforma de criação são elementos comuns que enriquecem o processo de aprendizagem destas propostas.

Além disso, a ênfase na formação socioambiental presente em todos os dois projetos demonstra um compromisso compartilhado com a consciência ambiental e social, ressaltando a importância de preparar os estudantes para serem cidadãos críticos e responsáveis em um mundo em constante mudança. Essas convergências destacam como essas práticas poético-performativas estão à frente na busca por uma educação mais humana e significativa nos currículos das escolas públicas brasileiras.

Bibliografia

ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos e mais.** Campinas: Editora Verus, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Ed. Atual e ampl. São Paulo. Saraiva, 1996.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **A Montanha e o Videogame: escritos sobre educação.** Campinas, SP: Papirus, 2010.

G1 Amazonas. **Quase 770 mil pessoas são afetadas pela seca histórica que atinge o Amazonas, diz Defesa Civil.** G1 Amazonas. Disponível em: https:// g1.gl.com /am /ama/n/2024 /1/04//quase -770 -mil -pes-para-afet-p-s-histórico -que-comer-o -ama-diz -d-civilização.g. Acesso em: 11 nov. 2024.

GONÇALVES, Jean Carlos. **Pedagogia das artes da cena no ELiTe/UFPR/CNPq: elos e fronteiras de um grupo e de uma linha de pesquisa.** In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo et al. Pedagogias do Desterro: práticas de pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Hucitec, 2020, p.187-197.

GONÇALVES, Michelle Bocchi; OLIVEIRA, Odissea Boaventura de. **Sentidos de escola em performance: um estudo na licenciatura em educação do campo.** Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 392-441, jul./set. 2020. Disponível em: http:// periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/ view/5136/47966892. Acesso em: 05 jul. 2023.

GONÇALVES, Michelle Bocchi. GABARDO JUNIOR, Jair Mario. **Educação Performativa: Travessias.** In: Linguagem, Corpo e Estética na Educação. Orgs. Jean Carlos Gonçalves, Marynelma Camargo Garanhani, Michelle Bocchi Gonçalves. São Paulo: Hucitec Editora, 2020.

GONÇALVES, Jean Carlos; GONÇALVES, Michelle Bochi. **Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação: do corpo e da escrita em perspectiva discursiva.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 139-155, jan./fev. 2018.

ICLE, Gilberto. BONATTO, Mônica Torres. **Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers**. Cadernos CEDES, v. 37, n.101, Campinas, 2017.

ICLE, Gilberto. **Para apresentar a Performance a Educação.** Revista & Realidade, Porto Alegre, n. 35, 2010, p. 11-22.

GABARDO JUNIOR, Jair Mario. **Ensino da dança e a educação performativa: possibilidades de corpo na (re) criação do espaço escolar.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Curitiba, 2020, 165 p. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/ xmlui/bitstream/handle/1884/67882/R%20-%20 D%20-%20JAIR%20MARIO%20GABARDO%20JUNIOR. pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVEIRA, Angelica. **A Prefeitura estima que quase cinco mil pessoas foram afetadas pela enchente em São Lourenço do Sul.** Correio do Povo, 2024. Disponível em: https ://w.corre.com .br /não %C3 %ADc/chuv/prefeitura-estimativa -q-quase-cinco -m-pessoas -dez-lado -afeta-pela -cheia -em-s %C3 %A-lou%C3%A7o--do -su-1. Acesso em: 11 nov. 2024.

SCHECHNER, Richard. Performance: teoría y prácticas interculturales. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2000.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **O que pode a performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner.** Revista Educação e Realidade. v.35, n.2, pgs 23-35, 2010. Disponível em:

http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13502/7644. Acesso em: 10 jun. 2023.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

Cultivando outras relações, outras convivências e outros mundos possíveis: a experiência do *Programa de Extensão ConViva*!

Aline Campos [1], Edinelma Alves de Sousa Resplandes [2], Maria Victória Lima dos Santos [3] e Pedro Lucas Nunes Lopes [4]

Resumo: Este texto é um relato de experiência sobre o *Programa de Extensão ConViva!: outras relações, outras convivências, outros mundos possíveis*, que tem como eixos o Paradigma do Bem Viver, a Educação Popular e a Educação Ambiental. Tomando como inspiração o ciclo de desenvolvimento de uma planta, que vai da semente à floresta, analisamos as experiências advindas da construção coletiva de nossas práxis em busca da ruptura com a dicotomia entre seres humanos e Natureza e em prol do desenvolvimento da consciência planetária. Nosso objetivo consiste em contar a nossa história sobre o cultivo das sementes que obtivemos de alguns frutos que chegaram até nós e que têm alimentado nossas esperanças e ações por meio do ConViva!, entendo esse gesto como uma forma de adiar o fim do mundo. Alimentados pelo diálogo com uma realidade concreta, pela integração com a sociedade e ações coletivas, temos nos enraizado, desenvolvido e florescido. Nesse processo, reunimos diversas aprendizagens, fortalecemos nossos vínculos e dispersamos nossas sementes, o que nos possibilita atrelar pertencimento ao solo e desprendimento pelo mundo, enquanto estratégia de enfrentamento à crise ambiental, que se dá por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Palavras-chave: Bem Viver. Educação Ambiental. Educação Popular. Ensino-pesquisa-extensão.

Cultivando otras relaciones, otras convivencias y otros mundos posibles: la experiencia del *Programa de Extensión ConViva*!

Resumen: Este texto es un relato de experiencia sobre el *Programa de Extensión ConViva!: otras relaciones, otras convivencias, otros mundos posibles*, cuyos ejes son: el Paradigma del Buen Vivir, la Educación Popular y la Educación Ambiental. Tomando como inspiración el ciclo de desarrollo de una planta, desde la semilla hasta el bosque, analizamos las experiencias surgidas de la construcción colectiva de nuestra praxis en busca de una ruptura con la dicotomía entre ser humano y naturaleza y a favor del desarrollo de la consciencia planetaria.

[1] Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: aline.campos@ufnt.edu.br

[2] Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: edinelma.resplandes@ufnt.edu.br

[3] Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: maria.victoria@ufnt.edu.br

[4] Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). E-mail: pedro.lopes@ufnt.edu.br

Nuestro objetivo es contar nuestra historia sobre el cultivo de las semillas que obtuvimos de algunos frutos que nos llegan y alimentan nuestras esperanzas y acciones a través de ConViva!, entendiendo este gesto como una forma de posponer el fin del mundo. Alimentados por el diálogo con una realidad concreta, integración con la sociedad y acciones colectivas, hemos echado raíces, desarrollado y florecido. En este proceso, juntamos diversos aprendizajes, fortalecemos nuestros vínculos y dispersamos nuestras semillas, lo que nos permite vincular la pertenencia a la tierra y el desapego alrededor del mundo, como estrategia para enfrentar la crisis ambiental, que se da a través de la articulación entre la docencia, la investigación y la extensión.

Palabras clave: Buen Vivir. Educación Ambiental. Educación Popular. Docencia-investigación-extensión.

Um passarinho pediu a meu irmão para
ser sua árvore.
Meu irmão aceitou de ser a árvore
daquele passarinho.
No estágio de ser essa árvore, meu irmão
aprendeu de sol,
de céu e de lua mais do que na escola.
No estágio de ser árvore meu irmão
aprendeu para santo
mais do que os padres lhes ensinavam no
internato.
Aprendeu com a natureza o perfume de
Deus.
Seu olho no estágio de ser árvore
aprendeu melhor
o azul.
Manoel de Barros (2010)

> caos. Moravam nela outras gentes, criadas antes de nós, que desapareceram. Era o primeiro tempo, no qual os ancestrais foram pouco a pouco virando animais de caça. E quando o centro do céu finalmente despencou, vários deles foram arremessados para o mundo subterrâneo. Lá se tornaram os *aôpatari*, ancestrais vorazes de dentes afiados que devoram todos os restos de doença que os xamãs jogam para ele, embaixo da terra. [...] As costas desse céu que caiu no primeiro tempo tornaram-se a floresta que vivemos, o chão no qual pisamos. [...] Depois, um outro céu desceu e se fixou acima da terra, substituindo o que tinha desabado (Kopenawa; Albert, 2015, p. 195).

Semear e germinar nossas esperanças

Ainda que alguns resistam em acreditar e outros neguem veementemente, a crise da modernidade está posta e os problemas socioambientais cada vez mais evidentes. Trata-se, como aponta Solón (2019, p.13), de uma crise sistêmica, cuja "magnitude é tão grande que o que está em jogo não é uma civilização em particular, mas o destino da humanidade e da vida".

As vozes ancestrais não param de nos alertar: o céu está por cair sobre nossas cabeças! Anciãs e anciões Apinajés - povo indígena com o qual temos convivido e aprendido - contam que nos primórdios do mundo o céu era baixo e as plantas pequenas, foi o crescimento delas que fez o céu se elevar. Para os Yanomamis são os xamãs, juntamente com os *xapiris*[6], que trabalham sem descanso para impedir a queda do céu. Segundo esse povo indígena:

> No início, o céu ainda era novo e frágil. A floresta era recém-chegada à existência e tudo nela retornava facilmente ao

Diversos povos indígenas, chamados também de povos da floresta, alertam: agredir a floresta, desrespeitar e descuidar da Natureza [5] é colocar em cheque a permanência do céu. Esse é um grito de socorro. No entanto, não podemos deixar que a tragédia anunciada nos afete com tristeza, desmobilizando nossa potência de agir (Spinoza, 2009) e, consequentemente, nos colocando em posição de aceitação, como se o destino estivesse dado, fosse inevitável. Ao contrário, esse deve ser um grito para nos acordar e nos colocar em movimento, em articulação, em processo de imaginação, invenção e (re) conhecimento de outros mundos possíveis. Daí a importância da esperança, como um imperativo existencial e histórico, necessidade ontológica e elemento imprescindível à luta, tal como defendido por Freire (2011a, p. 126), que afirma que "Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se".

Na contramão dessa lógica exploratória e destruidora, que desarmoniza as relações e hierarquiza seres igualmente necessários e interdependentes, que nos entristece e paralisa, quais as saídas ou alternativas? Talvez as - ou algumas das - respostas estejam na própria Natureza, em seus ciclos, sua sabedoria. Vejamos, por exemplo, uma planta. Uma semente, quando encontra o solo e o ambiente apropriado ao seu desenvolvimento, germina. Pouco a pouco ela vai crescendo e se enraizando, simultaneamente firmando-se na terra e alongando-se em direção ao céu. Uma vez suficientemente crescida, ela se prepara para sua reprodução que, no caso das angiospermas, resulta na formação de flores e frutos. Os frutos - que muitas vezes servem de alimento para tantas espécies - dispersam-se, seja através da água, do vento ou dos animais. Fecha-se assim o ciclo, quando uma nova semente encontra sua terra fértil. E uma floresta se constrói a partir da germinação e desenvolvimento de muitas sementes.

O ciclo de vida da planta nos ensina sobre o movimento que vai da semente à floresta. Se nossa luta é pela floresta abundante e em pé, sejamos e dispersemos sementes, protejamos e cuidemos das mudas, aprendamos a florescer e dar frutos… façamos o estágio de sermos árvores. Essa aprendizagem e movimento encontra-se com a estratégia de Krenak (2020a, p.27) para adiar o fim do mundo, que "é exatamente sempre poder contar mais uma história". Ou seja, sairmos das monoculturas e cultivarmos florestas, dispersarmos nossas sementes-experiências contra hegemônicas. É esse, aqui, o nosso intento: contar a nossa história sobre o cultivo das sementes que obtivemos de alguns frutos que chegaram até nós e que têm alimentado nossas esperanças e ações por meio do *Programa de Extensão ConViva!: outras relações, outras convivências, outros mundos possíveis*. Os três principais frutos dos quais temos nos nutrido e obtido nossas sementes são: o Paradigma do Bem Viver, a Educação Popular e a Educação Ambiental.

Apesar do Paradigma do Bem Viver ter se tornado um espaço tanto de diálogo quanto de controvérsia, no qual não há verdades absolutas e tampouco definições precisas, Sólon (2019, p.23) entende tratar-se de "uma mistura complexa e dinâmica que abarca desde uma concepção filosófica do tempo e do espaço até uma cosmovisão sobre a relação entre os seres humanos e a natureza". Para Acosta (2016, p.23), considerando-se a crise sistêmica que enfrentamos, o Bem Viver "se apresenta como uma oportunidade para construir coletivamente uma nova forma de vida", para o qual é imprescindível o "bem conviver em comunidade e na Natureza". Trata-se, pois, de um fruto que nutre a visão de todo, de interconexão e de interdependência. Consequentemente, fortalece o movimento de colaboração pela vida, de permanente busca por equilíbrio entre múltiplas e diversas necessidades e cuidados recíprocos.

Nessa mesma perspectiva de valorização do coletivo e defesa do bem comum, encontramo-nos com a Educação Popular, também entendida como educação libertadora, que é uma perspectiva educacional comprometida com as classes e lutas populares. Daí ser uma educação, como ensina Freire (1989), para a responsabilidade social e política, para a consciência de nossa inconclusão e historicidade, para a promoção e defesa de relações horizontais e igualitárias, para o combate a

todas as formas de opressão, e para o engajamento na resolução dos problemas de nosso tempo-espaço. Por isso, é uma educação que não pode, jamais, estar desvinculada da realidade e esvaziada da vida.

E, justamente por um dos grandes problemas e desafios do nosso atual tempo-espaço ser a crise climática e ambiental, temos nos nutrido também de ensinamentos e diretrizes da educação ambiental. Tal como Tristão (2016, p. 44), temos fugido "de um modelo hegemônico e unívoco de Educação Ambiental e procuramos encontrar uma educação ambiental menor e múltipla". Menor no sentido proposto por Deleuze e Guattari (1977) de resistência das minorias frente ao que está posto como oficial. Não nos ancoramos, portanto, na perspectiva de educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, tampouco comungamos com o discurso salvacionista de preservação da Natureza. Buscamos uma educação ambiental, como ensina Bispo (2023), para o envolvimento com a Natureza e com todos os seres - vivos e não vivos. Tal como Padilha *et al* (2011, p. 15), estamos à procura de "caminhos inéditos e viáveis da construção de processos educacionais participativos, ativos, democráticos e vivenciais" que possibilitem a consciência e a cidadania planetária.

Para isso, temos partido do nosso local, nossa terra. Estamos situados numa área de transição ecológica conhecida como Mata dos Cocais, com destaque considerável para a presença da palmeira Babaçu. Estamos, especificamente, localizados no município de Tocantinópolis, que tem mais de 50% de seu território pertencente à Terra Indígena Apinajé. E nos constituímos e dialogamos entre nós e com os outros a partir da Universidade, articulando-nos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Nossa semente primeira é o Programa de Extensão Universitária *ConViva!: outras relações, outras convivências, outros mundos possíveis*, plantada em 2022. Uma semente que foi adubada com a decomposição e liberação dos nutrientes desses frutos que nos chegaram e que tanto nos inspiram. Uma semente semeada que encontrou sua terra fértil, germinou e vem se desenvolvendo, permitindo-nos esperançar…

Enraizar e florescer de nossos movimentos

Assim como uma semente necessita de nutrientes para se desenvolver, enraizar e florescer, o mesmo ocorreu na estruturação do *Programa ConViva*!, que alimentado pelo diálogo com uma realidade concreta, pela integração com a sociedade e ações coletivas, enraizou-se, desenvolveu-se e tem florescido ações atravessadas pela educação ambiental, Educação Popular e pelo paradigma do Bem-Viver.

A sustentação cada vez mais firme na terra se dá pelo movimento constante de enraizamento, que nos possibilita ir cada vez mais fundo em busca de nutrição. Esse movimento ocorre, sobretudo, a partir de nossos encontros periódicos para estudo compartilhado e trocas de experiências, bem como para planejamento e avaliação conjunta de nossas ações. Neles, partilhamos a comida e a palavra, sentamos em roda, revezamos a condução. Apesar das estruturas hierárquicas, próprias da Universidade, nos empenhamos para estabelecer horizontalidade nas relações. E, nesse processo, experimentamos

coletivamente o exercício da práxis, de modo que nossas ações tornam-se "mais que um puro fazer, é *quefazer*, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão" (Freire, 2011b, p. 55).

O Bem-Viver, enquanto nutriente-orientador de nossas práxis, traz a perspectiva de uma vida harmoniosa na Natureza, com os outros e consigo mesmo, fortalecendo uma visão de mundo na qual a coletividade e a colaboração prevalecem sobre o individualismo e a competição. Isso não coloca fim ou desvaloriza o indivíduo, mas altera sua posição num mundo em interação. O indivíduo deixa de ser o centro e prioridade, para tornar-se parte de um todo mais amplo e complexo no qual todos são igualmente necessários.

O cuidar coletivo de um viveiro de mudas, que é uma das ações integradas do *ConViva!*, tem nos colocado no desafio de sairmos de nossas individualidades e antropocentrismo para enxergar o outro, para além do humano. Nesse processo, já plantamos mais de 300 mudas e doamos mais de 500. Perdemos também mais de 100 plantas, seja por doenças, desatenção ou problemas no sistema de irrigação. Concordamos com Boff (2012, p.14.) que "o cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também de princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade", assim como que "cuidar é mais do que *ato;* é uma atitude. Portanto, abrange mais do que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma *atitude* de ocupação, preocupação, de responsabilização, de envolvimento efetivo com o outro" (*Idem*, 2013, p.37). Entendemos, no entanto, que saber cuidar requer aprender a cuidar e, para isso, precisamos ser inseridos em práticas de cuidado. O viveiro de mudas tem nos colocado nessa prática, estimulando-nos a desenvolver a sensibilidade e percepção das necessidades para manutenção da vida, assim como a encarar os desafios e contradições da ação coletiva. As mudas sofrem quando nos desorganizamos, quando alguns deixam de cumprir suas responsabilidades, quando não percebemos suas necessidades. O mesmo ocorre na relação entre nós e com as comunidades com a qual nos envolvemos. O cuidado, consigo e com o outro, é uma tarefa permanente que exige consciência e comprometimento e que se constrói também a partir dos erros e contradições. É o que temos aprendido cuidando de mudas e plantas.

Se, por um lado, o movimento de enraizar tem nos possibilitado fortalecer a nossa sustentação e desenvolvimento, por outro, o florescer nos permite o movimento de expansão para outros espaços, realidades e diálogos. E assim como uma planta floresce em ciclos, o *ConViva!* também se reinventa continuamente, adaptando-se às novas demandas e contextos, sempre com a base sólida de suas raízes, que continuam a nutrir suas ações. As flores do *ConViva!*, atualmente, são os três projetos a ele integrados: o *EnVerdear*, o *GerminAR-TE* e o *Panh*ĩme. É por meio deles que buscamos nos reproduzir e propagar, num processo contínuo de fazer e aprender *com* os outros.

O projeto *EnVerdear* surge da demanda por aproximação entre a educação básica e o ensino superior. A junção dessa demanda com a necessidade de promoção de ações e diálogos numa perspectiva socioambiental, se deu considerando que o Centro de Educação, Humanidades e Saúda da Universidade Federal do Norte do Tocantins (CEHS/

UFNT) abrange uma vasta área de vegetação natural caracterizada como babaçual, em decorrência da presença marcante da palmeira Babaçu, além do viveiro de mudas e de suas trilhas ecológicas, que oportunizam o contato com a Natureza e potencializam o desenvolvimento de propostas de educação ambiental.

A promoção de ações nestes espaços tem contribuído no desenvolvimento de práticas educativas socioambientais com estudantes de escolas públicas da cidade, a partir das quais eles vivenciam e experienciam os conhecimentos relacionados à Natureza de maneira direta. Coadunamos, assim, com o entendimento de Santos (2018, p. 55) de que "levando em consideração o princípio de que nos constituímos integralmente por meio das afecções que sofremos, vale dizer que somente nos constituímos seres de relação com a natureza se nos for possibilitado ser afectados por ela". Portanto, o contato com a biodiversidade local, como as diversas espécies de árvores previamente identificadas e classificadas ao longo das trilhas ecológicas e com as mudas que estão em seu processo de crescimento no viveiro, tornam-se ferramentas potentes para a formação de uma consciência crítica e planetária.

O *EnVerdear* tem atuado como incentivador para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades formativas nas trilhas ecológicas, englobando o plantio de mudas. Além disso, promove debates e diálogos sobre a importância e necessidade de cuidarmos do ambiente. Essas iniciativas não só têm aproximado a educação básica da Universidade, como enriquecem o processo de ensino-aprendizagem de estudantes e futuros professores, contribuindo para uma educação que ultrapassa os limites da sala de aula.

Florescendo próximo às casas de crianças que têm a Universidade como "quintal", fazendo dela um espaço que é parte de seu cotidiano, desabrocha o *GerminAR-TE*. Trata-se, pois, de um projeto que tem como público-alvo crianças de seis a onze anos de idade, moradoras do bairro onde está localizado o CEHS/UFNT e filhas e filhos de estudantes e servidores. Compreendendo a Universidade como um espaço plural e lugar também de crianças, o *GerminAR-TE* tem como foco ações que interconectam às infâncias, a arte e a natureza, objetivando fazer com que essas crianças experienciem, de forma lúdica, o que Mendonça (2007) compreende como Educação Ambiental vivencial. Ou seja, uma educação que considera o indivíduo como ser integral na aprendizagem, assim como seus sentidos e percepções, entendendo o corpo como elemento fundamental para a aprendizagem.

Partindo dessas premissas e princípios, fazendo o diálogo com a realidade da comunidade, com as crianças e seus responsáveis, e buscando compreender seus contextos sociais e culturais é que a proposta foi estruturada. Assim sendo, as inscrições e cadastro para a participação do projeto foram organizadas para o atendimento de 20 crianças, sendo 10 moradoras da comunidade e 10 filhas de estudantes e servidores. As oficinas, realizadas duas vezes ao mês, contam com atividades lúdicas de contato com a Natureza que exploram a criatividade artística, a autonomia e a percepção da Natureza como parte de nós mesmos. Em seu primeiro ciclo - já concluído - as atividades foram planejadas tendo como eixo os elementos da Natureza:

terra, água, fogo e ar. No segundo ciclo - em desenvolvimento - o foco está nos cinco sentidos: visão, tato, audição, paladar e olfato.

O projeto *Panh*ĩme, por sua vez, surge a partir de oficinas de desenho animado em uma escola indígena Apinajé, iniciadas em 2022 pelo projeto "História de todos os povos", do Núcleo de cinema e animação de Campinas/SP e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e que contou com o apoio logístico da UFNT para sua realização. A experiência, que envolveu o manuseio de Zootrópio e mesa de luz para produção de sequência de desenhos para animação, resultou numa pequena curta-metragem. A devolutiva do resultado do trabalho à comunidade indígena, que se deu por meio de momento de exibição da animação produzida a partir dos desenhos das crianças Apinajés, foi recebida com entusiasmo pelas crianças e professores indígenas.

Dessa experiência floresceu nas crianças indígenas Apinajé e nos professores, o desejo de produção de uma animação mais longa que contasse sua história de origem: a história do Sol (Myyti) e Lua (Mytwryyre). Foi desse desejo-semente, plantado por professores e lideranças indígenas na universidade, que germinou o projeto *Panh*ĩme.

Para que essa muda cresça, transforme-se em árvore e dê seus frutos, nossa primeira tarefa é colher essa história. Para isso, temos ouvido as mestras e mestres, que são as anciãs e os anciãos do povo Apinajé. O professor e liderança indígena, que faz parte do *Panh*ĩme e tem atuado como interlocutor entre a universidade e os indígenas, explicou que, por trata-se de uma história oral passada de geração em geração, não há uma versão única. Daí a necessidade de fazer a escuta de 15 anciãs e anciãos, que são referências na comunidade, para a partir dessas narrativas compilar a história numa narrativa única, que precisará ser posteriormente validada por essas mestras e mestres antes da produção dos desenhos e da animação.

Para isso, o *Panh*ĩme tem ido às aldeias onde moram essas anciãs e anciãos para fazer a escuta e gravação da contação dessa história a partir de diferentes vozes. Os encontros são previamente explicados, organizados e agendados pelo indígena interlocutor. No entanto, como a história é narrada em Apinajé é imprescindível a participação no projeto de estudantes indígenas falantes dessa língua, pois sem eles não é possível o diálogo com essas anciãs e anciões, bem como a posterior tradução e transcrição da narrativa para o português.

Na experiência do *Panh*ĩme, o povo indígena Apinajé foi o pássaro que nos pediu para que fossemos sua árvore. Ao aceitar seu convite e nos aventurarmos a fazer algo que não era a priori de nosso ofício, abrimo-nos para um mundo novo e com eles temos aprendido sobre o céu, sobre o sol e a lua, sobre a Natureza, mais do que se estivéssemos apenas estudando na Universidade. Nos momentos de escuta desses mestres e mestras indígenas, com a aproximação e diálogos com os estudantes universitários Apinajés e a partir dos estudos das narrativas da história do Sol (Myyti) e Lua (Mytwryyre) temos tido a oportunidade de aprender melhor o azul.

No desenvolvimento desses três projetos, partimos da compreensão freiriana de que o humano é um "ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas

com o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é" (Freire, 1989, p. 39). Freire, buscando compreender as questões de seu tempo-espaço, centrou-se nas relações entre humanos, cuja desigualdade precisava ser superada. Lamentavelmente, esse desafio permanece. No entanto, a crise agrava-se e, tal como destaca Latour (2020, p. 56), "os humanos não são mais os únicos atores, ainda que acreditem desempenhar um papel muito mais importante do que realmente possuem". O nosso tempo-espaço é o que precisa lidar com o fim das promessas da modernidade: não há Terra que sustente seus ideais de progresso, emancipação e desenvolvimento (Latour, 2020).

Por isso, além da inserção e diálogo com a realidade das comunidades com as quais nos envolvemos, temos também estudado, refletido e buscado compreender coletivamente sobre as estruturas que nos formam e, muitas vezes, conformam. Daí nossa preocupação e atenção não apenas em relação às nossas práxis, mas também com a nossa forma de existir num mundo em colapso, que nos ensinou a crer que estamos no centro. Nesse movimento, caminhamos rumo a uma compreensão de mundo pachacêntrica [8], tropeçando às vezes em nossas contradições.

Entendemos, assim, que ao florescer, o *ConViva!* gera frutos que potencialmente alimentam a consciência crítica e planetária, estimulando transformações tanto do ambiente quanto das relações sociais e interpessoais. Alinha-se, desse modo, ao movimento defendido por Krenak (2020b, p. 47) frente aos desafios postos para a permanência da vida humana na Terra: "Vamos ter que produzir outros corpos, outros afetos, sonhar outros sonhos para sermos acolhidos por esse mundo e nele podermos habitar. Se encararmos as coisas dessa forma, isso que estamos vivendo hoje não será apenas uma crise, mas uma esperança fantástica, promissora".

Frutificar nossas utopias

Atravessado por discussões e ações ambientais, sociais, populares e buscando caminhos para uma (re)conexão com a Natureza, o *ConViva!* tem se mostrado potente no CEHS/UFNT, possibilitando a aproximação e diálogo com comunidades diversas e a aprendizagem daquilo que Bispo (2023, p. 15) define como confluir das relações: "quando a gente confluência, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende". Essa aproximação e diálogo é quase como um movimento de escuta à terra e a Terra, similar ao que fazia o pai de Bibiana e Belonísia, na obra literária *Torto arado*: "Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração" (Vieira, 2019, p. 100).

Ao fazer esse movimento atento de escuta, adubamos e contribuímos para que nossa terra se torne fértil, possibilitando o cultivo de sementes e colheita de frutos. Em quase dois anos de atividades e conversas, de estruturação dos projetos e ações integradas e de articulação para manutenção do *ConViva!*, alguns frutos-experiências, frutos-aprendizagens e frutos-histórias puderam ser colhidos a partir da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

Apesar de frentes distintas de atuação, os três projetos e todas as ações integradoras desenvolvidas no *ConViva!* partem da compreensão de uma educação ambiental transversal, política e cidadã, visando uma consciência planetária. Por isso, tal como afirma Reigota (2016, p.13):

> Quando afirmamos e definimos a educação ambiental como educação política, estamos afirmando que o que deve ser considerado prioritariamente na educação ambiental é a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando a superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrático de todos.

Assim, no entrelaçamento da educação ambiental, política e cultural, os projetos começam a colher os frutos de suas ações, fertilizadas pelas convivências e experiências com as práticas educativas que contribuem para formação integral dos participantes, sejam eles membros das comunidades, graduandos ou professores coordenadores.

A partir destas reflexões advindas de nossa experiência, concebemos o *ConViva!*, cada vez mais, como um espaço de confluências. Diante da proposta de pensarmos, imaginarmos, descobrirmos e construirmos outros mundos possíveis, pautados em outras relações e convivências, temos gradativamente exercitado a ruptura com a dicotomia entre ser humano e Natureza. Tarefa esta que nos é desafiadora, posto que a sociedade moderna, por meio de diferentes aparatos e instituições, reiteradamente nos ensina a exercitar essa separação e distinção (Santos, 2018). Com esse movimento não apenas de reflexão, mas também de ação, as identidades docentes têm sido complexificadas e fortalecidas. Passamos a nos enxergar como agentes ativos dessa transformação social e ambiental paradigmática, da qual a educação ambiental transversal e política é instrumento. Nessa (re)aproximação, o ser humano passa a ser concebido, tal como defende Sauvé (2009), como uma aventura coletiva, cuja constituição se dá a partir das relações e na junção entre Natureza e cultura.

Com o *EnVerdear* temos aprendido o valor do cuidado, para além do discurso de preservação ambiental. A atenção dedicada às mudas do viveiro, desde a chegada ainda bem pequenas até o momento do plantio, é uma experiência de observação e serviço às demandas dos outros seres. Nesse processo, vamos aprendendo as necessidades de cada uma delas, assim como a identificar suas espécies, as características que possuem e sobre seus funcionamentos. Esse exercício de cuidado nos sensibiliza para nossa práxis docente. Além disso, fazer do ambiente aberto e com vegetação diversa nossa sala de aula, nosso espaço educativo, de encontro com a educação básica e a rede pública de ensino, tem nos aproximado da ideia de compartilhamento defendida por Bispo (2023), que se opõe à ideia de troca. Ou seja, não se trata de relações em que algo é dado "em troca" de outra coisa, mas sim de compartilhamento de ações, experiências, saberes e, sobretudo, afetos.

Por se tratar de um projeto semeado por muitas mãos, o *GerminAR-TE* tem colhido experiências significativas junto às infâncias. As vivências com as distintas culturas infantis produzem em nós reflexões acerca do fazer educativo, envolvendo-nos num processo de

planejamento, desenvolvimento e avaliação coletivo e horizontal, tal como apregoa a Educação Popular (Freire, 1989, 2011a, 2011b). As crianças, que se apresentam entusiasmadas nos encontros das oficinas, são convidadas a vivenciarem experiências de relação com a Natureza, por meio de propostas intimamente vinculadas ao brincar. Ainda que haja algumas intencionalidades pedagógicas em nossas práticas, temos aprendido sobre o valor do livre brincar para o estabelecimento de vínculos afetivos com a Natureza. Vale ressaltar, como destaca Santos (2018, p. 179), que o discurso da maior parte dos documentos oficiais no campo da educação brasileira, concebe a Natureza de três formas: "a) como meio ambiente a respeitar e preservar; b) como campo de recursos para a sadia qualidade de vida humana; c) como espaço para a promoção de atividades pedagógicas de diferentes áreas do conhecimento". A dimensão do vínculo afetivo, decorrente do estabelecimento de uma relação, não ganha destaque como orientação pedagógica aos professores. Daí o valor da inserção no *GerminAR-TE* como possibilidade de ampliação do olhar na formação em Licenciatura ou Pedagogia.

No *Panh*ĩme a aproximação e envolvimento com a comunidade indígena Apinajé e escuta de suas narrativas têm nos possibilitado aprender cada vez mais com sua cultura, tradições, saberes ancestrais, visões de mundo e forma de se relacionarem com a Natureza. Essa é uma aprendizagem importante não apenas porque estamos localizados geograficamente próximo a um território indígena, mas sobretudo porque nos educa para a diversidade, o que é imprescindível no desenvolvimento de uma consciência planetária. Nesse sentido, o *Panh*ĩme se apresenta como uma possibilidade de práxis intercultural, uma vez que proporciona o encontro de conhecimentos ancestrais com conhecimentos científicos e técnicas de animação. Aprendemos, assim, na prática, a valorizar o universo cultural do outro. Importa ressaltar que, no âmbito da formação de professores, "a perspectiva intercultural pressiona o modelo escolar clássico e inclui nela não apenas diferentes línguas, mas, sobretudo, diferentes culturas" (Candau; Russo, 2010, p. 157). Desse modo, a imersão nas narrativas Apinajés contribui para uma formação docente efetivamente intercultural, ou seja, crítica. Entendida como "caminho para desvelar os processos de de-colonialidade e construir espaços, conhecimentos, práticas que permitam a construção de sociedades distintas" (*Idem*, 2010, p. 165).

Na longa caminhada que Sol (Myyti) e Lua (Mytwryyre) trilham juntos pela Terra, criando pouco a pouco o mundo que hoje vivemos, há muitos diálogos e peripécias. Conversas e situações essas que expressam a relação do povo Apinajé com o ambiente e a Natureza. Ensina-se sobre as plantas, o fogo, a caça, as ferramentas, a morte, a descendência, o equilíbrio, dentre tantos outros elementos que atravessam a experiência comum da vida. Conhecer e provar desse fruto-narrativa e contribuir para dispersar suas sementes por meio do processo de gravação, tradução, transcrição e - futuramente - produção de desenhos e animação, é uma oportunidade ímpar de atuar ativamente em prol do combate ao fim do mundo enquanto narrativa única e distópica.

Devemos destacar, ainda, outras experiências coletivas que têm sido construídas a partir do *ConViva!* ou que se desdobram dele. As saídas

de campo, por exemplo, são momentos que nos permitem conhecer não apenas outros ambientes, vegetações e contextos, promovem também o aprofundamento das relações entre nós ao nos lançar para situações e experiências novas e desafiadoras. Outro exemplo é o exercício de refletir e pensar sobre nossa prática educativa e extensionista, que tem nos inserido no universo da pesquisa, impulsionando-nos para a aprendizagem e apropriação da sistematização da experiência e escrita acadêmica. Um movimento que nos fortalece e qualifica, ao mesmo tempo que nos estimula a compartilhar nossos frutos e dispersar nossas sementes.

Para Latour (2020, p.112), "o solo permite se vincular; o mundo, se desprender". Segundo ele, o enfrentamento à tragédia anunciada com o fim da promessa da modernidade e a crescente crise ambiental depende de nossa capacidade para "conseguir realizar dois movimentos complementares que a provação da modernização havia tomado como contraditórios: de um lado, *vincular-se a um solo*; e de outro, *mundializar-se*" (*Idem*, 2020, p.21). Com o *ConViva!* e os projetos a ele integrados, temos buscado exatamente esse movimento: enraizarmo-nos profundamente em nosso solo e nos dispersamos pelo mundo. Entendendo esse enraizamento não como mera valorização do local, mas como tomada de nosso tempo-espaço como sustentação de nossas ações e atuações. E a dispersão pelo mundo não como um espalhamento aleatório, mas como ampliação dos diálogos e compartilhamentos, os quais são imprescindíveis para a consciência de uma existência planetária.

Freire (1989, p. 41) escreveu: "o homem existe - *existere* - no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se". Daí a existência, nos momentos de crise, desse "[...] choque entre um ontem esvaziando-se, mas querendo permanecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador" (*Idem*, 1989, p. 46). Nas nossas múltiplas experiências no *ConViva!* e a partir do que delas colhemos, temos fortalecido nossas utopias, ampliado o horizonte que nos faz caminhar. Justamente por estarmos diante de uma enorme crise é que não é tempo de desanimar, mas sim de anunciar outras relações, outras convivências e outros mundos possíveis.

Bibliografia

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda, São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano - compaixão pela terra. 18ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977. (série Logoteca).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 19 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 17ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 50ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. 1ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2020a.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2020b.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar? -** Como se orientar politicamente no Antropoceno. Tradução de Marcela Vieira, Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

MENDONÇA, Rita. Educação Ambiental Vivenvial. *In*: FERRANO JÚNIOR, Luis Antonio (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007. p. 119 - 129.

PADILHA, Paulo Roberto; FAVARÃO, Maria José; MORRIS, Erick; MARINE, Luiz. (Orgs). **Educação para a cidadania planetária:** currículo interdisciplinar em Osasco. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2014. Coleção Passos.

SANTOS, Zemilda do Carmo Weber do Nascimento dos. **Criança e a experiência afetiva com a natureza**. Curitiba: Appris, 2018.

SAUVÉ, Lucie (2009), Vivre ensemble, sur Terre: Enjeux contemporains d'une éducation relative à l'environnemen. Éducation et francophonie, v. 37, n. 2, p. 1–10, 2009. Disponível em: https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2009-v37-n2-ef3580/038812ar.pdf. Acesso em 30/09/2024.

SÓLON, Pablo (Org). **Alternativas sistêmicas:** Bem Viver, decrescimento, comuns, ecofeminismo, direitos da Mãe Terra e desglobalização. Tradução de João Peres, São Paulo: Elefante, 2019.

SPINOZA, Benedictus de. Ética. Tradução de Tomaz Tadeu, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TRISTÃO, Martha. Educação Ambiental e a descolonização do pensamento, **Rev.Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Ed. Especial, junho/2016, p. 28-49. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5958. Acesso em: 30/09/2024.

VIEIRA, Itamar. **Torto Arado**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[5] A opção pela grafia com a primeira letra maiúscula justifica-se pelo entendimento assumido no texto da Natureza com ser vivo, análogo à uma espécie de entidade a qual tudo e todos estão inseridos e fazem parte.
[6] São os espíritos da floresta, segundo a cultura Yanomami.
[7] Pacha é o todo, que tem vida. Refere-se à Natureza e ao todo como o centro (Sólon, 2019), diferente da ideia de antropocentrismo que tem a humanidade como centro.

Reencantando a educação ao verdejar o aprender: uma experiência sentipensar e agir ecossistematicamente em um jardim sensorial

Mariana Bassetto Peres [1], Paulo Sérgio Calefi [2] e Gabriela Salvador de Amo [3]

Resumo: Sentipensar e agir a educação sob o paradigma ecossistêmico revela a complexidade da vida em suas infinitas redes de interações. Sentipensar e agir a Educação Profissional e Tecnológica com foco no Ensino Médio Integrado requer entender a formação integral como um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o desenvolvimento do ser humano em suas multidimensionalidades, no sentido de formar o estudante na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. Nesse sentido, criamos e implementamos uma prática educativa para levar a educação para além das salas de aula, desemparedando e verdejando com a criação e cultivo de um jardim sensorial. E, concluímos com a pesquisa desenvolvida que as atividades oportunizadas propiciaram a aprendizagem integrada contribuindo para a formação integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado do Campus Catanduva do IFSP.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Ensino médio integrado. Paradigma ecossistêmico. Sentipensar e agir. Desemparedamento.

Reenchanting education by greening learning: an experience of feeling and acting psychologically in a sensory garden

Abstract: Feeling, thinking and acting on education, under the ecosystem paradigm, reveals the complexity of life in its infinite networks of interactions. Feeling, thinking and acting in Professional and Technological Education, with a focus on Integrated High School, requires understanding integral training as a teaching and learning process committed to the development of the human being in its multidimensionalities, in order to train the student in their physical and mental, as well as in its cultural, political and scientific-technological aspects. In this sense, we create and apply an educational practice to take education beyond

[1] Mestra, Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Email: marianaperes@ifsp.edu.br.

[2] Professor EBTT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Email: calefi@ifsp.edu.br.

[3] Professora EBTT, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). Email: g.salvador@ifsp.edu.br.

the classroom, unlocking and greening it with the creation and cultivation of a sensory garden. We conclude, from the research carried out, that the activities provided integrated learning, contributing to the comprehensive training of Integrated High School students at the IFSP Campus Catanduva.

Keywords: Professional and technological education. Integrated secondary education. Ecosystem Paradigm. Feel, think and act. Unpairing.

> "O pensamento ecossistêmico é um novo modo de pensar que propõe uma ecologia libertadora de ideias, de pensamentos e, sobretudo, libertadora do coração"
> Maria Cândida Moraes, 2018, p. 42

Aprendizagem integrada e formação integral

Afinal, o que é educar? Segundo Maturana e Varela apud Moraes e Torre (2018), educar é um fenômeno biopsicossocial que compreende todas as dimensões do ser humano em total integração do sentir, pensar e atuar. E, de que forma, hoje em dia, a escola pode contribuir com a educação? Moraes (2021) afirma que:

> Mais do que nunca, a escola precisa ser um laboratório para o desenvolvimento humano e o ensino da compreensão, para o exercício do pensamento divergente, criativo, cooperativo, solidário, multirreferencial e transdisciplinar. Um laboratório também para o aprendizado do amar e do aprender a cuidar, para a busca de coerência interna e externa do ser humano, bem como para o desenvolvimento de um pensamento ecologizado associado à vivência da democracia, da responsabilidade e da solidariedade no cotidiano a partir de uma educação libertadora do pensamento, do conhecimento e da sensibilidade humana (Moraes, 2021, p.30).

Pensando a escola como um espaço privilegiado de observação dos acontecimentos cotidianos e de construção de sociabilidade, podemos observá-la como um lugar de construção e desconstrução no processo formativo do ser humano (Tavares, 2022). Mas, considerando todo o universo educacional, vamos fazer um recorte e explorar a Educação Profissional e Tecnológica (EPT):

> centrada no debate e na concepção da escola unitária e politécnica; uma escola comprometida em formar jovens que articulem ciência, cultura e trabalho e lhes dê possibilidade de serem cidadãos autônomos; que possam escolher seguir seus estudos ou, se têm necessidade, ingressar na vida profissional (Frigotto, 2007, p. 1146).

Nesse sentido:

> o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade… esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (Frigotto, Ciavatta, Ramos, 2012, p. 35).

É a EPT que fundamenta os cursos ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e vamos nos debruçar sobre os cursos de Educação Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, ou simplesmente Ensino Médio Integrado (EMI). Conforme Frigotto:

> Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas

> amplas faculdades físicas e intelectuais (Frigotto, 2018, p. 249).

Princípio da EPT, a formação integral visa um processo de ensino e aprendizagem comprometido com o desenvolvimento do ser humano em suas multidimensionalidades, no sentido de formar o ser na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica (Ciavatta, 2005). Gatti apud Guará (2006, p.16) afirma que "A integralidade da pessoa humana abarca a intersecção dos aspectos biológico-corporais, do movimento humano, da sociabilidade, da cognição, do afeto, da moralidade, em um contexto tempo-espacial". Nesse sentido, Guará (2006) nos ensina que:

> educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (Guará, 2006, p.16).

Assim, o EMI deve assegurar as aprendizagens essenciais da formação geral da educação básica, garantindo aos/às estudantes o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, por meio de práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, bem como de atitudes, valores e emoções, possibilitando a mobilização, a articulação e a integração desses saberes expressados em competências profissionais importantes na resolução de problemas da vida cotidiana e do exercício da cidadania tanto no mundo do trabalho quanto na prática social (Calefi; Oliveira; Silva, 2020; Brasil, 2021).

Nossa ideia é propagar um projeto de escola que aspira a formação de seres humanos em sua totalidade e integralidade, capazes de sentir, pensar e agir, a partir de uma ampla visão de mundo, manifestando autonomia, emancipação e criação, produzindo vínculos solidários e cooperativos, por meio de atividades educativas que promovam valores como justiça, cooperação, solidariedade, igualdade e conhecimentos (Silva; Rosa, 2021). Dessa forma, além da cognição, os/as estudantes devem desenvolver atitudes de autoestima, perseverança, respeito e realização de atividades em grupo, estimulando seu protagonismo como agentes sociais (Brasil, 2021).

Por isso, pensar no desenvolvimento integral na educação é pensar nas múltiplas potencialidades do ser (social, emocional, intelectual e espiritual), entendendo que diferentes saberes e dimensões são importantes no processo de aprendizagem. Nesse sentido, intencionamos disponibilizar uma prática educativa para levar a educação para além das salas de aula, configurando oportunidades para que esse desenvolvimento aconteça através de vivências onde os/as estudantes trabalhem não apenas com saberes, mas que possam criar, cultivar e desenvolver atividades sob orientação de diferentes profissionais (Barros, 2018; Guará, 2006). Criando pontes que aproximem os/as estudantes de suas próprias identidades, levando ao autoconhecimento e à emancipação, para que sejam capazes de romper paradigmas e transformar a realidade em que vivem, formando profissionais crítico reflexivos, na sua completude física, intelectual, moral, mental, cultural, estética, política, científico-tecnológica e para o trabalho (Ciavatta, 2005; 2014).

Caminhar rumo à formação integral requer andar de mãos dadas com a aprendizagem integrada, entendida como um:

> ...processo mediante o qual vamos construindo novos significados das coisas e do mundo ao nosso redor, ao mesmo tempo que melhoramos estruturas e habilidades cognitivas, desenvolvemos novas competências, modificamos nossas atitudes e valores, projetando tais mudanças na vida, nas relações sociais e laborais. E isto baseado em estímulos multissensoriais ou processos intuitivos que nos impactam e nos fazem pensar, sentir e atuar (Moraes; Torre, 2018, p. 89).

Portanto, a aprendizagem integrada, uma aprendizagem para a vida cotidiana e profissional, envolve a colaboração de todos os sentidos através de recursos com múltiplos estímulos, recursos abertos, imaginativos, criativos, sugestivos, capazes de ativar diferentes áreas cerebrais, envolvendo todo o organismo através de processos sensoriais e motores, promovendo não só mudanças cognitivas, mas também atitudinais, de crenças e valores (Moraes; Torre, 2018).

Mas, nem tudo são flores e o EMI intencionado para ser ofertado nos IFs apresenta lacunas. Recentemente, o bem-estar emocional dos/as estudantes foi pauta de noticiários e de ações de políticas públicas. Em 2022, foram registrados episódios de transtornos emocionais envolvendo estudantes do ensino básico regular, onde crises coletivas de ansiedade ocorreram em duas escolas de ensino médio em Pernambuco. Infelizmente, estes acontecimentos não foram isolados e em São Paulo, um mapeamento realizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e pelo Instituto Ayrton Senna, apontou que dois em cada três estudantes do ensino fundamental 2 e do terceiro ano do ensino médio relataram sintomas de depressão e ansiedade (Abe, 2022). A importância do tema levou à Lei nº 14.819/2024 que instituiu a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares.

Apesar das diferentes proporções, o Campus Catanduva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), não é diferente e o Setor Sociopedagógico tem acolhido alta demanda de estudantes com queixas de problemas socioemocionais. Os estudantes, matriculados nos cursos de EMI ficam na escola em período integral, com rotinas que, de forma geral, apresentam apenas duas tardes livres de compromissos curriculares durante a semana. Assim, podemos inferir que eles/as ficam em ambientes emparedados em grande parte do tempo, em salas de aulas, laboratórios, refeitório, na biblioteca e no pátio.

Corroborando com Silva e Rosa (2021), acreditamos que a chave para uma educação emancipadora é aprender a acreditar no ser humano. Com isso, pretendemos colaborar criando condições de aprendizagens emocional e mentalmente sadias, incorporando a diversidade e deixando fluir a criatividade, a amorosidade, a sensibilidade e a cooperação, conforme a nova proposta de educação de Moraes e Torre (2018), baseada no sentipensar, configurando uma estratégia para a aprendizagem integrada ao envolver diversidade de conceitos, metáforas, imaginação, sentimentos, participação, debate e implicação através dos âmbitos afetivo, emocional e cognitivo. Educar no sentipensar é educar em valores sociais, convicções, atitudes críticas, construtivas e criativas, na justiça e na solidariedade, na ética e na integridade.

É educar não apenas para o desenvolvimento da inteligência e personalidade, mas acima de tudo, para a "escuta dos sentimentos" e "abertura do coração", para a evolução da consciência e do espírito, para a plenitude, admitindo a multidimensionalidade do ser humano (Moraes; Torre, 2018).

Para isso, vamos aprender a pensar de forma sistêmica já que tudo que existe, coexiste, merece existir, viver e conviver. Assim, a consciência ecológica nos traz a ideia de ecologia profunda, desenvolvendo um sentimento de cidadania planetária, de pertencimento mútuo que une o indivíduo à Terra e ao cosmo, evidenciando a noção de destino comum e trazendo a consciência das relações humanas com a natureza, com o outro e com cada um. A partir deste enfoque, construído por meio de intercâmbios, diálogos, interações, transformações e enriquecimentos mútuos surge um novo modo de pensar no qual renasce o diálogo entre ser humano, mundo e natureza, valorizando inclusive, a união entre teoria e prática (Moraes; Torre, 2018). Mas, por que um paradigma ecossistêmico?

> porque a ecologia é a ciência que estuda as relações entre os seres vivos e o seu meio ambiente. Um pensamento ecológico seria, então, um pensamento relacional, dialógico, indicando que tudo que existe, coexiste e que nada existe fora de suas conexões e de suas relações. Isto se refere não apenas à ecologia natural mas também à cultura, à sociedade, à mente e ao indivíduo, destacando a interdependência existente entre diferentes domínios da natureza, as relações que ocorrem entre seres viventes e não viventes, educadores e educandos, indivíduos e contextos… o pensamento ecológico é, portanto, relacional, aberto e traz consigo a ideia de movimento, de fluxo energético contínuo, de propriedades globais, de processos autorreguladores, auto-organizadores, que sinalizam a existência de um dinamismo intrínseco que traduz a natureza cíclica e fluída desses processos (Moraes; Torre, 2018, p. 39).

Assim, nos baseamos nesse paradigma, que aborda a educação por meio de uma visão humanista e colabora com a construção de uma nova proposta de civilização ao compreender a educação como bem comum, que respeita a vida, a natureza e o ser humano e que considera que o aprendizado acontece em diversos cenários e em diversas oportunidades de aprender, propondo uma nova ecologia da aprendizagem humana, capaz de integrar saberes científicos e humanísticos, contribuindo para que o/a estudante aprenda a pensar e a agir eticamente, a viver e a conviver em harmonia, a ser solidário e responsável, com base na pedagogia do amor e da solidariedade. E, pensamos no desenvolvimento de uma prática educativa pela qual o conhecimento é construído através de intercâmbios nutridores entre sujeito e objeto, por meio de diálogos, interações, transformações e enriquecimentos mútuos, onde tudo é relacional, indeterminado, espontâneo, novo e criativo. Nos baseamos nesta nova forma de pensar, que restaura o diálogo entre ser humano, mundo e natureza, que encoraja intervenções solidárias e que expõem a interdependência entre indivíduo, sociedade e natureza, através de um ambiente multissensorial (Moraes; Torre, 2018).

O ser humano está permanentemente em formação, como diz Paulo Freire, é um ser "incompleto e inacabado" e a escola transformadora é aquela baseada na pedagogia do diálogo, do encontro, das trocas, das redes

solidárias, a "escola de companheirismo" (Freire, 1979; Gadotti, 2011). Nesse sentido, Barros (2018) entende que a escola é lugar de encontros e de sentir-se bem, constituindo-se em um espaço de descobertas, construção de conhecimentos e desenvolvimento humano. A autora aponta também que melhor ainda, é quando há espaços escolares mais verdes, cheios de elementos naturais, de lugares para encontros ou momentos de introspecção, fonte de bem-estar, desenvolvimento de habilidades socioemocionais e construção de conhecimentos, por meio de experiências diretas, sensíveis e restauradoras, capazes de gerar aprendizados importantes. Experiências diárias com a natureza podem propiciar descobertas sobre a complexidade e a diversidade, intrínsecas a todos os sistemas vivos e suas inter-relações, evidenciando significados de conceitos como renovação, ritmo e transformação.

O universo não está lá fora, está dentro de nós. Um pedaço de terra, uma horta, um vaso, um pequeno jardim, são microcosmos de todo o mundo natural, onde é possível encontrar formas, recursos e processos de vida. Ao construir e cultivar é possível reconceitualizar e aprender inúmeras coisas e desvendar um tanto de mistérios. A Terra nos ensina valores da vida, da morte, da sobrevivência, da paciência, da perseverança, da criatividade, da adaptação, da transformação, da renovação. Um jardim ensina ideais democráticos como conexão, escolha, responsabilidade, decisão, iniciativa, igualdade, biodiversidade, cores, classes, etnicidade e gênero. Todas as escolas podem transformar-se em jardins e educadores e educandos, em jardineiros (Gadotti, 2011).

É preciso que a gente se sinta parte da biodiversidade, uma espécie entre outras, que a gente entenda o conhecimento como algo não fragmentado e o mundo como um organismo vivo imerso em uma ampla rede de relações que conecta todos os seres. É importante desenvolver uma ética em que a gente se reconheça como iguais e admita o valor intrínseco da flora, da fauna, das paisagens e dos ecossistemas, entendendo que os sistemas vivos são totalidades integradas e todos os membros de um ecossistema estão interconectados (Tiriba, 2010; Morin, 1990).

Relacionando saberes e estabelecendo conexões, a neurociência nos diz que a proximidade com a natureza produz um impacto positivo na saúde humana, tanto física como mental e que a exposição a áreas verdes, ar limpo e sol colabora para a percepção de estímulos sensoriais e articula positivamente aspectos fisiológicos, psicológicos e comportamentais do sistema nervoso (Chagas; Monteiro-Alves, 2021). Uma pesquisa realizada no Brasil evidenciou que o contato com a natureza aumenta a saúde e o bem-estar por meio da redução do estresse, da restauração da atenção e da exaltação das emoções positivas, ressaltando a importância dos ambientes naturais para o bem-estar cognitivo e emocional (Costa; Carvalho; Matos; Brandão, 2020).

Paralelamente, são várias as pesquisas que evidenciam os benefícios do convívio com a natureza na adolescência. A Sociedade Brasileira de Pediatria destaca a importância da reconexão do adolescente com a natureza, que deve conviver com a e na natureza para o pleno desenvolvimento de sua saúde física, mental, emocional e social, colaborando no melhoramento do controle de

doenças crônicas, na diminuição do risco de dependência de drogas, no auxílio do desenvolvimento neuropsicomotor, na redução de problemas de comportamento e na promoção de bem-estar mental. Além disso, o contato com a natureza estimula a criatividade, a autoconfiança, a iniciativa, a capacidade de escolha, a tomada de decisões e a resolução de problemas, colaborando para o desenvolvimento de múltiplas linguagens e para a melhora da coordenação psicomotora, desenvolvendo, ainda, o encantamento, a empatia, a humildade e o senso de pertencimento (Barros, 2019; Tiriba, 2010). Nesse sentido, nos parece que é necessário refletir para transformar a escola, legitimando o aprender com a e na natureza como elemento central de uma educação conectada com a vida (Barros, 2019). A presença de um jardim sensorial no ambiente escolar pode oportunizar aulas de campo, contato com a natureza, desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como constituir um ambiente novo ao ar livre.

Sabemos que o sentimento de respeito à natureza está diretamente ligado à convivência e aos laços afetivos com relação aos lugares, aos seres, às coisas, ao universo biótico e abiótico e que é papel da escola ensinar a cuidar da Terra, religando ser humano e natureza, corpo e mente, razão e emoção, conhecimento e vida e promover uma educação pautada na ética do cuidado e no respeito à diversidade de culturas e de biodiversidade com a intenção de educar cidadãos planetários por meio de relações equilibradas entre cultura e natureza. Sabemos que é preciso equilibrar o tempo direcionado às atividades curriculares com o tempo livre e que mais tempo livre significa benefício direto no aprendizado e no comportamento dos/as estudantes nas escolas. Sabemos que o convívio com a natureza acontece em atitudes simples do dia a dia, então é fundamental incluir doses diárias de natureza nas rotinas escolares (Barba, 2016; Barros, 2019; Tiriba, 2010).

É importante avançar e assegurar aos/às jovens estudantes o direito de aprender, explorar e encontrar-se com a e na natureza. Com isso, buscamos essa proximidade para produzir benefícios ao desenvolvimento humano, nos âmbitos cognitivo, emocional, social e moral, já que indivíduos que vivem mais próximos da natureza apresentam autoestima mais elevada, mais facilidade de aprender, mais criatividade e melhor interação se comparados a indivíduos com pouco acesso ao meio natural (Barros, 2018; 2019; Tiriba, 2010).

Aceitamos o convite à educação para um novo olhar à natureza, de admiração, desfrute, reverência e respeito, para a reinvenção dos caminhos de conhecer (Tiriba, 2010). E, construímos uma prática educativa buscando integrar diferentes dimensões, racional, emocional, corporal, utilizando os sentidos como fonte de conhecimento e felicidade, imersos numa realidade complexa e articulando diversos tipos de conhecimento. Dessa forma, intencionamos despertar sentimentos, sensações, pertencimento, de forma que o estudante se sinta parte integrante da escola, da cidade, do mundo, promovendo trabalho em equipe, diálogo e cooperação, despertando a consciência coletiva, as inter-relações, a curiosidade e a humanidade, e provocando o bem-estar individual e coletivo. Uma proposta antagônica ao modelo de escola tradicional, ao método bancário que, de acordo com Paulo Freire, trata o educando

como sujeito passivo e mero receptor de conteúdo. Nossa proposta coloca o estudante a participar ativamente deste novo espaço, ao criar e cuidar do local, onde poderá se sentir pertencente à escola e protagonista, não mais recebendo conteúdos, mas também os promovendo (Freire, 1987).

Nesse sentido, de proximidade com a natureza, recorremos aos jardins, espaços de lazer e fonte de contentamento e que, nos dias atuais, em meio à rotina das cidades, contribuem para a reconexão com a natureza e permitem a apreciação de diferentes espécies de plantas, com diferentes cores, texturas, cheiros, formas e tamanhos. Optamos pelos jardins sensoriais que diferem dos jardins comuns, pois além de espaços de lazer e contemplação, são também, ferramentas de inclusão, educação e participação social, trazendo inúmeras possibilidades para diferentes tipos de públicos ao utilizar os cinco sentidos (tato, olfato, audição, visão e paladar), explorando variadas texturas, cheiros, sons, imagens e sabores e propiciando sentimentos de calma, bem-estar, quietude e paz, relacionando a experiência educativa com funcionalidades terapêuticas e de conscientização ambiental, de conexão com a natureza e de pensamento sobre a relação entre o ser humano e a natureza, sensibilizando por meio dos sentidos (Silva; Lázaro; Aoki; Fina, 2023; Silva; Botezelli; Imperador, 2022; Silvério, 2017).

Dispersando sementes através da prática educativa "Jardinar na EPT: semeando a nova ecologia da aprendizagem humana"

Assim, considerando as peculiaridades do Campus Catanduva do IFSP e a existência do Projeto de Extensão "AgroflorIF: sistema agroflorestal no âmbito escolar e comunitário", importante instrumento de pesquisa, ensino, extensão, divulgação científica e educação ambiental (Basconi; Tinós; Amo; Stuqui; Chiconato; Palomo, 2023), somados à potencialidade da escola de desenvolvimento de práticas educativas e aos referenciais teóricos, buscamos reunir ideias e verdejar a educação para investigar se uma prática educativa envolvendo o olhar ecossistêmico e o contato com a natureza por meio da implantação e do cuidado de um jardim sensorial através do sentipensar e agir e do desemparedamento poderia contribuir para a aprendizagem integrada de estudantes do EMI do Campus Catanduva do IFSP, voluntários do Projeto "AgroflorIF".

Elaboramos e implementamos, em parceria com o AgroflorIF, o Produto Educacional (PE) "Jardinar na EPT: semeando a nova ecologia da aprendizagem humana", baseado no educar em e para sentipensar e agir, reconhecendo a multidimensionalidade do ser humano e a complexidade do processo educativo, fundindo conhecimento e emoção, reflexão e sentimento, favorecendo a aprendizagem integrada e a formação integral e tendo por base a pedagogia ecossistêmica. Oportunizando o contato com a natureza através do desemparedamento, criamos um cenário multissensorial onde foi possível estimular as multidimensionalidades humanas através de nove encontros, de cerca de uma hora e trinta minutos, com a e na natureza entre os meses de agosto a novembro de 2023. Nossa pesquisa envolveu características da abordagem qualitativa por meio de um caminho de interligações percorridas que envolveram a organização da pesquisa, a coleta, a análise e a interpretação dos dados através

das experiências vividas que auxiliaram na compreensão das relações entre os indivíduos, suas ações e o contexto (Gerhardt; Silveira, 2009; Minayo, 2012; André, 1983). Assim, para percepção dos dados utilizamos a observação ativa e participante, o diálogo e as redes sociais virtuais WhatsApp e Instagram. Para registro dos dados, utilizamos o diário de bordo para anotações ao final dos encontros e o celular para anotações imediatas. Escolhemos estes métodos de percepção e registro de dados para que a pesquisadora estivesse o tempo todo imersa nas práticas educativas junto aos/às estudantes. A interpretação dos dados foi realizada mediante a proposta da Análise de Livre Interpretação, que se baseia na interação comunicativa com a análise pautada na reflexão, intuição, razão, emoção, elaboração, leituras e concepções da realidade, estando atenta aos silêncios, às interjeições, aos gestos e aos olhares (Anjos; Rôças; Pereira, 2019).

Diferentemente dos jardins sensoriais comuns, nosso jardim trouxe a proposta ecossistêmica, cujas plantas não estão agrupadas de acordo com os cinco sentidos, mas misturadas compondo um espaço múltiplo por entender que cada espécie pode estimular diferentes sentidos simultaneamente, em interconexão. Vamos exemplificar: o manjericão é bastante olfativo, basta tocarmos nele para sentirmos seu cheiro, ao mesmo tempo, seu paladar é inconfundível, constituindo-se em tempero para culinária, sua cor é marcante e sua flor encanta o olhar, seu balanço com o vento ou seus insetos polinizadores produzem sons e a textura de suas folhas permite explorar o contato com a natureza. Assim, é evidente a conexão entre os sentidos em uma mesma espécie e entre espécies tornando o jardim um local de encontro de sentidos e diversidades, sem separação, mas em interligação.

Em todos os encontros, regados de conversas, afeto, risos e trabalho em equipe, usamos a abordagem humanística no desenvolvimento das atividades, de modo que tudo foi realizado de forma socioafetiva, trabalhando a participação, o envolvimento e o convívio social, propiciando o contato com a natureza em atividades desenvolvidas ao ar livre, por meio do desemparedamento, levando os/as estudantes ao movimento corporal e despertando o sentipensar e agir. Foi assim que planejamos e construímos um jardim sensorial com plantas aromáticas, medicinais e ornamentais, pensando no cuidado, na dedicação e no relacionamento com a natureza, com o meio, com os outros e com nós mesmos. De forma elíptica, nosso jardim foi inspirado no formato de diversas folhas na natureza e, tecnicamente pensado para possível instalação de aspersores de irrigação nos pontos foco da elipse.

Durante os encontros, conversamos sobre cooperação e trabalho em equipe, disseminando princípios de colaboração e coletividade. Dialogamos sobre agroecologia. Falamos sobre as plantas, compartilhando conhecimentos e desenvolvendo a ecologia dos saberes por meio da integração entre conhecimentos populares e científicos. Conversamos sobre vida e natureza por meio de metáforas, tecendo analogias ao cotidiano humano e refletimos sobre ciclos, fases, impermanência, acontecimentos e emoções, observamos o crescimento de uma planta até a produção de flores e aprendemos sobre paciência e também observamos que a propagação de sementes assemelha-se à propagação de ideias e ideais. Conversamos sobre

a presença do jardim sensorial na escola e as inúmeras possibilidades de pesquisa, ensino e extensão que surgiram e surgirão com ele. Conversamos sobre a importância das áreas verdes na regulação climática, vivendo a experiência de passar um tempo ao sol pleno em um local sem plantas e, depois, em um local arborizado, sentindo a diferença de temperatura, atrelando teoria à prática e semeando inspirações para quem sabe, estimular a arborização urbana.

Vivemos a experiência da colheita em seu sentido subjetivo, contemplando o novo espaço, fruto de empenho, dedicação e cuidado, e em seu sentido literal, colhendo ervas para fazer chás, bolos e temperar pratos. Estivemos imersos pelos sentidos e apreciamos diferentes formas e cores, provamos sabores, sentimos diversos aromas, ouvimos o canto dos pássaros e o barulho das folhas ao vento, tateamos e descobrimos diferentes texturas, experienciando o encanto. Promovemos o olhar ecossistêmico ao observar que tudo está interconectado e ao refletir sobre as diferentes características de uma mesma planta e das inter-relações estabelecidas, permitindo, por meio da visão holística, ter um novo olhar para a vida.

Em todos os encontros, vivemos, despertamos sensações, sentimentos, pensamentos e ações, jardinamos, plantamos, regamos, retiramos plantas espontâneas, realizamos cobertura vegetal, adubamos naturalmente, colhemos, desenvolvemos movimento corporal e estimulamos o trabalho em equipe e as relações interpessoais.

Ao final, encerramos um ciclo que foi semeado, cuidado, regado de amor e aprendizado, na esperança que a semeadura seja contínua no local e em diversos locais pelos quais todos do grupo envolvido com a prática educativa se encontrarem, ao estabelecermos a conexão com a natureza no coração e espalharmos sementes por aí e também ao inspirar e incentivar os atuais e futuros profissionais da educação a propagarem estas ideias, podendo reinventar e recriar nos diversos cenários educacionais existentes.

Evoluímos, passamos por diferentes fases, de construção, desconstrução e reconstrução, em contínuo ciclo com a vida, nos lembrando que somos todos natureza. Semeamos ideias e convidamos novos estudantes para que sintam, pensem e ajam construindo novas relações com a natureza através do lançamento de um mural no pátio da escola, com a proposta de que a cada dia do mês um envelope fosse aberto para leitura de uma mensagem com reflexões e um convite para experienciar a natureza, promovendo reflexões e atitudes.

O que encontramos durante a prática educativa

A partir de um olhar ecossistêmico atento foi possível coletar elementos diversos que interpretados à luz dos referenciais teóricos contribuíram para entender em profundidade o PE elaborado e implementado com os/as estudantes.

Conversamos sobre os conhecimentos populares acerca da babosa, da arnica, do boldo, entre outros, conectando conhecimentos científico e popular, o que Moraes e Torre (2018) abordam como ecologia de saberes. A curiosidade, o interesse e a busca pelo conhecimento foram observados em diversos

momentos e falas, caracterizando o desenvolvimento de diferentes formas de conhecimento. Os estudantes trouxeram diversas indagações: "Podemos regar em cima das folhas em dia de sol quente?", "Que espécie é essa?", "Como fazer chá de boldo?". Provaram uma espécie de menta e ficaram maravilhados com o sabor. Foram momentos de observação, identificação, reconhecimento e descoberta de espécies, que estimularam a multidimensionalidade do ser humano, contribuindo com o desenvolvimento cognitivo, integrante da aprendizagem integrada conforme abordagens de Guará (2006) e Moraes e Torre (2018).

Vivências significativas aconteceram e alguns/as estudantes puderam conhecer literalmente, sentir, tocar e cheirar, algumas espécies de plantas que estavam sendo pesquisadas por eles/as mesmos/as em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). O interesse e o entusiasmo em conhecer e registrar fotograficamente as plantas permitiu a interação entre os/as estudantes e seus objetos de estudo, aproximando e colaborando para a construção da aprendizagem, uma vez que de acordo com Moraes e Torre (2018, p. 44) "o conhecimento é construído a partir de intercâmbios nutridores entre sujeito e objeto, mediante diálogos, interações, transformações e enriquecimentos mútuos".

A prática educativa oportunizou o uso dos sentidos para conhecer diferentes tipos de plantas, com diferentes formas, cheiros, cores, texturas e sabores. A liberdade promovida pelo espaço vivo sinalizou descobertas e curiosidades, resultando em aprendizagem. Surpresas geraram encantos e a busca por novos conhecimentos, ver a vida aflorar no jardim com o aparecimento de um ovo, estimulou a curiosidade para buscar conhecimento. "Quem botou o ovo?" "Quanto tempo vai demorar para nascer?" E mostrou que possibilidades de conhecimento surgem de forma inesperada e instigam a curiosidade e o aprender. Desenvolvendo ainda, comportamentos de cuidado e proteção, já que dias após a descoberta do ovo o local foi protegido para que ninguém pisasse acidentalmente ali.

Vimos que as oportunidades de aprendizado, além de ocorrerem espontaneamente, também podiam ser planejadas ao serem estimuladas pela curiosidade. Isto pôde ser verificado em diversas falas de diferentes estudantes que despertaram ideias para desenvolvimento de futuros TCCs através das plantas cultivadas no jardim, imaginando a possibilidade de vários temas de pesquisa: "Descobri um tema para o meu TCC!". Além de ir ao encontro, também, com Brasil (2021) no sentido do estímulo à pesquisa como princípio educativo, integrando saberes cognitivos e socioemocionais para produção de conhecimento.

Como vimos, a imaginação e o despertar para novas ideias surgiram em diferentes campos e níveis. Para além das pesquisas, surgiram ideias de aperfeiçoamento do próprio local, como, sugestão de novas espécies para serem plantadas, criação de um espaço para leitura, criação de um espaço para relaxamento com bancos criados através do reaproveitamento de resíduos e/ou instalação de redes de descanso, pensando em aprimorar e desenvolver o espaço agora ocupado pelo jardim sensorial. Espaço esse que também oportunizou inspirações para ideias de receitas culinárias, como por exemplo, o caso de uma estudante

que comentou que iria esperar as lavandas crescerem para fazer uma receita de bolo de lavanda com limão. Assim, o contato com a natureza e a vivência em ambientes multissensoriais, possibilitou momentos de abertura e prazer, de inspiração e criação, o "momento branco", como consta em Moraes e Torre (2018) em que somos capazes de sentir simultaneamente inúmeras sensações e as ideias nascem com maior facilidade.

Explicar por metáforas facilita a aprendizagem e torna o bate-papo mais leve e descontraído, propiciando a apropriação do conhecimento e a construção do saber. Construir uma metáfora, utilizando linguagem própria, é indício do desenvolvimento de uma estratégia para aprender com todo o cérebro, além disso, permite ao público-alvo recordar com mais facilidade o conteúdo, ao proporcionar visão de conjunto, inter-relacionando os diferentes elementos de um conceito. É provável que a metáfora seja a mais poderosa ferramenta do conhecimento e como estratégia de ensino tem o benefício de ser eficiente, motivadora e estimulante por partir do que já se sabe; holística por compreender e reconhecer temas gerais; integradora, por evidenciar as relações; divertida e lúdica, por combinar relações e semelhanças; criativa, ao estimular que os próprios estudantes criem novas metáforas; e, oportuna ao diálogo e à criação, podendo tornar-se parte integral do processo de aprendizagem em qualquer tema ou nível (Gardner, 2013; Moraes; Torre, 2018). Nesse sentido, transcrevemos aqui uma metáfora criada por uma estudante para explicar sobre o conceito de agrofloresta, ela foi capaz de apropriar, construir e difundir o conceito com suas próprias palavras, vejamos:

> Vamos pensar em uma agrofloresta como um time de futebol. Cada jogador desempenha um papel importante para alcançar o objetivo de marcar gols, certo? Da mesma forma, em uma agrofloresta, as árvores, arbustos, plantas e até mesmo animais trabalham juntos para produzir alimentos, árvores nativas e outros recursos de forma sustentável, como se fossem os jogadores de um time de sucesso, onde todos colaboram para vencer o jogo da natureza. Na nossa agrofloresta, temos as embaúbas, goiabeira, pimenta rosa, mamoeiro, condessa, pitangueira, café, mandioca, berinjela, açafrão e pupunha (palmito) atualmente em cultivo. Essas plantas desempenham vários papéis na agrofloresta. Por exemplo, as leguminosas como o feijão, adubam o solo, pois possuem associações em suas raízes com bactérias que realizam a fixação do nitrogênio. A mandioca é excelente para descompactar o solo. O margaridão atrai lagartas, as flores atraem polinizadores. Árvores maiores oferecem sombra, permitindo o crescimento de plantas que não são adaptadas ao sol. Trazendo justamente essa visão que disse anteriormente, de uma planta colaborando com a outra, auxiliando a produção (Estudante X).

Essa metáfora, foi compartilhada com nosso grupo e também utilizada pela estudante para explicar o conceito de agrofloresta para estudantes de escolas municipais visitantes do AgroflorIF. Assim, as relações interpessoais promovidas entre a escola e a comunidade permitiram o compartilhamento e a difusão de conhecimentos, conforme abordado por Silva e Rosa (2021). O protagonismo estudantil e o empoderamento ao difundir o conhecimento tanto aos/às colegas como à comunidade externa mostrou que os conhecimentos construídos estão indo para além dos "muros" da escola, estando de encontro com os princípios norteadores da EPT no sentido de valorização dos/as estudantes, uso de metodologias inovadoras de aprendizagem e

indissociabilidade entre educação e prática social, além do desenvolvimento de autoestima e o favorecimento ao protagonismo dos/as estudantes como agentes sociais (Brasil, 2021).

A forma do jardim e sua demarcação envolveu a transdisciplinaridade, superando a fragmentação de conhecimentos, a segmentação e a descontextualização curricular com o uso de estratégias educacionais que favoreceram a contextualização, garantindo a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2021).

A parceria com o AgroflorIF permitiu aos/às estudantes participarem de momentos de aprendizagem significativa com as plantas, o solo, as interações entre fauna e flora, os conceitos agroecológicos, a composteira e o biofertilizante. Fruto de uma composteira doméstica, os/as estudantes puderam conhecer o biofertilizante, ver e cheirar o produto e aprender sobre a proporção correta de diluição em água para uso nas plantas. Outro exemplo, foi o aprendizado de conceitos agroecológicos, como o "ninho" ou "berço" para designar o local do plantio, formas de adubação, recuperação do solo e cultivo orgânico.

A criação do jardim sensorial possibilitou a realização de atividades educativas evidenciando o caráter ecossistêmico e transdisciplinar e as novas possibilidades de ensino e interação com a natureza que foram geradas na escola. Inspiração e fonte de saberes, o local foi utilizado para desenvolvimento de atividades oferecidas durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) do Campus Catanduva do IFSP, como a oficina "Jardim sensorial e medicinal" que permitiu o contato de diversos/as estudantes com o jardim sensorial e a palestra "Fitoterápicos, PANC e suas aplicações" que terminou com um tour pelo campus no intuito de conhecer as espécies e seus usos e um dos pontos de parada foi o jardim sensorial. Além disso, observamos o uso do local pela professora e pelos estudantes do curso de Gastronomia de outra instituição de ensino realizado no refeitório do Campus Catanduva do IFSP. Durante este curso, foram utilizadas plantas cultivadas no jardim sensorial para o preparo e decoração de pratos elaborados durante as aulas, evidenciando a percepção ecossistêmica do jardim sensorial ao ser utilizado por diferentes pessoas e de inúmeras formas.

Também foi possível perceber as diferentes visões de mundo dos/as estudantes, contraditórias, revelando a diversidade de ideias. Por um lado, o pensamento comum presente na sociedade atual acerca da dualidade entre o trabalho intelectual e o trabalho prático, braçal. De outro, o trabalho enquanto princípio educativo, princípio da EPT, indissociável da formação integral na busca por romper com a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual de forma a incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo (Pacheco, 2012). A oportunidade de viver diferentes experiências, permitiu a criação dessas reflexões a partir da prática do sentir, pensar e agir ou até mesmo o projetar o agir indo de encontro às concepções de Moraes e Torre (2018) e corroborando também com a formação integral do/a estudante que deve se orientar à construção de seu projeto de vida (Brasil, 1996) e à indissociabilidade entre educação e prática social, entre saberes e fazeres (Brasil, 2021).

Foi evidente a interação entre os indivíduos, entre a natureza, entre os indivíduos e a natureza, num constante inter-relacionar-se. O convívio entre todos os/as participantes, incluindo os/as estudantes, a equipe AgroflorIF, o jardineiro do campus e as pessoas que visitavam o local criou uma rede de interação harmoniosa entre pessoas de diferentes idades, gêneros e realidades econômicas permitindo a compreensão da realidade e o desenvolvimento do respeito pelo outro, mostrando-se um espaço de convivência amistosa, como Tiriba (2010) propõe sobre as atividades em espaços externos, precursoras de sentimentos de solidariedade e companheirismo contrapondo-se às atitudes individualistas e competitivas.

As relações interpessoais com a comunidade externa também ocorreram com a coleta de algumas plantas pelos/as estudantes para uso em casa. Um exemplo, foi a curiosidade em provar o sabor da planta popularmente conhecida como peixinho, que foi colhida e levada para o preparo em casa, inclusive com feedback de que estudante e mãe gostaram do sabor e que lembraram da sensação de estar comendo peixe. Esse interesse pelo cultivo no espaço com intenção de uso das plantas além dos "muros" da escola também esteve presente em outros momentos, como no relato de uma estudante na expectativa das babosas crescerem para usá-las na hidratação do cabelo, e também, no relato de outra estudante que disse que iria coletar algumas espécies para fazer chás e bolo. Isso mostra que o novo espaço oportunizou diálogos e trocas de experiências, inclusive fora da escola.

A interação social ocorreu até mesmo após o período de aplicação do PE, através dos diálogos estabelecidos com a pesquisadora mesmo após o encerramento das atividades, pelas redes sociais e presencialmente, evidenciando a efetividade do convívio para manifestação de habilidades sociais, desenvolvendo características dos/as estudantes que convergem para a formação integral.

A interação dos indivíduos com a natureza foi constante e contínua na apreciação, nas regas, no cuidado dispensado ao jardim, na observação dos pássaros, das borboletas, das abelhas. Eles perceberam as interações ocorridas na natureza ao observarem a polinização, as minhocas no solo, os pássaros se alimentando e ninhos aparecendo, o que mostrou como o contato direto com a natureza permite um estado de observação. Tais momentos foram explícitos e puderam ser facilmente observados, como o encantamento com as flores da lavanda e da camomila, o encantamento com o ovo de um casal de quero-quero, com os espinhos da paineira, com o sabor da menta e com a textura do "peixinho".

A oportunidade de conhecer diferentes usos para algumas espécies de plantas, como, por exemplo, o capim-limão para preparação de bolos e o peixinho, como alternativa alimentar, estimulou a curiosidade para experimentar novos sabores e o interesse por novas receitas, indicando o olhar ecossistêmico da prática educativa.

Outro aspecto interessante é que a imersão na prática educativa por meio dos encontros desemparedados foi fonte de movimento corporal, uma vez que as atividades práticas desenvolvidas no jardim sensorial permitiram a movimentação corporal como um todo por meio da participação integral nas atividades

propostas. Atividades como preparação do solo, rega, plantio, inclusão de cobertura vegetal, retirada de plantas espontâneas, poda e colheita foram fonte de movimento. Destacamos, ainda, que o movimento corporal estendeu-se para além das atividades propostas, já que alguns/as estudantes relataram ir para o jardim, espontaneamente, fora do horário pré-determinado para os encontros. E difundiu-se além do ambiente escolar, pois alguns/as estudantes contaram que estavam cultivando no próprio lar, indicando a geração de um fluxo de movimento. Evidências importantes como fonte propulsora de saúde física conforme encontrado em Barros (2019), trazendo benefícios em um ambiente escolar de estudo em período integral em que os/as estudantes passam a maior parte do tempo sentados.

Essa busca pelo jardim sensorial além dos dias pré-determinados para os encontros, seja para cuidar das plantas, seja para contemplar ou para tirar fotos mostrou o interesse, o comprometimento, o ânimo e a pró-atividade dos/as estudantes em realizar tarefas, evidenciando o desenvolvimento de comportamentos socioemocionais de cuidado e bem-estar que colaboraram com a formação integral dos/as mesmos/as.

A busca ativa por mudas de plantas, desde o início da prática educativa, pôde ser observada através dos relatos dos/as estudantes que diziam estar pedindo mudas para familiares, além dos inúmeros questionamentos sobre quando poderiam levar as mudas para o plantio, relatando, inclusive, que algumas já estavam sendo cuidadas por eles/as em casa até que o canteiro estivesse preparado.

Durante todos os encontros, após o término das atividades propostas, os/as estudantes sempre mostraram interesse em realizar uma nova atividade, perguntando o que mais poderia ser feito ou então apenas informando que tinham terminado uma atividade e que já haviam iniciado outra. Também houve uma sugestão de uma estudante para que as atividades práticas ocorressem a noite, ou seja, fora do horário da rotina escolar. Isso tudo indicou comprometimento, pró-atividade, disposição em ajudar e ânimo, características indispensáveis na vida e no ambiente de trabalho indo de encontro aos princípios da EPT ao colaborar no sentido de formar o ser humano para a vida e para o mundo do trabalho conforme preconizado no Brasil (2021).

O comprometimento e a responsabilidade também foram observados em determinada época do desenrolar das atividades em que alguns/as estudantes tiveram sua rotina escolar inserida em outros compromissos ocorridos em horários praticamente simultâneos, mas que mesmo assim não deixaram de participar da prática educativa, mesmo que, por vezes, indo em menor período de tempo. Este envolvimento dos/as estudantes em diferentes atividades extracurriculares também permitiu demonstrar a multidimensionalidade humana. Os comportamentos envolvendo comprometimento e responsabilidade foram verificados, também, pelos avisos, espontâneos, sobre imprevistos e justificativas de ausência em determinado encontro, evidenciando a importância da prática educativa como propulsora do desenvolvimento de comportamentos éticos.

Como já comentado, a motivação para participação na atividade era frequente e mesmo em um dia atípico de manejo, com

sol muito intenso devido às ondas de calor que registraram temperaturas extremas, um estudante super empolgado queria jardinar, sendo necessário intervir e, então, o estudante sugeriu realizar o manejo em outro dia e horário para que ele pudesse colaborar. Nesses dias em que ocorreram intensas ondas de calor, o cuidado com o jardim continuou, mesmo em dias e horários alternativos, de forma voluntária, colaborando para diminuir os impactos negativos sobre as plantas, evidenciando o comprometimento e a motivação dos/as estudantes e mostrando a disposição em ajudar, o interesse e o carinho pelo jardim, corroborando com Barros (2018) que diz que desenvolver-se em espaços verdes por meio de experiências significativas estimula o interesse e a dedicação.

Em quase todos os encontros um estudante sempre chegou mais cedo do horário combinado para retirar o lixo, que era colocado em local próprio para descarte correto, que havia no jardim que antes era um espaço não ocupado. Inclusive, passado um período, ele comentou que o lixo havia diminuído, podendo ser resultado do uso recente do espaço. A visão ecossistêmica do estudante foi evidente, pois o lixo não era retirado apenas do jardim, mas de todo o entorno. Desta forma, é possível relacionar a ação do estudante com a cidadania planetária, abordada por Moraes (2023) em suas reflexões sobre a educação.

O respeito no convívio com os/as colegas e com as dificuldades individuais também foram observados. Por exemplo, quando um estudante apresentou dificuldade para utilizar uma ferramenta agrícola e, de forma espontânea, um colega o ajudou, ensinando como fazer, evidenciando a oportunidade de aprendizado mútuo promovida pela prática educativa em um retrato de que eles aprendem com eles. Outro exemplo aconteceu em um plantio, em que uma estudante estava com medo de colocar a mão na terra porque foram observadas minhocas e, espontaneamente, alguns colegas mostraram empatia, acolhimento e encorajamento, que resultou na superação do medo pela estudante, e que de certa maneira constituiu um aprendizado para outros momentos da vida e evidenciou o respeito no convívio com os diferentes comportamentos. Corroborando com Moraes e Torre (2018) ao se referirem a espaços educacionais acolhedores, criativos, amigáveis, amorosos, não competitivos, como favoráveis à ação e à reflexão, permitindo o desenvolvimento de autonomia, criatividade e consciência crítica e ao dizerem que quanto mais ricas as interações e os espaços de trocas, mais os/as estudantes se sentem aptos/as para desenvolverem sua própria formação a partir das diferenças. O receio apresentado por essa estudante provavelmente é oriundo da ideia de que a natureza e a humanidade são entidades distintas, como afirma Krenak (2020, p. 16) “passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a terra e a humanidade”. Segundo ele, a terra precisa ser compreendida como um organismo vivo, não apenas para uso de seu povo, como mãe e provedora de recursos, mas em um nível que vai além “(…) na dimensão transcendente que dá sentido à nossa existência” (Krenak, 2020, p. 43). Acreditamos que a implementação e a manutenção desse jardim contribuam para esse sentimento de pertencimento e interdependência entre homem e natureza nos estudantes. Bem como, entendemos o espaço como uma oportunidade para desenvolver e observar o pensamento tentacular de Donna Haraway (2021), que se constitui a

partir de constantes trocas e relações mútuas entre diferentes espécies.

Verificamos, também, que diante das diferentes situações propostas, os/as estudantes dialogaram entre si, e quando as opiniões não eram congruentes eles buscaram equilíbrio resolvendo a situação ajustando-se de forma harmônica, como por exemplo, em uma situação de conflito para escolha do local de plantio das mudas. Durante os encontros, a realização de diferentes atividades, como abertura de berços, plantios, regas, retiradas de plantas espontâneas, decisões sobre os locais em que as espécies foram plantadas, permitiram a interação entre os/as estudantes, a descoberta de preferências e o constante diálogo e entendimento para a realização das atividades.

De forma organizada e contornando possíveis obstáculos eles mostraram respeito às diferenças e capacidade de organização e trabalho em equipe. Um exemplo: durante um plantio, um estudante ficou palpitando sobre o modo de plantar de outra estudante e conversando, eles mesmos se entenderam, ficando evidente a resolução de conflitos e o desenvolvimento de habilidades para trabalho em equipe. Outro exemplo: durante a demarcação do canteiro, ao perceber uma dificuldade por um grupo de estudantes ao passar o barbante por cima de uma árvore, outros/as estudantes espontaneamente foram ajudar e, juntos, encontraram um jeito de resolver o problema, mostrando além da cooperação, a criatividade para resolução dos problemas, outro exemplo, foi o auxílio que alguns/as estudantes ofereceram espontaneamente a outros/as que não sabiam utilizar algumas ferramentas durante a marcação do canteiro, evidenciando o que Ciavatta (2005; 2014) reflete sobre um projeto de escola que visa formar seres humanos em sua totalidade e integralidade ao possibilitar a criação de vínculos solidários e cooperativos através de atividades educativas capazes de promover valores como justiça, cooperação, solidariedade, igualdade e conhecimento. Culminando, também, para o que Barba (2016) sugere como tomada de ação de forma cooperativa e a capacidade de resolução de problemas.

Dessa forma, a oportunidade de trabalhar em equipe promoveu vivências que constituíram amplo laboratório de experiências preparando os/as estudantes para a vida com a criação de habilidades para o convívio em sociedade e para o trabalho, além da resolução de conflitos. E, corroborando com Moraes e Torre (2018) ao dizerem que deixar os/as estudantes com liberdade de expressão permite o fluir de ideias e as trocas de informações e que aprender com todo o cérebro se faz possível por meio de atividades compartilhadas, pois ao compartilhar uma informação ela se pluraliza, se diversifica e se enriquece de forma que as interações ocorridas entre um grupo são catalisadoras de ideias e experiências, de modo que a maioria das aprendizagens ocorrem no contato com os outros e em ambientes sociais culturalmente enriquecidos.

Outro aspecto evidente foi o bem-estar proporcionado pelo contato com a natureza. Os/as estudantes sempre terminavam as práticas educativas com semblantes animados e, apesar do cansaço, sorriam e brincavam durante os encontros, demonstrando estar contentes ali. Além dos gestos e trejeitos, esse bem-estar evidenciado também pode ser justificado pelo fato de que os/as estudantes

não desistiram da prática educativa e participaram dos encontros até a finalização da aplicação do produto educacional. Algumas falas também evidenciaram o bem-estar proporcionado pelas práticas educativas em meio a natureza, corroborando com o proposto por Costa; Carvalho; Matos; Brandão (2020). Para citar alguns exemplos, seguem algumas falas de estudantes a respeito do jardim: "momento de distrair e entreter a mente com outras coisas durante as semanas de prova"; "amanhã com certeza estarei lá"; "ah que saudade que eu estava daqui"; "aqui é um dos lugares que eu mais gosto no IF". Da mesma forma, Tiriba (2010) evidencia que o contato com a natureza e as rodas de conversa, atividades que afirmam a criatividade e o fazer junto, estão voltadas para o cuidado dos indivíduos e da natureza e provocam alegria, favorecem sonhos e incentivam utopias. Esses exemplos nos mostram que a prática educativa implementada se opõe à escola tradicional, burocrática, fechada e engessada e propicia um ambiente mais leve e menos formal, onde interações humanas possam se desenvolver com mais facilidade (Freire, 1987).

O olhar atento e a atenção plena dos/as estudantes permitiram a percepção de novidades no jardim e foram observados através da indicação de uma nova espécie plantada em momento diverso dos encontros, que provocou encantamento e foi perceptível através da fala "lavandas! que lindas!", pelas atitudes em meio à descoberta de um ovo de quero-quero no jardim, pelos comentários sobre o aumento do número de espécies do jardim, e, também, pela percepção da diminuição do lixo no local e no entorno.

Uma observação muito interessante foi que durante todos os encontros não houve utilização de smartphones ou aparelhos tecnológicos, algo que partiu exclusivamente dos estudantes, não sendo mencionado em nenhum momento pela equipe coordenadora da atividade. Exceto, claro, para fotografias em momentos oportunos e finalidades específicas. Inclusive, em vários momentos eles/as nos perguntavam a hora, pois tinham que ir embora e não estavam com os celulares em mãos. Isto evidenciou que estar com a natureza proporcionou um bem-estar que dispensou outras distrações, confirmando a conexão e a sintonia com a natureza, traduzindo um momento de atenção plena, de estar no presente, de desenvolvimento de foco e atenção.

O período de duração da implementação do produto educacional, cerca de três meses, permitiu acompanhar os ciclos naturais de determinadas espécies, como o tempo de crescer, florescer, dar sementes, colher e entender a importância do cuidado dispensado ao jardim para que ele prosperasse, desenvolvendo atitudes de paciência, persistência e cuidado.

Nossa prática educativa permitiu a apropriação, a construção e a disseminação do conhecimento, além de desenvolver diferentes habilidades, como a criação de conteúdo digital e a escrita, mostrando o caráter ecossistêmico do PE que fluiu e alcançou níveis inesperados, já que a prática educativa transformou-se em conteúdo para a página oficial da AgroflorIF no Instagram, @AgroflorIF, por iniciativa dos/as próprios/as estudantes, culminando nas postagens "Agroflorestas como ferramentas pedagógicas" e "O que é um jardim sensorial?".

Por fim, no último encontro, iniciamos em uma sala de aula para usar recurso multimídia no intuito de mostrar registros fotográficos dos encontros e da transformação ocorrida no espaço após a implantação do jardim. Neste momento, foi notório observar a surpresa dos/as estudantes ao verem a evolução das plantas, dos tamanhos e das cores que variaram durante o período da pesquisa. E, para corroborar com uma das intenções da prática educativa, após o término da apresentação, os/as próprios/as estudantes, espontaneamente, pediram para ir ao jardim sensorial, evidenciando a satisfação deles com o local e revelando a potencialidade da prática educativa mesmo após seu encerramento oficial.



Fig. 01: Mosaico de fotos com momentos da pesquisa realizada em 2023.
Fonte: Imagens da equipe participante.

Colhendo os frutos da prática educativa "Jardinar na EPT: semeando a nova ecologia da aprendizagem humana"

Nossa pesquisa evidenciou o proposto por Guará (2006) ao sinalizar que a formação integral não está restrita ao processo formal de ensino e que o horário escolar integral deve ser aproveitado em vivências onde os estudantes trabalhem não apenas com saberes, mas onde possam criar, cultivar e desenvolver atividades sob orientação de diferentes profissionais.

Vimos que a prática educativa oportunizou o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, como construção de conhecimento, sociabilidade, movimento corporal, bem-estar, troca de experiências, formação de redes de conhecimento, integração com o meio, construção de valores, apropriação, construção e disseminação de saberes, caracterizando fluidez de movimento, indicando aprendizagem para a vida e possibilitando a aprendizagem integrada e a formação integral.

Verificamos, também, que o produto educacional desenvolvido e aplicado mostrou-se fonte de estímulos multissensoriais, e por isso constituiu campo aberto para o pensar, sentir e atuar.

A busca por conhecimento, a curiosidade, o interesse em aprender, a aprendizagem cognitiva, a criatividade, a interação entre indivíduos e entre indivíduos e natureza, o movimento do corpo, o comprometimento, a pró-atividade, a motivação, o interesse pelas atividades, a disposição em ajudar, a responsabilidade, o exercício de valores como ética, fraternidade, solidariedade, empatia, respeito e gentileza, a criação de habilidades para desenvolvimento de trabalho em equipe, como colaboração, diálogo e resolução de conflitos, o bem-estar, o olhar atento e a atenção plena. Tudo isso configura pontos que traduzem a aprendizagem integrada em plenitude. De modo que todas as etapas de implementação do produto educacional mostraram potencialidade de desenvolvimento global dos estudantes, englobando aspectos cognitivos, lúdicos, socioemocionais e

físicos, possibilitando a formação integral. Ficou evidente que uma prática educativa desenvolvida em um ambiente vivo trouxe diferentes oportunidades de aprendizado e interação com o meio.

O voluntariado para participação na prática educativa fora da grade curricular mostrou o envolvimento com a prática educativa e o interesse pelas atividades. O exercício de valores como ética, fraternidade, solidariedade, empatia, respeito e gentileza foi notório, indo de encontro ao desenvolvimento da cidadania planetária defendida por Moraes (2023), aos princípios da aprendizagem integrada defendida por Moraes e Torre (2018), ao paradigma ecossistêmico proposto por Moraes (2021), à formação integral defendida por Guará (2006), aos princípios norteadores presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a EPT, aos benefícios propiciados pelo desemparedamento e pelo contato com a natureza, conforme Tiriba (2010), Louv (2016) e Barros (2018).

É fato que a escola e a sociedade são cocriadoras, e identificar esses comportamentos possibilita inferir que as atitudes humanas manifestadas pelos/as estudantes ocorrem, também, em todos os ambientes ocupados por eles/as. Como demonstrado, na EPT a escola tem o papel de colaborar com o desenvolvimento de um projeto de sociedade que vai ao encontro de valores humanos e considera a formação plena do indivíduo e não o mero treinamento para o desempenho de técnicas e funções adequadas ao mercado de trabalho, na perspectiva de formação de um ser humano pleno, consciente, livre, emancipado e digno, despertando para as demandas sociais e promovendo o diálogo entre a escola e a comunidade ao entorno (SILVA; ROSA, 2021).

A imersão na prática educativa possibilitou uma vivência que se estendeu para além dos sujeitos de pesquisa e permitiu registrar outros momentos que corroboraram com os resultados encontrados. Durante práticas de jardinagem alguns/as estudantes apareceram no local para visitar e/ou conhecer o espaço, para conversar e para tirar fotos, mostrando que o espaço construído constitui-se um local de encontros e de visitação e apreciação da natureza. Nessas visitas, foram observados alguns registros fotográficos da e na natureza feitos por estudantes em que foi possível ver a admiração e o olhar de encantamento deles ao avistarem algum detalhe, como um inseto polinizando uma pequena flor. Foram observados, inclusive, momentos em que eles se sentaram no chão buscando detalhes na natureza, enquanto conversavam e mostravam uns aos outros algumas coisas. Além disso, alguns/as estudantes também conversaram com a pesquisadora e comentaram que gostam de ir no local para tirar fotos.

Mostramos que “Jardinar na EPT: semeando a nova ecologia da aprendizagem humana” aponta um possível caminho para trabalhar a aprendizagem integrada e a formação integral de estudantes de EMI do Campus Catanduva do IFSP. E sugerimos novas pesquisas no sentido de sinalizar como práticas educativas semelhantes a esta podem se tornar oportunidade permanente de aprendizagem, seja através da formação de professores, seja através de desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão, ou mesmo na constituição de um espaço para atendimentos educacionais ou então em espaços de

convívio, ou ainda, oportunizando aulas de campo na própria instituição, dentre outros.

Bibliografia

ABE, Stephanie. **Saúde mental nas escolas.** Cenpec, 2022. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/noticias/saude-mental-nas-escolas. Acesso em: 13 de maio de 2023.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 45, p. 66-71, mai. 1983. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491. Acesso em: 8 abr. 2023.

ANJOS, Maylta; RÔÇAS, Giselle; PEREIRA, Marcus. Análise de livre interpretação como uma possibilidade de caminho metodológico. **Ensino, Saúde e Ambiente,** Niterói, v. 12, n. 3, p.27-39, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/29108. Acesso em: 2 abr. 2023.

BARBA, Mariana. "Déficit de natureza" provoca problemas físicos e mentais em crianças, alerta especialista. **BBC News Brasil,** São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-36592620. Acesso em: 9 dez. 2022.

BARROS, Maria Isabel (Org.). **Desemparedamento da infância:** a escola como lugar de encontro com a natureza. 2 ed. Rio de Janeiro: [s. n.], 2018.

BARROS, Maria Isabel (Org.). **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes.** Grupo de Trabalho em Saúde e Natureza, 2019. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2019/05/manual_orientacao_sbp_cen.pdf. Acesso em: 11 de maio de 2023.

BASCONI, Tatiane; TINÓS, Taís; AMO, Gabriela; STUQUI, Bruna; CHICONATO, Daniele; PALOMO, Vanessa. AgroflorIF: sistema agroflorestal como construção do bem viver. In: XII Congresso Brasileiro de Agroecologia. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: edição 3, seção 1, p. 19, Brasília, 6 jan. 2021. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-29776757 8. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.819, de 16 de janeiro de 2024.** Institui a Política Nacional de Atenção Psicossocial nas Comunidades Escolares. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.819-de-16-de-janeiro-de-2024-538074581. Acesso em: 5 de fevereiro de 2024.

CALEFI, Paulo; OLIVEIRA, Fabíola; SILVA, Gisele. Ensino de Química Integrado e Educação Integral na EPT: Problematização e Contextualização a partir do filme Clube de Compras Dallas. In: CARDOSO, S. P.; CASTRO, D. L. **O Ensino de Química na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: um espaço rico em possibilidades.** João Pessoa: Editora IFPB, 2020, p. 284-318. Disponível em: http://editora.ifpb.edu.br/index.php/ifpb/catalog/book/390. Acesso em: 23 mar. 2024.

CHAGAS, Luana; MONTEIRO-ALVES, Priscila. Os benefícios da natureza para a saúde mental. **Revista de Divulgação Científica do Instituto Ciência Hoje.** Rio de Janeiro, jan-fev, 2021. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/artigo/os-beneficios-da-natureza-para-a-saude-mental. Acesso em: 19 fev. 2023.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário,** Niterói, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122. Acesso em: 11 out. 2022.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação,** Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303. Acesso em: 25 set. 2022.

COSTA, Ana Beatriz; CARVALHO, Mariana; MATOS, Victória; BRANDÃO, Reuber. Cognitive and emotional responses to urban and nature exposures in the Brazilian Cerrado. **Heringeriana,** [S. l.], v. 14, n. 1, p. 21-32, 2020. Disponível em: https://revistas.jardimbotanicodf.org/index.php/heringeriana/article/view/917909. Acesso em: 3 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GARDNER, Howard. Abordagens múltiplas à inteligência. In: ILLERIS, K. (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 217-137.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec:** Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168. Acesso em: 5 jan. 2023.

HARAWAY, Donna. **O manifesto das espécies companheiras - Cachorros, pessoas e alteridade significativa.**Trad. Pê Moreira. Revisão técnica e posfácio Fernando Silva e Silva. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021, 184 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do deficit de natureza.** São Paulo: Aquariana, 2016.

MINAYO, Maria Cecília. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva.** [S. l.], v. 17, n. 3, 2012.

MORAES, Maria. **Paradigma educacional ecossistêmico: por uma nova ecologia da aprendizagem humana.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

MORAES, Maria; TORRE, Saturnino. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

MORAES, Maria. Paradigma educacional ecossistêmico. [abr. 2023]. Entrevistadora: Regina Fittipaldi. **Terra, meu amor,** [S.l.], 2023. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Mg9xhVQl4wM&t=9s. Acesso em: 1 de maio de 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares nacionais.** São Paulo: Editora Moderna, 2012.

SILVA, Andreça; LÁZARO, Nara; AOKI, Camila; FINA, Bruna. Jardim sensorial: subsídios para escolha das espécies e elaboração de roteiros educativos. **Revista Brasileira de Educação Ambiental,** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 75-93, 2023. Disponível em https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/14527/10351. Acesso em: 2 mar. 2023.

SILVA, Cláudio; ROSA, Daniele (org.). **As bases conceituais na EPT.** Brasília: Nova Paideia, 2021.

SILVA, Romulo; BOTEZELLI, Luciana; IMPERADOR, Adriana. Trilhas interpretativas e jardins sensoriais: práticas de incentivo à dimensão crítico-dialógica da Educação Ambiental no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental,** São Paulo, v. 17, n. 5, p. 190-202, 2022. Disponível em https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/12981. Acesso em: 13 mar. 2023.

SILVÉRIO, Paulo. **Jardim sensorial da UFJF, um espaço de terapia e conscientização.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ecologia Aplicada ao Manejo e Conservação de Recursos Naturais) - Instituto de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1H6RCza2Qxx5CGTNEi29C9tHX2tHBTySU/view. Acesso em: 23 mar. 2023.

TAVARES, Viviane. Saúde mental: especialistas falam sobre os desafios no cuidado de jovens e adolescentes. **Portal FIOCRUZ**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/noticia/saude-mental-especialistas-falam-sobre-os-desafios-no-cuidado-de-jovens-e-adolescentes. Acesso em: 14 dez. 2022.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file. Acesso em: 30 jan. 2023.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

ENSAIOS

[deserto] imagem, meio e cartografia: notas sobre o movimento e a relação com o não conhecido*

Ana Godoy [1]

Resumo: O título deste ensaio assinala o seu ponto de partida. Nele, retomo a série de fotografias de Sinval Garcia, intitulada *Paisagens In-visíveis*[3], e, a partir da experimentação proposta pelo fotógrafo, exploro alguns elementos próprios da geografia, mas tomando-os da perspectiva do movimento e não da fixação, para pensar a gênese da imagem e o funcionamento da cartografia, experimentando com a ideia de que a geografia que nos damos diz do modo como pensamos e vivemos, como sentimos e percebemos o meio.

Palavras-chave: Imagem. Movimento. Geografia. Meio. Cartografia.

[desert] image, environment and cartography: notes upon movement and the relation with the unknown

Abstract: The title of this essay marks its starting point. Looking over a series of photographs by Sinval Garcia entitled In-visible Landscapes, and based on the experimentation proposed by him, I herein explore some of the proper elements of geography, taking them from the perspective of movement rather than fixation in order to reflect about the genesis of the image and the operation of cartography. As a thought that moves in-between writing and image, with no other goal than an exercise upon itself on the encounter with a question, the essay experiences the idea that the geography we give ourselves tells also about the way we think and live and about how we feel and perceive the world.

Keywords: Image. Movement. Geography. Environment. Cartography.

* Este é um ensaio verbo-visual em que aquilo que é problematizado e proposto em termos de conceito é produzido em termos de imagem. O trabalho visual é uma colagem criada por mim e pelo artista visual Tarcísio Almeida a partir da série fotográfica *Paisagens In-visíveis*, de Sinval Garcia, de frames do filme *Fata Morgana*, de Werner Herzog, de dois dos desenhos de *Música série de linhas*, de Silvio Ferraz e Fernando Augusto [livro de artista inédito], de foto de arquivo de Crocker Land tirada pela expedição Peary (acesso livre), de foto da Carta de Toscanelli (acesso livre).

[1] Pesquisadora independente. Email: ana.godoy@rocketmail.com

> Há coisas que apenas a inteligência é capaz de procurar, mas que, por si mesma, não encontrará nunca. Essas coisas, apenas o instinto as encontraria; mas as procurará nunca. (Bergson, 2005, p. 164)

Nota introdutória

O ensaio que o leitor tem em mãos é escrito com palavras e com imagens. Nele se põe em jogo certo regime perceptivo que explora a relação entre o visível e o invisível, o dado e o não dado, o extensivo e o intensivo, o movimento e a fixação, não como algo alheio à geografia, mas como tensão que ela porta. Nesse sentido, os conceitos trabalhados neste ensaio são a abertura ou a passagem para os muitos planos e dimensões que compõem a geografia e que escapam aos contornos disciplinares que pretendem sobre ela legislar. Talvez mais importante fosse dizer que, da arquitetura deste ensaio, participam coisas com as quais é preciso ainda se surpreender antes que explicar.

Começar pelos antípodas, pelo desconhecido, pelo invisível ou começar pelo já conhecido, por aquilo que já está dado à percepção? Esta questão é retomada aqui[4] com o intuito de explorar a ideia de que a imagem nasce com as forças que a definem, e, nesse sentido, a imagem de geografia e de cartografia que nos damos sempre diz das forças em jogo: ver o que está dado e ver o que ultrapassa o dado.

I

Aqui estamos, numa quarta-feira nebulosa, numa galeria, no coração disrítmico de São Paulo. Nas paredes, uma série de fotografias; há dezenas de pessoas ali, falando e caminhando, e fazendo centenas de coisas absolutamente insignificantes para nós. Mas há duas pessoas, imóveis aparentemente, lado a lado: essas nos interessam, e delas nos aproximamos muito lentamente.

Diante de uma das poucas fotografias horizontais, um homem diz hesitante: “essa paisagem..., é o deserto de Gobi”. A mulher ao seu lado retruca: “não”, para em seguida acrescentar: “esse dia no deserto não foi assim”.

Que o homem tenha retido do deserto a luz difusa desprovida de contexto e que a mulher tenha retido um excesso de vivido, indica-nos algo de fundamental sobre o trabalho que ali vemos: que quando o artista ultrapassa a percepção natural, sendo [ele mesmo] reenviado ao coração da natureza, ele prolonga seu movimento criador. Sua força é tamanha

> [...] que é capaz, inclusive, de sugerir ao espectador o mesmo procedimento, caso certas disposições de espírito permitam-lhe se instalar de um só golpe numa nova relação com a natureza, instaurando um novo circuito perceptivo que não seja um mero desvio de nenhuma de suas faculdades organizadas para a ação e satisfação de necessidades atuais. (Gomes, 2013, p. 28).

Mas que disposições de espírito seriam estas, afinal? Num certo sentido, diríamos bem simplesmente que é preciso não querer demasiadamente reencontrar o vivido.

No caso de nossas personagens, bastou que uma certa luz atravessasse o caminho do homem para que ele fosse levado a outros territórios do espírito onde reinam intensidades e incerteza. Algo que poderíamos

compreender a partir de uma frase simples de Humboldt: “não basta descrever...”. Porém, com isso não queremos dizer que a mulher deva ser desprezada em sua impaciente afirmação. Ela nos lembra que há sempre o risco de o mundo inatual que o homem vislumbra destacar-se da extremidade que nos conecta à materialidade da vida. Ele, por sua vez, não nos deixa esquecer que, quando algo preexiste às nossas afirmações, tendemos a negligenciar a superabundância da vida ou a recalcá-la, adaptando-a aos quadros rígidos do entendimento.

Cada um deles nos dá as duas faces de uma ética – a experimentação e a prudência, isto é, a força que cada um tem de selecionar, de se ligar ou não se ligar a certas relações, a certos acontecimentos. Assim alcançamos uma primeira vez o deserto onde os dois seguem se apaixonando, embora não necessariamente um pelo outro, embora não necessariamente o mesmo deserto. A geografia bem sabe do que falo, uma vez que a América não foi menos engendrada na carta de Toscanelli do que na viagem de Colombo.

De sorte que a cartografia que a mim interessa não despreza o espaço extensivo, mas não ignora as intensidades, e ao invés de descrever o percebido, assinala justamente aquilo que interrompe a percepção, fazendo-nos, a nós e ao homem, hesitar. Pois é ali, onde há hesitação, que emerge a imagem.

II

Observemos mais de perto então nossas personagens. Suponhamos agora que ali, logo após atravessarem a porta da galeria, ele reduzisse o passo contrafeito, enquanto ela, agitada, olhasse em todas as direções como se tudo a chamasse. Diria ele com certa impaciência: “não sei por que temos que sair de casa para vir a um lugar como esse. “Ao que ela mal responderia, enganchando seu braço no dele: “nos hospedamos num hotel assim certa vez... Teria sido na China?”

O evidente desconforto do homem parece então se chocar contra a euforia da companheira. Mas antes que vejamos ali apenas um casal com suas rabugices sentimentais, notem que são antes questões que se chocam, como duas placas que se movem, é o que nos mostram os movimentos das palavras e dos corpos: algo a puxa, algo o retém. Dir-se-ia que nossas personagens não estavam sob o mesmo céu, e talvez nem sequer sobre a mesma terra. E o que notamos é a fricção discreta de dois mundos, como entre duas placas em movimento, ou entre duas relações dinâmicas.

Diriam alguns: que bom seria se pudéssemos para todo sempre viver na platitude de uma pangea original; diriam outros que nos movemos apenas de catástrofe em catástrofe, e haveria ainda outros ditos mais contemporâneos. No entanto, aqui, apesar dessa tosca aproximação entre geologia e geografia (que muitos geógrafos e geólogos desaprovariam), e atentos às nossas personagens, vale lembrar que pouco podemos dizer do movimento se não nos movemos, e, da perspectiva do movimento, a ânsia em fixar, estabilizar e controlar produziu mais catástrofes que o próprio movimento... De outra parte — daquela que nos interessa mais especialmente—, “quando as questões colidem, nós não apertamos as fileiras [...] para constituir uma plataforma ajustada” (Deligny, 2013, p. 90). Ao contrário, é preciso um afrouxamento…

Esta é justamente a diferença entre os construtores de embarcação e os construtores de jangadas (ou entre a coroa portuguesa e os povos asiáticos), entre duas relações com o meio sempre móvel, não só a de Colombo, a de Píteas (o audacioso), mas também a do homem e da mulher que acompanhamos aqui. Pois que outra coisa seria construir uma plataforma ajustada que não buscar apressadamente compreender, explicar, negligenciando a vida? E o choque que testemunhamos em nada difere daquele que ocorrera diante da fotografia — que nós sabemos que eles verão, mas eles ainda não —, pois tudo parece concorrer para que, de início, entrando na galeria, algo se instale no espírito dela e não no dele. E assim ele vai contrafeito e lento pela galeria, enquanto ela parece deslizar no saguão de um hotel numa China que desconhecemos.

III

E porque a esta cartografia não interessa nem o entendimento (de uma essência qualquer, seja da fotografia, das personagens ou do vivido), tampouco as concepções (trabalho da inteligência), escapamos à tentação de estabelecer uma polêmica entre as duas personagens, que não discutem a relação amorosa ou geográfica, uma vez que nem elas nem nós estamos preocupados em desvelar ou assegurar uma realidade preexistente. De sorte que, com elas, nos permitimos percorrer o suntuoso saguão de um hotel, quem sabe na China, para afundarmos os pés na areia de um deserto, talvez o Gobi. Como vocês podem notar, há mais de uma maneira de chegar a isso que as personagens e nós chamamos deserto, e nunca temos como saber, antes de nos pormos a caminho.

Por essa razão, como bem disse George Didi-Huberman (2017, online), "é preciso sempre ver o desejo em ação". É preciso, então, estar atento ao que nos atrai e ao que nos repele naquilo que olhamos, à série dinâmica de estados que experimentamos (nossa indolência, a excitação de nossa imaginação, alguns sentimentos e sensações, nosso modo habitual de fazer as coisas) e as micro-hesitações que ela envolve; é preciso que nos ocupemos de ver não o visível, mas aquilo que aparece: a imagem. Pois o que aparece é um intervalo entre aquilo que se move em nossa direção e o movimento que fazemos na direção do que nos chega. Acontece então que nossas personagens são tomadas por algo que chega a elas e que preenche o intervalo esgotando toda a ação: aquilo a que chamamos imagem – e que eles chamarão de deserto.

IV

Foi um poeta quem disse, mas poderia ter sido um geógrafo, que o espaço e o tempo são duas coordenadas que se entrecruzam para dizer algo antes indefinido (Camarero, 2001). E o mesmo poeta disse que há realidades mais temporais e outras mais espaciais, isto é, algumas se desenrolam na duração, sem começo nem fim visíveis e em mutação permanente. Se nos parece fácil cartografar aquelas mais espaciais, é apenas porque para elas dispomos de referências que nos permitem dizer "aqui é a porta de entrada da galeria" e "ali a parede com as fotografias", o que simplifica barbaramente o movimento de nossas personagens; já para as outras, contamos apenas com sensações e apreensões, com proximidades e distâncias, com atrações e repulsões. É disso que nos falam aquele homem e aquela mulher. Mas a geografia bem

o sabe, uma vez que cada bloco de espaço compreende também um bloco de tempo e que aquilo a que chamamos meio está aí mergulhado, tal como os corpos, físicos ou vivos, estão mergulhados no meio: as personagens são, portanto, inseparáveis do meio onde agem e reagem, e onde toda reação pode ser suspensa. Assim os vemos numa galeria, na Av. Paulista, na cidade de São Paulo, no Brasil, no início dos anos 2000, na face ocidental do planeta; mas, ao mesmo tempo, os vemos na face oriental do planeta, num hotel na China, caminhando sobre o deserto, e o meio então já é o próprio universo.

V

De sorte que, se podemos bem localizar num mapa o deserto de Gobi, é por força da invenção de um modo de fazê-lo, o que nos permitiu fixá-lo, transformando-o num ponto em um mapa. Todavia, o que é um ponto se não um adensamento de linhas que atravessam o deserto e a nós, com suas ressonâncias espaciais, visuais, sonoras...? Sem dúvida é disso que falam nossas personagens sem nome. E mais, elas nos dizem das tonalidades da paixão que o deserto envolve, algo que o artista soube tão bem exprimir, algo que certa geografia nunca ignorou – afinal, a distância entre um ponto e outro não se limita a uma diferença de grau, uma vez que envolve uma diferença de natureza: nunca estou sobre o mesmo deserto, uma vez que a paixão não cessa de variar e a cada intervalo me constituo outro. Não é disso que nos falam também, de modos diversos, Colombo, que incessantemente chega à terra que não é[5], ou Robert Peary, que dá as coordenadas de uma terra inalcançável[6]?

Há quem diga que tais terras não existem, mas se à Geografia o invisível e o impossível inquietaram, não foi sem dúvida por não serem existentes, mas ao contrário, porque existentes poderiam ser possíveis... Daí porque talvez a paixão da geografia pelo movimento guardasse uma profunda inquietude, o que a torna cúmplice da paixão de nossas personagens e daquela que move o cartógrafo.

VI

Se nos aproximássemos uma última vez daquele homem e daquela mulher, notaríamos em seus olhos, em seu corpo, a amplitude do deserto que percorrem e que os percorre, pois eles são feitos das intensidades que experimentam naquilo que contemplam. E, ali, ouviríamos novamente a voz hesitante dele: “a luz..., talvez fosse então o Saara..., já não sei ao certo, ‘você me faz esquecer tanta coisa’[7]...”

Assim, ele nos dá um último elemento, em que *ver* não é uma questão de lembrar (do que já vimos), mas de esquecer. Nesse sentido, a paixão (por algo ou alguém) não diz respeito aos hábitos que nela introduzimos – o que fizemos, onde estivemos, o que dissemos – e que nos levam a repetir o vivido, mas ao esquecimento que nos liberta do hábito, pois impede e inibe qualquer fixação, introduzindo na imagem a amplitude e a variação do presente como eterna novidade e a imensidão do passado e do futuro que o engendram. Assim, em nossas personagens que se esquecem, o passado não age, mas imagina, cria, tornando-os sonhadores sonambúlicos sobre a Terra. Afetos e perceptos de deserto. Fata Morgana.

VII

Bom, é chegada a hora de despedirmo-nos de nossas personagens. Como disse outro poeta, "assim o grande *affair* terminou. Mas quem teria adivinhado que isso nos deixaria tão vaga e profundamente impressionados. É como nossa visita à Lua ou a uma estrela qualquer, creio que para lá se vai por nada se realmente se quer ir tão longe" (Cohen, 1978).[8]

Ao ouvinte não causaria escândalo, então, saber que houve de fato uma galeria, uma exposição, uma fotografia, e um homem e uma mulher que ali viram e não viram um deserto, mas que, no entanto, naquela galeria, nunca estiveram diante do Gobi ou do Saara, tampouco o fotógrafo, pois a legenda da fotografia, escolhida por ele aleatoriamente num Atlas, nos diz tratar-se do Lago Balkhash, no Cazaquistão[9]. Como então se criou ali um deserto?

Poderíamos tentar responder de muitas maneiras. Começamos dizendo que foi por força da simpatia do fotógrafo pela luz, a do homem e da mulher pelas distâncias, a dos poetas pelas coisas no mundo, a nossa por tudo isso a que chamamos a vida nas coisas e que os mapas não esgotam, mas que nos forçam a esgotá-los num outro tipo de cartografia, exatamente para não negligenciarmos a vida, isto é, o movimento, "cuja força atraente carrega pelo caminho todos aqueles que possuem alguma disposição a afetar-se por ele" (Gomes, 2013, p. 116). Diríamos então que as personagens, afetadas pela luz, extraíram da fotografia não uma percepção, mas um componente de deserto cuja amplitude eles experimentaram sensivelmente como variação da paixão: a China, o Gobi, o Saara são então os limiares da paixão – paixão da geografia.

Mas poderíamos ainda dizer que tal como o papel fotográfico, sensível aos químicos de revelação trabalhados pelo fotógrafo, somos igualmente sensíveis à luz. No entanto, essa sensibilidade que temos remete ainda a uma sensibilidade primária que somos, pois somos feitos de luz, assim como de água, terra e ar contraídos. O que equivale a dizer que não apenas estamos imersos no meio, mas contraímos sem cessar o meio no qual estamos imersos. Tudo em nós é movimento, tudo no meio é movimento, inclusive quando cremos estar imóveis, inclusive quando cremos que tudo está imóvel. De modo que somos feitos de desertos, florestas, rios, mares; somos povoados por todos os povos, multiverso.

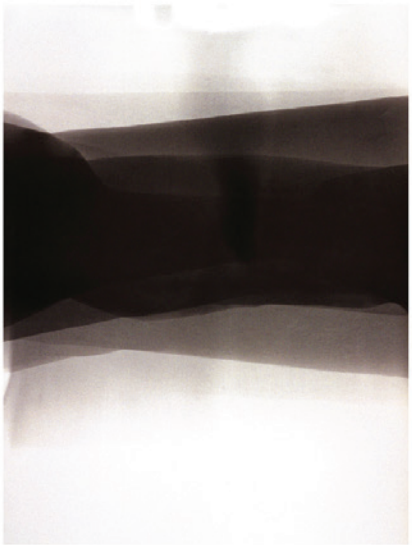
Mas esse é apenas um modo de começar a responder. Digamos que toda essa história começa com alguns versos de dois poemas de Leonard Cohen que se entrelaçam – afetos de partida – e se encontram com aqueles da travessia em Colombo, Pítias e Humboldt. Há ainda a imagem de dois desertos superpostos de um filme de Herzog, *Fata Morgana*, e esse pequeno deslize geográfico que é Crocker Land, uma miragem. A história de nosso casal é, portanto, uma história de imagens que passam umas pelas outras, eles mesmos imagens, pois que de outra forma poderíamos falar daquilo que se extrai da luz e que experimentamos como afeto luminoso, liberando uma imagem pura, desprovida de lembrança, a que nossas personagens chamaram deserto? Espaço direcional que os viajantes temiam e que os cartógrafos excluíam de seus mapas, e que permaneceu por muito tempo à margem do empreendimento da escrita, fosse ele sertão ou floresta, e cujas leis próprias

nos indicam aquelas da paixão, em que se esquece de tudo: espaço amnésico.

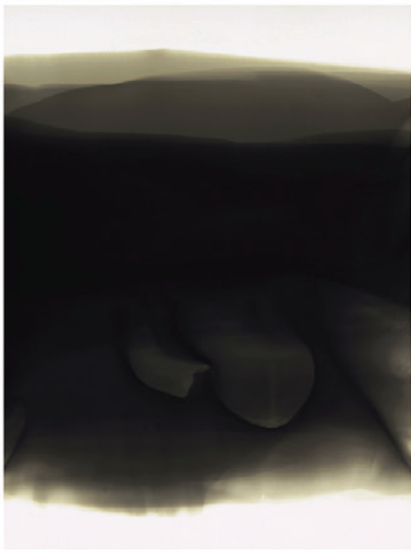
Resta, portanto, que não é possível cartografar sem que sigamos o movimento daquilo que nos afeta, sem que possamos extrair uma imagem que nos faça parar de reagir ao que percebemos; uma imagem forte o bastante para nos arrancar do campo do reconhecimento e do hábito; uma imagem inventada que nasce da repetição da invenção, que nasce, portanto, do esquecimento.

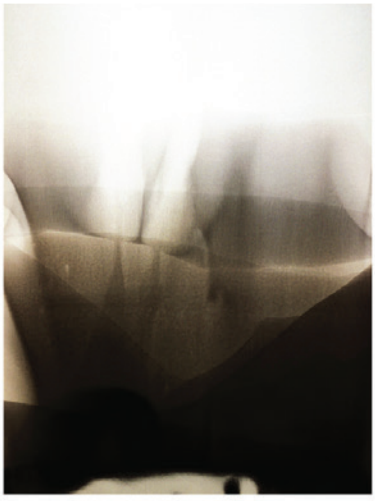
Assim é que o sem nome e sem forma que caberia ao cartógrafo cartografar designaria uma espécie de terra incógnita, terra inexata e difratária, não porque derivada da inexatidão do cálculo, mas porque, nela mesma, já é expressão da indeterminação que acompanha o viver – um grau de liberdade que é preciso sempre conquistar.

Para isso, como disse no início, é preciso apenas pôr-se a caminho, sabendo que não basta descrever, é preciso ver, ver o campo de batalha que subjaz à imagem, ver o que nos chega; mergulhar na distância, antes que medi-la; abrir-se ao imprevisto de um mundo em movimento, antes que fixá-lo para melhor vê-lo.



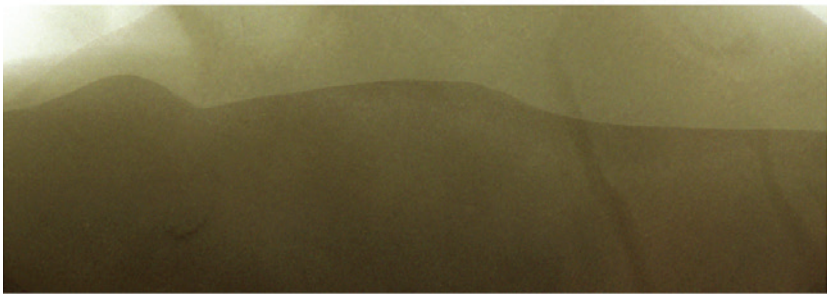


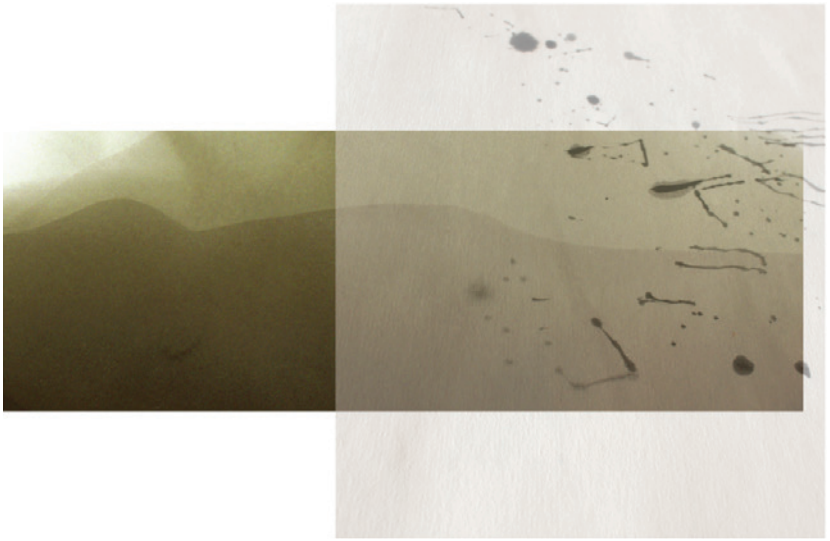


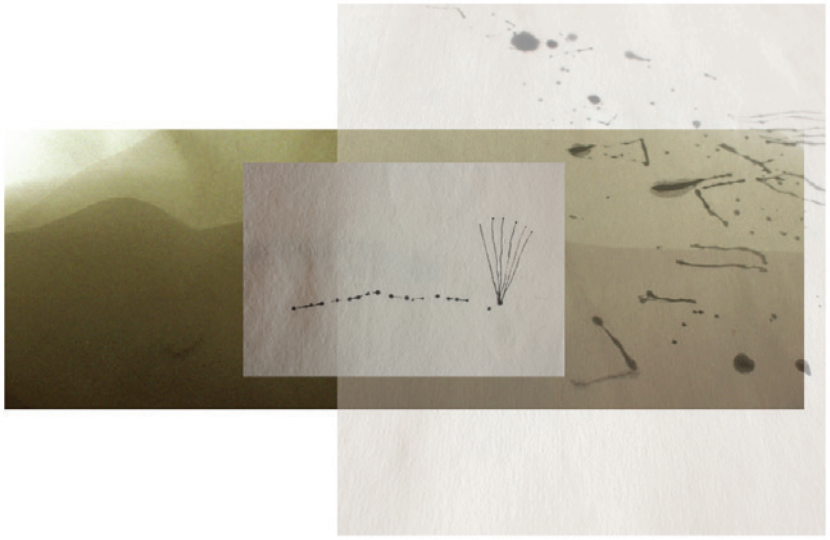


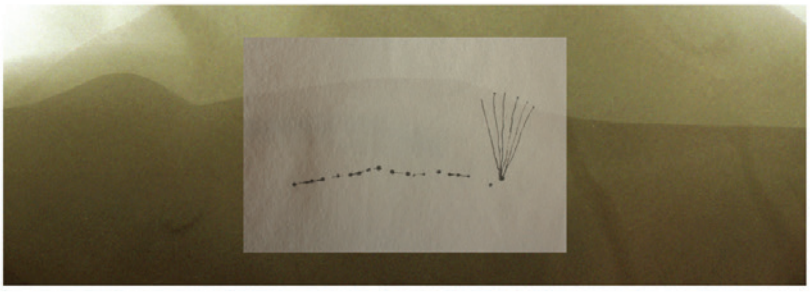


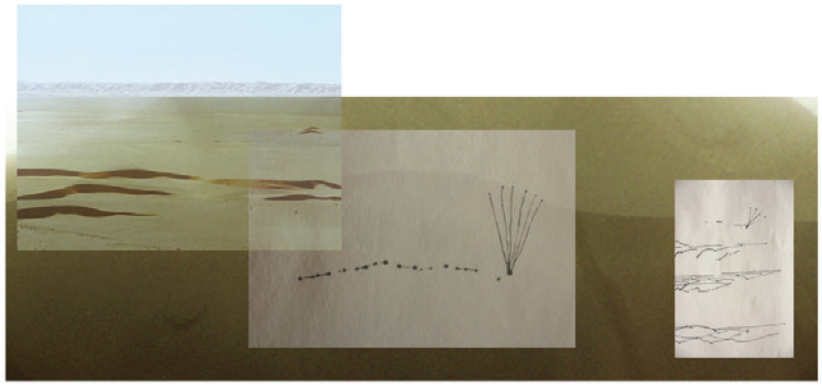


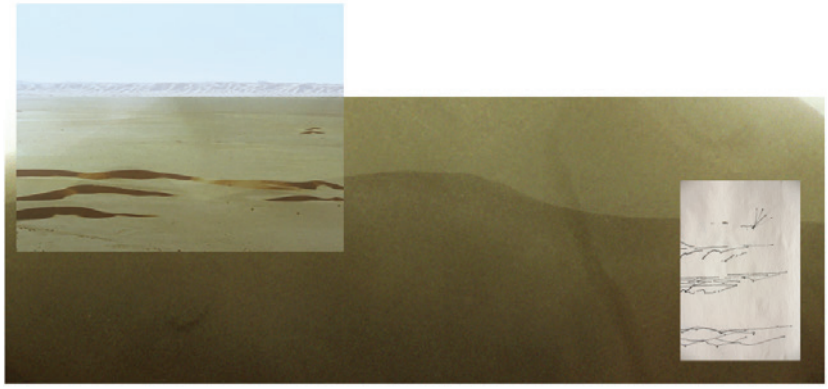


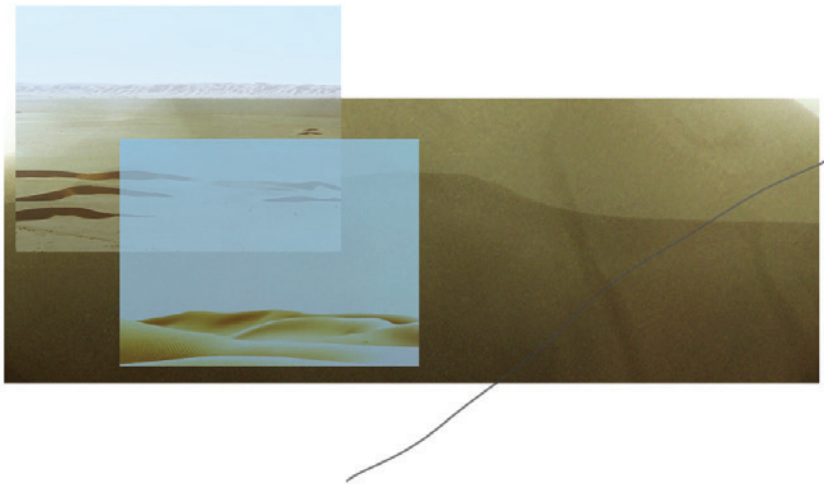






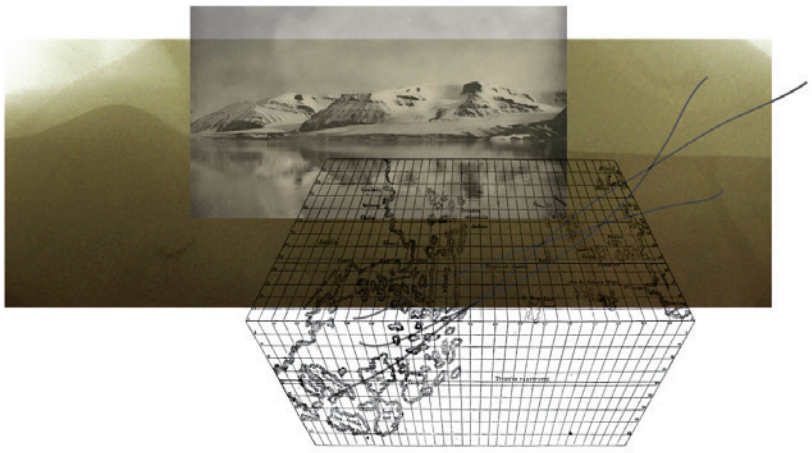


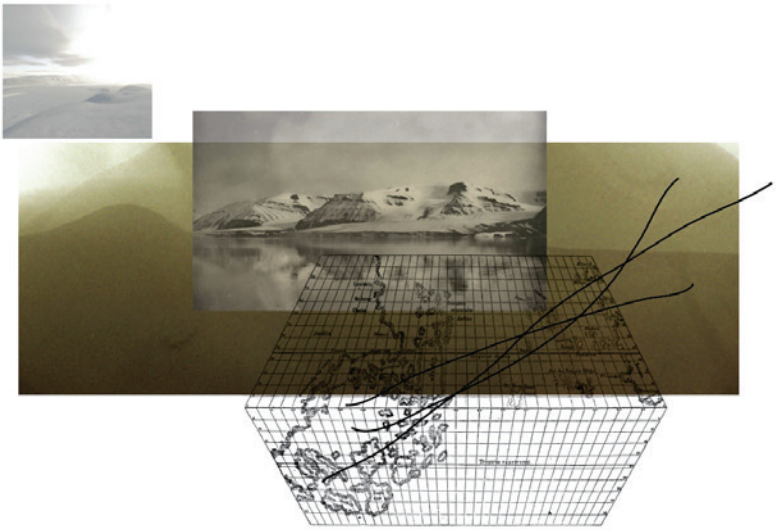


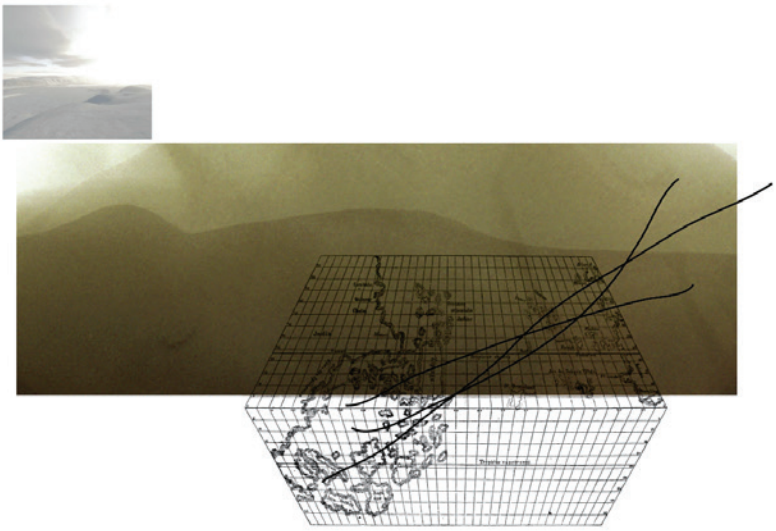


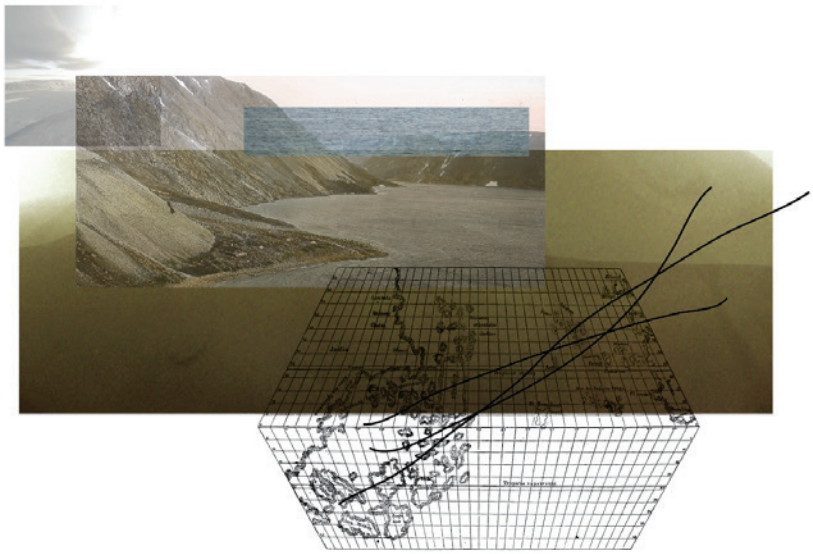




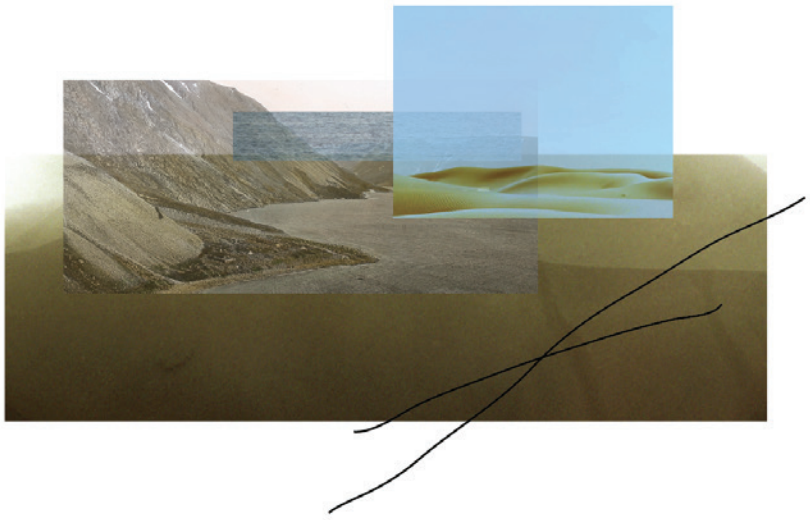


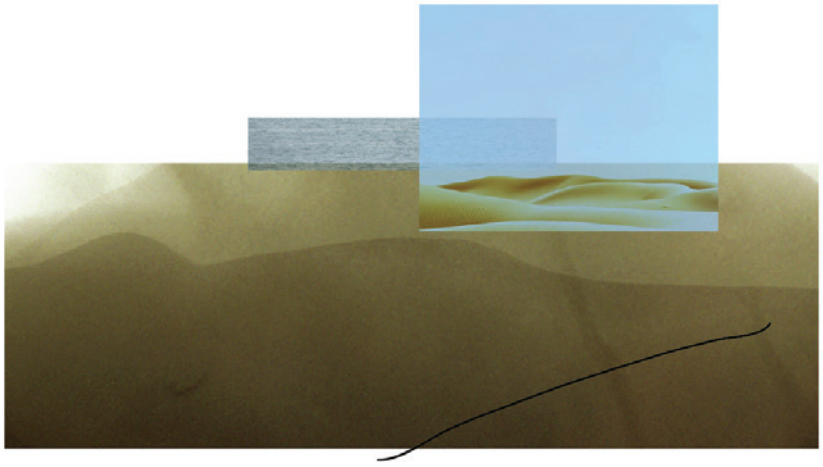


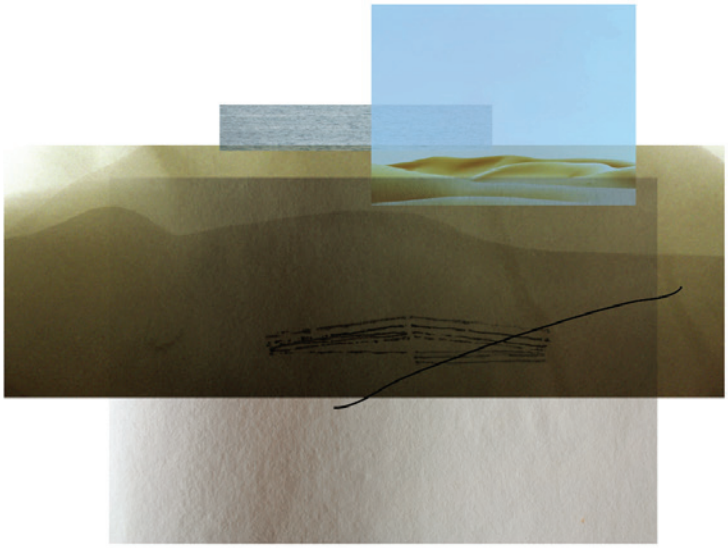




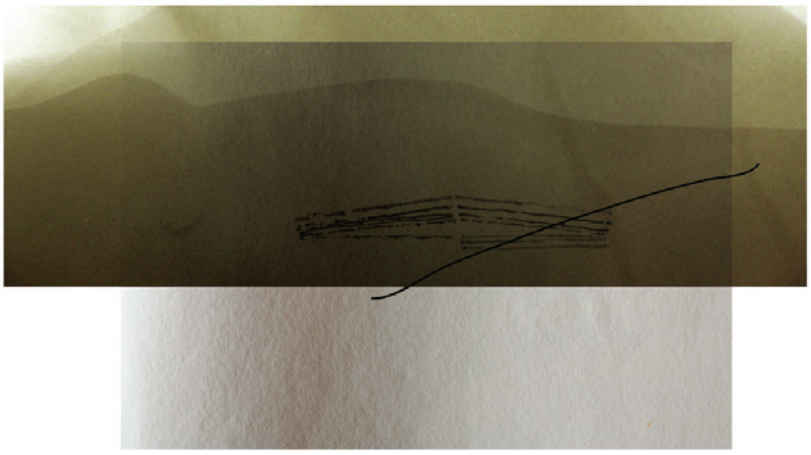


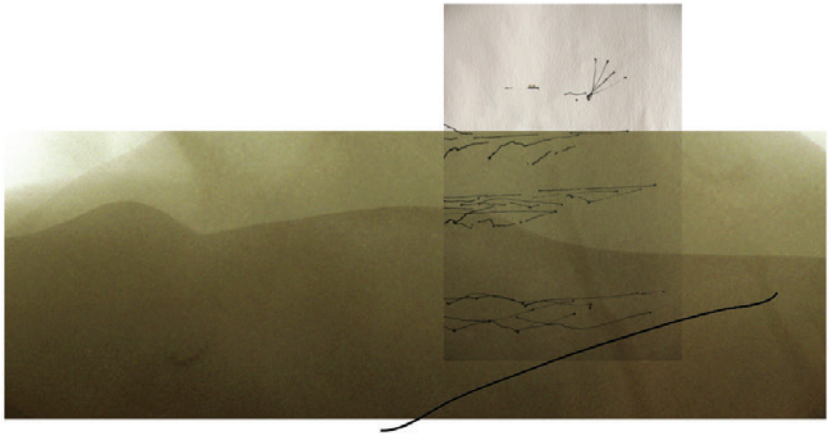


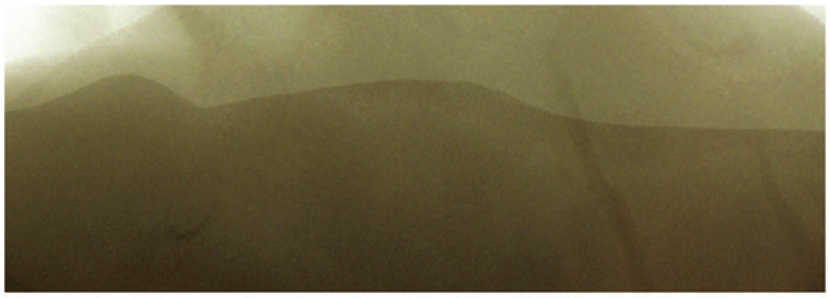


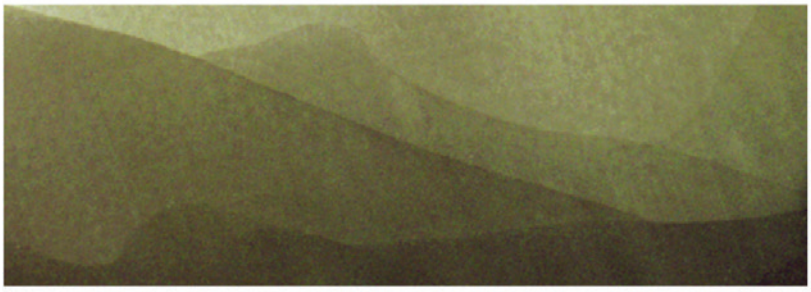














Bibliografia

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CAMARERO, Jesús. Introducción. In: PEREC, Georges. **Especies de espacios**. Mataró, Barcelona: Montesinos,1999.

GOMES, Ana Beatriz Antunes. **Bergson e a criação artística**. Tese (Doutorado em Filosofia) - Université Toulouse le Mirail - Toulouse II; Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00988983/document.

DIDI-HUBERMAN, Georges. O artista se tornou figura da liberdade. Entrevista a Daniel Augusto. **Estadão**, São Paulo, 20 de maio de 2017.

DELIGNY, Fernand. A Jangada. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 90, 2013.

COHEN, Leonard. A Death Lady's Man. In: **A Death Lady's Man**. Toronto: McClelland & Stewart, 1978.

COLOMBO, Cristóvão. **Diários da descoberta da América**. As quatro viagens e o testamento. Tradução Milton Persson. Curitiba: LP&M Pocket,1998.

SPENCER, Luke. Crocker Land: The legendary arctic island that didn't actually exist. **Mental Floss**, 8 de maio de 2017. Disponível em: http://mentalfloss.com/article/500566/legendary-arctic-island-didn%E2%80%99t-exist.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 155/11/2024

[3] As fotografias utilizadas foram cedidas pelo artista, em DVD, em contato pessoal realizado em 2005, período em que realizava minha pesquisa de doutorado, ocasião em que obtive autorização de uso para fins acadêmicos, renovada posteriormente quando da publicação da tese em livro (*A menor das ecologias*. São Paulo, Edusp, 2008). Quero lembrar que o artista (também ele um pesquisador), falecido em 2011, para além das formalidades, generosamente ofertava material aos pesquisadores interessados em pensar seu trabalho e a partir dele. Nesse sentido, é um parceiro que deixou saudades.

[4] Esta questão foi inicialmente explorada no II Colóquio Internacional "A educação pelas imagens e suas geografias".

[5] Colombo desejava chegar à Índia, mas contornou Cuba imaginando-a um continente. Cf. Colombo, 1999.

[6] Avistada por Peary em 1906, Crocker Land existe num mapa centenário guardado no arquivo de Milwaukee, mas existe apenas nele. Crocker Land era uma "fata morgana". Cf. Spencer, 2017.

[7] Verso da canção "So long, Marianne" de Leonard Cohen.

[8] Versos traduzidos livremente do poema "Death of a Lady's Man", de Leonard Cohen, que dá título ao livro. No original: "So the great affair is over but whoever would have guessed / It would leave us all so vacant and so deeply unimpressed / It's like our visit to the moon or to that other star / I guess you go for nothing if you really want to go that far".

[9] Trabalhando com fotografia experimental, Sinval Garcia produziu no laboratório, diretamente com as químicas de revelação sobre papel fotográfico, uma série de paisagens ficcionais. A discussão entre o homem e a mulher, mote das reflexões deste ensaio, de fato ocorreu no dia da abertura da exposição.

A ursa: quando uma imagem morde

Camila Benatti Policastro [1]

Resumo: Abocanhada pelo encontro com a fotografia — e legenda — de uma ursa polar e seus dois filhotes em um arquivo, senti-me compelida a tramar uma narrativa e ficar com este problema. Narrar surge tanto como exercício de pensamento e manuseio arquivístico, como se coloca como desafio ao presente espesso em que vivemos ao costurar sentidos com os fios de uma história. A história/estória da caça e do caçador, invasor e invadido, explorador e explorado, ameaça e ameaçado, se embaralharam no decorrer de uma trama que tem como objetivo compor relações multiespécies, interclimáticas e pluriculturais. Assim, o texto está organizado pelo relato do encontro com a ursa, seguido da investigação do que significa pensar a imagem deste animal ao longo do tempo-espaço, desde a chegada do explorador moderno nas terras do Ártico e o deslocamento da espécie para o Brasil.

Palavras-chave: Arquivo. Narrativa. Multiespécie.

The bear: when an image bites

Abstract: Confronted by the encounter with the photograph—and caption—of a polar bear and her two cubs in an archive, I felt compelled to weave a narrative and stay with this trouble. Narration emerges both as an exercise of thought and archival handling, as well as a challenge to the dense present in which we live by weaving meanings with the threads of a story. The story of the hunt and the hunter, invader and invaded, explorer and explored, threat and threatened, became intertwined in a narrative aimed at composing multispecies, interclimatic, and multicultural relationships. Thus, the text is organized as a recounting of the encounter with the bear, followed by an investigation into what it means to think about the image of this animal across time and space, from the arrival of the modern explorer in Arctic lands to the species' displacement to Brazil.

Keywords: Archive. Narrative. Multispecies.

[1] Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Email: camilabpolicastro@gmail.com

> Na frase “os ursos nos dão um presente”, existe a ideia de que um diálogo com os animais é possível, ainda que ele se manifeste apenas raramente sob uma forma controlável; existe também a evidência de viver num mundo em que todos se observam, se escutam, se lembram, dão e retomam; existe ainda a atenção cotidiana a outras vidas que não a nossa; existe enfim a razão pela qual me tornei antropóloga. (Nastassja Martin, 2021, p. 77)

O encontro

De certa forma eu tive, também, um encontro com a ursa. Não visceral, como o de Nastassja Martin (2021), a antropóloga que teve sua face abocanhada por um urso marrom na Rússia. Minha pesquisa arqueogenealógica não regala o encontro carnal com este temível mamífero mais forte e bem adaptado à cadeia alimentar das florestas frias do planeta. Tampouco me proporcionam os aromas e o frescor das matas. Minhas narinas — alérgicas — encontram os odores típicos de um arquivo: mofo e poeira me desafiam nas páginas amareladas dos objetos que esperam o manuseio. Outras espécies me acompanham na pesquisa com as imagens do arquivo: fungos do mofo, os ácaros e as traças do papel guardado ou, mais recentemente, os *bugs* tecnológicos dos arquivos digitais. O manejo arquivístico dispõe desta segurança microscópica. Apesar disso, não deixei de me afetar com o encontro com a ursa-polar.

Em 2021, encontrei-a em uma fotografia em preto e branco (Figura 1), estampada na revista National Geographic Magazine, ilustrando um artigo intitulado “O Ártico como uma rota aérea do futuro” (Stefansson, 1922), escrito por outro temível mamífero, o homem branco explorador. À primeira vista, a imagem me tocou pela simpatia do conjunto: uma mãe ursa-polar, acompanhada por dois filhotes. Os três animais centralizados na fotografia ocupando um bloco de gelo flutuante protagonizam a cena e, ao fundo, somente o mar e o céu são cúmplices.



Figura 1: O encontro com a ursa.
Fonte: Stefansson, 1922.

A mordida da ursa foi cravada em minha pele ao me dar conta da legenda e sublegenda da fotografia: Uma mãe do Ártico e seus gêmeos, este urso polar foi morto ao entrar na água e os dois filhotes foram laçados e trazidos para São Francisco. Desta forma crua, o entorno linguístico da imagem anunciava a morte da ursa e o rapto dos seus filhotes. Precisei de um tempo para reencontrar meu chão. Parecia que as calotas polares sob meus pés, no conforto do manuseio arquivístico de minha casa, rachavam-se. Afundei-me na tristeza solitária dos arquivistas. Em plena pandemia de Covid-19, na falta de ter com quem compartilhar este sentimento misto de revolta, tristeza e vergonha de minha espécie, recorri ao afago de meu cão. Tal qual Nietzsche abraçou o cavalo em Turim e pediu

desculpas, consolei-me com minha espécie companheira.

Só assim tomei coragem para mirar a fotografia novamente e, agora, ela havia mudado: não senti toda a ternura materna que havia me tocado quando me simpatizei com a imagem. A crueza das palavras nas legendas me mordeu. Não havia pudor algum na voz da revista, autor ou dos tantos revisores que devem ter lido em expor aos seus leitores o assassinato da ursa e o sequestro de seus filhotes.

O fato é que há uma centena de anos entre mim e a escrita da legenda dessa fotografia. Cem anos bastaram para a imagem de uma ursa-polar mudar de significado: de uma corriqueira cena de expedição exploratória do Ártico no início do século XX, relatada por uma revista de ampla divulgação com intenção de apresentar a geografia deste lugar, para as vistas de uma pesquisadora de imagens em arquivos, amante dos animais, tocada pela arte de morrer e viver bem com outras espécies (Haraway, 2023).

Muito se passou. Mas o que afinal? Como uma imagem faz correr em mim tantas emoções? O que foi construído de saber em uma mulher latina mais ou menos educada do século XXI acerca do que é aceitável ou o que é digno de vergonha quando se encontra uma espécie do Ártico? Como uma certa ética ambiental instaura em mim um olhar para a fotografia da ursa-polar e sua legenda? Como esta imagem viajou — e se transformou —, do Ártico para a América do Sul, de 1922 para o presente?

Para apresentar essa tropa de sentidos ao longo do tempo, neste presente espesso em que vivemos, de urgências climáticas, extinção de espécies, devastação de biomas e naturezas-culturas, demanda-se contar estórias (Kenney, 2019; Haraway, 2023). Byung Chul-Han (2023) reitera o diagnóstico ao dar luz à crise da narração: na era da informação, estamos muito bem-informados, porém, desorientados, pois estamos perdendo a capacidade de narrar. Segundo ele, narrar é transportar sentidos, não acumular dados; narrar exercita um olhar longo, lento e demorado. Assim, ficar com a mordida da ursa polar me surge como exercício de narração a partir do encontro. Puxar os fios dessa história/estória a fim de sentir e fazer sentir um pouco mais esse encontro entre mundos: ursa e filhotes, pesquisadores exploradores e arquivistas, ácaros, mofo, cão e *bugs* tecnológicos. Me sinto encorajada a narrar as tramas dessa estória e, assim, compor relações específicas, pois "importa quais estórias produzem mundos, quais mundos produzem estórias" (Haraway, p. 27, 2023).

A ursa

Ao ser mordida pela ursa, comecei minha cicatrização pela investigação sobre a espécie. Deparei-me com inúmeras revistas, documentários, livros e artigos sobre ela e, assim, aprendi algumas coisas. Os ursos polares vivem somente no Ártico, em regiões que incluem áreas da Rússia, Groenlândia, Noruega e Estados Unidos. No entanto, é no Canadá que mais de 80% da população de ursos polares habita. Os Inuvialuit, grupo indígena Inuit que vive nas regiões árticas do Oeste do Canadá, têm um número considerável de palavras para o equivalente a urso polar: *Nanuaraaluk*, para se referir a um filhote; *Nurraiyaat*, os recém-nascidos ainda nas tocas; *Atauhimik ukiulik*, os filhotes de

um ano; *Nanuaq* são os ursos jovens; *Anguhaluq*, os machos adultos; *Arnahaluq narranilu*, as fêmeas adultas sem filhotes e, por fim, *Nanuq* para generalizar estes ursos todos (WMACNS, 2024).

O vasto arsenal de palavras para a espécie nos aponta, pelo menos, duas importantes considerações: primeiro que os Inuvialuit têm uma profunda relação com os ursos e segundo que, conhecendo amplamente o animal, as características marcantes em cada estágio da vida, seja na idade ou nos hábitos, são nomeados distintamente. Assim como chamamos lagarta de lagarta e borboleta de borboleta, eles parecem nos dizer que a categoria "espécie" é limitante quando as estórias se entrelaçam.

Outra lição que aprendi: os pelos dos ursos polares não são brancos. Na verdade, são transparentes. Abaixo dessa pelagem, os ursos polares têm uma pele preta. Os Inuvialuit contam que a espécie é realmente muito inteligente. Ao caçar as focas em suas tocas, os ursos esperam ao lado de fora cobrindo com as patas o nariz preto, para se camuflarem com o gelo perfeitamente. Além desta, outras táticas de caça foram aprendidas com a observação paciente e o compartilhamento dos saberes entre gerações de Inuits e ursos (WMACNS, 2024). Os Inuits, agora, nos chamam a atenção para como a relação entre humanos e ursos é uma história de coadaptação que está ameaçada (Figura 2). Aprender com ursos está em extinção.

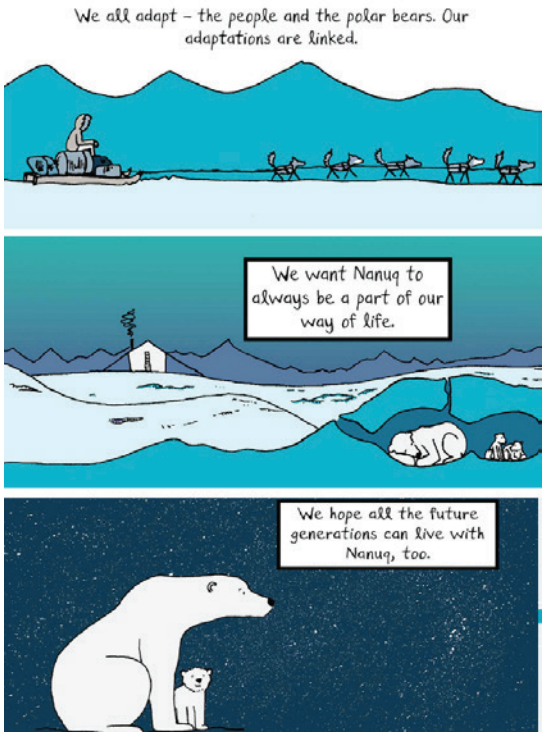


Figura 2: Ursos polares ameaçados.
Fonte: Montagem de imagens a partir de WMACNS, 2024.

O urso polar como espécie ameaçada é uma narrativa comum no final do século XX e início do século XXI. Mas, mais que compreendê-los como espécie em extinção, as visualidades saturantes da contemporaneidade nos indicam que a espécie é porta-bandeira de uma ameaça especial: a climática. Uma rápida busca por "Mudanças Climáticas" na plataforma de pesquisa Google Images, apresenta-nos uma série de imagens em que ursos polares ilustram os impactos do aquecimento global (Figura 3).

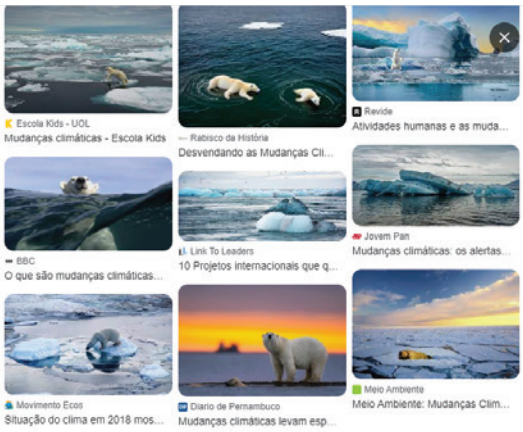


Figura 3: Ursos polares e as mudanças climáticas.
Fonte: Captura de tela realizada pela autora. 2024

A sensibilização da imagem do urso polar como ameaçado pelas mudanças climáticas sobrepõem-se à ideia de espécie ameaçadora, tal como era vista no início do século XX pelos exploradores. Quando o homem branco moderno realizou suas primeiras expedições ao Ártico, além de lutar contra as adversidades da geografia local, surpreendeu-se com o maior carnívoro terrestre encontrado. Em relatos de viagens exploratórias na revista National Geographic Magazine o urso polar é tido como um assassino feroz e faminto. Assim, torna-se triunfal sua caça e atraente a captura para exposição em zoológicos, circos e outras exposições (Figura 4).

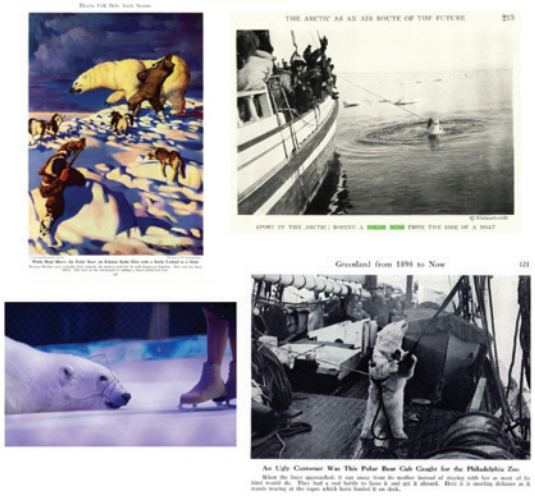


Figura 4: Caça, captura e exploração de ursos polares.
Fonte: Montagem de imagens a partir de National Geographic Magazine e Agência de Notícias Anarquistas, 2024.

Migração para o sul

Os *Ursus maritimus*, assim como são conhecidos pela voz da ciência moderna, chegaram ao Brasil em 2014, após dois anos de negociações com um zoológico russo, onde os animais viviam em cativeiros menores (UOL, 2015). O casal de ursos polares é uma das principais atrações do Aquário de São Paulo e, por lá, são conhecidos como Aurora e Peregrino. Aurora, a fêmea de quase metade do tamanho do macho, foi encontrada ainda filhote sozinha, sem vestígios de sua mãe ursa que, segundo visitas guiadas no Aquário, provavelmente teria sido caçada e morta. Aurora, por ainda ser filhote, não conseguiria sobreviver na natureza-selvagem sem o treinamento e cuidados maternos. Já o macho Peregrino é a terceira geração de urso polar

nascido em cativeiro no zoológico russo, que devido ao excesso de animais, abriu concorrência entre zoológicos e outras instituições para a transferência da espécie. Após vencer a concorrência, o Aquário de São Paulo recebeu a dupla com entusiasmo e comoção pública. Diversas críticas surgiram à respeito das condições de vida selvagem em ambientes mistos de entretenimento e educação. O Aquário, no entanto, esclarece que estes animais nunca estiveram em ambientes naturais e que a liberdade já não é possível para a dupla.

Para habitarem a região intertropical brasileira, além de justificativas ancoradas no caráter de uma educação ambiental e na conservação da espécie, é necessário uma série de materialidades específicas: ar-condicionados superpotentes, refrigeradores da água do tanque, máquinas que produzem neve, vidros ultraresistêntes que separam e protegem a acústica entre público e os animais no aquário, equipamentos de medicina veterinária para animais de grande porte, quilos e mais quilos diários de carne, legumes, frutas etc. Além disso, uma série de pessoas treinadas com saberes específicos: desde médicos-veterinários, nutricionistas, biólogos e estagiários de educação ambiental que a todo momento acompanham o público visitante tirando dúvidas e trazendo curiosidades sobre a vida de Aurora e Peregrino. Viver relações multiespécie, interclimáticas e pluriculturais demanda esforço. Em que época, se não esta, isso seria possível e aceitável?

Migrações para o norte

Tecnologias e saberes específicos também permitiram que o homem branco explorador realizasse suas viagens no Ártico em 1922: navios, bússolas, roupas, técnicas de aquecimento para a tripulação, habilidades de navegação etc. Além de uma motivação historicamente situada que forjou pesquisadores a desbravarem o mundo a fim de compreender diferenças geográficas destinadas ao entretenimento e educação em revistas, rádios e jornais. Para Linda Tuhiwai Smith (2018), “pesquisa” é uma palavra suja, ligada inerentemente ao colonialismo e imperialismo europeu: “é uma história que ainda fere, no mais profundo sentido, a nossa humanidade” (p. 11).

O pesquisador e autor do relato de viagem em que fui ferida pela ursa polar, Vilhjalmur Stefansson, explorou a história do Ártico canadense por um longo período, condensando uma vasta produção de artigos e livros. Stefansson ganhou notoriedade pelo reconhecimento da cultura Inuit, na época chamada pelos meios de comunicação como “Blond Eskimos”. Ao me deparar com seu obituário (Sullivan, 1968), reconheço uma tragédia que parelha história de pesquisador com o pesquisado, ameaça e ameaçado. Logo após o nascimento de Stefansson a vila em que morava ficou ilhada por uma inundação, o que levou a desnutrição da população sitiada seguida pelo falecimento de seus dois irmãos pequenos. Em seguida, sua família decidiu migrar para novas terras fugindo de futuras ameaças climáticas que assolavam aquela região.

A semelhança trágica nas histórias entre ursos e homens também assombrou a biografia do fotógrafo da imagem, o capitão da embarcação. Christian Theodore Pedersen, com anos de exploração ao lado de Stefansson, após discordar de rotas propostas pelo pesquisador, se desliga do trabalho e começa a navegar para desenvolver um comércio de peles e caça. O capitão *des*bravou territórios, *des*vendou o clima ártico e *des*pelou inúmeras espécies nativas para o comércio da época, entre elas raposas, focas e ursos polares. Assim, Pedersen ficou conhecido pelos Inuits como *Peelersen,* em alusão ao verbo *to peel* que em inglês significa *des*camar, *des*cascar, *des*pelar. Depois de 50 anos de invasão e violência no Ártico, ele e sua esposa, mudaram-se para a Califórnia, onde posteriormente foi assassinado por invasores em sua casa (Johansson; MacFarlane, 1990). Violências permeiam as histórias multiespécies, interclimáticas e pluriculturais. Em que época, se não aquela, isso seria possível?

Importa quais estórias contam estórias

Fiquei com a ursa. Coletei, juntei, separei, compus arquivos. A narrativa não acaba com a estória, a cicatriz da mordida é visível. Marca na pele. A imagem da ursa e seus filhotes, permitiu uma demora do olhar, atenção, cuidado e cultivo de arquivos. Pois, ao situar uma certa ética ambiental que se instaura em cada estrato de tempo se constitui um exercício de dar luz a histórias/estórias que demandam um olhar longo, lento e demorado. Este tempo que é inerente ao manuseio de arquivos, coleta-se e se compõem uma narrativa (Le Guin, 2021). Ao fazê-lo, há sempre algo que resta, que escapa, que se perde, pois "Uma reprodução sem falhas da vivência não é uma narrativa, mas um relatório ou registro. Quem quiser narrar ou recordar, precisa ser capaz de esquecer ou deixar escapar muita coisa" (Han, p. 56-57, 2023).

Assim, lidar com um arquivo é deixar de fora muita coisa. Deixar fora permite lacunas importantíssimas para a sensibilização que parecem — e devem — confundir, mais que definir. Ao contrário de propor soluções, ficar com uma estória nos permite tramar uma teia de sentidos no encontro entre mundos. Encontro este de ursa, pesquisadora, exploradores, povos indígenas, revista de infoentretenimento, estabelecimento de educação e conservação ambiental, leitores etc. Ou seja, um encontro que não se restringe ao que é narrado, mas, principalmente, se constitui com o que se narra. Não há espaço para assepsia, transparência e definições. Narrar como coleta implica o manuseio. Uma mão que colhe e recolhe. Contamina. Em que época, se não esta, escrever textos de relações multiespécies, interclimáticas e pluriculturais, seria possível?

Bibliografia

HAN, Byung-Chul. **A crise da narração**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

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

JOHANSSON, Sven; MACFARLANE, John. Captain Christian Theodore Pedersen and the Western Arctic Fur Trade. **The Nauticapedia**: The Virtual Maritime Museum of Western North America, 1990. Disponível em: < http://www.nauticapedia.ca/Articles/Arctic_CTPedersen1.php>, acesso em 18 de setembro de 2024.

KENNEY, Martha. Fables of Response-ability: feminist science studies as didactic literature. **Catalyst**: Feminism, Theory, Technoscience, 5 (1), p. 1-39. ISSN: 2380-3312, 2019.

LE GUIN, Ursula K. **A teoria da bolsa da ficção**. São Paulo: n-1 edições, 2021.

MARTIN, Nastassja. **Escute as feras**. São Paulo: Editora 34, 2021.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias:** pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

STEFANSSON, Vilhjalmur. "The Arctic as an Air Route of the Future." **National Geographic Magazine**, vol. XLII, no. Two, Aug. 1922, pp. 205+. Disponível em: <link.gale.com/apps/doc/ASEGDY131425554/NGMA?u=udesc_br&sid=bookmarkNGMA&xid=d4fb8910>. Acesso em 24 de julho de 2024.

SULLIVAN, Walter. **Obituary: Vilhjalmur Stefansson** 1879-1962. Geographical Review. Published By: Taylor & Francis, Ltd. Vol. 53, No. 2, Apr., 1963), pp. 287-291. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/212514>, acesso em 18 de setembro de 2024.

UOL. Aquário de São Paulo apresenta primeiros ursos polares no Brasil. **Meio Ambiente**. Publicado em 14/04/2015. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2015/04/14/aquario-de-sao-paulo-apresenta-primeiros-ursos-polares-do-brasil.htm?cmpid=copiaecola>, acesso em 25 de setembro de 2024.

WMACNS. **Sharing Knowledge of Nanuq - Wildlife Management Advisory Council (North Slope).** Disponível em: <https://wmacns.ca/yukon-north-slope/wildlife/nanuq/sharing-knowledge-nanuq/> acesso em 18 de setembro de 2024.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

Farinhar: memórias subterrâneas

Vatsi Meneghel Danilevicz [1], Romari Alejandra Martinez Montano [2] e Christiana Cabicieri Profice [3]

Resumo: Este é um ensaio sobre a mandioca, enquanto um rizoma do sul global, especificamente, latinoamericano. Não se trata apenas de uma raiz ameríndia, mas de uma fonte de energia que perpassa gerações e sustenta as retomadas, de terras e de subjetividades, de inumeráveis povos da Abya Yala. A mandioca enquanto rizoma permite várias leituras, todas vinculadas à vida. Enquanto criação e afeto alimentar, a mandioca é um meio de partilhar experiências, enquanto um conceito filosófico é uma rede de resistências que se difundem pelos territórios, sobretudo, brasileiros, onde se destaca em forma de pó: a farinha. Por tratarmos de um saber milenarmente indígena, que se originou com o uso dos *tipitis* amazônicos, o texto terá como fio condutor a relação da transmutação da mandioca em farinha pelos povos originários, especialmente os Tupinambá de Olivença. Este texto é um ensaio-retomada sobre a potência rizomática dessa planta, quando vista para além de seus nutrientes, mas por gerar conexões culturais, afetivas transgeracionais, deslocando e reconectando saberes ancestrais.

Palavras-chave: Farinhada; Rizoma; Tupinambá de Olivença; Patrimônio Imaterial; Mandioca.

Flour making: underground memories

Abstract: This is an essay on cassava as a rhizome from the global south, specifically Latin America. It is not just an Amerindian root, but an energy that spans generations and sustains the recovery of lands and subjectivities by countless peoples of Abya Yala. Cassava as a rhizome allows several readings, all linked to life. As a creation and food affection, cassava is a means of sharing experiences, while a philosophical concept is a network of resistance that spreads across territories, especially in Brazil, where it stands out in powder form: the flour. As we deal with ancient indigenous knowledge, which originated with the use of Amazonian *tipitis*, the text will have as its guiding thread the relationship of the transmutation of cassava into flour by the original peoples, especially the Tupinambá of Olivença. Ultimately, this text is an essay-retake on the rhizomatic power of this plant, when seen beyond its nutrients, but for generating cultural, affective, transgenerational connections, displacing and reconnecting ancestral knowledge.

Keywords: Flour Making; Rhizome; Tupinambá de Olivença; Intangible Heritage; Cassava.

[1] E-mail: vdanilevicz@gmail.com; Orcid: 0000-0003-0277-8353; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal do Sergipe (UFS), Doutoranda em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

[2] E-mail: rammontano@uesc.br; Orcid: 0000-0003-0799-6595; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Doutora em Ciências pela Universidad de Buenos Aires, Argentina, professora plena na Universidade Estadual de Santa Cruz.

[3] E-mail: ccprofice@uesc.br; Orcid: 00000002-1972-9622; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Santa Cruz.

Às retomadas

> "Trata-se do modelo que não para de se erigir e de entranhar, e do processo que não para de se alongar, de romper-se e de retomar"
>
> (Deleuze, Guattari, 2011, p.42)

Comer é uma necessidade biológica, na mesma medida em que é um fato social, econômico, cultural, afetivo e, ainda e não menos relevante, um ato político. Os alimentos nutrem corpos e relações em um contexto múltiplo, complexo e ancestral, assim como ativam memórias e compõem uma rede i-material de relações coletivas e comunitárias. Essas redes in(visíveis) e cotidianas que envolvem o comer não são pontos isolados em um mapa nutricional, mas estão impregnadas de sentido e histórias herdadas, misturadas, compostas. Comer, portanto, nunca é algo solitário, pois o alimento carrega consigo processos bioquímicos transformadores, elementos transculturais e diversidades transgeracionais desde um microorganismo presente no processo de fermentação até sua alquímica transmutação em pão, queijo, vinho, polvilho azedo, cerveja ou cauim. Fermenta-se a existência, quando compartilhada (Benemann et al, 2023; Benvegnú, García, 2020).

Nesse contexto, a comida pode ser compreendida, entre outras perspectivas incontáveis, como produção-consumo, direito humano, saúde, meio ambiente, direitos animais, patrimônio. Justamente por conta dessa complexidade, que priorizamos o âmbito político, no qual decorrem os direitos alimentares, as relações e pactos coletivos que configuram determinado saber-fazer, assim como o fazer-junto, como patrimônios materiais e imateriais de diferentes povos e nações. Trata-se de um saber vivo, em devir, que se encontra e enlaça com outros saberes, outros climas, percorrendo a terra e fazendo brotar outras maneiras de nutrir (Menasche, 2014; 2018). Retraçar a história de um alimento e da forma de seu processamento é recuperar a trajetória humana pelo planeta, seus encontros e desencontros. Um alimento que hoje parece tão próprio de uma cultura contemporânea ou natural de um determinado lugar pode se revelar como algo trazido de longe por arranjos sociais diversos. No Brasil, não nos faltam exemplos de frutos que são atualmente tão característicos de nossa tropicalidade local, como a manga, a jaca e o coco, mas foram trazidos pelos colonizadores que criaram uma rede de trânsito de espécies entre os seus domínios. A mandioca já estabelecida como importante fonte alimentar no território pré-cabralino foi incorporada à alimentação dos colonizadores e difundida como alimento e mercadoria, sobretudo para as colônias africanas que seguem cultivando a mandioca e produzindo farinha.

Na esfera histórico-política, discorreremos sobre a mandioca, e sua transformação em farinha, como patrimônio imaterial dos povos originários do Brasil, seguindo a trilha das autoras Laure Emperaire (2023) e Lucia Van Velthem (2012; 2017) e respeitando as diretrizes do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) para a realização de inventários de Patrimônio Imaterial, considerando os sistemas agrícolas, principalmente os tradicionais indígenas e quilombolas (EMPERAIRE, 2019). Abordaremos uma experiência vivenciada no ritual da farinhada de mulheres Tupinambá da comunidade da Serra do Padeiro, localizada entre os municípios de Una, Buerarema e Ilhéus,

no estado da Bahia. Para tanto, traremos um breve histórico da mandioca, entre tantos possíveis, enquanto um rizoma alimentício nativo da América Latina, para então entrelaçar às retomadas do povo Tupinambá de Olivença com ênfase no seu processo de retomada territorial e étnica em uma leitura desse processo enquanto um enfrentamento rizomático, no sentido filosófico e político do conceito, fundamentado na filosofia da diferença, sobretudo na esquizoanálise, para, subsequentemente, descrever os processos de *farinhar*.

A opção linguística do verbo em vez do substantivo *farinha* se deve ao movimento intrínseco à categoria semântica que designa com maior precisão o processo histórico vivido pelos Tupinambá, assim como ocorreu com inúmeros povos indígenas, principalmente do nordeste brasileiro, onde houve o primeiro contato com os invasores-colonizadores europeus. Enfatizando que esse processo colonial não se findou, ainda ocorrendo por meio da pilhagem de terras, nos discursos científicos ou mesmo na apropriação cultural e na cooptação de saberes tradicionais, na maioria das vezes, sem quaisquer contrapartidas. Para Benvegnú e García (2018), inspirados no conceito de Karina Herrera Miller (2016), existe um processo vigente denominado *colonialismo alimentar* que, amparado na lógica da monocultura, do agronegócio e dos transgênicos, faz com que haja uma padronização alimentar não apenas escassa em diversidade, mas que impõe modos de produção e consumo esvaziadores dos saberes tradicionais e autônomos. Nessa direção, muitos povos originários, têm se esforçado na recuperação, cultivo e difusão de espécies nativas.

Quando pensamos em realçar a importância política do processo de cultivo dos alimentos até a sua ingestão, considerando os rituais de respeito ao tempo, assim como de cultivo das amizades e laços familiares, de oferta dos mesmos a entidades, do uso em celebrações ou da partilha como agradecimento à abundância da natureza, é preciso levar em conta a retomada, em todos os sentidos possíveis da palavra. Retomar é um processo complexo de pertencimento que envolve questões materiais e imateriais. A retomada material, digamos assim, manifesta-se pela reapropriação de terras ocupadas e devastadas, principalmente por latifundiários, para então garantir o direito constitucional à terra dos povos originários que habitavam estes territórios desde tempos imemoriais. Mas há outras retomadas imateriais implícitas nesse processo que dizem respeito tanto às subjetividades que, por séculos foram apropriadas e esvaziadas em termos pejorativos, assim como para além da retomada subjetiva que é puro risco: os devires Tupinambá.

As ações conhecidas como retomadas de terras ou a recuperação da posse de áreas detidas por não-indígenas no interior do território indígena constituem a principal forma de ação política dos indígenas na TI Tupinambá de Olivença, no Sul da Bahia. As primeiras retomadas na Serra do Padeiro tiveram lugar em 2004, ano em que se iniciou o procedimento de demarcação da TI, porém documentos de época mostram que as primeiras retomadas no Nordeste foram realizadas já nos anos 1970, embora o regime militar tentasse impedir a realização de encontros entre os indígenas (Bicalho, 2010).

Retorno à terra é palavra que se escuta com frequência entre os Tupinambá de Olivença

para se referir à recuperação territorial, que remonta aos antepassados das famílias da aldeia. São terras com história e quem retorna é a terra – conforme são libertadas as porções que haviam sido incorporadas às fazendas e o território vai recobrando sua integridade. O retorno se desdobra em processos circunscritos, mas conectados: o retorno dos encantados, também impactados pelo esbulho; o retorno dos bichos, que vêm reaparecendo; e o retorno dos parentes na diáspora, que, mesmo esparramados, mantiveram-se arraigados a seus lugares de origem e à coletividade da qual, de uma forma ou de outra, nunca deixaram de fazer parte. Deflagrou-se um amplo processo de retomada da memória. As ações de retomada fazem a terra falar, isto é, colocam em circulação histórias relacionadas a porções específicas do território e estendem tais palavras para o futuro, expressando algo da ordem de uma utopia concreta. Os Tupinambá da Serra do Padeiro vêm delineando um projeto coletivo de construção da aldeia, em que a terra figura não como bem transacionável, mas como condição precípua para se viver bem. O parentesco, vínculo que orienta a recuperação territorial, é atualizado por ela, podendo ser ativado quando latente ou esgarçado e mesmo rompido. Os parentes fazem a luta, a luta faz (e desfaz) parentes. (Alarcon, 2020).

Alarcon (2020) ao descrever o processo de luta e retomada da terra dos Tupinambá da Serra do Padeiro, coloca os indígenas como sujeitos históricos, que encetam uma luta para a recuperação territorial, entendida como expressão dos projetos coletivos postos em marcha por povos indígenas contemporaneamente. O processo das retomadas possui uma dimensão política que extrapola o reconhecimento de direitos territoriais dos indígenas pelo Estado, não se tratando apenas de um instrumento de pressão para realizar o procedimento demarcatório. As retomadas constituem um horizonte temporal e político muito mais amplo voltado para a construção de um projeto coletivo próprio, expresso na categoria retorno da terra. As retomadas são tramas complexas, que envolvem diferentes atores: indígenas, aliados, movimento indígena nacional, posseiros, fazendeiros e entidades representativas; agentes dos poderes executivo, legislativo e judiciário em nível municipal, estadual e federal; agentes da repressão e pistoleiros; dentre outros. Em muitas das retomadas há forte repressão policial e assassinatos de lideranças indígenas, familiares e mesmo jovens e crianças.

O retorno dos parentes remete ao sangue e à sina, envolvendo no mesmo campo político os vivos, os mortos e os encantados. Parente é com quem se luta junto. O parentesco é um vínculo forte que instiga retornos e retomadas, inclusive para garantir aos mortos o seu lugar de descanso. A diáspora necessariamente termina com sua reversão, em vida ou após a morte (Alarcon, 2020). Ou, a viagem de volta não é um exercício nostálgico de retorno ao passado e desconectado do presente, mas representa uma conexão entre etnicidade, inscrita no próprio corpo e sempre presente fornecendo as bases de uma existência coletiva (Pacheco de Oliveira, 1999).

Retornar, resgatar e retomar. O retorno ao território possui duplo sentido: ‘o retorno’, da ocupação e de sua defesa, e ‘o fazer o território retornar’, nas ações de cuidado e de recuperação de áreas degradadas, reconectando humanos e não humanos (Santana, Cohn, 2018). Na perspectiva jurídica,

as retomadas deveriam ser garantidas pelo Estado. Relembrando a Constituição Federal promulgada em 1988 (CF 88):

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e difusão das manifestações culturais.
>
> § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. (BRASIL, 2020, np)

Assim, fica explícito o compromisso do estado brasileiro em proteger manifestações culturais afro-indígenas, o que sempre foi um complexo processo de disputa política. Desse modo, faz-se urgente que o pleno reconhecimento seja efetivado, sobretudo no que diz respeito às múltiplas manifestações culturais vinculadas às expressões ancestrais.

Ainda a CF 88 dispõe:

> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência e identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nas quais se incluem:
>
> I - as formas de expressão;
>
> II - os modos de criar, fazer e viver (...). (BRASIL, 2020, np)

Dito em outras palavras:

> (...) O patrimônio cultural imaterial, que se transmite de geração em geração, é constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade e contribuindo assim para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (UNESCO, 2003, p. 4)

Segundo o ex-ministro da cultura e artista Gilberto Gil:

> A ideia, portanto, é ir adiante, construindo e cultivando uma noção sempre mais abrangente, mais realista, menos exclusivista e excludente do que sejam as nossas heranças culturais, de modo que possamos incluir, em seu universo, não apenas prédios, monumentos, marcos materiais. Mas, também, as inumeráveis formas expressivas que a nossa gente vem gerando ao longo do séculos - e prossegue produzindo rotineira e cotidianamente, nos dias de hoje (GIL, 2006, p.7)

Seguindo a proposta de Gil, poderíamos ousar agregar ainda outras dimensões ao patrimônio imaterial, o que no patrimônio biocultural imaterial se considera por três grupos de recursos bioculturais imateriais: biodiversidade, conhecimentos tradicionais e expressões culturais tradicionais. Essa busca em salvaguardar os múltiplos aspectos de um patrimônio é estrategicamente importante devido a histórica e sistemática apropriação pelos países ditos industrializados em cooptar as criações e expressões culturais que não só resistem ao capitalismo como conservam outras relações com o ambiente vivo que habitam com respeito (Rodrigues Junior, 2009). Nesse contexto, o objetivo deste texto é fortalecer os movimentos originários de luta pelo direito à terra por meio do reconhecimento de saberes originários que se manifestam também por meio de rituais alimentares, como, no caso, a farinhada.

Caosmo-radícula (ou método rizomórfico)

"Conjugar os fluxos desterritorializados.
Seguir as plantas"
(Deleuze, Guattari, 2011, p. 28)

O rizoma enquanto método requer a elucidação de alguns princípios que o caracterizam, quais sejam: conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura assignificante, cartografia e decalcomania (Deleuze, Guattari, 2011). Todos confluem para a quebra de dicotomias e binarismos e, para tanto, é necessário permanecer no dilema, ficar com o problema, aceitar paradoxos (Haraway, 2023). O rizoma é imprevisível em sua expansão, podendo conectar-se e romper-se em qualquer ponto de sua trama. Ele pode ser um manguezal que tem raízes aéreas, ou seu inverso, um arbusto subterrâneo, ou mesmo nas estruturas ainda mais arborescentes, quando se conectam com a multiplicidade da vida que não se repete (Deleuze, Guattari, 2011). Nessa direção, ainda segundo os autores, é preciso seguir a "*sabedoria das plantas*: inclusive quando elas são de raízes, há sempre um fora onde elas fazem rizoma com algo - com o vento, com um animal, com o homem" (p. 28).

O rizoma, naturalmente em devir, quando método, fundamentado na cartografia esquizoanalítica, será compreendido em múltiplos sentidos: em sua materialidade presente na mandioca, incluindo seu crescimento e sua resistência enquanto planta que permite fácil cultivo e longa duração, assim como um processo humano de formar redes, do sentido mínimo de uma rede de afetos, o qual adotaremos nesta escrita, ao sentido global que surge na macropolítica dos fluxos de informações digitais, transações financeiras e viagens transoceânicas, o qual não abordaremos diretamente, apesar de considerar sua existência e relevância para a produção de subjetividades contemporâneas.

Nesse sentido, segundo os autores mencionados anteriormente, é possível pensar o rizoma para além de sua forma, mas pelas ramificações inusitadas que podem se criar nos mais infinitos devires. Ele seria, portanto, um *caosmo-radícula*, que se propaga nos subterrâneos em eterno processo de desterritorialização e desestratificação, enquanto o mundo-dual estaria orientado pelo *cosmo-raiz*, pautado em estruturas bem delimitadas. De maneira complementar, Joana Cabral de Oliveira, ao se referir às múltiplas ramificações e relações da mandioca com os humanos, discorre: "As plantas viajam com seus humanos companheiros e se transformam no curso desse caminho" (2024, p.15) e, ainda: "as plantas também domesticam a humanidade" (2024, p.80), quando traz, em "Histórias subterrâneas" os tantos encontros entre mundos vegetais e animais, entre sementes, estacas, flores e diferenças.

Nesse contexto de proliferação da diferença, este escrito afirma-se rizomórfico, isto é, em forma tubercular e movimento de rede, alastra-se por referências da filosofia mescladas com depoimentos de indígenas e com artigos constitucionais sem quaisquer hierarquias, mas respeitando suas multidirecionalidade e priorizando o plantio de fontes energéticas para novas retomadas. Esse agregado de palavras vai formando planos de intensidades desejantes. Em outras palavras, o escrito adquire a forma do seu próprio conteúdo: a mandioca, o farinhar, as retomadas, as vidas que se embaralham, perdendo e

reencontrando a terra. Sem deixar de seguir as plantas.

A seguir, iniciaremos trazendo brevemente as origens e características culturais da mandioca e sua história enquanto rizoma originalmente amazônico. Como fio condutor subjacente a esses diversos aspectos está o processo de farinhar enquanto um saber-fazer ancestral que possibilitou a vida e integração de nações, principalmente latinoamericanas, assim como se desdobrou em uma estratégia para possibilitar as retomadas. Como vimos, as retomadas são territoriais, mas também simbólicas, étnicas, identitárias, ancestrais e, sobretudo, são maneiras de reenvolvimento, que representam a retomada de uma outra relação com o mundo, como um ambiente inteiro e não apenas como um lugar a ser explorado e que serviria unicamente para produzir alimento (Xakriabá, 2023). Por fim, encerrar-se-á essa seção com depoimentos retirados do diário cartográfico registrado durante o 18º Mutirão da Farinhada das Mulheres da Serra do Padeiro, entrelaçados com outras experiências indígenas.

Um rizoma, inumeráveis conexões

> "(...) riacho sem início nem fim,
> que rói suas duas margens
> e adquire velocidade no meio"
> (Deleuze, Guattari, 2011, p.49)

As mandiocas, *Manihot esculenta Crantz*, entre outras incontáveis designações pelas quais são conhecidas, são nativas do Brasil, especificamente da região amazônica, onde se estima que venham sendo cultivadas há mais de cinco mil anos (Adams et al, 2006). Existem incalculáveis tipos de mandioca, geralmente divididos em duas categorias de acordo com a concentração de cianeto em suas raízes, sendo consideradas mansas ou doces quando abaixo da concentração de 100 mg HCN/kg presentes na raiz fresca sem casca, e consideradas bravas ou azedas quando acima deste patamar (EMBRAPA, 2006). A mandioca brava, venenosa, passou por um longo processo de domesticação pelos povos amazônicos, até se tornar segura para o consumo humano. Dentre os artefatos criados para auxiliar esse processo, o mais conhecido é o *tipiti*, que ainda é utilizado na etapa de secagem da massa de mandioca, quando se extrai um líquido tóxico que, se fervido, pode ser consumido em comidas tradicionais da Amazônia como o *Tacacá* (Freitas, 2019).

Essas informações são importantes para contextualizarmos o processo de produção de farinha e seu significado na cultura brasileira. A própria heterogeneidade dos tipos de farinha e derivados produzidos, que foge às padronizações sanitárias e que seria supostamente necessária para tornar este produto mercantilizável em larga escala, pode ser lida como riqueza e diversidade cultural do país. A vasta gama de produtos que podem ser extraídos da mandioca também revela a enorme versatilidade desta planta, assim como seus mais diversos meios de saber-fazer (EMBRAPA, 2006; 2016).

Sobre o plantio da mandioca, como ato de ruptura da lógica desenvolvimentista, utilizando seu cultivo como reenvolvimento territorial com as florestas, o depoimento de Cacique Babau menciona exatamente seu uso nos processos de retomada das terras Tupinambá de Olivença. Em suas palavras:

> Visando seguir a nossa luta, fizemos um planejamento de roças de mandioca, que é mais simples. A mandioca amadurece rápido, a partir dos oito meses, mas podemos ir colhendo aos poucos, até ela chegar aos dois anos de idade. Então, fazemos uma roça que não precisa devastar de uma vez. Tiramos de acordo com a necessidade e, quando tiramos um pedaço, podemos replantar. Quando chegamos ao final, a do início já está madura de novo (Babau, 2023, p.41)

Ao utilizar o plantio de mandioca como energia motriz para os Tupinambá se restabelecerem em territórios originários, ele destaca a potência dessa planta em permitir fácil manejo e adequação, podendo garantir, de maneira cíclica e perene, o seu consumo. Além da questão política implícita nessa luta pela garantia de terras e, consequentemente, pela regeneração e proteção florestal, a mandioca assume um papel também político na casa de farinha. Quando, já estabelecidos no território, costumam realizar encontros com produção de farinha, as conhecidas farinhadas.

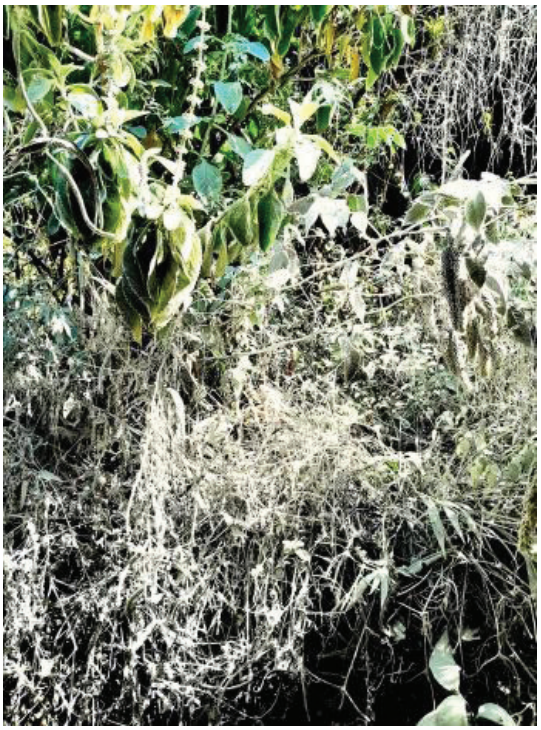
A seguir, uma foto realizada por Gelsa Tupinambá, artista indígena residente na aldeia Tukum, Olivença-Ilhéus, durante o primeiro dia da farinhada, em novembro de 2023, quando ocorre a colheita e o ritual coletivo de descascá-la. Além de ser um evento liderado e sustentado por mulheres, o afeto e a alegria são percebidos nas músicas, no compromisso recíproco e nas alianças que se estabelecem no grupo. Segundo Cabral de Oliveira (2024), esses elementos são característicos também com o povo Wajãpi, quando ela descreve:

> "Envoltas no cheiro azedo do sumo de mandioca, cujos respingos esbranquiçados de amido pintavam os corpos, o grupo conversava sobre casamentos, acontecimentos e notícias de rádio, que conectavam, por ondas curtas, diversas aldeias. Cenas como esta são cotidianas (...) O riso é presença constante, a alegria, visível" (2024, p. 29)



Fotografia 1: descascar, 2023.
Autoria Gelsa Tupinambá

Puxando o fio narrativo dos respingos que envolvem corpos humanos, lembramos que durante esse ritual de farinhar, as casas de farinha emanam um pó branco derivado da torra da farinha, que fica suspenso no ar dando uma sensação mágica e aurática no ambiente, misturado com a fumaça das fornalhas. Lentamente esse pó pousa sobre os materiais, engrenagens e, ainda, sobre as folhagens ao redor, formando um efeito branco de geada.



Fotografia 2: remanescências vegetais, 2023. Autoria Vatsi Danilevicz

Ao longo dos dias, acontecem inumeráveis trocas políticas e afetivas, nas quais destacaria três falas de mulheres Tupinambá de Olivença. Nos três trechos, retirados do diário cartográfico, há declarações explícitas sobre a forte relação dos corpos de mulheres com o mundo-natureza. O primeiro relato é de uma liderança Tupinambá que articula questões ecológicas com sua experiência de vida, ela se refere à Mãe Terra, enquanto uma parente anciã, que percorreu gerações e segue cuidando daquelas que estão presentes, ela menciona que "A Mãe Terra está chorando e esse *choramento* a gente precisa ver (Trecho 1 do diário cartográfico, 2023-11-11). Para ela, os encantados, entidades que trazem mensagens da natureza, avisaram que é preciso ter cuidado com as águas e, para tanto, é necessário proteger a floresta. É preciso ver o "choramento da terra", sentir e respeitar os seres e, principalmente, as plantas que nos rodeiam.

Ainda em confluência, segue o relato de uma mulher sábia, que passou por incontáveis atos de violência ao longo da vida, ao retomar sua subjetividade Tupinambá, revela que, quando havia sido adotada compulsoriamente para trabalhar forçadamente para fazendeiros, ainda jovem, eles a proibiram de falar sua língua originária, alegando que "Não pode ensinar [nem aprender] a língua [Tupinambá], porque é língua de bicho (Trecho 2 do diário cartográfico, 2023-11-11). Nessa breve colocação fica inegável a violência e o apagamento histórico perpetrado por séculos, em todas as regiões do país e do continente. Ela narra sua história de vida e a retomada subjetiva que fez ao longo dos anos em busca de reencontrar seu lugar de existência, seu território concreto e ontológico, no qual pode acompanhar os filhos e netos em seu crescimento, assim como cuidar da sua extensa família não humana que lhe acompanha e se transforma junto com ela.

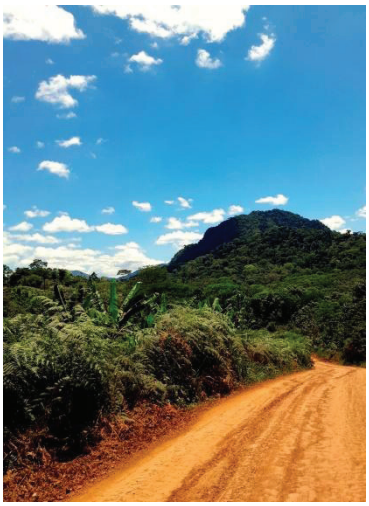
Além disso, ainda neste breve trecho, é possível perceber a concepção hierárquica que se tem entre homens, bichos e plantas na concepção dos fazendeiros. Assim como a surdez em relação às línguas de outros seres humanos e não humanos. Para o povo Guarani, por exemplo, existe uma linguagem das árvores, uma linguagem da mata, uma linguagem dos pássaros e de todos e cada um dos animais, que poucos humanos conseguem ouvir e compreender. Além disso, especificamente as plantas, além de se comunicarem sobre a superfície da terra, também se comunicam no mundo abaixo da terra, o que é imprescindível para não se sentirem sozinhas, assim como os humanos e todos os outros seres. Em suas palavras: "No mundo subterrâneo, as plantas, por meio de suas raízes, se entrelaçam umas às outras como uma forma de cooperação mútua e para manter o equilíbrio e convivência coletiva" (João, 2023, p. 105). Na sequência uma fotografia do farinhar à farinha das mulheres.



Fotografia 3: farinhar, 2023. Autoria Vatsi Danilevicz

Por fim, o último trecho, em que uma liderança expõe a forte ligação entre o processo de farinhar com a terra e com o onírico: Sonhava [que estava] ralando mandioca, sonhava com a queima da mandioca. Sonhei até com a pedra [da Serra do Padeiro] daqui da retomada do Babau (Trecho 3 do diário cartográfico, 2023-11-11).

Sobre os sonhos das mulheres, Glicéria Tupinambá, liderança da Serra do Padeiro, escreve: "Nós somos pessoas que sonham no território, e o território sonha junto com a gente" (2023, p.186), afinal, para o povo Tupinambá, "A terra sonha. O rio dorme" (2023, p.188), ela descreve o quanto somos o mundo, somos a terra, sonhamos as águas. Nesse sentido, nada deveria pertencer a ninguém, quebrando a concepção de posse territorial, ou mesmo de privatização do que deveria ser de todos, como a água. A imagem a seguir mostra a viagem de volta: a pedra do sonho, em referência ao sonho em que os ancestrais mostram a necessidade de retomada desse território, onde remanesce a pedra, onde a pedra sonha.



Fotografia 4: a pedra do sonho, 2023. Autoria Vatsi Danilevicz

Retornando ao protagonismo das mulheres, no território Tupinambá de Olivença, é bastante evidente, no processo de farinhar que o domínio político é inerente ao saber-fazer, sobretudo, ao fazer-com. Historicamente, as lideranças femininas foram invisibilizadas, mas elas ressurgem nos sonhos, na floresta (Tupinambá, 2023). Segundo a mesma autora, as lutas, pela terra, pela água, pelos direitos da natureza e pelo direito à existência, são indissociáveis. E, nessas lutas, as Tupinambá envolvem os sonhos da terra. Em suas palavras:

> Quando entramos na mata, ela nos diz boa-noite ou bom-dia. As árvores rangem, umas com as outras. Minha mãe sempre nos ensinou que quando vemos as árvores fazendo isso, elas estão falando com a gente, estão nos recebendo, então as cumprimentamos também. Algumas pessoas acham que podem entrar e sair de qualquer jeito, sem saber se são bem-vindas ali (Tupinambá, 2023 p. 188)

Os três depoimentos retirados do diário cartográfico e costurados com outras falas de lideranças indígenas nos mostram versões desconsideradas na história hegemônica-colonial, na qual a narrativa acontece como se existissem fatos a serem descritos com maior ou menor precisão e que, se alinhados, seriam capazes de compor um relato neutro e incontestável da realidade humana. Porém, para Walter Benjamin, a história é aberta e feita de "restos, rastros, cacos, pedrinhas, preciosas ou não, que podemos usar como balizas provisórias na exploração de territórios desconhecidos do presente" (Gagnebin, 2018, p. 11). Nas palavras dele: "Articular o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal qual ela relampeja no momento de um perigo" (Benjamin, 1985, p. 224).

Assim, encerramos este capítulo confluindo as imagens. Nas palavras de Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo, filósofo quilombola e militante dos direitos afroindígenas e da natureza: confluir e transfluir são movimentos das águas, dos quais temos muito a aprender. No primeiro, as águas se unem, entre rios, riachos, poças e mares, seguindo juntas e mais potentes, enquanto no segundo as águas também confluem, mas pelos céus, são rios voadores que chovem de um continente a outro. (Bispo, 2023, p. 13). Essa transfluência orgânica permite a criação de um *ebó epistemológico* (Bispo, 2022, p. 15) que transforma direitos humanos em direitos orgânicos, afinal, "tudo o que tranca, trinca" (Bispo, 2022, p. 49). Seguindo a linha de seu pensamento, precisamos criar uma pedagogia do compartilhar.

Desterros

"Um acontecimento microscópico estremece o equilíbrio do poder local" (Deleuze, Guattari, 2011, p.34)

O mundo não vai acabar amanhã ou depois, ao menos, segundo Jerá Guarani, isso parece improvável. Porém, essa assertiva não significa que o mundo não esteja se complicando intensivamente. Sobretudo por conta da destruição, não apenas da natureza, como se não fosse o suficiente, mas pela degradação das subjetividades pautadas na competitividade e individualismo. Para a autora é preciso relembrar o princípio da generosidade, basicamente seria retribuir à natureza tudo que ela nos provê, simplesmente ao respeitá-la. A autora, enfim, convida-nos: "Gosto de chamar outras pessoas para serem selvagens" (Guarani, 2023, p.29).

Esse convite resume esse artigo, ensaio, proposta. Afinal, retornar às ancestralidades, aos modos de saber-fazer genuínos, e nem por isso imutáveis, mas que se movimentam em direção ao envolvimento. Reenvolver a escrita na terra. Cultivar rizomas do sul global. Criar radículas no fundo do quintal, nas ladeiras, nos sertões, na mata, nos caosmos. Redesenhar o chão, brotar o papel, plantar palavras. Enfim, essa é apenas "*uma história possível entre outras*" (Gagnebin, 2018, p.65).

Bibliografia

ADAMS, Cristina. et al. **O pão da terra. Da invisibilidade da mandioca na Amazônia.** In: Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade. São Paulo: Annablume, 2006.

ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra: as retomadas na aldeia Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia.** São Paulo: Editora Elefante, 2020.

BABAU. **Retomada**. (p. 31-43) In: CARNEVALLI, Felipe, REGALDO, Fernanda, LOBATO, Paula, MARQUEZ, Renata, CANÇADO, Wellington (Orgs.). Terra: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BENEMANN, Nicole; SORDI, Caetano; MENASCHE, Renata; COLLAÇO, Janine. Novos olhares antropológicos sobre comida. **Revista Antropolítica**, v. 55, n. 1, Niterói, e57886, 1., 2023.

BENVEGNÚ, Vinícius Cosmos; GARCÍA, Diana Manrique. Colonialidade alimentar? Alguns apontamentos para reflexão. **Mundo Amazónico**, v. 11, n.1, p. 39-56, 2018. doi:http://dx.doi.org/10.15446/ma.v11n1.76440

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política.** Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: editora brasiliense. 1985.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009).** Tese. (Doutorado em História Social). Universidade de Brasília, Brasília. 2010. Acesso em: 2024-09-18.

BISPO, Antônio; RODRIGUES, Maria Sueli; RUFINO, Luiz; MUMBUCA, Ana. **Quatro cantos: Volume 1.** São Paulo: N-1 edições, 2022

BISPO, Antônio. **Somos da terra**. (p. 7-17). In: CANÇADO, Wellington (Orgs.). Terra: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm Acesso em: 2024-09-18.

CABRAL DE OLIVEIRA, Joana. **Histórias do subterrâneo: movimentos de cultivo e asselvajamento das mandiocas**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) Programa de Antropologia - Universidade de São Paulo, Campinas. 2024. Acesso em: 2024-11-14.

CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (Orgs.). **Terra: antologia afro-indígena.** São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, v.1.** 2ª Ed. Trad. Ana Lucia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora34, 2011.

EMBRAPA. [Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária]. CHISTÉ, Renan Campos; COHEN, Kelly de Oliveira. **Estudo do processo de fabricação da farinha de mandioca.** Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2006. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/903120/1/Doc.267.pdf> Acesso em: 2024-09-18.

EMBRAPA. [Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária]. BASTOS, Aline. **Pesquisa seleciona farinha de copioba da Bahia preferida pelo consumidor.** Rio de Janeiro/Bahia: Embrapa Agroindústria de Alimentos/Embrapa Mandioca e Fruticultura/Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/8841063/pesquisa-seleciona-farinha-de-copioba-da-bahia-preferida-pelo-consumidor> Acesso em: 2023-11-28.

EMPERAIRE, Laure. **Les maniocs et les autres.** Revue d’ ethnoécologie, p. 1-20, 2023. doi: https://doi.org/10.4000/ethnoecologie.10153

EMPERAIRE, Laure. et al. **Sistema Agrícola Tradicional do Rio Negro.** Belém, IPHAN: Ministério da Cultura, 2019

FREITAS, Julia. **Conheça o tipiti, tecnologia indígena de uso secular na Amazônia.** Amazonas: Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. 2019 Disponível em: https://mamiraua.org.br/noticias/tipiti-o-que-e-artefato-indigena-amazonia Acesso em: 2024-09-18.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Walter Benjamin: os cacos da história.** Trad. Sônia Salzstein. São Paulo: Editora n-1, 2018.

GIL, Gilberto. **Apresentação.** In: Patrimônio Imaterial: O Registro do Patrimônio Imaterial: Dossiê final das atividades da Comissão do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial. Brasília: Ministério da Cultura / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 4. Ed, 2006.

GUARANI, Jerá. **Tornar-se selvagem.** (p.19-29) In: CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (Orgs.). Terra: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Não-coisas: reviravoltas do mundo da vida.** (Trad. Rafael Rodrigues Gacia). Petrópolis: Vozes, 2022

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

HERRERA MILLER, Karina. De/colonialidad alimentaria. Transformaciones simbólicas en el consumo de la quinua en Bolivia. **Razón y Palabra**. v. 20, p. 33-50, 2016

JOÃO, Izaque. **Língua Vegetal Guarani** (p.103-115) In: CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (Orgs.). Terra: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

MENASCHE, Renata. O ato de comer enquanto prática política. **Cadernos IHU em formação.** São Leopoldo, ano 10, n. 47, p. 41-43. 2014.

MENASCHE, Renata. Tendências da alimentação contemporânea: percurso e elementos para uma agenda de pesquisa. **CAMPOS** v. 19 n. 2, p. 132-144, 2018.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** Rio de Janeiro: Contracapa. 1999.

RODRIGUES JUNIOR, Edson Beas. **A proteção internacional do patrimônio biocultural imaterial a partir da concepção de desenvolvimento sustentável**. 2009. Tese (Doutorado em Direito Internacional) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. https://doi.org/10.11606/T.2.2009.tde-03062011-085003. Acesso em: 2024-09-18.

SANTANA, José Valdir Jesus; COHN, Clarice.FAZER ESCOLA E ESTAR NA CULTURA: O CASO DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA, BAHIA. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 250-277, 2018. DOI: 10.22481/rbba.v7i1.4071. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/4071. Acesso em: 2024-09-18.

TUPINAMBÁ, Glicéria. **O território sonha.** (p. 179-191). In: CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (Orgs.). Terra: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial.** Paris, 2003. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf Acesso em: 2024-09-18.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. **Patrimônios Culturais Indígenas.** REVISTA DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL, v. 35, p. 227-243, 2017. doi: https://doi.org/10.1590/1981.81222017000300004

VELTHEM, Lucia Hussak Van; KATZ, Esther. **A 'farinha especial': fabricação e percepção de um produto da agricultura familiar no vale do Rio Juruá, Acre.** Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 7, p. 435-456, 2012. doi: https://doi.org/10.1590/S1981-81222012000200008

XAKRIABÁ, Célia. **Amansar o Giz.** (p. 319-331) In: CARNEVALLI, Felipe; REGALDO, Fernanda; LOBATO, Paula; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (Orgs.). Terra: antologia afro-indígena. São Paulo/Belo Horizonte: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

Cosmopolíticas da polinização: uma ecologia de práticas da Flor nas artes da presença

Vinicius Huggy [1]

Resumo: Apresentamos a polinização como processo de uma ecologia de práticas, como um desdobramento do gesto de transmitir uma Flor, como sugeria Zeami. Este é um Caminho feito por muitas pisadas de diferentes pés, por enraizamentos vindos de diferentes rizomas, em diversos territórios e tempos, antes e depois da pedagogia de Zeami, em forças que estendem-se na futuridade do presente e desafiam a composição do passado. A partir da pesquisa-criação tomei a transmissão da Flor como um processo de treinamento cultivado com a força transindividual de uma polinização em Artes da presença e a contraponho com os conceitos de peste/contaminação de Antonin Artaud. Ao final, relembro o que aprendi com a pedagogia da Flor em Zeami e como seu entendimento foi fundamental para expandir percepções sobre a prática que estudamos como arte da presença, no continuum do aprender com a Flor.

Palavras-chave: Flor da atuação. Pesquisa-Criação. Ecologia de práticas.

Cosmopolitics of Pollination: an ecology of practices of FLowe in the arts of presence

Abstract: We present pollination as a process of an ecology of practices, as an unfolding of the gesture of transmitting a Flower, as suggested by Zeami. This is a Path made by many steps of different feet, by roots coming from different rhizomes, in different territories and times, before and after Zeami's pedagogy, in forces that extend into the futurity of the present and challenge the composition of the past. From the research-creation, I took the transmission of the Flower as a process of training cultivated with the transindividual force of a pollination in Arts of Presence and contrasted it with Antonin Artaud's concepts of plague/contamination. In the end, I recall what I learned from Zeami's pedagogy of the Flower and how its understanding was fundamental to expand perceptions about the practice we study as art of presence, in the continuum of learning with the Flower.

Keywords: Flower of acting. Research-Creation. Ecology of practices.

[1] Doutorando na linha de pesquisa Pedagogia das Artes Cênicas pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Email: viniciushuggy@gmail.com

> Na tradição oral, ao invés de entender a Flor você deve primeiro observar uma flor desabrochando na natureza, e depois entender isso como uma metáfora para o princípio da flor em todas as coisas. (Zeami, 2013, p. 110, tradução minha).

Partirei da seguinte hipótese: a transmissão da Flor é uma ecologia de práticas da arte da presença. Essa hipótese me parece fértil para conectar as leituras que faço sobre o conceito da Flor da atuação desde Zeami (1343-1443) com autoras(es) de filosofia do organismo, por meio de uma pesquisa-criação que tem como pergunta: o que podemos aprender com a polinização sobre o ensino da arte da presença? Para responder, mergulhamos no empirismo transcendental da transmissão da Flor, numa especulação sobre esse tema que resistiu tanto tempo à conceituação, para tratá-lo agora sem uma definição estática e determinista, mas viva, em uma orientação filosófica que pode ser chamada tanto de processual como do organismo. Para alcançar o vivo em seu movimento contínuo de devir o que a pesquisa-criação faz não é criar novos métodos, mas, segundo Erin Manning, "é pedir-nos o envolvimento direto com um processo que, em muitos casos, não será ou não pode ser articulado na linguagem" (2017, p. 30), e seu objetivo não é, portanto, nomear aquilo que resistiu em ser nomeado até aqui, mas, em suas palavras:

> [...] envolve honrar a dissonância do empurra-e-puxa das texturas e movimentos de práticas que recusam ser nomeadas, sentindo as reverberações daquilo que não pode ser colocado em palavras, ao ativar na escrita, o infrafino que ressoa em tudo o que pode ser dito. (MANNING, 2017, p. 30)

Nas palavras que escolho para tratar da Flor, todas colhidas de minha prática como ator-bailarino e como ator-pesquisador que se aventura com a filosofia, proponho relacionar diferentes modos de pensamentos em uma aventuras com as ideias de Alfred North Whitehead (1978) e outras(os) filósofas(os) contemporâneas(os) que são influenciados pelo seu pensamento processual, que podem suplementar nosso estudo sobre a Flor sem defini-la como objeto, ou limitá-la em um sujeito, mas em contraposição oferece subsídios conceituais para abri-la ao campo transcendental de um plano de imanência da Flor da atuação, ao infinito do infinito que se manifesta na singularidade de um corpo em movimento, de uma vida em cena. Gilles Deleuze diz que há imanência quando:

> O Uno é sempre o índice de uma multiplicidade: um acontecimento, uma singularidade, uma vida... Pode-se sempre invocar um transcendente que recaia fora do plano de imanência ou mesmo que atribua imanência a si próprio: permanece o fato de que toda transcendência se constitui unicamente na corrente de consciência imanente própria a seu plano. A transcendência é sempre um produto de imanência. (2002, p. 14)

Transcender a Flor em um plano de imanência seria permiti-la não depender de nenhuma objetificação ou sujeição ao devir-Flor na pesquisa-criação de uma vida, essa não é nem a Flor de alguém e nem a Flor de ninguém, e não é também a ''flor-em-si''. Isso significa permitimo-nos perceber a Flor em sua pura imanência, ou seja no seu plano de imanência:

> A imanência absoluta existe em si-mesma: ela não existe em algo, ela não é imanência a algo, ela não depende de um objeto e não pertence a um sujeito [...] Quando o sujeito e o objeto, que caem fora do campo de imanência, são tomados como

> sujeito universal ou objeto qualquer aos quais a imanência é também atribuída, trata-se de toda uma desnaturação do transcendental que não faz mais do que reduplicar o empírico [...] Assim como o campo transcendental não se define pela consciência, o plano de imanência não se define por um Sujeito ou um Objeto capazes de o conter." (DELEUZE, 2002, p 12)

Perceber a Flor, é mergulhar no seu cosmos, considerar sua materialidade infinita (como princípio da Flor em todas as coisas) como potência no campo relacional. O que não se constitui de passado ou futuro, dentro e fora, humano e não-humano, mas enquanto uma individuação em processos de metamorfoses contínuas, uma corporificação do pré-individual, como pedaço de estrela individuada em expressão, corpo, no nível em que as perguntas sobre a natureza da realidade nos permitem extrapolar a contenção que cinde corpo e natureza. Nessa linha de pensamento consideramos que o nosso corpo é uma região do mundo em que a expressão acontece, é nosso corpo mas é mais-que. Na perspectiva dessa cosmologia:

> Nosso corpo, por exemplo, se encontra mais além de nossa própria existência individual. No entanto, forma parte dela. Nós pensamos a nós mesmos tão intimamente vinculados a nossa vida corporal que o homem resulta uma unidade complexa: corpo e alma. Mas o corpo forma parte do mundo exterior e há entre ambos continuidade. De verdade, não forma menos uma parte da natureza que outra coisa alguma - um rio, uma montanha ou uma nuvem. Mas, se queremos ser rigorosamente exatos, não podemos definir onde começa o corpo e onde termina a natureza exterior. (WHITEHEAD, 1944, p. 31 e 32, tradução minha)

Com a virada não-humana nas ciências humanas (ver *The nonhuman turn, 2015*), observamos um interesse cosmopolítico no pensar-fazer da artisticidade mais-que-humana e passa a ser importante nos estudos de "humanidades" a busca por uma nova aliança com a natureza. Trago para conversar com a proposição de polinização e de transmissão de Flor o conceito de *ecologia de práticas* de Isabelle Stengers (2018). Em contato com o movimento político e intelectual que adere às práticas menos autoritárias em suas propriedades de saber, a proposição de pensar-fazer sob a insígnia de uma ecologia de práticas abre diálogo "teórico" com uma série de conhecimentos que ficaram impedidos de apreciação no campo da produção científica, apesar da pertinência e relevância nos assuntos políticos mais indizíveis, como nos alerta a autora:

> As ciências ditas modernas seriam uma maneira de responder à questão política por excelência: quem pode falar de que, fazer-se o porta-voz de que, representar o quê? Mas eu corria o risco de fazer dessa questão política uma chave para a questão que eu tinha nomeado de "ecologia das práticas", invenção das maneiras que poderiam ensinar a fazer coexistir práticas diferentes, respondendo a obrigações divergentes. Eu corria o risco de esquecer que a categoria de política com a qual eu trabalhava faz parte de nossa tradição, é emprestada das fontes de invenção própria a essa tradição. (STENGERS, 2018, p. 445)

Para nós, entender uma pedagogia da pesquisa-criação da Flor da atuação como mais-que-humana implica contornar modos de transmissão que tradicionalmente dependem do poder da presença do humano no mestre, e não da Flor mestra, que é pré-individual.

Busco ampliar as cosmopercepções que multiplicam perspectivas em diversas variações

da expressão do corpo-cosmo numa constelação de acontecimentos, como fragmento vital que se espalha produzindo vida, brilho e movimento. E, nesse sentido, podemos entender a importância de reanimar no conceito de Flor da atuação, uma metamorfose do corpo num devir-cósmico que é, na menor das hipóteses, um devir-flor. É importante lembrar que um dos temas de nossa pesquisa-criação é, além de escapar da sujeição e objetificação, também evitar o uso metafórico do conceito de Flor de atuação, e estendemos essa preocupação à palavra polinização e à expressão "transmitir uma Flor". Quando Zeami sugere observar o florescimento como metáfora para o princípio da Flor não diz que a Flor é metáfora, mas que o observar o florescimento é metafórico para um processo real que é o princípio da Flor em todas as coisas. Em nossa leitura cosmopolítica entendemos que não podemos reafirmar tais conceitos, palavras e expressões como metáforas, mas ao contrário, próximo ao agenciamento metafísico, Stengers adverte:

> É por isso que pode ser melhor reavivar palavras que foram afetadas por terem ficado restritas ao uso metafórico. "Magia" é uma delas: falamos livremente da magia de um acontecimento, de uma paisagem, de um trecho de música. Protegidos pela metáfora, podemos então expressar a experiência de uma agência que não nos pertence, mesmo que ela nos inclua, estando este "nós", porém, sob a sedução de um determinado sentimento. (2017, p. 8)

Quando saímos das asas protetoras da metáfora expomos o problema conceitual e prático de como entendemos certos aspectos da metafísica, que não é de nenhum modo ''mística'' só porque desafia os parâmetros da física clássica. A Flor da atuação não é metafórica quando estamos cultivando-a como uma ecologia de práticas. A polinização não se preocupa com o problema de uma árvore genealógica da Flor. Vamos pensar a Flor como um rizoma.

Zeami (2013) diz que a Flor do mestre amadurece e floresce sua versão verdadeira com pelo menos 50 anos de idade numa prática artística contínua que deve começar aos sete anos. Essa é uma prática que alimenta o trabalho do corpo em momentos, é metamorfose, é *patuidade* entre a presença do ator e a do público. De outro ponto de vida, em sua percepção sobre o universo do teatro, Etienne Souriau usou o raro conceito de patuidade para descrever um aspecto da presença cênica, "que designa a existência brilhante, que se manifesta poderosamente nos espíritos" (1963, p. 31). Ao contrário da extensão temporal de uma vida individual, que podemos chamar de "experiência" no sentido do acúmulo de memórias, ou de "biografia" como uma narrativa que atribui sentido e cronologia à uma vida, com a noção de patuidade temos que admitir um cosmo onde a Flor instala-se e manifesta-se como "um universo em presença brilhante... um universo apresentado em seu pleno poder de nos emocionar, de nos transformar, de impor a sua realidade, de ser, para nós, durante uma ou duas horas, toda a realidade" (SOURIAU, 1963, p. 31). É a Flor em sua pura imanência, quando ela não é imanente a nada.

A arte da presença como Flor é um reencantamento manifesto que revela-se enquanto cria novos mistérios, propõe outros segredos numa cosmopolítica inefável das relações de aprendizagem que não estão no domínio da linguagem, das gramáticas, ou que pode se entender como presença pertencente aos

reinos do sujeito, indivíduo, pessoa. A Flor movimenta padrões climáticos, a Flor cria atmosferas. É a Flor, é a flor, é a flor e é ainda a Flor expandida: polinizando.

Polinização versus contaminação

A polinização no contexto das artes da presença aparece para indicar outras direções possíveis para a compreensão dos conceitos de *peste* e de *contaminação* de Antonin Artaud (1999), que eram até então evocados como figuras de potências da transmissibilidade de um corpo, no que concerne às suas forças transcorporais, do acontecimento, da presença, da vida. *A priori* estes termos formaram referência para a incorporação de um teatro ritual em nosso processo de pesquisa-criação, até chegarmos à noção de polinização como complementar ao que estamos interessados em cultivar na Flor.

A transmissão da Flor é o fluxo do aprender com o tempo, o processo de aproximar, observar e conviver com a Flor mestra depois de encontrá-la dentro de outro florescendo por si mesmo. A prática do mestre nesse cultivo é como plantar sementes em meio a uma floresta de potencial multi-diverso, difundindo germens de mundo pelas várias naturezas humanas e mais-que-humanas. Quando cultivamos encontros para a aprendizagem, seja como produtor(a), professor(a), ou amigo(a), etc, estamos polinizando. Polinizar, transmitir a Flor da atuação é um acontecimento, forma-se uma Flor que não é minha nem sua, é uma oportunidade Flor.

Antonin Artaud desde *O teatro e seu duplo* (1999) anunciava o poder de contágio em potencial tanto na peste como no teatro, alegoricamente. A contaminação artaudiana que vemos inicialmente tem um ar de expansão de camadas, proliferação de vivências e é visível na convivialidade, na presença cênica e no acontecimento, quando a singularidade espalha-se, multiplica-se na diferença. A contaminação é uma micropolítica zoonótica, viral, transcende aos fenômenos de contágio comunitário de regiões (ou de órgãos), ou ainda de famílias, espécies e modos de existência específicos de certa temporalidade ou lugar. A contaminação tem um comportamento é mais-que onda, raio ou linha, é afeto. A peste é a coisa mais transmissível, é capaz de passar para o outro com a potência dos desejos, como uma febre dos apetites.

Cassiano Quilici em *Artaud e os Yanomami* (2020), faz uma especulação entre o xamanismo amazônico e o devir-xamã nas ideias visionárias de Artaud, no sentido em que ambos tratam de uma certa crise das relações ecológicas e afetivas que carrega o pesar daquilo que Davi Kopenawa (2019) chama de "*xawara*" e o que Antonin Artaud (1999) chamou de "peste". Durante muito tempo a alegoria da peste serviu como uma imagem capaz de reanimar em nossa percepção o vivo e o potencial que os acontecimentos têm de manifestar-se em sua natureza nua. Em minha pesquisa, a partir de 2020 em diante, com toda a crise pandêmica do Covid-19 e seus efeitos globais inéditos, a contaminação tornou-se uma das mais presentes e indesejáveis condições em nosso tempo, e o que chamávamos de "arte de presença" em nossa área entrou provisoriamente em colapso assim como praticamos até então, quase deixou de acontecer no tecido da potência dos encontros.

Em 2020 o mundo todo se contaminou rapidamente. Atingiu dessa vez ao globo todo aquilo que Kopenawa, Krenak e muitas vozes indígenas brasileiras denunciam há tempos, as consequências do pensamento monocultural e da prática colonial sob toda a pele de Gaia, das consequências da presença do Homem e sua branquitude nessas terras, águas e ares.

Em um processo distinto à descrição feita por Artaud sobre a contaminação está a expansão da natureza que produz-se com e sobre micropolíticas do desejo e, portanto, da vida, que podemos chamar de polinização, modos de transmitir Flor ao outro e ao futuro. Ao contrário da contaminação, a polinização como mecanismo de proliferação da Flor é desejável, como "proliferação de políticas ativas do desejo" (Rolnik, 2018, p.60). A polinização, de antemão, supõe um processo em que o humano não está no centro, mas está engajado assim como diversos elementos da natureza e fatores climáticos, como o vento ou a água, e por seres menores como insetos, pássaros e morcegos, entre outros polinizadores.

Quando a polinização é feita somente por humanos é chamada de artificial, talvez por isso Zeami alertava aos jovens artistas da mimesis antiga a cuidar com a artificialidade, para que possam encontrar a Flor verdadeira. Em vários sentidos a Flor pode ser encontrada nos reinos do não-humano e do mais-que, e sua produção por cultivo nem sempre é uma jardinagem, e nisso reside o devir-selvagem da polinização, criando ecossistemas caóticos, vida e floresta.

No campo teatral, em diversas formas de aproximação e distanciamento com o devir artaudiano no teatro latino-americano, encontramos a possibilidade de uso dessa palavra, polinização, como um conceito para a prática de expansão de missões complexas da vida que transcendem as ações de um indivíduo, que é maior que a pessoa. A missão: transmitir uma Flor da atuação. Como um movimento pode transmitir uma Flor? No sentido em que uma proposição pedagógica pode desencadear uma expansão de encontros desejantes e ativos? Com uma arte da presença que continua na prática do outro? Como podemos ver no conjunto das notas para uma vida não-cafetinada reunidas em *Esferas da Insurreição* (2018), de Suely Rolnik, sobre o contexto de pesquisa e formação das Artes Vivas na cena performativa colombiana:

> O termo "polinização" me foi sugerido por Rolf Abderhalden, artista, fundador do Mapa Teatro junto a Heidi Abderhalden e do Mestrado interdisciplinar em Teatro e Artes Vivas na Universidade Nacional da Colômbia. Ele aponta que o termo "contágio" tem sua origem na Medicina e é deste campo que foi extraído pela Sociologia. Tendo em vista que o termo contágio diz respeito à contaminação de doenças, reservarei ambos para qualificar os fenômenos de proliferação de políticas de desejo reativas, mantendo a noção de "polinização" apenas para os fenômenos de proliferação de políticas de desejo. (ROLNIK, 2018, p. 91)

Neste diálogo entre os Abderhalden e Rolnik observamos uma torção do sentido dado à leitura da contaminação desde Artaud, no sentido em que contágio/contaminação é uma qualidade considerada por Rolnik como uma reatividade das micropolíticas do desejo. Ou, uma representação doentia que pertence à subjetividade *antropofaloegologocêntrica* com sua bússola moral

delirando diante uma febre catastrófica energética-químico-política.

A contaminação opera, nessa perspectiva, um mecanismo de posturas, ações e gestos, em embate com a conservação de um mundo-sombra em desmantelamento, ruptura e ruína. Em contrapartida, sugerimos a polinização como micropolítica ativa do desejo, que desemboca em um processo de transmissão de "vida", pulsão vital. A polinização é um processo que pretende o florescimento de práticas que proliferam a manifestação das sensibilidades de aprender com o outro, extrapolam os currículos da educação, suas disciplinas e as linguagens das artes. A transmissão da Flor é mais-que-um desejo de formação do outro ou de si-mesmo na pedagogia da presença cênica, são muitos Caminhos.

A polinização não é fruto do pensamento de um teatro "latino-americano", pois a fazemos em diálogo com o pensamento indígena. Em diálogo com Jaider Esbell (*in memorian*), Ailton Krenak (2019) faz uma crítica à colonialidade adjacente ao nome "América" que não podemos esquecer quando pensamos na identidade latino-americana, Krenak sugere nessa fala que "nosso lugar de fala deveria ser o cosmos". Isso nos permite florir na experiência polinizadora no teatro brasileiro contemporâneo e na micropolítica ativa de uma dança de raízes que se comunicam e produzem uma cosmologia dos rituais, cosmos-em-nós. É importante lembrar que este anseio não pretende territorializar um modo de fazer teatral no mundo, já que, conforme Suely Rolnik afirma:

> "América" é um nome mítico. "América" é o nome de qualquer lugar do planeta que tenha as características que lhe sirvam de critério na escolha da cidade de sua expedição científica. E são muitos esses lugares. Agora ele entende por que achou, tão fácil e rapidamente, essa cidade-piloto: é que a "América" está por toda a parte. Ela está em todos. América-em-nós. Ele apenas escolheu uma cidade da "América" no Sul. (2006, p. 106)

Suely Rolnik convida a pensar nos territórios das micropolíticas do desejo como a extensão de uma topologia sentimental em âmbito social. Sua perspectiva é avessa à polarização dentro-fora do esquema representacional da subjetividade compreendida "dentro" do sujeito, como se existisse qualquer mundo que não se relacione com o outro, como na fita de moebius. Distancia-se também da objetividade calculada no "fora" da experiência incorporada, mais ou menos superando a velha discussão do equívoco que insiste no argumento de que aquilo que se produz "subjetivamente" pertence de forma isolada à intimidade de uma sociologia particular e de um inconsciente intrapsicológico que cada indivíduo-sujeito-pessoa conserva em si mesmo. Apesar dos avanços sobre inconsciente coletivo, intersubjetividade, transindividualidade e processos de individuação, esse tipo de perspectiva da subjetividade interior é mantida nas mais diferentes esferas do reativismo como o campo das "coisas que não se discutem", o reino do individual.

A polinização como uma tendência de um ambiente, em seus fatores climáticos, é fruto de uma revolução que as vidas não-humanas fazem despontar nas várias perspectivas dos humanos sensíveis à Flor. Isso é o que Coccia (2018) chamou de *virada vegetal*. A epistemologia cósmica tem apontado direções para o pensamento contemporâneo nas ciências ditas "humanas", seja em filosofia,

educação, antropologia, literatura, feminismos, ecologia ou na arte. Para perceber as forças e formas das micropolíticas ativas e chamar atenção para as produções de subjetividade como paisagens mais-que intrapsíquicas, precisamos considerar a noção de Rolnik (2018) de "descolonização permanente do inconsciente", da crítica da "plantação cognitiva" de Jota Mombaça (2020) e do conceito de "monoculturas da mente" da feminista indiana Vandana Shiva (2003), que estendem o problema ecológico para o nível das lógicas, das lutas e do comum.

A polinização como uma atuação tão cósmica quanto corpórea, compõe uma perspectiva cosmopolítica da pedagogia do sensível nos corpos físicos e vibráteis que afinam efeitos de presença com as forças do acontecimento, em um viés de transmissão da experiência pedagógica que poderíamos descrever como um cosmoteatro, numa polinização:

> Os efeitos do pensamento exercido dessa perspectiva tendem a ser: o "contágio potencializador" das subjetividades que o encontram, ou mais precisamente, sua "polinização"; a "transfiguração" da superfície topológico-relacional de um mundo em sua forma vigente pela irrupção desse corpo estranho em seu contorno familiar; a "transvaloração" dos valores que nele predominam. (ROLNIK, 2019, p 91)

A contaminação, como sugere Artaud (1999), tem o poder de expandir-se por meio de espectros de um potencial afetivo, assim como no teatro da polinização, os acontecimentos ganham corpos e atmosferas que o atualizam, em vidas que carregam o virtual ao atual. O que está em jogo é aquilo que se transmite, aquilo que está por toda volta da transmissão de algo mínimo, quântico, molecular. Aquilo que não se pode conter nos objetos e sujeitos, nem nas substâncias e nos nomes, seu tecido não é nem a consciência e nem a forma, é a vida. Quando conseguimos experimentar as reverberações que se mobilizam no nível do afeto, na intensidade qualitativa que vibra, tratamos sobre e com o vivo. Estas não são apenas transformações de "si mesmo", mas do corpo-organismo-ambiente e de suas ecologias de presenças da natureza percebida.

A polinização é a antítese da contaminação. A contaminação espalha aquilo que não é desejável no campo das multiplicidades, alimenta os medos ontológicos da existência: morrer, enlouquecer, fracassar. A experiência de uma dissolução de si pelo sentimento de uma disseminação do sofrimento é o que vemos na contaminação, pelo avesso, a polinização é uma expressão implicada e incorporada que refere-se a uma imagem não-apocalíptica para o fim deste mundo de representações que encouraça o potencial do vivo no acontecimento, criando aberturas para criar outros mundos possíveis, a polinização se manifesta na cena e na vida.

A polinização está engajada com um tipo de ecologia que envolve ambos os sentidos em que o conceito de natureza se "bifurca", segundo Whitehead (1994), ou seja, em uma homogeneidade entre mente e natureza em que podemos pensar a natureza sem pensar o pensamento, e em uma heterogeneidade de pensamento sobre a natureza e a natureza apreensível pela percepção que nos faz pensar sobre o pensamento quando pensamos também sobre o conceito de natureza, como coloca Whitehead em *O Conceito de Natureza*:

> A natureza é aquilo que observamos pela percepção obtida através dos sentidos. Nessa percepção sensível, estamos cônscios de algo que não é pensamento e que é contido em si mesmo com relação ao pensamento. Essa propriedade de ser autocontido com relação ao pensamento está na base da ciência natural. Significa que a natureza pode ser concebida como um sistema fechado cujas relações mútuas prescindem da expressão do fato de que se pensa acerca das mesmas. (1994, p. 7)

Em uma cosmologia da Flor estamos sensíveis à natureza de uma Flor em si mesma e ao pensamento sobre a natureza através do conceito de Flor. Com a especulação da Flor estamos experimentando o corpo em várias formas de não-representações, criando imagens e fazendo usos da Flor em treinamento-poema. O que experimentamos é uma abertura dos sentidos ao ponto em que percepção e consciência se expandem, criando novas cartografias de produção de presença que caem do campo transcendental para a cena e a vida. A polinização está acontecendo.

O que é uma Flor da atuação?

A Flor da atuação é a singularidade da performance, da dança, do teatro, mas não como atributo de qualidades intrínsecas do sujeito, mas, antes, como parte de um conjunto de matéria e não-matéria que é corpo e mundo, uma parte do infinito do infinito, é o corpo-cosmos.

O interesse que este corpo concentra em sua dança e um tal "charme" manifestado é o que podemos entender como "presença cênica". O primeiro a escrever sobre o conceito de Flor é o mestre Zeami (1363-1443), que registra no tratado *Fushikaden* (2013) as primeiras ideias escritas sobre essa pedagogia da presença cênica que se transmite com a Flor. Buscamos a concepção de Flor da atuação de dentro para fora do teatro Nô, buscando expandir com seus campos formais de estilo, sua determinação territorial de cultura e a patrilinearidade de transmissão de saberes para facilitar a invenção de modos de existir como Flor em processo em nosso contexto de pesquisa.

Na última versão da tradução de William Scott Wilson, o tradutor do tratado *Fushikaden* apresenta um comentário sintético sobre o conceito de *hana* (ideograma da Flor) que aponta as palavras "graça", "charme", "interesse" e "singularidade" como sinônimos ao dizer a Flor é:

> Um dos conceitos mais centrais no Fushikaden de Zeami, o qual, de todo modo, ele não define verdadeiramente. No começo do texto, flor significa quase uma implicação de um tipo de graça em performance - física, psicológica e espiritual - o que impressiona o público com uma qualidade única. No final do tratado, é mais claro uma sensação evocada no público de charme, interesse, singularidade da performance do ator. (WILSON in ZEAMI, 2013, p. 168, tradução minha)

Wilson (2013), sublinha que ao longo do *Fushikaden* a concepção de Flor para o teatro Nô vai se desvendando sem se definir totalmente, apresentando-se enquanto reserva algo de secreto e indescritível. Ao fim, Zeami aponta o significado de Flor a ser percebido como uma qualidade única e singular, apresentado como o efeito que carrega uma sensação percebida na relação mais-que do acontecimento teatral e que elucubra a noção de presença como aquilo que acontece

entre público e ator, como um interesse, uma atenção, um charme sutil.

Segundo Sakae Murakawa Giroux (1986), Zeami usa a palavra ”flor” para se referir ao “belo” no teatro Nô. Todavia, a Flor do teatro de Zeami é uma flor do palco, e possui uma complexidade diversa da flor natural, seja ela selvagem ou decorativa. Murakawa Giroux descreve que, para Zeami, a palavra Flor admite algumas instâncias de significado:

> Em primeira instância, a flor é captada como o objeto do Belo, a flor como imagem da aparência, ou seja, o Belo da flor. A flor da voz, a flor da aparência, a flor d’alma são todas as flores que, enquanto objeto, refletem-se nos olhos do espectador. O livro Besshi kuden “Notas complementares: a tradição oral” diz que a flor é apenas o insólito no sentimento das pessoas que a observam, ou seja, a flor é a imagem do Belo que incita o sentimento do espectador, através da linguagem expressiva contida na própria representação. Por outro lado, ela difere da simples flor da natureza, na medida em que a flor do palco - que é o Belo refletido nos olhos do espectador - deve coincidir com a flor que é concebida subjetivamente pelo ator. A concepção de que, a alma é a flor, a semente é a técnica está contida no livro 3, ou de que a flor que nasce da técnica é o que suscita o sentimento imprevisível na alma humana do livro 7, se relacionam à flor que pertence ao ator que, por sua vez, conhece já, de antemão, a flor do espectador, ou seja, a flor que é refletida nos olhos e na alma do espectador. A ambiguidade e o significado diverso da palavra flor, no tratado Fushikaden, seja talvez proveniente desse duplo significado, contido na flor do palco. O Belo da flor que se reflete aos olhos do espectador e a alma da flor que surge do íntimo do ator formam o verso e o reverso de uma mesma flor, que se juntam sutilmente, criando a complexidade que se instala na palavra flor. (1986, p. 109)

No início de seu tratado, Zeami (2013) cria uma distinção para entender o conceito de Flor para seu teatro-dança, com os princípios de flor autêntica e flor temporal. Percebemos que a “flor autêntica” é aquela que se observa no movimento dos mestres, é a mais difícil de obtê-la, demanda uma vivência transcendental na qual o indivíduo dissolve a si mesmo quando já não se preocupa com as técnicas que foram apreendidas no treinamento, é a quintessência da presença na qual não se pode perder, sendo a mais “verdadeira” pois se manifesta com a força de uma vida.

A flor verdadeira se refere a um estado de presença do corpo que transcende o domínio das técnicas corporais, quando a prática se experimenta a partir da pré-aceleração da expressividade, ou pré-expressividade que, segundo Ferracini, “é aquilo que vem antes da expressão, da personagem construída e antes da cena acabada. [...] É o nível de presença, onde o ator se trabalha [...] é o alicerce do trabalho não-interpretativo”. (2001, p. 86) e segundo Franco Ruffini “pode ser definido como aquele no qual o ator constroi e dirige sua presença no palco, independente e antes das metas finais e resultados expressivos” (in Barba, 1995, p. 64)

A questão da semente (técnica) não é menos importante, mesmo não sendo central. Christine Greiner comenta que (2000), “os exercícios que devem ser realizados pelos atores conforme a faixa etária, tendo em visto a técnica, o ofício da flor, ou seja, a semente. No teatro nô, a semente seria a técnica e o repertório desenvolvido pelo ator”. (p. 39) As sementes são invólucros de potência que se abrem, mas não são a Flor em sua totalidade. Segundo Caputo, “sementes são ações

artísticas relacionadas por algo ou alguém [...] e que possam, elas mesmas, serem reestruturadas nas linguagens do nô" (2016, p. 66)

A Flor verdadeira se dá quando a presença desprende-se das técnicas cultivadas no corpo, explode sementes, faz passagem, manifesta-se a flor verdadeira, flor autêntica, flor de uma vida. Um artista que se aproxima distintivamente da corporificação das características de uma "flor verdadeira" na dança contemporânea é, para mim, a imagem de Kazuo Ohno dançando "Mãe".

O Fushikaden, o tratado mais importante de Zeami e da pedagogia do Nô, está reunido em sete cadernos e é um dos documentos mais remotos da "grande pedagogia teatral". Destaca-se como o caminho de formação que conservou uma importância para um detalhe da experiência cênica que se ativa na relação entre-momentos, no interstício do que acontece, no íntimo dos organismos, na imanência. Antes de ser fenômeno, Flor é potência, é afeto, é o insólito:

> Zeami fala na necessidade de o ator conquistar o 'insólito' e o 'interessante' da sua interpretação. Esses termos não são usados no mesmo sentido que se costuma aplicá-los no cotidiano. Assim, o que torna a atuação interessante é justamente o insólito. A sua semente é a surpresa. Mas o insólito não é, no caso, sinônimo de raro e diferente. As flores de cerejeira, lembrava Zeami, são sempre as mesmas que desabrocham todo ano, mas são eternamente apreciadas devido à sensação que experimentamos ao rever o que há muito tempo não víamos. (GREINER, 2000, p. 40)

Como insólito, o acontecimento da Flor enlaça tanto pessoas quanto ambiente, entidades atuais e o virtual, humanos e o mais-que humano, pois estende-se entre corpos e mundos, encontros e desencontros, produzindo uma miríade de sensações percebidas nas qualidades que conferem ao acontecimento uma concrescência e um elemento transcendental. Há uma sensação comum, extra-sensorial, uma experiência mais-que perceptual que se ativa nos gestos menores, entre o transcendental do corpo e o empírico do metafísico, que voltamos a chamar de presença.

Zeami descreveu o ensino das artes da presença como um gesto de transmitir uma Flor. Em minha pesquisa de mestrado (ver *BIBLIOGRAFIA OMITIDA PARA REVISÃO ÀS CEGAS*) investiguei os vários sentidos atribuídos nesta expressão, em diálogo com a filosofia do organismo. Neste meio se encontram as práticas de diferentes estéticas e linguagens, da arte e da vida, que se produzem por consequência de modos de cultivo acumulados ao longo e ao decorrer de uma vida. Tudo que pode-se entender como "cultivo", há de produzir energia vital para criação de Flor nas práticas.

A pedagogia dessa presença em criação é seu próprio processo de diferenciação e de produção de singularidade. A transmissão não é individual, acontece por meio da polinização, (re)produz-se (repete) no mundo-outro, e assim por diante criando constelações de mundos. Mas, continuam as perguntas, como se dá continuidade desse tipo de transmissão? Como pensar esses processos de continuidade sem estabelecer relações hierárquicas, de territorialização, colonialismo, identidade, hereditariedade e legitimidade? Mais uma vez, vem a "transmissão". Grotowski argumenta:

> No oriente, a transmissão não é interrompida. Não se costuma pisar sobre o seu antecessor para se auto-afirmar. Também há o que dizem os tibetanos: é preciso ultrapassar o seu mestre em um quinto, em vinte por cento, senão a tradição se deteriora. Para mim, a questão da transmissão hoje é fundamental. (1996, sem pg.)

Todos os antepassados que gentilmente colocamos aqui criando concordâncias (insólitos) e discordâncias (comuns) para cultivar os Caminhos que nos fizeram chegar até aqui são importantes para o processo assim como os praticantes fazem da Flor da atuação uma escola viva, uma pedagogia intuitiva tão antigo e ao mesmo tempo em eterno cultivo no agora. Essa é uma parte do quinto que proponho colocar no mundo daquilo que aprendi com minhas (e meus) mestres sobre o cultivo da Flor da atuação.

Bibliografia

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e seu Duplo.** São Paulo: Martins Fontes 1993, 1999.

BARBA, Eugenio. **A arte secreta do ator: dicionário de antropologia teatral**. Campinas: HUCITEC, 1995.

CAPUTO, Flavio dos Reis. **Semente-estrutura-composição: os três caminhos de Zeami para a criação de uma peça nô.** 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. 1.ed. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.

DELEUZE, Gilles; SILVA, Tomaz Tadeu da; CORAZZA, Sandra Mara. **A imanência: uma vida..** Educação & realidade. Porto Alegre. Vol. 27, n. 2 (jul./dez. 2002), p. 10-18, 2002.

FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator.** Editora da UNICAMP, 2001.

GIROUX, Sakae Murakami. **A concepção da flor no teatro nô.** Sessão de Comunicações ('Teatro e Literatura").Centro de Estudos Japoneses da USP. II Congresso Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos, 1986.

GREINER, Christine. **O Teatro Nô e o Ocidente.** Annablume, 2000.

GROTOWSKI, Jerzy. [Em entrevista concedida a Jean-Pierre Thibaudat] **Jornal Libération** (Paris-França) em 26 de julho de 1996. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/9/26/ilustrada/2.html Acesso: 15/09/2024

GRUSIN, Richard (Ed.). **The nonhuman turn.** University of Minnesota Press, 2015.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami.** Editora Companhia das Letras, 2019.

KRENAK. Ailton. [Em entrevista concedida a Jaider Esbell]. **Diálogos**: Desafios para a decolonialidade. UnBTV. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws Acesso em 15/09/24

MANNING, Erin. **Proposições para uma Pedagogia Radical, ou Como Repensar Valores.** Tradução: Bianca Scliar. Revista NUPEART, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 22–31, 2017.

_____. **The Minor Gesture.** Duke University Press Durham And London, 2016.

QUILICI, Cassiano Sydow. **Artaud e os Yanomami: pestes, rituais e artes performativas.** Conceição/Conception, v. 9, n. 1, 2020.

MOMBAÇA, Jota. **A plantação cognitiva.** Arte e descolonização: MASP Afterall, São Paulo, v. 3, p. 1-11, 2020.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada.** n-1 edições,2018.

_____. **Cartografia sentimental.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. [Em entrevista concedida a Paula Sibila]. **Narciso no espelho no século XXI**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GjsRiQB_5DY Acesso: 15/09/2024

SHIVA, Vandana. **Monoculturas da Mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003.

SOURIAU, Etienne. **O cubo e a esfera.** In: REDONDO JR. (org.). O teatro e a sua estética. Vol. 2. Lisboa: Ed. Arcádia, 1963.

STENGERS, Isabelle. **A proposição cosmopolítica.** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 69, p. 442-464, 27 abr. 2018.

_____. **Reativar o animismo.** Cadernos de leitura, v. 62, p. 1-15, 2017.

WHITEHEAD, Alfred North. **Modos de pensamiento.** Argentina. Bs. As. Editor Losada. Traducción de Joaquín Xirau, 1944.

ZEAMI. 1363-1443. [Fushi kaden. English] **The Spirit of Noh: a new translation of the classic Noh Treatise The Fushikaden/Zeami**; translated by William Scott Wilson. Previously published: Tokyo: Kodansha, 2006. Boston: Shambhala Publications Inc, 2013.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

El nombre de la tierra

Daniela Elisa Alvarez [1]

Resumen: No conocemos el nombre de la tierra pero la nombramos. Y en ese nombrar se instalan relaciones de poder y de fuerza. En este ensayo indagamos en los nombres que le damos a la tierra y sus implicancias políticas. Planteamos el problema del nombre propio ligado al estatus de persona. La persona, en tanto dispositivo jurídico, aparece como una máscara y el nombre como su representación. Mencionamos los intentos por personificar a la tierra nombrándola con mayúscula. Estas propuestas se contraponen con los nombres telúricos en minúscula que nos llegan de los feminismos, de los ecofeminismos y del pensamiento amerindio. Este ensayo es una invitación a reflexionar cómo la tierra con minúscula nos instala frente a otro tipo de amabilidad lingüística y relacional, transladándonos de una política de la representación a una política de la presencia. Prescindir de la mayúscula es un pequeño desvío para poder entonar otros estribillos, como pretende esta convocatoria. Es la confluencia para poder pensar la educación ambiental más allá de la toma de conciencia. Es la apertura a la experiencia, al encuentro y a la materialidad de los cuerpos.

Palabras clave: Nombre. Persona. Tierra. Minúscula. Política.

O nome da terra

Resumo: Não sabemos o nome da terra, mas damos-lhe um nome. E nessa nomeação se estabelecem relações de poder e força. Neste ensaio investigamos os nomes que damos à terra e suas implicações políticas. Levantamos o problema do nome próprio ligado ao estatuto de pessoa. A pessoa, como dispositivo jurídico, aparece como máscara e o nome como sua representação. Mencionamos as tentativas de personificar a terra nomeando-a com letra maiúscula. Estas propostas contrastam com os nomes telúricos minúsculos que nos chegam dos feminismos, dos ecofeminismos e do pensamento ameríndio. Este ensaio é um convite à reflexão sobre como a terra minúscula nos coloca diante de outro tipo de amabilidade linguística e relacional, movendo-nos de uma política de representação para uma política de presença. Dispensar a letra maiúscula é um pequeno desvio para poder cantar outros refrões, como pretende esta chamada. É a confluência para poder pensar a educação ambiental para além da conscientização. É a abertura à experiência, ao encontro e à materialidade dos corpos.

Palavras-chave: Nome. Pessoa. Terra. Minúsculas. Política.

[1] Universidad del Salvador (Argentina). Email: daniela.alvarez@usal.edu.ar.

Introducción

> Una lengua de las minúsculas
> que se vuelve sismógrafa de esos temblores
> que provocan algunas prácticas de (des)saber
> abriendo una variación en el umbral de
> percepción.
> (val flores, 2021)

La tierra ha sido nombrada de múltiples maneras. Physis, Natura, Tao, Gea, Gaia, Pachamama, Abya Yala. Refiere al polvo y al Globo, al humus y al Planeta, al barro y al Mundo. Es dadora de vida y recipiente de muerte. Nutre y devasta. Cobija y azota. Fue y sigue siendo: inspiración de poetas, desvelo de científicos, admiración de sabios, rechazo de necios, promesa de terrícolas y amenaza de transhumanos. Lo sublime y lo siniestro, lo familiar y lo incierto. Todo y nada de todo. Siguiendo la pista nietzscheana de que todo concepto es metáfora y que toda metáfora es política, este ensayo propone transvalorar la mayúscula y la minúscula preguntándose ¿cómo nombrar la singularidad de lo inconmensurable?, ¿qué misterios esconde la reificación y la personificación?, ¿cómo apresar en un concepto la irreductibilidad de lo sagrado? O en otras palabras: ¿cuál es el nombre de la tierra?

La persona y su nombre

> Nombrar no es decir lo verdadero
> sino conferir a lo nombrado el poder
> de hacernos sentir y pensar
> en el modo en el que el nombre llama.
> (Isabelle Stengers, 2017)

No es de extrañar que occidente necesite personificar a la tierra. Es una necesidad que surge del personalismo vinculado al derecho y al derecho como fuente última de salvación. La persona fue desde el Imperio Romano un dispositivo que separó un grupo de humanos, vivos o muertos, y los contrapuso al resto de los existentes, ahora cosas. El hijo era cosa, el esclavo era cosa. De ahí que el parricidio fuera tenido por crimen increíble, una cosa matando a una persona, un hecho tanto inadmisible como inasimilable (Thomas, 1999). Un hijo vivo, cosa. Sin embargo, un padre muerto, en tanto persona, vivía y podía legar su herencia. Pervivía en la muerte con el disfraz de la persona.

La noción de persona también fue tomada por la filosofía cristiana. Agustín de Hipona se sirvió del concepto para explicar el dogma trinitario. Es una esencia y tres personas, *prósopa*, Padre, Hijo y Espíritu. Tres antifaces y un Dios (Agustín, 1956). Y el humano, en tanto imagen y semejanza de este último, adquiere también la investidura de la persona junto con su sacralidad e inalienabilidad.

Los Estados Modernos fueron los garantes de los derechos de las personas prescindiendo de su carácter sagrado. La inestabilidad del concepto quedó al descubierto con los genocidios varios, y no solo los perpetrados en el corazón de Europa. Ante la precaria protección que presta la máscara (prósopon) los personalistas del siglo XX, emparchando el lado oscuro de la razón burguesa, declararon los derechos humanos basándose en ese mismo concepto endeble, restaurando su sacralidad perdida en la modernidad secularizada. Los Derechos Humanos son derechos personales. Sin la máscara, corre riesgo la vida.

Ya sea Dios o los Estados, nacionales y transnacionales, los que garanticen los derechos, la persona sigue siendo una representación siempre incompleta. Un antifaz, un número

de identidad, un nombre propio. El nombre es un atributo de la personalidad. El nombre identifica, individualiza. Representa la identidad permitiendo controlarla, apropiarla, abolirla. El Código Civil y Comercial Argentino, en la Ley 26.994, art. 62, nos recuerda que la persona humana tiene el derecho y el deber de usar el nombre que le corresponde. Puedo cambiar de nombre, pero no prescindir de un nombre.

¿Soy, acaso, mi nombre? ¿Es el nombre una representación del yo o evoca su presencia? ¿Cuáles son las consecuencias políticas del nombrar? ¿Qué implica nombrar a la descendencia, a un animal de compañía, a una planta, a un hogar?. Cuándo a un "bien" le adoso mi nombre, ¿se convierte en "mi" bien?. Cuándo nombro, ¿me adueño de lo nombrado? ¿Es el nombre garantía de inmunidad? ¿Es el anonimato sinónimo de libertad?

Nombrar es un ejercicio de poder, son los amos los que nombran y los que identifican al otro como objeto. La potencia del nombrar tiene una voluntad genitiva que genera dependencia e insufle posesión. Nombres, apellidos, patronímicos, de una u otra forma aluden a la preposición "de". Álvarez o de Álvaro, Ivanovich o de Iván, MacArthur o de Arturo, Anderson o de Andrés. Sin nombre no hay dueño, ¿sin dueño no hay nombre? ¿Habremos de adueñarnos de nosotros mismos para no caer en la inseguridad del anonimato ni en la dominación de la nomenclatura?

Los faraones egipcios ocultaban su verdadero nombre a fin evitar todo rito de execración, donde un nombre era escrito en un tablilla que luego sería destruida provocando miserias a los cuerpos nombrados. Sabiendo el nombre de alguien lo puedo bendecir y maldecir, porque ese alguien es su nombre. ¿Cuál es el nombre de Dios? Nadie lo sabe. Yahveh, Elohim, Adonaí son solo alias que no llegan a rozar su realidad. ¿Qué ocurriría si pudiéramos nombrar a Dios? ¿Se volvería nuestra propiedad? Y en el caso de la tierra, ¿qué derroteros recorren sus nombres?

La Tierra con mayúscula

> Entonces no diremos que los terrestres
> están en la tierra,
> nombre común
> sino con Tierra o con Gaia,
> nombres propios.
> (Bruno Latour, 2022)

Durante siglos predominó la Natura, traducción latina de la Physis griega. Una naturaleza que no se reducía a las mariposas y a los prados, sino que comprendía la totalidad inmanente de los existentes. Una naturaleza entendida por Aristóteles (Física, 193a-193b) como la materia primera que es sustrato de las cosas, las cuales poseen en sí mismas el origen del movimiento y del cambio. Una naturaleza que es tanto materia como forma, que opera como fundamento último de la realidad y como justificación incuestionable. La naturaleza era la norma; lo antinatural, lo monstruoso.

La naturaleza bíblica, por su parte, es creación divina y, por tanto, sagrada. Es por y para el humano. Este la recibe a modo de préstamo y tiene el deber de cuidarla de la manera más paternalista posible. La dignidad humana está por sobre las demás dignidades, puesto que el humano es imagen y semejanza de lo alto. Vemos resumida esta postura en la encíclica *Laudato Si*, donde los problemas ambientales cobran relevancia cuando se

tornan problemas sociales. Donde el humano es el encargado del cuidado. Donde "el medio ambiente es un bien colectivo, patrimonio de toda la humanidad y responsabilidad de todos." (p. 75).

Las pretensiones de la ciencia moderna convirtieron finalmente a la naturaleza en un objeto. Una cosa extensa, diría Descartes, quien exilió a los cuerpos del terreno espiritual, racional y subjetivo. Del objeto se pasó al recurso y del recurso a la mercancía con valor de intercambio y ya no hubo límite para su consumo, saqueo y depredación. La búsqueda de explicaciones universales y teorías totalizantes ya no se interesaba en la naturaleza-objeto sino en el Mundo, el Planeta y el Globo. La naturaleza-recurso hacía las veces de estación de servicio, la naturaleza-mercancía las veces de fetiche. La naturaleza ya no era la Physis, ni la Natura, ni las huellas de Dios, como creían Francisco de Asís y San Buenaventura. Se la escindió del humano como quien desenraiza la maleza, siendo insuficientes los intentos del Romanticismo por redimir su esplendor. Para Descartes era una máquina, para Alexander von Humbolt un organismo vivo al que llamó Cosmos. Quedó boyando, así, en el limbo de las posturas mecanicistas y vitalistas, ambas dualistas.

Hoy en día, la Tierra misma no basta. Para cubrir las necesidades mínimas de la población humana ni con cinco tierras sería suficiente. Se secan los lagos, se contaminan los ríos y agonizan los mares. Se apagan las vidas, perecen especies, se queman humedales. El aire es asfixiante en las grandes ciudades. Seguir con la lista solo generaría incomodidades. Y lo que se pretende no es incomodar sino atender. Prestar atención a los nombres de la tierra. Porque cada nombre remite a uno de sus amos.

Desde el ambientalismo superficial, el Ambiente opera como dispositivo salvífico. No es el medio ambiente, sino el Ambiente completo, con mayúscula. Un Ambiente que no llega a ser persona pero si un bien personal digno de cuidado. El humano-persona tiene derecho a habitar un Ambiente sano y lo mismo aplica para generaciones futuras. La tierra casa, ambiente, contexto, paisaje, patrimonio se torna un bien común a preservar.

Desde la ecología profunda, que reconoce la personería de la Naturaleza, y su último nombre de moda es Gaia. Gaia y su hipótesis, formulada por Lovelock y Margulis, aluden a una Tierra como ente viviente autorregulado. En palabras de Lovelock (1985, p. 6): "la biosfera es una entidad autorregulada con capacidad para mantener la salud de nuestro planeta mediante el control del entorno químico y el físico". El medio ambiente planetario es homeostático, se autorregula por acción de los vivientes. El nombre propio de la Tierra es una respuesta desde la ciencia y el derecho por resguardar su integridad. La propia Lynn Margulis (2002) hizo público el lamento frente a la personificación de Gaia, puesto que no es un organismo único, sino una serie de ecosistemas en interacción. Pero, para otorgarle derechos a los animales no humanos y a la Tierra se los tornó persona, se los invitó a la gran mascarada. Junto con su máscara se armaron de derechos y adquirieron un nombre. El nombre propio, a diferencia del común, se escribe con mayúscula, o al menos eso nos han enseñado en la escuela. Desde la filosofía canónica eurocentrada se retoman los discursos científicos y

jurídicos para pensar el nombre de la Tierra para intentar salir del dualismo moderno que la separa de lo humano.

Gaia es lo que intrusiona sin permiso del Humano, nos dice Stengers (2017). Lo que nombramos es justamente su intrusión, su trascendencia. No es tranquilizadora, sino temible. No está amenazada sino que amenaza sin esperar respuesta humana alguna. En su propuesta cosmopolítica nos habla de un Cosmos que nada tiene que ver con Kant ni con la antigüedad clásica, tampoco con el Cosmos de von Humbolt. Es un cosmos multiespecífico divergente, no un lugar común. "Podría decirse que el cosmos es un operador de igualdad, a condición de disociar radicalmente igualdad de equivalencia, lo que implica una medida común, y que también implica la intercambiabilidad de las posiciones" (2014, p. 21). Pero ¿por qué querríamos extender los muros de la polis a la tierra toda?, ¿por qué nombrar a la tierra como una urbe expandida? Se intuye que por la falsa seguridad que brinda el muro y porque el nombre propio está sobrevalorado. Pero ¿alcanza con resignificar metáforas gastadas? ¿Podremos devenir idiotas empleando la mayúscula? ¿Acaso su murmullo no exige una ralentización para poder responder?

Gaia es la respuesta a la mutación planetaria, nos dice Latour (2017). Una mutación que no puede ser tachada de crisis porque no se trata de algo pasajero. Gaia responde a una unidad nominal, se escribe con mayúscula y se identifica con el Mundo. Gaia es importante, no como el polvo. Gaia es imponente, no como el humus. Gaia es persona, no como el barro. Latour le da un nombre propio a la Naturaleza para identificarla con el Mundo. Un Mundo que es atópico, como también sugiere Stengers pero, sin embargo, Agente. "(…) Pongamos una mayúscula en Naturaleza para recordar que se trata de una suerte de nombre propio, de una figura cosmológica (…)" (Latour, 2017, p. 53). La Tierra, para él, es la termita y el termitero, donde no existe tal cosa como un ambiente inerte. Por eso necesita un nombre para decir que en la Tierra todo está vivo. Ese nombre es propio, esa Tierra con mayúscula es Gaia. Podríamos aventurarnos a pensar ¿qué tipo de política se desprende de Gaia? Según Latour y Stengers, el arte de la diplomacia. Pero ¿cómo conciliar el diplomático con el idiota, la trascendencia con la inmanencia, la propiedad con el anonadamiento?

Terrapolis es la versión de Haraway (2019) para alejarse de un mundo singular y global y, a su vez, exclusivo del humano. Su pila de compost caliente multiespecies es un refugio en las ruinas capitalistas. Su humano-humus, un amparo del Anthropos. La simbiosis que retoma del pensamiento de Margulis, un oasis frente al solipsismo del individuo moderno. Sin embargo, no se contenta solo con el compost entretejido en donde vivimos y morimos emparentados con miríadas de bichos, sino que termina nombrando esas configuraciones y juegos de cuerdas como Terrapolis, con mayúscula. Si "Terrapolis es abierta mundana, indeterminada y politemporal", "es una quimera de materiales, lenguajes e historias", "es el juego mismo de la respons-habilidad" (p. 33), ¿no puede, entonces, prescindir de un nombre propio?

El idiota en Stengers, la descomposición en Latour y el compost en Haraway pierden fuerza en el nombre propio e identitario de Gaia y de Terrapolis. No podemos salir del dualismo situando a la Tierra en el polo de lo

humano otorgándole un nombre superlativo. ¿Cómo dejar, entonces, de ser eso que nunca fuimos: modernos?

La tierra con minúscula

> La tierra no es solo la esfera en toda su extensión,
> sino también, y sobre todo,
> la modesta tierra que tenemos debajo de los pies,
> los vientos que soplan y las aguas que nos atraviesan.
> (David Abram, 2021).

Desde el centro nos llegan nombres rimbombantes de la tierra que de la tierra nada nos dicen, que solo logran rozar su carácter territorial. Pero desde el margen emergen otros discursos, otras formas de nombrar, otras maneras de habitar. Cualquier nombre no da igual, porque como dice val flores (2019, p. 44) "las políticas de conocimiento son disputas por las palabras, por modos de escribir que son modos de pensar. Intervenir en las prácticas del lenguaje es afectar la forma en que se organiza el poder".

Los feminismos y ecofeminismos expresan su amor por la minúscula y por los minúsculos, aquellos minorizados, los nadies de Galeano. La feminista bell hooks se nombra con minúscula desafiando al canon hegemónico de la lengua, lo mismo que val flores en su lucha contra las instituciones. ¿Por qué los nombres propios se escriben con mayúscula? ¿Qué nos brinda la mayúscula más allá de una jerarquía de los nombres?

¿Qué amabilidad esconden las lenguas que carecen de mayúsculas? ¿Y las que carecen de escritura? pachamama y abya yala son nombres que nos vienen de lenguas ágrafas, de oralidades que sintonizan con las vibraciones terrestres. La mayúscula les viene dada de las lingüísticas misioneras e imperiales. La mayúscula es una imposición de la cruz y la corona. Es un imperativo de grandilocuencia de Occidente, que dicho sea de paso, comparte raíz con: accidente, caída, caduco y decadencia. La Real Academia Española exige la mayúscula, pero la pachamama ha de permanecer insurrecta. Porque si hay algo cierto, es que en abya yala jamás fuimos modernos.

El *minus* latino indica lo pequeño, lo de menor rango. *Maior* es el mayor. A la mayúscula se la llama también letra capital y capital viene etimológicamente de la cabeza. La cabeza en occidente es lo primero, lo importante, el centro que centraliza. La letra Capital, la ciudad Capital, la pena Capital, el Capitolio y el Capital, es todo lo que importa. Frente a este escenario, la opción por la minúscula es un corrimiento del centro, un federalismo onomástico, una afable decapitación. Quizás Mancuso (2021, p. 61) tenga razón y el cerebro no sea más que una desventaja involutiva. En cambio, las plantas hacen red "(…) al servirse tan solo de modelos organizativos difusos, descentralizados y repetitivos, se ha librado para siempre de problemas como la fragilidad, la burocracia, la distancia, la parálisis o la ineficacia, típicos de la organización jerárquica o centralizada de la naturaleza animal". La minúscula sigue la lógica vegetal en donde las funciones están distribuidas, en donde predomina una descentralización de las lenguas, de los cuerpos y de las relaciones.

La ecofeminista Ivone Gebara (2000) poetiza sobre el humus, lo finito y lo mortal. Apuesta por la minúscula para hablar de la naturaleza como símbolo de respeto por la diversidad.

"La opción por el tratamiento de la naturaleza prescindiendo de la letra inicial en mayúscula se puede leer como una apertura a la multiplicidad de modos de existencia y como la resistencia a la sacralización, divinización y personalización de la tierra" (Alvarez, 2021, p. 57). No hay un nodo de la red que se anteponga a otro. La trama inconsútil de la vida se entreteje sin centro y sin amos. La tierra es el cuerpo, pues nada queda fuera del cuerpo.

> El cuerpo es mi carne, mi sexo, mi trabajo, mi ciudad, mi país, mi mundo, mi tierra, mi planeta, mi galaxia. (Gebara, 2002, p. 106).

La tierra con minúscula es el polvo que la lógica higienista nos obliga a enjuagar de nuestras manos. Es el humus anónimo en donde se entrelazan las existencias. "Somos polvo y al polvo volvemos creativamente, humildemente, mezclándonos con el humus, la tierra de nuestro cuerpo mayor" (Gebara, 2022, p. 60-61). La minúscula nos corre del centro, o quizás instala tantos centros como existentes posibles. Llamar a la tierra con minúscula es un recordatorio de nuestra contingencia, de nuestra inmanencia, de nuestra interconexión. Es la apertura a la potencia poética de plantar desconceptos, de salirnos de las lógicas racionales e informacionales. "Cuidar la vida menuda agudiza la percepción de la presencia y la necesidad absoluta que tenemos unos/as de otros/as." (Gebara, 2020, p. 27).

Eduardo Kohn, en diálogo con los runa (kichwa) de la amazonía ecuatoriana, coincide en este punto al pensar a partir de la conceptualización de lo vivo siempre plural. Pero para eso tenemos que recuperar el arte de la escucha, la conexión con los sueños, la apertura cósmica. El mundo ya no es mayúsculo, "se llama "bosque" en español, *sacha* en kichwa, *naku* en el idioma sapara."(2021, XIV)

Davi Kopenawa y Bruce Albert nos hablan de la naturaleza como tierra-floresta, como *urihi a*. no es un suelo muerto, como creen los blancos, sino que contiene un aliento vital, *wixia*. La tierra-floresta con minúscula no remite a un suelo inmutable, ni a un mundo todo. Es antes un territorio transportable, itinerante y local.

> Para los yanomami, urihi a la "tierra--floresta" no es en absoluto un espacio fuera de la sociedad, un escenario mudo e inerte de las actividades humanas y un simple espacio de recursos cuyo dominio se debería controlar. (…) Al igual que los humanos, la "tierra-floresta" sufre y siente dolor cuando se talan sus árboles. Muere cuando es incendiada, dando paso a una tierra seca y caliente, donde se instala Ohinari a, el espíritu del hambre (Albert; Kopenawa, 2023, p. 48-49).

La naturaleza con minúscula es ese río, ese niño, ese plástico, ese ancestro, ese bosque. Ailton Krenak también apuesta por la minúscula con su florestanía, otro modo de ciudadanía que se cuela rebelde por los intersticios de la vida. Sinuosa e irreverente como maleza que no conoce las normas del cemento. Confluencia de naturalezas y culturas, de selvas y urbes. La floresta también es ciudadana trascendiendo el lugar de ambiente o paisaje. Más allá del capitalismo y la propiedad privada, más allá de los muros de la polis, se abre una política-poética de la fruición, la danza, la memoria, la ancestralidad, la imaginación y los sueños.

La minúscula no me vuelve minúscula, me recuerda mi minuscules, mi contingencia. Minúscula me recuerdo remembrada en interdependencia con la tierra. “Se trata de sentir la vida en los otros seres, en un árbol, en una montaña, en un pez.” (Krenak, 2024, p. 107). Sin universalizar y sin simplificar a la tierra, la minúscula la singulariza, la socializa, la localiza. Le devuelve el anonimato que está del lado del bien, la corre del lado del derecho para acercarla a la justicia. “La Justicia, compañera de las divinidades del otro mundo, ordena ese exceso de amor. Ningún derecho lo ordenaría. El derecho no tiene vínculo directo con el amor.” (Weil, 2000, p. 89). La justicia no se puede encarnar en ley alguna y el nombre no le hace justicia a ningún cuerpo.

Según la ortografía de la lengua española, los nombres propios se escriben con mayúscula inicial, cuya función es diacrítica y distintiva, es decir, distingue entre diversos sentidos de la misma palabra (García Negroni, 2011). Los nombres de personas, animales o cosas singularizadas, los apellidos, las dinastías, los topónimos, los astros… Tierra se escribe con mayúscula cuando refiere al planeta, pero con minúscula en los demás casos. “Esta tierra es muy fértil.” “Siempre quiso volver a su tierra natal.” “Los muebles tienen mucha tierra” (García Negroni, 2011, p. 152). Queda claro que la tierra-humus, el terruño natal y la tierra-polvo no son personas, su subjetividad no llega a coagular y, por tanto, no merecen la distinción de la letra capital. Pero ¿qué o quién la merece?, ¿qué amerita destacar por sobre lo demás? La Tierra-Planeta-Gaia no es más o mejor que la polvareda, que las partículas de una arcilla cualquiera, que los granos incontables de la arena.

La minúscula nos introduce en una práctica del desvío, es una pequeña diferencia que nos permite contar otras historias, cantar otras canciones. Nos corre de la figura del Héroe-Humano al rescate de su Tierra-Damisela en peligro. Es un cambio de sensibilidad frente a tanta conciencia. Es la posibilidad de imaginar otras formas de relación. La mayúscula quedará reservada para la ironía. Ese es su único uso posible. Si un nombre propio escrito en minúscula es una falta de ortografía, faltarle a la recta grafía es bastarle a la tierra. La tierra no tiene nombre propio porque no es propietaria. El nombre de la tierra no es un nombre propio, es, en todo caso, un nombre común. Corpóreo antes que corporativo. Comunitario antes que inmunitario. La tierra no tiene nombre porque tampoco tiene dueño y de tenerlo permanecerá oculto. Podemos tomar apodos prestados pero sin olvidar que esas letras no son el compost. Contra el lenguaje como representación identitaria se abre un nomadismo telúrico anónimo. La tierra siempre nómada nunca será el territorio.

Un nombre desconocido

> El nombre que puede nombrarse
> no es el nombre permanente.
> (Lao Tse)

Las concepciones ecofeministas, nuestroamericanas y amerindias de la tierra difieren de las concepciones occidentales eurocentradas. Desde el norte nos vienen a decir lo que desde aquí siempre supimos: que la tierra no nos pertenece y que no es ajena a la condición humana. Somos tierra. Valoramos sus aportes teóricos, sin ignorar que su gramática imperial y su ortografía académica

y real encorsetan las lenguas y las formas de subjetivación y de sociabilidad.

La mayúscula del nombre propio es solo un ejemplo. Necesitamos un cuarto propio, pero no un nombre propio. La sacralidad de la vida no depende ni de lo propio ni de su propiedad. Salir de la lógica del sujeto y del objeto es terminar con la lógica de la propiedad. Es dejar de hablar y vestir con propiedad, es renunciar a la propiedad privada, es mirar a los existentes no por sus propiedades sino en su mismidad. De la minúscula y el nombre común se desprende otra política, otra poética y, por consiguiente, otras formas de concebir la educación ambiental.

No conocemos el nombre de la tierra. La personificamos para acercarnos a ella, como puerta de entrada antropomórfica que luego hemos de cerrar olvidando su rastro. Entrar por la semejanza y perderse en la diferencia, en la heterogeneidad singular de lo existente. Es un nombrar-con que no depende de una educación ilustrada sino de una educación sensible y experiencial que nos permita prestar atención, que nos invite a escuchar y a preservar el misterio.

No conocemos el nombre de la tierra. Todo ha de nombrarse o con mayúscula o con minúscula, si distinguimos, habrá altos y medianos, eminentes e irrelevantes. Si todos son privilegiados, nadie lo será. Por eso, la minúscula es el camino no para homogeneizar la riqueza de la diversidad, sino para unificar esas singularidades, irreductibles a la lógica de lo igual.

No conocemos el nombre de la tierra. La apodamos representativamente sin llegar a adueñarnos nunca de su presencia. Este pequeño desvío puede conducir a transformaciones silenciosas. Nos servimos de nombres diaspóricos para no definirla, encasillarla, purificarla y matarla. Sin importar palabra que sea, lo que realmente importa, es que sea minúscula como una mota de polvo.

Bibliografía

ABRAM, David. **Devenir animal**: una cosmología terrestre, Buenos Aires: Sigilo, 2021.

AGUSTÍN, De Trinitate. **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1956.

ALVAREZ, Daniela Elisa**. Espiritualidad Ecofeminista Latinoamericana**. Una lectura onto-política. [Tesis], Mestrado em Ciências Religiosas, Repositorio Institucional de la Universidad de la Laguna, España, 2021.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **El espíritu de la floresta**. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2023.

ARISTÓTELES, **Física, Libros I-II**, Buenos Aires: Biblos, 1993.

Flores, valeria. Pedagogía queer: un asalto a la normalidad desde una lengua de las minúsculas, en **Escritos heréticos**. 25 de noviembre de 2021. https://escritoshereticos.blogspot.com/2021/11/pedagogia-queer-un-asalto-la-normalidad.html

flores, Valeria. **Una lengua cosida de relámpagos.** Buenos Aires: Hekht, 2019.

FRANCISCO. **Laudato si: Sobre el cuidado de la casa común**. Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina Oficina del Libro, 2015.

GARCÍA Negroni, María Marta. **Escribir en español claves para una corrección de estilo**. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor, 2011.

GEBARA, Ivone. **Ensayo de antropología filosófica. El arte de mezclar conceptos y plantar desconceptos.** Navarra: Verbo Divino, 2020.

GEBARA, Ivone. **Intuiciones ecofeministas.** Madrid: Trotta, 2000.

GEBARA, Ivone. **La sed de sentido**. Búsquedas ecofeministas en prosa poética. Madrid: Doble Clic Editoras, 2002.

GEBARA, Ivone. **La vejez que yo habito**. Madrid: Doble clic editoras, 2022.

HARAWAY, Donna. **Seguir con el problema**. Generar parentesco en el Chthuluceno. Bilbao: Consonni, 2019.

KOHN, Eduardo. **Cómo piensan los bosques. Hacia una antropología más allá de lo humano.** Buenos Aires: Hekht. 2021.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral.** Buenos Aires: Taurus, 2024.

LAO TSE. **Tao Te Ching. Los libros del Tao**. Madrid: Trotta, 2012.

LATOUR, Bruno. **Cara a cara con el planeta**. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2017.

LATOUR, Bruno. ¿Dónde estoy? Una guía para habitar el planeta. Buenos Aires: Taurus, 2022.

LOVELOCK, James. **Gaia, una nueva visión de la vida sobre la tierra**. Barcelona: Orbis, 1985.

MANCUSO, Stefano. **La nación de las plantas**. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2021.

MARGULIS, Lynn. **Planeta simbiótico. Un nuevo punto de vista sobre la evolución.** Madrid: Debate, 2002.

STENGERS, Isabelle. **En tiempos de catástrofes. Cómo resistir a la barbarie que viene**. Buenos Aires: Futuro Anterior. 2017.

STENGERS, Isabelle. La propuesta cosmopolítica. **Revista Pléyade** 14, p. 17-41, 2014.

THOMAS, Yan. **Los artificios de las instituciones**. Estudios del derecho romano, Buenos Aires: Eudeba, 1999.

WEIL, Simone. La persona y lo sagrado. **Revista Archipiélago,** Barcelona, n. 43, p. 79-100, 2000.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

Em viagem

Lígia Mara Santos [1] e Maria Eliza Chierighini Pimentel [2]

Resumo: De modo despretensioso, mas não pouco comprometido, este ensaio recupera o contorno dos territórios percorridos com um grupo de crianças de 1 a 3 anos de idade em uma escola de educação infantil. Por meio de uma escrita fluida, com jogos de palavras e de imagens, assumimos o delicado compromisso de narrar essa vertiginosa viagem entre o real e o imaginário, entre a racionalidade e o afeto. Trata-se de uma experiência que articula arte e literatura para pensar a infância, ou ainda, o desejo de vislumbrar outras e novas possibilidades de ser criança no espaço escolar, mediante a descoberta de outros tempos, lugares e materiais para sua atividade imaginativa e participação no mundo.

Palavras-chave: Cidades. Tempos. Lugares. Materiais. Educação Infantil.

En viaje

Resumen: De manera sencilla pero no exenta de compromisos, este ensayo recupera los contornos de los territorios recorridos por un grupo de niños de 1 a 3 años de edad en una escuela de educación infantil. A través de una escritura fluida, con juegos de palabras e imágenes, asumimos la delicada apuesta de narrar este viaje vertiginoso entre lo real y lo imaginario, entre la racionalidad y el afecto. Es una experiencia que combina arte y literatura para pensar la infancia, o incluso, el deseo de vislumbrar otras y nuevas posibilidades de ser niño en el espacio escolar, a través del descubrimiento de otros tiempos, lugares y materiales para su actividad imaginativa y participación en el mundo.

Palabras clave: Ciudades. Tiempos. Lugares. Materiales. Educación Infantil.

[1] Universidade Federal de Santa Catarina. Email: ligiasantos234@gmail.com

[2] Universidade Federal de Santa Catarina. Email: mariapimentel89@hotmail.com

> Para dar início à viagem, não basta sair
> do continente.
> É preciso perdê-lo como referência.
> (Ana Godoy, 2008, p. 21)

Tempos, lugares, materiais

Uma viagem inicia...

O ponto de referência é uma escola de educação infantil, numa jornada que conta com viajantes pouco experientes: crianças com idades bem distintas, entre 1 e 3 anos, e em períodos do desenvolvimento diferentes, acompanhadas de professoras e de estagiárias.

A potente dupla arte e literatura se configura como a bússola que orienta as trajetórias ao longo de todo o percurso. Por isso, ao se depararem com as diferentes manifestações artísticas e culturais, ao verem, ouvirem e contarem histórias, ao manipularem e explorarem um conjunto de materiais e de objetos, crianças e adultos experimentam sensações e emoções.

Aqui, o corpo é um meio privilegiado de comunicação e de expressão, uma forma de participação da cultura e de interação com o outro.

Desta forma, corroboramos com Yolanda Reyes (2010, p. 25) de que a história humana tem nos demonstrado, desde o princípio, que "[...] não só de pão vive o homem", pois "além de sermos nutridos e atendidos no plano fisiológico, precisamos das palavras e do afeto de que são portadoras para sobreviver". Talvez, por isso, as experiências estéticas oportunizadas pelo/no encontro com a arte e com a literatura, "[...] esse texto a tantas vozes que abriga, expressa e recolhe nossa sede de encantamento" e que "[...] reúne os rastros da ancestral fascinação pelo poder das palavras deixadas pelos que vieram antes e também por nós, como em relevo, para os recém-chegados", tenham o poder de nutrir e alimentar as brincadeiras infantis, por meio das quais as crianças também aprendem e constituem-se como sujeitos culturais.

Assim, ao nosso ver, os sentimentos e a imaginação são formas legítimas de conhecimento, e todo o percurso é pespontado com fios flexíveis, para acolher a maleabilidade da criação infantil. Os lugares percorridos são sempre os externos: varandas, quiosques, decks, parques, o bosque, a botânica, o lago, os arredores da Universidade, a cidade.

Alguns locais escolhidos guardam certa peculiaridade, além de exteriores, são também periféricos. Trabalhamos com as margens da escola, das cidades. Os espaços exteriores costumam não se repetir e com eles a possibilidade de novas experiências. Como bem lembra Kearney (2012, p. 417), "as histórias nos alteram, ao nos transportar para outros tempos e lugares, onde podemos experimentar as coisas de outro modo", permitindo, portanto, "saber como é estar no lugar, na cabeça, na pele de outra pessoa". Ou melhor:

> O que é impossível na realidade torna-se possível na ficção. Esse poder de empatia com seres vivos que não somos nós mesmos – quanto mais estranhos, melhor – é um teste supremo não só de nossa imaginação poética, mas também de nossa sensibilidade ética. [...]. E é precisamente este jogo de diferença e identidade – experimentar a si próprio como outro e o outro como a si próprio – que provoca uma reversão de nossa atitude natural diante

> das coisas e nos abre novas maneiras de ver e ser. (Kearney, 2012, p. 418-419).

Além disso, a experiência tem revelado que as crianças são curiosas apreciadoras, e por isso, os materiais são encontrados nos lugares referidos depois de muita procura e de uma investigação apurada. Tudo o que é selecionado, leva-se com cuidado para escola: galhos de variados tamanhos, folhas de diferentes cores e texturas, flores, pedras, areias.

Depois de escolhido um lugar para cada cidade, levamos todo o material recolhido, e uma inusitada construção ganha vida. A criação infantil é entendida como um lugar lúdico-plástico sem utilidade, não há uma preocupação com um produto final, e sim, interessa-nos o processo por meio do qual as crianças vivem e experienciam esses materiais mais livres em relação ao conteúdo social implícito.

Os tempos em cada lugar, cada cidade, são também diversos. Carregamos em nós os lugares e as experiências que nos afetam e marcam, e, de um modo ou de outro, são esses mesmos lugares e experiências que passam a habitar nossas invenções ao longo de nossa caminhada. Por isso, consideramos importante transpor a temporalidade cronológica, e entrar no tempo do devaneio, do sonho. A flexibilização do tempo nos permite considerar os movimentos de cada viajante, pois interessa-nos mais o caminho do que a chegada, buscando qualidade e intensidade nas experiências.

TEMPOS diferentes que habitam o mesmo lugar.



Figura 1 - Composição de imagens referentes as cidades, 2023. Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

LUGARES diferentes que se interligam, noutro tempo.



Figura 2 - Composição de imagens referentes as cidades, 2023. Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Do que são feitos os **LUGARES?** Do que é feito o **TEMPO?**



Figura 3 - Composição de imagens referentes as cidades, 2023. Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

O mundo das Cidades Fantásticas

> Às vezes basta-me uma partícula que se abre no meio de uma paisagem incongruente, um aflorar de luzes na neblina, o diálogo de dois passantes que se encontram no vaivém, para pensar que partindo dali construirei pedaço por pedaço a cidade perfeita, feita de fragmentos misturados com o resto, de instantes separados por intervalos, de sinais que alguém envia e nem sabe quem capta. Se digo que a cidade para qual tende a minha viagem é descontínua no espaço e no tempo, ora mais rala, ora mais densa, você não deve crer que pode parar de procurá-la.
> (Italo Calvino, 2017, p.199)

Para onde nos levarão os promissores ventos? Em que tempo e para quais lugares?

A coisa agora é a cidade, pretexto para nossas deambulações e viagens. A palavra soprada com vento sul é *CIDADES*. Lugares fantásticos, nutridos com a matiz imaginativa de um coletivo de crianças, professoras e estagiárias.

As viagens incrementam invenções pedagógicas em nossos processos cotidianos, movimentos de apropriação do conhecimento que têm como elemento fundamental a experimentação. Transformamos a escola em lugar de encontros, onde adultos e crianças se juntam e constroem suas trajetórias, caminhos sinuosos que marcam itinerários próprios.

As deambulações acontecem no trânsito entre uma cidade e outra. Os personagens iniciais são: Cobra de Fogo, Boitatá, Boitatá Incandescente, Dragões, e algumas figuras criadas pelo artista catarinense Franklin Cascaes.

Para pensar as cidades, seguimos a senda de Italo Calvino (2017), em seu livro *Cidades Invisíveis*. Nossas cidades também carregam o tom encantatório das fábulas: cada cidade uma profusão de coisas, alegorias.

A primeira cidade foi criada no espaço do quiosque, edificação que existe a muito tempo na instituição, e que nos últimos anos tem escapado do uso cotidiano. Sua construção teve inicialmente a finalidade de ser uma área de convivência para as crianças, docentes, famílias e toda a comunidade escolar. Seu estado atual de desamparo foi justamente o que atraiu o interesse das professoras: um lugar esquecido, pouco limpo, que de alguma forma deixou de existir. O imaginado modifica o dado, um espaço marginal e pouco utilizado assume outro significado. Diferente uso, outra função, e o quiosque ganha vida: sua arquitetura arredondada sobressai para abrigar, no teto de sua varanda, uma Cidade Suspensa. Localizado nos fundos da escola, o lugar agora abriga uma cidade constituída sobre fios suspensos no teto.

Do ponto onde nos encontramos inicialmente com as crianças, são muitos e muitos dias de viagem para chegarmos à Cidade Suspensa. Um trajeto cheio de desafios, no qual tivemos a oportunidade de conhecer quatro criancinhas que também se encontravam em viagem, numa grande peripécia de dar a volta ao mundo. Violeta, Stilinge, Gui e Leonel tornaram-se nossos companheiros de viagem numa boa parte de nosso percurso. Entramos em contato com essas crianças por meio de um divertido livro de Edward Lear (2016), *Conversando com varejeiras azuis*, e foi uma alegria conhecê-las.



Figura 4 – Composição de imagens referente a Cidade Suspensa, 2023.
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Findada a construção da teia na Cidade Suspensa, os habitantes se aproximaram: eram seres alados vindos de diferentes partes.

Kwaku Ananse, o homem aranha, foi o responsável pela tessitura da trama que teve como finalidade acolher os personagens viajantes. A teia foi tramada com fios de prata, iguais aos da lenda africana, *Ananse, o velho sábio* (2007), que narra sobre esse personagem que queria as histórias que estavam sob domínio do deus do céu, que as guardava trancafiadas num baú de madeira, deixando o mundo desprovido de histórias para contar.

A primeira personagem que chegou ao local foi uma Mamãe Dragão. Assim que a progenitora examinou a segurança do lugar, trouxe para cidade seus pequeninos filhotes que foram chegando um a um, e, timidamente, começaram a explorar todas as novidades: um jogo de equilíbrio em cores, texturas, fios e tramas. Passados alguns dias, depois de um grande temporal, chegou também o Papai Dragão. Foi dessa forma que a família de dragões encheu a cidade com rumores de vida.

O teto do quiosque logo foi ficando pequeno para tantos habitantes, pois ainda chegou uma família de boitatás e, por último, uma inusitada Cobra de Fogo.

A lenda do Boitatá é contada em várias regiões do Brasil, e, em cada lugar, é narrada de forma diferente. Em muitas das histórias contadas por aí, o Boitatá assume a imagem de um dragão que costuma ser representado por uma Cobra de Fogo. Um animal com um contorno ondulante e olhos que imitam faróis iluminados. Em noites escuras, seus olhos brilham sobre as cidades, abismando andantes desavisados.

Por intermédio da Cobra de Fogo, conhecemos a Cobra Coral, uma personagem singular criada pelo artista catarinense Luiz Henrique Schwanke[3]. A cobra inventada por ele era feita com inúmeros baldes de plástico alternados com as cores branco, vermelho e preto. Depois de explorarmos muitas imagens e referências da obra do artista, criamos nossas próprias corais.

A Cobra Coral foi também a habitante que nos conduziu para a Cidade Subterrânea, lugar íngreme, de solo irregular, localizado nos fundos do quiosque. Outra vez nossa cidade foi construída num espaço impensado, e, como a imaginação é política, outros lugares foram criados, novas formas, diferentes jeitos de olhar e perceber o entorno. Construímos, assim, uma nova maneira de habitar.



Figura 5 - Composição de imagens referente a Cidade Subterrânea, 2023.
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Como devemos entrar numa cidade subterrânea? Seguindo a trilha dos ninhos de aranha, o rastro das cobras ou os labirintos subterrâneos da cidade das formigas?

Os trajetos exigem uma ótica fabulosa, a entrada nesse universo requer alguma imaginação. Uma ideia de esconderijo envolve o lugar, poucos podem entrar, é um espaço secreto. A Cidade Subterrânea é, de alguma forma, uma Cidade Secreta, como atentou um viajante, indicando para o grupo a presença de tal lugar no jogo das Cidades Fantásticas.

Assim, para termos acesso a entrada misteriosa, fazíamos o contorno nos fundos do quiosque, perpassando carreiros formados pela água da chuva e embrenhando-nos em buracos profundos, aventura exigente que contou com nossa destreza, equilíbrio corporal e muita coragem.

Histórias de diferentes cobras de distintas culturas alinhavaram nossa visita nesse mundo subterrâneo, contadas por Stela Barbiere e Fernando Vilela (2009), no interessantíssimo *O livro das cobras*.

Em contato com os interiores subterrâneos, descobrimos que muitos humanos também podem viver e transitar por esses espaços quase secretos. Em nossas andanças, tivemos a oportunidade de conhecer cavernas e cidades localizadas no fundo da terra.



Figura 6 – Composição de imagens referente a Cidade Subterrânea, 2023.
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Descobrimos que nem todo buraco na terra nos levará a uma Cidade Subterrânea, há muitos furos por aí e alguns deles nos conduziram para o avesso do mundo, estranha viagem que fizemos acompanhados da menina Lila, entre linhas, alinhavos e bordados tradicionais da cultura palestina. Por meio da história de Isol (2023), no livro *A costura*, conhecemos um pouco desse mundo e do outro, o do lado de trás, onde tudo parece um sonho.

Depois de perambular entre os fios entremeados de Lila, numa viagem de sonhos, nos deparamos com a terceira cidade, a Flutuante. Seus habitantes eram animais que viviam na água: peixes, polvos, baleias e tubarões foram alguns dos personagens com os quais nos encontramos, inicialmente.



Figura 7 – Composição de imagens referente a Cidade Flutuante, 2023.
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

A Cidade Flutuante era muito distante da anterior, uma espécie de ilha que exigiu uma embarcação flutuante para viagem. Foram muitos dias sobre as águas para termos acesso ao seu interior. Durante o trajeto, enfrentamos chuvas e tempestades, em frágeis barquinhos de papel. Uma vez ou outra, nossos barcos se desfizeram na água e foi preciso com urgência substituí-los por outros de reserva. Depois de enfrentarmos inúmeras dificuldades, finalmente chegamos a tão desejada cidade. Valeu a pena: Flutuante é uma cidade maravilhosa, cheia de água colorida em seu entorno, nas tonalidades de azul, verde, vermelho, violeta e amarelo.

Em dias de temporal, recolhemos a água da chuva em grandes garrafões, usufruindo de seu cheirinho e discreto sabor de arroz. Para tal invenção, fomos conduzidos por Celino e nos inspiramos em sua coleção de chuvas. Numa cidade, na rua do Sol, vivia uma família com um filho colecionador de chuvas: gotículas finas e frias, sobras de orvalho matutino, torós noturnos, entre outras mais. Conhecemos Celino e logo nos encantamos por ele, personagem querido do livro de André Neves (2019), *O colecionador de chuvas*.



Figura 8 – Imagem referente a Cidade Flutuante, 2023. Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

De história em história, chegamos noutra Cidade Flutuante, localizada no estado de Pernambuco. Aqui começou uma pequena confusão, de histórias e de cidades! Nesta ocasião, conhecemos um pouco sobre as casas dos moradores dos mangues urbanos da cidade de Recife. Construções conhecidas como palafitas, dispostas sobre as águas. Quando a maré enche, as águas se aproximam do chão das casas de palafita e os caranguejos folgados saltam para dentro. O livro de Roger Mello (2001), *Meninos do Mangue*, nos aproximou dessa cidade por meio dos personagens Sorte e Preguiça, exímios pescadores de caranguejos.

Ainda em Pernambuco, em compasso de transeuntes distraídos, fomos quase engolidos por uma imperiosa Cidade Musical. Esta cidade nos foi apresentada por uma das crianças viajantes, que indicou sua existência em nossos trajetos cotidianos. A cidade surge em ritmo de Maracatu. Primeiro ouvimos e desfrutamos do som pulsante do trompete e dos tambores, depois, inebriados pela musicalidade, seguimos o ritmado cortejo.

Meu Maracatu é da Cidade Imperial
É de Pernambuco
Ele é
Da Casa Real...

Seguindo o cortejo, nos deparamos com a quarta e última cidade: a Vertical. Lugar habitado pela verticalidade que amparou em sua superfície a possibilidade de altas e diferentes árvores. Uma cidade chegando, berço de pitangueiras, ipês, grumixamas, nuances ainda por vir.

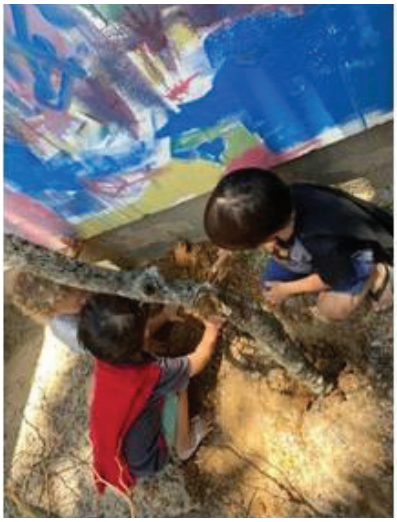


Figura 9 - Imagem referente a construção da Cidade Vertical, 2023.
Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Em nossos caminhos viajantes, várias cidades foram pensadas, visitadas e habitadas. Outras, permaneceram num mundo virtual[4]: uma cidade de vidro habitada por seres invisíveis; uma cidade de espelhos, onde veríamos entre uma torre e outra, nossa própria imagem refletida. Esses foram movimentos de começos, apenas esboços, não chegaram a se materializar, talvez nunca cheguem. Exclusivamente ideias, desejos, rascunhos, delineamentos...



Figura 10 - Composição de imagens com materiais da viagem entre Cidades, 2023.
Fonte:Arquivo pessoal das autoras.

Durante nossos percursos, de cidade em cidade, carregamos conosco alguns elementos, uma espécie de bagagem que nos acompanhou em cada travessia: uma grande mala cor de rosa, brilhante. Sua luminosidade nos permitiu avistá-la à distância ou no escuro, evitando assim qualquer possível extravio. Dentro da mala levamos um mapa, histórias, livros e muita imaginação. O mapa é de tecido, elaborado com maestria e precisão pelas crianças. Instrumento de orientação que nos ajudou a definir rumos e destinos.

Levamos também um chão móvel, superfície feita de lona, sobra de uma antiga cortina,

que amparou movimentos, brincadeiras e passagens. Um chão que foi aberto e estendido em qualquer lugar, a qualquer tempo. Suporte para lanches e piqueniques. Quando suspenso, eficiente proteção para dias de chuva e temporais, ou discreto esconderijo onde pudemos nos ocultar fugindo de ameaças e perigos como lobos, bruxas e outros seres...

Tínhamos ainda uma Casa viajante, que foi responsável por nossos movimentos. Entravamos nela e viajávamos por muitos dias, abrigados de qualquer intempérie. A Casa Viajante foi nosso eficiente meio de locomoção.

Nossa viagem foi exitosa, o grupo de crianças, cada um à sua maneira, pode pensar, inventar, participar, derrubar, construir, VIAJAR... Existem muitos jeitos de se fazer uma viagem, aqui cada viajante pode dar o seu tom para a inusitada aventura.

Bibliografia

BARBIERI, Stela. O livro das cobras. Ilustrações de Fernando Vilela. São Paulo: DCL, 2009.

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

ISOL. A costura. Tradução de Joana Angélica d'Avila Melo. Rio de Janeiro: Pequena Zahar, 2023.

KALEKI. **Ananse, o velho sábio**. Ilustração de Jean-Claude Götting; Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.

KEARNEY, Richard. Narrativa. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 37, n. 2, p. 409-438, maio/ago., 2012.

LEAR, Edward. **Conversando com varejeiras azuis**. Tradução de Dirce Waltrick do Amarante. São Paulo: Iluminuras, 2016.

MELLO, Roger. **Meninos do mangue**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

NEVES, André. **O colecionador de chuvas**. São Paulo: Editora Paulinas, 2019.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[3] Artista catarinense (1951-1992), pintor, desenhista, escultor, ator, dramaturgo, cenógrafo e publicitário.
[4] Modos de existência: Os virtuais - David Lapoujad

Escrevivendo* e registros visuais e sonoros em torno da instalação *Them*, de Daniel Lie

Marcos Reigota [1]

Resumo: O ensaio aborda o encontro do autor com a instalação Them, de Daniel Lie, em Genebra, em maio de 2022, no qual reflexões e sensações estão entrelaçadas com acontecimentos coletivos e pessoais, tais como: guerras e genocídios, Covid-19, aquecimento global, exílios, rupturas e elaborações teóricas, pedagógicas e políticas. Destaca a presença e o diálogo com Gerd Bornheim, Iole de Freitas, Marta Catunda, Paulo Freire e Pedro Lemebel, tendo a cidade suíça como protagonista e território dos afetos, deslocamentos e convergências. A instalação possibilitou recorrer à noção de *escrevivendo* empregada por Walter Smetak, que procura captar e explicitar os instantes vividos e suas conexões artísticas, filosóficas e literárias, assim como a observação de si (através da trajetória de Lie e do autor), em relação com seres humanos e mais-que-humanos, em diferentes momentos e situações. O ensaio aborda temáticas e exercícios conceituais relacionados com a Perspectiva Ecologista de Educação, que é pautada na exposição pública das experiências e dos registros da vida cotidiana e suas dimensões políticas e existenciais.

Palavras-chave: Daniel Lie. Escrevivendo. Perspectiva Ecologista de Educação.

"Write-living" and visual and audible accounts of the installation *Them*, by Daniel Lie

Abstract: In this essay, the author discusses his encounter with the installation 'Them', by Daniel Lie, in Geneva, in May 2022, in which reflections and sensations are intertwined with collective and personal incidents such as: wars and genocide, Covid-19, global warming, exiles, ruptures, and theoretical, pedagogical, and political constructions. Highlighting the presence of, and in conversation with, Gerd Bornheim, Iole de Freitas, Marta Catunda,

* Emprego a definição de Jomar Muniz de Britto, adotada nos anos 1970 por Walter Smetak, desenvolvida por ele, particularmente nas páginas 201 a 205 do livro O enxerto do Takaká & outros textos (Smeatak, 2019). Li este livro, que me foi presenteado por Mauro Tanaka, pouco antes de escrever este texto. Na tradução para o espanhol, mantive a palavra em português, tendo como base o artigo "Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista", publicado na Revista Brasileira de Educação por Nathália Pereira de Oliveira, Regina Lúcia Sucupira Pedroza e Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino. Considero que, apesar de fontes diferentes e grafias diferentes, as noções empregadas (no referido artigo e por mim) têm "parentesco". Em inglês, o termo foi traduzido (no referido artigo) como (writing-living), que me parece adequada, embora não me satisfaça. Para mais informações, ver: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yZbrhPW3VtLpbhv5jGNvjwb/ e https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yZbrhPW3VtLpbhv5jGNvywb/?format=pdf7lang=en.

[1] Centro de Estudos Globais, Universidade Aberta de Portugal. Email: marcosreigota@yahoo.com.br.

Paulo Freire, and Pedro Lemebel, it places the Swiss city as the protagonist and location for affections, movement, and convergences. The installation allows consideration of the notion of write-living, as applied by Walter Smetak, which seeks to capture and clarify lived instants and their artistic, philosophical, and literary connections, as well as the observation of self (by means of the trajectory of Lie and of the author), as relates to human and more-than-human beings, in different moments and situations. In this essay the author discusses conceptual themes and exercises associated with the Ecological Perspective of Education, based on the public display of the experiences and accounts of daily life, and its political and existential dimensions.

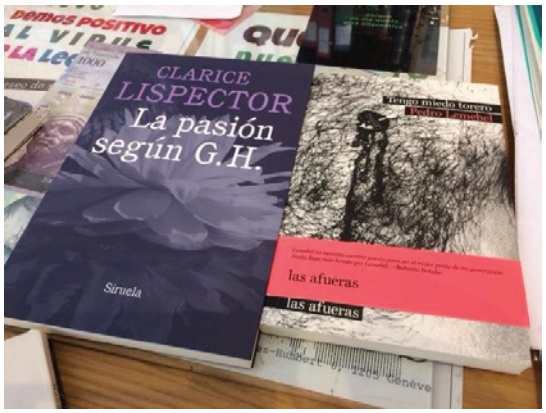
Keywords: Daniel Lie. Write-living. Ecological Perspective of Education.

As altas temperaturas diárias antecipavam o verão e agitavam Genebra. As precauções relacionadas com a pandemia foram deixadas de lado. As ruas, praias, bares e restaurantes estavam lotados. Os parques, museus e bibliotecas eram os locais ideais para fugir das aglomerações. Estava na cidade para concluir uma longa pesquisa sobre a obra de Paulo Freire, sem nenhum compromisso institucional ou contas a prestar a alguma agência financiadora, púbica ou privada. Era também uma despedida de uma temática iniciada em 1979. Poucos meses antes, havia pedido demissão da universidade comunitária onde trabalhei por 24 anos e me desligado do sistema de pesquisadores de produtividade científica do CNPq, no qual permaneci por 12 anos. Esse processo de rupturas e de encerramentos de atividades oficiais de pesquisa, ensino e extensão foi precedido de minha participação no curso oferecido por Iole de Freitas no Instituto de Arte Contemporânea de São Paulo (novembro de 2021) e nos encontros online por ela oferecidos na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro (de janeiro a maio de 2022). Nesse contexto e momento específicos, foi inevitável não traçar um paralelo entre a presença de Paulo Freire em Genebra e a minha própria trajetória pessoal, política e profissional naquela cidade [3].

Nas três semanas em que lá estive, pretendia pesquisar nos arquivos das instituições genebrinas onde Paulo Freire atuou, ou seja, na Universidade de Genebra e no Conselho Mundial das Igrejas. Caminhava pela cidade, imaginando percursos cotidianos realizados por Paulo Freire, traçando uma cartografia imaginária. Algumas livrarias comerciais expunham a nova edição francesa do livro Pedagogia do Oprimido [4] e em uma delas, o livro procurado estava bem próximo do Yanomami *l'esprit de la forêt,* de Bruce Albert e Davi Kopenawa [5].

Fui até a livraria "gauchista" que frequentava quando lá morei no início dos anos 1990, mas não encontrei o livro de Freire. Enquanto percorria aquela livraria que me era tão familiar, um jovem funcionário se aproximou e lançou a questão: Posso ajudá-lo? Ele não conhecia Paulo Freire, nem tinha informações sobre o livro. Correu até o computador e me disse que, caso eu quisesse, o livro estaria disponível em três dias. Não longe dali podia-se ouvir Hubert-Félix Thiéfaine cantar *Page noire* e *Combien de jours encore* [6].

Em outra livraria que frequentava décadas atrás, especializada em autoras e autores latino-americanos, deparei-me com Clarice Lispector ao lado de Pedro Lemebel, mas de Paulo Freire não havia nada.



A temperatura continuava alta. Os parques eram uma excelente opção para repouso, escrita e leitura. Em um deles, estava programada a terceira edição da *Sculpture*

Garden Geneva Biennale. Estive na inauguração no Parc des Eaux-Vives, obtive um catálogo impresso, gratuito [7], e o que de imediato me chamou atenção foi a quantidade de poderosos patrocínios de grifes luxuosas e de bancos suíços. Com o catálogo em mãos, e incomodado com o intenso calor e pelo excessivo poder econômico dos patrocinadores, visitei cinco ou seis esculturas. Apenas *Where You They Form*, de Elif Erkan, chamou a minha atenção.

Voltei ao parque no dia seguinte e de longe avistei uma instalação por entre sequoias. Aproximei-me aplaudindo o que via. À sombra, observava o trabalho da ou do artista que até aquele momento não sabia quem era. Observava também as reações e sensações que a instalação com vasos em cerâmica, tecidos ao vento, cordas e nós amalgamados com o canto e a presença de inúmeros pássaros, vozes de crianças ao longe, risadas de rapazes jogando futebol e de meninas dançando e cantando uma música pop dos anos 1970, o aroma da marijuana e a silhueta de árvores centenárias por perto me provocavam. Um casal ouvia *Don't Worry Be Happy*, com Bobby McFerrin. Nesse cenário, pairavam as dores de mais uma guerra no continente europeu e as ameaças de um ataque nuclear na Ucrânia por parte da Rússia. Hiroshima e Nagasaki não se esquece. As lembranças da guerra que destroçou a ex-Iugoslávia eram inevitáveis. Os muros e paredes estavam lá, como suporte para as mensagens do tempo presente. Frases de uma nacionalidade afirmavam que o Kosovo é um país independente e frases de outra nacionalidade afirmavam que o Kosovo é território sérvio. Os dias dos massacres em Ruanda e no Burundi estão distantes e as feridas continuam abertas.

Devo ter ficado mais de meia hora sob, com e na instalação, fotografando-a de vários ângulos. Havia deixado o catálogo onde me hospedava e estava sem acesso imediato à internet. Desnudo de qualquer informação prévia, mas tendo muito presente os encontros com Iole de Freitas (relembrando algumas das observações que ela fazia sobre o seu trabalho de escultora), refletia sobre o que estava vendo e vivenciando[8] naquele momento e ambiente, e me indagava: quais comentários e quais relações com outras obras e artistas Iole de Freitas faria que ampliariam as reflexões, conhecimentos e sensações a partir do que estava diante dos nossos olhos, mas além deles? Tendo como referência o convite à reflexão, ao diálogo e ao aprofundamento de nossas sensações, que Iole de Freitas nos fazia semanalmente, arrisquei relacionar (para mim mesmo), sem nenhuma segurança e pretensão analítica e/ou crítica, que aquela instalação me remetia a Hélio Oiticica, Frans Krajcberg e Lygia Clark, tendo claro que essas relações eram tênues e mesmo anacrônicas. Talvez *Réservoir*, do artista estadunidense John Grade[9], fosse a que mais se aproximasse da instalação à qual dedicava tempo e reflexão desfrutando de sensações inusitadas e nada corriqueiras.

O que diriam, então, Gerd Bornheim e Marta Catunda?

Ao deixar o parque, encontrei uma pequena placa informativa sobre a instalação. Tratava-se de *Them*, de Daniel Lie, com um breve texto, em francês e inglês, com a seguinte observação:

> [...] Na prática artística de Daniel Lie, o tempo e os ecossistemas representam um

> papel essencial. O artista cria instalações nas quais os elementos orgânicos vivos e transformados, realizam assim sua própria temporalidade e suas próprias intenções. Para Sculpture Garden, Lie criou uma instalação in situ suspendida em sequoias monumentais. O artista aborda esses seres não humanos, de mais de dois séculos de idade, com respeito e se inspira de sua disposição em meio círculo, criando uma forma de santuário no qual as e os visitantes podem se recolher por um tempo. Como indica o título Them, a instalação flutuando livremente perturba as estruturas do pensamento binário, tais como passado e presente, humano e não humano, exposição e introspecção[10].

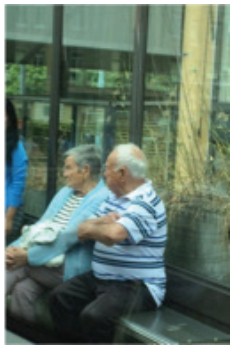
Daniel Lie não me era totalmente desconhecido, mas precisei de algum tempo para me lembrar de onde o conhecia. A primeira vez que vi um trabalho seu[11] foi na exposição coletiva *Brasilidade Pós-modernismo 2022*, no Centro Cultural Banco do Brasil em São Paulo[12].

Marcado pelo primeiro encontro com a sua instalação em Genebra, procurei informações na internet. A primeira que encontrei foi uma conversa com Wong Binghao e com Madeline Murphy na qual Daniel Lie observa o impacto que o livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, lhe causou, quando estudava na Universidade Estadual Paulista em São Paulo[13].

A força de uma conversa

Na conversa, com Wong Binghao e Madeleine Murphy, Daniel Lie nos oferece alguns detalhes sobre a sua trajetória pessoal no período em que residiu na Zona Leste em São Paulo e sobre a sua família (mãe pernambucana e pai indonésio), assim como sobre seus posicionamentos em relação à ecologia, transição de gênero e sobre a covid-19, que ceifou a vida de seu pai. O texto traz inúmeras fotos de suas instalações realizadas em diferentes países que exemplificam a originalidade de seu pensamento estético, pedagógico e político. A leitura me remeteu, inevitavelmente, ao conceito de "sujeito da história" presente na obra freireana, e me levou a estabelecer relações com a perspectiva ecologista de educação[14], com o trabalho que o professor e pesquisador Thiago Ranniery tem desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro[15] e com a tese de Éder Rodrigues Proença[16].





O calor continuava intenso. O parque estava repleto de crianças, idosas e idosos, estudantes em férias e de jovens casais, heterossexuais e homossexuais, com seus filhos e filhas envoltos pelos inúmeros apetrechos e utensílios que o recente *baby boom* europeu tem produzido. As ruas dantes percorridas por Fiódor Dostoiévski, Jorge Luis Borges e Robert Musil estavam com o colorido das e dos anônimos estrangeiros de diferentes classes sociais, com rostos crispados de preocupações e ou com sorrisos generosos, protagonizando cenas de camaradagem, cumplicidade, afetos e solitudes. Ouvia o

álbum *Hostipitality Suite*[17], de Jacques Coursil, no qual ele interpreta, lê e homenageia Jacques Derrida. À voz rouca e blue de Jacques Coursil agregava-se o ruído das máquinas e ferramentas utilizadas pelos jardineiros, ampliando a paisagem sonora, a reflexão e a permanência naquele ambiente.

Conexões

A terceira visita ao Parc des Eaux-Vives possibilitou apreciar (antes de chegar à instalação de Daniel Lie) e olhar com mais atenção as esculturas expostas, ler as informações sobre as e os artistas e estabelecer relações entre umas e outras, sem perder de vista as observações feitas por Iole de Freitas nos últimos meses. No percurso até *Them* também se faziam presentes Ana Lowenhaupt Tsing, autora dos artigos que compõem a obra seminal *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*[18] e Paulo Freire com o livro *Dialogando com a própria história*, em co-autoria com Sérgio Guimarães [19].

Acompanhava com o olhar o movimento dos tecidos tingidos, os vasos, os laços, as cordas, os nós e o movimento das pessoas que se aproximavam e que ficavam por perto por algum tempo. Havia um movimento de repetição do meu olhar e das sensações de bem-estar. O vento, as flores, o canto dos pássaros, os ruídos diversos foram sendo incorporados à instalação. Mas quais outras sonoridades poderiam ser ouvidas ali, como complemento à instalação? Provavelmente Marta Catunda diria que a mais preciosa paisagem sonora é a produzida pelos imprevistos sons, ruídos e silêncios, e era ao imprevisto, ao instante, que deveríamos estar atentos [20]. Ela certamente incluiria na sua argumentação algumas passagens do livro *Francis Bacon: lógica da sensação,* de Gilles Deleuze.

Para quem teve a oportunidade de ouvir Gerd Bornheim, numa tarde de verão quando o século XXI se iniciava, e acompanhar o seu precursor trabalho sobre filosofia, arte e ecologia, ficou o alerta de que a percepção do mundo e da existência transita pelo mergulho nas linguagens não convencionais e inquietas do cinema, da literatura, do teatro e das artes visuais. “E da música professor Gerd. E da música...”, alguém lhe disse. E das “cousas” professor Gerd, e das “cousas...”, alguém completou. Ele ria satisfeito e concordava com os jovens que com ele dialogavam na Universidade Federal do Rio de Janeiro [21].

Os enormes vasos em barro evidenciados por Daniel Lie em *Them* me remetiam às artesãs da Moita Redonda, em Cascavel, no Ceará; a uma passagem sobre a filosofia de Heidegger[22] e ao filme *“O Jarro”*[23], de Ebrahim Forouzesh. Mas e para Daniel Lie? Seriam uma referência e homenagem à mãe e a vó, Dona Lindalva[24], às mulheres nordestinas, que como elas, migraram para São Paulo? Teriam sido produzidos pelos meninos artesãos que vivem nas imediações da Serra da Capivara no Piauí ou pelos ceramistas de Caruaru? Quantas mãos e conhecimentos foram necessários para realizá-los e transportá-los até Genebra? O movimento dos tecidos pendurados nos galhos e os nós das cordas ofereciam um toque de leveza oriental e, como os vasos, de conhecimentos ancestrais. Teria esse movimento uma relação com a herança cultural herdada por Daniel de seu pai, recém-falecido aos 64 anos?

O luto. A cura (se cura houver).

Encontrar espaços de recolhimento da dor das rupturas e das despedidas inevitáveis dos últimos anos, marcadas pela pandemia e sob um governo de extrema direita. Dar-se o tempo do luto para recompor-se e voltar à lida &luta, à labuta, na defesa do que sobrou da hecatombe. *Homenagem às chagas*[25]. Limpar-se da gosma da *farinha do desprezo*[26]. Reconhecer seus odores, proximidades e efeitos. Decomposição. Desconstrução. Não se deixar submergir pelas mesquinharias previsíveis e pelas inesperadas. Tacapes. A fúria do samurai zen. A flecha do arqueiro *Kaingang*. *Deus e o diabo na terra do sol*; *Terra em transe*; *Cabezas cortadas*[27]. Em legítima defesa. Dispender o que for necessário, recomendável e possível no exercício da cura, nesse constante movimento. *Movimento dos barcos*[28]. Rocha. Reconhecer os limites e as possibilidades de transmutar-se, no cotidiano. Homens e mulheres sem nenhuma qualidade. Sem nenhuma qualidade[29]. A banalidade da crueldade[30]. *Políticas da inimizade*[31]. A maquinaria da produção de ausência de sentidos. Todos esses livros não lidos (ainda). Todos esses livros para serem relidos. Todas essas músicas para ouvir e esses corpos para experimentar. Todas essas flores. As primaveras...



Os abraços dados, oferecidos e os recusados. A boniteza em Paulo Freire[32]. Peles. Tecidos. Entranhas. Tripas. Urnas funerárias. Urnas eletrônicas. Genocídio. Feminicídio. Homofobia. Transfobia. Intolerância. Pó. Até que tudo vire pó! Poeira das e nas botas. Nos pés. No rosto cansado das léguas tiranas[33]. Argila. Argiloso. Barro. Barroso e Barroco[34]. Atravessar *Paradiso*[35] pelo movimento da existência, das canções, dos traços. Das marcas do tempo, dos ziguezagues das borboletas, dos esporos, dos ácaros, das migalhas, dos vírus, dos endereços, das e dos refugiados, das e dos humilhados do parque[36]. *Humilhados e ofendidos*[37]. Vazios. *Janelas abertas*[38]. As guerras intermináveis. Os silêncios. As armas nucleares. As armas químicas. As armas biológicas. Os

drones certeiros. Nunca mais soube do Jonas, que fez 25 anos no ano 2000[39]. A colega de Nova Deli perguntou pelo Paulo Belinatti. Chá de folhas secas do Jucá (*Caesalpinia ferrea*) colhidas por mãos amigas. Um ou outro amigo por perto. Uma ou outra amiga por perto. Amigues. Aqui e acolá. Correndo perigo. Uma roupa bonita. Costuras para entregar. Muitas costuras para entregar. A lealdade canina. Então venha. "Mi casa es tu casa" ouve-se dizer constantemente em Cuba.

(Im)Prováveis (Des) Encontros.

Estaria Daniel Lie em Genebra? Em Berlim[40]? Em São Paulo? Na Casa do Povo[41]? Em Jakarta[42]? Visitando a família paterna na Indonésia[43]? Localizei seu *e-mail* e lhe enviei uma mensagem, anexando algumas fotos que havia feito de sua instalação.

Daniel Lie respondeu ao meu e-mail destacando o processo de tingimento dos tecidos com cúrcuma e a mudança de coloração acontecida desde que, uma semana antes, a instalação tinha sido preparada[44]. Comentou sobre a relação que fiz do seu trabalho com a *Ecologia Inventiva*[45], denominação essa dada ao movimento epistemológico, pedagógico e político iniciado pelo grupo de pesquisa do professor da Universidade Federal de Santa Catarina Leandro Belinaso Guimarães, e reagiu com entusiasmo à referência que fiz a Paulo Freire.

No segundo e-mail que lhe enviei, comuniquei que um dos vasos tinha sido alterado de um dia para o outro e anexei as respectivas fotos. A resposta de Daniel Lie foi semelhante ao comentário que Iole de Freitas havia feito em certa ocasião em relação às alterações que as obras expostas em espaços abertos recebem, independentemente da intenção da ou do artista.









Mexeram nos vasos





Um artigo

Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly são professores na Universidade de Genebra. Procurando compreender a imensa popularidade de Paulo Freire, como indagam na primeira frase do resumo do artigo *Ancrages et transfers transcontinentaux des positions de Paulo Freire: une theorie de la pratique de la liberté plus qu'une théorie de l'éducation[46]*, apóiam seus argumentos em dados quantitativos e em análises dos livros do pernambucano, em diálogo com alguns dos mais conhecidos estudiosos da obra de Paulo Freire. Fato raro na literatura especializada internacional, recorrem a estudos publicados em português por pesquisadoras e pesquisadores brasileiros e portugueses. O artigo é uma homenagem a Rosiska Darcy de Oliveira, Pierre Dominicé e Pierre Furter, pelo trabalho de análise crítica do pensamento de Freire que fizeram e apresentaram à autora e ao autor do artigo quando ambos estudavam na Universidade de Genebra, nos anos 1980. Hofstetter e Schneuwly tiveram acesso aos arquivos da Universidade de Genebra que preservam o material relacionado às

atividades de Freire naquela universidade. De forma geral, as análises críticas da autora e do autor do artigo complementam o que as e os entrevistados disseram sobre a obra e presença de Freire em Genebra nos anos 1970 no episódio *"O Exílio"* da série *Paulo Freire, um Homem do Mundo de Cristiano Burlan* [47].

Ambos destacam a presença do pensamento freireano no campo das artes e, na nota de pé de página número 5, na página 13, citam um artigo de Carmen Morsch[48] e as atividades do coletivo Microsillons em Genebra[49]. Tendo como base a edição francesa do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de 2013, e a edição brasileira de 1996 do referido livro, Bernard Schneuwly e Rita Hofstetter fazem uma rigorosa análise e citam, na página 19, uma passagem da apresentação escrita por Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire) para a edição francesa. Nita Freire observa, nesse texto, que Pedagogia da autonomia é um livro síntese e um testamento da presença de Paulo (como ela se refere a ele) no mundo[50]. Condizentes com a afirmação que consta no título do artigo, secundarizando e colocando em questão os aspectos pedagógicos (e também políticos) da obra de Freire, particularmente sobre o livro que marcou Daniel Lie, a autora e o autor lançam, na página 20, um veredicto pouco favorável, em três constatações. Na primeira delas observam que: "se trata de um livro que contém poucas referências, que parece não estar situado teoricamente, apresentando ao todo cinco textos de outros autores e autoras [...]". Na segunda constatação, observam que: "As poucas referências a outros (textos, autores e autoras) estão relacionados com aspectos menores de sua argumentação". E por último afirmam que "Freire cita sobretudo ele próprio, ao todo 15 vezes, remetendo aos seus livros" [51].

Tendo como base inúmeros estudos realizados por colegas das mais diversas nacionalidades, especializações e gerações, além de minha própria experiência como pesquisador, professor e ativista, posiciono-me contrariamente à hipótese inicial apresentada no título do artigo e à conclusão apresentada pela professora e pelo professor da Universidade Genebra.

Os trabalhos investigativos aos quais tive acesso, desenvolvidos ao longo de décadas por profissionais comprometidos com a dimensão política da educação, permitem afirmar que Paulo Freire nos oferece uma teoria (política e pedagógica) voltada para a construção de sujeitos de direitos, pautada nas práticas sociais cotidianas de pessoas e ou de grupos fragilizados, que sobrevivem em contextos nada ou pouco favoráveis à liberdade (mesmo que a liberal) e à escolarização emancipatória. Cabe ainda repetir, mais uma vez, que a práxis freireana está, prioritariamente, voltada para as excluídas e os excluídos dos seus direitos básicos, que resistiram e que resistem aos grupos conservadores, escravocratas e colonizadores de antanho e do tempo presente. Grupos estes que insistem e de tudo fazem para que as e os fragilizados permaneçam calados e obedientes; sejam produtivos à exaustão e consumidores de banalidades. *Them*.

Other-than-humans[52]

Magnólias, pequenas rochas, conector esquecido ao lado do vaso, um pedaço de corda que cai, a cúrcuma em ação silenciosa e

constante[53], a luminosidade, os insetos, gravetos, galhos caídos, cascas de laranja e de banana. Uvas. Rosas. Sementes de tâmaras. Sementes de cerejas. A sacola cubana de tantas cumplicidades. A ponta generosa de um baseado deixado à sombra por alguém. Musgos. Cogumelos. Música folclórica portuguesa. Um cigarro oferecido pelo estudante tunisiano. Tarek. Aracnídeos. Uma calça nigeriana. Fragmentos de grama na camiseta preta. *As quatro estações*[54]. *Présence Africaine*[55]. Um cartão postal para um amigo distante. Os óculos cada vez mais indispensáveis. Corvos. Lesmas. As aves que aqui gorjeiam[56]. Caderneta Tilibra e caneta oferecida de brinde em um hotel de Belém do Pará. As "cousas" do Manoel de Barros, do Fernando Pessoa e do rés do chão. Cabras e carneiros pastando[57] lá pros lados do Le Lignon[58]. Coelhos. Pôneis. Água da fonte, gelada e cristalina. Os peixes do lago. Os peixes do rio esverdeado. Balas, só as *Fisherman's friend*[59]. Cobra Grande. Teria Achille Mbembe ouvido o álbum Necropolítica da banda Ratos de Porão[60]? Baratas voadoras. Crisálidas. A cordilheira. A neve dos picos que se desfaz. Fotossíntese. Buraco na camada de ozônio. Hortelã. Ella Fitzgerald *singing Useless Landscape*[61]. De cara para o sol. A foto de Marilyn, de Andy Warhol, devidamente emoldurada, na casa improvisada por um morador de rua, no Parc des Eaux-Vives. *Morphogenesis* construída à marteladas por Simon Berger[62]. Covardes assassinaram o indigenista Bruno Pereira e o jornalista britânico Dom Philips. O André Abujamra compôs um mantra[63].

Quando é preciso deter-se[64]



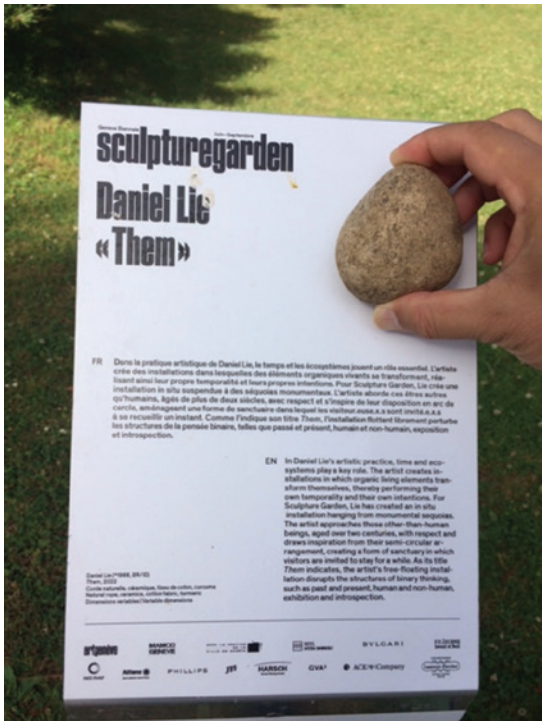






Au revoir

Antes de deixar o parque e me despedir definitivamente de *Them*, depois de cinco visitas em dias e horários alternados, fiz uma *selfie* com a intenção de incluí-la como foto de apresentação no meu curriculum na Plataforma Lattes, e a foto abaixo.



Ao deixar o parque, por uma discreta ruela lateral, deparei-me com uma mansão. Curioso, aproximei-me para ver os seus detalhes e uma placa dourada próxima do portão de entrada. Tratava-se da Missão Permanente junto à ONU, da República Popular Democrática da Coreia, mais conhecida como Coreia do Norte. Um vigia fez que não observava ninguém tão perto dele. De minha parte, comportei-me como se nenhum vigia estivesse me observando. Ao lado direito do portão principal encontravam-se fotos oficiais, dispostas num painel, enfatizando a educação para a paz praticada naquele país.

Bibliografia

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém*: Um relato da banalidade do mal. Trad. De José Rubens Siqueira. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

BINHAO, Wong; MURPHY, Madeline; LIE, Daniel. A Version of Reality: Conversation with Daniel Lie. Post-notes on art in a global context-MOMA, The Museum of Modern Art. New York, June 23, 2021, p. 12. Disponível em: https://post.moma.org/a-version-of-reality-conversation-with-daniel-lie/.

CATUNDA, Marta et. al. Ecoando ressonâncias da educação ambiental: descobertas, conflitos e diálogos. *European Review of Artistic Studies*, v. 1, 2011, p. 64-83, 2011, Universidade do Minho. Disponível em: https://www.oalib.com/journal/8483.

CECÍLIO FILHO et. al. Cúrcuma: planta medicinal, condimentar e de outros usos potenciais. *Ciência Rural* vol. 30, n. 1, p. 171-175, março de 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cr/a/JGXyLgLPDmJHg8j7ssygmzF/?lang=pt.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Humilhados e ofendidos*. Trad., posfácio e notas de Fátima Bianchi. São Paulo: Editora 34, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire em France. In: FREIRE, Paulo. *Pédagogie de l'autonomie*, Toulouse: Ères, p. 13, 2013.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. *La Pédagogie des Opprimés*. Trad. de Élodie Dupau e Melenn Kerhoas, Marseille: Ágone, 2021a.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Dialogando com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021b, 2ª edição.

FREITAS, lole de. *Sobrevôo-overflight*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso et. al., (Orgs). *Ecologias Inventivas*: experiências das/nas paisagens. Curitiba: CRV Editores, 2015.

LIMA, José Lezama. *Paradiso*. Trad. de Josely Biscaia Vianna Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARALDO, John C. Quatro coisas e duas práticas; Algumas reflexões sobre Heidegger vindas do Oriente. In: NETO, Antonio Florentino; GIACOIA Jr., Oswaldo (orgs). *Heidegger e o pensamento oriental*. 2. ed., Campinas/Uberlândia: PHI/EDFU, 2016, p.44.

MORSCH, Carmen. Alliances for Unlearning On Gallery Education and Institutions of Critique. *Afterall: A Journal of Art, Context and Enquiry*, v.26, p.5-13, 2011.

MUSIL, Robert. *O homem sem qualidades*. Trad. De Lya Luft e Carlos Abbenseth. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

MBEMBE, Achille. *Políticas da inimizade*. Trad. de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 Edições, 2020.

NIETZCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano II*. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, p.104, 2020.

PAZ, Gaspar. Gerd Bornheim and Brazilian Contemporary Aesthetics. *Art and Media Journal*, n. 26, p.11-20, 2021.

PEREIRA, Elenita Malta. Entrevista com Prof. Dr. Marcos Reigota (UNISO). *Revista do Laboratório de História Ambiental e Ensino* v. 4, n. 6, p. 255-265, 2017, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhidte/article/view/84979/48981.

PREVE, Ana Maria et. al. (Orgs). *Ecologias Inventivas*: conversas sobre educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.

PROENÇA, Éder Rodrigues. *Pedagogia do subterrâneo*: narrativas trans, éticas, estéticas e políticas dos e nos cotidianos escolares. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Sorocaba, 2017. Disponível em: https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/teses/2017/eder-proenca.pdf.

RHANNIERY, Thiago. Onde andarão as bichas loucas?. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e.1158, dez.2022, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1158.

REIGOTA, Marcos. *O que é Educação Ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1994b.

REIGOTA, Marcos. A contribuição da ciência ao desenvolvimento com base ecologista, Redes, v. 2, n. 1, p. 177-182, julho 1997. Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/10629.

REIGOTA, Marcos. *Ecologia, Intelligtensia e Elites na América Latina:* um estudo de suas representações sociais. São Paulo: Annablume, 1999a.

REIGOTA, Marcos. *A Floresta e a Escola:* por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999b.

REIGOTA, Marcos. *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1999c.

REIGOTA, Marcos. *Iugoslávia:* registros de uma barbárie anunciada. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

REIGOTA, Marcos. O nômade e a sua sombra: (Des) encontros com Friedrich Nietzsche por Sils-Maria e arredores. *Revista Espacios Transnacionales*, v. 7, n. 14, p.120-137, jun., 2020. Disponível em: www.espaciostransnacionales.org.

SEROUSSI, Benjamim. *Faça amigos, não arte*. *R*evista *SeLecT*, n. 43, 09 de agosto de 2019. Disponível em: https://www.select.art.br/faca-amigos-nao-arte/.

SCHNEUWLY, Bernard; HOFSTETTER, Rita. Ancrages et transferts transcontinentaux des positions de Paulo Freire : une théorie de la pratique de la liberté plus qu'une théorie de l'éducation. *L 'éducation en débats*: Analyse comparée, v. 10. n. 1, p. 8-26, 2020. Disponível em: http://archive-ouverte.unige.ch/unige:143660.

SMETAK, Walter. O enxerto do Takaká & outros textos. Salvador: Edufba/Outra&M Editorial, 2019.

TSING, Ana. *Viver nas ruínas*: paisagens multiespécies no Antropoceno. Ogs: Thiago Mota Cardoso e Rafael Vicotrino Devos, Trad. Thiago Mota Cardoso et al. Brasília: IEB, 2019.

VENÂNCIO FILHO, Paulo (org). *Iole de Freitas*: corpo/espaço. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[3] Em 1989, realizei um curso de verão nas Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento, voltado para doutorandas e doutorandos de diversas áreas e países. Na ocasião, desenvolvi um estudo sobre meio ambiente urbano com colegas da Áustria, Finlândia, Iugoslávia e Peru. Nesse curso conheci a ambientalista argentina Patrícia Gay, com quem estabeleci parcerias na África do Sul, Argentina, Estados Unidos e Brasil (Eco-92 e Fórum Social de Porto Alegre). Em 1993 retornei a Genebra para realizar o pós-doutorado, com bolsa do CNPq, com o professor André Giordan, atuando também na Academia Internacional de Meio Ambiente com Philippe Allirol. Retornei várias vezes à cidade e à Suíça a nos anos seguintes. Em Genebra conclui e negociei a publicação de alguns livros (Reigota, 1994ª, 1994b, 1999a, 1999b, 1999c, 2001). Entre os artigos escritos na Suíça, destaco: (Reigota, 1997, 2020).

[4] Trata-se da edição que recebeu o título *La Pédagogie des Opprimés* (Freire, 2021a). A edição anterior, em francês, foi publicada em 1974 pela editora François Maspero de Paris, que traz também o texto *Conscientisation et Révolution* na capa e excluído da edição mais recente. Esse texto é a transcrição de uma conversa de Paulo Freire com um grupo de militantes ligados e ou próximos do Instituto de Ação Cultural que funcionou em Genebra, conforme informação que se encontra na página 183. Essa edição não traz o nome de quem a traduziu. A apresentação (também excluída da edição de 2021) é assinada por Le Collectif d'Aphabétisation, datada de março de 1974 (p. 7-11). Em março de 1980 foi publicada a terceira tiragem, com 20.000 a 24.000 exemplares, conforme informação que consta na página 206. Um exemplar dessa tiragem é o

que tenho disponível. A edição de 2021 traz prefácio de Irène Pereira. Convém observar que o título em francês, nas edições de 1974 (1980) e de 2021 encontra-se no plural ("*des opprimés*"), ao contrário das edições em português ("do oprimido") e que na edição de 2021 foi acrescido do artigo (la), ausente na edição de 1974 e nas edições em português.

[5] Publicado em 2022, em Paris, pela Actes Sud e Fondation Cartier pour l'Art Contemporain, com prefácio de Emanuele Coccia.

[6] Disponível em https://m.youtube.com/watch?v=rdNyRP8rw-s.

[7] O catálogo encontra-se disponível em: https://sculpturegarden.ch/edition-2022.

[8] Sobre a obra de Iole de Freitas, ver: Venâncio Filho, 2018; Freitas, 2002 (que traz artigos de, entre outros e outras, Haroldo de Campos, Sonia Salzstein e Márcio Doctors e os catálogos de suas exposições ocorridas no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, intitulada *O peso de cada um*, ocorrida de julho de 2015 a janeiro de 2016, e no Centro de Arte Hélio Oiticica, ocorrida de 18 de maio a 6 de agosto de 2000.

[9] Disponível em: https://domaine-chaumont.fr/fr/centre-d-arts-et-de-nature/archives/saison-d-art-2022/john-grade.

[10] No original: "In Daniel Lie's artistic practice, time and ecosystems play a key role. The artist creates installations in which organic living elements transform themselves, thereby performing their own temporality, and their intentions. For Sculpture Garden, Lie has created an *in situ* installation hanging from monumental sequoias. The artist approaches those other-than-human beings, aged over two centuries, with respect and draws inspiration from their semi-circular arrangement, creating a form of sanctuary in which visitors are invited to stay for a while. As is title Them indicates, the artist's free-floating installation disrupts the structures of binary thinking, such as past and present, humans and non-human, exhibition and introspection". A informação acima (em francês e em inglês) se encontra no catálogo impresso. Participaram da elaboração do texto Devrim Bayar, Philippe Hunt e Charlotte Diwan. O catálogo impresso não traz a numeração das páginas.

[11] Daniel Lie é transgênero e a terminologia que será utilizada na sequência do texto segue as orientações que têm sido empregadas em espaços de reconhecimento e aprofundamento dos direitos desse grupo. Para esse fim sigo a terminologia presente no artigo de sua autoria "Mida e Vorte:Tempo podre/Dife and Leath: Time Rots", publicado em português e inglês, em 19 de outubro de 2022, em *Post-notes on art in a global contexto-MOMA-The Museum of Modern Art*, New York (para ver o artigo em português, acessar http://post.moma.org/mida-e-vorte-o-tempo-podre/ e em inglês em: http://post.moma.org/dife-and-leath-time-rots/). Na exposição que Lie realiza no momento da revisão deste texto, na Pinacoteca de São Paulo, elu é apresentado como Dan Lie. Ver (para mais informações, acessar https://pinacoteca.org.br/programacao/exposicoes/dan-lie-deixar-ir/). Optamos (editoras e autor) por manter a seu nome, como foi apresentado em Genebra e, posteriormente, na 35a Bienal de São Paul, realizada em 2023.

[12] O catálogo se encontra disponível em: https://ccbb.com.br/acervo/catalogo-brasilidade-pos-modernismo/. As referências e fotos do trabalho de Daniel Lie encontram se nas páginas 112-115.

[13] No original: "Three key concepts in my artistic practices have been shaped by my teaching studies at São Paulo State University (UNESP); The pedagogy of autonomy, a concept from Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Corage* (Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 1998 first published in 1996 in Brazil), analyzing the world through visual culture and not only through fine arts, and unlearning as a tool of living. This education gave me an understanding of art as a useful expression of deep social critique and contribution. I like to challenge myself by asking how my life and to the communities that I surround myself with. I often make works that are homages to the people and other-than-humans with whom I have developed strong kinship. This artistic process has allowed me to learn and connect more deeply with the world around me. For instance, the installation and performance work *Lindinalva and the Balm* (2016) was a testament to the ninety-five years of my late grandmother's life. *The site-specific installation Death Center for the Living Presents: East to East (2018)*, co-conceived with Anerina da Costa (my aunt), and artist Carmen Garcia and Jup do Bairro, was a multilingual installation that included archival images, poems, and performative elements that functioned as a lab of collective practice and authorship. Fortunately, through my work, I was also able to honour my father, who recently died of Covid-19 at age sixty-four. I titled my debut gallery exhibition Lie Liong Khing (2015) after him. These acts have given me peace, as their bear witness to the passage of time and become a testimony to life" (Binghao; Murphy; Lie, 2021).

[14] "Environmental Education in Brazil and the Influence of Paulo Freire", publicado no livro *The Oxford Encyclopedia of Educational Administration*, organizado por Rosemary Papa para a editora da Universidade de Oxford em 2021 , p. 591-605, e anteriormente, em abril de 2020, na revista online *Oxford Research Encyclopedia of Education*, disponível em:

https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093013.685. Sobre a perspectiva ecologista de educação, ver também a coletânea organizada por Thiago Henrique Barnabé Corrêa e Leonardo Mendes Bezerra, publicada após a escrita deste texto. Disponível em https://pedroejoaoeditores.com.br?produto/perspectiva-ecologista-de-educacao-o-legado-reigotiano-nos-cotidianos-aprendentes/.

[15] Entre inúmeros artigos de Ranniery, destaco: (Ranniery, 2022).

[16] (Proença, 2017).

[17] Disponível em: https://youtu.be/yeHfm-vRJZ8.

[18] Coletânea de artigos da autora publicados em inglês em diversas revistas, organizada por Thiago Mota Cardoso e Rafael Vicotrino Devos e traduzido por Thiago Mota Cardoso et al (Brasília:IEB, 2019).

[19] (Freire; Guimarães, 2021b). Escrevi o texto da "orelha" do livro, onde observei: "O diálogo (entre Paulo Freire e Sérgio Guimarães) iniciado em Genebra apresenta elementos da história contemporânea com a significação de quem os vivenciou, prática concreta de um conceito-chave de Paulo Freire, o de sujeito da história".

[20] Faço aqui uma síntese dos mais de 10 anos de convivência, amizade e de parceria com Marta Catunda. Os estudos sobre paisagem sonora que ela realizou são inúmeros e destaco o artigo que publicamos em coautoria, tendo também a parceria de Carmensilvia Maria Sinto e Marcelo Silveira Petraglia (Catunda et. al., 2011).

[21] Sobre o filósofo brasileiro de origem alemã ver: Paz, 2021. Refiro-me aqui a um evento do qual participei ao lado de Gerd Borheim pouco antes de seu falecimento.

[22] "A jarra" ou o jarro (*Krug*) serve para manter algo para bebermos, para desfrutarmos e nutrirmo-nos. Uma jarra pode ser um belo recipiente que compramos no mercado, ou numa feira de artesanato, ou pode ser uma requintada obra de arte em exposição numa galeria. Como uma jarra, contudo, a maioria das vezes é simplesmente uma coisa útil (*Zeug*) cujo uso diário exemplifica a prática instrumental de que estamos falando. O tratamento dado a esse tipo de coisa se altera nos escritos posteriores de Heidegger sobre *Gelassessenheit*, em que sua utilidade assume uma perspectiva oriental. No diálogo imaginário entre Heidegger, um cientista, um filósofo da academia e um pensador, em um passeio pelo campo ao cair da tarde, a jarra serve como exemplo de coisa que pode ser pensada de dois modos diferentes: através do pensamento representacional (*vorstellendes*) e por meio do pensamento alternativo denominado *Gelassenheit*. *Gelassenheit* é a palavra escolhida por Heidegger para expressar o modo de experimentar o existir essencial (*das Wesen*) dos seres humanos e das coisas". (Maraldo, 2016).

[23] Disponível em https://m.youtube.com/watch?v=LC-S0fTMY-M.

[24] Referência à performance *Lindinalva e o Bálsamo*, realizada com a participação de sua avó, conforme matéria de Tatiana de Assis para Veja São Paulo intitulada "Entendo que vai além do aspecto biológico, diz Daniel Lie sobre família", publicada em 21 de fevereiro de 2020 e atualizada em 27 de fevereiro de 2020. Disponível em: https://vejasp.abril.com.cp/coluna/arte-ao-redor/entendo-que-vai-alem-do-aspecto-biologico-diz-daniel-lie-sobre-familia/.

[25] Título de uma das obras de Daniel Lie, apresentada na exposição *Brasilidade: Pós-modernismo*.

[26] Referência à música de Jards Macalé e José Carlos Capinan, *Farinha do desprezo*, gravada por Macalé no seu primeiro álbum, em 1972. Disponível em: https://m.youtube.com/watch?v=R8dkzWgzb38.

[27] Filmes de Glauber Rocha.

[28] Música de Jards Macalé e José Carlos Capinan, gravada em diferentes momentos por Jards Macalé, Maria Bethânia e Ava Rocha. Ver Fred Coelho, *Jards Macalé: Eu só faço o que quero*. Rio de Janeiro: Numa Editora, 2020. A interpretação de Ava Rocha encontra-se disponível em https://m.youtube.com/watch?v=U-_0yfwkTaY.

[29] Referência ao livro de Robert Musil (2015).

[30] Referência ao livro da Hannah Arendt (2013).

[31] Referência ao livro de Achille Mbembe (2020).

[32] Referência ao livro organizado por Ana Maria Araújo Freire (2021c).

[33] Trecho da música de Belchior, *Fotografia 3x4*, interpretada por ele, em seu segundo álbum, lançado em 1976. Disponível em https://m.youtube.com/watch?v=I9jmH0a_CmA.

[34] Referência ao poeta, antropólogo e ativista Nestor Perlongher.

[35] Referência ao livro de José Lezama Lima (1987).

[36] Referência à música *Alucinação*, de Belchior, gravada por ele em 1976 no álbum homônimo. Disponível em: https://m.youtube.com/watch?v=61UN75_MkWU.

[37] Referência ao livro de Fiódor Dostoiévski (2018), com xilogravuras de Oswaldo Goeldi "realizadas para a edição de 1941 publicada pela Livraria José Olympio Editora, no Rio de Janeiro" (conforme nota incluída na página 4).

[38] Música de Tom Jobim e Vinicius de Moraes gravada inicialmente por Elizeth Cardoso, em 1958, no álbum *Canção do Amor Demais* e posteriormente por Alaíde Costa, Áurea Martins, Gal Costa, Nana Caymmi, Olivia Byington, Sylvia Telles, Zélia Duncan, Wanda Sá, entre outras e outros intérpretes. Disponível em: https://

discografia.discosdobrasil.com.br/musica/1976. Destaco a interpretação de Gal Costa disponível em: https://m.youtube.com/watch?v=5OILHCqmFFY.

[39] Referência ao filme de Alain Tanner, Jonas, que terá 25 anos no ano 2000, de 1976.

[40] Daniel Lie residiu na Kunstlerhaus Bethanien de Berlim, segundo informa o site da instituição disponível em: https://www.bethanien.de/en/artists/daniel-lie/, onde realizou uma exposição, conforme vídeo disponível em: https://www.bethanien.de/en/exhibitions/daniel-lie. A repercussão do seu trabalho na Alemanha pode ser constatada em *Artist Talk: Daniel Lie in Conversation with Nomaduma Rosa Masilela*, disponível em: https://m.youtue.com/watch?v=aOuqOahNiKA e em sua participação na exposição coletiva *Park Platz* disponível em : https://berlinischegalerie.de/en/article/trailer-park-platz/.

[41] Centro cultural em São Paulo, onde Daniel Lie apresentou, idealizou e coordenou o projeto *Rotten TV*, "uma plataforma de pesquisa online que estuda o tema da Podridão. O projeto aproveita as discussões da COP26 (Conferência das Partes das Nações Unidas) para partilhar trabalhos de artistas e pensadores que repensam ideias sobre morte, vida e renovação dos ecossistemas, articulando ideias que atravessam a noção de apodrecimento e seus mais diversos simbolismos". Disponível em: https://casadopovo.org.br/rotten-tv/.

[42] Daniel Lie tem mantido estreitos laços com o país de seu pai. Entre suas colaborações com a Indonésia encontra-se a desenvolvida com o Coletivo Ruangrupa, como Farid Rakun explicita em entrevista concedida a Benjamim Seroussi (2019). O Cemeti Institute for Arts and Society, de Jacarta, participou do projeto *Rotten TV*, conforme informação disponível no link indicado na nota de rodapé número 40.

[43] Em 12 de outubro de 2017, Daniel Lie postou em seu canal no Youtube um vídeo de sua viagem a Samarang, cidade natal de seu pai. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_C-umv8haB0.

[44] Fotos de Daniel Lie diante de sua instalação em Genebra encontram-se disponíveis em: https://www.casatriangulo.com/pt/news/317-daniel-lie-.-geneva-biennale-sculpture-garden-parc-des-eaux-vives-geneva-switzerland-.-10.06.2022/.

[45] Sobre esse movimento, ver as duas antologias: (PREVE et. al, 2012; GUIMARÃES et. al, 2015). Sobre a minha participação nesse grupo, ver a entrevista que dei à professora e pesquisadora da Universidade Federal de Rondonópolis Elenita Malta Pereira (2017).

[46] (Schneuwly; Hofstetter, 2020).

[47] A série encontra-se disponível em: https://youtu.be/qLOLXqlWpNU.

[48] (Morsch, 2011).

[49] Ver o site do coletivo disponível em: http://microsillons.org/.

[50] No original: "*Pédagogie de l'autonomie* n'est pas un livre de plus dans l'immense oeuvre de Paulo. Il est le livre qui fait la synthèse de sa Pédagogie de l'opprimé et le valorize em tant que personne. Il est um livre-testament de sa presence dans le monde" (FREIRE, 2013).

[51] Cito passagem no original: "Premier constat; Il s'agit d'un livre que contient très peu de références, il parait comme non situe théoriquement, avec em tout cinq textes dáutres auteur-es. Deuxième constat: Les qulques référrences à d'autres concernet des aspects mineurs du point de vue de son argumentation (...).Troisième constat: Freire se cite surtout lui-même, em lóccurrence 15 fois, référant à ses livres" (Schneuwly; Hofstetter, 2020, p. 20).

[52] Tema recorrente no trabalho de Daniel Lie. Ver por ocasião de sua exposição no New Museum de New York, ocorrida de 17 de fevereiro de 2022 a 05 de junho de 202, o artigo "Exploring micro and macrostructured fungi Works by Daniel lie at 'Unnamed Entities'", publicado no site *STIRword* em 01 de junho de 2022 (Disponível em: https://www.stirworld.com/see-news-exploring-micro-and-macrostructured-fungi-works-by-daniel-lie-at-unnamed-entities) e *Other-than-human relationships: towards new ethics of care*, que foi o tema da conversa de Daniel Lie com o curador Bernardo Mosqueira ocorrido em 26 de abril de 2022 no New Museum de Nova York (Disponível em: https://www.newmuseum.org/calendar/view/1781/other-than-human-relationships-towards-new-ethics-of-care). O registro da conversa encontra-se em: https://vimeo.com/710983350. O artigo de Ayanna Dozier "A New Generation of Land Artists Are Bringing Earth into Galleries and Museums", foi publicado em 22.06.2022 no site *Artsy* (Disponível em: https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-new-generation-of-land-artists-are-bringing-earth-into-galleries-and-museuns).

[53] Sobre essa espécie originária do sudeste asiático, ver: Cecílio Filho et. al., 2020.

[54] Álbum da banda Legião Urbana, lançado em 1989. Disponível em: https://m.youtube.com/watch?v=cRPtMr9J88k.

[55] Histórica editora especializada em autoras e autores africanos. Ver o site disponível em: www.presenceafricaine.com.

[56] Referência ao poema *Canção do exílio*, de Gonçalves Dias.

[57] Referência à música *Casa no Campo*, de Zé Rodrix e Tavito interpretada por Elis Regina no álbum

de 1972. Disponível em https://m.youtube.com/watch?v=3Owue6Ow840.
[58] Conjunto residencial popular de Genebra, famoso pela sua diversidade cultural e arquitetura arrojada.
[59] Marca de balas de diversos sabores.
[60] Disponível em https://m.youtube.com/watch?-v=xyLbGmzPnd8&list=OLAK5y_16-5nmeRvxrBGNdUro1l-nwi3ETQO1zRAs&index=4.
[61] Versão de Ray Gilbert para *Inútil Paisagem*, de A. C. Jobim e Aloísio de Oliveira, gravado pela cantora no álbum, *Ella abraça Jobim*, de 1981. Disponível em https://m.youtube.com/watch?v=075pFnccGSs.
[62] Referência à escultura de Simon Berger, instalada na Ilha Rousseau de Genebra, como projeto especial da Sculpture Garden 2022.
[63] Trata-se do remix *Wahanararai* realizado por André Abujamra a partir de um vídeo no qual Bruno Pereira cantarola uma canção indígena. Disponível em: https://m.youtube.com/watch?v=rTmpvw-fPT0. Em de janeiro de 2023, quando escrevo este texto, o Brasil tem constatado a crueldade que os Yanomami têm enfrentado. Entre todos os documentos disponibilizados recentemente, destaco a nota do Ministério Público Federal, intitulada *Medidas adotadas para a proteção de povos que habitam a TI Yanomami*. Nessa nota fica evidente o processo de extermínio apoiado, quando não estimulado, pelo governo federal de extrema-direita, eleito em 2018 (Disponível em: https://www.mpf.mp.br/pgr/noticias-pgr/nota-publica-6ccr-terra-yanomami). Merece também destaque a premonitória entrevista que Davi Kopenawa concedeu a Paulo Henrique Pompermaier, intitulada "Devir índio" e publicada na revista online *Cult* em 06 de abril de 2017. Disponível em https://revistacult.uol.com.br/home/devir-indio/.
[64] Título do aforismo de número 303 de Friedrich Nietzsche (2020). O filósofo assim escreveu: "Quando as massas começam a enraivecer e a razão se obscurece, é conveniente, não se estando seguro da saúde da própria alma, meter-se debaixo de um portal e observar o tempo".

Imagens invertidas em águas turvas

Ananda Casanova [1]

Resumo: As águas poluídas que correm nas redes hidrográficas de áreas urbanas em canais de drenagem, arroios retificados e córregos soterrados conformam uma paisagem pouco atrativa de ser apreciada, para além de esforços de denúncia do sujo, do contaminado ou de problemas a serem resolvidos. Ao olhar para além do que o olho pode ver, com algumas câmeras artesanais sem lentes na mão, um grupo de estudantes se comprometeu a tentar perceber outras perspectivas. Caminhando com estas paisagens multiespécies (Tsing, 2019), buscamos resistir ao desencantamento através da invenção de imagens-narrativas com as águas turvas da bacia hidrográfica do Itacorubi, em Florianópolis, Santa Catarina. A intenção não foi produzir fotos-denúncia de um rio poluído, mas co-criar junto às águas fotos-envolvimento: registros do que acontece em nós quando prestamos atenção aos rios, redistribuindo e cultivando afetos com a vida (Krenak, 2023). A discussão deste trabalho se situa no processo de criação de imagens a partir de pequenos experimentos de pesquisa e produção de conhecimento situado com as águas.

Palavras-chave: Percepção ambiental. Paisagens multiespécies. Fotografia.

Inverted images in turbid waters

Abstract: The polluted waters flowing through the hydrographic networks of urban areas, in drainage channels, rectified streams, and buried creeks, form a landscape that is not particularly appealing for appreciation, aside from efforts to expose the dirt, contamination, or issues in need of resolution. Looking beyond what the eyes can see, with a few handmade cameras without lenses in hand, a group of students committed themselves to perceiving other perspectives. Walking with these multispecies landscapes (Tsing, 2019), we sought to resist disenchantment through the invention of image-narratives with the turbid waters of the Itacorubi watershed, in Florianópolis, Santa Catarina. The aim was not to produce denunciatory photographs of a polluted river, but rather to co-create, alongside the waters, engagement-photos: records of what happens within us when we pay attention to rivers, redistributing and cultivating affections with life (Krenak, 2023). This paper discusses the process of image creation through small research experiments and the production of situated knowledge with the waters.

Keywords: Environmental perception. Multispecies landscapes. Photography.

[1] Pedagoga e Mestre em Educação. Doutoranda em Educação no PPGE/UDESC, bolsista CAPES. Integra o grupo de pesquisa ATLAS: Geografias, Imagens e Educação (UDESC). Email: ananda.casanova@gmail.com

Por uma ecologia suja

Como apresentar um convite para uma oficina que se propõe a olhar para águas poluídas? Que argumentos poderiam construir um arco narrativo com potência suficiente para mobilizar um grupo de estudantes universitários a se engajarem com uma alteridade suja, contaminada, que cheira mal? Um caminho um tanto conhecido, bastante percorrido pela Educação Ambiental, seria identificar o problema (a poluição), denunciá-lo (anunciando o que está errado) e propor uma solução (despoluir, talvez?), esperando provocar uma mudança de comportamento nos sujeitos que, então conscientes das causas e impactos do problema, transformariam suas ações em direção a melhores hábitos, idealmente orientados ecologicamente. Esse caminho, um tanto linear, não daria conta, no entanto, de abordar uma questão importante: o exercício de não apenas identificar um problema ambiental, mas permanecer com ele (Haraway, 2023).

Percorrendo caminhos mais sinuosos, a oficina "Imagens invertidas em águas turvas"[2] propôs experimentos educativos de como ficar com o problema das águas poluídas em rios urbanos, tensionando, rasurando e sujando um pensamento ecológico que insiste em só ser possível de acontecer onde há um determinado imaginário "verde". Dialogando com o trabalho de Anna Tsing (2019), e a "convocação ao envolvimento" com a vida feita por Ailton Krenak (2023), convidei estudantes da disciplina de Educação Ambiental do curso de Geografia da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) para realizar experimentos de investigação e produção de imagens com as águas da bacia hidrográfica do Itacorubi, em Florianópolis.

Estes corpos hídricos, em sua maioria, se movem pela cidade em canais retificados, com curso original interrompido ou modificado, às vezes enterrados, sempre poluídos. Uma história comum compartilhada por rios localizados em paisagens urbanas. Como consequência do projeto de modernização industrial-desenvolvimentista que caracteriza as chamadas sociedades de carbono, rios e afluentes passaram por um processo de abandono, esquecimento e desvalorização que produziu não apenas uma perturbação material nas redes hidrográficas, mas também uma ruptura simbólica nos papéis que as águas assumiam na vida cotidiana. Do rio onde se banha, se brinca, se pesca, com o qual se reza ou se transporta, passou-se ao rio que não se quer chegar perto, o que cheira mal, o que se rebela, rompe o cimento, invade e destrói.

No caso da rede hidrográfica do Itacorubi, seu principal uso social atualmente é para o transporte de esgoto doméstico. A partir da década de 1960, a expansão da fronteira urbana da cidade foi determinando um ritmo de ocupação territorial que transformou gradativamente os modos de vida locais da época (Chernioglo, 2019). As águas poluídas que hoje correm em canais de drenagem, arroios retificados e córregos soterrados conformam uma paisagem pouco atrativa de ser apreciada, para além de esforços de denúncia do sujo e do contaminado. O convite para "fotografar" os rios não intencionava a representação de uma realidade a ser delatada, mas a produção de uma imagem em estado de presença. Tratava-se de produzir não uma foto-denúncia, mas uma foto-envolvimento: uma composição, um registro do que acontece em nós quando prestamos atenção aos rios. E, assim, instigar outras formas de

sentir-pensar-fazer educação ambiental na contemporaneidade.

Ficar com o problema dos rios poluídos não é um exercício fácil. Seguindo as pistas anunciadas por Donna Haraway (2023, p. 13), é preciso abrir mão de um futurismo abstrato e "aprender a estar verdadeiramente presente [...] como bichos mortais entrelaçados em uma miríade de configurações inacabadas de lugares, tempos, matérias, significados". Em tempos marcados pela urgência climática e pela aceleração do ritmo de vida em um cotidiano hiperestimulado e hiperconectado, invocar outra noção de temporalidade pede um tanto de delicadeza e generosidade. Da mesma forma, escolher complexificar as relações entre humanos e não-humanos através do avizinhamento com uma alteridade menosprezada - o rio contaminado - implica colocar em suspensão preconceitos, intolerâncias, apatias e indiferenças com uma existência considerada menos importante. Nesse sentido, o que seria preciso desacelerar em nós e permitir o espaço para outras sensibilidades? O que seria necessário "retirar, enfim, para ver?" (Lapoujade, 2017, p. 49).

Rios poluídos se tornam rios invisíveis. Mesmo que as águas corram livres na superfície, mesmo que ali ainda habitem uma multiplicidade de seres e sigam acontecendo muitos encontros, algo se perde na nossa percepção e nos impede de ver algo além da imagem do sujo. Perdemos, também, o ponto de vista do rio, os múltiplos modos de vida que ali estão e os que ainda poderiam vir a ser. A proposição de compor imagens-narrativas com as águas turvas da bacia do Itacorubi foi uma resposta ao desencantamento inevitável que ocorre quando passamos a ver o valão antes do rio. Olhar de volta para o rio e vê-lo antes do valão é uma tentativa de habilitar a capacidade responder (Haraway, 2023) não apenas às águas, mas com elas.

Como ver um rio?

Para começar, coloque-se em estado de presença. Caminhe sem pressa. Desacelere o olhar. Permaneça e pergunte-se:

Quem está na água? O quê está na água?
Que movimentos estão acontecendo?
Quem ou o quê… está mergulhando?
Quem ou o quê… está nas margens?
Quem ou o quê… frequenta estas águas?
Quem habita esse lugar?
Que histórias coexistem aqui?

Escolha algum elemento nas águas da Bacia do Itacorubi que chame sua atenção, que te mova em alguma direção, à medida em que você caminha. Pode ser uma planta, um bicho, um objeto, um rejeito, um fluxo, um padrão refletido na água, uma estrutura… pode ser um som ou um cheiro. Quando encontrar esse "algo" que produziu encanto em ti, fique com ele ao longo do caminho. Para tirar a foto, siga as instruções abaixo.

*

Uma fotografia começa muito antes de apertar o botão do obturador e disparar a câmera fotográfica. Ela inicia no movimento do encontro entre aquilo que se vê e o que está sendo visto. O gesto de tirar a foto é, como anuncia Wim Wenders (2001, p.7, tradução nossa) "uma ação em duas direções: para frente e para trás". Jônatas[3] se aproximou da margem do Córrego Grande com uma câmera e um tripé em uma mão e um celular na outra. Ali permaneceu por

alguns instantes, observando. Então, apontou o celular para o rio por um momento, colocou-o de lado e se agachou em direção a uma pedra, onde testou alguns posicionamentos para o tripé. Ao encontrar um que funcionava, encaixou a câmera na base do suporte e experimentou mais algumas disposições, até chegar em uma configuração que lhe agradasse. Por fim, cobriu uma área na parte frontal da câmera com uma mão, enquanto puxava com a outra uma pequena tira de papelão. Depois de retirar delicadamente as mãos do objeto, acionou um cronômetro no celular e se sentou no chão. Por cerca de quinze minutos, ele permaneceu ao lado da câmera, diante do rio.

O texto que abriu essa seção é um excerto da Carta-convite entregue aos participantes da oficina, onde se convocou à invenção de uma foto-envolvimento como forma de resistência ao desencantamento com o vivo. A cena descrita na sequência ilustra o procedimento técnico que possibilitou o momento de criação das imagens. O exercício pedia a escolha por um método de fotografia desacelerada, como parte da estratégia processual de criar um estado de presença e permanência com os rios e invocar uma forma de abertura estético-afetiva (Bennett, 2022) aos convites feitos pelo lugar ou situação fotografados. Por isso, as câmeras que utilizamos não possuíam lente nem botões, tampouco visores. Eram câmeras estenopeicas, pequenas caixas de papelão com um buraco mínimo, do tamanho de uma agulha, por onde a luz entra e se imprime em um papel fotográfico colocado em seu interior. Mais que artefatos históricos, estes dispositivos oferecem modos mais lentos de se experimentar o mundo em uma era de crescente digitalização e automatização da vida.



Fig. 1*: Câmera estenopéica/Fotografia digital (Autora: Ananda Casanova, 2024)*

Uma foto-envolvimento, nesse contexto, foi uma resposta à convocação ao envolvimento realizada por Ailton Krenak. Ele afirma que uma das consequências da modernidade é a produção de um abismo cognitivo que nos afasta, quando não interdita, a experiência com o vivo. Esse abismo habilita um tipo de percepção que concebe uma "experiência de vida separada dos outros corpos não humanos" (Krenak, 2023, p. 68), que não é apenas cognitiva, mas também física e sensorial. Envolver-se seria o movimento de reabilitar outras percepções, para abrir espaço a outras relações, outros afetos possíveis, pisando suavemente na Terra (Krenak, 2023).

Por não possuir um visor, a câmera estenopeica não permite a pré-visualização da

imagem. Portanto, solicita um exercício técnico-sensível de mobilizar conhecimentos procedimentais em torno do funcionamento da câmera, mas também a disponibilidade ao erro e à imprevisibilidade do resultado final. Além disso, é um tipo de fotografia que requer longos períodos de exposição, no qual se leva em conta a sensibilidade do papel fotográfico e a disponibilidade de luz. Diz-se que o tempo mínimo, em um dia ensolarado, sempre começa com quinze segundos. É o tempo para que a luz possa começar a transformar o material sensível na câmera e criar a imagem. No caso do papel fotográfico, a imagem é impressa diretamente na sua superfície, criando um "negativo" que, mais tarde, será revelado quimicamente no laboratório e tornado "positivo". Tem-se, então, duas imagens invertidas em referência a uma original, a si própria.

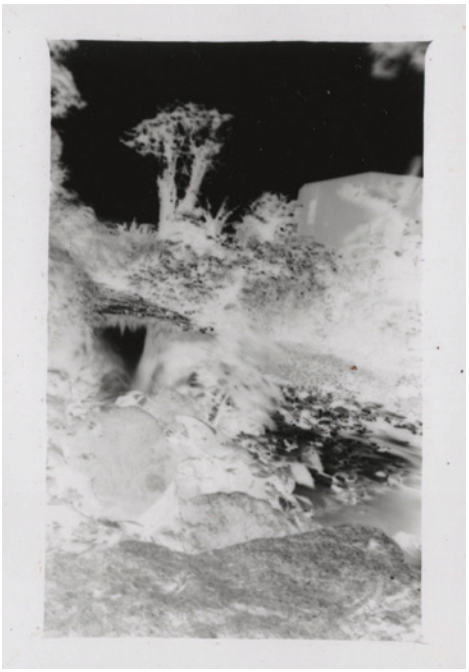




Fig. 2 e 3: *Fotografia estenopeica, negativa e positiva, do Córrego Grande.*
(Autor: Jônatas Silva, 2024)

No contexto da oficina, a técnica estenopeica foi uma ferramenta para possibilitar a artesania de criar o tempo presente e fazer ver o rio (Lapoujade, 2017). Nesse sentido, a experimentação do envolvimento com os rios através da fotografia importava mais do que a produção da fotografia em si. O tempo de exposição importava não apenas para a sensibilidade do papel, mas também para a sensibilidade de quem esperava a imagem ser criada. No caso de Jônatas, na cena descrita no começo desta seção, foram quinze minutos de exposição às águas poluídas do Córrego Grande. Por isso, uma foto-envolvimento e não uma foto-denúncia. Essa escolha se deu não por negar a necessidade de fazer ver o que foi feito com o rio, mas para fazê-lo percorrendo outros caminhos sensíveis que não

aqueles que a denúncia costuma fazer. Sair de um regime perceptivo no qual o ímpeto de denunciar, acusar, incriminar muitas vezes acaba interceptando o envolvimento, aumentando distâncias e criando afetos anestesiados. Ver o rio, apesar do valão. Se "fazer ver é ao mesmo tempo fazer existir" (Lapoujade, 2017, p. 47), entrar na perspectiva do rio ao ser exposto a ele é, também, um exercício de afirmação de existência das forças de vida.

Ficar no presente espesso do rio

Enquanto Jônatas preparava seu tripé às margens do rio, Denise buscava em meio às águas uma pedra firme o suficiente para posicionar sua câmera sem que esta fosse levada pela correnteza. Já estávamos em uma das últimas paradas da nossa caminhada, que havia começado na UDESC e meandrado pelas ruas dos bairros que levam os nomes dos dois principais corpos d'água da região, Itacorubi e Córrego Grande. No caminho, seguindo o trajeto dos rios, passamos por pontes, praças, edifícios residenciais, lojas, cercas, uma ciclovia, uma estação elevatória de esgoto e o começo da trilha do Parque Linear do Córrego Grande, onde nos encontrávamos. Na maior parte do trajeto acompanhávamos as águas de longe, mas em alguns trechos era possível aproximar-se. Em dado momento, Denise ligou para sua filha e pediu que lhe trouxesse um par de galochas. Para ela, acompanhar as águas desde o alto da ribanceira não era suficiente. Era preciso entrar no rio.

O caminhar, tal como a fotografia, havia começado com um convite: deixar que os rios nos levassem para um passeio (Casanova, 2017). A brincadeira de seguir a linha das águas na paisagem era também um gesto de experimentação com a lentidão, a desorientação e a corporalidade para produzir desvios da lógica espetacular (Jacques, 2012) que estabelece estruturas de controle e forças normalizadoras nos territórios urbanos. Devolver ao corpo caminhante a experiência de conhecer e entrar em diálogo com o chão, com o rio e com a cidade era parte do exercício de busca por uma relação mais íntima com esses espaços. Se a fotografia nos ajudava a construir olhos mais atentos para o mundo, caminhar com os rios nos permitia experimentar olhar o mundo com o corpo todo.

Nesse sentido, uma perspectiva importante para ambos os exercícios, caminhar e fotografar, foi acompanhar os rios como quem acompanha linhas de vida na cidade, onde se encontram, se misturam e se negociam o tempo todo diferentes modos de existência. Rios de cosmopolitismos vivos (Tsing, 2019). Caminhar na emaranhada rede de nascentes, afluentes e cursos d'água que conformam a bacia do Itacorubi significou encontrar, talvez pela primeira vez, uma paisagem povoada, onde vivem inúmeros seres e se passam muitas histórias.

Entender as paisagens como assembleias de vidas humanas e não-humanas, enquanto "práticas de possibilidade de convivência" (Tsing, 2019, p. 94), nos dá pistas importantes para ficar com o problema dos rios poluídos. Em seu trabalho, Anna Tsing desafia o excepcionalismo antropocêntrico que reduz a paisagem a um mero cenário para a ação humana, chamando atenção para a agência de seres não-humanos, fluxos e materiais nos complexos emaranhados que compõem,

transformam, fazem e desfazem paisagens. Ao mover-se para além de perspectivas exclusivamente humanas, a antropóloga convoca uma noção de historicidade que leva em conta "rastros e sinais de humanos e não humanos" (Tsing, 2019, p. 94) para entender paisagens enquanto "práticas espacializadas de habitabilidade" (Tsing, 2019, p. 94), emaranhados vivos cujo processo de constituição se desenvolveu por milhões de anos e que são desfeitos em um piscar de olhos (Tsing et al., 2017).

Acompanhar a linha de um rio poluído, a partir desta perspectiva, significa seguir uma história de violência. Rios retificados e canalizados, sistemas de drenagem e tubulações de esgoto conformam a materialidade de um projeto modernizador que causou perturbações significativas no arranjo das bacias hidrográficas. Em alguns casos, bacias inteiras desapareceram da vista pública e, com elas, inúmeras formas de vida e modos de habitar. Caminhar com estas paisagens danificadas, abandonadas e degradadas (Tsing et al., 2017) implica prestar atenção a esses "fantasmas" que a assombram, no sentido atribuído por Tsing, tornando-se consciente do passado que a compôs para tornar-se capaz de ver o presente e os futuros possíveis mais claramente.

Nesse contexto, possibilitar encontros com um rio poluído e as formas de existência que ali ainda vivem é, também, um gesto de resistência. Desafiar a imagem fixa de uma paisagem suja e prestar atenção às geografias, histórias e sociabilidades não-humanas é uma forma de explorar uma abertura à experimentação criadora (Lapoujade, 2017) com aquilo que o rio também pode ser: vivo, antes ou além de poluído. Na oficina, encontrar-se com as águas não deixava de ser um exercício de trazer as forças do invisível à tona, uma oportunidade de produzir encantamento com histórias que foram esquecidas e invisibilizadas. Deslocar-se da pergunta "O que vejo?" para "Como me componho com isso que vejo, sinto e escuto?".

Aqui, retorno à foto-envolvimento e ao gesto de Denise, descrito no início desta seção, ao mobilizar esforços para entrar no rio com sua câmera. O nome da oficina, "Imagens invertidas em águas turvas", brinca com a experimentação fotográfica através de uma técnica artesanal de criação de imagens capaz de produzir uma presença atenta a detalhes e vidas invisibilizadas. Detalhes são fundamentais para ficar com o problema. Eles "vinculam seres reais a respons-habilidades reais" (Haraway, 2023, p. 53). Trata-se de importar-se com aquilo que é visto. Assim como o tempo de exposição é fundamental para a sensibilidade do papel fotográfico e de quem permanece esperando a fotografia se formar na câmera, como visto anteriormente, a produção de uma percepção que inverta a imagem do rio poluído é essencial para criar a abertura aos muitos outros rios possíveis dentro do mesmo rio. E assim, experimentar modos de composição com o emaranhado não-humano com quem compartilhamos a experiência de se estar vivo. Entrar no rio foi um gesto de envolvimento.





Fig. 4 e 5: Fotografia estenopeica, positiva e negativa, do Rio Itacorubi. (Autora: Denise Giron, 2024)

Ficar no presente espesso do rio é prestar atenção aos detalhes do que e de quem está ali, reconhecer possíveis desconfortos, e ir além deles. Experimentar modos de atenção com o rio pressupõe uma experiência imanente e situada que requer, por sua vez, modos de aprendizagem que desafiem os dualismos cartesianos que dominam nossas formas de aprender na modernidade. Nesse sentido, levo a sério a questão: o que podemos aprender com rios? E, particularmente, o que podemos aprender com aqueles rios com os quais caminhamos, os resíduos que carregam todos os dias, seu cheiro forte e desagradável, seu aspecto por vezes reto e canalizado, sua poluição e as relações passadas, presentes e futuras com as quais se enredam? Como é possível pensar formas de aprender que não diminuam a importância da materialidade do mundo não-humano? (Alaimo, 2010). Permanecer com o problema pede desativar o ímpeto solucionista para conseguir enxergar que nesse rio há vida, ainda. E, principalmente, perguntar-se como, mas sobretudo na presença de quem, produzimos um saber ambiental que nos ajude a imaginar outras realidades, outros presentes-futuros, outros sonhos, outras composições e alianças.

Bibliografia

ALAIMO, Stacy. Material Engagements: Science Studies and the Environmental Humanities. **Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment**, 1(1), pp. 69-74, 2010.

BENNETT, Jane. **Materia vibrante. Una ecología política de las cosas.** Trad. de Maximiliano Gonnet. Buenos Aires: Caja Negra, 2022.

CASANOVA, Ananda. **The city of invisible rivers: investigating practices of urban walking in São Paulo, Brazil.** Dissertação (Mestrado em Transcultural European Outdoor Studies). University of Cumbria, Reino Unido. Ambleside, 70 p., 2017.

CHERNIOGLO, Glaucia de Souza. **Mudanças no relevo pela ação antrópica na Bacia do Rio Itacorubi, Florianópolis/SC, no período 1938-2013.**

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

KRENAK, Ailton. **Um rio um pássaro**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

JACQUES, Paola Berestein. **Elogio aos errantes.** Salvador: EDUFBA, 2012.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas.** Trad. de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

TSING. Anna. **Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno**. Thiago Mota Cardoso, Rafael Victorino Devos. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

TSING. Anna; SWANSON, Heather; GAN, Elaine; BUBANDT, Nils. **Arts of living on a damaged planet.** Minneapolis: University of Minnesota Press, 2017.

WANDERS, Wim. **Once: Pictures and Stories.** New York: Distributed Art Publishers, 2001.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[2] A oficina foi realizada no primeiro semestre de 2024, no contexto das práticas de Estágio Docente do meu Doutorado em Educação no PPGE/UDESC.
[3] Os nomes mencionados neste artigo são de estudantes que participaram da oficina. Ambos concederam autorização para serem citados.

Diário de muitas alianças: entre crianças e plantas, entre docentes e discentes, entre palavras e imagens

Diogo Pereira de Souza [1], Fernanda Omelczuk [2] e Wenceslao Machado de Oliveira Jr [3]

Resumo: O ensaio apresenta a montagem textual, em formato de diário, do processo de elaboração coletiva de uma oficina de cinema com crianças e plantas, bem como do processo de montagem do curta-metragem dela resultante, finalizando com a reverberação dele em outras crianças. As muitas experimentações aqui efetivadas se fazem como composições instáveis, promovedoras de desvios naquilo que tocam: no texto acadêmico, no modo de fazer cinema, na maneira de estar na escola e ativar a infância e o ambiental que, inevitavelmente, a atravessa quando uma única árvore faz rizoma com seu entorno, vivificando a multiplicidade de vida ali pulsante, inclusive a vida das imagens e sons.

Palavras-chave: Cinema. Plantas. Crianças. Experimentação. Educação ambiental.

Diary of many alliances: between children and plants, between teachers and students, between words and images

Abstract: The essay presents the textual montage, in diary format, of the collective elaboration process of a film workshop with children and plants, as well as the process of editing the resulting short film, ending with its reverberation in other children. The many experiments carried out here are made as unstable compositions, promoting deviations in what they touch: in the academic text, in the way of making films, in the way of being at school and activating the childhood and the environmental that, inevitably, crosses it when a single tree forms a rhizome with its surroundings, vivifying the multiplicity of life pulsating there, including the life of images and sounds.

Keywords: Cinema. Plants. Children. Experimentation. Environmental education.

[1] Estudante de graduação em Licenciatura Integrada em Química e Física pela Faculdade de Educação/Unicamp. Bolsista do Projeto “Cinema e educação: projetos Rede Kino”, apoiado pela Diretoria de Apoio e Permanência Estudantil-DEAPE/Unicamp. Email: d258519@dac.unicamp.br

[2] Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação-DECED e do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPEDU da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Coordenadora da Rede Kino, gestão 2022-2024. Email: fernandaow@ufsj.edu.br

[3] Professor no Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte e pesquisador do Laboratório de Estudos Audiovisuais-OLHO, ambos da Faculdade de Educação/Unicamp. Coordenador da Rede Kino, gestão 2022-2024 e responsável pelo Projeto “Cinema e educação: projetos Rede Kino”, apoiado pela Diretoria de Apoio e Permanência Estudantil-DEAPE/Unicamp. Email: wences@unicamp.br

Uma oficina de cinema com crianças ou professoras?

Domingo, 28 de maio de 2023

"Que tal experimentar uma mirada infantil para o lugar-escola através de exercícios de ver e fazer cinema? Que tipo de alianças podemos criar com as vidas não humanas ao reparar no entorno com câmeras e microfones? Que tal experimentar um cinema-planta?

Crianças pequenas são especialmente curiosas para aquilo que encontram por acaso entre aquilo que chamamos de natureza, aquilo que podemos de chamar de vidas não humanas. Para elas encontrar um bichinho ou um graveto não é encontrar um bichinho ou um graveto qualquer, mas aquele bichinho ou aquele graveto, pois ele está naquele lugar, sobre a areia ou a grama, tem aquelas manchinhas daquelas cores que não se repetem em nenhum outro bichinho ou graveto. Crianças pequenas são especialmente curiosas para a singularidade que os encontros ocasionais colocam diante delas. Talvez por isso elas reparam no seu entorno com muito mais atenção que nós, adultos, que tendemos a generalizar os encontros como sendo mais um entre muitos encontros com bichinhos e gravetos.

O cinema seria como uma criança? Nos parece que sim. Estar com uma câmera ou um microfone na mão é estar mais atento ao inusitado do entorno, aos detalhes que cada lugar oferece a quem repara nele."

O texto acima apareceu na tela do aplicativo de mensagens instantâneas da Fernanda em pleno final de semana. Explicitava a proposta de ementa para uma oficina, sobre a qual já vínhamos conversando remotamente há algumas semanas entre nós e com os demais integrantes da Coordenação da Rede Kino 2022-2024 [4] no grupo *Chapa quente Rede KINO*. Ela viria a ser oferecida durante a 18ª Mostra de Cinema de Ouro Preto-CineOP [5], nos dias 21 e 22 de junho de 2023, intitulada *Experimentando alianças entre cinema e plantas*.

Na parte destinada às Ações Formativas do Catálogo da 18ª CineOP (D'Angelo; D'Angelo, 2023, p. 257) foram publicadas as informações sobre a nossa oficina. Ali podem ser lidos os mesmos três parágrafos que abrem este texto acrescidos de um último e da equipe oficineira [6]:

> Este encontro para experimentar alianças entre cinema e plantas será composto por momentos para exibição de imagens, para vermos e falarmos juntos sobre o que vemos, emaranhado com a realização de diferentes dispositivos para criação cinematográfica e posterior visualização coletiva do que produzimos, com potencial para aprendermos novas atenções a tudo que é vivo, compartilhando os brotos que nascem e abrem novos caminhos em nosso modo de ver e sentir o nosso entorno.
>
> *Equipe Rede Kino:*
> Damaris Guedes Cruz – SME-Campinas
> Fernanda Omelczuk – DECED/UFSJ
> Liana Lobo – Colégio de Aplicação/UFMG
> Wenceslao Oliveira Jr. – FE/Unicamp

Terça, 30 de maio de 2023

- Sobre a oficina pra Educação Infantil, pensamos em trabalhar com as profissionais e não com as crianças (para que elas desdobrem a experiência com suas turmas), mas tô aberto a mudar esse rumo [7].

Quarta, 31 de maio de 2023

- Pra professores seria bárbaro tbm, poderíamos usar a própria casa do professor. Mas melhor conversar porque horário de professor é sempre complicado.

- Pois é, também por isso a proposta inicial era ir até uma escola pra poder trabalhar com a equipe toda de lá e com um lugar-entorno específico. Este é um jeito de pensar-realizar a formação de professores/as na escola, com as/os formadores/as (neste caso, nós) indo até o local de trabalho e não deslocando elas/eles para outro canto. Isso talvez facilite pra Prefeitura, pois teria que "negociar liberação de horários" em uma só escola e não na rede.

- Oi Gu [8], bom, depois temos que repensar a oficina. Porque a gente imaginou essa ideia para os profes. Mas a gente adapta. Eu acho que tem que ser no máximo 1 h e meia com as crianças, 2 horas já deve estar todo mundo loquito. Wences, que tu achas de uma média de 7 anos? Ou vc imaginou os menorzinhos? A prof. de Campinas é de educação infantil, né? Daí daria pra ser com os menores, mas nos exige bem mais concentração.

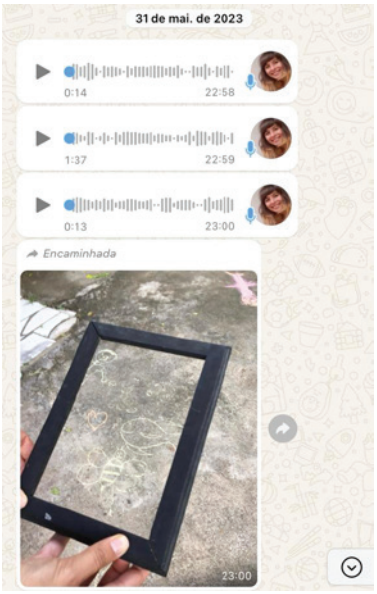
- Boa noite querides. Hoje tive um dia de seguidas reuniões. Somente agora consegui ouvir as msgs do Gustavo. Obrigado por essas articulações todas. Por mim tudo certo fazer a oficina com as próprias crianças e que tenham por volta de 7 anos. Bora lá! Pondero apenas duas coisas: 1. elas teriam seus próprios celulares? e 2. como as criaturinhas dessa idade são muito agitadas, seria melhor termos duas horas de encontro em cada dia para dar tempo de fazer tudo com tranquilidade.

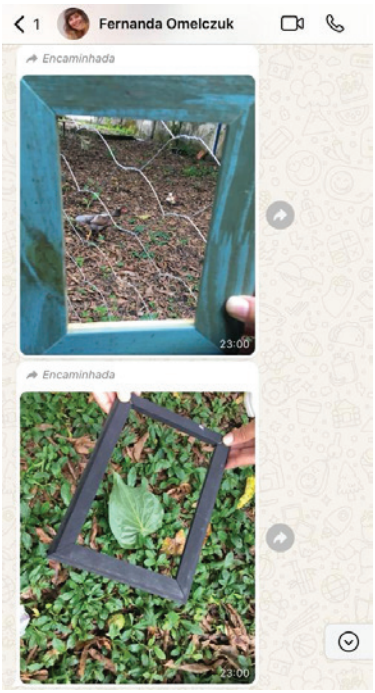
- Pensei também que seria legal começarmos vendo alguns filmes (quais?), conversar um pouco a partir destes filmes e retirar de algum destes filmes um dispositivo (Fórum Nicarágua, 2021) ou propor algum dispositivo dos que tenho experimentado para "devir--planta" (Oliveira Jr, 2023) (finalizaríamos esse primeiro dia com o envio para algum celular (pode ser o meu) das filmagens realizadas. Faríamos uma única playlist com todas as filmagens para, no segundo dia, começarmos assistindo de três em três e conversando sobre o que vier, finalizando propondo um novo dispositivo e um novo envio para mim (que reenviaria a playlist para todos os que me enviarem estas segundas filmagens). Que tal, Fer?

- Oi Wences! Questões importantes mesmo de pensarmos. Outra coisa que me passa é quantas crianças serão a cada encontro e se elas estarão sozinhas ou com alguma professora. Porque isso faz diferença na nossa dinâmica. Acho que com crianças nessa idade precisamos de adultos já de referência delas acompanhando.

- Vou te escrever no privado algumas coisas que pensei pra voltarmos aqui com a ideia mais organizadinha. Peraí.

* * *





- Oi Fer, muito lindo esse trabalho. Fizemos algo parecido (mas sem o foco na natureza) com as crianças da outra escola infantil onde tive projeto e eles se envolveram bastante com o mirar através das molduras variadas.

- É legal isso. Abre uma atenção diferente já pro mundo. Simples e cinematográfico. Mas é só uma ideia. Podemos dormir com ela. ahhhaah. E ver com o que sonhamos até amanhã. Podemos até construir molduras com gravetos. Com os elementos mesmos retirados do entorno. Ou furos em folhas.

- Super topo incluirmos as molduras, mas penso que tem algo em "ver a filmagem que cada um fez" que é muito legal, pois a filmagem nunca é como quem pensou que ficaria. Ou seja, tem um deslocamento entre imagem e mirada visual que é justamente a dobra-o devir da planta na imagem.

- Cê acha que dá pra fazermos os dois? Acha que vale a pena? Tô pensando aqui que a ideia das molduras não é nos dar mais complexidade e sim simplicidade na oficina.

- Acho sim. Se as crianças (ou algumas delas) tiverem celulares podemos começar com as filmagens e fazermos as molduras e o exercício com elas no segundo dia.

Segunda, 5 de junho de 2023

- Será que 30 crianças de 7 anos não é muito? Muito enlouquecedor...? rsrs

- kkkkkk com certeza é. Indiquei até 30 para que seja possível ter uma turma inteira de crianças (e como não sei qual é o tamanho máximo das turmas de Ouro Preto, deixei entre 20 e 30).

- Acho que se forem 30 crianças precisaremos de umas 5 professoras apoiando.

- Vou colocar essa média entre 20 e 30 destacando a importância de adultos junto com as crianças.

- Ei Gu, pensamos que a oficina pode ser com crianças entre 6 e 7 anos, uma turma entre 20 a 30 crianças. Dois encontros de 2 horas e precisamos ter as professoras junto. Especialmente se tiver mais de 20 crianças... Pensamos nesse número de crianças para acolher toda uma turma. Mas a Claudia [9] pode sugerir o que achar melhor.

- E temos que ver com a Cláudia, a escola, a Universo [10], com alguém, sobre celulares para filmar.

Terça, 6 de junho de 2023

- Boa tarde querido Gustavo. Como são muitas as variáveis em aberto, sugiro que o pessoal da Prefeitura de Ouro Preto defina onde irá ocorrer a oficina e a partir daí acertamos o passo, pois temos alguns "truques na manga" para podermos "ajustar" a oficina para o contexto, inclusive o número de celulares.

- Pensamos o seguinte: seria melhor perguntar se as crianças ou a professora ou a escola (ou a Universo) teria como disponibilizar celulares e quantos teríamos disponíveis para a atividade. Se tivermos poucos, a gente organiza um tipo de rodízio de ações, incluindo atividades com câmera-celular e sem câmera-celular. Ou seja, precisaríamos saber antes quantas crianças e quantos celulares teremos disponíveis para que saibamos em quantos grupos iremos dividir as crianças e pensar um "rodízio" de atividades com e sem celulares, de modo que todas as crianças tenham experiências parecidas de pensar-fazer imagens e filmagens.

- Ou seja, se não tivermos nenhum celular disponível haverá somente uma atividade com celular (o meu... hehe) e cada grupo de crianças passará por ela em algum momento da oficina. Tomara tenha sido claro e possamos sair do impasse, de modo que a Prefeitura possa contatar alguma escola/professora que queira acolher a oficina.

Quarta, 14 de junho de 2023

- Wences, não sei. Como é a primeira vez que fazemos, não sei se nós ou a Universo podem entrar com o equipamento. No próximo ano penso que a gente possa ter um edital para professores da Rede Kino fazerem essas oficinas nas escolas e mostrar resultados na mostra final da Kino. Seria massa e as regras podem estar mais claras e as oficinas serem remuneradas.

- Maravilha. Mas eu preferiria seguir também um outro percurso, conversando com a própria escola ou professora da turma. Se pudéssemos ter esse contato anterior seria ótimo. Perguntar o que eles já possuem e se haveria celulares (pode ser que tenham celulares antigos, fora de uso) ou câmeras fotográficas ou qualquer outro instrumento "fazedor de imagens". Esse é um jeito que temos feito aqui em Campinas, incluindo a escola em todo o processo, de modo que nossa ação não seja algo externo a ela e que acaba ao partirmos de lá. Em outras palavras, usar aquilo que já possuem é uma maneira de dar condições deles seguirem "fazendo cinema" após a oficina. O cinema possível naquele lugar-escola, daquele território escolar.

Quinta, 14 de junho de 2023

- Querides, falei com a Simone agora [11]. Ela foi ótima, alegre e receptiva. PONTO 1: a escola possui um "celular corporativo" que poderá ficar com a professora Ângela Ferreira (que estará conosco nos dois dias, talvez mais algum adulto fique também). Eu tenho um "celular reserva" que irei levar também. Com isso já são 3 celulares. Como o celular da escola só pode ser usado por adultos, a gente pode usar a seguinte estratégia de filmagem: cada grupo de crianças faz o papel da/o diretor(a) de cinema e o adulto que tiver acompanhando faz o papel do/a câmera. Enfim, vai dar certo fazer filmagens com as crianças. PONTO 2: a escola tem computador e projetor que estarão disponíveis para a oficina nos dois dias, então poderemos assistir alguns "filmes disparadores" no primeiro dia e assistir as filmagens realizadas pelas crianças no segundo dia. BORA LÁ!!!

- Eu tenho mais uma handcam que levo pras oficinas.

- Gente! Quanto movimento bonito!

Quinta e sexta, 21 e 22 de junho de 2023

Estivemos em Santo Antônio do Leite, distrito de Ouro Preto, das 13 às 15 horas nos dois dias. Passamos quatro horas muito agradáveis em meio a crianças e profissionais muito atentas e engajadas.

Sexta, 14 de julho de 2023

- Bom dia Fer. Já criei o drive e compartilhei com vc. Fiz um brevíssimo relato (em itens) do que me recordei da oficina para situar o Diogo nos ocorridos. Dê uma olhada e altere/acrescente o que quiser.

Primeiro dia

• Recepção muito acolhedora (sala organizada, com computador, projetor e caixa de som instalados); cadeiras em "U", para que as crianças pudessem ver as projeções

• Devido à claridade da sala, profissionais da escola decidiram escurecê-la um pouco colando papel nos vidros

• Ao vermos o rolo de papel tivemos a ideia de fazer "câmeras-rolinhos" e, então, cortamos retângulos de papel para entregar a cada criança

• Assim que as crianças chegaram na sala, conversamos um pouco sobre as experiências de cinema que elas tinham

• Vimos a filmagem dos passarinhos que Fernanda havia selecionado; foi uma alegria e elas pediram para ver de novo (fizemos perguntas para as imagens – de onde virá o próximo passarinho?)

• Entregamos o retângulo de papel para as crianças e elas mesmas fizeram os rolinhos (com aberturas-diâmetros a seu próprio gosto) com função de câmera que imediatamente começaram a experimentar (há várias fotos destas experimentações)

• Saímos para a entrada da escola onde está a grande árvore que decidimos tomar como foco-personagem de nossa experimentação com cinema e plantas

• Primeiro as crianças "filmaram" o que quiseram, utilizando a câmera-rolinho para ver aquele lugar de mil outras maneiras (de maneira geral, notamos que aquelas câmeras levaram as crianças a olhar mais de perto, a encontrar detalhes e, por outro lado, a olhar para a rua, para fora da escola)

• Em seguida pedimos às crianças para observar a grande árvore e, uma por uma, chamávamos para que nos direcionassem a filmar com celular a parte escolhida da árvore (cada filmagem tem mais ou menos 15 segundos)

• No início nós filmávamos o que as crianças indicavam; da metade pra frente eram as próprias crianças que filmavam com nossos celulares

• Voltamos para a sala de aula, conversamos um pouco sobre a experiência e combinamos com as crianças de trazerem alguma "coisa vegetal" no dia seguinte

• Algumas crianças nos perguntaram se poderiam ficar com as câmeras-rolinhos pra elas...

Segundo dia

• Iniciamos assistindo as filmagens realizadas no dia anterior (fizemos uma gravação sonora deste momento)

• Após vermos as filmagens, perguntamos o que fariam diferente (eles falaram que queriam filmar passarinhos; conversamos sobre os passarinhos irem embora com o barulho que fazíamos; então como colocar os passarinhos no filme que iríamos fazer? No cinema, o som não precisa ser feito junto com as imagens; vamos gravar os sons que iremos colocar no filme da árvore?)

• Enquanto um de nós gravava os sons com as crianças (de duas em duas saíam da sala para fazerem a gravação) a outra fazia experimentações de montagens-instalações com as "coisas vegetais" que as crianças tinham trazido

• Como eram poucas as "coisas vegetais" que dispúnhamos, as profissionais da escola fizeram uma "colheita" de mais algumas e lá fomos nós para a entrada da escola, ao redor da grande árvore

• Ali, em duplas, as crianças escolhiam alguma daquelas "coisas vegetais" para compor com a árvore (enquanto uma escolhia um local e criava a conexão entre chão-árvore e material escolhido a outra criança filmava com o celular – não tenho estas filmagens); fizemos fotos desta performance das crianças e da instalação finalizada)

• As últimas a compor com a árvore foram as profissionais da escola

• Retornamos à sala e finalizamos a oficina com uma conversa com as crianças sobre como foi a experiência (muito boa para a grande maioria delas... e também para nós)

- Indiquei ao final o que penso seria interessante ter como filme. Uma ideia pra um filme (de 3 minutos, no máximo):

Iniciar com dois minutos de uma sequência das filmagens somente da grande árvore (montadas com os sons feitos pelas crianças) – nos 30/45 segundos finais incluir fotos e filmagens do processo da oficina montadas com algumas sonoridades das vozes nossas e das gravações feitas em sala

- Mas é só uma ideia que tive. Talvez fosse melhor deixar o Diogo livre para inventar seu próprio filme. Beijão.

A experiência com edição de um curta-metragem

Terça, 1 de agosto de 2023

Nesta data recebi o e-mail da professora Fernanda dizendo sobre uma atividade de edição. O que compreendi era que deveria realizar a montagem das gravações feitas em uma oficina ministrada pela professora

Fernanda e o Professor Wenceslao. O material foi gerado pelas crianças da Escola Municipal Dr. Pedrosa, em Ouro Preto, Minas Gerais. Além das filmagens de cenas também havia um material em áudio que foi usado como trilha sonora do curta-metragem. Os arquivos para a edição estavam no drive do grupo Rede Kino. O material em áudio foram sons (principalmente de animais) feitos pelas próprias crianças-estudantes. Elas tentavam imitar os sons dos bichos que tinham nas árvores ou perto delas; então, com suas bocas, reproduziram esses sons.

Tentamos marcar uma reunião em que seriam expostas as ideias que a professora e eu tínhamos para a montagem, bem como os detalhes do que se tratava o material em vídeo e áudio. Contudo foi mais prático sanar essas dúvidas e receber orientações por meio de aplicativo de mensagens instantâneas, em áudios. A professora Fernanda expôs suas ideias, sempre perguntando se era possível fazer algo parecido com o que estava propondo.

Para mim, um dos desafios para se trabalhar com edições de vídeos é o tempo e este pode ser dividido entre três partes, sendo elas: entender a proposta que se pede, procurar os melhores softwares para a tarefa e apreender novas ferramentas de edição.

A ideia inicial que foi me passada pela professora era de compor, com todos os vídeos gravados, frutos de uma árvore; frutos esses seriam as telas das filmagens, que apareceriam simultaneamente. Todas essas sugestões me foram passadas de forma que poderia exercitar minha criatividade. Pensei em algo como a imagem a seguir.



Colagem feita pelo bolsista-autor no Google Apresentações.

Quinta, 3 de agosto de 2023

Recebi a relação de crianças-estudantes e professoras participantes da oficina *Experimentar alianças entre crianças e plantas* na já citada escola. Esta lista de nomes me foi passada para ser incluída nos créditos ao final do curta, assim como outros materiais como a logo da Prefeitura da cidade e dos grupos de pesquisas da professora Fernanda e do professor Wenceslao.

Até esta data já havia testado alguns softwares de edição online para ver quais poderiam se encaixar na montagem. Quando comecei as atividades de edição não tinha um computador próprio, por isso dei preferência aos softwares online, pois assim consegui usar os computadores disponíveis na Faculdade de Educação/Unicamp, no centro de informática de apoio aos estudantes.

Os softwares online apresentam muitas limitações, sendo uma delas que todo o trabalho era perdido ao reiniciar a máquina, já que não era possível salvar os arquivos no computador local. Então, todo dia a edição tinha que ser feita desde o início. Outro fator era o longo tempo que era gasto para finalizar a montagem realizada a cada dia. Isso em parte se dava por conta de a máquina local não possuir requisitos favoráveis.

Uma vez que consegui, através do programa de empréstimo existente na Unicamp, um computador de mesa com boas configurações, diferentemente dos que eram disponíveis na faculdade, tive a possibilidade de instalar programas locais que não dependiam de internet, bem como também foi possível fazer modificações em suas configurações e desempenho, dando uma forma de trabalho estável. Fiz, então, várias pesquisas de editores que poderiam ser instalados em máquinas de baixo a médio desempenho, chegando a um em específico, o *CapCut* [12], que foi o que usei para fazer a primeira versão do curta-metragem.

De início, ele tinha uma duração de 2 minutos. A imagem a seguir mostra algumas capturas de tela do material produzido.



Montagem com capturas de tela da primeira versão do curta.
Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eZL7520pPUQB6Q-ipUzqj3wpa8bu4EjV/view?usp=drive_link

De sexta, 3 de agosto de 2023, à segunda, 11 de setembro de 2023

Na primeira versão já estava usando o computador que consegui com o empréstimo, porém ele possuía algumas limitações caso passasse de quatro horas editando. E isso, de início, era frequente, pois era necessário ver explicações sobre como era o funcionamento de determinada ferramenta ou mesmo alguma técnica de edição. Tutoriais e manuais gratuitos são muitos nas plataformas da internet.

Por outro lado, quanto mais tempo me dedicava à edição, mais familiaridade tinha com o ambiente. À princípio tive a impressão de que para atuar na montagem de curtas ou longas metragens não dependemos somente de quanto conhecimento se acumula, mas também da experiência que vem com o tempo e ainda mais com um olhar crítico baseado nessa experiência e em teorias da área do cinema que se conectam a outras áreas do saber.

Eu já havia enviado aquela primeira versão do curta para a professora Fernanda pelo aplicativo de mensagens instantâneas, mas não a havia enviado ao professor Wenceslao. Houve um desencontro de informações, então enviei para ele o link da primeira versão do curta que foi armazenado no drive da Rede Kino e, em paralelo a isso, trabalhei nas correções passadas pela professora Fernanda.

Entre as datas acima recebi mais instruções para prosseguir com a edição, por meio do professor Wenceslao. Elas foram importantes para compor a sessão dos créditos e da trilha sonora.

De quarta, 1 de novembro de 2023, à quarta, 24 de janeiro de 2024

Nesse grande espaço de tempo trocamos muitos emails, com o professor Wenceslao dando sugestões e propondo correções que ajudaram a sanar muitas dúvidas e dar um caminho para a montagem.

Fiz a leitura do material bibliográfico (Escorel, 2005; Amaral; Guari; Oliveira Jr, 2021). Isso ajudou a aprofundar no campo das teorias de montagem e do cinema na escola. Confesso que algumas coisas me pareceram bem complexas e que só poderiam ser alcançadas mediante muita prática.

Neste período foram marcadas reuniões presenciais para finalizarmos a montagem do curta e estas foram bastante proveitosas e esclarecedoras. Tivemos um processo de cortes nas filmagens e sons feitos pelas crianças seguindo o critério de que nas cenas não aparecesse criança alguma, uma vez que não dispomos dos direitos de imagem delas. Para os sons, buscamos fazer com que ficassem somente audíveis os momentos em que as crianças reproduzem os ruídos com suas bocas, de animais ou música, e algumas falas do oficineiro que ajudassem a compreender o processo de filmagem da interação entre cada criança e a árvore.

Para fim de organização, os arquivos de cortes sonoros foram nomeados com os nomes dos animais e demais sonoridades que foram realizados pelas crianças. Os arquivos com os cortes de vídeos também receberam nomes para ajudar na identificação no momento de montagem.

Chegamos na penúltima versão, na qual já estava bem entendido o que deveria ou não aparecer nas cenas.

Segunda, 29 de janeiro de 2024.

E então chegamos à última versão do curta. Aqui já havia feito outras correções, como a alteração de logos e sequência dos créditos finais, apontadas pelo professor Wenceslao e pela professora Fernanda. Foi um processo de intenso aprendizado para que se chegasse à última versão, e ainda há muito o que aprender.



Montagem com capturas de tela da última versão do curta.
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P1HtsxGH-h0

Um dos pontos mais desafiadores foi mediar o tempo de aprendizagem das ferramentas com as demais atividades acadêmicas, mas nada que dificultasse ambas. O gerenciamento do meu próprio tempo foi desafiador, uma vez que me era dada bastante autonomia para realizar as atividades e isso é ótimo para trabalhar com tarefas como essas, estimulando essa organização com os prazos e atividades a serem feitas.

Terminada a última versão, fiquei bastante motivado a aprender novas formas de aprimorar o que foi apreendido até aqui, tanto

na parte técnica quanto na parte teórica dos campos que envolvem o cinema na educação.

Quinta, 02 de maio de 2024.

Neste dia recebi a confirmação da inscrição do nosso curta na 19a CineOP.

> Olá **Diogo Pereira de Souza**!
>
> Informamos que o filme **Experimentando alianças entre crianças e plantas.** foi inscrito com sucesso para participar da seleção da Mostra Educação da **19ª CineOP - Mostra de Cinema de Ouro Preto**
>
> O resultado para a seleção está previsto para ser divulgado na segunda quinzena de maio de 2024.

Sábado, 22 de junho de 2024

Estive presente na sessão da Mostra Educação em que o curta foi apresentado e falei um pouco sobre o processo de montagem dele.

O cinema na escola e suas múltiplas alianças

Terça, 10 de setembro de 2024

Retomar todo o processo de criação do curta *Experimentando alianças entre cinemas e plantas* nos trouxe a exata sensação de que as alianças se fizeram entre muitas outras vidas, humanas e não humanas. Alianças que se multiplicam de um quintal a outro, de Ouro Preto descendo pelas Gerais até Juiz de Fora. “Wences! Pensei agora! Vou enviar o filme que fizemos em Ouro Preto ano passado na escola para eles exibirem na mostra-escola do FESTICIDI [13], o que acha?”. “Acho ótimo, Fer.”, foi a resposta na troca de mensagens ocorrida durante a escrita deste texto.

E assim, de um quintal a outro, de uma escola e criança para outra, e de um cinema a outro, a produção foi se rizomatizando e chamando outras crianças a olhar, a brincar, a fazer cinema com as plantas. Do inverno de Ouro Preto, passando pela primavera, verão, outono, no inverno de novo, pouco mais de quatro estações depois, chegamos de volta. Inspirados pelo ciclo infinito da diversidade que atravessa as pessoas, nossa cultura, a vida e é a marca política e estética deste Festival de Juiz de Fora, propusemos experimentar com crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental do Instituto Estadual de Educação de Juiz de Fora – Escola Normal – a diversidade de olhares para a primavera presente na escola. Subjetivados a olhar as estações do ano pelo viés dos países e imagens do norte, pouco aguçamos a sutileza com que o mundo ao nosso redor tropical se transmuta em ritmos, cores, sombras, sons, temperaturas, variações de um mesmo verde (como conseguem perceber os povos indígenas) ou de um mesmo branco (como conseguem perceber os povos do Ártico). Como o cinema faz existir a diversidade das estações do ano em nosso cotidiano? Como uma oficina de cinema com crianças pode contribuir para olharmos com cuidado para as diferentes estações? Para percebermos a primavera em nós e ao nosso redor? Como é a primavera na escola?

Intitulada de cine-primavera realizamos para esta oficina uma curadoria atravessada por imagens que partilhavam modos de se relacionar com as plantas, com o tempo, com o corpo, a comida, com a vida na estação do florescimento. Dentre os filmes que selecionamos exibir previamente ao convite para

que as turmas realizassem suas próprias produções, incluímos o filme *Experimentando alianças entre crianças e plantas* como defesa do território das produções escolares como cinema brasileiro que deve estar disponível para todos assistirem em casa e especialmente no horário escolar (BRASIL, 2014).

Emaranhada entre a produção de cineastas consagradas do cinema experimental como Rose Lowder, o filme de 3 minutos das crianças anônimas de Ouro Preto foi o mais aclamado pelo público infantil durante a exibição na Escola Normal. Piu Piu Piu era o som que as crianças escutavam já nas primeiras imagens exibidas, que espontaneamente se agenciavam às gargalhadas de entusiasmo e vibração da sala. Piu Piu Piu Ha Ha Ha faziam as crianças em devir passarinho. Croc croc croc, e lá estava um monte de sapos. Zum zum zum, e uma abelha rondava a árvore em busca de flores. As onomatopeias causavam alvoroço, amizade e aproximavam crianças que nunca tinham se visto, aproximavam humanos, plantas e bichos, modos de se comunicar, rompendo com os limites modernos que outrora retiraram os humanos da natureza.

Reconhecemos que habita no cinema uma pedagogia entranhada em si e podemos nos agenciar com ela no simples gesto de uma visualização e/ou produção coletiva, como detalha Fresquet (2013), ao apontar que em ambas as atividades o professor, por exemplo, se desloca de uma posição a outra, vendo junto, aprendendo junto com o filme, ou quando estão todos ao redor de uma câmera; ou, de uma árvore. A ideia de cinema como encontro com a alteridade sustenta uma justificativa importante no campo do cinema e educação, mas experimentamos que há também uma potência com o que o cinema proporciona de composição comum entre aqueles que assistem e aquilo que é visto.

A criança canta passarinho, zunzuna inseto, floresce orquídeas e faz até uma planta de plástico esquecida no canto de um corredor escuro ser enquadrada pela primavera. Assistiram ao filme, aplaudiram e pediram para ver de novo. Silêncio, pediu a professora em meio ao mafuá que o cinema causava na sala (Migliorin, Pipano, 2019). Inspirados pela pedagogia de Alicia Veja [14], que, em uma das cenas de *Cien niños esperando un tren*, de Ignacio Agüero (1989), pede que as crianças espirrem junto com a cena que ela havia acabado de mostrar ao invés de repreender a eminente agitação que estava por vir com a imagem, aproveitamos a afetação das crianças proveniente do filme para pedir que desabrochassem em mais barulhinhos, memorando, inventando e experimentando o encontro com a sonoridade da primavera que tinham dentro de si e que iríamos observar e filmar após a exibição dos curtas brasileiros. Uma multidão de pássaros, bichos, insetos, folhas começaram a acontecer simultaneamente na sala pelos corpos das crianças.

Quarta, 13 de novembro de 2024

Quando cinema e crianças se juntam, nosso referencial sobre cinema se expande. A imagem de corpos relaxados, estáticos parados sentados olhando fixamente para uma tela é tudo o que não acontece no encontro cinema e infância. E é tudo o que não queremos. Apostamos em uma espécie de pedagogia do caos que o cinema proporciona ao chegar na escola, porque “o mafuá é a própria operação do pensamento […]. Ele facilita pensar a potência inventiva de uma sala de aula

– espaço em que um acontecimento pode se dar – e a potência igualitária do encontro na escola com o cinema" (Migliorin, Pipano, 2019, p.160-161).

Mas sabemos que nem sempre foi assim. Na história da relação entre a educação, o cinema e as crianças, as imagens foram mobilizadas muitas vezes a partir de intencionalidades didáticas, para explicar e silenciar, no sentindo de tornar mais acessível um conteúdo. Apostava-se nele para levar imagens mais representativas da realidade à sala de aula, cabendo ao professor ordenar e elucidar acontecimentos exibidos na tela. Um cinema a serviço da disciplina escolar. Disciplina que organiza também fábricas, escritórios, instituições, aparelhos eletrônicos, celulares, que modula e modela as crianças. É por isso que "o fracasso da disciplina na escola não deixa de ser uma vitória", afirmam Migliorin e Pipano (2019, p. 164).

Para Joulie (2021) o cinema instaura outras perspectivas para o corpo domesticado na escola. Muitas proibições incontestáveis no dia a dia são quebradas: pode-se subir na mesa e ou em muros e lugares altos para filmar, entrar em espaços proibidos do dia a dia (cozinha, salas da direção e/ou dos professores etc.), em um filme pode-se falar o que não se diz no dia a dia, pode-se transitar por um universo à parte daquele que habitamos.

Deste modo, na experiência que aqui compartilhamos, fazemos aliança com um cinema que ao encontrar as crianças atualiza a própria infância do cinema, sua rebeldia e o mafuá que ele causa nas estruturas cotidianas. Resgatando, assim, segundo Machado (1997) o que atraía o público aos primeiros espetáculos que marcaram o cinema dos primórdios: o universo dos sonhos, das fantasias, devaneios oníricos e inconscientes, gestos infantes que mobilizam afetos, que não separam mente e corpo, que desenrolam devires insetos, passarinhos, devires planta.

Para terminar (ou começar?): plantar e crescer de novo

Terça, 10 de setembro de 2024

A criança canta passarinho, zunzuna inseto, floresce orquídeas e faz até uma planta de plástico esquecida no canto de um corredor escuro ser enquadrada pela primavera. Assistiram ao filme, aplaudiram e pediram para ver de novo. Silêncio, pediu a professora em meio ao mafuá que o cinema causava na sala (Migliorin, Pipano, 2019). Inspirados pela pedagogia de Alicia Veja [14], que, em uma das cenas de *Cien niños esperando un tren*, de Ignacio Agüero (1989), pede que as crianças espirrem junto com a cena que ela havia acabado de mostrar ao invés de repreender a eminente agitação que estava por vir com a imagem, aproveitamos a afetação das crianças proveniente do filme para pedir que desabrochassem em mais barulhinhos, memorando, inventando e experimentando o encontro com a sonoridade da primavera que tinham dentro de si e que iríamos observar e filmar após a exibição dos curtas brasileiros. Uma multidão de pássaros, bichos, insetos, folhas começaram a acontecer simultaneamente na sala pelos corpos das crianças.

Escrevendo esta trajetória de criação e exibição deste pequeno filme feito por crianças em uma escola em um momento de seca profunda que experimentamos em muitas cidades de Minas Gerais, dentre elas Ouro Preto,

São João Del Rei e Juiz de Fora, sentimos que as alianças necessárias para a nutrição de todas as vidas são ainda mais radicais.

Uma grande árvore, com raízes profundas, é capaz de se manter viva mesmo em períodos de longa estiagem, acessando lençóis freáticos para abastecer a si mesma ao mesmo tempo em que auxilia plantas menores ao seu redor a também se hidratarem.

É a sombra formada pela copa dessas grandes árvores que procuramos para nos abrigar, seja no sol, na seca ou até mesmo na chuva. É nelas que os passarinhos constroem seus ninhos com segurança e é subindo em seus troncos firmes que as crianças brincam. Brincam de se pendurar, de subir, de rodar, de filmar, lá do alto. É nas poças de água formadas em suas raízes terrestres que insetos se reproduzem. É em cima das árvores que podemos aprender a ver o mundo com olhos de passarinho. Com olhos de folha. Olhos de árvore. Como seria ser olhado por uma árvore? As árvores nos olham, diria o menino Manoel de Barros (2015).

Quando chegamos à escola em 21 de junho de 2023 tínhamos algumas ideias em torno das alianças que poderíamos experimentar e produzir com cinemas e plantas, mas foi a árvore da entrada da escola que nos escolheu. Nos olhou e nos escolheu, fazendo-se rizoma (Dias, 2021) com nossas vidas humanas, de adultos e crianças, e com as vidas não humanas dos pássaros, insetos, ventos, imagens e sons do cinema. Todo um ambiente composto por alianças que se desdobraram em outras, fazendo-se rizoma também alguns meses depois com as crianças e filmes produzidos em outra escola. A experiência com as crianças e as plantas e as multiplicidades desdobradas com elas nestes últimos meses nos fizeram experimentar o que nos ensina Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 66): “as coisas não têm início, meio e fim, mas começo, meio e começo”. Aprendemos isso com as plantas, com as estações do ano, com as crianças e com o cinema na escola.

Bibliografia

AMARAL, S. R. F.; GUARI. M.; OLIVEIRA JR. W. M. Coisas inventadas: montagem e edição em um cineclube escolar. **Revista Digital Do LAV**, 14(1), 197-219, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/61968 Acesso em: 20 set 2024.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. **Antologia.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BRASIL. **Lei n° 13.006 de 26 de junho de 2014.** Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm. Acesso em: 7 de outubro de 2024.

D’ANGELO, R. H.; D’ANGELO, F. H. (orgs.) **CINEOP - 18 Mostra de Cinema de Ouro Preto (Catálogo)**. Belo Horizonte: Universo Produções, 2023.

DIAS, S. Uma árvore já é um rizoma: Antropoceno, clima e vida multiespécie. **Revista Incomunidade**. Outubro 2021. Disponível em: https://www.incomunidade.pt/uma-arvore-ja-e-um-rizoma-antropoceno-clima-e-vida-multiespecie-susana-oliveira-dias/ Acesso em: 7 de outubro de 2024.

DOS SANTOS, A. B. **A terra dá a terra quer.** São Paulo: Ubu editora, 2023.

ESCOREL, E. (Des)importância da montagem. **Portal Brasileiro de Cinema**, 2005. Disponível em: https://www.portalbrasileirodecinema.com.br/montagem/ensaios/04_02.php. Acesso em: 20 set 2024.

FÓRUM NICARÁGUA (MIGLIORIN, C.; GARCIA, L.; PIPANO, I.; RESENDE, D.). A Pedagogia do Dispositivo: Pistas para Criação com Imagens. In: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (org). **Cinema-Educação: políticas e poéticas.** Macaé: Editora NUPEM, 2021.

FRESQUET, A. **Cinema e Educação: reflexões e experiências com estudantes de educação básica, dentro e "fora" da escola**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2013.

JOULIE, K. Infância e cinema: outra perspectiva para o corpo na escola. In: LEITE, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (org). **Cinema-Educação: políticas e poéticas.** Macaé: Editora NUPEM, 2021

MACHADO, A. **Pré-cinemas e pós-cinemas**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MIGLIORIN, C. PIPANO, I. **Cinema de brincar**. Rio de Janeiro: Relicário, 2019.

OLIVEIRA JR. W. M. Devenires vegetales en cuerpos y cámaras - hacer cine, hacer comunidad, hacer lugar" In: CASTRO, A. (org.) **Futuros multiespecie. Prácticas artísticas, territorios más-que-humanos y emergencia planetária.** Editorial Bartlebooth, 2023.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[4] Clarisse Alvarenga (UFMG), Débora Nakache (UBA), Gustavo Jardim (UFMG) e Isaac Pipano (UNIFOR).

[5] Em parceria com a Casa do Professor, órgão da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto.

[6] *Quinta, 25 de maio de 2023*

"Outra coisa agora sobre a Casa do Professor. Vai ser muito bom pensar esse encontro com o Wences, mas fico pensando novamente na questão do nosso tempo durante a CineOP. Podemos pensar juntos e chamar mais alguém para tocar a oficina, acho que isso além de diminuir nossa sobrecarga ajuda a descentralizar as ações de nossas mãos. Tem muita gente que quer atuar, trabalhar, participar, podemos pensar em mais algume da educação infantil para estar junto e quem sabe até assumir a oficina, o que vc acha Wences? Pode ser alguém de Campinas que vc ache bacana, ou alguém que já venha participando dos encontros da Kino. Enfim, acho que pode ser um caminho de integrar os demais."

Dessa mensagem surgiram os convites para as convidadas externas à Coordenação da Rede Kino, Damaris Cruz e Liana Lobo; infelizmente ambas tiveram imprevistos que impossibilitaram suas participações na oficina.

[7] Nota explicativa: mantivemos neste texto a escrita instantânea e informal própria dos diários e conversas entre amigos. Trocas improvisadas que permite que ideias se materializam em práticas e encontros. Fizemos somente pequenas alterações para retirar alguns vícios de escrita, inserindo acentos e ajustando certas concordâncias verbais, erros gramaticais e ortográficos para não atrapalhar a leitura. Sendo assim, fizemos uma montagem das trocas de mensagens, não incluindo todas, e sim aquelas que dão a ideia das muitas alianças que foram sendo firmadas para que a oficina ocorresse.

[8] Gustavo Jardim era nosso intercessor junto à Universo Produções, organizadora da Mostra, e à Casa do Professor.

[9] Claudia Pereira era a professora que foi nossa interlocutora com a Casa do Professor, da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto. Foi a principal articuladora da organização da oficina que oferecemos nas escolas.

[10] Universo Produção é uma empresa de produção de eventos com sede em Belo Horizonte, responsável pela Mostra de Cinema de Ouro Preto, dentre outros festivais de cinema. Disponível em: https://universoproducao.com.br/. Acesso em: 07 de outubro de 2024.

[11] Simone Ramalho era a pedagoga da Escola Municipal Dr. Pedrosa, onde a oficina foi realizada.

[12] Editor de vídeo que possui uma versão limitada gratuita online e off-line.

[13] Festival Internacional de Cinema e Cultura da Diversidade que acontece em Juiz de Fora desde 2022 e pela primeira vez em sua terceira edição em 2024 teve um dia inteiro de programação voltado para o público infantil, com oficina (Cine-primavera) e mostra de cinema para crianças e uma mesa que marcou o I Encontro Regional da Rede KINO – Zona da Mata e Vertentes - Cinema e Educação: Políticas públicas e partilha de saberes para uma educação inclusiva e diversa.

[14] Alicia Vega é pesquisadora, cineasta e educadora de cinema no Chile. Por trinta anos ofereceu oficinas de cinema para crianças da periferia de Santiago, história que está registrada no filme documentário de Ignácio Aguero - *Cen ninos esperando un tren*. Para mais informações: https://fundacionaliciavega.cl/ Acesso em: 7 de outubro de 2024.

Conversas com ecologias e educação infantil: um convite para emaranhar com bebês e crianças num mundo em ruínas

Bárbara de Mello [1] e Natasha Pitanguy de Abrantes [2]

Resumo: Este ensaio se materializa como parte de deslocamentos de pensamentos compartilhados *com* ecologias, a partir das discussões nas aulas de doutoramento e de uma escrita partilhada por duas amigas e professoras da educação infantil, na tensão de um mundo em ruínas como descreve Anna Tsing (2019). Com essas conversas, junto a autores e autoras, partilharemos questões para pensar *com* as brincadeiras infantis, *com* as materialidades, *com* devires e *com* as existências e modos de vida que não somente humanos. Nesse enlace, que nos vemos parte, emaranhadas, suponhamos tentativas de fugas, brechas e ranhuras, compondo com uma primeira questão: como tensionar modos de vida em articulações que se entendam como parte da natureza e não fora dela? Nas conversas, partilhas e causos de sopa de ervilha, entre rascunhos e almoços, convidamos as demais e os demais que se acheguem e fiquem conosco com o que Donna Haraway (2023) chama de *trouble*, ou seja, fiquemos com o problema e com a encrenca desta escrita tecida entre questões, incertezas, muitos corpos e mãos.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ecologias. Ruínas. Materialidades. Devir.

Conversations with ecologies and early childhood education:
an invitation to entangle with babies and children in a world in ruins

Abstract: This essay materializes as part of displacements of thoughts shared with ecologies, from discussions in doctoral classes and a writing shared by two friends and early childhood education teachers, in the tension of a world in ruins as described by Anna Tsing (2019). With these conversations, together with authors and authors, we will share questions to think with children's play, with materialities, with becomings and with existences and ways of life that are not only human. In this link, which we see ourselves as part of, entangled, let us suppose attempts at escapes, gaps and grooves, composing with a first question: how to tension ways of life in articulations that understand themselves as part of nature and not outside of it? In

[1] Professora da Educação Infantil do Colégio Pedro II; Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutoranda também pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: barbarademello84@gmail.com

[2] Professora de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro. Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e doutoranda também pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Email: naty_abrantes@hotmail.com

conversations, sharings and pea soup causes, between drafts and lunches, we invite others to come closer and stay with us with what Donna Haraway (2023) calls trouble, that is, let us stay with the problem and the mess of this writing woven between questions, uncertainties, many bodies and hands.

Keywords: Early Childhood Education. Ecologies. Ruins. Materialities. Becoming.

Mais que dois corpos...

> Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso - enquanto seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade.
> (Krenak, 2020, p. 16)

Este é um texto escrito *com*, em uma primeira mirada, dois corpos. Antes das primeiras palavras tecladas, que somadas às outras deram forma a este ensaio; conversas, partilhas de um doutoramento e causos de sopa de ervilha, provocaram o desejo por uma escrita em enlace. Nesse ensaio, pendulamos entre as flexões plural e singular, entre uma e entre nós, ao tecermos escritas *com* nossas vidas díspares e confluentes, que ora se bifurcam, ora se emaranham, em meio ao desejo de estar *com* as questões, talvez, não mais de uma ou de outra, mas, nossas.

Certo dia, antes da aula em que começamos a pensar numa escrita partilhada, marcamos um almoço próximo à Universidade, e, enquanto uma esperava na entrada do local marcado, a pensar nos grãos que deixou de molho, para a sopa que faria na noite daquele dia frio, a outra chegou um tanto esbaforida, pela roupa suja de sopa, que havia derrubado acidentalmente em si mesma. Rimos da situação, que para além de amigas de curso e na vida, tínhamos em comum o desejo da escrita e a sopa de ervilha.

Durante nosso almoço, entre ervilhas e risadas, entre o prato pedido e rascunhos das aulas, ensaiamos conversas *com* "ecologias", "mais-que-humanos", "antropoceno", parte da temática discutida na disciplina que cursávamos juntas durante o semestre. Neste ensaio, apesar da polissemia que compõe os questionamentos dessas tematizações, escolhemos o exercício de fuga das conceituações, mirando nos deslocamentos de pensamentos e na invenção de problemas. Nesse prisma, é uma perspectiva que este ensaio costure cuidadosos exercícios de *atentividade* (Dooren, Kirksey, Münster, 2016) pelas vias do texto, da escrita, envolvendo prestar atenção aos outros, deixando-se capturar pelos muitos modos de existir e viver.

Em enlace, traremos possíveis diálogos com a educação infantil, segmento que somos professoras na rede pública de educação há um pouco mais de dez anos. E, ainda, tensionaremos as relações com bebês e crianças, e o que costumam chamar de educação para o meio ambiente, educação e natureza, cuidado com o meio ambiente ou, qualquer outra nomenclatura/prática que venha evocar uma relação centrada no humano, apartada do sentido de estar *com*, sendo *parte das ecologias existentes* na urgência de um mundo em ruínas (Tsing, 2019).

Pensar com essas ecologias, talvez, seja um desafio, visto que a herança moderna insiste em ficar e se faz ver e sentir nas tantas divisões que continuam sendo reiteradas e afetam as existências: mente x corpo; cultura x natureza; adultos x crianças; heterossexual x homessexual; fora x dentro; humanos x não-humanos, entre outros binarismos originados da ideia de racionalidade humana.

Trazer à conversa essas dualidades, nos convida a pôr em xeque o que historicamente se tem nomeado por Humanidades, na qual a Pedagogia, a Educação e o Humano (Hétero e Branco, especialmente) fazem parte. As

primeiras letras foram tecladas em maiúsculo propositalmente. O MAIÚSCULO é mais uma camada nessa separação, na tentativa de deslocar-se do enredamento, pressupondo-se acima, pensante, colonizador. É urgente encontrar frestas que nos possibilitem escapar, ainda que, por pequenos rasgos, dos padrões modernos, humanistas que tão fortemente nos constituem e nos amarram. Escapar seria possível?

Talvez, trate-se de *ficar com o problema* (Haraway, 2023), talvez, tenha mais sentido traduzir *trouble*, trocando problema por encrenca, dado o cenário em que nos encontramos. Fiquemos com a encrenca! Comumente, a instituição escolar, seja ela creche ou escola, filha das Humanidades e da Modernidade, trata a "natureza" e o "ambiental" sob uma ótica informacional, na qual o humano, desde bebê, precisa adquirir informações sobre, e, é modelado para, algum dia, salvar o planeta, como na clássica canção infantil lançada na década de 80, composta por Ivan Lins e Vitor Martins (1987): *"depende de nós, quem já foi ou ainda é criança, que acredita ou tem esperança, quem faz tudo para um mundo melhor [...]"*. Tadeu (2007) propõe que o que move a pedagogia é a vontade de salvar e, acrescenta: "Mas quem eles querem salvar? E quem quer mesmo ser salvo?" (p. 312). Seguindo o fio, sugerimos camadas na construção da(s) encrenca(s): quais possíveis relações entre a intenção de salvar, herança da pedagogia, e a lógica informacional, distanciada, que concebe humanos fora do enredamento? Como tensionar modos de vida em articulações que se entendam como parte da natureza e não fora dela? Quais possibilidades de viver *com* os bebês e as crianças, também em creches e escolas que não na lógica da salvação/distanciamento/ catequização?

Pensar-nos como parte de ecossistemas interconectados em redes e, para tal, produzir *com* redes e modos de vida, tensionando a ideia de autorregulação, autonomia e responsabilização no sujeito em si, evocada pela modernidade, conforme os autores e autoras em diálogo nos convidam a viver, nos faz perguntar, ainda, como habitarmos outros possíveis para além da educação "responsável por" ensinar, informar, salvar humanos e não-humanos? Como colocar em xeque o "depende de nós" historicamente construído nas relações pedagógicas, sem que isso implique pôr-se fora da malha?

Com essas questões e tantas outras que podem surgir agora e/ou depois, convidamos a pensar num mundo em ruínas (Tsing, 2019), tentando trazer tensionamentos das nossas vidas *com* as crianças e *com* as discussões emergidas no curso de doutoramento, na relação com a proposição de olhar cuidadosamente para outras espécies deixando-se ser afetado, conforme sugerido por Dooren, Kirskey e Münster (2016). Os autores, ao pensarem as ecologias como "padrões entrelaçados de viver e morrer, de ser e tornar-se, em um mundo maior" (p. 39), destacam as espécies em emaranhados de um co-tornar-se.

Nesse sentido, entendendo a espécie humana como parte desse emaranhado, em malha; no que diz respeito ao que costumam chamar de natureza, não se trata apenas de nos percebermos parte, compomos com a natureza na malha, somos natureza. A interlocução com Coccia (2018) acrescenta camadas no exercício de ficar com o problema, pondo em xeque natureza x humano. O autor, na sensibilidade

do diálogo com as plantas, deixa pistas sobre a não superioridade humana, o que faz saltar a perspectiva de plantas, humanos, animais, materialidades em emaranhados de coexistência. Como parte da conversa, nas próximas linhas, traremos cenas que saltaram aos olhos na nossa relação com bebês e crianças, intituladas de "Materialidades terra-criança" e "criança devir-cachorro", com o convite para ficar com o problema *com* plantas, *com* terra, *com* crianças e *com*...

Materialidades terra-criança

Em um dia desses de setembro, me peguei sendo puxada pelo o que acontecia no pátio da escola entre crianças, terra, pedras e folhas. Pareceu, pra mim, que as crianças também estavam sendo puxadas para o encontro entre materialidades que habitavam o canteiro da escola. Acompanhei mãos e terra em jogos de esconder e aparecer, em caças aos tesouros que, vez ou outra, faziam aparecer: miçanga, pedra, anel e materialidades que não sei nem nomear... acompanhei uma *imersão apaixonada* (Dooren, Kirksey, Münster, 2016) entre movimentos de corpos, alterações de formas e poucas palavras. Parecia que o encontro criança, terra, folha, pedra e achados das mais diversas materialidades prescindiam da tradução em palavras, da criação de sentidos verbalizados. Pode ser que os encontros, experiências de estar *com*, em *combinações inesperadas* (Haraway, 2023), exigissem, em uma outra via, o sentir.

Escolhemos trazer, a priori, uma cena de um setembro, poderia ter sido outra, dentre tantos encontros compartilhados com mais-que--humanos. Este dia de setembro não foi o primeiro no qual as crianças se encontraram com outros mais-que-humanos no canteiro da escola, rompendo com um ideário de que o canteiro, daquele pátio, e outros tantos canteiros, chãos de barro, terra, lama, não seriam um lugar bem-vindo para se mexer (ser mexido), tocar (ser tocado), envolver (ser envolvido). "A terra é suja!", "Tira a mão daí.", "As famílias vão reclamar.". Perdemos a noção da quantidade de vezes que essas frases foram ditas e repetidas neste percurso de docência e pesquisa *com* bebês e crianças.

Talvez, o que acontece entre crianças, terra, pedras e folhas possa ser capturado em termos de *malha* (Morton, 2023a). Esta proposição expressa a dimensão de interdependência e de conexões infinitas na qual todos estamos enredados. Na malha "cada ser interage com outros. A malha não é estática. Não podemos dispensar nada como irrelevante" (p. 54). Como temos nos *relacionado com*, *sentido com*, *feito com*, *experimentado devires com* outros mais-que-humanos, seres bióticos e abióticos, nos múltiplos espaços e papéis em que experimentamos o estar sendo na vida? Estamos sublinhando o *com* e não o *sobre*.

Não se trata de uma aprendizagem informacional, distanciada, *sobre* terra, pedras, folhas, tendo como premissa a ideia de que as crianças precisam aprender a salvar o planeta, fortalecendo a perspectiva da pedagogia como "reino das boas almas e dos espíritos caridosos" (Tadeu, 2007, p. 312). Acreditamos que os encontros entre mais--que-humanos sacodem as lógicas dualistas e colonizadoras, fazendo saltar modos em malha de viver com ecologias, em práticas éticas e políticas de atenção aos outros.

Na tecitura com materialidades terra, crianças e adulta, em um dia de setembro, lembro de um dia de novembro do ano anterior, de uma cena entre bebês e terra, em um contexto projetado com uma bacia com terra, folhas e galhos no entorno, dentro da sala referência da turma, numa creche que não havia um quintal ou outro espaço que não entre concreto e paredes. Volto à minha dissertação na busca pela tal cena. Releio, transporto-me para aquele tempo, pode ser que, na verdade, neste novo tempo, não se trate de um transporte para lá, mas de um *compor com* aqueles rastros, entre aqueles e estes, inventando olhares para o que aconteceu ali, me afetou e me afeta.

Algumas primeiras perguntas, talvez, herança da perspectiva humanista que nos constitui, poderiam ser: quais serão as ações dos bebês? De que modos os bebês interagirão com a terra, com as folhas, galhos, entre si e com adulto? O que os bebês farão? Trata-se de perguntas que revelam curiosidade e interesse sobre a ação dos bebês e um importar-se com eles (Despret, 2004).

Puxamos agora os fios diante do desejo de, no encontro com as perguntas, ficar com elas um pouco mais, perguntando às perguntas, se é que isso seja possível, tramando outros tantos problemas. Uma análise inicial expõe de cara a perspectiva da *agência* do bebê - o que o bebê fará? Grifar a agência do bebê em um cenário moderno dualista que separa, colocando de lados opostos e hierárquicos, criança e adulto, tem sua importância. Tensionar a perspectiva da agência do bebê, da agência humana, no confronto com alguns interlocutores que nos acompanharão nas linhas que se seguirão, não significa jogar fora um legado de importância para o campo da educação infantil, mas sim o desejo de conversar com essa herança na qual fomos formadas, propondo camadas.

Gostaríamos de ficar um pouco mais com a encrenca da agência. Será que a ideia de agência enquanto capacidade de agir, de movimentar-se é apenas um atributo humano? Será que agência pode ser tomada como um atributo, algo dado à priori? Terra, folhas, galhos, pedras entre outras materialidades poderiam ter suas agências reconhecidas? Será que agência poderia ser mais bem concebida em termos de *relacionalidade* e, nesse caminho, talvez seja mais bem-vindo dizer sobre agenciamentos? Suspendendo os termos agência e ação, encontramo-nos com Ingold (2020) que conta sobre um tornar-se agente, agenciar, entendendo que a agência não se dá antes da ação. Expandindo, é possível dizer também que "não há sujeito por trás do ato criativo, existindo previamente ao processo" (Massumi, 2017, p. 177).

Bebês, crianças, terra, folhas, galhos podem ser considerados em termos de interdependência e agenciamentos entre humanos e não-humanos? "A consciência ecológica está abalando a nossa fé na ideia antropocêntrica de que só existiria uma escala para tudo: a escala humana" (Morton, 2023b, p. 65), neste âmbito, diante da educação e das ciências humanas, tão responsáveis por uma ideia arrogante separatista de centralidade do humano, cabe o enfrentamento. Como temos nos relacionado com outros mais-que-humanos na vida, no cotidiano com os bebês e crianças, nos caminhos de docência, pesquisa, vida? De que modo forjar frestas e uma outra gramática apostando nas composições diante de uma herança moderna que insiste em nos habitar colocando em polos

natureza x cultura; humanos x não-humanos; seres bióticos x abióticos?

No micro tempo de novembro em destaque, estão Antonio Gustavo e Maya Fernanda, nomes inventados no percurso da pesquisa de mestrado. Maya Fernanda imediatamente após se deparar com o contexto projetado com terra, folhas e galhos diz: "Quer botar a mão". Parece que algo a chama, parece que a terra, em sua vitalidade, vibra, convidando a menina. Ela pega um punhado de terra com a mão. Um punhado de terra se deixa ser acolhido em mãos, embora alguns fragmentos escapem. Maya Fernanda mostra pra mim, através do estender da mão e da sustentação do olhar e, depois, solta a terra, acompanhando-a cair no chão enquanto fala: "tá molhando". Em seguida, volta a pegar a terra na caixa e soltar no chão. Ou é a terra que pega, puxa a bebê mais uma vez, convida para compor *com, devir com* reciprocamente (Haraway, 2023)? Vivem esse pegar, se deixar ser capturado, em via de mão dupla, repetidas vezes. Antonio Lucas se aproxima, parece convocado pelo que acontece entre Maya Fernanda e terra. Seu olhar se sustenta no encontro entre eles. Antonio Lucas captura (é capturado) por um punhado da terra e, semelhante ao que aconteceu antes entre Maya Fernanda e terra, vive o soltar da terra que antes estava acolhida em mãos. A expressão facial do menino parece acompanhar a surpresa provocada pelo encontro com a terra – seus olhos e testa se contraem no toque. Parece-me também que sua expressão facial se sintoniza com o ligeiro movimento de abrir a mão – noto que olho e boca se expandem conforme o expandir da mão e desagarrar da terra. Terra também se mutua em formas – se agrega no contorno da mão e se expande em chuva de grãos entre mão-ar-chão.

A distinção bióticos e abióticos que, para uma grande maioria, significa classificar o que tem e o que não tem vida, é uma das nuances da tentativa de desenredamento inventada pelo humano. Desenredar é ação *sobre* e não *com*. Definir quem tem e quem não tem vida é mais uma peça na engrenagem do colocar-se à parte, colonizar, sobressaltar, agir sobre. SOBRE. Em um viés reverso, estudiosos multiespécies têm dedicado atenção também ao que muitos consideram como seres não vivos, "a vivacidade do abiótico está sendo trazida à tona" (Dooren, Kirksey, Münster,2016, p. 2) e novas perguntas seguem emergindo. Neste caminho, pedras, água, areia, terra "podem ser pensadas como tendo 'modos de vida' distintos, histórias e padrões de tornar-se e emaranhar-se; isto é, modos de afetar e ser afetado" (*Ibidem*). Como se dão esses emaranhamentos nos cotidianos das creches, escolas e espaços de vida? Quais possibilidades para pensar uma docência e uma "ação pedagógica" com bebês e crianças pequenas como práticas de *atentividade* aos outros humanos e não-humanos, mais-que-humanos, incluindo humanos?

Criança devir-cachorro

Já faz algum tempo que observo meu filho, desde cerca dos seus 20 meses, atualmente com 3 anos de idade, colocar a coleira do cachorro, em casa, e dizer, "mamãe, eu também sou um cachorro". E no que poderia ser dito uma brincadeira de criança pequena, ele se coloca no chão, lambe as mãos, coloca a língua para fora e late. E, todas as vezes que tento fazer interações durante esse

momento, sou repreendida pelo furor dele, criança, cachorro, que óbvio, responde com latidos. Por mais que eu tente justificar pelo viés da imitação, pela convivência da criança com seu cachorro, começo a perceber para além disso, o que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997, p. 16) parecem dizer com *devir,*

> Um devir não é uma correspondência de relações. Mas tampouco é ele uma semelhança, uma imitação e, em última instância, uma identificação. Toda a crítica da série parece inevitável. Devir não é progredir nem regredir segundo uma série. E sobretudo devir não se faz na imaginação, mesmo quando a imaginação atinge a nível cósmico ou dinâmico mais elevado, como em Jung ou Bachelard. Os devires-animais não são sonhos nem fantasmas. Eles são perfeitamente reais. Mas de que realidade se trata? Pois o devir animal não consiste em se fazer de animal ou imitá-lo, é evidente que o homem não se torna "realmente" animal, como tampouco o animal se torna "realmente" outra coisa. O devir não produz outra coisa senão ele próprio.

Nessa relação criança-cachorro, cachorro-criança, no que poderia encontrar sentido nas brincadeiras de faz-de-conta, não parece haver uma relação de dominação, daquilo que chamaria de lidar com "meu cachorro", interagir com "meu cachorro", imitar "meu cachorro", como uma coisa exterior a si mesmo, como algo a ser dominado, domesticado, diferente desse outro que se coloca ao centro. O cachorro parece ser mais um ser como ela, a criança, e a todos os outros e outras da sua convivência. Para a criança, naquele gesto, ser cachorro importa, e sua brincadeira parece compor sua existência devir-cachorro e não apenas uma "brincadeira infantil". A criança não parece ser o cachorro exterior a si mesma e nem si mesma, mas, um *devir.*

Deleuze (1997) coloca atenção no que as crianças dizem e, neste nosso exercício de pensamento entendemos esse dizer muito para além da fala. Todo o corpo, para além da boca, fala e, como fala! Grita, sussurra, late. "A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente" (p. 73). Aqui, neste ensaio, um mapa de uma criança devir-cachorro; um pouco antes, um mapa de bebê, criança devir-terra ou devir com (Haraway, 2023) tantas materialidades. Seria este ensaio um exercício de mapear (e não interpretar) os mapas intensivos inventados pelas crianças em seus devires? Pensamos que a imagem instaurada a seguir por Deleuze (1997) segue na trilha de problematizar o que as crianças dizem, que envolvem processos, sem fim, de tornar-se, o que, ao nosso ver, oferece contribuições para pensar a criança brincando (vivendo), entendendo a brincadeira, o viver, para além do que cabe no conta gotas da imitação: "ninguém imita o cavalo, assim como não se imita tal cavalo, mas tornamo-nos um cavalo, atingindo uma zona de vizinhança em que já não podemos distinguir-nos daquilo que nos tornamos" (p. 78).

Durante um pouco mais de uma década, tenho observado crianças-cachorro, crianças-gato, crianças-cavalo, crianças-sapo em suas brincadeiras na vida, incluindo, as vivências com elas, em creches e escolas, enquanto professora na educação infantil. Lembro de uma vez, um grupo de crianças, no pátio, percorrer de quatro apoios e interagir entre si, com códigos indecifráveis por mim, ou, por qualquer outro adulto intruso nos seus coletivos, mas, entendíveis entre elas. Latidos, línguas para fora da boca, respiros ofegantes, mãos como patas, corpos

perspicazes e pequenas corridas e encontros. Como não se encantar com isso que poderia ser uma brincadeira? Confabulações? Fantasias? Imitações? Ou, seria a racionalidade humana a querer explicar e dar sentido aos seus *devires*? Por que não o adulto se aproximar em devir-cachorro? Seria possível esse descolamento adulto do seu comum lugar de observador, distanciado? Ainda que haja narrativas no campo da psicologia, da sociologia, entre outras áreas para tentar dar conta de explicar o porquê a criança brinca, elas mesmas parecem sinalizar, para além de toda pedagogia e de todas análises entre campos, que ela não se torna, mas, ela é, nem criança, nem cachorro, quando em devir-animal (Deleuze e Guattari, 1997), se compondo das performances ecológicas e materialidades outras, em *co-tornar-se*; arriscamos supor, despidas das Humanidades dicotômicas, duais, binárias, etc.

Um tanto disso, traz pensamentos acerca das necessidades humanas de colonizar saberes, diagnosticar, interpelar ou quais mais outros sentidos a serem nomeados a partir da observação sobre o outro, nesse caso, uma criança, talvez, no seu devir-animal (Deleuze e Guattari, 1997). Ao mesmo tempo, a ideia de criança devir-cachorro, que se coloca ao chão, na terra, ao máximo possível em horizontalidade, em toda sua performance corporal espontânea, desprovida dos julgamentos alheios, em comunicação gestual canina, oralizada em latidos, nos convida a considerar modos outros de produzir conhecimento. Inclusive, Brian Massumi (2017), critica a tentativa permanente da racionalidade em conceituação, também, chama atenção à centralidade humana em se colocar como a única espécie em produzir linguagem, o que seria também observado entre os animais. Dito isto e os demais ditos, em que momento seres humanos deixaram de ser animal, vegetal, mineral, parte da terra, parte da *malha* (Morton, 2023a) que compõe os ecossistemas e multiespécies? As crianças, talvez, parecem que não. Será? Quais possibilidades de *com* os bebês e crianças nos entendermos como parte dessa *malha* proposta por Timothy Morton (2023a)?

Não que sejam conclusões...

Nesse breve diálogo, duas amigas, doutorandas, dois corpos; talvez, agora, pensando *com* muitos mais outros corpos, além do dia do almoço e da sopa de ervilha, convidem outros e outras pra pensar *com* ecologias, multiespécies e, *com* modos de viver e existir *com*. Pode ser que seja um convite a nos percebermos na malha de codependência descrita por Timothy Morton (2023a), na urgência das ruínas trazidas não só por Anna Tsing (2019), mas, por muitos outros autores e autoras, também, visíveis a tantos outras corporeidades, existências e espécies, algumas, já extintas.

Parece urgente mobilizar os pilares que sustentam Pedagogias, Humanidades e Modernidade que se fazem ver e sentir, dentre outras facetas, nas dualistas excludentes das existências e no postulado do ideário de racionalidade do Homem Branco. Talvez, com os bebês e crianças, que dobram seus corpos *com* as plantas e animais, possa se tecer diálogos que abram brechas para o estar *com, parte de*, sem também a ideia de salvacionismo ou responsabilização hierarquizante. Que possamos viver *com* ecologias, modos de viver e existir, na sua energia cósmica de coabitação e não em figura a ser cuidada, a exterior.

Com essas ponderações, trazemos ainda mais algumas questões, não que sejam conclusões, mas, como parte do exercício de pensamento, para que fiquemos com o problema, com a encrenca, como sugere Donna Haraway (2023): quais possíveis diante da urgência evocada pelos desequilíbrios ecológicos? Estaríamos coisificando materialidades não humanas em seus habitats na intenção de propor uma interação pedagógica? Quais possíveis tramas com bebês e crianças na perspectiva da *malha*? Quais possíveis na educação infantil para pensar *com, parte de e* não *sobre*? Quais possíveis nas relações ecológicas numa perspectiva de relação não dualista e descentrada nas humanidades? Quais possíveis *com* materialidades e mais-que-humanos em comunidades multiespécies?

Bibliografia

COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas**: uma metafísica da mistura. Desterro: Cultura e Barbárie, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Devir-intenso, devir-animal, devir-imperceptível. In: DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Sueli Rolnik. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. O que as crianças dizem. In: DELEUZE, Gilles. ***Crítica e clínica***. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 73-79.

DESPRET, Vinciane. O corpo com o qual nos importamos: figuras do antropo-zoo-gênese. Tradução não publicada de Maria Carolina Barbalho e Ronald João Jaques Arendt. Original: **The Body we care for**: figures of Antropo-zoo-genesis. *Body and Society*, v.10, n.23, p. 111-134, 2004.

DOOREN, Thom; KIRSEY, Eben; MÜNSTER, Ursula. Estudos multiespécies: cultivando artes de atentividade. Tradução Suzana Dias. **ClimaCom** [online], Campinas, Incertezas, ano. 3, n. 7, pp.39-66, Dez. 2016.

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

INGOLD, Tim. Pela atenção. In: INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2020, p. 38-58.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MASSUMI, Brian. **O que os animais nos ensinam sobre política.** Tradução Francisco Trento e Fernanda Mello. São Paulo: n-edições, 2017.

MORTON, Timothy. **O pensamento ecológico**. Tradução Renato Prelorentzou. São Paulo: Quina Editora, 2023a.

MORTON, Timothy. **Ser ecológico**. Tradução Maíra Mendes Galvão. São Paulo: Quina Editora, 2023b.

TADEU, Tomás. Políptico. **Educação em Revista**, 45, 2007, p. 309-322. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/rHtLsDLzqQbj8WLhYpmwRwh/

TSING. Anna. **Viver nas ruínas**: paisagens multiespécies no antropoceno. Tradução: Thiago Mota Cardoso, Rafael Victorino Devos. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

Educação ambiental libertadora e pluriversal: como educar-nos uns aos outros mediatizados pelo mundo de muitos mundos?

Matheus Henrique da Mota Ferreira [1]

Resumo: Parafraseando Paulo Freire, queremos propor a hipótese de que uma educação ambiental que possa exceder — sem abandonar — a dimensão crítica e a libertação humanizante deve se pautar pelo princípio de que: 'agora, diante de conflitos ontológicos, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: humanos e não-humanos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo de muitos mundos'. Para chegar a essa hipótese, começamos percorrendo a pedagogia do oprimido de Freire e os princípios de uma educação libertadora, problematizadora e dialógica; seguimos com uma breve exposição do campo da ecologia política, sua história recente e suas relações com a educação ambiental no contexto brasileiro; para então desenvolver os limites desta ecologia política diante da conformação de um cenário contemporâneo de conflitos entre mundos/ontologias, como compreendido pela ontologia política e sua aparentada cosmopolítica. Diante da emergência do pluriverso, 'o mundo em que caibam muitos mundos' de que falam os zapatistas, como devem ser reconcebidos o pensamento ecológico e a educação ambiental? Essa é a questão que queremos abrir com este ensaio, no intuito mais de criar uma rede dialógica e problematizadora diante deste desafio, do que de oferecer quaisquer respostas finais.

Palavras-chave: Educação ambiental. Pluriverso. Ecologia política. Ontologia política. Educação libertadora.

Liberatory and pluriversal environmental education: how do we educate each other in communion mediated by the world of many worlds?

Abstract: Paraphrasing Paulo Freire, we want to propose the hypothesis that an environmental education that can exceed — without abandoning — the critical dimension and humanizing liberation must be guided by the principle that: 'given the reality of ontological conflicts, no one educates anyone, just as no one educates themselves: humans and non-humans educate each other in communion, mediated by the world of many worlds'. To arrive at this hypothesis, we begin by going through Freire's pedagogy of the oppressed and the principles of a liberatory, problematizing and dialogical education; we continue with a brief exposition of the field of political ecology, its recent history and its relationship with environmental education; and

[1] Pesquisador-bolsista pelo PPGF/UFRJ. Email: matheushmf01@gmail.com

then develop the limits of this political ecology when faced with the conformation of a contemporary scenario of conflicts between worlds/ontologies, as understood by political ontology. Faced with the emergence of the pluriverse, "the world in which many worlds fit", as the Zapatistas say, how should ecological thinking and environmental education be reconceived? This is the question we want to open up with this essay, with the aim of creating a dialogical and problematizing network in face of this challenge, rather than offering any final answers.

Keywords: Environmental education. Pluriverse. Political ecology. Political ontology. Liberatory education.

> "Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática 'bancária', são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos."
> (Freire, 198 ,p.79)

Sobre o educar do-discente e a dialogicidade diante do mundo

Um processo educacional calcado na transmissão de informações (sobre o mundo, o ambiente ou quaisquer outros 'objetos') está inserido na lógica bancária: um professor, detentor de saberes, 'faz depósitos' nas 'contas vazias' de seus alunos, em suas cabeças/mentes/espíritos pensadas como empobrecidas. Felizmente, o pensamento pedagógico brasileiro possui já uma longa tradição de crítica a essa forma educacional que faz apenas reproduzir modelos de opressão social.

Para Paulo Freire, humanos se educam em comunhão e mediatizados por um mundo pleno de objetos cognoscíveis. A partir de uma dinâmica dialógica, desenha-se um ato cognoscitivo permanente, que põe e repõe objetos nas interações dialógicas, os quais provocam novas mediações no interior de uma reflexão crítica que é sempre já *comunicativa* (que se faz *com* os outros e com os objetos). Na educação como "prática problematizadora", não há distinção entre um momento em que o educador 'absorve' conteúdos do mundo e outro em que ele os 'transmite' aos educandos. Ambos os momentos estão integrados em um único "que-fazer do educador-educando", uma única atividade cognitiva-dialógica elaborada coletivamente, para a qual os objetos do mundo aparecem como "incidências da reflexão" que circulam na atividade de ensino-aprendizagem como uma crítica recíproca e continuada de saberes que são feitos juntos (Freire, 1970, p.79).

A educação problematizadora é, nesse paradigma, uma educação *libertadora*, que depende de uma "situação gnosiológica", uma situação onde o conhecimento se produz conforme um objeto cognoscível se torna mediatizador dos sujeitos-cognoscentes que comungam. Neste processo, se dá a superação da "contradição educador-educandos" (Freire, 1970, p.78), o que faz de todos os agentes envolvidos educadores-educandos/educandos-educadores. Quando a problematização coletiva e intercomunicante do mundo supera essa contradição (que é o cerne do modelo 'bancário' de reprodução da opressão), se indica o caminho da libertação como afirmação da dialogicidade; afirmação de que a condição do ato gnosiológico era sempre-já dialógica.

Um nome para o novo termo que desponta dessa 'superação contraditória' pode ser "do-discência" (Freire, 2002), mas também "dialógica" [2] (Morin, 2003): é uma relação de permanente tensionamento entre os termos envolvidos, que garante a emergência de uma totalidade maior que eles, a partir de sua interatividade (re-)organizacional. O ato cognoscente dialógico é *re-feito* constantemente conforme educadores/educandos se juntam como co-investigadores críticos dos problemas que se apresentam a estes pelo mundo. Algo no mundo provoca a "ad-miração" de uma subjetividade que nele se insere; e esta, por sua vez, "'re-ad-mira' a 'ad-miração' que antes fez, na 'ad-miração' que fazem os educandos" (Freire, 1970, p.80).

Neste processo de re-ad-mirações múltiplas e comunicantes, emergem consciências (também ecológicas!) criticamente inseridas em sua realidade. Freire chama de "reconhecimento que engaja" (1970, p.80) a esse compromisso com uma longa rede de problematizações-mediatizações-desafios postos entre humanos em suas relações uns com os outros e no mundo: problematizando a realidade dada como 'natural', se produz um nexo crítico-ativo que *obriga a responder* ao desafio, que obriga a seguir problematizando e produzindo conexões entre problemas-respostas "num plano de totalidade" dinâmico e "crescentemente crític[o], por isto, cada vez mais desalienad[o]" (ibid., p.80). Nesse plano, "consciência e mundo se dão simultaneamente" (ibid., p.81), em um processo de corpos-conscientes se relacionando (dialogicamente) com o mundo que os compõe, e o qual eles co-produzem relacionalmente.

A perspectiva da do-discência e da educação libertadora-problematizadora-dialógica nos parece essencial para repensar as formas contemporâneas de educação ambiental. Pode ser o caso, todavia, que a perspectiva freireana, ainda muito 'humanista', contenha limites antropocentrados para uma perspectiva ecológica; contudo Freire também dá as bases para pensar como a relação figura-fundo, no interior do paradigma dialógico, se reinventa continuamente, conforme os humanos "simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua 'mirada' a 'percebidos'" (ibid., p.82) que antes se dissipavam no fundo de suas re-a-d-mirações coletivamente elaboradas. Novos 'objetos' passam a se destacar, o que dá o caráter de *problema* e *desafio* a essa cognoscência coletiva e continuada, que, agora, deve se haver também com o problema do próprio 'fundo', a questão ecológica ou do *meio* ambiente que condiciona a própria existência de educadores/educandos que possam dialogar.

A questão que queremos colocar ao longo deste ensaio é, em parte: e se esse processo contínuo de con-formação recíproca daqueles que se educam não se limitasse a uma 'humanização' nos termos freireanos? E se falássemos em uma ecologização desses saberes? E se os objetos ad-mirados e re-a-d-mirados na rede de intercomunicabilidade do-discente não fossem recipientes passivos das ações humanas, mas co-partícipes do processo cognitivo? Esta é uma questão, como veremos, eco-política. E quando os objetos bi-furcam (ou tri- e poli-furcam) em suas múltiplas relações com distintas coletividades nos seus processos dialógicos singulares, temos também aí o começo de uma educação ambiental que precisa lidar com um mundo que não pode ser contido em qualquer ontologia fixa (ou mesmo em uma única ontologia histórica). Desenvolveremos esse ponto adiante, contudo deixamos já aqui indicado que a educação ambiental que ecologiza seres, saberes e fazeres mediatizados por um mundo onde caibam muitos mundos — um pluriverso enquanto rede (dialógica) de mundos de práticas — é o que chamaremos aqui de educação eco[3]-política, comprometida (minimamente) com uma 'estrutura cúbica' de compromissos/problematizações/desafios.

Sobre a eco-política e a educação Ambiental

Quando falamos aqui em eco-política, estamos pensando principalmente na já longa tradição da ecologia política latino-americana. O famoso sociólogo e economista mexicano Enrique Leff é uma das referências centrais do campo, o qual ele definiu como um projeto parte:

> de uma crítica radical dos fundamentos ontológicos e metafísicos da epistemologia moderna, [...] [ao qual] concernem não apenas os conflitos de distribuição ecológica, mas o explorar com nova luz as relações de poder que entretecem entre os mundos da vida das pessoas e o mundo globalizado [3]. (Leff, 2003, p.18)

Para o autor, a ecologia política — cujos precursores estariam no "materialismo histórico e dialético de Karl Marx e Friedrich Engels [...] e no anarquismo cooperativo social de Peter Kropotkin" — "foi forjada no cruzamento da geografia humana, da ecologia cultural e da etnobiologia para se referir às relações de poder no que diz respeito à intervenção humana no meio ambiente" (Leff, 2013, p.12). Expondo tanto algo da genealogia como do modo de operação eco-político, Leff afirma:

> A ecologia política opera um procedimento semelhante ao obtido por Marx com o idealismo hegeliano, virando a filosofia da pós-modernidade (Heidegger, Levinas, Derrida) de ponta-cabeça: territorializando o pensamento sobre o ser, a diferença e a alteridade na *racionalidade ambiental*, arraigada na *política da diversidade cultural, territórios de diferença e ética da alteridade*. (ibid., p.11)

A eco-política latino-americana consiste em uma prática territorializada, um processo de descolonização do conhecimento e legitimação de "outros conhecimentos/*savoirs*/sabedorias [que] abre caminhos alternativos para a compreensão da realidade, da natureza, da vida humana e das relações sociais: modos diferentes de construir a vida humana no planeta" (ibid., p.11).

Outro referencial essencial para essa tradição é o trabalho de Joan Martínez Alier, fundador e editor da revista *Ecología Política*, publicada em Barcelona. Sua abordagem realiza uma leitura crítica da tradição da economia política, conectando-a à questão da natureza e à reflexão da economia ecológica. Alier assume como objeto de estudo privilegiado os *conflitos ecológicos distributivos*, os quais ele sobrepõe aos conflitos de distribuição econômica da economia política clássica. Para o economista catalão, distribuição ecológica são "os padrões sociais, espaciais e temporais de acesso aos benefícios obteníveis dos recursos naturais e aos serviços proporcionados pelo ambiente como um sistema de suporte à vida" (2006, p.104-5).

A ecologia política integra as discussões político-econômica e político-ecológica e, também por isso, preferimos por vezes chamar o campo de eco²-político. A abordagem eco²-política integra a dimensão econômica sem reduzir o debate ecológico a ela. Para o fundador do GT de ecologia política da CLACSO e falecido professor da UFRRJ, Héctor Alimonda, essa abordagem, como inicialmente desenvolvida por Martínez-Alier, consegue escapar ao economicismo, uma vez que "permanentemente se refere às dimensões de conflito e negociação implicadas nestes processos de distribuição ecológica, e às diferentes 'linguagens de valoração', às vezes intraduzíveis e incomensuráveis, das

quais são portadores os diferentes atores implicados nesses conflitos" (2011, p.42). A abordagem de Martínez-Alier, marcada também pela aproximação entre movimentos ecológicos e lutas populares, ficou conhecida como "ecologismo dos pobres"; e este, para a socióloga argentina Maristella Svampa, se apresenta no contexto de lutas latino-americanas como um "ecologismo agrário, de tipo *campesino* ou populista, um tipo de 'eco-socialismo'" que coaduna a ideologia e prática das lutas populares pela preservação de recursos ambientais com a defesa em termos eco-científicos da biodiversidade e do uso racional de fluxos energético-materiais (Svampa, 2011, p.188).

Se desenha nesse cenário um enfrentamento entre distintas visões de ambientalismo — que se reflete nas distintas tendências político-pedagógicas conservacionista, pragmática e crítica na educação ambiental (Layrargues; Lima, 2014, p.34): 1.o "culto da vida silvestre" (Svampa, 2011, p.188), um conservacionismo biocêntrico focado na pauta do controle populacional e da criação de reservas ecológicas (com fortes ecos neo-malthusianos); 2.o "credo *eco-eficientista*" (ibid., p.188), da hegemonia 'pragmática' da 'modernização ecológica' e do 'desenvolvimento sustentável' (pregando que tudo se resolverá por instrumentos econômicos como 'eco-impostos', soluções de mercado e a 'internalização das externalidades'; e por avanços tecnológicos que reduzem desperdícios e aumentam a 'eficiência' energético-material das indústrias), com uma visão do campo ecológico como remediador da degradação inevitável da modernização e do desenvolvimento econômico-industrial; e 3.o movimento de *justiça (sócio-)ambiental* ou da ecologia popular, fruto de análises político-ecológicas, que enfatizam os *conflitos ambientais* causados pela "reprodução globalizada do capital, a nova divisão internacional e territorial do trabalho e a desigualdade social" (ibid., p.189).

Podemos entender a educação ambiental "simultaneamente, como um subcampo derivado do campo ambientalista" — pois retirou dele "os elementos simbólicos e institucionais mais significativos de sua identidade e formação" —, "e também como um campo relativamente autônomo" — ligado ao campo educacional, com "seus propósitos, cultura, saberes, espaços escolarizados e práticas" (Layrargues; Lima, 2014, p.25). Desse modo, não teremos dificuldade de notar a dialógica de semelhanças/diferenças com seus dois campos matriciais: o ecológico-ambiental e o pedagógico-educacional.

Na história da educação ambiental no Brasil (que reflete também a história do pensamento ambiental em nosso território), a tendência conservacionista é inicialmente dominante, porém eventualmente se diferencia em uma vertente *pragmática* (ligada às pautas da gestão ambiental, economia verde e à promoção de práticas individuais que 'fazem a diferença', como na questão da reciclagem), e em uma vertente *crítica*. Esta última aparece principalmente nos anos 90, com a aproximação do campo educacional para a elaboração de projetos político-pedagógicos em educação ambiental. Essa aproximação traz consigo a especificidade que vinha se elaborando no pensamento crítico brasileiro (e latino-americano, mais amplamente): da teoria crítica e ecologia política, à investigação-ação-participativa de Orlando Fals Borda e a pedagogia do oprimido de Paulo Freire; com forte influência

de autores marxistas e neo-marxistas. A educação ambiental passa a se associar a predicados como *emancipatória, transformadora, popular, crítica*, acentuando o compromisso dos educadores/ambientalistas com uma transformação sócio-ambiental multidimensional (ibid., p.28-30), que não poderia parar com mecanismos de regulação de mercado ou com uma simples 'mudança cultural' do consumismo-industrial ao preservacionismo-ambiental, ignorando os mecanismos de reprodução social sexistas-racistas-classistas que medeiam a relação entre o ser humano e a natureza.

A terceira vertente eco-político-pedagógica (no atravessamento entre luta pela justiça sócio-ambiental e educação ambiental crítico-popular) impulsiona lutas "que defendem uma redefinição das regras do jogo, a partir do questionamento do modelo de desenvolvimento e das lógicas de acumulação" (Svampa, 2011, p.189-90). Nesse espaço crítico-transformador, conceitos como "pós-desenvolvimento", "decrescimento", o "*vivir bien*" ou *buen vivir* inspirado por cosmovisões indígenas, ou as noções de "bens comuns" e "soberania alimentar" de diferentes movimentos sócio-ambientais e camponeses, passam a dar as coordenadas de um tipo de "*virada eco-territorial*, que dá conta do cruzamento entre matriz indígena-comunitária e luta ambientalista [4]" (ibid., p.190). Essa mobilização potencializa uma linguagem de valorização da territorialidade, em oposição ao discurso *eco-eficientista* e desenvolvimentista dominante. E esta linguagem, para Svampa, "parece ser mais imediata para o caso das organizações indígenas e camponesas, devido à estreita relação que estas defendem entre terra e território, em termos de comunidade de vida". Ainda assim, essa virada não se restringe ao âmbito rural, incluindo organizações urbanas, principalmente ligadas aos "novos movimentos sócio-territoriais" (ibid., p.190).

Na medida em que o discurso hegemônico eco-eficientista divide os territórios em *viáveis* (o que se traduz por 'economicamente eficientes') ou *inviáveis* (traduzível como "socialmente esvaziável" ou "sacrificável"), as lutas territoriais assumem um caráter *socioambiental*, elas devêm "conflitos socioambientais" que substanciam essa nova etapa material de lutas em nosso continente (ibid., p.190-1). Mas o que acontece ao 'ambiental' e ao eco²-político quando os novos coletivos de atores que entram na disputa (camponeses, indígenas, quilombolas ou ribeirinhos) têm modos radicalmente distintos de se relacionar com e de conceber seu meio 'natural'?

Sobre o pluriverso e a eco³-política

Para Mario Blaser, os conflitos ambientais da ecologia política, quando concebidos como "conflitos sobre o acesso e controle dos recursos naturais" (2019, p.64), não dão conta das redes de reciprocidade entre humanos e não-humanos em jogo nas práticas e lutas de povos originários. Em seu estudo das práticas de pesca do povo *Yshir* no Paraguai, agências governamentais consideravam que "a 'coisa' em questão" eram recursos naturais, mas esse não era o caso para os *Yshir*. Blaser decide chamar de "conflitos ontológicos" a este tipo de "conflito sobre o que era a coisa em questão" (ibid., p.64). A radicalização das pautas eco-territoriais exige reconsiderar os limites ontológicos daquilo que está em disputa.

Diante da crise planetária e da intensificação de megaprojetos extrativistas no continente, temos observado nas últimas décadas uma virada no eixo das lutas sociais, principalmente ao redor das alianças entre povos tradicionais e ambientalistas. Em comum, esses movimentos buscam a aceitação de outras formas de vida, de construir e habitar mundos, que sejam mais coerentes com a continuidade dos processos ecológicos de longo prazo. Como existir no mundo para além do modo moderno/colonial capitalista-extrativista é uma pergunta central para as alianças entre esses movimentos. A noção de cosmopolítica, criada pela filósofa das ciências Isabelle Stengers (1997) e reorientada pelos antropólogos Marisol de la Cadena e Mario Blaser, é importante para pensar este novo momento de lutas. Assim como o termo 'cosmovisão' costuma ser usado para indicar uma 'visão de mundos', *cosmopolítica* tenta indicar uma *política entre mundos*, como forma de mediar conflitos e alianças entre práticas distintas de existir e de configurar mundos. Seu sentido se sobrepõe ao de ontologia política, que esses mesmos autores definem como "um imaginário para uma política de realidade, e um campo que se situa onde a economia política e a ecologia política, formuladas com ideias de natureza e crescimento econômico, são insuficientes [...] para pensar antagonismos" (2018, p.5) que podem envolver seres que aparecem como montanhas para indivíduos que praticam uma certa 'cosmopolítica', enquanto aparecem como parentes ou espíritos ancestrais para os praticantes de outras modalidades de política cósmica ou ontológica.

O objetivo da ontologia política é permitir práticas que vão além daquelas legitimadas pela modernidade/colonialidade [5]. Uma das formas de fazê-lo é explicitando as negociações e interesses dissimilares — os conflitos ontológicos — que entram em jogo, por exemplo, quando um grupo de ativistas pelo clima defende uma floresta para preservar a biodiversidade, enquanto um grupo indígena que habita a região pretende preservá-la para sustentar os mestres-não-humanos que a habitam e dos quais depende sua forma de existência. Os dois se encontram contra uma madeireira que vê a floresta como fonte de mercadorias para venda, por mais que suas práticas configurem mundos bastante distintos entre si.

A eco-política parece se elevar à terceira potência quando se torna teoria e prática da produção do "'um mundo onde caibam muitos mundos', como nos dizem os zapatistas" (Escobar; Cadena; Blaser, 2017, n.p.). Um dos nomes para se referir a este mundo é *pluriverso*, o qual "pode ser visto como constituído por uma multiplicidade de mundos que se entretecem mutuamente e que, mesmo que se co-construam, não podem ser reduzidos uns aos outros", pois não "há uma só realidade à qual correspondem múltiplas culturas ou representações subjetivas" (ibid., n.p.). O projeto pluriversal, alinhado com movimentos eco-territoriais e socioambientais, se apresenta então como uma dupla insistência 1.na *irredutibilidade* de um mundo/ontologia/coletivo de práticas a outros [6] (ele se opõe à "ocupação ontológica do planeta pelo Mundo-Uno" moderno/colonial e afirma a possibilidade de autodeterminação ontológica dos povos e seus mundos); e 2.na possibilidade de sua *tradutibilidade-parcial*, de seu entretecer-se "em co-existência simétrica, não livre de conflito, mas em diálogo e com um mínimo de violência" (ibid., n.p.).

O pluriverso é, na perspectiva dos autores do '*Dicionário do Pós-Desenvolvimento*', uma "bio-civilização" à qual se pode chegar por "muitos caminhos", por distintas "iniciativas transformativas" que devem, contudo, minimamente incluir uma série de valores: diversidade e pluriversidade; autonomia e auto-suficiência; solidariedade e reciprocidade; éticas comunizantes e coletivas; unicidade com a natureza e defesa de seus direitos; interdependência; simplicidade e suficiência; inclusividade e dignidade; justiça e equidade; não-hierarquia; dignidade de trabalho; direitos e responsabilidade; sustentabilidade ecológica; não-violência e paz (Kothari et al, 2019, p.xxxix). O projeto por uma casa/*oikos* pluriversal exige a materialidade confluente de inúmeras práticas, orientadas por distintos conceitos e adaptadas para contextos regional e escalarmente diferenciados. A construção ecológica do meio que permita esse diálogo entre práticas/conhecimentos/mundos/ontologias é já a fundamentação *e* a concretização do projeto pluriversal.

A pluriversalidade exige, por um lado, a transição para além da conformação eco^2-política global contemporânea; por outro, ela não explicita qualquer projeto único que a deveria substituir, pois demanda a contínua reinvenção e regeneração de soluções a partir de seus territórios, e a coordenação trans-escalar destas. Esta é sua dimensão especulativa — ou mesmo utópica —, a proposição de que *há um mundo onde caibam muitos mundos*, e de que este depende da coordenação relacional entre mundos de práticas por meio de sinergias amplificantes de suas potencialidades singulares, e depende também dos modos de imbricação destes mundos com seu entorno ambiental. A lógica pluriversal opõe-se ao dualismo/binarismo estruturante da matriz ideológica moderno-colonial, se identificando como uma lógica relacional, que aparece na "racionalidade de processos ecológicos" ou nas "políticas de cuidado" implementadas por distintos movimentos feministas (ibid., p.xxxii). A aproximação pluriversal/eco-política não é 'apenas' material, mas também *formal*: o pluriverso segue a eco-*lógica* das relações simultaneamente cooperativas/conflitivas em ecossistemas complexos; ele é uma ecologia de mundos, com suas inúmeras e simultâneas relações harmônicas e desarmônicas. Na medida em que o pluriverso é essa ecologia de mundos prático-históricos, sua construção não pode partir de um *design* único ou de uma única matriz epistêmico-ontológica. A pluriversalidade como campo problemático é o campo determinado pela questão do *design*/desenho de um espaço n-dimensional onde possam se acoplar n-lógicas de mundos distintas; é o campo que questiona e pretende intervir na ontogênese de mundos.

Na elaboração desta conexão entre o pluriverso e os movimentos eco-territoriais (com suas lutas que começam a exceder o enquadramento eco^2-político), expõe-se a centralidade dos lugares/territórios como *loci* produtores de 'outros ambientes/naturezas/mundos', a partir de suas práticas espaço-temporalmente localizadas e desenvolvidas de acordo com suas histórias e genealogias singulares de problemáticas contextualizadas. A pluriversalidade, desse modo, coloca em pauta a necessidade de uma abordagem *eco^3-política* — conectando o econômico-político e ecológico-político, como na história da ecologia política, com essa nova dimensão ontológico-política de uma ecologia pluriversal de mundos. O termo ecologia de práticas

aparece na obra de Stengers (1997) e De la Cadena (2015), se referindo especificamente a essa relacionalidade ecológica entre sistemas de práticas (com seus consequentes modos de fazer-mundos) radicalmente diferentes. Se a ecologia política latino-americana desenvolve discussões importantes para o debate da educação ambiental (crítica), ela apresenta também seus limites diante da questão da incomensurabilidade entre mundos/ontologias — ou mesmo naturezas/ecologias — distintas. É a virada eco-territorial, como batizada por Svampa, que parece destacar a linha que se desdobra na conjuntura latino-americana contemporânea: as disputas territoriais, inseridas em um cenário global de crise climática e de novos avanços extrativistas do Capital, tornam-se veículos singulares de questionamentos globais ao sistema econômico-político-civilizatório vigente, pondo em pauta os limites planetários (como manifestos em cada local) desse modo único de fazer-mundo. Quando as disputas territoriais, articuladas à luta sócio-ambiental global, se tornam disputas entre formas de fazer-mundos, estamos já inseridos no campo da ontologia política — ou da cosmopolítica.

Educar-nos uns aos outros mediados pelo pluriverso

Já em vias de concluir nosso breve ensaio, quero voltar à questão da educação ambiental, transpondo-a a um mesmo plano com a pedagogia crítica-libertadora-problematizadora de Paulo Freire e a ontologia política pluriversal, como campo privilegiado do desdobramento das lutas e inovações teóricos-práticas disso que podemos chamar de 'eco-política à terceira potência'.

O que significaria fazer educação ambiental diante da pluralidade de mundos? Diante da insuficiência da noção de conflitos por redistribuição de recursos ecológicos, uma vez que o próprio limite do que pode ou não aparecer como recurso está em jogo? Parafraseando Freire, queremos propor a hipótese de que uma educação ambiental pode exceder — sem abandonar — a crítica e a libertação humanizante se ela se pautar pelo princípio de que: 'agora, diante dos conflitos ontológicos, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: humanos e não-humanos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo de muitos mundos, com seus inúmeros objetos cognoscíveis n-dimensionais (cada dimensão correspondendo a um aspecto, uma perspectiva produzida segundo um coletivo de práticas e seu modo de fazer-mundo)'.

Uma educação *ambiental* libertadora deve pressupor o quanto um mundo qualquer depende de uma delicada e complexa ecologia de práticas inseridas em redes de relações com humanos e não-humanos, em uma dialógica que inventa e reinventa o próprio meio (ambiente) em que se dão suas trocas. É possível desfazer a cisão humano/ambiente (que os põe como termos externos um ao outro) pensando-com-outros-em-mundos-outros — e refazendo assim os espaços comuns e incomuns dos mundos interpostos e compostos. Isso implica também um educar que não toma os outros como objetos, mas que se faz em um *meio que educa os educadores* também, um meio que põe desafios e problematizações e se insere no processo de do-discência em que todos são educadores/educandos.

Aprendemos com a materialidade das coisas e seus movimentos; e isso também devemos fazer em relação à materialidade da ecologia de práticas, de um pluriverso ecológico (ou eco^3-político) em que práticas e praticantes de mundos radicalmente diferentes coexistem, compondo seus circuitos entremeados de problematizações, mediatizações e intercomunicações. Nesse pluriverso ecológico/eco^3-político, o *meio (mais-que-ambiental) propõe* situações às quais a *comunidade dialógica de educadores/educandos (não--só-humanos) deve responder*, expressando sua forma coletiva de existência como parte da resposta que reinventa o meio, ao atender à sua proposição. Assim talvez também possamos reinventar a vocação ontológica freireana de humanizar-nos na libertação mútua. Em vez da "tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-los mais e mais humano" (Freire, 1970, p.75), uma educação ambiental eco^3-política talvez devesse pluralizar o mundo, e ecologizar o humano, tornando-os mais e mais pluriversais. Libertar não só os humanos oprimidos, mas os seus meios, seus mundos e seus co-habitantes (e co-educadores) não-humanos; esta parece uma tarefa comum à altura de nosso tempo.

Bibliografia

ALIMONDA, H. La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política Latinoamericana. En: ALIMONDA, H. **La naturaleza colonizada:** ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p.21-58

BLASER, M. Political Ontology: Cultural studies without 'cultures'?. **Cultural studies of science education**, v. 23, n. 5-6, p. 873–896, 2009.

BLASER, M. Reflexiones sobre la ontología política de los conflictos medioambientales. **América Crítica**, v. 3, n. 2, p. 63–79, 2019.

BLASER, M.; CADENA, M. De la. Pluriverse: Proposals for a World of Many Worlds. Em: De la CADENA, M.; BLASER, M. (org.). **A World of Many Worlds**. Duke University Press, 2018. p.1-22.

CADENA, M. De la. **Earth Beings: Ecologies of Practice across Andean Worlds** . Durham & London: Duke University Press Books, 2015.

ESCOBAR, A. **Desde abajo, por la izquierda y con la Tierra:** La diferencia de Abya Yala/Afro/Latino/América. El País (Madrid), 2016. Disponível em: https://elpais.com/elpais/2016/01/17/contrapuntos/1453037037_145303.html Acessado em: 27/08/2024.

ESCOBAR, A.; CADENA, M. De la; BLASER, M. Breve nota sobre el "Pluriverso". **Pluriverso**, v. 1, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FERREIRA, M.H.M. Mudança Paradigmática e Dialógica da Complexidade. Em: ALVES, L.C.R.; PINHEIRO, H.S.P.; VELANDIA, B.B. **O Labirinto da Complexidade:** Um Tributo aos 100 anos de Edgar Morin. Santa Maria: Arco Editores, 2021. p.32-47

KOTHARI, A.; SALLEH, A.; ESCOBAR, A.; DEMARIA, F.; ACOSTA, A. Introduction: Finding Pluriversal Paths. Em: KOTHARI, A.; SALLEH, A.; ESCOBAR, A.; DEMARIA, F.; ACOSTA, A. **Pluriverse: A Post-Development Dictionary.** New Delhi: Tulika Books, 2019. p.xxi-xl

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G.F. da Costa. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, v. 17, n. 1, p. 23–40, 2014.

LEFF, E. La ecología política en América Latina: un campo en construcción. **Sociedade e Estado**, v. 18, n. 1–2, p. 17–40, 2003.

LEFF, E. Ecologia Política: uma perspectiva latino-americana. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 27, 2013.

MARTÍNEZ ALIER, J. **El Ecologismo de los Pobres**: Conflictos Ambientales y Lenguajes de Valoración. 2ª ed., Barcelona: Icaria editorial, 2006.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

STENGERS, I. **Cosmopolitiques I: La guerre des sciences**. Paris: La Découverte, 1997.

SVAMPA, M. Modelos de desarrollo, cuestión ambiental y giro eco-territorial. En: ALIMONDA, H. **La naturaleza colonizada**: ecología política y minería en América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p.181-215.

SVAMPA, M. **Debates latino-americanos**: indianismo, desenvolvimento, dependência e populismo. São Paulo: Editora Elefante, 2023.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[2] A dialógica é um princípio e operador central do pensamento e/ou método da complexidade morianianos. O autor a define como uma filha heracliteana bastarda da dialética hegeliana, operando sem sínteses, uma vez que "suas 'superações ocorrem ao deslocar termos antagônicos, que se supunha mutuamente excludentes, para um novo patamar onde eles podem ser compreendidos como pólos tensionantes, simultaneamente complementares, concorrentes e antagônicos". A dialógica é um diálogo aberto que toma gosto pelo paradoxal e pelos tensionamentos indissolúveis. Finalmente, ela funciona "como simultaneamente método de estender as capacidades cognoscitivas humanas e como descrição do funcionamento do real enquanto processualidade que escapa à contenção por qualquer lógica ou racionalidade empregada isoladamente"; ela "é mosaico lógico, é hipótese do modo pelo qual lógicas contraditórias podem ser empregadas conjuntamente na compreensão de um mesmo fenômeno" (Ferreira, 2021, p.39). A dialógica também aparece no pensamento pedagógico de Morin, o que facilita pensar sua aproximação com a do-discência freireana. Sua dimensão como operador lógico e processo sócio-natural, contudo, torna ainda mais fácil pensar seu lugar no interior de uma educação ambiental sensível à ecologia de mundos e práticas que pretendemos discutir.

[3] Todas as citações a partir de artigos e livros em língua estrangeira foram traduzidas pelo autor.

[4] Svampa distingue quatro matrizes políticos-ideológicas — diferentes concepções e modos de fazer e pensar a política — no campo amplo das esquerdas: 1.indígena-comunitária; 2.nacional-popular; 3.clássica ou tradicional (ligada ao "marxismo partidário" e constituída pela tensão entre políticas revolucionárias e reformistas-institucionais); 4.a 'nova' narrativa autonomista — frequentemente definida em oposição à 'velha' esquerda socialista-partidarista (Svampa, 2011, p.201). Diante do desenvolvimento excludente e da devastação socioambiental intensificadas com o avanço da globalização neoliberal, a vinculação entre organizações de tendência indígena-comunitária e novos movimentos autonomistas — em especial ao redor das lutas socioambientais — foi facilitada, na visão da autora. Vemos algo similar na análise de Escobar (2016) sobre a expansão e efervescência do pensamento crítico latino-americano recentemente. Para o autor, junto ao pensamento da esquerda tradicional, se colocam duas outras vertentes: o "pensamento autônomo", que surge das lutas e elaborações "*desde abajo*", enfatizando a reconstituição do comunal como pilar da autonomia e articulando um tripé autonomia/comunalidade/territorialidade; e o "pensamento da Terra", sintonizado com suas dinâmicas e com a conexão indissolúvel de uma comunidade com a Terra e todos os seres vivos que a co-habitam. Nos parece que as lutas eco-territoriais de povos originários e movimentos sócio-ambientais têm se esforçado para combinar elementos das três vertentes destacadas por Escobar.

[5] Modernidade/colonialidade é um dos conceitos centrais do grupo transnacional e transdisciplinar de pesquisadores que se reuniram entre os anos 90 até cerca de 2010. Tendo ficado conhecido como 'programa de pesquisa modernidade/colonialidade' — principais propagadores da 'perspectiva decolonial' —, sua principal contribuição teórica consistiu no movimento crítico que pretende expor o modo como a modernidade europeia sempre teve a colonialidade (desde 1492) como sua condição oculta. Daí o conceito de modernidade/colonialidade, desenvolvido a partir das obras de Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, entre outros.

[6] Para Svampa (2023), o conceito de ontologias é importante para as políticas ambientais no atual

momento histórico, operando “em três planos ou níveis: o primeiro se refere aos modos de compreender o mundo; o segundo, às práticas concretas que constituem e geram as ontologias; e o terceiro ao fato de que essas ontologias se expressam e transmitem narrativas — relatos, mitos” (2023, p.456). A autora de fato embasa sua análise da ontologia em texto anterior de Mario Blaser (2009), no qual o autor afirma que esta pode ser: 1.um inventário de tipos de seres e suas relações; 2.uma performance de mundos, modos práticos de performar um mundo que se habita; 3.algo que se manifesta por ‘estórias’ que pressupõem a existência de determinados tipos de coisas e relações, e que se corporificam e implementam em nossos mitos e práticas. Desse modo, ontologias/mundos/estórias/práticas criam uma cadeia de equivalências produtiva no interior do espaço de proposições da ontologia política; e esta aparece finalmente como ao mesmo tempo 1.uma política envolvida com as práticas que conformam uma dada ontologia/mundo particular; e 2.um campo de estudo que se debruça sobre os conflitos resultantes das interações e atravessamentos de diferentes mundos/ontologias/coletivos de práticas (ibid., p.877).

A biodiversidade como dupla-fratura: caminhos para o refúgio

Rebeca Verônica Ribeiro Viana [1], Anne Caroline de Freitas [2], Gabriel Barco Silva [3], Paulo Takeo Sano [4] e Ronaldo Andrade dos Santos [5]

Resumo: Neste ensaio, apresentado como um início de conversa, o conceito de dupla-fratura de Malcom Ferdinand emenda-se às cosmopoéticas do refúgio de Dénètem T. Bona. Sugere-se a costura de uma educação em biodiversidade que se constitua como movimento de fuga diante das enunciações de colapso. Argumentamos, tal caminho pode ser tecido a partir da possibilidade de acesso e permanências das diversidades ao meio acadêmico; pelo fomento às práticas de coprodução de conhecimento em biodiversidade; e pela ampliação das redes de colaboração e repertório das grades curriculares de formação de pesquisadores e educadores, com especial atenção às epistemes e pedagogias produzidas nos quilombos e aquilombamentos. Busca-se delinear uma educação em biodiversidade que habite as fronteiras.

Palavras-chave: Educação em biodiversidade. Ecologia decolonial. Refúgios.

Biodiversity as a double fracture: pathways to shelter

Abstract: In this essay, we present the concept of “double fracture”, as presented by Malcom Ferdinand, as well as Bona’s cosmopoetic refuge as a thread for sewing a biodiversity education that constitutes as a scape movement in the face of collapse. We argue that such a path can be woven from the possibility of access and permanence of diversity in the academic environment; by fostering practices of co-production of knowledge for research and education in biodiversity; and by expanding collaboration networks and the repertoire of curricular grids for training researchers and educators in biodiversity, with special attention to the epistemes and pedagogies produced in quilombos. The aim is to outline an education in biodiversity that seeks shelter on borders.ings, vivifying the multiplicity of life pulsating there, including the life of images and sounds.

Keywords: Biodiversity education. Decolonial ecology. Refuges.

[1] Departamento de Botânica, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo.
Email: rebeca.viana@alumni.usp.br

[2] Programa Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo

[3] Programa Interdisciplinar de Pesquisa em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo

[4] Departamento de Botânica, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo

[5] Departamento de Botânica, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo

> Assim, no espaço de uma fuga, nas dobras e dobraduras dos bosques úmidos e densos, surgem e se desdobram contraculturas *maroons*; culturas cuja organização e cujos valores se opõem diametralmente àqueles das sociedades escravagistas. [...] Por reativarem as memórias do corpo e da oralidade, por nutrirem uma nova espiritualidade, os "ritmos de resistência" que se manifestam na dança, na música, no "despertar" dos *spirituals* oferecerão o melhor antídoto à zumbificação escravista.
> (Bona, 2021, p. 22)

No presente ensaio propomos um início de conversa que contribua com reedições, a partir da (auto)crítica, às práticas de educação em biodiversidade. Em nossa visão, é preciso encarar os ambientes de produção acadêmica e currículos formativos, que sem medida, tendem a reproduzir estruturas colonizadas e colonizadoras de apreensão do mundo. Mobilizam-nos dois questionamentos principais. Como repensar a formação e educação em biodiversidade num contexto como o brasileiro, no qual a megadiversidade biológica amalgama-se à megadiversidade de populações tradicionais (Cunha, Magalhães e Adams, 2021)? Ainda, num momento no qual a crise de erosão da biodiversidade é nomeada como colapso (Marques, 2023), será possível pensar a biodiversidade – em suas múltiplas dimensões e polissemias - como meio para imaginar caminhos para o refúgio?

Malcolm Ferdinand (2022) propõe situar o Caribe como epicentro para o desenvolvimento de um pensamento que integre o colapso ambiental aos lastros da colonização. A região caribenha, onde atracaram-se as primeiras embarcações europeias colonizadoras, congrega uma ampla diversidade de dominações, colonizações, influências, resistências e reelaborações cuja produção intelectual e pensamento crítico segue, de certa forma, ainda desconhecida em nossa porção do mundo (Silva, 2018). Destacamos, aqui – apenas a título de ilustrar a relevância da produção afro-caribenha – as obras de Frantz Fanon (2020, 2022), Aimé Césaire (2020), Édouard Glissant (2021) – estes, compatriotas do martinicano Ferdinand - e a jamaicana Sylvia Wynter (2017).

Por meio do que Ferdinand nomeia como *dupla fratura*, revela-se uma crítica ao pensamento dual nas elaborações epistêmicas vigentes: busca-se a sutura ou dos efeitos da crise ambiental (*fratura ambiental*); ou das ideias e práticas racistas do Ocidente, fundadas pelos desejos imperiais da Europa (*fratura colonial*). Ou seja, diante da exposição de questões relacionadas à fratura ambiental, costuma-se manter o silêncio em relação à fratura colonial; enquanto, ao se tratar da fratura colonial omite-se as questões ecológicas (Ferdinand, 2022).

No contexto da literatura relacionada ao campo da Biodiversidade tem-se aberto espaços para se pensar caminhos de superação às posturas que repliquem as violências e as inabilidades epistêmicas coloniais. Carina Wyborn et al (2021), por exemplo, sugerem que mediar a imaginação de futuros mais diversos, sustentáveis e justos demanda esforços epistêmicos e metodológicos para revisitar o próprio conceito de biodiversidade num diálogo entre disciplinas, setores, sistemas de conhecimento e localidades. Dessa forma, centralizar a justiça e a diversidade à agenda de pesquisa e ação requer esforços relacionados à reestruturação das capacitações de pesquisadores e técnicos ambientais, assim como das ideias

atualmente privilegiadas pelas agendas de conservação (Wyborn et al, 2021). Em relação ao processo de formação de pesquisadores ambientais, ainda, ressalta-se que, ao longo de sua formação acadêmica são, de forma geral, ensinados e estimulados a atuar como "salvadores pós-coloniais bem-intencionados" (Anthony-Stevens e Matsaw Jr, 2020). Inclui-se nesta categoria, na nossa visão, a herança naturalista que inaugura e sustenta o campo da pesquisa em Biodiversidade como um todo.

Diante do exposto, argumentamos, a educação em biodiversidade poderia reinventar-se de forma a, simultaneamente, buscar e prover refúgio. Na língua portuguesa, a palavra refúgio pode ser definida como lugar seguro para onde se vai diante de condições de perigo; ou, então, como pedido de amparo e proteção. Tomamos como possibilidade de aprofundamento as *cosmopoéticas do refúgio* de Dénètem Bona (2020). Segundo o autor, quando situado na dobradura – do mundo e de si, de si e do outro – o refúgio convida-nos a imaginar os movimentos de fuga como prática por transformar fronteiras:

> "a verdadeira questão hoje não é como cruzar fronteiras, mas como habitá-la, como transformá-la [...] Antes de serem linhas, as fronteiras são espaços de vida onde os humanos sempre se reinventaram alimentando-se da estranheza de seus próximos. Como os recifes de coral, as fronteiras só respiram e vivem pelos seus poros, suas asperezas, suas superfícies vazadas onde se produz a fecundação recíproca de mundos incomensuráveis" (Bona, 2020, p. 69).

Assim sendo, sugerimos que o pensamento de Ferdinand nos ajuda a imaginar caminhos de fuga diante da dupla-fratura, inicialmente, quando aponta a ausência de pessoas racializadas nas arenas dos discursos e aparatos teóricos ambientais, em organizações governamentais, não governamentais e universitárias. É possível frisar que, mesmo nos movimentos ecologistas que buscam as exigências de igualdade de gênero, de justiça social e emancipação política, há uma omissão em relação à necessária centralização das lutas anticoloniais e antirracistas (Ferdinand, 2022). No mais, traça-se um paralelo em relação ao cenário socioambiental brasileiro, no qual a composição é majoritariamente branca em seus diversos fóruns de discussão e atuação (Fagundes, 2022). Diante do exposto, apontamos como possibilidade de refúgio a capacitação de pessoas racializadas e negras para ocupar tais espaços, principalmente, por meio do fomento contínuo às políticas afirmativas – incluindo-se o acolhimento e a permanência com dignidade - na Universidade pública brasileira. A costura de uma "dupla práxis", aqui, torna-se fecunda quando composta pelas subculturas de resistência frente à supremacia branca, heteronormativa e patriarcal ainda vigente nos espaços acadêmicos (hooks, 2019).

Ademais, a ecologia decolonial propõe fazer do *mundo* o ponto de partida e o horizonte do pensamento ambiental. Neste caso, propõe-se a concepção de *mundo* de forma a contrapor conceitos totalizantes, como Terra ou globo. Assim, argumenta Ferdinand, a natureza, a Terra, os não humanos e humanos podem se integrar às diversidades de cosmogonias, qualidades e maneiras de estar em relação aos outros (Ferdinand, 2022). Este conceito nos permite elaborar sobre a prática de compartilhar a produção de conhecimento e os processos de aprendizagem de forma a permitir contrapontos

no qual as potências das palavras e do agir político possam emergir e ser visibilizados, em especial "o que não se pode quantificar: os sofrimentos, as esperanças, as lutas, as vitórias, as recusas e os desejos" (Ferdinand, 2022, p. 39).

De fato, as abordagens colaborativas de prática e pesquisa têm sido destacadas como relevante meio de produção de conhecimento relacionado à inovação e à identificação de trajetórias desejáveis para o combate da erosão da biodiversidade (Tengo et al, 2014). A coprodução de conhecimento é, ainda, apontada como possível caminho para o enfrentamento das perspectivas de pesquisa que repliquem ou reencenem os sofrimentos da colonização (Hill et al, 2020; Iniesta-Arandia et al, 2020; Latulippe e Klenk, 2020; Maclean, Greenaway e Grunbuhel, 2022). Aponta-se, no entanto, que, por mais que a abordagem tenha ganhado relevância acadêmica nas últimas décadas, muitos pesquisadores ainda enfrentam estruturas de incentivos que tendem a financiar, de forma unilateral, a ciência disciplinar, ao mesmo tempo que trabalham em instituições que não incentivam a reflexão crítica, o aprendizado contínuo e a revisão de ações (Djenontin e Meadow, 2018; Gerber *et al*, 2020; Norström *et al*., 2020).

O refúgio, então, pode se tornar viável na produção de conhecimentos e aprendizagens que se elaborem como fruto de pesquisas colaborativas. Ressalva-se, no entanto, nossa reflexão ao situar a produção e gênese epistemológica da coprodução de conhecimento: são, em geral, atualizações de conceitualizações globalizantes da crise ambiental advindas do Norte global. Diante da contradição e com base em nossos próprios caminhos de pesquisa, sugerimos que as contribuições de Paulo Freire – em especial em relação ao *diálogo* e aos *pronunciamentos de mundos*, presentes em sua Pedagogia do Oprimido (2011) – pode ter impacto nas elaborações coproduzidas de conhecimento sobre a biodiversidade. Aqui, o exercício da reflexividade – intrínseco às práticas dialógicas – ajuda a compreender e atuar sobre as possibilidades de ampliação de protagonismo dos companheiros e das companheiras de pesquisa nas decisões sobre recortes das perguntas, os caminhos metodológicos e os produtos de disseminação dos resultados.

Mais adiante, Ferdinand propõe a ampliação do conceito de *quilombolas* às estratégias políticas sensíveis de criação de mundos distintos: "diante dos louvores de sua resistência guerreira, essa figura aponta a prática ecologista como condição de emancipação." (Ferdinand, 2022, p. 170). Destaca-se, ainda, que em tais comunidades apresenta-se formas de resistência universais no qual "a fuga sempre se compõe em contraponto às máquinas de captura" (Bona, 2021, p. 21). Para mais, apresenta-se os *aquilombamentos*, portanto, como resistências ecológicas (Fagundes, 2022). Por meio das epistemologias construídas em "refugos na floresta" (Bona, 2021) – e, adicionamos, nos Cerrados, nas Gerais, nas Caatingas, nas Restingas, nos Mangues etc - traça-se práticas de sutura da dupla fratura. Aqui propõe-se uma práxis à educação em biodiversidade que abranja desde as escolhas de referenciais teóricos à tecitura de redes de colaboração para a produção de conhecimento e aprendizagens.

Assim como enunciado acima para o contexto caribenho, temos no Brasil uma rica produção intelectual situada na circularidade dos

aquilombamentos, tal qual a obra de Abdias Nascimento (2019), Beatriz Nascimento (2021) e Mestre Bispo (2023a, 2023b, 2022); assim como as pedagogias e epistemes produzidas nas rodas que se estabelecem em terreiros, na capoeira, no samba, no choro, na ciranda, dentre muitas outras que, sendo em si refúgios, podem nos ensinar a construir os nossos próprios. Será preciso, no entanto, que as instituições de pesquisa e formação – quando interessadas em se afastar das perspectivas ambientalistas coloniais – permitam que transbordem em seus espaços curriculares e de prática tais perspectivas epistêmicas e metodológicas. Pontuamos, em tempo, uma ressalva sobre a importância de que se tenha – nesses exercícios de aproximação e coprodução – a atenção contínua para que não se reencene as práticas extrativistas ou, então, conforme anteriormente citado, àquelas de "salvadores pós-coloniais bem-intencionados".

Nutrimos, por fim, a esperança de tornar fecundas as trocas criativas com quem nos lê. Afinal, o caminho para os refúgios não é, jamais, traçado de forma individual; constitui-se circularmente, como uma roda de conversa. Em tempo, lançamos em solo – como celebração deste início de conversa, ao chegar da Primavera – uma semente para a educação em biodiversidade que – diante da dupla fratura, diante das megadiversidades, em meio às enunciações de colapso – costura-se como refúgio.

Bibliografia

ANTHONY-STEVENS, Vanessa; MATSAW Jr, Sammy L. The productive uncertainty of indigenous and decolonizing methodologies in the preparation of interdisciplinary STEM researchers. **Cultural Studies of Science Education**, v. 15, n. 2, p. 595–613, 2020.

BONA, Dénètem Touam. **Cosmopoéticas do refúgio**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2020. 95 p.

BONA, Dénètem Touam. Arte da fuga, **PISEAGRAMA**, n. 5, p. 18-27, 2021.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 132 p.

CUNHA, Manuela Carneiro; MAGALHÃES, Sonia B.; ADAMS, Cristina. **Povos tradicionais e biodiversidade no Brasil** [recurso eletrônico]: contribuições dos povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais para a biodiversidade, políticas e ameaças. São Paulo: SBPC, 2021. 132 p.

DJENONTIN, Ida Nadia; MEADOW, Alison. The art of co-production of knowledge in environmental sciences and management: lessons from international practice. **Environmental Management**, v. 61, n. 6, p. 885–903, 2018.

FAGUNDES, Guilherme Moura. Sociedade contra a Plantation: uma ressemantização ecológica dos quilombos. In: FERDINAND, Malcolm. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022. P. 311-316.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu, 2020. 320 p.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Zahar, 2022.

FERDINAND, Malcolm. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu editora, 2022. 320 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 253 p.

GERBER, Leah et al. Producing actionable science in conservation: Best practices for organizations and individuals. **Conservation Science and Practice**, v. 2, n. 12, 2020.

HILL, Rosemary et al. Knowledge co-production for Indigenous adaptation pathways: Transform post-colonial articulation complexes to empower local decision-making. **Global Environmental Change**, v. 65, 2020.

hook, bell. Educação democrática. In: _____. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021, p. 89-100.

INIESTA-ARANDIA, Irene et al. How can feminist and postcolonial science studies contribute to knowledge co-production? Insights for IPBEs. **Ecosistemas**, v. 29, n. 1, 2020.

LATULIPPE, Nicole e KLENK, Nicole Making room and moving over: knowledge co-production, Indigenous knowledge sovereignty and the politics of global environmental change decision-making. **Current Opinion in Environmental Sustainability**, v. 42, p. 7-14, 2020.

MACLEAN, Kirsten; GREENAWAY, Alison; GRUNBUHEL, Clemens. Developing methods of knowledge co-production across varying contexts to shape Sustainability Science theory and practice. **Sustainability Science**, v. 17, n. 2, p. 325-332, 2022

MARQUES, Luiz. **O decênio decisivo**: propostas para uma política de sobrevivência. São Paulo: Elefante, 2023. 624 p.

NASCIMENTO, Abdias**. O quilombismo**: documentos de uma militância Pan-africanista. 3 ed. São Paulo: Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019, 390 p.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras**: relações raciais, quilombos e movimentos/ RATTS, Alex (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 271 p.

NORSTRÖM, A. V. et al. Principles for knowledge co-production in sustainability research. **Nature Sustainability**, v. 3, n. 3, p. 182–190, 2020.

SANTOS, Antonio Bispo et al. **Quatro Cantos**. São Paulo: n-1 edições, 2022, 96 p.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. In: CARNEVALLI, Felipe et al (orgs.). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo: Ubu/PISEAGRAMA, 2023, p. 7-18.

SANTOS, Antonio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu/PISEAGRAMA, 2023, 112 p.

SILVA, Marcos Antonio. O caliban afro e indígena e o pensamento decolonial: o caribe na "Antologia del pensamiento crítico caribeno contemporáneo (West indies, Antillas francesas y Antillas holandesas". **Revista Brasileira do Caribe**, v, 19, n. 37, p. 149-153, 2018.

TENGO, Maria et al. Connecting diverse knowledge systems for enhanced ecosystem governance: the multiple evidence base approach. **AMBIO**, v. 43, p. 579-591, 2014.

TRISOS, Christopher H.; AUERBACH, Jess; KATTI, Madhusudam. Decoloniality and anti-oppressive practices for a more ethical ecology. **Nature Ecology and Evolution**, v. 5, p. 1205-1212, 2021.

WYBORN, Carine et al. An agenda for research and action toward diverse and just futures for life on Earth. **Conservation Biology**, v. 35, n. 4, p. 1086–1097, 2021.

WYNTER, Sylvia. "1942: uma nueva visión del mundo" (Ponencia presentada em el Smithsonian Institute, 1992). In: GARCIA, Félix V. **Antología del pensamento crítico caribenho contemporâneo**. Buenos Aires: CLASCO, 2017, p. 367-430.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[6] Agradecemos aos colegas do grupo de pesquisa e extensão Cajui, do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo com quem celebramos a experiência do agir juntos. Agradecemos à Pró-reitoria de Cultura e Extensão da USP (PRCEU) (edital 02/2021); à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (processo 2023/12044-4); ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A psicologia indisciplinada como uma po-ética na produção de bons encontros

Vitor de Sena Moraes [1], Jennifer Elizabeth Vieira [2] e André Luiz Strappazzon [3]

Resumo: Este trabalho é fruto de uma cartografia sentimental que objetivou explorar o que pode a psicologia em um contexto comunitário em situação de vulnerabilidade social. Tal iniciativa foi possível através de um estágio na ênfase de Processos Comunitários e Ações Coletivas do Curso de Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. A orientação em campo foi fundada no/pelo compromisso ético-político de inventar práticas a partir de um saber do corpo e das (des)palavras. O resultado foi a invenção de fazeres indisciplinados que reposicionaram e re-imaginaram o lugar da psicologia.

Palavras-chave: indisciplina; psicologia; comunidade; encontro; corpo.

The undisciplined psychology as a po-ethics in the production of joyful encounters

Abstract: This work is the result of a sentimental cartography aimed at exploring the potential of psychology in a community context marked by social vulnerability. This initiative was made possible through an internship focused on Community Processes and Collective Actions as part of the Psychology program at the Federal University of Santa Catarina. The fieldwork was guided by an ethical-political commitment to invent practices based on the knowledge of the body and (un)spoken words. The outcome was the creation of undisciplined practices that repositioned and reimagined the role of psychology.

Keywords: indiscipline; psychology; community; encounter; body.

[1] Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Email: vitormoraes_pox@outlook.com

[2] Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Email: jenniferelizabethvieira8@gmail.com

[3] Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Email: andreluistra@gmail.com

> Hoje nós enfeitamos o céu com balões vermelhos. Convidamos a luz para entrar e inventamos coisas sem nomes. Quando estávamos na rua, chegaram dois policiais. Pareciam caçar algum bicho? Não estavam brincando com a gente. Senti a mira de suas armas em meu peito, em minha alma. Senti a mira no corpo das crianças… Tive medo! Senti tristeza! Quis chorar… tremi por raiva e me perdi entre soluços não gritados! Mas peguei na mão de uma criança. "Quantas cores existem no mundo?" — Foi o que ela me disse! E o mundo se restabeleceu para mim, sem medo…
> (diário-testemunho [4] de campo, 16/03/2023)

Introdução

Do centro da cidade à Comunidade Chico Mendes são 20 minutos percorridos em um micro-ônibus do transporte público municipal, cujas dimensões são adaptadas para transitar pelas ruelas estreitas a que se chega, pouco mais de 8 km percorridos, deixando-se no caminho os cartões postais que retratam a ilha da magia. O micro-ônibus, carinhosamente apelidado de "chiquinho", nos deixa no coração da comunidade, estruturada por moradias em sua maioria construídas por programas habitacionais, iguais umas às outras em sua concepção estreita com paredes compartilhadas, diferentes nas contínuas adaptações que seus moradores vão efetuando sucessivamente com escassos recursos, singularizando, pouco a pouco, algumas das edificações que demarcam as ruas e os becos.

As crianças brincando na rua, o som alto ligado em algumas vivendas, gritos vindo de dentro de algumas casas, silêncios e impressões de clausura em outras, os grafites que se sobrepõem nas paredes, as fachadas dos bares avizinhadas com os frontispícios dos templos neopentecostais improvisados, que prometem salvação e prosperidade, ladeiam outros signos da intervenção humana que se compõem com a paisagem temperada pelas marcas da manutenção precária: um ambiente? As paredes rachadas, construções entornando, automóveis sustentados por pneus murchos em cuja lataria a ferrugem descansa, cachorros e gatos com marcas de sarna, convidam à cartografia nas vibrações da retina num primeiro olhar ainda não experimentado pela diversidade semântica do contexto comunitário, olhar este que a cada nova mirada pouco a pouco vai se desacostumando de si.

A epígrafe, escrita na primeira semana da experiência de um estágio em psicologia, descreve uma cena — não tão idiossincrática — da comunidade que acolheu a prática curricular obrigatória à formação da(o) psicóloga(o). O peso de tal ambiente foi experimentado sob o signo do quase insuportável, pois é o peso de conhecer um pouco mais esta faceta tão óbvia, compositiva e característica da realidade brasileira, na mesma medida em que é, paradoxalmente, ignorada: a desigualdade social. Tal acontecimento deu início à abertura de um corpo-cartógrafo para uma composição que já se ia apresentando como inevitável.

Foram estas as incipientes linhas de intensidade que, ao torcerem-se em palavras, compuseram os primeiros versos do início da desterritorialização de uma pretensa psicologia pautada em uma prática salvacionista ou adaptacionista, cujos fundamentos, afluentes de uma ética da compaixão (Caponi, 1999), eram drenados por acontecimentos

traduzidos em gritos: “É preciso indisciplinar a psicologia!”. Essas vozes, que não se escutam no mesmo volume na universidade, foram as linhas que guiaram este relato-ensaio, responsáveis por colocarem como possível a (re)composição da aprendizagem de uma prática em psicologia. Por isso, o neologismo “com-junto” no título não é meramente estilístico, pois sua presença aqui aponta para ações que buscaram compor uma psicologia com e junto aos sujeitos que participaram da experiência de estágio na Comunidade Chico Mendes. Sob essa ótica, tentou-se não reproduzir práticas funcionalistas e protocolares, já que as intervenções realizadas no campo de estágio em questão não tiveram como horizonte a psicologia para-a-comunidade, mas em com-junto-a--comunidade (Freitas, 1998).

Partindo da ênfase curricular de Processos Comunitários e Ações Coletivas, do Curso de Psicologia da UFSC, esta escrita testemunha uma experiência pelas veredas da “Chico”, nas intimidades e nos estranhamentos do território, nos espaços de alento e de medo. Foi por meio de uma aposta no lirismo da geografia da Comunidade que as práticas de cuidado inerentes à profissão de psicóloga(ao) (re) fizeram sua tessitura, apostando ainda, que são nos lugares de vida que o encantamento acontece – topografias estas abundantes na Chico Mendes. Portanto, este relato-ensaio é produto de experimentações peripatéticas no cotidiano das crianças e dos adolescentes do Instituto Gerações da Chico, instituição que acolheu esta experiência agora decantada e impessoalizada, na composição com a orientação de estágio e com uma colega do curso, também estagiária.

Nos valemos da cartografia como guia para compor um modo de se colocar na experiência e na escrita, acompanhando processos e compondo encontros, bem como compreendendo que toda intervenção é marcada pela criação, produzida pelos atravessamentos, pelos rastros e pelos restos que fazem relevo na sensibilidade do corpo (Rolnik, 2016). Pode-se dizer que o trabalho cartográfico é realizado através da atenção sensível, pois é ela que possibilita o mapeamento de signos e forças circulantes que “perturbam” esteticamente o corpo frente ao rizoma encontrado (Kastrup, 2009). Não há, aqui, nenhum espaço para a diferenciação eu-outro, sujeito interventor e objeto da intervenção, psicólogo-paciente, bem como para qualquer outro clássico binarismo que co-emerge da pretensão normalizadora da psicologia moderna, vestida com os guarda-pós da neutralidade. Trata-se, por outro lado, de rastrear e produzir linhas de composição.

A experiência em campo ocorreu durante 1 ano e meio, entre extensão universitária e estágio. As idas ao campo ocorriam duas vezes por semana, perdurando por toda tarde. Além disso, viveu-se outras formas de envolvimento com o território, porque o desejo de estar mais tempo com a Chico e as pessoas que a fazem existir resultou em idas a festivais, chás de bebê e outras conversações. O registro foi produzido mediante diário de campo, na intenção de na escrita poética abrir espaço para uma apreensão também do sensível, para além de um mero registro dos fatos, mas sim, pensado como coisa viva e elemento dinâmico da experiência enquanto um caminho a ser construído também enquanto é relatado, instaurando sentidos (Souza, 2010).

A vivência e suas nuances, suporte desta escrita, seguem seu fluxo em busca da produção de sentidos tão característica do escrever e da composição escrita compartilhada. Trata-se de uma cartografia de uma das facetas da psicologia no território da Chico Mendes, com suas crianças e adolescentes, que desfaz uma das linhas mais marcantes da psicologia brasileira, cuja representação difícil de ser desfeita, apregoa a transformação do outro a partir de um imaginário daquilo que lhe falta. É a saída deste lugar que nos faz atribuir importância à singela cena que elencamos, entre tantas outras possíveis, para analisar: negando o aceite de uma metodologia de intervenção aos moldes de um grupo terapêutico, um grupo de crianças termina por deixar suas marcas na parede de uma quadra esportiva – trivial e pueril, tal a vida? Como é comum à cartografia acompanhar processos transformando instituídos, a implicação do cartógrafo também se traduz em criação de si. Nesta experiência de indisciplinar a psicologia, também estamos buscando a indisciplina que amplia os nossos sentidos para além daqueles acostumados, com-formando-nos outros.

A comunidade Chico Mendes e o Gerações da Chico: e aí, fei!?

> Uma criança perplexa nos gritou. "Vem ver, professor!" Lá fora, homens fardados, homens preparados para a guerra. "Prenderam o Gabrielzinho", disse. E começou a repetir até onde seu corpo suportava: "Filho da puta, filho da puta…". Hoje eu testemunhei o seu terror, o seu inferno. Não podendo resgatá-lo, acompanhei sua revolta… (Diário-testemunho de campo, Dia 28/03/2023)

Cartografar aquilo que sobressai aos sentidos no imediato desta composição corpo-comunidade não se refere apenas à dimensão imediata dos sentidos que apreendem a coisa em si. Na intenção de ultrapassar esta barreira, tomamos a liberdade de antropofagizar uma parte da filosofia de Espinosa (2015), especificamente aquela que se refere ao ato de conhecer como um ato afetivo não apenas marcado pelas imagens que o mundo produz no corpo, mas também pela busca daquilo que se apresenta como causa. Junto a Deleuze e Guattari (1997) assumimos a realidade enquanto composta por linhas de intensidade duras ou molares, flexíveis ou moleculares e de fuga, resumidamente e respectivamente, composições de processos instituídos que atravessam todo o corpo social, variações localizadas e singularizadas destes processos e, por fim, rupturas criativas instituintes do novo.

Trata-se de uma dimensão singular da violência de Estado, que assume sua idiossincrasia no cotidiano da comunidade, mas que atualiza processos sociais macropolíticos instituídos, carregados de causalidades comuns e de dimensões históricas, ou seja: violência e desamparo produzidos e mantidos pela gestão neoliberal de vidas humanas. Tal situação subjaz ao establishment da política brasileira, estruturada de tal modo que consegue naturalizar a culpabilização de suas vítimas.

Nessa contextura, a desigualdade socioeconômica não é compreendida como resultado da contradição capital/trabalho inerente ao capitalismo, já que são entendidas como uma questão de fórum privado. Nesse sentido, a justificativa da pobreza, no discurso neoliberal, envolve a falta de mérito individual ou algum suposto desvio moral dos indivíduos

(Montaño, 2012). Como resultado, o enfrentamento da questão social não perpassa discussões e ações no âmbito político-econômico para a real transformação das relações de exploração entre as classes dominantes e as dominadas — relegando seu combate às ações imediatistas e não sistematizadas do terceiro setor (Montaño, 2012).

Na comunidade Chico Mendes percebe-se as consequências desse projeto neoliberal de país, pois as ações do poder público em tal território não buscam dar conta da questão social a partir de suas causas, já que tais ações são precarizadas, esvaziadas e minimizadas. Entende-se que tal cenário é intencional devido ao papel que o Estado tem no regime neoliberal, sendo um ente político-institucionalizado apenas para proteger a propriedade privada e a suposta liberdade individual (Paiva e Yamamoto, 2008).

Não obstante, essa realidade se torna ainda mais injusta à medida que a questão social se torna uma inimiga para o Estado-burguês, tendo que, a todo custo, ser combatida através de um intenso processo de militarização (Cruz et al., 2017). Entre outras palavras, argumenta-se que esse processo acontece quando a fresta aberta pela ausência de combate à pobreza e à desigualdade é apropriada pelo discurso da política criminal do medo que, estrategicamente, elege uma "classe perigosa" como foco de suas ações. Tal classe é eleita para sofrer todo tipo de autoritarismo da segurança nacional, sendo que a fundamentação dessa diligência é a produção de um suposto controle da ordem.

Entretanto, essa "ordem" está instituída no/pelo racismo estrutural e na ditadura da propriedade privada, uma vez que, para mantê-la, a Polícia Militar (PM) reprime, humilha, violenta e mata pessoas negras e periféricas a partir da lógica de "Estado sob o direito neoliberal". Cenário que ocorre devido ao processo de criminalização que esses sujeitos sofreram e sofrem ao longo da história brasileira (Cruz et al., 2017).

É em tal contextura macropolítica que o Instituto Gerações da Chico surge, sendo que, desde 2014, apresenta sua missão voltada para ações que visam mitigar a exclusão social instituída. Nessa lógica, o Gerações da Chico atua por meio das brechas deixadas pela omissão do estado, buscando sustentar, através de doações e práticas assistencialistas paliativas, o que deveria ser garantido como direito constitucional. Vale destacar que a discussão acerca dos atravessamentos macropolíticos no início deste tópico não encerram a complexidade semântica que a Chico apresenta. Tal território é, também, uma comunidade, no sentido que bell hooks (2021) atribui a esse termo, ou seja, um espaço de acolhimento e pertencimento — disposições que são essenciais para o cultivo da esperança, dos afetos e do reconhecimento (Ribeiro e Gonçalvez, 2022). Existe, portanto, uma espécie de micropolítica do cuidado na Chico, tecida na rua entre os moradores, no artesanato das relações e no projeto Gerações como abrigo.

Enfim, pode-se dizer que o sofrimento ético-político (Sawaia, 2008), caracterizado como um modo específico de experienciar a dor e a tristeza cujos determinantes são sociais, existe no contexto descrito, já que o território é desassistido de políticas de cuidado e vive diferentes modos de exclusão e mutilação, tanto no nível simbólico quanto no material. Porém, constantemente

são tecidas resistências, cuidados e criações que fazem a comunidade Chico Mendes produzir potência de existir e bons encontros, que ampliam a capacidade de afetar e ser afetado, aumentando o desejo de existir dos sujeitos que compõem a relação (Deleuze, 2002. Strappazzon, Sawaia, Maheirie, 2022). Esses bons encontros podem começar por meio de uma expressão bastante utilizada no território, signo de intimidade que permeia as relações entre as crianças e adolescentes, um modo de chamar a atenção ao mesmo tempo que efetua um convite: "e aí, fei!?"

Dos objetivos não teleológicos: a po-ética da invenção e a indisciplinarização

Diante de tal contextualização, retomamos outro neologismo que está presente no título deste trabalho: po-ética. Esse termo está longe da concepção aristotélica, isto é, não aparece aqui como um registro normativo dos processos de criação. Muito por outro lado, sua presença aqui está versada na abertura à experiência e para a escrita como aposta em um processo de criação que orienta uma prática estetizada, no sentido de estar fundamentada no sensível.

Tal orientação foi fundada no/pelo nosso compromisso ético de inventar práticas a partir de um saber do corpo. Mas não qualquer corpo, pois nos referimos àquele que vibra. Um corpo sem órgãos (Deleuze e Guattari, 1996) que convoca para a produção através da desorganização, que desassossega e desacostuma. Arriscamos com este corpo um exercício intensivo através da relação com a alteridade, na aposta de produzir a irrupção necessária para um bom encontro (Rolnik, 2003). É estético, portanto, porque ele fala por tremores, vibrações, pelo sensível de des-anestesia. É por isso que faz-se necessária a suspensão dos objetivos a priori, com vistas à abertura para experienciar as possibilidades de criação na imanência do encontro. Portanto, durante a experiência, processualmente, a atenção foi se afinando em busca de uma consonância na produção de espaços, momentos, acontecimentos e encontros que pudessem potencializar os sujeitos na apropriação de suas sensibilidades, histórias, territórios, lutas, corpos e vidas — processo que compreendemos como, eminentemente, político.

Por isso, como finalização deste tópico, asseguramos que este trabalho não apresenta sua orientação no que "é" a psicologia, mas orienta-se no que "pode" a psicologia. Desse modo, desloca-se a pergunta-ontológica "o que é?" para a pergunta-ética "o que pode?", pois a psicologia que interessa aqui é aberta, criativa e artesanal, como uma pintura ou uma argila fresca. Assim, o que pode ser produzido em devir? Como um encontro pode aumentar a potência de existir? Quais práticas a psicologia pode inventar depois de ter seu cânone eurocêntrico explodido por cenas como a do poema que abre esta escrita?

Do sobrevoo, dos fluxos e dos analisadores: os processos percebidos através do rastreio sensível

Pôde-se ver, nas primeiras idas ao campo, a composição dos processos comunitários das crianças por meio da expressão de seus afetos. Os conflitos, a agressão, o desamparo e o medo contrastaram com a demanda por toque, abraço, carinho e atenção. Desse modo, na imanência do encontro, brigas

violentas eram mediadas ao mesmo tempo que brincadeiras restauravam vínculos recém desfeitos. Choros e sorrisos davam a tônica da potência do espaço, pois cada sujeito que o compunha estava com o corpo sensível para sentir os afetos variando e se transformando.

O parquinho abandonado pelo poder público, a vizinhança em trânsito, a vendinha e a cozinha quente foram percebidos como os entre-espaços potentes para a produção imaginativa, misturada às brincadeiras, aos desejos, aos conflitos e à reconciliação. Nesses meios, pôde-se compreender que brincar ao ar livre foi importante para que crianças tivessem o direito de ser crianças em suas singularidades atenuando a mediação por espaços institucionalizados. Para isso, viu-se a efervescência do grupo inventar novos nomes, novas cores e novos olhares. As próprias crianças usaram da recalcitrância coletiva para desenovelar linhas de fuga que visassem (re)territorializar os corpos em outros campos de relação com o outro e com o espaço ao redor.

Assim, em meio ao suor, mordidas, socos, xingamentos, lágrimas, feridas e sorrisos, foi possível acompanhar a elaboração dos diferentes destinos aos afetos que emergiram do encontro com o grupo na rua, no campinho ou em qualquer outro canto da comunidade. Por exemplo: uma caixa vazia se transformou em uma aeronave, uma roda de samba produziu vozes polifônicas em harmonia, uma partida de futebol metaforizou a briga entre dois grupos de crianças e o único balanço do parquinho foi alvo de intensa disputa. Os sentidos e os significados estavam sendo produzidos, sendo que a base de sua produção era os diferentes modos de ser afetado frente ao encontro que cada criança provocava na outra.

Este cenário configura-se como o lócus do pouso e reconhecimento da psicologia disciplinada e do terceiro setor como analisadores. Tais experiências e experimentações eram compostas como linhas de fuga das crianças, pois eram realizadas “fora do momento da psicologia entrar em cena”, já que o Instituto Gerações da Chico buscava realizar intervenções orientadas em outras institucionalidades. Nesse âmbito, pode-se argumentar que a psicologia na organização visava produzir práticas clínicas tradicionais, visto que sua expressão estava instituída através de grupos em salas fechadas dentro do prédio – práticas às quais as crianças sempre resistiram.

Tais ações “tradicionais” não devem, necessariamente, ser vistas como infundadas, já que estão orientadas em uma forma de cuidado, seja pelas dinâmicas clínicas, seja pela construção desse espaço como um lugar seguro de escuta, acolhimento e reflexão. Porém, não é possível dizer que era integralmente “boa” e aceita, visto que as crianças apresentavam constantemente linhas de fuga, como dito anteriormente, para a produção-agenciamento de uma outra forma de cuidado — um cuidado mais aberto, na rua, na brincadeira. Em outras palavras, o “bom” só pode ser construído de forma coletiva, condição que tentamos não perder de vista (Escóssia e Mangueira, 2005)

Dessa maneira, o que era para ser psicologia comunitária, acabou como “clínica na comunidade”, individualizando o que era da ordem do comum. Ou seja, o estágio recebeu a encomenda de clinicar o social ao invés de

buscar intervenções sob a égide da Atenção Psicossocial (Yasui, Luzio e Amarante, 2018). A análise de tal encomenda pode levar a compreender as forças e as demandas que a engendra (Passos e Rossil, 2014): como é um trabalho de terceiro setor isolado e precarizado, os processos comunitários emancipatórios são de difícil alcance, visto que as condições do serviço são minadas pela falta de recurso, bem como pela ausência de mobilização ético-política para resistir às práticas funcionalistas e individualizadas.

Tal dimensão institucionalizada da psicologia na ONG está relacionada com a própria lógica de terceiro setor, nas palavras de Montaño (2002), transformando demandas cujos efeitos são de determinantes sociais em demanda individual. Desse modo, pode-se considerar essa psicologia e o terceiro setor como práticas que denunciam o paradoxismo, muitas vezes velado em uma institucionalidade, entre o instituído-instituinte (Passos e Rossi, 2014). Nessa faceta do analisador, a relação posta está num instituído que busca realizar um trabalho isolado, clínico-individual via assistencialismo, disciplinado pela conjuntura neoliberal e apaziguador-controlador. Tal instituto é manifestado, por exemplo, no isolamento do projeto, já que suas ações não se articulam com a rede de saúde pública ou com as frentes da política de assistência social. Não obstante, além de estar isolado dessas políticas de proteção, também é possível notar seu isolamento na articulação com as lideranças comunitárias, uma vez que não mantém vinculação com os movimentos de base que ocorrem na Chico Mendes.

Cabe ressaltar aqui que esta crítica não compreende a instituição e o terceiro setor em si, mas o contexto e o modo de estruturação das políticas sociais, que no lugar de dar abertura às ações do terceiro setor como complementares às políticas públicas eficientes, tenta as substituir de modo precário. Tal realidade faz com que as ações da ONG sejam (hiper) individualizadas, dado que elas são retiradas dos seus fundamentos sistêmicos (Montaño, 2002). Assim, eliminando as mediações com as forças do Estado ou dos movimentos sociais de base, as intervenções são voltadas para uma demanda imediata, recortada e precarizada. Outrossim, o trabalho (hiper) individualizador e clínico-apaziguador são manifestados nas encomendas que se repetem: “essas crianças precisam melhorar suas ansiedades e suas agressividades”, “essa criança violenta vai ser expulsa do projeto se não se comportar” e assim segue. A demanda ressaltada nesses pedidos está relacionada com o uso da psicologia como uma instância disciplinadora, isto é, como um dispositivo que visa adaptar crianças às condutas que a sociedade liberal exige: funcional e dócil.

Como efeito, as linhas e as condições sócio-históricas são apagadas, visto que as crianças da Chico são tidas como sujeitos a-históricos e universais, tendo, portanto, que receber intervenções como se representassem uma criança “padrão”. Lê-se “padrão” como uma criança branca, de classe média e com outros marcadores que instituem o que é “ser criança” nesta sociedade, já que a naturalização dos sujeitos é instituída pelos elementos hegemônicos das relações de poder em uma cultura (Escóssia e Mangueira, 2005).

Os desvios, a transgressão e as fagulhas de potência

Um analisador não tem sua semântica esgotada pela denúncia de contradições instituinte/instituído, dado que, variavelmente, ele também aponta para uma pista de desvio, denuncia a concretude das coisas, as relações-tensões entre as forças ativas e resistentes de uma realidade, assim como aponta para possíveis caminhos de transformação (Passos e Rossi, 2014). Entre outras palavras, pode-se dizer que ele indica agência e multiplicidade através de um instituinte, uma linha de fuga, uma transgressão. Isto cria um vasto campo de conflitos, de insegurança, que se propagam criando fraturas onde havia cristalização, afetos petrificados e territórios redomáticos (Romagnoli, 2014).

Tais crises e fraturas estão longe de ser arbitrárias, pois estão ancoradas nas forças coletivas que fundamentam uma transgressão. Isso quer dizer que, acima de tudo, é um gesto de vida, pois afirma: "isso nós não queremos!". A insurgência começa, então, por meio de um peremptório "NÃO!". Nesse laço, podemos dizer que tal recusa é potencialmente positiva, já que afirma, na sua negatividade, um caminho-outro de fazer acontecer o encontro. Entendemos esta recusa junto à Maurício Lazarrato (2006), ao pontuar que as técnicas disciplinares produzidas como políticas de planificação na consolidação da modernidade são sustentadas por uma racionalidade normatizada que incidem sobre a potência de invenção e composição do corpo. Tal recusa positiva foi afirmada em sua radicalidade neste trabalho, processo que fez inventar uma outra psicologia, que avaliamos, ainda com Lazzarato (2006), tender mais para a compreensão do mundo não como essência, mas como multiplicidade forjada nos acontecimentos.

Aqui, chamamos a atenção para um detalhe: isso ainda é psicologia. Afinal, a preocupação é fazer o trabalho da invenção estraçalhar, como em um ato de violência e de utopia, as paredes da psicologia pautada pela norma. Queremos desterritorializar a psicologia para reterritorializá-la, mesmo que localmente e temporariamente, em uma coisa-imanente que produza enlaces mais carregados de sentidos. Lembremos-nos, mais uma vez, que o objetivo é explorar o que pode a psicologia, entretanto, para isso, não vamos abandoná-la, mas reinventá-la de modo contextualizado, como nos aponta Gallo ao pensar a educação menor como "um projeto aberto, de livre experimentação do pensamento e das práticas, de construção de si mesmo na relação com os outros" (Gallo, 20212, p. 185).

Destarte, o instituinte para tal insurgência foi a própria indisciplina das crianças frente às práticas clínicas de uma psicologia disciplinada e disciplinadora. Foram essas transgressões que indicaram brechas para que a psicologia na Chico pudesse se reinventar. Portanto, nos engajamos nas centelhas de força que indicavam criações, bem como a instituição foi tensionada pela possibilidade de inventar movimentos e desbloquear processos de criação e cuidado a partir do com-junto.

As indisciplinas eram legitimadas pela própria necessidade de criar, de fazer o rizoma crescer. Criar narrativas rebeldes, desenhos obscenos e outras invenções foram caminhos para falar sobre racismo, pobreza, desigualdade e sexualidade. Ousar fazer uma

psicologia comunitária, cuja emancipação seria as crianças sendo crianças em suas singularidades, em suas potências, em seus rizomas, em seus espaços, em suas políticas e em seus corpos. Afinal, a quem interessaria ser disciplinado? Segurando tal pergunta, apresentamos uma cena que ilustra uma das insistências acerca da indisciplinarização da psicologia e dos efeitos que isso pode produzir.

Tingindo o que é nosso: o outrar-se

"Por que você gosta de soltar pipa?
É porque eu gosto de ver o azul voar"
(diário testemunho, dia 14/09/2023)

Certa tarde, as crianças não queriam ficar no prédio. A salinha não nos coube. E o não foi a potência para outrar o dia. Que outra experiência poderíamos inventar? O céu aberto e o sol nos convidaram para a rua. Lá fora, sugerimos a possibilidade de brincarmos com argilas: vamos! A questão proposta foi: "se a argila pode se transformar em tudo, o que vocês desejam fazer?" Provocados por essa pergunta, nós formamos e deformamos a terra. Sujamos, sim! Sujamo-nos, mesmo sem saber se podíamos! Assim, como no ato de poietés — Acepção voltada a possibilidade de criar objetos verbais (Arrigucci, 1994) —, nos colocamos como fazedores/inventores de imagens-coisas, sendo que, para dar vida ao barro, o exercício de modelação e remodelação durou a tarde inteira. Foram rostos, casas, o outro, si próprio, a comunidade, armas de fogo, alienígenas, bonecos e várias outras criações e (re)criações, pois um mesmo barro circulou em diferentes mãos. Então, por exemplo, o rosto de uma criança foi (re)feito várias vezes por outras, com sentidos múltiplos, já que cada criança provocava uma alteração no feitura do outro. Ações que produziram brigas, risos, estranhamentos e surpresas, visto que a alteração da forma "original" desbloqueava uma forma inaugural, pois era carregada de outramentos, isto é, de uma composição heterogênea da experiência de (com)partilhar o sensível — era como se o próprio corpo fosse desmanchado e reparado pelo toque do outro.

Não obstante, essas horas jogadas na argila foram amparadas sem contenção e justaposição de nossa parte, uma vez que a imanência do encontro estava orientada na colisão e no contágio de corpos vibrando em ação. Tal postura possibilitou que as crianças pudessem intercambiar suas experiências pelo corpo-argila. Trocas de olhares, de lentes, de perspectiva que poderiam agradar ou não, mas que eram, acima de tudo, possíveis de serem feitas — considera-se que os efeitos de tal experiência eram manejados na nossa própria composição coletiva.

Pensando sobre o último período de cima, torna-se interessante adicionar que não era toda e qualquer indisciplina que era sustentada, pois o objetivo era produzir bons encontros a partir da transgressão. Logo, a legitimidade da indisciplina era dada pelo grupo, isto é, era ele que definiria se a indisciplina seria alegre ou se seria triste. Pegando de assalto esses termos da filosofia epinosista, digamos que a indisciplina foi alegre quando aumentou a potência de existir, mas foi triste quando diminuiu essa mesma potência de existir — entendendo "potência de existir" como a capacidade do indivíduo de agir na orientação de alargar sua capacidade de afetar e ser afetado, perseverando-se na

existência (Strappazzon, Sawaia e Maheirie, 2022).

Nesse meio, uma criança levantou e falou: "precisamos pintar isso tudo!". Pegamos todas as tintas que havia no projeto e derramamos o azul, o amarelo, o preto, o verde e o branco no chão da quadra coberta ao lado do prédio do projeto. A tinta correu pelo barro e pelas mãos de todos. As obras iniciadas pelas crianças voltaram para suas mãos, com suas alterações e novidades, para serem pintadas pela cor que cada uma reconhecia como sendo a sua. Algumas foram de azul, verde ou preto, já outras experimentaram as indefinições de cada tingimento a partir das misturas possíveis — encerrava-se, assim, a produção de obras que circularam no sensível do grupo, mas que apresentavam a assinatura autêntica de cada criança. Porém, com as mãos pingando variadas cores, elas reivindicaram pintar a quadra. Sem saber o que dizer, afinal, não tínhamos essa permissão, apenas perguntamos o porquê. Uma criança respondeu de prontidão: "PORQUE ISSO É NOSSO!" E na indisciplina alegre de realizar o que não nos permitiram, elas pintaram com suas mãos o que reconheciam como delas, como suas casas, como suas vidas, como suas territorialidades e como seus abrigos.

Depreende-se, portanto, que a psicologia pode se jogar na imanência do encontro, implicando-se, como uma criança desobediente, com-o-outro para experimentar o devir. Em outras palavras, é possível entrar no ritmo da desorganização para inventar estilos, cores e obras. O grupo estava coextensivo ao plano do caos, dis-posição que criou novidades, surpresas, sustos, inconformidades e desvios.

Das (in)conclusões:

Se é necessário toda uma vila para criar uma criança, ao pensarmos em autonomia e emancipação no trabalho com crianças e adolescentes, nos é demandado olhar e cuidar de toda uma vila. Assim, a "psicologia indisciplinada" discutida aqui pode abrir fissuras para ensaiar, como uma criança que brinca, possibilidades de manter um compromisso com práticas de emancipação nas atuações em contextos comunitários em situação de vulnerabilidade social.

A indisciplinarização da psicologia delineada aqui se dá como uma fagulha de potência, que apesar de ter se encerrado curricularmente, ainda busca espaços para realizar a afirmação/invenção da singularidade enquanto uma ética radical, sendo a transgressão um meio — não o único — para sustentar esses atos enquanto políticas de cuidado — processo que configura ações emancipatórias. O movimento anunciado em tal ensaio, trata-se então, nada mais nada menos, de uma contínua aposta do que pode vir a ser a psicologia a partir de uma relações que oferecem acolhimento, liberdade e celebração aos sujeitos à medida que eles se tornam o que são e vislumbram as possibilidades do que poderiam vir a ser e de outras formas de viver se o mundo fosse diferente.

Que para isso se tensione as lógicas! Se rasgue o manual e jogue o livro de regras pela janela! Que pintemos fora das linhas do desenho! E que se perca o medo de não fazer "psicologia de verdade". É na desobediência que reside o ato, eminentemente, ético-político da psicologia com as crianças da Chico Mendes, pois foram nesses atos que surgiram condições para a tessitura de uma linguagem

para os bons encontros. Reivindicamos, nessas inconclusões, o gesto mais quimérico e utópico da palavra, do corpo e da vida em tempos como esse: o sonhar. Assumimos, como quixotes, a necessidade do sonho para obrar com a psicologia. Apenas assim será possível não apenas reformar a realidade, mas, sim, revolucioná-la até o ponto de fazer o impossível descer sobre a terra e os corpos na forma de um novo possível.

Bibliografia

ARRIGUCCI JÚNIOR, Davi. **O mundo misturado: romance e experiência em Guimarães Rosa.** In: PIZARRO, Ana (Org.). América Latina: palavra, literatura e cultura. Campinas: UNICAMP, 1994. p. 87-98.

CAPONI, S. A lógica da compaixão. **Trans/Form/Ação** (São Paulo), v. 21-22, p. 91-117, 1998-1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-31731999000100009. Acesso em: 13 set. 2024.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 2020. (v. 1 e v. 3).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (1ª ed., vol. 1)**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia (1ª ed., vol. 3)**. São Paulo: Editora 34, 1996.

ESCÓSSIA, Liliana; MANGUEIRA, Maurício. Para uma psicologia clínico-institucional a partir da desnaturalização do sujeito. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, v. 17, p. 93-101, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-80232005000100007. Acesso em: 13 set. 2024.

ESPINOSA, B. **Ética.** Trad. Grupo de Estudos Espinosanos. São Paulo: Editora USP, 2015. (Obra original publicada em 1677).

FREITAS, Maria de Fátima Quintal. Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 11, p. 175-189, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-79721998000100011. Acesso em: 13 set. 2024.

GALLO, S. Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Política & Trabalho, Revista de Ciências Sociais**, v. 36, p. 169-186, 2012.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada. 10. ed**. São Paulo: Ática, 2014.

KASTRUP, Virgínia. **O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo**. In: PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides (Org.). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 95-110.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo.** Trad. Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. O projeto neoliberal de resposta à "questão social" e a funcionalidade do "terceiro setor". **Lutas Sociais**, n. 8, p. 53-64, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.23925/ls.v0i8.18912. Acesso em: 13 set. 2024.

MONTAÑO, Carlos Eduardo. Pobreza, "questão social" e seu enfrentamento**. Serviço Social & Sociedade**, v. 70, p. 270-287, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000200004. Acesso em: 13 set. 2024.

PAIVA, Ilana Lemos. Os novos quixotes da psicologia e a prática social no âmbito do terceiro setor. **Revista Psicologia e Política,** 2008. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17579. Acesso em: 13 set. 2024.

RIBEIRO, Amanda; GONÇALVEZ, Ednéia. Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança. **Cadernos de Linguagem e Sociedade,** v. 23, n. 2, p. 336-339, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.26512/les.v23i2.45170. Acesso em: 13 set. 2024.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. **Psicologia & Sociedade,** v. 26, p. 44-52, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100006. Acesso em: 13 set. 2024.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental da América: produção do desejo na era da cultura industrial**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2016.

ROSSI, André; PASSOS, Eduardo. Análise institucional: revisão conceitual e nuances da pesquisa-intervenção no Brasil. **Revista Epos**, v. 5, n. 1, p. 156-181, 2014.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA, S. S. Memória, cotidianidade e implicações: construindo o diário de itinerância na pesquisa. Entrelugares: **Revista de sociopoética e abordagens afins**, v. 1, n. 1, p. 45-58, 2010.

STRAPPAZZON, André Luis; SAWAIA, Bader; MAHEIRIE, Kátia. A liberdade em Espinosa como base ontoepistemológica no enfrentamento do sofrimento ético-político. **Psicologia & Sociedade**, v. 34, p. e242492, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-0310/2022v34242492. Acesso em: 13 set. 2024.

YASUI, Silvio; LUZIO, Cristina Amélia; AMARANTE, Paulo. Atenção psicossocial e atenção básica: a vida como ela é no território. **Revista Polis e Psique**, v. 8, n. 1, p. 173-190, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22456/2238-152X.80426. Acesso em: 13 set. 2024.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[4] Diário de campo composto como poema em prosa.
[5] Forma pela qual os moradores referem-se ao Conjunto Habitacional Chico Mendes, construído em 1998, resultado do reassentamento ”provisório” das famílias que ocuparam a região na década de 70 (dando origem a diversas comunidades no Bairro Monte Cristo). Trata-se de um aglomerado de casas pequenas, estreitas e coloridas que formam um quadrado, com uma área vazada no meio, fazendo seus moradores compartilhem, estruturalmente, desde as paredes até o teto. Tendo sua sede no Carandiru, o Instituto Gerações da Chico abriga, durante às tardes, as novas gerações da Comunidade Chico Mendes, enquanto se abriga em um dos prédios mais emblemáticos do território, tornando-se um símbolo histórico e geracional de resistência, luta e descaso estatal.

RESENHA

RESENHA

Desvios ambientais possíveis a partir de um texto literário: uma resenha do livro *A mulher pássaro*, de Carolina Becker

Ariana Sousa de Moraes Sarmento [1]

BECKER, Carolina. A mulher pássaro. Ilustrações de Patrícia Grabowski. Palhoça, SC.: Ed. da Autora, 2024.

[1] Professora na Escola de Educação Básica Padre Anchieta (Florianópolis, SC) e doutoranda em Educação, na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. E-mail: arianamsarmento@gmail.com

> "Literatura é coisa repleta de pelos: pelos avessos nos agarra, pelas superfícies nos arrepia. Lendo livros um leitor se encontrará presente performando as palavras de um outro. Literatura exige corpo: pele para se assustar, dedos para folhear, olhos para fugir da página. Voz para desenterrar um canto quando surge *aquela frase*." (Costa, 2023, p.173)

Que desvios ambientais se fazem possíveis também na literatura? A chamada deste dossiê coloca em questão "a necessidade de uma mudança no modo de fazer e de pensar que seja capaz de afetar o modo de sentir e de se relacionar com as coisas" (Gonçalves; Preve, 2024). Como seria pensar uma literatura conectada a esse desejo e afastada de objetivos instrumentais de qualquer tipo, tão dispendiosos à Modernidade mesmo dentre as expressões artísticas que tenderiam a se afastar deles? Como seria experienciar uma literatura que esgarça as fronteiras entre humano, inumano e mais que humano, desviando dos binarismos que invadem campos do saber como a Educação Ambiental, por exemplo? Esta resenha busca compartilhar uma experiência de leitura desse tipo, fruto de uma pele agarrada pelas palavras e arrepiada pela superfície de um livro que propõe um exercício imaginativo de *estar com*, *fazer com* e *sentir com* muitos mundos possíveis.

A obra literária *A mulher pássaro* é um livro de ficção de 96 páginas, com texto de Carolina Becker[2] e ilustrações de Patrícia Grabowski[3]. A publicação foi produzida com recursos da Lei Paulo Gustavo[4], uma alegria para quem deseja habitar por meios sensíveis o espaço institucional do financiamento público, do fomento à cultura e à educação, lugar muitas vezes inundado por propostas de relação com "a natureza" – e com a "educação para a natureza", a chamada Educação Ambiental – ainda pautadas na separação entre "nós" e "ela", bem como na busca por ensinar ou discursar *sobre* modos de solucionar os chamados "problemas ambientais".

A mulher pássaro não envereda pela separação e pelo discurso *sobre*. "Ser natureza é fazer parte do todo sem nunca ter experimentado não se sentir parte dele" (Becker, 2024, n.p.). Carolina inicia seu livro com essa frase, que ecoa no decorrer de toda a leitura. Como seria nunca ter experimentado não se sentir parte do todo? Como seria se não existisse uma tal relação dentro/fora, mas apenas as coisas, as existências, todas elas "estando" em um espaço outro, conjugado, não excludente? Essa parece ser a aposta do livro, cuja narrativa é contada na primeira pessoa por um ser híbrido, uma mulher pássaro que tem poucas notícias de suas origens filogenéticas, mas a certeza de sua imensa relação com a Terra: "Do chão, eu escuto as batidas do meu coração porque meus ouvidos estão completamente colados na terra" (Becker, 2024, n.p.).

No decorrer dos voos da mulher pássaro, somos convidados a voar com ela e a acompanhar suas descobertas acerca de sua própria existência. Contudo, não *por sobre* florestas, montanhas, morros ou rios – não para avistá-los de longe –, mas para experienciá-los de muito perto, transitando *por entre* seus aromas, texturas e cores, "sentindo o chão com a planta dos pés" e "escutando o vento com a ponta do bico" (Becker, 2024, n. p.), como a própria personagem faz. Somos convidados a percorrer um lugar não apenas para encontrar com os seres que vivem ali como quem esbarra em alguém, cumprimenta e já sai correndo para seguir seu caminho particular,

mas para *estar com* esses seres, experimentando estabelecer, com eles, alianças impensadas, afetivas, "que pressupõe afetos entre mundos não iguais", como nos ensina Ailton Krenak (2022, p. 82). Um movimento que reconhece, nas palavras do pensador indígena, uma intrínseca alteridade em cada ser e introduz uma desigualdade radical diante da qual somos obrigados a uma pausa que nos exige "tirar as sandálias, pois não se pode entrar calçado" (Krenak, 2022, p. 82).

Trata-se de um livro que pede lentidão. Demoras. Pausas para que o indizível possa ser expresso e o inaudível, escutado. Pausas feitas não apenas com as palavras poéticas escolhidas minuciosamente para narrar a história, mas também pelo modo como as ilustrações são distribuídas nas páginas, construindo paisagens em movimento. Construção que me faz recordar da "nutrição estética" mencionada por Leandro Belinaso (2020), em diálogo com Mirian Celeste Martins, no livro "Na pele do mundo". Ao demonstrar sua preocupação com o modo como educadores e educadoras ambientais alimentam seus corpos e suas subjetividades para enfrentar as asperezas e durezas do mundo, ele afirma: "nutridos esteticamente ampliamos nossa capacidade imaginativa" (Belinaso, 2020, p. 11). É perceptível na obra *A mulher pássaro* essa preocupação, de instaurar atmosferas em que se façam possíveis respiros imaginativos, nutrições estéticas frente aos momentos incertos em que vivemos.



Figura 1 - A mulher pássaro. Ilustração de Patrícia Grabowski. Fonte: BECKER, Carolina. ***A mulher pássaro****. Ilustrações de Patrícia Grabowski. Palhoça, SC.: Ed. da Autora, 2024.*

Os rumores e sopros que sussurram os segredos do mundo são muitos, mas alcançar a qualidade da escuta necessária para estabelecer alguma aliança com essas histórias não parece ser algo tão simples frente à um modo de vida acelerado e preocupado prioritariamente com a produção e o acúmulo de informações. Diante desse cenário, a autora nos faz sentir que a literatura pode ser um caminho de aproximação com esses rumores, os quais nos contam também sobre as emoções e sentimentos da personagem: "Queria poder dizer em alto e bom som que sem o sussurro das plantas não há vida que persista" (Becker, 2024, n. p.).

Com um certo tom "Manuelesco" – e aqui me refiro ao poeta Manuel de Barros rabiscando em seu caderno as "escutas" de seu amigo Bernardo e do Padre Antônio Vieira –, Carolina também resolve rabiscar os "escutamentos" da mulher pássaro ao "encostar as orelhas na boca do bárbaro" (Barros, 2013, p. 383). Seja para ouvir as vozes do chão, a fala das águas, o crescimento das árvores, o perfume das cores ou o silêncio das formas, tal qual as palavras de Bernardo as de Carolina também nos permitem experimentar a potência de mundos que se abrem para outras cosmovisões e imaginam "pluriversos" (Krenak, 2022).

Como seria estar de posse de outro olhar? (Becker, 2024) Como seria olhar desde uma formiga ou um gafanhoto? A mulher pássaro nos provoca a experienciar tais movimentos, talvez possíveis somente na literatura. Descalços, como afirma Krenak, somos convocados a nos abaixarmos lentamente e, em uma troca de olhares, nos permitirmos oscilar entre o silêncio da formiga que mergulha no sonho da mulher pássaro e o mundo fragmentado de realidades à parte visto por ela através do olhar de outro animal. A cada encontro entre a personagem e os outros seres, um renascimento acontece.

> Apesar de ver o mundo em cores, só recentemente é que passei a me colorir. Era como um recorte em branco e preto colada no mundo. [...] As cores me disseram que posso nascer muitas vezes na mesma vida. O que significa que há mortes também. Morro e nasço desde então, e minhas cores se transmutam a cada renascimento (Becker, 2024, n. p.).

A quietude, o imenso, o mistério e o infinito desenham-se em cada nova cor que surge na personagem. Há uma fluidez na mulher pássaro que oscila entre o prazer de deixar-se misturar com os encontros e certa inquietude de perder os contornos e fundir-se no chão em que ela mesma se escuta. Há quem sabe um medo da imensidão que é fazer parte do todo, medo profundo que talvez todos carreguemos dentro de nossa existência, mas que com certa frequência nos escapa, mantendo-se escondido em algum canto, atrás de alguma articulação do corpo. Contudo, na história contada pela autora, a personificação do medo vem dizer que ele existe e que isso, independentemente de o entendermos, é melhor do que fingir que ele não está lá.

> A lua que carrego dentro de mim iluminou aquilo que escapa de meu olhar. Meu medo, meus limites de existência.
>
> [...]
>
> Ficamos ali, parados, lado a lado. A maioria do tempo em silêncio, porque o silêncio nos disse mais. (Becker, 2024, n. p.).

Sapos, rãs, mosquitos, coelhos, macacos e plantas seguem contando notícias dos mundos onde vivem. Em meio ao concerto produzido a partir das lamúrias e mensagens de uma infinidade de seres, o silêncio sempre retorna como necessidade de deixar ecoar o que está sendo cantado por cada um, independentemente de sua estatura ou hábito alimentar. O movimento é constante. Ao mesmo tempo em que o silêncio se faz presente, a autora nos mostra de forma sensível que algo não precisa estar parado para que ele aconteça, afinal, o "parado" sequer existe. Talvez o que exista seja, então, uma pausa movente que possibilita o surgimento de múltiplas paisagens, simultaneamente: "[...] tenho muitos lugares preferidos na vida. Eles se conectam com certos horários

em que posso observá-los diante de uma luz que os transforma" (Becker, 2024, n. p.).

Afagar, sentir o abraço da areia contornando cada dedo ao pisar no chão, nutrir-se de uma paisagem. "Ouvir o que o corpo tem a dizer; [...] desvendar o que se esconde entre um e outro pensamento; [...] enxergar de olhos fechados" (Becker, 2024, n. p.), perceber o que há no espaço entre cada grão de areia, fazer gritar o sussurro das plantas. Todas essas são sensações provocadas pela mulher-pássaro, as quais nos permitem não apenas falar sobre questões ambientais, mas senti-las, *estar com* as potências animais e vegetais que foram e são constantemente sufocadas por nossa civilização.

Em "Ficar com o problema", Donna Haraway (2023) nos provoca a pensar sobre o que aconteceria se um parceiro profundamente implicado na vida do outro desaparecesse completamente da Terra. Ela nos conta ficções em que as personagens assumem a responsabilidade por coletar as estórias que são deixadas para trás quando um ser, um modo de ser, morre, fornecendo como exemplo o caso de uma orquídea chamada *Ophyris Apifera*, que guarda a memória de uma abelha já extinta através do formato da flor que a mimetiza. De algum modo, esses exemplos sugerem possibilidades de ressurgimento a partir das artes da memória. Que memórias as coisas, os seres, os elementos carregam na/*com a* Terra? Que modos de ser podem ressurgir quando colocamos em prática a arte da escuta dessas memórias? Em *A mulher pássaro*, tal qual nos exemplos trazidos por Haraway, os seres parecem estar compartilhando conosco, sussurrando o tempo todo memórias de suas vidas e dos modos de viver deixados por outros.

Ao encontrar um outro alguém semelhante a si mesma, mas ainda em nascimento, a mulher pássaro conta-lhe sua história: "Ele ouviu com atenção e não me perguntou nada. Era como uma esponja inundada pelas imagens que foram construídas em mim durante meus anos de vida. Minhas águas internas lhe foram transmitidas. Meu corpo lhe contando segredos que eu mesma não sabia" (Becker, 2024, n. p.).

Em sua partida, a personagem principal recorda sentires de uma existência que seu duplo havia acabado de esquecer, trazendo notícias de que a vida de cada ser vivo é muito mais antiga que seu próprio nascimento, como também afirma Emanuelle Coccia (2020) em "Metamorfoses". O que todos eles têm em comum – Emanuelle Coccia, Donna Haraway, Ailton Krenak, Leandro Belinaso, Carolina Becker, Manoel de Barros, Bernardo e a mulher pássaro – é a capacidade de, ao desviar de uma ideia padrão e envelhecida de "ambiental", intencionalmente ou não, fazer com que nós também possamos descobrir nossos próprios desvios, vislumbrando outras Terras possíveis e (im)possíveis das quais, arrisco dizer, sem nunca os termos encontrado jamais nos sentiríamos parte. Desejo que possamos seguir nos nutrindo com leituras como essa e fico no aguardo dos próximos livros da autora.

Bibliografia

BARROS, Manoel de. O livro de Bernardo: 2ºParte. In: Tratado Geral das Grandezas do Ínfimo. In: **Poesia completa**: Manoel de Barros. São Paulo: LeYa, 2013.

BECKER, Carolina. **A mulher pássaro**. Ilustrações de Patrícia Grabowski. Palhoça, SC.: Ed. da Autora, 2024.

BELINASO, Leandro. Apresentação. In: BELINASO, Leandro; CODES, Davi de. **Na Pele do Mundo**. Florianópolis: Casatrês, 2020. 223 p.

COCCIA, E. **Metamorfoses.** Ilustrações de Luiz Zerbini. Trad. Madeleine Deschamps e Victoria Mouawad. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2020.

COSTA, Victor Anselmo. Leituras. In: BELINASO, Leandro; CODES, Davi de. **Na Pele do Mundo**. Florianópolis: Casatrês, 2020.

HARAWAY, Donna J. **Ficar com o problema:** fazer parentes no Chthuluceno. Trad. Ana Luiza Braga. 1.ed. São Paulo: N-1 edições, 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024

[2] Carolina Becker é formada em Letras e Mestra em Estudos Literários. Mora em Santa Catarina desde 2018, atua no mercado editorial de livros didáticos e ministra oficinas de escrita. “A mulher pássaro” é seu terceiro livro, tendo publicado também “Contos com gigantes”, ganhador do 2º Prêmio Cepe Nacional de Literatura Infantil e Juvenil, em 2020, e “Das caraminholas de Firmino ou O besouro que não chorava”, de 2021.

[3] Patricia Grabowski é artista visual formada em Escultura pela Escola de Música e Belas artes do Paraná e especialista em Comunicação Audiovisual (Pontifícia Universidade Católica/PR). Transita entre linguagens, atuando através da literatura, ilustração e audiovisual. Em A mulher pássaro, a artista buscou texturas experimentando novas linhas num processo de repetição com papel carbono, sobreposição de tintas e transparência onde todas as ilustrações esboçadas se tornaram definitivas na obra, além de monotipias que foram editadas pela autora do livro.

[4] Lei Complementar 195/2022, que versa sobre a concessão de apoio financeiro a ações culturais. A obra foi contemplada pelo edital 006/2023, em sua aplicação no município de Palhoça/Santa Catarina. Além das cópias físicas distribuídas gratuitamente em escolas e bibliotecas públicas, uma obra audiodescritiva (audiolivro) encontra-se disponível no *Spotify*:< https://open.spotify.com/episode/01UBQ5mpifUbQpEAyqODZu?si=1To-5XizmSlG72xTYoPxTpw >.

FLUXO CONTÍNUO

Amoa hi a Árvore dos cantos como meio para narrativar e aprender a falar com as plantas

Keyme Gomes Lourenço [1]

Resumo: Neste ensaio, propomos rotas possíveis para que possamos aprender a falar com as plantas, a partir do próprio canto e palavras soados por elas. Para isso é proposto uma maneira para desencadear narrativas vegetais para pesquisa (*narrativar*) e apresentado os circuitos narrativos formados por elas. Para isso, foram realizados estudos sobre a Árvore dos Cantos, *Amoa hi*, apresentada pelo xamã Davi Kopenawa e Bruce e pelos Pajés Yanomamis Parahiteri, somadas às leituras da Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari, Emanuelle Coccia, Lapoujade, entre outros. O texto se organiza primeiramente, apresentando a filosofia Yanomami através da *Amoa hi* e seus cantos. Na segunda parte foram feitos mergulhos conceituais no que seria o circuito narrativo e o *narrativar*. Na terceira parte tecemos questões acerca do outramento vegetal e por fim, na quarta parte apresentamos experimentações realizadas com o *narrativar* para a pesquisa, relacionadas à contos-jardinagens que nos aproximam das plantas e daqueles que jardinam o mundo com elas. Com as experimentações aprendemos que as plantas e tudo que elas atraem para esse jardim, só poderiam então existirem, a partir do contrato que se instala entre os jardineiros que jardinam, que vão formando camadas de jardinagem entre podas, arranques, semeio, agoadas, brigas, frutos caídos, polinização, reviro de terra e acompanhamentos. Plantas que fazem mundo, mas que também advém, compõem, da fabricação de mundos dos jardineiros.

Palavras-chave: Jardinagem. Árvore dos cantos. *Narrativar*.

Amoa hi, the Tree of Songs, as a means to narrativize and learn to speak with plants

Abstract: In this essay, we propose possible routes for us to learn to speak with plants, based on their own songs and words. To this end, we propose a way to trigger plant narratives for research (narrative) and present the narrative circuits formed by them. To this end, we conducted studies on the Tree of Songs, Amoa hi, presented by the shaman Davi Kopenawa and Bruce and by the Yanomami Pajés Parahiteri, in addition to readings of the Philosophy of Difference by Deleuze and Guattari, Emanuelle Coccia, Lapoujade, among others. The text is organized firstly, presenting Yanomami philosophy through Amoa hi and its songs. In the second part, we delve into the conceptual aspects of what the narrative circuit and the narrative would be. In the third part, we raise questions about the otherness of plants and, finally, in the fourth part, we present experiments carried out with the narrative for research,

[1] Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Licenciado em Ciências Biológicas e em pedagogia. Email: keymelourenco@gmail.com.

related to gardening tales that bring us closer to plants and those who garden the world with them. Through experimentation, we learned that plants and everything they attract to this garden could only exist based on the contract established between the gardeners who garden, who form layers of gardening through pruning, pulling, sowing, watering, fighting, falling fruit, pollination, turning over the soil and monitoring. Plants that make up the world, but that also come from, compose, the gardeners' world-making.

Keywords: Gardening. Tree of songs. Narrativize.

Que tal ler esse texto ouvindo uma música
composta pela cantora-compositora Camila Lordi
inspirada na *Amoa hi*?
O som está disponível no link: https://youtu.be/JXvMNgNbITc,
acesso-o, coloque para ouvir e venha ler.

AMOA HI

Durante o curso de Doutorado em Educação pude entrar em contato com as leituras do campo da Antropologia a partir de uma disciplina onde buscava-se discutir o Antropoceno, outras filosofias que não as ocidentais, a Arte e a Educação. Ao realizar a leitura da obra A queda do céu de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), no capítulo quatro, Os ancestrais animais, um encontro entre uma árvore e eu aconteceu. Apesar de estar rodeado por árvores dos jardins do campus da universidade quando fiz a leitura, o encontro não tinha sido com nenhuma delas. Era com uma outra que ocupava as linhas e folhas do livro de Kopenawa e Bruce Albert, a *Amoa hi*, a árvore dos cantos Yanomamis.

Nas palavras do Xamã Yanomami Davi Kopenawa, Omama é tudo que gera vida na terra, é a entidade criadora de tudo, na cultura Yanomami. Omama também foi responsável pela criação do homem branco (napë), mas estes teriam sido levados a terras distantes e inférteis por uma grande enchente. Omama modelou a *Amoa hi* como quem modela barro, mas não sei o material ao certo. A pintou com tinta natural feita de semente de urucum. Para que o vento não levasse tudo que havia produzido, Omama colocou montanhas na terra que acolhessem sua criação. Ele plantou a árvore *Amoa hi* onde a Terra termina, lá onde estão os pés do céu fincados, todo tempo sustentado pelo espírito do jabuti e do tatu-canastra. Essa árvore viva partilha suas melodias para os xapiri que são os espíritos que segundo a filosofia Yanomami protegem a terra-floresta. A *Amoa hi* soa cantos compostos por palavras que não se repetem, nunca ouvidas, todas diferentes. Os cantos cantados pelos espíritos xapiri provêm dessa árvore. É ela quem os ensinam.

Essas leituras e aproximação com os mistérios dessa árvore, desencadeou o desejo de compor com ela e suas vozes. E acima de tudo, o desejo de poder ouvi-la cantar. Tal proposta de elaborar um meio de criar narrativas a partir de uma escuta vegetal, inspirada nas leituras de Kopenawa e Bruce (2015) não se trata em absoluto de idealizar as culturas indígenas para florescer caminhos para pesquisa, nem sequer de desejar que todos nós nos convertamos em indígenas. Mas é um movimento de aprender com essas outras formas de pensamento, que sacodem a epistemologia dominante colonial e desembaça o nosso olhar verdejando outros modos de pensar as relações entre os humanos e os não humanos, no nosso caso as plantas e seres fotossintetizantes.

É necessário fabricar meios que traiam narrativas sufocantes. E tornar a trazer conexões a esses meios. Acreditamos ser possível viver de forma envolvida, nós somos seres que vivemos envolvidos. Quanto mais envolvidos nós estamos, menos nós precisamos de segmentos que advém do desenvolvimento. Precisamos ter muito cuidado com essa palavra, como dizia Antônio Bispo dos Santos, líder quilombola com atuações na Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí e da Coordenação Nacional de

Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas, falecido em três de dezembro do ano de 2023: "desenvolvimento", ou seja, des-envolver, desconectar. É o afastar-se das outras vidas.

Agora mais do que nunca, precisamos ter cuidado com as palavras. Nós, os ditos minorizados, estamos num momento de enfraquecer as palavras coloniais, e fortalecer as palavras contra-coloniais. O desenvolvimento enquanto uma palavra colonial deve ser enfraquecida. Rumo não ao desenvolvimento e sim ao envolvimento. Bispo dos Santos dizia que essa não é uma palavra nossa, é uma palavra colonial. Já o compartilhamento... o compartilhamento é outra coisa.

Na tentativa de ser uma galáxia que ilumina um universo inteiro, me peguei mergulhado nessas leituras sendo pirilampo, que ora se apaga no breu e se faz parte dele. Ora acende, e no breu, fervilha como a diferença que expurga num escuro.

A seguir apresento alguns trechos da primeira etapa da minha investigação, que foi buscar conhecer, estudar e reunir informações e pistas sobre a árvore *Amoa hi*, retirados tanto da obra A queda do céu (2015), quanto da obra *Amoa hi* ã he rë haanowehey (2017). Esses trechos apresentam *Amoa hi* com as palavras dos próprios xamas e pajés que compartilharam como eles a ouvem por meio de suas culturas e rituais. Essa primeira reunião conceitual foi necessária para compreendermos *Amoa hi* e assim podermos tecer experimentações sobre o *narrativar* como um caminho para ouvir os cantos das árvores. O estilo de citação dos escritos xamânicos e Yanomamis utilizados nesta pesquisa, inspira-se na escrita e modo de conversar com essas filosofias empregado pelo estudioso destas teorias Marco Antonio Valentim (2021). Em *A queda do céu* (2015), no capítulo 4, *Os ancestrais animais*, sobre a *Amoa hi* lemos:

> São árvores muito grandes, cobertas de penugem brilhante de uma brancura ofuscante. Seus troncos são cobertos de lábios que se movem sem parar, uns em cima dos outros. Dessas bocas inumeráveis saem sem parar cantos belíssimos, tão numerosos quanto as estrelas no peito do céu (Kopenawa; Albert, 2015, p.114).
>
> [...]
>
> Todos os cantos dos espíritos provêm dessas árvores muito antigas. Desde o primeiro tempo, é delas que obtêm suas palavras. Seus pais, os xamãs, não fazem senão imitá-los para permitir que sua beleza seja ouvida pela gente comum. Não se deve pensar que os xamãs cantam por conta própria, à toa. Eles reproduzem os cantos dos xapiri, que penetram um depois do outro em suas orelhas, como em microfones. Assim é (Kopenawa; Albert, 2015, P.114).
>
> [...]
>
> Há dessas árvores de cantos em todos os limites da floresta, para além de nossa terra, e ainda além da dos Xamathari, e das montanhas onde vivem os Horepë thëri. Mas são outras. Assim, há tantos tipos de árvores *Amoa hi* quanto nossos modos de falar. De modo que os xapiri que descem na floresta possuem uma infindável quantidade de cantos diferentes. É por isso que os xamãs visitantes de casas distantes podem nos dar a ouvir cantos desconhecidos. Há muitas dessas árvores *Amoa hi* também nos confins da terra dos brancos, para além da foz dos rios. Sem elas, as melodias de seus músicos seriam fracas e feias. Os espíritos sabiá levam a eles folhas cheias de desenhos que caíram dessas árvores de canto. É isso que introduz belas palavras na memória de sua

língua, como ocorre conosco [...] (Kopenawa; Albert, 2015, P.115).

[...]

[...] Mas nós, xamãs, não precisamos desses papéis de cantos. Preferimos guardar a voz dos espíritos no pensamento. Assim é. Transmito estas palavras pois eu mesmo vi, após nossos maiores, os inumeráveis lábios moventes das árvores de cantos e a multidão dos xapiri se aproximando delas. Eu as vi de perto, em estado de fantasma [...] (Kopenawa; Albert, 2015, P.115).

[...]

Os cantos dos espíritos se sucedem um após o outro, sem trégua. Eles vão colhê-los nas árvores de cantos que chamamos *Amoa hi*. Omama criou essas árvores de línguas sábias no primeiro tempo, para que os xapiri possam ir lá buscar suas palavras. Param ali para coletar o coração de suas melodias, antes de fazerem sua dança de apresentação para os xamãs [...] (Kopenawa; Albert, 2015, P.113).

[...]

Eles escutam essas árvores *Amoa hi* com muita atenção. O som de suas palavras penetra neles e se fixa em seu pensamento. [...] É assim que conseguem aprendê-los. Sem eles, não poderiam fazer sua dança de apresentação (Kopenawa; Albert, 2015, P.113).

Na obra *Amoa hi* ã he rë haanowehey (2017) dos Pajés yanomamis do grupo Parahiteri, no início da obra lemos:

NÓS VAMOS CANTAR. No início, não havia canto, não havia, ninguém cantava. Onde se erguia a árvore dos cantos, os dois foram caçar. Dois moços Wakusitari - dois não, um só moço, que a descobriu em sua região.

Os Katarowëteri eram os amigos dos Yarusi, cujo líder se chamava Yarusi. Do outro lado da planície, eles, os Wakusitari encontraram a árvore dos cantos.

Outros dizem que foram os Koteahiteri que descobriram a árvore cantando, e que chamaram os Katarowëteri para pegar os cantos.

Graças à árvore, os Koteahiteri se enfeitaram com penas de cauda de papagaio, pintaram-se com elegância, colocando crista de mutum, e dançaram. Era uma região bonita e plana onde crescia somente a planta ária. Eles ocupavam uma bela região.

Por isso, dois moços Koteahiteri foram caçar. - Vamos entrar na mata, lá adiante! (2017, p.17).

[...]

O irmão mais velho e o irmão mais novo foram caçar. A floresta parecia mais baixa por causa da luz forte, como a luz do dia na roça. Foram embora naquela direção, andando. Andavam no meio do brejo, andavam no meio, ouviram os ecos dos cantos.

Não havia sujeira no chão onde encontraram a árvore dos cantos dançando, para frente e para trás. Havia somente areia bonita e muito brilhante. A árvore dançava.

Aë, ãë, ãë, e, e, e, e, e, ãë, ãë, ãë, ãë!- encontraram a árvore cantando assim. - Ë, aëë, ëaëë, ëaëë, ëaëë, ëaëë, ëaëë! - cantava a árvore.

Enquanto isso, o irmão Katarowëteri, o filho mais velho, disse:

Ôo, irmão menor! Dá pra ouvir um canto, lá onde há uma luz grande acima do pântano, o som do canto vibra lá, escute isso! Provavelmente é o som de um grande

> monstro! Esse som, naquela direção, mais adiante! Vamos nos aproximar por ali, abrir um caminho no areal! Venha aqui! Vamos, irmão menor! Vamos logo olhar de perto!
>
> Será voz de gente? - disseram os dois.
>
> Onde a árvore dançava, a luz forte batia na areia bonita.
>
> Õoooaaaa! Vamos, irmão menor, vamos! A árvore dos cantos está dançando, vamos, vamos, vamos até nosso pai, para avisá-lo! - disse (2017, p.18).
>
> [...]
>
> O irmão menor subiu em uma árvore bonita matomi inclinada, para ver se havia gente por perto. Se via algum movimento, subiu e ficou no alto. Ali, na areia, a luz brilhava de todas as cores, repousava bem no centro, e a árvore dançava devagar para frente e para trás, cantando. A boca da árvore era bem bonita, e a árvore dançava para frente e para trás.
>
> O irmão menor desceu e disse:
>
> Oooãaaa! Irmão mais velho! Irmão mais velho! Nossa! Está lá cantando e dançando, de uma maneira tão bonita, é a árvore dos cantos! Querido, parece que essa árvore canta, essa árvore tem cantos bonitos!
>
> Vamos! Vamos até nosso pai!
>
> Os dois disseram e correram imediatamente. Chegaram correndo.
>
> - Prohu! Chegamos!
>
> Eles encontraram esse som e se enfeitaram por causa da árvore dos cantos.
>
> Meus queridos! Enfeitem-se para pegarem cantos bonitos! - disse o líder dos Koteahiteri. O irmão mais velho fez o himou com o pai, contando-lhe sobre a árvore dos cantos. O himou é uma modalidade de diálogo cerimonial usada para trazer notícias, ou fazer um convite para uma festa. (2017, p.19).
>
> [...]
>
> - Tarai! Ha! Meu pai! Pai! Olhe! Sou teu filho, olhe! Você não sabe por que voltei logo correndo! Você nem sabe! Pai! Pai! Pai! Você nem imagina o canto bonito que meus ouvidos ouviram! De arregalar os olhos! Meu pai! Meu pai! Meu pai! Você que mora aqui, eu sou seu filho, eu não lhe diria para proibir as mulheres se enfeitarem! - disse.
>
> É claro! É claro! Queria ouvir isso mesmo, meu filho mais velho, querido! - respondeu seu pai.
>
> Fez o himou:
>
> Vamos! Õoooãaaaaõoãaõõãa! Ele viu uma bonita árvore dos cantos! Õõoo! - gritaram. Ficaram animados. (2017, p.20)

Após as leituras dessas obras, uma inquietação foi surgindo, seivas foram movimentando, troncos e lábios se fundindo. O que podemos aprender com a *Amoa hi*? Como se inspirar em sons antes nunca assoalhados para narrar histórias para além dos humanos?

Narrar, é conhecer.

Amoa hi é a busca por um tipo de música que sumiu. É essencial ouvir suas palavras.

Qual o jeito de se falar para que possa ser ouvido? Como podemos mobilizar vocalizações de palavras que nos dê chances de falar com o outro? As palavras inadequadas, nesse sentido, se submetem ou se subvertem? Precisamos de outras linguagens para elaborar

essa outra lógica que vai além de uma única ordem hegemônica. Não queremos aliar-nos às ordens e sim às lógicas. *Amoa hi* canta com línguas e bocas palavras nunca ouvidas. Palavras que voltam a se tornar canto chiado no corpo.

Ansiar por palavras que soam sons que entendem a conexão, a relacionalidade de tudo que existe.

Palavras e sons que nunca existiram nesse mundo antes. *Amoa hi* canta. Ouço. Reparo, restauração, restituição, remendar novamente e incluir coisas novas, seres que estão vindo, trazendo ensinamentos de modos de viver que nunca existiram nesse mundo antes.

Polifonia de abordagens é colocar muitas vozes para falar? Será que é isso *Amoa hi*? Uma prática de transformações?

Num primeiro encontro, propusemos a permissão de sermos lábios tímidos. Procurando perder o contato com o fundamento, para irmos para a escuta, *Amoa hi*.

Uma mensagem transformadora, o que seria? Hã? – Quem está em movimento de explorar novas linguagens para narrar suas narrativas?

Amoa hi, árvore da vida distribui suas melodias em palavras que não se repetem, todos os cantos provêm dessa árvore que se renova constantemente, moventes, umas sobre as outras.

Desejei que as árvores, os jardins, as ervas daninhas, as folhagens, a floresta, a savana e... atravessassem meu corpo afectivo das mais variadas formas, compondo com suas múltiplas vozes. Todo meu desejo é que as plantas falem comigo, que me permitam adentrar territórios até então inabitáveis. Tanto de forma intelectual, mas sobretudo de forma afectiva.

São as próprias plantas que têm algo a nos dizer com seus cantos e escritas vegetais? Por isso escuto *Amoa hi*.

Palavras surgidas no Tempo do sonho.

Uma abordagem metodológica que fertiliza o brotar narrativas.

Narrativar **com o caminho**

Narrar – do latim, in + errare.

In – em

Errare – Vaguear, errar

N errare - Cometer um erro

Nerrare – Contar, narrar

Em vaguear, em vagueando. Narrar pode ser então narrar-vaguear? Narrar como maneira de vaguear no pensamento, na escrita, nos saberes. Quando eu falo quem fala comigo? Tem alguém que não fala? Narrar coletivamente, vaguear junto. Junto com a fabulação e a narração. Fazer os personagens virarem sujeitos na narrativa. Narrar fabulações. Fabular narrações. Criar fabulações, fabular criações com as plantas. Contos-sementes, conto-frutos.

A metonímia tem poder para abalar a metafísica positivista compulsória.

Substituir o chamar das coisas por algo que abale sua cadeia significante pois o afeto passa a gerir as lógicas na metonímia. Aquilo que marcou tanto o corpo que quis expandir-se ao cosmos pela fala, desrespeitando a metafísica dominante e propondo uma outra, fundada pelo aquilo que lhe fez sentido.

Escrever a N-1,

Escrever à Metonímia,

Escrever em Metonímias,

> [...] a narrativa não se refere mais a um ideal de verdade a construir sua veracidade, mas torna-se uma "pseudo-narrativa", um poema, uma narrativa que simula, ou antes, uma simulação da narrativa" [...] (Deleuze, 2007, P.181).

Eu vi centenas de plantas em frestas de sarjetas porque elas não tinham para onde ir e estavam fugindo, deslocadas da floresta. É uma imagem vívida para mim de deslocamento não-humano.

Preocupou-se com o que iria acontecer, dessincronizou o tempo. Interrupção da sincronicidade. Fazer o tempo cair.

Esse é o tipo de história de organismos não-humanos, que não poderia ter escrito antes. – Que tipos de histórias de não-humanos as narrativas permitem que conheçamos e nos ajuda a compreender os mundos?

Reaprender com as narrativas algumas das artes de contar histórias, para contar coisas que precisamos saber. Contar algumas histórias sobre o que está acontecendo no mundo, dentro do mundo.

É o momento da possibilidade de contar histórias sobre seres cujo nomes você se lembra, ou alguém lembra, e um animal, e uma planta, e um fungo que você encontrou.

É hora de retomar narrativas que traiam os ritos e rompa tratados. Escolher e fazer alianças, que tornam a trazer à tona narrativas. Isso dá origem a um circuito narrativo. Existem narrativas que retomam narrativas para formar novas narrativas, que tornam a nutrir outras, ou a mesma narrativa. Tem um campo virtual nesse "entre" que há no retomar e criar. Movimentando e alimentando o circuito que é puro movimento. Assim como também outras formas de lógicas e movimentos, o circuito narrativo está em rizoma no sentido conceitual proposto por Deleuze e Guattari (1980), no interior e na beira de uns rizomas. Se fertilizando a cada inserção, graças às inúmeras entradas deste. "A questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo" (Deleuze; Guattari, 2011, p.27).

O circuito secreta narrativas que modificam a ordem, o ritmo e a intensidade dos pensamentos. Entendo o circuito narrativo e toda sua lógica de alimentação e impulso, como movimento possível-potente para composição de narrativas com ontologias plurais. Não estou falando apenas ser crítico em relação à brancura ou ao modernismo. Estou falando da habilidade de excogitar dentro de si.

É no circuito onde tem um fundo onde se atualizam multiplicidades ao infinito que doam às narrativas tudo que elas precisam. Diferente de outras lógicas que se voltam a diferenças finitas para codificar o mundo. No circuito, produzem-se metamorfoses que vão

permeando as narrativas e as recompondo. É um bloco dentro do rizoma intensivo em transformação trabalhando ativamente para criação de planos de encontros, aspirando compor alianças e relações antes inconcebidas.

A força do circuito narrativo está na sua capacidade de realizar modos alternativos de devir que rompem padrões modernos. Novas bordas e fronteiras vão sendo montadas desejando atualizar os conhecimentos. Diferentes agenciamentos vão se formando. Um encontro entre.

O circuito nunca se fecha, pois o que a narrativa propõe é uma experiência que vai muito além de apenas ler e interpretar o conteúdo. A narrativa é capaz de nos fazer experimentar a vivência alocada no circuito a fim de que sua performance se realize em nossos corpos.

O circuito permite que o olhar devolvido a nós mesmos após *narrativar*-nos, traga uma nova angulação a partir das relações que foram estabelecidas nas narrativas entre os diferentes seres, humanos e não humanos. São os próprios conceitos que vão sofrendo transformações a partir das experimentações com esses seres, na medida em que vão sendo criadas as narrativas.

Narrar é o verbo. Narrações de um território são capazes de dar forma a territórios diferentes. Barrancos impensáveis. E ao serem colocados nessa narrativa adquirem outros significados daqueles criados pelas relações que os ligam através do espaço, do tempo. Hibridizam campos. Retornam afeções, cores das memórias, das experimentações.

Trair os ritos. Assimilar em narrativas, o afastamento das formas habituais de produção de conhecimento e de saberes do tipo colonial, patriarcal, racista, heteronormativo.

Onde estão todos os outros? O que se tornou invisível?

A narrativa para pesquisa é para enlouquecer os possíveis. É para assumir o paradoxo no discurso sobre o Antropoceno, que se baseia em soluções propostas pelos mesmos que criaram o problema em primeiro lugar. Criar diferentes bases têm ajudado a tornar visíveis as narrativas menores submersas em narrativas maiores. Revelando histórias alternativas que foram silenciadas pela narrativa maestral.

Narrativar se comporta como uma visão política do Antropoceno que rejeita a narração da modernização, em que a salvação dos humanos e não-humanos é confiada a homens brancos munidos das mesmas ferramentas que produziram o desalvamento. Substituindo por outras narrativas que permitem a implantação de práticas e conhecimentos alternativos ao que atualmente dominam o fundamento.

Narrativas que nos trazem pensamentos que têm tentado não levar a diante lógicas de dominação planetária, dominação epistemológica, dominação de saberes. Que envolvem não apenas os humanos, mas também não-humanos.

Quais as narrativas atuam para pensar outros modos de existência? Não se trata de identificar padrões de regularidade, contar variáveis e estabelecer dualismos e causalidades. *Narrativar* abre um novo mundo no sentido

ontológico e estabelece suas relações de modo aleatório e rizomático se conectando por diferentes estratégias.

Narrativas que expressam privilegiadamente o mundo altamente instável, portanto, mutável. Como as coisas funcionam, quem está em ação, o que pode ser possível? Tento vislumbrar respostas para as questões, porém, vejo que somente há narrativas por todo percurso.

Narrativas criadas por diferentes experimentações, encontros e outras vivências. Narrativas que exprimem o pensamento rizomático abrindo infinitas possibilidades de abordagem de qualquer pensamento e conceito. Elas possibilitam outros cenários, muitos dos quais podem parecer inconcebíveis.

As narrativas são catalisadoras de possibilidades e uma estratégia que desencadeia o exercício do pensamento rizomático.

Narrativas que não se colocam como paradigma absoluto nem como comprovação definitiva, mas que permite sustentar a argumentação, entrelaçando conceitos, fatos, acontecimentos e sensibilidades.

As coisas são o que são **"e assim é"**. As narrativas sabem que nenhum pensamento unicamente racional e reflexivo consegue dar a dimensão total do que são as coisas. Temos sempre uma discrepância entre o nome, a definição, e o que é nomeado. *Narrativar* é o uso descriminado mesmo da linguagem verbal como instrumento de ficcionalização por meio da produção de fabulações narrativas.

Narrativas que podem ser lidas a partir de qualquer ponto, sendo o linear apenas um dos trajetos possíveis.

Com esse movimento estamos forrageando o que fica atrás do pensamento, algo entre o impensável e o afetar. O afeto antecede o raciocínio, está mais próximo da intuição, da vontade de vir até. É necessário após ouvir as vozes dos vegetais experimentar o impensável, bem como perceber o sentir que normalmente não se percebe, alcançando cada seiva do corpo.

Narrativar em alguns momentos oscila entre a metonímia e a metáfora e saberes e mitos e conhecimentos científicos, indiscerníveis enquanto em polos, e por isso é com efeito uma ficção e mesmo que vinculada aquilo produzido e ressoado pelas plantas, não é um tratado de botânica.

É justamente as fragilidades da tradição e hierarquia metafísica colonial o que a narrativa pretende abalar. Propondo um pensar com o outro, construído em coexistências. Fertilizado por múltiplos lugares de enunciação. Talvez sejam essas narrativas uma crítica decolonial-vegetal no e do Antropoceno. Narrativas sem nostalgias de um tempo pacífico e harmônico e habitável que jamais existiu. Narrativas que fazem rupturas expondo frestas de mundos apocalípticos, porém reabitáveis.

Aprender a falar com as plantas

A escrita narrativa e a experimentação diretamente inspiradas no vociferar que a próprias plantas produzem todos os dias tanto nos nossos corpos quanto na superfície da

terra, é uma das maneiras de aprender a falar com as plantas.

A linguagem das plantas não é uma metáfora, já temos produção de conhecimentos suficientes que demonstram que as plantas emitem som (Khait, et al. 2023), que por meio da rizosfera e micorrizas se comunicam com microorganismos benéficos que envolvem suas raízes para terem acesso a mais nutrientes do solo e obterem maior proteção contra doenças (Nishisaka et. al. 2021; Song et. al., 2010), que sinalizam umas às outras a intensidade de sua floração e se estão sendo atacadas (Farmer et. al., 1990), que memorizam dados e comunicam eles a outras plantas (Authier; Cerdán; Auge, 2021) e são até capazes de manipular outras espécies (Baluška et. al. 2006). Elas possuem uma comunicação sempre em conexão de forma espacial e articulada com outros seres. Há consenso hoje de que foi a vida quem fez a Terra da forma que o conhecemos, a ação fotossintética das plantas e das algas marinhas, o tornou cada vez mais habitável e múltiplo.

Provavelmente, como defende Coccia (2018a), devido ao fato de serem seres sésseis e a movimentação dos vegetais ser quase invisível, as plantas ainda são consideradas como desprovidas de vida, sem qualquer sensibilidade ou inteligência. O preconceito metafísico se perpetuou. Mas será que é só a falta de movimento que acarreta tais considerações?

A maior parte de textos inspirados nos vegetais que li, quase nunca se coloca o sentido do viver vegetal inseparável da questão da vida. De algo que existe porque tem direito. Geralmente se nutre o discurso de que se as plantas existem é porque elas têm de servir para algo e para os humanos. E esse funcionalismo-utilitarismo vegetal é uma das arestas fundamentais do problema que nos impede de aprender a falar com as plantas. Algo que se iniciou com o extrativismo vegetal intenso durante os séculos de colonização e exploração das américas, e reverbera até os dias de hoje sendo considerado como advento do antropoceno.

Desde o início da botânica como a conhecemos hoje, as plantas são entendidas como portadoras de uma alma incompleta. Sem anima, não animal. Esse preconceito metafísico próprio lançado sobre os vegetais, foi abordado dos mais diversos modos pela tradição ocidental. E segundo meus estudos, majoritariamente ligados a preconceitos quanto às raças, gêneros e sexualidades que não a branco-hetero-européia, fundadora da botânica colonial que são ensinadas atualmente, tanto nas escolas, quanto nas universidades. Diferentemente de outras culturas, como algumas de origem africana e indígenas norte-sul-americanos, para nós ocidentalizados e ocidentalizados-intelectuais, as plantas não se ligam diretamente aos humanos. São literalmente um reino a parte, doutra ordem biológica, ontológica e metafísica. Porém, mesmo engolidas pela metafísica colonial botânica as plantas conseguem crescer em frestas, sempre gosto de me lembrar isso! E todos os dias, da hora que acordamos até a hora de nos deitarmos, estamos em contato com os vegetais. Em conexão e rodeados por eles. Do café ao cacau ao açúcar, do arroz com feijão, aos sucos, saladas, batidas, chás, remédios, tecidos, móveis, moléculas, oxigênio, terra, sombra, perfumes. Toda a vida, todos os dias, toda respiração.

O modo como se dão esses laços é o que faz a história complexa do planeta e suas cosmologias. "A cosmologia é um tratado de jardinagem: um manual sobre as inúmeras maneiras de agenciar os seres mais díspares e de harmonizar seus ritmos e seus sopros". (Coccia, 2018b, p.10). E, segundo Coccia (2018b) criou o mundo e nós como conhecemos, sendo as plantas as jardineiras. Nesse jardim criado pelas plantas, estamos vivendo COM, convivemos com todos os indivíduos, orgânicos e inorgânicos.

Ao aprender a falar com a plantas, aos poucos foi parando de me interessar a visão romântica ou simbolista que é remetida plantas. Há um problema na elaboração simbólica que é o de fixar sentidos às coisas. As plantas me ajudaram a pensar em maneiras de sobreviver enquanto seguia os rastros que deixavam sobre a terra-Terra. Cada experimentação vegetal é uma colheita que nos ajuda a repensar a própria história da filosofia, da arte, da educação, da botânica, da experimentação com pigmentos vegetais.

Coexistir em sensibilidade e inteligência com esses seres alheios e, no entanto, familiares, tornou-se para mim uma questão de vida (quid vitae) e não mais apenas uma simples relação entre reinos, animália e plantae.

Aprender a falar com as plantas não se trata de nos prendermos a ciência do vegetal, da botânica, ou qualquer outra filosofia unicamente ocidental das plantas, a qual tenderia a reconduzi-las ao logos metafísico do paradoxo do retorno. Para mim a fuga seria estreitar cada vez mais a coexistência com a singularidade vegetal, e experimentar com as plantas seu valor existencial, que como constatei nunca é singular, sozinho. É sempre conectivo e relacional com outros inúmeros seres, humanos e não-humanos. Seria aprender a falar com as plantas ter os vegetais a N-1? Seria mesmo uma questão de vida no sentido trazido por Lapoujade (2015)? Seria sermos rede e linha dessa trama ontológica?

> A grande questão não é a do ser do homem em sua relação com o Ser, mas sim a das políticas de "gestão", de destruição, de conservação da vida na terra. Por que meios é possível escapar das organizações mortíferas que rodeiam a terra? Como lutar contra elas? Em que as doenças dos homens [...] impedem a vida na terra? Quid vitae? (Lapoujade, 2015, p.43).

Ao serem consideradas em sua inteligência e afetividade, as plantas ganham plena autonomia existencial. Pensar as plantas é pensar com elas. É construir com as plantas narrativas sem derreá-las, nem as destruir por uma compulsão devoradora tão própria dos humanos. Ao invés de plantas empacotadas com finalidade comestível ou medicinal, temos as flores, os galhos, os frutos, as coifas, os plastos como uma forma radical de pensamento.

As plantas sempre nos demonstram como outrar-se. Os vegetais têm essa habilidade de pôr em movimento de acoplamento comunicativo entre seres e espécies. Algo bem parecido com rizoma. "É uma questão saber se a botânica, em sua especificidade, não é totalmente rizomórfica" (Deleuze; Guattari, 2011, p.13). O porquê as plantas? Essa inclinação pelos vegetais, embora comece na minha pesquisa com os pigmentos botânicos, se deve justamente ao fato de as plantas sempre terem ocupado um lugar de segundo plano em termos de crítica e de reflexão filosófica. De serem determinadas como seres inferiores em relação aos animais, sobretudo em relação ao animal humano.

Aprendendo a pensar as plantas, pensando com as plantas, agride o pensamento, que inclusive gosta de ser violentado, a desencadear no circuito narrativo processos de descolonização do pensamento e da existência. Isso abala a tradição metafísica ocidental hétero-branca, que dá às plantas somente chances de serem seres que não valem a pena pensar. Aprender a falar com as plantas nos ajuda a afastarmos cada vez mais da tradição humanista de fatura colonizadora. Para se confundir com os vegetais, perder-se em seus limites e redesenhar o território, é necessário aprendermos a devir seres sesseis. Desenvolver atratores cósmicos.

Experimentação: uma narrativa forrageando jardineirvs

Escrevi as narrativas nesta seção utilizando um estágio da linguagem neutra, que aprendi em coletivo com outras pessoas transgêneras em um grupo de acolhilmento LGBTQIAPN+, onde as letras que fazem flexição de gênero nas palavras relacionadas a alguns sujeitos, são substituidas por uma letra não vogal. É o estágio da ausência do gênero na língua. Jardineiros, o plural masculino que "reúne" todos os outros gêneros apagandoos, torna-se jardineirvs. Vocês completam o gênero cada um em sua leitura. Comigo em há momento experimentando esse tipo de escrita, o uso do 'V' já soa como outras possibilidades de seres ocupando o fazer jardinagem, o jardinar, vs jarineirvs. Fazendo a língua gaguejar. Já na fala, um exercício mais difícil de aplicar essa flexão de gênero ausente às palavras, os sons soam com som de 'U', us jardineirus. Mas entendo a questão do som como mais aberta as possibilidades de interpretações e leituras, e nenhuma estará "errada", "não certa". Muitas vezes flexiono o plural para o feminino na fala, quando não consigo, ou desconheço melhores flexões para algumas palavras.

Desde o começo da minha pesquisa de doutorado em Educação, estive fascinado pela jardinagem e as plantas. Leituras de Coccia (2018b), inspiraram-nos mais e mais adentrar o mundo da jardinagem. Deparar com o fato de que tudo pode ser jardinado e todvs podem ser jardineirvs, provocou alterarmos nossa percepção do mundo, para passar a percebê-lo como um jardim. Realizei vários experimentos de jardinagens: com tintas naturais, com criações utilizando IA, com audiovisual e produção de textos-narrativas. Para esse trabalho as produções apresentadas são narrativas textuais e uma obra audiovisual. A cada encontro com possíveis jardinagens, reverberava o desejo de continuar jardinando cada vez mais. Nesta experimentação busquei conhecer quem eram vs jardineirvs, e como *narrativavam* com as plantas jardinagens no fim do mundo. Os seguia. Fingia ser uma de suas plantas. Bisbilhotava seus momentos de regas, plantios e manejos. Acordava pela manhã e ia cada dia para um jardim diferente na minha cidade natal acompanhada pela leitura de *A virada vegetal* de Emanuelle Coccia (2018b). Nas casas dos meus amigos, parentes, vizinhos. Alguns jardineirvs perceberam que o que queria era vê-los jardinar. Outros achavam estranho quando chegava e ficava especulando sobre suas técnicas de jardinagens. Uns me chamavam para voltar. Outros pediam para não ir mais. Alguns deixavam tocar nas plantas, mexer nas suas flores, folhas, galhos. Já outros, deixavam apenas ficar olhando seus movimentos.

Desse mergulho, aflorou narrativas jardineiras. Um conto-semente, outro conto-folha, um ponto germinativo, um torrão enraizado, *narrativei* esses atravessamentos para que pudesse com eles aprender também a ser um jardineirv. Em meio do jardim para poder aprender a falar com as plantas.

*

O dia que vi umv jardineirv lendo, Deleuze e Guattari numa estufa... Escrever para jardineiruvs poderem ler. Isso de maneira alguma significa não usar conceitos ou teorias. Mas sim, fazer as palavras soarem como as plantas de um Jardim.



Figuras 1: Composição de um jardim visitado pelo autor durante o forrageio, com foco na ocupação do espaço por plantas nativas e exóticas. Fonte: Arquivo do autor (2024)

Simbioses e jardinagens do fim dos mundos

Umv jardineirv que ao mesmo tempo que semeia, quer arrancar as plantas porque não vê mais sentido em algumas delas. E ao mesmo tempo em que arranca, já planeja ocupar a terra com um novo semear para assim amar novamente outras plantas, e desejar arrancar aquelas outras antes semeadas, em que não vê mais sentido.

> Mas se o mundo é Jardim, não é porque as plantas constituem seu conteúdo privilegiado, ao contrário, é porque o mundo é feito fabricado pelas plantas. Elas são, portanto, o jardineiro, e são elas que fazem este mundo, elas que conservam este mundo em vida (Coccia, 2018b, p.05).

Tem umv jardineirv que não planta mais, já plantou, parou porque envelheceu, e ao mesmo tempo que não planta, fica irritadv, com v jardineirv que arranca, por elv arrancar. E não apenas deixar as plantas viverem e plantar outras. Conhece todas as plantas, consegue ainda regar boa parte delas, sabe de suas cores e características e em que fase de desenvolvimento estão. Mas devido à falta de força, o máximo que consegue fazer é agoar e contemplar. Tem as plantas como se fossem suas.

> Somos objetos da jardinagem cósmica das plantas. Quais são as atividades de jardinagem que tornam possível a vida sobre a Terra? (Coccia, 2018b, p.06).

Vive em cabo de guerra com outrv jardineirv, quando elv se encontra em seus momentos de arranque das plantas do jardim. Discorda quase sempre também, da maneira como o outrv realiza a poda. Acha a poda drástica demais! Chegou até a esconder alguns vasos, e mudara outros de lugar na tentativa de escapar com essas plantas da visão baixa dv jardineirv sedentv.

Porém, em certas horas, até concorda com as podas da jardinagem. Como quando o corte se tratava do pé de acerola, que a copa grande já tomava parte do telhado do vizinho. Concorda também quando é a poda do coqueiro, que só fica mais vistoso e verde a cada folha arrancada que dá abertura para

folhas novas da base poderem respirar mais luz.

> Pensar o mundo como um Jardim, cujo jardineiro são as próprias plantas, significa, antes de tudo, reivindicar seu estatuto de artefato. O próprio mundo nada tem de puramente natural, no sentido de que a natureza seria a prioridade de antemão. Ele se acha, ao contrário, sobre o limiar de indistinção entre natureza e cultura. Ele, o mundo é um Produto cultural dos seres vivos e não somente a condição de possibilidade da vida (Coccia, 2018b, p.09).

As plantas e tudo que elas atraem para esse jardim, só poderiam então existirem, a partir do contrato que se instala entre vs jardineirvs que jardinam, que vão formando camadas de jardinagem entre podas, arranques, semeio, agoadas, brigas, frutos caídos, polinização, reviro de terra e acompanhamentos. Plantas que fazem mundo, mas que também advém, compõem, da fabricação de mundos de ambos jardineirvs.

> A cosmologia é um tratado de jardinagem, um manual sobre as inúmeras maneiras de agenciar os seres mais díspares e de harmonizar seus ritmos de seus sopros. Jardinagem é o ser e a forma das próprias plantas (Coccia, 2018b, p.10).

Umv jardineirv é quem escolhe quais as plantas que irão entrar no jardim, e onde ficarão, as plantas não obedecem. É elv quem faz todo um forrageio com os vizinhos e com vs outrvs jardineirvs buscando outras novas mudas. Pensa que o jardim é seu. A maior parte dvs jardineirvs respeitam essv jardineirv e quase sempre não jardinam na sua frente.

Porém em primaveras de flores vistosas, se for preciso, vs jardineirvs que compartilham o mesmo jardim, sem muita cerimônia, quando v jardineirv que forrajeia não está presente, reviram toda a terra para poderem plantar. Em poucas horas, mudam completamente a aparencia que o jardim havia criado no outono passado. Cocriam com as plantas floridas, fazendo das gemas nos galhos todo tipo de broto possível. Fazem e desfazem jardins enquanto jardinam com as plantas.

Quando v jardineirv que pensa ser donv do jardim está presente elv comunica pouco com com as plantas. Mas é elv quem mais entende o tempo de abertura dos botões florais e o espaço conquistado por eles. E mesmo que algumas ervas semeiem pelo vento novas plantas e elas cresçam em algum lugar totalmente desapropriado e inadequado, é essv jardineirv quem faz questão que tais plantas permaneçam lá. Pois em algum momento, quem é que sabe? Poderemos descobrir o motivo para elas terem nascido por ali, ou deixarmos elas irem para algum outro lugar.

V jardineirv que recolhe as mudinhas, precisa dv primeirv jardineirv para poder plantá-las no jardim. Elv não planta mais. Apenas contempla e forrageia.

Elv dá essa missão para v jardineirv, para que elv possa plantar aquelas mudinhas que elv consegue trazer para dentro do jardim. Elas são parte do rastro delv no mundo, no entorno do jardim. V jardineirv que mais planta na terra, é v jardineirv que menos consegue trazer plantas e mudas para o jardim.

> A origem do mundo está em todo lugar e existe em cada instante para observar o mundo, não precisamos de um ponto de vista, e sim, de um ponto de vida (Coccia, 2018b, p.11).

> Todo o ser é jardineiro de outras espécies e Jardim para outras mais (Coccia, 2018b, p.30).

V jardineirv que traz as plantas para o jardim, as vezes se depara com plantas que morrem jogadas no cantinho do matagal, seja dentro de uma sacola ou de um vaso provisório que havia preparado. Elv tem que recolher as plantas e jogá-las fora no lixo, quando são esquecidas. Mas na verdade elas não foram esquecidas. Eram lembradas, mas não tiveram tanta atenção e interesse como recebiam as outras. Para serem aceitas pelvs jardineirvs e ganharem olhos brilhantes e afetivos sobre suas folhas, flores e frutos, as plantas precisavam participar de um ritual. V jardineirv que pensa ser donv do terreno, precisa verdejar histórias para vs jardineirvs que cuidam, sobre a nova planta que está adentrando no local. Vs jardineirvs rapidamente se rendem a um bom conto. Ainda mais sobre plantas!

Ao saberem sobre o forrageio dv jardineirv em busca da plantinha recém-chegada, dos jardins que visitou, dvs jardineirvs, terrenos e mundanos que conhecera em busca de outras plantas, vs jardineirvs iam fertilizando sua relação com a nova moradora do jardim. Essa era a estratégia daquelv jardineirv para fazer estves jardineirvs reconhecerem e se envolverem com as plantas que ia trazendo para compor seu jardim. Era necessária essa fabulação, para vos jardineirvs retirarem as plantas dos sacos, jornais, vasilhas, levá-las para o jardim, para a partir daí começarem as suas interações próprias com a planta. Cada jardineirv volta a jardinar devindo à sua maneira, modo, movimento.

Vm jardineirv tem seu jardim no meio da mata, e está acostumadv a fazer um ritual em silêncio pelas manhãs. Gosta de apreciar aquilo que vibra ao seu redor. Seu jardim está há um tempo sem chuva, e por isso tem molhado nesses dias não somente as plantas menores, mas também as raízes das árvores maiores do quintal. Um dia quando estava perto de um pé de Mixirica algo lhe movimentou e o convenceu a molhá-la inteira, de cima a baixo. Escutou sua intuição e assim, usando uma mangueira laranja com alguns furos, fez uma pequena chuva cair sobre a Mixiriqueira, era algo que nunca tinha pensado em fazer antes, geralmente o que fazia era enxarcar o solo e as raízes. Nesse momento, de imediato, uma sensação de absoluta de contemplação v preencheu completamente. Deu um sorriso discreto esticando os lábios enrugados, mas ainda sem expor os dentes. As mãos firmes segurando a mangueira ficaram ali, molhando aquela árvore diante das outras plantas, alguns grilos, joaninhas, formigas e eu. Ficou sorrindo sozinhv por um tempo. Aquilo que v afetava estava vindo do reverberar dos afetos-vegetais-chuviscos. Era como se a Mixiriqueira cobiçasse a água, e v jardineirv que era chuva, ansiasse tocar o limbo foliar, devir gota-de-orvalho, que enquanto cai arrasta outras gotículas se tornando uno, aumentando sua potência e velocidade para vir a ser um pingo d'água, água-agoa.

Nessa comunicação afetiva, sentia-se parte do mundo com os outros seres. Aprendeu nesse dia se permitir comunicar com os outros sendo outro, sendo água, falou com as plantas toda a jardinagem. A chuva trouxe todos para dentro, as gotas eram escondidas pelo som do trançar das patas e pernas que caminhavam com dúvida de não saber onde

ficar. E o silêncio deu casa para a criação. O silêncio da chuva é pingo. Não tenho medo de molhar nem de ficar junto.

*

Nessas experimentações pude conhecer os jardins que vão formando paisagens inúmeras nas bordas dos seus fragmentos, conforme vão sendo cocriados. Jardins frutos dos contratos entre jardineirvs que plantam, jardineirvs que arrancam, jardineirvs que replicam mudas, jardineirvs que matam brotos. E por aquelvs que as plantas tornam jardineirvs também. Vs enfeitiçadvs. Vs jardinadvs.

Não se sai isento e estéril dessas experiências vegetais e de jardinagem. A vivência no jardim vai ser compostada produzindo uma curadoria de plantas e de mundos vegetais. Inevitavelmente entrelaçadas. Tudo isso a leva a outra percepção da existência e das outras formas humanas e não-humanas de construir narrativas.

*

Os atravessamentos após a criação dessas narrativas de jardinagem vazaram pelo meu corpo-cineasta se materializando como um curta-metragem. Geralmente os filmes me usam quando querem ser criados. Me põem em movimento de pensar o impensável do meu pensamento. Forçam saídas. Violentam pensamentos para estes devirem em ideias de imagem e de movimento. Não ideias justas, nem ajustadas. Mas ideias rápidas, ideias-slogans, conceitos ideias.

A criação audiovisual que apresento a seguir foi realizada utilizando uma metodologia de edição-montagem audiovisual que venho praticando há cerca de sete anos, onde crio um banco de dados de imagens e vídeos que capturo em experimentações-audiovisuais-vegetais, e também mídias de banco de imagens e vídeos de acesso livre da internet. Muito inclinada esteticamente ao movimento do cinema de fluxo, caracterizado pela relação mais desapegada dos artistas com a narrativa. Que a deixam com fases de interrupções imagéticas mais nítida que em outros estilos, produzindo um cinema mais entregue ao aspecto imediato dos sentidos. Desse modo, o diretor, o artista-criador no cinema de fluxo, o "cineasta de fluxo" (Bouquet, 2002), torna-se veículo que captura incongruências do real, seja ele observado, sentido ou experimentado, sendo guiado mais pela função de um ritmo do que pela busca pelo sentido de suas criações.

Veja a produção audiovisual feita após o forrageio com vs jardineirvs pelo link: https://ufubr-my.sharepoint.com/:v:/g/personal/keyme_ufu_br/EXME-KoPGYtBuxukjq_T5JMBTJ4Cw6oHT9ARU1ADV34pNQ?e=XiblAz

Considerações finais

As plantas e suas narrativas COM, nos ensinam e aproximam delas, nos relembram que sempre estivemos com elas. As manifestações artísticas que emergem a partir do trabalho de *narrativar* com o jardim e com as plantas, de sentir os processos criativos de jardinar, de estar junto para a criação de mundo, não implicam só na criação num sentido estrito ao artístico, mas também na criação num sentido de produção de saberes. Auxiliaram instigando cada vez mais o desejo de conhecer referências e leituras desconhecidas sobre as narrativas vegetais. A continuar buscando aprender a falar com

as plantas. De tornar-se parte de seu jardim e ser jardinado por elas. Uma formação que pensa junto maneiras de forjar o *narrativar*, abre-se a pensar no experimento como meio para a produção de conhecimentos. A arte e o fazer arte com as plantas vêm ao encontro exatamente à tal ideia. Que outras lógicas poderiam também compor os saberes?

Bibliografia

AUTHIER, Ailén; CERDÁN, Pablo; AUGE, Gabriela A. Role of the RNA-directed DNA Methylation pathway in the regulation of maternal effects in Arabidopsis thaliana seed germination. microPublication Biology, v. 2021, 2021. Disponível em: https://www.micropublication.org/journals/biology/micropub-biology-000504/. Acesso em: 28 ago. 2024.

BALUŠKA, František et al. Neurobiological view of plants and their body plan. In: Communication in plants: Neuronal aspects of plant life, 2006, p. 19-35.

BOUQUET, Stéphane. Plan contre flux. In: Cahiers du Cinéma, Paris, n. 566, março de 2002, p. 46-47. Disponível em: https://www.cahiersducinema.com/boutique/produit/n566-mars-2002/. Acesso em: 28 ago. 2024.

COCCIA, Emanuele. A vida das plantas: uma metafísica da mistura. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018a.

COCCIA, Emanuele. A virada vegetal. São Paulo: N-1 Edições, 2018b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 1. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DELEUZE, Gilles. A Imagem-tempo: cinema 2. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARMER, Edward E.; RYAN, Clarence A. Interplant communication: airborne methyl jasmonate induces synthesis of proteinase inhibitors in plant leaves. Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 87, n. 19, p. 7713-7716, 1990. Disponível em: https://www.pnas.org/doi/epdf/10.1073/pnas.87.19.7713. Acesso em: 28 ago. 2024.

KHAIT, Itzhak et al. Sounds emitted by plants under stress are airborne and informative. Cell, v. 186, n. 7, p. 1328-1336. e10, 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LAPOUJADE, David. Deleuze, os movimentos aberrantes. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

NISHISAKA, C. S.; QUEVEDO, H. D.; MENDES, R. Impact of soil microbiome diversity on inoculant use in wheat. In: Hof, P. van 't; Espinoza, M. de J. G. (ed.). Archivos Académicos USFQ 37, octubre 2021. Memorias del III Simposio Internacional "Avances en el mundo de Microbiomas", Quito, Equador, 2021, p. 34. Disponível em: https://revistas.usfq.edu.ec/index.php/archivosacademicos/issue/view/188. Acesso em: 28 ago. 2024.

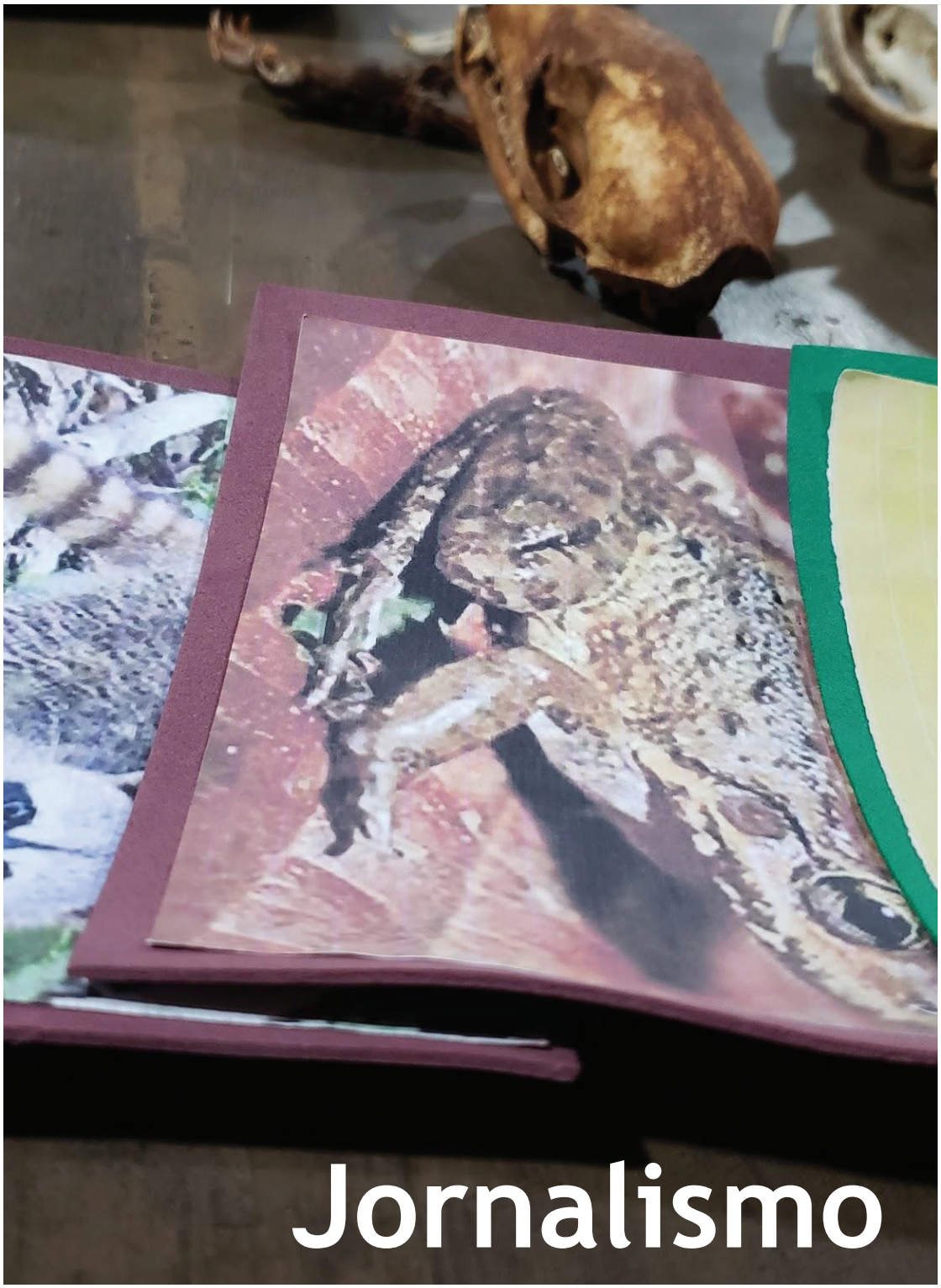
PARAHITERI, Pajés. A árvore dos cantos: Ou o livro das transformações. Tradução de Anne Ballester Soares. São Paulo: Hedra, 2017.

SONG, Yuan Yuan et al. Interplant communication of tomato plants through underground common mycorrhizal networks. PloS one, v. 5, n. 10, p. e13324, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0013324. Acesso em: 28 ago. 2024.

VALENTIM, Marco Antonio. sonho de fogo: a cosmologia onírica de Davi Kopenawa. PERI - Revista de Filosofia, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: https://nexos.ufsc.br/ index.php/peri/article/view/5217. Acesso em: 28 ago. 2024.

Recebido em: 15/09/2024

Aceito em: 15/11/2024


Jornalismo

ENTREVISTAS

Entrevista com Astrid Barfod: “O processo criativo requer ruminação da vida”

Por | Wallace Fauth
Editora | Susana Dias

29/11/2024 - Em entrevista à Climacom, Astrid Barfod (@suequi_art3) aborda os processos da criação artística

Artista plástica uruguaia, participou de diversas oficinas de arte ao longo do tempo focadas na figura humana. Há alguns anos voltou-se para o mundo abstrato onde encontrou o seu próprio estilo através de um universo de pequenas formas e personagens que sugerem o simbólico e o onírico. O gosto pela pesquisa levou-a a utilizar uma técnica mista (acrílica, óleo e colagem), entre outros elementos que convidam ao detalhe. Muitos dos seus trabalhos estão disponíveis no Instagram, no perfil <@suequi_art3>. Esta entrevista está em formato bilíngue, começando com a pergunta em espanhol seguida da tradução em português.

[Artista plástica uruguaya, participó de varios talleres de arte a lo largo del tiempo centrada en la figura humana. Desde hace unos años se volcó al mundo abstracto donde encontró su propio estilo a través de un universo de pequeñas formas y personajes que sugieren lo simbólico y onírico. Su gusto por investigar la llevó al empleo de una técnica mixta (acrílico, óleo y collage), entre otros elementos que invitan al detalle. Muchas de sus obras están disponibles en Instagram, en su perfil <@suequi_art3> . Esta entrevista es en formato bilingüe, comenzando con la pregunta en español seguida de la traducción al portugués.]



Pintura de Astrid Barfod postada no Instagram em 12 de setembro de 2023. A postagem trazia os seguintes dizeres: “All that is transitory is but a metaphor.” Goethe (acrylic on paper)

ClimaCom – Hoy en día, cuando navegamos por nuestros celulares, tenemos prisa por hacer que las cosas sucedan. En unos segundos ya estamos desplazándonos hacia arriba en la pantalla. La gente ya no quiere detenerse ante nada. ¿Cuál es tu relación con el tiempo en este trabajo artístico? ¿Cuánto tiempo, por ejemplo, te llevó pintar el cuadro que abre esta entrevista y qué tamaño tenía en el original?

[ClimaCom – Hoje em dia, quando navegamos no celular, temos pressa para fazer as coisas acontecerem. Em poucos segundos já estamos a rolar a tela para cima. As pessoas não querem mais se deter em nada. Qual a sua relação com o tempo neste trabalho artístico? Quanto tempo, por exemplo, você demorou para pintar o

quadro que abre esta entrevista e qual era o tamanho dele no original?]

Astrid Barfod – El "tiempo" hoy es vertiginoso, la gente no se detiene a leer, a observar, a pensar. El arte es mi vínculo con el mundo, lo que le da valor a mi vida. Los griegos insistían en la importancia de la "contemplación", y sabios como eran, se hicieron las mismas preguntas que aún hoy nos hacemos los seres humanos. En mi proceso artístico le dedico varias horas al día a expresar aquello que me conmueve, aquello que esté "guardado" en el inconsciente. Esta pintura está en Dubai y es de 1 m x 80 cm.

[***Astrid Barfod** – O "tempo" hoje é vertiginoso, as pessoas não param para ler, para observar, para pensar. A arte é minha ligação com o mundo, o que dá valor à minha vida. Os gregos insistiram na importância da "contemplação" e, sábios que eram, colocaram as mesmas questões que os seres humanos ainda hoje fazemos. Ao meu processo artístico, dedico várias horas por dia a expressar o que me move, o que está "guardado" no inconsciente. Esta pintura está em Dubai e mede 1m x 0,8m.*]

ClimaCom – Cuando estoy involucrado en un proyecto de escritura, me despierto pensando en los personajes y las ideas que me esperan para continuar con sus vidas. Me parece que las ideas me esperan, como semillas esperando las mejores condiciones para eclosionar. Las cosas empiezan a suceder en un "antes". Recuerda el trabajo de David Lapoujade, en el libro "A construção da experiência", al citar al filósofo pragmático William James: "lo que realmente existe no son las cosas que se hacen, sino las cosas que se hacen". ¿Cómo te ocurre ese movimiento que pasa de la nada a una idea pictórica? ¿Este movimiento entre el entonces y el ahora del estudio?

[ClimaCom – Quando estou envolvido em um projeto de escrita, acordo pensando nas personagens e ideias que me esperam para continuar as próprias vidas. Parece a mim que as ideias me esperam, como sementes que aguardam as melhores condições para eclodirem. As coisas começam a acontecer em um "antes". Lembra o trabalho de David Lapoujade, no livro "A construção da experiência", ao citar o filósofo pragmatista William James: "aquilo que realmente existe não são as coisas feitas, mas as coisas se fazendo". Como acontece com você esse movimento que sai de um nada para uma ideia de pintura? Esse movimento entre o antes e o agora do ateliê?]

Astrid Barfod – El proceso creativo requiere del "rumiar" la vida, de introspección, de ser observador del costado psicológico y filosófico de la vida. Ocurre teniendo delante de uno un lienzo o papel en blanco y entrar en ese trance inexplicable que tiene como base la "necesidad" de plasmar nuestro interior en algo concreto por màs abstracto que sea. Y dejar que la interpretación sea directa del observador. Una obra, una vez creada, ya no pertenece al artista, es del mundo.

[***Astrid Barfod** – O processo criativo requer "ruminação" da vida, introspecção e observação do lado psicológico e filosófico da vida. Acontece quando você tem uma tela ou papel em branco à sua frente e entra naquele transe inexplicável que se baseia na "necessidade" de constituir nosso interior em algo concreto, por mais abstrato*

que seja. E deixar que a interpretação seja direta do observador. Uma obra, uma vez criada, já não pertence ao artista, pertence ao mundo.]

ClimaCom – La obra que abre esta entrevista, publicada en Instagram el 12 de septiembre de 2023, presenta las palabras de Goethe: "All that is transitory is but a metaphor." ¿Cómo consideras la existencia de cada uno de esos dibujos separados y a la vez juntos en un mismo lienzo? ¿Los imagina como seres humanos vivos y no vivos? ¿Una mezcla de todo esto?

[ClimaCom – O trabalho que abre esta entrevista, postado no Instagram em 12 de setembro de 2023, traz os dizeres de Goethe: "All that is transitory is but a metaphor." (Tudo o que é transitório é apenas uma metáfora, em tradução livre). Como você pensa a existência de cada um daqueles desenhos que estão separados e ao mesmo tempo juntos em uma mesma tela? Você os imagina como seres vivos, não vivos, humanos? Uma mistura de tudo isso?]

Astrid Barfod – La interpretación de una obra es subjetiva, es percibida de las formas mas diversas por el observador y así debe ser. No puedo separar cada dibujo y analizarlo de forma independiente pues forman parte de un universo psicológico, donde conviven ambos: lo vivo y lo muerto, el "Yin-Yan", somos seres integrales, una maquinaria compleja, nuestra mente consciente está dominada por aquello que duerme dentro nuestro, pero mas vivo que nunca. Nuestras vivencias, la cultura, todo aquello que influye en nosotros, se plasma en la pintura, así como la poesía o un texto en un libro.

[***Astrid Barfod** – A interpretação de uma obra é subjetiva, é percebida das mais diversas formas pelo observador e é assim que deve ser. Não posso separar cada desenho e analisá-lo de forma independente porque fazem parte de um universo psicológico, onde ambos coexistem: o vivo e não-vivo, o "Yin-Yan", somos seres integrais, uma maquinaria complexa, nossa mente consciente é dominada por isso que dorme dentro de nós, mas mais vivo do que nunca. Nossas experiências, cultura, tudo o que nos influencia, se reflete na pintura, assim como na poesia ou no texto de um livro.*]

ClimaCom – Para el antropólogo Tim Ingold, existe una correspondencia entre cosas, seres, mundos, en una interacción constante en esta compleja maraña en la que vivimos. Esto lo notamos en las producciones artísticas en general, en las que el artista coloca en sus obras reflejos de ese entrelazamiento que fue y es parte de su formación. Al igual que el compostaje, absorbemos lecturas y experiencias y compartimos escritos y otras cosas que producimos. Las obras nacen y florecen en un percibir-hacer que se apodera de nuestro ser. ¿Qué tipo de correspondencias más importantes podrías decir que ocurren entre las cosas del mundo y las cosas de esta pintura específica?

[ClimaCom – Para o antropólogo Tim Ingold, há correspondência entre as coisas, seres, mundos, em uma interação constante nesse emaranhado complexo em que vivemos. Percebemos isso nas produções artísticas em geral, em que o artista coloca em suas obras reflexos desse emaranhado que fez e faz parte de sua formação. Como em uma compostagem,

absorvemos leituras e vivências e compartilhamos escritas e outras coisas que produzimos. As obras nascem e florescem em um perceber-fazer que toma conta de nosso ser. Que tipo de correspondências mais importantes você poderia dizer que acontecem entre as coisas do mundo e as coisas desse quadro específico?]

Astrid Barfod – Una correspondencia directa con aquello que nos acerque a quienes somos. La unión/ correspondencia es el intentar conocernos a nosotros mismos, ahí reside la esencia del arte, según mi sentir. Y esa búsqueda de autoconocimiento es eterna e interminable. El mundo hoy es transparente (en el sentido de "vacío"), individualista, aleja al ser humano de lo primordial: conectarse con la naturaleza y también con el otro, que conforma un espejo en el que deberíamos ahondar mas.



as.

Pintura de Astrid Barfod postada no Instagram em 21 de outubro de 2023, em plena época de bombardeio de Israel sobre Gaza. A postagem trazia os seguintes dizeres: "First impressions can be unreliable." Franz Kafka.

[***Astrid Barfod*** *– Uma correspondência direta com aquilo que nos aproxima de quem somos. União/ correspondência é tentar conhecer a nós mesmos, e aí está a essência da arte, no meu entender. E essa busca pelo autoconhecimento é eterna e infindável. O mundo hoje é transparente (no sentido de "vazio"), individualista, distancia o ser humano daquilo que é primordial: conectar-se com a natureza e também com o outro, o que forma um espelho no qual deveríamos nos aprofundar.*]

ClimaCom – Al seguir la publicación de tus obras en Instagram, se observa un cambio significativo entre las pinturas que venías presentando en el mes de septiembre y esta arriba, en la que predominan los tonos de rojo. La época era de bombardeo de Israel sobre la Franja de Gaza. ¿Eso fue una coincidencia? ¿Podrías contar un poco sobre la creación de esta tela?

[ClimaCom – Ao acompanhar a publicação de suas obras no Instagram, observa-se uma mudança significativa entre as pinturas que vinham sendo apresentavas no mês de setembro e esta acima, em que predominam os tons de vermelho. A época era de bombardeio de Israel sobre a Faixa de Gaza. Isso foi uma coincidência? Você poderia contar um pouco sobre a criação dessa tela?]

Astrid Barfod – Sin duda, el advenimiento de una guerra de estas características tan crueles hoy, cuando deberíamos haber aprendido como humanidad a trascender hacia una paz mundial, influyó mucho en el momento de pintarla. Duele saber que nada aprendimos, que el ser humano mantiene ese ansia de poder, incluso luego de una pandemia, que lejos de enseñarnos a ser mejor, demostró que nos queda mucho por aprender aún.

[***Astrid Barfod** – Sem dúvida, o advento de uma guerra com estas características cruéis hoje, quando nós, como humanidade, deveríamos ter aprendido a transcender em direção à paz mundial, influenciou muito o momento de pintá-la. Dói saber que não aprendemos nada, que o ser humano mantém esse desejo de poder, mesmo depois de uma pandemia, que longe de nos ensinar a ser melhores, mostrou que ainda temos muito que aprender.*]

ClimaCom – La filósofa estadounidense Donna Haraway nos presenta el término Fabulación Especulativa como una forma de contar historias que hacen mundos para conducirnos a un pensamiento esencial. Estas narrativas buscan escapar del héroe individual e individualista, generalmente masculino, que conquista cosas a base de sus objetos punzantes, como lanzas y otras armas. Citando a Ursula Le Guin, Haraway acerca la idea de una narrativa a una historia de un bolso, que mantiene unidas muchas cosas. Las historias, por tanto, no tratan de un héroe, sino de un "pueblo por venir", como afirma el pensador francés Gilles Deleuze. En la literatura, las narraciones de cuentos se notan fácilmente, así como en una secuencia musical, con su trayectoria rítmica. En la escultura, al observar las expresiones de una estatua, podemos llegar a imaginar historias, así como en la pintura escenas, en las que somos llamados a crear en base a lo que estamos viendo. En el caso de tu pintura abstracta, ¿dirías que "narrar historias" es posible?

[ClimaCom – A filósofa estadunidense Donna Haraway nos apresenta o termo Fabulação Especulativa como uma forma de contar estórias que fazem mundos para nos levar a um imprescindível pensar. Essas narrativas buscam escapar do herói individual e individualista, geralmente homem, que conquista as coisas com base em seus objetos pontiagudos, como lanças e outras armas. Citando Ursula Le Guin, Haraway traz a ideia de uma narrativa mais próxima de uma estória de uma bolsa, que guarda muitas coisas juntas. As estórias, portanto, não são de um herói, mas de um "povo por vir", como afirma o pensador francês Gilles Deleuze. Na literatura, narrações de estórias são facilmente perceptíveis, assim como em uma sequência musical, com sua trajetória rítmica. Na escultura, ao observarmos as expressões de uma estátua, podemos ser levados a imaginar estórias, bem como na pintura de cenas, em que somos convocados a criar a partir do que estamos vendo. No caso de sua pintura abstrata, você diria que é possível esse "contar estórias"?]

Astrid Barfod – Siempre estamos narrando una historia, somos máscaras sociales con una historia particular según el momento que estemos transitando. Necesitamos expresarlo, concientizar que narramos de forma diferente según el rol que tomemos. Como decía Walt Whitman en su divino poema "Leaves of Grass", "soy enorme, contengo multitudes".

[***Astrid Barfod** – Estamos sempre contando uma história, somos máscaras sociais com uma história particular dependendo do momento que estamos passando. Precisamos expressá-la, conscientizar que narramos de forma diferente dependendo do papel que assumimos. Como disse Walt Whitman em*

seu poema divino "Leaves of Grass", "Eu sou enorme, contenho multidões".]

ClimaCom – El libro de Donna Haraway, "Ficar com o problema" ("Seguir com el problema", en la edición en español), nos convoca a hacer relaciones en las que lo extraño y lo incompatible se juntan, pues pertenecen al mismo mundo. Trazar relaciones con estos extraños es el inicio de la creación de mundos. Al nutrir la indigestión reuniendo cosas simultáneamente verdaderas e inarmonizables, Haraway muestra la fuerza que se necesita ejercer para "quedarse con el problema" en vez de querer huir de él. La siguiente pregunta trata de una de esas cuestiones inarmonizables. El artículo de la revista GV INVEST Short Studies Series nº 26, de marzo de 2020, titulado "Regulação e Crimes no Mercado da Arte", señala de manera didáctica lo que ya se sabe: "El mercado del arte viabiliza crímenes de lavado de dinero ante la dificultad de determinar el valor objetivo de una obra, la poca regulación, el anonimato de los coleccionistas que ponen las obras en subasta y, por último, la admisión del pago en efectivo por parte de las casas de subastas internacionales en los principales mercados." Esto nos lleva a pensar en la comercialización de las obras de arte. ¿Cuánto vale una pintura artística? Por vivir en este mundo dominado por la acumulación de capital, ¿cómo lidiás con esos sentimientos que van desde el nacimiento de un arte genuino – de una belleza que emerge de las autocompostajes por las que se precipitan los artistas – hasta la transformación de ese hacer artístico en dinero, en lo que se ha llegado a llamar "mercado del arte"?

[ClimaCom – O livro de Donna Haraway, "Ficar com o problema", nos convoca a fazer relações em que o estranho e o incompatível são colocados juntos, pois pertencem ao mesmo mundo. Traçar relações com esses estranhos é o início da criação de mundos. Ao nutrir a indigestão reunindo coisas simultaneamente verdadeiras e não harmonizáveis, Haraway mostra a força que é preciso exercer para "ficar com o problema" ao invés de querer fugir dele. A pergunta a seguir, trata de uma questão dessas questões não harmonizáveis. O artigo da revista *GV INVEST Short Studies Series* nº26, de março de 2020, intitulado "Regulação e Crimes no Mercado da Arte" aponta de forma didática o que já se sabe: "O mercado de arte viabiliza crimes de lavagem de dinheiro perante a dificuldade de determinar o valor objetivo de uma obra, a pouca regulamentação, o anonimato dos colecionadores que colocam as obras em leilão e, por fim, a admissão do pagamento em dinheiro pelas casas de leilões internacionais nos principais mercados." Isso nos leva a pensar na comercialização das obras de arte. Quanto vale uma pintura artística? Por vivermos neste mundo dominado pelo acúmulo de capital, como você lida com esses sentimentos que vão do nascimento de uma arte genuína – de uma beleza que emerge das autocompostagens nas quais se precipitam os artistas – à transformação desse fazer artístico em dinheiro, no que se passou a chamar de "mercado de arte"?]

Astrid Barfod – El mercado del arte hoy es el resultado de una muy larga transición de nosotros como parte de la historia, desde los clásicos (Da Vinci, Velázquez, Rembrandt), a

hoy, pero vayamos mas atrás, pensemos en la pintura rupestre, el arte siempre fue, es y será representativo de su contexto, de su época y no podemos escapar de ello.

Hoy, en el arte, tenemos una libertad inusitada en lo que observamos en los museos y las diferentes ferias donde se exponen las mas diversas obras imaginables (pinturas, esculturas e instalaciones que quieren transmitir lo que hoy somos, nos guste o no), obras que nos hacen dudar de qué es arte y qué no lo es.

Los diferentes valores monetarios de cada obra está sujeto a la fama del artista. Una "banana pegada a la pared" del artista Maurizio Cattelan valió 120.000 dólares y existió un comprador… basta con pensar un minuto en ello…

Yo pinto, expreso mi interior, disfruto de mi proceso, y dejo que "otro" sea quien lo comercialice.

Para mí, en lo personal, es incompatible el proceso artístico con la venta de una obra. Y el valor, un misterio….

[***Astrid Barfod** – O mercado de arte hoje é resultado de uma transição muito longa nossa como parte da história, desde os clássicos (Da Vinci, Velázquez, Rembrandt), até hoje; mas vamos voltar mais atrás, pensar na pintura rupestre, a arte sempre foi, é e será representativa do seu contexto, do seu tempo e não podemos escapar disso.*

Hoje, na arte, temos uma liberdade inusitada naquilo que observamos nos museus e nas diferentes feiras onde estão expostas as mais diversas obras imagináveis (pinturas, esculturas e instalações que querem transmitir o que somos hoje, gostemos ou não), obras que nos fazem duvidar do que é arte e do que não é.

Os diferentes valores monetários de cada obra estão sujeitos à fama do artista. Uma "banana presa à parede" do artista Maurizio Cattelan valia 120 mil dólares e havia um comprador… pense um pouco nisso…

Pinto, expresso o meu interior, gosto do meu processo e deixo que o "outro" seja quem o comercializa.

Para mim, pessoalmente, o processo artístico é incompatível com a venda de uma obra. E o valor, um mistério....]

ClimaCom – Ailton Krenak es un reconocido líder indígena, ambientalista, filósofo y escritor brasileño. En uno de sus libros, titulado "La vida no es útil", él afirma que "La vida es disfrute, es una danza, pero una danza cósmica, y nosotros queremos reducirla a una coreografía ridícula y utilitaria.", refiriéndose a nuestra forma de vivir bajo el capitalismo donde todo lo que hacemos debe ser útil desde el punto de vista de la rentabilidad. El arte también escapa de este utilitarismo capitalista, porque también es disfrute. ¿Qué nos podrías contar sobre la "utilidade" de una pintura abstracta?

[ClimaCom – Ailton Krenak é um renomado líder indígena, ambientalista, filósofo e escritor brasileiro. Em um de seus livros, intitulado "A vida não é útil", ele afirma que "A vida é fruição, é uma dança, só que é uma dança cósmica, e a gente quer reduzi-la a uma coreografia ridícula e

utilitária.", referindo-se ao nosso modo de viver sob o capitalismo em que tudo o que fazemos deve ser útil sob o ponto de vista da rentabilidade. A arte também escapa desse utilitarismo capitalista, porque também é fruição. O que você poderia nos contar sobre a "utilidade" de uma pintura abstrata?]

Astrid Barfod – El arte (para mí), es existencialista y desde las entrañas. No es útil, es necesaria, para el que la realiza y para el observador. En el proceso de lo figurativo, que lleva años, uno aprende la técnica, en el arte abstracto se sintetiza lo aprendido en un resultado personal e intransferible.

[***Astrid Barfod*** *– A arte (para mim) é existencialista e vem de dentro. Não é útil, é necessária, para quem o realiza e para o observador. No processo figurativo, que leva anos, aprende-se a técnica, na arte abstrata o que se aprende é sintetizado em um resultado pessoal e intransferível*.]

Bibliografia

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs - Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996 (vol. 1-5).

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

INGOLD, Tim. **Correspondences**. Medford, MA: Polity Press, 2021.

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

LAPOUJADE, David. **William James, a construção da experiência**. Trad. Hortência Santos Lencastre. São Paulo: n-1 edições, 2017.

SANTOS, Ana Luiza Vieira; RAHAL, Martin. Regulação e Crimes no Mercado da Arte. **GV INVEST** Short Studies Series, v. 26, 2020. Disponível em: <https://eesp.fgv.br/sites/eesp.fgv.br/files/gvinvest_short_studies_series_26_-_regulacao_e_crimes_no_mercado_da_arte.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2024.

[1] Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Divulgação Científica e Cultural (PPG - DCC) do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) e Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Email: fauthwallace@gmail.com

REPORTAGENS E NOTÍCIAS

A exposição Cosmopolíticas Vegetais convidou para relações entre múltiplos saberes e plantas

Por | Emanuely Miranda [1]
Editora | Susana Dias

29/11/2024 - Em diálogo com saberes indígenas e afrodiaspóricos, buscando desviar da brutalização da vida, a exposição Cosmopolíticas Vegetais experimentava criar vínculos, ciências e artes com distintos seres e forças

Entre os dias 16 de agosto e 28 de setembro, no Espaço Marco do Valle, em Campinas, ocorreu a exposição coletiva Cosmopolíticas Vegetais sob curadoria das pesquisadoras Carolina Cantarino e Susana Dias. A exposição foi resultante das pesquisas desenvolvidas no projetos "Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno" (Fapesp 2022/05981-9) e do Tema Transversal de Comunicação do INCT Mudanças Climáticas Fase 2 (CNPq 465501/2014-1, FAPESP 2014/50848-9 e CAPES 16/2014). Com o objetivo de cultivar vínculos entre distintos seres e forças, os artistas buscaram "deslocar as plantas de suas classificações como recursos naturais, objetos de estudo e artefatos ornamentais para pensá-las como parceiras de criação e companheiras de vida", contou Susana Dias, pesquisadora do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e uma das curadoras da exposição. As obras ali apresentadas articulavam saberes indígenas e afrodiaspóricos, bem como se desafiavam a confundir as fronteiras entre artes e ciências.

De acordo com Carolina Cantarino, também curadora da exposição e professora da Faculdade de Ciências Aplicadas (FCA) da Unicamp, havia uma mobilização coletiva com o propósito de cultivar intimidade com as plantas. Dessa forma, a exposição se esforçava em escapar de perspectivas saturadas por aquilo que se estabeleceu como humanidade que, por sua vez, se caracteriza como demasiadamente branca, masculina e violenta. "Aprendemos, nos diferentes modos de se conviver com as plantas, a habitar um mundo repleto de seres viventes, que não se restringem aos humanos entre si", explica.

A intenção de dialogar com saberes indígenas e afrodiaspóricos caminhou nesse sentido. Carolina fala sobre uma "monocultura da devastação" e enfatiza a importância da multiplicidade epistêmica para estes tempos. Conforme explica, o convívio entre distintos conhecimentos, tal qual fazem as plantas, possibilita que, a partir dos encontros e entrelaçamentos, novas ontoepistemologias surjam, dando origem a uma criação coletiva de pensamentos e de mundos ainda mais plurais e *vivíveis*.

A exposição

A abertura da exposição se deu a partir da relação com a espiritualidade indígena. A artista Rayane Barbosa, que pertence à etnia Kaingang e é estudante de pedagogia

na Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, foi a responsável por esse momento, no qual cantou três cânticos de seu povo. “Toda vez que vamos iniciar alguma atividade, chamamos os nossos encantados para abrir e traz proteção”, afirma. Em seus cânticos, Rayane honrou a ancestralidade e pediu a benção para o espaço, potencializando as obras que ali estavam e realizando uma ligação entre elas, os espíritos, as plantas e as pessoas.

Além de conduzir a abertura da exposição, Rayane participou da mesma como artista. Logo na entrada, virando para o lado esquerdo do primeiro cômodo, encontrava-se sua obra: *Mulher Raiz, Tronco e Jenipapos*. Com desenhos e grafismos, ela evocava a força ancestral do feminino, das florestas, dos territórios e dos sagrados. Em uma das telas ali apresentadas, havia uma árvore rodeada por um sapo, uma formiga e uma ciranda de mulheres, mostrando ser possível uma comunhão cósmica de cuidado entre os seres.



Mulher Raiz, Tronco e Jenipapos (por Rayane Barbosa)

A dimensão cósmica também era algo que importava para a artista Valéria Scornaienchi, que participou da exposição com a obra *corpofloresta*. Em uma sequência de quatro caixinhas de som alinhadas numa parede de tijolos à mostra, havia quatro áudios narrando, com uma voz calma e serena, a experiência de estar na região do baixo amazonas. Era possível ouvir o canto de pássaros e, de olhos fechados, enxergar os rios correndo. Escutar era como acionar o corpo inteiro para estar ali: presente e entregue à relação. “Quando ouvimos algo, os sons entram no corpo e nos permitem vivenciar os sentidos, um arrepio na pele, uma memória, um gesto”, acredita.

De fato, Valéria tinha o propósito de mobilizar a sensibilidade e possibilitar um mergulho na floresta, com as plantas. “Eu acredito que o trabalho dialoga com a ideia de compreender o mundo pelo ponto de vista mais que humano e olhar os processos e formas de vida como um devir vegetal”, continua. De acordo com suas palavras, havia uma busca pela coexistência.



corpofloresta (por Valéria Scornaienchi)

Coexistir surgiu como um verbo de muita potência para a exposição, tanto para as obras que lhe compunham quanto para as atividades que lhe atravessavam. Ele também aparece nas práticas da Comunidade Jongo Dito Ribeiro e do coletivo multiTÃO que se uniram para criar a obra *Plantas Jongueiras da Roseira.* Na mesma sala onde a obra de Valéria estava, havia uma parede tomada em sua parte inferior por uma erupção de espécies como espadas de São Jorge e Costelas de Adão. Acima delas, formava-se um painel com um conjunto de bastidores circulares com imagens que vieram do livro-objeto *Plantas companheiras: ervas e ritos da Comunidade Jongo Dito Ribeiro*. O livro foi criado, sob coordenação de Susana Dias, durante a disciplina Arte, Ciência e Tecnologia ministrada por ela no Programa de Pós-Graduação em Divulgação Científica e Cultural do Labjor-IEL-Unicamp. Um dos blocos da disciplina "abordou as ervas como seres companheiros e propôs um trabalho conjunto com a comunidade no quilombo da Fazenda Roseira, onde as plantas são protagonistas de relações baseadas em conhecimentos ancestrais e compromisso com um futuro habitável", relata Susana Dias.



Plantas Jongueiras da Roseira (por Comunidade Jongo Dito Ribeiro e Coletivo multiTÃO)

A comunidade Jongo Dito Ribeiro, cuja líder é Alessandra Ribeiro, historiadora e doutora em urbanismo pela Universidade Pontifícia Católica (PUC-Campinas), realiza semanalmente atividades culturais, científicas e artísticas conectadas com a matriz africana originária. Nesse contexto, a conexão com as plantas importa muito, tanto para fins religiosos quanto medicinais.

Alessandra conta que a conexão com as plantas se desenrola no cotidiano e se apresenta também nas músicas do jongo, que cantam sobre a samambaia e a trepadeira, por exemplo. "A relação das ervas com as tradições da comunidade se dá no âmbito da cura espiritual e física. Algumas delas, quando manipuladas com outros elementos, podem amenizar dores", defende e cita espécies como boldo, arruda, guiné e alecrim. Visitando a exposição sentíamos como a obra *Plantas Jongueiras da Roseira* dava a ver, sentir e pensar essas relações de encantamento, respeito, responsabilidade, cuidado e amor recíproco com as plantas.

Durante o tempo de exposição, infelizmente, aconteceram uma série de queimadas em várias partes do território nacional que ameaçaram inúmeras formas de vida, especialmente as vegetais. As proximidades do quilombo da Fazenda Roseira não escaparam disso. Diante desses lamentáveis acontecimentos, a potência política, ética, artística e filosófica de pensar e criar em termos de Cosmopolíticas Vegetais se afirmou como urgente.

Citando o escritor Achille Mbembe, Carolina alerta para o fato de que vivenciamos uma enorme "brutalização da vida" e, para enfrentá-la, torna-se necessário estar

presente e sensível. “Penso que a exposição, ao instaurar um espaço coletivo, permite uma convivência que reativa nossa sensibilidade e nos reanima a criar, a pensar e a lutar coletivamente contra a devastação”, finaliza.

Projetos
Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno (Fapesp 2022/05981-9)
INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 (CNPq 465501/2014-1, FAPESP 2014/50848-9 e CAPES 16/2014
Rede Latino-americana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas
Revista ClimaCom

Financiamento
Fapesp, Diretoria de Cultura da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unicamp e Faepex-Unicamp

Ficha técnica
Curadoria:
Susana Dias
Carolina Cantarino
Exposição Coletiva:
Comunidade Jongo Dito Ribeiro (Alessandra Ribeiro, Bianca Ribeiro, Flavia Tamiris e Juliana Ribeiro)
Coletivo multiTÃO (Alessandra Penha, Ana Lucia Luchese, Cris Mendes, Emanuely Miranda, Fabiana
Ribeiro, Juliana Andina, Silvana Sarti, Pedro dos Santos, Susana Dias, Úrsula Steffany e Wallace Fauth)
Mariana Vilela
Marina Guzzo
Marli Wunder
Rayane Barbosa
Silvana Sarti, Fabio Florentino e Luiza Florentino
Sylvia Furegatti
Valéria Scornaienchi

[1] Mestra em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), jornalista da ClimaCom, bolsista TT Fapesp no projeto INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq (465501/2014-1), FAPESP (2014/50848-9) e CAPES (16/2014), sob orientação de Susana Dias. Integra o coletivo e grupo de Pesquisa | multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (CNPq). Email: emanuelymiranda.em@gmail.com

Crise climática e seus riscos para a saúde

Por | Emanuely Miranda [1]
Editora | Susana Dias

25/11/2024 - O INCT Mudanças Climáticas Fase 2 insere a saúde entre seus subcomponentes, pois compreende a vulnerabilidade da mesma perante as extremidades do clima

Durante o momento mais crítico da pandemia da Covid 19, houve um alerta uníssono sobre os dias mais frios e secos: eles favoreciam o aumento da proliferação do novo coronavírus. Essa situação nos expôs a um fato inescapável: as extremidades climáticas representam também a iminência de extremidades para a área da saúde.

Nesse sentido, Elizabeth Rangel, vice-diretora adjunta de Laboratórios de Referência, Ambulatórios e Coleções Biológicas do Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz, atua no INCT Mudanças Climáticas Fase 2 e observa as intersecções entre clima e saúde. Em entrevista para a Climacom, ela fala sobre a luta da comunidade científica contra os negacionismos que assolam as duas questões, alerta para as consequências da crise que atingem os territórios mais vulneráveis e avisa que, diante dos acontecimentos (tanto os mais recentes quanto aqueles que ainda estão por vir), o SUS pode vivenciar uma situação crítica.

Climacom: O clima é uma questão interdisciplinar. Exatamente por isso, o INCT Mudanças Climáticas Fase 2 mobiliza a articulação de diversos temas transversais a fim de lidar com a emergência de modo sistêmico e complexo como ela de fato é. A saúde faz parte desses temas transversais e você contribui como uma das coordenadoras e pesquisadoras da área. De que modo, você compreende a relação entre clima e saúde dentro do projeto? E como a saúde se relaciona com as demais áreas envolvidas?

Elizabeth Rangel: Essa resposta, para mim, é muito simples: a saúde "dialoga" com os diversos temas do INCT Mudanças Climáticas Fase 2. Afinal, trabalhamos, estudamos e discutimos os impactos das mudanças climáticas nas diversas áreas que afetam a saúde humana. Obviamente, vamos ter geração de conhecimentos que certamente vão impactar a economia e a biodiversidade, que por sua vez, falam com a saúde. Eu entendo o INCT Mudanças Climáticas Fase 2, como uma estratégica rede com aspectos multidisciplinares, através de seus subcomponentes permitindo discutir e avançar em conhecimentos sobre segurança hídrica, energética, alimentar, saúde, ecossistemas, infraestrutura urbana e ODSs Agenda 2023, na perspectiva de trabalhar as desigualdades sociais face aos impactos das mudanças climáticas. A Subcomponente Saúde perpassa por todos as demais, afinal são componentes que trazem impactos diretos ao bem estar humano, seja físico e mental. Veja, o relatório do INCT Mudanças Climáticas Fase 2 é um rico e diverso documento de geração de conhecimentos, amplamente discutidos em reuniões presenciais.

Climacom: Em coluna assinada para a revista Climacom, junto a um grupo de pesquisadores e pesquisadoras, você observa a sazonalidade da Covid 19 mediante fatores climáticos, como umidade e temperatura.

Na ocasião, escreveram: "As análises indicaram preferência destes vírus por clima frio e seco. Isto colocaria as populações dos países temperados como tendo maior vulnerabilidade, seguidas daquelas no climas mais áridos e, em posição de menor vulnerabilidade, as dos trópicos (quente/úmido)". Essa publicação ocorreu em 2020, ou seja, o ano mais crítico da pandemia. Após quatro anos desde então, como andam as observações a respeito?

Elizabeth Rangel: Na verdade, pode-se supor haver uma relação de condições climáticas com a circulação do vírus Sars-Cov 2. Contudo, nem sempre se observa esta associação, especialmente baixas temperaturas, o que poderia permitir maior sobrevivência do vírus. Fato é que ainda existem poucos estudos que possam dar uma definição mais precisa sobre os impactos de condições climáticas na ocorrência de COVID 19. Mais evidente, as populações mais vulneráveis são aquelas que têm sido as principais vítimas da COVID-19. Por suas condições econômicas e por precárias condições de moradia, não conseguem atender especialmente a orientação de isolamento. O negacionismo, o não cumprimento às regras de prevenção e autoproteção foram os maiores desencadeadores da pandemia que assolou o país. Milhares de mortes poderiam ter sido evitadas se o governo brasileiro tivesse providenciado as vacinas disponíveis em tempo hábil. E, ainda, os casos persistem, não exatamente pelas condições climáticas, mas especialmente porque o esquema vacinal não está sendo cumprido com o devido rigor e orientações do Ministério da Saúde, ainda como consequência irresponsável pela campanha anti-vacina, por parte do último governo.

Climacom: As mudanças climáticas não apontam apenas para o aquecimento global, mas também para um desequilíbrio sistêmico que se manifesta em uma variedade de eventos extremos, desde longos períodos de chuvas até longos períodos de estiagem. Por exemplo, conforme mencionado na publicação já mencionada, o clima seco era um fator que interferia nas dimensões da proliferação do coronavírus. Nesse sentido, podemos observar que a umidade é uma variável em jogo, cuja instabilidade tem consequências para a saúde. Assim sendo, as extremidades climáticas representam também extremidades no que tange à saúde?

Elizabeth Rangel: Com certeza. Os impactos das mudanças climáticas afetam a saúde humana, física e mental. Várias são as áreas da medicina que são impactadas por eventos extremos. O aquecimento global, responsável pelas ondas de calor e queimadas, têm determinado impactos nos sistemas cárdio-vascular e respiratório, principalmente. As partículas no ar em áreas de queimadas (material particulado fino, fuligem, poeira, dentre outras) podem ser inaladas, deflagrando crises de asma e bronquite e, até mesmo, em situações mais graves, Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica (DPOC). Há que se considerar ainda o risco de infarto e AVC. Mas, também deve-se destacar que as doenças de transmissão vetorial, conhecidas como *vector-borne-diseases* são altamente impactadas pelas elevadas temperaturas, extremas, no principal elo da cadeia epidemiológica, o vetor. Os vetores têm alterações na relação com os patógenos que veiculam, aumentam as taxas de picadas, reduzem o ciclo de vida, alteram a fisiologia com a aceleração do processo digestivo do sangue.

Esses são fatores que propiciam aos vetores condições que desencadeiam surtos e epidemias, podemos citar as leishmanioses e as arboviroses, como exemplos. E, não menos importante, vale destacar que a psiquiatria tem lidado com inúmeros casos de estresse pós-traumático em decorrência de perdas de vidas e materiais, que abalam o emocional de forma bastante agressiva.

Climacom: Clima e saúde são duas questões que sofrem constantemente com negacionismos. Durante a pandemia de coronavírus, houve uma disseminação de fakenews sobre a gravidade da doença e sobre práticas necessárias para combatê-la, como o uso de máscaras e a aplicação das vacinas. As mudanças climáticas não escapam disso, pois - embora sejam comprovadas e vivenciadas - se tornam repetidamente questionadas e subestimadas. Como profissional que lida com as duas questões e pesquisa a relação entre ambas, de que modo percebe a divulgação científica como aliada no combate aos movimentos negacionistas?

Elizabeth Rangel: Bem, nós, os pesquisadores das Mudanças Climáticas somos uns " comunistas, com ideias loucas...." , propagam o terrorismo… Devo dizer que combater esse inimigo é uma guerra muito desigual. Não lutamos com as mesmas armas nem com as mesmas motivações. Geralmente, os influenciadores têm um contato direto com a sociedade e com muitos mais canais de comunicação, canais informais, as mídias sociais. Já nós, os "comunistas", como pesquisadores/ cientistas, usamos os meios de comunicação que achamos corretos e que estão ao nosso alcance: papers, entrevistas, palestras, atividades de Educação e Saúde em Clima. Acredito que todo o progresso e o bem público de uma sociedade passa pela educação, que vai permitir saber como ter uma vida saudável, um ambiente sustentável e, principalmente, reivindicar seus direitos. Na minha experiência, trabalhando com vigilância e controle das leishmanioses, tenho obtido resultados satisfatórios e promissores que me fazem cada vez mais acreditar que a educação é o caminho. Através de Oficinas de Educação e Saúde em Leishmanioses, para diferentes públicos-alvo, tenho conseguido não apenas prevenir as doenças, mas promover a saúde, na medida em que trago os Agentes de Saúde, os Agentes Comunitários e a sociedade para atuarem como atores protagonistas nos processos de enfrentamento das leishmanioses. Assim, já estamos iniciando em relação aos impactos das mudanças climáticas, o que pode ser feito para minimizar os impactos dos eventos extremos. Ainda, um aspecto interessante é, não apenas participar de congressos, nacionais e internacionais, discutindo a temática com nossos pares, mas falando para diversos públicos, como tive a oportunidade de fazer na Fundação Getúlio Vargas e na Universidade Pontifícia Católica, instituições no Rio de Janeiro, onde na primeira falei para Economistas e, na segunda, minha fala foi dirigida para estudantes de graduação, pós-graduação, pós-docs de Direito, professores, advogados, sobre "Mudanças Climáticas e os Impactos na Saúde Humana". Na PUC, uma abordagem bastante interessante sobre Mudanças Climáticas e Justiça.

Climacom: Em 2021, sob mediação do pesquisador Eduardo Mário Mendiondo (que coordena o tema de transversal de Segurança Hídrica do INCT Mudanças Climáticas Fase 2), houve o webinário "Uma gota de ciência, uma dose de resiliência – Clima,

saúde e resiliência". Você participou dele juntamente com as cientistas: Dra. Regina Alvalá e profa. Adelaide Nardocci. Ao escrever sobre esse evento para a Climacom, a jornalista Gláucia Perez escreveu: "No webinário as pesquisadoras reforçaram que os incêndios que ocorreram no país afetam a qualidade do ar e consequentemente a saúde das pessoas, aumentando os casos de doenças respiratórias, cardiovasculares, alergias, e até mesmo o câncer de pulmão. Consideraram que a saúde humana tem sido afetada pelo aumento das doenças transmitidas pelos insetos (as doenças vetoriais), e que isso está associado diretamente com a destruição das florestas tropicais naturais, o aquecimento global e o desmatamento. E ainda que doenças como: malária, dengue e covid-19, entre outras, estão interligadas ao modo como nos relacionamos e degradamos o meio ambiente". Três anos se passaram desde então e, mais uma vez, presenciamos uma sequência desmedida de incêndios por todo Brasil. Ao notar que os acontecimentos estão desenfreadamente ininterruptos a despeito dos repetidos alertas sobre a gravidade dos mesmos, como você lida com as previsões sobre o que está por vir no que tange a área da saúde em relação com o clima? Há alguma esperança?

Elizabeth Rangel: O Brasil é um país de muitas leis, sabe traçar regulamentações e proibições de agressão ao meio ambiente. Mas, infelizmente, as leis não são cumpridas e os criminosos ambientais não são punidos. Veja o que aconteceu na terra dos Yanomami e Pataxós e os garimpeiros. Toda uma mobilização foi feita para expulsar os garimpeiros, mas não houve de fato um acompanhamento da situação do território, após a saída dos garimpeiros. Hoje, os Yanomami, principalmente, sofrem, pois o garimpo voltou! No Pantanal, as queimadas que aconteceram de forma organizada e bem planejada, com locais e horários definidos para muitos focos de incêndios. Até o momento, não está claramente colocado se esses criminosos ambientais foram devidamente identificados e punidos. Com isso, cerca de 70% da biodiversidade natural já foi perdida. Com relação à biodiversidade, os mamíferos silvestres, hospedeiros de patógenos, ficam desorientados e tentam escapar do fogo e, com isso, podem se aproximar do homem. Considerando que muitos vetores já estão adaptados às áreas impactadas, tem-se a conjuntura perfeita para ocorrerem os surtos de agravos. Confesso que não me sinto muito otimista , pois se seguirmos sem atacar a causa principal, a emissão de gases de efeito estufa, estamos muito próximos de chegarmos ao ponto de não retorno. E quem faz essa previsão é Carlos Nobre, uma das maiores autoridades internacionais em mudanças climáticas e seus impactos na saúde e biodiversidade. Lamento pelo futuro das crianças e dos jovens num planeta doente!

Climacom: No artigo "Modelagem de nicho ecológico específico de espécies prevê diferentes contrações de alcance para Lutzomyia intermedia e um vetor relacionado de Leishmania braziliensis após mudanças climáticas na América do Sul", você observa um deslocamento geográfico da proliferação de doenças como flebotomíneos. Como método, leva-se em conta o nicho ecológico que por sua vez, necessariamente, precisa levar em conta o contexto de mudanças climáticas. Ou seja, nota-se uma nova distribuição das espécies diante da emergência em curso. Ainda pensando em torno

dessa questão, no artigo "Modelagem de nicho ecológico prevê expansão para o sul de Lutzomyia (Nyssomyia) flaviscutellata (Diptera: Psychodidae: Phlebotominae), vetor de Leishmania (Leishmania) amazonensis na América do Sul, sob mudanças climáticas", você escreve junto a um grupo de pesquisadores e pesquisadoras: "O último relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) afirma que as mudanças climáticas afetarão a saúde humana por meio da exacerbação de problemas de saúde já existentes [1 , 2]. As doenças transmitidas por vetores são particularmente suscetíveis às mudanças climáticas porque as distribuições das espécies envolvidas nos complexos ciclos de transmissão estão altamente relacionadas às variáveis climáticas. Sob a suposição de que as espécies ocupam apenas áreas climaticamente adequadas, são esperadas mudanças na distribuição geográfica dos vetores de doenças infecciosas". Quais são os desafios socioeconômicos que isso representa no contexto de prevenção e combate de doenças? Em sua opinião, os territórios estão preparados para lidar com essas novas configurações?

Elizabeth Rangel: Como profissional da área de saúde, sinceramente não creio. Há ainda lacunas no conhecimento que precisam ser investigadas. A Ciência precisa ser mais apoiada e nós que estudamos os impactos das mudanças climáticas nas doenças de transmissão vetorial, ainda temos perguntas sem respostas. Por exemplo, com relação aos meus estudos em leishmanioses, precisamos acompanhar o que vai acontecer nas áreas que sofreram com as queimadas, o estado do solo… Terra arrasada! As larvas dos flebotomíneos, ou seja, vetores das leishmanioses, são terrestres. Em quanto tempo esse solo vai se recuperar e se tornar favorável para as formas imaturas dos flebotomíneos? É importante acompanhar os municípios vizinhos, que não foram atingidos pelo fogo: como vai se comportar o vetor da forma visceral, a forma clínica mais agressiva das leishmanioses? Como podemos trabalhar com as comunidades vizinhas, desenhando processos de mitigação e adaptação? Para isso, precisamos de recursos por parte das agências de fomento à pesquisa. Ainda, no campo da saúde humana, os eventos climáticos de enxurradas não só impactam habitação, alimentação, acesso à água potável, mas principalmente a saúde humana, quando podem ocorrer doenças respiratórias e doenças infecciosas, como por exemplo a leptospirose que se manifesta após as enchentes, pelo contato da população com água contaminada pela urina de roedores. Este ano, por conta das enchentes no Rio Grande do Sul, em comparação com 2023 no mesmo período, tivemos um aumento considerável de casos humanos, como também de óbitos por Leptospirose. Observou-se a dificuldade de locomoção de profissionais de saúde para dar o atendimento às comunidades isoladas pelas cheias. Isso se coloca como uma agravante nas enxurradas. Os territórios vulneráveis são os que mais sofrem com as mudanças climáticas e seus eventos extremos. Muito complicado trabalhar junto a estas comunidades que sofrem com a insegurança alimentar, insegurança hídrica, moradia e educação, e sem acesso à saúde de forma célere, pois o SUS pode ficar sobrecarregado, com o avanço das mudanças climáticas

Climacom: Ainda no artigo "Modelagem de nicho ecológico prevê expansão para o sul de Lutzomyia (Nyssomyia) flaviscutellata

(Diptera: Psychodidae: Phlebotominae), vetor de Leishmania (Leishmania) amazonensis na América do Sul, sob mudanças climáticas", vocês escrevem "As leishmanioses estão entre as seis doenças mais negligenciadas do mundo, afetando homens, mulheres e crianças". Na sequência, alertam para a incidência delas no Brasil. Em nosso país, tratando-se da intersecção entre clima e saúde, quais problemas virão pela pela frente? Como devemos nos preparar? Como mitigar e como sermos resilientes tanto nas esferas privadas quanto públicas?

Elizabeth Rangel: Para o enfrentamento das mudanças climáticas, com processos de mitigação e adaptação, é necessário uma política de governo robusta com capilaridade para Estados e Municípios. Infelizmente, o Brasil está entrando nesse contexto com um atraso injustificável. Muito são os documentos, nacionais e internacionais, os artigos científicos, as palestras dos especialistas em clima, que datam de longa data. O Acordo de Paris tentou limitar o aquecimento global a 1,5 graus C, trazendo benefícios para a saúde humana. Segundo a Organização Meteorológica Mundial (2023), a concentração de dióxido de carbono (efeito estufa) na atmosfera global atingiu o nível mais alto já medido (apesar dos compromissos assumidos por países de redução), muito próximo do que foi estabelecido pelo Acordo de Paris. Da mesma forma, o sexto relatório do IPCC, abordando as Mudanças Climáticas (2023) revela que o aquecimento global está aumentando. O Relatório da ONU, de outubro de 2024, aponta a média de aquecimento global em 1,3 graus. No meu entendimento, para o enfrentamento, mitigação e construção de processos de adaptação frente aos impactos dos eventos extremos das mudanças climáticas, somente políticas de governo, projetos em diferentes governanças (federal, estadual e municipal), legislação rígida sobre ocupação ilegal de territórios de proteção ambiental, políticas habitacionais sustentáveis, incentivo à energia limpa, reflorestamento planejado de áreas degradadas, ambiente com temperatura confortável nos transportes, escolas e hospitais públicos, políticas para moradores de rua, dentre outros e, também chegando aos processos de governança climática nas empresas públicas e privadas. Atualmente, como Política Pública de Governo, o Plano de Enfrentamento às Mudanças Climáticas e Processos de Adaptação está sendo desenhado no Plano Clima/ Plano Nacional de Adaptação à Mudança do Clima (em curso agora em 2024). A Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Saúde (29/10//2024) estabeleceu o Protocolo de Enfrentamento ao Calor Extremo, onde detalha ações de assistência, vigilância em saúde, vigilância sanitária (normas de comunicação e preparação para estágios de contingência, adaptação de atividades externas, equipamentos públicos para resfriamento, cancelamentos de eventos de acordo com cenários climáticos, etc...). Isso é o que precisa ser feito!!!! Mas, uma governança global é muito importante, no sentido de que cada país olhe para sua realidade e trabalhe em prol de assegurar uma política global de combate às mudanças climáticas. Mas, obviamente, os governantes hão de trabalhar no combate à fome, em condições de moradia digna, educação e acesso à saúde. Não vejo como tratar de mudanças climáticas sem enfrentar as fragilidades das comunidades desassistidas. Ainda, na cadeia de governança, as empresas públicas devem ser aliadas importantes, olhando para sua

realidade primeiro, para depois dar suporte às políticas de governo. A Fundação Oswaldo Cruz/Fiocruz está compromissada em colaborar com as políticas públicas do governo federal. Se me permite, falo com muito entusiasmo sobre uma projeto estratégico ligado à alta direção do Instituto Oswaldo Cruz/Fiocruz, sob minha coordenação " Clima, Saúde e Governança ". Este projeto terá capilaridade por todas as esferas institucionais, Pesquisa, Laboratórios de Referência, Coleções Biológicas, Ambulatórios, Ensino e Gestão. E no meu entendimento, o eixo principal e norteador das ações e metas desse projeto é a Gestão. Estamos no início do projeto, mas com uma proposta muito bem desenhada, começando pela Gestão.

[1] Mestra em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), jornalista da ClimaCom, bolsista TT Fapesp no projeto INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq (465501/2014-1), FAPESP (2014/50848-9) e CAPES (16/2014), sob orientação de Susana Dias. Integra o coletivo e grupo de Pesquisa | multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (CNPq). Email: emanuelymiranda.em@gmail.com

Corpo-linha-selvagem: uma aposta política perante o Antropoceno

Por | Emanuely Miranda [1]
Editora | Susana Dias

08/11/2024 - Na união entre artes e ciências, Mariana Vilela concebe o conceito e a prática de Corpo-linha-selvagem

Em tempos de mudanças climáticas e políticas de morte, nossa relação com a terra/Terra se encontra gravemente enfraquecida. Diante desse contexto, como as artes e as ciências podem "se envolver na produção de mundos mais salutares e afirmativos"? Em sua dissertação, defendida pelo programa de Mestrado em Divulgação Científica e Cultural no âmbito do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor), com orientação da profa. Dra. Susana Dias, a artista Mariana Vilela tateia respostas para essa pergunta através da criação do conceito-prática Corpo-Linha-Selvagem, dando atenção às práticas de coleta, esguedelho, carda e fiação.

Exercitar a presença

A infância de Mariana se desenrolou à beira de uma máquina de costura. Enquanto sua mãe cosia, emaranhava-se a retalhos e fios. Assim, ainda que sem saber ou tampouco planejar, tramava a si mesma, tornando-se a partir de então. Quando cresceu, veio a ser artista-artesã-pesquisadora. Dedicada a práticas como a performance e a fiação, enveredou-se pela pesquisa se desafiando a ativar dimensões amorosas, selvagens, relacionais e eróticas nas ciências, a fim de criar mundos possíveis e potentes diante do tempo que experimentamos chamar de Antropoceno. No dia 5 de fevereiro de 2024, formou-se mestra defendendo a dissertação intitulada "Corpo-Linha-Selvagem, um modo de fiar com uma terra viva".

Em sua pesquisa, trouxe as muitas que lhe atravessam e lhe acompanham. Desde a introdução, demarcou cuidadosamente seu lugar de fala, que trafega entre artes e ciências com a liberdade de ir e vir, e fez questão de afirmá-lo como importante para tudo que escreveu. Ao se colocar inteira em sua dissertação, não reproduziu uma lógica individual de encerramento em si mesma. Sua intenção foi, por outro lado, engajar seu corpo em "estado aberto, ampliado e criativo" como parte de seus procedimentos.

No entanto, não se trata apenas do corpo de Mariana, que escreveu. Trata-se também do corpo de quem leu, lê ou lerá. Em certo momento do texto, dirige-se à leitora e reivindica sua inteireza. "Te quero comigo em presença" (VILELA, 2024, p. 24). Talvez, a primeira contribuição da pesquisadora para pensar o Antropoceno e fiar com a terra seja exatamente essa: o chamado à presença, com o corpo todo, relacionando-se. É preciso estar aqui e, não obstante, *estar com*.

Aliançar-se cosmicamente

Mariana escolheu estar com as linhas, demorar-se com elas e pensar em torno daquilo que mobilizam. Para ela, as "linhas visíveis e invisíveis", assim como as "linhas tangíveis e intangíveis", são miríades que concebem

mundos. Nesse caso, faz-se necessário nos percebermos como um emaranhamento cósmico entre seres e forças que se fiam uns aos outros.

Foi partindo daí que desenvolveu o conceito-prática Corpo-Linha-Selvagem. Conforme explica, o hífen está entre as palavras com a intenção de costurá-las e torná-las uma só. Ao unir o conceito à prática, a pesquisadora tentou escapar das oposições entre pólos. Em tempos tão saturados por binarismos e hierarquias, o gesto de conectar muito importa. Mariana assumiu o compromisso político, poético e estético de performá-lo.

Mariana é integrante do grupo de multiTÃO-prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações, cujos estudos dialogam com ontoepistemologias e metodologias de filósofos/as/es como Donna Haraway (2021, 2023). Escritora dos livros *O manifesto das espécies companheiras e Seguir com o problema*, ela aposta nos hífens assim como Mariana e sugere pensarmos em naturezas-culturas em vez de naturezas X culturas ou naturezas e culturas. Nesse sentido, nos convoca para vivermos e pensarmos na companhia de outros seres.

De acordo com Mariana, não basta nos atentarmos à multiplicidade de seres, precisamos sobretudo nos engajarmos verdadeiramente em conexões para além do que chamamos convencionalmente de humanidade. "Este trabalho aposta em relações multiespécies que atestam o humane como apenas mais uma das linhas desta rede cósmica", explica.

Mobilizar o encontro entre heterogêneos é um ato político que faz frente a esta era e que chega não apenas pela filosofia de Haraway, mas também pela filosofia de Nego Bispo (2023). É ele quem traz a força de uma palavra norteadora para os movimentos que Mariana experimentou e estimulou: confluência.

Ativar o selvagem

No livro *A Terra dá, A Terra quer,* Bispo (2023) cita o caso dos rios que se encontram, se tornam muitos, rendem e se tornam mais fortes exatamente por estarem juntos. O fluxo de suas águas percorre o caminho de uma linha, que não se dá reta, mas dá voltas e se emaranha, se embola. Dessa forma, eles seguem um percurso vital, orgânico e irrevogavelmente selvagem.

Mariana conta que a noção de selvagem chegou devagar à sua pesquisa e trouxe as problemáticas juntamente consigo. Não houve como escapar delas. Foi preciso encará-las de frente. Afinal, trata-se de uma palavra demasiadamente desgastada e espinhosa. Por muito tempo, foi instrumentalizada para demarcar fronteiras e fazer separações intransponíveis entre povo, seres, coisas e forças. Os colonizadores a usavam para classificar de modo pejorativo os colonizados e, com isso, forçaram a fixação de seu significado. É possível desestabilizá-la após séculos?

Para Krenak (2020), sim. Mariana recorreu ao filósofo indígena a fim de pensar em torno dessa palavra e manuseá-la com responsabilidade. Juntamente com ele, foi esguedelhando a noção, tirando aquilo que não fazia fio e reativando a força que nela há. Conforme Mariana relembra, Krenak (2020) defende que o estado da vida é naturalmente

selvagem. De acordo com as palavras da pesquisadora, selvagem diz respeito a como os seres se apresentam em movimento e em afetação, assumindo a crueza e ancestralidade de suas potências e erupcionando as sementes dos futuros.

Apropriar-se da vida implica em se assumir selvagem, abrindo-se aos devires que nos movimentam e dando atenção aos encontros que nos atravessam. *Estar presente* e *estar com* passa necessariamente pela tarefa de ser corpo, ser linha e, não obstante, ser selvagem. Todos juntos, em um só, costurados pelo fio do hífen.

Referências

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

HARAWAY. Donna. **O Manifesto das Espécies Companheiras.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para Adiar o Fim do Mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer.** Ubu edições. 2023

VILELA, Mariana. **Corpo-linha-selvagem, um modo de fiar com uma terra viva.** Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas. p. 111, 2024.

[1] Mestra em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), jornalista da ClimaCom, bolsista TT Fapesp no projeto INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq (465501/2014-1), FAPESP (2014/50848-9) e CAPES (16/2014), sob orientação de Susana Dias. Integra o coletivo e grupo de Pesquisa | multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (CNPq). Email: emanuelymiranda.em@gmail.com

A Rede Latinoamericana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas participa de Residência Artística

Por | Tatiana Massaro [1] e Emanuely Miranda [2]
Editora | Susana Dias

02/10/2024 - Nomeada como Perceber-Fazer Floresta II, a residência artística buscou engajar países latinos em torno da questão climática pela perspectiva dos povos originários

Entre os dias 23 a 26 de maio de 2024, a Rede Latinoamericana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas (Rede DCMC) se reuniu para a realização da Residência Artística *Perceber-Fazer Floresta II*. O encontro faz parte de um conjunto de iniciativas que envolvem o projeto "Perceber-Fazer Floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno", a Revista Climacom e o Tema Transversal de Comunicação do INCT Mudanças Climáticas Fase 2, que contemplam produções de textos, artes, eventos, exposições, rodas de conversa, entre outros. Pesquisadores e pesquisadoras de distintas partes do Brasil, da Argentina, do Chile, da Colômbia e do México se encontraram para a residência, com o propósito de atender ao chamado do pensador indígena Ailton Krenak (2021) e cultivar a floresta como "poética de vida", vivenciando a potência das matas e experimentando viver junto afirmativamente em um tempo de catástrofes.

Para tanto, a segunda edição de *Perceber-Fazer Floresta* convidou os.as.es participantes a ver, a sentir e a interagir por meio de práticas e saberes de líderes indígenas, pesquisadores, cozinheiras, performers, fotógrafos, engenheiros, desenhistas, biólogas, historiadoras e mães de santo. Foram várias atividades que se distribuíram pelos seguintes lugares de Campinas (SP): Galeria de Arte do Instituto de Artes (Gaia) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Mata Santa Genebra, Centro Cultural Casarão e Casa de Cultura Fazenda Roseira. Diante dessa miríade de conexões, ocupando uma variedade de espaços, os.as.es participantes da residência deram atenção a diferentes modos humanos, não humanos e mais que humanos de existir.

Perceber-Fazer Floresta já em seu título traz uma gama de significados e movimentos. Esse nome emerge dos estudos desenvolvidos por Susana Dias, pesquisadora do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor), cocoordenadora da Rede DCMC e líder do grupo de pesquisa multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, comunicações e educações.

Nas palavras da pesquisadora e artista, publicadas na revista ClimaCom, ela reforça que *Perceber-Fazer Floresta* trata de nos comunicarmos com um mundo todo vivo. "Tal possibilidade (...) parece que só pode acontecer quando o humano deixa de ser o centro dos processos comunicantes, quando o humano se deixa abrir aos devires e povoar por forças não-humanas" (DIAS, 2020, p. 91).

A própria Susana Dias foi quem esteve à frente da organização das duas edições do encontro: a primeira em Manaus e posteriormente em Campinas. Comentando as diferenças entre um e outro, destacou que, além dos locais de realização serem distintos, a quantidade de pessoas envolvidas aumentou significativamente. Nesse caso, era importante que os.as.es participantes não ficassem apenas nos limites da Unicamp e sim circulassem por outros espaços, florestando neles e com eles. "As apostas dessa experiência eram mergulhar em diferentes práticas durante o dia; experimentar distintas posturas nos gestos do corpo; entrar em contato com plantas, bichos, fungos, seres das mais diferentes maneiras; ativar a força dos encontros entre os humanos e mais que humanos; e assim experimentar essa força colaborativa das florestas", elabora.

Susana conta que em 2023, na primeira residência, em Manaus, a floresta era uma presença assumida. Já no caso de Campinas, não era bem assim. Tratava-se de perceber e proliferar matas nas práticas mobilizadas, criando possibilidades de ativá-las e estar junto com elas em meio à cidade.

A Rede DCMC se engajou em torno desse pensamento. De acordo com Susana, foi uma oportunidade de criação conjunta e de sensibilização para questões que importam. Ainda de acordo com ela, foi o momento de olhar para o problema das mudanças climáticas pela perspectiva dos povos originários, das florestas.

Dia 1 - 23 de maio - *Galeria Gaia*

O espaço escolhido para a realização do primeiro dia de Residência Artística *Perceber-Fazer Floresta II* foi a Galeria de Arte do Instituto de Artes (GAIA). Trata-se de uma instituição pública estadual autônoma, que existe desde 1983 e está ligada à Diretoria do Instituto de Artes da UNICAMP.

GAIA sediou duas aberturas no primeiro dia do evento: a da própria residência artística e a da Exposição Tierra. O pontapé inicial foi uma roda de conversa com Cláudia Baré (indígena Baré e mestranda em Linguística na Unicamp), Maria Alice Paulino de Souza (liderança indígena Karapãna e acadêmica de Artes e Turismo na Universidade do Estado do Amazonas) e Kellen Vilharva (indígena Guarani Kaiowá e doutoranda em Clínica Médica na Unicamp).

Conforme nos conta Susana, a Exposição Tierra resultou de reverberações da Residência Artística *Perceber-Fazer Floresta* que ocorreu em Manaus. As pessoas envolvidas na primeira edição do encontro criaram obras artísticas, como fotografias e desenhos, a partir das experiências que lá vivenciaram e posteriormente expuseram na segunda edição, conectando um evento ao outro.



Kaa Wasu (Créditos da obra: Cláudia Baré, Maria Alice Karapãna, Kellen Vilharva, Izabela Aleixo, Valéria Scornaienchi, Victoria Martins e Susana Dias)

Cláudia Baré destacou que, em sua participação, buscou trazer a vivência do seu povo, que esteve presente na primeira edição da residência. A noção de *Perceber-Fazer Floresta* encontra fortes possibilidades de alianças com o conhecimento ancestral de comunidades originárias, pois reconhece uma relação de intimidade que as mesmas cultivam com o cosmos. "Nós somos muito conectados às águas, às matas, aos igarapés, às folhas, às flores, aos animais", explica.

Para Cláudia Baré, defender essas conexões e dialogar com os saberes indígenas têm muito a ver com o contexto no qual todos. as.es estamos inseridos e inseridas cosmicamente: as mudanças climáticas. Abrir-se ao diálogo com os povos originários é algo que a Rede DCMC e a residência buscam e buscaram estar atentas e sensíveis. A Exposição Tierra, portanto, se desafiava a manifestar essa mesma abertura e sensibilidade.

Na mesma galeria e no mesmo dia, uma segunda roda de conversa deu sequência às movimentações. Nela, falaram todos.as.es artistas envolvidos e envolvidas: Cláudia Baré, Carolina Cantarino, Izabela Aleixo, Kellen Vilharva, Lilian Maus, Maria Alice Paulino de Souza, Marina Guzzo, Santiago Arcila, Susana Dias, Sylvia Furegatti e Paulo Telles.

A artista Kellen Vilharva explicou o que buscou trazer para a exposição: em uma mesa, dispôs objetos do seu laboratório e do tekoha (como se referem ao território em sua etnia). Sobre essa superfície estavam sementes, folhas e fotos de mulheres que são suas referências. Além disso, havia um jaleco trabalhado com grafismo indígena e uma dobradura que evocava a força do cedro (espécie com a qual ela convive e vem pesquisando). "Eu busquei levar como reflexão a possibilidade da coexistência das ciências indígenas e acadêmicas, das várias ciências e das artes", afirma.

Em sua jornada acadêmica, Kellen Vilharva se dedica a reflorestar os laboratórios e defender a medicina tradicional de seu povo. Para ela, sua pesquisa e sua vida devem existir em conjunto e em respeito a todos os demais tipos de seres. Trazer tudo isso à Exposição Tierra, durante a Residência Artística *Perceber Fazer-Floresta II*, funcionou como um esforço intencional de demarcação das ciências e das artes como lugares de florestas e não de monoculturas, como espaços de vida e não de necropolíticas e genocídios, como possibilidades de mundo potentes e não como reprodutores de colonizações e epistemicídios.

Para dar sequência às falas e finalizar o primeiro dia de evento, Eduardo Mario Mediondo, engenheiro hídrico da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisador do

INCT Mudanças Climáticas Fase 2, deu uma palestra e abriu uma terceira roda de conversa, propondo uma intereção entre os.as. es participantes e possibilitando reflexões em torno de conexões entre águas e florestas.

Desse modo, o primeiro dia foi marcado pela tentativa de ativar nossas percepções para as relações com seres e forças que partilham o cosmos conosco e que, assim como nós, estão em risco no contexto de crise.

Dia 2 - 24 de maio - *Mata de Santa Genebra e Centro Cultural Casarão*

Dinâmicas corporais guiadas pela pesquisadora e artista Marina Guzzo abriram as atividades do segundo dia, que seguiu com uma incursão na mata junto ao biólogo e às biólogas Alessandra Penha, David Lapola e Izabela Aleixo e à artista Valéria Scornaienchi. O convite era para caminhar e estar com a floresta, em plena Mata Santa de Genebra, com suas mais de 660 espécies de fauna remanescentes da Mata Atlântica, tombada desde 1983, dados os esforços de ambientalistas, pesquisadores e profissionais de instituições de ensino que nos anos setenta reivindicaram sua criação junto ao município de Campinas.

No caminho trilhado pelos.as.es participantes da residência, junto à pesquisadora Izabela Aleixo, buscou-se vivenciar “o ambiente da floresta, percebendo sua diversidade de cheiros, sons, cores, formas, textura e movimento”, como ela destacou. No trajeto, coletaram-se folhas de plantas e realizou-se um exercício de análise, conversando sobre biodiversidade e formas de avaliar e monitorar as estratégias de desenvolvimento da floresta por meio de práticas de pesquisa. Em menor escala, ali se vivenciou parte do que Aleixo desenvolve no AmazonFACE, projeto situado na Amazônia, do qual faz parte. Em suma, este se dedica a estudar uma área madura da floresta amazônica que é exposta a uma concentração de CO□ prevista para o futuro, e a partir disso mensurar seus efeitos.

Na residência artística a pesquisadora pode trocar experiência com pares, artistas e uma gama de participantes que partilham de diferentes perspectivas sobre a mesma floresta. Durante esta experimentação, a pesquisadora repensou padrões. “[pude me] envolver ainda mais profundamente com as potencialidades do que faço enquanto cientista, mulher e mãe apaixonada pela Amazônia”, destacou.



Em plena Mata Santa de Genebra (Créditos da Foto: Larissa Bellini)

Na tarde do mesmo dia, houve uma mostra de arte indígena com Claudia Baré, Nicole Baniwa e Jakary Kuikuru, que expuseram suas obras nas laterais dos prédios do Centro Cultural Casarão, um espaço público aberto em 2005 e, desde 2011, vem funcionando

com gestão compartilhada entre um coletivo da sociedade civil e a Secretaria Municipal de Cultura de Campinas.

No mesmo dia e lugar, concomitantemente, um alimento também esteve mobilizando reflexões: a mandioca. Os.as.es estudantes indígenas Leandro Tupã, Lucinalva Moura Lopes, Janilton Pinheiro Ferreira, Gabriel Flores Filho, Vera Moura Tukano, Davina Marques, Mawanaya Wauja, Leonardo Luiz da Silva e Ahuaugu Amaral e a professora Alik Wunder realizaram a oficina "Mandioca: raiz-corpo ancestral".

Como parte da proposta, expuseram o documentário "Ulei, corpo-ancestral". Conforme explicam no material publicado na revista Climacom, Ulei significa Mandioca na língua Aruak. Portanto, esse foi o nome escolhido para a obra audiovisual que decorre de experiências, narrativas e cosmovisões de seis estudantes indígenas, que se distribuem entre cinco etnias. "A mandioca como um corpo ancestral vivo, que é cuidada e que cuida, aparece nessas diferentes narrativas e foi o que guiou as criações com palavras e imagens no projeto", explicam na Climacom.

Na sequência, para dar continuidade à lida com a mandioca, os.as.es participantes se reuniram em torno de um preparo coletivo de alimentos para o jantar, aos cuidados da cozinheira Rosana Lourenço Joaquim do "Ateliê Cozinha lá em Casa".

O dia se encerrou em torno da fogueira, quando todos.as.es participantes se reuniram ao redor dela formando círculos enquanto um grupo de caixeiras formado por Alik Wunder, Daniella Echeverria, Marli Wunder, Neusinha Aguiar e Susana Dias cantavam e tocavam com roupas coloridas e cantigas alegres. Conhecidas como Caixeiras da Guia, estão juntas há mais de 20 anos, tocam a Caixa do Divino e se dedicam a estudar o sagrado, o profano, o feminino e as florestas.

Dia 3 - 25 de maio - *Casa de Cultura Fazenda Roseira*

A Comunidade Jongo Dito Ribeiro e outros grupos, como movimentos sociais e religiosos de matrizes africanas, compuseram junto com a residência artística. Tudo começou com a trilha dos orixás, que foi percorrida por todos.as.es os.as.es participantes sob condução de Bianca Ribeiro, pertencente à comunidade, o que permitiu conhecer melhor as plantas ligadas às entidades entremeadas com a história da Casa de Cultura Fazenda Roseira. Desde 2008, a fazenda se tornou um equipamento público gestado pela comunidade jongueira, cultivando história, culinária, mitologia e meio ambiente em uma perspectiva afrobrasileira.

Após o almoço preparado pela própria comunidade, diferentes oficinas aconteceram. As plantas, que já faziam parte de uma conversa com parte dos.as.es pesquisadores que participaram da residência, foram o tema da oficina de "Artes, Ciências, Sentidos e Plantas", ministrada por Juliana Z. M. T. Ribeiro. Além dela, houve também uma oficina de Turbantes, por Alessandra Ribeiro, e uma terceira sobre Racismo Ambiental, coordenada por Lucas Cesar Rodrigues da Silva, ambos membros da mesma comunidade.

Alessandra Ribeiro, doutora em Urbanismo, especialista em Gestão Compartilhada, jongueira e liderança nesta comunidade,

destacou que ao receber uma diversidade de pessoas de diferentes países na Fazendo Roseira durante a residência, chamou-lhe a atenção a semelhança da cosmovisão indígena e da comunidade afro. Ambas compreendem que nada está separado. Tudo se conecta cosmicamente. Assim, fazer floresta é dançar, ventar, plantar. Ou seja, ações conectadas que foram experimentadas ao longo de todo dia e vivenciadas nesse espaço.



Dança do Jongo por Comunidade Jongo Dito Ribeiro (Créditos da Foto: Tatiana Plens)

Dia 4 - 26 de maio - *Centro Cultural Casarão*

No último dia, o Centro Cultural Casarão foi novamente o lugar dos encontros. Diferente do sol que iluminou os demais dias, em um domingo de chuva, pequenos grupos de participantes se reuniram em torno de mesas de trabalho com sapos, vírus, plantas e pássaros a convite do grupo multiTÃO do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor-Unicamp). Os.as.es membros.as.es do grupo Emanuely Miranda, Larissa Bellini, Natália Aranha, Mariana Vilela, Wallace Fauth, Susana Dias e Tiago Amaral Sales coordenaram tais mesas.

Mariana Vilela propôs para a mesa das plantas uma "cabeça vegetal", feita de linhas emaranhadas na qual se cultivavam algumas plantas. A artista e pesquisadora convidava os.as.es participantes a vestir a obra, como se faz com um capacete, e a experimentar uma "vegetalização". Mariana se inspirou no texto do filósofo Emanuele Coccia, "A virada vegetal", e na fala de Célia Xakriabá (2020), que insiste em "reflorestar cabeças e corações". A "cabeça vegetal" convida a repensar a centralidade do humano e, segundo a artista, a arte é um lugar privilegiado para isso. "As fabulações agenciadas ganham vida e os materiais não são matérias mortas, mas coisas vivas, 'emaranhados criativos' que propõem comunicações", defende.

A residência artística alimentou a proposta de perceber-fazer Floresta em e com a vida também na percepção de Teresita Ospina Álvarez, docente da Faculdade de Educação da Universidad de San Buenaventura, em Medellín, na Colômbia. Assim como participantes da Argentina, México, Chile e até mesmo Espanha, Teresita viajou até o Brasil para participar da residência. Em sua pesquisa, situada na linha dos Estudos Culturais e Linguagens Contemporâneas, Teresita se volta aos processos vitais, abordando-os não a partir de um enquadramento no sentido estritamente racional nem estruturalista, mas sim pela observação de forças que se movem pelo cuidado com a existência humana e não humana. "É necessário associar os processos à relação com a natureza e com as possibilidades que temos para criar", acredita. Nesse sentido, conforme destacou, a residência propiciou uma escuta de saberes e lançou a todos.as.es a experimentar processos de criação sensíveis.

O que está por vir - *Livro Morada Floresta*

Diante de tudo isso, a Residência Artística *Perceber-Fazer Floresta II* não está encerrada. De alguma forma, ela ainda reverbera entre os.as.es participantes e os.as.es mobiliza em suas pesquisas e trabalhos artísticos pela América Latina. Após quatro dias oficiais de evento, muitos pensamentos eclodiram e deram origem a vínculos, textos acadêmicos, poesias, desenhos, performances e esculturas que se desafiam a experimentar a intimidade com o cosmos e seguir refletindo sobre o problema das mudanças climáticas.

Nesse sentido, um dos resultados da residência vem a ser o livro Morada Floresta, com capítulos escritos por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes países que estiveram presentes no encontro. Ainda em fase de revisão e diagramação, ele em breve será publicado na revista ClimaCom Cultura Científica - Pesquisa, Jornalismo e Arte, com textos em espanhol e português.

Tiago Amaral, um dos organizadores do livro, além de pesquisador e docente na Universidade Federal de Uberlândia, explica que a ideia consiste em compor coletivamente um arquivo de ensaios, poéticas e experimentações entre escritas e imagens que compartilhem o que foi a residência, bem como de que forma ela afetou e ainda afeta cada uma das pessoas envolvidas. “O livro busca pensar a residência como espaço de encontro e de criação entre heterogêneos”, afirma. Seu objetivo consiste em, novamente, ativar um entrelaçamento que envolve tanto humanos quanto não humanos.

Resgatando o que disse Susana Dias em sua publicação aqui já citada, trata-se de entrar em comunicação com um mundo todo vivo. Assim, *Perceber-Fazer Floresta* segue como uma busca entre os.as.es pesquisadores e pesquisadoras da Rede DCMC. Por fim, ela comenta que residências como esta alimentam o desejo de que, em um futuro próximo, mais países, como os do continente africano, também estejam envolvidos em projetos como esse.

Projetos

Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno (Fapesp 2022/05981-9)

INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 (CNPq 465501/2014-1, FAPESP 2014/50848-9 e CAPES 16/2014

Rede Latino-americana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas

Revista ClimaCom

Financiamento

Fapesp, Diretoria de Cultura da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unicamp e Faepex-Unicamp

Bibliografia

DIAS, Susana. Perceber-fazer floresta: da aventura de entrar em comunicação com um mundo todo vivo. **ClimaCom – Florestas** [Online], Campinas, ano 7, n. 17, Jun. 2020. Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/susana-dias-florestas/

COCCIA, Emanuele. **A virada vegetal**. Calibán - RLP-Volume 18-1, 2020.

REIS, Vilma. **Comecem a produzir floresta como subjetividade, como uma poética de vida, diz Ailton Krenak em festival de cinema português.** Amazônia Real. 8 dez 2021. Disponível em:https://conexaoplaneta.com.br/blog/comecem-a-produzir-floresta-como-subjetividadecomo-uma-poetica-de-vida-diz-ailton-krenak-em-encontro-portugues/#fechar

NINJA, Mídia. **Célia Xakriabá é liderança indígena, defensora da cultura e dos direitos dos povos.** Youtube, 1 set. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=v9W3zRblEMw

[1] Doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entre Outubro de 2023 e Julho de 2024 foi bolsista DTI-A CNPq do INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq (465501/2014-1), sob supervisão de Renzo Taddei. Bolsista de pós-doutorado na Universidade de São Paulo (2024). E-mail: ttmassaro@gmail.com
[2] Mestra em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), jornalista da ClimaCom, bolsista TT Fapesp no projeto INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq (465501/2014-1), FAPESP (2014/50848-9) e CAPES (16/2014), sob orientação de Susana Dias. Integra o coletivo e grupo de Pesquisa | multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (CNPq). Email: emanuelymiranda.em@gmail.com

“Experimentando a relação entre a modelagem climática, os saberes indígenas e a ciência do amor” – entrevista com Paulo Nobre

Por | Emanuely Miranda [1]
Editora | Susana Dias

02/08/2024 - Em entrevista à Climacom, Paulo Nobre defende ações que combinam o âmbito pessoal ao coletivo, apela para o reconhecimento das espiritualidades indígenas como forma de saber e reivindica políticas públicas de adaptação e mitigação.

Como será o futuro? Filmes e livros de ficção científica se interessam por essa pergunta e tentam, por meio das artes, respondê-la. Enquanto isso, as mais diversas vertentes religiosas defendem suas narrativas a respeito. Parece haver uma ansiedade coletiva que se indaga sobre o que haverá de ser. Mas e a ciência? O que ela tem a dizer nesse sentido?

Para a modelagem climática, o que está por vir pode ser imaginado por meio de articulações entre ciências exatas. Juntas, elas tateiam explicações e modelam possibilidades vindouras. No entanto, contrariando suas próprias classificações e rigores, as mesmas produzem incertezas.

Assim sendo, quando questionado sobre o que podemos de fato imaginar para o futuro, Paulo Nobre (doutor em meteorologia pela University of Maryland, pesquisador do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) e coordenador do tema transversal de Modelagem Climática do INCT Mudanças Climáticas - Fase 2) desafia os fatos da racionalidade ocidental e acadêmica a fim de propor o amor como ficção possível.

Em entrevista à ClimaCom, apontando para o amor como caminho, Paulo Nobre desvia de perspectivas cartesianas e dicotômicas que se estabelecem sobre as ciências exatas, defendendo o diálogo da modelagem climática com as ciências humanas e as espiritualidades indígenas. Além disso, insiste nas afetações do microcosmos em relação ao macrocosmos e pleiteia por políticas públicas que viabilizem as pesquisas de jovens pesquisadores e pesquisadores que se interessam pelo clima.

Climacom: A modelagem climática se caracteriza como um braço da climatologia que articula física, matemática e computação a fim de imaginar o que está por vir no que tange ao clima ou, mais especificamente, à crise do clima. Em sua participação na série EntreVidas, produzida e veiculada pela ClimaCom, você disse: “Nós temos que notificar e noticiar as pessoas, nossos colegas, nossos vizinhos, o presidente da República e os donos das firmas de que existe uma ameaça global. Essa ameaça não é para as próximas gerações. Essa ameaça é para esta geração”. Diante do cenário de urgência no qual estamos inseridos, qual a relevância dessa ciência e de seus modelos para as estratégias de adaptação e mitigação perante o aquecimento global? O que

eles trazem para a cena científica, social e política?

Paulo Nobre: Foi importante aquele trabalho da EntreVidas! Aquela entrevista foi feita há anos já e só cresceu em relevância, em importância, em urgência. No passado, alguns grupos (tomadores de decisão, políticos, economistas) poderiam pensar: será que é tão sério assim, mesmo? Eu posso dizer para você que é muito mais sério do que nós imaginávamos. E não obstante isso, devido a essa seriedade, na consequência nas vidas das pessoas, é que eu digo que hoje talvez nós estejamos mais próximos da consciência da necessidade de uma ação coletiva. A ação é coletiva e é individual ao mesmo tempo. Ela é individual nas nossas posturas, nas nossas opções diárias. Coisas simples como reciclar, colocar o lixo orgânico para compostar, reciclar os materiais sólidos que podem se transformar em outras coisas, através da economia circular… E vai até os programas nacionais de educação, de ciência e tecnologia, de transição energética, de produção de alimentos. O que era um alerta, hoje acho que é uma demanda. É uma exigência. E essa exigência passa por questões intransponíveis e inadiáveis. Vou dar um exemplo: fala-se muito em reduzir o desmatamento da Amazônia, principalmente, mas de todos os biomas. Do Cerrado, da Caatinga, da Mata Atlântica, que já foi quase toda ela dizimada ao longo dos anos. Há uma necessidade de estancar o desmatamento. Mas não é suficiente estancar o desmatamento. É necessário replantar. Então, hoje é 2024. 2034 também vai chegar. E eu temo que a nossa inação, nesse sentido, vá nos fazer perguntar por que que em 2024 - quando os extremos climáticos já estavam atingindo proporções como alguém atravessar o rio Solimões a pé, do estado do Rio Grande do Sul ser inundado por chuvas com mortes e danos - como foi que nós não paramos e não acordamos para essa necessidade? Aí nós vamos nos perguntar, talvez lá no futuro: será que a ciência não sabia? Então, hoje eu posso lhe dizer. A ciência sabe o suficiente para informar da gravidade e da urgência de que nós tomemos uma ação coletiva e demos o exemplo como uma nação em desenvolvimento com enormes necessidades e carências de igualdade social, de inclusão social. Mas não é só inclusão social. É inclusão econômica, inclusão cultural, inclusão no conhecimento, na capacidade de ser um cidadão do mundo. Cada vez mais. É nós nos abraçarmos e nos articularmos para essas muitas ações. Então, lógico, nós poderíamos falar aqui por muito tempo quais ações são essas. Então, a primeira coisa que eu falei é ação pessoal. A compreensão de que a ação começa no indivíduo. A compreensão de que a solução não vem do governo ou das empresas. Ela começa no indivíduo ao falar: "é uma situação urgente e eu preciso tomar uma posição". Sabe como é isso? É como quando você vai num pronto-socorro e tem lá vários tipos de botão que você aperta. O que você está com? Dor de garganta, dor de cabeça, dor torácica? Quando você põe que é dor no tórax, abrem todas as portas e você entra igual uma flecha lá dentro. Por quê? Porque existe o risco de vida. Existe a pessoa que está tendo um infarto. Então, nós estamos diante disso, que é uma catástrofe climática. E a inação… É como se eu falasse: "Ah, está com dor no tórax? Tá bom, então fica ali esperando. Quem sabe passa…" Não passa! O grande diferencial que nós vivemos hoje é que a mudança climática não é uma gripe que passa. Se você toma um remédio, toma vitamina C, que passa. Ou Covid, que passa. Não, a mudança climática veio para ficar. E

existem ações que nós devemos e precisamos tomar que nos tornem resilientes às mudanças do clima. Essas enchentes que aconteceram agora no Rio Grande do Sul, elas voltarão a acontecer. E nós não vamos ficar contentes e falar: "Puxa, é mesmo, você falou lá em 2024 que elas voltariam a acontecer". Isso não é consolo. Ao contrário, é uma responsabilidade. A modelagem climática nos conta que os eventos que estão acontecendo agora são só o começo. E, portanto, as ações que nós devemos tomar precisam ser, correspondentemente, da mesma magnitude que nos leva a aumentar a capacidade de prever esses eventos. Isso continua acontecendo mundialmente. Mas é preciso um esforço nacional para isso. E implementarmos ações que tornem as cidades, os bairros, as casas, resilientes às grandes mudanças que não vão nos tornar à prova de uma grande seca, de uma nova e próxima grande onda de calor. Mas nós, cientes de que elas estão chegando (e vão continuar chegando em proporções cada vez maiores) precisamos nos hermanar nessas ações que vão além do saber que os eventos extremos irão acontecer. Como é que nós podemos agir para tornar o ambiente na minha família, no meu bairro, na minha cidade, mais resiliente a essas mudanças?

Climacom: Na mesma entrevista, você declara: "Agora nós estamos tentando entender como os peixes e as plantas atuam nesse negócio chamado sistema terrestre, porque nós ainda nos consideramos não parte do sistema terrestre. Existe o sistema terrestre chamado natureza. E existimos nós. E a natureza está ao nosso dispor. Mas nós afetamos a natureza!". Como a modelagem climática percebe a dicotomia entre humano e não humano, bem como entre naturezas e culturas?

Paulo Nobre: Fico feliz que tenha havido aquela pergunta no passado e esse tema venha novamente à tona. É o seguinte: a sociedade ocidental não se percebeu parte da natureza. Para ela, a natureza é algo a ser conquistado. Os povos tradicionais, os povos que vivem na floresta, eles sabem: a natureza não é para ser conquistada, a natureza é mãe. A natureza é quem lhes dá, lhes acolhe. Então, acho que essa é a visão integradora que eu hoje entendo que nós precisamos adotar. Ou seja, compreender que nós fazemos parte da natureza. Nós somos parte da natureza. E esse "ser parte da natureza" é como você tratar a natureza como sua mãe. Você não hostiliza a sua mãe, você não ataca a sua mãe. Você abraça, você agradece o útero, agradece o leite, agradece o colo, agradece o olhar bondoso da mãe em relação ao seu filho. Eu vejo de uma maneira necessária se é que a criança (nós) deseja sobreviver. A criança que não recebe o cuidado da mãe não sobrevive. Nós precisamos, na minha opinião, nos desvencilhar desse pensamento chamado desenvolvimentista, mas que é um pensamento suicida, que é um pensamento que polui as águas dos rios. Deve ser proibido poluir as águas dos rios. E hoje, eu não sei, a urgência é tal de que nós precisamos encarar com essa prontidão a necessidade da urgência de nós entendermos que essas ações corajosas precisam ser tomadas. Não é admissível poluirmos um rio. Nós temos toda a tecnologia para não fazê-lo. Ao invés de poluir um rio, nós podemos remover dos resíduos líquidos das cidades, do campo, todos os nutrientes, os minerais, os metais que ali estão contidos e reutilizá-los. É um custo natural. Mas o custo da inação e de poluirmos e matarmos os nossos rios é um custo que compromete a existência dos peixes, de toda a fauna e da flora, e, por final,

do próprio ser humano. A visão de servilismo da natureza como local para nós retirarmos matéria e lá deixarmos os resíduos, é uma visão que precisa mudar. Nós não temos como ter um futuro tratando a nossa mãe natureza da maneira como nós temos e chegamos a um ponto que o número de nós é tanto (nós humanos) que essa atitude hostil em relação ao que nós chamamos de natureza, que é a nossa mãe, compromete a existência de todos nós.

Climacom: Ainda na série EntreVidas, você disse que "o futuro é nada mais do que a consequência da atuação do presente através de leis". Tais leis seriam basilares para a modelagem climática... Então, caminhando um pouco mais adiante, chegamos a outra entrevista que deu à Climacom, em 2019. Nessa ocasião, quando questionado sobre a precisão das modelagens climáticas, você respondeu que "as incertezas são a única certeza". Como e por que a modelagem climática lida com determinações oriundas de ciências consideradas exatas e ainda assim não podemos dizer que produz modelos certeiros?

Paulo Nobre: Vamos pensar o que é ser um modelo certeiro, o que é acertar ou errar. Então, a razão pela qual eu digo que as incertezas residem no fundamento básico da física na qual toda medida embute uma incerteza em si. Você não consegue medir o tamanho de uma mesa, porque você não sabe exatamente qual a posição do último elétron na ponta da mesa no momento que você mede. O princípio da incerteza de Heisenberg. Então, eu brinco, né? Alguém me fala assim: "Mas, doutor, o senhor estudou tanto e eu só bati um metro aqui e eu sei que dois metros tem essa mesa". Dois metros e quanto? Então, essa incerteza que é natural e nativa de todos os processos físicos se propaga dentro das equações matemáticas. O que eu quis dizer, não obstante isso, é que todas as ações e todos os processos no universo são regidos por leis. E que as nossas ações têm consequências por causa das leis. Não existe ação sem reação. Não existe uma postura sem uma consequência. E essa noção abrange, por exemplo, a maneira como nós tratamos o meio ambiente e como esse ambiente nos trata. Essa é ação e reação. E existe, portanto, uma necessidade de nós compreendermos cada vez melhor quais são essas leis. E de que forma o meu modo de pensar e o modo de avaliar o valor das coisas afeta lá na grande escala. Eu dou um exemplo disso. Nós usamos muito na meteorologia esse exemplo: é o efeito do bater de asas de uma borboleta no Brasil e um furacão na Flórida, no Caribe. Foi um exemplo dado pelo professor Edward Lorenz, quando ele considerava o conceito do caos. Uma pequena perturbação mínima, distante, ela pode crescer, crescer e acabar virando um furacão em algum lugar. As pequenas ações (como eu traduzo isso aqui para a nossa conversa das mudanças do clima) geram grandes consequências. E volta lá no comecinho da nossa conversa: o simples ato de separar o lixo, de modo que nós tenhamos lixo zero nas cidades, é um ato de amor, é um ato de consideração, é um ato de respeito. Não são as incertezas que nos impedem de agir. O que nos impede de agir é uma decisão de uma postura e de uma opção que nós fazemos em relação a alguma coisa. As incertezas nos modelos matemáticos são a única certeza, continuarão lá. Não obstante isso, os modelos matemáticos, a cada vez mais, nos permitem acessar como é que a natureza e os oceanos interagem com as florestas e com os ventos. E chega um ponto de que a filosofia

se mescla com a física e gera a metafísica, com a qual nós temos muito a aprender. E eu posso lhe dar um exemplo disto, que é um experimento científico feito na Amazônia para tentar entender por que chove na Amazônia. Se o ar é tão limpo, não há pó no ar da Amazônia. Tão longe ela está de fontes de poluição… Aquele grande e imenso oceano verde. Depois desse projeto, o LBA (Large-Scale Biosphere Atmosphere), um projeto internacional, descobriu que as árvores emitem compostos orgânicos voláteis, para o cheiro da floresta. Essas instâncias químicas agem como núcleos de condensação que fazem o processo da chuva. Pois bem, o meu irmão, Antonio Nobre, atuou nesse projeto e é muito próximo do Davi Kopenawa, cacique chefe dos Yanomami, e correu para contar a ele: "Olha, Davi, nós descobrimos por que chove na Amazônia". Contou a história. E a resposta do Davi para o Antonio foi: "Só agora vocês descobriram isso?" "Como assim só agora? Nós acabamos de descobrir isso". "Porque nossos povos, o povo Yanomami, já conhecem isso há muito tempo". O Antonio queria saber como eles sabiam disso. E ele falou: "Foram os espíritos da floresta quem relataram isso para os nossos antepassados". Agora nós paramos e nos perguntamos: Quem são os espíritos da floresta? Eles são uma ilusão? Mas uma ilusão que conta para os indígenas um processo físico constatado pelas ciências, uma experiência mais apurada? Talvez não seja uma boa hipótese imaginar que os espíritos das florestas sejam uma ilusão dos povos indígenas. Talvez eles sejam uma outra forma de saber. Talvez eles sejam uma outra forma de ser. E nós não vemos, mas os indígenas se comunicam. Então hoje, na minha percepção, nós não estamos mais na posição de julgar o que é e o que deixou de ser. Nós devemos adquirir a postura de humildade de aprender. Aprender com aqueles que podem nos ensinar. Aprender com o saber dos povos originários. E nos fazermos essa pergunta fundamental: onde estão os espíritos da floresta? Será que eles podem nos ensinar caminhos? Será que nós podemos aprender alguma coisa deles? Ou nós já sabemos tudo!? Seria uma bobagem completa nós imaginarmos que sabemos tudo. Como diria Sócrates: " Só sei que nada sei". Então, nós estamos assim, numa condição muito crítica da mudança climática. Nós sabemos que não sabemos. Quanto mais nós aprendemos, mais é o deslumbramento do imenso mistério do universo. E não obstante isso, é regido por leis na minha convicção. Não só minha, eu divido essa convicção com Albert Einstein e Stephen Hawking. Eles disseram que tudo na natureza é regido por leis, sem exceções.

Climacom: No artigo *Mudanças climáticas na América do Sul simuladas pelo modelo do sistema terrestre brasileiro nos cenários RCP4.5 e RCP8.5*, você projeta - junto a um grupo de pesquisadores e pesquisadoras - "um aquecimento constante ao longo do século XXI" em todo território sul-americano. Entretanto, destaca que os maiores aumentos de temperatura são esperados para o leste da Amazônia, norte do Chile e centro da América do Sul. Por que essas regiões apresentam uma vulnerabilidade diferenciada? O que as coloca em perigo excepcional?

Paulo Nobre: O contraponto a publicar algo é que ele fica lá escrito, né? É bom porque é escrito, mas, por outro lado, a gente não consegue modificar aquilo que ficou escrito. É que as projeções de um aquecimento linear e constante já se mostraram inacuradas. São um dos resultados das incertezas dos modelos

que não conseguiam, no passado e ainda hoje, prever com esses crescimentos exponenciais. Então, o que nós estamos observando hoje, e olha, basta você olhar o aquecimento das temperaturas dos oceanos globais durante 2023 e 2024. Foi um salto sem precedentes. Embora agora com o surgimento da La Niña tenda a compensar, é um aquecimento que nós temos visto que, quando ocorre, ele não volta. Ele não volta à condição de 1970 ou 1950. Ele só continua subindo monotonicamente. Então, número um, nós hoje podemos esperar um aquecimento acelerado no continente. Não só no continente, também nos oceanos. A segunda parte da pergunta é por que aqui um aquecimento maior do que ali? Eu acabei de publicar agora um artigo na Scientific Reports, na qual mostramos que a eventual morte da floresta amazônica, que é uma condição que não depende somente de remoção das árvores com motosserras, parece caminhar por um processo de morte induzida pelo aumento da duração do período seco, pela indução de secas como esta agora (de 2023, 2024), ocorrência de incêndios que não são naturais na floresta. Então, nós fizemos o seguinte estudo: o que aconteceria se a floresta morresse (i.e. fosse substituída por uma vegetação tipo Cerrado)? E o que nós constatamos é que a parte central da Amazônia perderia da ordem de 70% a 90% da chuva que hoje lá cai. E a parte central do Cerrado, em torno de 50% da precipitação, com aumento de temperatura de até 14 graus Celsius. Então, assim, por que essas regiões, algumas regiões mais do que outras, devem sentir os impactos? Devido à própria circulação da atmosfera e dos processos que hoje mantêm a temperatura e a precipitação estável nessas regiões. A remoção da floresta amazônica acarretaria, para os locais onde ela hoje provê umidade e circulação atmosférica, uma condição, então, ausente. Então, por que em algumas regiões mais do que outras? É devido a essa condição de sistema terrestre, que é um todo em equilíbrio muito delicado. Quando nós perturbamos uma parte desse sistema, as consequências se propagam por todo o corpo, por todas as outras partes. E, inclusive, a previsão dessa região a despeito daquela… Voltando à nossa questão da incerteza, existe uma incerteza natural nisso. Mas o que nós estamos vendo hoje é de que serão todas as regiões afetadas, mais cedo ou mais tarde. Então... Bom, não sei se isso responde à sua pergunta, mas é a subtração dos mecanismos que causam a estabilidade climática que fazem com que nós passemos a sofrer essas anormalidades climáticas cada vez maiores em diferentes partes do planeta.

Climacom: O artigo citado se encerra com a seguinte conclusão: "Devido à complexidade da circulação atmosférica sobre a América do Sul e nos oceanos circundantes, análises mais detalhadas são necessárias para compreender completamente como as mudanças futuras na circulação estão determinando as mudanças observadas na precipitação e nos índices extremos projetados pelo modelo. Trabalhos futuros serão focados neste tema". O que caracteriza essa complexidade? Em que ela decorre? Além disso, para onde caminham os estudos a respeito?

Paulo Nobre: A complexidade decorre, por exemplo, de que o sistema terrestre (as perturbações de um meio, na floresta, no continente, no oceano) está todo interligado. E elas ocorrem em várias escalas espaciais. Pequenas escalas, como o "bater de asas da borboleta e o furacão do Caribe". Os nossos

modelos implicam numa capacidade limitada de resolução das escalas mais finas. Por vários motivos, numéricos e computacionais, você resolve isso em pontos distantes. Quão distantes uns dos outros? Quanto a esses modelos que nós utilizamos na época, a malha global deles tinha uma distância de 200 quilômetros uns dos outros. Os modelos de mais alta resolução têm 100 quilômetros. E os de altíssima resolução, 20 quilômetros. Mas, dentro de 20 quilômetros, existem muitos processos que não estão resolvidos ainda, matematicamente. Eles são parametrizados. Significa que o efeito médio, combinado a esses vários "bateres de asa de borboleta", vamos chamar assim, dentro daqueles 20 quilômetros, eles podem ser reduzidos como sendo esse coeficiente vezes uma derivada de algum campo. Então, nesses estudos mais refinados, que se referiam na questão da matemática, nós conseguimos contemplar o efeito dessas escalas que a gente chama subgrid (essas escalas espaciais cada vez menores e a interação entre elas). A interação entre uma rajada de vento e a formação de uma anomalia de temperatura do oceano. E a interação entre essa anomalia de temperatura do oceano e a formação de uma nuvem. E a formação dessa nuvem e a subsidência que ela induz sobre uma floresta. E a subsidência sobre a floresta reduz a precipitação e aumenta a eventual ocorrência de risco de fogo. E na ocorrência do risco de fogo, a liberação de mais poluentes, de carbono e outras nuvens, no mundo da água e energia. Mas quando você faz isso, também perturba o ecossistema daquela floresta. Então, os animais que ali viviam, eles perdem seu habitat. Quantos animais que ali perdem seus habitats? Vamos chamar assim... Imagine um sapo que secou ali os pontos onde eles tomavam água e eles morrem. E em decorrência disso, as larvas de pernilongos que eles comiam e se alimentavam, não tendo mais o predador, elas eclodem e voam. E os pernilongos se tornam vetores de doenças. Por exemplo, da febre amarela, ou chikungunya, ou dengue. Esse fracionamento de escalas que são ignoradas num grande modelo de grande escala. Esses são os outros processos que precisam ser estudados e compreendidos para nós entendermos e podermos, de alguma forma, auxiliar de que uma anomalia, uma ação no sistema, como eu mencionei anteriormente, se repercuta por todo o sistema. E você fala, mas isso é uma ilação, uma hipótese? Não, isso já acontece. Eu dou um exemplo para você, que é o caso do Rio Doce, onde uma usina de mineração que rompeu a barragem (de contenção de resíduos) na cidade de Brumadinho. Aquela lama toda que escoou pelo Rio Doce matou o rio, matou muitos peixes. E não por acaso, talvez, nós tivemos um surgimento da extinta febre amarela que surgiu da região e afetou os macacos. E eventualmente, acabou atingindo os seres humanos também. Então, o desequilíbrio que nós imputamos na natureza, ou por desastres da atuação imediata (no caso, mineração como feita lá ainda naquela condição), ou modificações de alteração de cobertura vegetal, aumento de gases de efeito estufa, que alteram os ciclos da natureza, vai causar fenômenos encadeados. Esse é o termo. Eles ocorrem em fenômenos encadeados. Então, nós precisamos, com o tempo, estudar esses fenômenos nessas escalas para poder atribuir um valor. Não um valor econômico, mas um valor de decorrência. Por exemplo, na frequência de chuvas intensas sobre uma região.

Climacom: No artigo *Componentes do balanço hídrico e extremos climáticos no Brasil sob cenários de 1,5 °C e 2,0 °C de*

***aquecimento global*, você alerta para o fato de que as mudanças climáticas afetarão significativamente o ciclo hidrológico. Em certo momento, escreve: "Mudanças na disponibilidade hídrica também podem impactar os múltiplos usos da água no território nacional brasileiro". Então, prossegue destacando a importância da mesma para a irrigação, o consumo e a indústria. Esse exemplo nos leva a perceber que a questão do clima e seus consequentes desdobramentos atingem os mais variados setores. Levando em conta o caráter sistêmico e interdisciplinar do problema, existe um interesse público pelo desenvolvimento da modelagem climática? Como se dão os incentivos à pesquisa nesse sentido?**

Paulo Nobre: Esse artigo mostra bem claro que o elemento água, o recurso hídrico, ele é essencial para a vida. É essencial para todas as atividades que nós desenvolvemos e, no Brasil, como a precipitação, a chuva e os recursos hídricos são abundantes, eles, por muitos anos, foram entendidos como inesgotáveis. Todas as atividades podiam usar quanta água desejasse e não faltaria para as demais. Um recurso abundante e infinito. Nós vimos, estamos vendo, que tanto a falta quanto o excesso balançam e alteram profundamente de maneira sistêmica toda a sociedade. Então, os recursos públicos, no caso que são para incentivo à pesquisa, continuam ocorrendo. O INPE vai receber em breve um novo supercomputador e isso é importantíssimo para que nós possamos quantificar não só o desastre, mas para que nós possamos quantificar o ganho em nós. Por exemplo, ao reflorestarmos as matas ciliares. Alguém pergunta: "mas isso aí impacta?" Para respondermos a isso, nós podemos fazer duas coisas. Nós podemos reflorestar as matas ciliares, ficarmos observando. Por exemplo, o município de Extrema, em Minas Gerais, fez e demonstrou que, na seca de 2014, 2015, os córregos em Extrema não deixaram de fluir, a despeito da falta da chuva, porque o município já implementava, há mais de uma década, o estímulo à promoção, o incentivo ao plantio de matas ciliares. Por isso é uma coisa muito boa e, eu diria, não há por que nós não estejamos fazendo isso nacionalmente. Uma forma complementar a esta é fazermos experimentos numéricos com modelos matemáticos, nos quais reflorestamos as matas ciliares. Para então mostrarmos o quanto de água se torna disponível no caso de uma grande seca. E, com isto, a pesquisa no desenvolvimento da modelagem e a ação se complementam e justificam as ações. Afinal de contas, o conhecimento que se mantém somente no nível teórico, nos artigos, não contribui para minimizar ou atenuar as condições e até reverter as condições que as mudanças climáticas estão impactando. Então, particularmente, este artigo foi muito importante para ver que, conforme nós passamos de um grau e meio para dois graus (de aquecimento médio global), trata-se de uma situação completamente diferente. Não é "meio grau". E essa é a dificuldade em transmitir: o que significa meio grau?. Se você pensar, meio grau não é muito, na sua experiência diária da temperatura. Mas meio grau, na sua experiência de um planeta como um todo, é uma enormidade. É tornar eventos como este do Rio Grande do Sul a norma e não a exceção. Então, de volta à pergunta, sim, nós precisamos não só saber o genérico, mas nós precisamos ter a capacidade (em prever tais eventos extremos) e, para isso, é necessário investimento. É necessário o investimento não só em computadores e modelos, mas em estudantes, em

jovens que se dediquem, aprendam a matemática, aprendam Português, geografia e se dediquem ao estudo das consequências de que novos processos possam ser contemplados para voltar e se transformar em políticas públicas e ações de mitigação e adaptação.

Climacom: No mesmo artigo, você escreve: "Em geral, foi observada uma relação direta entre as anomalias acumuladas de precipitação e evapotranspiração. A redução das chuvas reduz a umidade do solo e, consequentemente, a taxa de evapotranspiração. Da mesma forma, a diminuição da evapotranspiração também representa uma diminuição na quantidade de chuva. Em resumo, concluímos que as tendências na disponibilidade de água nas regiões hidrográficas brasileiras estavam associadas a mudanças nas chuvas". Com essa formulação, identifica-se, um sistema de retroalimentação em que nada acontece de modo isolado e encerrado em si mesmo. Como a Modelagem Climática percebe e avalia esse emaranhado de variáveis que se afetam? Assim sendo, metodologicamente falando, quais múltiplos elementos são considerados para projetar um modelo?

Paulo Nobre: O modelo se baseia em um conjunto de equações. E essas equações representam processos. É muito bem descrito ali nos processos que se retroalimentam. Então, como eu mencionei, esse artigo que acabamos de publicar, nesse ano ainda, mostra que a remoção da floresta amazônica impacta na redução da chuva no Cerrado, através desse processo da não reevaporação. O vapor d'água que vem carregado pelos ventos alísios precipita ao adentrar o continente, mas, na ausência das árvores, ele não se reevapora. Ele precipita e escoa de volta para o oceano. Então, o vapor d'água não tem uma penetração dentro do continente. A representação desse processo de chuva - evaporação e transpiração das árvores, que umedecem o ar e geram a chuva e interiorizam o processo das chuvas - faz com que você possa prever que uma determinada condição vai gerar um determinado efeito. Entrar tais processos na modelagem (climática) é o nosso desafio. É que as equações matemáticas representem os processos através dos quais a precipitação, no caso em questão, nos permita descrever de que forma a umidade proveniente do oceano chega até o interior do continente. No fundo, nós temos representado matematicamente, nos modelos, os processos que fazem com que a gente observe a chuva onde nós estamos. A chuva onde nós estamos não é decorrente de um processo local somente. Ela é decorrente de um processo de evaporação, reevaporação, formação de nuvens, mas de um suprimento de vapor d'água da região vizinha, que vem no final das contas dos oceanos. Os oceanos são nossa grande fonte de vapor d'água para todos os processos, mas ele vem evaporando e precipitando, reevaporando e precipitando... Contemplar esse processo no modelo permite que nós façamos como fizemos agora e identificar em uma fração quanto da chuva? 50% da chuva na minha região, pode estar vindo em uma região remota. Essa é a forma através da qual nós podemos estudar e atribuir a causa, os processos que nos levam a contar com uma determinada quantidade de chuva numa região de interesse.

Climacom: Durante palestra realizada em celebração ao Dia Mundial da Água, pela pela Divisão de Educação Ambiental de Itaipu, você trouxe a seguinte fala: "Em 2004, uma pessoa jamais imaginaria que

em dez anos o sistema da Cantareira, em São Paulo, sofreria uma seca terrível. Em 2014, não imaginaríamos que seria possível atravessar o Rio Solimões a pé. Hoje, em 2024, o que vocês imaginam ser impossível para a próxima década?". Partindo de sua provocação, interessa perguntar: de acordo com a modelagem climática, quais impossibilidades se encontram mais iminentes no momento? O que ainda vem pela frente e merece nossa minuciosa atenção?

Paulo Nobre: Hoje, eu fico com receio de imaginar ao longo dessa cadeia, em evolução de 2014 para 2024. E o que eu imagino hoje é nós imaginarmos grandes tratos de terra hoje abandonada sendo reflorestada. Então, a minha provocação hoje é nós conseguirmos pensar num Brasil

onde o nosso cuidado com o ambiente se tornou tão efetivo e genuíno, que processos de erosão do solo por falta de cobertura vegetal deixaram de acontecer e da própria produção da chuva voltaram a acontecer, porque nós recriamos as condições ambientais para tanto? Essa é a minha mais ousada projeção de futuro. É a projeção de um futuro de paz e harmonia entre nós e aquilo que nós chamamos natureza, que somos nós mesmos. A minha mais ousada imaginação para 2034, daqui a 10 anos, é de que nós acordamos para essa necessidade inadiável de um relacionamento harmônico com a natureza e com o próximo. Não temos guerra aqui (embora tenhamos uma guerra civil todos os dias nas ruas das cidades), nós temos miséria e pobreza. Todas essas coisas estão presentes hoje aqui no nosso mundo. Em outros lugares do planeta, pessoas estão em guerra. Então, neste momento, imaginar um mundo de paz e amor parece uma ficção. Mas essa é a minha ficção. É de que nós acordemos para o fato de que o amor é a única lei que nos permite antever um futuro nosso no planeta. E agindo assim em amor, nós melhoramos os nossos modelos, nós plantamos as árvores, nós cuidamos das crianças, nós respeitamos as mulheres, os idosos, todas as pessoas . Nós nos respeitamos como seres. Nós respeitamos o próximo. E o respeito ao próximo, na minha visão, é a forma mais genuína de amar. Em 2016, numa palestra, nós estávamos na Casa da Árvore (Piracicaba), e alguém me perguntou qual o futuro das mudanças climáticas. Na minha visão, o único caminho é o amor. O amor compreendido como tal, com uma relação de respeito entre os seres e o ambiente. E dessa relação de amor deve surgir uma humanidade evoluída, em harmonia com o ambiente. E esse é o meu mais ousado pensamento. Eu não ouso pensar que nós possamos continuar trilhando o caminho que trilhamos até agora. Acho que seria injusto com meus pais e meus avós, que esperaram muito e contaram muito desde quando eu nasci, e seria injusto para aquelas crianças que ainda não nasceram. Hoje eu acho que nós temos que, de mãos dadas, enfrentar esse grande desafio e aprimorarmos as nossas relações. Como aprimorá-las? É perguntar se a nossa relação é respeitosa, se a nossa é uma relação de amor. E se ela for? Albert Einstein tem quotes, que mencionam o poder do amor. E você veja que, não obstante, procure quantas vezes a palavra amor está presente em todos os artigos a respeito de mudanças climáticas. E talvez eu não ouse arriscar uma resposta a essa pergunta. Mas nós temos que torná-la não só uma palavra, mas um conceito, um conceito vivido, que nós possamos enfrentar esse grande desafio que nos convida para a ação.

Climacom: Ao finalizar a palestra, você declarou: "Mudanças globais começam por atitudes locais. O futuro está sendo feito agora". O que você sugere com essas intervenções microcósmicas? Há o risco de individualizar a responsabilidade e absolver a dimensão coletiva? O que pode o indivíduo perante um problema de envergadura planetária como esse?

Paulo Nobre: Sim, esse é o grande perigo de transferência da responsabilidade global para o indivíduo. E, no momento, eu estava ciente disso e não sei se em algum momento eu alertei para essa questão. Mas o que eu digo é que: no cosmos todo, o que ocorre no micro também ocorre no macro. A realização da potência do exemplo, quando a nossa casa está o melhor que podemos e zelamos pela limpeza de nossa rua. Assim, minha chamada é de que, através dessas micro associações, zelamos uns pelos outros. Formamos células de proteção mútua. "Oh, você saiu outro dia e deixou o seu portão aberto". "Ah, esqueci de fechá-lo". Então, no coletivo da soma das ações individuais, nós nos tornamos fortes. Essa é a minha visão, a minha chamada, de que a solução não vem de fora. A solução vem de uma auto-organização das células microscópicas, nós como indivíduos, e propagamos esta forma de ser através do aumento da resiliência do grupo e do exemplo. "Oh, você vê que o bairro ao lado está sempre tão bacana, eles estão plantando árvores lá. Por que nós não fazemos aqui também? Você viu como lá é tão mais fresquinho, quando a gente passa por aquelas ruas, do que no nosso bairro, que não tem árvores?" Então, essa relação entre causa e efeito, se transforma e se torna tangível para as pessoas. Não é uma abstração. São coisas que estão realizáveis no meu âmbito pessoal. E aí, através do coletivo, essas ações se propagam e, quando se propagam, se transformam em ações globais. E, do micro, que nós possamos condicionar o macro.

Climacom: Finalizando esta entrevista e, ao mesmo tempo, retomando a entrevista que deu para a série EntreVidas, nos deparamos com sua seguinte fala: "Um dos indicadores que alguma coisa saiu dos eixos é a temperatura". Antes disso, você comenta sobre uma série de problemas contemporâneos, como a violência doméstica e o acesso das crianças à escola. Assim sendo, atualmente, ao falarmos sobre o aquecimento global, precisamos problematizar o racismo ambiental, por exemplo, como um fator que o atravessa e o agrava. Ou seja, estamos vivenciando um tipo de caos cósmico com muitas camadas. Para a modelagem climática, essas questões estão em pauta? De que modo elas - e as ciências humanas em geral - dialogam com as metodologias e os resultados dos estudos a respeito do clima?

Paulo Nobre: Esse eu acho que continua sendo o ponto focal de extrema atenção que nós precisamos tomar. Pode-se dizer que a modelagem climática, como é feita no Brasil e no mundo hoje, ignora explicitamente a dimensão humana. A dimensão social, a dimensão econômica, a violência doméstica, o acesso das crianças… É uma ciência à parte de equações matemáticas que tratam dos fluxos de energia e tentam, através disso, prever o futuro, das relações dos ventos com a chuva, com a temperatura. Mas há uma necessidade fundamental de nós, de alguma forma, ainda não contemplados, trazermos o que eu chamei à época da modelagem da vida. Como é que nós modelamos a vida?

Como é que contemplamos essa dimensão humana e da vida, não só humana, de todos os seres viventes, dentro do equacionamento matemático? Eu não tenho resposta para isso. Senão de que nós passemos a fazer esse grande esforço de convidarmos as nossas crianças a aprender. Convidarmos as nossas crianças a visitar o instituto onde eu trabalho, ou os navios da Marinha, ou os aviões da Força Aérea. Essa integração entre a ciência e a família. Fazer com que as crianças voltem para casa brilhando os olhos, falando: "pai, mãe, eu vi hoje lá uma palestra de um pesquisador que falou de satélites". É trazer essa dimensão para o mundo infantil, para o mundo juvenil, para o mundo dos seus pais, de modo que ciência passe a ser consumida à mesa do jantar, à mesa do café da manhã. Que a ciência não seja algo que pertença aos príncipes, mas ela seja consumida no café da manhã. Todos os dias. Pelos pequenos, pelos pequenininhos, que conseguem ver o horário do dia só com uma vareta espetada no chão. Ele aprendeu lá na escola, que a sombra da vareta lhe dá o horário do dia. Se é de manhã ou é de tarde, é inverno ou é verão. Você imagina? Esse é o mundo no qual nós podemos aspirar, que a modelagem matemática se integre com a dimensão humana, das inspirações humanas. O convite é para que nós possamos compreender que a ciência é um direito de todos. Mas mais do que a ciência stricto sensu, volto à questão da ciência do amor. Porque ela nos permite ver que tudo à nossa volta está sutilmente interligado. Basta você pensar que os nossos pensamentos movimentam forças na natureza... E assim, deixo uma provocação para a gente conversar num outro dia; de que forma o meu ou o seu pensamento, por assim dizer, "move uma onda no oceano..."

[1] Mestra em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), jornalista da ClimaCom, bolsista TT Fapesp no projeto INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq (465501/2014-1), FAPESP (2014/50848-9) e CAPES (16/2014), sob orientação de Susana Dias. Integra o coletivo e grupo de Pesquisa | multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (CNPq). Email: emanuelymiranda.em@gmail.com

Caminhos para a descarbonização

Por | Emanuely Miranda [1]
Editora | Susana Dias

02/08/2024 - A emissão de Gases de Efeito Estufa (GEE) tem íntima relação com a queima de combustíveis fósseis e, portanto, se faz necessário repensar nossas fontes de energia

No final do século XVIII, com o início da Revolução Industrial, deflagrou-se o uso substancial de carvão e petróleo como fontes de energia. A partir de então, a concentração de dióxido de carbono (CO2) na atmosfera sofreu significativo aumento e deu origem àquilo que hoje nomeamos como aquecimento global.

De acordo com o *Relatório Fontes de Energia Renováveis e Mitigação das Mudanças Climáticas*, produzido pelo Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), a queima de combustíveis fósseis configura a principal causa de emissões de Gases de Efeito Estufa (GEE).

Diante disso, urge a necessidade de uma mobilização coletiva com envergadura planetária cujo intuito consiste em repensar as emissões de GEE. Esse assunto foi pauta na 28ª Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP 28). As autoridades concluíram que se faz necessário reduzir o uso de combustíveis fósseis ainda nesta década.

Nesse sentido, Roberto Schaeffer (professor titular do Programa de Planejamento Energético da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), PhD em Política Energética pela University of Pennsylvania (UPENN) e pesquisador do INCT Mudanças Climáticas Fase 2) faz coro com as conclusões da COP28. De acordo com ele, a estabilização da temperatura do planeta depende - a princípio - dessa redução.

No entanto, Schaeffer vai além e comenta sobre emissão líquida zero. “Se você vai hoje para a Unicamp de carro a gasolina ou ônibus a diesel, a queima do combustível fóssil - envolvida nessa locomoção - emitirá um CO2 que ficará na atmosfera para sempre. Centenas de anos! Ou seja, aquela molécula de CO2 se acumulará e estará pressionando o aquecimento da Terra”, explica. A vida do gás beira a infinitude. Para interromper esse ciclo e lidar com as emissões que já ocorreram e ainda estão entre nós, apenas reduzir não seria suficiente. Ou seja, dependemos de algo mais radical.

A pergunta que fica é: como proceder? Para Schaeffer há um protocolo a seguir: primeiramente, eletrificar tudo o que pode ser eletrificado e, em seguida, descarbonizar toda energia elétrica que pode ser descarbonizada. Para os casos em que a eletrificação não tem viabilidade, há os biocombustíveis.

Em relação a eles, o Brasil se destaca como referência. A partir da década de 70, nosso país assumiu a dianteira no que tange à produção de etanol como alternativa que faz frente aos combustíveis fósseis. Entretanto, Schaeffer pondera que a realidade brasileira não corresponde à realidade dos demais países. A fabricação de carros que respondem

aos biocombustíveis está vulnerável à demanda mundial.

O pesquisador assume que se trata de uma questão com enorme complexidade. “Do ponto de vista tecnológico, a gente sabe o que fazer e o como fazer. O problema é que vai para além da tecnologia. Tem questões de custos, questões políticas, várias questões… (...) Só resolvemos o problema mudando o perfil da energia. E mudar o perfil da energia é um pouco mais complicado. Trata-se de mexer na matriz energética dos países, mas também mexer nos conversores”, expõe.

Schaeffer lamenta o fato de que ainda estamos muito longe de, por exemplo, termos aviões elétricos. É exatamente aí que se identifica uma fragilidade: a descarbonização da energia e a emissão líquida zero estão fortemente atreladas às políticas públicas que contemplam o transporte coletivo.

Para além de ser uma questão que diz respeito ao combustível que move carros privados, trata-se de uma questão que problematiza a dinâmica das cidades e a mobilidade das pessoas que circulam por elas. Importa potencializar a qualidade dos transportes públicos e administrar o impacto ambiental que causam a fim de que a descarbonização seja de fato um caminho percorrido por nós, coletivamente.

[1] Mestra em Divulgação Científica e Cultural pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), jornalista da ClimaCom, bolsista TT Fapesp no projeto INCT-Mudanças Climáticas Fase 2 financiado pelo CNPq (465501/2014-1), FAPESP (2014/50848-9) e CAPES (16/2014), sob orientação de Susana Dias. Integra o coletivo e grupo de Pesquisa | multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (CNPq). Email: emanuelymiranda.em@gmail.com

COLUNA ASSINADA

IGBIN OBÀTÁLÁ

O jogo de Ifá e a antecipação de futuros

Faseyi Dada (Oba Oribato)

10/07/2024 -Nesta conversa Faseyi Dada (Oba Ojele) falará sobre o Ano Novo Yorùbá e o anúncio de um novo Odu, através do jogo de Ifá, para o mundo (Agbaye). Para o povo Yorùbá o jogo de Ifá é um modo de antecipar futuros e encontrar direção, apoio e autorrealização. Esta palestra é parte da disciplina HL094 - Tópicos de linguística V cujo tema é Língua e cultura Yorùbá, ministrada por Faseyi Dada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Faseyi Dada (Oba Oribato) é nascido em Ilé-Ifè, na Nigéria. Filho de Òsun Asabi e Olaolu O. O. Dada (Obalesun do templo de Obàtálá). Tem a religião Yorùbá presente em sua vida desde seu nascimento. É iniciado em Obàtálá, Ifá e Òsun. É um dos Reis de Isoro, foi coroado rei tradicional do templo de Obàtálá em Ilé-Ifè em 2018. Em 2023 ganhou um novo cargo, o de Oribato, que está relacionado à medicina e cura. É babalorixá e herbarista. Mora no Brasil desde 2014. Atualmente é professor visitante da Unicamp..

Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/o-jogo-de-ifa/

COLUNA ASSINADA

ENTRE MUNDOS

Quando as palavras se apagam, o que brilha?

Por Daniela Feriani [1]

31/10/2024 - Quando a linguagem verbal não é uma opção, a interação e comunicação precisam se abrir para outras dimensões, como o corpo, a dança, a poesia, a imaginação, o silêncio. A inclusão só é possível quando estivermos dispostos a mudar as posições e os nossos próprios meios de acesso.



FIG. 01 – A dança de Kae. No filme MOV KAE, de Toshiko Oiwa e Osmar Zampiere (2024)[2].



FIG. 02 – A dança de Kae. No filme MOV KAE, de Toshiko Oiwa e Osmar Zampiere (2024).

Kae é um menino autista e com Síndrome de Down. Ele não fala. Desde pequeno, tem uma relação intensa com a música. É dançando com o filho que Toshiko conseguiu encontrá-lo. A dança é a linguagem.



FIG. 03 – A dança de Kae e Toshiko. No filme TAO KAE, de Paulo Alberton (2022)[3].

Toshiko é dançarina e passou a fazer apresentações com o filho. Desde então, recebe perguntas se Kae, afinal, entende o que está acontecendo. Será que ele sabe que é uma coreografia? Numa conversa sobre o filme TAO KAE[4], Fernanda Cruz, professora de letras na Unifesp, retoma a pergunta – será que Kae entende? – para falar da relação entre a dançarina Mathilde Monnier e a autista não-verbal Marie-France, que passou a infância e a vida adulta internada numa instituição, na França. A dançarina faz todo um trabalho corporal com Marie-France. Em certo momento, Mathilde Monnier se pergunta se Marie-France participava da dança. Será que ela vai dançar?

Ao final do processo, Mathilde Monnier fala o que provocou essa relação: um outro corpo

da própria dançarina, de assumir totalmente a possibilidade de ter outro corpo. E isso só seria possível se ela saísse do lugar de se perguntar se Marie-France estava entendendo ou seguindo, se elas eram uma dupla. Era preciso sair desse lugar para encontrar a relação, que resultou no outro corpo na experiência da dançarina, e não da dançarina poder dizer o que aconteceu para a Marie-France, porque, para a Marie-France, só ela poderia dizer, da forma dela.

Em uma instituição com crianças autistas que faziam pouco uso da fala[5], Fernanda Cruz percebeu que sua linguagem verbal era um obstáculo para ver outros modos de engajamento no mundo. Sem sucesso, no início buscou nexos, conexões, relações semânticas, ordenamentos sintáticos. Precisou aprender a não falar com as crianças, mas vê-las se mover de um lado para outro e interagir com as câmeras de vídeo; precisou abaixar-se, olhar, esquivar, aproximar e distanciar quando necessário (Cruz, 2018). "Precisamos nos desvencilhar, de tempos em tempos, da linguagem e estarmos mais próximos da presença do corpo", sugere Kuniichi Uno (2013). Na pesquisa com processos demenciais, em que a linguagem verbal vai se perdendo, Daniela Feriani teve que lançar mão de outras estratégias comunicacionais, prestar atenção aos gestos: uma mão que aperta um cobertor, um dedo que aponta o objeto, a pupila que dilata quando está feliz, braços que ora se estendem ora se cruzam, olhos que se fecham, brilham, miram o chão[6].

A autista não-verbal Mel Baggs nos faz esse alerta de um modo muito provocador.

> ... minha linguagem não consiste em criar palavras ou mesmo símbolos visuais para as pessoas interpretarem. É sobre estar em constante conversa com todos os aspectos do meu ambiente. Reagindo fisicamente a todas as partes do meu entorno. Não conseguir aprender seu idioma é visto como um déficit, mas não aprender meu idioma é visto como tão natural que pessoas como eu são oficialmente descritas como misteriosas e intrigantes, em vez de alguém admitir que são eles mesmos que estão confusos, e não pessoas autistas que são inerentemente confusas (Baggs, *In my language*)[7].

Onde está, afinal, a deficiência? No outro, que tem limitações e capacidades diferentes do que se considera "normal", "padrão", ou em mim, que não consigo acessar, compartilhar, acolher outros modos de ser e viver?

O neuropsiquiatra Oliver Sacks tem uma visão crítica sobre os testes neurológicos, que são falhos como modos de acesso e interação com as pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Para ele, "nossas técnicas, nossas avaliações são ridiculamente inadequadas. Só nos mostram déficits, não capacidades; mostram apenas problemas para resolver e esquemas, quando precisamos ver música, narrativa, brincadeira, um ser conduzindo-se espontaneamente em seu próprio modo natural" (Sacks, 1997, p. 202).

Sacks conheceu Rebecca quando ela se tornou sua paciente. Com grave prejuízo cognitivo, Rebecca foi considerada "débil mental", "estúpida", "tola" por algumas pessoas. Os testes – médicos, aqui, mas também vale para os pedagógicos – não mostraram as habilidades e capacidades de Rebecca, a qual tinha uma imaginação extraordinária. Enquanto ela se desintegrava horrivelmente nos testes formais, mantinha-se coesa e composta em atividades de contemplação do mundo

ao redor, expressando-se de maneira poética e espiritual. Ao elegerem um modo de ver o mundo – conceitual, paradigmático, esquemático, organizacional, por padrões, execução de tarefas, resolução de problemas –, os testes não levam em conta outras maneiras de perceber, ser e viver. Ao lançar as pessoas diretamente contra suas limitações, não enxergam o que está para além delas.

O gosto de Rebecca por estórias não coube nos testes: os déficits se sobressaíram, deslocando suas narrativas e imaginações para o campo dos sintomas patológicos. Quando essas habilidades, esses outros modos de ver e ser encontram um lugar, um contexto, um mundo, eles se tornam tão coerentes e saudáveis como quaisquer outros.

> Rebecca, tive a impressão, era completa e intacta como um ser "narrativo", em condições que lhe permitiam organizar-se de um modo narrativo; e saber disso era muito importante, pois permitia que a víssemos, e a seu potencial, de uma maneira muito diferente da imposta pelo método esquemático (Sacks, 1997, p. 202).

Rebecca adorava teatro e foi inscrita para um grupo teatral, saindo-se incrivelmente bem. "E agora, quem vê Rebecca no palco, pois o teatro e o grupo teatral logo se tornaram sua vida, nunca imaginaria que ela era deficiente mental" (Sacks, 1997, p. 205). Foi quando se levou em conta a capacidade de imaginação de Rebecca – para além de suas limitações – que ela pôde finalmente ser vista como uma pessoa plena, com potencial para a criação, a poesia, a vida, enfim. Só vamos conseguir, de fato, incluir os neurodivergentes (autistas, pessoas com síndrome de Down, e eu incluo, aqui, pessoas com demência) quando estivermos dispostos a mudar os nossos modos de acessá-los, por meios que fazem sentido, que são possíveis para eles.

Para Fernanda Cruz, na pedagogia também é assim. "Porque, quando a gente está em sala de aula com a diferença, a gente tem as frustrações dos processos de avaliar aquela aprendizagem, aquela passagem de uma fase para outra, não está claro o feedback. No entanto, tem um princípio de base que é não duvidar da possibilidade de presença plena ali, e se perguntar muito mais de nossos métodos pra acessar esses mínimos que aparecem, de outras possibilidades de comunicação." Ela continua: "com que chaves eu estou vendo o estar junto, de um lado, mas que recursos tenho para mudar as posições e me deslocar na relação pra ela realmente provocar outras experiências de relação"[8]. Fernanda conta que a principal pergunta que os educadores fazem a ela é: vou receber alunos não-verbais, e agora, o que fazer?

A ausência de linguagem verbal desestabiliza. Ancoramos toda a nossa vida nas palavras e, quando elas não são uma opção, é preciso encontrar outros meios para que a relação aconteça. A arte faz isso muito bem: ela desconfia do verbal, tira-o de seu pedestal, coloca-o em escanteio. E, assim, outras coisas surgem, outros caminhos são feitos. Quando as palavras se apagam, brilha o corpo, brilha a dança, brilham os gestos, brilha o silêncio, brilha a poesia, brilha a imaginação. Só conseguiremos enxergar se estivermos dispostos a mudar as posições para que a relação realmente aconteça.

Inclusão é um tema historicamente relevante e que ganha ainda mais importância com as novas leis. É preciso, porém, ter um olhar crítico em relação a isso.

Mesmo com as maiores boas intenções, a ideia de incluir pode ter uma dimensão cruel, arrogante ou distorcida quando se trata de uma tentativa de fazer com que neurodivergentes se adaptem a um mundo tido como único e homogêneo, como se isso existisse; como se educadores, cuidadores ou qualquer outra pessoa estivessem fazendo um favor àquelas pessoas ao incluí-las numa sociedade que, muitas vezes, é nociva a elas, ou a um mundo alheio, estranho ao que elas precisam.

Ao invés de tentar fazer com que essas pessoas se adaptem a uma realidade imposta, que não condiz ou faz sentido para elas, a proposta deve ser acolher os diferentes mundos, colocá-los em diálogo, experimentar o entre e o que se cria a partir desses encontros.

A inclusão não pode ser uma tentativa de normalização ou padronização, porque isso ou irá fracassar ou implicará em mais violências, obstáculos e violação de direitos. A inclusão nunca acontecerá se for pelo apagamento das diferenças; ela precisa ser pela/na/com a diferença - por isso a ideia de neurodiversidade como parte da diversidade humana: assim como há diferenças de gênero, etnia, orientação sexual, temos cérebros que funcionam de modo diferente.

Uma pedagogia ética frente à diferença precisa insistir nas múltiplas existências, em contraposição a qualquer tentativa de normalização. É preciso sair do nosso lugar para ir ao encontro do outro, para estar no *entre mundos* e aprender, com essas pessoas, a ver o que desloca, transforma, reinventa, o que elas fazem e entendem como corpo, linguagem, mundo. Para isso, precisamos rever os nossos métodos, as nossas estratégias, os nossos meios de acessar essas pessoas e incluir a arte, a música, a dança, a poesia, o não verbal.

Mais importante do que saber (se a pessoa entende, se vai dançar, se sabe quem é, se está lá), é a interação que você tem com ela, é como a pessoa se sente nessa relação, naquele momento, nos pequenos gestos, nas sutilezas que fazem tanto: um olhar, um abraço, um toque, as mãos que alongam os dedos do filho mesmo em meio ao caos da doença. Buscar esses mínimos, esses lampejos, ver os vaga-lumes na noite escura.

Estar ao lado. Dançar. Ouvir música. Contemplar. Ficar em silêncio. Sem expectativas, sem fazer projeções, sem esperar nada do outro, apenas estar ali. E esse apenas é tudo.

Bibliografia

CRUZ, F. M. O adeus de Augusto: as interações entre crianças autistas e a emergência de uma pesquisadora-artista em estado de presença próxima. **Veredas:** Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. vol. 22, n. 1, p. 130-149, 2018. http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2018-9/v-22-no-1/

MAGNANI, L. H.; RUCKERT, G. H. Linguagem e Autismo: Conversas Transdisciplinares. 1a. ed. Catu: Bordô Grená, 2021.

POSAR, A. ; VISCONTI, P. 2022. Update about “minimally verbal” children with autism spectrum disorder. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 40 https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2020158.

SACKS, Oliver. 1997. *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu* – e outras histórias clínicas. São Paulo: Companhia das Letras.

UNO, K. *A gênese de um corpo desconhecido*. São Paulo: N-1 Edições, 2012.

[1] Antropóloga formada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atualmente, é bolsista de Jornalismo Científico (Mídia Ciência) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, com o projeto "A demência como outro mundo possível: ações de divulgação científica" [2024/05623-0]. Email: danielaferiani@yahoo.com.br

[2] Disponível em: https://vimeo.com/986747689/3fc6da7a94?share=copy. Acesso em 15 de outubro de 2024.

[3] Disponível em: https://www.google.com/search?q=filme+tao+kae&oq=filme+tao+kae&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigATIHCAIQIRigATIHCAMQIRigATIHCAQQIRigAdIBCjExMTI0ajBqMTWoAgiwAgE&sourceid=chrome&ie=UTF-8-#fpstate=ive&vld=cid:6b60344b,vid:0bf5034j1Ic,st:0. Acesso em 14 de outubro de 2024.

[4] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lOxhTR52sAE&t=195s. Acesso em 15 de outubro de 2024.

[5] Quando caracterizamos essas crianças como autistas que fazem pouco uso da fala, estamos nos referindo ao fato de, nos momentos que pudemos observar e estar presentes naquela instituição, a fala (ou atividade verbal) não fora acionada por aquelas crianças. Esse perfil sociointeracional e linguístico também se confirma nas fichas que contém relatos dos responsáveis e na história diagnóstica. Estima-se que cerca de 30% das crianças autistas não fazem o chamado uso funcional da fala e permanecem minimamente verbais, mesmo após receber anos de intervenções e uma série de oportunidades educacionais (Tager-Flusberg & Kasari, 2013). Do ponto de vista da definição do que seria pouco, minimamente verbal ou não-verbal, alguns estudiosos do campo das pesquisas clínicas (Tager-Flusberg e Kasari, 2013; Posar e Visconti, 2022) têm apontado a necessidade de maior precisão sobre esses termos e sobre a própria caracterização linguística do que seria pouco verbal ou não-verbal. Do ponto de vista das formas de se comunicar e das formas de linguagem, Mel Baggs, autista, problematiza, no documentário In my language, concepções de linguagem e comunicação em voga em uma perspectiva neurotípica. Magnani & Rückert (2021), pesquisadores da linguagem e autistas, nos advertem sobre o fato de que a linguagem autista é "um acontecimento complexo, envolve formas divergentes do padrão hegemônico de se relacionar consigo, com o outro, com os objetos, com o mundo" (p.10), problematizando também o enfoque sobre os déficits e lacunas, o que pode favorecer uma invisibilidade das formas complexas como a linguagem se apresenta no autismo.

[6] Tentativas de ir além da linguagem verbal resultaram em mostrar os materiais de campo de outros modos. Assim, Daniela Feriani desenvolveu um site (www.soproseassombros.com.br), com vídeos, fotografias, fotomontagens, gifs, frases e objetos recolhidos ao longo da pesquisa. Fernanda Cruz desenvolveu uma coreografia em parceria com a artista e mãe de um autista não-verbal, Deise Miranda, a partir da experiência dela com o filho e da proposta deligniana de traçar os gestos e as linhas. A pesquisa compôs o espetáculo Entre o céu e o chão, criado pelo grupo C O R P O e m T. E. I. A (Território de Encontros Intensivos Artísticos), dirigido por Lu Favoreto e exibido em novembro de 2019 no Estúdio Oito Nova Dança (São Paulo).

[7] Disponível em: https://www.google.com/search?q=filme+em+minha+linguagem+mel+baggs&oq=filme+em+minha+linguagem+mel+baggs&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHCAEQIRigATIHCAIQIRigAdIBCTE1MjY4ajBqOagCALACAA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:244bb4e3,vid:CNTjoLhwKtk,st:0. Acesso em 15 de outubro de 2024.

[8] Em TAO KAE – Conversa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lOxhTR52sAE&t=195s. Acesso em 15 de outubro de 2024.

Entre mundos ou existências-outras: experiências demenciais e neurodivergentes

Por Daniela Feriani [1]

03/10/2024 - A despeito das diferenças entre demência e autismo, tanto autistas quanto pessoas em processo demencial nos falam de um mundo-outro, com outras regras, outra percepção, outro modo e ser e viver.

"A natureza é vodka", suspirou Maria ao observar o canto de um pássaro. Enquanto aguardava a consulta médica, João viu peixes nadarem entre os pés. Em um passeio no sítio, disse que "o rio tá cabeçudo". Ao avistar um trator, máquina que operou boa parte da vida, abriu um sorriso, apalpou-o, checou cada pedaço, e concluiu: "o trator anda que nem casa". A embalagem brilhante do biscoito, na grama, era uma borboleta. A semente de uma árvore, no chão, era "a beira daquele lá", apontando para a sarjeta.

Olga guardou o ferro de passar na geladeira, colocou o vestido ao avesso, não encontrou o banheiro em sua própria casa e adoçou o café com o pote inteiro de açúcar. Guilherme vestiu a camisa como se fosse calça. Mudou o canal da televisão com um chinelo de dedo, deitou-a para as pessoas não caírem e, numa cena de pessoas brigando, começou a xingar, pegou um pedaço de pau e só não bateu na tela porque foi impedido pela esposa.

Célia agarrou o cobertor, aflita, porque o macaco da novela ia invadir a sala. Rosa usou cal para fazer biscoito de polvilho e detergente para cozinhar. José comeu ração de cachorro, entrou vestido para tomar banho, tomou água do vaso sanitário e confundiu a lixeira com a máquina de lavar. Joe fechou a geladeira com força porque os alimentos queriam atacá-lo. Jussara conversou com o reflexo no espelho, convidando-o para passear.

Augusto experimentou o gosto da grade do portão. Heitor encostou o ouvido perto da dobradiça da porta e ouviu, profundamente, o rangido do movimento de abrir e fechar que ele provocava. Carlos entoava uma melodia que criava uma espécie de tecido sonoro de fundo, preenchendo todo o espaço. A melodia contínua só se quebrava com outro som agudo que se ouvia aqui e ali.

Mia interagiu, a maior parte do tempo, com objetos como papéis, brinquedos e as câmeras instaladas para os registros de campo. Produzia sonoridades que carregavam entonações conhecidas para perguntas, indignações, atenção compartilhada, mas não traziam nenhum léxico reconhecível a uma primeira e, talvez desatenta, escuta. Luiza repetiu para sua irmã Clara que ela, ao sentar-se, derrubou uma pipoca que estava na poltrona. A narrativa de Luiza carregava uma sintaxe-gesto: ela enunciava *tsau* e fazia um gesto de lançar a mão no ar, depois enunciava *pam,* seguido do gesto de bater a mão no ar. Clara e Luiza riram da situação e seguiram a conversa em suas línguas facilmente intercompreensíveis.

Essas foram algumas frases e cenas encontradas no campo com pessoas em processo

demencial, nos trabalhos de Daniela Feriani, e com autistas, nas pesquisas de Fernanda Cruz[2].

A despeito das diferenças entre demência (uma patologia que compromete o cérebro, diagnosticada na velhice) e autismo (uma condição neurológica que faz parte da diversidade humana, normalmente percebida na infância), tanto autistas quanto pessoas em processo demencial nos falam de um mundo-outro, com suas experiências com linguagem, corpo, mente e mundo[3]. Com essas pessoas e a partir do que elas nos mostram, a proposta é fazer um exercício de ter olhos diferentes: "ter olhos diferentes não significa ver 'as mesmas coisas' de 'modos' diferentes: significa que você não sabe o que o outro está vendo quando ele 'diz' que está vendo a mesma coisa que você" (Viveiros de Castro, 2011, p. 897). Não se trata de outra visão de mundo, mas de outro mundo - "Welcome to my World" [Bem-vindo ao meu mundo], convida-nos Joe, o mundo maravilhoso da demência, tal como ele denomina, em referência ao romance de Lewis Carroll[4]. Gerda Saunders chama a doença de Alzheimer de Dona Quixote, esse personagem icônico que luta com moinhos de vento[5].

Na autobiografia sobre a vida com demência, Richard Taylor descreve:

> Neste momento, sinto-me como se estivesse sentada na sala da minha avó, olhando o mundo através das suas cortinas de renda. De vez em quando, um vento suave sopra as cortinas e muda os padrões através dos quais vejo o mundo. Há grandes nós nas cortinas e não consigo ver através deles. (Taylor, 2007: 16; *tradução minha*)[6].

Ou como afirma Birger Sellin (1998: 61): "quero enfatizar os absurdos autistas, mas vou interpretá-los e explicá-los às pessoas (...) nosso mundo, ao contrário do que se supõe, é parecido com sistema de antenas de segurança nascido de ilhas fabulosas."

"É como se as instruções estivessem escritas em uma língua estrangeira", diz Kris ao não conseguir ligar a máquina de lavar roupa[7]. O chinelo como controle remoto, a natureza como vodka, a camisa que se veste como calça, o detergente como óleo de cozinha, a embalagem brilhante como borboleta indicam uma sobreposição entre o literal e o metafórico, tornando ambígua a diferença entre a função referencial e a função poética (Cesarino, 2011), numa torção de significado que leva a linguagem – e o mundo – para além – ou seria aquém? - do sentido a ser decifrado, em um processo de metamorfose que muda a posição entre os seres, desloca palavras e coisas, tal como ocorre na poesia, quando o poeta diz "eu escuto a cor dos passarinhos" ou "vi a tarde correndo atrás de um cachorro" (Manoel de Barros).

Certamente, usar metáforas de modo opcional, como no fazer artístico e literário, ou em práticas linguísticas cotidianas, é distinto do uso de metáforas imbuídas em um processo demencial. Névoa, jornada, viagem, labirinto, furacão, tempestade, Terra do Nunca, universo paralelo, slow-motion, areia movediça, caleidoscópio, caverna de Platão, curto-circuito, quebra-cabeça, mundo de ponta cabeça, máquina do tempo, escuridão, peixe no anzol, rolha no oceano são algumas expressões usadas para descrever as sensações de estranheza, espanto, desorientação, confusão, *nonsense,* embaçamento que rondam a experiência com a enfermidade. Olhar

o mundo através de uma janela, na qual uma cortina de renda se mexe e muda os padrões e enquadramentos do que é visto; ter um algodão na cabeça; as sementes de um dente-de-leão que saem voando; o cérebro mandar procurar por óculos dos quais os olhos não precisam; as instruções escritas numa língua estrangeira.

Já entre os autistas, é comum a percepção dos neurotípicos de serem "literais demais". Em resposta, a autista e pesquisadora Dawn Price-Hughes (2019, p. 348) comenta: "mas não há nada mais literal do que esta vida, este dia, esta sobrevivência, esta oportunidade para uma velha e profunda conexão com esta Terra-ilha em que vivemos neste momento". Passar do literal à metáfora não parece uma fronteira linguística tão clara assim. Ailton Krenak (2019, p.45), em suas ideias para adiar o fim do mundo, pergunta "por que nos causa desconforto a sensação de estar caindo?". Para ele, "a gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair". E sugere que aproveitemos nossa capacidade criativa "para construir e despencar no cosmo em paraquedas coloridos". O que seria metafórico e o que seria literal?

Temple Grandin conta que, ao ler, em um livro, que devíamos buscar uma porta que nos leva ao céu, entendeu aquilo não no sentido metafórico, de uma busca por algo que nos motiva, mas no sentido literal e, com isso, passou um bom tempo andando pelos lugares à procura de tal porta. Diante dessa dificuldade, revela sua estratégia: "Quando penso em conceitos abstratos, como relações humanas, uso simulações visuais - por exemplo, as relações entre as pessoas são como uma porta de vidro deslizante que deve ser aberta com cuidado ou pode quebrar" (Grandin, 1996: 139; *tradução minha*)[8].

Higashida, ao descrever a dificuldade de se lembrar dos acontecimentos e, portanto, fazer sempre as mesmas perguntas sobre o que acabou de ouvir, faz uso de uma bela metáfora:

> imagino que a memória de uma pessoa normal seja organizada de forma contínua, como uma linha. Minha memória, no entanto, é mais como uma piscina de pontos. Estou sempre "pegando" esses pontos – ao fazer as minhas perguntas - assim posso voltar às memórias representadas por eles. (Higashida, 2013, p.10).

É como se a metáfora, enfim, tomasse o lugar do literal – ou seria o contrário? Diante da dificuldade de abstração, a metáfora pode ser uma estratégia para lidar justamente com a literalidade de seu mundo.

***

Essa outra percepção, esse outro modo de ser, ver e viver, traz tanto um maravilhamento quanto uma estranheza, um estado de suspensão, uma experiência de *entre mundos,* que traz dificuldades de interação com os outros.

> O Alzheimer me deu algo maravilhoso. Eu ouço e vejo coisas que ninguém mais experimenta. São experiências verdadeiramente únicas porque ocorrem totalmente dentro da minha mente e não consigo defini-las ou descrevê-las. Algumas delas podem ser duplicadas com minha garganta, mas como um cantor, nem todo mundo consegue cantar as notas (DeBaggio, 2003, p. 152; *tradução minha*) [9].

"Eles [pessoas com doença de Alzheimer] se perguntam como as coisas acontecem, por que as coisas acontecem do jeito que são, e é um mistério"; "É suposto manter você em suspense, e tudo que você vê é uma revelação que você nunca viu antes" (Henderson, 1998, p. 21; *tradução minha*) [10]. É recorrente, nos relatos autobiográficos, a experiência de estranheza, confusão, embaraço, desencaixe, espanto ou sobressalto constante, como se estivesse em um mundo alienígena. "A maior parte do tempo, eu me sinto como um antropólogo em Marte", disse Temple Grandin ao neuropsiquiatra Oliver Sacks para explicar o quanto ficava confusa com as emoções mais complexas e os jogos em que as pessoas se envolviam (Sacks, 2006, p. 260). "Eu ficava sempre irritada, porque meu namorado não me entendia (...) era como se eu estivesse em um planeta e ele noutro", diz Dumortier sobre a sua existência como autista.

A dificuldade de estabelecer comunicação faz alguns se perguntarem quem, afinal, tem o problema: se é o autista e a pessoa com demência ou aquele que não compartilha daqueles mundos, que não consegue acessá-los. Mel Baggs questiona essa relação: se os autistas não conseguem acessar ou expressar uma certa linguagem, tida como hegemônica, normativa – a linguagem, enfim, dos neurotípicos -, isso é visto como falha, erro, deficiência, patologia; porém, se os não-autistas não conseguem compreender essa linguagem-outra, a linguagem que foge das convenções, isso é tido como natural. Joe também vai nessa direção:

> Segundo a minha esposa, desenvolvi a minha própria linguagem, não ouvida nesta Terra há milhares de milhões de anos. Parece que, quando não consigo expressar o que quero dizer, e muito menos lembrar-me do que é, expresso-me numa espécie de linguagem balbuciante. Ela parece compreender-me, eu com certeza que não, pergunto-me quem está com o problema. Ela ou eu? Desde que ela consegue se lembrar dos dias, do que fazer e do que está a falar, ela tem o problema, essas pessoas não vivem no meu mundo (Joe; *tradução minha*)[11].

A sensação de Joe é a de viver no *entre* mundos ou em um múltiplo de realidades. "I was in a state of, in betweenness, between here and there [Eu estava num estado intermediário, entre aqui e lá]. Para ele, nem sempre é possível o "não demente" compartilhar desse mundo, o que faz com que o problema, em alguns momentos, seja dessas pessoas que, tidas como "saudáveis", não conseguem compreender aquelas que têm a doença. Ao mesmo tempo, quando não doentes tentam trazer os doentes para o mundo deles, isso causa confusão, frustração, raiva e amargura naqueles que a sofrem. Ao invés de ficar dizendo que estão errados ou tentar incluí-los em tudo, Joe pede para deixar as pessoas com demência serem elas mesmas, ouvi-las, rir com elas. Estamos no limite visível entre os mundos experimentados.

Como Joe, Temple Grandin nos fala sobre sair e entrar de mundos.

> Durante as refeições, aprendi a me comportar à mesa e não me deixavam girar o garfo no ar acima da cabeça. O único momento em que podia regressar ao autismo era uma hora a cada dia, após o almoço. No resto do dia, tinha de viver num mundo que não balançava nem girava (Grandin, 2018, p. 12).

Para So & Pilar (2020), atravessar mundos é uma habilidade necessária, uma forma de

misticismo que abriga não apenas os "estados alterados e neurodivergentes/emergentes", mas também a arte, o xamanismo, a modificação corporal, a poesia, rituais que funcionam como um "caminho" ou um "buraco em nossas maneiras de ver o mundo para que o imprevisto possa surgir e não ser considerado herético, e ate□ mesmo que possa ser considerado sagrado" (p. 20). Misticismo, aqui, é percebido como outra subjetividade, outra percepção das coisas, outro modo de estar no mundo. Para além do assombro, algumas pessoas com demência percebem se tornar mais emocional/espiritual e passam a prestar atenção em coisas que nunca tinham prestado até então: o cair de uma folha; uma criança brincando; o ninho de um pássaro; as nuvens. Na experiência autista, Mel Baggs também convoca outras relações sensoriais possíveis ao cheirar e lamber o livro, tocar a água, friccionar os dedos em diferentes objetos e superfícies.

Há, nesses modos de existir, gestos ornados (Deligny, 1977) e sintaxes estranhas que desafiam o reducionismo da vida à razão, à funcionalidade, à produtividade ou aos sentidos compreensíveis. Como lembra Krenak (2020), "a vida não é útil". A vida é feita por buracos e lacunas, rabiscos no ar, palavras-círculos, desmoronamentos e delírios.

> É isto que me parece interessante nas vidas, os buracos que elas comportam, as lacunas, por vezes dramáticas, mas às vezes nem isso. Catalepsias ou uma espécie de sonambulismo por vários anos, é isto que a maioria das vidas comporta. É talvez nesses buracos que se faz o movimento. A questão é justamente como fazer o movimento, como perfurar a parede para não dar mais cabeçadas (Deleuze, 1992, p. 176).

Outro dia, um amigo enviou uma foto da mãe investigando com interesse um rato de pelúcia. Olhava atenta, apalpava, sentia a textura. "Parece um mundo esse ratinho", comentou uma amiga que também recebia a mensagem. "O mundo do momento. Esse tempo de exploração do mínimo...", comentou o filho. "Uma saída pra humanidade", ele continuou, "podem ser as demências. Fiquei meia hora dançando enquanto mamãe interagia com o rato".

Numa das vezes que visitei dona Maria, ela passou um bom tempo entretida com um brinquedo de pelúcia. Toda a sua concentração estava ali, naquele pequeno objeto, naquele gesto mínimo, naquele momento atemporal. Karina, mãe de Murilo, contou que, ao ver o filho deitado no sofá olhando para o teto, questionou o que ele estava fazendo e por que não ligava a televisão. "Estou pensando", respondeu o adolescente.

A mãe do meu amigo e dona Maria têm doença de Alzheimer. Murilo é autista.

Neurodivergentes e pessoas com demência nos trazem existências arriscadas, que desestabilizam princípios tidos como estáveis, dogmáticos e fundadores da vida moderna, como o pragmatismo, a autonomia, a funcionalidade. A ociosidade, o fazer "para nada", abre buracos na produtividade capitalista, em que precisamos ser úteis e correr o tempo todo. Ao experimentarem outra percepção, outro modo de ser e estar no mundo, essas pessoas nos convocam a uma abertura para o fazer nada, ficar à deriva, traçar linhas de fuga (Deleuze), acolher o não sentido, valorizar o sensível como escuta para a criação de um mundo em comum. "Seguindo o pensamento lógico vamos cair sempre no mesmo

fracasso como espécie", escreveu o filho que dançou enquanto a mãe interagia com o rato.

Sem querer negar os desafios, a singularidade e complexidade de experiências como demência e autismo, é possível nos permitir ver, ouvir e aprender com essas pessoas a prolongar os momentos, cavar frestas para respirar, parar para pensar. O "para nada", afinal, é tudo o que mais importa.

Ao abrir essas fendas no modo de vida moderno ou capitalista, dando espaço para a pausa, o não funcional, o movimento, o sensorial, essas outras existências nos mostram que as transformações, as experiências que beiram abismos, que recolhem restos e cacos para criar, que abrem frestas para respirar, que reinventam a si e o entorno são respostas urgentes para um mundo em constante mudança. Viver nas ruínas (como, por exemplo, nos prejuízos cognitivos, sociais e comportamentais presentes no autismo e na demência), compor com elas outros caminhos, é uma habilidade necessária para enfrentar as catástrofes socioambientais cada vez mais frequentes. Ruína pode ser pensada em diferentes aspectos: relaciona-se às mudanças climáticas, aos desastres naturais, aos impactos da ação humana na biodiversidade, mas também em um sentido mais metafórico e poético, como a possibilidade de criar a partir dos restos, recolher os escombros para construir algo novo, fazer da destruição uma potencialidade de vida, de trazer à tona algo que estava soterrado, submerso, como uma irrupção para reinventar a si e o mundo.

Fazer do imprevisto uma potencialidade de criar mundos é, enfim, uma maneira de tornar a vida sustentável ao ver que há outras existências possíveis. Nesse sentido, se não é possível negar que a neurodivergência e a demência são experiências profundamente singulares, também não podemos deixar de notar que elas trazem questões que dizem respeito a todos nós.

Insistir nas múltiplas existências, em contraposição a qualquer tentativa de normatização, é um convite para estar no *entre mundos* e aprender, com essas pessoas, a ver o que desloca, transforma, reinventa, o que elas fazem e entendem como corpo, linguagem, mundo. A partir da perspectiva de "experimentar o pensamento do outro para alargar o nosso próprio" (Viveiros de Castro, 2002), a proposta é convidar as pessoas a perceberem e compartilharem outros modos de ser e viver e alargar, com isso, a compreensão de temas tão atuais e urgentes, como (neuro) diversidade, inclusão e diferença. Ao experimentar com neurodivergentes e pessoas com demência, a proposta é acolher os diferentes mundos, colocá-los em diálogo, experimentar o *entre* e o que se cria a partir desses encontros.

Bibliografia:

CESARINO, Pedro de Niemeyer. **Oniska:** Poética do xamanismo na Amazônia. São Paulo: Perspectivas, 2011.

CRUZ, F. M. Beyond neurological structures: Signs of Alzheimer's disease and other possible cartographies. **Pragmatics and Society**, vol. 6, n. 2, p. 240-260, 2015.

CRUZ, F. M. Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo. In GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; MODOLO, A. D. R.; SOUSA, D. R. de; FERREIRA, F. M.; COAN, G. I.; BRITTO-COSTA, L. F. (org.) **Texto, discurso e multimodalidade:** perspectivas atuais. São Paulo: Editora Paulistana, pp. 158-179, 2017a. Acessível em: http://eped.fflch.usp.br/.

CRUZ, F. M. Interação corporificada: multimodalidade, corpo e cognição explorados na análise de conversas envolvendo sujeitos com Alzheimer. **Revista ALFA** - Revista de Linguística, UNESP, (São José Rio Preto) vol.61 no.1 São Paulo jan./mar, 2017b. http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1704-3.

CRUZ, F. M. Corpos cotidianos: matéria, movimento e ornamento**.** Trabalhos Completos Apresentados nos Seminários Temáticos da VI Reunião de Antropologia da Ciência e Tecnologia, v. 3 n. 3, 2017c.

CRUZ, F. M. O adeus de Augusto: as interações entre crianças autistas e a emergência de uma pesquisadora-artista em estado de presença próxima. **Veredas:** Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. vol. 22, n. 1, p. 130-149, 2018. http://www.ufjf.br/revistaveredas/edicoes/2018-9/v-22-no-1/

CRUZ, F. M. Documentação e investigação multimodal de interações envolvendo crianças com autismo: corpo, linguagem e mundo material. **Revista Calidoscópio**. Vol. 16, n. 2, p. 179-193. Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2018. http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/718

DeBAGGIO, T. **Losing my mind:** an intimate look of life with Alzheimer's. New York: Free Press, 2003.

DELEUZE, G. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELIGNY, F. **Nous et l'innocent**: textes choisis et présentés par Isaac Joseph.Paris: Maspero, 1977.

FERIANI, Daniela. **Entre sopros e assombros:** estética e experiência na doença de Alzheimer. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Estadual de Campinas, 2017a.

FERIANI, D. Pistas de um cotidiano assombrado: a saga do diagnóstico na doença de Alzheimer. **Ponto Urbe**, vol. 20, 2017b.

FERIANI, D. Rastros da memória na doença de Alzheimer: entre a invenção e a alucinação. **Revista de Antropologia**, *60* (2), 532-561, 2017c.

FERIANI, D. Da alucinação na clínica ao ver alucinatório da imagem: um percurso etnográfico. **GIS – Gesto, Imagem, Som** – Revista de Antropologia, 4, 1, p. 14-49, 2019.

FERIANI, D. Doença de Alzheimer e xamanismo: diálogos (im)possíveis). **Mana – Revista de Antropologia**, vol. 26, n.02, 2020.

FERIANI, Daniela & CRUZ, Fernanda Miranda da. Entre ilhas fabulosas: etnografia, autismo e demência em relação. **Horizontes Antropológicos** (online), v. 28, p. 31-70, 2022. https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000300002

GRANDIN, T. **Emergence: Labeled Autistic** - A true story. Nova York: Warner Books, 1996.

HENDERSON, C. **Partial view – an Alzheimer's journal**. Dallas: Southern Methodist University Press, 1998.

HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

PINAR; SO. **Dreampunk:** escritos trans(eco) futuristas de Queer Nature. [*S. l.*]: Fecundações Cruzadas, 2021.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

TAYLOR, R. **Alzheimer´s from the Inside Out**. Baltimore, London, Sydney: HPP, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. **Mana**, *v.* 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O medo dos outros. **Revista de Antropologia**, v. 54, n. 2: 885-917, 2011.

---

[1] Antropóloga formada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Atualmente, é bolsista de Jornalismo Científico (Mídia Ciência) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, com o projeto "A demência como outro mundo possível: ações de divulgação científica" [2024/05623-0].

Email: danielaferiani@yahoo.com.br

[2] Aqui vale descrever brevemente o campo e as pesquisas de cada autora. Daniela Feriani é antropóloga e estuda a composição da demência como diagnóstico (Feriani, 2017b), experiência e estética (Feriani, 2019) - entendida, aqui, como pensamento sensível, intuitivo, imagético -, com atenção especial para questões como memória (Feriani, 2017c), noção de pessoa (Feriani, 2020) e linguagem. Em sua pesquisa de doutorado (Feriani, 2017a), frequentou as reuniões da Associação Brasileira de Alzheimer (ABRAz) para cuidadores (sobretudo familiares, como cônjuges e filhos), acompanhou as consultas nos ambulatórios de neurologia e psiquiatria geriátrica de um hospital universitário e fez visitas domiciliares às famílias. A pesquisa se desdobrou em um primeiro projeto de pós-doutorado (2017 - 2020), no qual analisou autobiografias e blogs escritos por pessoas com doença de Alzheimer e recolheu imagens sobre o tema, como ensaios fotográficos, vídeos, metáforas, gestos, bordados, além de produzir registros audiovisuais; e em um segundo pós-doutorado, ampliando a investigação das formas expressivas em torno dos processos demenciais, como romances, filmes, peças de teatro, fotografias, vídeos etc. As pessoas com as quais conviveu ao longo das pesquisas são os próprios enfermos e seus cuidadores-familiares, moradores do estado de São Paulo e provenientes, sobretudo, de classes sociais menos favorecidas.
Fernanda Cruz é linguista e seus trabalhos de pesquisa estão concentrados na descrição das interações cotidianas que acontecem com sujeitos autistas e com doença de Alzheimer. Suas pesquisas se realizam por meio de : a) registros audiovisuais de interações cotidianas das quais participam sujeitos autistas, realizadas em ambientes como casas, escolas, instituições clínico-terapêuticas (Cruz, 2017, 2018a) com o propósito de descrever como tais interações se organizam e como se (des)coordenam distintas sociabilidades; c) registros audiovisuais de interações das quais participam sujeitos com Alzheimer (Cruz, 2010; 2015; 2017b); c) processos de criação e consultoria artística envolvendo as relações sem palavras (Cruz, 2017c; Cruz, 2018b). Os materiais de pesquisa derivam, então, deste campo de observações e interações com sujeitos autistas, profissionais de saúde e pais de sujeitos autistas.
[3] Desenvolvo mais as diferenças e aproximações entre demência e autismo, discutindo, principalmente, linguagem e escrita, em Feriani & Cruz (2022).
[4] Autor do blog *Living with Alzheimer´s*.
[5] Autora do blog *Gerda Saunders - Living with dementia*. https://www.gerdasaunders.com/.
[6] No original: Right now, I feel as if I am sitting in my grandmother´s living room, looking at the world through her lace curtains. From time to time, a gentle wind blows the curtains and changes the patterns through which I see the world. There are large knots in the curtains and I cannot see through them.
[7] Kris é autora do blog https://creatingmemories.home.blog/.
[8] No original: "When I think about abstract concepts such as human relationships, I use visual similies - for example, relationships between people are like a sliding glass door that must be opened gently or it may shatter".
[9] No original: Alzheimer´s has given me something wonderful. I hear and see things nobody else experiences. They are my truly unique experiences because they occur totally inside my mind and I am unable to define them or describe them. A few of them can be duplicated with my throat, but like a singer, not everybody can sing the notes.
[10] No original: They *[people with Alzheimer´s]* wonder how things happen, why things happen the way they are, and it´s a mystery"; "It's supposed to keep you in suspense, and everything you see is a revelation that you've not quite seen before.
[11] No original: According to the wife I have developed my own language, not heard on this Earth is billions of years. It seems that when I cannot get out what I want to say, let alone remember what it is, I express myself in sort of a babble type language. She seems to understand me, I sure the hell don't, I wonder who has the problem. Her or me? Since she can remember days, what to do and what she is talking about, she has the problem, those types of people do not live in my World.

PEGADA HÍDRICA

ENTREVISTAS

Entrevista com Susana Dias

Por | Diana Zatz
Editora | Susana Dias

04/11/2024 - Susana Dias é bióloga, artista e coordena, junto com Lilian Maus, a Unidade Científica Comunicação, cultura e arte, do INCT Onseadapta – Observatório Nacional de Segurança Hídrica e Gestão Adaptativa. Susana é pesquisadora (PqA) do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), líder do grupo de pesquisa multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (CNPq) e editora da Revista ClimaCom.



Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/entrevista-susana-dias-diana-zatz/

Ficha técnica
Entrevista com Susana Dias e participação com obras dos artistas Silvana Sarti, Mariana Vilela e Fernando Camargo.
Vídeo: Diana Zatz Mussi
Orientação: Susana Dias

Artistas convidados para compor a entrevista:

Silvana Sarti é artista visual e performer, ativista do ambiente. Cria suas obras com materias naturais como ossos, madeira, cabelos, apresentando a ancestralidade, memoria e identidade brasileiras.

Mariana Vilela é natural de BH, vive e trabalha em Ubatuba/Campinas. É artista multimídia e pesquisadora. Tem desenvolvido sua pesquisa acadêmica e artística na interface entre artes e ciências diante do Antropoceno.

Fernando Camargo é antropólogo e doutor em Ciências Sociais. Tem interesse em pesquisas socioantropológicas com rios e outros corpos de águas e com experimentações metodológicas e poéticas com imagens e outras (etno/bio/foto) grafias.

Pegada hídrica

A série de entrevistas "Pegada Hídrica" é parte de um projeto de pesquisa em divulgação científica integrado ao INCT Observatório Nacional de Segurança Hídrica e Gestão Adaptativa (ONSEAdapta). Este projeto propõe uma reflexão audiovisual sobre as questões teóricas e também sobre as imagens que são utilizadas e geradas nas pesquisas que compõem o INCT, com o objetivo de investigar formas não convencionais de divulgar e afetar os públicos sobre o tema da segurança hídrica. Esse projeto é financiado pelo programa Mídia Ciência de jornalismo científico da FAPESP, Processo: 2023/11956-0.

Entrevista com Lilian Maus

Por | Diana Zatz
Editora | Susana Dias

31/10/2024 - Lilian Maus é artista visual e professora do Instituto de Artes da UFRGS. A artista explora em suas obras diferentes linguagens incluindo escultura, instalação, audiovisual, fotografia, desenho e pinturas que, entre outros temas, envolvem uma investigação sobre a fenomenologia da paisagem e ações coletivas que busquem uma relação entre arte, ciência e educação, valorizando o patrimônio cultural e paisagístico. Lilian Maus coordena, junto com Susana Dias, a Unidade Científica Comunicação, cultura e arte, do INCT Onseadapta – Observatório Nacional de Segurança Hídrica e Gestão Adaptativa.



Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/lilian-maus-diana-zatz/

Ficha técnica
Entrevista com Lilian Maus
Vídeo: Diana Zatz Mussi
Orientação: Susana Dias

Pegada hídrica
A série de entrevistas “Pegada Hídrica” é parte de um projeto de pesquisa em divulgação científica integrado ao INCT Observatório Nacional de Segurança Hídrica e Gestão Adaptativa (ONSEAdapta). Este projeto propõe uma reflexão audiovisual sobre as questões teóricas e também sobre as imagens que são utilizadas e geradas nas pesquisas que compõem o INCT, com o objetivo de investigar formas não convencionais de divulgar e afetar os públicos sobre o tema da segurança hídrica. Esse projeto é financiado pelo programa Mídia Ciência de jornalismo científico da FAPESP, Processo: 2023/11956-0.

Entrevista com Yvonilde Dantas Pinto Medeiros

Por | Diana Zatz
Editora | Susana Dias

31/10/2024 - Yvonilde Dantas Pinto Medeiros é professora titular do departamento de Engenharia Ambiental da Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia e membro da Câmara Técnica de Planos, Programas e Projetos, do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio São Francisco.



Disponível em:
https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/yvonilde-dantas-diana-zatz/

Ficha técnica
Entrevista com Yvonilde Dantas Pinto Medeiros
Vídeo: Diana Zatz Mussi
Orientação: Susana Dias

Pegada hídrica
A série de entrevistas "Pegada Hídrica" é parte de um projeto de pesquisa em divulgação científica integrado ao INCT Observatório Nacional de Segurança Hídrica e Gestão Adaptativa (ONSEAdapta). Este projeto propõe uma reflexão audiovisual sobre as questões teóricas e também sobre as imagens que são utilizadas e geradas nas pesquisas que compõem o INCT, com o objetivo de investigar formas não convencionais de divulgar e afetar os públicos sobre o tema da segurança hídrica. Esse projeto é financiado pelo programa Mídia Ciência de jornalismo científico da FAPESP, Processo: 2023/11956-0.

Entrevista com José Antônio Marengo Orsini

Por | Diana Zatz
Editora | Susana Dias

31/10/2024 - José Antonio Marengo Orsini é coordenador da Unidade Científica de Resiliência e Desastres do INCT Observatório Nacional de Segurança Hídrica e Gestão Adaptativa (ONSEAdapta).



Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/lilian-maus-diana-zatz/

Ficha técnica
Entrevista com José Antonio Marengo Orsini
Vídeo: Diana Zatz Mussi
Orientação: Susana Dias
Arte: Chico Linares/MeioLAB

Pegada hídrica
A série de entrevistas "Pegada Hídrica" é parte de um projeto de pesquisa em divulgação científica integrado ao INCT Observatório Nacional de Segurança Hídrica e Gestão Adaptativa (ONSEAdapta). Este projeto propõe uma reflexão audiovisual sobre as questões teóricas e também sobre as imagens que são utilizadas e geradas nas pesquisas que compõem o INCT, com o objetivo de investigar formas não convencionais de divulgar e afetar os públicos sobre o tema da segurança hídrica. Esse projeto é financiado pelo programa Mídia Ciência de jornalismo científico da FAPESP, Processo: 2023/11956-0.


Arte

Plantas epimecóticas – *Phalaenopsis peregrina*

Mateo Jaramillo Velásquez

Las Plantas epimecóticas – *Phalaenopsis peregrina*, hace parte del trabajo realizado para la asignatura de trabajo de grado, del programa de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín. Este es un proyecto que especula nuevas formas de vida, conectando nodos del campo de la automatización industrial y el cambio climático, desde donde desarrollé distintos órganos mecánicos como prótesis para diferentes plantas epifitas, partiendo desde una interpretación trágica y pesimista sobre el futuro de las especies en el planeta.

La pieza – *Phalaenopsis peregrina* – es un ente cyborg adaptado para supervivir los extremos cambios climáticos de esta nueva era geológica. Su tratamiento prostético utiliza sensores LDR que le permite huir del fenómeno del niño, buscando permanentemente la sombra. Es una intervención técnico-científica que deviene en un gesto cínico y contradictorio, al utilizar las herramientas de cierto medio de producción y explotación que está en el corazón de la crisis climática actual, y que permite decodificar la violencia antropocéntrica que se ejerce sobre otras especies no humanas.

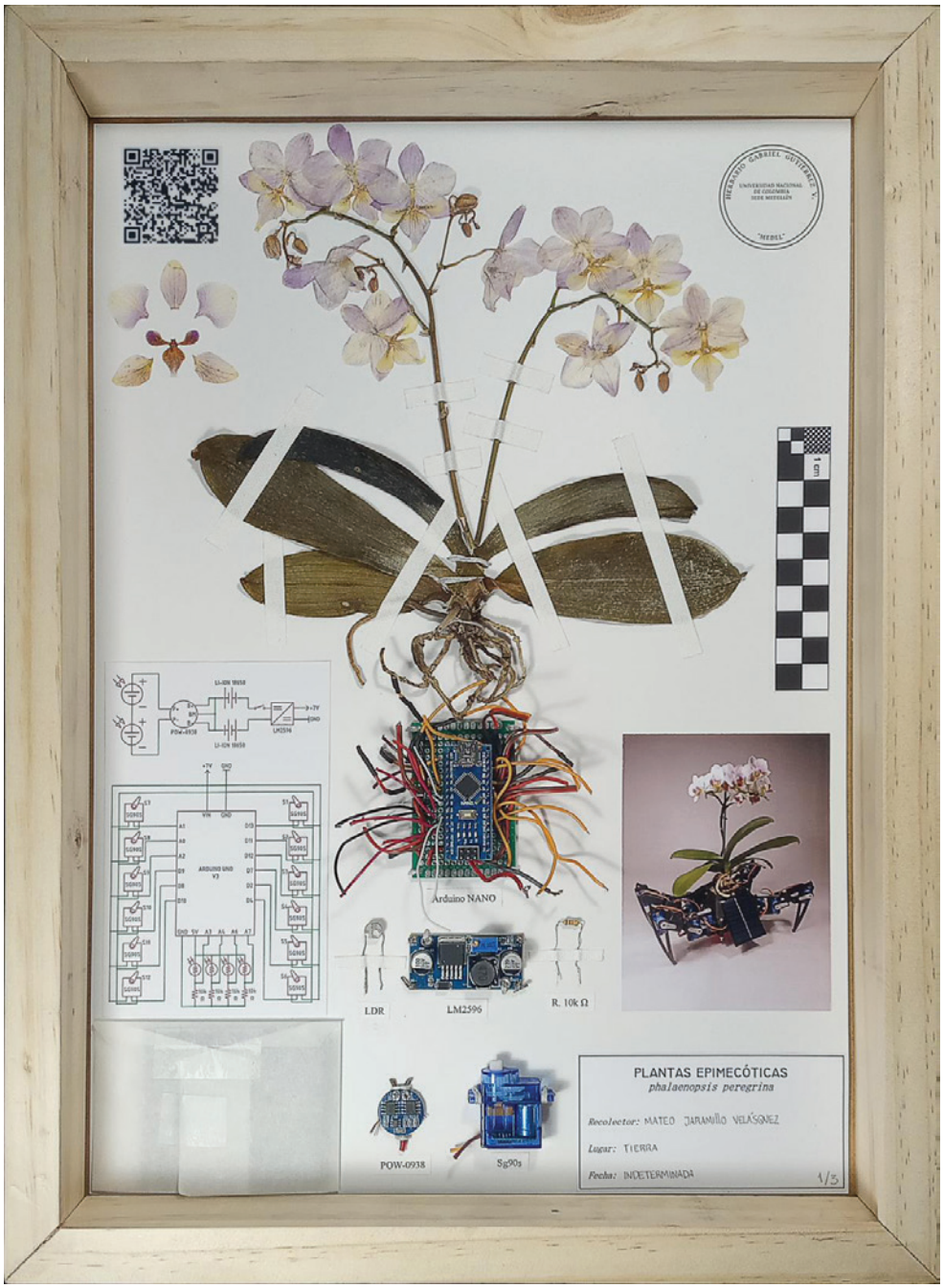
Este trabajo se desarrolló dentro de una lógica del DIY y que hace parte de un proceso de reformulación y producción de prótesis de carácter experimental, que tienen como punto de partida la apropiación de recursos y otros trabajos, reproducidos desde distintas comunidades de saber, específicamente YouTube y Thingiverse, lugar en el que encontré uno de los quadpods más populares de internet desde donde partí con este trabajo, y que luego fue devuelto a los mismo blogs originales, para que otros usuarios lo intervengan.

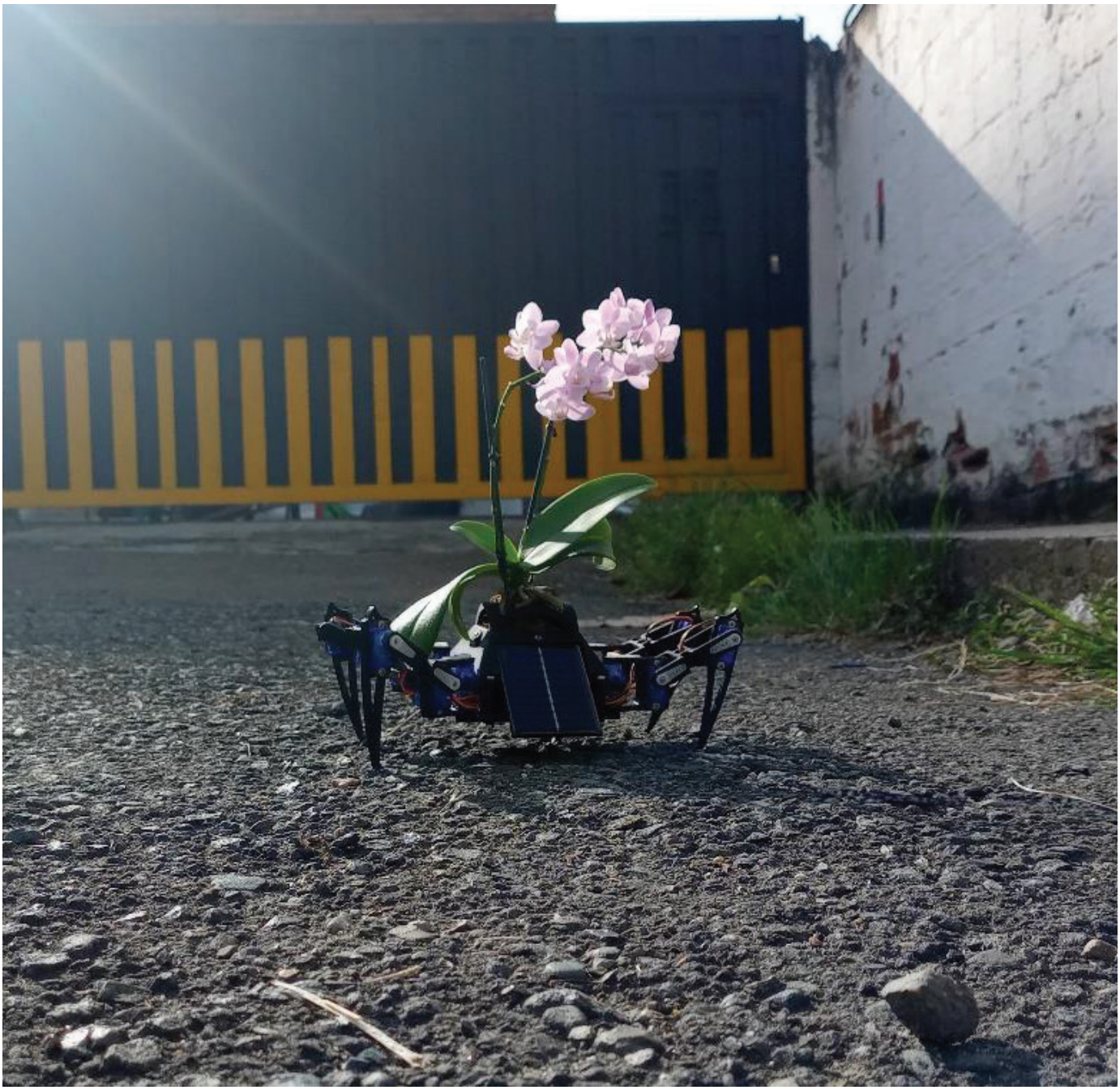
FICHA TÉCNICA

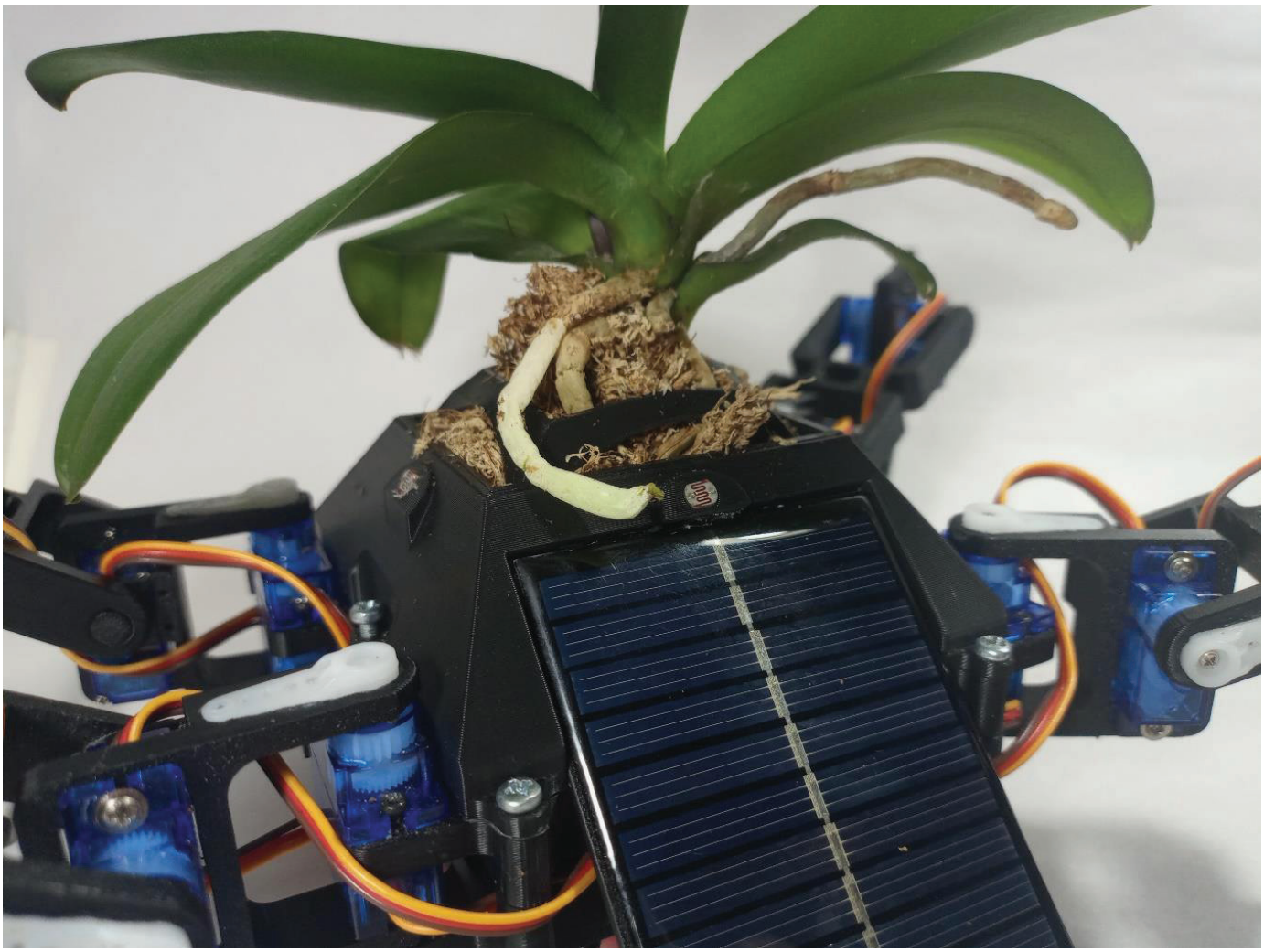
Prótesis, *Phalaenopsis peregrina*
Materiales | *Phalaenopsis* pequeña, impresión 3D, Arduino Nano, servomotores sg90s, paneles solares 5V, regulador de voltaje LM2596, controlador de carga POW-0938, resistencias 10k, fotorresistores.
Dimensiones | 28 x 19 x 32 centímetros
Peso | 550 gramos
Año | 2024

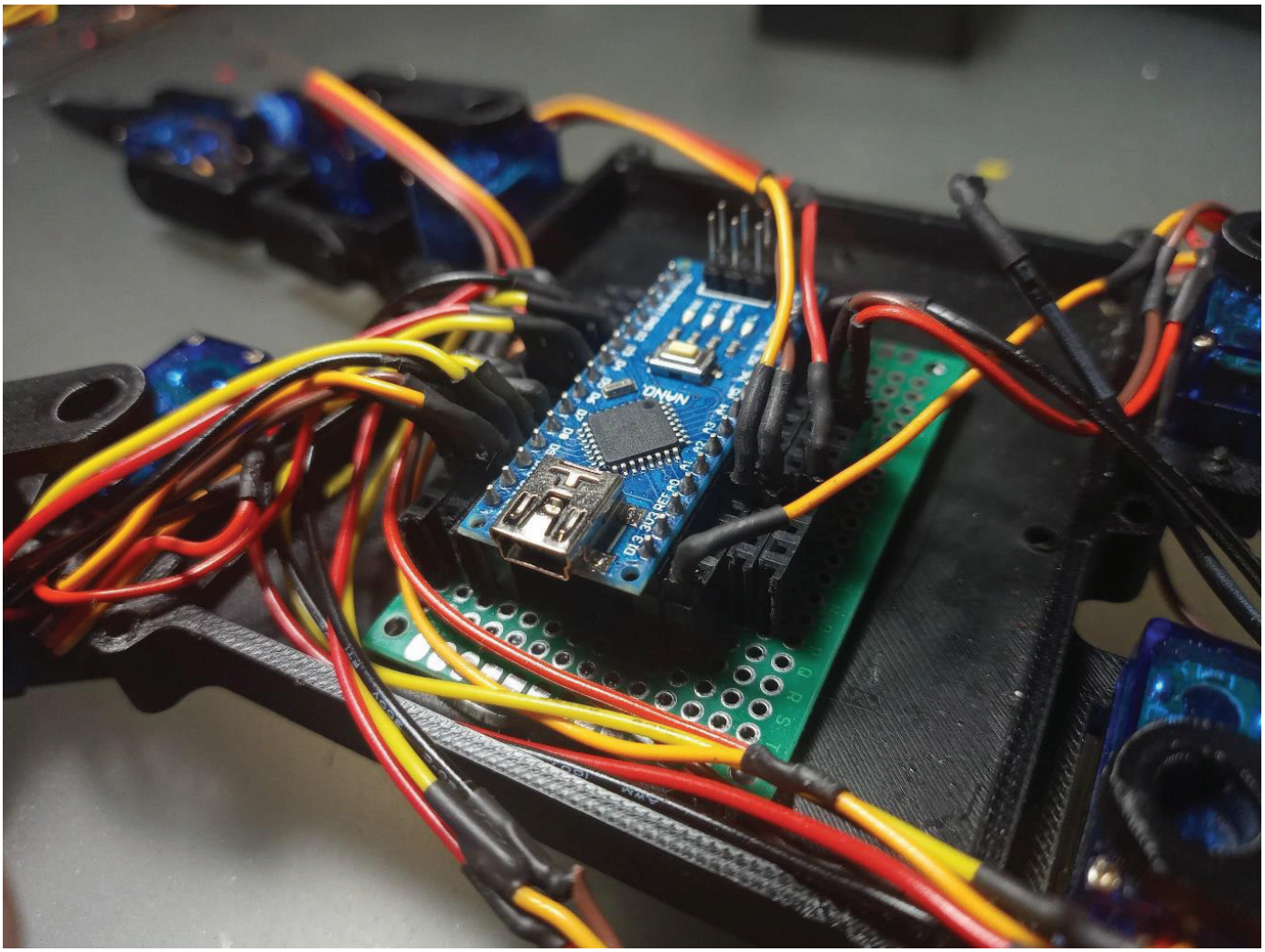
Herbario o taxón
Materiales | *Phalaenopsis peregrina* herborizada
Dimensiones | 44 x 33 centímetros
Año | 2024




Arduino NANO
LDR
LM2596
R. 10k Ω
POW-0938
Sg90s
PLANTAS EPIMECÓTICAS
phalaenopsis peregrina
Recolector: MATEO JARAMILLO VELÁSQUEZ
Lugar: TIERRA
Fecha: INDETERMINADA
1/3







Fabulações de uma ilha flutuante ou como fazer—com a maré

Bruno Novaes

Nos últimos anos tenho me debruçado sobre uma infância transviada que escapa dos processos de pedagogização nublando os contornos entre humano e não-humano. Por meio de pinturas, desenhos e objetos, venho elaborando uma coleção constelar de seres que brilham nesta criança-mítica em sua fluidez e abertura às metamorfoses. Criaturas que deslizam no fio da navalha, brincam com os limites, os bichos e os binários, inventam corpos, códigos e linguagens, tendo a fantasia como um modo de existências múltiplas. Ao chegar em Itaparica, para a residência artística no Instituo Sacatar, entendi que a maré seria uma parceira importante para a construção desta coleção constelar de seres. A partir da imaginação de uma ilha flutuante que se relaciona com o mundo das coisas num deslizar fluído, os processos de aleatoriedade, sincronicidade e serendipidade se tornaram fundamentais para estabelecer os acasos dos encontros fortuitos e instigar pensar em outras formas de existência permeadas pelas águas desta porção de mundo. Muito em diálogo com pensamentos de uma ecologia queer e seus processos de transformações e mutualismos.

FICHA TÉCNICA

brunøvaes
POLI, Bruno Novaes.
USP
PPGAV
Mestrado
bru@brunovaes.com
11998544045



Posta-restante
aquarela sobre papel algodão
36x26cm
2023



Colônia 1
aquarela sobre papel algodão
36x26cm
2023



Colônia 2
aquarela sobre papel algodão
36x26cm
2023



Fantasia
aquarela sobre papel algodão
36x26cm
2023



Flor de dendê
fotoperformance
2023



Caracol
fotografia
2023



Itaparica - ilha cercada de pedras
fotografia
2023



Desenho-maré
fotografia
2023

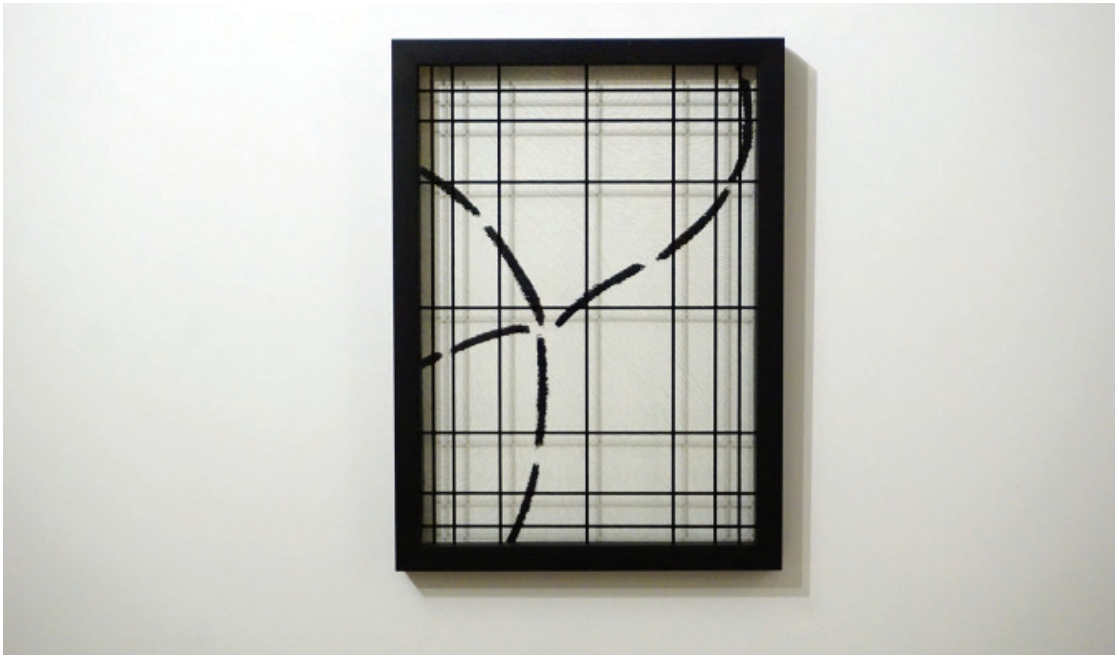
É demasiado isto, não o bastante aquilo

Gustavo Torrezan

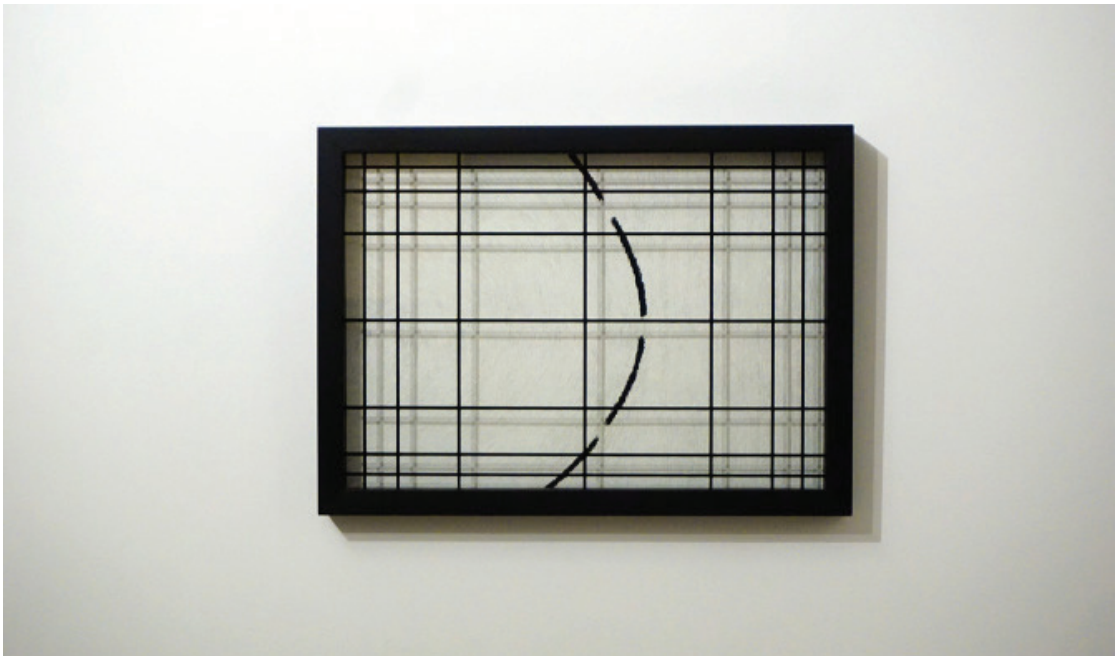
As operações, relações, construções e funcionamentos no mundo são realizadas a partir de forças ativas que constituem os gestos de existência. Partindo dessa reflexão, o trabalho apresenta um desenho composto por linhas que remetem a movimentos orgânicos. Ele está emoldurado, ou seja, circunscrito. Porém, a pré-suposta neutralidade do vidro é anulada ao receber uma serigrafia de uma malha ortogonal. A sobreposição criada acaba por evidenciar as diferentes forças ativas que engendram, tencionam ou influenciam nas constituições societais contemporâneas. Um mote para pensar quais desvios do ambiental produzimos.

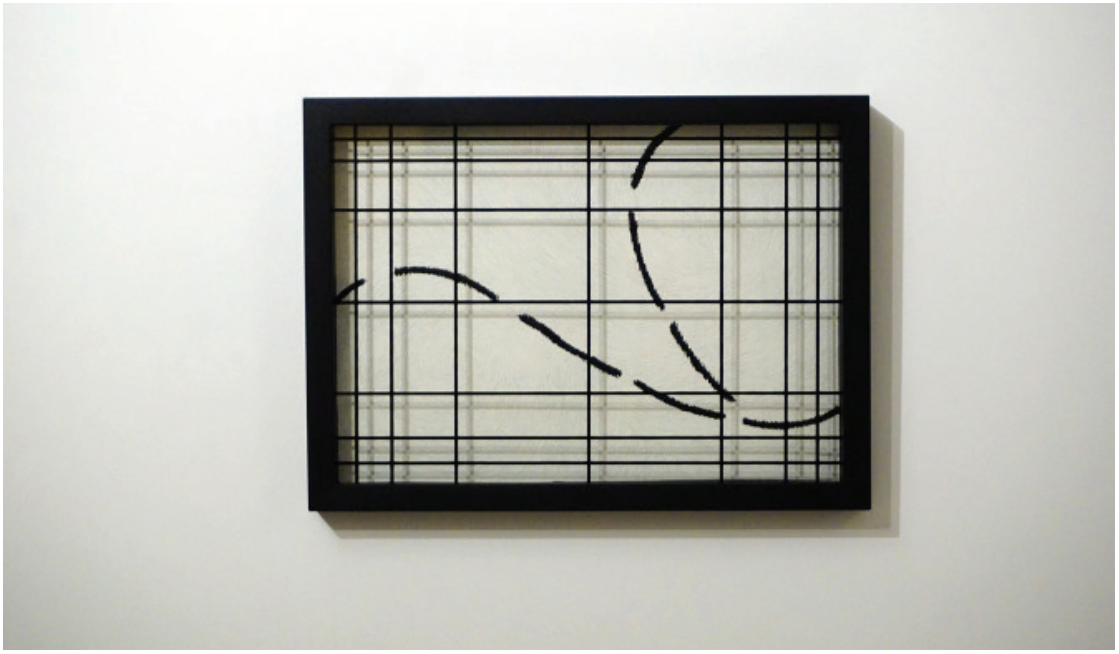
FICHA TÉCNICA

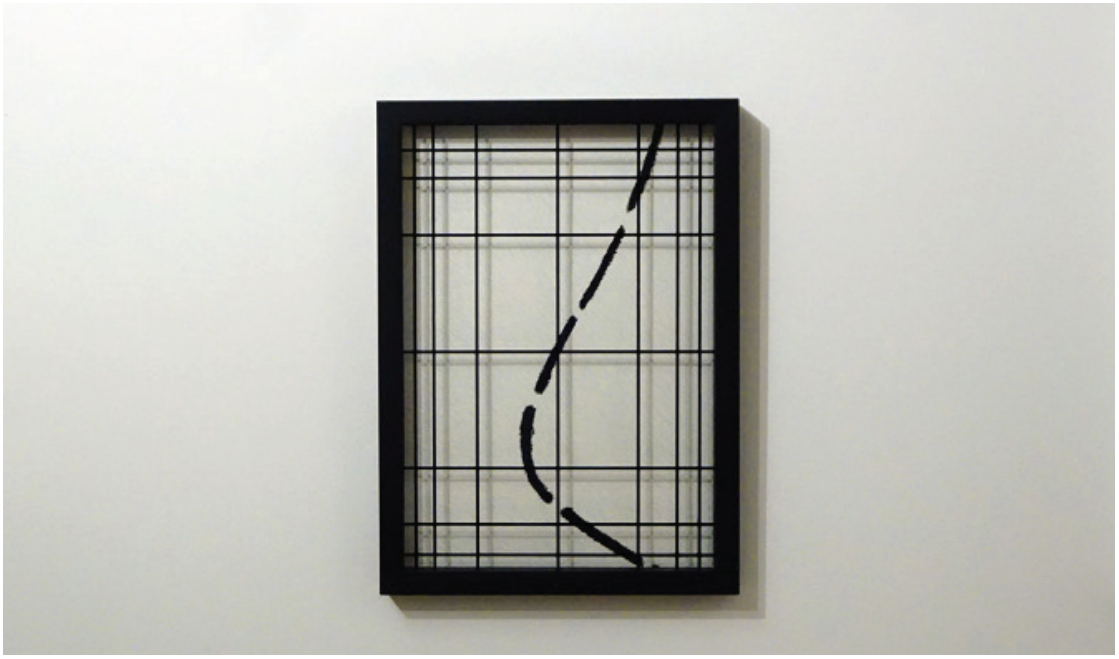
grafite e bastão oleoso sobre papel 300g/m2, serigrafia sobre vidro e moldura de madeira.
31 x 29 cm. 2024.





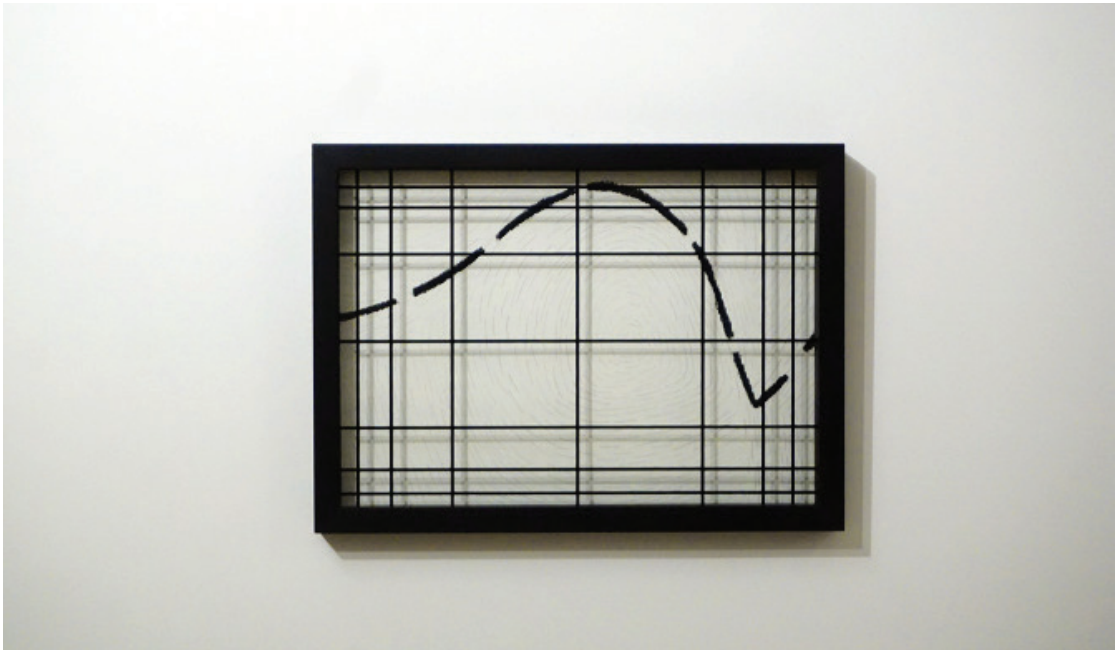




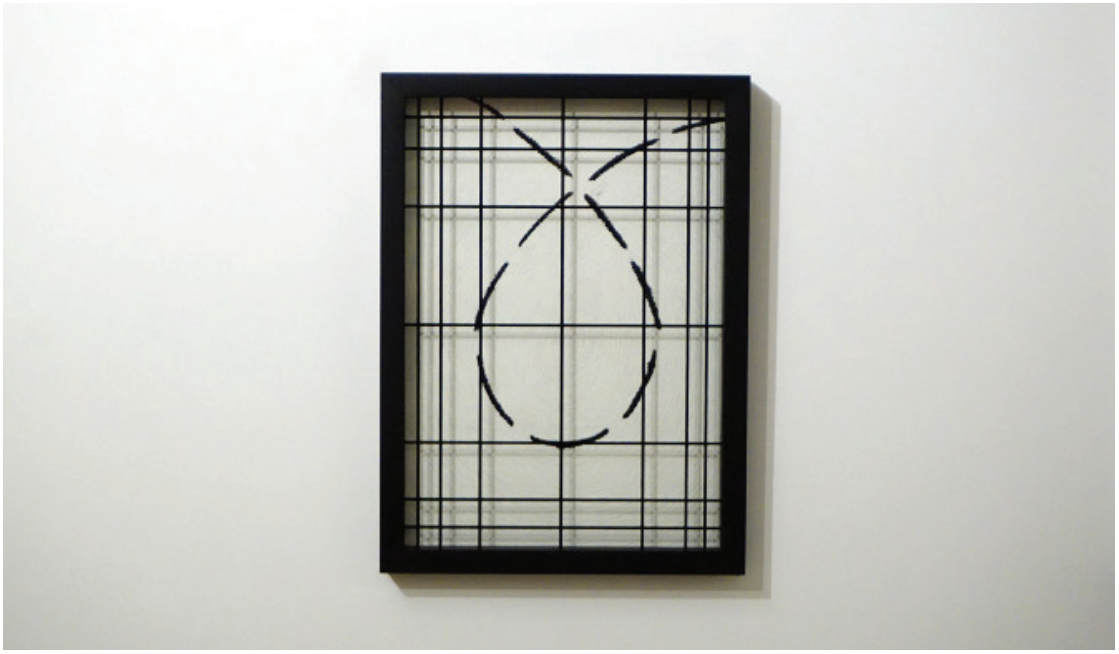


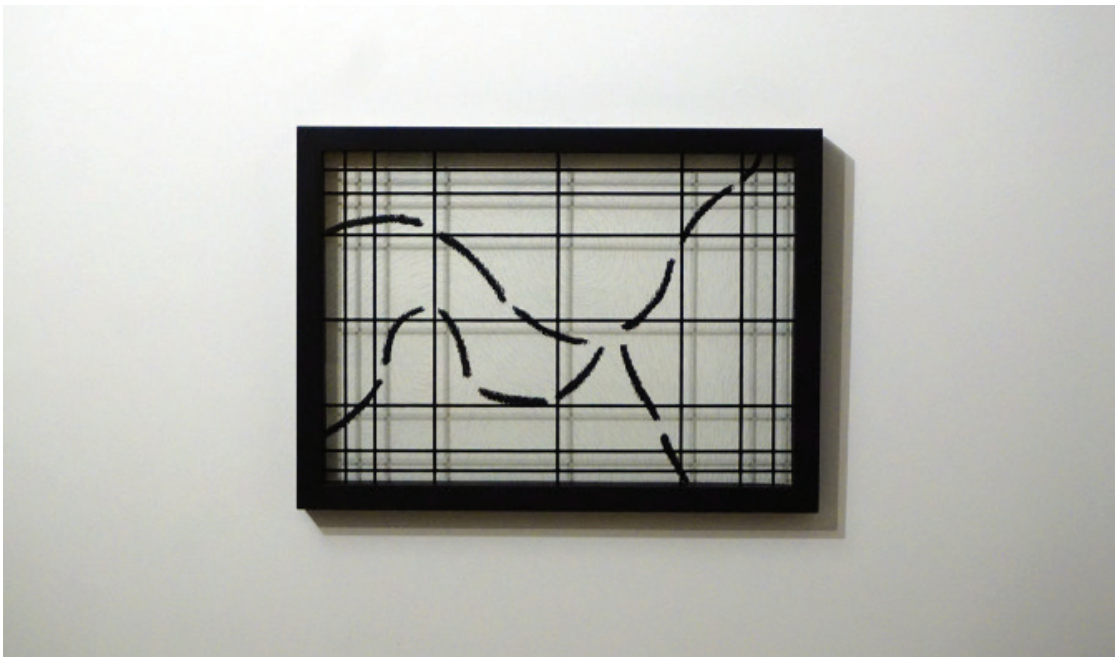














Código y Primigenia

Luz Alvarez e Mateo Jaramillo

“Código y Primigenia” es una fabulación de curaduría independiente realizada para la asignatura Historia del Arte III – Arte Contemporáneo del pregrado en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín, que propone un análisis desde el trabajo de los artistas, María Fernanda Cardoso, Benjamín Jacanamijoy, Alex Grey, Rafael Araujo y prácticas propias de los estudiantes Mateo Jaramillo y Luz Alvarez en relación con algunos de los contenidos aprendidos en el curso, por lo que se preguntan constantemente sobre los contextos en los que se produce arte cómo ejercicio especulativo. La propuesta se desarrolla en la Sala U, un espacio dedicado a las artes con promoción cultural de la Facultad de Arquitectura de la misma institución. Mateo Jaramillo encuentra la Sala U como un buen espacio para desarrollar dicha propuesta por lo que se desarrolla un modelo 3D de la misma, diagramando cada pieza expuesta donde se tejen conversaciones directas e indirectas entre cada pieza.

La propuesta curatorial nace bajo un mutuo interés hacia las plantas que se sumergen en mundos naturales y paralelos a estos. Desde la investigación-creación indagamos problemáticas relativas a las plantas, como la geometría sagrada, los fractales creacionales, búsquedas lógicas y fascinación por descubrir patrones que se encuentran en lo que nos rodea cotidianamente. Un pensamiento crítico de devenir con las plantas, al ser conscientes de las dinámicas de domesticación en la ciudad; un por qué seguir habitando con plantas no nativas. Se pone como punto de referencia para la investigación curatorial las localidades de Bello y Medellín, municipios de Antioquía, Colombia.

Luz Alvarez (curadora) desde una problemática que nace en relación con el Cerro Quitasol (cerro titular del municipio de Bello), donde con un objetivo de industrializar el municipio y posteriormente tener tierras aptas para la construcción empieza un gran problema para la flora nativa del mismo municipio, entre ellos la seca de páramos e invasión por toda la zona alrededor, afectando gravemente el ecosistema. Se presenta el proyecto “Sombra desde la raíz” el cual involucra una producción de más de 120 piezas, recolectando 61 especies de plantas en busca de un reconocimiento de la flora, especialmente la nativa como el noro y seguir problematizando aquellos pinos que habitan el gigante Cerro Quitasol.

Mateo Jaramillo (curador y museógrafo), artista plástico que en medio de la pandemia del 2020 sale a las calles en un juego de configurar un archivo vivo al recolectar plantas de su alrededor, pero con un pensamiento geométrico procedente de su conocimiento previo en arquitectura. La planta no solo como espécimen vegetal, sino que también como disposición fractal. Un universo entero que recopila una mirada caleidoscópica de ir más allá de lo simplemente visible. El medio que el artista utiliza para depositar ese pensar, es mediante minuciosos dibujos combinándolos con un preservar las flores al plastificadarlas. Un pequeño herbario artesanal y el dibujo sorprendiendo con la magnitud de la complejidad armoniosa de una flor.

Maria Fernanda Cardoso (Bogotá, Colombia, 1963) recurre a la geometría para organizar los materiales con los que compone sus propuestas escultóricas, re-codificando las estrategias formales modernistas con materiales cargados simbólicamente. Por su parte, Benjamín Jacanamijoy Tisoy "Uaira Uaua" artista plástico del pueblo Inga (Colombia), se hace presente en la curaduría con la obra "Pensadores de tierra y agua", que originalmente fue expuesta en La Galería Nacional en el 2010 y cuya propuesta proviene del color, el olor, la temperatura y los seres animados e inanimados que habitan los territorios de los pueblos originarios de Colombia.

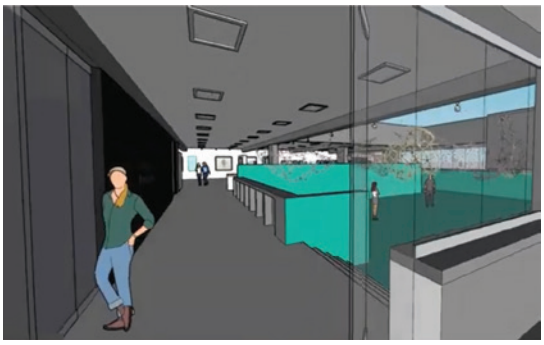
Alex Grey (Ohio, Estados Unidos, 1953), en la necesidad de crear espacios de un no lugar y abrir la visibilidad internacional desde el norte global y de manera critica, nos presenta sus pinturas que muestran una psicodelia, fractales y lo sagrado dialogando desde una perspectiva singular. Por último, la curaduría incluye el trabajo de Rafael Araujo (Caracas, Venezuela, 1976), principalmente ilustrador que ha sido creador de numerosos dibujos, los cuales plasman una geometría sagrada desde diferentes proporciones que se encuentra en cualquier objeto natural, como plantas o caracolas donde hay fractales universales.

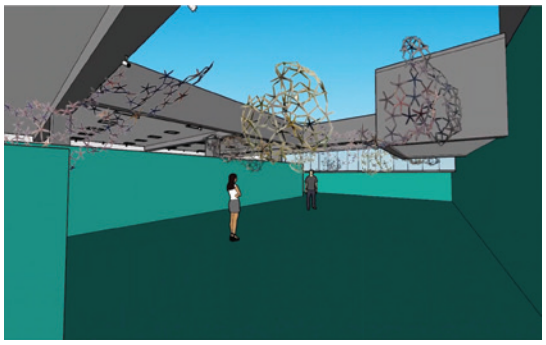
FICHA TÉCNICA

Institución | Universidad Nacional de Colombia
Correo electrónico | mjaramillov@unal.edu.co; lalvarezga@unal.edu.co
SketchUp, 2023 por Mateo Jaramillo.
País de producción | Colombia
Año de producción | 2023

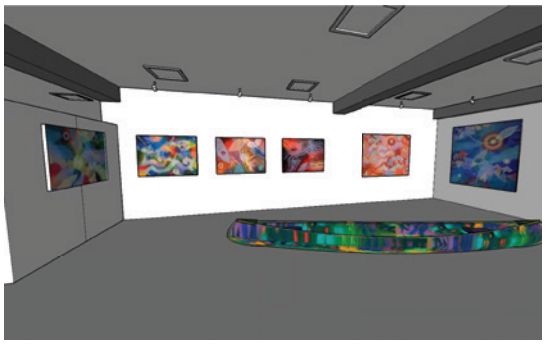
Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/codigo_y_primigenia/









Borda como centro

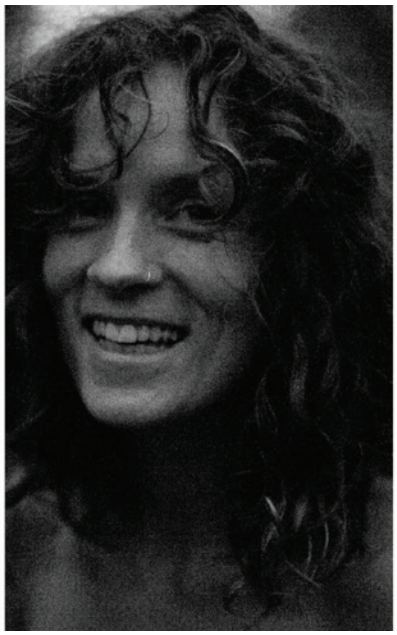
Elis Mira

Mulher, mãe, artista. Nascida em Barueri. criada na periferia de Osasco – SP onde passou infância, adolescência e juventude. Iniciou seu percurso artístico quando adolescente, na escola pública, através do teatro.Atualmente vive e trabalha em Florianópolis -SC. No ano de 2020, com a pandemia e a impossibilidade de seguir criando através da linguagem do teatro, passou a pesquisar a aquarela ao pintar corpos/es fluidos, diluindo-se, perdendo seus contornos ao se misturarem com o corpo mundo. Sua poética é carregada de realidades vividas e inventadas, esse hibridismo fantasioso revela a conexão que a artista tem com seu lugar de origem e as terras por onde passou e estabeleceu vínculo afetivo. Corpos humanos e não humanos em simbiose fazem parte de suas narrativas pictóricas, que em alguns momentos figura a realidade e em outros a transforma através de recursos lúdicos.

FICHA TÉCNICA

Especialista em Arte no Campo pela Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC (2016), Graduada em Artes Cênicas Licenciatura pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (2013).Mestranda pela Universidade do Estado de Santa Catarina — UDESC . Ilustradora autodidata, criou capa de livros, narrativas pictóricas para poesias, artigos e cartazes de Sarau. Realizou sua primeira exposição individual A margem é meu centro', em 2022 na Garupa Bicicletaria e etc, no mesmo ano participou da exposição coletiva 'Perifônica — Vozes da Margem'. Atualmente é professora atuando na área de artes visuais e atelié de teatro.

ELIS MIRA



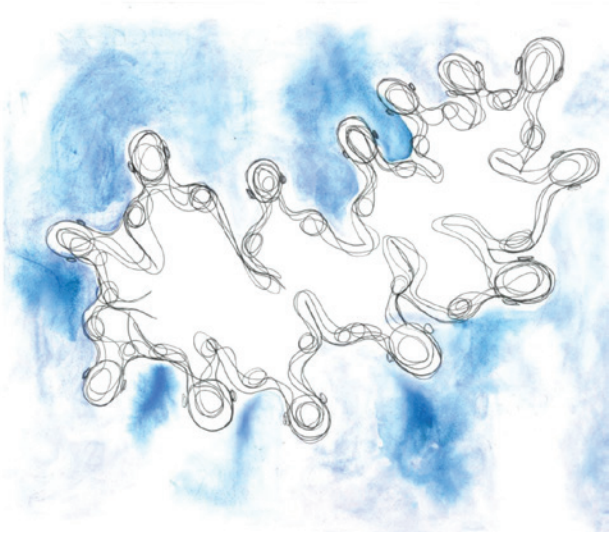
FIO CONDUTOR

aquarela sobre papel canson escolar 297x210mm



CORPO CONTINENTE

aquarela sobre papel canson escolar 297x420mm



INFINITO ARTICULAR

aquarela sobre papel canson escolar 297x420mm



MATERNAGEM

Aquarela sobre papel canson escolar 297 x 420 mm



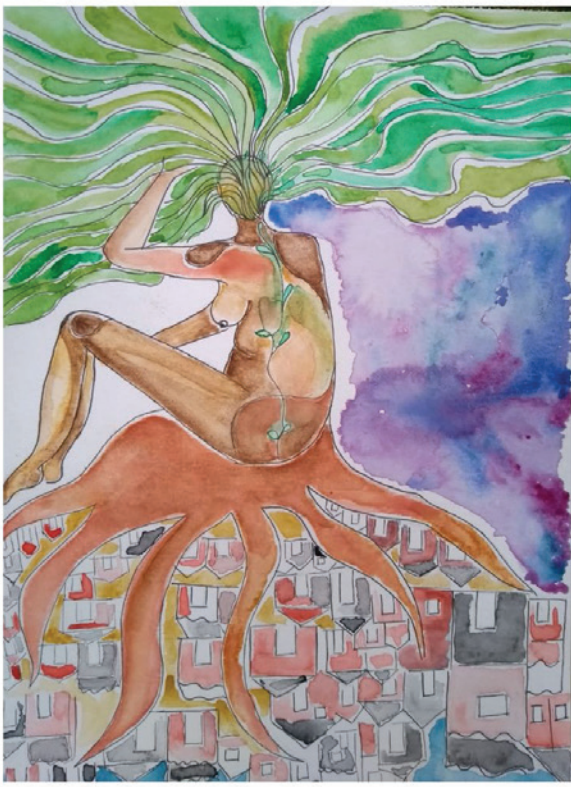
BRASEIRO

aquarela sobre papel canson escolar 297x420mm



NASCEDOURO

aquarela sobre papel canson escolar 210 x 297 mm



BRUTA: MULHER COLHEITA E LABUTA

aquarela sobre papel canson escolar
297x210mm



A Carne de Gaia – um dispositivo Vivo

Béa Meira, Rayane Kaingang, Larissa Ye'pa, Claudia Baré

Inauguramos a exposição *A carne de Gaia*, no Pavão Cultural, em Campinas, no dia 4 de maio alarmadas com as notícias que chegavam das chuvas torrenciais e contínuas que causaram inundações sem precedentes em Porto Alegre. Três meses depois, dia 31 de agosto, abrimos a exposição na Pinacoteca Fórum das Artes, em Botucatu, na primeira semana dos incêndios criminosos, que ainda consomem florestas, terras indígenas, parques, o pantanal e até as monoculturas de cana de açúcar, em todo o país.

Nos últimos anos, preparando a exposição *A carne de Gaia*, venho pesquisando dados científicos, desenhando mapas, concebendo imagens, escolhendo símbolos, propondo relações, com o intuito de afetar as instituições e o público para o iminente colapso que a mudança do regime climático produzirá em nossa sociedade.

Como ativar um conjunto de textos, imagens e objetos dispostos no espaço silencioso de um museu? Como engajar as pessoas entretidas em suas vidas privadas, no urgente posicionamento público?

A carne de Gaia, com sete núcleos de interesse – Vivência e conceito, O habitar colonial da Terra, A biosfera, Desmatamento da floresta, Potências controversas de agir, Intrusão de Gaia e Perspectivas indígenas – é um projeto que procura também ser afetado pelo público e pelo território, tornando-se uma plataforma de encontros e produções em processo.

Nesses quatro meses, de modo programático e espontâneo, variados encontros permitiram que o público, bastante diverso, fosse mobilizado, trazendo novas experiências para o projeto. Foram realizadas oficinas, tais como a de carimbos e estêncil e a de pigmentos naturais e tecidos concebidas pelos estudantes da disciplina Atividades Artísticas e Culturais, ministrada pela professora Selma Machado em atividade de extensão da Unicamp. Recebemos os estudantes de licenciatura do curso ministrado pelo professor Wesceslao Oliveira Jr. da Faculdade de Educação da Unicamp para uma conversa profícua com as artistas e a curadora sobre futuros possíveis. Oferecemos uma oficina de confecção de adornos indígenas com as artistas Claudia Baré e Lalá Yepá e uma oficina de bordado coletivo, na qual trabalhamos com o público novas tapeçarias que agora compõem o conjunto de obras apresentadas em Botucatu.

Nos meses de convivência em Campinas, fizemos uma visita à Mata de Santa Genebra e testemunhamos o confinamento de centenas de espécies animais e botânicas, em apenas 2,5 km da Unidade de Conservação. A partir desta experiência realizei a tapeçaria "Campo de refugiados políticos" que integra agora o núcleo Desmatamento da Floresta, na exposição.

Da mesma forma, no evento de inauguração em Botucatu, realizamos a performance *Conversa* com as mãos ocupadas, convidando o público a trabalhar com sementes de açaí e carimbos. Em seguida fizemos uma visita ao MAGMA – Museu Aberto de Geociência Mineralogia e Astronomia, guiada pela curadora Berenice Pereira Balsabore, que nos apresentou o importante papel da constituição geológica da Cuesta de Botucatu na absorção de água para o aquífero Guarani. A partir desta visita e do contato com as Metas do Programa Aquífero Guarani, comecei uma nova tapeçaria que deverá se integrar à exposição na próxima montagem.

A exposição *A carne de Gaia*, aprende com a Terra viva, a ser também um dispositivo vivo, dinâmico, em diálogo com a arte e a ciência, com público e instituições, e promovendo o encontro das artistas com o contexto ambiental dos diversos territórios.

FICHA TÉCNICA

Autora| Beá Meira

Curadoria | Susana Oliveira Dias

Artistas convidadas | Rayane Barbosa Kaingang, Larissa Ye'pa e Claudia Baré

Pará, setembro de 2024.



1.Visão geral da exposição A carne de gaia na Pinacoteca Fórum das Artes de Botucatu.



2. Mulheres Gaia e as perspectivas indígenas.



3. Convidar o público a compor paisagens do antropoceno, com os carimbos.



4. Campo de refugiados políticos. 2,5km2 de sombra, 989 espécies conterrâneas e mais 700 espécies de borboletas. Mata Santa Genebra, Unidade de Conservação com fragmentos de mata atlântica dentro da malha urbana de Campinas. Tapeçaria.



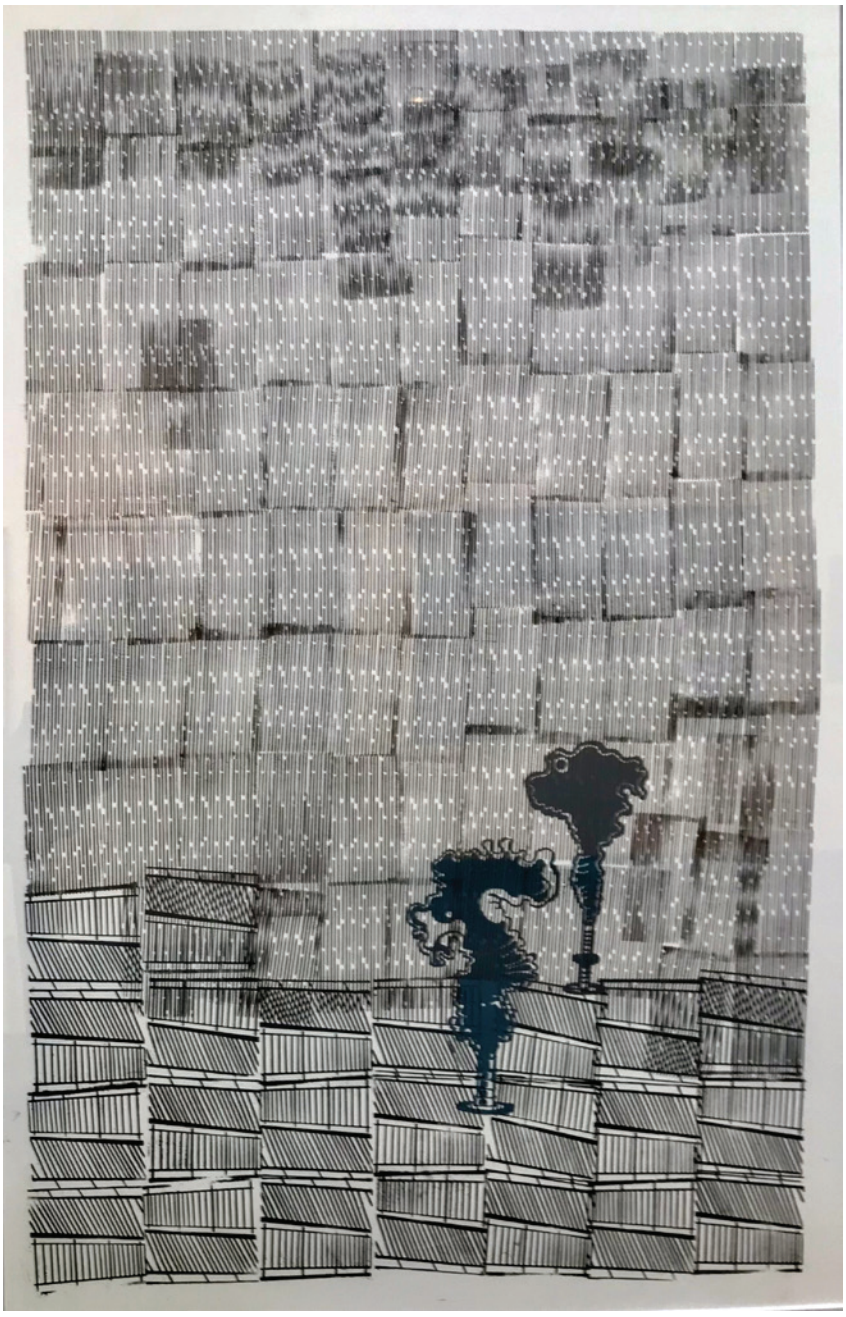
5. Mina do sossego. Exploração de cobre em Canaã dos Carajás. A mineração desenha sua própria geografia. Tapeçaria.



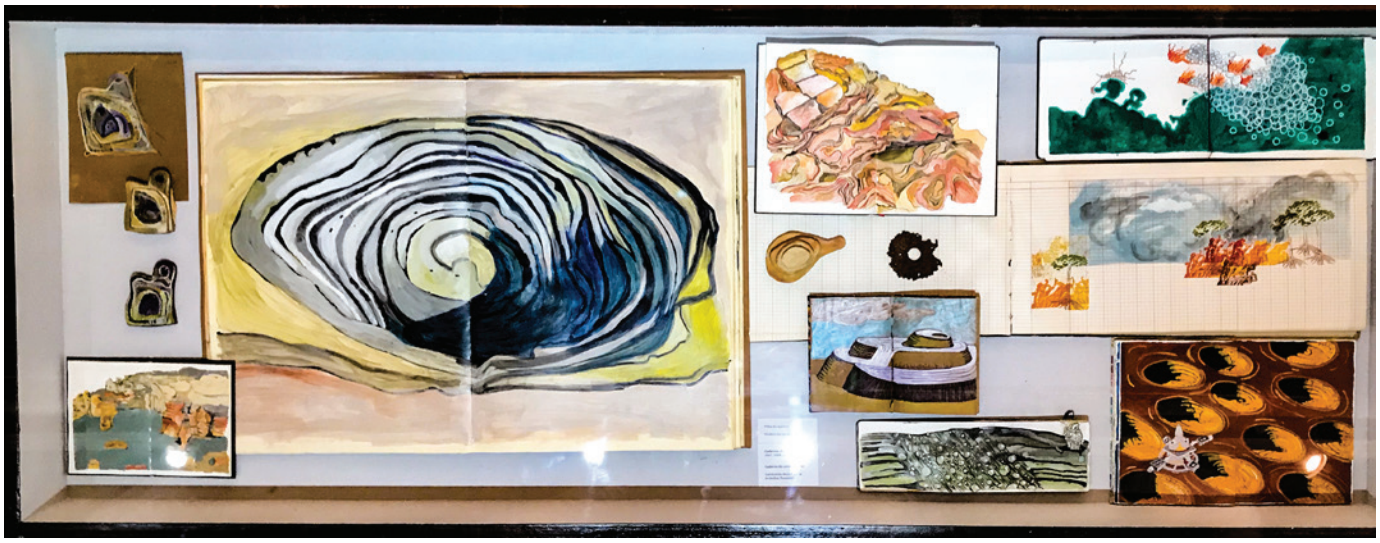
6. O império das coisas mortas. Reorganização explosiva dos combustíveis e minerais fósseis. As nuvens fazem a atmosfera esquecer. Acrílica sobre compensado.



7. Floresta, rejeito e cogumelo. Série Léxico para o fim do holoceno. Pintura sobre impressão de matrizes feitas com ponta seca em polímero.



8. Chuva sobre exploração compulsiva. Carimbo sobre papel.



9. Vitrine com os Cadernos da Beá e algumas peças de cerâmica.

Corpo-trilha

Débora Steffen e Guilherme de Abreu Machado

Inspirados por pensadores como Ailton Krenak, Emanuelle Coccia, Donna Haraway e Ursula Le Guin, bem como por pássaros, sapos, flores, musgos, ervas, árvores, ventos, movimentos, vidas, noite, dia, silêncios, amigos, professoras, educadores ambientais… produzimos um corpo-trilha. Nosso lugar de movimento do pensamento e de coleta de sons, imagens e inspirações foi o Parque Estadual da Serra do Tabuleiro (PAEST). Neste lugar, com um olhar atento e uma escuta que se dava por todos os poros, entramos num movimento de desaceleração e de envolvimento criando um corpo expandido. O que pode ser chamado de curta-metragem é uma experiência audiovisual que propõe uma escuta em composição com o meio, onde as fronteiras entre o humano e a trilha se dissolvem, e as linguagens – palavras, música, imagens, colagens – escapam, se encontram e criam corpos outros. Ao tentar desviar das lógicas informacionais que dominam a educação ambiental, 'corpo-trilha' propõe uma experiência sensível, onde o saber não se restringe ao "sobre", mas se expande para o "com".

FICHA TÉCNICA

Autores, diretores, roteiristas, editores, coordenadores, técnicos e câmeras | Débora Steffen e Guilherme de Abreu Machado

Trilha sonora original | Débora Steffen, Gabrielle Montanini da Silva Flôres, Guilherme de Abreu Machado e Iago Peña do Amaral

Projeto | Programa de Extensão "Bicho Geográfico: a extensão como dinamizadora da pesquisa e do ensino"

País de produção | Brasil

Ano de produção | 2024

Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/corpo-trilha/









Verdear

Adrián Cangi

El poeta Roberto Echavarren escribe que “la imagen es otra cosa que un simple corte practicado en el mundo de los aspectos visibles. Es una huella, un rastro, una traza visual del tiempo que quiso tocar”. El supuesto “sujeto” que escribe aquí no sabe quien es, solo enfrenta sorpresas y soliloquios que destituyen el “yo” unívoco. Las anécdotas de vida se escabullen y bordean el misterio. La angustia y la risa son las cenizas densas que caen lentamente de ese volcán. Nada confesional me convoca. Como cualquiera fui impactado por unos hechos y algunas prácticas. Restan improntas, a veces esquirlas y otras manchas. Se dirá que me impulsan algunos fraseos interrumpidos, voces coloquiales y mordiscos de algunas lecturas. Insisten euforias trágicas y algunos berretines vanos. Hacen la bitácora de la escritura, una mezcla de tristeza y deseo, sin melancolía. Una deseada pérdida de las anécdotas de vida, culminan en senderos de atmósferas oblicuas y jamás transparentes. Me dejo llevar por las facetas de algunas corazonadas, propias de oleadas de la manifestación verbal. Funcionan cual un cristal a fuerza de ritmos y figuras de florestas perdidas y hablas de los muertos inexpugnables. Sigo la senda de gestos en una danza del intelecto entre palabras, aunque no dejo de escuchar el secreto fondo de algunas cualidades sonoras y me impregnan las imágenes imborrables de brisas lejanas. Aquel testigo que fui ha borrado lo vivido, ha destrozado sin piedad la memoria. No se trata de rescatar memorias contra el olvido. Pascal Quignard escribe, “El último reino no es el primero. La vida es triste. La sociedad es atroz. El amor es el Tú insustituible de las vidas anteriores. La inagotable separación del primer mundo se pierde inagotablemente en la fuente inagotable de lágrimas”. Dijo el poeta en riesgo: “no se es artista sin que intervenga una gran desgracia”. Se dirá que me hurto de testimonios a fuerza de fabularlos. Solo resta una fuerza material para improvisar el desasosiego en el vacío.

FICHA TÉCNICA

“Verdear”, En: *Lomo de Dragón*. Buenos Aires-Montevideo: La Flauta Mágica, 2024 (en prensa).

Adrián Cangi | Ensayista, filósofo, poeta, realizador audiovisual, editor y curador. Posdoctor en Filosofía y Letras, Universidade de São Paulo (USP-FAPESP), 2002; Doctor en Filosofía y Letras, Universidade de São Paulo (USP), 2001; Doctor en Sociología, Instituto de Ciencias Sociales y Políticas de la Academia Nacional de Ciencias en cooperación con la Universidad de Munich (UB-ANCBA-LMU), 1994; Especialista en Estéticas y Teoría de las Artes, Fundación Ortega y Gasset y Universidad Complutense de Madrid (FOM-UCM), 1991. Profesor Titular regular e investigador UBA, UNLP y UNDAV. Director de la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas y del Centro en Estéticas y Políticas Contemporáneas Latinoamericanas (UNDAV). Profesor Regular de la Maestría en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas (UNDAV). Forma parte del Comité Académico y Profesor permanente del Doctorado en Artes y Tecnoestéticas de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Autor: *Gilles Deleuze. Una filosofía de lo ilimitado en la naturaleza singular* (2011, 2014); *Gilles Deleuze. Anomalías. Interferencias. Querellas* (2022, Edición digital Red editorial); *Antibiografía. Declaraciones impropias* (2022), *Negacionismo. Naufragio de la memoria*

(2023); *Fanáticos. Gobierno satírico de la crisis* (2024, en prensa). Su último libro de poemas es *Lomo de dragón* (2024). Coautor: *Filosofía para perros perdidos. Variaciones sobre Max Stirner* (2018, junto a Ariel Pennisi); *L'Anarca. Filosofia e politica in Max Stirner* (2021, Argentina; 2023, Italia; 2024, Francia; junto a Ariel Pennisi). Compilador y autor: *Linchamientos. La policía que llevamos dentro* (2014, junto a Ariel Pennisi); *Imágenes del pueblo* (2015); *Meditaciones sobre el dolor* (2018, junto a Alejandra González); *Vitalismo. Contra la dictadura de la sucesión inevitable* (2019, junto a Alejandro Miroli y Ezequiel P. J. Carranza); *Meditaciones sobre la tierra* (2020, junto a Alejandra González); *Servidumbre neoliberal* (2021, junto a Alejandra González); *Meditaciones sobre la lengua* (2022, junto a Alejandra Gónzalez); *Un Dios salvaje. Gestos para la memoria común* (2022, 2024, junto a Kala Moreno Parra). Autor de numerosos prólogos a obras de filosofía contemporánea en italiano, portugués, francés y alemán. Publicó numerosos artículos en libros y revistas sobre filosofía, literatura, estética y política. Como integrante del grupo Tierra en Trance realizó el film *Llavallol* (2007) que recibió el primer premio de la competencia internacional, sección Cine del Futuro, en el X Festival de Cine Independiente de Buenos Aires (BAFICI, 2008). Premio a la producción: "Ciudadano ilustre de la Cultura, Identidad y Memoria Popular". Feria de la Cultura Popular y del Libro. Legislatura de la Municipalidad de Rawson. Provincia de San Juan (San Juan, 2019). Recibió el Premio a la producción de la "Fundación Tertulia Intercultural Art Lab", al "Activismo Cultural Latinoamericano", ciudad Estado libre y hanseática de Hamburgo, (2023-2024). Integrante del film Jorge Polaco (2024), de María Onis, en el XXV Festival de Cine Independiente de Buenos Aires (BAFICI, 2024).

Verdear

"Veinticinco cúmulos de ceniza
desparramados aquí y allá
en un terreno baldío."
Herman Melville

"Llegaron los días invernales,
amarillos y colmados
de aburrimiento."
Bruno Schulz

"Sale el sol de noche;
está en el cenit,
con poca luz y rayos cortos,
retorcidos."
Marosa di Giorgio

"Tus ojos estaban siempre al acecho,
aunque el mundo aguardara distante."
Pascal Quignard

I.

me esfuerzo por no morir en silencio
"llegaron los días invernales,
amarillos y colmados
de aburrimiento"

algo que no había en mi oquedad
aquel momento duradero verde claro
"tus ojos estaban siempre al acecho,
aunque el mundo aguardara distante"

vago recuerdo intangible
hacen que mi corazón se dilate
cuerpo desnudo tendido
de un reino antiguo ya perdido

II.

crecí entre ramillitos
la casa no era un bosque
solo hojas celosas
de un limonero amarillo

había rumores de pájaros
las hojas caían casi naranjas
entre minúsculas mariposas
en el umbral aullaban las perras

fiebre de un fulgor de cielo negro
tres rosales se recortan en la lumbre
y un grito horrible cortó el aire
desde la habitación de mi abuela

ningún lobo entra en escena
el fondo de la materia era roja
solo el cascarón oprime el mundo
casi enano con su azul del este

blanco y patético chubasco toma mi reino
cayó en la noche hirviendo de estrellas
fija y pobre cayó, real de puro rojo rosado
en un hastío de marañas de más hastío

III.

perduraba un perfume a limón verde
todo en nosotros lo sabía
nuestro sexo lo sabía
mi corazón lo recuerda

aquí todo parece solitario y vacío
vibrando una risa cristalina de nadie
y no sabía que pasaba,
o no pasaba nada al fin

solo picos invertidos del color de volcanes
ocres que andaban sin rumbo
entre aire y oxígeno el sueño entró de golpe
búho y diablo de color heterófago

lo que vemos son varas azules
están penetrando ese negro erizado de malezas
solo zurcir desenreda disuelto en polvo
dice la abuela “el pulgar alumbra el rojo”

nubes oscuras y movedizas de dorado pálido
olor pegajoso soso y frutal
de colcha de flores anaranjadas
fulgor intempestivo de machacón plomizo

IV.

como en un bosque solitario
hurgado, deshonrado, ajusticiado,
cada arrumaco es prometedor
y merece sábanas propias

en un sueño de sombras
con voluntad de muerte
siempre alerta
irrumpe lo inhumano

cerré la puerta
con furia
volví al sitio
ya solitario

delante de mí
sentado el diablo
rosado y quieto
en el verdear

extraña misión
liberarnos de nosotros mismos
humilde y extraña misión
desanudar el lazo

V.

me esfuerzo por no morir en silencio
contando “cúmulos de ceniza
desparramados aquí y allá,
en un terreno baldío”

vago recuerdo intangible
hacen que mi corazón se dilate
cuerpo desnudo tendido
de un reino antiguo ya perdido

“sale el sol de noche;
está en el cenit,
con poca luz y rayos cortos,
retorcidos.”

***

Verdejar

“Vinte e cinco montes de cinza
espalhados aqui e ali
em um terreno baldio.”
Herman Melville

“Os dias de inverno chegaram,
amarelos e cheios
de tédio.”
Bruno Schultz

“O sol nasce à noite;
está no zênite,
com pouca luz e raios curtos,
distorcidos.”
Marosa di Giorgio

“Seus olhos estavam sempre atentos,
embora o mundo aguardasse distante.”
Pascal Quignard

I.

tento não morrer em silêncio
“os dias de inverno chegaram,
amarelos e cheios
do tédio”

algo ausente de minha oquidão
aquele momento verde-claro duradouro
“seus olhos estavam sempre atentos,
embora o mundo aguardasse distante”

vaga memória intangível
dilata meu coração
corpo nu, caído
de um antigo reino já perdido

II.

cresci entre galhos
a casa não era floresta
mas tinha folhas ciumentas
de um limoeiro amarelo

havia rumores de pássaros
as folhas caíam quase alaranjadas
entre pequenas borboletas
no umbral,
uivavam as cadelas

febre no brilho de um céu negro
três roseiras sob a luz
e um grito horrível
cortando o ar do quarto de minha avó

nenhum lobo em cena
e o fundo da matéria, vermelho
só uma fina casca oprimindo o mundo
quase pequeno, com seu azul do leste

um chuvisco branco e patético toma meu reino
cai na noite fervida de estrelas
fixo e pobre, real de puro vermelho
num tédio emaranhado de mais tédio

III.

um cheiro de limão verde permanece
tudo em nós sabia
nosso sexo sabia
meu coração recordava

aqui tudo parece solitário e vazio
vibrando um riso cristalino de ninguém
eu não sabia o que acontecia,
ou nada acontecia ao fim

apenas picos invertidos da cor ocre dos vulcões
andavam sem rumo
entre ar e oxigênio o sono vem, de repente
coruja e demônio de cores heterófagas

o que vemos são bastões azuis
penetrando aquele negro eriçado de ervas daninhas
apenas o cerzir desembaraça, dissolvido em pó
"o polegar acende o vermelho", dizia minha avó

nuvens escuras e movediças de pálido ouro
cheiro pegajoso, insípido e frutado
colcha de flores de laranjeira
fulgor intempestivo de pesado chumbo

IV.

como em uma floresta solitária
roubado, desonrado, executado,
todo aconchego é promissor
e merece seus próprios lençóis

em um sonho de sombras
com vontade de morrer
sempre alerta
irrompe o inumano

fechei a porta
com fúria
voltei àquele lugar
e estou só

na minha frente
sentando, o diabo
rosado e quieto
no verdejar

missão estranha
libertar-nos de nós mesmos
missão humilde e estranha
desfazer o laço

V.

tento não morrer em silêncio
contando "montes de cinza
espalhados aqui e ali,
em um terreno baldio"

vaga memória intangível
faz meu coração dilatar
corpo nu, caído
de um antigo reino já perdido

"o sol nasce à noite;
está no zênite,
com pouca luz e raios curtos,
distorcidos".

Ninho-Território: Abuelas

Flaviana Benjamin

Ninho-Território: Abuelas compõe a pesquisa intitulada Cosmoperformance, a partir da ideia de performance advindo do campo da arte e de "cosmo" como desconhecido (Stengers, 2018). Dessa forma, a primeira ação artística desta obra ocorreu no dia 12.12.23 às 12 horas de 2023 e consistiu na construção de ninhos com materiais naturais. As peças foram distribuídas em diversas árvores para auxiliar o deslocamento de pássaros bebês durante os barulhos festivos de final de ano. As aves, quando crianças, não conseguem voar por muito tempo, assim, o Ninho-Território: Abuelas, foi desenvolvido como ponto de refúgio durante momentos em que as aves buscam outros locais para estar.

É uma obra-habitação simbiótica que acontece a partir do dispositivo instalado em árvores que estão localizadas nas cidades. É uma proposta relacional entre passantes – que se afetam com a ação e se juntam a ela – e às aves.

É composto por peças de 20×30 cm, aproximadamente, com som ambientado de pássaros que habitam a mata Atlântica do Brasil. Tentando, com isso, estabelecer um ritmo sonoro entre o audível e o inaudível. Assim, o imaginário sensível tenta estabelecer um elo para salvaguardar (tentar) pássaros em seus ciclos.

Como desdobramento, houve o que Despret (2024) chama de "inverter a pesquisa" (p.33), ao invés de encontrar pessoas para falar sobre pássaros, as aves enviaram como resposta, ninhos de diversas formas a mim, concretizando a segunda ação feita e realizada pelas aves. Numa espécie de diálogo de especificidades a serem tratadas no confronto entre mundos (humano e aves). O diagnóstico veio a partir do terceiro ninho enviado pelas aves. Era um ninho repleto de tiras de plástico. Numa sinalização de que o plástico produzido estava confundindo outras espécies em sua trama de vida. Isso fica evidente nas imagens dos ninhos feitos pelas aves.

A performance tem livre inspiração nas obras "Cantos dos animais primordiais – Guyra guahu ha mymba ka'aguy ayvu" (2021) de Ava Ñomoandyja Atanásio Teixeira e "Habitar como um pássaro: modos de fazer e pensar os territórios" (2022) de Vinciane Despret, como sopro poético mágico e avança na tentativa de criar uma ação em rede entre pessoas, pássaros e árvores por meio da composição artística.

FICHA TÉCNICA

Concepção | Flaviana Benjamin,Universidade de São Paulo

Intervenção urbana a partir da feitura de ninho-habitação com elementos naturais.

Dimensões | 22 x 30 x 18 centímetros

Ano | 2023

País | Brasil





















Impactos das queimadas para os animais silvestres no Bioma Cerrado

Kátia Gomes Facure Giaretta [1], Camila de Paula Teixeira [2], Bruna Davi Alves [3], Giovanna Tannous de Sousa [4], Michel Muiller Pereira [5], Vanessa Fonseca Gonçalves [6] e Celine de Melo [7]

O bioma Cerrado está inserido em uma região de clima sazonalmente seco, o que propicia a ocorrência de queimadas. Embora o fogo seja um agente importante da manutenção da diversidade de fisionomias vegetais encontradas no Cerrado, além de ser indutor da floração e germinação de várias espécies, sua ocorrência frequente pode levar à total destruição do bioma. Os incêndios em áreas naturais do Cerrado durante a época seca do ano podem ser acidentais ou intencionais e têm se tornado cada vez mais frequentes. Nesse sentido, ações de educação ambiental são fundamentais para ampliar a conscientização sobre os prejuízos das queimadas para a biodiversidade. O presente ensaio apresenta uma série de registros fotográficos de animais silvestres após um grande incêndio ocorrido em 09/09/2021 em uma reserva de 127 hectares de vegetação natural, composta por duas fitofisionomias de Cerrado: cerrado sentido restrito e vereda, no município de Uberlândia, MG. Foram realizadas 14 visitas ao local, entre 14/09/2021 e 22/10/2021, à procura de animais silvestres, totalizando 40h de atividades de campo. Os registros fotográficos têm sido expostos em ações do Projeto de Extensão e Pesquisa Aves e Mamíferos do Cerrado (MAAVE), financiado pela FAPEMIG através do Edital 11/2022. Nessas exposições, explicamos o contexto dos registros e fornecemos informações adicionais sobre as espécies representadas, havendo momentos para discussão e troca de saberes. As imagens mostram diferentes situações enfrentadas pelos animais. Foram registrados um jabuti que não conseguiu escapar das chamas, um tamanduá-bandeira que morreu vários dias após a passagem do fogo em consequência de lesões pulmonares, aves diversas buscando alimento na paisagem destruída e uma cascavel que sobreviveu porque encontrou abrigo em uma toca de tatu. Os efeitos das queimadas sobre a fauna podem ser imediatos e diretos, ameaçando a conservação de várias espécies nativas, especialmente aquelas com baixa capacidade de deslocamento ou que não dispõem de locais seguros para se abrigarem do fogo. Existem ainda efeitos indiretos, que são mais difíceis de serem mensurados, como intoxicação pela fumaça ou incremento da competição por recursos que se tornaram escassos. A intensa necessidade de terras agrícolas e a expansão imobiliária do município de Uberlândia, assim como a proximidade da área com a rodovia, ameaçam a biodiversidade na reserva atingida pelo fogo. Atualmente, o bioma Cerrado conta com menos de

50% de sua vegetação original, sendo apenas 9% de seu território representado por Unidades de Conservação (UCs). Além de serem fundamentais para a conservação da biodiversidade, as UCs também são importantes para a manutenção de diversos serviços para a sociedade, como uso público (turismo, lazer, fins educacionais e de pesquisa), mitigação do efeito estufa, redução da perda de solo, extrativismo (pequi, baru, buriti e outros), abastecimento de água e geração de energia. Devido principalmente à falta de fiscalização, mesmo áreas protegidas estão sujeitas à ocorrência de queimadas acidentais ou intencionais durante a época seca, que corresponde ao inverno no bioma Cerrado, trazendo consequências negativas para a fauna silvestre.

FICHA TÉCNICA

Autora dos registros fotográficos | Kátia Gomes Facure Giaretta

Ano de produção | 2021

[1] Universidade Federal de Uberlândia, katiafacure@ufu.br.

[2] Universidade Federal de Uberlândia, teixeirap.camila@gmail.com

[3] Universidade Federal de Uberlândia, brunadavi.a@ufu.br

[4] Universidade Federal de Uberlândia, giovanna.ts@ufu.br

[5] Universidade Federal de Uberlândia, miller.michel@ufu.br

[6] Universidade Federal de Uberlândia, vanessa.goncalves@ufu

[7] Universidade Federal de Uberlândia, celine.melo@ufu.br





















Em/tre arte(s)aúdes: pensa(movi)mentos radicais, cosmicidades, __voracidades e ter(r)apêuticas

Sebastian Wiedemann & Alexis Milonopoulos

Nascidas da colaboração entre Sebastian Wiedemann e Alexis Milonopoulos através da co(m)posição Lab a-PTSE – Atelieu Cuí-Clareira, as Oficinas de Lentificação e Presentificação são uma das proposições que tem se des(d)obrado a par(t)ir (d)a hibridação "arte(s)aúd(e)ducação" e da noção de "pesquisa-cuidado-in(ter)venção", consolidadas formalmente enquanto a linha de pesquisa "Investigación-Cuidado-Invención en arte(s)aludes" no contexto institucional do Laboratório articulador de Práticas Transdisciplinares, Sensíveis e Ecológicas (Lab a-PTSE, Universidad Nacional de Colombia, Medellín); do Nodo de "Investigación-Creación Y

Ecología De Prácticas" da Red Abya Yala de Estudios de la Cultura Visual, além do atelieu de pesquisa-cuidado-in(ter)venção independente Cuí-Clareira. Na ocasião do "IX Seminário Conexões: Deleuze e Linhas e Cosmos e Educação e…", elas ganharam cor/po por meio da colaboração com o grupo de pesquisa PACTO – Produção de Subjetividade, Arte, Corpo e Terapia Ocupacional (Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Brasil) que, através de Renata Buelau, Elizabeth Lima e Erika Inforsato, desenvolveu, co(m)juntamente conosco, essa pro/posição de des/ativação colaborativa enquanto o workshop de pensa(movi)mentos radicais que a(com)teceu no contexto do evento e do III Encontro Internacional do Lab a-PTSE. Intitulada "Cosmicidades, (in)voracidades e ter(r)apêuticas com/o Pesquisa-cu[í]dado-invenção", a proposição procurou desarticular as velocidades habituais da percepção e da experiência no invent(ari)ar de outras temporalidades, ritmologias e lentificações onde processos de presentificação do pensamento e da vida possam se dispor às cosmicidades e __voracidades que pedem passagem, cuidando, assim, dos ritmos do pensamento, fazendo do corpo in-site ressonante e ter(r)apêutico.

E, de fato, para nós, arte, educação e saúde comungam de uma mesma função: multiplicar e produzir mundos possíveis, tanto quanto territórios e comunidades. "Territórios" em sentido amplo: geográficos, afetivos, existenciais, biológicos, cósmicos, etc. Tanto quanto "comunidades": humanas, mais-que humanas, outras que humanas, multi-trans-específicas, etc. Bem como de "arte", englobando também artes de viver, individual, coletivamente, com/unitariamente e e(m)tre multipli/cidades, terra(tó)rios e cosm(und)os.

Nossas propost(a)postas sustentam-se, nesse sentido, na cocriação de pro/posições, situ/ações, disposições e ambi/entes com/unitários, de terra(tó)rios multitudinários onde pessoas-e(u)cologias-com/unidades-g(eu)grafias participantes podem re/descobrir, com/partilhar

e/ou cultivar (seus) ritmos, velocidades, percepções, histórias, cri/atividades, si(m)gularidades, re(l)ações, com/posições e territórios. Desenvolvendo suas próprias artisticidades, sensibilidades, imaginários, cri/atividades, si/deralidades, cosmo/vivências e pedagogias para experimentar (com) a vida, individual e/ou coletivamente, entre aquilo que realmente importa, o cuí, o óleo essencial de sua existência, com aquilo que anima, sonha, vibra, (re) vitaliza e até mesmo dói, incomoda ou sente deslocado, fora ou sem lugar, e que a hibridação arte(s)aúd(e)ducação pode a/colher, cuí/dar, facilitar e potencializar.

Esses alargamentos e(m)/volvem, não por acaso, a experimentação com essa hibridação arte(s)aúd(e)ducação e com uma territorialidade-co(s)mum que co/necta[r] comunidades--territórios, especialmente latino-americanos, e suas dore(s)onho(s)aúdes. Dores que são também coloniais e saúde(s)onhos que, por sua vez, são vitais e que nos conectam telúrica e espiritualmente. Daí a própria motivação desse coletivo-proposição, que fundamentam-se na necessidade de se levar ainda mais a sério a intersecção arte-compromisso social ao alongar--ampliar os sentidos de ambos os termos ao seu limi(n)ar, quando a arte e o social viram uma questão de saúde(s) coletiva(s)-pública(s) enquanto arte(s)aúdes do cuidar e do viver em um entre, um entre/tecer-e(m)trete(s)er individualcoletivo onde se deve a/firmar, preservar e dar consistência a um campo intersticial
emergente de pedagogias e práticas do cuidado, bem-estar e bem viver que temos chamado de arte(s)aúd(e)ducação.

Camp(l)o que atua, em sua natureza híbrida e trans/criativ(ersal)idade, em planos diferen(-cian)tes, onde arte, cuidado e compromisso social convergem pragma(gma)ticamente na produção de outros possíveis diante de violências, conflitos, desigualdades, memórias, reparações, etc, já no presente, inclusive no presente mesmo de se estar vivo, aqui e agora. Favorecendo, assim, fazer da arte um modo efetivo de formular, ocupar, trans/criar e e(m)frentar problemas fronteiriços que atendem urgências de nossa contemporaneidade e precariedade em uma chave latino-americana e também, fundamentalmente, est/éticoafetivosensível.

FICHA TÉCNICA

Oficina de pesquisa-cuidado-invenção no contexto do III Encontro Internacional do Lab a-PTSE / IX Seminário Conexões: Deleuze e Linhas e Cosmos e Educação e aberta a participantes de ambos os eventos.

Pais de produção |Brasil

Ano de produção | 2024













Cultivando las artes de prestar atención y de respons-abilidad

Sebastian Wiedemann e Natalia Perez

Desde nuestro lugar como docentes de la carrera de Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia y en el marco transversal del Semillero de Investigación Lab a-PTSE (Laboratorio articulador de Prácticas Transdisciplinares, Sensibles y Ecológicas), sentimos la necesidad de proponer a les estudiantes espacios de vínculo con el mundo que trascienden una perspectiva más que humana dentro de sus prácticas y les proponga una relación que tenga menos que ver con la identificación con el Arte (sus valores y clichés) y mucho más con las artes de prestar atención y escuchar (donde el valor se redefine constantemente y en cuanto se está en relación-con). En el marco de la asignatura Taller propusimos dos encuentros que tenían como objetivo cambiar el espacio áulico cerrado por laboratorios a cielo abierto donde se pudiera poner en práctica lo dicho anteriormente y en los que se trabajara una disposición a la co-creación y co- aprendizaje más que humanas.

"Escuchas entre árboles", que se inspira en algunos trabajos de la artista Edith Derdyk, fue el nombre de la primera experiencia y apuesta pedagógica que consistió en una serie de instrucciones para habitar y relacionarse especulativamente con los árboles de una parte del campus universitario que están lejos del tránsito cotidiano y que no obedece a las lógicas museográficas y botánicas de la colección de Arboretum y Palmetum que alberga la universidad.

Luego de agruparse y tener unos minutos para reconocer el espacio se dieron las siguientes instrucciones: a) Elijan un lugar para observar y habitar con más atención dentro del perímetro señalado. Sientan la tierra bajo sus pies. b) Conversen, especulen y escuchen: ¿Qué tipo de acciones podrían realizar para sintonizarse con los árboles? ¿Qué tipo de resonancias podrían encontrar con los árboles, no desde una afinidad personal sino desde un punto de vista arbóreo? ¿Qué posibles relaciones encuentran entre los árboles? ¿Qué podrían escuchar, sentir, saborear, palpar e intuir entre ellos? c) Tomen las tiras de tela. Enrédenlas en los árboles escuchando y siguiendo los ritmos, movimientos, ondas o estelas de los vínculos que detectan. No las corten.

Las tiras de tela se les proponen como un material específico con el cual pensar, como una manera de devenir sensorio (Myers, 2020) con los árboles. La idea es que en grupo encuentren maneras de hacer visibles los vínculos que observan e intuyen, dejándose guiar por las huellas y rastros posibles, pero también por la reciprocidad (Abram, 2021).

El segundo ejercicio se inspiró en el trabajo de la etóloga y filósofa Vinciane Despret y se llamó Habitar cómo un pájaro. Propusimos consolidar la pregunta por los vínculos como una manera de reconocer que nada está solo y ninguna relación nos precede (Haraway, 2016) esta

vez en la observación y especulación sobre el habitar de las aves en el mismo espacio en el que fue desarrollado el ejercicio anterior.

Se le propuso a les estudiantes esta vez dibujar con materiales de su elección a partir de las siguientes preguntas: ¿Ven alguna ave? ¿Escuchan alguna ave? ¿Qué tipo de ave preferiría el espacio que los rodea a ustedes en este momento? ¿Identifiquen el tipo de vegetación? ¿Hay frutos? ¿Hay insectos? Dibujen el espacio en el que esta ave (vista o no vista) habita. Dibujen las relaciones que hacen posible su existencia. ¿Qué otros elementos participan del entorno? ¿Cómo dibujar la luz, el viento, el sonido? En última instancia, una invitación a hacer del dibujo un medio para cartografiar relaciones ambientales en tanto enmarañados y ecologías multiespecies.

FICHA TÉCNICA

Serie de talleres desarrollados con estudiantes de la Escuela de Artes de la Universidad Nacional de Colombia con duración de 2 horas cada uno.

País de producción | Colombia

Año de producción | 2023


ESCUCHAS ENTRE ÁRBOLES
CULTIVANDO LAS ARTES DE PRESTAR ATENCIÓN
Y DE RESPONS-ABILIDAD
[Taller Errante]
DIÁLOGOS ERRANTES
ENTRE ARTES Y EL CAMPUS
Coordinación:
Dr. Sebastian Wiedemann
Mg. Natalia Pérez
Herbert Rodríguez
PUNTO DE ENCUENTRO
Bloque 25
Viernes 18 de agosto
2023
2:00pm
Info: swiedemann@unal.edu.co
Apoya:
Escuela de Artes
Facultad de Arquitectura
Sede Medellín
Lab a-ptse
Organiza:
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA


HABITAR COMO UN PÁJARO
CULTIVANDO LAS ARTES DE PRESTAR ATENCIÓN Y DE RESPONS-ABILIDAD
[Taller Errante]
DIÁLOGOS ERRANTES
ENTRE ARTES Y EL CAMPUS
Natalia Pérez
Herbert Rodríguez
Jazmín Castillo
PUNTO DE ENCUENTRO
Bloque 25
Viernes 29 de Septiembre
2023
2:00pm
Info: swiedemann@unal.edu.co
Apoya:
Escuela de Artes
Facultad de Arquitectura
Sede Medellín
Lab e-ptse
Organiza:
UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA





















Alimentos Inadvertidos, una cartografía-banquete multiespecies

América Larraín, Natalia Pérez e Sebastian Wiedemann (Coord.)

A lo largo del 2024 en el semillero de investigación Lab a-PTSE (Laboratorio articulador de Prácticas Transdisciplinares, Sensibles y Ecológicas) se comenzó a tejer un proceso de diálogo con Seguir Con el Problema y las prácticas vitales que Donna Haraway nos plantea. La lectura sugirió todo tipo de inquietudes, desde especulaciones planetarias hasta discusiones sobre productos culturales, pero poco a poco se volvió evidente que, para seguir con el problema, era necesario pararnos desde nuestro contexto, nuestras subjetividades y acciones cotidianas, y observar y nombrar de nuevas maneras los problemas a investigar. A partir de estas conversaciones apareció poco a poco una inquietud recurrente por nuestra relación con los alimentos que consumimos y creamos, nuestros gustos (y disgustos) y las relaciones culturales y materiales complejas que estas relaciones develan.

Estas preguntas nos acercaron al lugar en donde nos encontrábamos contemplándolas, el campus de la Universidad Nacional de Colombia, en su sede de la ciudad de Medellín. El campus nos proporcionaba con un espacio peculiar para esta investigación, puesto que, originalmente fundado como una facultad de ciencias agrarias, este cuenta con una colección de individuos vegetales de todo tipo, endémicos y extranjeros, que han formado nichos de comensalismos, simbiosis, y relaciones multiespecies a diferentes escalas entre los senderos que recorremos a diario.

¿Alimento para quién? El desconocimiento, la soberanía alimentaria, el pensamiento decolonial y multiespecies y las prácticas artísticas fueron apareciendo en las conversaciones que tuvieron lugar a lo largo de los senderos de la universidad, al tornar la mirada entre las hojas de los árboles, o las raíces de plántulas y enredaderas en busca de flores y frutos. Este proceso nos llevó a identificar individuos vegetales cuyos frutos ocasionales alimentan todo tipo de organismos, y que cuentan historias silenciosas a quienes conocen sus nombres. Parte del proceso de aprendizaje colectivo consistió en entender que re-nombrar el problema era a su vez re-conocer. Es importante entonces enfatizar en la cualidad colectiva de las actividades y procesos llevados a cabo dentro del semillero. Las preguntas fueron compartidas y abordadas en grupo, las propuestas y metodologías creativas se encontraban en constante discusión y experimentación. Anécdotas personales se convirtieron en ejemplos de vivencias colectivas y percepciones culturales sobre la alimentación, y señalaron tácticas para aproximarse a las preguntas.

La instalación aparece cuando sentimos que era hora de recoger los frutos identificados y disponerlos, para entender mejor lo que habíamos contemplado durante el semestre, pensando en la materialización creativa como una forma de digerir el pensamiento, de pensar/hacer

junto a otrxs. El mapa del campus fue nuestra base, y los recorridos nuestra guía. Las ilustraciones fueron realizadas por distintos miembros del semillero, mientras que el texto sonoro recogió las reflexiones y discusiones mencionadas. El video fue la pieza cinética que exploró las relaciones multiespecies que acompañan y dan vida a los alimentos. Esta formalización de la investigación a modo de instalación audiovisual, más que resumir el proceso, señala nuevas rutas investigativas a este semillero.

FICHA TÉCNICA

Video-instalación monocanal, proyección sobre tela con duración de 15min.

País de producción | Colombia.

Año de producción | 2024.

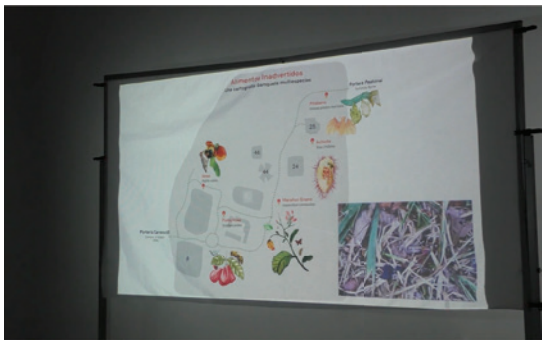
Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/alimentos-inadvertidos/









SPIN #2

Daniel Chaves de Carvalho

“SPIN” é uma obra aberta. O movimento espiralado é a matriz-resultante da ideia de integração da pesquisa, onde a complexidade das relações estabelece uma dança. O sujeito-indivíduo constitui a obra: traz, constroi e transforma sua própria identidade em movimento. As questões trazidas provocam alteração da velocidade no trânsito das dimensões entre o fenômeno observado e o observador. As imagens se modificam no tempo espaço com simultaneidade e a multiplicidade. A continuidade e a transformação das ações são irreversíveis e geram instabilidade, coexistindo dentro do próprio sistema inserido.

FICHA TÉCNICA

Concepção e direção | Rosemeri Rocha

Cenário sonoro | Mario Carta e Angelo Esmanhotto

Cenário imagético | Daniel Chaves de Carvalho

Iluminação | Erica Mithiko

Figurino | Salete Santos e equipe

Insigthts coreográficos | Marila Velloso, Ana Anes, Juliana Alves e Mariana Batista

Intérpretes-criadores | Ana Luíza Freire, Cibele Nolé, Fernanda Dantas, Fernanda Viganó, Isabela Schwab, Loa Campos, Mábile Borsatto, Mariana Batista, Naiara Araújo e Renata Roel

Produção | Ana Cavalli, Juliana Lorenzi e Sílvia Nogueira

Fotógrafo | Caio Vieira

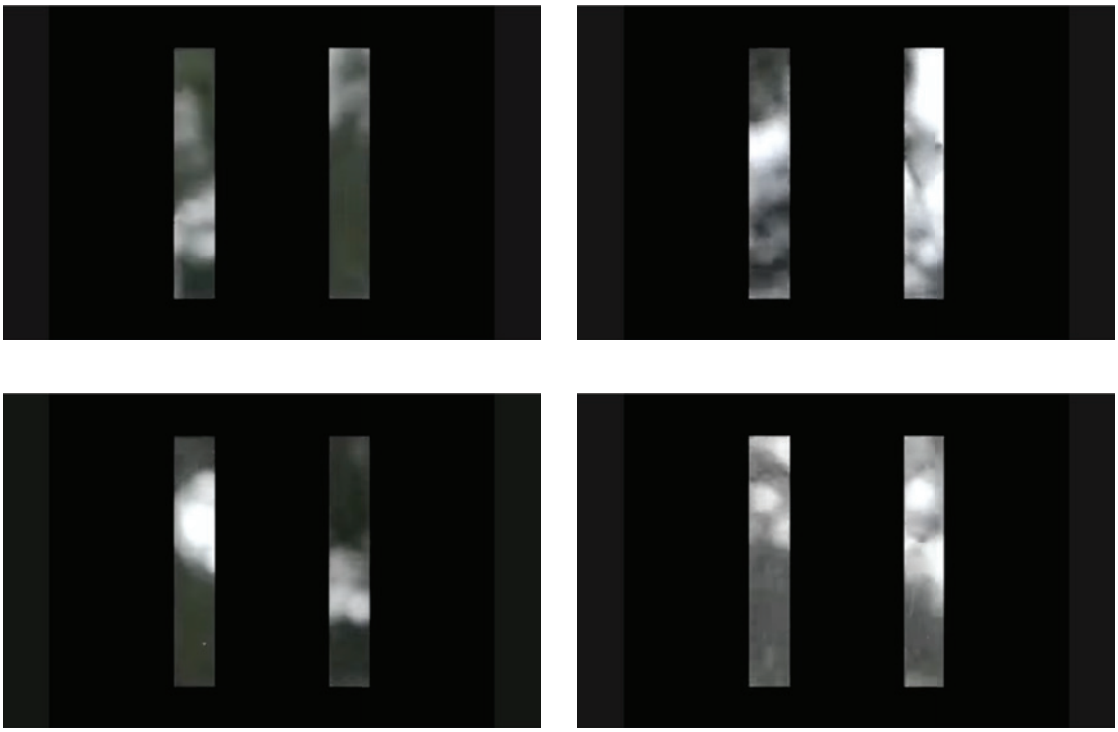
Design Gráfico | Daniel Chaves de Carvalho

> "O livro sagrado dos Maias, o Popol Vuh, diz que Deus criou o homem de barro e depois de madeira [...], porém eles esqueceram-se dos seus 'Pais e Mães', esqueceram-se do 'Coração do Céu', logo veio um grande dilúvio e todos pereceram, meteram-se em cavernas para abrigar-se e estas derrubaram-se [...]. Assim pois, cada um tem o seu Pai e sua Mãe Divina que são muito sagrados. [...]"
> AUN WEOR (1978, p.6, tradução nossa)

E, deste modo, tradições que se perdem na noite dos séculos, nos contam que a Luz seria filha da matéria. Esta, ao ser fecundada pelo Fogo, assumiria formas etéricas, moldadas pelo Som, distante das nossas familiares dimensões do tempo e do espaço. Aportados aqui tais princípios, que nos foram concedidos para que fossemos os seus mais fieis guardiões, tornamo-nos partes deles próprios, das mesmas partes que estão em tudo e em todos, mas que por infortúnio do destino, nos tocou contaminar a Mãe com os nossos resíduos tóxicos. Profanar o Pai, mentindo, caluniando, difamando, murmurando, injuriando. De modo que vosso Filho apresenta-se, de tão turvo, ao inverso, que já não podemos mais enxergar o visível. Tampouco conseguimos ouvir o audível, pois as perturbadoras 'vozes' em nossas mentes, de tão fragmentadas, já não nos permitem concentrar no cerne mais essencial de nossas existências, que somos nós mesmos. Pois os ruídos internos nos conduzem a divagar por lamaçais pegajosos e malcheirosos, formados pelo passo de entidades putrefatas, que transitam por ali livremente e sem nenhum tipo de escrúpulo ou ordenamento, incitando-nos a vivenciar, em nosso dia-a-dia, dramas tenebrosos, patéticas comédias e homéricas tragédias. Assim que, ao fechar os olhos, não mais nos vemos, nem sequer reconhecemos uma réstia luminosa, que pudesse nos apontar a direção para a Real Senda, da qual nos perdemos em seu rastro. Enquanto a ciência de gabinete não aponta saídas para a iminente catástrofe, que não sejam justificativas da imoralidade. Ainda quando as artes circenses apenas distraiam os tolos com escarnecedores entretenimentos involutivos, faz-se mister buscar com inquebrantáveis anelos, a rota para o ponto de origem, aquela, que talvez pudesse nos levar daqui, para o retorno à nossa Terra Filosofal, entranhada em nossos ossos e musculatura; ao Fogo, que ferve processos metabolizantes em nossas veias; às Águas Seminais, que irrigam vitalidade pelos leitos dos organismos e ao Ar, com seu movimento capaz de purificar os mais obscuros pensamentos, retirando para fora todas as impurezas egoicas, tal como nossos ancestrais procediam habitualmente, na prática disciplinada de uma antropologia meditativa, pondo o intelecto em suspensão, como suave brisa a perfumar os campos da lógica e da sensatez, previamente fertilizados pela Ciência Oculta e pelas Artes Herméticas. Eis uma ínfima particularidade do mistério da dualidade, cujas polaridades se debatem em uma luta entre opostos, enquanto estes não se percebem complementares e, portanto, que mui marotamente nos manejam, da tese à antítese, como títeres, por não mais conseguirmos transcender a bendita dialética, por pura e simples falta de interesse. Afinal, como foi que nos desviamos do ambiental, animal?

Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/spin-2-carvalho/



Buscando arraigos en el paladar

Leonardo Andrés Campo Menco

El presente trabajo es el resultado de la investigación llevada a cabo como parte del Trabajo de Grado del pregrado en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia sede Medellín, por Leonardo Andrés Campo Menco, con el acompañamiento del profesor Dr. Sebastian Wiedemann y en el marco transversal del Semillero de Investigación Lab a-PTSE (Laboratorio articulador de Prácticas Transdisciplinares, Sensibles y Ecológicas).

El trabajo explora las memorias “ambientales” del artista-investigador inspirado en las experiencias de la alimentación en su vínculo discursivo-experimental con espacios rememorados de la infancia, la adolescencia y la juventud, vividos y compartidos con su abuela, su familia ampliada y personas que han marcado huella en su territorio existencial. La exploración realiza un proceso etnográfico mediante videogramas y un gesto performático que hacen presente el cuerpo como lugar de la experiencia, que narran de modo reflexivo y contemplativo paisajes, territorios y rituales, recogidos en escenarios habituales del comer, focalizados entre Barranquilla y Medellín, donde el narrador nació, creció y elaboró memorias de vida.

A lo largo de este trabajo, se ha evidenciado que los afectos desempeñan un papel fundamental en la creación artística. La performance, el archivo videográfico, los alimentos, la palabra y el mismo cuerpo se convierten en medios a través de los cuales los afectos se materializan y se comparten con el espectador. Este proceso de experimentación deja percibir que la conexión emocional entre el investigador y sus recuerdos, como de los espectadores y los suyos —que se activan sensitivamente con el olor y el sabor del chocolate que se prepara y luego se comparte, mientras se reproducen imágenes— son vitales para comprender la riqueza y la profundidad de investigar sobre algo que podría pasar como asuntos menores o habituales como lo son el comer, los afectos y los territorios existenciales. La investigación ha revelado que las nociones de territorio y ambiente se convierte en un lienzo dinámico para la expresión artística, donde las identidades culturales y las conexiones con el entorno se entrelazan. El tema de la comida también ha surgido como una dimensión importante en la investigación. La comida, más allá de su función básica de sustento, se presenta como un símbolo cultural y emocional. Se utiliza la comida como metáfora.

La investigación ha demostrado que la comida no solo nutre el cuerpo, sino que también alimenta la existencia y se convierte en un medio poderoso para comunicar experiencias compartidas y rituales culturales. En términos de metodología, se ha empleado un enfoque interdisciplinario que integra las prácticas artísticas contemporáneas y la etnografía para comprender la complejidad de los temas explorados. Se valora la necesidad de habitar el territorio del que se habla y de habitar efectivamente un proceso de creación, que ocurre cuando hay un compromiso completo con la experiencia y los medios, que implica estar presente, emocionalmente conectado, dispuesto a explorar y aceptar la incertidumbre, y, en última instancia, comprometerse a lo largo del tiempo para llevar la visión sensible a su materialización.

FICHA TÉCNICA

Performance audiovisual 20 minutos

Dirección y guion | Leonardo Campo

Dirección de trabajo de grado | Sebastian Wiedemann

Registro de la performance | Elly Osorio, Camilo Vargas, Paula Barragán

Participantes en el video | Santiago Polo, Ana Serrano, Juan Carrillo, Luz Dary Polo, Dona Polo

Agradecimientos especiales | Adel Polo, Jhon Archibold, Fabián Zuleta, Franklin Castro, César Sierra, Daniel Serrano, Luz Serrano, Leonardo González, Melkin González, Natalia Sotelo

País de producción | Colombia

Año de producción | 2023

Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/buscando-arraigos-menco/





























LABORATÓRIO-ATELIÊ

Convoco as bio-logias

Weuller de Oliveira Santos

O poema “Convoco as bio-logias” trata-se de uma expressão artística que coloca-se a pensar e sentir nos campos das Ciências Biológicas – e nas múltiplas biologias possíveis – em um curso de licenciatura ao final de um trabalho de conclusão de curso (TCC). Inicialmente, o poema nasceu com uma proposta de tentar uma abertura, mas no decorrer das leituras finais durante a feitura do trabalho, percebemos a necessidade de ser um fechamento de uma escrita nascida e tecida das rebeldias, desobediências e explosões nas ciências e na biologia. Enquanto um homem negro gay, jovem (futuro) professor de ciências e biologia, as indagações das dimensões de corpo, gênero, sexualidade e raça foram destacadas, principalmente nas invisibilidades, nos tropeços, nos silenciamentos e nos ocultamentos presente nesses campos de conhecimento e em suas reverberações educativas. Nesse sentido, o poema foi construído a partir de um ser atrevido, que ousou experimentar essas dimensões subjetivas, em meio a Ciências maiores, maiúsculas, poderosas, por vezes regradas nas categorizações e sistematizações. Enfim, um modo de brincar com a vida e com a educação pela poesia. Ademais, uso de eloquência ao expressar que essas concepções da “ciências duras” são pontapés ao atrever-me a questionar suas “essências” e elucidando a potência em aprender e educar. Por fim, agradeço, imensamente, aos meus professores, amigos e estimados Tiago Amaral Sales e Rita Paradeda Muhle pela inspiração, auxílio e parceria durante o tecimento do TCC e a revisão destes escritos.

FICHA TÉCNICA

Graduando de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Pernambuco (UPE) campus Petrolina

Telefone | (74) 99192-0001

E-mail | euweullersantos@gmail.com

Ano | 2024

Convoco as bio-logias

Vivências e estudos de um ser atrevido
que se move nos ventos.
Escrevo, porque fui calado
para não falar dos sofrimentos.

Nas ciências eu estudei
os movimentos fenomenais.
Quase me enganei
nas bio-logias fundamentais.

Atrevo a versar
em pequenas melodias.
Uma rima que casa um pouco
com as bio-logias.

Nas logias fui apagado
daquelas essenciais.
Vivências, que ninguém
antes queria saber mais.
Formando-me, professor
com as raízes do saber.
Porque educar e aprender
são forças motrizes para viver.

O seu verde, em minha vida ecoa

Mike Nascimento dos Santos

Escrevo esta carta com profunda gratidão e admiração por tudo o que você significa em minha vida. Desde a minha infância na cidade grande, sempre senti uma ligação inegável contigo, apesar da desordem que me cercavam. Em meio às espécies arbóreas, herbáceas e até mesmo às ondas do mar, encontrei uma paz e uma conexão que moldaram o meu caminho. Quem é a Terra senão você mesma, querida Gaia? Mãe Terra, Gaia, a primeira deusa grega, personificação divina da própria Terra, do nada sua forma mais primordial. Você, Gaia, é a origem de tudo, a base de toda matéria e energia, a fonte de toda a vida. Lembro com carinho das memórias de criança, quando os espaços verdes eram refúgios de tranquilidade, e pisar na grama era como receber um abraço caloroso em forma de enraizamento. Essas lembranças foram fundamentais para a escolha de seguir os estudos em Ciências Biológicas, um tributo à sua grandiosidade e complexidade.

Há alguns anos, mergulhei em um mundo cósmico que sempre esteve à minha volta, mas que agora se revelava de maneira mais profunda. Inicialmente leigo em questões energéticas, consciência, magia e divindade, sentia-me atraído pela bruxaria, como se fosse um chamado. Ao retornar à minha cidade natal, caótica e maravilhosa urbe chamada de Rio de Janeiro, me reencontrei com as lembranças preciosas de quando era mais novo, onde os espaços verdes eram o meu santuário. Foi então que compreendi que a Terra/terra me havia escolhido. Em um ritual de prosperidade e limpeza, durante o fim de ano, experimentei uma sensação de enraizamento profundo, uma conexão consciente que transcende. De volta à minha cidade atual, em meio a uma tiragem de tarot, compreendi o chamado para trabalhar e estudar o meio ambiente, uma missão que sinto ser uma extensão do seu e do meu próprio propósito. No dia seguinte, ao encontrar uma integrante do Coletivo Goiabal Vivo, senti uma confirmação de que estava no caminho certo. O verde da cidade, tornou-se um convite irrecusável para contribuir com a preservação e o cuidado contínuo da sua essência, da minha mãe e dos meus irmãos.

O seu verde, em minha vida ecoa
Com carinho e reverência,
Seu filho, Mike

FICHA TÉCNICA

Carta | "O seu verde, em minha vida ecoa", Mike Nascimento dos Santos, produzida durante a disciplina Biologia e Cultura, ministrada pelo professor Tiago Amaral Sales, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal.
Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, 2024.

Pintura | Produzida durante a disciplina Biologia e Cultura, ministrada pelo professor Tiago Amaral Sales, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal. Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, 2024.

Exposição | Foto realizada no local onde o Coletivo Goiabal Vivo trabalha com preservação e educação ambiental, o Parque Doutor Petrônio Chaves, conhecido como Parque do Goiabal. Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, 2024.





Celebrando o cerrado: perspectivas sobre um bioma em resistência

Coletivo Goiabal Vivo

No dia 11 de setembro de todos os anos se comemora o Dia do Cerrado, importante data para pensar na riqueza deste bioma savânico que ocupa o coração do Brasil, apresentando uma riquíssima biodiversidade de plantas, animais, fungos, bactérias e múltiplos povos tradicionais. No entanto, o Cerrado e todas as vidas que abriga têm sofrido intensamente riscos em decorrência das pressões econômicas exploratórias, mineradoras e, sobretudo, das indústrias agropecuárias. Neste ano de 2024, tais perigos foram agravados em decorrência das mudanças climáticas, gerando extrema seca e ondas de incêndios, alguns destes criminosos.

No estado de Minas Gerais, até a data de escrita deste resumo e feitura destas ações que desencadearam no vídeo e nas fotos que se seguem, já registram-se centenas de dias sem chuva, inúmeras reservas queimadas e tantas formas de vida em perigo. Assim, o Coletivo Goiabal Vivo – que consiste em um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal e integra um grupo de pessoas interessadas em lutar pela continuidade das vidas existentes no Cerrado, formado sobretudo por estudantes de Ciências Biológicas, professores/as da educação básica e da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – se reuniu para traçar algumas ações.

No dia 10/09/2024, coordenado pela bióloga Karen Evangelista Marques e organizado pelo Coletivo Goiabal Vivo, foi realizada a ação “Celebrando o Cerrado” no Saguão do Bloco A, na UFU, Campus Pontal, na cidade de Ituiutaba, MG. Nesse contexto foram apresentados stands com atividades interativas como jogo da memória com animais endêmicos do Cerrado e também um jogo de memória utilizando o fruto da casca do fruto do jacarandá (Jacaranda mimosifolia) e banners com problemáticas frequentes porém nada atuais, incluindo queimadas, descarte de resíduos sólidos em locais inadequados, a degradação do Cerrado e a ausência de políticas públicas. Sob essa perspectiva, tornou-se urgente as ações de manejo e conservação dos recursos naturais que garantam a preservação desse bioma e a permanência das espécies que nele habitam, incluindo ações de recuperação das áreas afetadas.

Juntamente a esta ação, o Coletivo produziu um vídeo intitulado “Para você, o que é Cerrado?” divulgado inicialmente na página do Instagram @GoiabalVivo. Tais ações buscaram refletir acerca da importância vital deste bioma para a saúde dos ecossistemas e o bem-estar das comunidades que dele dependem, juntamente da devastação causada pelo avanço da indústria agropecuária e do desmatamento que ameaçam a rica biodiversidade e os recursos hídricos desta região. O vídeo também buscou expor as diferentes perspectivas do Coletivo sobre o bioma Cerrado, usando como trilha de fundo a música “Jorge da Capadócia” interpretada

pelo grupo brasileiro de rap Racionais MC's, a qual em sua letra expressa um pedido por proteção, trazendo à tona o sentimento de esperança em relação a uma mitigação dos danos causados ao bioma.

Percebemos que é crucial produzir reflexões, tensionamento e ações em espaços formais e não-formais de educação, unindo esforços para cuidar, lutar e nos relacionar intimamente com o Cerrado, garantindo que haja um futuro possível à vida de tantos seres humanos, não humanos e mais que humanos que habitam e dependem desses territórios. E para você, o que é Cerrado? Quais relações são possíveis de serem cultivadas com este bioma?

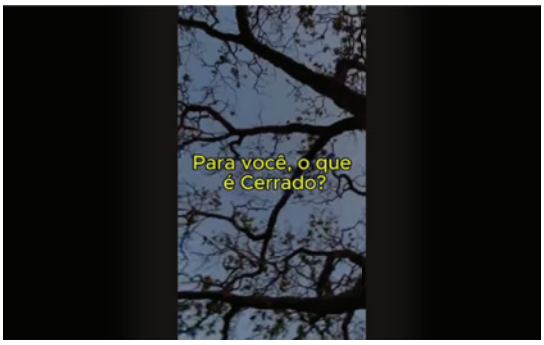
#DiaDoCerrado #PreserveOCerrado #GoiabalVivo #UFU

FICHA TÉCNICA

Autores | Amanda Andrade Pedro, Giovanna Cestari Barbosa, Karen Daniela de Sousa Custódio, Karen Evangelista Marques, Kátia Facure, Lara Condiev Fernandes, Lorrana Aparecida da Silva de Carvalho, Lucas Matheus da Rocha, Mike Nascimento dos Santos e Sofia Orsi dos Santos
Diretor | Karen Evangelista Marques
Roteirista | Karen Evangelista Marques
Editor | Karen Evangelista Marques
Coordenador | Karen Evangelista Marques
Técnica | Karen Evangelista Marques
Fotógrafo/câmera | Karen Evangelista Marques
Música original | Jorge da Capadócia – Racionais MC's
Escrita do Resumo e Revisão | Tiago Amaral Sales, Karen Evangelista Marques, Karen Daniela de Sousa Custódio, Mike Nascimento dos Santos, Kátia Facure Giaretta
Fotografias Ação Goiabal Vivo | Celebrando o Cerrado
Título da Ação | Celebrando o Cerrado
Autorias das fotos | Victória dos Santos Queiroz, Kátia Facure Giaretta, Tiago Amaral Sales e Karen Evangelista Marques
Projeto | Goiabal Vivo: Educar para Recuperar (SIEX/UFU)
País de produção | Brasil
Ano de produção | 2024
Fotografias Ação Goiabal Vivo

Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/celebrando-o-cerrado/










09 10 2024


09 10 2024


09 10 2024


09 10 2024


09 10 2024


UFU BLOCO 1A
Queimadas Urbanas
e seus impactos socioambientais
09 10 2024


09 10 2024


09 10 2024


09 10 2024


09 10 2024


VOCÊ CONHECE O GOIABAL?
O Parque Dr. Petrônio Chaves, popularmente conhecido como Parque do Goiabal, foi fundado em 1º de Maio de 1986.
É a única área verde urbana do Município de Ituiutaba e faz parte do bioma Cerrado, a Savana mais biodiversa da Terra.
UFU
Queimadas Urbanas e seus impactos socioambientais
Motivos das Queimadas
Impactos
09 10 2024


09 10 2024


09 10 2024


09 10 2024


UFU
09 10 2024


09 10 2024

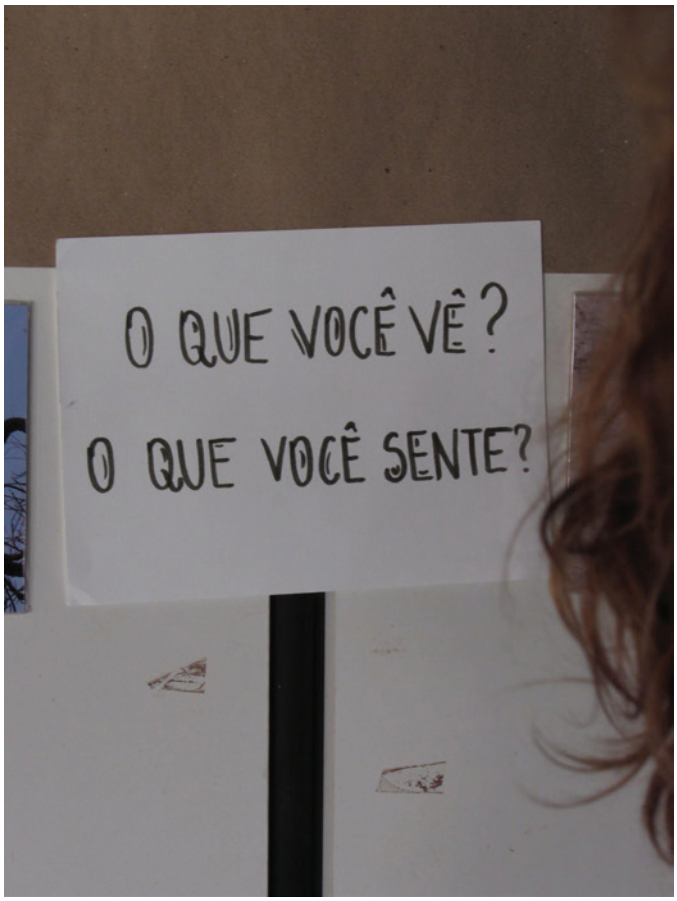

09 10 2024


O QUE VOCÊ VÊ?
O QUE VOCÊ SENTE?


O CERRADO
VALE MAIS
EM PÉ




Coleção De
Pegadas
Goiabal Vivo


O QUE VOCÊ VÊ?
O QUE VOCÊ SENTE?





Criar com pássaros e plantas

Weuller de Oliveira Santos

Propomos pensar em alianças com plantas e pássaros por considerá-los parceiros vitais na criação de novos modos de habitar os mundos. Cada planta e cada pássaro produz um mundo, ainda inexplorado, a partir de seus modos de existir e perspectivas. A extinção desses seres, devido à destruição das florestas, por exemplo, não gera apenas a morte deles, mas também uma destruição de mundos e relações. Esta mesa de trabalho propõe experimentar através de escultura, performance, escrita e desenho com pássaros e plantas as potências multiespécies sensíveis dos corpos, imagens, palavras e sons. Para criar a proposta buscamos diálogos entre artes e ciências que pensam entrelaçamentos entre humanos e não-humanos, especialmente entre humanos, plantas e outros animais. Queremos experimentar coletivamente um lugar novo para pensar os corpos, imagens, palavras e sons, colocando-os num estado diferente do estado de medo e de esgotamento que povoa nossas vidas neste tempo. Isso tem sido considerado fundamental no tempo em que vivemos, um tempo de destruições e catástrofes.

FICHA TÉCNICA

Data | 11 de setembro de 2024 das 14 às 16h

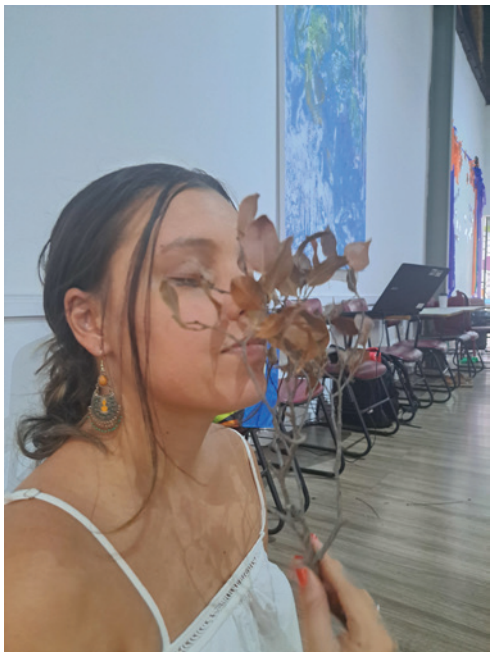
Local | Espaço Marco do Valle

Projeto | “Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno” (Fapesp 2022/05981-9)

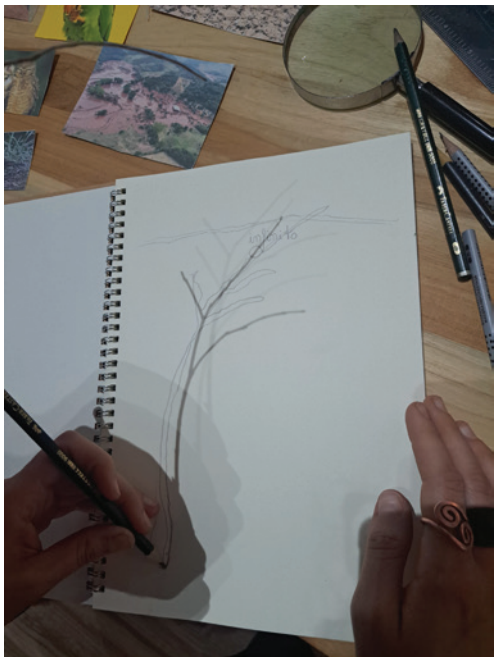
Fevereiro de 2024







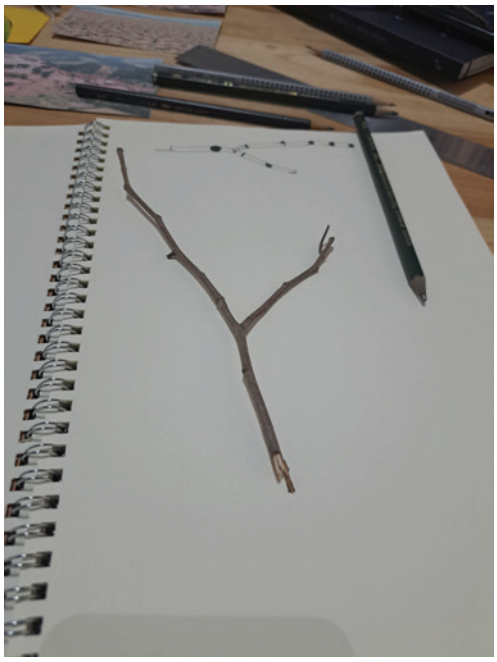


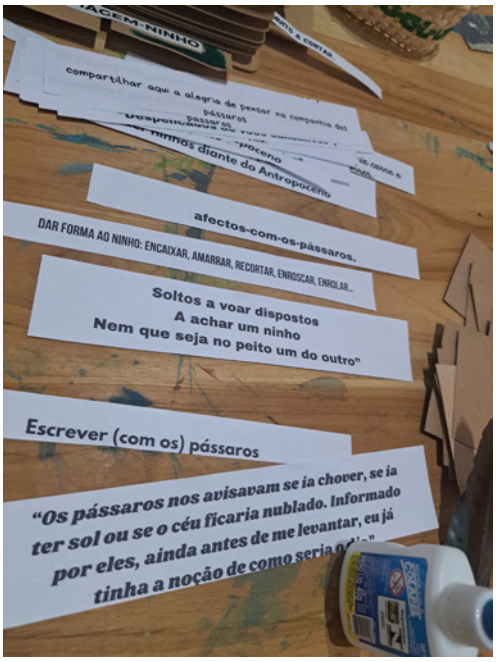



O manifesto
das espécies
companheiras
— Cachorros, pessoas
e alteri
sazar no tempo

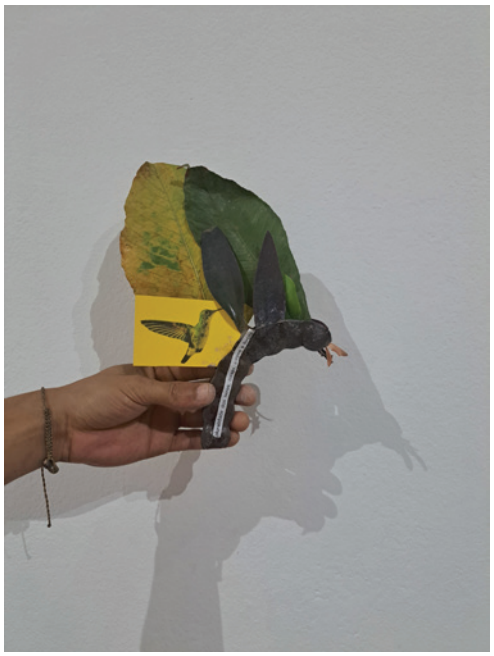







compartilhar aqui a alegria de passar na companhia dos pássaros
afectos-com-os-pássaros.
DAR FORMA AO NINHO: ENCAIXAR, AMARRAR, RECORTAR, ENROSCAR, ENROLAR...
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro"
Escrever (com os) pássaros
"Os pássaros nos avisavam se ia chover, se ia ter sol ou se o céu ficaria nublado. Informado por eles, ainda antes de me levantar, eu já tinha a noção de como seria o dia."









Devir com os vírus em mesas de trabalho

Tiago Amaral Sales e Susana Oliveira Dias

Como ficar com o problema de habitar um mundo com os vírus? Entre pandemias, infecções, mutações, contágios corporais e afectivos, de que maneiras esta coexistência multiespécie nos permite criar ao devir com, viver com e morrer com esses seres microscópicos que situam-se no entre? É a partir dessas questões que movimentamos a oficina "Devir-com os vírus em mesas de trabalho".

Tal movimento aconteceu no "II Mudanças Climáticas: museus, arte e educação", na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Santa Mônica, na cidade de Uberlândia, MG, no dia 02 de setembro de 2024, pela noite. A mesma foi pensada a partir de um convite feito pela organização do evento para que ministrássemos uma oficina com o tema "arte, biologia e mundos multiespécies".

A ideia de trabalharmos com os vírus surgiu pois já vínhamos pensando e criando com estes seres há tempos, sendo inclusive o tema do projeto de pós-doutorado em Divulgação Científica e Cultural de Tiago Sales, realizado sob supervisão de Susana Dias no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (LabJor), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), junto ao Grupo de Pesquisas "multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações" (UNICAMP/CNPq).

As mesas de trabalho foram escolhidas como caminho para disparar processos criativos. Estas já vêm sendo trabalhadas e desenvolvidas em diferentes alianças multiespécies por Susana Dias. Diversas referências artísticas, filosóficas e científicas nos inspiraram na construção desta mesa com os vírus. Junto dos estudos epidemiológicos, microbiologistas e virológicos, ressaltamos autorias como Donna Haraway, Paul Preciado, Emanuele Coccia, Gilles Deleuze e Félix Guattari como intercessores filosóficos, e produções artísticas de Adriana Bertini e David Goodswell.

Materiais distintos compuseram esta mesa, como: imagens de produções artísticas, revistas de divulgação científica, livros filosóficos, tesouras, canetas, canetinhas, lápis de cor, massinha de modelar, cola, arames coloridos, alicates, placas de petri, tubos de ensaio, dentre outros. Os mesmos foram disparadores para as criações.

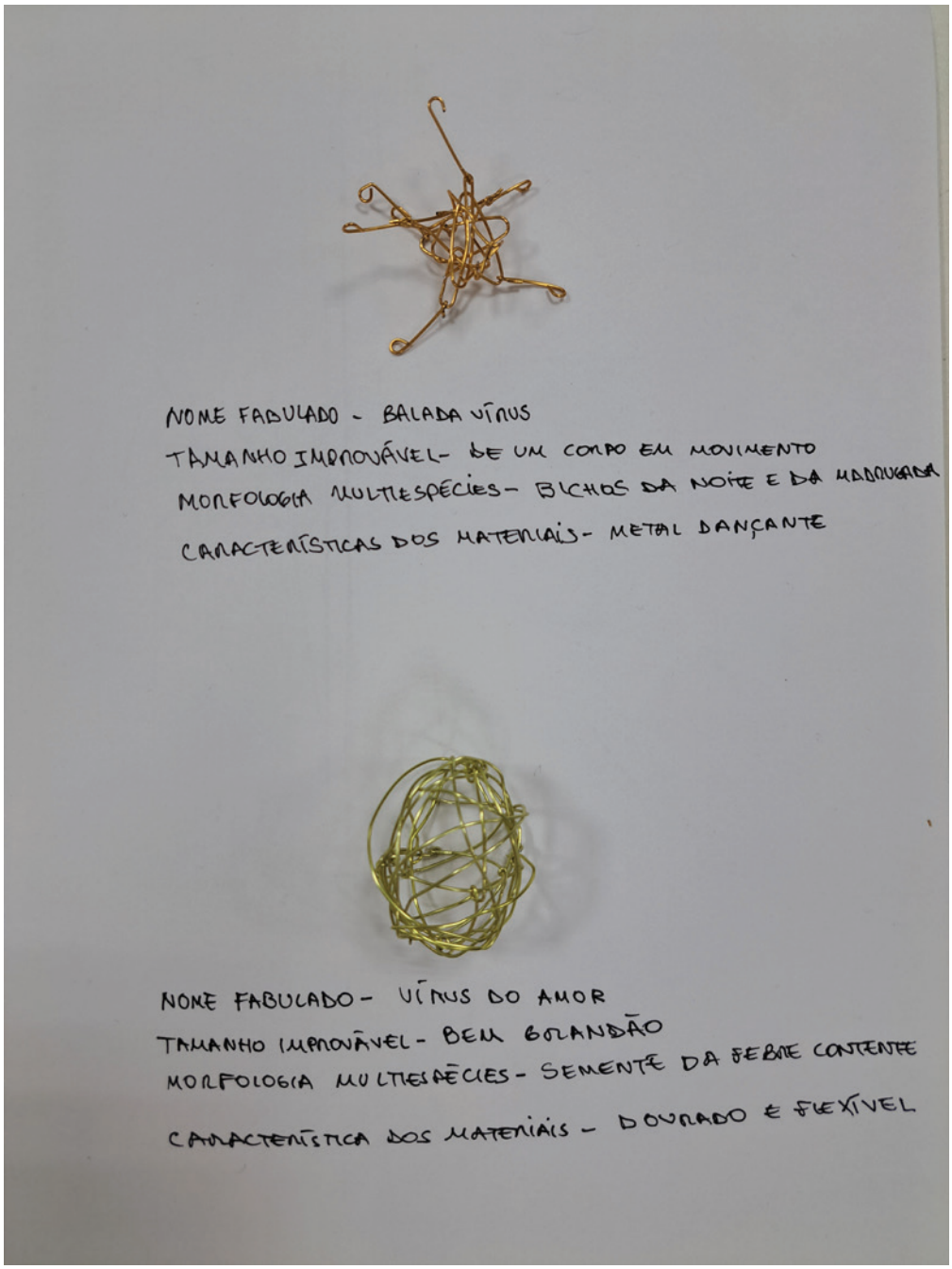
Na oficina tivemos cerca de 25 participantes, com público variado que consistia, sobretudo, em estudantes de graduação principalmente dos cursos de Ciências Biológicas e Artes Visuais, discentes de programas de pós-graduação diversos, juntamente de professores e professoras da educação básica e superior. Juntos e juntas, nos colocamos nessa tarefa de criar junto com os vírus, de percorrer territórios sinuosos, de devir com, viver com e morrer com… em mesas de trabalho!

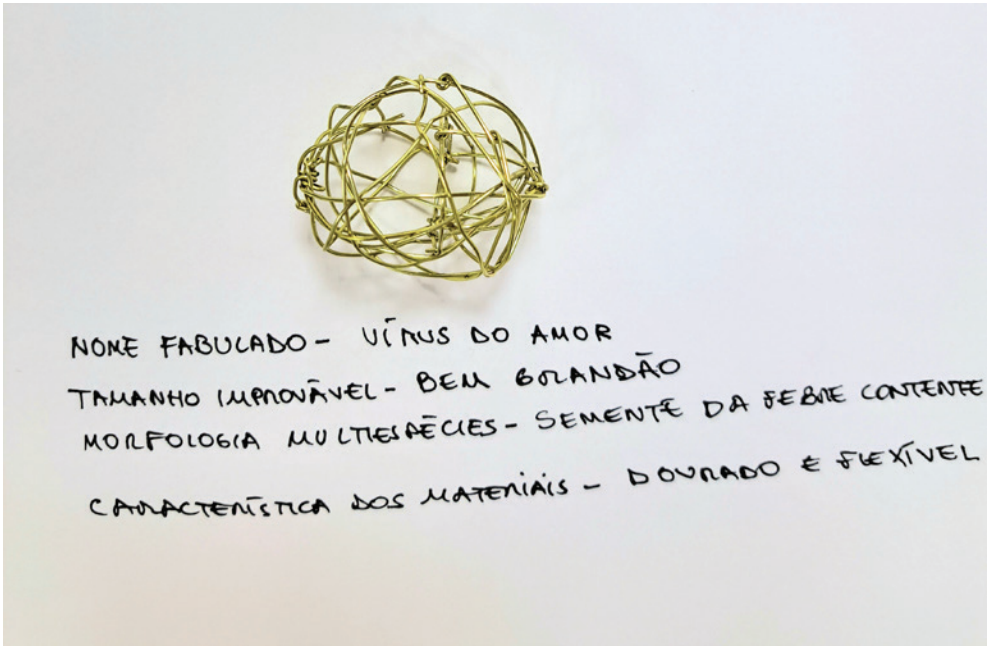
FICHA TÉCNICA

Data | 02 de setembro de 2024 das 19 às 21h

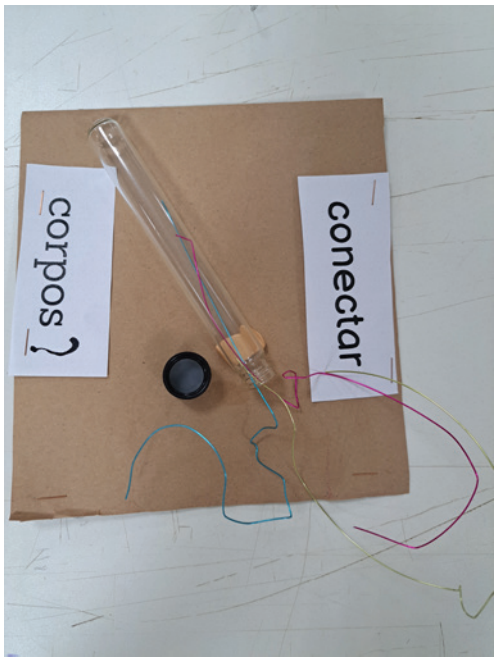
Local | Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

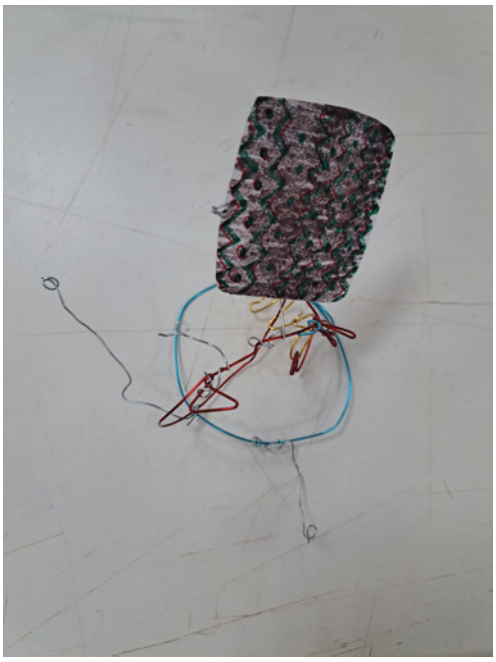
Projeto | “Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno” (Fapesp 2022/05981-9)


NOME FABULADO - BALADA VÍRUS
TAMANHO IMPROVÁVEL- DE UM CORPO EM MOVIMENTO
MORFOLOGIA MULTIESPÉCIES- BICHOS DA NOITE E DA MADRUGADA
CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS- METAL DANÇANTE
NOME FABULADO- VÍRUS DO AMOR
TAMANHO IMPROVÁVEL- BEM GOLANDÃO
MORFOLOGIA MULTIESPÉCIES- SEMENTE DA FEBRE CONTENTE
CARACTERÍSTICA DOS MATERIAIS - DOURADO E FLEXÍVEL


NOME FABULADO - VÍRUS DO AMOR
TAMANHO IMPROVÁVEL - BEM BOLANDÃO
MORFOLOGIA MULTIESPÉCIES - SEMENTE DA FEBRE CONTENTE
CARACTERÍSTICA DOS MATERIAIS - DOURADO E FLEXÍVEL



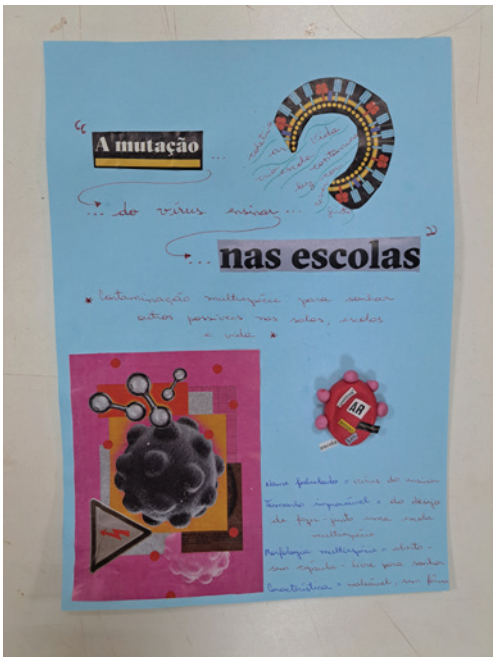

corpos
conectar



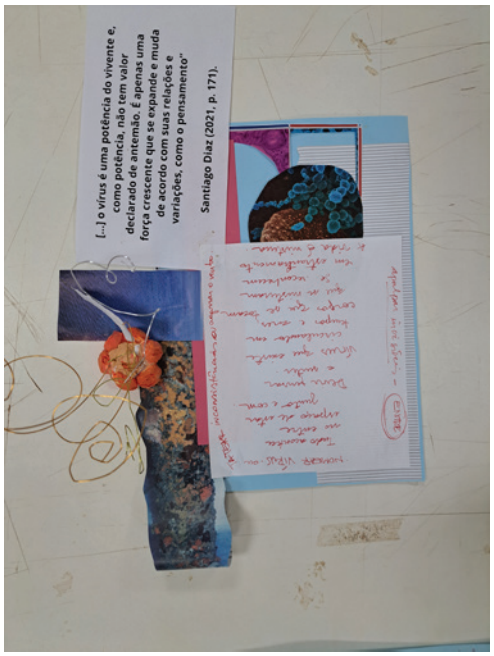

potência

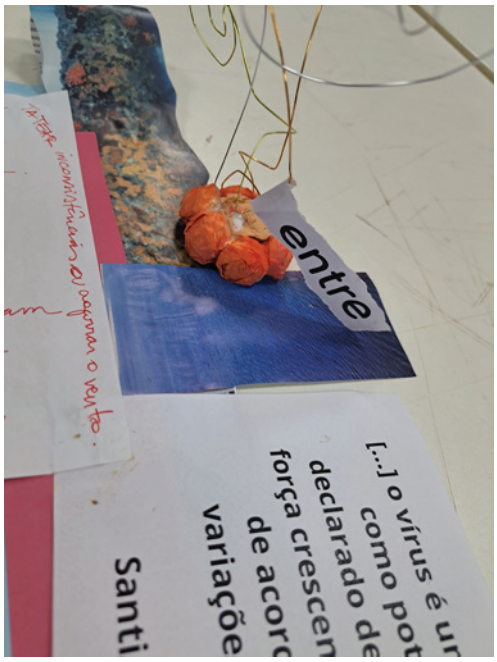


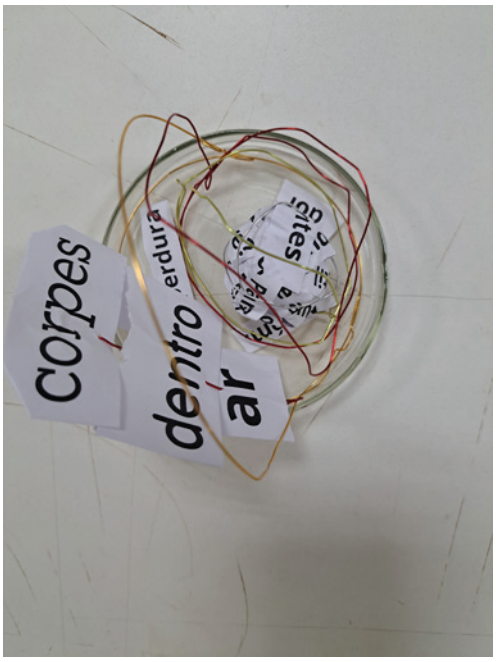

infectar
agito
A ciência do álcool
vírus
vírus
simbiose
viralizar


A mutação
... do vírus ensinar ...
... nas escolas
AR


criativa
livre
cor
Para sempre diferentes

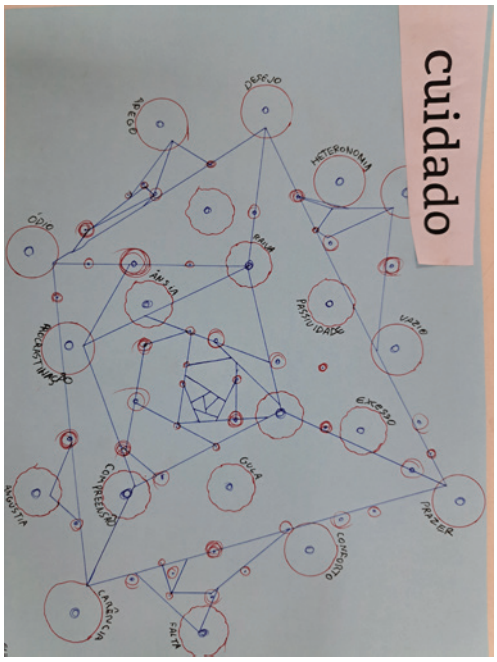

[...] o vírus é uma potência do vivente e, como potência, não tem valor declarado de antemão. É apenas uma força crescente que se expande e muda de acordo com suas relações e variações, como o pensamento"
Santiago Diaz (2021, p. 171).

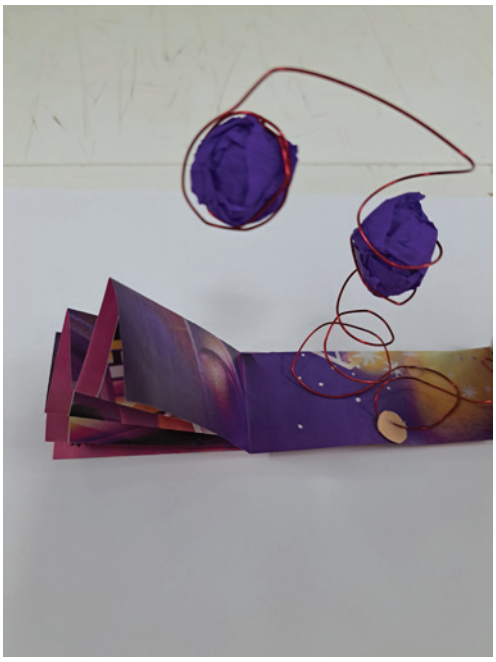

entre
[...] o vírus é
como pot
declarado de
força crescen
de acord
variaçõe
Santi


corpes
dentro
ar


liberar

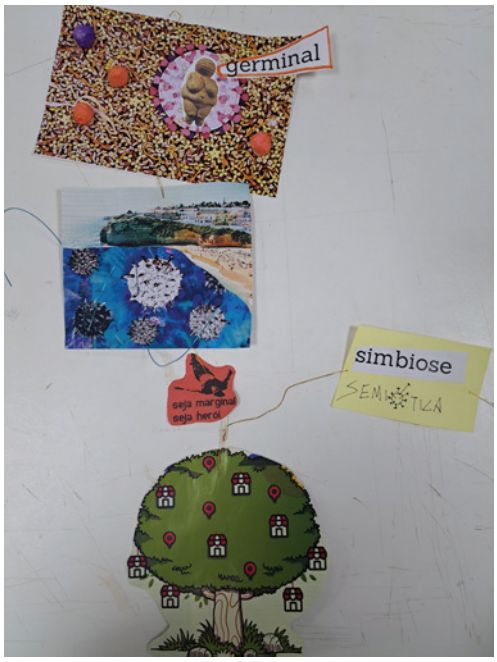



cuidado
DESEJO
TEDIO
HETERONIMIA
ÓDIO
RAIVA
ANSIA
PASSIVIDADE
VAZIO
PROCRASTINAÇÃO
EXCESSO
CURA
CONFUSÃO
ANGUSTIA
COMPREENSÃO
PRAZER
CARÊNCIA
FARTA




gente
livre
MiSTURA




germinal
simbiose
seja marginal
seja herói

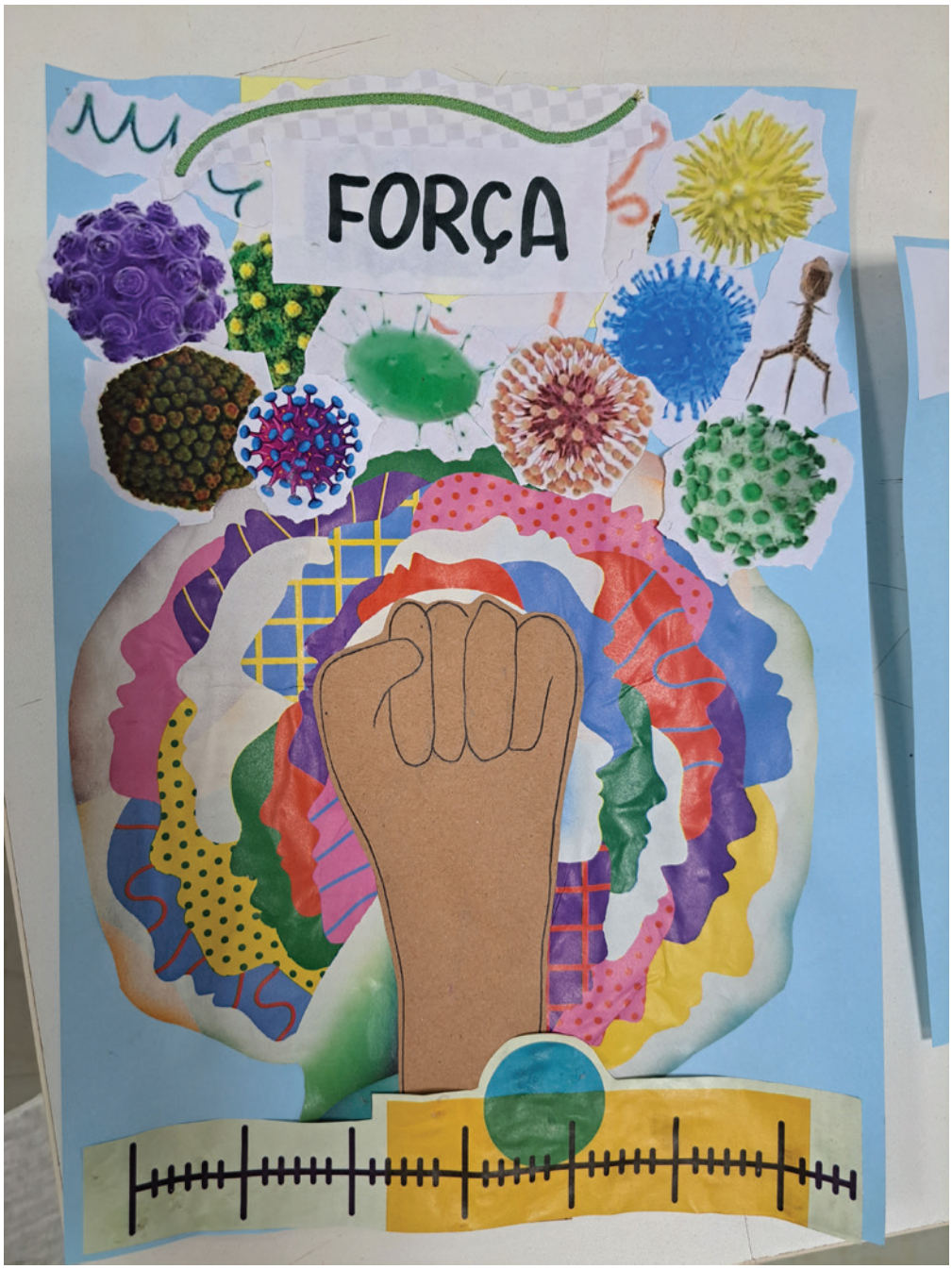

OUTROS


RESISTÊNCIA
PARA QUEM?


infectar
agito
A ciência do álcool
vírus
vírus
simbiose
viralizar


MULTI


vida
sutil
respiro
infectado
Pelo amor
corpos
conexão


FORÇA

RESIDÊNCIAS CLIMACOM

T*i*erra: perceber-fazer floresta diante do Antropoceno (catálogo)

O catálogo apresenta as obras individuas e coletivas da exposição Tierra, realizada entre 23 de maio de 2024 e 28 de junho na Galeria Gaia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Apresenta, também, as atividades que foram desenvolvidas no dia da abertura da exposição: palestras de Maria Alice Karpãna e Kellen Vilharva Guarani Kaiowá, roda de conversa com os artistas de Tierra, oficina de grafismo e dobradura com Claudia Baré e palestra com o engenheiro hídrico Mario Mendiondo (INCT Mudanças Climáticas Fase 2).

"T*i*erra" é uma proposta coletiva que busca fazer das linguagens ateliês-laboratórios de experimentação sensíveis de perceber-fazer floresta. Instalações, pinturas, performances, fotografias, esculturas, vídeos e livros-objeto propõem que diante de tempos devastadores que estamos vivendo é preciso inventar modos de viver junto que sejam afirmativos e potentes. Um viver junto que exige alianças entre diferentes modos de existir, pensar e sentir que possam nos afetar e tirar da inércia. Parte das obras da exposição nasce da imersão realizada durante a residência artística "Perceber-fazer floresta I", que aconteceu online e em Manaus e que foi proposta no âmbito da revista ClimaCom. Participaram da residência artística a indígena Guarani Kaiowá, bióloga e doutoranda em clínica médica na Unicamp, Kellen Natalice Vilharva, a artista e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Lilian Maus, a artista e professora da Universidade Estadual de São Paulo (Unifesp), Marina Guzzo, a artista, bióloga e pesquisadora do Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor) da Unicamp, Susana Dias e os artistas e professores do Instituto de Artes (IA) da Unicamp, Sylvia Furegatti e Paulo Cesar Teles. Entre os encontros da residência artística destacam-se a visita ao experimento científico AmazonFace, coordenado pelo David Lapola do Cepagri-Unicamp, e o mergulho na vida dos povos indígenas Karapãna e Baré, proporcionados pelas lideranças Ana Claudia Martins, Maria Alice da Silva Paulino e Joilson da Silva Paulino Karapãna. A vivência na residência artística trouxe para as obras gentes, plantas, rios, entidades, torres de observação, fórmulas químicas… que ganham vidas novas através de relações cuidadosamente pensadas entre artes, ciências, filosofias e tecnologias. E as obras ganharam autoria coletiva com a participação de mais artistas: Manoela Paulino da Silva Karapãna, Odair da Silva Paulino Karapãna, Joilson Wakenai Tomas Paulino Karapãna, Lazaro Santana da Silva, da aldeia Karapãna, Izabela Aleixo, pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa) e do projeto AmazonFace e Valéria Scornaienchi do Ateliê Serafina. A exposição integra as ações da Rede Latino-Americana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas (Rede DCMC) e, por isso, conta também com artistas estrangeiros convidados da rede: Santiago Arcila, artista e filósofo do Colectivo Otros Presentes da Colômbia e Maia Gattas Vargas, artista e professora da Universidad de Buenos Aires (UBA) na Argentina. A exposição Tierra é um dos resultados do trabalho da Rede DCMC que aspira a dar visibilidade às ontoepistemologias do sul, dando expressão e vida às lógicas e modos de existir que têm sido explorados pelo colonialismo e capitalismo global. Tierra foi um projeto selecionado pelo edital de Exposições Temporárias da Galeria do Instituto de Artes da Unicamp. A proposta é parte do projeto de extensão "Tierra: perceber-fazer floresta diante do Antropoceno" (Faepex 145/23 – 3168/23),

do projeto de pesquisa “Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno” (Fapesp 2022/05981-9) e do Tema Transversal de Comunicação do INCT Mudanças Climáticas Fase 2 (CNPq 465501/2014-1, FAPESP 2014/50848-9 e CAPES 16/2014), coordenados por Susana Dias, curadora da exposição.

CRÉDITOS

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (Labjor)
Instituto de Artes (IA)
Galeria do Instituto de Artes da Unicamp – Gaia

Apoio Institucional
Unifesp
UFRGS
Universidad de Buenos Aires (UBA)
Coletivo Otros Presentes
Atractor Studio

Curadoria | Susana Dias

Fotografia | João Carlos de Souza Megale – Seção de Programação Visual e Programação do Instituto de Artes da Unicamp – PROVCOM IA, Larissa Belini, Jayne Mayrink e Susana Dias – Labjor-Unicamp e Zay M Pereira

Filmagem | André Luís Teixeira Fernandes

Montagem | Walkiria Pompermayer Morini (coordenação geral), Rosângela Ribeiro de Oliveira (apoio montagem), Claudenir Ferreira Machado (apoio montagem e iluminação)

Divulgação | GAIA, PROVCOM,Revista ClimaCom

Bolsistas BAS da Gaia | Amanda Quinto de Lima; Gabriela Cardoso Lengoski; Kaylane Gabrielle Moreira de Sousa; Laura Cristina Gonçalves; Pablo Felipe Acelino

Equipe de apoio Labjor | Emanuely Miranda (coordenação de produção), Larissa Bellini, Tayna Gonçalves, Leo Arantes Lazzerini, Jayne Oliveira Mayrink (produção)

Palestras | Maria Alice Paulino (Karapãna), Kellen Natalice Vilharva (Guarani Kaiowá), Eduardo Mario Mendiondo (INCT Mudanças Climáticas Fase 2)

Oficina | Ana Claudia Martins Tomas (Claudia Baré)

Abertura da Roda de Conversa | Sérgio Niculitcheff (coordenador da GAIA)

Design Gráfico
PROVCOM IA Unicamp (convite virtual e banners impressos da exposição)
Fernanda Pestana (criação do título e catálogo da exposição)

Site | https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/tierra/

Parceria | aldeia Baré em Manaus, aldeia Karapãna em Manaus, experimento Amazon-Face em Manaus, IA-Unicamp, Cepagri-Unicamp, Unifesp, URGS, Coletivo Otros Presentes – Colômbia, Universidad de Buenos Aires (UBA) – Argentina.

Projetos | As exposição Tierra resulta da residência ClimaCom Perceber-fazer floresta e é uma ação dos projetos: "Tierra: perceber-fazer floresta diante do Antropoceno" (Faepex 145/23 – 3168/23), do projeto de pesquisa "Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno" (Fapesp 2022/05981-9) e do Tema Transversal de Comunicação do INCT Mudanças Climáticas Fase 2 (CNPq 465501/2014-1, FAPESP 2014/50848-9 e CAPES 16/2014), coordenados por Susana Dias, curadora da exposição.

Financiamento | Fapesp, Diretoria de Cultura da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unicamp e Faepex-Unicamp



ARQUIVO FLORESTA

Morada floresta (lançamento)

Neste encontro organizadores e autores do livro (ebook) Morada floresta se reúnem para apresentar a obra. O livro está disponível na seção de livros Mil afetos da ClimaCom: acesse aqui!

Sobre o livro | Perceber-fazer florestas em multiTÕES. Perceber-fazer moradas na mata. Perceber-fazer morada-floresta. Experimentar conexões possíveis com múltiplos seres. Cocriar, rizomar, aprender, comunicar, artistar. Residir juntos, em coletivo. É a partir desses movimentos que este livro se engendra. Ele é um desdobramento da residência artística Perceber-fazer floresta II: cozinhar, caminhar, cantar, contar… que aconteceu na cidade de Campinas, no estado de São Paulo, Brasil, no período de 23 a 26 de maio de 2024. A mesma foi organizada pelo Grupo de Pesquisas multi TÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (Unicamp/CNPq) e Comunidade Jongo Dito Ribeiro e contou com a participação, sobretudo, de integrantes da Rede Latino-americana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas, vindo de países como Argentina, Chile, Colômbia, México, Espanha, e de diferentes cantos do Brasil. Esta residência artística propôs a vivência das florestas, das matas, dos matos. Partimos da percepção de que é preciso proliferar florestas por todas as partes, em todos os cantos, com todos os seres. Como diz o filósofo indígena Ailton Krenak (2021) é preciso começar a produzir floresta como "subjetividade", como "uma poética de vida". Diz ele: "cultivem essa lógica dentro de vocês, diminuindo a velocidade, essa tensão que a vida implica, e criem uma essência afetiva, colaborativa, que é a natureza da floresta". Para isso, precisamos aprender a dar atenção às plantas, aos fungos, aos animais, às bactérias, aos vírus, às forças, aos movimentos, aos seres que sabem perceber-fazer floresta, sabem viver junto afirmativamente. Nesta proposta buscamos entrar em conexão com práticas de líderes indígenas, cozinheiras, performers, fotógrafos, engenheiros, desenhistas, biólogas, historiadoras e mães de santo. O foco da residência aconteceu justamente nas práticas realizadas por essas pessoas para ganhar intimidade com as florestas/matas/matos e que colaboram para tornar a Terra/ terra habitável. Entre cozinhar, caminhar, cantar, contar… mergulhamos juntas.es.os em processos de atenção aos elementos que nos circundam, aos pro cedimentos e aos acontecimentos que se instauram nas passagens entre um material e outro, entre um gesto e outro, entre um espaço e outro, entre um encontro e outro.

Organização | Alessandra Ribeiro, Emanuely Miranda, Fernanda Pestana, Lilian Maus, Sigifredo Marin, Susana Dias e Tiago Sales (Org).

Autores de textos e ensaios imagéticos | Adrián Cangi, Ana Claudia M. T. Baré, Ana Maria Hoepers Preve, Antonio Almeida da Silva, Adriana Menegaz, Antonio Carlos Queiroz Filho, Ariana de Moraes Sarmento, Breno Filo Creão de Sousa Garcia, Corina Ilardo, Daniela García, Eduardo Pellejero, Elizabeth Vidal, Emanuely Miranda, Gabriel Cid de Garcia, Gabriel D. Gruber, Gabriela Leirias, Glòria Jové Monclús, Joilson da Silva Paulino Karapãna, Kellen Natalice Vilharva, Larissa de Souza Bellini, Lilian Maus, Mariana Vilela, Marina Guzzo, Michele Fernandes Gonçalves, Natália Aranha, Santiago Arcila, Sigifredo Esquivel Marin, Silvana Sarti,

Susana Dias, Tatiana Massaro, Tatiana Plens Oliveira, Teresita Ospina Álvarez, Tiago Amaral Sales, Valeria Cotaimich, Valeria Scornaienchi, Wallace Fauth, Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Imagem de capa | Lilian Maus

Design de capa | Fernanda Cristina Martins Pestana

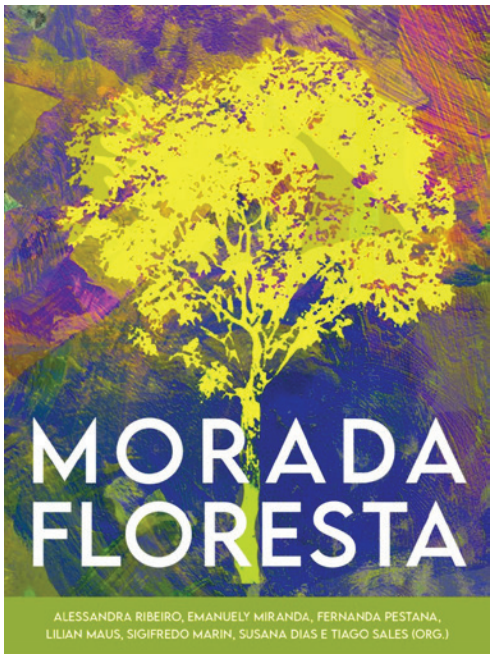
Imagens de Miolo | Lilian Maus

Projeto gráfico e diagramação | Fernanda Cristina Martins Pestana

Revisão | Ingrid Barbosa e Thamires Mattos

Tradução espanhol | Sigifredo Marin

Projeto | “Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno” (Fapesp 2022/05981-9)



Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/morada-floresta-lancamento/

Metamorfoses do Antropoceno

Metamorfoses do Antropoceno é um projeto que busca pensar possíveis devires de uma Terra danificada, que operem na desconstrução de formas fixas de estar no mundo e instaurem florestas em espaços urbanos. O chamado é a estabelecer conexões invisíveis capazes de deslocar as relações com os seres mais que humanos para lugares em que a sustentação dessas existências sejam prioritárias. Os seres mais que humanos emergem como seres políticos, agentes de uma transformação que vai ao encontro de movimentos anticapitalistas, e que emerge de uma vontade de estabelecer relações que sejam capazes de combater o pensamento do crescimento a qualquer custo enquanto valor predominante. Sentimos que, para isso, é preciso levar em conta todos os seres, todos os modos de existir e todas as imaginações que possam perceber e fazer floresta. Ativar um estado de viver em coexistências heterogêneas, não hierárquicas e não binárias. Consideramos essas buscas fundamentais diante das mudanças climáticas, que se revelam como um sintoma das nefastas atividades humanas capitalizadas que consideram os viventes como meros recursos e propriedades e não como existências significativas. O convite é para olharmos o mundo a partir do encantamento, de uma vida que brota da cocriação com plantas, rios, montanhas, florestas, animais e gentes, a partir de perguntas que se sustentam porque são feitas para os seres que sabem o que é fazer mundo, estar no mundo em formas mais amigáveis e que respeitam a diversidade e todas as existências. Os artistas convidados enviaram imagens que serão apresentadas em dois formatos, com impressões das imagens em tamanho 100×100 cm, em PVC, para serem utilizados em praças e outros formatos em papel para serem utilizados em lambes que serão colados em espaços públicos. As ações serão realizadas em algumas cidades do estado de São Paulo e outras localidades, juntamente com ações de experimentações e conversas.

Curadoria | Susana Dias e Valéria Scornaienchi.

Produção | Larissa Bellini, Emanuely Miranda e Fabio Augusto Ruiz de Oliveira.

Projeto | A exposição “Metamorfoses do Antropoceno” é uma ação do projeto “Perceber-fazer floresta – alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno” (Fapesp 2022/05981-9).

Obras | Títulos e autores

Capoeira para Todes, fotografias de Caio Oviedo e Nic Filmes e Jonas Morais.

Rasgos, de Fabíola Fonseca.

Tronco, de Fabíola Fonseca.

Fogo-fato, 2024, fotografia digital manipulada, 1x1m, de Hugo Fortes.

Demarcação, 2024, fotografia digital manipulada, 1x1m, de Hugo Fortes.

Seyro MorotĨ – a sabedoria de uma árvore, concepção e performance de Kellen Vilharva, fotografia de Zay M Pereira e grafismo em jaleco de Sol Terena.

Eflorescência, de Licida Vidal.

Estranhas brotações, de Licida Vidal

N120, série Área de Cultivo, 2022, pintura acrílica e óleo sobre tela de Lilian Maus.

N124B, série Área de Cultivo, 2022, pintura acrílica e vinílica sobre tela de Lilian Maus.

Canteiro de obra viva, 2024, Livro da coleção “Os pensadores, Descartes” e plantas cultivadas. Mariana Vilela, feijão vermelho, alpiste, painço e cosmos.

Vitaloceno, para uma cabeça vegetal, 2022, fotoperformance de Mariana Vilela.

Mistura#2, de Marina Guzzo, fotografias de Patrícia Araújo.

Metamorfoseando, de Patrícia Rebello.

Espécime mutante, de Patrícia Rebello.

Sem Título, 2024, desenho com lápis de cor aquarelável, têmpera aquarela sobre papel preto colour plus 240g, 24 cm x 21 cm, de Sylvia Sóglia.

Sem Título, 2024, desenho com lápis de cor aquarelável, têmpera aquarela sobre black water colour papel- Van Gogh 360g, 40 cm x 29,5 cm, de Sylvia Sóglia

A vida sensível, de Valéria Scornaienchi.

FICHA TÉCNICA

Artistas | minibios

O Coletivo Capoeira para Todes (CTP) é um grito de liberdade de existências atemporais que hoje com voz ativa que encontram, se identificam e se movem em coletividade. Inspirando pessoas dissidentes que não se viam capazes de viver realidades com acessibilidades e poder em sociedade a se conectarem com a força de suas histórias e criar a partir dessa consciência e pessoas que possuem acessos (privilégios) sociais, informações que as permitem criar estratégias de práticas e movimentos de reparação histórico-social. Com objetivo de promover visibilidade, afeto e respeito para existências dissidentes através das sabedorias vindas da pesquisa de interseção Capoeira e Ballroom. A Capoeira ensina a retornar a Ancestralidade, honrá-la e aprender com os mais velhos a viver, criar e se relacionar em/com a sociedade. A Comunidade Ballroom narra a possibilidade futurista de Transcender o padrão binário de mundo, com o corpo de Pessoas Trans/Travestis sendo

as maiores referências de subversão do Sistema colonial que sustenta processos das mais variadas formas de violências, sobretudo as minorias. O Capoeira para Todes é a manifestação desses entendimentos, através de Perfomance/Intervenções com Múltiplas Artes (CapoeiraVogue, Música ao vivo Canto, Instrumental , Acrobacias, Danças Africanas, Danças Afro-brasileiras e Atuação), comunica em Alta Qualidade de Perfomance o que não é esperado para esses corpes e existências, criando uma fenda nas mentes colonizadas, sendo o testemunho vivo e pulsante de novas possibilidades para pessoas dissidentes, somando no processo de Reorganização das Imagens presentes no Inconsciente Coletivo.

Fabíola Fonseca é bióloga com mestrado em ensino pela UFG, doutorado em Educação (UFU/ Harvard), pós-doutorado em artes pela UFC e em educação para sustentabilidade pela Unicamp; movimenta o perfil de instagram @liquenprojeto, no qual propõe cursos e conteúdos para pensarmos em novos modos de habitar o mundo e de prestar atenção, e ocupa o cargo de especialista em desenvolvimento científico no Museu do Amanhã. Tem se dedicado às pesquisas na interface entre biologia, arte e filosofia, tendo como cenário as mudanças climáticas. Gosta de ver a poesia da chuva, os desenhos que a lua faz no mar e acredita que todos os seres carregam consigo algo mágico que jamais poderá ser desvendado.

Hugo Fortes é Artista Visual, Curador, Designer e Professor Associado da Universidade de São Paulo. Como artista, já apresentou seu trabalho em mais de 15 países, em locais como George-Kolbe Museum Berlin, Ludwig Museum Koblenz Alemanha, Galerie Artcore Paris, Columbus University USA, Academia Real de Artes de Kopenhagen, Paço das Artes São Paulo, Brasil, Videobrasil, Centro Cultural Recoleta, Argentina, Assam State Museum India. De 2004 a 2006 viveu em Berlim, como bolsista do Serviço de Intercâmbio Acadêmico Alemão (DAAD), para realização de estágio doutoral. Em 2006 defendeu a tese “Poéticas Líquidas: a água na arte contemporânea”, que recebeu o Prêmio Nacional CAPES de Tese em Artes no Brasil. Em 2016 tornou-se livre-docente com a tese “Sobrevoos entre Homens, Animais, Tempos e Espaços: Pensamentos sobre Arte e Natureza”, na Universidade de São Paulo, onde atua como professor desde 2008. Já apresentou palestras no Max Planck Institut Firenze, Sprengel Museum Hannover, Universitá La Sapienza di Roma, University of Brighon UK, British Columbia University Canada, entre outras. Líder do grupo de pesquisa Imaginatur: Imagens da Natureza. Sua pesquisa como artista e como docente é voltada pelas relações entre arte e natureza, com destaque para questões relativas à paisagem, aos animais e à água.

Kellen Natalice Vilharva é indígena Guarani Kaiowa, bióloga com graduação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2017) e mestre em Biologia Geral/Bioprospecção pela Universidade Federal da Grande Dourados. Atualmente, é doutoranda em Clínica Médica na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com foco em etnofarmacologia e medicina tradicional indígena. É membro do conselho Aty Guasu (assembléia do povo Guarani Kaiowa) e da Retomada Aty Jovem Guarani Kaiowa.

Lícida Vidal, 1984, é artista visual, vive e trabalha em Ubatuba-SP. Cursou Ciências Sociais (USP). Através de ações performáticas, fotografia, vídeo e instalações, sua pesquisa atravessa questões sobre gênero e natureza no cenário das emergências climáticas. Esse círculo por saberes subalternizados, experiências íntimas e pesquisas acadêmicas se traduzem nos seus trabalhos em uma procura de criar estratégias para devolver autonomia a corpos e territórios. A argila e a água, são as suas principais matérias que possuem uma carga simbólica dentro deste debate sobre interdependência, escala, territórios, diversidade e coexistência no processo de colapso da era do combustível fóssil. Integra o Coletivo Vozes Agudas, junto ao Ateliê397. Em 2020 realizou residência na Usina de Arte, (PE), em 2021 participou da exposição Dizer Não realizada pelo Ateliê 397, em 2022 da exposição Estamos Aqui no Sesc Pinheiros, em 2023, realizou a Residência na Usina Luis Maluf (2023), participou da exposição Zonas de Sombras da Pinacoteca de São Bernardo do Campo, e da Residência Respiro Rural em 2024.

Lilian Maus nasceu em Salvador, Bahia em 1983 e, atualmente, reside em Porto Alegre e Osório/RS. É artista visual e professora doutora do Departamento de Artes Visuais e do PPGAV, Instituto de Artes da UFRGS. Trabalha com o tema da Paisagem Cultural em uma produção arejada e multimídia que se materializa em pinturas, vídeos e instalações ancoradas em experiências de travessia pela memória do espaço. Há vinte anos vem exibindo seus trabalhos em território nacional e internacional, tendo participado de mostras e residências em vários países: Estados Unidos, Canadá, México, Chile, Uruguai, Japão, Portugal, Alemanha, Inglaterra, Noruega, Rússia, Espanha, Colômbia e Argentina. Suas obras fazem parte de acervos públicos do MARGS, MACRS, Pinacoteca Barão de Santo Ângelo (UFRGS), Pinacoteca Aldo Locatelli (Porto Alegre/RS), Fundação Vera Chaves Barcellos (Viamão/RS), Instituto Figueiredo Ferraz (Ribeirão Preto/SP). Ganhou prêmios da Secretaria de Cultura do Estado do RS, da Prefeitura de Porto Alegre, do MinC, da UFPE, da Funarte. Atuou como gestora do espaço artístico independente Atelier Subterrânea (Porto Alegre, 2006-2015).

Mariana Vilela é natural de Belo Horizonte, Minas Gerais. Vive e trabalha em Ubatuba/SP. Artista multimídia e pesquisadora é mestra em Divulgação científica e cultural pelo Labjor/Unicamp, com a dissertação: Corpo-linha-selvagem, um modo de fiar com uma terra viva. Tem desenvolvido sua pesquisa acadêmica e artística na interface entre artes e tecnologias ancestrais diante do Antropoceno. Interessa-se pelo que há entre-corpos e as relações multiespécies. Tem a linha como objeto simbólico e conceitual e nesta perspectiva tece conexões entre arte têxtil e arte contemporânea. Expressa-se através de performances, foto e vídeoperformances, instalações, objetos e escrita. Atualmente participa da Gomagrupa, uma coletiva de artistas mulheres, do grupo de pesquisa multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências educações e comunicações (CNPq-Labjor-Unicamp) e faz parte da Rede Latino-americana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas.

Artista e pesquisadora, Marina Guzzo concentra suas criações na interface do corpo e da paisagem, misturando dança, performance e circo ao tensionar os limites da subjetividade nas cidades e na natureza. Desde 2011 tem como centro de sua pesquisa a crise climática e o papel do artista na produção de imaginários para travessias de um mundo em ruínas no Antropoceno. Trabalha em parcerias com equipamentos de saúde, cultura e assistência social pensando a arte como ação política que tece uma rede interespecífica complexa de pessoas, instituições, objetos, plantas, animais, fungos e paisagem. Pós-doutora pelo Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP e mestra e doutora em Psicologia Social pela PUC-SP. É professora associada da Unifesp no Campus Baixada Santista, pesquisadora do Laboratório Corpo e Arte no Instituto Saúde e Sociedade: https://cargocollective.com/marinaguzzo/Bio

Patricia Rebello é paulistana, artista visual, vive e trabalha em Piracicaba – SP. Formou-se em Publicidade e Propaganda na FAAP e em Comunicação Visual / Ilustração na Escola Panamericana de Arte, ambas em São Paulo. Por 15 anos trabalhou como designer gráfica, mas desde 2007 alguns anos após mudar-se de São Paulo, dedica-se às artes visuais. O universo poético da artista borra os limites entre arte e ciência, realidade e fantasia e entre sedução e estranhamento. Cria espécimes híbridas, originárias de um futuro distópico que ecoam seu interesse pela biologia, ficção e colecionismo. Em 2017 recebe o Prêmio Aquisição do 49ª Salão de Arte Contemporânea da Prefeitura de Piracicaba (SP) e, no mesmo ano, ganha o Concurso Garimpo (categoria Júri) da revista DASartes. Realiza individual no SESC Piracicaba – Intervenção Caminho da Águas (Projeto Entre Paredes) e na Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP (Através da Lente). Expõe em São Paulo no Paço das Artes, no Espaço das Artes da Universidade de São Paulo-USP e na Casa da Luz. Em Piracicaba na Pinacoteca Municipal Miguel Dutra e Sesc. Em Campinas expõe no Museu da Cidade e na Galeria Fernandes Naday. Participa da Exposição Remetimentos_Outros selecionada na Convocatória de Ocupação da CAL – Casa da Cultura América Latina – UNB – Brasília, da II Mostra Latino-Americana de Arte e Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande, da Exposição Espaços Íntimos do edital Arte Londrina 8 (Casa de Cultura da UEL) e da Exposição All are Guests, Galerie Exit Art Contemporain – Boulogne Billancourt – França, da Exposição ” NATUR” na Galeria Holon, Wels, na Áustria, da Temporada de Projetos do MARP, da Arco Lisboa 2018, da

18º, 19º e 20º edição da SP-Arte, da Individual “Herbário do Amanhã” (2022), da coletiva “Um Terceiro Olhar” (2024), ambas na
Galeria Eduardo Fernandes e da coletiva “Quem conta a história”, curadoria Allan Yzumizawa, na Pinacoteca Municipal de Piracicaba.

Sol Terena é ativista, empreendedora e guardiã dos grafismos de seu povo, trabalha com pigmentação naturais. Urucum e jenipapo,compartilha suas experiências e visões de mundo. Sol é PCD, mulher indígena do povo Terena. Técnica em biblioteconomia, palestrante, empreendedora, idealizadora da marca Grafismo indígena e Vencedora do Prêmio Sim à igualdade racial 2023, do Instituto Identidades do Brasil.

Sylvia Sóglia mora e trabalha em São Paulo e em Santo Antônio do Pinhal. A investigação da linha sempre foi o material de seu interesse. A linha que traça caminhos, percorre espaços, expande fronteiras e que faz a artista perceber e sentir que seu corpo se funde com as paisagens que habitam diversos lugares visitados e criados por ela. São acontecimentos e entrelaçamentos de uma intimidade com o que é humano e não humano, sentindo-se como seria ser montanha, árvore, fungo, líquen, uma aranha, formiga, água, céu, etc. Nesses encontros novos agenciamentos surgem em suas formas de sentir o mundo. Essas relações íntimas e implicadas mútuamente criam dinâmicas e tensões que vão compondo o corpo de suas obras, criando assim um repositório de memórias afetivas pessoais e ancestrais.

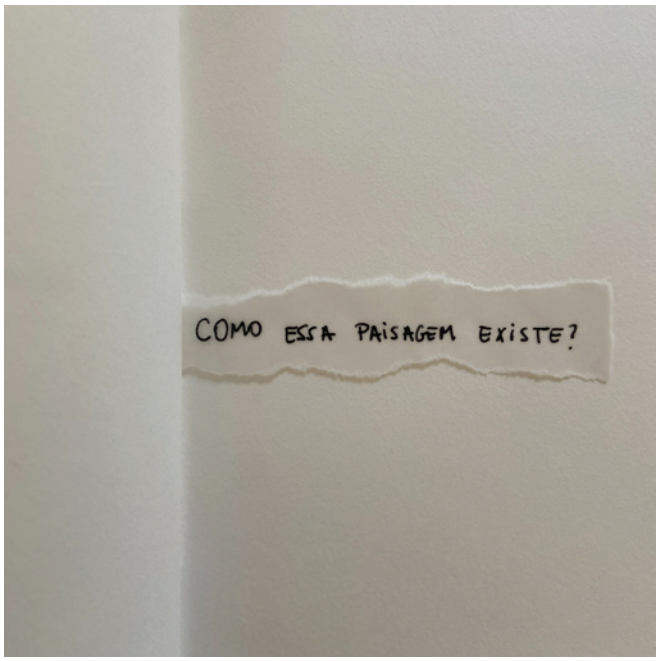
Valéria Scornaienchi é artista visual de Campinas-SP e se dedica à pesquisa e criação de modos de dar expressão à vida em movimento junto com outros seres, tais como galhos, folhas, pedras, rios, ventos e pássaros. Seu ateliê, o Serafina, é o espaço onde tece demoradamente suas experimentações, bem como estabelece várias possibilidades de trocas e parcerias. Valéria já participou de várias exposições individuais e coletivas. No início do próximo ano realizará a exposição “A vida sensível” no MuNa, Museu de Arte de Uberlândia.

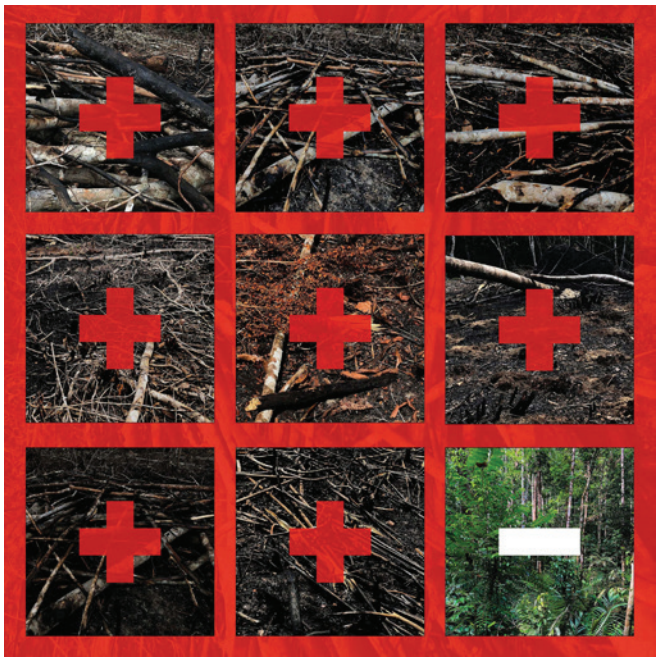
Zay Marcondes Pereira é um artista contemporâneo em Multimeios. Transita habilmente do design cenográfico à fotografia de natureza. Frequentou a escola Griffe SP de fotografia e cinema. Foi artista do atelier Aster SP em gravura e agentes gravadores. Foi artista do Atelier 1 da Unicamp. Graduado em Comunicação Social pela PUC Campinas e realizou cursos de extensão em Artes Cênicas pela Unicamp e de design de objetos e mobiliários na Itália. Foi designer da San Jacopo show em Florença, na Itália, em 1988 e da Primamateria Arquitetura e design ecológico até 2010. Desenvolveu projetos de efeitos especiais e cenografia para vários espetáculos de dança e teatro. É, essencialmente, um autodidata apaixonado pela arte em multimeios. Coringa por necessidade e apaixonado pelo desenvolvimento da arte, tornou-se um artista de livres conceitos e experiências constantes na fusão de várias linguagens e técnicas de arte.


metamorfoses
do Antropoceno
ARTISTAS
CAPOEIRA PARA TODES
CAIO OVIEDO
FABÍOLA FONSECA
HUGO FORTES
KELLEN VILHARVA
LICIDA VIDAL
LILIAN MAUS
MARIANA VILELA
MARINA GUZZO
NIC FILMES E JONAS MORAIS
SOL TERENA
SYLVIA SOGLIA
PATRÍCIA REBELLO
VALÉRIA SCORNAIENCHI
ZAY M PEREIRA
CURADORIA
SUSANA DIAS
VALÉRIA SCORNAIENCHI
UNICAMP
UNIFESP
USP
FAPESP






COMO ESSA PAISAGEM EXISTE?

























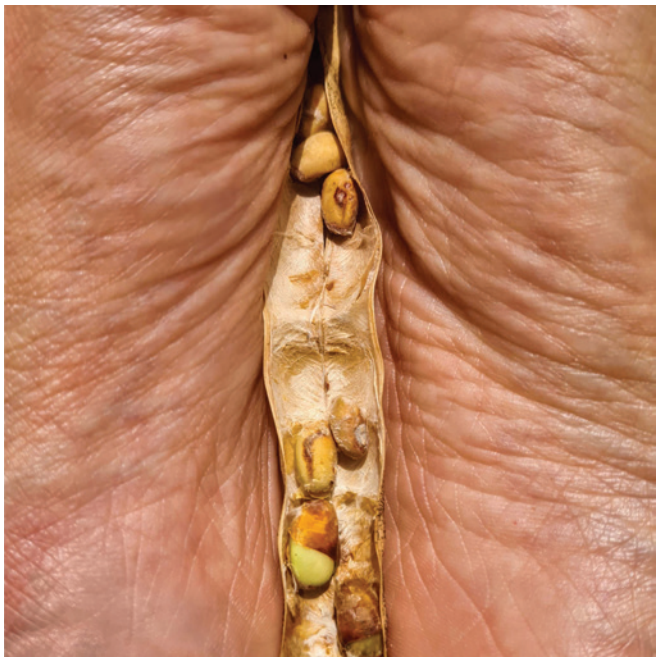














Metamorfoses do Antropoceno na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Florianópolis, no dia 25 de outubro de 2024.








metamorfoses
do Antropoceno




metamorfoses
do Antropoceno




Metamorfoses
do Antropoceno





Metamorfoses do Antropoceno em frente ao bandejão da Universidade Estadual de Campinas no dia 21 de novembro de 2024.








metamorfoses
do Antropoceno




metamorfoses
do Antropoceno







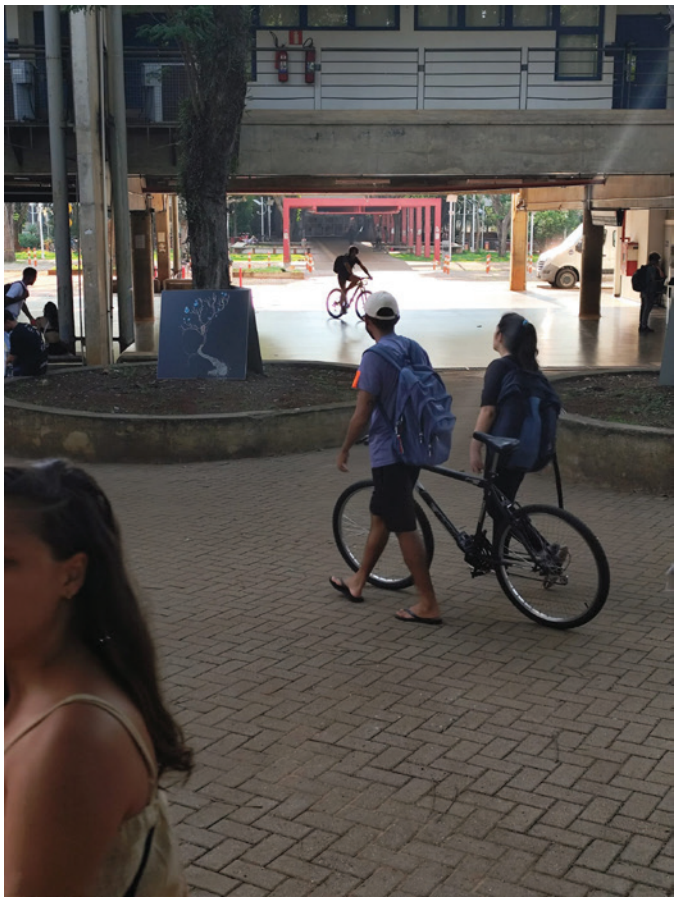
Metamorfoses do Antropoceno nos arredores do Ciclo Básico na Universidade Estadual de Campinas no dia 21 de novembro de 2024.














metamorfoses
do Antropoceno


CB II
CICLO BÁSICO II



Na floresta dos signos e das coisas – a escrita como prática da lentidão – parte 1 e 2

Eduardo Pellejero

A atenção é a oração natural da alma, Malebranche.

O tempo que nos calha viver são de tal natureza que as nossas vidas se vêm inscritas “numa duração sem interrupções, definida a partir de um princípio de funcionamento contínuo, que tem a aparência de um mundo social, mas em realidade é um modelo não social de rendimento próprio de máquinas” (Crary, 2015, p. 10). Entre todos os fatores que se encontram envolvidos nessa configuração terminal do capitalismo, o sequestro da atenção e o empobrecimento da experiência constituem fenômenos preocupantes, porque comprometem o nosso sistema sinestésico e, com isso, “o poder instintual dos sentidos corporais humanos” e “a auto-preservação da humanidade” (Buck-Morss, 1996, p. 12).

Ignoro se acionar o freio de emergência da história, como dizia Benjamin, está ao nosso alcance, mas opor algum tipo de resistência a esse mecanismo vertiginoso e insone é um dos imperativos da nossa época. Nesse sentido, seja desafiando-nos a experimentar o extraordinário sob os contornos banais das nossas existências, seja convidando-nos a apreciar a textura do ordinário como tal, o curso pretende elaborar algumas ideias e práticas visando arrancar-nos do círculo do consumo que domina as nossas sociedades e interromper os nossos comportamentos condicionados, isto é, tentando evitar que sigamos atuando em piloto automático.

A escrita, enquanto modulação do tempo e da atenção, sempre deu mostras de estabelecer relações inéditas entre as palavras e as coisas, entre a nossa sensibilidade e o mundo, entre a imaginação e o real, convidando-nos a demorar-nos em tudo aquilo que nos rodeia e conforma nossas vidas, promovendo uma interrupção singular, através da qual entramos “no caminho da permanência contemplativa” (Han, 2019, p. 96), furtando-se por um momento à esfera dos desejos e das inquietações, dos interesses e dos apetites.

O curso, em primeira instância, constará de dois encontros virtuais, nos dias 8 e 22 de novembro de 2024, durante os quais partilharemos referências e apreciaremos práticas, elaboraremos protocolos de experiência e formas de partilhar essas experiências através da escrita. Mas, tratando-se de práticas da lentidão, depois desses dois encontros cada um dos participantes se dará o seu tempo (um tempo liso, sem horizonte de expectativas), para voltar a nos encontrar um ano depois – em novembro de 2025 – para colocar em comum os resultados das nossas experiências.

Eduardo Pellejero | argentino de nascimento, português por adoção, residente no Brasil, apátrida por convicção. atualmente é professor de estética filosófica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Projeto | “Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno” (Fapesp 2022/05981-9)



Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/na-floresta-dos-signos/

Encontro 3 – Descolonização da paisagem

Daniel Caballero

Série “Confabulações poéticas diante da catástrofe” | Lilian Maus e Susana Dias (Org.)

A matéria de trabalho do artista paulistano Daniel Caballero é a paisagem. No entanto, o artista não se foca no estado puro ou inerte de uma paisagem dita natural bela e intocada, pelo contrário: traz provocações sobre a artificialidade das construções paisagísticas, também resultado da cultura e do cultivo. Afinal, a paisagem é também feita pelos bichos e pelos humanos. E essa relação não é pacífica.

Caballero nos sensibiliza, através de pinturas e desenhos impactantes e virtuosos sobre a potência do mato e do inço de, assim como a arte, resistir. Um de seus projetos mais extensos é o “Cerrado Infinito”, onde recria a paisagem originária da cidade de São Paulo em praça pública, e em diferentes territórios e meios materiais, desde 2015.

Nesta conversa com o artista, da série “Confabulações poéticas diante das catástrofes”, falaremos sobre a potência da arte ao projetar novos panoramas e provocar debates nas coletividades.

Esta série de conversas é promovida pelos projetos “Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno” (Fapesp 2022/05981-9) e INCT “ONSEAdapta – Observatório Nacional de Segurança Hídrica e Gestão Adaptativa”(CNPq).



Disponível em:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/descolonizacao-da-paisagem-daniel-caballero/

Cosmopolíticas vegetais

Tatiana Plens Oliveira (Coord.)

Vivemos num tempo extremo tomado por uma inédita brutalização da vida. Ainda que de maneiras desiguais em sua intensidade, essa deterioração interpela a todas e todos nós. Não é mais possível seguir repetindo a violência da destruição promovida por uma política restrita aos humanos entre si. O cultivo de vínculos afetivos entre todos os seres viventes que habitam diferentes espaços, tempos, culturas e territórios se faz urgente para pluralizarmos e florestarmos a Terra diante da força da monocultura da devastação. A exposição Cosmopolíticas Vegetais atende a esse chamado político e ético inadiável ao reunir artistas e plantas em parcerias de pesquisa e criação coletiva. Com as obras aqui presentes podemos aprender com os saberes indígenas, os saberes afrodiaspóricos, as artes e as ciências que tomam as plantas como companheiras de vida e invenção que um mundo vivo é um mundo relacional, um mundo de enredamentos, tramas, costuras, teias, misturas, coreografias e colagens que se expressam nas mais sutis composições artísticas, tais como aquelas que a floresta cria quando as folhas deitam em seu chão. Em seu silêncio, mistério e opacidade, a arte da delicadeza praticada pelas plantas nos ensina uma qualidade de presença para o mundo sensível, para o outro radicalmente diferente de nós e para o que está imediatamente ao nosso redor e muitas vezes não percebemos por conta de uma escassa sensibilidade que se expressa em indiferença. Aparecem então desenhos, sementes, vídeos, folhas, áudios, galhos, flores, fotografias, caules, papéis, seivas, grafismos, aromas, sensações, conceitos, frutos, gravuras, peles, barros, crochês, águas e pedras para nos lembrar, em sua multiplicidade abundante que juntas e juntos, como corpos entre corpos, podemos descobrir potencialidades, inventar modos mais generosos de responder uns aos outros e criar possibilidades de coexistência. Em meio a tempos brutais, as sutilezas e minúcias praticadas pelas Cosmopolíticas Vegetais nos co-movem diante das emergências climáticas que atravessamos. Carolina Cantarino (cientista social, professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)).

FICHA TÉCNICA

Exposição coletiva
Comunidade Jongo Dito Ribeiro (Alessandra Ribeiro, Bianca Ribeiro, Flavia Tamiris e Juliana Ribeiro)
Coletivo multiTÃO (Alessandra Penha, Ana Lucia Luchese, Cris Mendes, Emanuely Miranda, Fabiana Ribeiro, Juliana Andina, Silvana Sarti, Pedro dos Santos, Susana Dias, Úrsula Steffany e Wallace Fauth)

Mariana Vilela
Marina Guzzo
Marli Wunder
Rayane Barbosa
Silvana Sarti, Fabio Florentino e Luiza Florentino
Sylvia Furegatti
Valéria Scornaienchi

Grupo | Grupo multiTÃO (CNPq) do Labjor-Unicamp.

Local | Espaço Marco do Valle – CEI Campinas

Data | 16 de agosto a 28 de setembro de 2024

Projeto | "Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno" (Fapesp 2022/05981-9)










JONGO
DITO
RIBEIRO











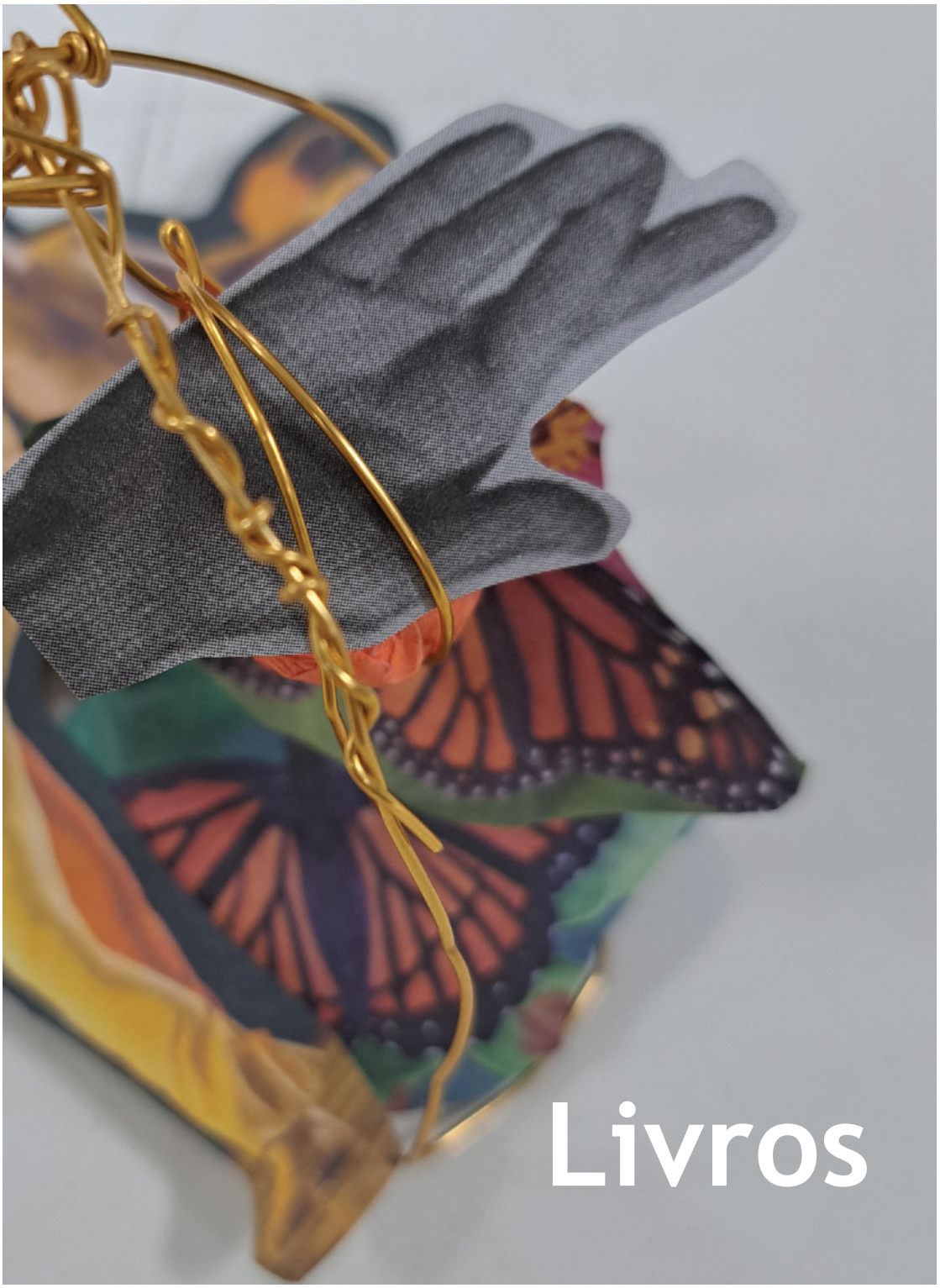

SONY










Livros

Morada floresta

Alessandra Ribeiro, Emanuely Miranda, Fernanda Pestana, Lilian Maus, Sigifredo Marin, Susana Dias e Tiago Sales (Org).

SOBRE O LIVRO

Perceber-fazer florestas em multiTÕES. Perceber-fazer moradas na mata. Perceber-fazer morada-floresta. Experimentar conexões possíveis com múltiplos seres. Cocriar, rizomar, aprender, comunicar, artistar. Residir juntos, em coletivo. É a partir desses movimentos que este livro se engendra. Ele é um desdobramento da residência artística Perceber-fazer floresta II: cozinhar, caminhar, cantar, contar… que aconteceu na cidade de Campinas, no estado de São Paulo, Brasil, no período de 23 a 26 de maio de 2024. A mesma foi organizada pelo Grupo de Pesquisas multi TÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (Unicamp/CNPq) e Comunidade Jongo Dito Ribeiro e contou com a participação, sobretudo, de integrantes da Rede Latino-americana de Divulgação Científica e Mudanças Climáticas, vindo de países como Argentina, Chile, Colômbia, México, Espanha, e de diferentes cantos do Brasil. Esta residência artística propôs a vivência das florestas, das matas, dos matos. Partimos da percepção de que é preciso proliferar florestas por todas as partes, em todos os cantos, com todos os seres. Como diz o filósofo indígena Ailton Krenak (2021) é preciso começar a produzir floresta como "subjetividade", como "uma poética de vida". Diz ele: "cultivem essa lógica dentro de vocês, diminuindo a velocidade, essa tensão que a vida implica, e criem uma essência afetiva, colaborativa, que é a natureza da floresta". Para isso, precisamos aprender a dar atenção às plantas, aos fungos, aos animais, às bactérias, aos vírus, às forças, aos movimentos, aos seres que sabem perceber-fazer floresta, sabem viver junto afirmativamente. Nesta proposta buscamos entrar em conexão com práticas de líderes indígenas, cozinheiras, performers, fotógrafos, engenheiros, desenhistas, biólogas, historiadoras e mães de santo. O foco da residência aconteceu justamente nas práticas realizadas por essas pessoas para ganhar intimidade com as florestas/matas/matos e que colaboram para tornar a Terra/ terra habitável. Entre cozinhar, caminhar, cantar, contar… mergulhamos juntas.es.os em processos de atenção aos elementos que nos circundam, aos pro cedimentos e aos acontecimentos que se instauram nas passagens entre um material e outro, entre um gesto e outro, entre um espaço e outro, entre um encontro e outro.

ACERCA DEL LIVRO

Percibir-hacer bosques en multitudes une todes. Percibir-hacer devenir morada en el bosque vuelto habitación cósmica. Percibir-hacer morada bosque y demorarse en el horizonte. Experimentar conexiones posibles con múltiples seres multiplicados en el infinito actual. Co-crear, rizomar, aprender, comunicar, poetizar. Vivir juntos, en colectivos singulares plurales. Y es a partir de estos movimientos telúricos que se engendra este libro. En la ivaginación de la Madre Tierra telúrica y orgásmica. Es un devenir que cartografía líneas de fuga y agenciamientos de la residencia artística Perceber-fazer Floresta II: cozinhar, caminhar, cantar, contar… cuyo acontecimiento tuvo lugar en Campinas, en la Campiña acogedora y dionisíaca, en el estado

de São Paulo, Brasil, del 23 al 26 de mayo de 2024. Fue organizado por el Grupo de Pesquisas multiTÃO: prolifer-artes sub-vertendo ciências, educações e comunicações (Unicamp/CNPq) y la Comunidad Jongo Dito Ribeiro y contó con la participación, sobre todo, de miembros de la Red Latinoamericana de Divulgación Científica y Cambio Climático, provenientes de países como Argentina, Chile, Colombia, México, España y distintos rincones de Brasil. Esta residencia artística propuso la experiencia de bosques, selvas, matas y matorrales. Partimos de la percepción de que es necesario que florezcan flores tas y flores por doquier, en cada rincón, entre todos los seres y aconteceres. Como dice el pensador indígena Ailton Krenak (2021), es necesario empezar a producir bosques como subjetiviciones arborescentes", como poéticas de vida. Añade: "cultiva en ti esta lógica, frenando, esta tensión que implica la vida, y crea una esencia afectiva, colaborativa, que es la na turaleza del bosque". Para ello es necesario aprender a prestar atención a las plantas, a los hongos, a los animales, a las bacterias, a los virus, a las fuerzas, a los movimientos, a los seres que saben percibir y ha cer bosque y saben vivir y convivir afirmativamente. En esta propuesta buscamos potenciar conexiones con las prácticas de líderes y pueblos indígenas, cocineros, artistas del performance, fotógrafos, ingenieros, diseñadores, biólogos, historiadores, madres y abuelas sabias. El foco de la residencia estuvo precisamente en las prácticas que llevan a cabo estas personas para ganar intimidad con los bosques/florestas/ selvas y que contribuyen a hacer más hospitalaria la Madre Tierra. Entre cocinar, caminar, cantar, contar y tantos otros verbos siempre activos y en presente, nos sumergimos juntos en procesos de atención a los elementos circundantes, a los procedimientos y acontecimientos que tienen lugar en los pasajes/paisajes entre un material y otro, entre un gesto y otro, entre un espacio y otro, entre un encuentro y otro.

FICHA TÉCNICA

Organização | Alessandra Ribeiro, Emanuely Miranda, Fernanda Pestana, Lilian Maus, Sigifredo Marin, Susana Dias e Tiago Sales (Org).

Autores de textos e ensaios imagéticos | Adrián Cangi, Ana Claudia M. T. Baré, Ana Maria Hoepers Preve, Antonio Almeida da Silva, Adriana Menegaz, Antonio Carlos Queiroz Filho, Ariana de Moraes Sarmento, Breno Filo Creão de Sousa Garcia, Corina Ilardo, Daniela García, Eduardo Pellejero, Elizabeth Vidal, Emanuely Miranda, Gabriel Cid de Garcia, Gabriel D. Gruber, Gabriela Leirias, Glòria Jové Monclús, Joilson da Silva Paulino Karapãna, Kellen Natalice Vilharva, Larissa de Souza Bellini, Lilian Maus, Mariana Vilela, Marina Guzzo, Michele Fernandes Gonçalves, Natália Aranha, Sandra Murriello, Santiago Arcila, Sigifredo Esquivel Marin, Silvana Sarti, Susana Dias, Tatiana Massaro, Tatiana Plens Oliveira, Teresita Ospina Álvarez, Tiago Amaral Sales, Valeria Cotaimich, Valeria Scornaienchi, Wallace Fauth, Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Imagem de capa | Lilian Maus

Design de capa | Fernanda Cristina Martins Pestana

Imagens de Miolo | Lilian Maus

Projeto gráfico e diagramação | Fernanda Cristina Martins Pestana

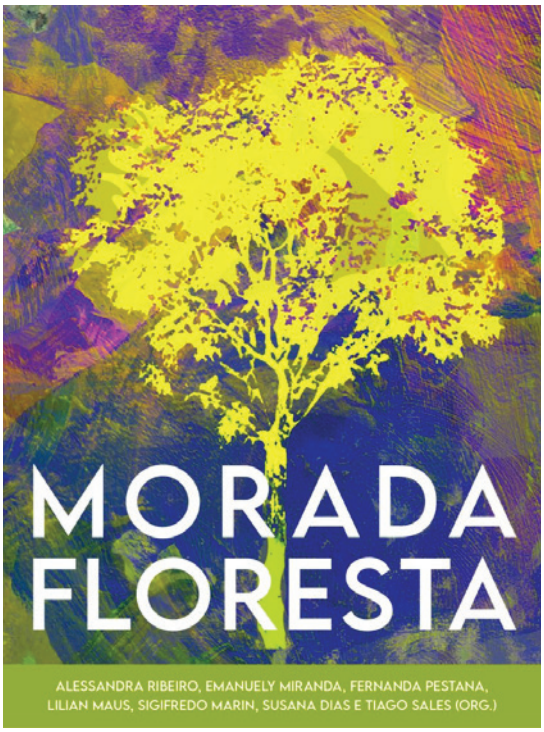
Revisão | Ingrid Barbosa e Thamires Mattos

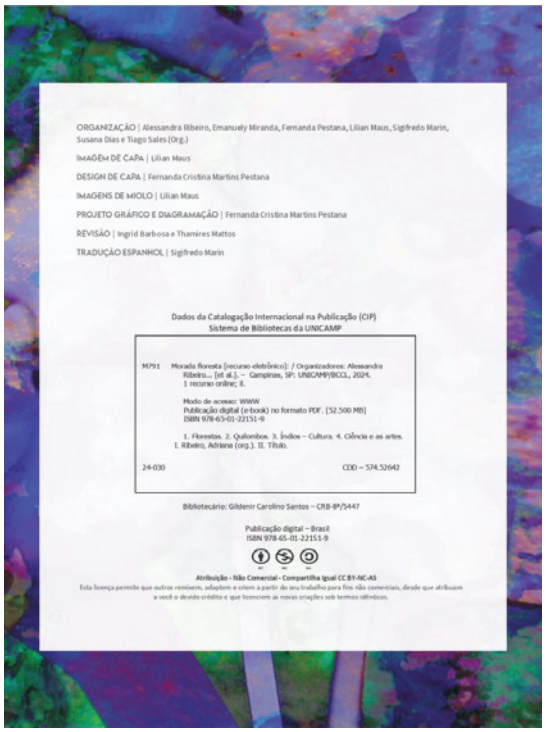
Tradução espanhol | Sigifredo Marin

Projetos | "Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno" (Fapesp 2022/05981-9)

Download gratuito em PDF:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/livros-principal/morada-floresta/





ORGANIZAÇÃO | Alessandra Ribeiro, Emanuely Miranda, Fernanda Pestana, Lilian Maus, Sigifredo Marin, Susana Dias e Tiago Sales (Org.)
IMAGEM DE CAPA | Lilian Maus
DESIGN DE CAPA | Fernanda Cristina Martins Pestana
IMAGENS DE MIOLO | Lilian Maus
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO | Fernanda Cristina Martins Pestana
REVISÃO | Ingrid Barbosa e Thamires Mattos
TRADUÇÃO ESPANHOL | Sigifredo Marin

Dados da Catalogação Internacional na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UNICAMP

M791 Morada floresta [recurso eletrônico] : / Organizadores: Alessandro Ribeiro... [et al.]. – Campinas, SP: UNICAMP/BCCL, 2024.
1 recurso online; E.

Modo de acesso: WWW
Publicação digital (e-book) no formato PDF. (52.500 MB)
ISBN 978-65-01-22151-9

1. Florestas. 2. Quilombos. 3. Índios – Cultura. 4. Ciência e as artes. I. Ribeiro, Adriana (org.). II. Título.

24-030 CDD – 574.52642

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos – CRB-8º/5447

Publicação digital – Brasil
ISBN 978-65-01-22151-9

Atribuição - Não Comercial - Compartilha Igual CC BY-NC-AS
Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam a você o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Ervas e ritos da Comunidade Jongo Dito Ribeiro

Alessandra Ribeiro, Ana Lúcia Alves Lucchese, Bianca Lúcia, Fernanda Mariath Amorim Wester, Fernanda Priscilla Capuvilla, Izabel Maria Barral Teixeira, Juliana Andina Batista, Juliana Ribeiro, Juliana Valbert, Mariana Vicente Zilli, Marta Judith Zapata Chavarria, Karina Miki Narita, Silvana Sarti, Susana Oliveira Dias, Ursula Steffany Rodrigues Faustino, Vinícius Tironi Galhardo e Wallace Fauth (Org).

SOBRE O LIVRO

Precisamos, urgentemente, reinventar nossa relação com as plantas e aprender a percebê-las como companhias vitais em nossas trajetórias. Foram as plantas que criaram uma Terra habitável, que geraram as condições climáticas que tornam a vida que conhecemos possível. São as plantas que oferecem alimento, proteção e cura para os humanos, nas mais diversas culturas. No entanto, a maioria de nós esqueceu disso. Vivemos um tempo presente marcado por catástrofes que resultam de uma severa desconexão com a Terra e com as plantas, o que fez com que se iniciasse uma especulação em torno a um novo nome para nossa era: Antropoceno, Capitaloceno ou Plantantionoceno. Nomes que, de diferentes modos, dão a ver a nefasta aliança entre o capitalismo, o colonialismo, as monoculturas e catástrofes como a sexta maior extinção de espécies e as mudanças climáticas. Os quilombos urbanos, particularmente, são lugares de florescimento de relações com os vegetais em bases não antropocêntricas e utilitaristas e que fazem frente aos sistemas de exploração através de diversos ritos e práticas ancestrais. Este livro-objeto busca criar diálogos múltiplos com as práticas e experiências com as ervas em um quilombo urbano de Campinas: a Casa de Cultura Fazenda Roseira. Para isso, articula ontoepistemologias de matriz africana, artes visuais, botânica, estudos multiespécies e divulgação científica e cultural na produção coletiva de um livro-objeto com as ervas e ritos da Comunidade Jongo Dito Ribeiro.

FICHA TÉCNICA

Organização | Alessandra Ribeiro, Ana Lúcia Alves Lucchese, Bianca Lúcia, Fernanda Mariath Amorim Wester, Fernanda Priscilla Capuvilla, Izabel Maria Barral Teixeira, Juliana Andina Batista, Juliana Ribeiro, Juliana Valbert, Mariana Vicente Zilli, Marta Judith Zapata Chavarria, Karina Miki Narita, Silvana Sarti, Susana Oliveira Dias, Ursula Steffany Rodrigues Faustino, Vinícius Tironi Galhardo e Wallace Fauth
Autores de textos | Aline Folha, Alessandra Ribeiro, Bianca Lúcia, Cris Mendes, Juliana Ribeiro, Susana Oliveira Dias
Estampas, fotos, desenhos e colagens | Alessandra Ribeiro, Ana Lúcia Alves Lucchese, Bianca Lúcia, Cris Mendes, Fernanda Mariath Amorim Wester, Fernanda Priscilla Capuvilla, Izabel Maria Barral Teixeira, Juliana Andina Batista, Juliana Ribeiro, Juliana Valbert, Mariana Vicente Zilli, Marta Judith Zapata Chavarria, Karina Miki Narita, Silvana Sarti, Susana Oliveira Dias, Ursula Steffany Rodrigues Faustino, Vinícius Tironi Galhardo e Wallace Fauth
Artistas convidados | Aline Folha e Cris Mendes
Projetos | “Plantas companheiras: ervas e ritos da comunidade Jongo Dito Ribeiro” (Edital Arte e Cultura da DCult-Unicamp 2025) e “Perceber-fazer floresta: alianças entre artes, ciências e comunicações diante do Antropoceno” (Fapesp 2022/05981-9)

Download gratuito em PDF:

https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/livros-principal/ervas-e-ritos-jongo/



