

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA E RECURSOS
NATURAIS**

EDNA KUNIEDA

**ESPAÇOS EDUCADORES NO CONTEXTO DO CESCAR (COLETIVO
EDUCADOR DE SÃO CARLOS, ARARAQUARA, JABOTICABAL E
REGIÃO/SP): DO CONCEITO À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

SÃO CARLOS

2010

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA E RECURSOS
NATURAIS**

EDNA KUNIEDA

**ESPAÇOS EDUCADORES NO CONTEXTO DO CESCAR (COLETIVO
EDUCADOR DE SÃO CARLOS, ARARAQUARA, JABOTICABAL E
REGIÃO/SP): DO CONCEITO À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Ecologia e Recursos Naturais do Centro de Ciências
Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São
Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título
de Doutor em Ciências, área de concentração em Ecologia
e Recursos Naturais**

Orientadora: Profa.Dra .Haydée Torres de Oliveira

SÃO CARLOS

2010

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

K96ee

Kunieda, Edna.

Espaços educadores no contexto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região/SP) : do conceito à formação em educação ambiental / Edna Kunieda. -- São Carlos : UFSCar, 2010.
145 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2010.

1. Educação ambiental. 2. Políticas públicas. 3. Fenomenologia. 4. Ricoeur, Paul – teoria da interpretação. I. Título.

CDD: 372.357 (20^a)


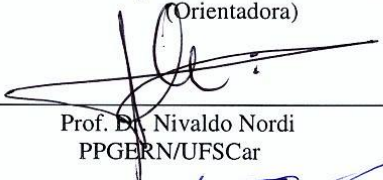

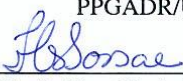
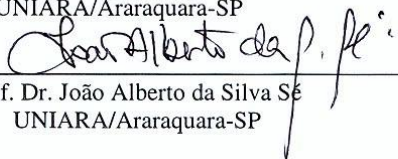
Edna Kunieda

Espaços Educadores no Contexto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região/SP): do Conceito à Formação em Educação Ambiental

Tese apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Ciências.

Aprovada em 06 de abril de 2010

BANCA EXAMINADORA

Presidente	 _____ Prof. Dra. Haydée Torres de Oliveira (Orientadora)
1º Examinador	 _____ Prof. Dr. Nivaldo Nordi PPGERN/UFSCar
2º Examinador	 _____ Prof. Dr. Rodolfo Antonio de Figueiredo PPGADR/UFSCar
3º Examinador	 _____ Profa. Dra. Flavia Cristina Sossae UNIARA/Araraquara-SP
4º Examinador	 _____ Prof. Dr. João Alberto da Silva Sá UNIARA/Araraquara-SP

*Dedico ao Amor que se manifesta em carne e ossinhos e bochechas da menina moleca Clara
Mei;
Ao Marcelo FNC, por ser o principal responsável pelos cachinhos e sapequices da filha Mei;
e, porque “gostar é um abraço” (MEI, 2010), obrigada por todos os abraços-carinho,
abraços-cutucão e abraços-apoio;*

*À minha mãe Kazuko, meu pai Akira, minhas irmãs Estela e Érika;
Ao meu sobrinho mais lindo do mundo Caio;*

...“é só o Amor”...

AGRADECIMENTOS

À Profa.Dra. Haydée Torres de Oliveira, pelos doze anos de parceria. Grata pelo apoio nessa fase tão delicada, gratificante e extenuante que é gestar gente e obra.

À Coordenadora da CPG-ERN/UFSCar, Profa Dra. Dalva Maria da Silva Matos e aos secretários João Augusto da Silva Affonso e Roseli Aparecida Gonçalves pela atenção e incentivo.

À Profa.Dra Flávia Cristina Sossae e aos professores doutores Nivaldo Nordi, Rodolfo Antonio Figueiredo, João Alberto da Silva Sé, Luiz Gonçalves Jr, Paulo Sérgio Marotti, Amadeu Logarezzi pela generosidade, compreensão e contribuição à tese.

Ao Prof. José Matarezi pela disposição em esclarecer dúvidas e incitar reflexões acerca do conceito espaço educador.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro que tornou possível essa pesquisa.

Á Silvia e à Bel pela amizade e ajuda na localização de tanto material produzido no CESCAR.

Ao Grupo de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (GEPEA-UFSCar) por oportunizarem uma prévia mesmo estando eu tão distante do grupo.

Á Associação para Proteção Ambiental de São Carlos (APASC), Ilse, Marta, Preta e às meninas e meninos do Restaurante Mamãe Natureza por colaborarem na materialização e “alimentação” dessa tese.

Á todas as meninas haydetes – orientadas da minha orientadora favorita. Só vou citar um nome, mas o carinho e gratidão se estendem a todas: Obrigada, Val, por fazer quitutes para a minha defesa.

Às amigas não haydetes, Ana Paula Castral e dona Lucila, Zaída, AnaPaula Nascimento, Adriana, Fernandinha, Evelise e Gláucia e amigos Rogérinho, Plínio, Bill, Socram e Shiroma – *mesmo que o tempo e a distância digam não...*

À Estela, Nelma, Dani e Vítor por me entregarem Paul Ricoeur em casa.

E a todas e todos PAPs da vida, em particular, às Pessoas-que-Aprendem-Participando do curso de extensão e especialização do CESCAR: Adriana, Alcino, Leca, Alessandro, Miro, Ana L., Angélica, Benedito, Carlos Alberto, Creusa, Cristiane, Dóris, Edvaldo, Elaine, Eliane, Elianinha, Elisete, Elza, Érika, Eva, Fabiana, Glamis, Gláucia, Helena, Heloísa, Iara, Ingrid, Iuri, José R., Catarro, Juliana, Júlio, Jussara, Karina, Kátia, Larissa, Luciana, Luzimar, Marcos A. Pedro, Marcos Eli, Maria Angélica, Maria Cristina Mialick, Maria Gilda, Mariinha, Maridélia, Mário, Marta, Micheli, Neide, Pat, Rai, Reginaldo, Rosa, Simoni, Suzi, Lelis, Thiaguinho, Vera, Veridiana, Virgínia: obrigada por me ensinarem o que é e o que pode vir a ser o espaço educador!

RESUMO

O Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR) constitui-se orientado pelos preceitos do Programa Nacional de Formação em Educação Ambiental (ProFEA) – um programa brasileiro de Educação Ambiental que adota a metodologia da pesquisa-ação-participante - proposto pela equipe da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (MMA). A proposta adota a Educação Ambiental (EA) emancipatória, transformadora e crítica, fomentando o trabalho em rede que valoriza as iniciativas locais e regionais. A fim de desvelar e compreender o processo de construção do CESCAR, optamos por analisar o fenômeno espaços educadores pela experiência dos sujeitos que vivenciaram essa prática. Para tanto, utilizamos a metodologia Hermenêutica aliada à Fenomenologia, como vertentes da pesquisa qualitativa. Espaços educadores é um conceito recente que no Programa Municípios Educadores Sustentáveis, proposto pela mesma equipe do MMA, define-se como aquele que estimula o coletivo no aprimoramento de sua formação e na busca de alternativas viáveis para a sustentabilidade. Tomamos como desafio a pesquisa sobre espaços educadores por se tratar de um conceito ainda em elaboração que carece de discussão e acúmulo teórico sobre esse tema. Estabelecemos por meio de aproximações e oposições, um quadro sobre alguns dos espaços vividos pelo coletivo educador, por meio da análise de vinte e quatro monografias. Esse recorte possibilitou vislumbrar o mosaico de imagens atribuído aos vários “mundos vividos”, além de investigar o conceito numa perspectiva simbólica e existencial.

PALAVRAS-CHAVE

Espaços Educadores. Coletivos Educadores. Educação Ambiental. Fenomenologia-hermenêutica.

ABSTRACT

The Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR), a environmental educators's group, is guided by the precepts of Programa Nacional de Formação em EA (ProFEA) – a Brazilian environmental education program that adopts the methodology of participatory-action-research proposed by the team of Board of Environmental Education of the Ministry of Environment (MMA). The proposal adopts environmental education (EE) emancipatory, transformative and criticism, fostering networking who values the local and regional initiatives. In order to understand the process of construction of CESCAR, we chose to analyse the phenomenon "educators spaces" by the experience of people who experienced this practice. We use the Hermeneutical methodology in association with Phenomenology, as strands of qualitative research. "Educators spaces" is a recent concept that in the Programa Municípios Educadores Sustentáveis – a educational program that involve sustainable cities, offered by the same team of MMA, is defined as one that stimulates collective in improving their training and in the search for viable alternatives to sustainability.

We take the research on "educator spaces" as a challenge because it is a concept still under development that requires discussion and build on this theoretical issue. We have established through similarities and oppositions, a framework about some of the spaces experienced by the group of environmental educators, through the analysis of twenty-four monographs. This angle allowed a glimpse of the mosaic of images assigned to the various "worlds lived" as well as to investigate the concept in a symbolic and existential perspective.

KEYWORDS: Educators spaces. Educator Collective. Environmental Education. Hermeneutic phenomenology.

LISTA DE ABREVIATURAS

CE – Coletivo Educador

CESCAR – Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região

COEDUCA – Coletivo Educador de Campinas e Região

DEA/MMA - Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente

EA - Educação Ambiental

FNMA - Fundo Nacional de Meio Ambiente

MES – Programa Municípios Educadores Sustentáveis

OG PNEA – Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental

PAP – Pessoas que Aprendem Participando e/ou Pesquisa-Ação-Participante

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

ProFEA – Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais

Projeto ViU – Projeto "Viabilizando a Utopia"

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

REA-São Carlos – Rede de Educação Ambiental de São Carlos

REBEA - Rede Brasileira de Educação Ambiental

SIBEA – Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental

SISNIMA – Sistema Nacional de Informações sobre o Meio Ambiente

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação.....	12
1.2 O processo de enraizamento da Educação Ambiental em nível nacional e o coletivo educador: contexto da pesquisa sobre espaços educadores.....	14
1.3 O educativo e o educador vinculado aos espaços.....	16
1.3.1 O conceito Espaço Educador.....	18
1.3.2. A aproximação do Espaço Educador como concepção construída fenomenologicamente.....	20

2. OBJETIVOS.....24

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Fenomenologia e Hermenêutica

3.1 Introdução ao movimento fenomenológico.....	25
3.2 Fenomenologia Hermenêutica.....	28
3.2.1 A Teoria da Interpretação concebida por Paul Ricoeur.....	29
3.2.2 A fenomenologia hermenêutica ricoeuriana em cinco noções de textualidade... ..	52
3.3 Metáfora viva e símbolo em Ricoeur.....	58
3.3.1 Metáfora Viva.....	58
3.3.2 Símbolo e sua distinção da metáfora.....	61
3.4 Corporeidade em Merleau-Ponty – corpo próprio como preâmbulo para a compreensão do Espaço Educador	65
3.4.1 Do espaço empírico ao espaço como onipresença fenomenal: o embate promovido por Kant.....	72
3.4.2 Do espaço espacializante kantiano à proposta de Merleau-Ponty para um espaço vivido.....	74
3.4.3 Espaço existencial merleau-pontyano.....	82

4. METODOLOGIA

O método interpretativo aplicado às monografias PAP3 como obras e a aproximação dos Espaços Educadores como Espaços Existenciais:

4.1 Questões relacionadas ao método fenomenológico-hermenêutico.....89

4.2. Espaços Educadores na experiência do CESCAR como Espaços Existenciais.....95

5. RESULTADOS.....100

5.1 Dança na terceira idade - corpo vivo do sistema Rio Abierto e corpo próprio merleau-pontyano no estudo do Espaço Educador.....100

5.1.2 A experiência do corpo próprio na linguagem.....104

5.2 A que lugar e em que lugar: o *Aonde* e o *Onde* do espaço educador.....105

5.2.1 Tipificações dos espaços educadores.....108

5.2.1.a. Viveiro de espécies vegetais.....108

5.2.1.b. Espaços em transição: cooperativismo popular e demais espaços visando ao caráter educador.....108

5.2.1.c. Da escola ao bairro e do bairro à escola.....111

5.3 Tipificação dos espaços educadores não mencionados nas monografias.....113

5.3.1 O espaço educador que fortalece.....113

5.3.1.a. O sagrado relacionado ao espaço.....113

5.3.1.b. Movimentos sutis para a visibilidade mediado pelo espaço educador.....115

5.3.2 Memória dos espaços educadores.....119

5.4 *Lugar comum*: espaços educadores compartilhados entre PAP3.....122

5.5 Cinco ensaios sobre o espaço educador.....124

5.5.1 O canteiro de girassóis.....124

5.5.2.a. Áreas vazio-ociosas como ponto de partida.....127

5.5.2.b. Áreas vazio-ociosas como fim.....129

5.5.3. As nascentes.....131

6. DISCUSSÃO.....134

7. Reflexões sobre o CESCAR mediado pelo espaço educador na perspectiva simbólica e existencial.....136

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....141

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

No projeto de conclusão do curso de bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), procurei trabalhar com a percepção ambiental de um grupo de crianças que atuavam na coleta de sobras de uma feira dominical. Colecionei uma série de desenhos infantis que, independente do tema proposto, apresentavam o esquema casa-árvore-sol, comumente encontrado em crianças escolarizadas e tendenciosamente indicado como falta de criatividade.

Os elementos em cena eram os mesmos, mas uma casa com janelas abertas, com cores vivas, que ocupa grande parte da folha, significativamente se diferencia de outra casa muito pequena em relação aos dois grupos de quatro pássaros com cores de tonalidade fria e escura, sistematicamente posicionados, de modo a oprimi-la. Passados seis anos, voltei ao bairro periférico onde residiam essas então crianças, na condição de servidora pública, responsável pelo setor de Educação Ambiental (EA) do programa Habitar-BID – Brasil (vigente no período de 2003 a 2005). Vi mulheres fisicamente robustas no lugar das primas de doze anos que pediam colo; e, adolescentes com uma quietude contrastante em relação à rebeldia infantil. Como aquelas *casas* acompanharam essas transformações, foram questões que não pude investigar.

Da experiência no setor público, resultou a constatação sobre o fundamental papel institucional nos processos que envolvem os temas socioambientais, tanto em facilitar sua viabilidade quanto em atravancá-los por força de uma hierarquia nem sempre assertiva. Mas é importante registrar que houve aprendizagens e dentre elas, redigir o primeiro texto que originou o Programa Municipal de EA (ProMEA-SC), num processo intenso e extenso de consulta pública, assumido pela Rede de EA de São Carlos (REA-SC) e Câmara Técnica de EA do Conselho Municipal em Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA). Esse exercício me levou a aprofundar a leitura do Programa Nacional de EA e a política que o institucionaliza (respectivamente, ProNEA e a Política Nacional de EA ou PNEA) não apenas como referências para todo educador ambiental, mas como os documentos que diretamente envolvem a minha comunidade e o município pois são eles que alicerçaram as políticas públicas locais em EA.

Alguns anos depois, assumindo temporariamente o cargo de enraizadora de EA da equipe da Diretoria de EA do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), participei da redação da versão preliminar da Política Estadual de EA (PEEA), proposta pela Rede Estadual de EA (REPEA) e pelo Órgão Gestor da PNEA (OG-PNEA). Até o presente momento, a PEEA ainda não foi institucionalizada, pois apesar de legitimada pelas educadoras e educadores ambientais presentes no III Encontro Estadual de EA (III EEEA) em 2007, e por ampla consulta pública em âmbito estadual, sofreu uma série de vetos quando avaliada pelo setor governamental.

Outro evento relacionado à PNEA, foi o primeiro contato com o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA) proposto pela equipe DEA/MMA. Meu cargo na prefeitura era o de chefe de seção de EA, e posteriormente, o de chefe de divisão. Mas nem seção ou divisão possibilitavam estruturar uma equipe permanente, requisito necessário para tratar da EA em nível municipal, devido ao déficit orçamentário, legado do governo anterior. Com o ProFEA vislumbrei a possibilidade de oficializar parcerias com outras(os) educadoras(es) ambientais institucionalizadas(os), não apenas para ações pontuais, campanhas e eventos, mas na implementação de um programa que apresenta como premissa a EA enquanto processo educativo, regionalizado, cuja continuidade e sustentabilidade seriam proporcionadas a medida em que constituíssemos um coletivo coeso, capaz de responder e propor soluções para tais questões. Após pedir exoneração do meu cargo na prefeitura municipal, representei a Organização Não Governamental “Associação para Proteção Ambiental de São Carlos” (APASC) como membro da equipe proponente do projeto “Viabilizando a Utopia” (projeto ViU), contemplado pelo edital nº5 de 2005, do Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA), e assumindo concomitantemente uma série de grupos de trabalho nas diversas frentes que se abriram para formalizarmos o Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região (CESCAR).

No decorrente processo de formação oferecido pelo CESCAR¹, deparei-me com uma situação similar àquela da época da minha monografia. No lugar de ilustrações que apresentavam repetidamente os ícones casa-árvore-sol, estavam os pré-projetos das educandas e dos educandos que versavam sobre os temas água-lixo-plantio de mudas. A constatação de repetidas temáticas dentre projetos de EA num programa que busca fomentar a criticidade, transformação e emancipação de suas(seus) participantes, não surpreende dada a etapa inicial para constituição do CESCAR que condicionava o desenvolvimento desses pré-projetos,

¹ Para uma descrição mais detalhada sobre o ProFEA e o CESCAR, ver item 1.2

caracterizados como intervenção educativa tutorada, a um período de apenas seis meses. O diferencial em atuar num coletivo educador não se encontra na contabilização de resultados imediatos, mas em considerar como início do processo de aprendizagem justamente a fase em que outros programas, projetos e ações em EA cessam suas atividades.

A quantificação do número de árvores nativas plantadas, latinhas de alumínio destinadas adequadamente ou dígitos reduzidos nas contas de água são aspectos que não nos levam, sequer minimamente, a compreender o significado do que seja tal movimento, tanto para quem dele participou como para quem o interpreta. Uma casa pode ser representada graficamente de diversas maneiras, cada qual abrindo novas possibilidades de interpretação, não por meio de uma padronização ou quantificação, mas pelo vislumbre tal como um flash de luz, no qual se revelam os fenômenos que pretendemos investigar. Assim como as atuações, eventos, reminiscências e considerações das pessoas que aprendem participando e se posicionando como ser-no-mundo, se revelaram para nós como pistas para compreendermos a contribuição de cada educador(a) e educanda(o) para o que foi e o que está sendo a constituição do CESCAR.

Outrossim, podemos compreender como um muro paradoxalmente pode assumir um papel educador, mantenedor de vínculos e comunicador dos anseios e esperanças de uma comunidade, mesmo que o projeto enfoque a redução de descarte de resíduos sólidos num evento esportivo interescolar. A passagem de Érika de Jesus Machado (2008) pelo CESCAR, cuja vida foi interrompida precocemente, nos marcou de modo indelével em virtude de sua personalidade integradora que se manifesta claramente no título de sua obra ou monografia: “Ambiente são, *Mente Sanis e Corpore Sanis*”, onde incorpora o termo “ambiente” na expressão do latim arcaico e une ambiente, corpo e mente, cada um correlato do outro, um influenciando o outro. Elencamos um muro como um espaço que educa, tanto no seu aspecto limitador quanto no de permanência porque o mesmo ganhou destaque entre as(os) educandas(os) que, além de trabalharem com a técnica de *graffiti* ecológico, suplantaram o engavetamento do projeto de uma rádio comunitária devido à inúmeras vicissitudes, ao dar vazão à necessidade de comunicação entre as(os) participantes da intervenção educativa por meio deste. As palavras gravadas no muro, pensamentos, poemas, mensagens daquele que conclui o curso, permanecem e seu vigor é renovado a cada leitura, mesmo distanciado em espaço e tempo de suas(seus) autoras(es) originais.

1.2 O processo de enraizamento da Educação Ambiental em nível nacional e o coletivo educador: contexto da pesquisa sobre espaços educadores

A equipe da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) buscando qualificar as políticas públicas federais de Educação Ambiental (EA) no sentido de demandar menos intervenção direta e valorizar, dessa forma, as ações locais e regionais, propôs o Programa de Formação de Educadoras/es Ambientais – ProFEA (OG PNEA, 2006). O ProFEA tem como base referencial os princípios do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), cuja opção é por uma política que promova a EA emancipatória, crítica e transformadora. Junto à proposta do citado programa, define-se o coletivo educador como uma composição de educadoras(es) e educandas(os) que adotam o ProFEA como diretriz para seus projetos e ações em EA sustentáveis e contínuas, num determinado recorte territorial que está orientado na divisão por Bacias Hidrográficas ou outra característica de proximidade espacial, identificação ideológica, de interesse ou de atuação em EA que abrange 600.000 habitantes ou 10 municípios. Suleia-se pela utopia da construção de sociedades sustentáveis por meio da transformação de 190 milhões de brasileiras e brasileiros educadas(os) e educando ambientalmente.

Em âmbito nacional, 22 coletivos educadores foram aprovados pelo edital do Fundo Nacional de Meio Ambiente n° 5 de 2005, que objetivava a implementação do ProFEA através do suporte financeiro para o programa de formação de cada projeto selecionado num período de dois anos. Atualmente, mais de uma centena de coletivos educadores encontra-se em vários estágios de formação em nível nacional dado o entendimento destas(es) educadoras(es) ambientais de que o ProFEA é um programa diferenciado justamente por propor a horizontalidade própria do trabalho em rede na construção de saberes e conhecimentos em EA.

O Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR envolve 38 instituições parceiras, 10 municípios como recorte territorial (São Carlos, Dourado, Ibaté, Araraquara, Rincão, Jaboticabal, Monte Alto, Taquaritinga, Guariba e Bebedouro); e, no presente momento, concluiu como parte do processo de formação, um curso de extensão e especialização em EA certificado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para cinquenta e nove educandas(os) selecionadas(os) entre lideranças comunitárias; educadoras(es) e professoras(es), e representantes de instituições governamentais e organizações não governamentais (ONGs). Cada educanda/o teve como

atribuição a formação tutorada de outras(os) 35 a 40 educadoras(es) populares durante o período de vigência do curso, 616 horas em 18 meses (FOTO 01).

Depois da intensa mobilização que constituiu a organização de pessoas e instituições em um coletivo educador e a conclusão do curso de extensão e especialização em EA, o CESCAR encontra-se em fase de reorganização já que a continuidade, sustentabilidade e futuros desdobramentos em termos de ação coletiva ainda estão em suspenso. O que não equivale a uma paralisação total das atividades, até porque, recentemente, o CESCAR participou e organizou eventos e movimentos, onde explicitou juntamente com os demais coletivos educadores, redes de EA e outros grupos a luta pelo reconhecimento das políticas públicas relacionadas à EA em consonância com os princípios da PNEA, dado o brusco corte do apoio federal a estas políticas (FOTO 02). Isso ocorreu devido a mudanças irreversíveis no quadro da antiga equipe DEA/MMA em 2008, proponente do ProFEA e demais projetos, ações e programas de EA acordados e adotados por parcela relevante de educadoras(es) ambientais – notadamente a que já se articulava em redes de EA em nível nacional, estadual, regional e em nosso caso particular, a Rede de Educação Ambiental de São Carlos (REA-SC), uma rede local. Esse rompimento se fez mais dramático porque as ações estruturantes iniciadas pela citada equipe do governo federal, encontravam-se em fase de implementação até então não consolidadas por demandar tempo para seu amadurecimento em termos de realização de práticas e reflexões teóricas para o enraizamento da EA assumida pelos coletivos educadores em sua adoção ao ProFEA.

1.3 O educativo e o educador vinculado aos espaços

Para atender a opção política da EA transformadora e emancipatória, o ProFEA foi construído embasado em uma série de conceitos como Pesquisa-Ação-Participante, Hermenêutica, Alteridade, Vanguarda que se Auto-Anula, Teoria Crítica etc. Dentre eles o de “Espaços Educadores”, foco da pesquisa que se insere no Programa de Pós Graduação de Ecologia e Recursos Naturais da Universidade Federal de São Carlos (PPG-ERN/UFSCar).

O adjetivo educativo vinculado ao espaço sugere aquilo que concorre para ou se refere à educação. Um espaço educativo é de uso corrente e já é em si elucidativo quanto a sua finalidade. Conquanto os espaços educativos caracterizem-se pela pluralidade, ocorre uma identificação imediata entre a escola, por sua estrutura e vocação, a esse termo composto. Assim, tal é a associação concedida ao ensino institucionalizado, que o modelo escolar é referência básica para distinção das modalidades educativas: educação em espaço escolar e



Foto 01: Primeiro Encontro Geral do curso de especialização e extensão em EA do CESCAR. 2007



Foto 02: CESCAR sedia o V encontro de Coletivos Educadores do estado de São Paulo, em 2009

não escolar; e, - como previsto na PNEA, (Lei 9.795/99) - ensino formal, não formal e informal.

Matarezi (2005) coloca que a escola constitui-se historicamente num espaço/estrutura reconhecidamente próprio da educação. Entretanto aponta para a padronização desses espaços que remetem a disciplina, mas também a aspectos não emancipatórios como reclusão, controle ou vigilância. Para este autor, todas as formas de espacialização da EA enfrentam o desafio de efetivar teoria e prática transdisciplinar.

De qualquer modo, ainda que seja de fácil associação, não pretendemos nos debruçar sobre o espaço escolar, mas sobre o espaço em todas as suas modalidades e a possibilidade educadora acrescida a ele.

Pino (1996) esclarece que para o comum das pessoas, o espaço é concebido quase sempre como um cenário passivo onde se desenrolam as ações.

Então, quando adjetivamos um espaço como “educador”, explicita-se que se trata “do que ou daquele que educa”, atribuímos de modo inusitado uma ação e uma qualidade ordinariamente humana ao espaço. E ao afirmar que todo espaço educador é educativo, mas nem todo espaço educativo é educador, distinguimos um espaço educador de um educativo, pois encontramos uma especificidade dentro de uma generalidade. O primeiro é uma das modalidades do segundo, mas não o define unicamente.

Assim, a pesquisa sobre o citado conceito torna-se relevante, pois é um conceito que embasa teoricamente o ProFEA e, por outro lado, apresenta uma potencialidade em vir a se tornar um conceito-chave na EA crítica identificada com a emancipação e transformação. Elencamos dois eventos em que o CESCAR teve participação significativa, e destacamos a relevância do uso do conceito espaço educador como referencial teórico: em 2008, o Coletivo Educador de Campinas e região (COEDUCA) organizou uma tarde de debate sobre o conceito espaço educador no IV Encontro de Coletivos Educadores, Coletivos Jovens, Salas Verdes e Municípios Educadores Sustentáveis do Estado de São Paulo. Nesta ocasião, representei o CESCAR como mediadora. No VI Fórum Brasileiro de EA², membros dos coletivos educadores paulista pleitearam um espaço, ainda que em tempo irrisório, para debater as políticas públicas de EA em conformidade com a PNEA em nível nacional. Um dos produtos deste citado fórum foi o lançamento do documento denominado “Carta da Praia Vermelha” que faz menção ao termo espaço educador. Consideramos a pesquisa também

² Evento sem periodicidade definida, iniciativa da Rede Brasileira de EA – REBEA que aciona as diversas redes estaduais, regionais e locais de EA em seu processo organizacional.

desafiadora por se tratar de um conceito ainda em elaboração que carece de discussão e acúmulo teórico sobre esse tema.

Para desvelar e compreender o processo de constituição do CESCAR por meio do estudo do fenômeno “espaços educadores”, analisamos as monografias que registraram a experiência dos sujeitos que vivenciaram essa prática. Consideramos tais monografias das(os) educandas(os) produzidas no curso de extensão e especialização em EA como obras na perspectiva da fenomenologia hermenêutica de Paul Ricoeur. Como meio de facilitar a compreensão destas, recorreremos à análise das imagens que as referenciam, presentes no próprio corpo do texto. Por esta altura, esclarecemos que o ProFEA associa a sigla PAP (Pesquisa-Ação-Participativa ou Pessoas que Aprendem Participando) às(aos) educadoras(es) ambientais, conforme setor originário, assim:

- PAP1 refere-se a equipe que elaborou o programa, a equipe DEA/MMA;
- PAP2 são as(os) educadoras(es) ambientais institucionalizados que originariamente formaram o coletivo educador e deram início ao processo de formação;
- PAP3 são as(os) educandas(os) responsáveis pela formação – tutorada pelas(os) PAP2 - de outras(os) 35 a 40 educadoras(es) populares ou PAP4.

Constatamos que o conceito espaço educador aproxima-se da definição de metáfora viva ricoeuriana, entretanto, por possuir um aspecto não semântico, é como símbolo que deve ser compreendido. Compreensão esta que se coaduna ao espaço existencial merleau-pontyano que é espaço simbólico que depreende do espaço real.

Segue o atual estado da arte sobre o conceito espaço educador acrescida com algumas considerações nossas no campo fenomenológico.

1.3.1 O conceito Espaço Educador

Carlos Rodrigues Brandão (2005), numa narrativa poética, construiu um texto introdutório para o Programa Municípios Educadores Sustentáveis³ ou MES. Ao se referir ao termo espaço educador no programa MES, o autor o define como um lugar de educação que principia no *aquí*, relacionando o lugar onde moramos ao lugar onde vivemos, sucessivamente

³ Também proposto pela mesma equipe DEA/MMA, o Programa Municípios Educadores Sustentáveis ou MES é centrado na ação do poder público municipal em arremeter parcerias com as demais instituições, sendo desejável mas não obrigatório a adesão ao ProFEA já que o MES prevê um programa de formação em EA. Mas além da EA, o MES envolve ações de gestão ambiental.

até abarcar o planeta como um todo. Estabelece inter-relações entre os seres vivos, processos de exploração, conservação, valores culturais tradicionais, o urbano e rural, participação e solidariedade nos lugares onde ensinamos e aprendemos concomitantemente. Remete ao *Mundo da Vida* como lugar onde objetivamente a vida é propiciada pelas inter-relações entre as espécies, mas também como lugar intersubjetivo, em que depositamos esperanças de que haja sobrevivência, recriação e reverdecimento, paradoxalmente e com exatidão, a depender da fragilidade e pequenez que representa o pouco que cada um é frente à tarefa hercúlea em prol da sustentabilidade ambiental. Daí que finaliza o livro de maneira esperançada, evocando a coletividade cujo enredamento envolve o *aqui* como lugar de moradia e de vivência, assim como no futuro, utopicamente, o planeta Terra.

Por um olhar fenomenológico, o aqui é momento presente, e o fenômeno se conjuga no presente e é só situado nele que somos capazes de interrogá-lo.

Mundo-da-Vida é *lebenswelt*, mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo onde dados sensoriais não são isolados da existência, no mundo como ele é vivido. Mundo que é o que é, passível de ser experienciado e donde chegamos “a alguma coisa, ou de ser capaz de chegar a ela de forma pura tal como ela se dá na percepção” (MARTINS; BICUDO, 1994, p.81)

No programa MES, anexada à obra de Brandão (2005), encontramos textualmente a única referência ao espaço educador, no primeiro item dos objetivos:

"Estimular e apoiar espaços coletivos dos municípios como espaços educadores, que formem cidadãos e cidadãs para a construção cotidiana da sustentabilidade e para a participação na gestão pública" (BRANDÃO, 2005 p.160).

Encontramos, porém, a definição de *Estruturas e Ações Educadoras*, no citado programa:

[...] estruturas criadas nos municípios, nas quais ou a partir das quais acontecem ações ou projetos voltados para sustentabilidade que devem ter por objetivo não só a transformação da qualidade de vida do município, mas também a definição e implementação do seu papel educador" (BRANDÃO, 2005, p.166).

O ProFEA (DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL /MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2005), no item onde apresenta os tipos de parcerias a serem estabelecidas para implementação do programa, apresenta “estruturas ambientais” como modelo de parceria de apoio que vem a ser aquelas instituições possuidoras de estruturas e projetos ambientais que os colocam a disposição para processos de formação e intervenção socioambiental, e, cuja estrutura inicialmente ambiental pode vir a se tornar uma estrutura educadora. Mais adiante, o citado programa define espaços *ou* estruturas educadoras, sem distinguir uma da

outra. Como textualmente só faz menção a estruturas, supomos uma equivalência entre ambas, talvez diferenciadas pela dimensão física que ocupam e também porque a estrutura pressupõe organização ou ordem de determinadas partes reunidas⁴:

Possibilitam a vivência cotidiana junto a estruturas que demonstrem ser alternativas viáveis frente ao modelo hegemônico. Além de exemplares as estruturas devem induzir ações e reflexões em prol da qualidade ambiental e de vida comuns. São capazes de reunir pessoas que desejam realizar ações conjuntas em prol da coletividade e, que ao mesmo tempo, querem rever valores, métodos e objetivos de ação, pois almejam a sustentabilidade e reconhecem a necessidade de se educarem nesta direção; aqueles que educam pelo simples fato de possibilitarem a demonstração de que alternativas ao modelo hegemônico são viáveis e podem propiciar a sustentabilidade socioambiental e a felicidade em seu sentido mais amplo.(DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL /MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2005)

Ao exemplificar as estruturas educadoras no programa MES, e estruturas ambientais e estruturas ou espaços educadores no ProFEA, temos praticamente as mesmas referências institucionais e outras como viveiros, trilhas, Unidades de Conservação, programa de gestão de resíduos, estruturas ecologicamente modelares em energia, saneamento, agricultura, Salas Verdes, ciclovias, faixas de pedestre, arborização urbana, áreas verdes, geração de eco-trabalho, pesquisa histórico cultural, Sistema Nacional de Informações Ambientais (SISNIMA), Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental (SIBEA), banco de dados MES⁵.

Em síntese, essas três definições gerais relacionadas direta e indiretamente ao espaço educador podem ser assim contempladas, respectivamente:

- Uma estrutura ambiental pode carregar um potencial educador.
- Espaços coletivos são espaços educadores na medida em que atentem para a sustentabilidade e estimulem a participação.
- As estruturas aliadas à ação educadora de pessoas visando à sustentabilidade definiriam o papel educador.
- As estruturas ou espaços sendo educadores são modelos que induzem a ação e reflexão, além de reunir pessoas que visam à sustentabilidade socioambiental e a felicidade coletiva, reconhecendo-se aprendizes nesse processo.

⁴ Verbete *estrutura* em Aurélio, 1999.

⁵ Os três últimos, são sistemas de informação sobre e para a EA a serem retroalimentados conforme fossem gerados dados nos programas de EA locais, regionais e suas trocas com o OG/PNEA. Entretanto, é difícil avaliar seu status atual dada às mudanças ocorridas na equipe DEA, propositora destes.

1.3.2. A aproximação do Espaço Educador como concepção construída fenomenologicamente

Em consonância com o ProFEA, Matarezi (2005) complementa a alternativa entre espaço ou estrutura pela conjunção aditiva *e*, referindo-se ao conceito como espaços e/ou estruturas educadoras.

Matarezi (2005) embasado pela experiência de sua equipe da Universidade do Vale do Itajaí na condução de uma década do experimento educacional transdisciplinar “Trilha da Vida: (Re)descobrimo a Natureza com os Sentidos”, corrobora com o conceito complementando que, ao utilizarmos os “espaços e estruturas” do nosso cotidiano com uma intencionalidade educativa, estes adquirem a qualidade de “educadoras”, a exemplo de uma “obra de arte” que instiga, provoca reflexões e descobertas, levando a possibilidade de transformação da realidade em seus aspectos subjetivos e objetivos. Sobre a “Trilha da Vida” o autor descreve:

A proposta [...] não é conceituar de fora, mas fazer brotar de dentro. Não é definir conceitos mas vivenciá-los todos, percebê-los, significá-los. A contribuição da *Trilha da Vida* é propiciar a vivência, a experimentação concreta e sensível de todos esses princípios e conceitos elencados como chaves para uma Educação Ambiental crítica, popular, emancipatória e transformadora (MATAREZI, 2005, p.).

O citado autor destaca as seguintes colocações:

- Os espaços e estruturas evidenciarão as essencialidades e miniaturas, provocativas de descobertas. Miniatura é uma idéia-chave a exemplo de um ambiente, um cenário ou um caminho a ser trilhado.
- Sujeitos – educadoras(es) e educandas(os) que protagonizam o ato pedagógico.
- Os espaços e as estruturas educadoras serão providas de uma *intencionalidade* educadora que envolve identidade, alteridade, pertencimento, complexidade, participação e controle social.
- A potencialidade educadora se realiza quanto mais participava e transparente for o processo, a partir de vivências significativas e provocadoras de descobertas.
- No transcorrer do experimento, dois tipos de espaços /movimentos são delineados:

[...] um interior e outro exterior cujas delimitações/dimensões são relativizadas de acordo com os diferentes sentidos e significados que cada um atribui, mas que certamente está condicionado não só com ao nosso corpo mas também às estruturas e espaços que constituem a sociedade e o lugar onde vivemos" (MATAREZZI , 2005)

O que torna um *espaço vazio* cheio de significados e aprendizados é a qualidade e função que mantenho com estes *espaços* e *estruturas*.

[...] Assim dois movimentos são possíveis e coexistem: um parte de mim e outro parte dos espaços e estruturas com as quais convivo. Portanto influencio neste *espaço/estrutura* e sou influenciado por ele" (MATAREZZI , 2005, p.170)

Aproximamos a síntese do escrito de Matarazi sobre espaços e estruturas educadoras a uma perspectiva fenomenológica: mediado por uma experiência vivida - o experimento educacional transdisciplinar Trilha da Vida -, o sujeito situado – Matarazi, sua equipe e aquelas(es) que participaram deste - desvela o mundo proporcionado pelo acúmulo de uma década de percepções e conhecimentos. Propõe a essencialidade da miniatura e a dialética do exterior e interior como idéias-chave a abrir caminhos compreensivos ou que ampliam nossa visão sobre o fenômeno espaço educador, ambas presentes em Bachelard (2008) e sua determinação fenomenológica das imagens:

Só a fenomenologia – isto é, a consideração do *início da imagem* numa consciência individual – pode ajudar-nos a reconstituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, força, o sentido da transsubjetividade da imagem".(BACHELARD, 2008, p.3)

A miniatura é para este filósofo da poesia, uma representação que é definida, por seu turno, como um corpo de expressões que comunicam as nossas imagens. A miniaturização do mundo relaciona-o a minha posse dele, tanto quanto for a habilidade em representá-lo por meio desse artifício.

[...] é preciso compreender que na miniatura os valores se condensam e se enriquecem. Não basta uma dialética platônica do grande e do pequeno para conhecer as virtudes dinâmicas da miniatura. É preciso ultrapassar a lógica para viver o que há de grande no pequeno. (BACHELARD, 2008, p.159)

Sobre a dialética do exterior e interior, ensina o citado filósofo, corresponde a uma dialética entre sim e não, o ser e o não-ser espacializando o pensamento. Remete a imagem do ser espiralado. Aproximando-o à espiral da concha, outra imagem estudada pelo

fenomenólogo, apesar da forma altamente definida, não é a forma em si, mas a formação que permanece misteriosa. A primeira escolha, se a concha se desenrolará pela direita ou esquerda é decisão vital, pois determina se a vida inicia-se num projetar para a frente ou girando sobre si mesma. Para Bachelard (2008), o começo como um lançar-se para o desconhecido é menos observável que o contrário, portanto, quantos sonhos uma concha canhota poderia encerrar caso fugisse à rotação de sua espécie. Para um cientista, essa possibilidade poderia indicar uma mutação, mas como imagem poética, a mutação enquanto "erro que deu certo" à guisa do dilema diante da concha por Paul Valéry, citado por Bachelard (2008, p.118): "é preciso viver para construir uma casa, e não construir sua casa para viver nela".

Voltando para a dialética entre exterior e interior, interessa-nos a imagem do fechar e abrir, e da porta como um cosmos do Entreaberto:

Como tudo se torna concreto no mundo de uma alma quando um objeto, quando uma simples porta vem proporcionar as imagens de hesitação, da tentação, do desejo, da segurança, da livre acolhida, do respeito! Narraríamos toda nossa vida se fizéssemos a narrativa de todas as portas que já fechamos, que abrimos, de todas as portas que gostaríamos de reabrir. (BACHELARD, 2008. p.226)

Para o filósofo, o ser que abre e o que fecha a porta diferem-se na medida em que o abrir e o fechar apontam para direções oníricas, duplamente simbólicas. Mesmo a abertura da portas pode conduzir aos caminhos para o mundo dos homens ou para o mundo da solidão.

Matarezi(2005) também refere-se a uma *intencionalidade* educadora. Intencionalidade que é a própria consciência dentro da filosofia fenomenológica⁶.

⁶ Mais esclarecimentos no item 3.

2. OBJETIVOS

GERAL

Compreender o processo de constituição do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região (CESCAR), por meio do estudo do conceito espaço educador tomado como fenômeno, no contexto da experiência dos sujeitos (PAP3) que vivenciaram essa prática, registradas em seus trabalhos de conclusão do curso.

ESPECÍFICOS

Interpretar as monografias produzidas no âmbito do curso de especialização e extensão em Educação Ambiental, oferecido pelo CESCAR, considerando seu caráter discursivo e assumindo-as como obras, portanto, como uma existência.

Tipificar os espaços educadores no contexto CESCAR como forma de evidenciar o caráter simbólico subjacente a estes.

Contribuir na construção teórica do conceito espaço educador, aproximando-o ao espaço existencial merleau-pontyano.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Fenomenologia e Hermenêutica

3.1 Introdução ao movimento fenomenológico

Martins e Bicudo (1994) referem-se à Fenomenologia como vertente da pesquisa metodológica qualitativa caracterizada pela construção do conhecimento a partir da experiência dos sujeitos que cotidianamente vivenciam o fenômeno a ser investigado. O foco do estudo é centralizado no específico, no peculiar, na intersubjetividade. O que se busca é a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados. O pesquisador está preocupado com a natureza do que vai investigar. O fenômeno revela-se quando interrogado, situando-se; distinto do fato que, quando definido, pode ser controlado.

Para transitar da Fenomenologia à concepção em sua modalidade Hermenêutica, Capalbo (1983) esclarece que desde sua origem fundada por Edmund Husserl, tem-se um movimento de idéias, ancorada numa postura filosófica, sem se constituir propriamente numa escola ou sistema. Para Moreira (2002), a Fenomenologia é reconhecida também como método, mas é como movimento que atinge um sentido mais amplo.

Espósito (1997) coloca que Heidegger declarara ter atingido sua compreensão sobre a Fenomenologia não após concluída a leitura da obra, mas no momento em que assumiu uma visão fenomenológica. Para a autora, a declaração de um dos ícones do movimento fenomenológico remete a nossa própria limitação nesse campo.

Giorgi (citado em MOREIRA, 2002), argumenta que para os não-filósofos, a Fenomenologia é um campo de conhecimento praticamente inexplorado e o mesmo se pode dizer sobre o seu método de pesquisa para as(os) pesquisadoras(es). Este autor argumenta que o pensamento fenomenológico é de difícil comunicação, portanto divulgação, devido às seguintes causas:

- a. O pensamento fenomenológico vai contra a tendência natural da consciência de dirigir-se às coisas em vez de seus processos e tenta analisar esses processos espontâneos que se apresentam como unidades constituídas, embora estejam em constante fluxo.
- b. Husserl, o criador da Fenomenologia, trabalhou incessantemente as mesmas idéias, alterando-as ao longo de sua vida entre períodos de alta produção e pausas extensas devido a certa tendência depressiva, dificultando conceber uma visão segura dessas idéias.

c. Quanto à consistência da continuidade do trabalho de Husserl por seus discípulos, é discutível, pois seus critérios mais se diferenciam que concordam.

Num nível filosófico já é possível elencar dificuldades, no âmbito da ciência como um contexto acadêmico a mais e que abarca uma variedade de formas concebíveis, as dificuldades se ampliam porque não é parte da cultura científica, mas da cultura filosófica. O que torna toda iniciativa relacionada à Fenomenologia e ao método fenomenológico uma oportunidade de evidenciar sua potencial contribuição para a pesquisa empírica (MOREIRA, 2002).

A partir de Husserl, portanto, pesquisadores fenomenológicos trilharam caminhos múltiplos que impossibilita estabelecer um sistema filosófico ou uma escola fenomenológica. O que não impede de levantar aspectos de uma identidade comum a Heidegger, Maurice Merleau-Ponty, Jean Paul Sartre, Paul Ricoeur e outros filósofos fenomenológicos (CAPALBO, 1983):

- o rompimento com a concepção clássica do racionalismo na reconstrução do real que se utiliza de dedução sistemática regulamentada por alguns princípios.
- A descrição da experiência do real enquanto vivido, buscando sentido nas coisas mesma.
- a aproximação das ciências humanas e sociais como ciências compreensivas.

Husserl concebe a fenomenologia em oposição à hegemonia do psicologismo e empirismo que grassa entre fins do século XIX e meados do nosso século, como uma tendência que valida o estudo do conhecimento e pensamento humano. O estudo fenomenológico se ocupa da consciência estruturada num fluxo temporal daquilo que é vivido, sem ser analisado como fato natural ou neurofisiologicamente. É próprio da fenomenologia o estudo da transcendentalidade da consciência como fonte de significação ou intencionalidade. Toda consciência é consciência de algo, intencionalmente significamos, percebemos, queremos ou agimos. O ato de significar é denominado *noesis* e seus objetos visados são os *noemas*; daí a indissociabilidade entre sujeito e objeto: significar é ato/*noesis* que é indissociável a um objeto/*noema*. Essa relação noética-noemática leva ao reconhecimento de um eu que pensa o mundo como um ego transcendental/puro que se diferencia daquele eu empírico/natural da psicologia. Husserl define a fenomenologia como uma ciência rigorosa, afeita às ciências humano-sociais, que descreve o vivido relacionando a consciência, intencionalidade e intersubjetividade ao mundo da vida. O ser que se constitui

corpo próprio é aquele subjetivo que significa as coisas e que se situa numa cultura e num movimento histórico-social. A compreensão fenomenológica apreende um modo de ser que aparece para o sujeito. O ser se revela como uma relação de figura e fundo: uma figura (aquilo que se desvela) destaca-se de um fundo (o mundo em geral). O fenômeno revela-se quando um sujeito o indaga, se posiciona ou se situa no mundo para percebê-lo. Aqui o 'objeto' do nosso conhecimento são totalidades que só obtemos acesso mediados pelas sínteses parciais histórica e temporalmente definidas (CAPALBO, 1983).

Bicudo (1997) sistematiza diferenças básicas entre o fazer científico cartesiano e o fenomenológico. O fenômeno e o sujeito/pesquisador estão ambos implicados de modo inseparável no processo da pesquisa que investiga e descreve diretamente os fenômenos que são vividos/experimentados de modo consciente e cuja interpretação do mundo desvelado envolve realidade, consciência, essência, verdade, experiência, intersubjetividade etc. Fenômeno se origina do grego *phainomenon*, derivado de *phainestai* – que é o que se mostra, o manifesto, aquilo que aparece em oposição ao dado científico elaborado, construído. A rigor, fenômeno é o que ou aquilo que se manifesta para a consciência. Consciência esta que é estar intencional, que é intencionalidade para a Fenomenologia. A realidade não é aquela objetiva cuja explicação se baseia em causa e efeito. A realidade emerge da intencionalidade da consciência atenta ao fenômeno, que gradualmente revela o característico, o básico e essencial naquilo que se mostra ao pesquisador que o indaga. Mesmo a experiência é compreendida apenas como aquela vivida, o que difere da experiência empírica ou informativa. Realidade é o que se apreendemos, compreendemos, interpretamos e comunicamos, portanto, é uma perspectiva dentre várias possíveis. A realidade depende de quantas forem suas interpretações e comunicações e isso não equivale a dizer que a Fenomenologia se embasa em psicologismos ou que sua verdade é subjetiva.

Para Bicudo (1997) ao apontar para o fenômeno ou o que é percebido, desdobram-se dois aspectos que refutam as críticas sobre certa inconsistência dentro da visão fenomenológica. A percepção do fenômeno não ocorre no vazio, mas necessariamente, é preciso existir um sujeito em situação, um estar com o percebido. Uma consciência atenta em ir às coisas mesmas é experiência fundante no pensar e pesquisar fenomenológico. Além do que, é necessário livrar-se de conceitos prévios a orientar o que deva ser visto. Experiências prévias do pesquisador são admitidas como pré-reflexões que tendem a se tornar reflexivo no decorrer da pesquisa. Não se isola o que é visto ou manifesto, estes se encontram num campo de percepção, onde se encontram o fenômeno enfocado e outros co-percebidos. No mundo-da-vida, a co-participação dos sujeitos situados ou em experiências vividas em comum podem

compartilhar o que compreendem, interpretam, comunicam, constituindo a esfera da intersubjetividade. Esta esfera da intersubjetividade estabelecida pelo compartilhar da experiência vivida não permite que a verdade seja apenas psicológica ou subjetiva.

O mundo da vida é relativo ao mundo pré-reflexivo ou pré-objetivo que, sendo coerente, precisa ser reconstruído a partir da interpretação e julgamento. Pela percepção chegamos ao mundo como ele é vivido ou mundo experiencial (MARTINS; BICUDO, 1994):

O mundo onde se está é pré-reflexivo. O importante a ser considerado na experiência do *estar-no-mundo* é a presença de uma *consciência intencional operativa*, que é o fundamento sobre o qual as intenções particulares se sustentam, pois ela fornece a unidade natural do mundo da consciência experienciando esse mundo. (MARTINS; BICUDO, 1994, p.82)

Nos atemos ao conceito espaço educador, ainda sem acúmulo teórico como as experiências prévias da pesquisa. É mediado por este conceito que buscamos o sentido na experiência vivida pelas(os) PAP3 e em interação educativa com seu grupo PAP4 no âmbito do CESCAR, registrado nas monografias das(os) educandas(os) do curso de EA ministrado pelo coletivo educador.

3.2 Fenomenologia Hermenêutica

A Fenomenologia Hermenêutica foi influenciada pela obra “Ser e Tempo” de Heidegger, onde a existência humana é colocada como passível de interpretação. Hans George Gadamer é o pioneiro em manifestar essa vertente da pesquisa fenomenológica em suas obras *Platon dialektische Ethik* de 1931 e *Wahrheit und Methode* de 1960 (MOREIRA, 2002).

Para Siebeneichler(1983), o próprio Gadamer, Paul Ricoeur e Jurgen Habermas são filósofos contemporâneos que desenvolveram uma hermenêutica filosófica que ampliaram seus horizontes com algumas idéias-chave da Fenomenologia husserliana em associação a uma nova compreensão da linguagem usual. São elas:

- a preocupação em recolocar criticamente tanto a ciência quanto a tecnologia no contexto do sujeito.
- Oposição à visão dualística entre espírito e corpo, ciência e filosofia. Husserl parte de uma ligação intencional entre espírito e mundo para explicitar a situação da consciência do sujeito e a procura de um acesso que levasse às coisas como elas são em si mesmas.

- Desenvolveu o método “*époche*” e da redução fenomenológica como instrumento de pesquisa que esclarecesse a consciência e sobrepujasse o psicologismo e historicismo da época.
- A possibilidade de fundamentar idéias conscientes recorrendo a experiências pré-conscientes ou não articuladas, retrocedendo “ao mundo da vida ou ao mundo no qual nós sempre vivemos, e que constitui o chão ou terreno para toda e qualquer realização do conhecimento e para toda determinação científica”. (SIEBENEICHLER, 1983, p.11)
- E em Heidegger, herdeiro de Husserl, a descoberta de que o mundo humano não se restringe a um ambiente externo submetido à pesquisa empírica, assim como não é tão somente uma construção subjetiva. Toda preocupação e todo cuidado são estruturas vivenciais anteriores ao conhecimento, sendo por estas que a experiência humana deveria se orientar.

A compreensão fenomenológica encontra sua complementaridade na hermenêutica por tomar como símbolos passíveis de interpretação o sujeito situado historicamente no mundo. O símbolo é a relação entre o significado e o significante sem que este último seja desvendado totalmente pelo primeiro; ou, o que o símbolo indica é alusivo àquilo que é dito ou expresso, mas ao mesmo tempo, ultrapassa o enunciado, pois remete à origem. O papel hermenêutico é o de aproximação e compreensão da gênese simbólica. Os símbolos são a própria existência humana, a arte, religião, mitos, costumes, instituições, fenômenos culturais/históricos/sociais, todos passíveis de interpretação pela hermenêutica. (CAPALBO, 1983).

3.2.1 A Teoria da Interpretação concebida por Paul Ricoeur

Faremos uso dos ensaios reunidos na obra *Teoria da Interpretação – o discurso e o excesso de significação*, publicação de 1976, oriunda de uma versão ampliada das conferências ministradas pelo filósofo Paul Ricoeur em ocasião da comemoração do centenário da Texas Christian University – TCU/EUA.

Ricoeur (1976) "enxerta tardiamente" a hermenêutica na fenomenologia, sobrepuja as várias antinomias deixadas por outros e recria dialeticamente uma teoria compreensiva atenta a uma unidade da linguagem humana. Essa unidade emana das várias funções e usos atribuídos ao ato humano de significar e as inter-relações subjacentes. O filósofo investiga a linguagem na modalidade de discurso, possibilitando ao sujeito retomar o seu lugar original, eclipsado pela teoria lingüística e pela ciência objetiva. Desse modo,

Ricoeur inicia o desenvolvimento de uma filosofia própria e assume a grandeza de tal empreitada limitada por sua própria existência, reconhecendo que a mesma deverá ser elaborada continuamente por outros pensadores.

Na citada obra, Ricoeur gradualmente busca compreender a linguagem no gênero de obras e em particular, o da linguagem como obra. Uma obra abarca produções como poemas, narrativas e ensaios literários ou filosóficos.

Para Schramm (2002) estende a noção de texto para qualquer objetivação humana.

Ricoeur (1976) parte de duas atitudes consideradas antagônicas ao lidar com a linguagem enquanto obra que é o conflito entre explicação e compreensão. O filósofo pretende demonstrar que tais atitudes se relacionam em complementaridade uma da outra, constituindo antes de um conflito, uma dialética.

Como vimos, a fenomenologia aborda a concepção sobre o mundo que se mostra a partir do ser em situação. A hermenêutica, por sua vez, focaliza a interpretação do significado textual de obras como escultura, arquitetura, poesia, estudos literários e científicos. Não se trata de primar por uma análise estrutural/lingüística do texto, mas significar a obra enquanto expressão do contexto social, cultural e político no qual foi construído (BICUDO; ESPOSITO, 1997).

Ricoeur recomenda inicialmente ultrapassar o limiar no qual a linguagem se apresenta como discurso. Apenas na linguagem escrita encontramos ostensivamente os critérios do discurso, pois a amplitude de mudanças que afetaram o discurso escrito ocorreu na fixação da fala em escrita. Essa discussão embasa a elaboração de uma teoria do texto que se concentra na interpretação do discurso enquanto obra como poemas, narrativas e ensaios e na problemática apresentada pela questão da plurivocidade que pertence às palavras e sua natureza polissêmica e às frases e seu caráter ambíguo. Para esse filósofo, a transição decisiva para a plurivocidade como problema da interpretação está no desenvolvimento de uma dialética entre duas atitudes aparentemente antagônicas: explicação e compreensão. O que segue em tópicos (itens **a** - **j**) são as principais idéias que convergiram na Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur (1976) em sua busca por uma filosofia compreensiva da linguagem nas múltiplas funções do ato humano de significar.

a) A linguagem como discurso

A linguagem enquanto discurso constitui-se como um problema moderno já que sua discussão só pôde ser efetuada mediante o progresso da lingüística moderna, embora suas raízes já tenham sido apresentadas na Antiguidade⁷ (RICOUER, 1976)

Em tempos modernos, porém, as descobertas da lingüística enfocam a linguagem como objeto autônomo da investigação científica. Assim, um código lingüístico fornece uma estrutura específica a cada um dos sistemas lingüísticos ou línguas faladas pelas diversas comunidades lingüísticas. A língua significa algo diferente da capacidade ou competência comum de falar - língua enquanto usada - definindo-se principalmente pela estrutura particular de um sistema lingüístico particular. Se na Antiguidade, o discurso ocupava um lugar de destaque, torna-se um problema residual em tempos modernos, eclipsado pela estrutura e o sistema da língua como principais realizações da lingüística. O estudo contemporâneo da linguagem, que adia o problema do discurso, fundamenta-se no modelo estrutural da linguagem enquanto *langue* e *parole* apresentada por Ferdinand de Saussure. Em síntese, seguem as características entre *langue* e *parole* e suas respectivas distinções (RICOUER, 1976):

⁷ Em Platão, permanece irresoluto o problema da verdade das palavras isoladas ou nomes já que uma denominação não esgota o poder ou a função da fala. Um nome e um verbo entrelaçados constituem a primeira unidade da linguagem e do pensamento que já aponta para uma possível verdade. Em *Teeteto e o Sofista* é colocada a questão da impossibilidade de compreender a existência do erro: como é possível dizer o que não é verificado se falar sempre significa dizer alguma coisa. Uma palavra em si não é verdadeira ou falsa embora uma combinação delas possa significar alguma coisa sem, no entanto, nada apreender. Nesse caso, o paradoxo é a frase, não a palavra.

Como primeiro contexto em que se descobriu o conceito de discurso, encontramos que erro e verdade são impressões do discurso e, o nome e o verbo como signos básicos devem estar conectados numa síntese que vai além das palavras

No tratado *Da Interpretação*, Aristóteles ratifica o exposto acima:

- Um nome tem um significado. Um verbo, além do significado, tem uma indicação de tempo. Conjunção produz um elo predicativo que pode se chamar *logos* - palavra falada ou escrita, verbo -, discurso.
- Esta unidade sintética é que comporta o duplo ato da afirmação e negação.
- Uma afirmação pode ser contradita por outra e pode ser verdadeira ou falsa (RICOEUR, 1976).

Língua como Langue/código	Língua como Parole/mensagem
<ul style="list-style-type: none"> • É o código ou conjunto de códigos • O código é coletivo • O código está no tempo como um conjunto de elementos contemporâneos, como um sistema sincrônico - ao mesmo tempo. • Anônimo e não intencional, inconsciente estrutural e cultural. • Sistemático e compulsório para uma dada comunidade lingüística • O código envolve os sistemas fonológicos (sons), léxicos (vocabulário), sintáticos (referentes à construção gramatical) • Objeto de uma única ciência: descrição dos sistemas sincrônicos da linguagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se a mensagem particular produzida por meio de uma base falante particular utilizando o conjunto de códigos • A mensagem é individual • A mensagem é um evento temporal na sucessão de eventos que constituem a dimensão diacrônica – ao longo do tempo. • Intencional, intencional por alguém • Arbitrária e contingente/eventual • Objeto de muitas ciências, acústica, filosofia, sociologia, história das mudanças semânticas

A teoria lingüística fundamentada nas dicotomias estabelecidas por Saussure, progrediu, colocando em parênteses a mensagem por causa do código; o evento por causa do sistema; e, a intenção por causa da estrutura. A arbitrariedade do ato pela sistematicidade das combinações dentro de sistemas sincrônicos (RICOEUR, 1976).

Ofuscar o discurso serviu para se estender o modelo estrutural para além do seu lugar de origem já que o modelo dizia respeito a unidades menores que a frase, os signos dos sistemas lexicais e unidades discretas do sistema fonológico. Assim, o modelo estrutural se aplicou às categorias de textos como obras. Quando a linguagem já não é tratada como discurso, desaparece como forma de vida e passa a ser trabalhada como sistema auto-suficiente de relações internas (RICOEUR, 1976).

b) Semântica versus Semiótica: a Frase

Na abordagem unidimensional da teoria da linguagem, os signos⁸ são as únicas entidades básicas. Ricoeur (1976) opõe a ela uma abordagem bidimensional onde toda a linguagem se fundamenta em duas entidades irreduzíveis: signos e frase. Ricoeur propõe substituir parole que exprime apenas o aspecto residual de uma ciência da langue por discurso, visando assim legitimar a distinção entre semiótica e semântica: duas ciências que correspondem a duas espécies de unidades características da linguagem: signo e frase. O objeto da semiótica é o signo meramente virtual e apenas a frase é atual enquanto genuíno acontecimento da fala. Uma frase distingue-se do signo, pois:

- A frase não é uma palavra mais ampla ou complexa. Trata-se de uma nova entidade;
- a frase decompõe-se em palavras, mas palavras não são frases curtas;
- uma frase é um todo irreduzível à soma das suas partes. É constituída por palavras, mas não é uma função derivativa de suas palavras; e,
- uma frase compõe-se de signos, mas em si mesma não é um signo.

Ricoeur (1976) cita Emile Benveniste quando caracteriza a semiótica da semântica, na possibilidade de dois tipos de operação dentro da linguagem:

- A integração em todos mais vastos aponta para o sentido; e,
- a dissociação nas partes constitutivas, direciona para a forma.

A semiótica – ciência dos signos – é formal, pois se funda na dissociação da língua em partes constitutivas.

A semântica – ciência da frase – relaciona-se ao conceito de sentido e define-se fundamentalmente mediante procedimentos integrativos da linguagem.

Para Ricoeur (1976), a distinção entre semiótica e semântica é a chave de todo o problema da linguagem. O filósofo propõe uma inversão hierárquica entre tais ciências, uma vez que na Teoria Lingüística, a semiótica prepondera em relação à semântica.

c) Dialética do Evento e Significação

Entender o discurso como evento é entendê-lo como o evento da linguagem. Um ato do discurso não é transitório e evanescente, se assim fosse, a ciência estaria certa em pô-lo de lado e a prioridade ontológica do discurso seria insignificante. Podemos dizer

⁸ Signos/palavra são uma unidade lingüística que tem significante e significado; signo lingüístico. A imagem acústica de um signo lingüístico não é a palavra falada (som material), mas a impressão psíquica desse som, segundo Saussure (AURÉLIO, 1999)

novamente ou utilizar outras palavras, ou outra língua ou traduzir de uma língua para outra e o discurso, ao longo de todas as transformações, preserva uma identidade própria ou conteúdo proposicional (RICOEUR, 1976).

Considerando o lado objetivo do evento fala, Ricoeur (1976) discorre sobre o discurso como predicação donde a frase pode caracterizar-se por um único traço distintivo que é possuir um predicado. O sujeito gramatical pode ser omitido, mas não o predicado. A antítese entre predicado e sujeito evidencia uma característica importante do predicado que é demonstrar a natureza não transitória do discurso. Assume-se, pois que:

- o sujeito é o suporte de uma identificação singular;
- o que o predicado diz do sujeito é uma característica universal do sujeito;
- o sujeito pega algo de singular, um só e apenas um só elemento é identificado; e,
- o predicado designa uma espécie de qualidade, uma classe de coisas, um tipo de relação ou um tipo de ação.

A oposição entre identificação singular e a predicação universal mostra que o discurso não é apenas um evento evanescente ou uma entidade irracional como poderia sugerir a oposição simples entre *langue* e *parole*. O discurso tem uma estrutura própria com um poder combinatório. O discurso enquanto evento é como uma função predicativa combinada com uma identificação. O discurso é uma abstração que depende do todo concreto que é a unidade dialética do evento e significação na frase (RICOEUR, 1976).

O discurso se realiza num momento presente e temporalmente e o sistema da língua é virtual e fora do tempo. O discurso se atualiza como evento e é compreendido como significação - o que as coisas querem dizer. Por significação, Ricoeur (1976) considera o conteúdo proposicional que é a síntese de duas funções: identificação e predicação. Assim, não é o evento enquanto transitório que queremos compreender, mas a sua significação. É na lingüística do discurso que o evento e significação se articulam e atestam a intencionalidade da linguagem. Se a linguagem é um intentar, o evento é cancelado como algo transitório e retido como o mesmo significado.

d. Actos locucionários e ilocucionários

A abordagem semântica é reforçada por mais duas contribuições à mesma dialética do evento e da significação. Ricoeur (1976) utiliza um caso particular denominado performático que implica num empenho específico do falante *que faz o que diz ao dizê-lo*:

- Ao dizer 'prometo', o falante promete efetivamente, coloca-se sob a obrigação de fazer o que diz que há de fazer.
- O 'fazer' do dizer compara-se a parte do acontecimento na dialética do evento e da significação
- Fazer segue regras semânticas da estrutura da frase como verbo em primeira pessoa do indicativo.

Uma gramática específica suporta a força performativa do discurso. Performativos são casos particulares de uma característica geral exibida por toda classe de atos da linguagem (ordens, desejos, perguntas, advertências ou asserções). Todas elas:

- Dizem algo – *ato locucionário*
- Fazem algo ao dizer – *ato ilocucionário*
- Produzem efeito por dizerem algo – *ato perlocucionário*

O ato ilocucionário distingue uma promessa de uma ordem, desejo ou asserção. A força do ato ilocucionário apresenta a mesma dialética de evento e significação. Em cada caso, uma gramática específica corresponde a uma certa intenção. É na intenção que o ato ilocucionário exprime a força distintiva. O que se expressa em termos psicológicos como acreditar, desejar, querer ou prometer é investido de uma existência semântica graças à correlação que existe entre estes dispositivos gramaticais e o ato ilocucionário. Além desses, temos o ato interlocucionário que é outro aspecto importante do discurso posto que ele é dirigido a alguém - um outro falante que é o endereçado do discurso. A presença do par (locutor e ouvinte) constitui a linguagem como comunicação (RICOEUR, 1976)

Alguns lingüistas tentaram reformular todas as funções da linguagem como variáveis dentro de um modelo omni-englobante para o qual a chave é a comunicação. Ricoeur (1976) apresenta o modelo de Roman Jakobson e o concilia a sua dialética do evento e significação. O modelo parte da tríplice relação Falante/Ouvinte/Mensagem e acrescenta 3 outros fatores complementares - Código/Contato/Contexto -, estabelecendo um esquema de 6 funções:

- Ao locutor corresponde a função emotiva

- Ao ouvinte a conativa - tendência consciente para atuar
- À mensagem a função poética
- O código designa a função metalingüística - linguagem utilizada para descrever outra linguagem
- O contato é o suporte da função fática - relativo ao emprego de palavras ou mensagens, cujo objetivo principal não é a transmissão de informações e, sim, o estímulo ou exercício da sociabilidade e da comunicação
- O contexto é o suporte da função referencial

Este modelo descreve diretamente o discurso e não um resíduo da língua além de uma estrutura do discurso e não apenas um evento irracional. Subordina a função do código à operação conectora da comunicação.

Ricoeur (1976) investiga filosoficamente o modelo de Jakobson à luz da dialética do evento e significação. Daí que a comunicação é um fato óbvio onde as pessoas efetivamente falam umas às outras, mas investigando de modo existencial, a comunicação é um enigma ou mesmo um milagre. E como de dá esse milagre? Por meio de duas constatações: a experiência enquanto experienciada e a experiência enquanto significação:

- Para que ocorra uma estrutura dialógica do discurso é necessário o *estar junto* que também se constitui num modo de superar a solidão fundamental de cada ser humano. A solidão num sentido mais radical é aquela em que o experienciado por uma pessoa não se pode transferir totalmente como tal e qual para mais ninguém. Portanto, minha experiência não pode tornar-se a sua, pois um acontecimento que ocorre a uma determinada corrente de consciência não pode transferir-se como tal para outra corrente de consciência.
- A despeito disso, algo passa de mim para o outro, algo se transfere de uma esfera de vida para outra. Este algo não é a experiência enquanto experienciada, mas a sua significação.

Eis o milagre, dado o caráter dualístico da mesma experiência :

- A experiência experienciada, como vivida permanece privada,
- mas o seu sentido, a sua significação torna-se pública.

A comunicação é a superação da radical não-comunicabilidade da experiência vivida enquanto vivida. Ricoeur (1976) atenta para esse novo aspecto da dialética do evento e da significação:

- O evento não é apenas a experiência enquanto expressa e comunicada;

- o evento é a própria troca intersubjetiva;
- o evento é o acontecer do diálogo;
- a instância do discurso é a instância do diálogo;
- o diálogo é um evento que liga dois eventos, o do locutor e do ouvinte;
- é em relação ao evento dialógico que a compreensão como significação é homogênea.

Que aspectos do discurso são significativamente comunicados no evento do diálogo?

- O que se pode comunicar é o conteúdo proposicional do discurso;
- o discurso como sentido – porque o sentido de uma frase é externo à frase, pode transferir-se;
- a exterioridade do discurso a si mesmo – que é sinônimo da auto-transcendência do evento na sua significação – abre o discurso ao outro; e,
- comunicamos a síntese da função de identificação (sujeito lógico/singular) e a função predicativa (que é potencialmente universal).

Discernimos para o outro a coisa que queremos dizer graças aos dispositivos públicos dos nomes próprios, demonstrativos e descrições definidas. Ajudo o outro a identificar o mesmo elemento graças aos dispositivos gramaticais que fornecem uma experiência singular com uma dimensão pública. Entretanto, em algum nível um mal-entendido é sempre um risco dada a polissemia das palavras. Desse modo, é função contextual do discurso (RICOEUR, 1976):

- Filtrar a polissemia das nossas palavras;
- reduzir a pluralidade das interpretações possíveis; e,
- reduzir a ambigüidade do discurso que resulta da polissemia não filtrada das palavras.

E é função do diálogo iniciar esta função de filtragem do contexto, pois o contextual é o diálogo. O papel contextual do diálogo reduz o campo do mal entendido a propósito do conteúdo proposicional e constitui-se numa tentativa de superar em parte a não-comunicabilidade da experiência.

O conteúdo proposicional é apenas o correspondente do ato locucionário. É na comunicabilidade do ato ilocucionário que Ricoeur (1976) constata uma maior complexidade na dialética entre ato e estrutura, evento e significação. Como um ato do discurso – o fazer algo - pode ser comunicado e compreendido? Um equívoco se encontra com maior

freqüência no ato ilocucionário que no ato proposicional/locucionário porque os atos não lingüísticos como fisionomia, gestos, entonação de voz são difíceis de interpretar. Seus códigos são mais instáveis e sua mensagem mais fácil de ocultar ou falsificar. No entanto, o ato ilocucionário não está desprovido de marcas lingüísticas como o uso dos modos gramaticais - indicativo, conjuntivo, imperativo e optativo; tempos verbais e tempos adverbiais codificados ou outros dispositivos perifrásticos - ênfase a uma de suas qualidades, e não por seu nome. (Ex.: a luz de minha vida em lugar de meu amor).

e) Atos locu, ilocu e perlocucionário na escrita

A escrita preserva as marcas lingüísticas da enunciação oral. Para indicar as expressões fisionômicas e gestuais que desaparecem quando o locutor se torna escritor, a escrita acrescenta sinais distintivos suplementares como os sinais de citação/pontos de exclamação/interrogação. Dessa forma, os atos ilocucionários podem comunicar-se na escrita, pois sua `gramática` fornece o evento como uma estrutura pública (RICOEUR, 1976)

O ato perlocucionário - o que fazemos por meio do ato de falar como assustar, seduzir, convencer - é o aspecto menos comunicável do ato de linguagem porque o não lingüístico tem prioridade sobre o lingüístico em tais atos. A função perlocucionária é a menos associada a uma função intencional, pois exige uma intenção de reconhecimento por parte do ouvinte ou estímulo que gera uma resposta no sentido comportamental. Ricoeur aponta para o ato ou função perlocucionária como aquela que auxilia na identificação da fronteira entre o caráter de ato e o caráter de reflexo da linguagem (RICOEUR, 1976).

Dirigindo-se aos atos locu e ilocucionários, Ricoeur (1976) os define como eventos na medida em que sua intenção implica na intenção de serem reconhecidos pelo que são, seja uma identificação singular, uma predicação universal, enunciado, ordem, desejo, promessa, etc. Esse papel de reconhecimento infere que a intenção de dizer é em certa medida, também comunicável. A intenção possui um aspecto psicológico que é experimentado, tal e qual apenas pelo locutor - por exemplo: na promessa, existe um compromisso; numa asserção, uma crença; num desejo, uma carência - que constituem a condição psicológica do ato de linguagem. Esses atos mentais não são radicalmente incomunicáveis posto que a intenção implica a intenção de serem reconhecidos, por conseguinte, a intenção do outro. Esta intenção de ser identificável, reconhecido como tal pelo outro é parte da própria intenção.

Para Husserl é o noético - relativo ao pensamento - no psíquico. Para Ricoeur, o noético é a alma do discurso enquanto diálogo, pois o critério noético é tanto a intenção da comunicabilidade quanto a expectativa de reconhecimento (RICOEUR, 1976).

Ricoeur (1976) conclui a discussão da dialética do evento e significação, com as constatações que seguem:

- a linguagem é o processo pelo qual a experiência privada se faz pública;
- a linguagem é a exteriorização graças a qual uma impressão é transcendida e se torna uma expressão ou a transformação do psíquico no noético;
- a exteriorização e a comunicabilidade são a mesma coisa, ambas elevam uma parte da nossa vida ao logos do discurso; e,
- *a solidão da vida é aí iluminada por um momento pela luz comum do discurso*

f) Significação como sentido e referência

Para Ricoeur (1976), significar é função do locutor e da frase na relação à dialética entre evento e significação:

- A significação da enunciação é o lado objetivo desse significado
- O significado do locutor é o lado subjetivo da significação

O lado objetivo do discurso dado por sua enunciação, pode ser entendido por dois ângulos. Significamos `o que´ ou o `acerca do que´ do discurso:

- O que é o sentido do discurso
- Acerca do que é a referência do discurso

Ricoeur (1976) cita a distinção entre sentido e referência introduzida por Gottlob Frege como uma conexão direta com a distinção entre semiótica e semântica. É a frase que permite distinguir o que é dito e acerca do que se diz. O sentido está contido no discurso e a referência expressa o movimento em que a linguagem se transcende a si mesma. Referir é o que o locutor faz quando aplica as suas palavras à realidade. A dialética do sentido e da referência diz algo sobre a relação entre a linguagem e a condição ontológica do ser-no-mundo: a linguagem não é um mundo. Mas experienciamos o mundo, estamos e somos seres situados e nos orientamos mediante a compreensão em tais situações. Temos algo a dizer, porque possuímos a experiência para trazer à linguagem. A condição ontológica da referência é trazer a experiência.

É porque existe primeiramente algo a dizer, porque temos uma experiência a trazer à linguagem que, inversamente, a linguagem não se dirige apenas para significados ideais, mas também se refere ao que é. A linguagem é fundamentalmente referencial assim como significativa. Sabemos que um signo está em vez de qualquer outra coisa pela sua referência que direciona para algo em cujo lugar está em virtude do seu uso no discurso. Desse modo, a semiótica aparece como uma mera abstração da semântica. A definição semiótica do signo que difere o significante e o significado pressupõe a sua definição semântica como referência à coisa, em cujo lugar está. A semântica relaciona a constituição interna ou imanente do sentido à intenção exterior ou transcendente da referência. O discurso refere-se concomitantemente ao seu locutor e ao mundo. O discurso na ação e no uso tem uma referência retrógrada ao locutor e ao mundo (RICOEUR, 1976).

g) Algumas implicações hermenêuticas

Ricoeur (1976) aponta para um uso abusivo do conceito lingüístico na tradição romântica da hermenêutica. Schleiermacher e Dilthey apresentaram uma tendência a identificar a interpretação com a categoria de compreensão. No caso, a compreensão era tida como o reconhecimento da intenção de um autor aos endereçados primitivos, na situação original do discurso. Uma intersubjetividade preponderava sobre a hermenêutica posto que era o diálogo o foco central da situação a ser compreendida. Assim, compreender um texto era um caso particular da situação dialógica em que alguém responde ao questionamento de outrem.

A concepção psicologizante da hermenêutica romântica influenciou a teologia cristã, particularmente na Palavra como Evento – o acontecimento é o evento lingüístico e este evento lingüístico é o querigma, a pregação do Evangelho. O significado do evento original dá testemunho de si mesmo no acontecimento presente pelo qual o aplicamos a nós mesmos num ato de fé. Ricoeur liberta a hermenêutica dos seus preconceitos psicologizantes existenciais. Tanto a hermenêutica romântica e sua pretensão em compreender o autor melhor do que ele compreendeu a si mesmo assim como a análise estrutural do conteúdo proposicional dos textos e sua característica não dialógica, ambas provem de um duplo equívoco (RICOEUR, 1976).

Para Ricoeur (1976), a tarefa hermenêutica só pode ser corretamente definida com uma investigação específica da escrita, pois uma teoria do discurso ainda não é uma teoria do texto. O filósofo acredita que ao demonstrar que um texto escrito é uma forma de

discurso - discurso sob a forma de inscrição - então as condições da possibilidade do discurso são as mesmas da do texto

h) A fala e a escrita

A hermenêutica é interpretação orientada para textos que são exemplos da linguagem escrita. Nenhuma teoria é possível sem se prender ao problema da escrita. Nesse tópico, Ricoeur (1976) procura mostrar que:

- a transição da fala para a escrita tem suas condições de possibilidades na teoria do discurso dentro da dialética entre evento e significação; e
- é possível conectar o tipo de exteriorização intencional que a escrita exhibe, com um problema central da hermenêutica - o de distanciação.

Quando a linguagem é fixada na escrita acontece uma plena manifestação de algo que era apenas um vislumbre na fala viva: a separação da significação relativa ao evento. Tal separação não cancela a estrutura fundamental do discurso, pois a autonomia semântica do texto ainda é governada pela dialética do evento e da significação. Esta dialética se torna explícita pela escrita posto que é a escrita a manifestação plena do discurso. Ricoeur utiliza novamente o esquema de comunicação de Roman Jakobson para investigar as alterações, transformações ou deformações sujeitas ao discurso quando o mesmo se inscreve na escrita (RICOEUR, 1976).

Mensagem e Meio: a Fixação

Na transição da fala para a escrita ocorre uma mudança na mensagem e seu meio. Quanto a mudança na natureza do meio de comunicação, em qualquer suporte exterior tal como papel, pedra ou papiro, o problema da escrita e da fixação do discurso é o mesmo posto que o suporte exterior difere da voz humana. Quando uma inscrição toma o lugar de uma expressão seja vocal, fisionômica ou gestual, isso representa uma grande realização cultural. O fato, acontecimento ou feito humano dá lugar a marcas materiais que transportam a mensagem (RICOEUR, 1976).

O discurso pode se desvanecer enquanto fala já que é temporal e realizado no momento presente, entretanto se fixa na escrita. Intentamos fixar o discurso, não o langue. Mas para tanto, acabamos por fixar o alfabeto, o léxico, a gramática. Mas langue é subserviente ao discurso. Enquanto evento, o discurso esvanece-se, ao fixá-lo na escrita, ele permanece. Ricoeur (1976) evidencia que a escrita pode salvar a instância do discurso, já que:

- a escrita efetivamente fixa o `dito´da fala, não o evento da fala.
- o dito da fala é a exteriorização intencional constitutiva do par `evento e significação`;
- o que escrevemos /inscrevemos é o noema - o objeto o percebido, o pensado, o imaginado - do ato de falar;
- escrevemos e inscrevemos a significação do evento lingüístico e não o evento enquanto evento;
- a destinação do discurso é a inscrição;
- só quando o dizer se tornou enunciação, é que o discurso se realizou como discurso, na plena realização de sua dialética do evento e significação.

O evento lingüístico como ato da fala – aspectos locu, ilocu e perlocucionário e sua fixação em escrita

Ricoeur (1976) coloca que atos locu, ilocu e perlocucionário se relacionam com a dialética de evento e significação. O ato locucionário exterioriza-se a si mesmo na frase. Não há mudanças na sua estrutura interna, podendo se inscrever e preservar. O ato ilocucionário se exterioriza utilizando procedimentos gramaticais expressivos da sua força, podendo assim ser passível de inscrição. Entretanto, se no discurso falado a força ilocucionária depende da mímica, dos gestos e aspectos não articulados do discurso como prosódia, a força ilocucionária é menos inscritível do que o significado proposicional ou locucionário. O ato perlocucionário é característica vinculada à linguagem falada mais do que na escrita, sendo o aspecto do discurso que menos se pode inscrever.

Enfim, nos três casos é a exteriorização intencional, o dito da fala, é o que possibilita a inscrição na escrita. Não é o caso de considerar a escrita como simples fixação de material. A invenção da escrita proporcionou à humanidade um prodigioso salto no desenvolvimento social, cultural e político. Ricoeur (1976) resgata algumas inovações advindas com a escrita:

- na política: transmissão de ordens a longas distâncias conecta-se ao nascimento do domínio político exercido por um Estado distante,
- na economia: fixação das regras de cálculo associa-se ao nascimento das relações de mercado;
- na história: constituição de arquivos;

- na justiça: fixação do Direito enquanto padrão de decisões, independente da opinião do juiz concreto, o nascimento dos códigos jurídicos.

O discurso humano ao fixar-se na escrita não adquire apenas um caráter permanente salvo da destruição ou evanescência. Ricoeur enfatiza que o discurso é profundamente afetado em sua função comunicativa, pois a escrita suscita um problema específico que não é tão somente a fixação de um discurso oral prévio ou a inscrição da linguagem falada. Tal problema específico refere-se a supressão do estágio intermediário da linguagem falada já que o pensamento humano é diretamente trazido à escrita. Assim, a escrita toma o lugar da fala. Ocorre então um atalho entre a significação e o meio material, donde o destino do discurso se relaciona mais ao sentido original da literatura, pois é confiado à *littera* – letra - ou palavra escrita e não à *Vox* ou palavra falada.

Ricoeur (1976) apresenta as principais mudanças ocorridas na mensagem relacionada àquele que fala, ao ouvinte e ao código, no processo de fixação da linguagem:

- Mensagem e Locutor:

É a primeira ligação que sofre alteração por afetar integralmente a situação interlocucionária. Como o estágio que passaria pela voz falada inexistente, a relação face a face é automaticamente substituída por uma mais complexa que é a da leitura e escrita ou da inscrição direta do discurso na *littera*.

Como a situação dialógica está suspensa, a relação escrita-leitura não é um caso particular da relação entre fala-escuta, pois nem passa necessariamente por esta última

No discurso, a frase designa o seu locutor mediante diversos indicadores da subjetividade e personalidade. O locutor pertence à situação de interlocução no discurso falado, um caráter imediatista acompanha qualquer referência a ele. Entender o que o locutor pretende dizer e o que o seu discurso significa coincidem porque a intenção subjetiva do locutor e a significação do discurso se sobrepõem na situação dialógica.

Essa sobreposição não acontece no discurso escrito. A cisão entre significação verbal do texto e intenção mental do autor conceitua a inscrição de modo diverso ao argumento simplório de uma mera fixação do discurso oral. Ocorre que a inscrição pode ser considerada como sinônimo de uma autonomia semântica do texto.

Uma perturbação considerável ocorre na hermenêutica produzida pelo conceito da autonomia semântica na relação entre o que o autor quis dizer e o que o texto significa, pois o primeiro passa a ter maior interesse que o segundo.

O processo hermenêutico se inicia circunscrito ao texto esvaziando a sua ancoragem na psicologia do autor ou o que o mesmo quis dizer quando o escreveu ainda que a noção de significado autoral não tenha perdido a sua relevância em termos de interpretação. Não se sustenta nem o argumento a favor da intenção do autor como o critério para validar a interpretação do texto, nem como dito por Ricoeur, a falácia do texto absoluto ou o texto como uma entidade sem autor. A intenção do autor não sobrepuja a autonomia semântica do texto, o contrário ignora que um texto segue sendo um discurso dito por alguém a mais alguém sobre algo. Ainda que o autor não possa ser interrogado presencialmente, o significado autoral ocupa um lugar na dimensão do texto.

- Mensagem e Ouvinte

É a relação da mensagem textual ao leitor.

No discurso falado *fala-se a* alguém determinado pela situação dialógica. Mas o texto escrito direciona-se a um leitor desconhecido e potencialmente a quem quer que saiba ler. Essa universalização do auditório é paradoxal: o discurso fixado num suporte material é mais espiritual que a relação direta face-a-face. Isso porque, é o material que liberta o discurso do limite da determinação de quem quer que possa ouvir para – ilimitadamente - quem quer que possa ler, o que ganha um alcance no tempo e no espaço incalculável. Mas Ricoeur afirma que uma obra seleciona ou cria o seu público, o que determina um certo limite também. A universalidade potencial está sujeita a leis sociais de exclusão e admissão já que a leitura é um fenômeno social e obedece a certos padrões, sofre limitações específicas e acaba por determinar uma certa adequação nesse público. Ainda assim, o reconhecimento da obra pela sua audiência é um evento imprevisível.

A dialética do evento e da significação atinge um patamar significativo na escrita:

- a quem se endereça o discurso se revela simultaneamente universal e contingente;
- dialeticamente, é na autonomia semântica do texto que se cria o auditório do texto; e, é o aval do público leitor que torna o texto significativo;
- a significação de um texto é susceptível a um número indefinido de leitores e de interpretações e tal multiplicidade leituras é advém da dialética da autonomia semântica do texto;

- a apropriação do sentido do texto é tão problemática quanto o da autoria, posto que o direito do leitor e o direito do texto se embatem e determinam uma dinâmica total da interpretação; e,
- a hermenêutica inicia onde o diálogo se cala.

- **Mensagem e Código**

Na escrita, aumenta a complexidade entre mensagem e código se comparado ao discurso falado, pois se relaciona à função dos gêneros literários na produção do discurso como poema, narrativa ou ensaio.

i) Explicação e compreensão

Explicar ou compreender são ambas atitudes que um leitor pode assumir ao iniciar um processo de leitura. Ricoeur propõe ultrapassar a hermenêutica romântica por meio da dialética da explicação e da compreensão. Ler é a contrapartida do ato de escrever. A dialética do evento e da significação da escrita origina uma dialética correlativa na leitura, a dialética da compreensão e a explicação. Na dialética da compreensão e da explicação é impossível identificar a situação dialógica (RICOEUR, 1976).

Explicamos alguma coisa a alguém para que ele possa compreender, e o que ele compreendeu pode, por sua vez, explicá-lo a um terceiro. Compreensão e explicação possuem uma trajetória de sobreposição e transição uma a outra. Supõe Ricoeur (1976) que:

- Na explicação, desdobramos o âmbito das proposições e significados; e,
- na compreensão, apreendemos como um todo a cadeia dos sentidos parciais num único ato de síntese

Essa polaridade entre explicação e compreensão é obscuramente percebida na situação dialógica. Cada termo ou par está relacionado a um modo distinto de inteligibilidade:

- Explicação e seu campo paradigmático de aplicação nas ciências naturais. Fatos, leis e teorias, hipóteses, verificações e deduções são explicáveis.
- Compreensão e seu campo original de aplicação nas ciências humanas. As formas de expressão como signos fisionômicos, gestuais, vocais, ou escritos, documentos e monumentos são significativos porque se referem diretamente à experiência de outras mentes.

A necessidade de interpretar signos no discurso escrito deriva precisamente do modo indireto como eles nos transmitem as experiências vividas por outrem. As fontes indiretas – escritas - são expressões indiretas de uma vida psíquica estranha. A continuidade entre signos diretos (fisionomia, gestos, timbre vocal etc) e indiretos (monumentos, documentos, escritos em geral) explica a empatia como principio a toda espécie de compreensão direta ou indireta. Transferimo-nos para a vida psíquica de outrem no processo compreensivo (RICOEUR, 1976).

Para Ricoeur (1976), se o discurso é produzido como um evento, compreendemos o discurso como significação. No processo de compreensão na situação dialógica, a dialética da compreensão e explicação é na prática, simultânea, pois compreender o sentido do locutor e compreender o sentido da enunciação é um processo circular e direto. Na leitura, a compreensão se ancora na unidade intencional do discurso escrito, e a explicação, na estrutura analítica do texto. Explicar e compreender tende a pólos distintos de uma dicotomia desenvolvida. A polaridade entre explicação e compreensão na leitura não é dual, mas constituem-se numa dialética.

Interpretar se aplica a todo processo que envolve a explicação e a compreensão. Interpretação traduz a própria dialética de explicação e compreensão e está vinculado ao comportamento interpretativo acionado pela conversação. Mas é na escrita se realiza plenamente essa dialética. Ao expor didaticamente a dialética da explicação e compreensão, Ricoeur (1976) considera que:

- Compreender e explicar são fases de um único processo.
- Inicia-se com um movimento da compreensão para a explicação, onde a compreensão será uma captação ingênua do sentido do texto enquanto todo.

Segue com um movimento da explicação para compreensão, um modo sofisticado de compreensão apoiado em procedimentos explicativos.

- No princípio, a compreensão é uma suposição. No fim, satisfaz o conceito de apropriação como resposta a uma certa distanciação associada à plena objetivação do texto.
- Explicação como mediação entre os dois estágios da compreensão

O sentido verbal do texto e o sentido mental/a intenção do texto não coincidem na escrita. O texto é mudo, a intenção original é abolida no instante em que se fixa o discurso na escrita. Se existe alguém que fala, é apenas o leitor que fala por si mesmo e pelo texto. O que origina uma relação assimétrica entre texto e leitor. Ricoeur analogamente compara o

texto a uma partitura musical sendo o leitor, o maestro a seguir suas instruções. Essa imagem é particularmente feliz, pois o leitor ou intérprete não abstrai totalmente sua marca; em algum nível, sua subjetividade transparece no produto da interpretação (RICOEUR, 1976).

Para Ricoeur, compreender não é apenas repetir o evento do discurso num evento semelhante, até porque como isso seria possível? Compreender gera um acontecimento novo, que começa com o texto em que o evento inicial se objetivou. Conjecturamos o sentido do texto porque a intenção do autor nos é inacessível. Assim, o filósofo evidencia seu ataque à hermenêutica romântica, diretamente em seu emblema, o de compreender um autor melhor do que ele mesmo. Trata-se de um extravio por expressar um ideal da co-genialidade, comunhão de gênio para gênio; e de um descuido relacionado à situação específica criada pela disjunção do sentido verbal do texto e da intenção psicológica do autor. O que o autor intentou no momento de sua criação, para Ricoeur, abarca todos os senões possíveis dentro da interpretação: é desconhecido, redundante, por vezes inútil ou até prejudicial. Um texto deve ser avaliado à sua própria luz (RICOEUR, 1976).

O problema de interpretação, segundo Ricoeur (1976) reafirmando sua oposição aos hermeneutas românticos, não está na incomunicabilidade da experiência psíquica do autor, mas na natureza verbal do texto. O sentido sobrepuja a intenção dado que a compreensão ocorre num espaço não psicológico e apropriadamente semântico, revelada pelo texto ao dissociar-se da intenção mental do autor. Uma interpretação correta não ocorre por um simples retorno à situação do autor e o mal entendido é possível e até inevitável dado que construir o sentido como sentido verbal o texto é uma conjectura. Conjecturamos para compreender, mas temos ainda que referir o que é que se conjectura ao compreender. Assim, Ricoeur estabelece algumas considerações metodológicas.

Em primeiro lugar, construir um sentido verbal de um texto é um processo cumulativo, holístico, é considerar o texto em sua totalidade. O que analisamos é o discurso como obra que propriamente o escrito até porque uma obra do discurso é muito mais que uma sequência linear de frases. Uma estrutura específica de obra não é um derivado de frases singulares. O texto possui uma plurivocidade, que a polissemia das palavras individuais e da ambigüidade das frases isoladas por si só, não traduzem. A plurivocidade textual abrem-se a uma pluralidade de construções. No reconhecimento das partes, pressupõe-se o todo, assim como é construindo os pormenores que construímos o todo. Não existe necessidade ou nenhuma evidência a respeito do que é relevante ou não, pois o próprio juízo da importância também se constitui em uma conjectura (RICOEUR, 1976).

Em segundo lugar, construir um texto é concebê-lo como um indivíduo. Uma obra é produzida segundo regras gerais, assim como é produzida como um ser singular. A obra do discurso é única. Sua produção ocorreu por meio de um processo de afinamento do alcance dos conceitos genéricos, que resultou num determinado gênero literário e no tipo de códigos e estruturas deste. A individualização do texto único é uma conjectura. A reconstrução do todo tem um aspecto de perceptibilidade similar ao de um objeto percebido já que num texto e num objeto é possível ver a partir de vários lados, mas não de todos ao mesmo tempo. Inúmeras possibilidades relacionam uma única frase a esta ou àquela, embora o ato de ler implique em um tipo de unilateralidade que fundamenta o caráter conjectural da interpretação. Em terceiro lugar, os textos apresentam certos sentidos potenciais que podem atualizar-se de diversos modos. A linguagem metafórica e simbólica contribui no campo das expressões significativas para tanto (RICOEUR, 1976).

Os procedimentos de validação das conjecturas se identificam mais da lógica da probabilidade do que da lógica da verificação empírica. Uma interpretação é mais provável sobre o que sabemos do que demonstrar que uma conclusão é verdadeira, pois a validação não é verificação. A validação é uma lógica de incertezas e da probabilidade qualitativa. O conceito de círculo hermenêutico envolve a conjectura e a validação relacionadas circularmente numa abordagem subjetiva e objetiva do texto. Uma interpretação não é apenas provável, mas mais provável do que outra. Assim como há mais de um modo de construir um texto, as interpretações diferem. É sempre possível ir concordar ou discordar de uma interpretação, ou confrontá-las e concordá-las, ainda que não se chegue a um acordo provável de modo imediato (RICOEUR, 1976).

Da explicação à compreensão

A compreensão como conjectura e a explicação como validação se relacionam de modo dialético. Na dialética do sentido e referência, a referência expressa a plena exteriorização do discurso já que o sentido não é só a intenção do locutor, mas a realidade efetiva da enunciação. Nos textos escritos, dada a falta de uma situação comum entre leitor e escritor tal qual acontece entre locutor e ouvinte, a função referencial priva-se de uma simples designação ostensiva da realidade, possibilitada pela situação dialógica. É claro que as frases escritas podem usar meios ostensivos, mas os termos ostensivos já não se sustentam como modos de mostrar aquilo a que se faz referência. A designação ostensiva, portanto, está alterada, o que incorre numa extensão do referido à realidade (RICOEUR, 1976).

Se a linguagem falada tem uma situação – a situação dialógica, Ricoeur encontra na linguagem escrita um mundo. Este mundo e seus elementos não estão à mostra, mas designado. O que possibilita uma total abstração da realidade envolvente. Em algumas obras literárias, já que a intenção referencial é suspensão, a referência aos objetos familiares dá lugar a um outro tipo de referência ou dimensões mais profundamente radicados do ser-no-mundo. A abstração do mundo circundante atualizada pela literatura, suscitam duas posturas igualmente implicadas no ato de ler (RICOEUR, 1976):

- o leitor pode abstrair qualquer referido à realidade isolando o texto como uma entidade sem mundo
- ou imaginativamente o leitor assume uma situação – a dele próprio - substituindo as referências não ostensivas do texto por uma nova referência ostensiva na execução do ato de ler.

A primeira postura exemplifica a atitude assumida por várias escolas estruturais da crítica literária cuja abordagem advém da suspensão da referência ostensiva. Para essas, o ato de ler prolonga a suspensão da referência ostensiva – que já sofreu uma perturbação inicial após fixar a linguagem em escrita. Ler objetiva considerar apenas um lugar onde o texto está, no interior deste lugar sem mundo numa conversão do objeto literário em sistema fechado de signos. Ricoeur traça uma analogia ao tipo de sistema fechado que para a fonologia subjaz a todo discurso – a linguagem como langue do modelo de Ferdinand Saussure. São os signos seqüenciados que se valoriza na lingüística, e a frase é a última unidade a ser considerada.

Ricoeur (1976) critica relacionar o modelo estrutural aos textos, pois um texto se aproxima mais ao parole que propriamente a langue. . Ricoeur exemplifica com o estudo estrutural do mito de Lévi-Strauss, que, para o filósofo, explica o mito sem propriamente interpretá-lo. Neste modelo, Lévi-Strauss utiliza a análise estrutural como uma lógica de operações que se relacionam entre si. Como uma lei estrutural do mito em análise, é como objeto de leitura que o poder do mito se restabelece. A leitura habita o texto como apenas um texto, graças à suspensão do seu sentido. Estabelece-se uma segmentação ou aspecto horizontal que segue com o estabelecimento hierárquico de vários níveis onde se integram as partes com o todo. As unidades de ação segmentadas e organizadas. Para Lévi-Strauss, a função dos mitos é a de alertar para certas oposições a fim de possibilitar uma mediação progressiva. Ricoeur coloca que na realidade a concepção dos mitos e narrativas colocados de modo tão formal como uma álgebra de unidades não se sustenta. Porque elimina a referência às aporias da existência que embasa todo pensamento mítico, a análise estrutural esvazia o mito como um discurso sem significado.

Ricoeur (1976) retoma a discussão no sentido de mostrar como a explicação exige a compreensão e como a compreensão nasce de uma nova maneira dialética que estabelece a interpretação de um modo holístico. Um tipo de mundo é desvendado pelo processo de interpretação ao considerar que o sentido do texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é oculto, é algo de descoberto, pois compreender a situação inicial do discurso não nos é possível nem importante. Importa desvelar o que aponta para um mundo possível indicadas pela referência do texto. O texto fala de um mundo possível assim como nos orientarmos nele. Ricoeur equivale o discurso da linguagem escrita à referência ostensiva para a linguagem falada. Mas porque a referência ostensiva só indica o já existente na linguagem falada, o texto a transcende já que mostrar é criar um novo modo de ser.

j) Dialética da distanciação e apropriação

Para Ricoeur (1976), a distância pode se tornar produtiva e não apenas significar um estranhamento. A distância é produtiva como distanciação metodológica. Para ilustrar a distanciação metodológica ativa, Ricoeur refere-se à obra *Investigações Lógicas* de Husserl, na fase em que o introdutor da fenomenologia exhibe uma reação anti-historicista. O historicismo pressupõe que, de modo inteligível, as obras literárias e documentos culturais apresentam um conteúdo conectado às condições sociais da comunidade produtora ou a que se destina. O texto seria uma expressão de necessidades socioculturais particulares àquela comunidade de onde parte a autoria, trazendo em seu bojo as soluções a certas perplexidades determinadas no espaço e no tempo. Para Husserl, o sentido de uma frase não é uma idéia ou conteúdo psíquico. O sentido de uma frase, e Ricoeur acrescenta, o de um texto, é um objeto ideal que pode ser identificado e re-identificado seja por sua comunidade de destino ou por quaisquer outras, em tempos diferentes como em um só tempo.

Ricoeur (1976) entende que a interpretação tomada como apropriação leva o resultado da leitura a se aproximar a um evento do discurso, o mesmo que um evento no momento presente. A apropriação transforma a interpretação em um acontecimento. Mas o conceito de apropriação recebe uma contrapartida que é revelada pela compreensão. Ricoeur nos esclarece o que em um texto pode ser compreendido e consecutivamente apropriado. O que de um texto não é importante compreender ou apropriar-se:

- não é a intenção do autor supostamente oculta por detrás do texto;
- não é a situação histórica comum ao autor e seus leitores originais ou as expectativas ou sentimentos desses leitores originais, nem sequer a auto-compreensão destes como fenômenos histórico e culturais.

O que de um texto importa se apropriar:

- o sentido do próprio texto, num processo dinâmico de interpretação orientado pelo pensamento aberto pelo texto; e
- o poder de desvelar um mundo que constitui a referência do texto.

Ricoeur argumenta que se a interpretação coincide com alguma coisa, não é com a psique de outro ego intercedido pelo ideal romântico na hermenêutica, mas com o desvelamento de um mundo ou uma das possibilidades de olhar para as coisas, que é o poder referencial do texto.

O filósofo francês encontra na tarefa hermenêutica a oportunidade de compreender sentido de um texto que é aberto a quem quer que saiba ler, uma vez que, no momento em que se fixa a linguagem na escrita, subtraí-se do texto o autor e a situação que o originou, bem como o seu endereçamento original. Um texto providencia seus leitores. Mas a despeito dessa ampliação no âmbito do público, o sentido do texto não se submete ao poder daquele que o interpreta. O que se faz apropriação não é a intenção de outro sujeito, seja o autor ou intérprete, mas a proposição de um modo do ser no mundo que o texto desvela mediante suas referências não ostensivas (RICOEUR, 1976).

A interpretação é para Ricoeur (1976) um processo pelo qual o desvelamento de novos modos de ser proporciona uma nova capacidade de a si mesmo conhecer. A referência do texto é a projeção de um mundo, assim, não é o leitor que primeiramente se projeta no texto. Antes ocorre um alargamento na capacidade de auto-compreensão do sujeito, pois recebe do texto um novo modo de ser. A apropriação não é uma posse, já que, expressa um despojamento do ego narcisista. "O texto, que potencialmente tem o poder de desvelar um mundo, abastece um si mesmo ao ego".

3.2.2 A fenomenologia hermenêutica ricoeuriana em cinco noções de textualidade

Segue uma síntese da fenomenologia hermenêutica ricoeuriana ao qual anteriormente descrevemos como processo de construção dialética perpetrada pelo filósofo. Interessa-nos aqui apresentar as cinco noções de textualidade proposta pelo filósofo em sua obra *Hermenêutica e Ideologias* (2008).

A antinomia de Gadamer sobre a oposição entre distanciamento alienante e pertença principia em Ricoeur uma recusa em aceitá-la e uma tentativa de superá-la. Tal paradoxo é descrito como:

[...] ou praticamos a atitude metodológica, mas perdemos a densidade ontológica da realidade estudada, ou então praticamos a atitude de verdade, e somos forçados a renunciar à objetividade das ciências humanas." (RICOEUR, 2008)

Ricoeur escolhe o texto como problemática dominante para escapar a alternativa entre distanciamento alienante e participação por pertença. Desse modo, desenha-se uma noção produtora de distanciamento. O texto transcende um caso particular de comunicação inter-humana; é em si o próprio paradigma do distanciamento na comunicação. Dentro da experiência humana, o texto é uma comunicação *na e pela* distância. A problemática do texto foi organizada em cinco temas que consideradas em conjunto, constituem os critérios da textualidade (RICOEUR, 2008)

A escrita se situa como foco central a essa rede de critérios. Entretanto não se caracteriza como a única problemática relacionada ao texto, posto que texto e escrita não se identificam unicamente pelas razões que seguem (RICOEUR, 2008):

- não é a escrita que sozinha caracteriza um problema hermenêutico, mas a dialética da fala e da escrita.
- tal dialética pertence ao discurso oral enquanto discurso. É no próprio discurso que se encontra a raiz de todas as dialéticas posteriores.
- a literatura se constitui pelas obras escritas, que são obras antes de ser qualquer outra coisa. Mas o discurso enquanto obra escrita suporta uma problemática decisiva e anterior a ela, a do projeto de um mundo, denominado por Ricoeur como mundo da obra, e no qual considera o centro da gravidade da questão hermenêutica.

A problemática do texto se orienta na direção ao mundo que o próprio texto abre. Concomitantemente, a compreensão de si que ocupa um lugar de destaque na hermenêutica romântica será transferida para o fim, já que nem é fator introdutório ou o centro de gravidade. Segue as noções de textualidade de Ricoeur (2008):

- **A efetuação da linguagem como discurso**

O discurso escrito ou oral apresenta um traço original de distanciamento, que é a dialética do evento e da significação

O discurso se dá como evento, pois algo acontece quando alguém fala. É na lingüística da frase que encontramos o suporte a dialética do evento e do sentido. Isso porque, como visto anteriormente, Ricoeur migra de uma lingüística do *langue* e *parole* para uma lingüística do discurso, substituindo este último.

O discurso realizado temporalmente e no presente é evento, enquanto o sistema da língua ou *langue* é virtual e fora do tempo.

A linguagem não possui sujeito, já que a questão *quem fala?* não é válido nesse nível. O próprio discurso remete ao seu locutor, utilizando um conjunto complexo de indicadores tais como os pronomes pessoais que são demonstrações ostensivas. Assim, o surgimento do discurso como evento é auto-referencial, pois o evento está vinculado ao falante. O evento é alguém falando.

Os signos da linguagem só remetem a outros signos, no interior do mesmo sistema, portanto a língua é destituída de um mundo. O discurso não possui subjetividade, o discurso é sempre discurso a respeito de algo o que revela a intencionalidade do discurso. O discurso indica um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar. O evento é um mundo que a linguagem traz ou traduz mediante o discurso.

A língua enquanto *langue* é apenas condição prévia da comunicação por ser fornecedora de seus códigos, mas é no discurso que ocorrem todas as trocas de mensagens. O discurso possui um mundo e o outro como uma outra pessoa ou um interlocutor ao qual se dirige. Assim, o evento pode ser também um evento/fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo.

O discurso como evento como acima descrito, aparece no movimento de efetuação da língua em discurso, na performance de quem fala a alguém.

A tensão entre os pólos do evento e da significação fará surgir a produção do discurso como obra, a dialética da fala e da escrita e outros traços do texto que fomentarão a noção de distanciamento

Todo discurso é efetuado como evento, assim como todo discurso é compreendido como significação.

O que compreendemos não é o evento, dada o seu caráter efêmero. É sua significação que permanece. Na lingüística do discurso, evento e o sentido se articulam um sobre o outro produzindo o núcleo de todo o problema hermenêutico. A língua enquanto discurso, transcende-se enquanto sistema e realiza-se como evento. Assim como, ao ingressar no processo da compreensão, o discurso se transcende enquanto evento, na significação.

Desta forma, o primeiro distanciamento é o distanciamento do *dizer no dito*. E que é dito?

"O ato do discurso constitui-se por uma hierarquia de atos subordinados:

- Nível do ato locucionário o proposicional: aquilo que fazemos ao dizer
- Ato ou da força ilocucionário: aquilo que fazemos ao dizer
- Ato perlocucionário: aquilo que fazemos pelo fato de falar

Se eu digo a alguém para fechar a porta, faço três coisas:

a. refiro o predicado de ação - fechar – a dois argumentos – alguém e porta -: é o ato de dizer

b. mas eu digo essa coisa a alguém com a força de uma ordem, e não de uma constatação, de um desejo ou uma promessa: é o ato ilocucionário

c. enfim, posso provocar certos efeitos, tais como o medo, pelo fato de dar uma ordem a alguém; esses efeitos fazem do discurso uma espécie de estímulo que produz certos resultados: é o ato perlocucionário."(RICOEUR, 2008. p.56)

As implicações desses níveis para nosso problema da exteriorização intencional pela qual o evento se ultrapassa na significação são as que seguem:

- O ato locucionário se exterioriza nas frases como proposição. Assim uma frase de ação deixa-se identificar por seu predicado que descreve a ação, e por seus dois argumentos – o agente e o paciente,
- O ato perlocucionário é o aspecto que menos se deixa inscrever no discurso, portanto, está presente via de regra principalmente no discurso oral. Mas a ação perlocucionária é o que no discurso, é o menos discurs, dado que é um estímulo. Neste caso, se existe uma ação relacionada ao discurso, é por influência direta sobre as emoções e as disposições afetivas daquele que profere o discurso, do interlocutor.
- Os atos locucionário, a força ilocucionária e ação perlocucionária tornam-se aptos, de modo decrescente, à exteriorização intencional que possibilita a inscrição pela escrita.

Daí a importância de se entender por significação do ato do discurso, não somente o sentido escrito do ato proposicional ou locucionário. Somado a isso temos a força ilocucionária e a ação perlocucionária, na medida em que esses três aspectos do ato de discurso podem ser identificados com a mesma significação. Portanto, cabe ao termo significação uma acepção bastante ampla recobrando todos os aspectos e todos os níveis da exteriorização intencional que torna possível, por sua vez, a exteriorização do discurso na obra e nos escritos.

- **O discurso como obra**

Ricoeur propõe três traços que distinguem a noção de obra

- A obra é uma sequência mais longa que a frase, acarretando um problema novo de compreensão dada à totalidade finita e fechada.

- A obra é submetida a um modelo de codificação relacionado a sua composição, daí os diferentes usos da linguagem no enquanto discurso: um relato, um poema, ensaio, etc. A obra se insere dentro de determinados gêneros.
- Uma obra recebe uma configuração única que é o estilo, que a assimila a um indivíduo.

Tanto a composição, pertença a um determinado gênero e estilo individual caracterizam o discurso enquanto obra. A linguagem enquanto material a ser trabalhado, impõe uma forma à matéria, submete a uma produção a gêneros, produz um indivíduo. Uma obra resulta de um trabalho organizador da linguagem.

Introduzindo a dimensão do discurso nas categorias próprias à ordem da produção e do trabalho, a noção de obra é uma mediadora entre a irracionalidade do evento e a racionalidade do sentido. A noção de obra situa-se como referência ao paradoxo do discurso efetuado como evento, mas compreendido como sentido.

Noção de sujeito do discurso se modifica quando o discurso se torna uma obra, O autor se equipara ao sujeito falante como o correlato da individualidade da obra. O dizer do autor mais amplo que o do locutor, pois o primeiro é o artesão em obra de linguagem. Porém, a categoria do autor é uma categoria da interpretação, posto que é contemporânea da significação da obra como um todo. A configuração singular da obra e a configuração singular do autor são correlatas. A individuação do sujeito/autor ocorre na produção de obras individuais, sendo a assinatura uma marca dessa relação.

A categoria de obra traz como consequência primordial a noção de composição. A objetivação do discurso na obra, sua estrutura advinda da composição e o distanciamento produzido pela escrita, questionam por completo e oposição de Dilthey entre compreender e explicar.

Explicar é o caminho obrigatório para a compreensão. A objetivação do discurso numa obra estruturada, não suprime o traço que fundamenta o discurso: sua constituição por um conjunto de frases onde alguém diz algo a alguém a propósito de alguma coisa. A hermenêutica é a arte de discernir o discurso na obra e "[...] a interpretação é a réplica desse distanciamento fundamental constituído pela objetivação do homem em suas obras de discurso, comparáveis à sua objetivação nos produtos de seu trabalho e de sua arte".(RICOEUR, 2008. p.61-62)

- **Relação entre fala e escrita**

Quando o discurso passa da fala a escrita, esta introduz um fator exterior e material: a fixação que protege o evento do discurso do seu caráter fugidio, um abrigo da destruição. Analisando mais profundamente, a exteriorização é uma superfície de um problema mais importante referente a todas as propriedades do discurso que Ricoeur enumerou:

- O mundo do autor não nos interessa, o mundo do texto torna-se autônomo graças a fixação em escrita: a escrita confere ao texto uma auto-suficiência que independe da intenção do autor. O que o texto significa e aquilo que o autor quis dizer não são coincidentes. Significação verbal/textual, e significação mental/psicológica não mais se destinam uma a outra.
- A obra literária, e a obra de arte em geral, transcendem as condições psicossociológicas da ocasião em que foram geradas. As obras se expõem a ilimitadas leituras situadas em contextos socioculturais diferentes daqueles que originaram a obra. O texto descontextualiza-se das condições psicossociais originais e se recontextualiza numa nova situação: é o que faz o ato de ler.
- A obra liberta-se do autor, entretanto um equivalente ao autor surge no ato da leitura que é aquele que recebe o texto ou o leitor. O discurso escrito determina para si um público que, em teoria, se estende a todo aquele que sabe ler. A libertação da escrita da situação dialogal resulta em uma relação entre escrever e ler que não é um caso particular entre falar e ouvir.
- Relativo a essa autonomia do texto, temos em consequência que o distanciamento não é o produto da metodologia. O distanciamento é constitutivo do fenômeno do texto como escrita, assim como é condição da interpretação. Entre objetividade e interpretação estabelece-se uma relação muito mais complementar que a tradição romântica defendia como dicotômica.
- Na passagem da fala à escrita, o funcionamento da referência sofre alteração já que não nos é mais possível mostrar a coisa de que falamos como pertencendo à situação comum aos interlocutores do diálogo. Na quarta noção sobre textualidade, Ricoeur desenvolve com mais propriedade este aspecto.

- **O mundo do texto**

A tarefa hermenêutica fundamental escapa à alternativa da genialidade do autor ou da estrutura do texto. Ricoeur prolonga a noção desenvolvida por Frege relacionando a referência ou a denotação do discurso: em toda proposição distingui-se seu sentido e sua referência. O sentido é o objeto real a que visa. Sua referência é sua pretensão de atingir a realidade. “O discurso visa às coisas, aplica-se à realidade, exprime o mundo.” (RICOEUR, 2008. p.64)

No discurso oral, o problema da referência se resolve na função ostensiva do discurso numa realidade comum aos interlocutores. Na escrita, inexistente a situação comum ao escritor e ao leitor; além do que as condições concretas do ato de mostrar desaparecem. Mas mesmo no gênero fictício sempre se dará um encontro com a realidade, embora em outro nível. Ricoeur defende que a abolição de uma referência em primeiro nível é a condição que permite a liberação "de uma referência de segundo nível, que atinge o mundo, não somente no plano dos objetos manipuláveis [...] mas no que Heidegger chamava ser-no-mundo"(RICOEUR, 2008. p.65)

A hermenêutica não pressupõe a procura de um outro e de suas intenções psicológicas dissimuladas por detrás do texto. A interpretação não é uma desmontagem das estruturas, já que isso se refere à explicação de um texto.

Interpretar é explicar o tipo de ser-no-mundo manifesto diante do texto.

A teoria da compreensão não é a compreensão de outrem, mas uma estrutura do ser-no-mundo. Compreender responde ao ser em situação como uma projeção das possibilidades mais adequadas a essência mesma das situações onde nos encontramos. O que é interpretado num texto é uma proposição de mundo. Ao habitar um mundo projetamos os possíveis mais próprios ou adequados. O mundo do texto é o mundo próprio a este único texto.

- **Compreender-se diante da obra**

Comprendemos a nós mesmos mediados pelo texto e aqui teoria de Ricoeur abre-se para a subjetividade do leitor.

No distanciamento pela escrita, a apropriação se liberta da afinidade afetiva com a intenção do autor. Apropriar é o oposto da contemporaneidade e da congenitalidade. Apropriação é compreensão pela e à distância.

Em oposição à tradição do cogito e à pretensão do sujeito de conhecer-se a si mesmo por intuição, só nos compreendemos porque os sinais de humanidade se depositam

nas obras de cultura. Amor e ódio, sentimentos éticos e, em geral, de tudo o que chamamos de o si referidas são articuladas pela obra.

Apropriamos uma proposição de mundo que está diante do texto, como aquilo que a obra revela. Dessa forma, compreender é compreender-se diante do texto. Não somos nós a impor ao texto nossa capacidade finita de compreensão, mas recebemos do texto um si mais amplo.

3.3 Metáfora viva e símbolo em Ricoeur

3.3.1 Metáfora Viva

Retomemos a obra de Paul Ricoeur, *Teoria da Interpretação – o discurso e o excesso de significação*, publicação de 1976, particularmente onde o autor desenvolve a teoria da metáfora viva. O excesso de sentido das metáforas que lhe atribui um sentido cognitivo mais que meramente emocional e se incorpora ao domínio da semântica. No símbolo, porém, distinguem-se algo de semântico e não semântico inserido a ele. Ricoeur então, abordará o símbolo como uma estrutura de duplo sentido, e, a metáfora, por ser puramente semântica. Metáfora e símbolo se relacionam não só pela característica semântica que dá sentido total a um e é apenas uma parcela significativa em outro: a metáfora nos conduz ao símbolo, e o símbolo à significação no duplo sentido verbal e o duplo sentido não verbal.

A teoria da metáfora

Ricoeur (1976) cita que Beardsley considera a metáfora como um poema em miniatura. A relação entre o sentido literal e figurativo metafórico é uma versão abreviada dentro de uma frase singular da complexa interação de significações que caracterizam a totalidade de uma obra.

No positivismo, o sentido explícito está para a função cognitiva da linguagem que por sua vez relaciona-se ao vocabulário denotativo. Assim como o implícito para a emotiva e se relaciona ao conotativo. Ricoeur questiona limitar o significado cognitivo apenas e tão somente aos aspectos denotativos de uma frase. Até porque, a denotação ligada à cognição é de uma ordem semântica, mas a conotação destituída de qualquer valor cognitivo por ser considerada uma função emotiva da linguagem, é considerada extra-semântica. Assim, o sentido figurativo de um texto não seria da ordem do conhecimento. Para Ricoeur, é na metáfora que o sentido literal e figurativo se relacionam internamente numa significação global (RICOEUR, 1976).

Para Ricoeur, a metáfora diz mais respeito a uma semântica da frase que propriamente da palavra. Uma metáfora só encontra o seu sentido numa enunciação como fenômeno de predicação e não de denominação. Uma tensão entre o teor e o veículo constitui a metáfora, como em *espaço educador*. A metáfora resulta, portanto, de uma tensão entre dois termos numa enunciação metafórica. Essa tensão numa enunciação metafórica não é uma tensão entre duas interpretações opostas da enunciação. O conflito entre duas interpretações sustenta a metáfora. Uma metáfora só existe porque a interpretamos. Uma interpretação literal da metáfora é inconsistente, se autodestrói e esse processo é uma transformação que impõe uma extensão do sentido que acarreta em um sentido não literal. Os valores lexicais das palavras que compõe uma metáfora submete-se a uma espécie de trabalho do sentido ou torção metafórica. Daí a enunciação passa a fazer sentido (RICOEUR, 1976).

A metáfora consiste em reduzir o conflito gerado por duas idéias incompatíveis. A expressão metafórica busca um parentesco onde a superficialidade de uma observação não enxerga relação. Para Ricoeur, o papel de uma metáfora é um erro⁹ calculado: coisas aparentemente não associáveis são associadas na metáfora, o que gera um mal entendido. É esse princípio confuso que origina justamente uma relação de sentido até então despercebida:

Quando Shakespeare fala do tempo como um “pedinte”, ensina-nos a ver o tempo como..., a ver o tempo como um pedinte. Duas classes anteriormente distantes são aqui de súbito conjugadas e o trabalho de semelhança consiste precisamente em congregar o que uma vez esteve distante. (RICOEUR, 1976, p. 63).

Ricoeur convida a pensar em termos de uma metáfora viva que resulta de uma tensão entre duas interpretações que se principiam na frase - uma literal e outra apropriadamente metafórica – num processo contundente de criação de sentido. Na metáfora como mera substituição de palavras¹⁰, ocorre um registro do resultado que não faz juz ao evento criativo da metáfora, portanto. Opondo uma teoria da tensão da metáfora a teoria da substituição, uma nova significação emergente envolve a frase ou enunciação em sua totalidade. Tal propriedade emergente faz da metáfora uma criação instantânea ou inovação semântica atribuída por um predicado incomum e inesperado que para Ricoeur é antes decifrar um enigma que buscar similaridades entre as palavras. A inovação semântica, seu poder criativo ou aspecto vivo não se aplica a toda metáfora, sendo possível classificá-las entre metáfora viva e metáfora morta. Um dicionário contém metáforas que a rigor não

⁹ Para Ricoeur, o que Gilbert Ryle chamou de erro de categoria aproxima-se ao funcionamento de uma metáfora. (RICOEUR, 1976)

¹⁰ como defendido pelos retóricos gregos e influenciam no entendimento do que seja a metáfora

poderiam ser consideradas sequer metáforas por terem perdido qualquer vigor inventivo – como pé de cadeira (RICOEUR, 1976).

Para fins de compreensão, a esse aspecto vivo da criação de significação metafórica, analogamente, aproximamos as propriedades emergentes estudadas em ecologia¹¹. A combinação de átomos de elementos químicos distintos como hidrogênio e oxigênio numa proporção de dois para um, resulta numa molécula de água cuja ligação coesa e fluida simultaneamente, apresenta uma inovação tal em termos de propriedade que transcende àquelas que lhe deram origem, e mais propriamente permite a vida no nosso planeta desde seu primórdio até como atualmente a conhecemos. Ou de algumas espécies de algas que associadas aos fungos, originam líquens que pelo aspecto externo e propriedades em nada lembram seus antecessores. Propriedades emergentes não são meramente a resultante de um somatório, estes exemplos acima citados, representam antes uma inovação ao permitir ampliar as possibilidades da vida; e, de significações e sentidos, concebidos por nós, humanos.

O caráter inventivo da metáfora viva tende a perder intensidade por uso constante. As metáforas de tensão não são traduzíveis por mera substituição de palavras ou de um sentido literal. É certo que partem de sentido literal das palavras que a compõe, portanto se inscrevem no âmbito da semântica. Mas Ricoeur fala em decifrar um enigma, pois do sentido literal que representa um absurdo, as metáforas vivas criam seu próprio sentido. Metáforas vivas assumem bem mais que uma função ornamental no discurso, pois assim como lhe confere um valor emotivo também "diz-nos algo de novo acerca da realidade." (RICOEUR, 1976, p. 64)

3.3.2 Símbolo e sua distinção da metáfora

Uma renovação da investigação pela semântica perpetrada por alguns teóricos modernos da língua, ganha destaque na concepção ricoeuriana da metáfora viva.

O estudo dos símbolos, porém torna-se um obstáculo que impede acessar diretamente à sua estrutura, que apresenta um duplo sentido. Isto porque o símbolo pertence a diversos campos de pesquisa, "tão divididos entre si que tende a perder-se na sua proliferação". (RICOEUR, 1976, p. 65)

Ricoeur (1976) explorou três desses campos:

- na psicanálise, conflitos psíquicos profundos tomam os sonhos e outros sintomas e objetos culturais como símbolos.

¹¹ ODUM, 1988

- na poética, as imagens privilegiadas de um poema ou aquelas que dominam as obras de um autor, ou figuras que por sua constância se identificam a uma determinada cultura, ou ainda, as imagens arquetípicas da humanidade independente da origem cultural dos grupos – todos são considerados símbolos.

- na história das religiões, entidades concretas como árvores, labirintos, escadas, montanhas representam símbolos do espaço e do tempo, transcendentem, que indicam outra coisa além do manifesto por eles.

Somam-se a isso, duas dimensões ou um duplo universo de discurso – um de ordem lingüística e outro de ordem não lingüística.

Na prática, a construção de uma teoria que explicaria a estrutura em termos de sentido e significação do símbolo em uma dimensão lingüística é possível. Entretanto, a dimensão não lingüística relacionada ao símbolo faz de qualquer teoria que não o inclua, uma teoria incompleta. Um símbolo relaciona seu significado ao seu elemento lingüístico somado a alguma coisa a mais como uma associação a conflitos psíquicos ocultos, uma visão de mundo ou meio onde o sagrado se manifesta. Se a complexidade externa do símbolo é tal que impede sua acessibilidade direta, Ricoeur (1976) irá abordá-los por uma teoria da metáfora, em três passos sequenciais:

- identificar a cerne semântica característica de todo símbolo baseado na estrutura do sentido operante nas expressões metafóricas

- o funcionamento metafórico da linguagem isola o estrato não lingüístico dos símbolos, o princípio de sua disseminação por meio de um método de contraste

- a nova compreensão do símbolo suscita melhor entendimento da metáfora que de outro modo, permaneceria oculto.

O momento semântico de um símbolo

O sentido literal e o figurativo de uma expressão metafórica quando relacionados nos permite identificar os traços propriamente semânticos de um símbolo. Estes traços testemunham uma unidade que é inerente a todo e qualquer símbolo. É a partir da fala que o símbolo suscita um pensamento. A metáfora pode ser comparada a um catalisador que evidencia o aspecto semântico dos símbolos ou sua afinidade com a linguagem. Um símbolo num sentido geral relaciona sua função a um excesso de significação: o lobo-mau é mais que a descrição de um lobo, o nascer do sol pode representar mais que um fenômeno meteorológico. Assim como na teoria da metáfora, o excesso de significação no símbolo só se reconhece na interpretação, de posse de um sentido literal encontramos um outro que é o

excesso de sentido. Um sentido literal transcende para um sentido simbólico, ou ainda, o sentido simbólico principia-se quando anteriormente um sentido literal foi assimilado (RICOEUR, 1976).

A interação do que é similar e o que é totalmente diferente gera um conflito do significado anterior da realidade e um novo, tal qual na metáfora viva. Mas por não estar articuladas num nível lógico, o estabelecimento destas relações é mais nebuloso. A metáfora porque representa uma predicação excêntrica, invoca uma articulação faltante a linguagem simbólica. Porém, símbolo não se deixa vir a tona em sua totalidade pela linguagem conceptual (RICOEUR, 1976).

O momento não semântico de um símbolo

Por contraste, são semânticos os traços do símbolo que (RICOEUR, 1976):

- se podem submeter à análise lingüística e lógica em termos de significação e interpretação
- coincidem em parte com traços correspondentes da metáfora, mas algo do símbolo não corresponde a uma metáfora, resiste a qualquer transcrição lingüística, semântica ou lógica.

O símbolo se torna opaco quando desejamos significá-lo em razão aos diferentes métodos de investigação que o assumem como objeto de estudo, relacionados às áreas da nossa experiência que lhe são mais próximas. Tanto o sonhar para a psicanálise, o poetar para os literatos ou o invocar para os religiosos abordam de modo distinto os símbolos, tornando suas interpretações alheias umas as outras. A atividade simbólica é considerada por Ricoeur como carente de autonomia, pois se representa uma ligação entre toda essa variedade disciplinar, também a constitui e seu significado como significado total permanece hermético (RICOEUR, 1976).

Recorrendo à psicanálise freudiana, Ricoeur (1976) apresenta um motivo pelo qual o símbolo não se transforma em metáfora. Localiza o fenômeno da atividade simbólica numa área limítrofe entre o desejo e a cultura – uma fronteira entre os impulsos e seus representantes afetivos. A repressão ao instaurar-se, permite apenas que nos seja acessível aquilo que é sublimado: os signos como substitutos indefinidos, um texto rasurado ou desfigurado cujo exercício de leitura é similar ao decifrar de um enigma ou hieróglifo. Esses conceitos híbridos presentes no sonho ou no texto simbólico impõe a psicanálise um estatuto epistemológico misto já que conflitos profundos são resistentes a redução em processos lingüísticos. Essa concepção mista, longe de expor certa fragilidade ou incongruência da psicanálise, indica o lugar onde principia o seu discurso: "na mistura de força e sentido, de

impulso e discurso, de energética e semântica". (RICOEUR, 1976. p.71). O símbolo habita uma linha divisória entre o *bios* e o *logos*, origina-se onde a força e a forma coincidem. A metáfora está circunscrita ao universo já purificado do *logos*.

Northrop Frey citado por Ricoeur (1976), coloca que a linguagem poética enquanto inversão da linguagem comum se dirige em direção a um interior que é o estado do espírito estruturado e expresso por um poema. Nesse sentido, a poesia se encontra liberta do mundo assim como se liga noutra sentido. O estado de espírito é co-extensivo ao simbolismo de um poema. O poema não é um jogo verbal de palavras. O poema está conectado por aquilo que cria suspendendo o discurso ordinário e qualquer explicação didática. A redução dos valores referenciais do discurso comum permite exprimir o sentido da realidade que se deve trazer. Novas configurações trazem à linguagem novos modos de estar-no-mundo. O discurso poético revela à linguagem modos de ser que a visão ordinária obscurece ou até reprime.

Dentro do universo sagrado, a vida está em toda a parte como uma sacralidade presente no movimento das estrelas ou na alternância do nascimento e da morte. Os símbolos são captados pela linguagem quando os próprios elementos do mundo se tornam transparentes, portanto, apresentam um caráter de ligação. O caráter ligado dos símbolos é o diferencial entre um símbolo e uma metáfora. A metáfora é uma criação do discurso; o símbolo está conectado ao cosmos. O falar no universo simbólico se embasa na capacidade que o cosmos tem de significar. Razão pela qual um templo se conectará sempre a um modo celestial e a hierogamia da terra e do céu corresponde à união entre homem e mulher e entre macrocosmo e microcosmo. Assim como existe correspondência entre o solo arável e o órgão feminino, o sol e os nossos olhos, o sêmen e as sementes, etc. Pela lógica das correspondências, ocorre uma religação do discurso no universo do Sagrado. O simbolismo só pode ser ativado quando a sua estrutura é interpretada. O caráter sagrado da natureza revela-se no seu dizer-se simbólico. A revelação fundamenta o dizer, e não inversamente (RICOEUR, 1976).

Ricoeur refere-se ao momento não semântico de um símbolo àquilo que neles pode ser traduzido em linguagem, mas nunca em sua totalidade:

[...] é sempre algo poderoso, eficaz e forte. O homem é aqui designado como um poder de existir, indiretamente discernido a partir de cima, de baixo e lateralmente. O poder dos impulsos que assediam as nossas fantasias, dos modos de ser imaginários que inflamam a palavra poética, e do omni-englobante, desse algo muito poderoso que nos ameaça quando nos sentimos não amados, em todos esses registros e talvez ainda outros tem

lugar a dialética do poder e da forma, que garante que a linguagem apenas apreende a espuma na superfície da vida. (RICOEUR, 1976, p.75)

Relação entre Símbolo e Metáfora

Ricoeur (1976) coloca duas proposições contrárias acerca da relação entre metáforas e símbolos:

- há mais na metáfora que no símbolo.
- há mais no símbolo que na metáfora.

Na primeira proposição, é a metáfora que traz à linguagem a semântica implícita do símbolo já que esta permanece confusa nele. As similaridades de uma coisa ou outra e de nós às coisas ou correspondências infinitas entre os elementos é clarificado na tensão da enunciação metafórica.

E, há mais no símbolo que na metáfora, pois:

A metáfora é o procedimento lingüístico – forma bizarra de predicação – dentro do qual se deposita o poder simbólico. O símbolo permanece um fenômeno bidimensional na medida em que a face semântica se refere à não semântica. O símbolo está ligado de um modo não presente na metáfora. O símbolo tem raízes. Os símbolos mergulham na experiência umbrosa do poder. As metáforas são precisamente a superfície lingüística dos símbolos e devem o seu poder de relacionar a superfície semântica com a superfície pré semântica nas profundidades da experiência humana à estrutura bidimensional do símbolo. (RICOEUR, 1976, p.81)

3.4 Corporeidade em Merleau-Ponty – corpo próprio como preâmbulo para a compreensão do Espaço Educador

A fenomenologia da percepção merleau-pontyana é mediada pela experiência corporal que estabelece a relação entre o sujeito e o corpo no mundo, o ser-no-mundo ou *corpo próprio*. Para esse filósofo, a percepção fundamentada pela experiência corporal dá origem à reflexão, provedora do conhecimento humano. A experiência vivida pelo sujeito situado histórica e temporalmente no mundo é fundadora da nossa relação com o mundo, antecedendo o conhecimento científico e filosófico. O fenômeno da percepção pode efetivamente nos ensinar o que é percepção e Merleau-Ponty parte da experiência vivida para estudá-la, iniciando sua abordagem pela corporeidade e desta para a compreensão fenomenológica do espaço. Merleau-Ponty também critica a visão reducionista ao falar do corpo próprio, embora não desvalorize a ciência e todo avanço tecnológico dela advinda. O que ele questiona é o direito atribuído a ela de excluir ou rotular como não confiável toda pesquisa que não lhe siga o mesmo procedimento, e, como não dá conta da experiência vivida

circunscrita ao campo afetivo/sensível, nega-lhe a existência, distorce ou valida apenas parcialmente a sua significação (MERLEAU-PONTY, 2006).

Ao princípio primeiro do cartesianismo que faz referência à reflexão, posicionando-a de modo anterior à existência - ‘Penso, logo existo’ do latim *cogito, ergo sum* -, Merleau-Ponty contrapõe um cogito que não é uma reflexão “desencarnada”. Pensar *ser* não é o bastante para tomar por certo o existir, mas a certeza é a de que tais pensamentos resultam efetivamente do ato de pensar. Se amo ou odeio, não é porque penso amar ou odiar, mas se reconheço a certeza destes pensamentos é porque antes eu exerci o amor ou a raiva: “Toda percepção interior é inadequada porque eu não sou um objeto que se possa perceber, porque eu faço minha realidade e só me encontro no ato.”(MERLEAU-PONTY, 2006, p.512)

O que percebo internamente, o autoconhecimento, advém da minha relação com as “coisas” constituindo um processo posterior a minha existência propriamente dita. É na existência desses atos “que me concentro para me ultrapassar”. No *Cogito* de Descartes, o pensar e efetivamente o ser se equivalem, mas na inversão de Merleau-Ponty, o sentido dessa equivalência faz da existência a antecessora da ação reflexiva: ‘Eu sou’ transcende o ‘Eu penso’, de modo que minha existência não se reduz “à consciência que tenho dela”, tal consciência é reintegrada à existência:

Até hoje, o *Cogito* desvalorizava a percepção de um outro, ele me ensinava que o Eu só é acessível a si mesmo, já que ele *me* definia pelo pensamento que tenho de mim mesmo e que sou evidentemente o único a ter, pelo menos nesse sentido último. Para que o outro não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo menos a possibilidade de uma situação histórica. O *Cogito* deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, *ser* uma intersubjetividade.[...] O verdadeiro *Cogito* não define a existência do sujeito pelo pensamento de existir que ele tem, não converte a certeza do mundo em certeza do pensamento do mundo e, enfim, não substitui o próprio mundo pela significação do mundo. Ele reconhece, ao contrário, meu próprio pensamento como um fato inalienável, e elimina qualquer espécie de idealismo revelando-me como ‘ser no mundo.’(MERLEAU-PONTY, 2006, p.9)

Uma vez que a certeza do mundo não advém do pensamento sobre o mesmo, é necessária uma ação por parte do sujeito, que ele se situe. Merleau-Ponty coloca que estar numa situação, é estar enredado. Não é na imanência da subjetividade que nos constituímos como ser-no-mundo, mas por meio dos relacionamentos que estabelecemos e tal constituição se dá intersubjetivamente. A consciência não é um “ser para si”, mas um ser-no-mundo como

consciência perceptiva anterior ao pensamento ou pré-reflexiva que vincula corpo e mundo. Ademais, o mundo de cada um não se constitui isoladamente, não ocorrem justaposições de mundos individuais, mas envolvimento. O "ser no mundo" ou "corpo próprio", segundo Merleau-Ponty, transcende a noção de corpo como objeto ou idéia. O ser-no-mundo, é corpo-sujeito onde coexistem o sujeito pensante e corporal, separados nas concepções intelectualista e empirista, que ignoram a experiência do corpo vivido em sua relação com o mundo. O corpo vivido é fenômeno, corpo fenomenal, o todo é anterior às partes, pois o fisiológico/objetivo com psicológico/subjetivo estão integrados como uno. O corpo próprio não é somente forma, sua existência se deve a intencionalidade das suas relações com o meio, ou seja, quando atua intencionalmente, o corpo vivido vincula-se existencialmente ao mundo (MERLEAU-PONTY, 2006)

Merleau-Ponty segue diferenciando a consciência desenvolvida no ato perceptivo daquela advinda da reflexão. A intencionalidade no corpo é anterior a intencionalidade no ato. Ela é pré-reflexiva. Existe uma sinergia de todas as partes para uma só intenção em que o objeto é percebido. Essa intencionalidade “toma por adquirido todo saber latente que o corpo tem de si mesmo”.

Se estou de pé e seguro meu cachimbo em minha mão fechada, a posição de minha mão não é discursivamente determinada pelo ângulo que forma com meu antebraço, meu antebraço com meu braço, meu braço com meu tronco, meu tronco enfim com o chão. Sei onde está meu cachimbo por um saber absoluto, e através disso sei onde está minha mão e onde está meu corpo, assim como o primitivo no deserto está a cada instante imediatamente orientado, sem precisar recordar e somar as distâncias percorridas e os ângulos de deslocamento desde o ponto de partida. A palavra 'aqui', aplicada ao meu corpo, não designa uma posição determinada pela relação a outras posições ou pela relação a coordenadas exteriores, mas designa a instalação das primeiras coordenadas, a ancoragem do corpo ativo em um objeto, a situação do corpo em face de suas tarefas. O espaço corporal pode distinguir-se do espaço exterior ao envolver suas partes em lugar de desdobrá-las, porque ele é a obscuridade da sala necessária à clareza do espetáculo, o fundo de sono ou a reserva de potência vaga sobre os quais se destacam o gesto e sua meta, a zona de não-ser diante da qual podem aparecer seres precisos, figuras e pontos (MERLEAU-PONTY, 2006)

A percepção não sendo ciência nem mesmo um ato; “é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo, por sua vez, não sendo objeto, é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícita”(MERLEAU-PONTY, 2006, p.6). Anterior a consciência intelectual, Merleau-Ponty sugere uma consciência perceptiva da intencionalidade que por meio da

atividade corporal, constitui o ser no mundo como consciência encarnada ou engajada no mundo.

Merleau-Ponty desenvolve duas idéias para estabelecer uma distinção entre a consciência perceptiva e a consciência intelectual. A primeira diz respeito ao anonimato da percepção por acontecer em meio a generalidades; em consequência, um quê de despersonalização ou uma atmosfera onírica permeia a sensação. A percepção – intencionalidade no corpo, pré reflexiva - exprime uma situação dada: a visão do azul reflete minha sensibilidade a essa cor. De modo distinto, os atos pessoais – intencionalidade no ato - criam uma situação: sou matemático por escolha própria. A experiência perceptiva corresponderia mais apropriadamente a uma colocação indireta "*se* percebe em mim" que direta "eu percebo". Meu corpo está adaptado para possibilitar a sensação – minha mão movimentando-se determina o contato -, mas a consciência que desenvolvo sobre ela é tal qual àquela do meu nascimento e da minha morte: as sensações não me aparecem como minhas experiências, pois não preexisti a minha própria existência nem sobreviverei a minha própria morte, só me compreendo como *já nascido e ainda vivo*. Cada sensação é um nascimento e uma morte; e, o sujeito que a experimenta, começa e termina com ela. Uma sensibilidade provê a sensação, dela é antecessora e sobrevivente. Compreendo pela sensação que uma consciência dada ou perceptiva ou sensível, possibilita o mundo visível para meus olhos, o tangível para minhas mãos, o audível para meus ouvidos, que são tantos e todos Eus naturais:

Toda vez que experimento uma sensação, sinto que ela diz respeito não ao meu ser próprio, aquele do qual sou responsável e do qual decido, mas a um outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se a eles. Entre minha sensação e mim há sempre a espessura de um *saber originário* que impede minha experiência de ser clara para si mesma. Experimento a sensação como modalidade de uma existência geral, já consagrada a um mundo físico, e que crepita através de mim sem que eu seja seu autor. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.291)

A segunda idéia desenvolvida por Merleau-Ponty para diferenciar a consciência sensível/perceptiva da intelectual, está na afirmação do anonimato da sensação, uma vez que ela é parcial. O que vejo ou toco, o que percebo não é a totalidade do mundo, então, não sou eu de modo integral quem vê ou quem toca. A visão de um objeto remete para além do que vejo do que toco ou ouço; e, não estou integralmente nas etapas da experiência, um eu especializado toma minha frente: "[...] o olhar e a mão são capazes de adivinhar o

movimento que vai tornar a percepção precisa e podem dar provas desta presciência que lhes dá a aparência do automatismo". (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 292)

O *anonimato* e *parcialidade* da sensação – as duas idéias sugeridas por Merleau-Ponty - sugerem que esta se restringe a um certo campo. Um campo visual, por exemplo, indica que o sujeito sem exercer nenhum tipo de esforço, se posiciona e um sistema de seres visuais se dispõe para seu olhar. O campo visual é pré-pessoal, limitado a uma faixa de coisas vistas e visíveis, dentre aquelas não vistas e as não visíveis embora existentes como radiações eletromagnéticas infravermelha e ultravioleta. Merleau-Ponty nos diz que é o sentido, do qual sou possuidor e pelo qual tenho acesso ao mundo, que define a visão como um pensamento submetido a um campo delimitado. Esse pensamento original é diferente da reflexão, embora seja uma verdade que se imponha à reflexão integral: é a possibilidade de que certos aspectos do ser tenham sentido sem que para isso o sujeito assuma uma operação constituinte para atribuir sentido a eles. Em Merleau-Ponty, o corpo próprio como consciência sensível, encarnada, perceptiva da intencionalidade ultrapassa tanto a noção do corpo material da ciência empírica, da existência como algo em si; quanto a noção de uma consciência soberana absoluta desencarnada do mundo, da existência como algo para si do intelectualismo. O corpo não se pode fragmentar entendendo-o como objeto cujas funções se relacionam com o mundo exterior tão somente pela causalidade, assim como formar um pensamento sobre ele não nos leva a compreendê-lo em sua ambigüidade pois é necessário habitá-lo:

Ele [o corpo] é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura, nunca fechado em si mesmo e nunca ultrapassado. Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório do meu ser total. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.269)

Ainda sobre *habitar* o corpo, Espósito (1997) baseia-se nos estudos merleau-pontyanos do professor Joel Martins para esclarecer que, retomar o ser humano em sua originalidade como ser-ao-mundo, ultrapassando as visões do corpo como consciência absoluta – *para si* – e como objeto – *em si* -; encontramos o corpo encarnado, *corpo vivo* que atua numa conjunção de ser e estar no mundo como sujeito e objeto concomitantemente. De modo que, ao afirmar que o corpo habita o espaço e o tempo, implica em uma permanência

que se diferencia de morar, já que essa última não significa necessariamente o permanecer. Habitar compreende um corpo que se situa no tempo e no espaço, que os abrange, ao mesmo tempo, que possibilita sua expressão.

Habitar o corpo, portanto, é uma condição que possibilita a relação do ser humano com o mundo e com a vida, com o espaço e o tempo. Habitar o corpo nos permite compreendê-lo como meio pelo qual o espaço pode ser experimentado, mas anterior a isso, ele próprio, o corpo, é também um espaço vivido.

A experiência do corpo próprio na linguagem

Merleau-Ponty (2006) busca superar a dicotomia clássica entre sujeito e objeto pelo fenômeno da fala e significação. O filósofo propõe a compreensão antes da elaboração de um conceito sobre a nossa experiência humana que nos leva a pertencer ao mundo por meio da experimentação perceptiva, uma volta ao início da reflexão propriamente dita. O corpo possui intencionalidade e poder de significação, constitui-se uma consciência perceptiva intencional. O corpo próprio em sua relação com o mundo se comunica com outras consciências intersubjetivamente para revelar o vivido e suas significações. Merleau-Ponty afirma que a existência funda nossa experiência no mundo no cogito encarnado, assim como é a existência que fundamenta a linguagem que se constitui anterior ao pensamento. A linguagem expressa um sentido imediatamente do vivido antes de ser pensado: o sujeito se posiciona diante do mundo, a linguagem é reveladora deste relacionamento.

As abordagens da psicologia empirista e da psicologia intelectualista se aproximam uma da outra ao considerarem a *palavra* destituída de significado, ou seja, sem ser significativa por si mesma tal qual um invólucro vazio. Para os empiristas, a relação de causalidade que rege o funcionamento conjunto do sistema nervoso e do aparelho fonador resulta na fala sem menção ao sujeito que a articula em seu intento de expressar a significação do mundo. Intelectualistas relacionam a fala às imagens verbais. Imagens verbais resultam da aprendizagem por operações associativas de interpretação dos estímulos externos em nosso sistema sensório-motor. Conscientemente, traduzimos as imagens verbais em linguagem, de tal modo que, a fala não possui sentido próprio, mas se apropria do sentido que é fornecido pelo pensamento. O sujeito elabora em pensamento o que quer expressar por meio da fala. A palavra como constituinte de um pensamento consumado – o pensamento, portanto, a dar sentido à palavra e não ela mesma a ter um. Se na perspectiva empirista, o sujeito não é identificável, na intelectualista ele existe não como sujeito falante, é antes um sujeito que elabora o que fala por meio do pensamento (MERLEAU-PONTY, 2006).

Contra-pondo-se a essas noções de uma representação mecanizada da fala ou um pensar representado pela fala, onde o sujeito ora não existe ora é reduzido a aquele que pensa, Merleau-Ponty enfoca a intencionalidade do sujeito falante, onde a *palavra tem sentido* por manifestar nossa relação com o mundo vivido. Merleau-Ponty unifica as experiências do corpo e da fala - do corpo que se expressa na fala – de modo a conceber a linguagem como fenômeno vivido antes de ser apreendido mentalmente pela consciência. A fala é antes um modo de expressar do corpo que uma ação condicionada ao pensamento. Por partir do corpo, antes de ser pensado, a linguagem se inicia como gesto (MERLEAU-PONTY, 2006).

As afirmações merleau-pontyanas da fala enquanto gesto e da palavra com significado em si mesma podem nos soar exóticas. Isso acontece porque vivemos num mundo onde a linguagem já se estabeleceu e internalizamos seus significados que há muito foram autênticos. A fala cotidiana desencadeia pensamentos secundários que, em sequência, suscitarão outras falas sem que o sujeito se esforce para expressá-las nem o ouvinte se esforce para compreendê-las. Onde poderíamos encontrar originalidade, a linguagem e a compreensão que dela fazemos aparentam apenas evidências:

O mundo lingüístico e intersubjetivo não nos espanta mais, nós não o distinguimos mais do próprio mundo, e é no interior de um mundo já falado e falante que refletimos. Perdemos a consciência do que há de contingente na expressão e na comunicação, seja junto à criança que aprende a falar, seja junto ao escritor que diz e pensa pela primeira vez alguma coisa, seja enfim junto a todos os que transformam um certo silêncio em fala. Todavia está muito claro que a fala constituída, tal como opera na vida cotidiana, supõe realizado o passo decisivo da expressão. Nossa visão sobre o homem continuará a ser superficial enquanto não remontarmos a essa origem, enquanto não reencontrarmos, sob o ruído das falas, o silêncio primordial, enquanto não descrevermos o gesto que rompe o silêncio. A fala é um gesto, e sua significação um mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.250)

Ao considerar a fala como gesto, a fala tem intencionalidade e o sentido da palavra é que se formaliza em pensamento. Para tanto, um sujeito existe e ao situar-se no mundo, significa-lhe as relações que estabelecidas de modo primordial, são relações existenciais. Situar-se no mundo, assumir uma posição.

Após sopesar a noção de corpo próprio, avançaremos para a compreensão fenomenológica do espaço. Essa sequência – da compreensão do corpo enquanto ser-no-mundo para a compreensão espacial – se faz necessária, pois é a partir do corpo que tempo, espaço, lugar ganham significações, o corpo "é o centro do mundo no qual eu existo". (BICUDO, ESPÓSITO, 1997, p.21)

Assim como superada a visão do corpo enquanto objeto ou idéia, Merleau-Ponty (2006) adverte contra as concepções que entendem o espaço como relação dada entre objetos ou que tomam o todo pelas partes. Merleau-Ponty recupera o espaço kantiano como meio de refletirmos sobre ele para não tomar por materialidade – objetiva e concreta - a imagem produzida por nossa sensibilidade. E ao propor tal reflexão, coloca-nos diante de uma terceira alternativa.

3.4.1 Do espaço empírico ao espaço como onipresença fenomenal: o embate promovido por Kant

Seguem nas próximas linhas, as considerações de Gutierrez (1996) sobre o espaço kantiano como proposta de um estudo de caso sobre o conceito de espaço desenvolvido na primeira parte da *Crítica da Razão Pura*. O trabalho de Kant foi uma tentativa de suplantar as concepções de Newton (o espaço com existência real, como um absoluto e infinito receptáculo das coisas) e Leibniz (espaços como determinações ou relação de coisas existentes, dizem respeito às coisas em si, independente de intuirmos sobre ele), que representam respectivamente, uma visão absolutista/não relacional e relacional do espaço. Além disso, deixa entrever que o conceito vincula-se aos questionamentos relacionados ao estatuto epistemológico da geometria como ao ceticismo contra a existência do mundo exterior. Para Kant o espaço não pode ser considerado como mera propriedade das coisas em si, mas como *forma de todas as aparências dos sentidos externos*. A intuição só nos é acessível graças ao espaço como condição subjetiva da sensibilidade. O espaço tem caráter apriorístico, *é independente da experiência ou impressões dos sentidos*:

- O espaço enquanto *independente da experiência* vai contra a análise abstracionista em que construo um conceito sobre um objeto isolando-o daquilo que o rodeia ou propriedades contingentes não abrangidas pela observação das propriedades que quero pesquisar. Para Kant, o espaço não é um conceito empírico baseado em experiências externas, mas condição *sine qua non* para a distinção dos objetos empíricos representados. O espaço não é um conceito que expressa relações de coisas, pois em nossa imaginação só é possível visualizar apenas um espaço, que não se forma unindo áreas circunscritas por objetos empíricos. Assim como a toda porção experienciada de espaço subtende-se um espaço uno, uma intuição à parte da experiência ou *a priori*.
- Quanto ao espaço *independente das impressões dos sentidos*, Kant argumenta que é inimaginável conceber objetos fora de uma dimensão espacial

- para o filósofo, a concepção do espaço como onipresença fenomenal -, entretanto, o espaço sem objetos em seu interior é plenamente concebível. O espaço independe de certas percepções traçadas sobre ele, mas o espaço subjaz a todas as intuições empíricas. O espaço assume um estatuto apriorístico por sua *condição independente e universal da apresentação de objetos à experiência*, que pode se apresentar dividido como os particulares.

Por essas duas argumentações, Kant estabelece que o espaço não se forma por uma relação entre particulares já que o espaço é um particular *a priori* do qual temos consciência ou intuímos, ou seja: o espaço é imediatamente dado e uma intuição *a priori*, uma forma da sensibilidade humana e, portanto, inerente à constituição subjetiva da nossa mente sem a qual o espaço não tem qualquer existência própria.

A crítica de Kant contra o espaço proposto por Leibniz é também motivada pelos desdobramentos epistemológicos deste último: se a geometria é privada de seu conteúdo apriorístico, passa a ser uma disciplina cujos conteúdos são contingentes como uma ciência empírica e não, pelo entendimento de Kant, *a mais fidedigna intérprete de todos os fenômenos*, ou uma ciência *a priori*. Kant também aponta dificuldades na teoria da individuação leibniziana ou da identidade dos indiscerníveis, que afirma que o objeto é um elemento primitivo, definido pela sua estrutura interna e não pela posição que ocupa no espaço em relação a outros objetos. Para Kant, o espaço é o primórdio e pré-condição dos fenômenos, e não o derivativo das pressuposições de qualquer fenômeno ou da individuação de objetos empíricos: as mãos de uma pessoa se distinguem por ocupar espaços diferentes sendo que ambas possuem a mesma estrutura interna, embora objetos distintos e incogruentes. Ainda sobre o estatuto apriorístico da geometria, Kant investe contra o espaço newtoniano pela suposição deste de um espaço absoluto/receptáculo ilimitado que remete a uma representação do espaço derivativa de uma experiência de algo autônomo, uma coisa em si. Se o espaço é receptáculo ilimitado com realidade própria e independente, a geometria que descreveria suas propriedades contingentes, seria ela mesma uma disciplina com enunciados contingentes. O estatuto apriorístico do espaço decorrente dele ser condição para que a experiência ocorra é incompatível com a visão newtoniana de que a representação do espaço deriva da experiência de uma coisa em si. Como algo objetivo quanto um receptáculo ilimitado/espaço absoluto pode ser uma coisa em si e ao mesmo tempo não ser uma substância ou relação entre substâncias, nem algo localizado em substâncias?

Dentre os tópicos da filosofia, é no idealismo transcendental que as teses kantianas contribuíram sobremaneira, mas uma consequência teórica muito significativa foi a

superação do abismo epistemológico entre sensações e objetos, aparência e realidade, entre o mundo tal qual é percebido e o mundo tal qual é em si – para alguns, o modelo *do ponto de vista divino*: só Deus ou um observador ideal que descartasse dos objetos as qualidades subjetivas, portanto, ilusórias, e mantivesse as qualidades intrínsecas ou reais teria acesso ao objeto em si -. É preciso contextualizar que as notáveis realizações científicas do século XVII utilizavam-se da matemática para descrever as propriedades da matéria. Neste *mundo empírico*, o real era atributo das propriedades com qualidades primárias ou matematicamente prováveis. Àquelas que não poderiam ser expressas matematicamente, eram consideradas qualidades secundárias ou *não reais* – que concebiam as cores, por exemplo, como uma propriedade percebida em objetos experienciado mas sem contrapartida similar nos objetos em si. Na epistemologia tradicional, a fragilidade se encontra na assunção do citado abismo entre nossas representações e os objetos em si (ou separação entre percepções e objetos), trata o conhecimento dos objetos como algo inferencial. Nesse aspecto relacionado ao mundo empírico, a existência dos objetos externos são mediados por nossas sensações/percepções, o que compromete uma descrição confiável ou a crença em sua realidade pois diferentes causas podem conduzir ao mesmo efeito. Como forma de ultrapassar as inconsistências desse modelo indireto e inferencial de conhecimento acerca dos objetos externos, Kant adota um modelo direto onde nossas representações ou *aparências ideais* ocupam o lugar das coisas em si. O *mundo real* ajusta-se ao mundo dos fenômenos ou de nossa experiência – base para a proposição do idealismo transcendental de Kant.

Para Kant, o espaço – o mesmo válido para o tempo – não é propriedade derivada das coisas em si mesmas, nem coisa em si, portanto, a espacialidade dos objetos empíricos não implica em considerar tais objetos como expressões de coisa em si. O espaço é uma pré-condição para o conhecimento dos objetos, cuja condição de existência é vinculada à atividade que transcende do sujeito. O que efetivamente equivale dizer que os objetos empíricos localizados espacialmente constituem-se em fenômenos e não inferências de coisas em si. Objetos empíricos assim como espacialidade são dependentes do sujeito como experienciador: *se um objeto empírico qualquer ocupa um lugar no espaço é por ser experienciado, enquanto fenômeno, espacialmente.*

3.4.2 Do espaço espacializante kantiano à proposta de Merleau-Ponty para um espaço vivido

Da concepção de um mundo empírico ao mundo real identificado com o mundo dos fenômenos, nossa sensibilidade como mediadora dos conhecimentos das aparências (fenômenos) das coisas passa de elemento destoante e refutado pela exatidão

matemática para a condição imprescindível à existência das coisas. Mas mesmo em face dessa discussão secular onde a problemática do espaço foi colocada e resultou numa proposta de mudança paradigmática por Kant, em tempos atuais, prevalece a visão mecanicista do espaço no senso comum das pessoas. Merleau-Ponty suplanta esse senso comum sobre o espaço exigindo uma reflexão radical que quer compreender-se a si mesma. Para tanto, é necessário ir ao encontro da experiência irrefletida do mundo, assumir uma atitude de verificação e fazer a reflexão aparecer. No campo originário, a sensação é a mais simples das percepções que é inseparável de um fundo que é o mundo, assim como antecipadamente se une ao mundo, como ato perceptivo. A percepção original tem caráter pré-objetivo ou pré-consciente. A relação com o mundo acontece no exato momento de execução do ato reflexivo e sua tradução em uma matéria do conhecimento. Tal relação revela uma intencionalidade que pode ser compreendida considerando o espaço enquanto noção simétrica de uma forma de percepção (MERLEAU-PONTY, 2006).

Não refletir criticamente sobre o espaço é tomá-lo como espaço espacializado numa relação objetiva, vivida nas coisas; se reflito em sua fonte, revelo um sujeito que fundamenta a existência de um espaço espacializante. Para melhor compreensão (MERLEAU-PONTY, 2006):

Espaço especializado	Espaço espacializante
Concepção sem reflexão da experiência das coisas, tomando o espaço como meio ou seu atributo.	Concepção refletida, retomando o espaço em sua origem, como forma pela qual um sujeito descreve as relações entre as coisas
Ambiente real/físico ou lógico em que as coisas se dispõem	Meio que torna possível a disposição das coisas
Ilustrativamente, como um éter onde todas as coisas mergulham ou concepção por um caráter comum	Potência universal de suas conexões
As relações concretas (alto/baixo, esquerda/direita, próximo/distante) entre meu corpo e as coisas como uma multiplicidade irreduzível	Concepção de uma capacidade única e indivisível relacionado ao espaço
Espaço físico com suas regiões diferentemente qualificadas	Espaço geométrico com dimensões substituíveis, com espacialidade homogênea e isotrópica, cuja mudança de lugar não altera o móbil e por conseguinte uma pura <i>posição</i> , distinta da <i>situação</i> do objeto em seu contexto concreto.

Quanto a esse último aspecto relativo ao espaço espacializante, encontramos em Espósito (1997, p.141):

Corpo e objeto formariam um sistema, como um feixe de correlações objetivas, e não o resultado de um conjunto de experiências vividas. A unidade do objeto apreendido não seria sentida na unidade do corpo, mas pensada. Nessa possibilidade, coloca-se o homem num espaço sem ambigüidades, tratando-o como uma especificidade homogênea, geometral (que mostra a dimensão, posição e forma das partes de uma coisa, igual em todas as direções) e isótropa (apresentando sempre as mesmas qualidades). Neste caso, a posição do objeto no espaço independeria da sua situação concreta.

Por um lado temos a visão defendida pelos empiristas, o espaço como algo dado, onde espaço, corpo, coisas se abstraem e se desvinculam uma da outra. Por outro, o espaço cujo significado está relacionado a uma idéia ou reflexão sobre o mesmo – perspectiva intelectualista: "representação, contendo um significado que é apenas correlato de um pensamento constituinte" (ESPÓSITO, 1997, p. 140). O filósofo propõe uma terceira possibilidade que é a de considerar as percepções do mundo e do corpo como variações do mesmo ato:

[...] a síntese do objeto se faz por meio da síntese do corpo e não no pensamento, como réplica ou correspondência. Da mesma forma que percebemos o mundo pelo nosso corpo, também encontramos a nós mesmos. Percebemos com o corpo, sujeito da experiência perceptual, sendo que todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção. (ESPÓSITO, 1997, p. 142)

Ao levar em conta tais questionamentos, Merleau-Ponty (2006) revê o caso de visão sem inversão retiniana procedida por Stratton, como forma de demonstrar as incoerências dos pensamentos empírico e intelectualista diante das noções de *alto* e *baixo*, além de tratar de uma forma de espacialidade que escapou da análise kantiana embora pressuposta nela. Se num primeiro momento, ao usar óculos que invertem as imagens retinianas, a paisagem aparece irreal e virada para baixo; com cerca de uma semana transcorrido o experimento, o corpo se adapta a essa nova condição, principalmente se em movimento. Às novas perspectivas na imagem, que inicialmente apresentavam-se estranhas e isoladas, se envolve um horizonte orientado a maneira delas, com um esforço consciente nos primeiros dias e sem esforço a partir do sétimo dia, aproximadamente. Finda a experiência na retirada dos óculos, o estranhamento é diante da não inversão dos objetos. Durante o experimento, a representação dada do mundo tátil que permaneceu endireitado não combinava com àquela do mundo visual. A esse conflito de imagens e o posterior ajustamento implica em saber como uma nova imagem do mundo e do corpo próprio empalidece ou desloca a

antiga. O citado caso mostra que os conteúdos da experiência sensível ou conteúdos sensoriais, alternam-se em sua orientação e que a posição da imagem física registrada na nossa retina está mais ligada às noções de direito e invertido que de alto e baixo. Como lidam a psicologia empirista e a psicologia intelectualista nesse caso? A primeira considera a percepção do espaço como recepção em nós de um espaço real colocando a orientação fenomenal dos objetos como um reflexo de sua orientação no mundo¹²; e a segunda, desconsidera o objeto real na experiência perceptiva. Empirismo e intelectualismo não sustentam o problema do espaço orientado. Mesmo que o empirismo, que se fundamenta na experiência e, no caso, considere a orientação efetiva do corpo como experiência corporal individual tomando-o como ponto fixo que nos diz que existem direções, não encontramos indícios nem na experiência nem na reflexão de que o conteúdo é por si orientado. Desse modo, não compreendemos a experiência do espaço pelos seus conteúdos/as coisas no espaço/espaço espacializado, nem por uma atividade pura de ligação de um espírito/pensamento constituínte/espaço espacializante. É preciso elaborar um absoluto naquilo que é relativo:

Uma espacialidade que não desliza sobre as aparências, mas que se ancora nelas e se faz solidária delas e que, em contrapartida, não é dada com elas no sentido realista e possa [...] sobreviver à subversão das aparências. Precisamos investigar a experiência originária do espaço para além da distinção entre a forma e o conteúdo (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 334)

O que coloca Merleau-Ponty? Uma percepção do espaço que não se deixa levar ao sabor das distorções que eventualmente ocorram na imagem do real, ao contrário, um caráter de permanência transpassa tais mudanças. Merleau-Ponty descreve o seguinte experimento de Wertheimer, análogo ao de Stratton em certos aspectos mas que evidencia ainda uma redistribuição do alto e baixo imediata, sem necessidade de uma exploração motora. Ao colocar num quarto um indivíduo, só permitem que ele enxergue esse cômodo através de um espelho inclinado a 45° em relação à vertical. Dessa forma, o quarto é percebido pelo sujeito do experimento como oblíquo. O estranhamento acompanha os acontecimentos como pessoas que parecerão inclinadas. Depois de alguns minutos desaparecem a sensação de obliquidade e as paredes, as pessoas, a queda de um corpo aparentam estar direitos, na vertical. A verticalidade não é absoluta e a forma é construída por

¹² O pensamento objetivo, ao considerar o mundo já feito, ignora o sujeito da percepção e o considera como um de seus acontecimentos. Ora, a percepção não pode ser tratada como um fato, pois é, em cada instante, uma recriação ou reconstituição do mundo: um mundo que se doa a um sujeito que apreende, analisa, elabora e reinterpreta, atribuindo significados. Constitui-se, pois, num processo dinâmico e constante que não pode ser enfeixado em simples causalidades ou em categorias pré-dadas. Espósito, pg 142

mim. A imagem oblíqua ou invertida não encerra em si mesma uma nova localização do alto e do baixo, que se reconheceria na exploração motora do novo espetáculo. No último experimento, essa exploração motora não se faz necessária porque *a orientação é constituída por um ato global do sujeito perceptivo*. Se no início tudo ao redor parecia oblíquo no espetáculo experimental, nossa percepção admitia um nível espacial que, na medida em que transcorre a experiência, outro nível espacial induzido pelo espetáculo se constitui e tudo parece endireitar-se novamente no campo visual. Daí a idéia de pontos de ancoragem que seriam os referenciais colocados nos objetos dados como oblíquos em determinado nível, e como que fornecendo direções privilegiadas por si mesmos, oscilariam o nível espacial precedente. O nível espacial não se confunde com a orientação do corpo próprio uma vez que na experiência, o campo visual impõe uma orientação que não é a do corpo. O corpo enquanto mosaico de sensações dadas – *massa de dados táteis, labirínticos, cinestésicos* – não estabelece nenhuma direção, mas o corpo enquanto agente fundamenta a constituição de um nível espacial. O corpo enquanto coisa no espaço objetivo não influencia na orientação do espetáculo. O corpo enquanto fenômeno estará onde tenha algo a desempenhar, o corpo fenomenal é uma potencialidade de ações, virtualidade definida pelas tarefas e por estar situado. Quando o sujeito se situa no campo de ações possíveis tais como andar, ocupar um assento, abrir um armário – ele habita o lugar e por habitá-lo, cria-se um habitat que se estabelece mesmo se o indivíduo mantém os olhos fechados. No primeiro momento de estranhamento, o sujeito não coabita do lugar. Se ele não reforçar sua ancoragem inicial olhando para fora do espelho, será capaz de viver no interior do quarto a partir da imagem refletida. O corpo virtual toma o lugar do corpo real: o mundo `real` deixa de ser sua referência principal pois para habitar o espetáculo, sente como verdadeiros as pernas e braços que precisaria ter para atuar no quarto especular. O sujeito irá unir a percepção à intencionalidade motora. Nesse ponto, o nível espacial oscila e nova posição é estabelecida:

A constituição de um nível espacial é apenas um dos meios da constituição de um mundo pleno: meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível, e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam. Esse máximo de nitidez na percepção e na ação define um *solo* perceptivo, um fundo de minha vida, um ambiente geral para a coexistência de meu corpo e do mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.337)

Assim, compreendemos os fenômenos do experimentos apresentados pelas noções de nível espacial e do corpo enquanto sujeito do espaço. Mais uma vez, Merleau-

Ponty aponta para a fragilidade dos modelos apresentados pelo empirismo e intelectualismo: o campo visual onde as coisas novamente se endireitam não resultam de sucessivas associações entre novas e antigas posições pois a transposição é sistemática, assim como a nova operação não é induzida pelo pensamento pois uma mudança de coordenadas não abarcaria o mesmo efeito no campo auditivo e tátil. A transposição ainda que sistemática, é parcial e progressiva. Vou de um sistema de posições a outro sem ter a chave de nenhum deles como uma pessoa sem conhecimento musical é capaz de cantar uma ária que ouviu, ainda que em tom diferente. Canta porque tem posse da voz que tem o poder de mudar de tom; assim como vou de um sistema a outro porque possuo um corpo que me capacita com o poder de mudar o nível espacial além de compreender o espaço. O campo perceptivo visual se endireita e me identifico nele sem traçar qualquer juízo sobre ele ou conceituação já que me transporto inteira e sistematicamente para o novo espetáculo e anoro meus referenciais de espaço nele:

No início da experiência, o campo visual parece ao mesmo tempo invertido e irreal porque o sujeito não vive nele e não está às voltas com ele. No decorrer da experiência, constata-se uma fase intermediária em que o corpo tátil parece invertido e a paisagem direita porque, já vivendo na paisagem, eu a percebo por isso mesmo como direita, e porque a perturbação experimental é atribuída ao corpo próprio que é, assim, não uma massa de sensações efetivas mas o corpo que é preciso ter para perceber um espetáculo dado. Tudo nos reenvia às relações orgânicas entre o sujeito e o espaço, a esse poder do sujeito sobre seu mundo que é a origem do espaço. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 338)

Percepção e ação efetivas só são asseguradas pelo espaço fenomenal orientado. Para isso, o sujeito da percepção e da ação ajusta as dimensões do seu comportamento às dimensões de um mundo constituído por direções absolutas. Situados no interior da percepção supomos que as direções absolutas não emanam dela. O espaço sempre se precede a si mesmo, pois a constituição de um nível pressupõe outro já constituído. É essencial ao espaço estar sempre já constituído, e nunca o compreenderemos retirando-nos em uma percepção sem mundo. Sujeito e objeto não estão à parte ou indiferentes ao espaço. O ser é orientado, a existência é espacial, nosso corpo não tem poder sobre o mundo em todas as posições mas a coexistência do corpo com o mundo polariza a experiência e faz surgir uma direção, em suma, o ser é sinônimo de ser situado. O sentido do objeto se liga a sua orientação, se o inverte, ele perde a significação, pois seu ser objeto não é um ser-para-o-sujeito-pensante, mas um ser-para-o-olhar que o reconhece sob determinada perspectiva, caso esta seja modificada, o encontro não acontece. O sujeito da percepção é esse olhar e o poder sobre as coisas advém de determinado posicionamento da coisa. Reconheço e tenho

consciência do objeto enquanto tal pela orientação deste objeto no espaço. Mesmo em face de outras posições, sou capaz de reconhecer determinado objeto; isso ocorre condicionado à assunção de uma atitude minha definida diante dele (MERLEAU-PONTY, 2006).

É na sua relação direta ou indireta com o mundo percebido que o ser pode ser compreendido. E o ser é o ser orientado já que o mundo percebido é compreendido por meio de sua orientação. O processo é uma sucessão de níveis vividos e alternados cada vez que ancoramos em algum ambiente proposto, cuja definição espacial depende de um nível predecessor. Portanto, toda espacialidade é uma espacialidade já adquirida anteriormente considerando minha experiência própria. Mas o espaço já estava ali, pois é espaço constituído, antes mesmo da minha primeira percepção sobre ele. Daí que o espaço primordial/original não nos é acessível, ainda que esteja no horizonte de todas as nossas percepções:

O espaço e, em geral, a percepção indicam no interior do sujeito o fato de seu nascimento, a contribuição perpétua de sua corporeidade, uma comunicação com o mundo mais velha que o pensamento. Eis porque eles obstruem a consciência e são opacos para a reflexão. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.342)

Os níveis são transitórios e isso acarreta uma experiência intelectual de vertigem advinda da repulsa ao nos darmos conta da nossa contingência. Ao nos posicionarmos em um nível, esquecemos a contingência da nossa existência e espaço se estabelece como factível. Porém, o nível/espaço não é objeto ou se liga ao sujeito, não é observável por estar pressuposto em toda observação e nem em sua saída de uma operação constituinte pois em essencial, ele já é constituído. Ele nunca aparece, mas doa à paisagem suas determinações espaciais. A filosofia e psicologia clássicas consideram o estudo da percepção do espaço como conhecimento das relações espaciais entre os objetos e de seus caracteres geométricos. Merleau-Ponty parte dessa premissa e analisa essa função abstrata que inclui o estudo nocional de alto e baixo, profundidade, largura e altura, movimento etc. Longe de cobrir toda experiência do espaço, essa análise desembocou na fixação do sujeito em um ambiente e sua inerência ao mundo como condição da espacialidade. O que equivale dizer que a percepção espacial é um fenômeno de estrutura e ter uma experiência de uma estrutura não é recebê-la passivamente: “é vivê-la, retomá-la, assumi-la, reencontrar seu sentido imanente”(MERLEAU-PONTY, 2006, p.348). Só posso compreender um fenômeno de estrutura no interior do campo perceptivo que propõe ao sujeito concreto uma ancoragem possível.

Merleau-Ponty coloca como questões secundárias determinar as relações espaciais e objetos com suas propriedades, próprios da visão clássica sobre o problema da percepção do espaço. Secundário pois é um ato que aparece sobre o fundo de um mundo já familiar sem tomar consciência da experiência do mundo. Na prática, minha atitude natural não é a de colocar um objeto ao lado de outro considerando suas relações objetivas. Tudo se passa como um fluxo de experiências interligadas que simultânea e sucessivamente vão se constituindo:

Nós não percebemos quase nenhum objeto, assim como não vemos os olhos de um rosto familiar, mas seu olhar e sua expressão. Existe ali um sentido latente, difuso através da paisagem ou da cidade que reconhecemos em uma evidência específica sem precisar defini-lo. Apenas as percepções ambíguas emergem como atos expressos, quer dizer, apenas aquelas percepções às quais nós mesmos damos um sentido pela atitude que assumimos ou eu correspondem a questões que nós nos colocamos. Elas não podem servir para análise do campo perceptivo, já que são antecipadamente retiradas dele, já que o pressupõem e que nós as obtemos justamente utilizando as montagens que adquirimos na freqüentação do mundo. Uma primeira percepção sem nenhum fundo é inconcebível. Toda percepção supõe um certo *passado* do sujeito que percebe (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 378)

Para Merleau-Ponty (2006) percepção do espaço, bem como suas modalidades, expressam-se na vida integral do sujeito como a energia que o tende para um *futuro* por meio de seu corpo situado em seu mundo. A experiência da espacialidade ocorre porque nos situamos no mundo, assim para cada modalidade de fixação, uma espacialidade original acontece¹³.

Espósito (1997) coloca que para Merleau-Ponty, as percepções de tempo e espaço estão interligadas e o tempo se constitui a partir de relações anteriores e posteriores do ser com as coisas. A síntese espacial e a síntese das coisas advindas das relações corpo-mundo, fundamentam-se nesse desdobramento do tempo. Percepções de tempo, profundidade, distância, grandeza e movimento são dimensões que convergem numa rede estrutural que

¹³ Por exemplo, a noite transporta o sujeito perceptivo em um mundo sem perfis que o envolve, o sufoca, faz perder momentaneamente a identidade pessoal. A noite é inteira uma profundidade pura e sem planos que toca ela mesma o ser perceptivo, sem distâncias entre ela e o ser. Se refletirmos sobre a experiência, o pensamento produz o espaço pela união de suas partes, entretanto, o que acontece quando essas partes faltam ao pensamento? Ocorre uma aderência imediata do ser perceptivo ao ambiente do espaço noturno, que evidencia nossa contingência, pois a ancoragem e a transcendência nas coisas podem ocorrer ou não. A despeito disso, Merleau-Ponty afirma que a noite não é nossa experiência mais notável do irreal já que posso habitar meu apartamento às cegas, perfazendo a trajetória que faço de dia, e que, *algo de tranquilizador e de terrestre* existe na noite por ela se situar *no quadro geral da natureza*.

Afinal, não é à noite a mais propícia para oferecer aconchego aos corpos ou que permite a visualização do céu onde o imaginário de nossa origem se instala?

permitem aos fenômenos serem apreendidos *pela consciência do espectador atento*. Nem idéia ou coisa dada, a espacialidade tem como fundamento o corpo habitado, corpo próprio. O corpo próprio – espaço corporal - é o ponto de referência da significação do mundo e o mundo por sua vez, é o espaço exterior que possibilita ser habitado pelo corpo. Mundo como força universal de conexão na qual o ser o apreende mediado pelo seu próprio corpo. O ser-no-mundo, sujeito da percepção, situa-se no momento presente onde passado e futuro são horizontes que se descortinam. É na delimitação do espaço que se torna possível a comunicação e novas relações na área de significação; e é intersubjetivamente, que percebemos e criamos condições para que transformações e mudanças se façam de forma individual ou coletiva, influenciando espaço e corpo concomitantemente .

3.4.3 Espaço existencial merleau-pontyano

Por essa altura, Merleau-Ponty especula os espaços antropológicos do sonho e do mito. Ao contrário do ambiente noturno; durante o sono, no ambiente onírico, o mundo presente se conserva, mas é mantido à distância para dar vazão às fontes subjetivas da existência: "os fantasmas dos sonhos revelam melhor ainda a espacialidade geral onde estão incrustados o espaço claro e os objetos observáveis" (MERLEAU-PONTY, 2006, p.381). Acontecimentos respiratórios ou sexuais que ocupam um lugar no espaço objetivo, destacam-se dele e aparecerão no sonho em forma de imagens simbólicas. Um valor emblemático é atribuído ao corpo em estado de vigília ou enquanto dorme: não é pela contingência ou analogia que explico o que ocorre entre nossas emoções, atitudes corporais e nossos desejos. Mover-se para o alto serve simbolicamente tanto a tomada de direção no espaço físico e quanto ao desejo no alcance de sua meta, exprimem a mesma estrutura essencial do nosso ser enquanto situado no mundo. A relação entre a imagem poética e seu sentido não equivale àquela do signo e significado como um número de telefone ao seu assinante. Tal relação encerra um sentido que não é nocional, é a direção de nossa existência. Então, nessa relação entre imagem poética e seu sentido, cria-se um espaço existencial. Os povos tradicionais vivem no mito sem lhe ultrapassar esse espaço, daí porque os sonhos são tão valorizados quanto às percepções. Os espaços míticos são lugares de afetos, suas posições e direções encerram não só significados como a própria identidade do coletivo, formando com ele um todo orgânico. O acampamento não se situa em relação a algum objeto referencial:

[...] ele é o referencial de todos os referenciais – é dirigir-se para ele como para o lugar natural de uma certa paz ou de uma certa alegria, assim como,

para mim, saber onde está minha mão é reunir-me a essa potência ágil que no momento cochila, mas que posso assumir e reencontrar como minha...No sonho, assim como no mito, aprendemos *onde* se encontra o fenômeno sentindo para o que caminha nosso desejo, o que nosso coração teme, de que depende nossa vida.(MERLEAU-PONTY, 2006)

Posto nesses termos, inúmeros são os relatos de perda de identidade e desenvolvimento de doenças psicossomáticas nos sujeitos forçados a se retirarem de sua *terra natal*, onde o espaço os tornavam alguém e onde eram alguém para a definição deste lugar. O espaço e o ser situado como que indissociáveis e sua ruptura não se dá sem conseqüências, porque perder a referência do espaço é perder a referência própria.

O mesmo acontece na vigília:

Chego a uma aldeia para férias...Ela se torna o centro da minha vida. A água que falta no riacho, a colheita do milho ou das nozes são acontecimentos. Mas se um amigo vem me ver e traz notícias de Paris..., sinto-me exilado na aldeia, excluído da verdadeira vida, confinado longe de tudo. Nosso corpo e nossa percepção sempre nos solicitam a considerar como centro do mundo a paisagem que eles nos oferecem. Mas esta paisagem não é necessariamente aquela de nossa vida. Posso estar em outro lugar mesmo permanecendo aqui, e se me retêm longe daquilo que amo sinto-me excêntrico à verdadeira vida.(MERLEAU-PONTY, 2006, p.384)

Coloco aqui como exemplo, as 'linhas do desejo' definidas pelos arquitetos como rotas marcadas pelos transeuntes, independentes do planejado pelos setores responsáveis – se uma passarela oferece maior segurança ou se o caminho pavimentado liga dois pontos numa menor distância, o solo desnudo pelo pisoteio formando uma trilha no gramado indicam que anterior a racionalização ou pensamento representado pelo planejamento urbano, os sujeitos situados desenham um espaço onde lhes fala o coração. Ademais, a arquitetura definiu esse termo para utilizá-lo estrategicamente, se antecipando a um planejamento equivocado e tentando conciliar o desejo dos usuários à otimização da instalação.

Merleau-Ponty retoma novamente a inconsistência da noção de espaço dogmatizada em termos geométricos e objetivos. Para além dela, o que existe entre mim e as coisas é uma distância vivida que mede e me remete a amplidão de minha existência:

[...] a distância vivida é ao mesmo tempo muito curta e muito longa: a maior parte dos acontecimentos deixa de contar para mim, enquanto os mais

próximos me obcecaram. Eles me envolvem como a noite e me subtraem a individualidade e a liberdade. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.384)

Através e além do espaço visível, se constitui o espaço vivido que é aquele que projeta o mundo a nossa própria maneira. Considerando as visões opostas, se o pensamento só conhece a si mesmo ou às coisas, é impensável conceber uma espacialidade do sujeito que se constitui fundada no espaço geométrico *com suas relações intramundanas, na espacialidade originária da existência*. Os fenômenos onírico e mitológico ou de maneira geral, existenciais, são descartados pelo pensamento objetivo por serem impensáveis e por serem avessos à tematização. Merleau-Ponty nos coloca diante do dilema: viver algo e saber aquilo que vive se equivalem, creditando o sujeito da percepção; viver algo não equivale a ter juízo sobre aquilo que vive e o que era evidência se transforma em ilusão.

Para que a questão do espaço diga respeito tão somente ao espaço geométrico, é preciso impedir que o sonhador sonhe ou que se aperceba quem quer que seja. Já que existe o sonho, loucura e percepção, não é cabível invalidá-los nivelando todas as experiências a um só mundo e todas as modalidades de existência atribuídas a uma única consciência. E para que pudéssemos supor a existência de tal consciência, seria necessário posicioná-la acima das consciências perceptiva e fantástica, no âmago de um eu superior ao eu sonhador ou perceptivo. Mas no mundo do mito – assim como no da criança e do louco - não se faz a distinção nem entre aparência e realidade. No mito, a essência está na aparência e o fenômeno é uma presença. Toda aparência é encarnada. No animismo infantil e em alguns saberes tradicionais, perceber um objeto é tomar a coisa encarnada naquilo que ela expressa, naquilo que ela quer dizer. Ao redor, tudo nos manda avisos, sinais, embora sem autoria – nas coisas e acontecimentos, se atribui sentido: um vulto, um estalido de uma árvore. Porém, os objetos reais permanecem diante de nós, conservando suas distâncias. O que cria uma alucinação no doente ou a forma anímica de uma divindade a habitar o coração de um indígena, cujo batimento onomatopéico ecoa: Tu...pã...Tu...pã¹⁴, é a estrutura de seu espaço ou o estreitamento do espaço vivido. As coisas enraízam-se no corpo assim como a alma presente em qualquer uma de suas partes:

¹⁴ Mãe Natureza e pai Tupã constituem o corpo de seus filhos, os seres humanos. Palestra Vivencial ministrada por Kaká Werá Jecupé, representante das diversas comunidades indígenas da América Latina na Assembléia Anual da ONU e professor em Educação dos Valores Humanos. SESC São Carlos, em 4 de junho de 2003

[...] a solidariedade entre o homem e o mundo que não está abolida, mas recalcada pela percepção de todos os dias ou pelo pensamento objetivo, e que a consciência filosófica reencontra.[...] Para saber o que significa o espaço mítico ou esquizofrênico, não temos outro meio senão despertar em nós, em nossa percepção atual, a relação entre o sujeito e seu mundo que a análise reflexiva fez desaparecer. É preciso reconhecer, antes dos atos de significação (*Beudeutungsgebende Akten*) do pensamento teórico e tético, as experiências expressivas (*Ausdruckserlebnisse*); antes do sentido significado (*Zeichen-Sinn*), o sentido expressivo (*Ausdrucks-Sinn*); antes da subsunção do conteúdo à forma, a 'pregnância' simbólica da forma do conteúdo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.391)

Merleau-Ponty recusa a concepção de um espaço geométrico que subordina o rol de experiências possíveis a uma consciência absoluta tomada como verdadeira por estigmatizar sua variedade mítica, onírica, insana ou perceptiva. Essas em sua pluralidade não se constituem experiências incomunicáveis, cuja existência é isolada e hermética à realidade objetiva, ao contrário, se relacionam e justificam toda a possibilidade de objetivações. É vivendo o mito que possibilita aos povos tradicionais o viver cotidiano: se não se energiza o solo com uma dança específica numa época acertada, compromete-se a boa colheita de mandioca¹⁵. O mito forma e identifica um mundo, quer dizer, cada elemento integralmente se relaciona com sentido aos outros:

Sem dúvida, a consciência mítica não é uma consciência de coisa, quer dizer, do lado subjetivo ela é um fluxo, não se fixa e não se conhece a si mesma; do lado objetivo, ela não põe diante de si termos definidos por um certo número de propriedades isoláveis e articuladas umas às outras. Mas ela não se arrebatava a si mesma em cada uma de suas pulsações, sem o que ela não seria consciência de coisa alguma. Ela não toma distância em relação aos seus noemas, mas se passasse com cada um deles, se não esboçasse o movimento de objetivação, ela não se cristalizaria em mitos. Procuramos subtrair a consciência mítica às racionalizações prematuras que, tornam o mito incompreensível porque procuram nele uma explicação do mundo e uma antecipação da ciência, quando ele é uma projeção da existência e uma expressão da condição humana. Mas compreender o mito não é acreditar no mito, e se todos os mitos são verdadeiros é enquanto podem ser recolocados em uma fenomenologia do espírito que indique sua função na tomada de consciência e, finalmente, funde seu sentido próprio em seu sentido para o filósofo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.392-393)

Essa relação do mito com sua realidade objetiva é a mesma do mundo em meu sonho e no estado de vigília. A narrativa do sonho não é dada pelo sonhador, mas pelo ser desperto. O mundo onírico e o real estão separados, mas o espaço do sonho é constituído por todas as relações construídas no espaço objetivo, pois é sobre o mundo que sonhamos. Não é

¹⁵ Idem 14.

só na infância, na esquizofrenia, na tradição ou no sonho que tomamos a essência na aparência. Na experiência dita 'normal', esse elo entre subjetividade e objetividade se manifesta continuamente, pois vivemos nos espaços antropológicos enraizados no espaço natural e inumano:

Enquanto atravesso a praça da Concórdia e me acredito inteiramente tomado por Paris, posso deter meus olhos em uma pedra do muro do jardim das Tuileries, a Concórdia desaparece e só existe esta pedra sem história; posso ainda perder meu olhar nessa superfície granulosa e amarelada, e não existe mais nem mesmo pedra, só resta um jogo de luz em uma matéria indefinida. Minha percepção total não é feita dessas percepções analíticas, mas ela sempre pode dissolver-se nelas, e meu corpo, que por meus *habitus* assegura minha inserção no mundo humano, justamente só o faz projetando-me primeiramente em um mundo natural que sempre transparece sob o outro, assim como a tela sob o quadro, e lhe dá um ar de fragilidade. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.393-394)

Para Merleau-Ponty, o espaço é existencial e, em sentido recíproco, a existência é espacial, pois falamos de um espaço mental que pode ser considerado um mundo que congrega significações e objetos de pensamentos constituídos pela existência. Pela fenomenologia, a unidade da experiência não é rejeitada, mas fundamentada de forma alternativa àquela visão reducionista do racionalismo clássico: a compreensão de que o espaço natural e primordial não se limita ao espaço geométrico. A unidade da experiência não cabe a uma entidade suprema, num posto de observação privilegiado àquele ocupado por mim, e que me colocaria a par dos conhecimentos advindos da exposição dos conteúdos da experiência. Ao contrário, é na perspectiva de uma possibilidade objetiva que a unidade da experiência une o sujeito ao *mundo da natureza ou do em si que o envolve a todos* não se reportando a um único espaço em particular nem a uma supremacia à parte de mim. O sujeito situa-se no mundo que se forma a partir de ações possíveis dependentes da variedade de configurações que o espaço pode assumir. Admitindo a possibilidade do mito, do sonho, da ilusão, assumo que o aparente e o real devem permanecer ambíguos no sujeito e no objeto. Quando me coloco em contato comigo de modo absoluto - em contato com a minha existência por mim mesma sem estar sujeita a qualquer condicionante -, o ser e o aparecer (o real e a ilusão, o erro e a verdade, o absoluto e o absurdo) só podem ser vividos estando aquém de qualquer afirmação. A experiência do absurdo e a experiência da evidência absoluta estão indistintamente envolvidas uma na outra; e, a evidência absoluta e o absurdo se equivalem não só como experiências, mas também enquanto afirmações filosóficas. O absurdo do mundo seria uma exigência de uma consciência absoluta a apartar as significações das quais o próprio

mundo acumula; assim como essa exigência nasceria do conflito dessas significações. Não uma consciência absoluta, mas uma consciência possuidora de uma vida efetiva/uma vida que se realiza, não afirma *tudo tem um sentido*, nem que *tudo seja não-senso*, apenas que *há sentido*. Tanto o racionalismo como o ceticismo são doutrinas que foram pensadas e elaboradas por conta dessa vida efetiva da consciência que as mesmas subestimam e entendem superficialmente:

Como diz Pascal, as doutrinas, por pouco que as apertemos, formigam de contradições, e todavia elas tinham um ar de clareza; à primeira vista elas tem um sentido. Uma verdade sobre fundo de absurdo, um absurdo que a teleologia da consciência presume poder converter em verdade, tal é o fenômeno originário. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.397)

Para a consciência ser consciência de qualquer coisa que seja não posso tomá-la pelas oposições radicais: ou aparência e realidade são a mesma coisa ou a aparência e a realidade são coisas separadas. Existe a consciência de algo – *cogito*-, esse algo se mostra e ao mostrar-se, temos o fenômeno; na consciência o aparecer é fenômeno. O *cogito* encarnado possibilita a ambivalência no objeto e na aparência, pois *está aquém da verdade e do erro desvelados*. O processo é consciente e não inconsciente porque não ignoro se contendo a expansão desse ou daquele sentimento diante do que vivo e a consciência não se limita àquilo que se expressa para mim porque vivo mais coisas do que àquelas representadas; daí a ambivalência do que é apenas vivido: "[...] existem em mim sentimentos aos quais não dou seu nome e também felicidades falsas em que não estou por inteiro".(MERLEAU-PONTY, 2006, p.398)

A distinção entre o que percebo ser verdade ou ilusão só é distinguível na própria percepção, pois é inerente a ela. Merleau-Ponty argumenta por meio da seguinte experiência: creio ver uma pedra achatada onde na realidade se encontra uma mancha de sol a certa distância numa estrada vazia. Isso ocorre porque meu campo de visão está confuso devido às conexões estruturais que não podem ainda se articular com nitidez mais precisa. Meu corpo não tem o poder sobre o que vejo, pois não posso explorar a imagem de tal forma que ela se revele; ainda assim, *sou capaz de omitir essa distinção, sou capaz da ilusão*. Vi uma pedra, mas me iludi. A sensação de distinguir uma pedra, assim como toda sensação, já é impregnada de sentido quando inserida numa dada configuração independente se confusa ou clara. E quando passo da ilusão para a verdade, todo dado sensível se modifica. Ao ver a pedra, meu campo perceptivo e motor sente a mancha clara como pedra: sob meus pés já há o preparo para sentir que pisarei sobre a pedra escorregadia e sólida. O processo de distinção

entre a visão correta e a ilusória não se dá de modo absoluto: percebo corretamente na medida em que meu corpo tem poder sobre o espetáculo, mas esse poder nunca será total pois equivaleria a submeter ao estado de percepção articulada todas as possibilidades interiores e exteriores do objeto se posicionar. A percepção verdadeira é sentida como uma relação de confiança com o mundo. Creio em um mundo e essa abertura a um mundo faz com que a percepção envolva todas as possíveis experiências em um momento *presente* sem garantias, entretanto, com capacidade para invalidar a ilusão anterior:

Mas minha adesão ao mundo me permite compensar as oscilações do *cogito*, remover um *cogito* em benefício de um outro e ir encontrar a verdade de meu pensamento para além de sua aparência[...] O verdadeiro cogito não é o face a face do pensamento com o pensamento deste pensamento: eles só se encontram através do mundo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p.399-400)

Ao me aderir ao mundo, a consciência do mundo não deriva da consciência em si, mas ambas se relacionam na contemporaneidade: um mundo existe para mim porque não ignoro a mim mesma assim como ao não me dissimular, possuo um mundo.

4. METODOLOGIA

O método interpretativo aplicado às monografias PAP3 como obras e a aproximação dos Espaços Educadores como Espaços Existenciais:

4.1 Questões relacionadas ao método fenomenológico-hermenêutico

Schramm (2002) sintetiza o que Paul Ricoeur diria tratar-se de uma boa interpretação em cinco questões que começam pela contextualização do autor e da obra e passam para o Mundo da Obra. A seguir, apresentaremos as questões metodológicas que nos orientaram na interpretação do fenômeno espaço educador.

a) Contextualização do autoras(es) e das obras

Esta pesquisa pretende investigar como as(os) educandas(os) envolvidas/os com o fenômeno espaço educador lidaram com as questões relacionadas a ele, atribuindo-lhe sentido. Considerando que os espaços e as práticas de interação sócio-educativas desenvolvidas por cada PAP3 junto aos seus PAP4 estão inseridas no contexto do coletivo educador, tais construções relativas ao espaço educador foram construídas intersubjetivamente, um processo que começou anteriormente a intervenção educativa, em seus territórios próprios, sendo estes considerados uma continuidade, visto que, no momento da seleção das(os) PAP3 já estava implícita a condição da(o) candidata(o) possuir além do interesse, experiência em EA. Como critério de seleção, a(o) candidata(o) deveria apresentar uma turma de educandas(os) constituída ou em vias de constituição.

Como na concepção do ProFEA, a ênfase é dada na educação popular, as vagas foram preenchidas de acordo com o setor representativo, o que resultou na formação de 58 representantes do recorte territorial dos dez municípios que compõe o CESCAR entre os 80 inicialmente selecionados nas categorias de lideranças comunitárias, educadores e técnicos de organizações governamentais e não governamentais.

Do curso de especialização e extensão em EA no âmbito do CESCAR, foram formados:

- 5 extensionistas e 15 especialistas em EA no NG São Carlos e região.
- 3 extensionistas e 13 especialistas em EA no NG Araraquara e região.
- 4 extensionistas e 19 especialistas em EA no NG Jaboticabal e região.

- **Monografias PAP3 como obras**

Textos científicos não são desprovidos do uso de metáforas. No ramo da taxonomia, por exemplo, é comum nomear as espécies com termos em latim que remetem a algum atributo apresentado por estes. O gênero *Nymphaea* caracteriza-se por apresentar espécies de plantas vistosas e aquáticas, cuja flor apresenta as sépalas e pétalas em tamanho aproximado, mas essas últimas, além de mais numerosas, exibem uma variedade de cor. Assim como o termo se relaciona às ninfas, divindades aquáticas mitológicas ou designa na zoologia as formas intermediárias entre a larva e inseto, além de adjetivar a mulher em sua juventude¹⁶.

Richard Dawkins (2000), o emérito cientista evolucionista, inspirou-se em um poema de Keats - onde acusa Newton de ter destituído o arco-íris de poesia por reduzi-lo a um mero espectro de cores prismáticas resultante da decomposição da luz branca – para defender que a ciência não priva a vida de poesia, prosseguindo o seu embate contra todo tipo de obscurantismo. Ela é, por seu turno, produtora de inspiração, enlevo e reverência: desvendar o arco-íris originou a espectroscopia que principiou, em grande parte, o que hoje conhecemos sobre o cosmos. Somos a única forma no reino animal a utilizarmos a metáfora como suporte ao nosso pensamento onde a simulação do mundo, os modelos científicos e os cálculos sobre futuros possíveis constituem a ciência poética. Também somos únicos na capacidade de prever o nosso próprio fim e ainda assim significar a vida. Conclui Dawkins que, genialidades como a de Keats e a de Newton, escutando-se mutuamente, haveriam de ouvir a música das galáxias.

A esse despeito, a linguagem científica busca uma estruturação do texto de modo a evitar o duplo sentido, na tentativa de ser um registro tão objetivo quanto o processo experimental que o originou. Como afirma Ricoeur (1976), o funcionamento da significação se difere nas obras literárias, onde se encontra um excesso de sentido; e, nas obras científicas, as significações se apresentam no sentido literal.

Consideramos, entretanto, as monografias produzidas no CESCAR como obra do discurso em que o significado excedente é passível de interpretação, pois, se apresentam componentes típicos de exigência acadêmica para esse tipo de gênero, também incorpora a intersubjetividade inerente ao processo de interação educativa defendida pelo ProFEA, ou o método da pesquisa-ação-participante. Por trabalharmos em um coletivo que pressupõe

¹⁶ Significados dos verbetes em AURÉLIO, 1999

heterogeneidade que visa envolver o(a) educador(a) popular, acordamos no planejamento das orientações para construção da monografia de conclusão de curso¹⁷, no âmbito CESCAR, que o produto final deveria refletir um equilíbrio entre o rigor acadêmico e a inclusão dos sujeitos na pesquisa¹⁸. Para tanto, encorajamos nossas(os) educandas(os) a registrarem o trabalho em primeira pessoa do singular ou plural, não abrirem mão de suas expectativas, sentimentos e impressões/*insight*, além de uma narrativa sobre sua trajetória vinculada à EA como apresentação. Resulta que, em uns mais e em outros menos, aprofundamos o conhecimento sobre as(os) PAP3, de tal feita que é possível reconhecer em muitos casos, o(a) autor(a) pela sua obra mediado pelo estilo, modo de se expressar na escrita, pontos de vista.

Das 57 monografias resultantes da conclusão do curso de extensão e especialização em EA, selecionamos 24 destas consideradas obras segundo a perspectiva fenomenológica-hermenêutica ricœuriana. Como critério de seleção estudamos aquelas que compunham um quadro mais diversificado em termos de espaço e a significação a ele associada.

b) Quem fala?

Como as monografias foram elaboradas pelas(os) PAP3, mas revisadas por suas(seus) respectivos tutoras(es), poderíamos pensar em uma autoria conjunta. Entretanto, o papel da tutoria não seria influente a ponto de modificar substancialmente a obra, portanto, seguimos na consideração da autoria PAP3.

c) Para quem fala?

As monografias destinam-se a consulta pública. Acordamos no CESCAR a decisão de expô-las de modo a garantir a acessibilidade em versão impressa na biblioteca pública do CDCC/USP/São Carlos e em versão digital onde será permitida a transferência de dados do sítio da internet do CESCAR, ainda em elaboração, a quem queira acessá-los; nos Cadernos CESCAR, no prelo; e, distribuídas conforme demandadas em Salas Verdes dos Núcleos Gestores e outros.

Interessa-nos sobremaneira que a presente pesquisa venha a contribuir com esse movimento simultaneamente interno e externo do CESCAR em prol da continuidade das ações e reflexões em EA. Interno posto que buscamos o autoconhecimento enquanto coletivo

¹⁷ obrigatória na especialização e alternativa para as/os extensionistas/os. Dois de nossos extensionistas apresentaram como trabalho de conclusão de curso um vídeo sobre trabalho desenvolvido durante a intervenção educativa tutorada.

¹⁸ PAP3 e PAP4 na construção do conhecimento advindo da interação educativa

educador, externo já que o conceito espaço educador se constrói por apropriação, apreensão, experimentação e reflexão sobre a prática que diz respeito a todas(os) que educam e se educam ambientalmente.

d) Em que condições e por que ocorre o processo de comunicação e interpretação?

No âmbito de uma pesquisa de doutorado onde investigamos o conceito espaço educador na experiência dos sujeitos que o experienciaram, as(os) PAP3 situados em suas intervenções sócio-educativas para acessar os possíveis desvelamentos relacionados aos espaços educadores.

A pesquisadora/intérprete em questão é PAP2, acompanhando o processo CESCAR desde seus primórdios até o momento atual como:

- integrante da REA-São Carlos desde 2002, entendendo que pela citada rede, a chamada de novas parcerias foi facilitada já que acumulamos experiência em trabalhos integrados.
- representando uma ONG ambiental como instituição parceira do CESCAR,
- como uma das autoras do projeto ViU que propiciou o fomento necessário ao curso de especialização e extensão em EA.
- como facilitadora de alguns encontros gerais, introdutórios ao processo CESCAR
- como uma das responsáveis do grupo de dinâmicas, com o intuito de integrar o sujeito em sua totalidade no momento presente dos encontros gerais.

Como consideramos a obra como uma existência e mediados por ela compreendemos o espaço educador como espaço existencial, as considerações acima não são relevantes para a interpretação das monografias. Entretanto, como a pesquisadora/intérprete também integra o CESCAR, deixamos claro que também nos posicionamos como ser em situação no momento em que refletimos sobre o processo CESCAR mediado por seus espaços educadores.

e) Por que eu interpreto isso dessa maneira? Inclusão da subjetividade do intérprete e o reconhecimento do caráter perspectivo e finito de toda interpretação

Com base nas considerações metodológicas fornecidas pela Teoria da Interpretação de Paul Ricoeur (1976, 2008), descrevemos a seguir como interpretamos as monografias PAP3.

A interpretação para Ricoeur é trabalhada em dois movimentos: da *compreensão para a explicação*; e, da *explicação para a compreensão*. A compreensão e explicação são tratadas dialeticamente e a explicação intermedeia esses dois movimentos ou estágios da compreensão. Interpretar é conjecturar e a validação de tais conjecturas encontra proximidade naquilo que é mais provável qualitativamente do que demonstrável de modo conclusivo, como no caso da ciência empírica. Assim, não existe necessidade de demonstrar a relevância de nossas escolhas ou conjecturas. Entretanto, tais conjecturas deverão nos levar não só a uma interpretação, mas a mais provável dentre as possíveis interpretações¹⁹.

No primeiro momento, o movimento que vai da *compreensão para a explicação*, compreender equivale a captar de modo ingênuo o sentido do texto em sua totalidade. Para tanto, consideramos como obra as monografias PAP3, empreendendo sucessivas leituras até vislumbrar no texto integral a pluralidade de sentidos e significações do espaço educador, ou sua plurivocidade, pois construir um sentido verbal de um texto é um processo cumulativo, holístico. Essa plurivocidade textual nos leva a uma pluralidade de construções, de modo que, no reconhecimento das partes, pressupõe-se o todo e vice-versa.

Esse primeiro estágio da compreensão se apóia em procedimentos explicativos. Como a explicação refere-se à estrutura analítica, localizamos nas partes do texto²⁰ as unidades que nos possibilitassem evidenciar as imagens simbólicas associadas aos espaços. Tais unidades nos foram fornecidas pela linguagem metafórica e simbólica já que estas contribuem no campo das expressões significativas que atualizaram os sentidos potenciais dos espaços educadores. Tematizamos os espaços educadores para melhor entendimento, agrupando aqueles que apresentassem similaridades, de acordo com o esquema da figura 01.

¹⁹ Conjecturamos o sentido do texto porque a intenção do autor é inacessível. A conjectura e a validação relacionadas circularmente numa abordagem subjetiva - ou compreensiva - e objetiva - ou explicativa - do texto aproximam-se do conceito de círculo hermenêutico que, segundo Ricoeur (1976), desemboca num modo de construir um texto ou uma interpretação. Mas interpretações podem diferir. Concordar ou discordar de uma interpretação, ou confrontá-las e concordá-las de modo tardio ou imediato, é sempre uma possibilidade aberta pela fixação do discurso pela escrita.

²⁰ de modo geral, estas aparecem na forma de citações diretas ou são indiretamente descritas no item Resultados.

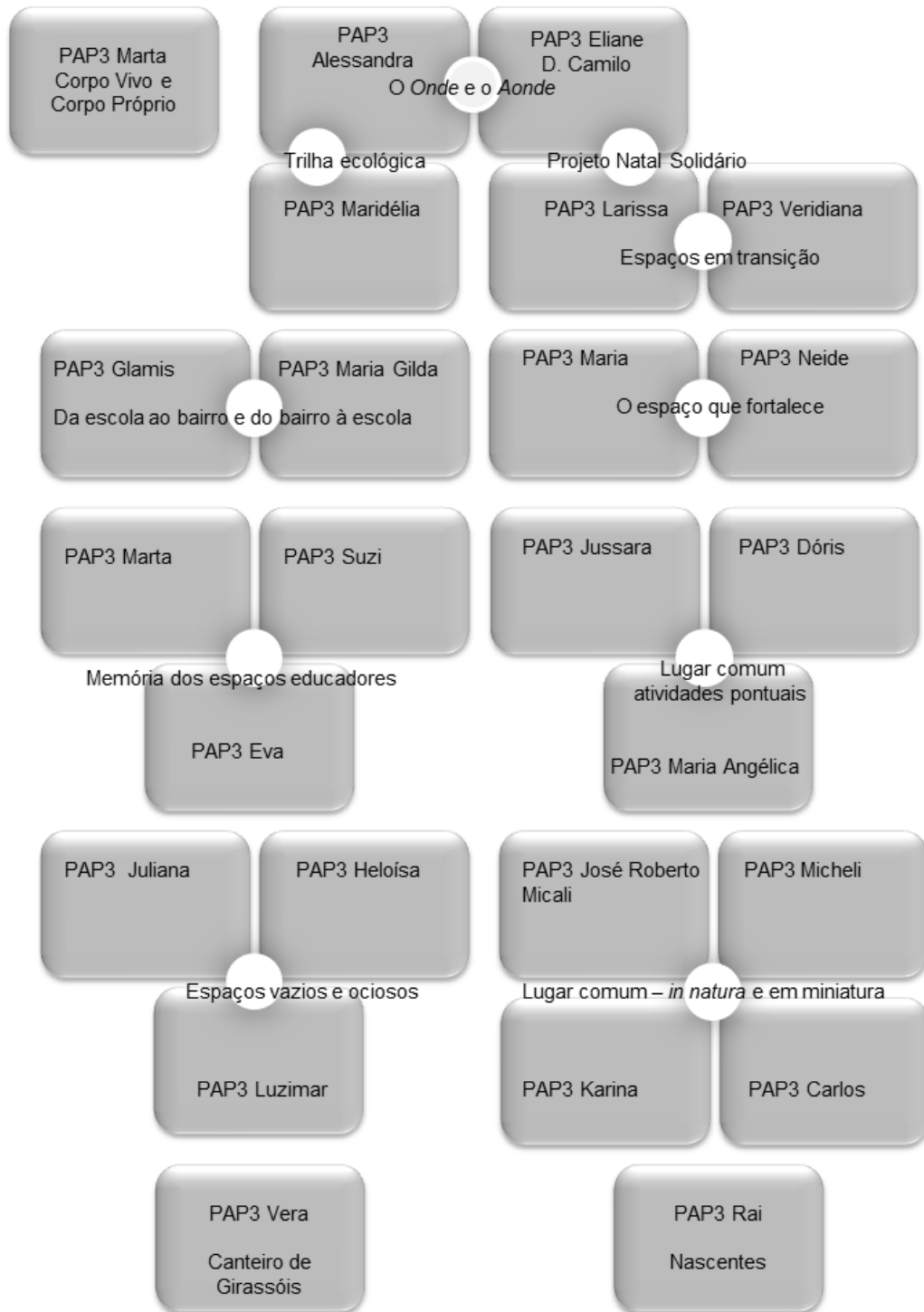


Figura 01: Tematização dos espaços educadores associados às(aos) respectivos PAP3

No segundo movimento, que vai da *explicação à compreensão*, nos abstraímos da realidade que envolveu a situação dialógica que originou o discurso, pois está pertence

somente à linguagem falada. Na linguagem escrita, não temos uma situação, mas sim um mundo que não está à mostra, mas designado. Ao interpretar, concebemos de modo imaginativo uma situação que é a nossa mesma enquanto intérpretes. A referência ostensiva da linguagem falada só mostra aquilo que já existe. Na interpretação, mostrar é criar um novo modo de ser.

Nessa segunda fase, é a explicação que exige uma compreensão que se coadune de modo dialético a ela. Assim, inicialmente, compreendemos de modo integral e ingênuo. Apoiamos essa compreensão primeira em procedimentos explicativos que se reduzem em unidades que evocam o texto integral. E, em continuidade, nos voltamos a uma compreensão que ganha amplitude, pois desvela um mundo²¹. Interpretar é desvelar um mundo, uma vez que, o sentido do texto não está por detrás do texto²², mas à sua frente, por descobrir e construir.

Ricoeur considera que o processo interpretativo é dinâmico e não há como delimitar com exatidão onde começa ou termina as fases compreensiva-explicativa e explicativa-compreensiva. Assim, apresentamos o que construímos sobre espaços educadores, desvelado a partir das monografias PAP3 tomadas como obra, nos **Resultados** – mais afeito ao primeiro estágio compreensivo-explicativo; e, em complementaridade, nas **Considerações** – mais próxima ao segundo estágio explicativo-compreensivo.

4.2. Espaços Educadores na experiência do CESCAR como Espaços Existenciais:

Espaço educador é uma construção metafórica que, de modo inusitado, atribui ao espaço um caráter humano.

Além do que, pressupõe uma ação ao espaço tomado no comum das pessoas como um cenário passivo onde se dá a ação (PINO,1996).

O espaço educador é uma junção de palavras que aparentemente apresenta um paradoxo.

Todo espaço educador é espaço educativo, mas nem todo espaço educativo pode ser associado a um espaço educador, pois caso ambos equivalassem, o conceito se esvaziaria sem significado relevante. Aqui não se constata uma valorização do espaço

²¹ Num primeiro momento, compreendemos. Para explicar o que compreendemos, reduzimos. O foi explicado é apreendido de tal feita que invoca novas possibilidades naquilo que tínhamos por certo, ou renova totalmente nossa visão de mundo. Como insiste Ricoeur, não é a(o) intérprete que acresce o texto com sua individualidade ou toque pessoal, mas é o texto que nos acresce com suas possibilidades, pois nos desvela um mundo.

²² já que perdemos a situação inicial do discurso, esta não pode ser relevante. O que importa é seguir a referência do texto para desvelar um mundo possível.

educador em detrimento ao educativo: o espaço adjetivado como educador indica uma qualidade específica e se insere numa categoria mais geral, que é a do espaço educativo.

Para transcender ao paradoxo e elevar o conceito espaço educador como necessário e fundamental para a EA comprometida com o estabelecimento de sociedades sustentáveis, evidenciamos o seu caráter metafórico aproximando-o ao conceito de metáfora viva. Mas entendendo que o espaço educador não se prende somente ao seu aspecto semântico, é como símbolo que ele pode ser adequadamente compreendido. Para tanto, propomos compreender o espaço educador como espaço existencial e é com essa premissa que interpretaremos as monografias PAP3 tomadas como obra.

Em síntese, baseado em Merleau-Ponty (2006), caracterizamos o espaço existencial do sonho, do mito ou do mundo perceptível, por meio de tematizações a fim de auxiliar na análise dos espaços educadores do CESCAR como espaços existenciais:

- Definição de espaço existencial:

- Lugar de afeto cuja posição e direção comportam significados e a identidade coletiva, pois é construído intersubjetivamente.
- Referencial de todos os referenciais – permite minha apropriação tanto quanto sei sobre meu corpo e seu potencial.
- Lugar onde o fenômeno é encontrado, pois ali converge meu desejo, esperanças e temores.
- Espaço vital, paisagem da nossa vida.

- Sobre objetividade e subjetividade:

- o mundo presente – espaço objetivo - permite a subjetividade

- Sobre valor simbólico atribuído ao espaço:

- Acontecimentos e atos humanos - emoções, atitudes corporais e desejos - possuem um lugar no espaço objetivo e um valor simbólico no espaço existencial.
- o valor simbólico do corpo em vigília ou adormecido exprime a mesma essência do ser enquanto situado no mundo.
- analogia ou contingência não explicam o valor simbólico.
- O valor simbólico é compreendido numa relação entre a imagem poética e seu significado: encerra um sentido e aponta para a nossa existência.

- Um espaço existencial se origina na relação entre imagem poética e seu sentido.

- Distanciamento entre espaço real e vivido:

- Os espaços caracterizam-se por sua geometria, objetividade, além de uma distância vivida entre o ser e as coisas.
- A distância vivida remete a amplitude da existência.
- o espaço vivido transcende o espaço visível pois projeta o mundo a nossa própria maneira.
- no mundo existencial, aparência e realidade são indistintas. No mito, a essência está na aparência e o fenômeno é uma presença.
- Perceber um objeto é tomar a coisa encarnada na sua expressão, naquilo que ela quer dizer. Avisos, sinais estão presentes no entorno – nas coisas e acontecimentos se atribui sentido. Os objetos presentes conservam suas distâncias. A alucinação ou ilusão é criada pelo estreitamento do espaço vivido.

- Realocando o espaço existencial:

- Despertar em nossa percepção a solidariedade/relação entre o sujeito e o mundo, ofuscada pelo pensamento objetivo, é o meio para reencontrar o espaço existencial.
- considerar antes da significação do pensamento teórico as experiências expressivas; antes do sentido significado, o sentido expressivo; antes de compreender o conteúdo por meio da forma, perceber a força simbólica da forma no conteúdo.
- A variedade geométrica, mítica, onírica, insana ou perceptiva do espaço são experiências comunicáveis que encerram toda a possibilidade de objetivações. Por exemplo, o cotidiano dos povos tradicionais adquire sentido na medida em que estes vivem o mito para significar suas relações objetivas.

- Consciência mítica como consciência no espaço existencial:

- a consciência mítica não se baseia nas pulsações, pois não seria consciência de coisa alguma; e não se distancia dos aspectos objetivos pois esboça um movimento de objetivação para se cristalizar em mitos.
- A consciência mítica não é uma explicação do mundo ou uma antecipação da ciência.

- O mito é uma projeção da existência e uma expressão da condição humana.
- O mito é verdadeiro enquanto é passível de indicar sua função na tomada de consciência.
- O mito se relaciona com sua realidade objetiva assim como o mundo no sonho e em vigília estão relacionados.
- A narrativa do sonho não é a do sonhador, é dada pelo ser desperto. O mundo onírico e o real estão separados, mas o espaço do sonho é constituído por todas as relações construídas no espaço objetivo, pois é sobre o mundo que sonhamos.
- Tomar a essência na aparência ocorre na experiência cotidiana, esse elo entre subjetividade e objetividade é manifesto por vivemos nos espaços antropológicos enraizados no espaço natural.

- Espaço existencial e existência espacial:

- o espaço é existencial e a existência é espacial pois sujeito e espaço estão vinculados existencialmente.
- é na perspectiva de uma possibilidade objetiva que a unidade da experiência une o sujeito ao *mundo da natureza ou do em si que o envolve a todos* não se reportando a um único espaço em particular nem a uma supremacia à parte de mim.
- O sujeito situa-se no mundo que se forma a partir de ações possíveis dependentes da variedade de configurações que o espaço pode assumir.

- Viver o aparente no real – a experiência do real e do ilusório:

- Admitindo a possibilidade do mito, do sonho, da ilusão, assumo que o aparente e o real devem permanecer ambíguos no sujeito e no objeto. Quando me coloco em contato comigo de modo absoluto - em contato com a minha existência por mim mesma sem estar sujeita a qualquer condicionante -, o ser e o aparecer (o real e a ilusão, o erro e a verdade, o absoluto e o absurdo) só podem ser vividos estando aquém de qualquer afirmação.
- uma consciência possuidora de uma vida efetiva/uma vida que se realiza, não afirma *tudo tem um sentido*, nem que *tudo seja não-senso*, apenas que *há sentido*.

- Para a consciência ser consciência de qualquer coisa que seja não posso tomá-la pelas oposições radicais: ou aparência e realidade são a mesma coisa ou a aparência e a realidade são coisas separadas.
- Existe a consciência de algo – *cogito*-, esse algo se mostra e ao mostrar-se, temos o fenômeno; na consciência o aparecer é fenômeno. O *cogito* encarnado possibilita a ambivalência no objeto e na aparência, pois *está aquém da verdade e do erro desvelados*.
- O processo é consciente e não inconsciente porque não ignoro se contendo a expansão desse ou daquele sentimento diante do que vivo e a consciência não se limita àquilo que se expressa para mim porque vivo mais coisas do que àquelas representadas; daí a ambivalência do que é apenas vivido:
- A distinção entre o que percebo ser verdade ou ilusão só é distinguível na própria percepção, pois é inerente a ela.
- Toda sensação já é impregnada de sentido quando inserida numa dada configuração independente se confusa ou clara. Quando passo da ilusão para a verdade, todo dado sensível se modifica.
- A distinção entre a visão correta e a ilusória não se dá de modo absoluto: percebo corretamente na medida em que meu corpo tem poder sobre o espetáculo, mas esse poder nunca será total por não ser perceptível todas as possibilidades interiores e exteriores do objeto ao se posicionar.
- A percepção verdadeira é sentida como uma relação de confiança com o mundo.
- Crer em um mundo faz com que a percepção envolva todas as possíveis experiências num momento presente capacitado para invalidar uma ilusão anterior.
- a consciência do mundo e a consciência em si se relacionam na contemporaneidade: um mundo existe para mim porque não ignoro a mim mesma.

5. RESULTADOS

Buscando responder a questão: “Por que eu interpreto isso dessa maneira – inclusão da subjetividade do intérprete e o reconhecimento do caráter perspectivo e finito de toda interpretação”, segue os resultados das monografias estudadas a luz do espaço existencial merleau-pontyano, fazendo uso dos pressupostos da fenomenologia hermenêutica como método de pesquisa, a saber, com maior identificação ao primeiro estágio da compreensão ou movimento que parte da compreensão à explicação.

5.1 Dança na terceira idade - corpo vivo do sistema Rio Abierto e corpo próprio merleau-pontyano no estudo do Espaço Educador

“Em caso de poemas difíceis, use a dança. A dança é uma forma de amolecer os poemas endurecidos do corpo. Uma forma de soltá-los.” Viviane Mosé (2004)

A dança é a mãe das artes. A música e a poesia existem no tempo; a pintura e a escultura no espaço. Porém a dança vive conjuntamente no tempo e no espaço. O criador e a criação, o artista e sua obra, nela são uma coisa única idêntica. Os desenhos rítmicos do movimento, o sentido plástico do espaço, a representação animada de um mundo visto e imaginado, tudo isto é criado pelo homem com seu próprio corpo por meio da dança, antes de utilizar a substância, a pedra e a palavra para destiná-las à manifestação de suas experiências exteriores. Kurt Sachs (1938)

Como contexto preliminar para a presente pesquisa sobre os espaços vividos pelo CESCAR, potencialmente adjetivados como educadores, trabalhamos com a monografia de Marta Kawamura Gonçalves (2008)²³ cujo foco principal não se reporta a nenhum espaço específico. Seu interesse está em compreender o corpo como “ponto de contato entre nossa existência e o planeta” ou *corpo vivo*, adaptando a atividade corporal do sistema Rio Abierto²⁴.

²³ Optamos por manter o primeiro nome de cada PAP3 na interpretação de suas respectivas monografias, porque nesse caso, as autoras, autores e pesquisadora são todas(os) pessoas que aprendem participando, pertencentes ao mesmo coletivo educador; e, são dados extraídos e interpretados de registros acessíveis ao público.

²⁴ fundada na década de sessenta pela psicóloga argentina Maria Adela Palcos, o sistema Rio Abierto é uma abordagem psico-corporal que se fundamenta no movimento para despertar o ser humano para sua história e coletividade. Os participantes se posicionam em roda e por meio da imitação inventiva, transitam por outros modos de existência. Assim, o movimento parte de si para o outro e coletivamente para o mundo. Objetiva atingir uma consciência da inseparabilidade do mundo e de si mesmo (BARROS, L.P. de. **Sistema Rio Aberto: o corpo em conexão**. 2006.129 f. Dissertação – Mestrado em Psicologia – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.slab.uff.br/dissertacoes/2006/Laura_Pozzana.pdf>. Acesso em 28 janeiro 2010).

Como vimos, anterior ao estudo do espaço, Merleau-Ponty trabalha com a noção de corporeidade e concebe o corpo próprio como ser situado que desvela um mundo. No Sistema Rio Abierto, sua idealizadora revela que ênfase maior é investida na experimentação e na vivência, sendo que teorizar o método não tem sido escopo principal do seu trabalho. A despeito disso, parece-nos legítimo conjugar as noções de *corpo vivo* e *corpo próprio*, devido às similaridades de suas abordagens relacionadas à corporeidade. São relações existenciais as que envolvem corpo vivo e próprio com o seu entorno.

Marta trabalhou com um grupo da terceira idade, mulheres em sua maioria com baixo nível escolar. Através de suas memórias, contam que as categorias de gênero e escolaridade estão implicitamente relacionadas aos costumes de uma época em que à mulher era imposta as tarefas domésticas e os limites da casa. Por sua vez, considerados atributos masculinos e reforçados pela imagem dos irmãos homens que frequentaram a escola, estão a conquista do mundo ou a ampliação dos espaços que a educação potencialmente proporciona. Escolhas cerceadas às PAP4.

Essa primeira noção de limite apresentada nos relatos de memória das educandas de Marta nos remete a uma rigidez natural do corpo adquirida com o passar do tempo, e; a uma rigidez imposta ao corpo, já que nesse mesmo período, a desvalorização da mulher²⁵ reprime mais do que permite a abertura ao novo. Tanto que chegam à fase da maturidade como que estagnadas, não crêem ter algo a dizer que possa contribuir com a sociedade.

Como atividade complementar ao resgate da memória²⁶, está a dança, adaptada por Marta do sistema Rio Abierto, no qual as(os) dançarinas(os) são consideradas(os) *corpo vivo* que busca de modo consciente integrar corpo e alma no movimento e no dado momento. A educadora propõe um exercício em roda, com música e letras condizentes com a temática a ser trabalhada, cujo movimento espontâneo de uma é imitado pelas demais.

²⁵ As características intrínsecas ao feminino (acolhimento, doação, passividade) são complementares àquelas identificadas com o masculino (a iniciativa, a ação, a agressividade no seu sentido dinâmico), alegoricamente retratado pelo mito grego de Hermafrodito que ao cindir-se, origina os seres humanos. Na abordagem junguiana, a mulher que já se identifica por sua natureza com o feminino, possui uma alma masculina ou *Animus* – no homem, a correspondente *Anima*. Quando as características concernentes ao masculino são desvalorizadas, a mulher carrega em sua sombra – ou tudo o que não reconhece em si mesma, mas projeta no outro - um *Animus* negativo que lhe tolhe as iniciativas como uma voz interior que lhe sussurra sobre sua incapacidade, fracasso e incompetência. Segundo Jung, é preciso jogar luz na sombra, tornar a mulher cônica de que a negatividade do *Animus* é tão somente um clamor desesperado pelo reconhecimento de sua existência e que a ação, o ir em busca de, transforma o *Animus* em seu aliado: a mulher experiencia assim o ser íntegro (Sanford, J.A. Os Parceiros Invisíveis. O Masculino e o Feminino dentro de cada um de nós. Ed, Paulus. 2002. 170 p.).

²⁶ Oportunamente, desenvolveremos a questão da memória do trabalho de Marta juntamente com demais projetos que versam sobre o tema.

Sobre a relação espaço-temporal da dança, segundo Wosien referindo-se às Danças Circulares Sagradas²⁷:

[...] quando surgimos no espaço e nele nos movimentamos, temos que dar passos. A escola de dança é a escola do caminhar. O fluxo contínuo da corrente do tempo recebe através do contato do pé um compasso. Através dos passos determinamos uma medida de tempo e ao mesmo tempo uma medida de espaço. O passo torna mensurável, de acordo com a música, o ato da dança no espaço e no tempo, vivenciável e possível de ser repetido. O nosso pensamento aprende com o pé a acertar o passo, e assim construímos uma coluna entre o céu e a terra. (2000, p. 40)

E Barreto (2004), que parte da experiência própria na busca compreensiva sobre o fenômeno dança, ainda sobre a relação espaço-temporal do movimento cuja existência etérea se dá apenas no presente, reveladora e transformadora daquilo que se teme ou desconhece:

O ato de dançar como o que revela a essência dos medos, mistérios e riscos, transformando e representando o que não pode ser senão expressividade humana dinâmica e efêmera, como um vento que sopra forte [...] é possível dizer que dançar é se tornar presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato da expressão, e seu tempo-espaço só pode ser o presente. Dançar é imaginar, fazer e acordar em outros interiores e exteriores seus próprios olhares e imaginações [...] Que o corpo que dança seja também a dança que é o corpo lúcido, lúdico e transformador. Que a dança seja o corpo próprio, o espelho, o retrato, mas também o reflexo de outros corpos no meu corpo, dançando só, aos pares e só, mais uma vez. ” (BARRETO, 2004, p.125-126)

Assim, dançar é realizar em tempo atual, o movimento que demarca certo espaço. O que aparentemente traça um limite, em princípio recria um mundo e suas possibilidades ilimitadas. Assim compreendo as similaridades entre a dança-movimento e o discurso fixado na escrita: em ambos encontramos uma leitura sobre a realidade e a recriação de um mundo que acresce quem nele se envolve.

Os depoimentos das PAP4 relacionados à atividade da dança revelam sentimento de liberdade, de superar o medo do julgamento alheio e da morte, assim como a sensação de voltar a ser criança. A proposta que veio de fora é tomada como própria: saiu de dentro esse mexer de corpo que envolve a alma. O movimento em gestos simples resulta numa dança de aproximação com a natureza representada pela imagem relatada de pássaros

²⁷ Danças Circulares Sagradas distinguem-se das danças folclóricas apesar de resgatar várias de suas coreografias, por significar-lhe seus movimentos.

que brincam de desconstruir a rigidez do corpo e com flexibilidade, abrem-se em horizontes de significações, paradoxalmente construídas no limite do espaço e tempo.

Feitosa argumenta sobre a dança que se aproxima da natureza:

Na dança, o corpo do artista se torna obra de arte, embora nem toda forma de dança dê primazia à corporeidade. A coreografia do balé clássico é baseada na estratégia de negar o peso do corpo humano e alçá-lo ao céu [...] O resultado é sedutoramente belo, mas comprometido com a estratégia tradicional de inferiorização da natureza presente no ser humano” e a dança contemporânea “visa escapar do dualismo corpo/mente ao assumir positivamente o peso do corpo humano. O dançarino já não se movimenta para fora do solo, mas se deixa pender, rolar ou cair nele. A aceitação do peso é um gesto de retorno à terra e à natureza. (2004, p.107)

Marta trabalha a percepção do corpo por meio da dança inserida no momento presente, em sua inteireza opondo-se à ciência cartesiana e a reificação ou coisificação tão afeita ao consumismo.

O grupo de Marta, seguindo os fundamentos do Sistema Rio Abierto, dispõe-se em círculo. O círculo não é um espaço de exclusão como em tantas situações vividas pelas PAP4. Essa simultaneidade entre olhar e ser visto pode ser intimidadora assim como uma experiência acolhedora. Se recebo o peso do olhar do outro, sei também que o outro se expõe ao meu olhar. O movimento se desajeitado no indivíduo, se harmoniza no conjunto. O interessante deste exercício é a capacidade de ilustrar o enredamento, pois não se dança sozinho, a dança é uma construção coletiva, envolve o sujeito e o outro, as subjetividades que interagindo, desvelam mundos que influenciam uns aos outros em sua constituição.

A entrega na dança por parte das PAP4, o aumento do interesse em participar das atividades propostas, mudanças na vida pessoal, são relatos colhidos por Marta que evidenciam esse vínculo. Desses, seguem a reprodução de três fragmentos:

O tempo foi curto pra gente. Se tivesse mais tempo a gente aprenderia mais. Nunca termina, sempre tem mais coisa pra gente aprender. A gente nunca pára de aprender. Você tem que aprender pra sempre. Morre e não acaba de aprender. (GONÇALVES, 2008, p.25)

E da descrição das sensações percebidas durante a roda de movimento:

"Eu conheci o que precisava conhecer antes de morrer. Voltei a ser criança". (GONÇALVES, 2008, p.18)

Da constatação da integração do corpo fenomenal, do todo anterior às partes:

"Isto que você faz com a gente não mexe só o corpo, mexe com a alma da gente"(GONÇALVES, 2008, p.18)

Com enfoque nas percepções levantadas, o primeiro fragmento pondera que algo sentido foi aprendido. Mas a sensação transcende a existência da sensibilidade em questão, pois nem na morte o processo se encerra. No segundo fragmento, a PAP4 declara que é no intervalo de sua existência, entre o já nascido/criança e o ainda vivente/antes de morrer que se localiza a compreensão da sensação. O voltar a ser criança não é uma volta ao passado, mas a atualização da sensação vivida.

Assim, Marta propôs ao grupo uma forma mais leve de habitar o corpo por meio da dança, em contraste com o pesar dos anos e das privações impostas. Para tanto, foi necessário que essas mulheres dessem um primeiro passo, assumissem uma posição/situação e se abrissem de modo a originar por meio do corpo "um espaço das significações das coisas no mundo", pois como nos fala Merleau-Ponty (2008, p. 202): "o corpo próprio é espaço expressivo que origina o próprio movimento de expressão que projeta tais significações para o exterior, dando-lhes um lugar".

5.1.2 A experiência do corpo próprio na linguagem

Marta concebe o corpo "como o primeiro elo de comunicação entre o ser humano e o meio"(GONÇALVES, 2008, p.3). A comunicação enquanto conexão/união entre o ser e o mundo, assim como expressão daquilo que se revela quando o ser se une ao mundo – o corpo apodera-se dessas duas funções. Embora outros PAP3 se utilizem de danças ou movimentos corporais de modo geral em sua prática educativa, descrevem-na como atividade preparatória para eventos indicados como mais significativos. Tratamento diferenciado é dado por Marta cujo projeto se divide em 3 partes não hierarquizadas umas as outras, mas complementares e que desembocam no tema comunicação: A Roda de Movimento; a Roda de Conversa que versa sobre a memória; e o exercício introdutório à Educomunicação, movimento que dentro da educação se apropria da tecnologia midiática, estendendo o poder da informação para domínio da coletividade.

Na Roda de Movimento, o improvisado na dança revela para o sujeito uma presença inesperada e prazerosa: o corpo é habitado pela alegria e leveza. A atividade também

almeja alcançar um corpo e mente, despertos e presentes para permitir a experimentação do novo.

Ao acordar, o corpo se espreguiça para ativar a circulação sanguínea e nos preparar para a ação. Realizamos naturalmente esse movimento desde a vida intra-uterina, nada nos é ensinado, não pensamos sobre ele. Na dança das PAP4, despertar o corpo diminui a tensão muscular assim como o atualiza: o corpo traz para o presente as décadas passadas de acúmulo de certa rigidez. O movimento não é previamente pensado ou elaborado, mas uma consciência ou noção se forma na medida em que se está atento – posto que o corpo se encontra presente na situação - para aonde o corpo quer ir e se deixar levar. Essa consciência de algo é uma consciência pré-reflexiva ou o que a denominação merleau-pontyana concebe como consciência encarnada no mundo, como já visto. No movimento o corpo se expande não só porque ocupa um espaço maior, mas o preenche de significados porque se relaciona existencialmente a ele como consciência perceptiva; e, quem já não tinha nada a dizer ou contribuir faz do movimento sua expressão: os corpos dizem muito para si e de si para o outro, numa linguagem espontânea e anterior à reflexão que comunica, se identifica e compartilha com outros corpos a construção de um mundo para além do espaço objetivo, intersubjetivamente.

5.2 A que lugar e em que lugar: o *Aonde* e o *Onde* do espaço educador

O estudo do conceito espaços educadores não foi inserido como conteúdo programático do curso de especialização e extensão em EA do CESCAR. Apesar de não trabalharmos especificamente o citado conceito nos encontros gerais, selecionamos sete (do total de 24 monografias estudadas) que se utilizam deste como referência principal em seus trabalhos, adotando a perspectiva apresentada por Matarezi (2005). Objetivamos realocar dois destes espaços numa perspectiva existencial sem desconsiderar que aqueles referenciados pelas PAP3 Alessandra Virgínia de Oliveira e Eliane Dias Camilo concordam com a conceituação oficializada no programa MES²⁸. A partir deste rearranjo, desdobram-se algumas tipificações dos espaços educadores. Os advérbios *onde* e *aonde* nos auxiliam a determinar essa recolocação.

²⁸ nos objetivos do programa MES, encontramos no primeiro item: *Estimular e apoiar espaços coletivos dos municípios como espaços educadores, que formem cidadãos e cidadãs para a construção cotidiana da sustentabilidade e para a participação na gestão pública*. Mais adiante, no item 5.2 que se refere aos processos educacionais, há um maior detalhamento sobre estruturas e ações educadoras mas sem referência a espaços educadores.

A forma *onde* refere-se ao lugar propriamente dito - *no qual lugar* ou *em que lugar* ocorre o evento. *Aonde* exprime a idéia de movimento ou aproximação – *a que lugar, lugar a que* ou *lugar ao qual*.

Alessandra²⁹ descreve de modo acurado o núcleo de EA pertencente à empresa Viveiro Camará na primeira parte de sua monografia. O núcleo se sustenta em torno de uma trilha em meio a um remanescente de mata nativa que foi concluída pela PAP3 devido à morte precoce de sua idealizadora. Na ocasião, Alessandra estagiava na empresa e posteriormente foi formalmente contratada no cargo de educadora ambiental. O Núcleo de Educação Ambiental “Amigos da Floresta – Profa. Dra. Gisele de Freitas Negreiro” cuja denominação se deve ao reconhecimento de uma vida abreviada, dedicada à pesquisa científica com fins para conservação ambiental, abriga a existência de uma trilha que é seu elemento principal. Não obstante, ao referenciar o que concebe como espaço educador, Alessandra enfoca a sala com recursos audiovisuais da empresa, até porque a interação educativa proposta por ela se desenrola neste local específico. Seu grupo PAP4 é constituído por funcionárias(os) da empresa.

Eliane³⁰ narra sua trajetória de vida com mudanças significativas no momento em que se torna cidadã de Monte Alto/SP, há 15 anos atrás. A partir daí, reencontra antigas amigas e em conjunto, fundam a ONG: “Associação Ecológica Pé da Serra” cuja atuação foi fundamental na instituição do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente(COMDEMA) - no referido município. Além de ingressar no movimento ambiental, a PAP3 assume a coordenação do Museu de Arqueologia.

Como servidora pública, a PAP3 concebe o projeto "Natal Ecológico da Fraternidade" que consiste em confeccionar os enfeites natalinos do município com material proveniente do descarte de resíduos sólidos e para tanto, mobiliza os munícipes num processo educativo. Eliane destaca o papel de uma cooperativa de reciclagem que é composta por integrantes PAP4 de um outro projeto de interação educativa, descrito mais adiante:

A “Cooperativa Luxo do Lixo” forneceu as garrafas PET e demais materiais recicláveis usados para a confecção dos enfeites. Vale ressaltar que a colaboração da Cooperativa foi muito importante, pois as garrafas já vinham separadas por cor e tamanho (CAMILO, 2008, p. 15).

²⁹ OLIVEIRA, A.V. de. Lixo, Conhecer para Agir: Uma Experiência no Viveiro Camará – Ibaté/SP, 2008.

³⁰CAMILO, E. D. Educação Ambiental em Associações de Bairro: Construindo Espaços Educadores Sustentáveis, 2008

Eliane considera a Casa dos Direitos e o barracão cedido pela Prefeitura Municipal de Monte Alto como espaços educadores. Esses são locais de reuniões de planejamento e confecção de material da interação educativa que envolveram 200 munícipes, entre eles, alguns representantes de 25 associações de bairro.

O espaço físico utilizado para as atividades com recicláveis se tornou também um espaço educador, pois foi nele que ocorreram as reflexões críticas, as mudanças de atitudes, a criação de novos hábitos, onde cada educando pode discutir e analisar as responsabilidades de cada um e não apenas em protestar e exigir os direitos, mas também para despertar sobre os deveres de cidadão de forma ética em conjunto com o Poder Público (CAMILO, 2008, p. 21).

Encontramos similaridades entre as monografias de Alessandra e de Eliane já que ambas são extremamente dedicadas na implementação de um espaço significativo no que tange à possibilidade deste se caracterizar como educador – a conclusão da trilha ecológica em Alessandra e a cidade decorada com enfeites natalinos produzidos pela mobilização educativa dos munícipes pelo projeto apresentado pela Eliane -, entretanto, determinam que o conceito aplica-se a sala equipada com material audiovisual ou a um espaçoso barracão, despersonalizados ou desprovidos de maior atrativo que não seja o de obedecer a um determinado padrão que basicamente facilita a reunião de pessoas para fins variados, educativos ou não. Um local como este não deve chamar demasiada atenção para si porque perderia sua funcionalidade, é presença neutra propícia para o encontro de pessoas com fins comuns cuja reflexão está projetada num outro lugar.

Subvertendo essa lógica apresentada pelas PAP3, a sala e o barracão de reuniões possibilitam uma projeção em direção *aonde* queremos chegar ou nos referir – ao espaço educador propriamente dito -, uma vez que estes espaços educativos e os espaços educadores não são coincidentes. E *onde* estão os espaços educadores, o lugar onde situam e se identificam com a imagem *ambientalmente saudável* ou aquele aspirante em atingir essa condição e que justifica ou motiva a mobilização contida na interação educativa? Acaso não estariam onde temos existências irremediavelmente interligadas – a da idealizadora do projeto da trilha ecológica e a da própria Alessandra que o concluiu - ; e, na cidade que para Eliane se aproxima de uma "... expressão palpável da necessidade humana de contato, comunicação, organização e troca, - numa determinada circunstância físico-social e num contexto histórico." (COSTA, L., 1995, p. 277)?

5.2.1 Tipificações dos espaços educadores

5.2.1.a. Viveiro de espécies vegetais

Maridélia Rios Gonzaga³¹ assim como Alessandra desenvolveu seu projeto em um viveiro de espécies vegetais, nesse caso, pertencente a UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"-no campus de Jaboticabal. Trata-se da produção de plantas ornamentais e florestais e o local faz divisa com um remanescente de floresta tropical latifoliada estacional semidecidual cujo interior se encontra uma trilha interpretativa da natureza, conjunto esse que constitui o espaço educador na concepção da PAP3. Temos assim, dentro desse tipo de ambiente, representações do setor público e privado com distintos públicos. Maridélia trabalhou com um grupo de adolescentes assistidos por um projeto social da prefeitura municipal. Ao longo de seu processo educativo, a educadora observa que houve maior envolvimento do grupo PAP4 nas atividades da trilha a ponto de ganhar o espaço reservado a apresentação de slides como anteriormente programado. Desdobramentos futuros incluem propostas que envolvem esse espaço educador: novas atividades dentro da trilha interpretativa, uma “biblioteca verde” e um grupo de estudo de Educação Ambiental.

5.2.1.b. Espaços em transição: cooperativismo popular e demais espaços visando ao caráter educador

Larissa Leite Tosetti e Veridiana Guimarães consideram os espaços educadores como possibilidade.

Larissa parte da construção da identidade do grupo PAP4 e consecutivamente, vislumbram o espaço educador potencial.

Veridiana levanta potenciais espaços educadores administrados pela prefeitura e analisa suas vocações utilizando critérios histórico, econômico, se apresentam acessibilidade quanto à introdução de propostas educativas ou incrementam a economia local. A pertinência do levantamento de características que colocam esses espaços como potencialmente educadores é tanto no sentido de relevância quanto pertença, pois em ambas os espaços são vividos para poder significá-los e significando, encontram seu sentido educador latente.

O projeto de Larissa se relaciona com a intervenção educativa de Eliane, pois seu grupo PAP4 são as(os) associadas(os) da Cooperativa de Materiais Recicláveis “Luxo do

³¹ Gonzaga, M.R. Jovem Florestal: A Semente em suas Mãos, 2008

Lixo” que destinou parte da coleta de resíduos sólidos à confecção de enfeites natalinos (TOSETTI, 2008).

Em sua apresentação, a PAP3 nos introduz ao mundo desvelado pelo seu trabalho:

A experiência vivida com o CESCAR, o projeto VIU e os catadores de materiais, não só contribuíram para minha formação intelectual, como também transformaram minha realidade, tornando-me mais feliz, mostrando que um mundo onde meus valores se encaixam existe, que posso confiar nos meus sonhos, que as pessoas podem e devem sempre estar conectadas entre elas e o mundo para que os trabalhos, alegrias e todas as realizações sejam sempre coletivas, e assim construídas e vividas de forma harmoniosa, completa, garantindo uma vida melhor para todos, e sustentável para muitas gerações (TOSETTI, 2008, p.5).

Se assumimos que no ProFEA de modo geral; e, no CESCAR em particular, estamos focando o processo educativo como um processo *continuum* cujo horizonte é a viabilização da utopia, a trajetória do grupo PAP4 de Larissa é uma das que mais evidenciam essa condição.

Uma empresa que fecha dá lugar à organização de uma cooperativa em 2005 num movimento encabeçado por suas(seus) ex-funcionárias(os). Um período oscilatório de fluxo de pessoas que ora assumem a cooperativa ora desistem dela geram um desgaste que *enfraquecia de alguma forma as pessoas* (TOSETTI, 2008, p.21). O grupo transcende a fragilidade situacional ao compreender que esta também é, dialeticamente, geradora de força. Tal perspectiva compreensiva foca o processo e, embora os resultados imediatamente verificáveis ainda se constituam uma preocupação considerável, essa nova postura do grupo traz não só alento como também motiva a ação.

A Cooperativa, devido à demora para a formalização legal, vinha passando um processo desanimador do grupo[...] Perceber que existe um andamento constante do projeto, mesmo com as dificuldades, incentivou os participantes a manterem-se sempre animados [...] A escrita do estatuto da cooperativa concomitante com as atividades do projeto foi engrandecedor no sentido em que acabou por se introduzir de forma fácil os temas cooperativismo e grupo, uma vez que os cooperados precisavam ter conhecimento e vivenciar esses temas para que a cooperativa formalizasse e existisse, garantindo sua continuidade de forma harmoniosa. (TOSETTI, 2008, p.20-21)

A compreensão do processo como algo fortalecedor porque se caracteriza pela continuidade, determinou que uma reunião de pessoas se formalizasse em uma cooperativa.

Do mesmo modo, após se identificarem em princípios e regras como um grupo, este pode se voltar para os espaços onde atuam.

Com o trabalho de Larissa, o grupo amplia sua visão sobre as ações perpetradas que visam ao próprio sustento econômico e à sustentabilidade ambiental. Ao se reconhecerem como agentes ambientais, podem agora olhar para o barracão do centro de triagem e armazenamento de material coletado como um local de trabalho assim como aquele que se localiza beirando o principal curso d'água da cidade, o rio Turvo. O planejamento de plantio de mudas de árvores nativas e projeto de construção de sala de oficinas e biblioteca com os livros coletados, faz com que o espaço de trabalho se encontre em processo de transição para constituir um espaço educador.

Veridiana nos apresenta Dourado, cujo epígrafe "Cidade Coração", refere-se à sua localização no centro geográfico do Estado de São Paulo, como município de pequeno porte e com economia voltada para a agricultura. Em sentido inverso ao do processo de Larissa, a PAP3 parte de espaços já estruturados na busca de seu caráter educador, assim por ela definido, mantendo a afetividade que dá título ao município:

Utilizar e pertencer a Estrutura e Espaço como Educador é ser um pedaço daquilo, é estar envolvido, é olhar a mudinha de árvore plantada coletivamente e amá-la, ser feliz por ela crescer ali pertinho [...] Trabalhar nestes espaços é algo transformador e acolhedor, criar em espaços já existentes novas perspectivas parecem descobertas e só assim é possível preservar estes locais, evitando ataques de vandalismos, que infelizmente, na atualidade são freqüentes (GUIMARÃES, 2008, p.13)

Como ambientalista e servidora pública, Veridiana transita com facilidade entre esses espaços, pois se reconhece como *pedaço daquilo*, já que vive, ensina e aprende; e, trabalha nestes. Das trilhas interpretativas da natureza ou a interpretação da história municipal por meio de sua trilha urbana – a antiga ruela da linha do trem; do próprio Departamento de Agricultura e Meio Ambiente à sede da ONG AMADO – Associação dos Amigos e Moradores de Dourado -; dos bosques, viveiros de aves e espécies vegetais ao antigo matadouro municipal, onde se encontra a locomotiva número 01 da extinta estrada de ferro; a PAP3 mapeia os caminhos que levam ao coração do espaço educador, o que o torna vital. São informações que potencializam mudanças; e, são mudanças protagonizadas pelos munícipes em seus espaços e propiciadas pelos espaços aos seus munícipes.

5.2.1.c. Da escola ao bairro e do bairro à escola

Glamis Valéria Bullo Nunes Miguel e Maria Gilda Zerbo Rocco Lahr concebem a escola como espaço educador onde concentram as principais ações ambientais, assumindo o envolvimento dos bairros próximos como extensão necessária.

Do bairro à escola, tendo como evento marcante o diagnóstico do bairro que permeia as reflexões das atividades desenvolvidas por Glamis:

[...] na praça tem animais-cachorros, gatos, pássaros, formigas, borboletas, mosquitos; o lixo é depositado na praça pelos seus freqüentadores: “papeis de bala, sorvetes, e até mesmo sacos de lixo rasgados pelos cachorros e gatos que lá vivem” (aluna Tainá), “o chão da praça é de tijolos, terra e grama” (aluno Lucas); “as plantas são em pouca quantidade mas são lindas e de todos os tamanhos, tem até flores” (aluna Érika), as sensações sentidas foram um “ar bom debaixo das árvores e calor fora delas” (aluno Carlos André); “a água vem de cano” (aluna Bianca); “a praça não tem nome, chamam ela de Ayrton Sena, nome dado pelos freqüentadores da praça pois ela nunca foi inaugurada oficialmente” (Seu Valdomiro morador do bairro e vizinho da praça); no caminho escola/prça encontramos cachorros, gatos e pássaros, uma fábrica e alguns estabelecimentos comerciais (bares, armazéns, institutos de beleza), as ruas asfaltadas com exceção da rua da “favelinha” que é de terra, um campinho de futebol, creches, e “parquinho” (como os alunos chamam a escola municipal de educação infantil), “algum lixo jogado nas ruas” (aluno Wellinton). Os alunos registraram a saída a campo nos cadernos (MIGUEL, 2008, p.14).

Horta orgânica, composteira, minimização e destinação adequada dada aos resíduos sólidos são atividades realizadas no espaço escolar, cujas discussões são embasadas pela observação direta dos bairros onde reside o grupo PAP4, crianças do ensino fundamental. Cuidar do espaço escolar e repensar questões relacionadas ao espaço público mais amplo valorizam espaço e gente. Transformam-se o espaço, incrementam-se a auto-estima:

Comentaram também que seus filhos estavam mais carinhosos, cuidando melhor da aparência (roupas mais limpas, cabelos arrumados) e interessados com os problemas do bairro (MIGUEL, 2008, p.21)

Apesar de falhas durante a realização do projeto fiquei muito feliz, pois vi a mudança de postura de meus alunos: desde a preocupação com o meio que passou a lhes pertencer (“eu moro aqui no bairro, preciso torná-lo melhor” – palavras do aluno Gabriel Francisco) como com a necessidade de se cuidarem melhor (MIGUEL, 2008, p.25)

No trabalho de Maria Gilda, o movimento é oposto, da escola ao bairro. É preciso reinventar o espaço educador inserido na gestão do espaço escolar. Para melhor compreensão, um espaço educador é por ela considerado como:

[...] um lugar a que o acesso seja permitido a todos os que se sintam a ele pertencentes, para exercício complementar de conservação e transformação, de compartilhar o conhecido e o surpreendente, de vivenciar as singularidades num ambiente de plenitude. Enfim, espaço educador como lugar de descobertas e sustentabilidade para seres humanos, com repercussão para o ambiente como limite fronteiro que os abraça e os envolve.(LAHR, 2008, p.12)

A interação da PAP3 concebeu o espaço educador como uma área de intersecção que envolveu ou *abraçou* escola e bairro próximo, onde crianças da CEMEI atuaram.

Nos espaços entre as mudas de árvores, foram plantadas sementes de girassol que, ao produzirem suas flores, embelezam sobremaneira o ambiente. Dado o curto ciclo de vida deste vegetal, os alunos vivenciaram uma bonita experiência. Algum tempo depois do plantio, as flores de girassol vicejaram, murcharam, foram colhidas e deixadas para secar por alguns dias. Em seguida, as suas sementes foram retiradas e novamente plantadas. Alguns alunos quiseram levar sementes para plantá-las em suas casas. Como resultado, foi sendo possível observar outra vez as flores de girassol se abrindo ao longo do cercado de divisa com a Rua Miguel Petroni, como também em casas de alunos (LAHR, 2008, p.28).

Geograficamente, o ciclo de vida dos girassóis deram visibilidade crescente à extensão física do espaço educador cujo marco original foi o canteiro escolar, tal como pontos amarelos demarcando uma maquete. Esse abraço que se estendeu da escola à cidade exigiu um esforço físico considerável de braços infantis, pouco afeitos ao manuseio de enxadas, motivados pela tríade de sentimentos de pertencimento, responsabilidade e cuidado, desenvolvido pela interação educativa da PAP3.

Apesar das dificuldades do trabalho com a preparação do solo para a implantação dos canteiros, os alunos tiveram uma reação diferente da que se poderia esperar. Mostram-se motivados a tal ponto que todos os dias perguntam se haverá atividade na horta. Com a resposta afirmativa, saem cantando alegremente. Aquele terreno sujo, onde se encontram os mais impensados objetos, se constitui em mais um motivo para um melhor empenho nas tarefas. Mas, sempre cantando.[...](LAHR, 2008, p.31)

A ludicidade é uma constante no trabalho de Maria Gilda, então as crianças assim como o carro de mão enferrujado cantam enquanto tratam da horta³². Assim como são pelos braços de criança que o espaço educador amplia o seu abraço pela cidade.

5.3 Tipificação dos espaços educadores não mencionados nas monografias

Nessa parte da análise dos resultados, não nos atemos na definição do conceito textualmente colocado pelas(os) PAP3. Pesquisamos o fenômeno independente da sua citação literal, e damos continuidade à tipificação como forma de compreender a abrangência simbólica e seus respectivos significados como possibilidades que os espaços educadores podem assumir.

5.3.1 O espaço educador que fortalece

Maria Pereira de Lima Jesus e Neide Aparecida Soriano são casos de identificação, a primeira se identifica com as mulheres *em peregrinação* num espaço que indiretamente é facilitador desse processo. A segunda, diretamente com o espaço. Em ambas o espaço educador propicia um fortalecimento e uma pausa reflexiva em meio ao movimento, um retorno para questionamentos próprios lançados ao outro e o crescimento para aqueles que se sacrificam por um bem maior ou se compreendem gente que fala para gente por causa do espaço.

5.3.1.a. O sagrado relacionado ao espaço

Um movimento de expansão é recorrente na obra da extensionista PAP3 Maria:

- Inicia seu discurso aos "caros amigos e amigas nossa comunidade" e acresce para "a sociedade, em geral"³³.
- Reflete nas várias tentativas frustradas de formalizar uma turma e postergar o seu "pensar grande" num acontecimento *em grande estilo* que tornarão orgulhosos o "CESCAR e também de todo o Coletivo Educador"³⁴. Sela um compromisso de dupla confiança: em sua presente persistência e em uma futura constituição de um grupo PAP4.

³² O carro de mão que canta foi uma imagem construída pela Maria Gilda na ocasião da apresentação de sua monografia.

³³ JESUS, M. P. de L. *Educação ambiental junto a pastoral da criança e comunidade do bairro Arnon de Mello.*, 2008, p.2

³⁴ *Ibid.* p.10

- Um sentimento de deslocamento e incapacidade inicial como integrante do CESCAR é substituído pela identificação em sua trajetória pessoal com a proposta do coletivo: "mas logo vi que tinha tudo a ver comigo, com meu jeito de ser e de encarar a vida"³⁵.
- Expansão e acréscimo se relacionam com o aspecto do CESCAR destacado pela PAP3, o de principiar com um pequeno número de pessoas que objetivam educar 180 milhões de brasileiras e brasileiros; e, o seu crescimento singular, de bóia-fria a costureira, agente comunitária da Pastoral da Criança, educadora ambiental e candidata à Câmara de Vereadores.
- Após participar do III Encontro Estadual de Educação Ambiental, no período de 25 a 28 de julho de 2007 em São José do Rio Preto/SP, experienciando a igualdade entre as(os) colegas e situações diferenciadas do seu cotidiano, sentiu-se mais confiante.
- Momento de desânimo dada a dificuldade em transformar uma idéia em projeto e por considerar inimaginável participar efetivamente de um coletivo educador. Superação pelo apoio da tutoria e integração ao coletivo, por meio do qual conheceu cidades e universidades.
- Diariamente, novos aprendizados e esperanças renovadas.

Em contraste a esse expansionismo, um movimento de interiorização menos explícito é desenhado, revelando uma conotação religiosa em frases complementares a um pensamento inicial e, sobretudo, na situação em que fundamentamos o espaço como lugar de conforto e fortificação.

Assim, seguem ao longo do texto citações que reforçam um caráter religioso:

- "[...]aprenda a viver em nosso planeta de maneira responsável, *desde o momento que nasce até o dia da nossa morte*".³⁶
- "Então, *cada um de nós tem a nossa parcela de culpa* e cabe a nós, assim, ajudar a resolver, para que nossos filhos, netos e bisnetos, possam chegar em nosso planeta, sabendo usar os recursos naturais com sustentabilidade".³⁷
- "Os nossos erros Deus perdoa, mas a natureza não!"³⁸

³⁵ Ibid. p.6

³⁶ Ibid. p.2

³⁷ Ibid p.3

³⁸ Ibid p.3

- "*Quero agradecer imensamente ao nosso bom Deus que escolheu a mim para transformar em uma educadora ambiental.*"³⁹
- "Todos e todas sem exceção, principalmente a paciência das tutoras Silvia e Luzdivina, *que Deus abençoe a todos vocês.*"⁴⁰

Seguimos com a associação das citações à situação onde referenciamos o espaço educador como espaço de conforto unido ao aspecto do sagrado: após o quinto encontro do curso de formação, consecutivamente sem recursos próprios para sua alimentação, a PAP3 sente-se constrangida, decide não aceitar o apoio das(os) colegas e no intervalo do almoço, dirige-se para a Praça da Catedral. Aproxima-se de duas mulheres pedintes oriundas de outra cidade, mãe e filha, e, juntas dialogam sobre suas histórias de vida.

A Catedral é um espaço símbolo da *religião* que, em sua origem é a união dos termos em latim *re*-reciprocidade, repetição e *ligare* - ligar⁴¹. Um peregrino é um estranho ou estrangeiro e a peregrinação é um ato de sacrifício ou abnegação. Mesmo sem estar cônica disso, a PAP3 inicia um movimento de *re*-ligação. Nesse caso, se une a duas mulheres estrangeiras em um local consagrado às confissões e a confortar quem nele procura um abrigo, ela própria suportando o sacrifício de dar continuidade aos estudos em meio a privações. A PAP3 lançou questões para o outro que eram questões próprias propiciada por um espaço que conforta.

5.3.1.b. Movimentos sutis para a visibilidade mediado pelo espaço educador

Contratada por uma fundação educacional mantida pela prefeitura, a PAP3 Neide uniu-se a alguns colegas funcionários do setor de faxina desta entidade para tornar viável sua interação educativa. A preocupação ambiental da extensionista foi despertada pela brutalidade das enchentes, o que principiou "uma briga, uma verdadeira guerra"⁴² no trabalho e vida pessoal já que poucos aceitam suas idéias e a tratam com indiferença.

A brutalidade impõe uma visibilidade ao ambiente ainda que em risco para a PAP3. Neide quer tornar visível o espaço dessa forma percebido, mas para tanto tem que antes brigar para se impor e, conseqüentemente, se tornar visível enquanto gente que fala para gente em meio a indiferenças que desvalorizam a PAP3. A imagem especular é a mesma e é contrária. O espaço e a pessoa se espelham na situação de vulnerabilidade. Mas se o risco ambiental torna o espaço visível para a PAP3, o trabalho subalterno de Neide a invisibiliza em

³⁹ Ibid p. 11

⁴⁰ Ibid p. 11

⁴¹ Verbetes em Novo Dicionário Aurélio, 1999

⁴² SORIANO, N. A.. Planeta Melhor, 2008, p.1

público. Sobre o fenômeno da invisibilidade pública, Costa (2004) dissertou no seu trabalho com a situação vivida pelos garis:

A cegueira de gente que não vê gente é traumática, causa angústia. A cegueira de gente que não vê gente dispara humilhação [...] O aparecer de um homem no meio de outros homens, o aparecer de gente enquanto tal, é um acontecimento intersubjetivo, é um fenômeno psicossocial. A subjetividade de cada homem solicitada pela subjetividade de um outro humano. A cegueira pública - um homem que desaparece para outrem - também configura, dessa forma, um evento psicossocial. Tanto o cego como o indivíduo que não pôde ser visto sentem essa realidade, não a ignoram? O olhar fala a alguém. O olhar faz falar. O que dizer, então, desse olhar quando não acontece? Como interpretá-lo, quando parece interrompido? Que desencontro é esse? Aqueles que aparentemente não vêem, não vêem? Percebem que não vêem? Há deliberação? Ou trata-se de um mecanismo psicológico já automatizado? (COSTA, 2004, p.132)

Sentir-se invisível atordoia. O que brota da percepção de não aparecer para os outros é a sensação de existirmos como coisa, um esvaziamento. Passamos a contar como se fôssemos um item paisagístico. Um poste, uma árvore, uma placa de sinalização de trânsito, um orelhão, uma pessoa em uniforme de gari na atmosfera social: todos parecem valer a mesma coisa. (COSTA, 2004, p.116)

Essa indiferença do outro é queixa recorrente em sua obra e mola propulsora, paradoxalmente, que leva a PAP3 à ação. Por que o paradoxo? Porque onde existe desigualdade política, tendemos a atitudes conformistas, seja da parte de quem domina ou de quem é dominado. Olhar com indiferença é, ao mesmo tempo, olhar e não olhar. O agravante é que o outro nos habita, pois seu olhar nos define. É condição fundadora para sermos quem somos porque nos reconhecemos no olhar do outro:

Nós (assim como não conseguimos viver sem comer ou sem dormir) não conseguimos compreender quem somos sem o olhar e a resposta do outro. [...] poderíamos morrer ou enlouquecer se vivêssemos em uma comunidade na qual, sistematicamente, todos tivessem decidido não nos olhar jamais ou comportar-se como se não existíssemos. (ECO; MARTINI, 2001 p.83-84)

O olhar do outro, se de aceitação nos incentiva, mobiliza. Se indiferente, nos cerceia a iniciativa, tornamo-nos apáticos.

Um homem se alimenta da luz do olhar livre de outro homem. Sentimo-nos, de fato, iluminados, alimentados na experiência intersubjetiva do olhar desembaçado: ver e sentir-se como quem é visto. O olhar dos outros homens, desamarrado de posição e ideologias classistas, é força que nos sustenta. Um corpo humano sem luz, corpo que desaparece e fica apagado,

é um corpo fraco, que se fecha sobre si mesmo, corpo tenso.(COSTA, 2004 p.217)

Ainda que seja membro de uma cooperativa popular de cozinheiras, o que a inspira na busca de meios para reduzir e dar destinação adequada aos resíduos de seu trabalho como lixo e óleo usado – esse último, "jogado na pia na nossa cidade de São Carlos que é nosso orgulho"⁴³ - e coordenadora da "Pastoral da Pessoa Idosa" que envolve um grupo de 20 famílias, a PAP3 não conseguiu sensibilizar tais grupos. O que não representa uma desistência pelo menos no que se refere à cooperativa por dois motivos: o primeiro está no reconhecimento de que o momento não era propício pela sobrecarga de compromissos assumidos pelas cooperadas descritas como "pessoas simples e batalhadoras e preocupadas em ajudar o meio ambiente, mas que só querem trabalhar, ganhar dinheiro [por terem] medo de perder o emprego passar fome com seus filhos"⁴⁴. O segundo motivo, a PAP3 encontrou em seus estudos:

Lendo o livro *Encontros e Caminhos*, vejo que fala muito que os danos ambientais sempre afetam os grupos de trabalhadores, as populações de baixa renda, os segmentos raciais discriminados e as parcelas marginalizadas que são mais vulneráveis da chamada cidadania⁴⁵.

Constituído seu grupo PAP4, Neide inicia suas atividades assistindo ao vídeo produzido pelo CDCC sobre um rio marcadamente urbano e o consideram "*super educador e surpreendente*"⁴⁶. A partir deste, desdobram-se duas atividades, a avaliação do ambiente físico do trabalho e uma ação ambiental imediata na cidade. A primeira é uma idealização já que mudanças efetivas no local pertencem a uma instância administrativa, entretanto, esse diagnóstico aproxima a PAP3 de seu grupo. A segunda consistiu em sugerir ao dono de um restaurante que desse destino mais adequado ao óleo usado. Neide não é evasiva, coloca a ordem dos fatos tal qual aconteceu. Sugeriu algo e diante da negativa, não desvirtua os dados. O que aparentemente poderia ser tomado como um projeto sem resultados práticos, representa um passo significativo em direção a emancipação: Neide assume seu lugar no mundo não

⁴³ Ibid p.2

⁴⁴ Ibid p.3

⁴⁵ Ibid p.6

⁴⁶ Ibid p.4

porque olhou para si mesma, antes olhou para um mundo, e por ele, é que se faz guerreira⁴⁷ num exercício de alteridade.

Neide e seu grupo se permitiram olhar não só as novas possibilidades num espaço físico desvalorizado. Numa relação especular, enxergaram esse desvalor em si mesmos, enquanto dialogam sobre a questão ambiental:

"A PAP4 [...] falou muito sobre a desigualdade, ela gostaria de ter um tratamento melhor, de ser respeitada (...) as pessoas precisam ter mais respeito com os funcionários, enfim, se melhorasse 80% seria muito bom".⁴⁸

"[...] o grupo precisa tentar ao máximo se unir, para ficar forte e tentar descobrir algo que os preencha. 'Quem sabe a educação ambiental possa mudar as nossas mentes, salário digno para nós'.⁴⁹

"Algumas pessoas recebem a gente muito mal"⁵⁰.

Neide reconhece que a invisibilidade pública não lhe favorece, mas luta contra esse fenômeno porque quer tornar visível o espaço desvalorizado e, para tanto, a sua própria presença tem que ser imposta:

Vou falar um pouco das dificuldades de ser faxineira, as pessoas muitas vezes se sentem superiores a mim. Às vezes não me deixam nem falar, tomam minha frente e começam a falar, só que eu não ligo para isso. Eu espero a pessoa falar e retomo o meu posto de PAP3 e falo que eu tenho uma certa dificuldade em me expressar em algumas circunstâncias, mas isso passa rápido, porque a maioria me ouve quieta e depois vem as perguntas e respostas.⁵¹

José Moura Gonçalves Filho argumenta que:

A distribuição da luz e sombras sobre objetos, ambientes e corpos não é coisa que deveríamos tomar meramente como coisa física, o corriqueiro espetáculo de como o sol ou a lâmpada faz figurar certos lados, deixando outros sob penumbra, arquitetando o que vai brilhar e o que ficará escuro. A iluminação é coisa também social. O que vemos e o que deixamos de ver, o regime de nossa atenção é decidido segundo o modo como fomos colocados em companhia dos outros, segundo o modo como também nos colocamos e

⁴⁷ Refiro-me aqui ao termo utilizado pela própria PAP3, vide a citação 10

⁴⁸ Ibid p.6

⁴⁹ Ibid p.6

⁵⁰ Ibid p.7

⁵¹ Ibid p.7

como eventualmente nos recolocamos em companhia. (citado por COSTA, 2004, p. 18)

Como foi colocada na sombra em companhia dos outros, Neide já sabe. Mas concretiza o que é eventual e se reposiciona para a luz porque quer iluminar o espaço que a mobiliza, orgulha-se e inspira. Transforma o que era invisível, violento e humilhante em uma presença tênue, sutil. Por delicadeza não se entenda fraqueza, pois é nela que Neide imprime sua força pessoal e faz brilhar sua luz própria.

"Nós falamos muito também de mudar de vida um dia, nem que seja só no fim da nossa idade enquanto há vida há esperança. E também ser maltratada por alguns chefes de seção. Tudo isso passa e eu espero isso, estou buscando melhorias na minha vida e de meus colegas de trabalho".⁵²

5.3.2 Memória dos espaços educadores

Marta Kawamura Gonçalves, Suzi Maria José Alcaraz Hönel e Eva dos Santos Cozza apresentam similaridades e distinções em seus processos de resgate da memória ambiental. O público da terceira idade é abordado nos trabalhos das duas primeiras PAP3 cuja recordação envolve o município como um todo no processo de urbanização. Eva trabalha em torno de um espaço específico que é a escola e seu bairro próximo, seu público envolve a terceira idade, mas não é constituído exclusivamente por essa faixa etária. O grupo gira em torno da condição de estudante e ex-estudantes da escola estadual. No passado ou no presente, todos contribuem com a construção do projeto de Eva.

Marta⁵³, cujo trabalho nos referimos anteriormente no estudo sobre corporeidade, enfoca também a memória do grupo PAP4. Como testemunhas do processo de urbanização, desvelam justamente esse período de transição.

Como destaca Marta, o grupo se atém mais ao modo de vida paulatinamente modificado que aspectos referentes ao espaço propriamente dito. A impermeabilização do solo e diminuição dos quintais que inviabilizaram a criação doméstica, enclausuramento que afeta os muros baixos com fins para a proteção, ruas sem carroças, cavalos ou bonde e até mesmo ausência de crianças e as saudáveis brincadeiras de rua ou ar livre. Televisão e seus discutíveis valores que padronizam comportamento e opiniões, substituindo a conversa entre vizinhos, contação de histórias ou diálogo entre familiares. Venda a granel e entrega de

⁵² Ibid p.8

⁵³ Gonçalves, M.K. Movimento Corporal, Comunicação e Memória: Educação Ambiental com Grupo da Terceira Idade, 2008

alimentos de porta em porta contrastando com o comércio mais próximo e mais adaptado para estimular nossos desejos do útil pelo inútil e vice-versa. Garrafas retornáveis e sacolas de pano eram a regra e como não se tinha geladeira, os vizinhos eram mais solidários na divisão de comida. Partos domésticos. Enfim, os muitos aspectos daquilo que hoje nos soa exótico, mas é objetivado por pessoas que querem viver de modo mais natural e menos ao sabor do mercado. Sobretudo, foi um exercício prazeroso, porque ao compartilharem lembranças encontraram recepção favorável as suas colocações. Tal recepção incluía valorizar o que se dividia com o outro na construção coletiva de conhecimentos (GONÇALVES, 2008).

Suzi⁵⁴ encontra esse mesmo entusiasmo do grupo da terceira idade ao relatar suas memórias por estas encontrarem eco no outro. A escolha do curso CESCAR foi inusitada para a PAP3, não porque lhe interessasse a questão ambiental. Como bibliotecária sentiu necessidade de entender mais do assunto para atender aos interesses de sua clientela e catalogar adequadamente publicações afins. Assim como optou pelo grupo de idosos como PAP4 na tentativa de estimular esse público específico a vencer resistências e passar a frequentar mais a biblioteca.

Não obstante, o trabalho de Suzi levanta uma questão importante, até que ponto o ambiente era educador ou eram as dificuldades que estimulavam a economia. Assim como constata que a relação corpo/espço era outra. Interagia diretamente sem as facilidades de um controle remoto. O corpo inteiro se envolvia, e não partes deles com o menor esforço. O esforço físico era intenso onde o ócio é hoje intensificado pelo controle remoto. Antes buscavam a água, hoje, a água vem até nós. Nem tanto um caso quanto o outro, a questão está em buscar uma situação intermediária entre estes dois extremos.

A PAP3 ministrou seu curso como parte de um programa que atende ao público da terceira idade promovido pelo Colégio Diocesano La Salle, em São Carlos/SP. Suzi move as carteiras de modo a melhor promover o diálogo no grupo. Em seguida, movimentou seu grupo aproveitando o programa de excursões do CDCC. Assim, o grupo relembra fatos e os localiza onde nos locais onde se deram tais acontecimentos, aprendendo outros que compartilham com os familiares de diferentes gerações.

⁵⁴ HÖNEL, S.M.J.A. Terceira Idade: Fonte Fundamental para Rever Valores e Atitudes, 2008

Antes o grupo estava desmotivado e faltavam muito as aulas, segundo a coordenadora do “Projeto de vivência Lassalista”. É freqüente ouvir dos participantes que a atividade deve continuar sentem-se valorizados em poder compartilhar a experiência de vida e ao mesmo tempo adquirir novos conhecimentos através de vários suportes didáticos.⁵⁵

O resgate da auto-estima através da valorização da memória de vida transformou um grupo de terceira idade que antes tinham uma postura passiva e não participativa em indivíduos ativos, interessados em cooperar, em informar-se, pois nunca é tarde para aprender (segundo eles).⁵⁶

O aprendizado advindo do espaço resgatado pela memória, aproxima gerações. Encontram significado no vivido, de modo tão meritório que despertam interesse em quem antes não se permitia o diálogo.

Eva⁵⁷ passou a infância em área rural, percebeu a diminuição da área destinada aos quintais durante o fenômeno de urbanização tal como no depoimento do grupo de Marta, e trouxe para a escola onde leciona e desenvolveu sua interação educativa o lema ensinado pelos seus pais: “*casa que não tem terra é casa triste*”⁵⁸.

Em que condições foi fundada a escola, características do local e da paisagem em sua época eram curiosidades de uma parcela dos professores. Para transformar o que era mera especulação em um projeto de resgate de memória, Eva contou com o relato de gerações antecessoras, ex-alunos que hoje são avós e pais das crianças que freqüentam a escola.

Sobre o local, Vila Prado em São Carlos/SP, moradores eram conhecidos de modo jocoso como índios porque as moradias esparsas eram parcialmente encobertas pela vegetação. Carroças e charretes e caminhadas, carros a motor escassos. Boiadas pela rua, chuva e os enormes lamaçais⁵⁹. Lugar de se estender lona dos circos em visita à cidade a promover o encontro dos munícipes.

O antigo e desconfortável casarão onde funcionava a escola fora substituído por uma construção mais adequada. Porém o local escolhido para a nova escola destituiu os moradores de uma área de lazer. Conhecer como era o local no passado fez crescer a vontade de restituir certo aspecto relativo ao lazer, que é o de proporcionar um local agradável à comunidade. Em parte da calçada, construiu-se canteiros. Como insistentemente eram pisoteados não pelas crianças, mas pelos pais descuidados, a direção escolar viu-se no papel

⁵⁵ Ibid p.35

⁵⁶ Ibid. p.36

⁵⁷ COZZA, E. dos S. Memória Histórica da E.E.Bispo Dom Gastão e a Conservação Ambiental São Carlos – SP

⁵⁸ Ibid p.8

⁵⁹ Os moradores do bairro Vila Prado até hoje são conhecidos como pés vermelhos devido à época das ruas de terra

não só de quebrar pedras nas calçadas, mas resistências daqueles que não enxergaram mudanças no presente com um quê de nostalgia.

Um aspecto interessante envolve o trabalho sobre memória e sua relação com o passado, principalmente no que tange o que chamamos de resgate. Sobre temporalidade, parece-nos que resgatar a memória no sentido de *retomar* ou *recuperar* é uma colocação mais adequada que declarar *uma volta ou retorno ao passado*. Porque em certo sentido, recordar é trazer para o presente a representação de algo que aconteceu no passado.

Para Merleau-Ponty (2006), o tempo nasce à medida que nos relacionamos com as coisas. Se observo manchas secas na minha mesa, encontro nestas uma prova de um acontecimento anterior, mas que em si mesmas, as manchas, são elementos que estão no momento presente. Por meio delas vejo os sinais produzidos no passado porque o sentido desse passado é significativo para mim. O tempo existe porque estamos situados nele. Por isso temos o presente que projeta um duplo horizonte - no passado e no porvir - além de se caracterizar como zona onde coincidem ser e consciência. A recordação de uma percepção passada é efetivamente trazer ao presente um ato de representação de um acontecimento passado, não o acontecimento em si. Rememorar é uma percepção interior ou consciência primária que dá aparência a aquilo que foi uma experiência passada. O tempo e o espaço se inter-relacionam e justificam existencialmente um ao outro:

"[...] é comunicando nos com o mundo que indubitavelmente nos comunicamos com nós mesmos. Nós temos o tempo por inteiro e estamos presentes a nós mesmos porque estamos presentes no mundo." (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 567)

5.4 Lugar comum: espaços educadores compartilhados entre PAP3

No CESCAR como um todo verificamos que determinados locais fizeram parte de mais uma interação educativa, em geral, dentro dos municípios que atuam. Um caso extremo é o do Centro de Divulgação Cultural e Científica/USP em São Carlos/SP que recebeu PAP3 de praticamente todo o CESCAR, devido à oferta de visitas e cursos que envolvem o estudo da bacia hidrográfica como referência. A adoção da estratégia que ora denominamos *lugar comum* como espaço educador, foi verificada com certa variedade que descrevemos a seguir.

No Núcleo Gestor de Jaboticabal e região, Jussara Teresinha Domeneck Tichio, como representante do município de Bebedouro, utiliza uma série de espaços identificados por ela como educadores. São excursões em várias localidades do município relacionadas à questão ambiental entre autarquias que cuidam da rede de tratamento de água e

esgoto, empresas privadas, sedes municipais, e pontos estratégicos dos córregos que fazem parte da BH Baixo Pardo Grande/SP⁶⁰.

Na 1ª Conferência Macrorregional do Meio Ambiente da Bacia do Baixo Pardo Grande em Bebedouro, Jussara e mais dois PAP3 fizeram parte da comissão organizadora do evento; e, quatro PAP3 acompanharam o evento como participantes. Duas destas, Maria Angélica Franco e Dóris Cyrillo se uniram com seus respectivos PAP4 com o grupo de Jussara na visita a estação de captação de água de Bebedouro. Ainda com o grupo de Dóris, os PAP4 de Jussara participaram do curso sobre Reaproveitamento de Alimentos patrocinado pelo SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural).

No trabalho de Jussara, podemos dizer que lugares comuns tiveram um caráter pontual dentro de seu projeto e nos demais PAP3 envolvidos.

Na Serra de Jabuticabal encontramos um espaço educador que originou quatro projetos PAP3 junto ao público de adolescentes da Fundação Edmilson em Taquaritinga. Em síntese, os projetos apresentam os seguintes dados determinantes na escolha do local de trabalho: a Serra se insere na Bacia Tietê/Batalha, na Região de Araraquara, inicia-se a leste e em direção ao norte até o município de Monte Alto. É ponto de destaque na topografia de Taquaritinga onde encontra-se o bairro Vila São Sebastião, e seu atual estado de degradação ambiental se deve a pressão fundiária associada a monocultura de cana-de-açúcar, turismo sem planejamento adequado dada a facilidade de acesso, além da estrada ferroviária araraquarense construída em 1955. Ainda, a Serra do Jabuticabal abriga nascentes e cabeceiras que formam um manancial que abastece Taquaritinga, Itápolis e Borborema.

A Serra do Jabuticabal em quatro perspectivas⁶¹ que convergiram no planejamento de uma atividade comum durante a semana do meio ambiente. Para tanto, criaram salas temáticas sobre a diversidade de concepções relacionadas à mesma paisagem. Quando nos referimos a uma sala padronizada como um espaço didático, mas não educador, complementamos a essa concepção uma situação em que um espaço educativo pode se tornar um espaço educador. Vimos isso nos espaços em transição, embora estes já carregavam

⁶⁰ Tichio, J. T. D. Os Restos Nossos de Cada Dia: Formação de Educadores Ambientais num Bairro de Periferia no Município de Bebedouro-SP, 2008

⁶¹ ORLANDO, C.A. Educação Ambiental na Percepção das Alterações Antrópicas na Serra do Jabuticabal, Taquaritinga, SP.
MICALI Jr., J.R. Percepção Ambiental na Formação de Educadores Visando a Preservação da Serra do Jabuticabal
FELIPE, M. Conhecendo Nascentes e Cursos D'Água da Serra do Jabuticabal: Práticas para Educação Ambiental
BUSSADORI, K.M._A Memória da Serra do Jabuticabal na Formação de Educadores Ambientais

visivelmente em si as potencialidades educadoras. Neste presente caso, as salas foram transformadas no sentido de trazerem a Serra de Jaboticabal mais próxima aos participantes do evento. Foram simulações sensoriais que buscavam o estar e sentir um ambiente tão cheio de estímulos quanto o é experienciar o interior de uma floresta. Encontramos similaridades no trabalho de Matarezi e o Trilha da Vida que em sua modalidade móvel que leva a "floresta" à escola. Este grupo trabalhou com dois espaços educadores distintos, mas relacionados em sua origem, a Serra de Jaboticabal *in natura* e a Serra de Jaboticabal em miniatura.

5.5 Cinco ensaios sobre o espaço educador

Estes últimos estão entre os primeiros interpretados. Optamos por manter a sua narrativa mais detalhada, pois encontramos nestes certo frescor relacionado ao primeiro vislumbre de um espaço educador como espaço existencial. Razão pela qual fecham a descrição dos resultados: o olhar para o espaço educador é sempre o olhar renovado, uma releitura sobre a obra como existência é sempre uma revelação que nos acresce.

5.5.1 O canteiro de girassóis

Projeto: “Refletindo sobre as questões sócio-ambientais através de ações sociais”(SILVA, 2008)

PAP3: Vera Lucia Brandão Pereira da Silva

PAP4: 43 crianças e adolescentes de 06 a 14 anos de idade, ambos os sexos, atendidas no período da manhã pela PAP3, uma vez por semana no ano de 2007 e 35 (entrada de novos integrantes embora no relato, Vera não discrimine quantos nem quais), em 2008. São jovens oriundos do Projeto “Anjo da Guarda”, cujo órgão mantenedor é a Cáritas Paroquial de São Nicolau de Flüi.

O projeto “Anjo da Guarda” abrange um conjunto de bairros onde é diagnosticado “problemas de infra-estrutura, tais como: desemprego; falta de qualificação profissional; baixa escolaridade; subemprego; baixos salários; déficit na área de lazer; crianças e adolescentes vítimas de dependência química, vivendo em situações vulneráveis socialmente, entre outros”.

O interesse da educadora pela questão ambiental inicia-se na infância em área rural, onde herdou “o gosto pela natureza”. Recorda que sua família pouco dependia da cidade, pois seus pais mantinham uma horta e criação de animais domésticos. Apesar da produção de ambos estarem ligados ao aspecto nutricional, a mãe marcadamente lida com o lado estético pelo cultivo de plantas ornamentais.

O vocábulo “estético” origina-se do grego *aisthetikós*, ou seja, 'que sente, que compreende', 'sensível'; além dos significados relativo ao belo, harmonioso (FERREIRA, 1999). A postura que Vera assume diante de suas(seus) educandas(os), nas atividades propostas e nas excursões, é a de quem ‘sente, que compreende, é sensível’ ao questionamento do outro. Sua queixa reside no fato de que, embora procure estimular para que o grupo desenvolva a iniciativa e maior participação a fim de que possam exercitar a tomada de decisões conjuntas, é na maioria das vezes, frustrada nesse propósito. Embora reconheça que nem sempre consiga dar retorno as solicitações de suas(seus) educandas(os), muitas vezes por falta de horário no cronograma.

Por um lado, a evocação da figura materna, o feminino que acolhe, cuida e aceita. Por outro, a descrição dos PAP4: “uma boa parte das crianças [...] muito agressivas, rebeldes, desinteressadas, com baixa auto-estima; carentes de amor e, algumas até, carentes de alimentação; com problemas familiares, entre outros”. A descrição desses PAP4 parece exigir como complementaridade, que o(a) educador(a) traga para reflexão no trabalho a ser desenvolvido, os aspectos próprios do feminino.

O projeto “Anjo da Guarda” tem como “objetivo principal [...] *tirá-los das ruas*”, oferecendo aulas de reforço escolar, entre outros. Na contramão desse preceito, Vera inicia suas atividades exatamente nas ruas do bairro, após uma série de dinâmicas de entrosamento grupal nas dependências da igreja. Daí, o primeiro contato com o tema que vem a ser o ponto principal dos seus questionamentos frente ao grupo: o lixo. E também a constatação de mundos e realidades radicalmente diferentes embora convivendo em espaços tão próximos: “aqui professora é o bairro dos pobres e logo ali começa o bairro dos ricos”. “Observei que realmente as casas são muito bonitas e contrastam com as outras moradias ao redor” (observação da educadora). “[...] aqui (bairro mais nobre) as ruas não tem buraco que nem na rua de minha casa”.

A partir do tema lixo, são realizadas as seguintes excursões:

- Parque do Bicão (objetivando a valorização de uma área de lazer próxima, são realizados jogos e brincadeiras nesse espaço. Vera se surpreende ao observar alguns dos adolescentes em plena atividade de coleta de recicláveis ao invés de brincarem com os demais. Conclui que “deixar de lado o interesse particular”- no caso, o lazer – foi uma atitude resultante das atividades anteriores como vídeos e debates sobre a questão do lixo.

- Programa de visitas do CDCC (Centro de Divulgação Científica e Cultural/USP): Aterro Sanitário e Central de Triagem da Coleta Seletiva de São Carlos.

Após a visita ao aterro sanitário, o imaginário do grupo seleciona como tema recorrente em seus questionamentos a preocupação com a produção de chorume, tamanho o impacto de suas lagoas. Literalmente um espaço que impressiona e impregna os sentidos e a memória do grupo.

Com o propósito de trabalhar nos 10 canteiros abandonados localizados na igreja, o Horto Municipal forneceu o composto orgânico e as mudas, material solicitado pela educadora. Coube à Vera vencer certa resistência de alguns dos jovens em colocar as “mãos na terra”- ou seja, no composto percebido como algo “nojento”. Vera educa pelo exemplo e gradativamente, estes se unem a ela na atividade de plantio.

Após a retomada do projeto pós-período de férias, é agendada uma visita no Horto Municipal, onde o grupo acompanha as etapas concernentes a produção de mudas. A questão central passou a ser: “O que é feito com o chorume que é gerado durante a decomposição dos orgânicos?”. O chefe do Horto apresenta como alternativa *in loco*, a composteira que recebe resíduos orgânicos doados pelos restaurantes da cidade, como modo de atenuar ou mesmo evitar a produção de chorume.

Como um canteiro de girassóis se transforma simbolicamente na estrutura educadora capaz de refletir todo o processo educativo acima descrito, sem sequer ser citado na monografia?

Embora sem citação literal, a imagem foi sendo desvelada nas releituras do projeto. Esta nos foi dada pela própria educadora durante a apresentação de sua monografia final, destacando um slide onde retrata o 10º canteiro que difere dos demais destinados às hortaliças.

Segundo relato de uma de suas tutoras, Vera e o grupo ficaram impressionados pela beleza do canteiro de girassóis, na volta das férias. Na perspectiva das crianças menores, pela média de tamanho, o impacto das hastes que atinge até 2m e cujo receptáculo das pequenas flores sésseis apresenta várias tonalidades de amarelo, pode compor uma experiência significativa.

Significativo certamente é o fato de que, dentre todas as propostas de Vera, uma das únicas em que o grupo se posicionou manifestando a sua vontade, foi o da escolha sobre o que plantar no décimo canteiro. Queriam flores e o Horto fornecera sementes de girassóis como estratégia habitual para evitar herbivoria segundo os preceitos da

agroecologia. Desta maneira, essa estrutura tornou-se educadora no sentido de que sua construção é fruto de um acordo coletivo, tão desejado pela Vera em suas reflexões e em seu trabalho com o grupo.

Na abertura, flexibilidade de Vera para acolher a decisão do grupo, está a imagem materna que cultuava a predileção por plantas ornamentais – “o que sente” e o “concernente à beleza”. E o girassol, por se tratar de uma inflorescência, tal como um canteiro em miniatura, sustenta em sua base inúmeras flores diminutas.

Assim como o girassol apresenta heliotropismo, o grupo termina a sua jornada exatamente no ponto em que a iniciou: nas dependências da igreja São Nicolau, após visitas de reconhecimento nos bairros e nos espaços como o CDCC/Central de Triagem/ Aterro Sanitário e Horto Municipal. O que resulta desse movimento é a síntese de substâncias orgânicas vitais para a planta, e o acréscimo em conhecimento e crescimento para o grupo, propício em situações de convivência.

5.5.2.a. Áreas vazio-ociosas como ponto de partida

Projeto: “Educação Ambiental na EE Prof. João Jorge Marmorato: A questão das áreas vazio-ociosas”(BIANCO, 2008)

PAP3: Luzimar Ruiz Grosso Bianco

PAP4: A escola agrega 600 alunos, 35 professores e oito funcionários. Cerca de 450 pessoas foram envolvidas nas práticas em EA realizadas quinzenalmente. A educadora calcula que o projeto contribuiu com a formação de 68 multiplicadoras/es, presentes desde o início da proposta.

A imagem que dá nome ao projeto é aquela não desejável, porém na perspectiva de vir a ser transformada. Todo o “trabalho”, e nesse sentido, contrapondo ao “ócio” dos espaços, requer um esforço hercúleo ministrado pela Luzimar e seu grupo. No tocante ao “vazio”, existe uma necessidade veemente ao longo do projeto, a do “preenchimento”.

Da infância, a recordação de uma vida digna vivendo com o “mínimo possível” num ambiente solidário, onde tudo era reaproveitado. O trabalhoso comércio de sucatas deu sustento à família e às atitudes da professora enérgica, comunicativa, ativa e atuante.

Áreas vazio-ociosas são, na definição da educadora, áreas “descuidadas”, com mato alto, depósito de rejeitos, onde se proliferam animais nocivos. Espaços propícios à

doença e acidentes. Vazias de significados positivos e ociosas no sentido de desnecessário, improdutivo, infértil.

Tais espaços que o projeto pretendia abarcar, foram identificados nos quintais e nas dependências da Escola Estadual Professor João Jorge Marmorato. Embora tenha sido diagnosticado certo interesse pela causa ambiental advindo dos bairristas, faltaram iniciativa e vontade de participar por parte dos mesmos, o que limitou as ações do projeto ao perímetro escolar.

As qualidades vazia e ociosa, percebidas como problema, assim o eram consideradas, visto a prática comum e inadequada da constante aplicação de “mata-mato” (herbicida) e o uso do fogo a fim de substituir a falta de manutenção da escola devido a insuficiência das verbas subsidiadas pelo estado.

Os vazios-ociosos correspondiam a uma área de 1.200m² que deu origem a um pomar, a rampa de descida para a quadra poliesportiva com 490m², que hoje apresenta um “pequeno exemplar de reflorestamento” e a área para futuro plantio da horta com 710m².

O resultado contabiliza 72 mudas plantadas no pomar e 51 mudas na área de “reflorestamento”; “inúmeros os pés de mandioca [...] ao redor das árvores frutíferas”, coleta seletiva de resíduos sólidos e de óleo de cozinha (180 litros em 10 meses) aberta à comunidade e construção de composteira. Mas apenas esses dados quantitativos não traduzem a mobilização, envolvimento e o caráter eminentemente qualitativo da interação entre parte do corpo docente e discente, alguns funcionárias/os e moradoras/es do bairro, e; estes com os espaços ora “vazio-ociosos” transformados em “plenos-preenchidos/férteis-produtivos”.

Além de concedidas por instituições diversas, é da doação advinda dos quintais da comunidade que as “mudas” “falam” por si: algumas ganham uma história afetiva dada pela criança que a produziu, vem de outros estados ou tem nome próprio, como o “Manuel”, cultivado por uma mãe portuguesa que valoriza os vastos espaços destinados ao plantio daqui por não ter algo similar em seu país de origem. Registram-se a volta dos pássaros e borboletas e o aumento de minhocas “enormes e gordas”; todas “parentes” daquelas trazidas na latinha da menina que relacionou o solo em péssimo estado com o desaparecimento destas.

A falta de água encanada próxima à área mais extensa e ferramentas para o plantio não foram as únicas dificuldade enfrentadas, houve resistência de alguns professores e funcionários em participar do projeto, uma grande época de estiagem, troca das placas de identificação e quebra de mudas e um incêndio provocado por alunos não envolvidos nas atividades. Por meio de cartazes, as paredes das salas e corredores tornaram-se espaço de

comunicação por iniciativa das/os alunas/os sensibilizados com o fato, esperando serem “ouvidos” pelos colegas de outras turmas e períodos.

O projeto reestruturou o planejamento escolar, num exercício de interdisciplinaridade: a demarcação das áreas vazio-ociosas realizada por meio de diversos cálculos nas aulas de matemática; conceito de paisagem na geografia, cadeia alimentar, papel dos decompositores, componentes do solo em ciências; construção de maquete da unidade escolar na educação artística e composição de textos e análise reflexiva para produção de relatórios na disciplina de língua portuguesa.

As turmas também complementaram seus estudos nos mesmos espaços visitados pelo grupo da Vera, além de outros nove lugares entre sede de ONGs, trilhas interpretativas em bosques em área urbana e no interior de terrenos de empresas, parques municipais, entre outros.

5.5.2.b. Áreas vazio-ociosas como fim

Projeto: Percepção Ambiental de Educandos do Ensino Fundamental sobre a Lagoa “Sapolândia”(REIS, 2008)

PAP3: Juliana Pereira Zanon Reis

PAP4: estudantes da 8º série do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Professor Henrique Scabello”. Município de Araraquara/SP.

Projeto: Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental sobre o descarte de resíduos sólidos(DELFINI, 2008)

PAP3: Heloisa Helena Delfini

PAP4: estudantes da 6º série do ensino fundamental da citada escola.

Juliana e Heloísa trabalharam na mesma escola, com suas turmas da aula de ciências. Ambas buscaram levantar dados sobre percepção ambiental (resgate histórico e resíduos sólidos, respectivamente) em torno da “Sapolândia”, lagoa próxima a um remanescente florestal, localizada no bairro periférico do Jardim das Hortências.

Informações significativas foram obtidas por meio de conversas com as educadoras, que somados àquelas dos relatórios finais, elucidam o processo “metamórfico” pelo qual passou a “Terra dos Sapos”.

Das monografias de ambas constatamos que a percepção dos pequenos residentes próximo ao entorno da Sapolândia, enumeram uma longa relação de atributos negativos ao local e com dificuldade e de modo velado, certos aspectos positivos. Isso porque

é notório associar a lagoa como área de lazer das pessoas mais carentes do bairro, o que revela vergonha do lugar onde se vive.

Percebem a Sapolândia como um lugar inútil, depositário de lixo, esgoto e problemas associados. Indicam a pesca e natação como atividades de lazer ainda que incorram em riscos à saúde, pois relacionam a poluição do local com doenças. Gostariam de vê-la limpa como um dia fora no passado, que varia entre 7 a 30 anos atrás. E das histórias relacionadas a ela, sem ficar claro se fato ou fábula de autoria de pais cuidadosos, está a do menino que morreu afogado.

Todos esses questionamentos e atividades relacionadas como exposição de cartazes e manufaturas de maquetes, promovidos pelas educadoras, geraram uma mobilização voluntária por parte de todos os discentes e alguns funcionários, o que levou a organizarem uma caminhada de reconhecimento pela Sapolândia. E a partir desta, orientados pelas educadoras, refletiram sobre as práticas que atenuariam os problemas ambientais detectados, tais como: elaboração de placas; conversas com os moradores e panfletagem sobre os problemas ocasionados pelo lixo; limpeza. Ademais, o espaço antes malquisto por quem convivia em suas proximidades repercutiu em interesse por parte de educadoras(es) em âmbito estadual ao ser divulgado no IIIIEEA - Encontro Estadual de Educação Ambiental, em São José do Rio Preto/SP e regionalmente, ao ser apresentado no CESCAR. Não por acaso, a comunidade exigiu maior atenção àquela área ao citá-la na plenária das sub-regiões do orçamento participativo (Região 5 – Sub Hortências).

Desse modo, encerra-se o relato sobre a Sapolândia registrado nos projetos finais de conclusão do curso de especialização do coletivo educador. Mas após tal narrativa, parece-nos frustrante que não exista “finais felizes” em meio ao que denominamos “realidade aparente”.

Subvertendo a lógica da nossa época tão afeita ao comodismo e individualismo, a comunidade efetivou aquelas ações esboçadas sob orientação das educadoras. Por meio de um mutirão, esvaziaram o local dos entulhos e outros materiais descartados indevidamente à margem do lago e hoje planejam como transformá-lo concretamente em um espaço onde possam exercitar o ócio proporcionado pelo lazer sem riscos à saúde. Impossível dissociar a interação educativa promovida pela Juliana e Heloísa como co-responsável pela transformação desse espaço e concomitante a isso, com o orgulho que ora a comunidade apresenta ao serem identificados como vizinhos da “Terra dos Sapos”.

5.5.3. As nascentes

Projeto: Proposta de intervenção em Educação Ambiental no bairro: Parque Residencial Douradinho (SOARES, 2008)

PAP3: Raimunda Gomes S. Soares (Rai)

PAP4: a comunidade do bairro por meio da AMORD – Associação dos Moradores do Parque Residencial Douradinho). Sabe-se que o grupo até então envolvido não é grande, tratando-se de um público bastante flutuante.

As nascentes dizem respeito ao que nasce e ao que começa, assim como as cabeceiras dos rios e riachos. Um projeto de vida e de aceitação ao desafio do novo. Aquilo que representa o “novo” no relato de Raí é desvelado nos vários nascimentos no recorte do espaço vivido: nas nascentes do Rio Monjolinho ocultas no interior da mata; no bairro recente, implantado em terreno fronteiro a uma Área de Preservação Permanente (APP); na comunidade formada por jovens casais e as muitas crianças; na formação da atual diretoria da Associação de Moradores onde Raí é responsável pelos assuntos ligados ao meio ambiente; e, embora sem citação literal em sua monografia, na gravidez da educadora durante a execução do trabalho.

Mas esse “novo” não se impõe repentinamente, ele se encontra em pleno tempo de gestação. E essa transitoriedade é parte essencial para entender porque a realidade aparente é tão morosa quando a percepção da educadora apresenta a certeza de que tudo está em movimento e transformação. Tanto é assim, que a foto de uma criança cuidando de uma muda em frente a sua casa nos é dado como representação de como a parcela da comunidade participante se sente e percebe o local onde habitam. Nas palavras da educadora: “Não vejo fim, tudo parece está se renovando [...] Sinto-me juntamente com os colegas do grupo plantando uma sementinha [...] Não vejo fracasso, estamos de tal forma comprometidos com o bem-estar do bairro [...] estar fazendo algo, em vez de só lamentar, não comecei isso deliberadamente, mas hoje não me vejo capaz de ficar de braços cruzados”(SOARES, 2008, p.30).

O grupo de Raí assume que a comunidade é responsável pelos agravos do planejamento inadequado por parte do empreendimento residencial próximo à APP, tais como “impermeabilização do solo, diminuição das áreas verdes, e excesso de vazão de água; [...] danos inerentes ao processo de urbanização”. Ademais, recai sobre tal assunção o conhecimento de que a APP é um dos maiores fragmentos florestais da Bacia Hidrográfica do Córrego do Monjolinho, compõe uma área de manancial de captação superficial que contribui com aproximadamente 20% da água consumida pela população de São Carlos.

A adesão de 6 pessoas apesar dos 300 convites distribuídos é motivo de comemoração para o grupo que luta para que a fragilidade ambiental deste espaço seja transformada em sua principal virtude, ou seja, a valorização de se residir próximo a “uma paisagem agradável aos olhos e acolhedora” (SOARES, 2008, p.17).

Entre suas reivindicações estão denúncias sobre os bueiros abertos, erosão devido ao escoamento das águas pluviais no interior da mata, depósitos inadequados de entulho, lixo e animais mortos e coleta seletiva de resíduos sólidos. A lentidão da resposta dos órgãos públicos, porém, compromete a imagem da Associação de Moradores frente à comunidade. Mesmo esta resiste às propostas de plantio para sanar o déficit de árvores das avenidas e ruas da cidade, visto que a preocupação do grupo vai além dos limites do bairro, como já demonstrado com a questão do abastecimento público.

Além da campanha de arborização urbana, o grupo elabora e divulga suas idéias no “Jornal Douradinho” e realiza um resgate histórico que será acessível por meio da construção de um sítio na Internet.

O registro de uma história tão recente revela o contraste entre a rapidez da degradação ambiental daquele espaço com o desafio de acelerar o tempo necessário para mobilizar a comunidade.

Do relato dos primeiros moradores constatamos que:

- o “desenvolvimento” do local para fins habitacionais resultou em problemas ambientais: “dentro do mato tá estourado [*por ser agora um*] lugar desenvolvido”; “lá dentro do córrego sujeira e num era, era limpo, era limpinho, eu bebi água”.⁶²
- Mata e animais silvestres perderam espaço para o loteamento: “bastante de árvore e bicho, bicho cachorro do mato, veado, camaleão [...] aquele teiú grandão, (...) ele tá um pouco afastado porque tem muita gente atravessando na beira da mata. Não dá para ele passar pro lado”⁶³.
- se a comunidade nem a administração pública colabora, o Meio Divino ainda é depositário da esperança de que, mesmo em falta de carinho e delicadeza, a beleza dos espaços ainda possa ser conservada: “por causa do povo né, o povo não colabora”; “eles prometeram e nunca chegaram, é uma água no meio do canteiro pra nós nunca chegaram”; “Deus manda chuva, quando tá faltando Ele

⁶² SOARES, R. Proposta de intervenção em Educação Ambiental no bairro: Parque Residencial Douradinho 2008, p. 24

⁶³ Ibid. p.25

manda, aí fica bonito”; “faltando é mais carinho com o bairro, mais carinho, muita delicadeza”⁶⁴

⁶⁴ Ibid. p. 23

6. DISCUSSÃO

O trabalho interpretativo possibilitou emergir novas perspectivas que complementaram a compreensão sobre o mundo intersubjetivamente construído e protagonizado pelas(os) PAP3 e suas(seus) educandas(os), a partir do processo CESCAR. Em contrapartida, ao revelarem seus mundos, acresceram-nos enquanto ser-no-mundo, pois como nos ensina Ricoeur, não é o intérprete que impõe sua subjetividade ao texto. É o texto que, sendo existencial, e diante de outra existência sempre sairemos modificados, retorna à intérprete uma visão mais ampla de si mesmo, e no caso, do coletivo educador.

Tendo em conta a metodologia da pesquisa-ação-participativa e que 12 PAP2 eram concomitantemente PAP3, o CESCAR se constitui num processo educativo onde no primeiro momento, os papéis que cabem a cada PAP, seja 2, 3 ou 4, mesmo que flexibilizados dado a participação desejável no método adotado, estão definidos como estágios provisórios com tendência a nos tornamos um coletivo composto apenas e tão somente por pessoas que aprendem participando. Óbvio que a questão hierárquica vem à tona quando discutimos esse tipo de formato, e nos é impossível negar que responsabilidade maior relacionado à gestão do coletivo e sua comunicação direta ao grupo PAP1 ou DEA/MMA, coube às(aos) PAP2, na prática, numericamente bem inferior a lista das instituições parceiras que assumiram essa função. Mas a finalidade dessa subdivisão seria clarificar o papel daquelas(es) que facilitariam o processo educativo em sua implementação. A definição desses papéis não é realidade para todos os coletivos educadores, em Campinas, o COEDUCA, por exemplo, aboliu desde o início a ordenação numérica posposta a PAP.

Conhecíamos até então, mais da(o) educanda(o) PAP 3 na situação dos encontros gerais e reuniões parciais dos Núcleos Gestores. Interpretar essas monografias nos aproximaram, paradoxalmente mediados pelas obras e não pelo contato humano direto, pois entramos em contato com o(a) PAP3 enquanto facilitador(a) de um processo educativo. Assim como apreendemos o CESCAR como um todo graças às perspectivas desveladas no mundo de suas obras.

Entretanto, no CESCAR, as(os) PAP4 continuam muito distantes das(os) PAP2 e entre PAP3 e PAP4 não correlacionadas(os) pelos projetos educativos, excetuando aqueles projetos em que, por iniciativa das PAP3, atividades comuns foram realizadas. Isso se deve a progressão numérica que apresenta a razão de um tutor para três a quatro educandas(os), e um(a) PAP3 a cada quarenta e cinco PAP4, média apresentada pelos Núcleos Gestores São Carlos e o de Araraquara. O caso do Núcleo Gestor Jaboticabal e região foi o mais crítico,

apenas dois tutores restaram ao final do processo para acompanhar 27 PAP3. Soma-se a isso, o fato de atuarmos em nível regional envolvendo dez municípios – metade destes pertencentes ao NG de Jaboticabal e região – mais o cancelamento de encontros integradores entre os vários grupos PAP, previsto no projeto ViU mas impossibilitado pelo atraso no repasse de verbas do FNMA

A distância entre PAP2 e PAP4 não diminui face ao relato monográfico. Na maioria das monografias, os grupos PAP4 são descritos genericamente como um grupo incredivelmente coeso, ora se emocionando ora se revoltando com as descobertas e constatações referentes à problemática ambiental.

Entendemos que a construção de um texto é fundamentada em escolhas. Seja na efetivação da vida ou na constituição de um texto, a escolha é elemento chave a definir ser e obra. No primeiro caso, escolhemos que trajetória seguir no porvir ainda não vivenciado e que levado a termo, origina uma experiência singular e intransferível enquanto tal. No segundo, é no passado vivenciado que selecionamos os elementos que comporão a narrativa sobre o experienciado. De acordo com Ricoeur (2008), o que é comunicável em um texto não é o que se viveu enquanto tal, mas o significado da vivência tornada pública pela linguagem. Assim, dentre as infinitas possibilidades de se fixar um evento, optamos por aquelas que tentarão dar conta de comunicar o vivido em sua significação, além de satisfazer as exigências cabíveis à monografia. Possibilitar o conhecimento sobre nossas(os) PAP4 ainda que não tenha sido finalidade pensada pelo grupo de tutores e de facilitadores/gestores do CESCAR, não invalida o trabalho de quem não o fez, mas aquelas(es) que individualizaram as(os) PAP4, mediante trechos selecionados de relatos ou narrativas sobre suas performances, ampliaram os mundos desvelados pelo processo interpretativo. O que constitui uma imagem mais completa e complexa do processo de construção de conhecimentos e saberes compartilhados por aqueles que “[...] aprendem ao ensinar e ensinam ao aprender”(FREIRE, 1998, p.25).

O espaço educador enquanto junção de palavras peculiares concentra todas as características de uma metáfora viva, conceito desenvolvido por Paul Ricoeur. Metáforas se inserem no campo de pesquisa de investigação lingüística, uma metáfora viva "confina-se aos fatores lingüísticos que dão uma constituição lingüística ao fenômeno em questão" (RICOEUR, 1976, p.64) Ao tomar o espaço educador como metáfora viva, nos convencemos da pertinência desse conceito ao possibilitar a emergência do poder simbólico inerente às nossas interações ambientalmente educativas, ou de outro modo, por fazer emergir mediante a interpretação, novas perspectivas acerca da realidade. Tratado como metáfora viva, para que o

espaço educador não se destine ao obituário de um “dicionário”⁶⁵ ambiental ou de um espaço compartilhado por referências teóricas no passado promissoras, é preciso estarmos atentos ao uso excessivo, superficial e inconsistente que acaba por suprimir o vigor inicial retirando-lhe o poder de vir a contribuir com as transformações desejadas caindo na banalidade das citações cotidianas⁶⁶.

Isso dito dessa maneira parece muito, mas não o suficiente. O estudo do espaço educador não se limita ao estudo da função metafórica na língua ou discurso no problema hermenêutico trabalhado por Ricoeur. O espaço educador apresenta um caráter não semântico, portanto, é como símbolo que posso compreendê-lo na concepção do mesmo autor. E enquanto símbolo, o espaço educador se aproxima ao espaço existencial merleau-pontyano.

Como fenômeno nos é possível pensar o espaço como existencial, como fenômeno vivido pelo ser em situação - as(os) educadoras(es) ambientais em suas situadas interações educativas – no mundo/espaço. Transcender a aparente objetividade do tema e vincular o espaço existente a nossa própria existência tal qual nos ensina a filosofia merleau-pontyana, atribuindo sentido e significado ao espaço na experiência do sujeito que o vivencia – e por isso, retribuir com um conhecimento mais amplo sobre o ser -, essa é a lição possibilitada pelo conceito espaço educador. Das experiências relacionadas aos espaços trabalhados pelas(os) educandas(os) do CESCAR, aproximamos a multiplicidade de vivências e significados relacionados a esses dentro de um coletivo educador, a fim de contribuir para incrementar a compreensão do espaço educador mediado pela diversidade de perspectivas assumidas por cada PAP3.

⁶⁵ Para Paul Ricoeur, o dicionário é o local onde jazem as metáforas que um dia foram vivas mas perderam seu vigor devido ao uso intenso. Ex. pé de cadeira.

⁶⁶ Anedoticamente, prefiro ser ecoprática a ecochata, mas lamento profundamente que o ecodesenvolvimento tenha sido preterido pelo desenvolvimento sustentável, pois questiono se este último é política e ecologicamente correto...e o que é mesmo a Educação Ambiental? Ah, a EA é um TUDO que está absolutamente em TUDO! - visto pelos extremos, o que não deixa de ser um NADA absoluto.

7. CONSIDERAÇÕES

Reflexões sobre o CESCAR mediado pelo espaço educador na perspectiva simbólica e existencial

Consideramos no presente momento que o CESCAR paralisa grande parte de sua dinâmica atuação inicial para se recolher em si mesmo e se olhar no espelho. Perspectiva essa que possibilita tomarmos os espaços educadores como espaços existenciais e interpretarmos as monografias como obra do discurso e em si, uma existência, como nos ensinam Merleau-Ponty e Paul Ricoeur, respectivamente. A imagem refletida desses espaços educadores nos levam a *auto*-compreensão do que foi e está sendo esse processo de constituição de um coletivo.

Merleau-Ponty e Ricoeur como leitores de Husserl, herdaram deste a convicção que a filosofia alijada de um lugar em equidade às ciências – ou da hegemonia da visão cartesiana nas ciências – é alienadora e destitui o sujeito no processo de construção de conhecimento. Para Merleau-Ponty, equivale dizer que o coração humano está para o corpo, assim como o corpo próprio está para o mundo. Ao propor sua concepção como terceira via na compreensão sobre o espaço, o filósofo nos coloca a alternativa de se pensar criticamente e conceber gente e ambiente sem hierarquizar um sobre o outro, embora seja certo de que é necessário um sujeito que o signifique. Entretanto, o espaço não é uma extensão do corpo, nem está cerceado a ele, espaço e corpo justificam sua existência, reciprocamente. Unindo-se a isto, temos em Ricoeur uma busca em encontrar sentido na existência humana. Por essa perspectiva, encontramos ecos entre os ensinamentos desses filósofos e a EA que traça sua leitura de mundo na busca alternativa que constitua *um Outro Mundo Possível*⁶⁷ em que faça sentido nossos atos coerentes com nossa filosofia de, sobre e para a vida manifesta em diversidade.

Por meio da hermenêutica ricoeuriana, constituída dialeticamente em antinomias de outrem, encontramos os espaços existenciais da concepção Merleau-Ponty nas monografias como obras das(os) PAP3 do CESCAR. E mediados por estes espaços existenciais aproximamos o conceito espaço educador. Consideramos que o espaço educador é um espaço educativo embora a recíproca não seja verdadeira porque ele não é concebido em todos os espaços onde aconteça o processo educativo, ele próprio protagoniza o processo na medida em que os sujeitos são confortados, se emocionam, lutam por, encontram a si mesmos

⁶⁷ Lema do Fórum Social

percorrendo seus caminhos, o indagam e dialogicamente recebem em resposta novas indagações e perspectivas, o encontram onde não esperavam, contam e recontam suas histórias e se vêem valorizados aos olhos do outro bem como aos de si próprios, mobilizam se por ele e por ele se tornam visíveis.

E, consideramos que o conceito estudado é um encontro de palavras particularmente feliz posto sua íntima vinculação e identificação entre educação e educador; e, ambiental e espaço. A depender da qualidade desse uso, quanto mais incrementarmos sua apropriação por nós educadoras/es ambientais e entre nossas(os) educandas(os), refletindo, inserindo-o no contexto educativo, aprendendo e apreendendo o seu sentido e significações, estamos efetivamente dando um aporte teórico ao tema espaço educador.

O espaço educador pode vir a se consolidar como um conceito fundamental e inspirar o âmbito da EA que o originou, aquela radicalmente comprometida com a implementação de sociedades sustentáveis⁶⁸.

O que move essa pesquisa fundamenta-se na constatação de uma defasagem entre um acúmulo na prática desenvolvida em mais de 40 anos desde o surgimento da EA seguido de certo descompasso na discussão teórica em torno da mesma. A EA não é única, caracteriza-se pela diversidade a estabelecer identidades distintas (CARVALHO, 2004). Seja no âmbito do público ao qual se destina ou na abordagem selecionada em sua intencionalidade educativa, se claramente compromissada com a transformação social e politicamente engajada ou mesmo na falta de elementos que indiquem o real desejo de efetivar mudanças caracterizando-se mais por atitudes emblemáticas e pontuais, a EA ainda se resente de reflexões aprofundadas que apresentem coerência entre prática e teoria na busca de evidenciar o apreendido para possibilitar o avanço nesse campo transdisciplinar. Talvez seja mesmo essa característica tão cara à EA, a de transcender a delimitação das áreas de conhecimento e de saberes, uma das grandes dificuldades em acompanhar e sobrepujar o crescimento da crise ambiental.

Por um lado, novos termos e conceitos surgem vertiginosamente na tentativa de engrossar o caldo para dar consistência teórica à EA e caímos na tentação de utilizá-los sem a devida compreensão e amadurecimento do que quer que eles sejam - se se aproximam, contradizem-se ou são a mesma coisa dita de modo diferente. Em que se baseia, tem o poder de fundamentar o quê? – incorrendo no sério risco de esvaziar seu significado e potencial

⁶⁸ O fundamento dessa concepção crítica, transformadora e emancipatória da EA têm suas raízes no ambientalismo, na educação popular inspirada em Paulo Freire, nas práticas educacionais dos movimentos sociais e de outros educadores e teóricos sociais. (FERRARO JÚNIOR, 2005)

relevância precipitadamente pelo uso indiscriminado e sem reflexão. Por outro, ainda nos perdemos na prática pela prática, apresentamos ações pírias e sem continuidade divulgando ostensivamente a imagem de um planeta a ser salvo e grato pelo trinômio padronizado e paliativo: *feche a torneira- plante uma árvore – jogue o lixo no lixo*. A quem se destina o *faça a sua parte, o planeta agradece*? Ao cidadão das grandes metrópoles? Ao produtor rural ou ao latifundiário? Ao índio ou às comunidades tradicionais? Às grandes corporações excludentes ou ao anonimato das multidões excluídas? Ao passado, ao presente ou postergada ao futuro das gerações humanas?

Se reconhecemos certas conquistas significativas para a consolidação de uma EA comprometida com o estabelecimento das sociedades sustentáveis – e aqui defendemos as ações estruturantes da EA e particularmente o Programa de Formação em EA/ProFEA da antiga equipe da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, em parceria com a Coordenadoria de EA do Ministério da Cultura caracterizados como Órgão Gestor da PNEA– sequer nos é dado tempo para comemorações já que o campo ambiental é marcadamente conflitante e o campo da EA não foge a regra. Comungar os mesmos ideais políticos e libertários parece não ser suficiente, e ainda em processo de implementação que objetivava justamente diminuir a demanda em nível federal fortalecendo as iniciativas locais em EA, o ProFEA assim com outros programas de EA sofreram um abalo considerável dado o desmantelamento de sua equipe propositora.

Se atualmente, no momento que concluímos esta pesquisa, nós que adotamos o ProFEA nos encontramos *à deriva*, que esta nos sirva para *nadar contra a correnteza* das ações descontínuas, descompromissadas, isoladas e sem ideais de mudanças. Atitude essa reconciliadora com nossa ascendência ambientalista.

Esse *correr por fora* pode ser oportuno se os coletivos educadores vencerem certa tendência letárgica dada à brusca ruptura do apoio federal. Encontramos focos de resistência em nível nacional movidas pelos coletivos educadores como a petição que solicita o reconhecimento e valorização das políticas públicas de apoio aos coletivos educadores, e, no estado de São Paulo, a organização de encontros periódicos onde os coletivos educadores atualizam-se mutuamente e traçam metas para sua continuidade e sustentabilidade.

Por tudo isso, *apostamos* na compreensão do conceito espaço educador como possibilidade de nos acrescermos como educadoras(es) ambientais que primam pela coerência entre aquilo que conceituamos conjugado a nossa atuação. Assim como a aposta enunciada por Paul Ricoeur – para ele, somente a partir da compreensão do símbolo compreenderemos o

eu, e a noção de significação exige uma descentralização do si mesmo e um lançar-se para o mundo dos símbolos:

Eu aposto que compreenderia melhor o homem e a ligação entre o ser do homem e o ser de todos os entes⁶⁹, se eu fosse o indicador do pensamento simbólico. Esta aposta se torna então a tarefa de verificar minha aposta e de a preencher de qualquer sorte de inteligibilidade; por retorno, esta tarefa transforma minha aposta. Apostamos sobre a significação do mundo simbólico, eu aposto ao mesmo tempo que minha aposta me será restituída como poder de reflexão nos elementos do discurso coerente.(citado por CAPALBO, p. 51)

⁶⁹ Aquilo que existe; coisa, objeto, matéria, substância, ser ou filosoficamente: tudo que é de maneira concreta, fática ou atual independentemente de, em qualquer nível, tornar-se objeto de reflexão. (FERREIRA, 1999)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, G. *A Poética do Espaço*. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2008.

BARROS, L.P. de. *Sistema Rio Aberto: o corpo em conexão*. 2006.129 f. Dissertação – Mestrado em Psicologia – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro. Disponível em

<http://www.slab.uff.br/dissertacoes/2006/Laura_Pozzana.pdf>. Acesso em jan., 2010.

BIANCO, L.R.G. *Educação Ambiental na EE Prof. João Jorge Marmorato: A questão das áreas vazias-ociosas*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental) - UFSCar, São Carlos, SP, 2008. 78 p

BICUDO, M.A.V. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (Org.) *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2º ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997. pp.15 - 22

BARRETO, D. *Dança...ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

BRANDÃO, C.R., *Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável*. Brasília: Programa Nacional de Educação Ambiental, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. 180 p

BUSSADORI, K.M. *A Memória da Serra do Jaboticabal na Formação de Educadores Ambientais*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental) - UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

CAMILO, E. D. *Educação Ambiental em Associações de Bairro: Construindo Espaços Educadores Sustentáveis*, Monografia (Extensão em Educação Ambiental) - UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

CAPALBO, C. (Org.). *Fenomenologia e Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições Ltda., 1983. 121 p.

CARVALHO, I.C.de M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação In LAYRARGUES, P.P.(coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p.13 -24

COSTA, F. B. da. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social*. São Paulo: Ed. Globo, 2004. 254 p.

COSTA, L. *Lúcio Costa: Registro de uma Vivência*. São Paulo: Empresa das Artes, 1995.

COZZA, E. dos S. *Memória histórica da E.E. Bispo Dom Gastão e a conservação ambiental São Carlos – SP*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008

DELFINI, H. H. *Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental sobre o descarte de resíduos sólidos*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008. 49p

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL /MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *Concepção Geral do Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais*. Brasília, DF: [s.n.] [2005]. Não paginado.

ECO, U.; MARTINI, C.M. *Em que crêem os que não crêem?* 6º ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001. 156 p.

ESPOSITO, V.H.C. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológica-Hermenêutica. Relato de um Pesquisa. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (Org.) *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. 2º ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1997, pp.79 – 91

FEITOSA, C. *Explicando a Filosofia com Arte*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FELIPE, M. *Conhecendo Nascentes e Cursos D'Água da Serra do Jaboticabal: Práticas para Educação Ambiental*. Monografia (Extensão em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008

FERREIRA, A. B. de H. , *Novo Dicionário Aurélio – Século XXI*. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1999. 2128 p

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GONÇALVES, M. K. *Movimento corporal, comunicação e memória: educação ambiental com grupo da terceira idade*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

GONZAGA, M.R. *Jovem Florestal: A Semente em suas Mãos*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008

GUIMARÃES, V. *Estruturas e espaços educadores: ser, estar e pertencer ao local onde se vive, uma experiência no município de dourado –SP*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008

HÖNEL, S. M. J. *A terceira idade: fonte fundamental para rever valores e atitudes*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008

JESUS, M. P. de L. *Educação ambiental junto a pastoral da criança e comunidade do bairro Arnon de Mello*. Monografia (Extensão em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

LAHR, M. G. Z. R. *Projeto de iniciação de educação ambiental junto a alunos da recreação período da manhã da Cemei Vicente de Paulo Rocha Keppe*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008

MACHADO, E. J. de. *Ambiente são, Mente Sanis e Corpore Sanis*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. *A Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Fundamentos e Recursos Básicos*. 2º ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1994. 110 p.

MATAREZI, J. *Estruturas e Espaços Educadores: Quando os espaços e estruturas se tornam educadores*. In: FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. pp. 161-173

MERLEAU-PONTY, M., *Fenomenologia da Percepção*. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 662p.

MICALI Jr., J.R. *Percepção Ambiental na Formação de Educadores Visando a Preservação da Serra do Jaboticabal*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

MIGUEL, G. V. B. N. *Viver*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

MOREIRA, D.A. *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. 152 p.

MOSÉ, V. *Receita para lavar palavra suja: poemas escolhidos*. Rio de Janeiro: Arteclara, 2004.

ODUM, E. *Ecologia*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1988.

OG PNEA. *Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais – por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade*. Série Documentos Técnicos – 8. Brasília, 2006.

OLIVEIRA, A. V. de. *Lixo, conhecer para agir: uma experiência no Viveiro Camará – Ibaté/SP*. Monografia (Extensão em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

ORLANDO, C.A. *Educação Ambiental na Percepção das Alterações Antrópicas na Serra do Jaboticabal, Taquaritinga, SP*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

PINO, A. A Categoria de Espaço em Psicologia. In: MIGUEL, A.; ZAMBONI, E. (Orgs.). *Representações do Espaço: Multidisciplinaridade na Educação*. Campinas: Autores Associados, 1996. pp. 51-68.

REIS, J. P. Z., *Percepção Ambiental de Educandos do Ensino Fundamental sobre a Lagoa Sapolândia*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008. 45p

RICOEUR, P. *Teoria da Interpretação*. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1976. 109 p.

_____. *Hermenêutica e Ideologias*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. 183p.

SCHRAMM, L. Interpretação e Leitura: A hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur como fundamentação para os estudos de recepção In: *NP01 – Núcleo de Pesquisa Teorias da Comunicação*, Congresso Anual em Ciência da Comunicação, 25, 2002, Salvador/BA. Disponível em:

<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2002/Congresso2002_Anais/2002_NP1SCHR_AMM.pdf> Acesso em nov. 2008.

SIEBENEICHLER, F.B. Fenomenologia e Hermenêutica In: CAPALBO, C. (Org.) *Fenomenologia e Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Âmbito Cultural Edições Ltda., 1983. pp.9-34

SILVA, V.L.B.P. da *Refletindo sobre as questões sócio-ambientais através de ações sociais* Monografia (Especialização em Educação Ambiental). UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

SOARES, R.G.S. *Proposta de intervenção em Educação Ambiental no bairro: Parque Residencial Douradinho*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008. 41p

SORIANO, N. A. *Planeta melhor*. Monografia (Extensão em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008

TICHIO, J. T. D. *Os Restos Nossos de Cada Dia: Formação de Educadores Ambientais num Bairro de Periferia no Município de Bebedouro-SP*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008.

TOSETTI, L.L. *Formação de Educadores Ambientais. Caso: Catadores de Materiais Recicláveis “Luxo do Lixo” Monte Alto, SP*. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 2008

WOSIEN, B. *Dança: um caminho para totalidade*. São Paulo: TRIOM, 2000.