

RAFAEL NOBREGA MARTINES

**Espaço e corpo: processos educativos a partir de estudos da paisagem em
uma abordagem humanista**



São Paulo

2017

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

RAFAEL NOBREGA MARTINES

**Espaço e corpo: processos educativos a partir de estudos da paisagem em
uma abordagem humanista**

**São Paulo
2017**

RAFAEL NOBREGA MARTINES

Espaço e corpo: processos educativos a partir de estudos da paisagem em uma
abordagem humanista

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Bacharel e
Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Yuri Tavares Rocha

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Nome: MARTINES, Rafael Nobrega

Título: Espaço e corpo: processos educativos a partir de estudos da paisagem em uma abordagem humanista

Trabalho de Graduação Individual
apresentado ao Departamento de
Geografia da Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo para a
obtenção do título de Bacharel e
Licenciado em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento _____ Assinatura: _____

Aos maravilhosos professores que fizeram
parte de minha formação.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Yuri Tavares Rocha, pela orientação, ensinamentos e paciência.

Às Professoras Doutora Dália Rosenthal e Doutora Maria Elisa Miranda por me darem a honra de compor minha banca.

À Universidade de São Paulo, pela oportunidade de realização do curso de graduação e por proporcionar experiências riquíssimas à minha formação.

Aos meus amigos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho, em especial ao Allan, ao Danilo e ao Renan, pelas conversas que contribuíram muito para as reflexões, e à Natália, pela ajuda com as ilustrações e por todo apoio e força durante o processo de realização e conclusão.

Aos meus pais, Adalberto e Maria Aparecida, e à minha irmã, Gabriele, pelo amor, compreensão e paciência, e por todo apoio e esforço para tornar possível o meu caminho até aqui.

Jamais chegaria aqui sem vocês. Minha mais sincera e profunda gratidão.

Essas coisas todas que mexem com meus sentidos se misturam quando entro em contato com o mundo, estabelecem códigos de afetividade, desenham seus traços sensoriais dentro de mim. A isso tudo posso denominar de paisagem e repaginá-las para saber de mim sempre que preciso delas.

Manoel Fernandes

RESUMO

MARTINES, Rafael N. **Espaço e corpo**: processos educativos a partir de estudos da paisagem em uma abordagem humanista. 2017. 144f. Trabalho de Graduação Individual – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

O presente trabalho busca realizar uma discussão a respeito de estudos da paisagem em uma abordagem humanista. A paisagem humanista assume um caráter centrado no indivíduo, em suas percepções e em sua relação com o espaço; leva em consideração e valoriza a subjetividade, singularidade e complexidade de cada estudante. Este trabalho também procura discutir possibilidades de se trabalhar processos educativos a partir de estudos da paisagem nessas aproximações. Realizou-se entrevistas com educadores que trabalham a relação espaço-corpo e com estudantes que frequentam suas aulas; visitou-se a atividade da Trilha da Vida no Parque Ecológico do Guarapiranga; e participou-se do Projeto Viveiro da disciplina de Fundamentos da Aprendizagem Artística do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ministrada pela Professora Doutora Dália Rosenthal. As três atividades realizadas indicaram interessantes caminhos para o trabalho com processos educativos a partir de estudos da paisagem em uma abordagem humanista e demonstraram o enorme potencial educativo, crítico e libertário que tal abordagem pode adquirir. Tais atividades proporcionam aos estudantes, experiências que contribuirão ao longo de toda sua formação. O ensino de paisagem em uma abordagem humanista coloca os estudantes em um contato mais íntimo com o espaço e com o corpo, aproxima-os de si mesmos e os auxilia no desenvolvimento da consciência e compreensão corporal e espacial, bem como da relação espaço-corpo e de uma atitude mais ativa nessa relação. Observado o potencial educativo dessas aproximações, abre-se espaço para pesquisas de outras possibilidades de trabalho com processos educativos a partir de uma abordagem humanista.

Palavras-chave: Paisagem. Paisagem humanista. Espaço. Corpo. Relação espaço-corpo. Educação.

ABSTRACT

MARTINES, Rafael N. **Space and body**: educative processes from landscape studies under a humanistic approach. 2017. 144f. Trabalho de Graduação Individual – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 2017.

The present work seeks to conduct a discussion about the landscape in a humanistic approach. The humanistic landscape assumes an individual-centered character, his perceptions and his relation with space; takes into consideration and values the subjectivity, singularity and complexity of each student. This work also seeks to discuss possibilities of working educative processes from the landscape in these approximations. We interview educators who work the space-body relation and students who attend their classes; We visited the activity of the Life Trail in Guarapiranga Ecological Park and participated in the Viveiro Project of the discipline of Fundamentals of Artistic Learning of the Department of Plastic Arts of the School of Communications and Arts of the University of São Paulo, taught by the Professor Dr. Dália Rosenthal. The three activities carried out indicated interesting paths to work with educational processes from landscape studies in a humanistic approach and demonstrated the enormous educational, critical and libertarian potential that this approach can acquire. These activities provide the students with experiences that will contribute throughout their formation. Landscape teaching in a humanistic approach places students in a more intimate contact with space and body, brings them closer to themselves and helps them to develop a body and space conscience and understanding, the space-body relation as well, and a more active attitude in this relation. Observed the educational potential of these approaches, space is opened for research on other possibilities of working with educational processes based on a humanistic approach.

Keywords: Landscape. Humanistic landscape. Space. Body. Space-body relation. Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	18
1.1.1 Objetivo geral.....	18
1.1.2 Objetivos específicos.....	18
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE CONSTRUÇÃO DESTE TRABALHO	19
3 EMBASAMENTO TEÓRICO	25
3.1 Sobre a contextualização do surgimento da noção de paisagem	25
3.2 Sobre a apropriação da noção de paisagem pela Geografia e seu desenvolvimento na abordagem humanista	30
3.3 Sobre a importância dos sentidos na constituição da paisagem	37
3.4 Sobre imagens e representações	43
3.5 Sobre os processos de construção da paisagem enquanto conhecimento	45
3.6 Sobre o desenvolvimento da percepção do espaço e sua relação com a experiência	50
3.7 Sobre a expansão da noção de paisagem, seu ensino no contexto contemporâneo e a necessidade de uma educação dos sentidos e da sensibilidade	53
3.8 Sobre a relação espaço-corpo	56
3.9 Sobre as ideias de Escultura social e o Conceito ampliado de arte e sua contribuição ao trabalho com a paisagem na abordagem humanista	63
4 MATERIAIS E PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS	67
4.1 Entrevistas	67
4.2 Trabalho de campo no Parque Ecológico do Guarapiranga	69
4.3 Projeto Viveiro	71
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
5.1 Entrevistas	74
5.1.1 Educadores	74
5.1.2 Estudantes.....	93
5.2 Trabalho de campo no Parque Ecológico do Guarapiranga	114
5.3 Projeto Viveiro	124
5.4 A integração do conhecimento e o trabalho com os sete saberes de Edgar Morin por meio dos processos educativos a partir de estudos da paisagem em uma abordagem humanista.....	130

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	137
	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	140

APRESENTAÇÃO

Durante todo o percurso escolar, certas angústias e inquietações sempre me acompanharam. Sem compreender muito bem suas origens e porquês, segui até o ensino superior, quando o contato com a licenciatura e as experiências de estágios transformaram-nas em motivações para a busca por compreensão de suas raízes.

A partir dessa busca, por meio da leitura de autores como Edgar Morin, Jhon Dewey e Paulo Freire e pela experiência com outra visão e abordagem educativa em aulas de teatro e de dança contemporânea, comecei a perceber que as inquietações e angústias que sentia na escola estavam relacionadas a uma abordagem educativa dominada por uma visão fragmentária das coisas – de homem, de mundo, de conhecimento, de corpo, de mente e de espaço – e descolada da realidade, uma abordagem que mais parece servir para adestrar o corpo e o pensamento do que para libertá-los e desenvolver um pensamento crítico, uma vez que coloca os estudantes durante horas sentados em uma mesma posição e espaço, recebendo conteúdos passivamente.

Entendi que a educação não deve consistir apenas do ensino de conteúdos e conhecimentos, mas sim da formação de um ser humano singular e complexo, o que inclui a apresentação de nosso mundo para este ser, sua inserção, socialização e preparação neste mundo e para este mundo, e também a educação sobre atitudes e valores em relação a este mundo. A abordagem educativa que permeou meu percurso escolar e me trouxe angústias e inquietações, assim como grande parte das abordagens educativas com as quais tive contato nas experiências de estágio, pareceu não levar tais aspectos em consideração, encaminhando-se para a formação de atitudes passivas, mentes e corpos fechados e endurecidos, pouco preparados para lidar com a realidade e as necessidades do mundo contemporâneo.

Em contrapartida, as abordagens educacionais que permearam as aulas de teatro e dança contemporânea que frequentei demonstraram um potencial para a formação humana muito maior, levando em conta sua complexidade e singularidade, proporcionando maior autonomia, liberdade e desenvolvimento de um pensamento e atitude críticos, além de uma maior autocompreensão e, assim, uma maior compreensão do mundo e dos outros e uma expansão da visão de mundo.

A partir destas compreensões, comecei a desenvolver este trabalho e percebi que a paisagem geográfica na abordagem humanista pode ir totalmente ao encontro

dessa concepção de educação que problematiza e combate a visão fragmentária das coisas e leva em consideração a complexidade e singularidade de cada ser humano. Sendo assim, para o desenvolvimento deste trabalho, estudei literatura e algumas referências relacionadas à paisagem e, mais especificamente, à paisagem em uma abordagem humanista; à estética, sentidos, percepção e educação; à imagens e representação; à epistemologia e construção do conhecimento; à filosofia da linguagem; à educação complexa, educação e experiência, educação, cultura e arte; e à psicologia da educação e desenvolvimento humano com enfoques na cultura e no símbolo, percepção e subjetividade, e aprendizagem mediada.

Ademais, realizei trabalhos de campo buscando investigar possibilidades de se trabalhar a paisagem a partir de uma abordagem humanista que levasse em consideração o ser humano enquanto totalidade complexa, combatendo a visão fragmentária e aproximando o estudante da paisagem, na tentativa de despertar uma atitude ativa em sua relação espaço-corpo. Entrevistei alguns educadores que trabalham a relação espaço-corpo, visitei o Parque Ecológico do Guarapiranga, que se apresentou como um local com uma atividade bastante interessante para se trabalhar a paisagem a partir de uma abordagem humanista, bem como participei do Projeto Viveiro da disciplina de Fundamentos da Aprendizagem Artística, do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAP/ECA/USP), ministrada pela Professora Doutora Dália Rosenthal, que apresentou enorme potencial para se trabalhar o pertencimento e atitude ativa do estudante na paisagem e na relação espaço-corpo. Por fim, com base nos dados obtidos nos trabalhos de campo, na bibliografia e nos materiais estudados, apresentei possibilidades de se trabalhar a paisagem a partir de uma abordagem humanista.

Este trabalho está organizado em seis seções principais: Na primeira seção, procuro introduzir o tema deste trabalho e apresentar seus objetivos. Na segunda seção, trago uma breve contextualização da problemática sobre a qual busquei construir este trabalho. Na terceira seção, encontram-se o embasamento e discussões teóricas a respeito dos temas tratados nesse trabalho, dividido em nove subseções. Na quarta seção, apresento os materiais e procedimentos técnico-metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Na quinta seção, há resultados e discussões da pesquisa, contendo as entrevistas e possibilidades de se trabalhar processos educativos a partir de estudos da paisagem em uma abordagem humanista. Ao final, na sexta seção, encontram-se as considerações finais deste trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Conforme a abordagem disciplinar e teórica que se faz, a paisagem é uma categoria que assume diversas definições e significados – o que torna o termo polissêmico. Neste trabalho discutiremos a paisagem geográfica a partir de uma abordagem humanista. Em tal abordagem, a paisagem adquire um caráter centrado no indivíduo, em suas percepções e em sua relação com o espaço. Pode ter, assim, um enorme potencial educativo, trazendo consigo uma problematização e uma compreensão de homem e de mundo enquanto totalidades indissociáveis e não fragmentárias em constante interação e transformação. A partir dessa abordagem, encaminha-se a educação para uma “humanização” do ser humano e a realização de sua “vocação ontológica” (FREIRE, 1974).

O ensino de paisagem em uma abordagem humanista tenta aproximar e reaproximar os estudantes do corpo e, assim, de si mesmo, levando em consideração e valorizando a percepção, a sensibilidade, a liberdade corporal e de pensamento, isto é, a subjetividade e a singularidade de cada estudante.¹ Essa visão de ensino tem maior potencial crítico e libertário, auxiliando os estudantes no desenvolvimento da consciência e da compreensão corporal e espacial, diferentemente da visão de ensino que busca padronizar o pensamento e adestrar os corpos a partir de uma concepção objetificante e “deumanizadora” do ser humano enquanto “coisa” depositária de conhecimentos fragmentados (FREIRE, 1974). Como mostram as pesquisas de Cardoso (1999), Myanaki (2003, 2008) e Barros (2007), apesar da considerável produção científica relacionada à categoria da paisagem, observou-se, no âmbito de processos de ensino-aprendizagem, por meio dos livros didáticos, que é comum uma abordagem superficial ou até equivocada da mesma.

A pesquisa de Myanaki (2003, p. 19) aponta que os manuais didáticos de Geografia do ensino básico, no geral, “têm, no máximo, um capítulo dedicado aos estudos da paisagem” e as propostas desses estudos acabam se limitando a

¹ Segundo Khel (2005),   paradoxal falarmos de “meu corpo”, indicando uma relação de propriedade, “como se existisse um *eu* em algum lugar externo ao corpo que é dono desse corpo [...]. Essa expressão não d  conta da relação entre eu e o corpo, porque não existe nenhum eu em nenhum outro lugar que não seja o próprio corpo. Quer dizer, o *eu*   o corpo [...]. O *eu* só existe enquanto entidade corpórea” (KHEL, 2005, p. 110). Utilizamos, então, o corpo como sendo o indivíduo enquanto entidade corpórea e espacial. E mesmo a partir de uma visão religiosa ou espiritual, o corpo pode ser considerado nossa realidade aqui e agora e, portanto, nosso meio e nossa possibilidade de desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento em qualquer sentido. Conhecer o corpo é conhecer a si e ao espaço.

“apreciação de algumas fotografias que ilustram a distinção entre paisagem natural por oposição à paisagem cultural ou a transformação da paisagem ao longo dos anos.”. Segundo a própria autora, essas características contribuem mais para confundir do que para esclarecer.

Como podemos observar a partir do trabalho de Myanaki (2003), as abordagens da paisagem propostas nos manuais didáticos do ensino básico tendem a ser bastante superficiais e a desconsiderar importantes aspectos que muito contribuem para uma real compreensão da paisagem como os sentidos, as sensações, os sentimentos e a percepção integral dos estudantes que acabam por apreciar sentados e à distância algumas fotografias e, assim, pouco ou mal é explorado o potencial educativo da categoria paisagem.

Aprofundando ainda mais a discussão, Myanaki (2008, p. 9) escreve que os manuais didáticos de Geografia, em geral, também “não possuem um programa de atividades encadeadas para a construção do conceito ou noção de paisagem”. Esses aspectos, associados à pouca clareza a respeito do tema e sobre como abordá-lo, contribuem para que os estudantes apresentem dificuldades em compreender a paisagem como sendo produzida pelo homem através da cultura, não se sentindo muitas vezes pertencentes ou relacionados a ela, “uma vez que ela é percebida como algo externo e distante deles” (MYANAKI, 2008, p. 9).

Nesse sentido, observando-se a necessidade de uma discussão a respeito do tema, este trabalho busca compreendê-lo melhor a partir de uma abordagem humanista, não fragmentária, que considera a proximidade e o pertencimento ativo da paisagem ao homem e do homem à paisagem. Essa abordagem pode permitir e possibilitar o aprimoramento dos sentidos, percepções, sensações e emoções dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades que os tornem mais conscientes do espaço e do corpo, da relação espaço-corpo (Figura 1), buscando uma atitude mais ativa nessa relação.

Figura 1 – Relação espaço-corpo.



Lápis e aquarela sobre papel. Elaborado por Natália Anhesini, 2017.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

O objetivo deste trabalho é compreender em que medida uma abordagem humanista da paisagem pode adquirir potencial educativo e contribuir para a educação.

1.1.2 Objetivos específicos

São objetivos específicos deste trabalho: I) realizar uma discussão sobre a paisagem geográfica em uma abordagem humanista, com foco na relação espaço-corpo; II) investigar possibilidades de se trabalhar processos educativos a partir da paisagem em uma abordagem humanista que levem em consideração o ser humano em sua totalidade e complexidade em espaços de ensino não formais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE CONSTRUÇÃO DESTE TRABALHO

A problemática de construção deste trabalho foi baseada nas ideias de Edgar Morin a respeito da “Educação complexa”, dos “Sete saberes necessário à educação do futuro” e, em sua crítica à educação fragmentária, portanto, é interessante que façamos uma breve contextualização e discussão de tais ideias e crítica.

Morin (2007) faz uma forte crítica à hiperespecialização e à divisão dos conhecimentos, que se tornam sem sentido para o ser humano, principalmente quando se trata de educação. Segundo sua visão, tal especialização e divisão, além de desconsiderar o ser humano em sua totalidade e complexidade, entendendo-o de maneira fragmentária, desconsidera as questões mais fundamentais ao homem, tais como: “Quem somos nós?”, “O que é o mundo?”, “De onde viemos?”.

Em combate a essa visão, Morin (2007) defende uma educação complexa multidisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar que forneça aos estudantes uma cultura que lhes permita articular, religar, contextualizar, situar, globalizar e organizar os conhecimentos que adquiriram, conhecimentos esses que, segundo o autor, são sempre traduções seguidas de reconstruções. Defende, ainda, uma educação que considere o homem em sua totalidade e como ser complexo que é, e que o auxilie na autocompreensão e na compreensão do outro, levando em consideração não apenas a razão e objetividade do ser humano, mas também sua emoção e subjetividade, isto é, uma educação que leve em consideração uma ética antropológica, que auxilie o desenvolvimento de nossas autonomias pessoais, nosso ser individual e nossa responsabilidade e participação na sociedade humana como um todo. É a partir dessas ideias que o autor discute sete saberes necessários à educação.

O primeiro saber realçado por Morin se relaciona ao conhecimento. É necessário ensinar o que é o conhecimento e mostrar também quais são suas causas e raízes, mostrar que ele comporta erros e ilusões, que muito daquilo que julgávamos como certo e verdadeiro no passado é percebido de outro modo atualmente. Por mais que o ensino consista em construções de conhecimentos, não se ensina o que é o conhecimento e quais os significados que esta palavra carrega e, assim, o estudo de tal tema, que na verdade interessa a todas as pessoas, acaba se restringindo a uma elite que estuda Filosofia e Epistemologia (MORIN, 2007).

Segundo Morin, com o avanço das neurociências, aproximamo-nos cada vez

mais de uma concepção de que “o conhecimento é uma tradução seguida de uma reconstrução” e que, assim como a percepção, é resultado de processos que codificam e transformam os estímulos que recebemos, fornecendo uma representação (MORIN, 2007, p. 81). Dentre esses estímulos, temos a capacidade de transcodificar apenas parte deles, tendo uma percepção sempre parcial da realidade, consequentemente, um conhecimento parcial dessa realidade. Além disso, devido aos trabalhos realizados pelo cérebro na interpretação das informações, a imagem e a representação final dessas informações sempre carregam “construções” e “alucinações” dos objetos e seres que percebemos para que façam sentido de acordo com aquilo que acreditamos (MORIN, 2007, p. 81).

Um conhecimento, sendo construído social e culturalmente, é marcado por aquilo que Morin chama de “imprinting” cultural. Desde o nascimento, as crianças sofrem esse “imprinting”, por intermédio das prescrições e proibições dos pais, desenvolvendo um entendimento do que é certo e o que é errado. Pela linguagem, a escola também exerce esse “imprinting”, ensinando determinados conhecimentos e rejeitando outros, de modo que algumas ideias pareçam certas e evidentes, enquanto outras pareçam tolas e estúpidas. “Esse 'imprinting' sobre o conhecimento, que nos impõe uma visão de mundo, é puramente cultural, e isto não quer dizer que ele não seja fundado sobre uma experiência verdadeira.” (MORIN, 2007, p. 83). Assim como o conhecimento, as próprias palavras – que carregam significados construídos social e culturalmente – são “traduções de traduções e de reconstruções, discursos, teorias do mesmo.”, são interpretações de ideias (MORIN, 2007, p. 82). Nós, seres humanos, possuímos uma tendência de assumir as ideias como se fossem a realidade. E como Morin destaca, a filosofia sempre nos recomenda que é interessante notar que ideias não são apenas um mediador, mas também um filtro para a realidade, que encaramos de acordo com aquilo que acreditamos. Relacionado a essa questão, temos o que se convencionou chamar de paradigma, considerado por Morin como o nível que determina a escolha da visão de mundo a partir da escolha das palavras e das ideias assumidas. Nesse sentido, as ideias não são apenas instrumentos que servem para o conhecimento do mundo real, mas em determinado momento elas podem nos possuir, porque somos convencidos e ficamos prestes a matar ou morrer por elas (MORIN, 2007).

O segundo saber é o do conhecimento pertinente, que se relaciona a organização da informação e contextualização do saber. “É a contextualização que

sempre torna possível o conhecimento pertinente.”. Um conhecimento se torna pertinente a partir da situação das informações em um contexto global, sem o qual elas deixam de fazer sentido e perdem seu significado (MORIN, 2007, p. 86).

O ensino realizado por meio de disciplinas fechadas e fragmentárias atrofia a capacidade para situar e contextualizar. Sendo assim, é importante ensinar a pertinência, “um conhecimento simultaneamente analítico e sintético das partes religadas ao todo e do todo religado às partes” que agem e retroagem entre si (MORIN, 2007, p. 87).

O terceiro saber se refere à condição humana. Em nenhum lugar se ensina o que é a condição humana, ensina-se apenas coisas parciais sobre aspectos fragmentários do homem, tudo desintegrado, cada aspecto limitado às fronteiras de um campo disciplinar, além de questões fundamentais ao homem como “Quem somos nós?”, “De onde viemos?” e “O que é o mundo?” que se encontram ausentes. Uma ligação complexa entre diversos campos do saber pode nos ajudar a entender melhor tais questões e nos situarmos no universo, no planeta e na sociedade (MORIN, 2007).

A respeito de nossa condição humana, Morin escreve que é a partir da hominização e com o desenvolvimento da linguagem que se debuta a cultura e um processo natural ultrapassa a si mesmo enquanto processo cultural, distanciando-nos de certa maneira da natureza. Segundo Morin (2007, p. 89), “Não somos um espelho do universo, mas em nossa singularidade – porque ultrapassamos a natureza – todo o universo encontra-se contido em nós”. Nesse sentido, “Justamente o que desenvolvemos como algo estranho, exterior a natureza, permite que conheçamos um pouco este universo”. Isso ocorre pelo próprio caráter do conhecimento, uma vez que é necessário que haja alguma distância e ao mesmo tempo um pertencimento para conhecer, o imediato não permite o ato de conhecer, o distanciamento e a mediação são inerentes a ele, e segundo Morin, foi nossa cultura, e assim, a linguagem que forneceu a distância e a mediação necessárias ao conhecimento.

O autor ainda afirma que o conhecimento da condição humana não se resume às ciências, e a poesia e a literatura dão conta de uma dimensão da condição humana que as ciências nunca conseguiram enxergar a respeito de nossas vidas, paixões, emoções, sofrimentos, alegrias, das relações com o outro e com a História (MORIN, 2007). Segundo ele, a literatura dá vida a indivíduos e a sujeitos e a poesia é não apenas qualidade que nos põem em contato com fantásticos estados de maravilhamento, mas também é própria iniciação à qualidade poética da vida. Morin

escreve que a vida é uma alternância e mistura entre prosa e poesia e que enquanto a prosa são as coisas mecânicas, cronométricas que fazemos para ganhar a vida, a poesia são os momentos de intensidade, comunhão, amor, alegria e prazer. Nas palavras do próprio autor: “A prosa nos ajuda a sobreviver, mas a poesia é a própria vida.” (MORIN, 2007, p. 91).

Disso tudo se trata a concepção complexa de ser humano de Edgar Morin, um ser que sempre foi concebido como mutilado, mas que é integral, e o conhecimento de sua condição só pode ser pensado na simultaneidade de sua unidade e diversidade. Um ser que é *Homo sapiens*, dotado de razão, porém, também delirante e, portanto, *Homo demens*; que é *Homo faber*, fabricante de instrumentos, e também lúdico, do jogo, portanto, *Homo ludens*; que é *Homo economicus*, mas também é *Homo mythologicus*, pois vive de mitologia, sonhos, imaginário. Uma concepção de educação complexa deve levar todos estes aspectos em consideração (MORIN, 2007).

O quarto saber diz respeito à compreensão humana, uma compreensão que visa a conhecer o ser humano não apenas como objeto, mas também como sujeito. Nós podemos conhecê-lo enquanto sujeito por meio de um esforço de empatia ou projeção (MORIN, 2007). Temos uma grande carência e necessidade de compreensão e em nenhum lugar é ensinado a compreendermos uns aos outros. Acabamos por desenvolver processos de autojustificação e de cólera pelos quais expulsamos de nós todas as falhas e características que nos incomodam e consideramos ruins ou negativas, colocando-as sempre no outro, “incessantemente mentimos para nós mesmos para fazer bonito, para nos agradarmos, eliminando o que é desagradável” (MORIN, 2007, p. 93), reduzindo o outro a suas características negativas, quando em realidade, um ser humano é muito mais complexo e possui todo um conjunto de uma personalidade. Temos também uma grande indiferença em relação aos outros seres humanos. “Não se olha, não se presta atenção, permanece-se frio.” (MORIN, 2007, p. 94). Nesse sentido, a literatura, o teatro, o cinema e a arte em geral podem ajudar na compreensão humana, porque existe um fascínio muito grande durante a contemplação de uma obra ou espetáculo, chegando a uma “espécie de semi-hipnose”, isto é, durante aquele momento, quem contempla a obra ou o espetáculo esquece-se de si, projeta-se nas histórias e nos personagens, vive, ama e sofre com eles, não os reduz a meia dúzia de características ou atos (MORIN, 2007, p. 94). Passamos a compreender o outro e nós mesmos, compreensões que, aliás, estão totalmente relacionadas, na medida em que para compreender o outro é preciso

compreender a si mesmo, assim como compreendendo o outro, passa-se a compreender um pouco melhor a si.

O quinto saber trata da incerteza. Para Morin, o que se ensina são as certezas, mas aprender a enfrentar a incerteza é extremamente importante. Tanto o mundo físico, quanto a história da vida e da humanidade é cheia de bifurcações e ramificações de possibilidades que sofrem inúmeras influências, sendo suficiente um fator infinitesimal para que o processo se direcione mais para um lado do que para outro (MORIN, 2007). Além disso, uma ação nunca obedece às intenções de quem a realiza, segundo Morin, ao penetrar no meio social e cultural, ela estará exposta a inúmeros fatores inesperados e que não são enxergáveis em sua totalidade. Como escreve o autor, “A aquisição da incerteza é uma das maiores conquistas da consciência, porque a aventura humana, desde seu começo, sempre foi desconhecida” e dispomos de dois instrumentos para enfrentar o inesperado, sendo um deles “a consciência do risco e da chance” e o outro a estratégia e improvisação, que consistem na capacidade de se adaptar e modificar o comportamento de acordo com as informações e os conhecimentos que o desenvolvimento da ação e a experiência propiciam (MORIN, 2007, p. 99).

O sexto saber concerne à era planetária, na qual é importante a tomada de consciência da expansão tecnoeconômica e a cada vez maior inter-relação que se espalha e se desenvolve por todo o planeta e a compreensão de que “vivemos numa era planetária constituída por uma comunidade de destinos sobre a Terra.” (MORIN, 2007, p. 100). A grande questão aqui se trata de como participar simultaneamente da integração e comunicação entre todas as partes da humanidade sem chegar a uma homogeneização, a uma destruição e a um nivelamento das culturas. E uma possível resposta a essa questão se constitui no desenvolvimento de uma cidadania terrestre em que a pátria terrestre não negue ou recalque as pátrias que a compõem e em que uma pátria não domine ou se imponha sobre as outras, mas em que todas as pátrias tenham seus valores igualmente reconhecidos e estejam integradas em uma decisão comum e harmoniosa de nosso destino planetário (MORIN, 2007).

O sétimo saber se refere à antropológica, uma ética em escala humana que exige que desenvolvamos simultaneamente nossas autonomias pessoais, nosso ser individual, nossa responsabilidade e nossa participação na humanidade. Nesse aspecto, a ética nos conduz a uma ideia de democracia. Nos dias atuais, há cada vez mais uma despossessão e alienação dos cidadãos em relação a solução dos

problemas e tomada de decisões, que acabam ficando sempre a cargo de gestores profissionais e *experts*, no entanto, cada cidadão é responsável por nosso mundo e pelas decisões que levaram ao seu desenvolvimento e transformação, sendo importante que sejam educados para assumir essa responsabilidade e participação (MORIN, 2007).

3 EMBASAMENTO TEÓRICO

3.1 Sobre a contextualização do surgimento da noção de paisagem

Este trabalho, enquanto conhecimento construído a partir da interpretação de percepções e de outros conhecimentos, é a representação parcial de uma visão da realidade. Como escreve Morin (2007), os conhecimentos, como as palavras, carregam significados construídos social e culturalmente, são traduções de traduções e de reconstruções de ideias. Ideias que são não apenas um mediador, mas também um filtro para a realidade, que encaramos de acordo com aquilo que acreditamos. Para que este conhecimento se torne pertinente à sua finalidade, é necessário organizar as informações a seu respeito, situando-as num contexto sem o qual elas deixam de fazer sentido e perdem seu significado. Sendo assim, a seguir, será realizado um esforço de contextualização do conhecimento relacionado a este trabalho.

Iniciemos nossa contextualização a respeito do surgimento e desenvolvimento da noção de paisagem pelo século XV na Europa, século que traz consigo o Renascimento e uma série de mudanças que levaram à ruptura com o paradigma então dominante e a transformações nas visões de mundo que permeavam os mais diversos âmbitos da vida humana até o final da Idade Média, dando corpo ao projeto da modernidade.² É nesse contexto que a paisagem surge no Ocidente.

É interessante logo de início ressaltar que optei por focar nossa contextualização no Ocidente, uma vez que a história de nosso pensamento é marcada predominantemente por uma tradição ocidental, entretanto, reconhecemos a enorme influência de diversas culturas na contribuição para as mudanças que se

² Projeto da modernidade que é marcado fortemente pela cisão – entre indivíduo e sociedade, entre homem e natureza, entre áreas de conhecimento que se tornaram cada vez mais específicas e especializadas, do próprio ser humano, etc., enfim, cisão em esferas independentes entre si, conforme também definidas por nossa linguagem e pensamento –, enquanto as sociedades pré-modernas não eram separadas em esferas funcionais e independentes. Nessas sociedades não havia, por exemplo, cultura em um sentido como entendemos hoje. O vocábulo latino “cultus”, que deu origem ao conceito, está ligado às ideias de plantação, agricultura, culto ao divino, serviço divino, sociabilidade e formação. Tal conceituação multifacetada indica o caráter de integração das sociedades antigas, nas quais o movimento social se dava com a natureza, assim como as relações sociais e a estética não se separavam entre si em esferas com lógicas próprias, mas expressavam uma existência cultural única e coerente à qual pertenciam. A produção, a estética, a política, a cultura, a religião, a sociedade, a economia, cada um destes âmbitos da vida, hoje distintos para nós, estavam de certa maneira uns contidos nos outros indissociavelmente (KURZ, 2002).

deram nesta tradição e permitiram o surgimento da noção de paisagem e seu desenvolvimento no Ocidente.

Não há consenso sobre a origem da palavra paisagem no Ocidente. Essa é uma questão alvo de amplo debate, porém, podemos destacar que a palavra aparece associada nas línguas germânicas aos vocábulos *landschaft* – em alemão –, *landschap* – em holandês –, *landskap* – em sueco – e *landscape* – em inglês –, e nas línguas latinas aos vocábulos *paisaje* – em espanhol –, *paysage* – em francês – e *paesaggio* – em italiano –. Ao que tudo indica, o vocábulo de raiz germânica foi usado pela primeira vez pelos holandeses na região de Flandres nos finais do século XV. Nas línguas latinas ele entra através da região da Itália, cuja primeira ocorrência registrada data do início do século XVI para se referir a obras flamengas compradas por colecionadores italianos, nas quais havia representações da natureza³ (AMARAL, 2001; MARIA, 2010; SALGUEIRO, 2001).

A invenção da paisagem, mediada pela arte e expressa por meio da pintura e com a introdução das noções de profundidade com escalonamento dos planos, ponto de fuga e de perspectiva linear⁴, revela uma atitude⁵ diferente das pessoas face ao seu ambiente, a partir de um novo interesse pela contemplação e entendimento da natureza, o que implica, segundo Salgueiro (2001, p. 38),

[...] o afastamento entre o sujeito e o objecto de contemplação (a natureza), a mobilização dos sentidos e a aprendizagem de códigos de seleção, apreciação e valorização, os quais fazem parte de um modelo cultural, pois a paisagem é uma maneira de se ver o mundo e “só se vê o que se tem na cabeça” (PIVETEAU, 1989).⁶

Trata-se efetivamente de uma revolução cultural, estética, técnica e científica que começou a mudar todo o modo de pensar e as visões de mundo. A paisagem

³ É interessante notar que tanto a região de Flandres quanto a região da Itália possuíam importantes entrepostos comerciais – com destaque a região da Itália que mantinha relações mercantis com o Oriente –, o que facilitou o contato e a troca cultural entre diversos povos. É certo que o contato e a troca cultural entre povos teve grande influência na transformação das visões de mundo e isso já começa a ser anunciado nas obras de arte, tanto no que diz respeito ao tema, que começa a retratar o ser humano e a natureza, quanto no que diz respeito à técnica, ao estilo e aos elementos encontrados nas obras (FARTHING *et al.*, 2007).

⁴ A perspectiva linear é uma técnica de representação abstrata, matemática, geométrica, objetiva e racionalizada do espaço, com a qual é possível criar a impressão de profundidade e tridimensionalidade em uma superfície plana (CAUQUELIN, 2007).

⁵ Utilizamos aqui a palavra atitude em um sentido próximo ao que Tuan (1980) define. Nas palavras do próprio autor: “Atitude é primariamente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo” (TUAN, 1980, p. 4).

⁶ PIVETEAU, Jean-Luc. Les tableaux de peintres pour notre compréhension de l'espace. In: Y. André e out. Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école. Paris: Anthropos. 109-122. 1989.

nasce, portanto, a partir da transformação da relação das pessoas com o espaço, o modo de produzi-lo e se apropriar dele. Nasce como um produto construído por um processo cultural e social, e sua expressão por meio de pinturas relaciona-se, evidentemente, com as mudanças fundamentais que se produziam na época (SALGUEIRO, 2001).⁷

Do ponto de vista econômico, essa nova visão e relacionamento com o ambiente, a partir da busca de seu entendimento e sua transformação em objeto de conhecimento, além de permitir a evolução do sentido econômico da terra no regime capitalista, abriu o caminho para a manipulação e transformação do ambiente a fim de dominar a natureza e explorar seus recursos, levando a um crescimento acelerado da produção material, acompanhado pelo consumo excessivo e pela produção de grande quantidade de resíduos, ambos ameaçadores do equilíbrio natural (SALGUEIRO, 2001).

A arte, a partir dessa transformação da relação das pessoas com seu espaço, passa a refletir cada vez mais – o que permeava o pensamento e visão de mundo da sociedade como um todo –, uma observação mais cuidadosa e rigorosa do ambiente, visando a compreender uma suposta realidade de maneira mais objetiva e racional. Isso se manifesta na pintura por meio da busca por uma representação “daquilo que se vê”. A perspectiva, nesse sentido, serviu muito bem a essa finalidade, formalizando a suposta realidade – dando forma a ela –, serviu tão bem que Panofsky (1976 *apud* CAUQUELIN, 2007)⁸ a considera forma simbólica, constitutiva do fundo, do “Ground” de nossa modernidade.

Berque, (1984 *apud* HOLZER, 2004, p. 61)⁹, vai na mesma direção ao considerar:

A perspectiva linear é a forma simbólica da emergência do sujeito moderno, correlativa à emergência do mundo moderno, objetivado pelo olhar do sujeito. A civilização ocidental moderna é fisicista (*physicienne*). A modernidade se remete a uma dupla expressão fisicista (*physicienne*) e paisagista (*paysagère*), encadeando uma série de dissociações que tendem a decompor

⁷ Os sentimentos religiosos começavam a ser influenciados por movimentos espirituais que estimulavam as pessoas a estabelecer uma relação mais próxima e pessoal com Deus e menos ordenada pela igreja. Ideais da antiguidade clássica começavam a ser revividos e disseminados com maior força e, com isso, certa visão humanista passou a permear a sociedade. Dentre esses ideais podemos destacar, além da valorização do homem e as realizações humanas, a busca por determinada racionalidade, proporção, beleza e harmonia (FARTHING *et al.*, 2011).

⁸ PANOFSKY, Erwin. La perspective comme forme symbolique et autres essais. Paris: Les Éditions de Minuit. 1976.

⁹ BERQUE, Augustin. Paysage-empreinte, paysage-matrice: éléments de problématique pour une géographie culturelle. L'Espace Géographique. 8 (1): 33-34. 1984.

o mundo.

Para Cauquelin (2007), a perspectiva, mais do que uma técnica de representação gráfica do espaço, funda uma determinada maneira de perceber e representar o espaço, instaura uma ordem cultural, de modo que as visões de mundo modernas passem fortemente por seu prisma e quase só através dele se enxergue, o que ainda reflete em nossas visões de mundo e em nossa percepção e representação do espaço até hoje. Talvez até por isso a visão seja um sentido tão valorizado em nossa cultura em detrimento de outros.

É pertinente ressaltar que o interesse pela representação espacial por intermédio da paisagem é um fenômeno bastante recente na cultura ocidental. Sabe-se que, enquanto as paisagens começavam a aparecer nos fundos de quadros renascentistas nas sociedades ocidentais, no Oriente, as representações do espaço por meio da paisagem eram muito mais antigas, principalmente na região da China (LACOSTE, 2003).

Segundo Maria (2010), autores como Berque (1994; 2008)^{10 11} e Donadieu e Périgord (2007)¹², entre outros, mencionam o surgimento da noção de paisagem no Oriente já no século IV, quando foi escrito na região da China um tratado intitulado “Introdução à pintura de paisagem” por Zong Bing (375-443), no qual a paisagem era concebida como uma “forma material que tendia para o espírito” e estaria ligada à filosofia Tao e à ideia de *Fengshui* e da expressão de *Shanshui* – termos que se desenvolveram no mesmo período. É relevante ressaltar que Berque menciona ainda a existência de um vocábulo para se referir à paisagem, nesta mesma região, datando de quase um século antes (MARIA, 2010, p. 24).

A partir da publicação desse tratado, diversas escolas e estilos de pintura de paisagens se desenvolveram e se espalharam pelo Oriente¹³, representando no geral,

¹⁰ BERQUE, Augustin. (dir.) Cinq Propositions pour une théorie du paysage. Seyssel: Champ Vallon. 1994.

¹¹ BERQUE, Augustin. La trajection paysagère. In: Hypergéô. Lundi. 2004.

¹² DONADIEU, Pierre; PÉRIGORD, Michel. Le Paysage. Entre natures et cultures. Paris: Armand Colin. 2007.

¹³ No Japão, as pinturas de paisagem começam a aparecer principalmente devido a diversas viagens que monges japoneses fizeram à China entre os séculos XIII e XV, a fim de estudar os mais recentes ensinamentos Budistas, levando grande influência da filosofia e estética do Zen-Budismo à toda a sociedade japonesa, inclusive às pinturas de paisagem. Nessa estética do Zen-Budismo, observadores são convidados a interpretar um cenário puro e contemplativo a seu modo. Aproximadamente no mesmo período, entre os séculos XIV e XV, os coreanos, buscando resgatar uma tradição confucionista, volta-se para os clássicos chineses como fonte de inspiração. Nas artes visuais, a paisagem emerge como principal gênero de pintura. São utilizados, assim, modelos clássicos chineses, mas com representações de estilo e visões estéticas características coreanas do período (FARTHING *et al.*,

espaços idealizados, mais ou menos fantásticos, contendo elementos da natureza – florestas, montanhas, rios e cachoeiras –, a narrativa de longas viagens iniciáticas ou então lugares altos de meditação taoísta. Trata-se, principalmente, de longos panoramas desenhados ou pintados com nanquim sobre rolos de seda ou papel¹⁴ (FARTHING *et al.*, 2011; LACOSTE, 2003).

É muito provável que esses rolos tenham influenciado o surgimento das primeiras pinturas de paisagens no Renascimento, uma vez que tais rolos foram levados do Oriente ao Ocidente por mercadores e monges aproximadamente na mesma época¹⁵ e grande quantidade de tecidos e desenhos orientais podiam ser encontrados pela Europa, o que reforça a ideia de que o contato e a troca cultural entre povos teve grande influência na transformação das visões de mundo e no surgimento da noção de paisagem no Ocidente (LACOSTE, 2003).

Contudo, diferente do que aconteceu na região da China, em que o desenvolvimento da noção de paisagem não se dá a partir da separação entre homem e meio, nem de aspectos religiosos, na Europa, o desenvolvimento da noção de paisagem ocorre justamente a partir de um distanciamento e ruptura entre o homem e a natureza – base da modernidade ocidental e fundamental para existência de seu desenvolvimento científico – e de uma visão menos ordenada pela religião (MARIA, 2010).

No Ocidente, entre os séculos XVI e XVIII, à medida que a modernidade se estruturava, marcando o pensamento com forte racionalidade e cisões – homem/natureza, indivíduo/sociedade, áreas de conhecimento, esferas da vida –, além de um declínio da influência religiosa e uma busca rigorosa pelo conhecimento da natureza – com o intuito de dominá-la e colocá-la a seu serviço –, a paisagem

2011).

¹⁴ A partir do século XII, na China, o interesse por retratar espaços conhecidos começa a se manifestar – embora com pouca frequência – em algumas obras como *A vida às margens do rio às vésperas do festival Qing Ming*, de Zhang Zeduan, que consiste em uma série de imagens panorâmicas pintadas com nanquim em grandes rolos de seda e retrata a cidade então chamada de Bianjing e a natureza dos seus arredores na época do festival e as atividades da população nesse momento – contém registros das atividades comerciais e de lazer, da arquitetura, da aparência, de embarcações e roupas do período. Além disso, é interessante notar que no final do século XIII começam a aparecer em algumas obras o uso de três planos para passar a impressão de profundidade, como o pergaminho pintado em nanquim por Zhao Mengfu, em 1295 – talvez o mais antigo a sobreviver –, intitulado *Cores de outono dos montes Qiao e Hua* (FARTHING *et al.*, 2011).

¹⁵ O que se deve provavelmente à retomada de relações comerciais tanto por meio da rota da seda, em terra, quanto por meio de rotas marítimas. Além disso, no início do século XV, as classes abastadas da China também começaram a criar o hábito de viajar para apreciar obras de arte e contemplar paisagens (FARTHING *et al.*, 2011).

adquire cada vez maior importância e cada vez mais os pintores começam a sair a campo para fazer desenhos, croquis, esboços e observar elementos que lhes servissem de inspiração para compor as pinturas de paisagem. Mais e mais artistas começam a se preocupar com uma representação mais rigorosa, objetiva e racionalizada do espaço. Obviamente, em todos os momentos sempre houve pensamentos desviantes e resistentes e, havia também os que questionassem essa racionalidade e objetividade (FARTHING *et al.*, 2011; LACOSTE, 2003).

Ao final do século XVIII e início do século XIX, com a formação dos Estados Nacionais, acompanhada da necessidade de criação de um sentimento nacionalista e de uma identidade nacional – nesse momento, inclusive, já começa a aparecer uma ideia de amor ou um sentimento de afetividade por um determinado território, um determinado espaço –, as pinturas de paisagem se constituem em importantes ferramentas de representações dos territórios, sob domínio ou interesse dos Estados Nacionais, contribuindo para a realização de suas necessidades. Artistas e cientistas naturalistas começaram a viajar e se empenhar no corpo a corpo com o ambiente, inspirando-se com rigor em seu conjunto (LACOSTE, 2003).

3.2 Sobre a apropriação da noção de paisagem pela Geografia e seu desenvolvimento na abordagem humanista

Segundo Luginbühl (1992 *apud* SALGUEIRO, 2001)¹⁶, as viagens e a grande divulgação dos relatos feitos pelos viajantes no século XIX favoreceram a identificação das paisagens com as características de um determinado território, “traduzidas na combinação local dos elementos naturais e humanos, devido ao modo particular como se aproveitam localmente os recursos, portanto, base da especificidade regional.” (SALGUEIRO, 2001, p. 40).

A noção de paisagem, em um primeiro momento, é apropriada pela Geografia tradicional pela leitura das pinturas de paisagem e é interessante notar, como aponta Holzer (1999, p. 151), que

[...] a Geografia acadêmica e um conceito acadêmico de ‘paisagem’ têm origem simultânea e comum, origem que amplia em muito a concepção

¹⁶ LUGINGUHL, Yves. Nature, paysage et environnement, obscure objects du désir de totalité. In: M. Robbic (dir.). Du Mileau à l’Environnement. Pratiques et Représentations du rapport homme/nature depuis la Renaissance. Paris: Economica. 11-56. 1992.

primeira de 'paisagem' no pensamento ocidental, surgida no renascimento, associada às novas técnicas de representação do espaço.

Nesse momento, a paisagem era, em quase sua totalidade, identificada com a fisionomia de uma determinada área e sua expressão visível percebida por um observador¹⁷. Os estudos sobre a paisagem, inicialmente bastante focados na descrição das formas físicas e análise morfológica do ambiente, passaram progressivamente a levar em consideração o homem e a transformação humana do ambiente, com a diferenciação entre paisagens naturais e culturais, e a incorporação aos estudos da organização de determinado ambiente, das relações funcionais entre seus elementos constituintes e de sua evolução genética (SALGUEIRO, 2001).

Como conhecimento, desde seu surgimento, a paisagem acompanhou as transformações das visões de mundo, tanto no âmbito artístico quanto no científico, adequando-se ao que melhor as representasse de acordo com a abordagem adotada¹⁸. Na Geografia não foi diferente. Ela assumiu diversas definições e significados e diferentes metodologias de análise de acordo com a abordagem teórica adotada.

As abordagens humanistas relacionadas ao espaço vivido e ao interesse pela paisagem em uma perspectiva mais subjetiva começam a aparecer especialmente a partir da segunda metade do século XX. O enfoque nestas abordagens é, no geral, centrado no indivíduo e nas suas práticas, entendimentos, sentimentos e representações acerca do mundo, as quais influenciam e condicionam – proporcionam condições para –, por sua vez, as atitudes do indivíduo. Nessas abordagens, são cada vez mais comuns a ideia de que “a paisagem é principalmente uma construção mental a partir da percepção e vivência no território” e o foco dado nos processos cognitivos e nas inter-relações destes com as escolhas espaciais. Tais elementos adquirem tamanha importância que Brunet (1974 *apud* SALGUEIRO, 2001, p. 45)¹⁹ escreve: “que importa a realidade, se a decisão é função, não da realidade, mas da ideia que se faz dela?” (SALGUEIRO, 2001).

Tuan (1980) escreve que até a década de 1960, com exceção de poucos

¹⁷ Desde o princípio, a fisionomia nos estudos das paisagens já eram por vezes associada a percepção e a estética e autores como Grano e Schülter discutem aspectos sensíveis do ambiente – *landscape sensations* – (SALGUEIRO, 2001).

¹⁸ Arte e ciência na realidade nunca estiveram totalmente dissociadas, uma vez que ambas são permeados por essas visões de mundo envolvidas em um contexto temporal e espacial. Este é um processo que ocorre com todo e qualquer conhecimento.

¹⁹ BRUNET, Roger. Espace, perception et Comportement. L'Espace Géographique. 3 (3). Paris. 189-204. 1974.

autores, os estudos sobre paisagem na Geografia, fossem eles teóricos ou práticos, pouco se preocupavam com aspectos mais subjetivos e da compreensão humana a respeito do ambiente e com as questões relacionadas à formação das atitudes e valores do homem em relação ao ambiente. Segundo Tuan, os estudiosos tendiam a descuidar da diversidade e da subjetividade humanas, mesmo porque “a tarefa de estabelecer ligações do mundo não-humano já é enormemente complexa.” (TUAN, 1980, p. 2).

Entretanto, nas palavras do próprio autor,

[...] numa visão mais ampla sabemos que as atitudes e crenças não podem ser excluídas nem mesmo da abordagem prática, pois é prático reconhecer as paixões humanas em qualquer cálculo ambiental; elas não podem ser excluídas da abordagem teórica porque o homem é, de fato, o dominante ecológico e o seu comportamento deve ser compreendido em profundidade, e não simplesmente mapeado. (TUAN, 1980, p. 2).

Para compreender melhor as abordagens humanistas, o que levou ao seu surgimento e desenvolvimento, faz-se necessário retomar seus antecedentes, destacando as principais contribuições a essas abordagens. Retornemos então, ao ano de 1925, quando Carl Sauer, geógrafo estadunidense de uma tradição de Geografia cultural, propunha, segundo Holzer (1997, p. 8-9), que o estudo das paisagens “deveria iniciar-se com um sistema crítico delimitado pela fenomenologia da paisagem como método de estudo da relação entre o homem e o ambiente por ele formatado e transformado em hábitat, em paisagem cultural”, e que por meio de trabalhos de campo e de relatos de não-geógrafos seria possível fazer uma Geografia que captasse “os significados e cores do variado cenário terrestre”²⁰. Vinte e dois anos mais tarde, em 1947, Jhon Kirtland Wright, geógrafo estadunidense de uma tradição de Geografia histórica, segundo Holzer (1997, p. 9), voltou-se para ideias próximas às de Sauer, incentivando os geógrafos a “explorar as 'terras incógnitas pessoais' ao estudo da imaginação que povoa a mente de todos nós, e que levasse a Geografia para além do plano acadêmico que a sujeita aos métodos de análise objetivos”. Segundo o autor, a ideia de Wright era dar espaço à subjetividade

[...] pela utilização de trabalhos leigos com cunho geográfico, produzindo uma disciplina que estivesse além das análises sistemáticas; uma 'geosofia histórica', definida como o estudo do conhecimento geográfico produzido por

²⁰ Essas ideias do autor podem ser encontradas no texto *The morphology of landscape* contido no livro *Land and Life – a selection from the Writings of Carl Ortwin Sauer* editado por Jhon Leighly, publicado pela primeira vez em 1963.

geógrafos e por não-geógrafos (Wright, 1947). (HOLZER, 1997, p. 9).²¹

Em 1952, Eric Dardel publicou um livro intitulado *L'Homme et la Terre – Nature de la Réalité Géographique*, que é, segundo Holzer (1997, p. 12), talvez “o único exemplar de uma autêntica Geografia existencialista até hoje escrito”, no qual ele definia fenomenologicamente o espaço e suas implicações sobre a existência, tendo como referência o corpo e o suporte no qual ele se insere. Entretanto, este trabalho ficou à sombra dos estudos geográficos, sendo revisitado aproximadamente vinte anos mais tarde por diversos geógrafos da abordagem humanista, em cujos trabalhos se nota grande influência daquele, destacando-se a constituição de categorias espaciais como a de lugar e de paisagem (HOLZER, 1997).

Na década de 1960, com o crescente domínio da Geografia quantitativa e da procura de metodologias que se adequassem a modelos matemáticos, David Lowenthal, ex-aluno de Sauer, revisita a obra de Wright com o intuito de renovar a Geografia cultural, que começava a perder espaço na academia, propondo uma nova epistemologia para a Geografia, remetendo-se a fundamentação de uma teoria do conhecimento geográfico. “Seu ponto de partida era a 'geosofia', vista à base de um projeto que abarcasse os vários modos de observação, o consciente, o inconsciente, o objetivo e o subjetivo, o fortuito e o deliberado, o literal e o esquemático.”²² (HOLZER, 1997, p. 9).

À mesma época, Tuan, inspirado pela obra poética de Bachelard *La Terre et les Rêveries de la Volonté*, *La Poétique de L'Espace* e *L'Eau et les Rêves*, defendia uma Geografia dedicada ao estudo do amor e da afetividade do homem pelo espaço e ao estudo das vivências, das paisagens em diversas escalas e graus de transformação pelo homem²³. A partir daí, os primeiros aspectos que possibilitaram os estudos da paisagem em uma abordagem humanista estavam postos e o encontro entre Tuan e Lowenthal, em 1965, no Encontro Anual da *Association of American Geographers* (AAG), e a realização de um simpósio sobre percepção ambiental e comportamento, abriram um novo horizonte e deram um novo direcionamento para este processo (HOLZER, 1997).

²¹ WRIGTH, Jhon K. *Terrae incognitae: the place of the imagination in geography*. In: *Annals of the Association of American Geographers*. 37 (1): 1-15. 1947.

²² Essas ideias do autor podem ser encontradas no artigo intitulado *Geography experience and imagination: towards a geographical epistemology* publicado em 1961 no *Annals of the Association of American Geographers*.

²³ Essas ideias do autor podem ser encontradas no artigo intitulado *Topophilia or sudden encounter with landscape* em 1961 em *Landscape*.

Dentre as discussões levantadas nesse simpósio que contribuíram mais diretamente para o desenvolvimento da abordagem humanista na Geografia, estão: a questão apresentada por Lowenthal de que o maior problema da Geografia seria sua preocupação quase que exclusiva com a natureza do ambiente, considerado “mundo real”, em detrimento daquilo que pensamos e sentimos sobre o ambiente e o modo como nos comportamos e alteramos o ambiente, que estariam sendo negligenciados; e a enumeração e discussão da importância de diversas “aproximações humanistas” feitas por Tuan, tais como “as atitudes do indivíduo em relação a um aspecto do ambiente, atitudes do indivíduo em relação às regiões, a concepção individual da sinergia homem-natureza, a atitude dos povos acerca do ambiente e as cosmografias nativas” e a das “atitudes em relação à natureza focalizando a atenção nas paisagens que adquirem um significado simbólico especial”, esta última considerada por ele como totalmente negligenciada (HOLZER, 1997, p. 10).

Além disso, o contexto intelectual do final da década de 1960 – com a contracultura, o movimento hippie, a revolta estudantil e o forte questionamento dos padrões culturais, políticos, econômicos e sociais instituídos –, auxiliou em muito no desenvolvimento de uma abordagem humanista, em todos os campos do conhecimento. Para Parsons (1969 *apud* HOLZER, 1997)²⁴, os jovens, naquele momento – principalmente nas ciências humanas –, não estavam interessados em uma ciência técnica e operacional e não acreditavam em leis mecanicistas ou em modelos de mundo, sendo que seus interesses estavam muito mais voltados aos valores humanos, estética, um novo estilo de vida e valorização e preservação ambiental. No caso da Geografia, o cientificismo e o economicismo que a dominavam estavam eliminando esses valores e a subjetividade humana. Uma Geografia que pretendesse ir ao encontro desses valores deveria, segundo Parsons, “basear-se em uma 'aproximação humanística', tendo como objeto a apreciação da paisagem enquanto ambiente natural e humanizado, o que contribuiria para a preservação e valorização do ambiente terrestre”. (HOLZER, 1997, p. 11).

Nesse contexto, Buttimer (1969 *apud* HOLZER, 1997)²⁵ escreveu que mudanças radicais nos padrões sociais significariam obsolescências para muitos procedimentos analíticos tradicionais, necessitando-se de uma nova base filosófica

²⁴ PARSONS, James J. Toward a more humane geography. In: *Economic Geography*. 45 (3). 1969.

²⁵ BUTTIMER, Anne. Social space in interdisciplinary perspective. In: *Geographical Review*. 59 (4): 417-426. 1969.

para os procedimentos da ciência social. A respeito disso, o existencialismo levantava uma questão fundamental: “pode a ciência continuar a servir uma função útil medindo e explicando a face objetiva e esboçando mecanismos da realidade social, ou deve ela também penetrar e incorporar suas dimensões subjetivas?” (BUTTIMER, 1969 *apud* HOLZER, 1997, p. 11)²⁶. Em resposta a essa questão, a abordagem humanista escolheu pela segunda opção, incorporando a seus estudos dimensões subjetivas e os valores humanos citados anteriormente.

À mesma época, Relph (1970 *apud* HOLZER, 1997, p. 11)²⁷, propondo-se a “desenvolver uma bagagem filosófica para as aproximações humanistas na Geografia”, apresentava a fenomenologia como possível aporte filosófico aos geógrafos preocupados com aspectos subjetivos da espacialidade. O método fenomenológico proposto por Relph “seria utilizado para se fazer uma descrição rigorosa do mundo vivido da experiência humana e, com isso, através da intencionalidade, reconhecer as 'essências' da estrutura perceptiva.” (HOLZER, 1997, p. 11-12). Tuan, que nesta época lecionava na Universidade de Toronto – *University of Toronto* (UofT) –, a mesma universidade de Relph, também explorava as possíveis relações entre Geografia e fenomenologia. Ambos publicaram artigos com estas discussões (HOLZER, 1997).

As ideias amadureceram e Buttimer publicou em 1974 um estudo sobre a apropriação da fenomenologia e do existencialismo pela Geografia²⁸. Para a autora, como escreve Holzer, “o mérito destas filosofias é abranger a totalidade do ser – percepção, pensamento, símbolos e ação – o que se constata na prática, onde se torna impossível delimitar claramente o que é sujeito e o que é objeto” (HOLZER, 1997, p. 12). Entretanto, a fenomenologia e o existencialismo como aporte filosófico foram tomados de maneira implícita, não havendo uma preocupação com a aplicação rigorosa de seus métodos (HOLZER, 1997).

Desse modo, definido um suporte teórico-conceitual, ainda que de um modo não ortodoxo, e um conceito espacial que viabilizasse a análise geográfica, uma abordagem humanista na Geografia estava prestes a ser consolidada. Estavam postos os principais aspectos para a renovação epistemológica da Geografia que os

²⁶ BUTTIMER, Anne. Social space in interdisciplinary perspective. In: *Geographical Review*. 59 (4): 417-426. 1969.

²⁷ RELPH, Edward. An inquiry into the relations between phenomenology and geography. In: *Canadian Geographer*. 14 (3): 193-201. 1970.

²⁸ Esse estudo pode ser encontrado na obra *Values in Geography* da autora, publicada em 1974.

estudiosos, críticos a uma visão cartesiana e positivista, dedicados a percepção espacial e a subjetividade humana, procuravam. Em julho de 1976, Tuan²⁹ publicava seu artigo intitulado *Humanistic Geography* nos *Annals of the Association of American Geographers*, trabalho que pode ser considerado, segundo Holzer, manifesto da abordagem humanista na Geografia³⁰ (HOLZER, 1997).

Com *Humanistic Geography*, publicado por Tuan em 1976, ao lado de um outro artigo publicado no mesmo ano por Buttimer, intitulado *Grasping the Dynamism of Lifeworld* – no qual se sugeria a utilização das noções da fenomenologia existencialista de intencionalidade e de mundo vivido, visando a colocar a disciplina geográfica além do empirismo, clamando que a consciência constitui o significado do mundo –, definia-se uma orientação humanista para a Geografia. Para Tuan, segundo Holzer, a orientação humanista não deveria “se deter na exploração de um tema único, mas de fazer uma nova leitura de todos os temas geográficos, de construir o conhecimento científico, de modo crítico, procurando na filosofia um ponto de vista para a avaliação dos fenômenos humanos.” (HOLZER, 1997, p. 14).

Ao longo da década de 1970, além do grupo de geógrafos de orientação humanista, havia diversos outros que trocavam críticas e sugestões que auxiliaram no desenvolvimento das aproximações humanistas. Os mais próximos eram os geógrafos culturais que trabalhavam com as interfaces entre a Geografia e as humanidades. Entre seus representantes podemos citar

Lowenthal (1977,1978), que continuava com sua investigação sobre o papel das paisagens na reconstituição da memória e do passado; Rees (1978, 1980), preocupado com as interfaces entre a Geografia e as artes plásticas; e, Pocock (1981) que analisou textos que exploravam as interfaces da

²⁹ Tuan talvez tenha sido o maior expoente dessa abordagem, dedicando-se à pesquisa das atitudes do homem em relação ao ambiente – publicando a respeito disso o livro *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* em 1974 – e à busca de um conceito espacial adequado às propostas humanistas – publicando a respeito disso o livro *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência* em 1977. Para este geógrafo, como aponta Holzer (1997), o espaço e o lugar definiriam a natureza da Geografia e, em uma abordagem humanista “deveriam ser estudados a partir dos sentimentos e das ideias de um povo na corrente da experiência” (HOLZER, 1997, p. 13).

³⁰ O “Humanismo”, como apontado por Tuan nesse artigo em 1976, referia-se a uma tentativa de análise das ações humanas e produtos da espécie humana a partir de uma visão que amplia a perspectiva científica cartesiana, incorporando os estudos das humanidades na leitura abrangente de temas geográficos (TUAN *apud* HOLZER, 1997).

Geografia com a literatura. (HOLZER, 1997, p. 14).^{31 32 33 34 35}

Outros três grupos de geógrafos foram importantes para a Geografia humanista nesta época: o da crítica às abordagens humanistas – entre os quais podemos destacar Entrikin (1976)³⁶ –, o dos que procuravam estabelecer os novos paradigmas para a Geografia – destacando Johnston (1986)³⁷ – e o dos que procuravam a interface do aporte teórico humanista com outras bases filosóficas – destacando Guelke (1974, 1979)^{38 39}, com o idealismo, Cosgrove (1978)⁴⁰, com a dialética marxista, e Sayer (1979)⁴¹, com o materialismo histórico. Com o passar dos anos e, principalmente, a partir da década de 1980, a abordagem humanista continuou a se expandir e passou a refletir cada vez mais uma abertura e um ecletismo que ampliaram bastante as orientações propostas em 1976 (HOLZER, 1997).

3.3 Sobre a importância dos sentidos na constituição da paisagem

Levando em consideração a importância de se estudar a paisagem por meio da subjetividade e percepção humana, os pesquisadores da abordagem humanista “diversificam as fontes de estudo como as aproximações disciplinares e os métodos de análise. Jornais, textos literários e obras de arte adquirem valor como fonte de informação.” (SALGUEIRO, 2001, p. 47).

Além disso, como discute Gaspar (2001), outras tendências surgidas com as

³¹ LOWENTHAL, David. The bicentennial landscape: a mirror held up the past. In: *Geographical Review*. 67 (3): 253-267. 1977.

³² LOWENTHAL, David. Finding valued landscapes. In: *Progress in Human Geography*. 2 (3): 373-418. 1978.

³³ REES, Ronald. Landscape in art. In: Butzer, K. W. *Dimensions of Human Geography: Essays on Some Familiar and Neglected Themes*. Chicago, University of Chicago Press. 1978, p 48-68.

³⁴ REES, Ronald. Historical links between cartography and art. In: *Geographical Review*. 70 (1): 61-78. 1980.

³⁵ POCOCK, Douglas C. D. *Humanistic Geography and Literature: Essays on the Experience of Place*. London: Croom Helm. 1981.

³⁶ ENTRIKIN, J. Nicholas. Contemporary humanism in geography. In: *Annals of the Association of American Geographers*. 66 (4): 625-632. 1976.

³⁷ Johnston, R. J. *Geografia e Geógrafos: a Geografia Humana Anglo-americana desde 1945*. São Paulo. DIFEL. 1986.

³⁸ GUELKE, Leonard. Na idealist alternative in human geography. In: *Annals of the Association of American Geographers*. 64 (2): 193-202. 1974.

³⁹ GUELKE, Leonard. The philosophy of idealism. In: *Annals of the Association of American Geographers*. 66 (1): 168-169. 1979.

⁴⁰ COSGROVE, Denis E. Place, Landscape and the dialectics of cultural geography. In: *Canadian Geographer*. 22 (1): 66-72. 1978.

⁴¹ SAYER, Andrew. Epistemology and conceptions of people and nature in geography. In: *Geoforum*. 10 (1): 19-43. 1979.

múltiplas pesquisas sobre a paisagem, a partir de uma abordagem humanista, ressaltam a necessidade da consideração de novas dimensões, que têm dado importância à percepção incluindo todos sentidos – a audição, a sômato-sensitividade, o olfato e até o paladar – na apreensão das paisagens, além da visão.

A respeito da percepção, Tuan (1980, p. 4) escreve que esta pode ser definida tanto como

[...] a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura.

Indo ainda mais além, Tuan (1980, p. 4) escreve que uma longa sucessão de percepções forma a atitude de um indivíduo, isto é, “uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo”, a partir das experiências vividas. Tais experiências conceitualizadas constituem as visões de mundo – parcialmente pessoal e grandemente social, trata-se de uma atitude ou um sistema de crenças estruturadas. Ele ainda discute que

A superfície da Terra é extremamente variada [...]. Mas são mais variadas as maneiras como as pessoas percebem e avaliam essa superfície. Duas pessoas não veem a mesma realidade. Nem dois grupos sociais fazem a mesma avaliação do meio ambiente. A própria visão científica está ligada a cultura – uma possível perspectiva entre muitas. (TUAN, 1980, p.6).

Contudo, por mais diversas que sejam nossas percepções do ambiente, como o próprio autor ressalta, “como membros de uma mesma espécie, estamos limitados a ver as coisas de certa maneira”. Ele acrescenta que compartilhamos “percepções comuns, um mundo comum, em virtude de possuírem órgãos similares”, uma fisiologia, disposição dos órgãos e funcionamento similares, o que possibilita uma discussão a respeito da percepção humana dentro de certos parâmetros e a compreensão da percepção de outras pessoas (1980, p. 6). Segundo o autor, um ser humano percebe o mundo simultaneamente por meio de todos os sentidos.

A informação potencialmente disponível é imensa. No entanto, no dia a dia do homem, é utilizada somente uma pequena porção do seu poder para experienciar. Que órgão do sentido seja mais exercitado varia de acordo com o indivíduo e sua cultura. (TUAN, 1980, p. 12).

Além disso, o exercício dos órgãos dos sentidos também varia de acordo com o meio no qual o indivíduo se insere. Assim, embora todos os seres humanos tenham órgãos de sentidos similares, “o modo como suas capacidades são usadas e

desenvolvidas começa a divergir numa idade precoce. Como resultado, não somente as atitudes para com o meio ambiente diferem, mas difere a capacidade real dos sentidos” e, assim, a percepção e representação do espaço (TUAN, 1980, p. 14).

A exemplo, podemos citar pesquisadores que estudam plantas ou animais, que apresentam muito mais facilidade para percebê-los e identificá-los. Tuan ainda traz os exemplos dos esquimós do Ártico, que expostos a condições ambientais severas, necessitam se adaptar e desenvolver seus sentidos de maneira apurada para sobreviver⁴², dos bosquímanos do deserto Calaari, que necessitam desenvolver seus sentidos perceptivos em um alto grau de agudeza⁴³ e, dos pigmeus do Congo, que imersos em uma floresta equatorial, desenvolvem os sentidos de maneira diferente e percebem melhor visualmente os espaços próximos de si e de maneira apurada os sons⁴⁴ (TUAN, 1980).

Para Tuan (1983, p. 11), os sentidos passam por processos seletivos e criativos “em que os estímulos ambientais são organizados em estruturas fluentes que fornecem sinais significativos ao órgão apropriado”. Tendemos a negligenciar o poder cognitivo dos sentidos, no entanto, eles são atos intelectuais necessários a estruturação do mundo, discriminando em meio à natureza de sensações e articulando as percepções. A percepção, como escreve Tuan (1980), é uma atividade e os órgãos dos sentidos são pouco eficazes quando não ativamente usados.

Nosso sentido tátil é muito delicado, mas para diferenciar a textura ou dureza

⁴² Segundo Tuan (1980), os sentidos dos esquimós Aivilik – principalmente a audição, o tato e o olfato – são muito desenvolvidos, o que permite que se orientem pelas características dos ventos e das neves quando há épocas em que praticamente nenhum horizonte parece diferenciar o céu da terra, inclusive seu vocabulário é incrivelmente rico para se referir aos vários ventos e às condições da neve. Eles também são extremamente hábeis em distinguir diversos tons de branco e, na mesma medida, seu vocabulário possui diversos termos para se referir a esses tons.

⁴³ Tuan (1980) escreve que, segundo Elizabeth Thomas, “os bosquímanos Gikwe podem dizer prontamente há quanto tempo um cervo, leão, leopardo, pássaro, réptil ou inseto passou por um lugar. Eles podem reconhecer um conjunto de rastros entre cinquenta e deduzir corretamente o tamanho, sexo, compleição e humor do grande antílope que acaba de deixá-los. Eles conhecem os animais tanto por sua escrita sutil na areia, como por sua presença física. Quando eles se deparam com uma pessoa desconhecida, suas mentes registram não somente a feição, mas também sua pegada”. Ainda mais, como “coletores de plantas, os bosquímanos são igualmente espertos na leitura da evidência ecológica e botânica das frutas e raízes comestíveis.” (TUAN, 1980, p. 89-90).

⁴⁴ Segundo Tuan (1980), devido à imersão em uma floresta densa, com pouca diferenciação de horizonte ou marcos visuais – não há árvores nitidamente isoladas ou uma colina sobressalente – e sem vistas longínquas, os pigmeus BaMbuti, da floresta equatorial do Congo, não enxergam de maneira perspectiva, tudo que é visto, é visto a curta distância e, na caça de animais, sua presença é sentida muito mais pelos sons, o que faz sua audição ser muito bem desenvolvida. Além disso, fora da floresta equatorial, “o pigmeu fica perplexo com a distância, a falta de árvores e a pujança do relevo; parece incapaz de interpretar os sinais da perspectiva”. Tuan ainda apresenta o exemplo de um pigmeu que, levado para pastagens abertas, percebeu uma manada de búfalos pastando a vários quilômetros de distância como estranhos insetos (TUAN, 1980, p. 92).

das superfícies não é suficiente colocar um dedo sobre elas; o dedo tem que se movimentar sobre elas. É possível ter olhos e não ver; ouvidos e não ouvir. (TUAN, 1980, p. 14).

Em nossa sociedade, a visão é de longe o sentido mais valorizado e, assim, o mais consciencializado. Utilizamos muito mais a visão, desenvolvendo-a melhor em detrimento dos outros sentidos, entretanto, todos os sentidos constituem aspectos importantes de nossa percepção, mesmo porque “uma pessoa que simplesmente 'vê' é um espectador, um observador”, alguém que se mantém a distância e não se envolve com a paisagem, ignorando assim, boa parte da experiência em potencial (TUAN, 1980, p. 12). Consciencializando ou não, os estímulos nos chegarão por meio de todos os sentidos, causarão efeitos e influenciarão muito em nossa percepção. Isso, por si só, demonstra a importância de trabalharmos com os sentidos em sua totalidade. Sendo assim, aprofundemos nossa discussão a respeito de cada um deles.

Como já escrevemos, a visão é o sentido mais valorizado por nossa sociedade e meio pelo qual o homem toma um primeiro contato com o espaço na medida em que este sentido lhe abre um mundo tridimensional amplo e repleto de informações, espacialmente detalhadas e específicas – formas, cores, volumes, texturas, pontos, linhas –, e influenciam muito em nossa apreensão, interpretação e representação do espaço. Os elementos da natureza, o modo como se configuram, sua gênese e relação, assim como os elementos produzidos pelo homem, o modo como são produzidos e como a sociedade se relaciona com eles, sejam eles materiais ou culturais, manifestam-se visualmente – e sensorialmente – no espaço, constituindo-se em estímulos que influenciam em muito na representação que fazemos de um determinado espaço.

No que diz respeito à audição, segundo Gaspar (2001, p. 91), o “interesse pelo som das paisagens é recente entre os geógrafos e manifesta-se apenas na corrente 'humanista', no contexto das experiências sensoriais que os lugares facultam.”. Os sons também constituem estímulos que influenciam em muito na representação que fazemos de um determinado espaço, são “referências fortes nas leituras e memórias dos lugares, tanto pela presença como pela ausência” (GASPAR, 2001, p. 91).

Todos os sons, sejam eles produzidos pela natureza, como por exemplo os animais – “biofonia” –, o vento mexendo as folhas das árvores, a movimentação da água em um rio, em uma cachoeira ou a chuva – “geofonia” –, ou produzidos pelo homem, como por exemplo os sons de uma indústria, os sons dos meios de

transportes, os sons de uma atividade local como uma feira ou de um evento como uma festa – “antropofonia” –, fazem parte da composição de uma paisagem e interferem diretamente na representação que fazemos do espaço, além, é claro, dos sotaques, modos de falar de um determinado grupo, e da sonoridade e musicalidade produzida ou apreciada por uma determinada população. Inclusive autores, como Schafer (2011), responsável por cunhar os termos “soundscape”, “biofonia”, “geofonia”, “antropofonia”, vem se dedicando ao estudo dos sons e a constituição desses enquanto paisagens sonoras ou “soundscapes”.

Como nota Gaspar, o som é um aspecto cada vez mais frequente nas discussões a respeito da qualidade ambiental e tal aspecto adquiriu tamanha importância que tem sido levado em consideração inclusive no planejamento e regulamentação do espaço, fazem-se medições e mapas de ruídos, elaboram-se diretrizes e leis que regulam o componente sonoro (GASPAR, 2001).

Muitas vezes, não percebemos o quanto os sons nos influenciam, desde nosso conforto e qualidade de vida, passando pela concentração de nossa atenção até nossa movimentação pelo espaço, sendo necessário vivenciar experiências e espaços com diferentes sonoridades para adquirirmos a consciência desta influência.

Sobre a sômato-sensitividade – que inclui tato, a propriocepção e percepções de temperatura, umidade, dor, músculos, visceral, vestibular etc. – podemos dizer que é o sentido mais seguro e nos proporciona a noção de materialidade e existência concreta. O homem usa o tato para conhecer e confortar os membros de sua própria espécie e também para explorar o ambiente. Toda nossa pele nos coloca em contato com o espaço, intermediando o interno com o externo e, assim, a partir dos estímulos que chegam à nossa pele – seja a vibração de um som, o vento, a temperatura e a umidade –, vão constituindo-se referências importantes para a representação do espaço, fazendo parte da composição da paisagem. Há pessoas que viajam a determinados lugares para apreciar sensações como as de frio e calor. Para Gaspar, “é pelo tacto que muitas vezes procuramos atingir o tempo na paisagem, as pedras, as esculturas, as árvores ancestrais, geram em nós o impulso de tocar.” (GASPAR, 2001, p. 94).

Além disso, a sômato-sensitividade auxilia na interpretação de outros elementos sensoriais, como os visuais, por exemplo, quando recorremos ao tato pelos olhos e atribuímos aspectos de textura e outras características espaciais como volume e profundidade a esses elementos.

É interessante também chamar a atenção para o fato de que é possível apreender características do espaço de um determinado ambiente pelas solas dos pés, e menos sensivelmente através das solas dos sapatos. Pessoas com deficiências visuais, por exemplo, utilizam amplamente as solas dos pés e dos sapatos para apreender características do espaço e do ambiente, como informações a respeito de caminhos.

Embora menos consciencializado que outros sentidos, o olfato muito se relaciona com nossas emoções e deixa impressões fortes na memória dos lugares e dos momentos, tornando-os agradáveis ou não. Gaspar (2001, p. 90) escreve que

As paisagens olfativas variam no espaço e no tempo e têm claras diferenciações de lugar para lugar [...], ocupam uma presença importante nas memórias, que podem determinar decisões, com reflexos no ordenamento espacial das pessoas e das actividades.

Assim como os sons, todos os odores, tanto os produzidos pela natureza, como por exemplo os cheiros característicos de determinadas plantas, de flores, de terra molhada, quanto os produzidos pelo homem, como cheiros característicos de determinadas cidades ou locais, de produtos, alimentos ou de alguma atividade local, de esgotos e de resíduos industriais também influenciam na representação que fazemos do espaço e na composição da paisagem.

No mesmo sentido, o paladar também se relaciona bastante com nossas emoções e tem a capacidade de nos proporcionar fortes impressões e memórias dos espaços e dos momentos. Muitos sabores nos remetem a experiências vividas. Isso pode ser verificado pela expressão “gostinho de infância” que usamos nostalgicamente ao sentir um gosto familiar do passado, ou então, ao perguntar a uma pessoa que acaba de voltar de viagem sobre como foi sua experiência e uma de suas primeiras respostas geralmente estar relacionada a gastronomia. Elementos como a água e a terra influenciam na produção de determinados alimentos, como a cerveja, a uva, o vinho, que adquirem sabores específicos, assim como o modo de preparar determinados alimentos de acordo com a tradição cultural de um povo.

Culinárias, perfumes, danças, o modo de se movimentar e de falar das pessoas, histórias, literaturas e canções, arte e cultura em geral também compõem paisagens, referências de paisagens e o modo como se percebe e se representa o espaço. Nesse sentido, de fato, tanto o envolvimento do indivíduo com a paisagem quanto a contemplação e análise de materiais artísticos e culturais constituem-se em poderosas

fontes de estudo da paisagem e do espaço em uma abordagem humanista e permitem compreender um pouco melhor as visões de mundo e a relação de um determinado grupo com a cultura, com o espaço e sua produção.

Como discutiremos mais adiante, os estímulos e vibrações do espaço exercem grande força sobre o corpo e a movimentação desse corpo. Essa influência pode ser percebida através de práticas e fazeres. Na mesma medida, o corpo, sua movimentação, suas práticas e fazeres exercem influência sobre o espaço. A capoeira, algumas vertentes de teatro e de dança contemporânea, instalações, performances, *site specific arts*, são exemplos que nos mostram de maneira muito sensível esse diálogo entre espaço e corpo.

3.4 Sobre imagens e representações

A respeito da importância da consideração de todos os sentidos em nossa percepção e representação do espaço, podemos refletir sobre as ideias de “imagem” e “representação” do neurocientista Antônio Damásio em seu livro *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si* (2000). Para Damásio (2000), imagens não são apenas visuais, nem estáticas, imagens são padrões mentais construídos a partir de informações provenientes de cada uma das modalidades sensoriais – visuais, auditivas, olfativas, gustativas e sômato-sensitivas. As imagens, sejam elas de qualquer modalidade, retratam processos e entidades – em sentido ontológico – de todos os tipos, concretos e abstratos, assim como as relações entre eles e suas ações. O fluxo contínuo dessas imagens – significadas e inter-relacionadas, por mais que não tenhamos clara consciência de seus significados e relações – seja ele rápido ou lento, ordenado ou bagunçado, seguindo uma ou mais sequências – concorrentes, convergentes ou sobrepostas –, pode ser denotado por aquilo que costumamos chamar de pensamento (DAMÁSIO, 2000). Para esse autor, as palavras também se referem a imagens. As palavras, usadas para comunicar uma ideia, são formadas primeiramente, embora de maneira breve e sem grande precisão, como imagens auditivas, visuais ou sômato-sensíveis de fonemas e morfemas, por exemplo, antes de serem escritas. Da mesma maneira, as palavras escritas são primeiramente processadas como imagens verbais, antes de promoverem a ativação de outras imagens, não verbais, com as quais os conceitos correspondam e possam ser exibidos mentalmente. Nesse sentido, qualquer símbolo que se possa conceber

se trata de uma imagem. Até mesmo sensações e os sentimentos, que constituem o pano de fundo de cada momento, tratam-se de imagens sômato-sensitivas que retratam aspectos de estados do corpo (DAMÁSIO, 2000).

Damásio ainda escreve que as imagens em nossas mentes não são cópias de um determinado objeto, mas representações das interações entre cada um de nós e um objeto⁴⁵. O objeto é real, as interações são reais e as representações são tão reais quanto qualquer coisa possa ser, no entanto, as características e propriedades das imagens são construções inspiradas por um objeto. Sendo assim, as representações são criações mentais tanto quanto produtos da realidade externa que levou a sua criação (DAMÁSIO, 2000). Podemos dizer que ao tomarmos o espaço como objeto, a partir da nossa interação com ele, são construídas imagens que representam o espaço durante a interação, essas representações constituem as paisagens. Entretanto, não podemos nos esquecer, como alerta Maria (2010, p. 118) – principalmente a partir das ideias de Augustin Berque –, de que a paisagem também possui uma dimensão material, e assim, constitui-se enquanto sentido e expressão de um meio – mediador – entre corpo e espaço, entre nós e o espaço, constitui-se em “matriz para nossas ações e reflexões no mundo”.

Além disso, dentre os estímulos que recebemos, temos a capacidade de transcodificar apenas parte deles, tendo, assim, uma percepção sempre parcial da realidade. Apesar da grande quantidade de estímulos, recebemos menos informações do que imaginamos e nossa percepção se encarrega de construir uma imagem que faça sentido. Basta tomarmos como exemplo uma pintura de paisagem. Ao contemplá-la, vemos uma infinidade de detalhes: as folhas das árvores, o relevo esculpido em uma montanha, os tijolos de construções, as pessoas, suas vestimentas, seus rostos etc., entretanto, muitas vezes, quando nos aproximamos, os detalhes não estão lá, há apenas pequenas manchas de tinta. O que aconteceu? O artista, muito inteligentemente, sugeriu estes detalhes e nosso cérebro aceitou suas sugestões. Isso acontece do mesmo modo ao observarmos uma imagem de computador. Os pixels estão dispostos de maneiras sugestivas de determinadas imagens. Se estamos próximos da imagem ou se a imagem está bastante ampliada, vemos um monte de quadrados, mas à medida em que nos distanciamos, deixamos de ver um monte de

⁴⁵ “O cérebro é um sistema criativo. Em vez de refletir fielmente o ambiente que o circunda [...], cada cérebro constrói mapas desse ambiente [a partir do corpo] usando seus próprios parâmetros e sua própria estrutura interna, criando, assim, um mundo único [...]” (DAMÁSIO, 2000, p. 406)

quadrados isolados e passamos a ver uma paisagem, por exemplo. O cérebro faz pensar que há detalhes ali quando não há, são construções mentais. Os detalhes são parte de nossa imaginação.

A respeito do modo como o indivíduo sente, percebe e interpreta o espaço, fazendo sua representação dele, tudo depende, como discutimos anteriormente, da “mobilização dos sentidos e a aprendizagem de códigos de seleção, apreciação e valorização, os quais fazem parte de um modelo cultural” (SALGUEIRO, 2001, p.38), construídos e aprendidos culturalmente, e isso pode incluir os papéis – também construídos social, cultural e historicamente – que o indivíduo assume em sua cultura e de uma ampla carga subjetiva construída a partir de fatores biológicos, sociais e culturais, a partir do modo como um indivíduo se relaciona com suas experiências, suas memórias e os mapas corporais e mentais construídos a partir delas.

3.5 Sobre os processos de construção da paisagem enquanto conhecimento

Antes que prossigamos com essas discussões, é interessante que façamos uma reflexão mais profunda a respeito do que é a paisagem enquanto conhecimento, quais são suas causas e raízes e como se dá sua construção. São questões relacionadas ao conhecimento humano no geral, por Morin (2007), quando trata dos *sete saberes necessários à educação do futuro*, logo no que concerne ao primeiro saber: o conhecimento. Nesse sentido, realizaremos um esforço na tentativa de compreender um pouco melhor tais questões a respeito da paisagem enquanto conhecimento, baseando-nos, para isso, nos pensamentos de Anne Cauquelin, em seu livro *A invenção da paisagem* (2007).

Para Cauquelin (2007), a paisagem é produto de um artifício laborioso permanente, de uma criação continuada, é fruto de um longo e complexo aprendizado, que pouco a pouco foi dando forma a nossas categorias cognitivas e, conseqüentemente, a nossas percepções espaciais. Entretanto, não nos damos conta disso e a paisagem parece se colocar como um dado natural, um equivalente do espaço, evidente. Representação do espaço e espaço se confundem, parecem se fundir em uma mesma coisa e, assim, passamos a considerar algo que passa por interpretações subjetivas desenvolvidas no seio de uma cultura como nossa representação do espaço, como certa e verdadeira.

Mas em que medida o espaço que nos cerca poderia coincidir com as

impressões que nossos sentidos nos proporcionam dele? Isso de fato não acontece. Entre os estímulos que recebemos e a nossa percepção, há sempre um complexo processo de interpretação relacionado a inúmeros fatores – biológicos, sociais, culturais, subjetivos e etc.. Até pelo modo como fomos educados, não nos damos conta desse processo e nossa percepção parece, para nós, coincidir com o espaço que nos cerca, e custamos a compreender isso, mesmo sendo permanentemente desmentidos pelas ilusões, pela relatividade das sensações e interpretações, por uma falta de constância e de consistência. Inocentemente, contemplamos não uma exterioridade, como acreditamos, mas nossas próprias construções intelectuais. Contemplamos nossos próprios modos de ver (CAUQUELIN, 2007).

A respeito da paisagem, enquanto construção intelectual, produto de um artifício laborioso, podemos dizer que seus elementos assim como as palavras só adquirem importância para nós à medida que significados lhes são atribuídos, no momento em que é construído um conceito, identificando-o a uma imagem relacionada a certas referências e a determinados valores – construídos por processos históricos – que só fazem sentido e permitem uma comunicação em um conjunto, em um contexto e na relação com outros elementos e palavras, a partir de uma composição, de um enunciado. Os elementos da paisagem, portanto, não são tomados separadamente, mas em conjunto a partir de uma composição, como em um enunciado, manifesto em texto. A maneira de compor uma paisagem, assim, depende também do modo como se compõe o pensamento. Nesse sentido, o espaço só pode ser apreendido por meio de uma construção mental e a paisagem, essa construção, passa por filtros simbólicos, antigas heranças culturais.

Uma vez que a paisagem – mediação e representação do espaço – é um conjunto de elementos significados em relação, passado por um processo de composição, ela se constitui em enunciado, manifesta-se em texto, texto do espaço e seus elementos em vocabulário simbolizado do espaço. Por isso sua leitura é possível – e tanto se fala em ler a paisagem. É um texto já escrito e constantemente reescrito por uma cultura, mas interpretado subjetivamente por nós, com auxílio de recursos da própria linguagem e dos discursos, seus estilos e suas figuras⁴⁶. Estilos e figuras com

⁴⁶ “Em suas clássicas *Figures du discours*, Pierre Fontanier enumera os diferentes ‘tropos’ (ou figuras de linguagem), bem como as ‘figuras’, pelos quais dizemos mais ou menos o que dizemos. São essas figuras e disposições que são igualmente convocadas em atividades práticas como a manipulação de mapas e desenhos, de ‘figuras’, agora concretas, das atividades criativas, e até a percepção sensível dessas criações. Aliás, a estrutura dessas ‘figuras’ ou transformações e transportes de sentido são

as quais, segundo Cauquelin (2007 p. 114), “ornamos a realidade, transformamos a aparência”, sejam estas figuras a metáfora, a metonímia, a lítotes, a hipérbole, a ironia, o contraste, a condensação, a anáfora ou qualquer outro que seja⁴⁷.

Para compreender melhor essa ideia de paisagem enquanto texto do espaço, podemos recorrer à filosofia da linguagem e ao dialogismo de Bakhtin, baseando-nos, para isso, em Fiorin (2008). Segundo o autor, para Bakhtin, “não se tem acesso direto à realidade, uma vez que ela é sempre mediada pela linguagem. O real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente.” (FIORIN, 2008, p. 19).

Um objeto, qualquer que seja ele – no caso, o espaço –, é sempre perpassado por ideias, percepções e interpretações de outros e, portanto, envolvido por enunciados que o cercam. Nesse sentido, qualquer discurso a respeito de um objeto não está voltado para a realidade do objeto em si, mas para as ideias, percepções e interpretações que se fazem dele, para um diálogo com outros discursos a respeito dele.

Ao se produzir um enunciado, há sempre um diálogo com outros enunciados, seja para confirmá-lo, refutá-lo, completá-lo ou como pressuposto para ele. Portanto, um enunciado se constitui como a unidade de comunicação e não existe fora de relações dialógicas. O dialogismo é o modo pelo qual se dá a linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado e, portanto, da consciência. Além disso, apesar de a maioria absoluta das percepções e interpretações das pessoas se dar a partir de um fundo social, elas nunca são completamente submetidas e assujeitadas aos discursos sociais. No dialogismo incessante, cada pessoa encontra o espaço “de sua liberdade e de seu inacabamento”. A singularidade de cada um ocorre na “interação viva das vozes sociais.” (FIORIN, 2008, p. 28)⁴⁸.

utilizadas, como sabemos, por várias análises da psique (Lacan, por exemplo), dos fenômenos sociais e das instituições e no plano das imagens, por certa semio-análise.” (CAUQUELIN, 2007, p. 115).

⁴⁷ Podemos destacar aqui a metáfora, figura que transforma nos dois sentidos, imagem em símbolo e significado, e significado e símbolo em imagem. Como notaram Lakoff e Johnson (2002 *apud* Cauquelin 2007): “Em nossa vida cotidiana [...] definimos a realidade em termos de metáforas e agimos em função delas [...] com base em uma estruturação consciente ou inconsciente de nossa experiência a partir de metáforas. A relação de experiência com o objeto de experiência é definida com base em metáforas privilegiadas, transmitidas pelo costume e codificadas pelo uso. Sem metáforas, não poderíamos nem mesmo nomear ou perceber um grande número de objetos”. Segundo Cauquelin, é devido a essa operação efetuada sobre os elementos da paisagem que um conjunto pode ser montado em ligação interna consigo mesmo (CAUQUELIN, 2007, p. 160).

⁴⁸ “Segundo Bakhtin, a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica [...], todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são diálogos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado,

A consciência, e conseqüentemente o modo como se apreende o mundo, constitui-se na comunicação, discursiva e dialogicamente. Um sujeito, em relação com outros sujeitos, vai apreendendo discursos e internalizando “vozes sociais” que constituem a realidade na qual está imerso. Como a realidade é heterogênea e os sujeitos diversos, um sujeito “não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si.” (FIORIN, 2008, p. 55). Assim, no processo de constituição da consciência, as vozes são assimiladas de diversas maneiras, algumas vozes são incorporadas como autoridade, aderindo-se a ela incondicionalmente, “é assimilada como uma massa compacta e, por isso, é centrípeta, impermeável, resistente a impregnar-se de outras vozes, a relativizar-se”, outras vozes são assimiladas como posições persuasivas, consideradas como uma entre outras e, por isso, “são centrífugas, permeáveis à impregnação por outras vozes, à hibridização, e abrem-se incessantemente à mudança”. (FIORIN, 2008, p. 56). Quanto mais a consciência tiver incorporado vozes de autoridade, mais ela será monológica/centrípeta e quanto mais ela tiver assimilado vozes persuasivas, mais será dialógica/centrífuga.

Neste sentido, Bakhtin desvela o fato de que os discursos em uma determinada cultura e sociedade estão submetidos ao poder ao demonstrar que nas formações sociais atuam forças centrípetas – que atuam no sentido de uma centralização dos enunciados em uma única verdade – e forças centrífugas – que buscam erodir e resistir à tendência centralizadora (FIORIN, 2008).

A realidade é dialógica e centrífuga, não é produzida a partir de um centro único, e é isso que permite a constituição de sujeitos tão diversos, é por isso que há tantas percepções e interpretações a respeito da realidade e tantas visões de mundo diferentes, tantas percepções e representações do espaço, e assim tantos modos de produzir espaço, de se relacionar com ele e dele se apropriar. Entretanto, se não percebemos esse processo, se não temos consciência dos artifícios que utilizamos para perceber, acreditando fazer simplesmente uso de nossos sentidos, é porque as operações que nos auxiliam a perceber o espaço por meio da linguagem foram ocultadas. O intermediário laborioso parece se apagar. Isso se deve, em grande medida, ao fato de que, no decorrer da história do pensamento ocidental, as escolhas pela primazia de determinadas ideias e modos de pensar em detrimentos de outros

atravessado pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.” (FIORIN, 2008, p. 18-19).

foi levando à crença na existência de uma verdade única e universal e, consequentemente, à busca por essa verdade. Tal desenvolvimento do pensamento renegou por muito tempo a relatividade da verdade – o que reverbera e tem fortes implicações até hoje em nossa sociedade e no modo como nos relacionamos com o mundo –, fazendo com que muitas vezes os processos – cognitivos, de simbolização e de construção de imagens e relações entre elas – envolvidos na percepção da realidade passem despercebidos e a imagem pareça equivaler ao real⁴⁹.

Sendo assim, uma relativização do ponto de vista do conhecimento, a partir desse processo de composição, coloca-se como resistência a uma tendência centralizadora que nega a pluralidade de pensamentos e, permite assim, compreender melhor a relação criada entre o real e a ideia que fazemos dele. Belo e feio, certo e errado, verdade e mentira, original e cópia, não se dividem mais como dicotomias, mantém relações fluidas. Abre-se caminho para um pensamento do verossímil, para um saber de tipo particular e singular, mas sempre em relação a um conjunto cultural e social que carrega uma história, abre-se caminho para o diálogo. Assim é possível compreender que a nossa percepção do espaço passa por uma interpretação, que é uma entre milhares de outras possibilidades (CAUQUELIN, 2007).

Basta olhar para o modo como a noção da paisagem foi sendo construída no Oriente, possibilidade bastante diversa da ocidental. Tanto no Oriente quanto no Ocidente, o que se vê na paisagem pintada são manifestações das relações entre os diferentes elementos e valores de uma cultura, que proporcionam diferentes percepções do mundo e assim diferentes representações. Trata-se de diferentes suportes, características, significações, percepções e maneiras de se produzir espaço, de se relacionar com ele e de representá-lo, o que suscita outras interpretações, outras imagens, outras analogias e, assim, um outro plausível (CAUQUELIN, 2007).

É curioso notar como facilmente imaginamos o modo como as sociedades produzem o espaço e se relacionam com ele quando se trata de outras culturas, mas para nós, em nossa própria cultura, temos grande dificuldade de imaginar que nossa relação com o mundo, com a realidade, possa depender de um conjunto de características atribuídas a ele por artifícios que condicionam a percepção do real

⁴⁹ A própria concepção dialógica permite analisar e compreender como o desenvolvimento do pensamento e as visões de mundo vão se constituindo a partir de “aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentido, apagamentos, etc.” (FIORIN, 2008, p. 59)

(CAUQUELIN, 2007).

Colocamo-nos como detentores da verdade, quando não somos. Nós a centralizamos em nós mesmos, quando talvez nem seja possível apreendê-la. A verdade é um tecido de certezas ao mesmo tempo resistente e frágil. Resistente, porque se assenta sobre crenças às quais nos apegamos fortemente, e frágil, porque a qualquer momento pode rasgar, aparecendo como uma luz que nos cegava ou um pano que nos cobria a visão. Entretanto, insistimos em dizer que ela pode ser apreendida e deve ser buscada, reduzindo-a e naturalizando-a, argumento utilizado para legitimar e impor determinado pensamento, método de dominação de uma cultura sobre as demais, imposição de um modo de viver, de um modo de se produzir espaço e se relacionar com ele, sobre os outros, quando se trata, em princípio, de uma educação permanente dos modos de ver e de sentir, de interpretar, de se produzir e se relacionar com a realidade.

Essa concepção da paisagem enquanto texto nos traz a ideia de que quando se produz um espaço, está se produzindo um discurso e assim, coloca as seguintes questões: O que esse discurso quer dizer? O que há por trás dele? Quais são seus enunciados? É preciso entender porque os enunciados são produzidos de determinadas maneiras, quais condições específicas e finalidades que levam ao surgimento desse tipo de enunciado, desse tipo de paisagem. Vamos ao encontro com a questão da importância das paisagens para saber-pensar o espaço, colocada por Lacoste (2003).

3.6 Sobre o desenvolvimento da percepção do espaço e sua relação com a experiência

Voltemos agora às discussões a respeito da percepção do espaço e sua representação. Como já discutimos, entre os estímulos que recebemos e a nossa percepção há sempre um complexo processo de interpretação relacionado a inúmeros fatores, processo esse diretamente relacionado à capacidade de simbolização humana.

Segundo Tuan (1980, p. 15), os seres humanos

[...] ostentam uma capacidade altamente desenvolvida para o comportamento simbólico. Uma linguagem abstrata de sinais e símbolos é privativa da espécie humana. Com ela, os seres humanos construíram mundos mentais

para se relacionarem entre si e com a realidade externa.

Assim, os objetos e eventos começam a assumir significados orientados pela cultura, desde tenra idade. Tuan (1980) escreve que devido a essa capacidade de simbolização altamente desenvolvida, o ser humano é levado pelas sensações para além do limite normal de um animal e, assim, o símbolo, um produto cultural supraorgânico, passa a fazer parte das experiências orgânicas corporais, desde os estágios mais iniciais de desenvolvimento de uma criança. Tudo vai depender dos significados atribuídos a determinado objeto e a simbolização que ele adquire em meio a cultura. A experiência para Tuan (1983, p. 9) é “um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade”, essas experiências variam de acordo com as sensações, as percepções e, sobretudo, com os símbolos e significados que as pessoas atribuem a elas⁵⁰.

Para Tuan (1983), uma pessoa experiente é aquela a quem tem acontecido muitas coisas e a qual amadurece ou não de acordo com o modo como encara tais acontecimentos e as vantagens que deles tira. Desta maneira,

[...] a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experimentar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um construto da experiência, uma criação de sentido e pensamento. (TUAN, 1983, p. 10).

Ademais, a memória e a intuição, o pensamento e o sentimento, segundo Tuan, têm grande poder nessa criação, eles “são capazes de produzir impactos sensoriais no cambiante fluxo da experiência.” (TUAN, 1983, p. 11). Para o autor, as pessoas fazem uso das sensações sinesteticamente, estas se reforçam mútua e constantemente para conceber o mundo em que vivem, intrinsecamente ordenado e carregado de emoções e significados que influenciam no modo como se relacionam com o espaço. É essa sinestesia, associada a movimentos fundamentais que proporciona a tomada de consciência do espaço. “O espaço é experienciado quando há lugar para se mover.”. Orientações e qualidades espaciais como direções, distâncias, extensões, descontinuidades, formas, volumes, texturas e tamanhos são diferenciadas pela experiência, “isto é, conhecidos subconscientemente no ato de movimentar-se.” (TUAN, 1983, p. 13).

Tuan (1983, p. 18) reforça o que já discutimos, a “mente frequentemente

⁵⁰ Inúmeros exemplos podem ser encontrados na obra *Topofilia* de Yi-Fu Tuan (1980).

extrapola além da evidência sensorial [...], o símbolo frequentemente nos dará o efeito emocional da percepção”. Desta maneira, de quanto mais experiências vividas dispusermos, maior será nosso repertório espacial e corporal, maior será nossa capacidade de extrapolar e abstrair, conseqüentemente, maior será nossa capacidade de referenciar, compreender, representar, organizar e produzir espaços a partir destas capacidades.

Tuan (1980) aponta que o modo como uma pessoa percebe o espaço, representa-o e com ele se relaciona também varia muito de acordo com a idade. O que acontece é que a pessoa realmente está aprendendo a percebê-lo, representá-lo e a se relacionar com ele. Ou seja, a percepção, a representação e a compreensão do espaço se desenvolvem com a aprendizagem, da mesma forma que as atitudes em relação ao espaço. É aí que se situa a questão fundamental do trabalho com a paisagem na educação. Para uma criança pequena, por exemplo, o espaço ainda não está muito bem estruturado e, segundo Tuan, essa criança “não concebe o espaço como um ambiente analisável em diferentes dimensões” (TUAN, 1980, p. 64), nem concebe as possíveis relações entre seus objetos. Primeiro ela torna-se ciente de elementos como frente e trás, acima e abaixo, esquerda e direita, aberto e fechado, horizontal e vertical, expansão e contração, compacto e difuso, além de formas físicas, porque essas são características espaciais e orientacionais que derivam diretamente do corpo. “À medida que a criança cresce, aumenta a sua consciência das relações espaciais, às expensas da essência dos objetos que os definem”. A criança passa, então, a ser “capaz de conceituar o espaço em suas diferentes dimensões.” (TUAN, 1980, p. 65).

Isso se deve ao fato de que, como discutiremos mais adiante, percebemos e estruturamos o espaço a partir de nós mesmo e, na medida em que o corpo é nossa realidade perceptível, a partir do corpo. A respeito disso, Tuan (1980, p. 34) ressalta:

Os seres humanos, individualmente ou em grupos, tendem a perceber o mundo com o 'self', como centro. O egocentrismo e o etnocentrismo parecem ser traços humanos universais, embora suas intensidades variem grandemente entre os indivíduos e os grupos sociais. Como a consciência fica no indivíduo, é inevitável uma estruturação egocêntrica do mundo [...].

Construímos o conhecimento a partir de nós, como centro, e de concentricidades, a partir de nós, de proximidades. Nós estamos no centro, mas é interessante lembrar que cada um também está em um centro, assim como cada

cultura também está⁵¹. Segundo Tuan (1983, p. 76), a “habilidade espacial se desenvolve lentamente nas crianças; o conhecimento espacial vem bem depois. A mente aprende a estabelecer relações espaciais muito depois que o corpo tenha dominado seu desempenho”.

Indo mais além, o autor escreve que essa habilidade se transforma em conhecimento e consciência espacial

[...] quando podem ser intuídos os movimentos e as mudanças de localização. Andar é uma habilidade mas, se eu puder me “ver” andando e se eu puder conservar esta imagem em minha mente que me permita analisar como me movo e que caminho estou seguindo, então eu também tenho conhecimento [e consciência] (TUAN, 1983, p. 77).

Em nossa sociedade, perdemos muito o contato e o envolvimento suave com o meio natural e seu ritmo mais lento que prevaleceu no passado. Esse ritmo permite um desenvolvimento mais pleno da consciência corporal e espacial e da escuta do corpo e do qual as crianças ainda desfrutavam ou, pelo menos, estão mais aptas a desfrutarem, uma vez que estão abertas ao mundo e às experiências e despreocupadas com as regras definidas. A grande questão que aí se coloca é ensinar as crianças, e a nós mesmos, a nos mantermos abertos, a partir de uma educação que leve em consideração a importância do desenvolvimento da consciência corporal e espacial, caminhando no sentido oposto ao qual caminham muitas das abordagens que permeiam a educação formal atualmente, que ensina regras e molda os corpos, anestesiando-os, homogeneizando-os e acelerando/inquietando-os, em um espaço que tende a se tornar homogêneo e acelerado, que visa a sua produção e reprodução muito mais que a “humanização” do ser humano e a realização de sua “vocação ontológica” (FREIRE, 1974).

3.7 Sobre a expansão da noção de paisagem, seu ensino no contexto contemporâneo e a necessidade de uma educação dos sentidos e da sensibilidade

Na contemporaneidade, com transformações no campo da arte e estética e com as transformações na ciência, especialmente na ciência geográfica, a paisagem assume novas dimensões e as noções a seu respeito se ampliam ainda mais. Como

⁵¹ A respeito disso, Tuan, em seu livro *Topofilia* (1980), apresenta inúmeros exemplos de povos, suas cosmografias e representações de mundo.

já discutimos, é um movimento de adequação ao que ela melhor representa, de acordo com as abordagens que se assume. Para que realizemos uma discussão mais profunda a respeito da paisagem na educação em um contexto contemporâneo e de questões relacionadas aos sentidos, é interessante compreender melhor algumas noções sobre estética e sobre como estas noções conversam com a relação espaço-corpo e a educação em uma abordagem humanista.

Segundo Duarte Jr. (2010), a noção de estética foi desenvolvida em um primeiro momento pelo filósofo alemão Alexander Gottlieb Baumgarten, no século XVIII, na tentativa de criar uma ciência “da cognição sensível” ou “de como as coisas são conhecidas por meio dos sentidos” (DUARTE JR., 2010, p. 124), e pode ser associada à palavra grega *aisthesis*, ou estesia, usada pelos gregos para se referir ao saber sensível pelo qual se conhece o mundo de maneira sensório-perceptiva.

Como discute Duarte Jr. (2010, p. 111), a estesia consiste no mais primordial saber humano, responsável por ajustar e equilibrar nossa ação sobre a realidade “por meio de uma harmoniosa e precisa integração de informações levadas a cabo pelos nervos, neurônios, músculos, substâncias químicas e correntes elétricas que constituem o corpo humano”. É sobre e a partir desse saber que ocorrem os fenômenos estéticos e são levantadas as construções simbólicas e, assim, todo e qualquer conhecimento inteligível. Nesse sentido, nas palavras desse autor:

É no corpo e pelo corpo que se inicia o saber, de maneira fundamentalmente animal, que passa a sofrer todos os desenvolvimentos, no que tange a refinamentos e bloqueios, de acordo com a nossa inserção cultural, vale dizer, por meio da educação a que nos submetemos. (DUARTE JR., 2010, p. 124).

Muitas abordagens que permeiam a educação formal, no geral, tendem a restringir muito e menosprezar os saberes e as potencialidades do corpo e sua ação, de modo que se instaura uma educação que nega a estesia, ou seja, nos anestesia. Assim, como discute Duarte Jr. (2010, p. 112):

O corpo anestesiado nada mais é do que a negação da forma primeira de nos relacionarmos com a realidade, a qual supõe sentidos atentos e músculos aptos a nos prover das informações e dos movimentos necessários a uma sobrevivência com prazerosa desenvoltura e qualidade.

O mesmo autor aponta que o corpo se torna mais restrito e debilitado, o que implica “um menor e menos qualificado raio de ação sobre o mundo.” (DUARTE JR., 2010, p. 103). Dessa forma, desenvolvemos uma atitude passiva, um corpo passivo.

A ancoragem corporal da existência perde seu poder [...], seus usos se atrofiam. Essa restrição de atividades físicas e sensoriais não deixa de ter incidências na existência do indivíduo. Desmantela sua visão de mundo, limita seu campo de iniciativas sobre o real, debilita seu conhecimento. (LE BRETON, 2003 *apud* DUARTE JR., 2010, p. 103).⁵²

Nesse sentido, é de extrema importância pensar uma educação que leve em consideração o ser humano em sua totalidade e complexidade, articulando sentidos, sensações, percepções, sentimentos e pensamentos e que tenha em sua base e essência nossa estesia e experiências estéticas. Experiências que para Duarte Jr. (2010, p. 124)

[...] não se dão apenas diante da arte, mas também em nossa relação com o mundo nas situações mais cotidianas e em face dos objetos mais corriqueiros. A percepção estética das coisas e de suas relações (entre si e conosco) guarda, pois, um profundo sentido carnal, uma origem sensivelmente corporal.

Sendo assim, a relação entre espaço e corpo se coloca como fundamental para uma educação que tenha em sua base e essência a estesia e as experiências estéticas. Aliás, segundo Duarte Jr. (2010, p. 124), não faz sentido falar em educação estética “se não se considerar essa relação primeira e basal entre o corpo e o mundo”. Para o autor, a “educação estética implica necessariamente uma ação que visa, antes de tudo, a desenvolver processos mais refinados de os nossos órgãos dos sentidos se relacionarem com a realidade ao redor”, afinal é “sobre tais relações que se constroem as significações, dadas pelos signos estéticos ou pelos lógicos-conceituais.” (DUARTE JR., 2010, p. 124). Ele ainda acrescenta que essa educação estética

[...] que podemos também chamar de educação dos sentidos, ou da sensibilidade [...], adquire hoje redobrada importância, conforme crescem os descompassos e dissonâncias nessa orquestrada sinfonia que se desenvolve entre a vida e a corporeidade moderna. (DUARTE JR., 2010, p. 124)

Essa educação traz, além de uma melhoria na qualidade de vida e uma ampliação da visão de mundo, nesse contexto em que a especialização, o trabalho técnico e o trabalho exclusivamente intelectual, com um corpo “colocado entre parêntesis” é cada vez mais exigido e valorizado em detrimento de um trabalho corpóreo-intelectual com todo o corpo, “uma melhor instalação corpórea no mundo, de uma maior harmonia nas atitudes e nas ações diárias do ser humano.” (DUARTE JR., 2010, p. 125).

Por fim, nas palavras do autor:

⁵² LE BRETON, David. Adeus ao corpo. Capinas: Papyrus. 2003.

[...] a educação da sensibilidade, o processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos, vai se afigurando fundamental não apenas para uma vivência mais íntegra e plena do cotidiano, como parece ainda ser importante para os próprios profissionais da filosofia e da ciência, os quais podem ganhar muito em criatividade no âmbito de seu trabalho, por mais racionalmente 'técnico' que este possa parecer. Uma educação que reconheça o fundamento sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana. Contra uma especialização míope, que obriga a percepção parcial de setores da realidade, com a decorrente perda de qualidade de vida e na visão desses profissionais do muito pouco, defender uma educação abrangente, comprometida com a estesia humana, emerge como importante arma para se enfrentar a crise que acomete o nosso mundo moderno e o conhecimento por ele produzido. (DUARTE JR., 2006 *apud* DUARTE JR., 2010, p. 125).⁵³

Percebemos assim, a fundamental necessidade, no contexto contemporâneo em que a fragmentação e a especialização são cada vez maiores, e a percepção cada vez mais parcial, de integrar ou reintegrar esses fragmentos e parcelas e, nesse sentido, o corpo e o espaço. Uma educação que trabalhe a relação entre corpo e espaço e os fenômenos estésicos e estéticos nela envolvidos coloca-se como um interessante meio para isso, trazendo consigo um maior equilíbrio entre o sentir e o pensar, o sensível e o inteligível.

3.8 Sobre a relação espaço-corpo

Retomemos agora a questão do corpo e do espaço. Para Bertherat e Bernstein (2010), mais do que exclusivamente com a mente, é com todo o corpo que percebemos o vivido e experienciado. Mesmo sem dar conta, reagimos a elementos e estímulos ambientais, sociais, históricos, culturais e morais, que ficam guardados e constituem uma memória corporal. Todas as imagens que construímos permanecem em nós – por mais inconsciente ou reprimida que elas estejam – e não só na mente, mas em todo o corpo. Fonte de inspiração e referência, elas continuam a vibrar no corpo por toda a vida, constituem nossos pensamentos e sentimentos, e assim nos constituem enquanto ser único no mundo. O corpo, portanto, nós, somos um todo indissociável. É reducionista e superficial uma visão que desconsidere uma memória e uma inteligência corporal e que considere, ao contrário, físico, psíquico e emocional separados, ou ainda, os sentidos, as sensações, as percepções, os sentimentos, as interpretações e os pensamentos isoladamente e associados a cada parte do corpo

⁵³ DUARTE JR., João Francisco. O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível. Curitiba: Criar. 2006.

(BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010).

A educação que recebemos – responsável por essa visão fragmentária e adestradora de corpo, de espaço e de conhecimento – e os entraves que desde cedo nos são impostos e que aceitamos moldam o corpo e constituem obstáculos ao desenvolvimento de nossas percepções e de nosso ser (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010). Os espaços contemporâneos também desempenham um papel no condicionamento e molde do corpo. Muitas vezes opressivos e estressantes, esses espaços, os significados, as histórias e os discursos que carregam e o modo, as condições e as finalidades com que são produzidos, etc. exercem grande influência e condicionamento sobre o corpo devido a fatores como a qualidade e a quantidade de estímulos que recebemos.

Se retomarmos a ideia de paisagem enquanto texto do espaço, linguagem espacial, manifestação concreta e material de discursos – que não são neutros –, podemos afirmar que a paisagem por si só possui grande potencial educativo. Soares (2005) escreve que somos educados por tudo aquilo que nos rodeia, da palavra ao espaço, com destaque à arquitetura, das casas onde moramos, escolas onde estudamos, prédios onde trabalhamos, até a praça onde convivemos, enfim, a cidade em que vivemos.

Segundo Soares (2005), a arquitetura pode nos revelar modos de pensar e agir em relação a educação do corpo, ela é parte da memória coletiva e individual das sociedades. “É uma outra voz que narra pela pedra, pelo concreto, as histórias vividas, guarda o que foi feito no que revela e no que esconde, concentra opostos e condiciona indivíduos e populações inteiras.” (SOARES, 2005, p. 43). Assim, a arquitetura, para a autora, resulta de

[...] intenções e de invenções [...], é condicionada por uma sucessão densa e tensa de atos humanos que tecem os lentos processos de educação dos corpos, de sua liberdade e de sua opressão; é, desse modo, expressão de transformação e sensibilidades. (SOARES, 2005, p. 43).

A influência do espaço e, portanto, da paisagem, nos mais diversos âmbitos da vida e na intimidade dos corpos, assim como em sua educação, é muito maior e mais profunda do que podemos imaginar. Esses espaços, que possuem implicações diretas sobre o corpo, intervêm sobre os modos de ser e de viver. Um olhar mais atento e profundo sobre tais espaços revela uma padronização desses modos de ser e de viver, nos quais parcela significativa da população é induzida a produzir e a consumir, e isso

de determinada maneira: um espaço, uma atividade, um estilo de vida, uma imagem do corpo, um modo de se movimentar e de se comportar, enfim, uma mercadoria (SOARES, 2005).

Podemos destacar aqui o espaço urbano, repleto de linhas retas, ângulos e objetos regulares, altamente racionalizado, normatizado e funcional, produzido visando ao desenvolvimento e expansão do Capital, o máximo rendimento e eficácia à sua lógica de produção e circulação e que despreza toda a história e as singularidades que cada paisagem guarda, homogeneizando-as. Na mesma medida, esse espaço condiciona e molda os corpos a essa lógica de aceleração, de máximo rendimento, eficácia à produção, de consumo, desprezando a história e singularidades dos corpos, determinando a mesma racionalidade, normatização e funcionalidades do espaço aos corpos, homogeneizando-os também.

A respeito disso, podemos tomar como exemplos os espaços urbanos apresentados por Bertherat e Bernstein (2010). Os amplos espaços – seja um vasto salão com imensas colunas ou uma extensa avenida com enormes prédios –, nos quais todos os objetos nos ultrapassam em tamanho e os quais, ao atravessarmos, fazem-nos sentir diminuídos e com a confiança abalada. Espaços como esses, concebidos com a finalidade de acelerar o movimento e a circulação, fazem com que não nos sintamos bem e sejamos obrigados a modificar nosso próprio ritmo. Espaços de passagem em que se elimina a paragem e a possibilidade do encontro.

Podemos tomar como exemplo, ainda, outro espaço apontado por Bertherat e Bernstein (2010), o ambiente de trabalho, no qual o dia e o ano inteiro sob luz artificial e sem a rotação solar, além de nos retirar pontos de referências temporais, com uma iluminação sempre idêntica e sem rotação, elimina nossa sombra e o jogo natural de claro-escuro, apaga-nos, esmaga-nos. Nosso relevo, nossa terceira dimensão e nossa presença no espaço são achatados, reduzidos.

Bertherat e Bernstein (2010) consideram que sempre fechados por paredes, cercados por prédios e quase sem horizonte, – em espaços repletos de linhas retas, ângulos e objetos regulares –, os corpos e mentes são encerrados por quadrados, e temos dificuldade de nos situar, orientar e agir no espaço. Ficamos literalmente desorientados, alienados de referências espaciais e temporais. Nosso “tropismo” se atrofia. Nossa percepção e ação no espaço é fortemente condicionada e direcionada. A perspectiva linear reforça essa visão e comportamento.

As autoras destacam que reagindo aos estímulos, pressões sociais, familiares

e escolares – que determinam o que é certo e o que é errado, o que fazer e o que não fazer, como se comportar e como não se comportar, enfim, como se movimentar e como não se movimentar – e opressões, o corpo vai se deformando para se conformar ao espaço a sua volta. O corpo vai se endurecendo⁵⁴, vai se blindando e se fechando às experiências. Cria-se uma grande couraça protetora em torno do corpo que, além de diminuir as possibilidades da experiência sensorial e emotiva e a capacidade de afetar e ser afetado, tanto em relação ao espaço quanto em relação ao outro, dificulta o desenvolvimento de nossa percepção, de nosso aprendizado e de nosso ser e de nossa plena e autêntica expressão⁵⁵ (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010).

Contudo, essa sociedade e esses espaços alienadores, concebidos no quadro de uma política de intimidação, não deixam de ser nosso hábitat, o lugar onde vivemos e em que queremos viver plenamente. Apesar de os estímulos, pressões e opressões nos abordarem permanentemente, não precisamos ceder a eles ou aceitar os entraves e os moldes que nos são impostos. O modo como os encaramos ou a eles reagimos pode ser transformado. Podemos romper com os automatismos do corpo, desenvolver nossas percepções, nosso ser e nossa plena e autêntica expressão, desenvolver nosso aprendizado e aumentar nossa capacidade intelectual melhorando as relações dos impulsos nervosos entre cérebro e músculos, bem como abrir-nos às experiências e às possibilidades de ser afetado e afetar. No entanto, para isso, é necessário que tomemos consciência do corpo e das influências e condicionamentos do espaço sobre ele, ou melhor, sobre nós. Ao tomar consciência do corpo, tomamos posse das possibilidades de nossa autonomia (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010).

Além disso, como escreve Tuan (1980), é necessário primeiramente, que comecemos a compreender a nós mesmos. Para o autor,

Sem a autocompreensão não podemos esperar por soluções duradouras para os problemas ambientais que, fundamentalmente, são problemas humanos. E os problemas humanos, quer sejam econômicos, políticos ou sociais, dependem do centro psicológico da motivação, dos valores e atitudes que dirigem as energias para os objetivos. (TUAN, 1980, p. 1).

⁵⁴ O corpo endurece literalmente. Os músculos ficam tensos, crispados e contraídos. Formam-se couraças que bloqueiam os fluxos de energias corporal. “Segundo Reich, entravamos a livre circulação de energia que passa por todo o nosso corpo ao criarmos ‘couraças’ musculares, zonas rígidas, mortas, que nos encerram como anéis em diferentes níveis do corpo. Para nos defendermos de qualquer situação [...] bloqueamos a circulação de energia” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010, p. 121). Aqui as autoras se referem ao livro *A função do orgasmo* de Wilhelm Reich, publicado em 1975.

⁵⁵ Essas couraças, além de bloquear os fluxos de energia corporal, demandam um gasto de energia para sua manutenção. Energias preciosas que poderiam ser empregadas em outras funções (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010).

O corpo somos nós⁵⁶ e ele constitui nossa única realidade perceptível. Nesse sentido, tomar consciência do corpo é tomar consciência de si próprio, é compreender a si mesmo, a nossa história e o modo como vamos nos formando e construindo nossa visão de mundo. É compreender que somos um ser único e em constante formação e transformação, compreender o outro enquanto ser humano e nos identificarmos com ele simplesmente por isso, porque assim como nós, ele tem uma história, uma formação e uma visão de mundo única, é um ser único em constante formação e transformação.

Sendo assim, à medida em que nos concentramos em apreender e compreender o espaço e a paisagem a partir das nossas sensações e percepções, coloca-se a possibilidade de entrar em um contato mais íntimo e profundo com essa realidade, desenvolvendo nossas percepções e nosso ser. Desse modo, apreendemos e compreendemos melhor e de maneira mais completa e complexa nós mesmos, o espaço e a paisagem. Adquirimos e aprimoramos a consciência corporal e espacial, entendendo a influência e condicionamento de um sobre o outro, desenvolvendo, assim, nossa habilidade de lidar com essa relação e, conseqüentemente, tomando posse de nossa autonomia e de meios de viver melhor, de melhor se relacionar com o espaço, com ele se envolver e nele intervir.

Quando trabalhamos o corpo⁵⁷, trabalhamos o todo. Trabalhamos nossos sentidos, sensações, percepções, emoções, sentimentos, interpretações e pensamentos, uma vez que nós somos o corpo e o corpo é nossa única realidade perceptível. Conhecer a si é conhecer o outro, conhecer o mundo, conhecer o espaço. O aforismo grego inscrito no pátio do templo de Apolo em Delfos “conhece a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo” nos mostra essa dimensão do conhecimento

⁵⁶ Retomemos mais uma vez nossa concepção de corpo. Para nós, o corpo é o *eu*, uma vez que *eu* só existe enquanto entidade corpórea. Mesmo a partir de uma visão religiosa e espiritual, o corpo pode ser considerado nossa realidade aqui e agora e, portanto, nosso meio e nossa possibilidade de desenvolvimento, aprendizagem e conhecimento em qualquer sentido. O corpo somos nós enquanto um todo. Ele não se opõe ou está cindido de nossa psique, inteligência, sentimentos, espírito ou alma, ele, ao mesmo tempo, inclui e dá a eles abrigo. Conhecer o corpo é conhecer a si próprio, portanto, conhecer o mundo e o outro.

⁵⁷ Feldenkrais (1977) no livro *Consciência pelo movimento*, Vianna (2005) no livro *A dança* e Bertherat e Bernstein (2010) no livro *O corpo tem suas razões: Antiginástica e consciência de si*, apresentam e discutem inúmeras possibilidades de um trabalho corporal que leva em consideração sua totalidade e a busca por desenvolvimento de uma consciência corporal, assim como Spolin (2006, 2015) nos livros *Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin* e *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para professor*, Boal (2009) no livro *Jogos para atores e não-atores*, e Koudela (2013) no livro *Jogos teatrais*, apresentam e discutem diversas atividades e jogos teatrais que possibilitam trabalhar a relação espaço-corpo e o desenvolvimento de uma consciência corporal e espacial a partir dessa relação.

do mundo e tudo que nos cerca a partir de nós mesmos.

Ao trabalhar o corpo e tomar consciência dele, tornamo-nos mais disponíveis para nós mesmos e transformamos nossa relação com o outro de modo a sentirmo-nos menos vulneráveis. Despidos da couraça protetora, deixamo-nos descobrir pelo outro. Disponíveis, ressignificamos o outro, percebemos esse outro corpo em sua variedade de expressões, sensações, sentimentos e emoções (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010). Sabendo o que sentimos, percebemos melhor o que o outro sente, desenvolvemos a compreensão humana proposta por Morin (2007).

Bertherat e Bernstein (2010) escrevem que, para a tomada de consciência corporal é necessária uma escuta do corpo, isto é, reconhecer e respeitar o ritmo particular do corpo, dar-lhe tempo para descobrir novas sensações e assimilá-las. Novos movimentos, sensações e percepções, segundo Bertherat e Bernstein (2010), exigem o uso de impulsos nervosos que até então não haviam sido empregados, e portanto, exige um tempo de assimilação. Se nos afobarmos, como tendemos a fazer devido à aceleração que nos é imposta pelo espaço urbano, deixamos de escutar o corpo, nossa aprendizagem passa a ser pouco efetiva e nossa consciência corporal pouco se desenvolve e se mantém fragmentária. A respeito do movimento, as autoras observam que, desde cedo, desenvolvemos um repertório mínimo de movimentos, os quais passamos toda a vida repetindo sem neles pensar criticamente e sem lembrar que são apenas uma amostra de nossas possibilidades e potência.

Como se tivéssemos aprendido só as primeiras letras do alfabeto e ficássemos satisfeitos com as poucas palavras que com elas podem ser formadas. Nesse caso, não só o vocabulário seria reduzido, mas também a capacidade de pensar, raciocinar, criar. (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010, p. 45).

Para as autoras, se nossa consciência corporal é fragmentária e pouco desenvolvida, é porque nossa relação com o corpo é fragmentária e pouco desenvolvida, não percebemos as relações das partes do corpo entre si.

Quanto à relação entre cabeça e corpo, a ruptura é quase sempre total. Daí a falsa noção de separação entre poderes psíquicos e físicos. Para muitos, a cabeça é a cabeça e o corpo é o corpo. E não só isso. O corpo é praticamente o tronco que tem quatro membros que lhe estão ligados não se sabe bem como. Não temos bem consciência de que a cabeça está ligada à coluna vertebral, assim como os braços e as pernas. (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010, p. 45-46).

Por isso, ignoramos a possibilidade de melhor desenvolver nossas capacidades intelectuais e de desenvolver também nossas capacidades corporais e espaciais,

nossa consciência corporal e espacial, a organização dos movimentos e a situação e orientação no espaço. Bertherat e Bernstein (2010, p. 46) alertam: “Nem nos passa pela ideia que, se melhorarmos a velocidade e a precisão dos impulsos nervosos entre cérebro e músculos, melhoraremos também o funcionamento do cérebro”.

Reich (1975 *apud* BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010, p. 71)⁵⁸ aponta que “qualquer distúrbio da capacidade de sentir plenamente o próprio corpo corrói a confiança de si, como também a unidade do sentimento corporal; e cria, ao mesmo tempo, a necessidade de compensação”. Consequentemente, para compensar essa incapacidade, recorre-se à imitação mecânica, acrítica e irreflexiva do movimento e de uma imagem. “Trata-se, nesse caso, do adestramento do corpo e não da tomada de consciência de movimentos que o próprio indivíduo teria encontrado e amadurecido através do uso, tanto do cérebro quanto dos músculos” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010, p. 72). Uma educação que parte de uma concepção de ser humano enquanto “coisa” depositária de conhecimentos fragmentados, objetificante e “desumanizadora”, caminha no sentido de adestramento do corpo e do pensamento, dificultando a tomada de consciência corporal e amadurecimento dos estudantes. Uma educação dessas só pode levar a um distúrbio da capacidade de sentir o corpo e todos os problemas relacionados a isso, uma vez que, para a criança e para o adolescente, movimentar-se é uma necessidade fundamental e seu desenvolvimento físico e intelectual depende também dessa necessidade, pois o movimento exige coordenações neuromusculares e intensa atividade cerebral.

Nesse sentido, a agitação da criança e do adolescente e a recusa a passar horas sentados em uma mesma posição recebendo passivamente conteúdos de um professor é, além de resistência ao adestramento, a busca pelo mundo, pelo conhecimento de si e do espaço, busca pelo desenvolvimento de suas próprias possibilidades. Punir o movimento e a atividade física de uma criança ou de um adolescente reduzirá seu campo de experiência e criará entraves ao seu desenvolvimento, à sua aprendizagem e ao desenvolvimento de sua inteligência, estimulando a repressão de sua expressão plena de emoções e de seu ser.

Enquanto professores, se desejamos educar os estudantes para sua “humanização” e realização de sua “vocação ontológica”, como propõe Freire (1974), devemos nos posicionar contra essa educa o adestradora e fragmentária e a favor

⁵⁸ REICH, Wilhelm. A fun o do orgasmo. São Paulo: Brasiliense. 1975.

de uma educação que, a partir da tomada de consciência corporal e, consequentemente de sua autonomia, liberte o corpo e o pensamento, que não só possibilite o livre movimento e expressão, mas estimule o estudante a buscá-los, buscando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de seu ser e sua plena e autêntica expressão.

3.9 Sobre as ideias de Escultura social e o Conceito ampliado de arte e sua contribuição ao trabalho com a paisagem na abordagem humanista

As ideias a respeito de “Escultura social” e o “Conceito ampliado de arte” de Joseph Beuys vão muito ao encontro de uma concepção de educação que luta contra a visão fragmentária do conhecimento e em favor da autonomia, da liberdade e da plena e autêntica expressão, a partir de uma visão que pretende não apenas trabalhar conteúdos, mas também atitudes. Para Beuys, segundo Rosenthal (2002), no conceito ampliado de arte estão presentes as ideias de que a arte é parte integral da vida, expressando-se em todos os seus mais diversos âmbitos⁵⁹, e de que “cada ser humano é um ser criativo em potencial e com capacidade de usar esta criatividade para moldar a sociedade em que se vive” (ROSENTHAL, 2002, p. 87), nesse sentido, a arte é considerada formadora do processo de organização social⁶⁰. Daí surge sua ideia de Escultura social, na qual cada um de nós molda e dá forma ao mundo e ao espaço em que vivemos, cada um é autônomo – mas coletivamente autônomo – e responsável por esse mundo e esse espaço.

Segundo Rosenthal (2002, p. 88), Beuys

[...] pensava na sociedade como um edifício feito de um material macio e maleável, assim como a cera. Isto significa que ela poderia ser moldada da mesma maneira que uma forma de cera e através do desenvolvimento do potencial criativo, cada indivíduo teria capacidade de formar parte desta grande escultura social.

Entretanto, como já discutimos e Beuys segundo Durini (1997 *apud*

⁵⁹ Beuys combatia a cisão e fragmentação disciplinar, colocando a arte e seu conceito ampliado de arte como forte instrumento de combate a elas (ROSENTHAL, 2002).

⁶⁰ Nas palavras do próprio Beuys, segundo Adriani, Konnets e Thomas (1979 *apud* Rosenthal, 2002), “na análise final tudo é incluído, todas as atividades criativas na Terra. Não apenas criatividade artística, mas também criatividade social (...) com a inclusão de questões ligadas à organização e educação. Todas as questões humanas estão sempre ligadas à forma de como algo será modelado, e este é o Conceito ampliado de arte. Este conceito se refere às habilidades essenciais de todo mundo, partindo do princípio que todos os seres são criativos, referindo-se também às questões sociais em geral.” (ROSENTHAL, 2002, p. 88).

ROSENTHAL, 2002)⁶¹ vem a reforçar no Manifesto da Universidade Livre Internacional – *Free International University* (FIU) –, nosso espaço e realidade social, através de imposições culturais e econômicas que ditam determinadas verdades, tem efeitos repressivos e alienadores que desarticulam os saberes, nossa criatividade, imaginação e inteligência, levam à perda de nossas capacidades de aprender e de nos expressarmos, tornando-nos indivíduos fechados, alienados, passivos e até prejudiciais e perigosos. Rosenthal (2002) escreve que para Beuys, somente a partir de uma concepção de educação por meio da arte, que busque conscientizar os indivíduos de seu potencial criativo e de sua capacidade de usar a criatividade no molde da Escultura social e que possibilite a reapropriação da dimensão criativa do ser humano, levando em consideração que todo ser humano é um ser criativo e um ser livre, estimulando sua liberdade de criação, seria possível combater os efeitos repressivos e alienadores de nossa realidade social e desenvolver uma atitude ativa diante da sociedade e do espaço.

Nessa concepção de educação que Beuys defende, destaca a autora, os saberes não podem ser divididos segundo fronteiras fixas de disciplinas e a arte se envolve e se relaciona livremente em todas as direções, de modo que, segundo Adriani, Konnetz e Thomas (1979 *apud* ROSENTHAL, 2002, p. 94)⁶²,

O indivíduo é preparado para expandir os conceitos e definições de arte, incluindo a eles os conceitos científicos, e cobrindo todo o espectro das atividades humanas, (...) em associação a isto está a ideia de democracia. Eu insinuo o seguinte: Uma vez que as pessoas crescerem atentas ao seu poder de autodeterminação elas trarão esta consciência para a democracia [...]

Segundo Vicini (2006), a Escultura social de Beuys pode ser considerada como um tipo de performance que explora o potencial criativo, transformador e comunicador de cada um que dela participa, por meio da ação do corpo e da palavra em um trabalho interdisciplinar. Esse tipo de performance se afasta ao máximo da alienação – relacionada ao autoritarismo que impede a criatividade humana, sua livre expressão e uma atitude diante da vida, segundo a autora –, na medida em que abre espaço para uma educação que trabalha com base em interações, em que é fundamental a relação do saber com o agir, e que exigem uma atitude ativa nos estudantes, de modo que eles não consigam ficar passivos ou indiferentes em relação a apropriação e a

⁶¹ DURINI, Lucrezia de Domizio. *The Felt Hat A Life Told*. Milão: Charta. 1997.

⁶² ADRIANI, Goltz; KONERTZ, Winfried; THOMAS, Karin. *Joseph Beuys; Life and Work*. New York: Barron's Educational Series. 1979.

produção do espaço (VICINI, 2006).

Segundo a autora, os trabalhos com a Escultura social têm muito a ver com a ideia de “refletir-na-ação” de Donald Schön e de “educação pela experiência” de Jhon Dewey, em que o fazer e o construir são trabalhos coletivos de múltiplos saberes, promovendo um encontro do ser com ele mesmo. A partir desses trabalhos com a ideia de Escultura social, a arte se torna uma experiência transformadora daqueles que a experimentam, ao colocá-los em contato com suas verdades interiores. Beuys, inclusive, acreditava que a melhor maneira de conhecer é por meio do contato com nossas verdades interiores, por meio do autoconhecimento. (VICINI, 2006). Em uma aproximação ao que Tuan escreve a respeito das substâncias, simbolismos e esquemas cosmológicos em *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente* (1980), podemos dizer que a Escultura social de Beuys trabalha com algo no mesmo sentido, fazendo associações entre características dos elementos materiais e elementos simbólicos e psicológicos do ser humano⁶³.

Segundo Gonzáles (1993 *apud* ROSENTHAL, 2002)⁶⁴, uma ideia de transubstanciação está presente em todas essas associações e no trabalho com a Escultura social,

[...] que se inicia no inconsciente individual (simbólico) e termina com o corpo social como uma forma determinada, ou seja, desde do que a pessoa é, através de sua explicação das coisas (simbologia), até o transporte deste espectador para o coletivo social onde vive. (GONZÁLES, 1993 *apud* ROSENTHAL, 2002, p. 99)⁶⁵

Essa transubstanciação ocorre na medida em que todos são colocados em relação com a produção da Escultura social, exigindo uma postura ativa de cada um e na qual cada um entra em contato com suas verdades interiores, compreendendo-as e melhor compreendendo-se, além de expressá-las na materialidade da Escultura

⁶³ Um exemplo muito interessante apresentado por Rosenthal (2002) a respeito disso trata da associação entre a escultura, o desejo e o intelecto: “O desejo agiria como a força primordial do pensamento: um fluxo de energia contínuo, porém não direcionado (caos). Por meio da intenção humana, se produziria uma ‘forma determinada’ para esta energia caótica e assim surgiria o intelecto (forma) por meio das palavras e, conseqüentemente, todas as organizações sociais humanas”. Nesse sentido a escultura seria “[...] um caminho para provocar pensamentos e, acima de tudo, uma forma de estimular uma consciência social sobre a força determinante do pensamento criativo. Para o artista [Beuys], toda forma de expressão, seja ela visual ou verbal, agiria como um módulo de um vasto sistema de informação e organização das experiências humanas.” (ROSENTHAL, 2002, p. 98).

⁶⁴ GONZÁLES, Mônica Ortuza. Joseph Beuys. Tese de Doutorado. Universidad Del País Vasco. Lejona. 1993.

⁶⁵ GONZÁLES, Mônica Ortuza. Joseph Beuys. Tese de Doutorado. Universidad Del País Vasco. Lejona. 1993.

social (ROSENTHAL, 2002).

Vicini (2006), discutindo os aspectos pedagógicos na arte de Beuys, destaca a importância de educar um indivíduo de forma a produzir sua compreensão e participação dentro de uma sociedade, uma vez que se está inserido nela, o que pressupõe participação comum, e de como essa visão de educação pela experiência provocadora de transformações tem potencial nos envolvidos. Para isso, essa cultura e educação direcionada ao consumo e reprodução de saberes, fazeres e espaços previamente produzidos e estabelecidos externamente, distantes de nós, deve dar espaço a uma cultura e educação que nos aproximem e possibilitem uma reapropriação da produção e da dimensão criativa – da qual fomos desapropriados e alienados na medida em que tivemos contato com tudo já pronto, restando-nos unicamente seu consumo – e na qual cada um, em contato íntimo consigo, possa encontrar seu modo singular de produzir e expressar seus próprios saberes, fazeres e espaços, e deles se apropriar.

4 MATERIAIS E PROCEDIMENTOS TÉCNICO-METODOLÓGICOS

Durante a pesquisa foram realizados trabalhos de campo que buscavam investigar possibilidades de se trabalhar a paisagem a partir de uma abordagem humanista, que levasse em consideração o ser humano enquanto totalidade complexa, e que combatesse a fragmentação e aproximasse o estudante da paisagem na tentativa de despertar uma atitude ativa em sua relação espaço-corpo e sua autonomia. Para isso, entrevistei educadores que trabalham a relação espaço-corpo, visitei o Parque Ecológico do Guarapiranga, que se apresentou como um local com uma atividade bastante interessante para se trabalhar a paisagem a partir de uma abordagem humanista, e participei do Projeto Viveiro, pertencente à disciplina de Fundamentos da Aprendizagem Artística do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAP/ECA/USP), ministrado pela Professora Doutora Dália Rosenthal, que apresentou enorme potencial para se trabalhar pertencimento e atitude ativa do estudante na paisagem e na relação espaço-corpo.

4.1 Entrevistas

Desde 2012 quando comecei a estudar teatro e dança contemporânea percebi possibilidades de relacionar essas áreas do conhecimento com o ensino de geografia e o potencial educativo que poderia adquirir essa relação. Ao longo dos anos de 2014 e 2015, já com a ideia de desenvolver este trabalho, passei a participar de aulas e oficinas de teatro e de dança contemporânea com uma sensibilidade mais voltada a pesquisa e a temática da relação espaço-corpo. Assim, entrei em contato com educadores com propostas de trabalho da relação espaço-corpo muito interessantes e selecionei cinco educadores cujas propostas mais se aproximavam da abordagem humanista e abriam espaço para o trabalho com a paisagem.

Dentre os cinco educadores que entrevistei, três eram mulheres e dois eram homens, com idades entre 25 a 34 anos e formação nas áreas de Artes cênicas, Artes do corpo, Biologia, Dança e Pilates. No momento de realização das entrevistas, Ilana Elkis, 33 anos, formada nas áreas de Biologia, Dança e Pilates, era professora no Espaço: estúdio de pesquisa e criação; Carolina Nóbrega, 29 anos, com formação nas áreas de Artes cênicas e Dança, era professora do Projeto Vocacional no Campo

Limpo; Clara Gouvêa, 32 anos, formada em Dança, era professora na Sala Crisantempo e no Espaço: estúdio de pesquisa e criação; Felipe Rocha, 25 anos, formado em Artes cênicas, era professor no Teatro-escola Macunaíma; e Peti Costa, 34 anos, formado em Artes do corpo, era professor na Sala Crisantempo.

As entrevistas, gravadas e transcritas no final de 2015, foram realizadas em cafés em forma de conversas, marcadas por um caráter informal e por perguntas amplas que possibilitaram uma resposta mais livre do educador. Inicialmente, as seguintes perguntas foram feitas:

- O que é espaço para você?;
- O que é corpo para você?;
- Em que medida você acha que o espaço influencia e condiciona o corpo?

Essas três perguntas iniciais visavam à compreensão das concepções e representações a respeito de espaço, corpo e da relação espaço-corpo de cada um dos educadores.

Em seguida, perguntei:

- Como você entrou em contato com a relação espaço-corpo e como começou a perceber essa relação?

Com essa questão, buscava-se compreender um pouco o percurso de cada educador na relação espaço-corpo, representando uma pequena paisagem pessoal de cada um.

Por fim, perguntei também:

- Como você acha interessante trabalhar essa relação?;
- Você percebe diferença entre os estudantes, antes e depois de trabalhar essa relação?

Com essas perguntas finais, procurava-se investigar possibilidades de se trabalhar a relação espaço-corpo e compreender o potencial educativo do trabalho com a relação espaço-corpo.

Após estas entrevistas, senti a necessidade de saber dos estudantes que desses educadores quais eram suas percepções a respeito do trabalho com a relação espaço-corpo. Assim, ao final do semestre, convidei estudantes desses professores para uma breve conversa. No total, foram entrevistados 16 estudantes, sendo 10 mulheres e 6 homens, com idades entre 15 a 17 anos⁶⁶. Com o mesmo intuito de

⁶⁶ Por se tratar de estudantes menores de idade os nomes dos entrevistados foram alterados.

compreender suas concepções e representações a respeito de espaço, do corpo e da relação espaço-corpo, as seguintes perguntas foram feitas:

- O que é espaço para você?;
- O que é corpo para você?;
- Em que medida você acha que o espaço influencia e condiciona o corpo?;
- Você percebe diferença após ter trabalhado a relação entre corpo e espaço?
O que você acha que mudou?

Essa última pergunta tinha como objetivo compreender as percepções sobre o processo de trabalho com a relação espaço-corpo e as transformações a partir desse processo.

4.2 Trabalho de campo no Parque Ecológico do Guarapiranga

Durante a realização desta pesquisa, no segundo semestre de 2015, ao procurar atividades que apresentassem possibilidades de se trabalhar a paisagem a partir de uma abordagem humanista, tive contato, a partir de buscas pela internet, com a atividade da Trilha da Vida, pertencente ao Parque Ecológico do Guarapiranga.

O projeto original da Trilha da Vida, de autoria de Michiko de Araujo, foi elaborado no ano de 2003 como parte do programa para formação de agentes ambientais do Departamento de Cientistas da Associação Brasil Soka Gakkai Internacional (Depac/BSGI), visando a sensibilização de agentes ambientais e a expansão das experiências vivenciadas por eles para suas respectivas comunidades (ARAUJO; ARAUJO, 2004).

Como apontado no documento *Trilha da vida: uma oficina de educação ambiental para estudantes e comunidades* (2004):

O objetivo dessa oficina é de conscientizar crianças e adultos sobre o meio ambiente e os problemas ambientais. Ao percorrer a trilha com os olhos vendados e pés descalços, os participantes adquirem a experiência cognitiva de perceber o meio ambiente através dos sentidos do tato, audição, olfato e paladar. Cada pessoa é acompanhada por um monitor que, como guia, acompanha e interage com o participante. A trilha tem início com o caminhar na floresta, sentindo a flora, a fauna, o solo, o ar e a água. Após sentir os recursos naturais, o participante passa a perceber os produtos obtidos a partir desses recursos, desde os mais simples até os mais sofisticados, incluindo o cultivo de produtos da terra, da era industrial e da tecnologia moderna. Na sequência passa a sentir a degradação ambiental e o lixo gerado pela sociedade humana, bem como os conflitos humanos, como a guerra. Após a violência percebe a morte e novamente a vida. A trilha termina quando o participante tem sua venda retirada em frente a um espelho e é confrontado

com a questão: “Proteção ou destruição, você é responsável.” A experiência visa despertar valores e interesse pelo meio ambiente e motivar as pessoas a participar da proteção do meio ambiente e da melhoria da qualidade de vida. (ARAUJO; ARAUJO, 2004, p. 18)

O mesmo documento ainda apresenta um modelo de montagem da trilha dentro de uma escola:

A trilha pode ser montada dentro de uma sala de aula grande ou num mini-auditório da escola. A sala deve ser escurecida, colocando-se uma cortina escura nas janelas ou cobrindo com algum material que possa escurecer o ambiente. A trilha é montada colocando mesas ou carteiras em uma forma retangular ou quadrada (dependendo do formato da sala) com os materiais colocados em cima das mesas ou no chão, com uma entrada e uma saída do ambiente (sala) feita por painéis. Na montagem da trilha criam-se os seguintes ambientes: floresta preservada; exploração e desmatamento da floresta; agricultura; era industrial; era tecnológica; degradação; violência e morte; vida e renovação. Tais ambientes devem ser criados utilizando ao máximo os objetos já existentes na escola ou comunidade, que sejam de fácil obtenção, como lixos recicláveis e sucatas para a redução do custo de montagem da trilha. (ARAUJO; ARAUJO, 2004, p. 18)

Para a criação dos ambientes são sugeridas as seguintes possibilidades (ARAUJO; ARAUJO, 2004):

- No ambiente de floresta preservada podem ser utilizados galhos grandes de árvores, mais juntos e fechados, bambus, cipós e no chão podem ser colocadas folhas verdes e secas;
- No ambiente de exploração e desmatamento da floresta podem ser colocados galhos pequenos de árvores, mais esparsos, retalhos de tábuas e objetos feitos de madeira e, no chão, galhos secos, casca de árvores, folhas e flores secas;
- No ambiente de agricultura podem ser colocadas diversas ferramentas de agricultura, espigas de milho, grãos de soja ou de feijão e, no chão, terra;
- No ambiente da era industrial podem ser colocados vários tipos de tecido como algodão, flanela, poliéster, feltro, seda, etc. e, no chão, serragem de madeira;
- No ambiente da era tecnológica podem ser colocadas sucatas de eletrodomésticos como liquidificador, ferro elétrico, ventilador, televisor, telefone, máquina de escrever, computador com monitor e, no chão, areia;
- No ambiente de degradação podem ser colocados lixos recicláveis como vidro, plástico, caixas de leite, papelão, garrafas pet, latas de refrigerante, copos plásticos, etc. e, no chão, lixos de diferentes texturas, utilizando embalagens de todos os tipos de produtos;

- No ambiente de violência e morte podem ser colocados objetos que representem armas e ossos que representem morte;
- No ambiente de vida e renovação podem ser colocados vasos de flores naturais e outras plantas, água representando a origem da vida e, no chão, folhas verdes e cipós.

Por fim, com base no documento *Trilha da vida: uma oficina de educação ambiental para estudantes e comunidades* (2004), os depoimentos registrados a partir das atividades realizadas nos anos de 2003 e 2004 “apontam que a Trilha da Vida permite perceber todo o processo de intervenção do ser humano no ambiente, possibilitando a reflexão sobre a maneira como estabelecemos a nossa relação com o ambiente.” (ARAUJO; ARAUJO, 2004, p. 19).

4.3 Projeto Viveiro

Ao longo do primeiro semestre de 2016, cursando a disciplina de Fundamentos de Aprendizagem Artística do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAP/ECA/USP) ministrada pela Professora Doutora Dália Rosenthal, participei do Projeto Viveiro e logo percebi a possibilidade de relacioná-lo à este trabalho, uma vez que o projeto demonstrava-se como excelente e perfeita possibilidade de experiência prática para se trabalhar a paisagem a partir de uma abordagem humanista, com enorme potencial para o desenvolvimento de uma atitude ativa, autonomia e senso de pertencimento dos estudantes na paisagem e na relação espaço-corpo.

O Projeto Viveiro, elaborado e proposto originalmente pela Professora Doutora Dália Rosenthal, iniciou suas atividades em 2013, ainda como projeto piloto vinculado à disciplina Fundamentos de Aprendizagem Artística, cujo objetivo principal é a investigação dos processos de ensino e aprendizagem em artes. Como apontado no documento *Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente* (2013)⁶⁷, o Viveiro, trata-se de um projeto artístico-pedagógico inter e transdisciplinar, baseado na relação dialógica entre espaço natural e espaço cultural, que visa à recuperação – física e memorialística – da paisagem do CAP/ECA/USP e criação de um espaço

⁶⁷Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente. São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/Projeto%20PFS.pdf>> Acessado em: 18 Dec. 2016.

coletivo como “ação de pertencimento gerador plástico social”, a partir da pesquisa e ação coletiva dos estudantes da disciplina (ROSENTHAL, 2013, p. 2).

Para a realização do projeto, o grupo de estudantes participantes se reúne para fazer uma leitura diagnóstica da paisagem onde será implantado o projeto, levantando os principais aspectos a serem trabalhados. A partir de então o grupo se divide em núcleos para se trabalhar os aspectos levantados a partir de subtemas e funções, segundo os interesses de cada estudante.

Analisando o documento *Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente* (2013), notamos que, no primeiro ano que o projeto foi colocado em prática, em 2013, 20 estudantes que cursavam a disciplina se dividiram em quatro núcleos diferentes. Segundo o documento, no ano de 2013, um dos núcleos se empenhou em pesquisar e reconstruir a memória da paisagem do CAP/ECA/USP, como guia para o trabalho neste espaço, contudo, como relatado no documento, poucos materiais físicos foram encontrados, optando-se assim por uma busca por materiais e registros pessoais, imagens e memórias afetivas de pessoas que já passaram por este espaço. Um segundo núcleo, segundo relatado no documento, dedicou-se a pesquisar a respeito de relações entre paisagismo e artes visuais por meio de estudo de artistas que trabalham em uma aproximação entre arte e ambiente, além disso, este núcleo desenhou o projeto paisagístico a ser implantado no CAP/ECA/USP. Um terceiro núcleo, como escrito no documento, encarregou-se de questões técnicas e relações externas, visando a comunicação com o viveiro da Coordenadoria do Campus da Capital da Universidade de São Paulo (Cosesp/USP) e seus funcionários, para a escolha das plantas, preparação da terra e plantio. Por fim, um quarto núcleo, como apresentado no documento, responsabilizou-se pelos registros do processo e a organização de um documento final a respeito do projeto (ROSENTHAL, 2013).

Ainda como relatado no mesmo documento,

“Como eixo transversal a todos os subgrupos foram escolhidas três palavras chaves que norteariam nosso trabalho coletivo – *Conhecer, Cuidar, Compartilhar* –, com as seguintes abordagens: *Conhecer*: conhecer o espaço no qual acontece a aprendizagem – a terra em que estamos, a memória do lugar inserido, os sujeitos que aqui atuaram e atuam, as plantas que formam este espaço verde, etc.; *Cuidar*: identificar as áreas degradadas, preparar a terra para seu plantio, oferecer um ambiente de harmonia e integração para todos; *Compartilhar*: criar um jardim educativo público.” (ROSENTHAL, 2013, p. 3)

A partir de tais eixos, “durante todo o primeiro semestre de 2013, os subgrupos

receberam orientação da Profa. Dra. Dália Rosenthal, responsável pela disciplina, e periodicamente relatavam e compartilhavam os processos e resultados vivenciados por cada grupo.” (ROSENTHAL, 2013, p. 3-4). Assim, segundo relatado no documento, tais processos geraram muitas descobertas, novas percepções e representações a respeito do espaço e dos sujeitos que dele fizeram parte, além de tal vivência ter gerado sentimento de pertencimento e desejo de cuidado muito maior com o espaço do CAP/ECA/USP (ROSENTHAL, 2013).

Por fim, com base no documento *Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente* (2013), por meio dos relatos produzidos pelos estudantes que participaram do projeto, é possível perceber, “a ampla potencialidade do projeto no que diz respeito não apenas à interdisciplinaridade, mas sobretudo à uma postura mais consciente e propositiva, focada na reflexão inclusiva, cidadania e cultura de paz” (ROSENTHAL, 2013, p. 7).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 Entrevistas

Figura 2 – Aula de dança e teatro.



Lápis e aquarela sobre papel. Elaborado por Natália Anhesini e Rafael Nobrega Martines, 2017.

5.1.1 Educadores

Entrevista com Ilana Elkis:

Ilana, a primeira educadora que entrevistei, ministrava cursos livres de dança no espaço, como ela mesma os chama. Ao responder a pergunta sobre o que é espaço, Ilana diz que “Espaço é casa, espaço é a praça, espaço também pode ser meu próprio corpo, é uma trajetória”. Ao ser questionada sobre o que é corpo, Ilana fala que sempre vai pensar essa questão a partir de uma perspectiva do próprio corpo e, assim, segundo ela:

Quando eu falo corpo, eu penso até em mim mesma. Para mim corpo é a biologia do meu corpo, os meus sistemas, é o espaço interior em que eu carrego os meus órgãos, enfim, os meus saberes, o meu histórico, meu repertório, a minha memória, quem eu sou. Eu acho que o corpo é isso e eu acho que todo mundo é isso: O corpo é o indivíduo que carrega um monte de

coisas.

Sobre o espaço influenciando e condicionando o corpo, em um primeiro momento, Ilana diz que as imagens que surgem estão associadas à sua relação com sua casa, mas expande suas percepções para as sensações que os ambientes trazem:

Você falou isso, me veio eu e a minha casa. Na minha casa, eu acabei de colocar um escritório e foi assim, crucial, porque na hora em que eu coloquei a mesinha e fiz aquele cantinho, para mim tudo mudou. Eu consigo me organizar, eu sei que eu vou lá, eu vou fazer determinadas funções e meu corpo, parece que ele começa a operar naquele espaço. Ele sabe o objetivo e tem até um certo condicionamento mesmo, não sei se é a melhor palavra. E sei lá, eu acho que existem ambientes que trazem conforto, tem ambientes que trazem repulsa, tem ambientes que trazem aconchego e inclusive essas emoções, essas sensações, e é muito interessante que na dança isso fica muito ampliado.

Sobre seu percurso, respondendo à pergunta sobre como entrou em contato com a relação espaço-corpo, Ilana diz que seu maior contato com a relação espaço-corpo foi através da dança e de experiências vividas e investigações ou trabalhos dos quais ela participou. Segundo ela, a relação espaço-corpo ficou muito mais sensível e mais forte a partir dessas experiências, “[...] [porque antes era uma coisa] um pouco fora da minha experiência. E aí, a partir do momento em que eu comecei a trabalhar com o corpo vivo e na experiência, eu comecei a ter um outro entendimento dessa relação corpo-espaço, né?”. Ilana também relata que ao começar a trabalhar com dança, com as experiências e os encontros ao longo do tempo, começou a desenvolver uma percepção diferente em relação ao espaço:

[...] cada ambiente era uma coisa, e o fato de cada ambiente ser uma coisa, eu comecei a perceber que isso me atravessava, no corpo, de uma maneira diferente, porque cada ambiente era uma coisa e eu comecei a ver que essa relação corpo-espaço acontece e ela é muito peculiar, entre aquele determinado corpo, que tem uma determinada memória, que tem uma determinada forma de operar e aquele espaço, a memória do espaço. Então é um encontro, como se fosse o encontro de dois corpos. Mas assim, cada espaço tem a sua peculiaridade, cada corpo tem a sua peculiaridade. Então eu acho que é uma relação que a gente tem que olhar de uma maneira bem cuidadosa, com carinho. Tem que ver como se coloca essa relação entre corpo e espaço, porque é muito potente.

A partir dessas novas percepções, de reflexões e de memórias afetivas, Ilana relata que começou a entender mais o espaço e a desenvolver uma relação mais desejosa por ele e pela pesquisa e trabalho com essa relação com o corpo.

Sobre o trabalho com essa relação em aula, Ilana diz:

Eu gosto de começar a trabalhar, por exemplo, da pessoa olhar um determinado objeto e se dirigir até ele, entender quais são as pessoas que

estão ao redor dele. Às vezes fazer, inclusive, um exercício de olho fechado e a pessoa trabalhar com a memória que ela tem sobre aquele espaço e quando ela abre o olho, ela se surpreende sobre a percepção dela. E isso já é uma maneira de você, de alguma forma, aguçar a relação corpo-espaço, eu acho. Penso também que uma boa maneira de trabalhar essa relação é estar na natureza e entender o que é norte, sul, leste, oeste. Até mesmo eu entender o que é direita e esquerda do meu corpo, é uma orientação espacial. Você começar a se orientar espacialmente pelo seu próprio corpo, eu acho que já é um começo. Trabalhar com o chão... Eu acho que também é perceber o espaço de uma maneira, porque você tira referências daquele corpo que está acostumado a ficar em pé e aí é muito legal de pensar isso. E bom, tem alguns materiais com os quais eu vou trabalhando, que vem de coisas e técnicas, quais eu aprendi e que eu me identifico com elas, né? Então, acho que são técnicas de consciência corporal, no geral... Isso em relação ao corpo, pensando o corpo, né? Tem aí, *Feldenkrais*, tem o BMC [*Body-Mind Centering*], tem a *ideokinesis*... Eu acho que ajuda a gente entender a relação espaço interno e a organização. Agora em relação a, por exemplo, exercícios com o espaço, eu gosto muito de exercícios de teatro, sabe? Acho que talvez não seja nem teatro, mas de uma abordagem mais cênica. E também o Laban. O Laban é uma pessoa que na minha vida... Ele era um estudioso do corpo, mas que sempre relacionou com o espaço fora. Então, ele foi uma pessoa que acabou concretizando, assim, um dos caras que eu peguei para estudar que acabou concretizando o como eu posso estudar o espaço. Então, tem os modos de operar pelo espaço, com o corpo, que eu acho que ele trouxe para mim, muito concretamente, deu ferramentas para que eu usasse o espaço e essa relação corpo-espaço de uma maneira mais concreta, até mesmo quase arquitetônica e uma maneira de pensar quase arquitetônica.

Quando questionada se percebia diferença entre os estudantes antes e depois de ter trabalhado a relação espaço-corpo com eles, Ilana fala que sente muita diferença e relata:

Eu vejo que, quando a pessoa entende melhor a relação dela corpo-espaço, ela consegue se comunicar melhor, ela consegue partir para comunicação com mais potência. Essa relação é um trânsito, né? Não é um lugar de estar, é um trânsito e depende de muitas coisas. Então, eu vejo, sim, melhoras em cada um dos meus alunos e em mim, nesse trânsito, mas eu sinto que tem muito trabalho e tem muita coisa para descobrir ainda e para se entender.

Durante a conversa, surgiu a questão sobre quais as maiores dificuldades de se entender e de se trabalhar na relação espaço-corpo. Ilana opina:

Eu acho que também tem a ver com esse modelo de ensino. Isso só lima qualquer desejo, qualquer vontade de entender esse trânsito, porque você deixa lá o cara em situação passiva. Ok, ele pode estar ativo aqui dentro, mas o corpo não está ativo. Então, eu vou aprender uma determinada coisa, é importante eu ter desejo de ir até ela, eu ter um movimento de ir até aquela coisa. Então como é que o professor – a relação professor-aluno – tem que ir através desse viés, de mobilizar o aluno nos quereres dele, nos desejos dele, mostrar o tesão mesmo, por aquele assunto e tudo bem se o cara não se interessa por aquilo, a escola tem que ser um lugar onde ele vai achar um outro tema, um outro assunto pelo qual ele se interesse e queira ir atrás, entendeu? Então eu acho que a nossa educação realmente é – a maneira – é muito equivocada. Eu acho que é todo um modelo que está instaurado, que é tudo muito maior, infelizmente. É muito complexo esse assunto, porque se você for olhar o modelo no qual a gente está, são muitas instâncias que

engessam esse modelo, são uma série de camadas, que chega até uma hierarquia, em maneiras de organizar, tudo.

A professora ainda diz que acredita ser muito importante trabalhar essa relação “[...] porque isso é experiência e o que é importante não é a gente acumular informações e sim a gente ter experiência [...]”, e fala sobre experiências que teve durante estágios de licenciatura em Biologia e relembra de experiências durante sua formação:

[...] eu fui fazer estágio em alguns colégios em que eu não acreditava em como aquelas pessoas ficavam sentadas na cadeira, entendeu? Aprendendo [faz sinal de aspas com as mãos] com um professor colocando coisas na lousa, isso em 2005. E eu acredito que aquelas escolas devem estar como estavam em 2005. Tristemente, eu acredito que elas devem estar daquele jeito. E eu falava: Gente, como isso é possível? Da gente ainda estar olhando o ensino dessa perspectiva de absorver informação... Existe uma concepção de que a estática e o quanto você consegue ficar parado e aprender uma coisa parado... Isso é visto como uma pessoa que aprende bem. E uma criança que precisa de mais movimento – e eu estou dentro dessas – eu via essas crianças com potência para aprender com movimento, não sendo valorizados aí. E isso para mim era um absurdo. E isso vem muito de uma herança que a gente tem de acreditar que o trabalho motor e tudo que a gente faz com as mãos, tem menos valor do que o intelectual, o que é uma grande bobagem, para começar, separar as duas coisas, olhar as coisas nessa dicotomia. Eu acho que é um pouco isso, acho que a escola e nós como educadores, no ensino formal, não formal, ou qualquer que seja ele, temos que entender que o aprendizado se dá pela experiência e que a escola tem que ser e tem que pesquisar, continuar pesquisando, novas maneiras de se ater a isso, de alguma maneira providenciar isso. Criar um contexto e um ambiente para que os alunos entendam isso. Lembrei do meu estudo de meio, quando eu ia fazer estudo de meio, era onde eu conseguia aprender mais. Muitas vezes eu não entendia nada quando eu chegava lá [na escola], sete horas da manhã, cansada, sabia que eu ia ter cinco matérias pela frente... É um martírio, gente. Essa maneira em que é colocado o currículo, né? A grade curricular! As disciplinas! Olha as palavras, né? Eu tive uma experiência quando eu era mais nova – está me acionando a memória aqui – que a gente tinha um projeto no Logus – o colégio em que eu estudei – que chamava Projeto Habitat e era um projeto que estudava arquitetura. A gente saía pelas ruas e ia até esse lugar de você preparar o corpo, porque ele vai sair daquela escola, vai para um outro espaço, ele vai entrar em um outro contexto, vai ver uma nova coisa. Essa experiência de ir até o objeto de estudo e eu lembro que foi... Eu acho que foi a partir desse olhar, que o professor foi lá e me instigou, que me fez olhar aquilo. Se ele tivesse mostrado um slide de uma catedral em Paris, sei lá, eu ia olhar e falar: Ai, olha, que legal, será que um dia eu vou? Ia olhar para o lado e continuar, sei lá, fazendo jogo da velha com o amigo, com quem eu estava lá, ou desenhando alguma coisa que eu achasse interessante lá no meu caderninho, meio que viajando.

Ela volta a comentar sobre as transformações que percebe nos estudantes após trabalhar a relação espaço-corpo com eles:

Mas, enfim, a partir do momento em que você abre o olhar do aluno em relação ao espaço e como ele pode, nesse caso, relacionar o corpo dele, a imagem que ele faz com o corpo dele no espaço e ele entende, isso é um

caminho sem volta. Então, já é um trânsito que vai acontecer. Eu sinto que a partir de então os alunos sempre passam a reparar e ficam mais atentos a isso. Eu sinto que é um caminho, que se você aguça ele, é uma porta aberta que nunca mais se fecha, porque você apresenta uma relação, onde existem muitas potências e que se o outro quiser levar com ele aquilo, para o que ele for fazer, ele vai levar. Para mim, essa questão da mudança, da transformação, se associa muito com estabelecer uma imagem com o espaço, ou estabelecer uma relação de sensação com o espaço e aí ele consegue acessar esse lugar de novo. Agora, é um pouco aquela frase, que é até um pouco clichê: Mude a si mesmo que você vai mudar o mundo. Acho que isso tem alguma coisa de relação com o espaço, a partir do momento que você consegue de alguma maneira se organizar dentro, você consegue organizar melhor fora. Mas, enfim, eu acho que a pessoa consegue modificar ou construir coisas a partir disso, mas cada um dentro da sua pesquisa, dentro do seu querer, das suas atenções, do que se identifica. Então às vezes a pessoa externaliza isso numa maneira de falar, propagando um som e propagando uma atitude. E aí aquilo vai para o espaço de alguma maneira, às vezes é invisível, mas vai para o espaço. Ou a pessoa pode construir alguma coisa, cuidar melhor da sua casa. Construir os móveis no Largo da Batata, o mobiliário urbano, que ali cria-se uma ilha de convivência e aquilo transformou o espaço. E aquilo partiu de pessoas que estudam essa relação, do homem na cidade. Então depende muito da instância. Mas é uma porta que se abre e aí sim ele consegue construir imagens e a partir daí se comunicar. É o viés da comunicação, entender a imagem, entender a sensação dele mesmo em relação com o espaço que ele está compondo. Ele consegue entender a composição muito melhor, quando ele tem a percepção do espaço.

Entrevista com Carolina Nóbrega:

Carolina, a segunda educadora que entrevistei, ministrava oficinas de dança contemporânea e aulas de dança pelo Programa Vocacional da Secretaria de Cultura da cidade de São Paulo. Quando perguntada sobre o que é espaço, Carolina diz:

Espaço é onde se está, mas considerando que nesse estar, você também é parte do espaço. Para mim os espaços só existem na medida em que você está neles e ele é uma conjunção de condições simultâneas, é uma relação, você constrói ele nas relações, então se você muda de perspectiva o espaço muda, se você se coloca nele de outra forma você também muda o espaço. Então eu acho que é um ambiente de atravessamentos constantes, de você com os elementos, dos elementos contigo, você sendo o espaço e o espaço te sendo, né? Acho que é uma fagocitose simultânea... Eu não acho que exista essa ideia de um sujeito separado de um espaço, ou de um espaço ideal. Para mim ele é muito carnal também, eu acho o espaço muito carnal. Ele é muito aquelas paredes, aquelas cores, aquela luz e quando você vai para a rua isso fica mais insano ainda, acho que é meio isso, para mim é toda a ambiência de extensão de experiência.

A respeito da pergunta sobre o que é o corpo, Carolina relata uma grande dificuldade de delimitar ou definir o que é o corpo, uma vez que, em suas próprias palavras, “[...] nem a gente tem tanta dimensão, [o corpo] é uma armadilha, ele nos esconde coisas, ele nos secreta coisas”, mas arrisca falar um pouco de sua concepção:

[...] [enquanto conversamos] tem uma série de funções que estão acontecendo agora enquanto eu engulo esse café, bebo essa água, que

acontece meio independente de mim... Isso, eu estou falando da coisa mais óbvia que são essas funções mais animais, assim, mas mesmo as paixões, os afetos... E fora isso tem toda a camada de construção social por cima e que vai definindo fronteiras, né? E tem uma figura que eu gosto muito, a Mary Douglas, é uma antropóloga norte-americana, e ela fala que ela realmente não vê porque entender o corpo como algo que é uma experiência separada de toda lógica de compreensão de corpo de determinada sociedade, como se não fizesse parte da construção do sistema como um todo, então ela defende muito que as regras que margeiam o corpo, as regras que definem o que é corpo são as mesmas que regulam o social, são as mesmas que regulam a cidade como um todo. Então, para mim, o corpo é uma espécie de laboratório político. Além disso, também tem essa grade gigante de coautorias que o corpo vai tendo, seja com essa cadeira que eu estou sentada e com essa mesa, seja com o social, com as questões políticas, seja inclusive com as questões bioquímicas, né? Então você tem um grau de coautorias no corpo que para mim não tem como delimitar, nem na fronteira da pele o que ele é. Mas tem como entender ele como um laboratório. E eu tenho como tentar perceber, mapear e desviar desses controles normativos sociais que são impostos por cima dele. Eu acho que qualquer transformação que eu pretenda gerar no social ou mesmo no espaço direto, eu preciso primeiro começar por mim, de eu tentar ir no ponto da crítica política que eu quero fazer, antes em mim, então eu fico fazendo auto experimentações e através disso eu acho que se pode criar uma ruptura no espaço, exatamente porque eu não vejo diferença entre o que acontece no meu corpo com o externo.

Ao ser perguntada sobre em que medida ela acredita que o espaço influencia o corpo, Carolina fala que em sua concepção não existe um momento ou uma delimitação a partir da qual o espaço passa a exercer influência sobre o corpo, segundo ela, o espaço influencia a todo o momento:

Ele já influencia. Isso você consegue perceber até em esferas muito patéticas da vida pequena, se você muda os móveis de lugar na sua casa. Você percebe como o sofá estava formatando a forma de existir... Se você muda um móvel ou qualquer coisa assim. Acho que nem dá, nem dá para dizer o momento em que não há influência, não existe essa possibilidade de não haver essa influência do espaço e inclusive se você tentar uma coisa louca, tipo abstrata: Ah, eu queria me por numa caixa que não tem nada. Isso também é um espaço. Isso também vai influenciar sua forma de... Acho que não existe esse momento em que o espaço passa a interferir. O que eu acho que existe, que é diferente, é isso se tornar perceptível, você decidir ativamente perceber isso, perceber essa influência. Nesse exemplo da casa, passa a perceber aquilo como um dado estável e nem percebe mais os nossos deslocamentos, né? O como aquele espaço está coreografando nosso modo de ser. Acho que quando você percebe isso, você consegue ter mais escolhas e ver se você quer continuar dessa maneira ou não, se você quer propor outras formas de estar. Mas eu também gosto de pensar que é coautoria, então eu também estou fazendo espaço. E com isso muda o espaço, ele vira outra coisa, já não é mais o mesmo. Eu acho que é isso, a gente está aqui num café, onde tem um monte de gente, se sair todo mundo e ficar só eu e você, vai ser outro espaço. E influencia a gente estar aqui, com pessoas mais perto ou não, já muda a forma como a gente está conversando.

Sobre seu contato com a relação espaço-corpo e suas motivações para trabalhar essa relação, Carolina conta que quando entrou no curso de Artes Cênicas e começou a fazer arte na academia, tudo aquilo deixou de fazer sentido para ela, ela

entrou em uma crise muito grande e decidiu viajar com o intuito de entender “[...] porque e o que é a motivação, quem são as pessoas que produzem em alguma medida materialidades artísticas por necessidade e não para corresponder a um mercado cultural”. Em contato com criações, em suas palavras, “[...] daquilo que se chama de cultura popular [...]”, e especialmente criações de trabalhadores rurais, Carolina começou a perceber a relação espaço-corpo de maneira muito forte, segundo ela, “[...] nesses ambientes isso ficou muito explícito”. Em seu relato, Carolina conta:

Foram os cortadores de cana, porque aquilo é uma ação pública muito radical no corpo, na experiência – Maracatu rural, foi do que eu mais me aproximei – ação pública muito radical porque a roupa pesa quarenta quilos, é toda coberta, é muito quente, num sol, eles fazem isso no verão... E é de uma exuberância e de uma habilidade de rasgar a rua e rever a própria força mesmo, o que esse corpo tem de resistência... Então é um corpo hiper forte, mas que socialmente é o mais execrável, é o que está mais abaixo na escala social e que você não vê, porque você vê o canavial só, você não vê aquele corpo dentro do canavial. Então eles criam aquela roupa violentamente grande e bela, num grau de apuro estético que não dá nem para entender de onde veio e rasgam a rua. Eu falei: Nossa, é um cara com uma habilidade muito grande, uma coragem muito grande de ver o próprio contexto, de encontrar uma via de enfrentar esse contexto publicamente entre os seus, uma tradução e uma síntese muito brutal, uma condensação muito brutal, uma força de imagem muito brutal. E aquilo... nunca tive vontade de dançar ou fazer coisa a partir daquilo. Porque aquilo é deles, é o cortador de cana dando um grito dele. Então o que é para mim, no meu contexto entender o que é a relação do meu corpo, de invasão, desse espaço invadindo meu corpo e de eu invadindo esse espaço. Então eu comecei a não conseguir entender mais essa ideia de neutralidade, de entender a necessidade de eu estar encontrando essas formas de perceber os atravessamentos que o espaço provoca em mim e de como é que eu posso jogar essa bola de volta para o espaço, não ser só atravessada, mas atravessar de volta de uma forma mais ativa, para despir esse meu contexto, para deixar esse meu contexto mais nu, menos chapado. Acho que para mim isso foi muito um marco, assim, uma transição violenta entre esse trabalho que se imaginava neutro, criador num espaço neutro, para essa forma de ver que o contexto está atuando nesse corpo e esse corpo, se ele quer rasgar com isso, ele precisa encontrar uma forma de jogar do corpo dele volta para esse espaço, para essa ambiência, ou o que ele quer transformar, ou o que ele quer tornar público também, tornar visível a toda força. Acho que foi isso, acho que foi essa saída do urbano e esse encontro... de estrangeira para esse outro ambiente.

Assim, segundo Carolina, foi a partir dessas experiências com viagens por diferentes contextos, e percebendo as relações entre contexto, corpo e criação que ela passou a se interessar por pesquisar e trabalhar com a relação espaço-corpo.

A respeito de como trabalhar a relação espaço-corpo em aula, Carolina responde:

Gosto de trabalhar com elementos concretos, que já são elementos espaciais que já te forçam a sair dessa lógica de corpo individual. Sou eu e a pedra, sou eu e você, né? Dois corpos juntos. Sou eu e uma escadaria, sou eu e uma parede, sou eu e um poste, eu e uma árvore, eu e um bambu, eu e outra

pessoa sustentando um bambu juntos. Eu gosto muito de criar alguns desafios específicos, relacionados a coisas externas. Às vezes é um corpo e outro, um corpo e um objeto, mas muitas vezes também vou para explorações que são mais arquitetônicas, que aí eu acho que é mais evidente a história do espaço. Então isso, por exemplo, a gente faz muito rolamento em chão, de chão liso, de chão plano. Então: Como é que é fazer rolamento descendo uma escada, subindo e descendo? Como é que é deixar a sua forma corporal se transformar a partir de uma estrutura? Então deixar mesmo que uma cadeira te conforme o corpo inteiro e não só sentar nela. Tipo desviar das formas de usos normais das coisas. Então na escada você anda de um jeito que você já sabe, então o que é achar outras formas de relação, né? De deixar a pele sujar, deixar a pele roçar... A sua própria pele roçar na pele do espaço, sabe? Então eu tento muito com os meus alunos, despertar esse interesse. Tipo, que não é uma apreensão pela visão, é mais uma apreensão pela pele, pelo cheiro, também pela saliva, não que você precise lamber a coisa, mas uma coisa de buscar uma intimidade, buscar ter uma intimidade com os elementos, deixar mesmo que eles te conformem, ao ponto de você se interessar por eles, mesmo... Permitir! Então é um pouco deixar que qualquer coisa te atravessasse, mas que você se permita também atravessar. Então achar as diversas sensações, achar quando é confortável, achar quando não é, suportar o que não é... O que não é só conforto, perceber o que é incômodo, o que é desagradável. Também saber usar isso. Estou falando desse dado bem material mesmo, porque eu gosto desse dado que é bem físico.

Perguntando se Carolina percebe diferenças e transformações entre os estudantes antes e depois de trabalhada a relação espaço-corpo, Carolina diz que percebe bastante diferença e relata:

Agora eu trabalho no programa vocacional. E eu estou há dois anos no mesmo equipamento – eu estou há quatro anos no programa – e há dois anos nesse equipamento que é no Campo Limpo, periferia da Zona Sul... E por alguma razão o Campo Limpo é um bairro que tem muita dança, eles dançam muito, mas é essa dança do estilo, né? Então eles dançam muito, mas essa dança muito formatada, que pensa o corpo como uma entidade autônoma, meio que totalmente como se ele não tivesse contexto, né? E aí com eles, isso desde o ano passado, eu tenho trabalhado muito essa ideia de contextualizar, de trazer o corpo para relações muito contextualizadas, porque não consegue escapar de se pensar enquanto relação e não enquanto um corpo que é autônomo. Então como é pensar o tempo todo que o corpo está criando relações e está se relacionando, né? Está recebendo relações que estão criando para ele. E em vários sentidos foi muito forte, porque enquanto eles estavam nesse padrão da cópia do passo só, eles não percebiam que eles tinham poder de autoria, sobre si mesmos e sobre os ambientes, sobre os espaços. Eles se percebiam como se fossem copistas, né? E tem um orgulho narcísico de você ser um bom copista, né? Então se você faz o passo bem, eles ficam orgulhosos, mas é um orgulho narcísico, é um orgulho que não se relaciona. Mas então é isso, eles saíram de um pensamento narcísico de corpo para entender o corpo como relação. Isso um com o outro e com as ambiências. E aí a gente passou do corpo-corpo para o corpo-objeto, para o corpo-corpo com a mediação de um objeto e para o corpo com as arquiteturas. E muda muito, muda as formas deles se relacionarem um com o outro, de se relacionarem comigo, de compreenderem o potencial de ação desse corpo no espaço de uma forma mais... Com mais propriedade, com mais percepção de que eles podem criar as formas deles de deslocamento, de relacionamento com as coisas... Eu percebo que eles passam a entender o movimento como criação de relação e que as coisas estão criando relações com eles, para de ser uma reprodução só e no caso deles tem essa coisa óbvia da reprodução

do movimento, mas eu acho que tem isso da reprodução de uma rotina... E passa a perceber: Nossa, pera aí, eu tenho já ferramentas cognitivas e físicas para inventar possibilidades de relação, para subverter possibilidades de relação, para desenhar outros percursos coreográficos com as coisas. Então tem uma coisa de gerar uma autonomia muito maior daquele corpo nas formas dele de desenho nas relações.

Carolina torna então a falar sobre como acha interessante trabalhar a relação espaço-corpo, relacionando com as transformações de seus estudantes

Qualquer forma de trabalho sobre si mesmo, seria uma forma de provocar um distúrbio no equilíbrio psicotrópico e faz com que você entre obrigatoriamente em um processo de transformação. Estou falando isso por quê? Porque eu como professora sou uma pessoa que vou fazer distúrbios nos equilíbrios psicotrópicos das pessoas com as quais eu estou trabalhando. Isso é um lugar de poder gigante. E eu acho que quanto mais eles sabem que é isso que eu estou fazendo, mais eles se tornam autores disso e mais eles percebem: Ah, então o tempo todo isso está acontecendo na minha vida e aí eu posso ser mais proprietário dos desvios que eu quero provocar em mim mesmo. Essa ideia do corpo como laboratório. Porque eu também não sou purista, também não acho que existe esse ser humano tão individual e tão autônomo assim. A gente não é tão autônomo assim, a gente não é tão autor assim. Tipo, eu não escolhi os elementos arquitetônicos que colocaram ao meu redor, né? Eles estão aí e aí eu vou fazer o quê? Eu vou explodir tudo e construir o meu próprio mundo-caixa solitária? Não, eu tenho que entender que isso está me influenciando, mas como é que eu não fico refém das estruturas? Acho que o modo de pedagogia que eu gosto é esse. Ele é bem honesto nesse sentido: Tem relações aqui, a gente está operando relações que vão operar transformações irreversíveis e aí como é que a gente lida com isso juntos? Que eu acho diferente da estrutura escolar, que tem mais a ver com uma instituição foucaultiana... Que tem uma estrutura ali que é absolutamente arbitrária, só que aquilo não é chamado de arbitrário, parece que aquilo sempre esteve ali e que tem um motivo muito ancestral, ontológico e inacessível já, para essa estrutura ter se formado e que ela é a estrutura mais adequada de transmissão de conhecimento, então ela se apresenta como neutra, como verdade, como se não fosse uma construção e aí isso faz com que o corpo não tenha mais habilidade de perceber que ele está sendo envenenado, mas ele está sendo envenenado. O que eu acho, é que na minha forma de trabalhar eu deixo esse envenenamento muito explícito: Então a gente vai se envenenar junto, agora, beleza? Sabe? E aí esse envenenamento é uma escolha. Então vamos passar por esse processo irreversível de transformação juntos, porque acho que quando você percebe que é um processo irreversível de transformação, você fica autônomo, com essa autonomia, que é uma autonomia que quer poluir e ser poluído e consegue dizer não para poluições que não quer também. E não ficar só se envenenando sem perceber, porque eu acho que isso que é a dureza do ambiente escolar. Porque o caso do ambiente escolar é que é uma relação de poder que também está estabelecida muito para criar corpos passivos, corpos copistas, que ficam reproduzindo uma estrutura que se apresenta como unívoca, como certa, como existir é isso. E acho que no tipo de trabalho que eu busco fazer como professora é isso: Não, há uma relação de poder aqui, sim. Eu vou induzir coisas em vocês experimentalmente a forma como vocês vão reagir a isso vai induzir coisas em mim experimentalmente, eu também não vou sair mais a mesma do processo, então vocês também vão ter um poder fodido em relação a mim e vamos nesse laboratório juntos. E aí tem essa honestidade que permite com que você busque depois nas suas relações esse tipo de honestidade.

Entrevista com Clara Gouvêa:

Clara, a terceira educadora entrevistada, ministrava oficinas de dança e de contato-improvisação e aulas de dança contemporânea e contato-improvisação em cursos livres. Em relação à pergunta sobre sua concepção do espaço, Clara responde:

Espaço para mim, é tudo na verdade. Espaço sou eu, é o mundo. É difícil separar espaço do que eu sou. Eu não consigo separar o espaço de mim, porque o tempo todo eu estou sendo espaço. Conforme eu me movo, conforme eu vivo, ou a maneira como eu penso, ou a maneira como estou no mundo, eu sou espaço, né? E a relação espaço e tempo está muito junta, assim. E as coisas se conversam sempre.

Já quanto à sua concepção de corpo, ela diz:

Corpo para mim, acho que é casa. É um lugar de contorno, de abrigo, de estar, mas ao mesmo tempo é o que me lança para o mundo. Pessoalmente é o meu meio de expressão. É por onde a minha linguagem como ser expressivo se dá. É via corpo. Tudo é corpo. A minha voz, como eu me visto, como eu falo, a minha casa, as minhas roupas, as pessoas com quem eu me relaciono.

Sobre o espaço influenciar e condicionar o corpo, Clara acrescenta:

Eu acho que o corpo está sempre se relacionando com o espaço, porque ele é espaço e está se relacionando com outros espaços. E o ser humano está sempre construindo espaços também. Então, principalmente, espaços que o ser humano habita dizem muito respeito ao que ele pensa sobre o mundo, o mundo que ele quer ter, né?

Clara relata experiências que teve morando em diferentes locais, e como esses locais interferiam em sua vida. Conta que morava em um apartamento em que ouvia muito o som de fora, e assim o ritmo de fora estava sempre presente em seu ritmo interior. Hoje morando em uma casa, ela escuta bem menos esses sons, o que faz com que toda a dinâmica de sua vida tenha sido alterada, desde coisas como a concentração da atenção até sua relação com o outro e com ouvir o outro.

Ela prossegue sua análise falando sobre os espaços da cidade e as experiências de percepção do espaço na dança:

E aí tem ainda o espaço da cidade, né? Porque eu acho que é uma coisa que a gente está pensando de novo, esses espaços de convívio. Porque a cidade virou um lugar de passagem, né? As ruas... Eu estou sempre passando e parece que isso é dado, a cidade tem que ser isso. Então repensar a cidade, repensar os espaços de convívio entre as pessoas... Então o quanto isso nos constitui, né? Isso nos constitui e constitui o pensamento do que somos, como seres humanos, das nossas relações e tudo. Isso está muito intrínseco. Às vezes a gente esquece um pouco isso, como se as coisas estivessem dadas, né? Os espaços que estão estabelecidos, né? Tá, está estabelecido, mas podia ser outra coisa, né? Tem uma bailarina que é muito legal, que chama Lisa Nelson, que é uma bailarina americana, coreógrafa, criadora e tal, que ela pesquisa justamente isso. Ela pesquisa a dança que se faz, que se improvisa, que se dança a partir dessa influência do espaço como ambiente mesmo, como ambiência. Então ela estava lá improvisando na sala e ela fazia

e falava assim: Nossa, que interessante, tem uma janela, eu sempre danço perto da janela, hoje está frio eu estou um pouco mais longe da porta. Ela começou a perceber que o corpo dela fazia leituras do espaço, que ela achava que era de uma certa espontaneidade da dança dela, mas que na verdade não. Era ela se relacionando com o espaço em que ela está. E aí ela começou a pesquisar, experimentar fechar os olhos para ter uma outra percepção do espaço. E aí entender como que o corpo dela lida com o espaço quando os olhos estão fechados, porque a visão é o sentido mais predominante na nossa cultura... Então como que acontece a leitura de espaço que o corpo faz sem que se impere o olhar, né?

Clara aprofunda na questão ainda mais, falando sobre a importância de se trabalhar a percepção e a sensibilidade em relação ao espaço:

E aí essa sensibilidade em relação ao espaço vai revelando também outras possibilidades de ser no espaço. Então, também, outras possibilidades de ser, porque as coisas estão intrínsecas e não separadas. Então isso amplia, né? E acho que em relação às pessoas, também revelando a identidade delas, né? Porque como o corpo também é espaço e às vezes as pessoas se distanciam do seu espaço-corpo. Então eu acho que isso também nos abre para possibilidade de ser, assim. De sentir, de expressão. Que é o que nos faz como seres humanos, né? Acho que as crianças têm isso muito forte com o espaço. Elas vão para o espaço, elas se lançam. Olha lá, o menininho sentando... [aponta uma criança sentada no chão] O espaço pertence... Ele é espaço, né? Ele não tá: Ai, eu não posso sentar aqui, não não não. Se ele tiver vontade ele vai correr. E aí esse correr vai gerar uma sensação nele de estar... Então está tudo interligado. E aí se eu estou sensível ao espaço, talvez eu amplie as possibilidades de pensar, de pensamento... De pensamento como tudo, assim. Corpo... Não separando pensamento como uma coisa da mente. O pensamento do corpo, o pensamento inteiro, né?

Neste momento da conversa, Clara também trata da questão de perder e distanciar-se de ser espaço:

Eu acho que tem uma coisa da educação, né? Que a gente aprende a se portar no espaço. Que ao mesmo tempo, são as regras sociais nossas, é como se dá a nossa comunicação com os outros, mas ao mesmo tempo ela também nos distancia uns dos outros, né? Então ela vai formalizando a nossa relação com o espaço... E aí como a gente tem cotidianos e isso também faz parte de nós, esses ciclos de cotidiano, coisas que eu faço todos os dias, ao mesmo tempo que nos estruturam, nos dão contorno, são coisas que a gente precisa de alguma maneira, nos dão uma certa regulação... Ao mesmo tempo elas nos aprisionam e aí talvez num sentido que seja econômico... Interessa para uma economia, essas formalizações: Ah, eu preciso fazer isso, eu preciso vestir isso em tal lugar, eu preciso calçar isso em tal lugar. E aí está na lógica do consumo mesmo: Para ser o que eu sou, eu tenho que ter isso. E esses “ters” e “precisos”, vão determinando espaços, né? E às vezes também o não poder, né? Também tem isso, né? Essas restrições de espaço têm a ver também com segurança. E aí a gente fica nessa história de que a gente precisa se enjaular para se isolar de um perigo que está fora.

A respeito de como entrou em contato com a relação espaço-corpo, Clara conta que começou a ter mais contato com essa relação e a desenvolver uma percepção mais apurada quando começou a estudar contato-improvisação que, segundo ela, tem uma pesquisa muito forte de coordenação motora e de vertentes de estudo do

movimento em uma abordagem somática. Em suas próprias palavras, a partir dessas experiências “A gente vai destrinchando: Ah, porque eu ando assim? Porque eu corro assim? Como foi o meu desenvolvimento até eu ficar de pé? De bebezinho até adulta e isso abre caminho para uma sensibilização e uma percepção muito grande”. Clara também conta que, quando começou a trabalhar com dança na rua, essas percepções começaram a ficar bem mais fortes,

[...] porque na rua você é atravessado pelas coisas, né? E é aí que você fala: Opa, alguma coisa está acontecendo, meu corpo está toda hora se relacionando com onde eu estou, como eu estou. Tem muito a ver com onde você está. Como você está. Que tem energia no espaço também.

Sobre como trabalhar a relação espaço-corpo em aula, Clara explica que é

[...] se colocando de outras maneiras, que não o que a gente faz no cotidiano em relação às coisas. Sei lá, deitando, rolando no chão, saltando, correndo, parando, ficando... Já isso reformula os nossos pensamentos sobre como a gente pode estar no mundo e como a gente pode estar no espaço. Ah, e aí acho que outra coisa é o treinamento do nosso olhar para composição. Na dança, por exemplo, a gente está dançando entre algumas pessoas e dependendo de como a gente se coloca, a maneira como a gente está se movendo ou pausado no espaço, a gente está a toda hora ressignificando esse espaço, a partir da composição.

Ao ser perguntada sobre diferenças em seus estudantes antes e depois de ter trabalhado a relação espaço-corpo, Clara diz:

Eu percebo. Tem a ver com a percepção do corpo e do espaço e no estar, né? O que a gente fala da presença do corpo no espaço, no mundo. Porque tem essa mecânica das coisas que a gente vai vivendo no corpo, às vezes ausenta a gente da presença no mundo. E eu acho que o trabalho com o corpo, não necessariamente a dança, mas esse trabalho convoca essa presença do agora, assim: Agora estou aqui fazendo isso e essa é a minha expressão, o meu estar no mundo. E a outra coisa eu acho que tem a ver com a habilidade técnica, habilidade do movimento conforme você vai trabalhando alguns princípios. Essas simples ações básicas do movimento, elas vão dizendo coisas sobre o que a gente está carregando da vida. Vão se inscrevendo coisas e isso vai restringindo de alguma forma a nossa relação com as coisas, com o espaço. Então, nas aulas você vai reconhecendo uns alunos que estão se apropriando dessas habilidades e aí ampliando mesmo, né? E aí dá uma sensação de liberdade de: Ah, é o meu corpo, como meu corpo pode estar? E nem é uma questão de virtuosidade, é uma questão de disponibilidade mesmo. Isso eu acho que é bem forte, da transformação. Que eu acho que o trabalho com a relação espaço-corpo pode contribuir. Aí as vezes eu sinto nos alunos que essa disponibilidade com seu corpo vai te dando outras disponibilidades. E aí, cada um na sua vida, mais, menos... Porque é uma coisa só, né? Do comportamento. O simples sentar no chão em perna de índio e começar a conversar, descalço... Já mudou. Já mudou muita coisa, né? Eu fico mais íntimo dele [do espaço]. A separação em relação ao meu espaço, em relação aos outros espaços que eu estou, que eu me relaciono, é mais íntima e eu fico mais curioso em relação a isso, em relação a eles. Aí nesse sentido eu acho que tem a ver com essa atitude de se colocar, né? Que tem a ver com a presença também. Quando eu estou lá presente,

vivendo o agora, eu estou mais íntegro, né? Não estou escapando para uma coisa que eu gostaria de fazer daqui a pouco... Uma coisa bem zen budista. É uma viagem isso, é uma busca. Estou aqui, no presente. E não como uma verdade fechada e tal, mas como uma sensação de integridade, de autonomia. Esse é o meu corpo, conheço um pouco ele, não muito... Vou sempre procurar conhecer ele mais... De apropriação, assim.

Clara explica, então, que esse trabalho também torna os estudantes mais disponíveis ao próprio aprendizado e alerta para a importância de um aprendizado pela experiência:

Acho que também tem um pouco a ver com essa relação de como eu tenho que estar para aprender, para receber o conhecimento do outro e tal. E no sentido do processo pedagógico, mesmo. Como que o outro aprende o que eu estou querendo, né? É na vivência... Não tem outro jeito. Não dá muito para separar a experiência do conhecimento... Virou vivência, virou experiência, virou conhecimento. É o seu conhecimento, pertence a você. Que você produziu, diferente daquele outro que está posto, que está lá. Seres humanos esquecem e esquecem bastante, cada vez mais, porque têm muita informação. Mas é doido como a gente esquece pouco a vivência, a experiência. Porque aí a memória não está só no visual ou no distanciamento em relação àquele conceito, àquela teoria. A coisa está mais interligada, né? O conhecimento, com a experiência, com a teoria. Dependendo da proposta, você vivencia o conceito na experiência e aí a coisa só faz TUM e ela se conecta a outras. É que a nossa educação está muito pautada nessa divisão. Não é a minha mente e o meu corpo, é uma coisa só. Então é esse lugar do raciocínio e da experiência. Acho que a gente está precisando bastante juntar essas duas coisas, porque senão a gente vai esquecendo de como é importante a experiência, né? Realmente. Eu posso ler a informação, mas se aquilo não diz respeito a minha experiência, difícil ela me tocar também. Esse monte de coisas que a gente está vivendo agora, né? Um monte de informação, uns falam daqui, outros falam dali, outros falam de lá... Tem que dar uma parada e falar: Opa, como que eu estou? Como eu percebo isso? Eu em tudo, o que me constitui, assim. Porque fica bem claro quando uma coisa não vem da experiência, né? Acho que é isso.

Entrevista com Felipe Rocha:

Felipe, o quarto educador entrevistado, ministrava aulas de teatro em um curso de formação de atores. Felipe respondeu à pergunta sobre o que é o espaço da seguinte maneira:

Para mim, sempre tem uma coisa do espaço enquanto o que está entre. O espaço é a distância entre... Para mim é sempre a distância entre as coisas, é o que está entre um objeto e outro, uma pessoa e outra. Ou mesmo pensando pelo corpo, dentro do próprio corpo, espaço entre o meu ombro e o outro ombro. O espaço é sempre o ar entre [em sentido metafórico]. E a compreensão do espaço é saber qual é o ar entre nós, qual a densidade desse ar entre nós e o que que está acontecendo nesse ar entre nós. Então para mim, o espaço é sempre o que está entre as coisas. E de algum modo, ele não existe por si só, né? Ele é sempre transformado na ação, né? Ele é sempre uma dimensão transformada. Eu posso transformar o espaço pelo modo como eu me coloco, pela densidade das coisas entre. Então ele é sempre construído na ação humana, ali, né? Tudo está na relação entre as coisas.

Quanto à concepção de corpo, Felipe esclarece:

Ultimamente, para mim, o que eu tenho trabalhado bastante da ideia do corpo é pensar que corpo é tudo aquilo que me faz não ser espaço. Mas algo se conecta de modo que eu sou uma existência dentro desse espaço. Então para mim o corpo é isso, é uma película que não me deixa ser espaço. Mas que está poroso sempre ao espaço, né? Ele é espaço... Ao mesmo tempo que ele é parte do espaço, eu consigo me distanciar do espaço. Ser algo dentro, né? Então o corpo para mim é essa separação do ar de dentro para o ar de fora. Tem um ar que percorre dentro, se transforma e sai, mas só porque tem uma dinâmica diferente por essa película que me separa de fora, senão teria a mesma vibração, com a do ar de fora, né? O corpo para mim é essa outra vibração, é essa película que me coloca nessa outra vibração em relação a fora. E às vezes ele pode se constituir individualmente fora dessa vibração do espaço. Acho que é isso, acho que é um espaço de escolha. É o espaço em que a ação se torna escolha, se torna uma possibilidade de muitos lugares ao mesmo tempo.

Quando questionado sobre em que medida acredita que o espaço influencia e condiciona o corpo, Felipe diz que aquele influencia muito este, mas que há também uma retroalimentação e assim o corpo também influencia o espaço:

O espaço condiciona o corpo e naturalmente o corpo condiciona o espaço. Mas pensando espaço enquanto meio social, enquanto tudo, eu acho que muito. Para mim tem ficado cada vez mais claro. Quando você vai se abrindo para uma percepção, você vai vendo que tem séries de ações e repetições e parâmetros, completamente construídos e que você não era tão autônomo, tão dono desse discurso, né? Foi o meio social, o próprio espaço e a lógica... De uma lógica já instaurada, que te faz agir e que muito inteligentemente te faz achar que está naturalmente fazendo aquilo, que é uma escolha autônoma sua, que a vida é assim. Com uma capacidade do espaço de naturalizar as coisas: Não, é assim que é, é assim que sempre foi. Tem isso, uma tendência muito fácil a naturalizar tudo, né? E aí o corpo vai aceitando que é assim que é. Acho terríveis essas naturalizações. Como se aquilo que foi construído há dois mil anos atrás fosse uma verdade de alguma coisa. Mas não, ele já é resultado. O espaço e o corpo sendo definidos por um pensamento de anos e que não sei, me parece que se tem começado a questionar isso. O que me deixa feliz. Mas ao mesmo tempo é difícil, né? Porque são coisas que já estão arraigadas. Não tem consciência por trás disso... Mas acho que é difícil, acho que é um treinamento ir ganhando essa consciência. Eu acho que é um treinamento de percepção das coisas, né? E essa lógica de que tudo é muito construído, né? Então não é consciente. Eu acho que é tudo muito bem feito para não ser consciente.

Felipe trata, então, da importância de se trabalhar a relação espaço-corpo em aula:

Eu acho que um bom estudo do corpo e do espaço te distancia disso, te abre outras vertentes de percepção do corpo e do espaço. Porque eu acho que isso já é político por si só, sabe? Mesmo que não tenha um conteúdo político por trás, só a percepção de uma outra possibilidade de corpo e de espaço já é politicamente muito engajado, muito forte. Você vai ganhando dimensões nisso... E claro, talvez depois isso vire consciência, mas eu acho que a consciência é um processo mais demorado, às vezes. Mas também eu acho que pedagogicamente é um processo fundamental não ficar só na experimentação corpo-espaço, né? Mas trazer para consciência. Porque eu

vejo muito isso trabalhando com os atores. Eles entendem, mas não tem consciência do que entenderam e isso para mim é um perigo enorme. A grande dificuldade não é só vivenciar, é ter consciência do que significa aquela vivência, né? E acho que o teatro tem tudo a ver com isso, nesse lugar também. Pensar as escolhas espaciais, elas dizem sobre um tempo histórico. E aí, só de você quebrar essa espacialidade você já está quebrando uma questão da percepção humana sobre um espaço. E eu também acho que não adianta só trabalhar com os alunos... Só quebrar. Tem que ir construindo a consciência de por que se está quebrando, né? Colocar isso de que todos os espaços são igualmente fundamentais, de que o centro não tem mais vibração ou mais importância do que as periferias. Isso tudo para mim é uma grande questão do espaço. Só de um trabalho com o corpo entender que o centro não vibra mais, não produz mais do que a periferia... E aí enquanto metáfora, claro. Mas também enquanto espaço mesmo. De que o centro não é onde tudo deve chegar, de que o centro não é isso para mim, é uma questão que tem tudo a ver com como se produz, as ruas, a vida, né? O centro é onde tudo deve acontecer e os espaços só de descanso para produção são as periferias, ou onde nas periferias não se produz, só se recebe, só se chegam as vibrações do centro. E compreender um corpo que não, que vibra no centro, na periferia, no lado, deitado, em pé, em cima, em baixo... Mas que todos esses lugares são igualmente potentes, né? Porque se eu não tenho nenhum outro centro estabelecido, eles podem ser centros de si mesmos e daquela relação, daquela comunidade, daquelas pessoas, daquele momento.

A respeito de seu contato com a relação espaço-corpo, Felipe conta:

Eu tive uma educação com uma família que prezou muito para isso... Sempre viajava para uma chácara e eu lembro da sensação física de sempre subir na árvore, descer de árvore, de estar sujo, sabe? Sempre fui muito liberado para estar sujo, com o pé descalço no chão. Que podem parecer coisas idiotas, mas eu acho que não são. Sempre fui muito aberto a poder vivenciar os espaços em que eu estava, desde sempre. Eu tenho muita memória de espaços e... Tem esse lugar do ir normatizando desde muito jovem o corpo. Um corpo que é cheio de imaginação, que é cheio de potência... E espaço para a criança é reconfiguração, né? A gente que vai normatizando. Para criança, não, o espaço, ele é reconfiguração, ele é pensamento, ele se forma pelo pensamento. E eu sinto que nunca me foi negado poder formar os meus espaços pelo meu pensamento. Então eu acho que isso tem a ver. Mas aí na prática mesmo, aí acho que foi quando eu comecei a fazer teatro. Eu sinto que esse lugar do corpo enquanto consciência, foi com o teatro mesmo. Mas acho que sempre estive em lugares que tinham esse pensamento, do corpo ter que experimentar as coisas, sabe? De não ser hiperprotetor ou muito higiênico, essa coisa assim: Não, tudo é muito limpo, tudo é muito *clean*, tudo é muito correto, tudo é muito quadrado. E aí você vai protegendo tanto que a pessoa não tem vivência de nada, do erro... Isso são todas vivências que eu acho completamente necessárias na verdade. E a gente fica querendo proteger tanto que depois a pessoa cresce completamente ausente de qualquer coisa, porque ela não viveu porra nenhuma até então, né? Então as vezes eu acho que é importante ir lá, rolar na lama, cair na lama, brincar com areia, pegar na areia, né? Essas coisas físicas, elas vão nos construindo. Subir na árvore, cair da árvore. Acho que é tudo... Não pode ser tão protetor, né? Porque depois a pessoa não tem atitude para nada enquanto ação mesmo, enquanto... Não tem experiência, né? Não sabe nada das coisas. Sabe o que foi dito, mas não o que foi experienciado no corpo. Mas é isso, acho que foi no teatro. Eu sinto que foi no teatro que eu entrei em contato, depois com a dança também. Sinto que nesse lugar de consciência mesmo, foi com isso.

Quando questionado sobre o trabalho com relação ao espaço-corpo em aula,

Felipe comenta que todos os exercícios que ministra têm se baseado nessa relação e, a partir disso, tem trabalhado alguns aspectos que colocam os estudantes em grupo de modo que todos estejam ativos e em ação:

Todos os meus exercícios se baseiam na relação. Então eu sempre busco exercícios que obriguem o todo estar em ação. Sempre o todo está em ação e reconstruindo o espaço, não um que guia os outros ou dois que guiam os demais, mas é sempre o todo que se constrói a cada momento. Então eu sempre tento pensar exercícios nesse lugar, da codependência, da composição em tempo presente, isso é uma coisa que eu trabalho muito, né? De que as coisas só se constroem agora, e agora de novo, e agora de novo. Então essa é outra coisa que eu trabalho muito... E cada vez eu tenho usado coisas mais simples. Correr, andar, olhar para o outro, pular no colo do outro, respiração e vibração e aí sempre na relação com as coisas. Mas eu sempre busco trabalhar isso nos exercícios, né? Como eu respiro enquanto a menor vibração do meu corpo, como isso me afeta, como isso vai para o espaço, como o espaço afeta isso... Essa retroalimentação. Mas eu acho que é isso, é sempre as relações. Acho que é sempre os corpos, todos juntos, formando algo, né? Sempre existindo juntos e tendo que construir juntos. E não adianta nada você estar conseguindo construir algo e o outro não, né? Até porque essa ideia de que tudo está ali com o espaço... O que o outro vibra ali, vai chegar aqui e me afetar. Então mesmo que eu esteja achando que eu estou na minha própria individualidade e autonomia, eu vou descobrir que o espaço me afeta, né? Então tem tudo a ver com tudo isso que a gente está falando, né? Em destruir essa lógica do individualismo. O que o outro faz te afeta, então você tem que estar aberto e percebendo com consciência todas essas afetações para construir junto as coisas. Eu sinto que é muito mais difícil, porque tem toda uma educação do corpo contrária aí. Então eu sempre sinto que o começo do trabalho é desconstruir um monte de coisas, um monte de ideias, um monte de conceitos, um monte de pensamento. Tem que limpar... Aí para isso eu uso um monte de exercícios de vibração. Muito. Para mim, esses exercícios de vibração, eles obrigam o corpo a... Você está vibrando, aí você perde alguns controles. E eu sinto que quando você perde esses controles, algumas certezas que você tinha, começam a ir mundo abaixo. Então os exercícios de vibração, para mim é muito isso. Os exercícios de respiração, sempre, para conectar com o tempo presente, né? Perceber a respiração a cada momento te obriga a ficar o tempo inteiro naquela presença, é muito complicado, mas é possível. E sempre conectando o que eu penso, o que eu faço, como eu ajo. Sempre tentar me trazer para consciência, não ficar só no corpo tomado pela vibração, pela respiração, mas para que eu estou fazendo isso. E eu acho que o que sempre conecta tudo é a respiração. Sempre, é a respiração. Mas aí varia, assim, com cada turma, com cada aluno, eu acho que é um momento muito próprio. Primeiro enquanto grupo cada um funciona de um jeito, aí depois cada corpo funciona de um jeito muito próprio. Essa troca com cada pessoa, mas ao mesmo tempo com o todo, sempre. Como não massificar o todo. Como não transformar o todo em um monte de gente igual que faz o mesmo exercício, as mesmas coisas. Eu sou muito contra isso. Acho que os processos de consciência são completamente mais interessantes que isso. É entendendo que o processo de consciência de cada um é completamente diferente... Então, portanto, a produção física e relação com o espaço de cada um tem que ser respeitada a cada momento e sendo sempre completamente diferente, mas sempre em relação ao todo.

Por fim, Felipe comenta sobre haver diferença entre seus estudantes após trabalhar a relação espaço-corpo:

Nossa, muita diferença. Eu dou aula para uma turma agora – eu falei isso para eles inclusive. Eles chegaram enquanto vários indivíduos, que nunca ninguém ouvia ninguém, ninguém queria ouvir ninguém, todo mundo queria falar ao mesmo tempo, estavam pouco se fodendo para os outros, não estavam nem aí, ficavam só brigando, cada um com o seu posicionamento... Mas não conseguiam, assim, acalmar e olhar na cara do outro. E que hoje, depois de um semestre, nossa... Eles chegam, tem outra qualidade de vibração, os exercícios transcorrem, eles conseguem construir coisas juntos, pensar juntos, cada um se colocando, mas ao mesmo tempo ouvindo e recebendo do outro e agindo. O que no começo era completamente impossível. Não havia a menor percepção de espaço, do outro... Então eu percebo muita diferença. E uma diferença não só no corpo, mas na produção de discurso, no modo como se coloca com os outros, no tipo de assunto que começa a trazer... Mas eu sinto, eu sinto total diferença. Total diferença! Diferença no modo como se relaciona com as coisas, também tem uma percepção maior do próprio corpo, do espaço, voltando na pergunta anterior – não formalizar todos os corpos dentro de um jeito correto de se mover, mas entender que sim, o corpo de tal modo é tão interessante quanto o corpo de tal modo, né? Não ir normatizando os corpos de um jeito correto de fazer... E aí é isso, vai mudando tudo. Então isso é uma coisa que eu sempre faço, eu sempre dou os exercícios, mas depois falar sobre, trazer para consciência o que sentiu... Pode ser super subjetivo, mas trazer. A hora que você fala, você entende coisas que você nem sabia que você tinha entendido. Então sempre conversar sobre aqueles exercícios. Mas mais ainda, é o que está atrás dos exercícios... Então eu sinto muita diferença, sinto que sempre ficam mais conscientes, mas é um trabalho que tem que ser continuado. É fazer, tentar de novo, tentar por outro caminho... Mas eu sinto que é pelo menos um início, uns apontamentos de coisas que a pessoa nunca se colocou para pensar sobre o corpo dela, sobre o espaço. Isso sempre vem. Em alguns com mais facilidade, em outros com menos. Mas sempre altera, não tem como.

Entrevista com Peti Costa:

Peti, o quinto educador entrevistado, ministrava oficinas de dança e aulas de dança em cursos livres. Perguntado sobre sua concepção de espaço, ele declara:

Para mim, o espaço são muitas coisas. Que vai do microespaço, que são os meus próprios espaços internos até a minha relação com as coisas do entorno. O espaço da imaginação também, que eu posso imaginar. O espaço de fato, das distâncias, que vão ficando grande... Então são muitos espaços para mim, não é só o espaço concreto, né?

Peti acrescenta que, para ele, um corpo pode ser qualquer objeto:

Eu posso considerar qualquer objeto corpo, não só uma coisa viva. Sei lá, um corpo de ideias, um sistema eu posso chamar de corpo. Você pode considerar um corpo, com seus organismos, com seu funcionamento, com a sua memória, com o tempo de existência... Então ele pode ser desde um corpo indivíduo até um corpo coletivo, né? Uma cultura eu posso tratar como um corpo... Mas eu acho que o que mais pega na questão do corpo é que tem a ver com um certo jeito de se organizar, com um certo jeito de dizer alguma coisa, de comunicar.

Peti também comenta sobre a influência do espaço:

O espaço a gente cria, né? Então se ele condiciona coisas, a gente que cria

esse tipo de espaço. Então todo espaço é criado, né? Claro que existe o espaço da natureza, mas eu posso também ter uma questão cultural com aquele espaço, que faz com que eu tenha medo, ou que eu explore ele mais ou menos, ou que eu imagine ele maior do que ele seja ou menor do que ele seja, né? Que eu enxergue só o que eu estou vendo ou... Não tem fim isso, é um puta problema, né? Tem uma questão no mundo, neste momento com essa história – estou fazendo um paralelo meio maluco, mas nem tão maluco – com essa história da Síria, daqueles espaços, de quem é aquilo, quem é legítimo daquela terra, os interesses, o que acontece ali, enfim. Essas fronteiras e... Na verdade, não tem fronteiras, não deveria ter, deveria ser diferente, mas não é. E aí é muito louco isso, porque essa ideia desses espaços de identidade é um negócio que me incomoda muito, assim. Seja ele maior ou menor, porque parece que – eu estou entrando num papo de identidade – mas que, aquele certo grupo que diz que o funcionamento daquele lugar é daquele jeito e aquilo que é o certo, também condiciona o modo desse corpo existir. Só que o corpo é múltiplo, mesmo na mesma cultura. Não tem... O que que é o corpo brasileiro? É a maior bobajada que pode existir é alguém querer definir o corpo brasileiro. Porque olha... Então é por tudo isso... Os espaços diversos, as cidades são diferentes, a história é diferente, tem um monte de tempo que se mistura, né? O sotaque... A gente só fala a mesma língua, mas tem uma certa tendência a não ser homogêneo. E ainda mais num território tão grande. Mas aí para quem lida com a identidade é um problema isso... As igrejas, porque condicionam um certo jeito de agir no espaço, um certo tipo de comportamento do corpo, né? Que é castrador, que é... Mas também eu acho que tem certos tipos de corpos que gostam disso, ele quer... A instabilidade é muito ruim para ele, né? Ele têm necessidade de saber... É tudo isso, o território, de tudo ser um pouco esfumado e não ser tão certo, né? Isso é problema da ciência moderna lá do centro europeu que precisou fazer isso. Estou fazendo várias relações aqui. Mas acho que a gente tem uma tendência a não ser assim, que precisa ser valorizada e não rechaçada. Tem uma coisa interessante que... Eu não lembro qual conto do Machado de Assis que é... Acho que é “Um homem célebre”, que ele... A casa dele é toda sombria em um país solar. Então o Machado de Assis brinca com isso. E aí ele quer tocar polcas, que é o que naquele momento é moda na Europa, só que ele fica puto porque ele não consegue tocar. Sempre ela sai meio amaxixada, com certo suingue e aí... Então, não tem como, é o espaço... A gente até pode fazer coisas que os outros lugares fazem, mas nesse território vai ser diferente, pelo menos um pouco diferente. A gente carrega o espaço com a gente, o espaço da gente. Mas é muito louco, porque também tem um outro aspecto. Eu acabei de receber aqui um grupo de música da Alemanha que os caras tocam samba, que alguém pode não perceber, porque a internet muda o espaço também, né? O espaço da informação. E esse lado é fantástico. Então aí é isso, essa bobagem da identidade, né? Não é mais verdade que só brasileiro joga capoeira. Quali-quantitativamente aqui se joga melhor capoeira do que no resto do mundo, mas na França tem ótimos capoeiristas, nos Estados Unidos, na Alemanha, no Japão... Não tem mais isso... Enfim. Tem muito a ver com o que Amálio Pinheiro fala, que o ser humano sempre funcionou assim e certas culturas tentaram criar uma noção de identidade do que é e do que não é, binária. E que isso é dessa nacionalidade e isso não é dessa nacionalidade. O Nazismo é o maior exemplo, é onde isso foi feito com a máxima potência, né? Usando desde a comunicação de massas a todos os recursos que o poder institucional tinha. Só que é uma bobagem, nem a Alemanha é a Alemanha. É uma esquizofrenia isso. Não tem... Tem um certo jeito de se organizar, o povo alemão, tem um certo jeito, mas não exatamente... Tem uma fagocitose, uma mistura, corpos levando seus espaços e espaços se misturando, criando um novo espaço. Então acho que o Amálio está dizendo isso, que certas culturas, principalmente da Península Ibérica, que na história dela sempre aconteceram... Teve as cruzadas, teve os árabes, sempre teve um trânsito de povos, isso sempre aconteceu. E que na América Latina isso

aconteceu de um jeito elevado a uma potência enorme. Então até isso. Esse alemão que eu recebi aqui agora, esse artista, ele ficou impressionado com uma coisa que para nós, talvez, seja muito comum, que estamos habituados. Que em qualquer canto nasce uma planta aqui. Ele ficou impressionado com isso. Com rachaduras na rua em que nasce uma samambaia, que é uma planta que eles não têm lá. Então acho que inverte a ideia da cidade... Da floresta na cidade. É a cidade na floresta. É uma multiplicidade. É um lugar em que a natureza é tão potente... É isso que ele percebeu também, mesmo que aqui em São Paulo é um monte de concreto... Mas a natureza, se você der um espaço para ela, ela cresce. Então essa ideia da arquitetura, do urbanismo nosso, ela também não leva muito em conta isso, não percebe, não consegue aproveitar... E é o corpo que está lendo isso, se alguém faz isso é um corpo, é um certo jeito de perceber e constrói coisas desse tipo... Eu acho que a dança tem muito essa discussão do espaço, né? Desde que se começou a pensar a dança, faz muito tempo, aqui no Brasil nem tanto, isso na academia, eu quero dizer, mas a geração de conhecimento da dança sempre esteve pensando o espaço, sempre foi isso. E aí eu acho que tem uma bibliografia que começa a conversar com fenomenologia, com o pessoal que discute isso, né? E é legal também que a cultura popular traz isso de um outro jeito. Se você pensar em qualquer manifestação, ela cria um espaço, né? Eu digo espaço imaginário, às vezes até desenhado, provisório... É um espaço que todo mundo participa, aquilo é feito coletivamente, é uma inteligência do corpo da nossa cultura. Então voltando para o corpo, é um corpo de conhecimento. O candomblé, uma roda de capoeira... Mesmo para assistir, tem um jeito de estar ali. Tem o bumba-meu-boi, que tem um monte de manifestações, no Brasil inteiro. O cavalo marinho que é lá da região da Zona da Mata.

Sobre seu contato com a relação espaço-corpo, Peti relata:

Quando eu tinha doze anos eu queria conhecer as coisas. E a minha primeira aventura foi sair de casa com um grupo de amigos, cabular a escola e andar de ônibus pela cidade. Começou aí, para ver até onde ia aquilo, até o ponto final e voltar a explorar o espaço. Para mim começou aí e depois aconteceu uma coisa engraçada. Tinha uma empresa de ônibus de turismo do lado da casa onde eu morava, com essa mesma idade e eu fiquei amigo dos filhos dos donos dessa empresa de turismo. E eu gostava de andar com eles. Pedia para o meu pai, às vezes eu viajava. Então esse deslocamento das diferenças foi uma das coisas... Das diferenças de onde eu vivia, né? Então isso sempre me fascinou. Depois, eu pirava em Geografia. Era uma das matérias que eu mais curtia assim. Mapas, não sei o que... Nessa pré-adolescência, para qualquer lugar que eu viajasse eu gostava de: Nossa, que relevo tem lá? Como é que é? Então para mim, essa coisa de imaginar o espaço e esse deslocamento sempre foi um fascínio assim. Eu adoro isso, é um negócio que me instiga.

A respeito de trabalhar a relação espaço-corpo em aula, Peti diz que gosta muito de usar técnicas corporais que lidam com a percepção:

Trabalhar a percepção de si, dos próprios espaços, como que funciona o próprio corpo e como funciona esse corpo em relação ao espaço. Se isso é feito de um modo que faz com que altere o jeito desse corpo se movimentar no espaço, vai ser diferente. Então você perceber... Você conhecer aspectos do seu corpo, seu tônus, seus apoios, alterar seu tônus, transferir seus apoios, você precisa lidar com isso, entrar em contato com práticas que... E essas são práticas, a grosso modo, dizendo, de educação somática, tipo Klauss Vianna, que eu estudei e estudo com vários professores discípulos dele até hoje e o BMC [*body mind centering*] também, via Rose Akras, que é uma

professora lá de Amsterdã. Essa técnica da Rose Akras... A parte que eu mais gostei até agora estuda o desenvolvimento do movimento humano, que tem a ver com conquistar o espaço. De partir, de rolar no chão até ficar em pé... Eu gosto desse universo, de perceber como – de um modo muito simples e do próprio funcionamento do corpo – como a gente pode melhorar isso e a partir daí criar, conversar com outras coisas.

Peti também relata perceber diferenças nos estudantes após trabalhar a relação espaço-corpo, :

[...] eles percebem que agora a gente fica com essas telas aí, com a cabeça curvada andando na rua, com um monte de informação e precisa se proteger de algum jeito. E aí a gente vai ficando com o corpo enrijecido e perdendo uma capacidade boa de se relacionar. Por exemplo, se o corpo, qualquer corpo que é mais flexível, mais maleável muscularmente, ele absorve, ele se comunica melhor. É assim que funciona. Quanto mais travado, ele se comunica de um modo mais restrito. Então, no sentido da percepção do próprio corpo mesmo, de perceber que a arquitetura altera de um modo a sua musculatura, seu movimento, o seu estado emocional, luz, tudo, né? Todos os sentidos operam ao mesmo tempo nesse ser... E tem uma outra coisa. A primeira casa morada é o próprio corpo. Então, tendo um corpo mais sensível, a gente vai se comportar de um modo diferente com certeza.

Por fim, Peti faz uma crítica ao sistema educacional e discute a importância de se trabalhar aspectos que abordem essa relação espaço-corpo:

[...] aí esbarra em todo o processo de educação, todo o jeito que ele é feito, né? Que isso não é levado em consideração. Que a gente fica lá, não sei quantos anos... Muitos, mais de dez anos, sentado numa carteira, ouvindo um professor falar e escrevendo na lousa. E depois tem a aula de educação física, que é praticar um esporte. Então isso não é assunto de escola... Muito poucas escolas abordam, tem isso... Muito poucos professores têm esse tipo de formação. Então é muito restrito, esse tipo de conhecimento. É uma pena, né? A gente que tem que tentar fazer alguma coisa para mudar isso. E aí tem que ter gente bem paga, gente bem formada. Tempo para fazer isso, né? E essas pessoas que vão ter acesso a isso, a esse corpo, vão ser pessoas mais críticas naturalmente, porque vão ter a capacidade de entrar em um espaço e perceber... Perceber as relações... E eu acho que é importante fazer esse trabalho somático bem feito, na escola. Eu queria falar que eu fico feliz que tenha gente pensando nisso. Que você está fazendo isso. E tentando fazer com que não seja uma discussão restrita para um grupo, das artes, por exemplo. Acho que o mundo de forma geral... A gente está precisando discutir essas coisas de um modo humano.

5.1.2 Estudantes

Entrevista com Alice:

Respondendo a pergunta sobre o que é espaço, Alice diz que “É tudo onde cabe alguma coisa e o que está contido nesse espaço é possível a gente organizar, a gente intervir.”

Quanto ao corpo, a estudante fala que para ela o corpo é o que permite sua existência física:

O corpo, para mim, ele é o que permite fisicamente que eu consiga existir... Todos nós. E ele é uma interface minha com o espaço... Contentor! Eu pensaria que ele é um contentor, é como se fosse um recipiente, para conter essa energia e essas coisas que é cada um de nós, senão tudo ia se misturar, tudo ia se fundir. Corpo também é o que permite a gente intervir e organizar as coisas que estão no espaço.

A respeito da medida em que o espaço influencia e condiciona o corpo, ela acha que o espaço influencia e condiciona muito, mas também acha que na mesma medida nós podemos influenciar e condicionar o espaço:

Acho que em todas as medidas. Eu diria que o espaço, ele consegue influenciar e condicionar muito, porque a gente está o tempo todo trocando com o espaço, né? Trocando energia, e aí vem coisas do espaço para gente, mas a gente também influencia e condiciona o espaço quando intervém, é sempre uma troca essa relação.

Sobre a diferença que percebe após ter trabalhado a relação entre corpo e o que ela acha que mudou, Alice discorre: “Eu comecei a perceber mais o meu corpo no espaço agora, o espaço em que eu estou, o que eu ocupo e como ocupo e comecei a prestar mais atenção no espaço e na organização dele e isso gera mais vontade de fazer alguma coisa”.

Entrevista com Sophia:

Questiona a respeito do que é o espaço, Sophia relata que para ela espaço tem a ver com lugar e os limites que o definem:

Espaço? A primeira coisa que me vem na cabeça de espaço é lugar e uma definição de lugar, assim, em que eu vou estar nesse lugar. Então não sei, por mais que não tenha muro, é um lugar onde eu consigo enxergar os muros dele, ele é definido. Ele pode ser uma praça que não tenha muro, mas é essa praça. Parece que é um lugar com uma definição, quando eu penso qualquer coisa em relação ao espaço.

Quanto ao corpo, Sophia comenta que, para ela, tem a ver com casa e moradia: “Corpo é o lugar que eu habito, assim. É nisso aqui que eu moro. É o lugar em que eu moro, nesse corpo. Poderia ser outro, mas é esse. Ele ajuda a ser quem eu sou e atrapalha a ser quem eu queria ser. Mas ele é onde eu moro”.

Discutindo sobre em que medida acha que o espaço influencia e condiciona o corpo, a estudante discute que acha que isso é bastante amplo e de acordo com o lugar em que a pessoa vive, seu jeito de ser e entender o mundo mudará:

Bom, acho que é muito amplo, né? Porque o espaço pode ser sua cidade, o jeito que você vive aqui... Então em cada espaço, eu acho que a gente é definido por esse espaço também. Então eu acho que, não sei, assim, eu acho que daria para mudar tudo. Eu acredito que a essência nossa, para onde a gente vai, ela está com a gente. Mas eu acho que o espaço influencia muito nas outras coisas. Então, sei lá, seriam inúmeras coisas. O nosso jeito de ser, o nosso jeito de entender o mundo. As vivências que a gente tem em uma cidade grande é muito diferente de você estar em uma cidade pequena do interior. Eu vivi um tempo em uma cidade pequena. Eu acho que eu era outra pessoa lá. Eu acho que você aprende que você é outra pessoa naquele lugar, né? O mesmo corpo, a mesma pessoa, mas é outra pessoa, porque nem você sabe, antes de chegar lá, quem você é naquele lugar. Se você vai aceitar, não vai aceitar. Do que você vai sentir falta. Você não sabe, assim. E aí quando você chega lá, você descobre quem você é naquele novo espaço. Então eu acho que o espaço pode te ajudar a ser, dependendo de onde você estiver. E ajudar a se conhecer.

Sobre as diferenças entre antes e depois de ter trabalhado a relação entre corpo e espaço e o que ela acha que mudou, Sophia diz que percebe muita mudança, desde ter aprendido a lidar melhor com a timidez, até ter desenvolvido uma maior autocompreensão e com isso maior compreensão do outro:

Sim, teve muita coisa que mudou. Para começar eu era muito tímida. Acho que ajudou a lidar melhor com a coisa do corpo, porque eu era bem travadinha, assim, e eu acho que meu corpo soltou mesmo. O trabalho com essa relação com certeza me ajudou em muita coisa, mas eu não sei muito bem te descrever exatamente em que ela ajudou. Então eu era essa pessoa mais tímida, para mim é uma mudança muito importante, de uma pessoa que não conseguia fazer nada, com medo do julgamento e tinha essa postura de julgar o outro também. E bom, eu não tenho muita noção de como o corpo aprende, mas ele aprende, transforma a gente na mente, assim. Para mim é uma transformação muito grande, além do corpo mesmo... Eu acho que eu comecei a entender o espaço como sendo eu também, porque o espaço antes era o fora e hoje eu sinto cada vez mais que é tudo a mesma coisa. Eu acho que o trabalho com o espaço e o corpo ajuda a enxergar um pouco. O espaço e eu somos a mesma coisa e as pessoas também, somos do mesmo mundo, parte da mesma coisa, no mesmo processo. Então porque eu vou julgar outra pessoa, né? Tudo isso é uma coisa só. Acho que comecei a entender o espaço como uma extensão de mim e das outras pessoas e aí o julgamento pesa menos, né?

Entrevista com Júlia:

Ao responder a pergunta sobre o que é espaço, Júlia diz que “Espaço é uma extensão que contém corpos. Um abrigo dos corpos”.

Quanto ao corpo, para a estudante, “Corpo é qualquer material físico.”

Sobre o espaço influenciar e condicionar o corpo, Júlia discute que a relação entre espaço e corpo está totalmente presente em nossas vidas, assim, para ela, o espaço influencia muito o corpo, assim como outros corpos têm essa capacidade de influenciar:

Acho que a relação corpo-espaço está totalmente presente em nossas vidas.

Os lugares que colocamos nosso corpo e como ele se modifica. Então eu acho que o espaço influencia muito o corpo, mas também acredito que os outros corpos também podem influenciar o nosso corpo.

Júlia relata que ter trabalhado a relação espaço-corpo alterou a forma como percebe os espaços e a forma como se coloca neles:

Ter trabalhando essa relação alterou a forma como eu vejo os espaços e como me coloco neles. Eu entendo que a relação corpo-espaço é uma questão dialética, já que o espaço que nos modifica é constituído por corpos e construído por nós. Acho que ao meu ver a reflexão que fica é que a forma que eu coloco meu corpo nos espaços também altera o espaço. Assim a modificação dos espaços, para mim, não está somente na alteração da construção dele, mas também na forma como eu coloco meu corpo nele.

Entrevista com Laura:

Em relação à questão sobre o que é espaço, Laura responde: “Espaço é um lugar aberto ou fechado que pode servir de meio para discussões, experimentações.”

Quanto à sua concepção de corpo Laura comenta: “Corpo é matéria, é carne e osso, mas ao mesmo tempo é sensação, é sentir-se presente.”

Sobre o espaço influenciar e condicionar o corpo, Laura diz que essa influência e condicionamento são muito fortes:

Eu diria que o espaço, ele consegue condicionar cem por cento do seu comportamento, a não ser que seja uma pessoa extremamente autoconsciente e que esteja numa intenção de não ser influenciada, porque caso contrário, ele está influenciando, queira você ou não.

Quando perguntada se percebia diferença entre antes e depois de ter trabalhado a relação espaço-corpo, Laura fala que a percepção é nítida e relata:

A percepção é nítida, sim. A partir do momento em que você vivencia essas experiências do espaço no corpo e começa a prestar atenção no seu estado em cada espaço, seu olhar fica mais apurado, mais refinado, e desenvolve até mais percepção do corpo. Você fica mais livre, mais aberta, mais tolerante, pois começa a entender e respeitar mais diversas maneiras de se expressar. Ao mesmo tempo você também se sente mais pertencente a um espaço que antes não considerava tão seu, como as praças, por exemplo.

Entrevista com Miguel:

Questionado sobre o que é espaço, Miguel conta o que pensa: “Eu penso espaço do jeito mais abrangente possível, tipo o universo mesmo, ou os átomos, mas os lugares aqui na Terra também é espaço, né?”

Em relação ao corpo, Miguel fala que as primeiras imagens que surgem são a de corpo humano, mas também associa corpo à vida, na medida que todo ser vivo também tem um corpo. Em suas próprias palavras: “De imediato, vem o nosso, né? O

corpo humano. Porque tudo é corpo também, tudo que é ser vivo tem um corpo.”

A respeito da influência do espaço sobre o corpo, o estudante discute que, para ele, essa influência está muito relacionada à memórias a partir de sensações e que isso desperta lembranças e fala também sobre o aspecto olfativo da paisagem:

Eu acho que isso tem a ver com memórias, de sensação, eu me lembro muito da sensação dos sentidos, por exemplo, o frio que um lugar te transmite, o cheiro que uma casa que tem um carpete... Essas coisas que marcam e você associa um lugar ou uma pessoa a todas as memórias e sentidos que aquilo traz, então, influencia nesse sentido.

Miguel relata que após ter trabalhado a relação espaço-corpo começou a perceber uma ligação muito mais forte com as questões espaciais e a desenvolver uma relação muito mais interessante com tais questões: “Eu percebo que eu tenho uma ligação com o espaço, muito mais interessante e muito mais legal do que eu achava que tinha antes. Ou eu estou desenvolvendo, na verdade, essa ligação com o espaço.”

Entrevista com Arthur:

Arthur, falando sobre sua concepção de espaço diz que, em sua compreensão, espaço tem a ver com a sensação de liberdade: “Espaço para mim, eu acho que é se sentir livre para fazer o que você se sentir na vontade de fazer. Acho que isso é espaço.”

Já o corpo, para o estudante, tem a ver com a visão de mundo: “Corpo, eu acho que é meio clichê eu falar, mas, acho que é, como dizem, é o que você é, é o que você vê das coisas, da vida e acho que é uma coisa muito sagrada.”

Para Arthur o espaço influencia e condiciona o corpo de todo modo possível: “Eu acho que [o espaço influencia e condiciona] em todas as medidas possíveis. Eu acho que o espaço é uma coisa muito delimitada de fora né, é uma coisa que você recebe e às vezes você tem que criar o seu próprio espaço.”

A respeito de sua percepção sobre as mudanças após o trabalho com a relação espaço-corpo, ele conta que ocorreram muitas mudanças, desde uma ampliação de sua compreensão de espaço até um maior desenvolvimento de autocompreensão, compreensão do outro. O estudante comenta as mudanças:

[Mudou] Completamente. Eu acho que só tenho essa ideia que eu tenho hoje, por conta de ter estudado essa relação no teatro, senão a minha visão e percepção de espaço e de corpo teria ficado limitada. Eu acho que primeiramente eu aprendi, falando de espaço e corpo, eu aprendi a respeitar o meu corpo e a delimitar e criar os meus espaços. Aprendi também a respeitar os espaços alheios, eu aprendi isso. Acho que depois disso também

melhorou minha relação familiar. Acho que há um consenso agora. Acho que há uma liberdade de expressão, tanto minha, quanto deles. Eu acho que isso me abriu portas muito grandes para falar, para poder colocar coisas que eu penso, que eu sinto e tal.

Entrevista com Isabella:

Na concepção de Isabella espaço trata-se de liberdade. Segundo ela “Espaço é ser livre.”

Em sua concepção o corpo trata-se de sua vida e sua expressão. Em suas próprias palavras: “Corpo é a minha vida, a minha expressão.”

Quanto à influência e condicionamento do espaço sobre o corpo, a estudante responde que percebe, sim, uma influência e uma alteração de comportamento de acordo com o espaço em que se está e relata sobre aspectos de condicionamento pelo espaço como aceleração, atenção ou inspiração:

O espaço influencia, o espaço pode te acelerar, você não entra ali na estação do metrô e vai contemplar. Assim como o contrário. Chegar num lugar onde você resolve... Você sente que ali é a sutileza que interessa e o seu comportamento vira outro, né? Tipo caminhando numa cachoeira e ter que escolher o tempo todo onde pisa, cada pedra, cada... Te coloca inteiro num estado de atenção, pleno, de corpo e espírito, assim... Do sutil, você desvia da formiga. No dia a dia você não sabe se pisou na formiga ou não, você não fica parando e olhando para trás... Então, o espaço, ele influencia mesmo. E também tem as coisas que podem te inspirar, às vezes que você vê na rua ou que no espaço mesmo acontece alguma coisa que pode te inspirar, algum sentimento que o espaço te traz.

Sobre sua percepção a respeito de diferenças entre antes e depois de ter trabalhado a relação espaço-corpo, Isabella conta percebe mudanças. Segundo ela, agora ela passou a ter mais consciência sobre seu corpo e sobre o espaço, tornou-se mais sensível e passou também a prestar mais atenção naquilo que sente e no que o espaço causa:

Sim, eu percebo muita diferença. Eu percebo que agora – eu não sei se totalmente – mas eu passei a ter um pouco mais de consciência, sabe? Consciência de... Sentir as coisas e começar a ter consciência e percepção do que eu estou sentindo. Eu mesma me pergunto: O que eu sinto em relação a tal coisa? Ao espaço... Então eu passei a ser mais sensível depois que eu comecei a estudar isso. Eu comecei a ter percepção sobre o espaço e sobre o meu corpo.

Entrevista com Davi:

Para Davi o espaço se associa, em um primeiro momento, à aspectos visuais da paisagem, mas logo sua concepção se expande para aspectos táteis e de outros sentidos. Segundo o estudante: “Espaço é tudo que a gente consegue enxergar, é tudo que a gente consegue tocar e não tocar. O ar é espaço, a parede é espaço, o

teto é espaço, tudo é espaço. Tudo é espaço.”

Ao falar de corpo, Davi o associa a ideia de casa:

Corpo, eu acho que é a nossa carcaça, é o que a gente carrega de lá para cá e que tem infinitas coisas que a gente nem conhece. Mas eu vejo o corpo como nossa casa, e é a gente que tem a chave do nosso corpo, e só a gente que sabe o que é melhor para o nosso corpo.

Quanto à influência e condicionamento do espaço sobre o corpo, o estudante relata perceber uma influência cotidiana: “Acho que uma coisa assim, do dia a dia, de o tempo inteiro, né?”

Questionado sobre diferenças entre antes e depois de ter trabalhado a relação entre corpo e espaço, Davi comenta que uma das coisas que mais mudou foi sua relação com o outro:

Sim. Só de você ter a noção básica, já muda muita coisa. É muito complexo, não sei explicar, mas acho que o que mais mudou foi a relação com o outro. Foi uma coisa muito forte, porque aí você entende o espaço do outro. Quando você entende o seu, você entende que o outro tem um espaço também. Então eu comecei usar isso até nas pequenas coisas, a gente vai levando para casa, para relações com as pessoas.

Entrevista com Manuela:

Para Manuela a ideia de espaço tem a ver diretamente com a ideia de ambiente: “Espaço eu acho que é o ambiente, né?”

E a ideia de corpo se associa a aspectos físico e de movimento:

Ah, eu acho que um corpo físico mesmo. Não sei, para mim, quando eu penso em corpo eu penso numa coisa mais física mesmo, de movimento das coisas. Sei lá, do que está dentro, das características fisiológicas mesmo. Me vem uma coisa bem física, assim. Eu acho que é bem essa coisa física, do corpo mesmo, com carne e osso.

Ao ser perguntada sobre em que medida ela acredita que o espaço influencia o corpo, Manuela comenta: “Com certeza, influencia muito. Vamos na coisa mais básica: frio. Se o ambiente, o espaço está frio, logo seu corpo vai ter uma reação. Vai se arrepiar, por exemplo. Eu acho que sim, tem uma relação e uma influência direta.”

Falando sobre as diferenças que percebe após o trabalho com a relação espaço-corpo a estudante conta que sua percepção ficou mais aguçada e, assim, relata as mudanças que ocorreram após esse trabalho: “Eu percebo muita diferença. Aguç a percepção, né? Para mim, isso é muito forte, porque... Imagina a quantidade de informação que você está sentindo, e se você tem a percepção aguçada, isso muda totalmente a sua sensação de espaço.”

Entrevista com Luiza:

A respeito de sua concepção de espaço, Luiza conta: “Ah, espaço é... Sei lá, tudo que me cerca, assim, tudo que está ao meu redor, acho que eu enxergo como espaço.”

A estudante respondendo a questão sobre o que é o corpo diz: “Eu acho que ele é isso que guarda as coisas que eu tenho aqui dentro, desde a subjetividade até uma coisa mais física.”

Quanto à medida que ela acha que o espaço influencia e condiciona o corpo, Luiza discute: “Eu acho que desde uma coisa muito simples, assim. Sei lá, você está andando na rua, você tem que estar atento ao espaço ao seu redor, sei lá, você precisa dessa percepção, porque o espaço está influenciando.”

Questionada se percebe diferença após ter trabalhado a relação espaço-corpo e quais seriam as mudanças, ela conta que ficou mais consciente da relação, mais atenta ao que o espaço causa e muitas vezes com uma vontade de intervir no espaço:

Ah, eu acho que sim. Você fica mais consciente e aí você vai estar pensando mais na relação entre o seu corpo e o espaço. Até de coisas do tipo reflexo ou atenção mesmo. Eu desenvolvi uma capacidade maior do que antes. E uma coisa também mais subjetiva mesmo de ir vendo o espaço e ver o que que isso te causa, te estimula. E uma coisa de intervir no espaço a partir do que o espaço te proporciona. Então eu acho que sim, mudou muito, com certeza.

Entrevista com Helena:

Comentando sobre sua concepção de espaço, Helena traz uma ideia próxima a de paisagem natural e cultural, falando de natureza e de cidade e sobre a nossa relação eles: “Acho que tudo é espaço né, a natureza é espaço, a cidade é espaço, e a gente se relaciona o tempo todo, né?”

Ao falar sobre corpo, Helena faz uma associação com a roupa que vestimos ou um papel que assumimos: “Corpo é como uma roupa que eu ponho para assumir um lugar, por exemplo, aqui eu estou com essa roupa, com a gente conversando, mas depois eu ponho uma roupa que vai rolar no chão na aula de dança.”

Sobre o corpo ser influenciado e condicionado pelo espaço, a estudante acredita que o espaço condiciona muito o corpo e o comportamento e diz ser uma sabedoria ter a percepção disso:

Eu acredito muito nisso, que o espaço, em todas as medidas, ele condiciona o corpo e condiciona o comportamento e eu acho que é uma sabedoria isso, sacar que o espaço está fazendo isso com a gente. Eu acho que é bem claro para mim isso. A gente... É só parar e começar observar o comportamento

das pessoas em cada lugar. Por exemplo, um espaço pode ser opressor, né? Por exemplo, quando você entra num beco e sabe que aquele lugar é um lugar que você deve ter sensação de perigo, ele tem um formato que te oprime, te direciona. Ele é um corredor, ele é linear, ele condiciona o teu percurso, tem paredes altas... E também se tem um lugar aberto, aquele lugar é um lugar quase meio disperso, né? Você fica... Sei lá, tem vontade de gritar ou tem vontade de correr, de ocupar... Então influencia, sim.

Perguntada sobre as diferenças entre antes e depois de ter trabalhado a relação entre espaço e corpo, ela afirma que aprendeu a ser mais atenta e observadora, se tornou mais consciente e que sua postura, seu modo de agir e se relacionar mudaram muito:

Eu fiquei mais atenta e observadora das coisas. Eu vou olhar para paisagem, eu vou ficar devorando informação que a cidade tem: Olha esse cara que mora aqui, olha essa mulher que todo dia está passando a pé no mesmo lugar, olha... Você aprende a sacar, a observar. E aí muda também o jeito de agir, eu acho. Desde a forma como você vai olhar nos olhos de alguém. Da postura, mas a postura que eu digo não é de coluna reta, é uma postura mesmo, é como eu me posiciono diante do mundo. Então imagina, para pessoa que tem consciência disso, eu acho que vem junto uma responsabilidade. Quanto mais consciência, mais responsabilidade. Porque aí você não tem a desculpa da alienação. Eu tenho domínio da minha ação. Eu tenho responsabilidade sobre isso, então eu tenho também que me posicionar e agir. Então eu tenho a certeza absoluta que isso me tornou mais consciente de mim mesma, mais consciente do quanto eu posso fazer de diferença no mundo. Sem dúvida mudou meu jeito de estar no mundo.

Entrevista com Pedro:

Respondendo a questão sobre o que é espaço, Pedro relata ser um lugar de encontro: “Ah, eu acho que é uma das coisas mais importantes na vida, porque é o nosso lugar de encontro com o outro.”

A respeito do corpo, o estudante diz que em sua compreensão é um meio de expressão, como um instrumento de catarse:

Acho que o corpo é uma coisa totalmente nossa, assim, num sentido como se fosse um instrumento de catarse, um instrumento para mostrar uma coisa que está dentro de nós e deixar evidente para os outros, então o corpo é como um canal, assim, para canalizar uma coisa que as outras pessoas não têm acesso.

Sobre as influências e condicionamentos do espaço sobre o corpo, Pedro afirma o seguinte: “Eu acho, como é esse lugar de encontro com o outro, e as pessoas que estão nesse espaço vão ser diferentes, isso já vai fazer cada espaço ficar diferente e influenciar no encontro, então influencia.”

Questionado sobre se percebe mudanças após o trabalho a relação espaço-corpo, o estudante relata que começou a reconhecer o valor de sua visão de mundo

e que desenvolveu uma visão mais poética do espaço:

Ah sim. Eu estou percebendo, assim, que a minha visão subjetiva do espaço também é muito valiosa e também é uma realidade, sabe? E é uma coisa muito preciosa porque cada pessoa tem uma visão, assim, num determinado momento, numa determinada sensação. Então, eu aprendi a ver o mundo e o espaço de uma maneira mais poética, mais sensível aos detalhes e também aprendi a ver o espaço e usar o espaço, eu aprendi a perceber o espaço e colocar a minha visão como uma das realidades daquele espaço.

Entrevista com Valentina:

Questionada sobre o que seria o espaço, Valentina diz que ele é o que contém todas as coisas e que é o lugar permite que entremos em contato com essas coisas e assim o define:

O espaço é meio que... Quer dizer, acho que pelo nosso corpo, assim, mas é onde a gente toma um sentido das coisas que vem para gente, assim. Sem o espaço a gente não teria nada além de nós mesmos. Então eu vejo o espaço como esse lugar de entrar em contato com as coisas. E de certa forma é um alívio também. Porque tem outras coisas que também existem além de você, sabe? Você não está sozinho. Até as próprias coisas inanimadas que existem no espaço, elas são muito importantes para dar sentido para gente, assim. Eu acho que é isso.

Quanto ao corpo, para Valentina é um espaço nosso que nos permite receber as informações do espaço, entrar em contato com o mundo e interagir com ele:

Corpo é tanto um espaço nosso, que deixa a gente entrar em contato com o mundo, quanto um espaço que às vezes a gente tem para receber informações. Esse espaço, o nosso espaço de interação, ele é uma coisa para gente interagir de uma maneira subjetiva com o exterior ou quando nós mesmos temos que assimilar coisas do nosso interior.

Quando perguntada sobre em que medida acha que o espaço influencia e condiciona o corpo, a estudante fala de aspectos que considera mais subjetivos, como memórias afetivas de uma praia e as sensações que esse espaço desperta:

Tem uma coisa que... Uma relação mais subjetiva com o espaço, de você criar laços às vezes com o espaço. Eu, por exemplo, tem uma praia que eu vou desde pequena, que para mim, é uma praia linda. Mas eu tenho uma coisa especial porque eu cresci indo para lá e eu vou para lá até hoje e cada vez que eu vou para lá, eu mudo alguma coisa. Uma transformação interna, assim, meio de uma coisa de autoconhecimento. É um lugar que eu me sinto, assim. Eu pertencço a esse lugar e eu acho que isso tem muito a ver com ser um lugar que... Eu gosto muito de praia e tal e é um lugar que eu sempre fui. Então eu acho que quando você vai criando esse tipo de relação com o espaço, ele vai te mudando internamente também.

Sobre as diferenças entre antes e depois de ter trabalhado a relação entre corpo e espaço Valentina relata que se tornou mais consciente e deixou de fazer as coisas mecanicamente: “Acho que para mim tem uma coisa muito subjetiva de

perceber mais onde é que estou, o que eu estou fazendo, em vez de fazer as coisas muito no automático. E aí eu acho que fica muito mais rica a sua experiência no espaço.”

Entrevista com Giovanna:

Para Giovanna o espaço “É uma coisa física, que vai se moldando com outras coisas.”

Quanto ao corpo, para a estudante: “O corpo é um espaço também, que a gente vai se apropriando das coisas e pegando para gente, e aí a gente vai se formando e formando esse corpo, vai se moldando.”

Sobre a capacidade de o espaço influenciar e condicionar o corpo, Giovanna faz uma interessante associação entre os processos de intemperismo e erosão sobre as rochas e o espaço sobre o corpo. Em seu relato ela conta: “Me veio aquela coisa das rochas quando elas sofrem aquelas várias coisas do meio, sabe? Intemperismo, erosão, não sei o que. Acho que tem tudo isso no corpo também.”

Sobre o trabalho com a relação espaço-corpo, ela relata que esse trabalho proporciona uma apropriação de si, do espaço e do modo como lidar com essa relação:

Quando você começa a trabalhar isso, essa relação, você ganha uma certa propriedade, você se apropria de si mesma. Muda tudo, isso muda tudo. Isso é muito interessante, porque você percebe que tem um processo de apropriação assim, de conseguir aprender, ou conseguir desenvolver o seu meio de lidar com aquele espaço e tudo mais, e aí você consegue participar mais desse molde das coisas. É empoderador, sabe? É muito isso. Quando você percebe o espaço, de repente, você tem aquele poder para criar qualquer coisa.

Entrevista com Bernardo:

Questionado sobre o que é espaço, Bernardo diz o seguinte: “O espaço é o meio, né? O ambiente.”

Corpo, segundo o estudante: “Corpo é a gente, nossos sentimentos, nossas ideias, o que a gente carrega aqui dentro e tudo mais.”

A respeito a influência e condicionamento do espaço sobre o corpo, o estudante acredita que o espaço influencia fisicamente e traz estados corporais e sentimentos. Ele ainda comenta que acha que isso tem uma relação com os significados que atribuímos ao meio e isso já é uma influência do espaço:

Acho que até em uma coisa física mesmo né? Por exemplo, em um lugar mais ensolarado é muito provável que a pessoa sentisse, sei lá, mais alegria, mais descontração, porque quando a gente aquece o nosso corpo... Qualquer temperatura quente. Os músculos ficam mais relaxados, o sangue, ele passa

com mais fluidez. Então eu acho que tem, por exemplo, uns meios físicos, em que o corpo tá que ele vai trazendo coisas para o nosso estado de sentimento. Por exemplo, que nem eu estava falando, essa pessoa que vive num ambiente mais quente e tudo mais, talvez a pessoa fique mais aberta, mais assim... E uma pessoa que viva, por exemplo, num apartamento gelado, ou sei lá, alguma coisa assim, a pessoa vai se sentir completamente diferente e poderia, eu acho, que ser a mesma pessoa em dois lugares diferentes e ela se sentiria completamente diferente. Então eu acho que, como o corpo é afetado fisicamente pelo meio, acaba influenciando muito em como a gente se sente, até aquelas pessoas que têm aquelas patologias psicológicas como claustrofobia e tudo mais... Mas além de ter essas interferências físicas dos meios, que acabam trazendo coisas para o nosso corpo, que acabam trazendo coisas para o jeito como a gente se sente, tem os significados que a gente coloca nos espaços, que eu acho que acabam influenciando como a gente vai lidar com nosso corpo. Sei lá, por exemplo, vamos supor que alguém comece a frequentar um lugar novo. Aquele meio para ela tem um significado, é tudo novo para a pessoa, uma coisa que ela está conhecendo agora. A pessoa com certeza vai ficar um pouco mais retraída, com o corpo... O meio vai afetar esse corpo pelo significado que ela coloca. Mas sei lá, quatro anos depois, vamos supor que ela vá nesse mesmo lugar, ela vai estar com outro corpo completamente diferente naquele mesmo meio.

A respeito das mudanças que ocorreram após trabalhar a relação espaço-corpo, Bernardo relata que a maior mudança trata-se de sua percepção a respeito das atribuições de significados que fazemos ao espaço: “O que eu mais vejo que mudou é que me ajudou perceber essas atribuições que a gente faz para o meio, esses significados que a gente coloca no meio, não como uma coisa passiva, mas como uma coisa ativa mesmo.”

Entrevista com Gabriel:

Gabriel assim responde a questão sobre o que é o espaço para ele: “Sei lá, acho que tudo, né? Tudo é espaço, tudo que está a nossa volta.”

Quanto ao corpo, o estudante diz o seguinte: “Acho que é essa estrutura que forma a gente. Esse conjunto de coisas que é a gente. Esse corpo de coisas, né?”

Sobre a influência e condicionamento do espaço sobre o corpo, ele acredita que o espaço pode transformar a pessoa de acordo com o local que vive. Em suas palavras: “Acho que tem uma coisa que... Eu acho que o espaço pode te transformar internamente, por exemplo, como morar em São Paulo pode tornar uma pessoa estressada. Uma coisa que, de repente, você não seria se tivesse em outro espaço.”

Por fim, relatando sobre sua percepção das mudanças com o trabalho da relação espaço-corpo, Gabriel conta que tal trabalho traz maior consciência e ajuda a se conectar e se proteger de estímulos que podem causar estresse:

Eu acho que isso traz uma consciência e se você tiver consciência, assim, uma percepção do espaço, por mais que você esteja num lugar que talvez te facilitaria ser mais estressado, por exemplo, acho que se você tem

consciência disso, você pode, sei lá... Se conectar mais em não se deixar levar por essas coisas externas. Acho que é isso, quando você tem consciência de que um espaço te traz isso... Por você ter consciência, eu acho que você já é capaz de evitar que você se deixe levar.

Quadro-resumo 1 – Entrevistas com educadores

(continua)

	O que é espaço?	O que é corpo?	Em que medida o espaço influencia e condiciona o corpo?
Ilana	É casa; É praça; Pode ser o próprio corpo; É uma trajetória.	Seu próprio corpo; Espaço interior; Biologia – órgãos e sistemas; Onde carrega seus saberes, história, repertório e memória; Quem ela é; O indivíduo, que carrega um monte de coisas.	Em sua casa organizou um escritório e seu corpo passou a se organizar e operar melhor naquele espaço; Ambientes podem trazer emoções e sensações como conforto, repulsa, aconchego; A dança amplia muito as emoções e sensações que o espaço traz.
Carolina	É onde se está e ao estar também se é espaço; É relação e é construído nas relações; Muda de acordo com perspectiva e modo de se colocar; Ambiente de atravessamentos constantes; Toda ambiência de extensão de experiência.	Funções biológicas; Paixões e afetos; Camada de construção social que define fronteiras; Coautorias com objetos, questões bioquímicas sociais e políticas; Laboratório político por onde começam as transformações no espaço e no social.	O espaço influencia a todo momento; Espaço coreografa nosso modo de ser; Não existe a possibilidade de espaço não influenciar; O que existe é a possibilidade de perceber ativamente a influência e ao perceber tal influência, aumenta a possibilidade de escolha e de proposição ativa na coautoria com o espaço.
Clara	Espaço é tudo; O mundo é espaço; Considera difícil separar o espaço de si e do que ela é; Conforme como se move, pensa, vive e se coloca no mundo está sendo espaço.	É casa; Um lugar de contorno, de abrigo, de estar, mas ao mesmo tempo é o que a lança para o mundo; É meio de expressão; O modo de falar, de se vestir, de morar e de se relacionar são corpo.	Diferentes moradias interferem de diferentes maneiras; O corpo faz leituras do espaço a partir dos sentidos; Regras sociais e educação ensinam como agir no espaço, formatando nossa relação com ele; Cotidiano nos estrutura, nos dá contorno e nos regula; Espaço impõe determinadas restrições.
Felipe	É o que está entre um objeto e outro, uma pessoa e outra; É o ar entre nós, sua densidade e os acontecimentos que nele ocorrem; Não existe por si só, é sempre construído e transformado na ação e nas relações.	Algo que conecta sua existência ao espaço; Película que separa e diferencia “ar”, dinâmica e vibração interna da externa; Película porosa ao espaço, permite que ar entre, transforme-se e saia; Espaço de escolha e possibilidade.	O espaço condiciona o corpo e o corpo condiciona o espaço; Uma série de ações, parâmetros e discursos construídos pelo meio social, espaço e lógica instaurados influenciam no fazer e no agir; Espaço tem capacidade de naturalizar as coisas e o corpo vai aceitando as naturalizações.
Peti	Muitas coisas, não só concretas; Do microespaço – seus espaços internos – à relação com as coisas do entorno; Espaço da imaginação; Espaço das distâncias.	Qualquer objeto; Corpo de ideias; Organismo, com seu funcionamento, sua memória, seu tempo de existência; Desde um indivíduo até um corpo coletivo, uma cultura; Modo de se organizar, de dizer alguma coisa, de se comunicar.	Questões culturais influenciam percepção e relacionamento com espaço; Fronteiras e espaços de identidade condicionam o modo do corpo existir; Corpos levam seus espaços, que se misturam e criam novos espaços; Cultura popular expressa essa influência por meio de manifestações artísticas.

Quadro-resumo 1 – Entrevistas com educadores

(conclusão)

	Como entrou em contato e começou a perceber a relação espaço-corpo?	Como acha interessante trabalhar a relação?	Percebe diferença entre os estudantes, antes e depois de trabalhar a relação?
Ilana	A relação ficou muito mais sensível a partir do momento em que começou a trabalhar com o corpo vivo nas experiências e investigações com dança em diferentes ambientes.	Trabalha memória, percepção e entendimento do espaço; Posicionamento, direção, sentido e orientação espacial; Técnicas de consciência corporal – Feldenkrais, BMC, Ideokinesis; Relação mais concreta com o espaço – Laban.	Passam a se comunicar com mais potência; Aguçam a percepção, tornam-se mais atentos e observadores; Conseguem organizar melhor espaços internos e assim o externo; Conseguem modificar ou construir coisas; Entendem melhor a composição entre si e o espaço.
Carolina	Começou a perceber a relação de maneira muito forte ao entrar em contato com criações da “cultura popular”; Percepção de relações entre corpo, contexto e criação transformou sua compreensão de espaço.	Trabalha com elementos concretos que forçam a sair de uma lógica de corpo individual; Explorações arquitetônicas e desvio das formas de usos normais; Apreensão do espaço por meio dos sentidos; Atravessamento experimental de sensações diversas.	Passam a perceber potencial de ação e o poder de autoria sobre si, sobre os ambientes e sobre o espaço; Muda a forma de se relacionarem com os outros; Passam a perceber que a todo o tempo relações são criadas com eles e a perceber que podem criar ou mudar relações também; Tornam-se mais autônomos com o corpo nas relações.
Clara	Começou a ter mais contato e a desenvolver uma percepção mais apurada da relação estudando contato-improvisação; Quando começou a trabalhar com dança na rua, percepções ficaram muito mais fortes.	Trabalha maneiras diferentes da cotidiana de se movimentar, de se colocar e se relacionar com espaço e com as pessoas, o que ressignifica o espaço e reformula possibilidades de estar no espaço; Trabalha com exercícios de composição.	Tornam-se mais íntegros, presentes e autônomos; Desenvolvem atitude de se colocar; Apropriam-se de habilidades técnicas e de movimento que libertam de restrições que entravam a relação espaço-corpo; Tornam-se mais disponíveis ao corpo e isso proporciona outras disponibilidades.
Felipe	Teve uma educação que sempre valorizou muito experiências e liberdade para vivenciar os espaços; Entrou em contato com a ideia de consciência da relação no teatro e posteriormente na dança.	Trabalha com exercícios de codependência e composição em tempo presente; Exercícios de andar, olhar para o outro, respiração e vibração, sempre na relação e trazendo atenção para como essas coisas afetam o espaço e o espaço afeta o corpo.	Tornam-se mais abertos, passam a se relacionar melhor com o outro e começam a conseguir construir coisas em conjunto; Desenvolvem percepção do corpo, do espaço e do outro; Diferença na produção de discurso, no modo de se colocar e se relacionar com as coisas.
Peti	Teve primeira experiência andando de ônibus com os amigos pela cidade para explorar o espaço; Viajando percebeu diferenças entre o espaço em que vivia e os espaços para os quais se deslocava.	Trabalha a percepção de si, dos próprios espaços e do funcionamento do corpo em relação ao espaço; Técnicas de educação somática – Klaus Vianna. BMC, Rode Akas; Explora diferentes aspectos do movimento.	O corpo se torna mais flexível, o que amplia capacidade de absorver e de se comunicar; Desenvolvem percepção do corpo e de que a arquitetura altera de determinada maneira sua musculatura, seu movimento e seu estado emocional; Com um corpo mais sensível passam a se comportar de um modo diferente.

FONTE: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa, 2015.

Quadro-resumo 2 – Entrevistas com estudantes

(continua)

	O que é espaço?	O que é corpo?	Em que medida o espaço influencia e condiciona o corpo?	O que mudou após o trabalho com a relação espaço-corpo?
Alice	É tudo onde cabe alguma coisa; Organizável.	Contentor; Interface com o espaço; O que permite a existência física e organização do espaço.	Influencia e condiciona muito; Na mesma medida o corpo pode influenciar e condicionar o espaço; Essa relação é uma troca de energia.	Percebe mais o corpo no espaço, o espaço que ocupa e como ocupa; Presta mais atenção ao espaço; Sente mais vontade de intervir e organizar o espaço.
Sophia	Lugar com definição ou delimitação.	Lugar que habita; Onde mora.	Influencia o corpo de acordo com o lugar em que se vive; Influencia o modo de ser e entender o mundo.	Aprendeu a lidar melhor com a timidez; Desenvolveu maior autocompreensão e compreensão do outro.
Júlia	Extensão que contém corpos; Abrigo dos corpos.	Qualquer material físico.	O corpo se modifica conforme o espaço onde se está; Espaço influencia muito nosso corpo, assim como outros corpos também podem influenciar nosso corpo.	Alterou a forma como percebe os espaços e neles como se coloca; Percebe que o modo de colocar seu corpo no espaço também altera o espaço.
Laura	Lugar aberto ou fechado que pode servir de meio para discussões e experimentações.	É matéria; É carne e osso; É sensação; É sentir-se presente.	Influencia e condiciona cem por cento o comportamento.	Desenvolveu maior percepção corporal e passou a prestar mais atenção em seu estado; Sente-se mais livre, tolerante e pertencente a espaços como as praças.
Miguel	O universo; Os átomos; Os lugares na Terra.	Corpo humano; Algo comum a todo ser vivo.	Influência relacionada à memórias a partir de sentidos e sensações; Estímulos despertam lembranças de pessoas e lugares.	Percebe ligação mais forte com espaço; Passou a desenvolver uma relação muito mais interessante com questões espaciais.
Arthur	Sentir-se livre.	É a pessoa; É a visão de mundo da pessoa.	Influencia e condiciona o corpo de todo modo possível; O espaço é uma coisa delimitada de fora e que a pessoa recebe, mas que também deve criar o seu.	Ampliou a compreensão de espaço e de corpo, aprendendo a respeitar seu corpo, a criar e delimitar seus espaços, a compreender e respeitar o espaço dos outros; Desenvolveu maior liberdade de expressão.
Isabella	É ser livre.	É sua vida; É sua expressão.	O espaço pode trazer estados como os de aceleração, atenção, contemplação ou inspiração.	Tornou-se mais sensível; Passou a ter mais percepção e consciência do que sente, de seu corpo e o espaço.
Davi	Tudo é espaço; Ar, parede e teto são espaços.	É a carcaça que carrega a gente; É a nossa casa.	Influencia e condiciona no dia a dia; O tempo todo.	Começou a entender melhor seu espaço e assim o espaço do outro.

Quadro-resumo 2 – Entrevistas com estudantes

(conclusão)

	O que é espaço?	O que é corpo?	Em que medida o espaço influencia e condiciona o corpo?	O que mudou após o trabalho com a relação espaço-corpo?
Manuela	É o ambiente.	Corpo físico e fisiológico; Movimento.	Influencia diretamente; Corpo reage a aspectos físicos do ambiente.	Aguçou sua percepção; Ampliou as sensações a partir das informações espaciais.
Luiza	Tudo que a cerca; Tudo que está ao seu redor.	Guarda nosso interior, da subjetividade à aspectos físicos.	Influencia até coisas mais simples como o andar na rua; É preciso ter a percepção dessa influência e estar atento ao redor.	Tornou-se mais consciente, atenta e pensa mais na relação entre corpo e espaço; Desenvolveu subjetividade e desejo de intervenção espacial.
Helena	Tudo é espaço e com ele nos relacionamos o tempo todo; Natureza é espaço; Cidade é espaço;	Roupa que veste para assumir um lugar ou realizar uma atividade.	Influencia e condiciona muito o corpo e o comportamento sendo perceptível pelo comportamento das pessoas em cada lugar; Espaço pode oprimir, direcionar o percurso, dispersar ou trazer desejos.	Tornou-se mais atenta e observadora; Tornou-se mais consciente e responsável; Mudou o modo de agir e a postura diante do mundo; Mudou o modo de olhar nos olhos do outro.
Pedro	Lugar de encontro com o outro.	Instrumento de catarse; Instrumento ou canal para expressar o que há dentro de nós.	Influencia nos encontros que serão diferentes de acordo com as pessoas e assim o espaço será diferente.	Começou a reconhecer o valor de sua visão de mundo e subjetividade; Desenvolveu uma visão mais sensível e poética de espaço; Aprendeu a colocar sua visão como possibilidade.
Valentina	Onde se toma sentido das coisas; Lugar que permite entrar em contato com as coisas.	Espaço nosso que permite receber informações e entrar em contato com o mundo.	Influencia subjetivamente na criação de laços e pertencimento; Transformação interna e autoconhecimento; Despertar de memórias afetivas e sensações.	Desenvolveu uma percepção subjetiva sobre onde está e o que está fazendo; Deixou de agir mecânica ou automaticamente.
Giovanna	Coisa física que vai se moldando com outras coisas.	Espaço com o qual se apropria das coisas e com elas se molda.	Assim como as rochas sofrem intemperismo e erosão do meio, o corpo sofre intemperismo e erosão do espaço.	Apropriou-se de si e do espaço e passou a aprimorar o modo de lidar com o espaço e participar no molde das coisas.
Bernardo	É o meio; É o ambiente.	Somos nós, nossas ideias, sentimentos e o que carregamos em nosso interior.	Traz estados corporais, sentimentos e sensações; Significados que atribuímos ao espaço influencia no modo como lidamos com o corpo.	Ajudou a perceber as atribuições de significados que faz ao meio.
Gabriel	Tudo é espaço; Tudo que está a nossa volta.	É a estrutura que nos forma; O conjunto de coisas que somos nós.	O espaço pode transformar internamente; Transforma a pessoa de acordo com o local que ela vive; Pode estressar.	Desenvolveu percepção espacial e se tornou mais consciente; Consegue se conectar mais e evitar se deixar levar por coisas externas.

FONTE: Elaborado pelo autor com base em dados da pesquisa, 2015.

É muito interessante notar a partir destes relatos como os educadores e mesmo os estudantes que trabalham a relação espaço-corpo compreendem de maneira bastante sensível aspectos da paisagem junto com o desenvolvimento de uma percepção aguçada da relação espaço-corpo e uma postura mais ativa nessa relação.

Como escreve Salgueiro (2001), a abordagem humanista abre espaço para a diversificação das fontes de estudo da paisagem e o reconhecimento da importância de aproximações disciplinares e de aspectos como a subjetividade e a percepção humana em tais estudos, o que se pode observar por meio dos depoimentos, obtidos durante a pesquisa, de educadores – e também dos estudantes que frequentam suas aulas – com formações em campos disciplinares como a dança e o teatro que trabalham com a relação espaço-corpo e que podem muito contribuir aos estudos da paisagem (Figura 2).

Observando os dados obtidos nas entrevistas a partir da pergunta sobre como os educadores acham interessante trabalhar a relação espaço-corpo (Quadro-resumo 1), notamos que todos eles trabalham de alguma maneira atividades que buscam o desenvolvimento da consciência corporal e espacial dos estudantes, seja por meio de exercícios que envolvem o uso e a exploração dos sentidos e sensações, exercícios que envolvem diferentes usos, relações e composições com o espaço e com o outro ou exercícios que envolvem o uso e a exploração de movimentos fundamentais e experimentações com diferentes orientações e qualidades espaciais dos quais Tuan (1983) escreve. É interessante ressaltar também, que tais exercícios propõe um ritmo e um estado corporal pleno de presença, integridade e atenção que facilita o que Bertherat e Bernstein (2010) chamam de escuta do corpo.

Analisando as respostas obtidas em relação à questão feita aos educadores sobre as diferenças que percebem entre os estudantes, antes e depois de trabalhar a relação espaço-corpo (Quadro-resumo 1), notamos que as possibilidades de trabalho propostas por esses educadores podem adquirir um grande potencial educativo nos estudos da paisagem, obtendo-se excelentes resultados, o que é observado pelos educadores ao relatar que os estudantes libertam-se de restrições que entravam a relação espaço-corpo; tornam-se mais abertos, flexíveis e disponíveis, ampliando sua capacidade de absorver e de se comunicar; tornam-se mais íntegros, presentes, atentos e observadores; desenvolvem de maneira mais aguçada a percepção e a consciência do corpo, do espaço, do outro e das relações que aí se estabelecem, melhorando-as; passam a conseguir organizar melhor os espaços internos, externos

e, assim, a compreender melhor a composição entre si e o espaço; passam a perceber o potencial de ação e o poder de autoria sobre si e sobre o espaço e; tornam-se mais autônomos, desenvolvendo uma atitude de se colocar. O que se comprova ainda mais com as respostas dos estudantes à pergunta sobre o que eles percebem que mudou após trabalharem a relação espaço-corpo (Quadro-resumo 2), relatando que percebem desde que se tornaram mais atentos e desenvolveram sua percepção e consciência corporal e espacial e, assim, da relação espaço-corpo; desenvolveram maior autocompreensão e compreensão do outro, aprendendo a se relacionar melhor consigo e com o outro; tornaram-se mais sensíveis, passaram a reconhecer o valor de sua visão de mundo e a desenvolver sua subjetividade; desenvolveram sua capacidade de comunicação e expressão; até que passaram a se sentir mais livres, apropriados de si e dos espaço e pertencente aos espaços; passaram a sentir mais vontade de intervir e participar no molde e organização do espaço e; transformou-se o modo de se colocar, de se relacionar com o outro e sua postura diante do mundo.

Também é muito interessante notar, por meio das respostas tanto dos educadores quanto dos estudantes (Quadros-resumo 1 e 2), como o trabalho com a relação espaço-corpo influencia na construção de suas concepções de espaço e de corpo e o como eles passam a perceber a influência e condicionamento do espaço sobre o corpo. Principalmente os relatos dos estudantes demonstram ampla percepção das influências e condicionamentos do espaço sobre o corpo, seja simplesmente ao falar que tem consciência disso e de como isso se dá, ou ao discutir mais profundamente que o espaço influencia o corpo de acordo com o lugar em que se vive ou onde se está, trazendo estados corporais, sensações ou memórias, seja por conta de aspectos físicos ou questões sociais e culturais e ainda pela compreensão de que assim como o espaço influencia e condiciona o corpo, eles também tem a possibilidade de influenciar e condicionar o espaço. Isso tudo vem a afirmar ainda mais o potencial educativo do trabalho com a relação espaço-corpo.

Para termos melhor noção de como o trabalho da relação espaço-corpo por meio de exercícios propostos pelos educadores podem contribuir à percepção do espaço, à sua representação e, assim, aos estudos da paisagem é interessante que retomemos as ideias de alguns autores como Tuan (1980, 1983), Bertherat e Bernstein (2010) e Duarte Jr. (2010).

Segundo Bertherat e Bernstein (2010) é com todo o corpo que percebemos o vivido e experienciado, nos relacionamos com os elementos e estímulos e a partir

dessas interações construímos imagens e representações que permanecem em nós e continuam a vibrar por toda a vida no corpo, influenciando-o e condicionando-o em muitos âmbitos. Dependendo dos estímulos e elementos e do modo como nos relacionamos com eles o corpo vai se endurecendo, vai se blindando e vai se fechando às experiências e assim, além de diminuir as possibilidades de nossa experiência sensorial, emotiva e até intelectual e a capacidade de afetar e ser afetado, dificulta o desenvolvimento de nossa percepção, de nosso aprendizado e de nosso ser e nossa plena e autêntica expressão (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010).

Contudo, como já discutimos com base no que escrevem Bertherat e Bernstein (2010), tomando consciência corporal – e é justamente aí que se situa o fundamento dos trabalhos desses educadores –, podemos melhorar o modo como nos relacionamos com os estímulos e elementos, evitando e combatendo essa blindagem e endurecimento corporal, mantendo-nos assim, abertos às experiências e às possibilidades de ser afetado e afetar, tanto em relação ao espaço quanto em relação ao outro, tomando posse de nossa autonomia, rompendo com os automatismos do corpo, desenvolvendo nosso aprendizado, nossas percepções, nosso ser e nossa plena e autêntica expressão, além de aumentar nossa capacidade intelectual melhorando as relações dos impulsos nervosos entre cérebro e músculos (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010).

Além disso, resgatando a concepção de corpo enquanto nós e constituindo nossa realidade perceptível, podemos considerar que tomar consciência do corpo é tomar consciência de si próprio, é compreender a si mesmo, a nossa história e o modo como vamos nos formando e construindo nossa visão de mundo. Coloca-se assim, a possibilidade de entrar em um contato mais íntimo e profundo com essa realidade, desenvolvendo nossas percepções e nosso ser. Desse modo, apreendemos e compreendemos melhor e de maneira mais completa e complexa nós mesmos, o outro e o espaço, e adquirimos e aprimoramos a consciência corporal e espacial, entendendo a influência e condicionamento de um sobre o outro, desenvolvendo, assim, nossa habilidade de lidar com essa relação e, conseqüentemente, tomamos posse de nossa autonomia e de meios de viver melhor, de melhor se relacionar com o espaço, com ele se envolver e nele intervir.

Levando em consideração o que escreve Tuan (1980, 1983) a respeito de

percepção⁶⁸, atitude⁶⁹ e experiência⁷⁰, da tomada de consciência do espaço associado a movimentos fundamentais⁷¹ e do poder cognitivo dos sentidos enquanto atos intelectuais necessários a estruturação do mundo, sobre como isso se relaciona a capacidade de simbolização humana e sobre como é possível exercitar e desenvolver esse poder⁷² – e com isso desenvolver e expandir nossas atitudes, percepção, visão de mundo, representação do espaço e nosso meio de se relacionar com ele –, as atividades propostas por esses educadores apresentam-se como interessantes possibilidades de uma exploração mais complexa e integral do potencial dos processos educativos por trás do trabalho com a relação espaço-corpo (TUAN, 1980, 1983).

Se quisermos aprofundar ainda mais nossa discussão a respeito da contribuição do trabalho da relação espaço-corpo aos estudos da paisagem, podemos retomar as ideias sobre educação dos sentidos e da sensibilidade de Duarte Jr. (2010). Segundo o autor, é sobre e a partir da estesia⁷³ que ocorrem os fenômenos estéticos e são levantadas as construções simbólicas e, assim, todo e qualquer conhecimento inteligível, ou seja, é “no corpo e pelo corpo que se inicia o saber” (DUARTE JR., 2010, p. 124). Nesse sentido, as atividades propostas por esses educadores valorizam os saberes e as potencialidades do corpo e sua ação, combatendo uma educação

⁶⁸ Percepção enquanto “resposta dos sentidos aos estímulos” ou “atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados” (TUAN, 1980, p. 4).

⁶⁹ Atitude enquanto “postura cultural ou posição que se toma frente ao mundo” formada por uma sucessão de percepções e a partir das experiências vividas. Experiências que conceitualizadas constituem as visões de mundo (TUAN, 1980, p. 4).

⁷⁰ Experiência enquanto “termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade” e varia de acordo com as sensações, as percepções e, sobretudo, com os símbolos e significados que as pessoas atribuem a elas. Tuan ainda escreve que “a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um construto da experiência, uma criação de sentido e pensamento (TUAN, 1983, p. 9 e 10).

⁷¹ “O espaço é experienciado quando há lugar para se mover.”. Orientações e qualidades espaciais como direções, distâncias, extensões, descontinuidades, formas, volumes, texturas e tamanhos são diferenciadas pela experiência, “isto é, conhecidos subconscientemente no ato de movimentar-se.” (TUAN, 1983, p. 13).

⁷² É interessante lembrar nesse momento, como demonstra Tuan, que o modo como uma pessoa percebe o espaço, representa-o e com ele se relaciona se desenvolve com a aprendizagem e experiência, de modo que de quanto mais experiências vividas dispusermos, maior será nosso repertório espacial e corporal, maior será nossa capacidade de extrapolar e abstrair, conseqüentemente, maior será nossa capacidade de referenciar, compreender, representar, organizar e produzir espaços a partir destas capacidade (TUAN, 1983).

⁷³ Estesia para o autor é o saber responsável por ajustar e equilibrar nossa ação sobre a realidade “por meio de uma harmoniosa e precisa integração de informações levadas a cabo pelos nervos, neurônios, músculos, substâncias químicas e correntes elétricas que constituem o corpo humano” (DUARTE JR., 2010, p. 111).

anestesiante e apassivadora, na medida em que convoca a presença, a atenção dos sentidos e a aptidão muscular necessária ao provimento de informações e movimentos necessários a uma vida com prazerosa desenvoltura e qualidade, ampliando e qualificando mais a visão de mundo dos estudantes e seu raio de ação e iniciativa sobre o mundo, além de proporcionar “uma melhor instalação corpórea no mundo, de uma maior harmonia nas atitudes e nas ações diárias do ser humano” e tornar mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana trazendo consigo um maior equilíbrio entre o sentir e o pensar, o sensível e o inteligível. (DUARTE JR., 2010, p. 125).

Nesse sentido, a partir das falas, tanto dos educadores quanto dos estudantes (Quadros-resumo 1 e 2), observamos que o trabalho com a relação espaço-corpo por meio dos exercícios propostos pelos educadores, além aguçar os sentidos e desenvolver a sensibilidade estética – imensamente importantes na percepção do espaço e sua representação –, e assim, melhorar o modo e a qualidade de relacionamento com o espaço, trabalham um corpo e atitude ativos no espaço, proporciona aos estudantes experiências que possibilitam a percepção e desenvolvimento da consciência da relação espaço-corpo e instiga e estimula os estudantes em uma busca de compreensão e aprofundamento a respeito dessa relação. Tal trabalho possibilita a compreensão por trás dos processos de composição e construção da paisagem enquanto conhecimento e o entendimento de que a percepção do espaço passa por uma interpretação, que é uma entre outras possibilidades e, desse modo, possibilita uma discussão sobre a relativização do ponto de vista do conhecimento. É interessante também perceber o como esse trabalho traz certa autonomia e senso de pertencimento das paisagens à eles e deles às paisagens, além de melhorar aspectos como autocompreensão e compreensão do outro, a relação com as pessoas e capacidade de se expressar e se comunicar.

5.2 Trabalho de campo no Parque Ecológico do Guarapiranga

Figura 3 – Trilha da Vida.



Lápis e aquarela sobre papel. Elaborado por Natália Anhesini e Rafael Nobrega Martines, 2017.

No dia 20 de novembro de 2015, realizou-se um trabalho de campo no Parque Ecológico do Guarapiranga buscando investigar as possibilidades de se trabalhar a paisagem em uma abordagem humanista a partir da Trilha da Vida⁷⁴ (Figura 3), uma trilha sensorial de 65m em que os visitantes, acompanhados de um monitor percorrem-na de olhos vendados e pés descalços, com o objetivo, segundo Priscila, a monitora que nos acompanhou, de fazer com que o visitante tenha uma experiência mais profunda e mais próxima da natureza, uma experiência que não se limite ao contato visual com o ambiente, mas que possibilite ao visitante compreender e sentir o ambiente por meio do tato, da audição, do olfato e do paladar, visando a despertar valores e interesses pelo ambiente, incentivando as pessoas a participarem da proteção ambiental e da melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo.

Ao chegar no parque, junto comigo havia um grupo de outras quatro pessoas que foram fazer a trilha, fomos recebidos pela monitora Priscila Teles Barbosa, formada em Gestão Ambiental, que nos levou a um local para nos preparamos para a

⁷⁴ A Trilha da Vida pertencente ao Parque Ecológico do Guarapiranga é uma atividade baseada no projeto *Trilha da vida: uma oficina de educação ambiental para estudantes e comunidades* (2004) e adaptada ao espaço do parque como parte de um projeto denominado “Conhecer para preservar”.

trilha. Lá ela explicou o que é a trilha: trata-se de uma experiência controlada acompanhada por ela durante todo o trajeto. Ficamos descalços, levantamos as barras das calças e fomos vendados. Um a um, ela nos deu as mãos e guiou até o início da trilha. Pediu para que nos concentrássemos, trazendo a atenção a cada um dos sentidos – o tato, a audição, o olfato e o paladar. Priscila conta que, durante esse trabalho, é importante trazer a atenção das pessoas a cada um dos sentidos porque “[...] as pessoas ainda se ligam muito em saber o que é, ou tentar entender e prestam pouca atenção no que aquilo causa”. A trilha tem início com o caminhar na mata, sentindo a flora, a fauna, o solo, o ar e a água, que variam ao longo do percurso. Em seguida, somos guiados até um local com uma mesa cheia de objetos que tratam da relação entre os recursos naturais e os produtos obtidos a partir deles. Há uma organização temporal histórica e linear que somos guiados a sentir, começando com produtos mais simples como grãos e frutas, cestas e peneiras, instrumentos como pás, rastelos e martelos, passando por utensílios domésticos antigos, como ferro de passar a brasa, utensílios que usamos no dia a dia, como panela e chaleira, e até por equipamentos como o rádio, a televisão e, por fim, um computador. É muito interessante notar o desenvolvimento científico e tecnológico e certa história humana representada através desses objetos. Em seguida, fomos guiados a uma parte da trilha onde o chão está tomado por lixo, garrafas de plástico, latinhas de alumínio, ossos e coisas destruídas, as árvores estão cortadas e pouco à frente há um local quente com cheiro de fumaça: fogo dentro de latões com grades. Isso tudo para sentirmos e percebermos a destruição, poluição e degradação ambiental gerada pelo homem. Terminando a trilha, fomos guiados novamente à vida, após tanta morte e destruição, retornando a uma parte da trilha com a mata preservada. A trilha termina quando tiramos a venda e somos confrontados com uma placa com a questão “Proteção ou destruição? Eu também sou responsável!”. Não foi permitido fotografar e nem desvendar os olhos para usar a visão, portanto, o relato feito aqui é todo baseado nos outros sentidos.

Após a trilha, os participantes se reúnem em roda para relatar a experiência e trocar as impressões. Priscila pede que falemos o que sentimos, o que gostamos e o que não gostamos. Segue o relato de cada um dos participantes:

O primeiro a relatar sua experiência é André:

Acho que a gente é muito apegado ao mundo das formas ainda, mesmo tentando se desprender disso, né? Aquela curiosidade de querer identificar o

que você está tocando. Aí eu percebi uma hora que eu estava usando muito o tato e não estava usando tanto o olfato e o paladar, e eu pensei: Nossa, verdade, eu posso sentir o cheiro e o gosto das coisas também. Aí teve momentos muito desagradáveis até, porque eu senti ossos. É porque na verdade, assim, remete a umas coisas, assim, não muito agradáveis. Não sei.

Logo Priscila questiona: “Porque desagradáveis? A que te remetem?” André responde:

Remete à morte. Não que a morte não seja algo normal. Mas remete a essa coisa da última mensagem ligada a destruição, no final. Teve uma hora que senti muito lixo também, né? Acho que essa era a proposta. Você está no meio de um monte de plástico, assim, aí já começa a dar aquele desespero. Mas ao mesmo tempo, eu acho que cada objeto já me remetia a um filme ou a uma situação da vida. Tinha coisas que me lembravam a infância, tipo umas panelas. Aí chegou um momento da trilha em que a gente começou a sentir ossos, assim, e não foi muito agradável sentir ossos. E depois lixos no chão e eu falei: Nossa, que coisa. Aí depois você vai para uma parte mais natural né? E se reconecta, na água e na árvore, né? Mas não sei as sensações. É difícil descrever sensações, né? Porque você vai ter vários momentos, assim, nessa trilha. Em uns momentos você fica mais se observando, um em que você vai estar sentindo cheiro e tudo mais. Descobertas e de repente, assim, remete a coisas mais: Nossa, isso aqui é um osso? Foi bem interessante! E o mais engraçado é você imaginar um caminho. Sempre você fica imaginando um caminho. Mesmo você guiando a gente para lá e para cá, às vezes parece que tem barreira, né? Foi interessante. Mas acho que o que mais pega mesmo é aquela mensagem no final. Que é o contexto de tudo aquilo que você vivenciou.

A segunda a contar sua experiência é Cíntia:

Então, na verdade, assim, acho que a maioria da trilha você acaba trabalhando mais o tato, né? Até pela questão de pegar os objetos na mesa. E é automático, sua mente já começa a associar isso a tal coisa e isso a tal. Então assim, eu sinto que dos quatro sentidos, eu acabei usando muito o tato. Eu acho que a audição foi o segundo sentido que eu mais usei. Até porque, assim, eu tinha uma preocupação de ficar ouvindo se você estava perto. Então eu ouvia o seu barulho pisando nas folhinhas. Mas aí acho que uma questão meio que de insegurança, né? Porque a hora que a gente sai daqui, dá muito medo do tipo: Puts, estou cega e estou confiando em uma pessoa que eu nunca vi na minha vida, né? Então, assim, a hora que a gente foi sair eu até falei assim: Tem mais algum degrau? Não quero tropeçar e cair de cara no chão. Mas no final eu já estava mais tranquila e confiando em você. Bom, o terceiro sentido foi o paladar, mesmo. Até porque, você dá o negócio para a gente comer, que parece um amendoim. E assim, particularmente, o olfato foi o que eu menos usei.

Priscila então questiona: “E que história a trilha te contou?” Cíntia prossegue seu relato:

A primeira coisa que eu pensei quando eu fui sentindo os objetos na mesa foi: Nossa, meu, quer ver que tudo isso é lixo que o pessoal jogou aqui no parque? [Priscila confirma com a cabeça que sim] Eu imaginei isso. E tem aquela hora que a gente pisa nas coisas, em garrafa, em plástico e não sei o que, eu falei: Cara, isso é lixo que o povo jogou... Que desespero! E no final com aquela placa a gente acaba tendo a confirmação, né? Tipo, como as pessoas realmente não respeitam a natureza, poluem tudo, sujam, sabe? Desfrutam e não conseguem manter a ordem e a organização do lugar, entendeu? Tinha

um computador?! E latinha? Latinha tinha de monte. Foi a hora que eu cheguei na latinha que eu meio que saquei que era lixo que o pessoal jogou, porque tem muita latinha. Muita latinha! E é isso, né? É óbvio que depois é muito mais agradável de ter o contato da água, da árvore. Até a hora que a gente chegou na água eu fiquei tateando para ver como é que era aquela formação rochosa. A gente acaba criando todo um cenário na cabeça. Então tipo, eu ia tateando e a imagem formava na minha cabeça. Tipo: Ah, a formação é assim, assim, ela é mais larga na base. A árvore tem um galho assim, assado. Porque eu ia tateando tudo, né? Eu percebi que sou uma pessoa que tem grande sensibilidade com o tato, cheguei a essa conclusão. Foi uma experiência bem bacana. Bem bacana mesmo! É que eu não sei se muda de uma trilha para a outra, mas se mudar eu faço de novo.

Priscila então comenta: “Cada um sente de uma forma diferente, né? Talvez se você vier aqui outras vezes, você sinta algo que você não sentiu na primeira.”

Michelle, outra participante, faz seu relato:

O que mais me incomodou foi a fumaça. Eu não gosto desse cheiro. Mas vamos pensar desde o início. Eu fui sentindo tudo. As folhas. E às vezes você me pegava, porque eu acho que estava indo para o meio do mato. E na hora da água, eu quis beber, mas eu não bebi, porque veio à mente: Será que essa água é limpa? E no fim não bebi. Na hora que chega na mesa, acho que são dois olhares. Com o olhar de sensitivo, eu fui para sentir. As coisas da mesa, que material que era, em que lugar eu estava. Aí eu quis encostar do outro lado e você me puxou. Para eu ter uma noção espacial do lugar em que eu estava. E eu senti que foi contando uma história da humanidade. No início você tem a chaleira, você tem aquelas coisas que não dependem de tanta tecnologia, aqueles materiais que vão te remetendo aos avós, àquela coisa mais antiga. E aí você vai andando pela mesa e você vai percebendo que vão crescendo as coisas. Aí tinha boneca e você pode pensar no lixo, mas também pensar nesses elementos como também interação desse homem, nessa vida, nesse planeta, porque isso também faz parte da criação do homem. Como ele trouxe isso para a natureza. Mas eu fui abraçando tudo, eu fui encostando em tudo. Eu pensei: Bom, se ela falou que não tem nada, então ok, vou enfiar a mão aqui dentro, se tiver uma cobra não estou nem aí. Na hora da mesa, das cestinhas – as cestinhas remetem a uma vida mais no campo – senti vontade de comer a maçã, mas com aparelho não dá para morder, na outra com as sementinhas, senti só vontade de ouvir o barulho, que eu imaginei semente. Aí tinha lá as bolinhas que você deu para comer, que acho que era amendoim. E aí no pisar, eu fui percebendo o chão. O chão ia mudando, estava na terra, aí de repente pedrinha, aí mudava para a água e depois um pouco de areia. Aí fui sentindo. Quando foi para parte dos plásticos e metais eu pensei: uma nova sensação nos pés. Não fui pensando na questão do lixo, fui pensando na coisa da sensação. Como é o meu corpo pisando nessas coisas. Mas ao mesmo tempo, que você faz a trilha com essas duas ideias, quando chega no final, você percebe que a ideia do parque talvez seja essa de trazer para questão: Olha o que você está fazendo com a natureza, a forma como você está tratando essa coisa que é você. Bom, na mesa, quando chegou nos ossos eu senti que tinha uns pedaços de tronco junto, uns pedaços de madeira. Ali eu falei: Bom, é o contato com o que é a natureza, o que a gente se torna, mas ao mesmo tempo tem aquela coisa: dependendo da forma como você trata toda essa vida, você pode ocasionar as mortes também, mas ao mesmo tempo a morte é algo que também vai acontecer, então eu associei por esses dois lados aí. Foi muito gostoso. A parte que mais me incomodou mesmo foi a do fogo, que aí acho que pode estar ligado ao desmatamento talvez. Teve um momento em que você colocou um matinho para a gente sentir e veio um cheiro, mas aí veio um pernillongo e eu bati a mão e me desconcentrei, mas aí você tirou o matinho

e eu não consegui sentir o cheiro e eu não consegui saber exatamente do que era.

Por último, fiz meu relato:

No começo eu estava adorando, sentindo as folhinhas passando no corpo e tal. Estava muito agradável e foi muito interessante perceber as diferenças do ambiente, você percebe coisas muito mais sutis de olhos fechados, a mudança no solo, as folhas, a água em que a gente pisou. Era um local em que a água era um pouco mais rasa em relação ao outro local com água que pisamos no fim da trilha. Eu coloquei a mão e percebi que ela escorria em grande quantidade, aí eu senti vontade de beber e cheirar. Eu bebi e vi que tinha um gosto e um cheiro mais metálico, acho que era uma água encanada. Talvez, não sei. E aquela mesa lá – eu encarei muito dessa forma – representava uma evolução da história da humanidade a partir das ferramentas e dos materiais produzidos. Antes era muito mais natural, aí você chega ali, começa a sentir algumas ferramentas, depois algumas cestas com sementes, frutas e eu já coloquei na boca e comecei a comer. Depois conforme foi passando, foi aumentando a questão da técnica – as coisas começaram a ficar mais artificiais, começou a aparecer plástico, vidro, alumínio – e da informação – com o computador. Depois, eu comecei a sentir um cheiro de queimado, calor, de fogo e isso me desagradou bastante. E conforme a gente foi caminhando o cheiro e o calor ficaram mais fortes, senti uma vontade de fugir. E quando eu fui seguindo e começou a ficar mais quente, mais calor, até que chegou um momento em que fui encostar e me veio um medo, de me queimar e eu recuei, mas resolvi prosseguir e vi que aquele calor vinha por detrás de uma grade. Mas quando eu fui passando pela mesa e o chão começou a ficar cheio de lixo, não sei, parecia que conforme eu ia passando por ali, eu ia me distanciando de mim e de todo aquele percurso que eu fiz no começo, mais natural, em que senti um contato maior comigo. E isso parecia que me distanciava um pouco daquilo, da natureza, até porque tem um local em que até o chão está recoberto por objetos de plástico e alumínio. Isso ajudou a me desconectar, até da questão dos sentidos, é como se eu sentisse menos vontade de estar presente e conectado com os meus sentidos, talvez como uma maneira de me proteger. Bom, saindo da mesa eu fui andando e cheguei nesse segundo local onde tinha água, parecia mais profundo e a água menos metálica, não encanada, foi a impressão que eu tive ao experimentar. Ela também saía de uma rocha em menor quantidade que a anterior. Depois disso teve um momento em que a Priscila colocou a minha mão em cima de uma árvore que estava cortada e isso me causou uma sensação bastante ruim, desagradável, como se tivesse faltando algo, senti até um vazio interno. E depois ela colocou a minha mão em uma outra árvore que tinha vida! É uma sensação totalmente diferente. Eu até senti vontade de abraçar a árvore e dizer: Que bom que você está viva, que bom que você está aqui! E por último vai para aquele local onde tira a nossa venda e tem aquela placa e é chocante mesmo. Você passar por tudo isso e o que você sentiu ali, você acaba vendo em palavras.

Ao final dos relatos de experiências e impressões, Priscila comenta:

A Trilha da Vida tem um começo, um meio, mas o fim quem faz somos nós. O que nós vamos fazer? Como diz a própria mensagem do final: 'Proteção ou destruição? Eu também sou responsável!' E nós somos responsáveis tanto pela proteção da natureza como pela destruição dela e cabe a nós decidir o que vamos fazer daqui para a frente, né? Nossas ações que vão direcionar para a destruição ou para a proteção dela. Por isso que esse projeto se chama: Conhecer para conservar. Porque como que você vai conservar algo que você não conhece? Primeiro você tem que conhecer o meio natural. Você tem que se sentir parte da natureza, para daí você ter essa percepção: Eu tenho que

proteger, eu tenho que preservar.

Participar da Trilha da Vida é uma experiência única e incrível, insubstituível por qualquer relato. Uma experiência capaz de alterar absurdamente nossa percepção do espaço e relação com ele. Ressignificamos o espaço e passamos a representá-lo de uma maneira completamente diferente. Para compreender melhor porque e como isso ocorre é interessante que retomemos as ideias de alguns autores como Tuan (1980, 1983), Damásio (2000), Gaspar (2001), Cauquelin (2007), Fiorin (2008) e Duarte Jr. (2010).

Logo em um primeiro momento, é muito interessante observar o que Damásio (2000) escreve sobre imagens e representações e o como isso aparece nos relatos feitos pelos participantes da Trilha da Vida. Para o autor, imagens são padrões mentais dinâmicos que retratam processos e entidades, bem como suas ações e as relações entre eles, construídos a partir de informações provenientes de cada uma das modalidades sensoriais – visuais, auditivas, olfativas, gustativas e sômato-sensitivas. O fluxo contínuo dessas imagens pode ser denotado por aquilo que chamamos de pensamento. Aliás, segundo ele, qualquer símbolo que se possa conceber se trata de uma imagem. Damásio ainda escreve que as imagens em nossas mentes não são cópias de um determinado objeto, mas representações das interações entre cada um de nós e um objeto, uma vez que o cérebro é um sistema criativo e em vez de refletir fielmente o ambiente que o circunda constrói mapas desse ambiente usando seus próprios parâmetros e estrutura interna, criando mundos únicos. Sendo assim, as representações – no caso, as paisagens – são criações mentais tanto quanto produtos da realidade externa que levou a sua criação (DAMÁSIO, 2000). Isso fica claro ao ler os relatos de cada um dos participantes da trilha, notando que, a partir de um mesmo ambiente, mas interagindo de maneira singular, cada um criou diferentes imagens e, assim, diferentes representações. Cada um fez diferentes leituras da paisagem, como discutimos a partir das ideias de Cauquelin (2007) e Fiorin (2008), a respeito da paisagem enquanto texto do espaço, interpretando-a e reinterpretando-a ao longo do percurso, e por fim ressignificando-a.

Retomemos agora as ideias de Tuan (1980) a respeito de percepção e atitude. Percepção para o autor é a “resposta dos sentidos aos estímulos externos” ou a “atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados” e, atitude, uma “postura cultural ou posição que se toma frente ao mundo” formada por uma sucessão de percepções

e a partir das experiências vividas – que conceitualizadas constituem as visões de mundo (TUAN, 1980, p. 4).

Pois bem, como escreve Tuan (1980) o ser humano percebe o mundo simultaneamente por meio de todos os sentidos e a informação potencialmente disponível é imensa, contudo, sendo a percepção é uma atividade, os órgãos dos sentidos são pouco eficazes quando não ativamente usados – a capacidade real dos sentidos, de fato, varia de acordo com seu uso. O ser humano, em seu dia a dia, ao utilizar somente pequena parte de seu poder para experienciar, acaba utilizando e desenvolvendo apenas poucas possibilidades de sua capacidade perceptiva, assim como suas atitudes para com o espaço (TUAN, 1980). Por esse motivo, é de extrema importância, que a educação proponha desde cedo aos nossos estudantes, atividades que os estimulem a usar e exercitar seus órgãos dos sentidos, para que suas capacidades sejam desenvolvidas e suas possibilidades perceptivas e experienciais aumentem.

Tuan (1980) também escreve que os seres humanos, por possuírem uma capacidade altamente desenvolvida para o comportamento simbólico, passam a usar uma linguagem abstrata de sinais e símbolos como mediadora entre si e a realidade e, assim, os objetos e eventos começam a assumir significados orientados pela cultura, desde tenra idade, de modo que seja levado pelas sensações para além do limite normal de um animal e, assim, o símbolo, um produto cultural supraorgânico, passa a fazer parte das experiências orgânicas corporais, desde os estágios mais iniciais de desenvolvimento de uma criança. Tudo vai depender dos significados atribuídos a determinado objeto e a simbolização que ele adquire em meio a cultura. Assim a “mente frequentemente extrapola além da evidência sensorial [...], o símbolo frequentemente nos dará o efeito emocional da percepção” (TUAN, 1983, p. 18). Dessa maneira, exercitando e desenvolvendo nossos sentidos e capacidade perceptiva estaremos exercitando e desenvolvendo também nossa capacidade de simbolização.

Como já discutimos, para o autor, as pessoas fazem uso dos sentidos sinesteticamente, que se reforçam mútua e constantemente para conceber o mundo em que vivem, intrinsecamente ordenado e carregado de emoções e significados que influenciam no modo como se relacionam com o espaço. Sendo assim, os sentidos de fato constituem atos intelectuais necessários a estruturação do mundo e têm imenso poder cognitivo que pode e deve ser exercitado e desenvolvido,

desenvolvendo com isso nossa percepção, nossas atitudes, representação do espaço e visão de mundo (TUAN, 1983).

Gaspar (2001) reforça essas ideias, discutindo que das informações que nos chegam por meio da visão, tato e audição às que chegam por meio do olfato e paladar, todas constituem importantes referências nas leituras e memórias dos lugares, relacionam-se com nossas emoções e interferem mutuamente nas interpretações que fazemos dos estímulos, compondo as paisagens.

Em nossa sociedade e cultura, utilizamos muito a visão, e assim, nós a desenvolvemos melhor em detrimento dos outros sentidos, o que influencia tanto em nossas capacidades perceptivas – e assim no modo como representamos o espaço – quanto em nossa atitude para com o espaço e nosso modo de se relacionar com ele. Entretanto, todos os sentidos constituem aspectos importantes de nossa percepção, mesmo porque, como ressalta Tuan, “uma pessoa que simplesmente ‘vê’ é um espectador, um observador”, alguém que se mantém a distância e não se envolve com a paisagem, ignorando assim, boa parte da experiência em potencial (TUAN, 1980, p. 12). Enquanto que para uma pessoa possa explorar integralmente seu potencial experiencial, ela precisa se inserir e se envolver com a paisagem, compondo-a a partir de todos os seus sentidos. Além disso, em nossa sociedade e cultura, também perdemos muito o contato e o envolvimento suave com o meio natural e seu ritmo mais lento que prevaleceu no passado, ritmo que permite um desenvolvimento mais pleno da consciência corporal e espacial e da escuta do corpo.

A Trilha da Vida é uma atividade que abre possibilidades nesse sentido: trata-se de um momento de imersão total em que concentramos a atenção em nossos sentidos na tentativa de construção consciente de uma nova percepção e representação do espaço a partir um envolvimento suave e em outro ritmo com ele. Ao vender os olhos e inibir temporariamente a visão, nossa atenção é imediatamente direcionada aos outros sentidos, explorando assim, muito melhor seu poder para experienciar, utilizando muito mais as possibilidades de sua capacidade perceptiva, assim como suas atitudes para com o espaço.

A medida que nos concentramos em perceber e representar o espaço por meio dos outros sentidos, outras referências e memórias são acessadas e, com isso, outras emoções e significados emergem para compor a paisagem, resignificando-a. Exercitamos e desenvolvemos, assim, o poder cognitivo de nossos sentidos, desenvolvendo também, nossa percepção e nossas atitudes, nossa capacidade de

abstrair e simbolizar, de referenciar e interpretar, de organizar e compor, expandindo nossas possibilidades de representação do espaço, nosso meio de se relacionar com ele e nossa visão de mundo.

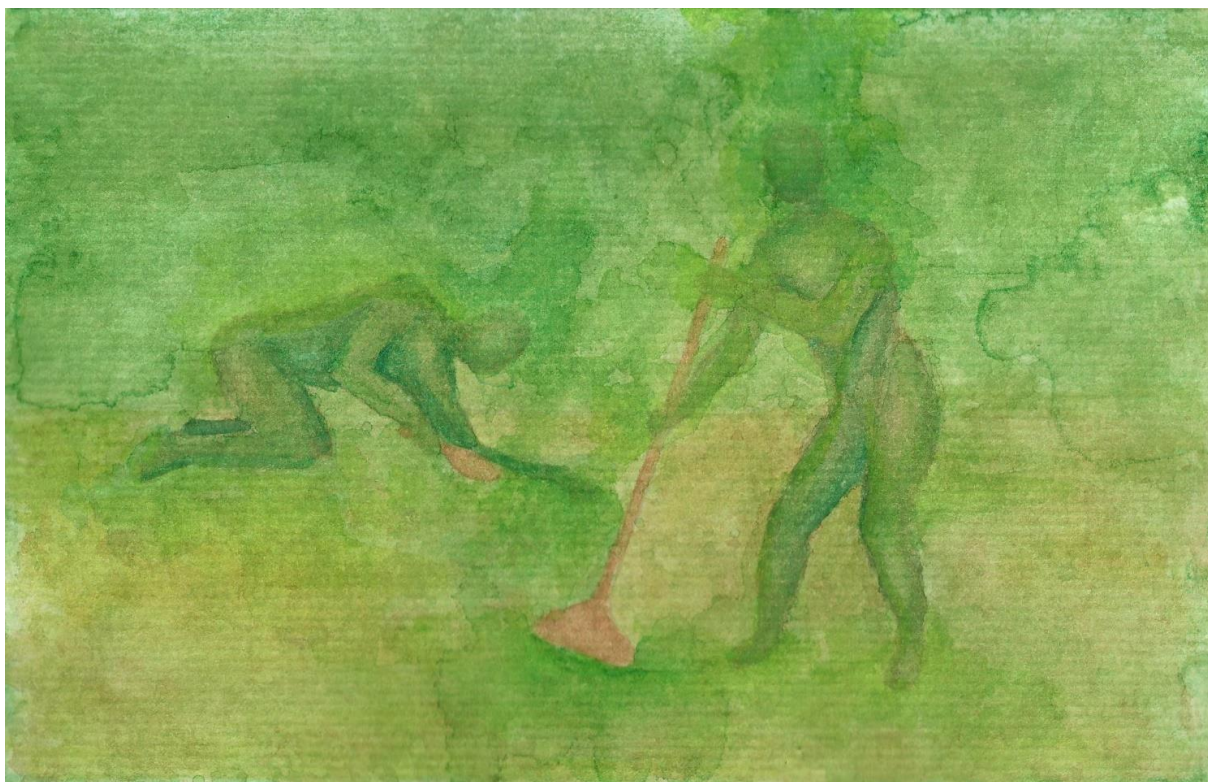
Podemos aprofundar ainda mais nossa discussão levando em consideração o que escreve Duarte Jr (2010) a respeito da educação dos sentidos e da sensibilidade. Como já discutimos, para o autor, a estesia consiste no mais primordial saber humano, responsável por ajustar e equilibrar nossa ação sobre a realidade. É sobre e a partir desse saber que ocorrem os fenômenos estéticos e são levantadas as construções simbólicas e, assim, todo e qualquer conhecimento inteligível, de modo que as experiências estéticas se deem até mesmo “em nossa relação com o mundo nas situações mais cotidianas e em face dos objetos mais corriqueiros”. O autor também escreve que a “percepção estética das coisas e de suas relações (entre si e conosco)” guarda um “profundo sentido carnal, uma origem sensivelmente corporal”, sendo “no corpo e pelo corpo que se inicia o saber [...], que passa a sofrer todos os desenvolvimentos, no que tange a refinamentos e bloqueios, de acordo com a nossa inserção cultural, vale dizer, por meio da educação a que nos submetemos.” (DUARTE JR., 2010, p. 124). Dessa maneira é de extrema importância, uma educação estética que leve em consideração a relação entre espaço e corpo, e que vise a “desenvolver processos mais refinados de os nossos órgãos dos sentidos se relacionarem com a realidade ao redor”, afinal é “sobre tais relações que se constroem as significações, dadas pelos signos estéticos ou pelos lógicos-conceituais.” (DUARTE JR., 2010, p. 124).

Como podemos observar, a atividade da Trilha da Vida leva em consideração esses aspectos. Com base na relação entre espaço e corpo, articulando sentidos, sensações, percepções, sentimentos e pensamentos, tal atividade acaba possibilitando o desenvolvimento de processos mais refinados de relacionamento dos sentidos com a realidade ao redor e, assim, amplia e desenvolve as construções de significados. A Trilha da Vida, ao propor a concentração da atenção nos sentidos, os quais não nos concentramos tanto no dia a dia e nas imagens que construímos a partir deles, exercita seu uso e acaba por valorizar os saberes e as potencialidades do corpo e sua ação, proporcionando uma “uma melhor instalação corpórea no mundo, de uma maior harmonia nas atitudes e nas ações diárias do ser humano”, tornando mais abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana, trazendo consigo um maior equilíbrio entre o sentir e o pensar,

o sensível e o inteligível, ampliando e qualificando, assim, a visão de mundo dos estudante e seu raio de ação sobre o mundo (DUARTE JR., 2010, p. 125).

5.3 Projeto Viveiro

Figura 4 – Projeto Viveiro.



Lápis e aquarela sobre papel. Elaborado por Natália Anhesini e Rafael Nobrega Martines, 2017.

O Projeto Viveiro (Figura 4), apresentado como proposta de repensar a paisagem – do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAP/ECA/USP), no caso –, demonstrou-se como excelente e perfeita experiência prática de uma vivência da relação espaço-corpo, podendo ser muito interessantemente realizada em uma escola de ensino básico. Ao longo do primeiro semestre de 2016, cursando a disciplina de Fundamentos da Aprendizagem Artística do CAP/ECA/USP, ministrada pela Professora Doutora Dália Rosenthal, participei do Projeto Viveiro. Projeto artístico-pedagógico inter e transdisciplinar que visa à recuperação – física e memorialística – da paisagem do CAP/ECA/USP e criação de um espaço coletivo como “ação de pertencimento gerador plástico social”, a partir da pesquisa e ação coletiva dos estudantes da disciplina (ROSENTHAL, 2013, p.2).

Para a realização do projeto, em um primeiro momento, um grupo de 14 estudantes participantes se reuniu e caminhou pelos espaços do CAP/ECA/USP com o intuito de fazer uma leitura diagnóstica da paisagem, levantando os principais aspectos a serem trabalhados. Dentre os aspectos levantados pelo grupo, pode-se destacar a necessidade de bancos e cadeiras para sentar e de um espaço de maior integração e convivência entre os estudantes; pouca diversidade e organicidade da vegetação, com a maior parte da vegetação isolada em cantos e a necessidade de cuidados e manutenção dos jardins, nos quais havia grama alta e lixo espalhado; o mobiliário externo, produzido em projetos anteriores, estava sem verniz para proteção contra chuva e insetos.

A partir de então o grupo se dividiu em núcleos de trabalho segundo o interesse. Um dos núcleos se empenhou na criação de mobiliário para um espaço de maior integração e convívio, desenhando e construindo três bancos e uma mesa com madeiras de descartes doadas por madeireiras. Um segundo núcleo se empenhou na criação de redes, também para um espaço de maior integração e convívio, foram pensadas e desenhadas redes feitas de tecido impermeável para ficarem expostas ao tempo, entretanto, o único tecido conseguido com doação era de linho e não foi possível finalizar os trabalhos deste núcleo. O terceiro núcleo se empenhou em pesquisar espécies de plantas mais relacionadas e adaptadas com o espaço, respeitando sua organicidade natural, chegando-se à ideia de utilizar plantas que necessitassem de pouca poda, luz indireta e umidade. As plantas levantadas foram Singônio – *Syngonium angustatum* –, Espada de São Jorge – *Sansevieria trifasciata* –, Samambaia – *Nephrolepis exaltata* –, Costela de Adão – *Monstera deliciosa* – e Orquídeas – Orchidaceae –. A princípio, a ideia era adquirir as plantas no Viveiro da Coordenadoria do Campus da Capital da Universidade de São Paulo (Cocesp/USP), entretanto, este estava em ressecação e a solução encontrada foi a retirada de mudas de plantas existentes no entorno do CAP/ECA/USP para plantio em seu espaço interno. Também foram arrecadadas orquídeas de doações que foram colocadas em árvores do espaço. Por fim, o grupo todo se reuniu e realizou um mutirão de cuidado e manutenção dos jardins e mobiliário externo produzido em projetos anteriores.

Como apresentado no documento *Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente* (2013)⁷⁵, os conceitos de “Ecopedagogia” e “Cidadania Planetária”, de

⁷⁵ Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente. São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/Projeto%20PFS.pdf>>

Francisco Gutierrez e Cruz Prado, que, segundo Gadotti (2010 *apud* ROSENTHAL, 2013, p.5)⁷⁶, estariam relacionadas a uma concepção de ensino que promove uma aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana”, permeiam todo o projeto e os processos nele envolvidos. Além disso, como vimos por meio dos relatos produzidos pelos estudantes que participaram do projeto, com base no documento *Projeto Viveiro: arte, memória, educação e meio ambiente* (2013), é possível perceber, “a ampla potencialidade do projeto no que diz respeito não apenas à interdisciplinaridade, mas sobretudo à uma postura mais consciente e propositiva, focada na reflexão inclusiva, cidadania e cultura de paz” (ROSENTHAL, 2013, p. 7).

Tais ideias aproximam-se muito das de Morin (2007), principalmente no que concerne a antropológica e o trabalho como cidadão participante e ativo, desenvolvendo sua autonomia e responsabilidade, senso de pertencimento e poder de ação e decisão sobre o espaço em um caminho democrático, assim como a crítica a uma visão disciplinar fragmentária e a busca por uma vivência integradora através de um trabalho inter e transdisciplinar pautado na complexidade que dá base ao projeto.

Isso ocorre pelo próprio caráter do trabalho, que ao propor a pesquisa e a reconstrução da memória de uma paisagem, seja por meio de materiais físicos oficiais, materiais e registros pessoais ou imagens e memórias afetivas de pessoas que já passaram por esse espaço e colocar os estudantes em contato com a história desse espaço e com as pessoas que fizeram e fazem parte de sua produção, toca o íntimo dos estudantes, gera identificação e cria laços e senso de pertencimento. Da mesma maneira, ao propor uma experiência de produção do espaço a partir de uma lógica coletiva e democrática visando um espaço de maior integração e convívio, seja pela pesquisa e leitura diagnóstica do espaço, pela elaboração de um projeto e sua implantação ou pela produção de materialidades e mobiliários para esse espaço, cria-se memórias afetivas, laços e senso de pertencimento muito fortes, assim como uma postura responsável e atitude ativa – o caráter desse trabalho exige tais postura e atitude. Aliás, a própria lógica coletiva e democrática durante a realização desse trabalho já cria um espaço de integração e convívio. Isso tudo pode ser observado por meio do relatado dos participantes, de que tais processos geraram novas percepções

Acessado em: 18 Dec. 2016.

⁷⁶ GADOTTI, Moacir. A carta da Terra na Educação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2010.

e representações a respeito do espaço, além de um sentimento de pertencimento e desejo de cuidado muito maior com o espaço do CAP/ECA/USP (ROSENTHAL, 2013).

Com base nas ideias de Tuan (1980) a respeito de percepção⁷⁷ e atitude⁷⁸, nas ideias de Damásio (2000) a respeito de imagem e representação⁷⁹ e nas ideias de Duarte Jr. (2005) e Tuan (1983) a respeito de educação dos sentidos e sua relação com os símbolos e significados⁸⁰, podemos afirmar que esse trabalho possui, de fato, um grande potencial educativo para a transformação das percepções, representações do espaço e meios de se relacionar com ele, e para o desenvolvimento de valores e atitudes dos estudantes em relação ao espaço.

Além disso, as ideias de Cauquelin (2007) de que a paisagem é produto de um artifício laborioso e criativo, fruto de um aprendizado que vai dando forma a nossas categorias cognitivas e, conseqüentemente, a nossas percepções espaciais, de modo que seus elementos só adquirem importância para nós à medida que significados lhes são atribuídos, identificando-os a imagens, referências e determinados valores que só fazem sentido em um contexto, vêm a reforçar ainda mais o potencial educativo do Projeto Viveiro, uma vez que esse trabalho com a paisagem atua exatamente nesse sentido. Coloca os estudantes em contato direto com a criação de elementos da paisagem e o entendimento desse processo. Por meio do contato com as memórias

⁷⁷ Percepção enquanto “a respostas dos sentido aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados” (TUAN, 1980, p. 4)

⁷⁸ Atitude enquanto “uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo”, formada por uma sucessão de percepções e a partir das experiências vividas, que conceitualizadas constituem as visões de mundo (TUAN, 1980, p. 4).

⁷⁹ Imagens enquanto padrões mentais dinâmicos construídos a partir de informações provenientes de cada uma das modalidades sensoriais que retratam processos e entidade, bem como as relações entre eles e suas ações. Essas imagens se tratam ainda, não de cópias, mas de representações das interações entre nós e um determinado objeto, no caso o espaço (DAMÁSIO, 2000).

⁸⁰ Estesia para Duarte Jr. (2010) consiste no mais primordial saber humano e é responsável por ajustar e equilibrar nossas ações sobre a realidade, sendo sobre e a partir desse saber que ocorrem os fenômenos estéticos e são levantadas as construções simbólicas, e assim, todo e qualquer conhecimento inteligível. Segundo o autor, é no corpo e pelo corpo que se inicia esse saber, a princípio de maneira fundamentalmente animal e que passa a sofrer todos os desenvolvimentos de acordo com a nossa inserção cultural, por meio da educação a que nos submetemos. Tuan (1983) reforça essa ideia ao escrever que devido a capacidade altamente desenvolvida para o comportamento simbólico, o ser humano é levado pelas sensações para além do limite normal de um animal e, assim, o símbolo, um produto cultural supraorgânico, passa a fazer parte das experiências orgânicas corporais, de modo que os objetos e eventos comecem a assumir significados orientados pela cultura, desde tenra idade. Uma vez que o desenvolvimento desse saber é cultural e passa pela educação, é de grande importância uma educação que trabalhe nesse sentido, levando em consideração essa relação primeira e basal entre o corpo e o mundo e visando a desenvolver processos mais refinados de os sentidos se relacionarem com a realidade ao redor, valorizando-se dessa maneira os saberes e as potencialidades do corpo e sua ação, proporcionando uma expansão das visões de mundo e um maior e mais qualificado raio de ação sobre o mundo e assim uma ampliação de seu campo de iniciativas sobre o real (DUARTE JR., 2010, p. 124)

e as histórias dos elementos desse espaço e de quem participou de sua criação e produção também possibilita a compreensão de seu contexto e a criação de conexões e identificações a partir de imagens, referências e valores, de modo que sejam atribuídos significados e importância a esses elementos e espaço para os estudantes. Além disso, Tuan (1983) vem a reforçar tais ideias, ao escrever sobre a experiência⁸¹, sobre como ela se relaciona a capacidade de aprender a partir da própria vivência⁸² e o como a memória e o sentimento produzem impactos e têm grande poder no fluxo da experiência. (TUAN, 1983)

Esse trabalho com o Projeto Viveiro também se relaciona totalmente com as ideias de Joseph Beuys a respeito do “Conceito ampliado de arte” em que a arte é considerada parte integral da vida, expressando-se em todos os seus mais diversos âmbitos e que “cada ser humano é um ser criativo em potencial e com capacidade de usar esta criatividade para moldar a sociedade em que se vive”, e de Escultura social, em que a arte é considerada formadora do processo de organização social e cada um de nós molda e dá forma ao mundo e ao espaço em que vivemos, cada um é autônomo e responsável por esse mundo e esse espaço (ROSENTHAL, 2002, p. 87).

O Projeto Viveiro vai totalmente ao encontro da concepção de educação por meio da arte se envolvendo em todas as direções, proposta por Beuys, buscando a conscientização dos estudantes de seu potencial criativo e de sua capacidade de usar a criatividade no molde da Escultura social, possibilitando a reapropriação da dimensão criativa do ser humano, estimulando sua liberdade de criação, e lutando assim, em favor da autonomia, da liberdade e da plena e autêntica expressão dos estudantes. Isso a partir de uma visão que pretende não apenas trabalhar conteúdos, mas também atitudes, combatendo assim os efeitos repressivos e alienadores que perpassam nossa sociedade, cultura e educação, e que desarticulam nossos saberes, nossa criatividade, imaginação e inteligência, levando até à perda de nossas capacidades de aprender e de nos expressarmos.

Além disso, a medida em que esse trabalho se aproxima da ideia de Escultura Social de Beuys e explora o potencial criativo, transformador e comunicador de cada

⁸¹ A experiência para Tuan é “um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade” e variam de acordo com as sensações, as percepções e, sobretudo, com os símbolos e significados que as pessoas atribuem a elas (TUAN, 1983, p. 9).

⁸² Para Tuan “a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um construto da experiência, uma criação de sentido e pensamento” (TUAN, 1983, p. 10).

um que dele participa, abre espaço para uma educação que trabalha com base em interações, em que é fundamental a relação do saber com o agir e que exigem uma atitude ativa nos estudantes, na qual cada um, em contato íntimo consigo, possa encontrar seu modo singular de produzir e expressar seus próprios saberes, fazeres e espaços, e deles se apropriar, de modo que não consigam ficar passivos ou indiferentes em relação a apropriação e a produção do espaço (VICINI, 2006).

O trabalho a partir do Projeto Viveiro propõe a inserção total do estudante na paisagem, traz a percepção de que assim como ele está inserido nesse trabalho e na produção e transformação do espaço em que é proposta sua ação, ele também está inserido em nossa sociedade e em um espaço maior que pressupõe a participação comum, como no Viveiro. E assim, caminha no sentido da preparação dos estudantes para perceberem o seu poder de autodeterminação, trazendo tal percepção para a democracia. O estudante desenvolve, então, sua compreensão da necessidade de participação dentro dessa sociedade.

Por fim, o Projeto Viveiro se demonstrou uma prática excelente para se trabalhar a paisagem e vivenciar a relação espaço-corpo, pois a leitura diagnóstica do espaço, a produção de mobiliário para ampliação da integração e a convivência nesse espaço e o cuidado e manutenção com os espaços e mobiliários já construídos, além de transformarem completamente a relação com o espaço em que se trabalha, permitem a reapropriação da dimensão da criação, importantíssima na vida humana, e da qual fomos desapropriados e alienados em grande parte pela lógica de produção e consumo dominantes. Atualmente, desenvolve-se uma relação objetificada e mercadológica com tudo que se toma contato, tudo chega a nós pronto e assim apenas consumimos. Esse trabalho, ao resgatar a dimensão da criação, traz consigo o potencial de desenvolvimento de uma relação totalmente diversa, uma relação de respeito e afetividade de um ser com outro, de um corpo com um espaço. A todo o tempo, o trabalho no Projeto Viveiro proporciona experiências que nos fazem retomar o contato com nosso íntimo, questionando-nos sobre o que tal espaço nos causa, e perceber como isso se transforma ao longo do trabalho, o que é um grande aprendizado. Isso possibilita perceber que, assim como somos influenciados pelo espaço, também influenciamos e temos potencial para participar ativamente da construção desse espaço.

5.4 A integração do conhecimento e o trabalho com os sete saberes de Edgar Morin por meio dos processos educativos a partir de estudos da paisagem em uma abordagem humanista

Procurei apresentar algumas possibilidades pensadas ao longo da pesquisa para se trabalhar processos educativos a partir de estudos da paisagem em uma abordagem humanista, levando em consideração o ser humano em sua totalidade e complexidade, buscando combater a visão disciplinar fragmentadora, com uma abordagem integradora de conhecimento, experiência e realidade, e buscando uma aproximação entre estudante e paisagem, na tentativa de desenvolvimento de uma atitude ativa em sua relação espaço-corpo e sua autonomia. Acredito que todas essas possibilidades – trabalho de consciência corporal a partir da relação corpo-espaço; Trilha da Vida e; Projeto Viveiro – trazem aspectos interessantes da relação espaço-corpo e podem aproximar o estudante e a paisagem e auxiliar no desenvolvimento de uma atitude ativa em sua relação espaço-corpo, assim como de sua autonomia. Acredito ainda que, se forem trabalhadas juntas tais possibilidades, a partir de um encadeamento, pode-se adquirir um potencial educativo ainda maior.

A partir de experiências e reflexões, acredito que a paisagem abordada por meio dessas possibilidades permita uma religação das disciplinas e um trabalho com os sete saberes nos termos apresentados por Morin (2007).

A respeito do primeiro saber, o conhecimento, com a paisagem abordada a partir das sugestões apresentadas anteriormente é possível ensinar o que é um determinado conhecimento – a respeito do espaço e sua representação –, esclarecer como se constrói esse conhecimento, suas causas e raízes, além de ser possível ensinar também que ele pode carregar erros e ilusões e que pode ser apenas uma percepção entre tantas outras.

Na mesma direção, esse trabalho permite aproximar a relação entre conhecimento e percepção e demonstrar que há sempre um processo de codificação e transformação realizado entre as informações de uma realidade que nos chegam e a representação final delas, permite ainda demonstrar que estas representações finais construídas com base nas informações são apenas uma parte da realidade, uma tradução seguida de uma reconstrução, relacionada sempre a uma interpretação. Permite trabalhar a relação entre palavras, conceitos e significações, trabalhar o dialogismo e a ideia de que as percepções estão associadas a essas palavras e os

discursos que a circundam, que são também, como Morin (2007, p. 82) escreve, “traduções de traduções de reconstruções, discursos, teorias do mesmo” e como a percepção vai se construindo a partir de um discurso – e isso inclui uma interpretação – em torno de uma palavra associada a um objeto. Permite confrontar nossa percepção de realidade, assumindo-a como verdade, demonstrando como isso se torna um mediador e um filtro para a realidade, tornando os estudantes mais conscientes de tal processo e assim de que a realidade é centrípeta e dialógica.

Nossa discussão aqui também permite discutir o imprinting cultural e como ele vai moldando e direcionando o conhecimento e impondo as visões de mundo e determinadas ideias a respeito de certo e errado, tornando possível o reconhecimento e valorização da pluralidade, de diversas ideias e conhecimentos, demonstrando que não há ideia estúpida ou evidente e que todas as ideias devem ser igualmente respeitadas e valorizadas na construção de um conhecimento e de uma visão de mundo.

Podemos trabalhar o segundo saber, o conhecimento pertinente, com a paisagem a partir das possibilidades apresentadas, contextualizando-a, demonstrando que cada percepção e representação do espaço está relacionada a um determinado sujeito que se relaciona a um determinado contexto, a um determinado espaço propriamente, que possui determinadas relações, tanto dos elementos do próprio espaço entre si quanto do sujeito que se relaciona com esses elementos, e assim o estudante compreenderá na pele de que se trata esse contexto e essas relações – que não se limitam às fronteiras de uma disciplina, mas que são complexas e podem ser melhor compreendidas por meio de uma visão que integre todo o saber e complexidade humana.

O terceiro saber, da condição humana, pode ser muito ricamente explorado por meio da paisagem nas possibilidades apresentadas, uma vez que a paisagem e a própria percepção e representação do espaço estão diretamente relacionadas à condição humana, que, como escreve Morin, deve-se ao debate da cultura – processo natural que ultrapassa a si mesmo enquanto processo cultural a partir da hominização e o desenvolvimento da linguagem, distanciando-nos de certa maneira da natureza. Nas palavras do próprio autor “Não somos um espelho do universo, mas em nossa singularidade – porque ultrapassamos a natureza – todo o universo encontra-se contido em nós.” (MORIN, 2007, p. 89). Trata-se da questão do distanciamento e do pertencimento necessário ao conhecimento, que implica alguma distância e ao

mesmo tempo um pertencimento para conhecer – o imediato não permite o ato de conhecer, sendo o distanciamento e a mediação inerentes a ele. Segundo Morin, foi nossa cultura e, assim, a linguagem que forneceu a distância e a mediação necessárias ao conhecimento.

Nesse sentido, o trabalho com a paisagem e com o sentimento de pertencimento entre estudante e paisagem tornam muito mais fácil sua compreensão e seu conhecimento. Compreender como se dá o processo de representação do espaço, que isso é em grande parte um processo cultural que passa por uma mediação, compreender o que cada espaço causa e significa para si é compreender um pouco melhor como se constrói um conhecimento, compreender melhor a si, ao outro e assim a sua condição de ser humano.

Essas possibilidades permitem trabalhar o ser humano em sua complexidade e integralidade para além dos limites disciplinares, o que facilita a compreensão das questões sobre “Quem somos nós?”, “De onde viemos?” e “O que é o mundo?”.

É possível também trabalhar o interior dos estudantes, colocando-os em maior contato consigo mesmos a partir de seus contextos, seus sentimentos, seus pensamentos, sensações, emoções e relações com o outro e com o espaço, estimulando sua livre e plena expressão. Essas possibilidades ainda trazem uma aproximação com um trabalho com literatura, poesia e diversas dimensões do ser humano, que, conforme Morin, não se resume às ciências, sendo que a poesia e a literatura dão conta de uma dimensão da condição humana que as ciências nunca conseguiram enxergar a respeito de nossas vidas, paixões, emoções, sofrimentos, alegrias, das relações com o outro. As sugestões possibilitam um trabalho com a concepção complexa de ser humano de Edgar Morin, levando em consideração sua “extraordinária unidade genética, anatômica e cerebral que permita a diversidade dos indivíduos das personalidades, das psicologias e das culturas” – uma simultaneidade e multiplicidade (MORIN, 2007, p. 90).

Para o quarto saber, a compreensão humana, o ensino da paisagem a partir das possibilidades apresentadas pode contribuir muito porque na medida em que os estudantes veem e compreendem as diferentes representações do espaço, suas diferentes visões de mundo e como elas são construídas, começam a compreender melhor sua subjetividade e a subjetividade do outro, entendendo que todas são válidas e devem ser respeitadas. Eles podem se identificar com o outro enquanto ser humano e assim desenvolver empatia e compreensão por ele. Como escreve Morin, para

compreender o outro é preciso compreender a si mesmo. Compreender o processo de representação do espaço possibilita muito uma autocompreensão.

Como Morin também discute, vemos uma grande indiferença em relação aos outros seres humanos. “Não se olha, não se presta atenção, permanece-se frio.” (MORIN, 2007, p. 94). E nesse sentido, a literatura, o teatro e a arte em geral podem ajudar na compreensão humana, porque existe um fascínio muito grande durante a contemplação de uma obra ou espetáculo, projeta-se nas histórias e nos personagens, vivem, amam e sofrem com eles, não os reduzem a meia dúzia de características ou atos e, dessa forma, o trabalho mediado pela arte e pela criação pode contribuir imensamente, facilitando o conhecimento, a compreensão do outro e de si próprio – conhecimentos e compreensões que, como já discutimos, estão totalmente relacionados, na medida em que para compreender o outro é preciso compreender a si mesmo, assim como ao compreender o outro, passa-se a compreender um pouco melhor a si.

A respeito da incerteza, o trabalho com a paisagem e a ação social de intervenção no espaço permite uma demonstração de que as intenções ao se realizar a ação nem sempre se realizam, permitindo o desenvolvendo de uma consciência do risco e da chance, estimulando o trabalho com a improvisação e adaptação das atividades e do projeto ao longo de seu desenvolvimento.

Quanto ao sexto e ao sétimo saberes, a era planetária e a antropológica, por meio do trabalho com a paisagem nas possibilidades discutidas, pode-se tratar da percepção dos diferentes desenvolvimentos e singularidades de paisagens e do relacionamento entre elas, compreendendo a importância de uma não homogeneização, destruição, nivelamento ou hierarquização entre as paisagens, todas são igualmente importantes e carregam seu valor, encaminhando-se para a construção de uma cidadania terrestre, em que a pátria terrestre não negue ou recalque as pátrias que a compõem e em que uma pátria não domine ou se imponha sobre as outras, mas em que todas as pátrias tenham seus valores igualmente reconhecidos e estejam integradas em uma decisão comum e harmoniosa de nosso destino planetário. Com essas possibilidades, permite-se também o trabalho como cidadão participante e ativo, desenvolvendo sua autonomia e responsabilidade, senso de pertencimento e poder de ação e decisão sobre o espaço em um caminho democrático, combatendo a despossessão e alienação dos estudantes, cidadãos, em relação à solução dos problemas e tomada de decisões, demonstrando que cada

cidadão é responsável por nosso mundo e pelas decisões que levaram ao seu desenvolvimento e transformação.

Por fim, com o desenvolvimento deste trabalho, é possível observar que um ensino da paisagem a partir de uma abordagem humanista, que leve em consideração e valorize a complexidade e singularidade de cada educando, ser humano em formação, e que os aproxime e reaproxime do corpo, de si e de sua relação espaço-corpo, pode, de fato, adquirir um imenso potencial educativo e formativo, crítico e libertário, muito maior do que o ensino de paisagem em voga atualmente no ensino básico formal em geral.

Em oposição e combatendo uma concepção de educação objetificante e “desumanizadora” do ser humano enquanto “coisa” depositária de conhecimentos fragmentados, que tende a padronizar os estudantes e formar corpos e mentes fechados e endurecidos, passivos e adestrados, pouco preparados para lidar com a realidade e as necessidades do mundo contemporâneo que permeia grandemente o ensino básico formal, o ensino de paisagem a partir uma abordagem humanista encaminha a educação para uma “humanização” do ser humano e para a realização de sua “vocação ontológica” (FREIRE, 1974), além do ensino de conteúdos e de conhecimentos, buscando, por meio do estímulo ao movimento, a experiência, a liberdade do corpo e do pensamento, da plena e autêntica expressão dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e atitude ativa na construção de seu próprio conhecimento, na visão de mundo e na sua relação com o espaço, e assim, prepara-os verdadeiramente para a vida e para o mundo contemporâneo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas, a Trilha da Vida e o Projeto Viveiro indicam, mas não esgotam, caminhos para o trabalho com processos educativos partir de estudos da paisagem em uma abordagem humanista, abrem possibilidades de discussão a respeito do que é a paisagem e sobre como ela é composta e produzida, e propõem uma inserção mais integral e ativa dos estudantes em seu estudo.

Aspectos observados por meio da discussão e análise de tais possibilidades ao longo do desenvolvimento deste trabalho demonstram o potencial educativo que a abordagem humanista da paisagem pode adquirir. Como vimos as possibilidades apresentadas e discutidas proporcionam aos estudantes experiências que possibilitam o desenvolvimento dos sentidos, da sensibilidade estética e de uma consciência corporal, espacial e da relação espaço-corpo, e consequentemente, uma melhoria no modo e na qualidade de seu relacionamento com o espaço; experiências que possibilitam o trabalho com valores e atitudes em relação ao espaço e a criação de laços e senso de pertencimento das paisagens à eles e deles às paisagens; além disso, tais experiências possibilitam um desenvolvimento maior de autocompreensão e compreensão do outro, e uma melhoria da relação com as pessoas e da capacidade de se expressar e se comunicar.

As possibilidades apresentadas para trabalhar processos educativos a partir da paisagem em uma abordagem humanista muito podem contribuir à educação. Tais possibilidades propõem um relacionamento e diálogo entre diversas áreas do conhecimento que compõem o ensino básico – as artes, as ciências humanas, as ciências naturais, a educação física, a filosofia, as linguagens e a matemática –, valorizando cada uma e abrindo espaço para projetos inter e transdisciplinares. Tais possibilidades também colocam os estudante em contato com experiências que contribuirão para toda sua vida, permearão sua formação e darão frutos ao longo de todo seu percurso escolar e além dele, contribuindo para o desenvolvimento de sua liberdade corporal e de pensamento, para sua visão de mundo, para sua inserção, socialização e preparação para o mundo, para o desenvolvimento de sua autonomia, de seu potencial criativo, de seu poder de escolha e decisão, e de sua responsabilidade em relação a nosso mundo.

Além das contribuições no âmbito da educação, as entrevistas, a Trilha da Vida e o Projeto Viveiro demonstram o quanto pessoas que trabalham com outras áreas do

conhecimento, como a arte e a cultura podem oferecer uma imensa contribuição à paisagem geográfica em uma abordagem humanista, ampliando as possibilidades de seu estudo e de sua compreensão.

Por fim, observado o potencial educativo de uma abordagem humanista da paisagem, abre-se espaço para pesquisas de outras possibilidades de trabalho com processos educativos partir de estudos da paisagem em uma abordagem humanista e para a pesquisa de processos educativos em uma abordagem humanista a partir do estudo de outros temas.

REFÊRENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ilídio do. Acerca das paisagens, apontamentos para um debate. In: **Finisterra**, XXXVI, 72. Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa. 2001.

ARAUJO, Michiko Nakai de; ARAUJO, Antonio José de. Trilha da vida: uma oficina de educação ambiental para estudantes e comunidades. In: **Terceira Civilização**. v.Maio, n.429. São Paulo. 2004.

BARROS, Rafael Gravina de. **O conceito de Paisagem nos livros didáticos da 5ª série do Ensino Fundamental**. (Trabalho de Graduação Individual em Geografia) – Departamento de Artes e Humanidades do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa. 2007.

BERTHERAT, Thérèse; BERNSTEIN, Carol. **O corpo tem suas razões**: antiginástica e consciência de si. Tradução de Estela dos Santos Abreu. 21ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010. (Título original: *Le corps a ses raisons: auto-guérison et anti-gymnastique*. 1976.)

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2009.

CARDOSO, Maria Eduarda Garcia. **O conceito de paisagem no livro didático e suas implicações para o ensino de geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1999.

CAUQUELIN, Anne. **A invenção da paisagem**. Tradução de Marcos Mardonilo. São Paulo: Martins Fontes. 2007. (Título original: *L'invention du paysage*, 1989)

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência**: Do corpo e das emoções ao conhecimento de si. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras. 2000. (Título original: *The feeling of what happens – Body and emotion in the making of consciousness*. 1999.)

DUARTE JR. João Francisco. **A montanha e o videogame**: corpo e educação. Campinas: Papirus. 2010

FARTHING, Stephen. et al. **Tudo sobre arte**. Tradução de Paulo Polzonoff Jr. et al. Rio de Janeiro: Sextante. 2011. (Título original: *This is Art*. 2010.)

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus. 1977.

FERNANDES, Manuel. **Aula de geografia e algumas crônicas**. Campina Grande: Bagagem. 2003

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática. 2008.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. In: **Uma educação para a liberdade**. Porto: Textos Marginais. 1974.

GASPAR, Jorge. O retorno da paisagem à Geografia: apontamentos místicos. In: **Finisterra**, XXXVI, 72. Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa. 2001.

HOLZER, Werther. A Geografia humanista: uma revisão. In: **Espaço e Cultura**, 3. Rio de Janeiro: UERJ. 1997

HOLZER, Werther. Augustin Berque: um trajeto pela paisagem. In: **Espaço e Cultura**, 17-18. Rio de Janeiro: UERJ. 2004

HOLZER, Werther. Paisagem, imaginário e identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (Orgs.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 7ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva. 2013.

KEHL, Maria Rita. O eu é o corpo. In: COCCHIARALE, Fernando; MATESCO, Viviane. **Corpo**. São Paulo: Itaú Cultural. 2005.

KURZ, Robert. A estética da modernização: da cisão à integração negativa da arte. Tradução de Cláudio Roberto Duarte. In: **EXIT! Crise e crítica da sociedade das mercadorias**. 2002 (Título original: *Die Ästhetik der Modernisierung: Von der Abspaltung zur negativen Integration der Kunst*. 2002) Disponível em: <<http://www.obeco-online.org/rkurz76.htm>> Acessado em: 14 Mar. 2016

LACOSTE, Yves. Para que serve a paisagem? O que é uma bela paisagem? Tradução de Luís Antonio Bittar Venturini. In: **Boletim Paulista de Geografia**, 79. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 2003. (Título original: *A quoi sert le paysage? Qu'est-ce qu'un beau paysage?* 1995)

MARIA, Yanci Ladeira. **Paisagem**: entre o sensível e o factual. – Uma abordagem a partir da Geografia Cultural. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2010.

MORIN, Edgar. ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis. (Org) **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução de Edgard de Assis Carvalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2007.

MYANAKI, Jacqueline. **A paisagem no ensino de Geografia**: uma estratégia didática a partir da arte. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2003.

MYANAKI, Jacqueline. **Geografia e Arte no Ensino Fundamental**: reflexões teóricas e procedimentos metodológicos para uma leitura da paisagem geográfica e da pintura abstrata. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2008.

ROSENTHAL, Dália. **O elemento material na obra de Joseph Beuys**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2002.

ROSENTHAL, Dália. **Projeto Viveiro**: arte, memória, educação e meio ambiente. São Paulo. 2013. Disponível em:
<<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/webform/projetos/bolsistas/Projeto%20PFS.pdf>> Acessado em: 18 Dec. 2016.

SALGUEIRO, Teresa Barata. Paisagem e Geografia. In: **Finisterra**, XXXVI, 72. Lisboa, Portugal: Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa. 2001.

SCHAFER, Raymond Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: EdUNESP. 2011. (Título original: *The tuning of the world*. 1977)

SOARES, Carmen Lúcia. Práticas corporais: invenção de pedagogias? In: DAMIANI, Iara Regina; SILVA, Ana Márcia (orgs.). **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte. 2005.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: O fichário de Viola Spolin. 2ª ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Editora Perspectiva. 2006. (Título original: *Theater game file*. 1975.)

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. 3ª ed. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Editora Perspectiva. 2015. (Título original: *Theater games for the classroom*. 1986.)

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel/Difusão Editorial S. A. 1983. (Título original: *Space and place: the perspective of experience*. 1977.)

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel/Difusão Editorial S. A. 1980. (Título original: *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes, and values*. 1974.)

VIANNA, Klauss. **A dança**. 7ª ed. São Paulo: Summus. 2005.

VICINI, Magda Salete. **Arte de Joseph Beuys**: pedagogia e hipermídia. São Paulo: Editora Mackenzie. 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Celso Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1999. (Título original: *The human condition*. 1958)

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e futuro**. Tradução de Mauricio B. W. Almeida. São Paulo: Perspectiva. 1978. (Título original: *Between past and future: eight exercises in political thought*. 1954)

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec. 2006 (Título original: *Marksizm i filossófia iaziká*. 1930)

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. 2008.

BRAGA, E. S. A constituição social do desenvolvimento. Lev Vigotski: Principais Teses. **Coleção História da Pedagogia** – Número 2, Lev Vigotski. Publicação especial da Revista Educação. São Paulo: Editora Segmento. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BEUYS, Joseph. A revolução somos nós. In: COTRIM, Cecília; FERREIRA, Glória. (Orgs.). **Escritos de artistas**: anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar. 2006

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2002.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. (Orgs.) **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2004.

DEWEY, Jhon. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins fontes. 2010. (Título original: *Art as experience*. 1934)

DEWEY, Jhon. **Experiência e educação**. 2ª ed. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Editora Vozes. 2011. (Título original: *Experience and education*. 1938)

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 15ª ed. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva S. A.. 1999. (Título original: *Come si fa una tesi di laurea*. 1977)

ESTEVAM, Olindo de Oliveira. **Viagens pelas paisagens brasileiras de Belém (PA) a João Pessoa (PB)**: percepções locais e “estrangeiras”. (Trabalho de Graduação Individual em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007.

FERREIRA, Ronaldo Lopes. **Capoeira**: na roda com a educação física escolar. (Trabalho de Conclusão de Curso em Educação Física) – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra. 2007.

GÖTTEMS, Camila. **Obras de arte propositivas e sensoriais: instigando a fruição e a experiência artístico-estética em situações de ensino aprendizagem**. (Trabalho de conclusão de curso em Artes Visuais) – Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2011.

GUYAU, Jean-Marie. **A arte do ponto de vista sociológico**. Tradução de Regina Schöpke e Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes. 2009. (Título original: *L'art au point de vue sociologique*. 1887. Texto-base: 13ª ed. 1923)

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos. 8ª ed. Lisboa, Portugal: Calouste Gulbenkian. 2013. (Título original: *Kritik der reinen Vernunft*. 1781)

MÄNNICH, Carla. **Centro histórico de Curitiba**: múltiplas percepções. Dissertação (Mestrado em Geografia). Setor de Ciências da Terra da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2013.

MARCOS, Felipe Kasai. **Paisagens brasileiras**: a perspectiva dos viajantes entre os séculos XV e XIX. (Trabalho de Graduação Individual em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2000. (Título original: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. 1999.)

PÁDUA, Letícia Carolina Teixeira. **A geografia de Yi-Fu Tuan**: essências e persistências. Tese (Doutorado em Geografia) – Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013.

PANIZZA, Andrea de Castro. **Paisagem**: como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos. 2014.

PELBART, Peter Pál. Biopolítica. In: **Sala Preta**, 7. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 2007.

PERALTA, Cleusa Helena Guaita. Transdisciplinaridade e confluências em artes, filosofia e educação básica: da subjetividade criadora à criação das realidades. CORRÊA, Ayrton Dutra. (Org.). **Ensino de Arte: Múltiplos Olhares**. Ijuí: Editora Unijuí. 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conceito de estudo do meio transforma-se... Em tempos diferente, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, José William. (org.). **O Ensino de Geografia no Século XXI**. Campinas: Papirus. 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *et al.* O estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino. In: **Boletim Paulista de Geografia**, 70. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros. 1991.

PONTY, Merleau. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes. 2011.

PUNTEL, Geovane Aparecida. **Paisagem**: uma análise no ensino de Geografia. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2006.

RENTANY, Pierre. **Hundertwasser**: O pintor-rei das cinco peles – O poder da arte. Tradução de Teresa Carvalho. Colônia, Alemanha: Taschen. 2002 (Título original: *Hundertwasser: The painter-king with the five skins – The power of art*. 1998)

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 2ª ed. São Paulo: Cortez. 2004.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta curricular do estado de São Paulo: Geografia**. Coordenadora Maria Inês Fini. (Coord.). São Paulo: SEE. 2008.

SILVA, Armando Corrêa da. Fenomenologia e Geografia. In: **Orientação**, 7. São Paulo: Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. 1986.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução de Pontes de Paula Lima 31ª ed. São Paulo: Civilização Brasileira. 2014. (Título original: *An actor prepares*. 1999)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso – Parte I (ABNT). 2ª ed. São Paulo. 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2010. (Título original: *Michliêníe i rietch*. 2001)

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes. 2003. (Título original: *Mind in society: development of higher psychological processes*. 1984)