

UNIVERSIDADE BRASIL

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS
CAMPUS SÃO PAULO**

DANIELE ANDRÉA PAGANI

ECOPEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO SENTIDO:

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

ECOPEDAGOGY AND PEDAGOGY OF MEANING:

POSSIBLE DIALOGUES

São Paulo – SP
2021

DANIELE ANDRÉA PAGANI

ECOPEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO SENTIDO:

DIÁLOGOS POSSÍVEIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Brasil, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ciências Ambientais.

Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar
Orientadora



São Paulo – SP
2021



FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Brasil,
com os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

P147e PAGANI, Daniele Andréa.

Ecopedagogia e pedagogia do sentido: diálogos possíveis /
Daniele Andréa Pagani. -- São Paulo: Universidade Brasil, 2021.
112 f.: il. color.

Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-
graduação do Curso de Ciências Ambientais da Universidade Brasil.
Orientação: Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar.

1. Educação ambiental. 2. Logoeducação. 3. Ecopedagogia 4.
Pedagogia do sentido. 5. Abordagem interdisciplinar. I. Aguiar,
Denise Regina da Costa. II. Título.

CDD 372.357



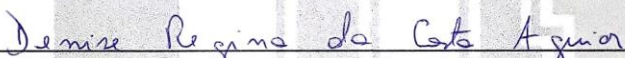
UNIVERSIDADE
BRASIL

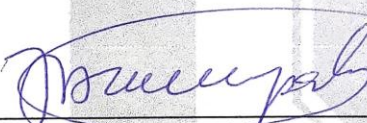
TERMO DE APROVAÇÃO

DANIELE ANDREA PAGANI

“ECOPEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO SENTIDO: DIÁLOGOS POSSÍVEIS”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre** no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais da Universidade Brasil, pela seguinte banca examinadora:


Prof.(a). Dr(a) Denise Regina da Costa Aguiar (presidente-orientadora)


Prof.(a). Dr(a). João Adalberto Campato Jr (Universidade Brasil)


Prof.(a). Dr(a). Cecília Aparecida Cocco (Universidade Drummond)

São Paulo, 31 de agosto de 2021
Presidente da Banca Prof.(a) Dr.(a) Denise Regina da Costa Aguiar



UNIVERSIDADE
BRASIL

Termo de Autorização

Para Publicação de Dissertações e Teses no Formato Eletrônico na Página WWW do Respectivo Programa da Universidade Brasil e no Banco de Teses da CAPES

Na qualidade de titular(es) dos direitos de autor da publicação, e de acordo com a Portaria CAPES no. 13, de 15 de fevereiro de 2006, autorizo(amos) a Universidade Brasil a disponibilizar através do site <http://www.universidadebrasil.edu.br>, na página do respectivo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, bem como no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, através do site <http://bancodeteses.capes.gov.br>, a versão digital do texto integral da Dissertação/Tese abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira.

A utilização do conteúdo deste texto, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, fica condicionada à citação da fonte.

Título do Trabalho: **“ECOPEDAGOGIA E PEDAGOGIA DO SENTIDO:
DIÁLOGOS POSSÍVEIS”**

Autor(es):

Dissertação de Mestrado em Pedagogia
Autor: [REDACTED]

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu filho Giovani, cuja presença (mesmo longe) é fonte de inspiração e força – a maior delas: o Amor. E ao meu neto, Simon, a criança mais doce do planeta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, fonte de toda força e sabedoria, cujas bênçãos são incontáveis em minha vida.

Aos meus pais, Vera e Pedro, e irmãos Miriam (que me apresentou V. Frankl) e Robson, por todo apoio, incentivo e compreensão ao longo do árduo processo de estudo, pesquisa e conclusão do Mestrado.

Ao meu amor, Haller, pela paciência e cumplicidade, desde quando o Mestrado era apenas uma ideia, até a sua conclusão. Obrigada por suas palavras de apoio (muitas vezes também pelo seu silêncio e olhar compreensivos), por estar comigo em cada momento.

Aos meus queridos amigos Jacqueline Paola, por ser inspiração e apoio desde antes mesmo do início desta caminhada, e Jeferson Ferreira, cuja parceria ao longo do curso foi essencial e sem a qual, definitivamente, seria muito difícil chegar até aqui.

À minha orientadora Profa. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar, por toda a ajuda, apoio, motivação, correção ao longo do processo. Sua capacidade profissional, generosidade e doçura a tornam uma pessoa admirável, a quem quero ter como exemplo.

Ao coordenador Luiz Sérgio Vanzela e ao corpo docente do PPG Ciências Ambientais pela contribuição científica fundamental à minha formação acadêmica, bem como à Universidade Brasil pela concessão de bolsa de estudos integral ao longo de todo o curso.

“A vida não pertence àquele que não se entrega a ela com todo ser!”

(LUKAS, 1990)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal contribuir com a realização de uma Educação Ambiental crítica, para discentes e docentes do Ensino Médio, por meio dos estudos da Logoterapia / Logoeducação. A pesquisa tem abordagem qualitativa e foi realizada com revisão da literatura. Esta foi embasada em obras do criador da Logoterapia, Viktor Frankl, autores que a relacionam com a Educação, além de autores que fundamentam a Ecopedagogia e a Educação Ambiental crítica. Concluiu-se que os conceitos da Logoterapia / Logoeducação podem contribuir no processo de mudança da educação, por meio de reflexões sobre seus principais conceitos; além disso, pode-se concluir que a literatura se apresenta como rica fonte para o desenvolvimento de estratégias dentro da logoeducação que possam promover mudanças significativas no comportamento humano a partir a reflexão crítica da realidade. Como produto da pesquisa, foi criado um livro paradidático que pode auxiliar o professor a promover discussões e reflexões que colaborem com a formação integral desses jovens.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Logoeducação. Ensino Médio.

ABSTRACT

The present work has as main objective to contribute with the accomplishment of a critical Environmental Education, for students and teachers of High School, through the studies of Logotherapy / Logoeducation. The research has a qualitative approach and was carried out with a literature review. This was based on works by the creator of Logotherapy, Viktor Frankl, authors who relate it to Education, as well as authors who support Ecopedagogy and critical Environmental Education. It was concluded that the concepts of Logotherapy / Logoeducation can contribute to the process of change in education, through reflections on its main concepts; furthermore, it could be concluded that the literature presents itself as a rich source for the development of strategies within logoeducation that can promote significant changes in human behavior based on critical reflection on reality. As a product of the research, a paradidactic book was created that can help the teacher to promote discussions and reflections that collaborate with the integral formation of these young people.

Keywords: Environmental Education. Logoeducation. High school.

DIVULGAÇÃO E TRANSFERÊNCIA DE CONHECIMENTO

Sabe-se da importância da Educação Ambiental na Educação Básica e da necessidade de seu aprofundamento, uma vez que se pode notar que, ao longo das últimas décadas, os resultados práticos não têm sido satisfatórios. Ao se realizar uma pesquisa sobre EA no Ensino Médio, entende-se a urgência em transformá-la em algo concreto e não apenas projetos para mera formalização de planejamentos e conteúdos, ou ainda, para que os alunos obtenham notas ou sejam bem-sucedidos nas avaliações. A EA pode ser realizada de forma interdisciplinar, de modo a estimular a curiosidade e participação dos alunos, bem como alcançar os resultados necessários: verdadeira transformação de dentro para fora. O produto desta pesquisa foi um livro paradidático, o qual se destina a refletir, por meio de textos literários, sobre valores vinculados à transformação individual e coletiva.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos Correlatos	19
Quadro 2 – Logoeducação e Pedagogia do Sentido	35
Quadro 3 – Do “por quê?” ao “para quê?”	42
Quadro 4 – Resumo das semelhanças teóricas entre Freire e Frankl	48

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	134
2 OBJETIVOS	17
2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
3 REVISÃO DA LITERATURA	18
3.1 RELEVÂNCIA DO TEMA E ESTADO ATUAL DA ARTE	19
3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
3.2.1 A Ecopedagogia como caminho de transformação	24
3.2.2 A Logoterapia	30
Viktor Emil Frankl	30
Principais conceitos da Logoterapia	32
A Logoeducação ou Pedagogia do Sentido	34
3.2.3 A Literatura em diálogo	43
4 MATERIAL E MÉTODOS	47
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	498
5.1 ECOPEDAGOGIA E LOGOEDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES	48
5.2 A LITERATURA COMO FERRAMENTA	51
6 CONCLUSÃO	543
REFERÊNCIAS	544
APÊNDICE – A Literatura em Diálogo	587

1 INTRODUÇÃO

APRESENTAÇÃO

Educação que humaniza

Nas brincadeiras de criança, eu sempre era a professora. Oficialmente, exerço essa função há exatos 30 anos.

Sim, havia outras brincadeiras, mas essa, sem dúvida, era a minha favorita. Os alunos podiam ser meus ursos de pelúcia, minhas bonecas, ou até meu irmão, mas lá estava eu, ensinando algo.

Comecei a estudar inglês aos 11 anos e aos 16 comecei a lecionar em uma escola de idiomas. Foi uma experiência incrível e que, mal sabia eu, definiria minha carreira.

Aos dezessete ingressei no Curso de Letras e foi um caminho sem volta. Sempre atuando em escolas de idiomas, aulas particulares em empresas ou residências.

Cursei, então, uma especialização em Língua e Literatura. Esse curso ampliou não apenas minha área de atuação, já que comecei a lecionar português, mas também foi o momento que me apaixonei pela Literatura. Sou grata aos meus professores, em especial Rita Caparroz e Flávio Bottom, tão competentes, generosos e apaixonados.

Continuei com as aulas, mas, nessa fase, em escolas de Educação Básica. Trabalhei da Educação Infantil ao Ensino Médio e, em 2008, comecei a atuar no Ensino Superior. Inicialmente, trabalhei como docente e coordenadora no Curso de Letras, mas ampliei para outros Cursos, em especial a Pedagogia.

Nessa época, me aprofundei em outras áreas como a inclusão (sou intérprete de LIBRAS e Psicopedagoga, também) e, em algum momento, me deparei com o desafio de lecionar o componente de Educação Ambiental.

Busquei materiais da Educação Ambiental Crítica, já que somente esta fazia sentido para mim. Minhas alunas ficaram decepcionadas, uma vez que estavam esperando “aulas práticas” para confecção de brinquedos com materiais recicláveis.

Senti o quanto essa área precisava de um olhar mais cuidadoso. Essas alunas, futuras pedagogas, nunca tinham lido ou refletido sobre a Educação Ambiental de forma mais aprofundada.

Com a oportunidade de cursar o Mestrado em Ciências Ambientais, muitas ideias surgiram. A princípio foi um desafio encontrar uma linha para a pesquisa. Houve, além disso, a necessidade de mudanças, uma vez que não havia possibilidades de se fazer uma pesquisa de campo (ideia inicial) em meio a uma pandemia.

E foi exatamente graças à pandemia que conheci a Logoterapia e Viktor Frankl. Percebi a conexão com a Ecopedagogia e pudemos, então, traçar novos rumos para as pesquisas. Fiz um curso sobre Logoeducação, remotamente, com professores extremamente competentes da Universidade Estadual de Feira de Santana, quando ampliei meus conhecimentos no tema.

Resgatando minha paixão (que virou amor eterno) pela Literatura, com base nas pesquisas que apontam a Biblioterapia como forma de humanização, decidi utilizá-la como ferramenta para a construção do livro paradidático, produto desta pesquisa.

Que possamos contribuir com a construção de uma sociedade solidária e inclusiva. Que a busca de sentido nos faça perseverar e nos tornar mais humanos, nas atividades simples de nosso dia a dia, para que, compreendendo nosso lugar no mundo, possamos tratá-lo com amor.

O modelo educacional brasileiro apresenta, hoje, necessidade quanto à ruptura de paradigmas, como, por exemplo, as pedagogias tradicionais (ainda excludentes e classificatórias) e, ao mesmo tempo, grande oportunidade de transformações, que irão contribuir com a reinterpretação que vem sofrendo o

conhecimento, que é matéria-prima da educação, além da prática de um modelo educacional, de fato, inclusivo. Como define Loureiro (2004):

A educação é um dos meios humanos que garantem aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e os limites de opções dados pelas condições de vida, o sentido de realização ao atuar na história modificando-a e sendo modificado no processo de busca de construção de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade (LOUREIRO, 2004, p. 131).

Quando se trata da formação docente na Educação Básica faz-se necessária uma prática efetiva de reflexões críticas e mudanças, uma vez que, a cada dia mais, a sala de aula torna-se espaço de convivência das diferenças sejam elas culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, entre outras.

Isso ocorre porque esses mesmos docentes foram formados em uma escola que sempre fragmentou o conhecimento e foi (e ainda é) marcada pela divisão em todos os seus aspectos. Como alerta Morin (2011):

Quantos sofrimentos e desorientações foram causados por erros e ilusões ao longo da história humana, e de maneira aterradora, no século XX! Por isso, o problema cognitivo é de importância antropológica, política, social e histórica. Para que haja um progresso de base no século XXI, os homens e as mulheres não podem mais ser brinquedos inconscientes não só de suas ideias, mas das próprias mentiras. O dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez (MORIN, 2011, p. 31).

É, a partir desses conceitos, que se parte do pressuposto, neste trabalho, que as pedagogias tradicionais baseadas em competitividade, seleção, exclusão e classificação sejam superadas, para que se conquiste a formação de um cidadão não apenas mais cooperativo e ativo, mas também alguém que tenha condições de reconhecer-se como sujeito¹ integrante do

¹ Entende-se sujeito a partir da perspectiva marxiana como o indivíduo que participa do processo de construção histórica da sociedade (acrescentar uma referência de Marx).

planeta e de enxergar o mundo com todas as suas potencialidades e possibilidades.

Dessa forma, uma maneira de se alcançar essas mudanças tão necessárias é por meio da formação docente. Esse profissional terá, depois de sua transformação individual, a possibilidade de contribuir com a transformação da sociedade, por meio da implantação de novos paradigmas, promovendo, então, a formação de, cada vez mais, cidadãos conscientes local e planetariamente.

Esses cidadãos poderão criar estratégias que estimulem a solidariedade, igualdade e inclusão de todos. Baseando-se nos princípios que orientam os direitos humanos, como elementos basilares para a construção da sociedade, de forma democrática e intercultural, proporcionando avanços na busca por uma sociedade sustentável.

Sendo assim, levanta-se como hipótese de investigação que a Educação Ambiental tem ocorrido de maneira superficial e/ou conservadora, uma vez que não tem buscado tratar do ponto principal que é a transformação do ser humano. Tal superficialidade promove os seguintes questionamentos: como a Educação Ambiental vem sendo trabalhada no Ensino Médio? Quais recursos didáticos têm contribuído para que os professores possam aprofundar o tema, saindo da solicitação de projetos descontextualizados da realidade e necessidade dos jovens?

Como produto da pesquisa, foi escrito um livro paradidático, com base na perspectiva da Biblioterapia (dentro da Logoterapia), que poderá auxiliar os professores e estudantes com atividades de leitura de textos literários, porém com enfoque nas reflexões sobre transformação humana, com relação a valores, atitudes, entre outros aspectos relevantes. Tais reflexões estão diretamente relacionadas com os objetivos da Educação Ambiental crítica, já que esta pretende contribuir com a formação de sujeitos com entendimento mais amplo sobre sua participação social e da cidadania.

2 OBJETIVOS

O objetivo principal desse estudo é contribuir com a realização de uma Educação Ambiental crítica, para discentes e docentes do Ensino Médio, por meio dos estudos da Logoterapia / Logoeducação.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Promover a interdisciplinaridade com a Literatura, rompendo paradigmas de que o tema do meio ambiente é exclusivo a área de conhecimento em Ciências Biológicas;
2. Promover uma Pedagogia humanizadora;
3. Contribuir com o trabalho docente e estudo discente, por meio da construção de livro paradidático interdisciplinar para o Ensino Médio.

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 RELEVÂNCIA DO TEMA E ESTADO ATUAL DA ARTE

Observa-se, na última década, a existência de inúmeros trabalhos acadêmicos produzidos em nosso país cujos temas dialogam, de alguma forma, com esta pesquisa. Portanto, esta parte do Capítulo 3 tem como objetivo apresentar alguns desses estudos que têm correlação e contribuições com esta investigação.

Os estudos correlatos se iniciaram por meio de uma busca por palavras-chave: “educação ambiental crítica” e “ensino médio”. Tal procura foi realizada por meio do acesso à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações (BDTD) em que foram encontrados 65 trabalhos. Analisando-se o resumo, introdução e metodologia, buscou-se, então, aqueles que tivessem relação mais próxima com o tema desta pesquisa.

Foram selecionadas, dentre os estudos encontrados, seis pesquisas, realizadas entre os anos de 2017 e 2019. No quadro 1 abaixo estão destacados ano, autor, orientador e instituição de cada pesquisa. Em seguida, há uma breve descrição dos estudos selecionados e analisados.

Quadro 1: Estudos correlatos

Ano	Título	Autor	Orientador	Instituição
2017	A educação ambiental do ensino médio: uma proposta teórico-metodológica no contexto da diversidade como princípio formativo na atualização da proposta curricular de Santa Catarina	José Cláudio Ramos Rodrigues	Rosemy da Silva Nascimento	Universidade Federal de Santa Catarina (D)
2018	Ensino de ecologia em uma perspectiva crítica: o desaparecimento de abelhas como estudo de caso	Carolina Pontes Silva	Maria Rita Avanzi	Universidade de Brasília (M)

socioambiental no Ensino Médio				
2018	Projeto Educação para a Sustentabilidade: transformando espaços e pessoas. Uma experiência de sete anos no ensino médio	Edson Abreu de Castro Grandisoli	Pedro Roberto Jacobi	Universidade de São Paulo (D)
2019	Relacionando os conhecimentos de uma mídia audiovisual e de estudantes do ensino médio sobre o tema biodiversidade	Érica Cristina de Oliveira Roberto	Rosana Louro Ferreira Silva	Universidade de São Paulo (M)
2019	Educação financeira e sustentabilidade ambiental: uma reflexão em aulas de matemática do ensino médio	Cristiane Pizzolatto	Edilson Pontarolo	Universidade Tecnológica Federal do Paraná Pato Branco (M)
2019	Produção de material didático como ferramenta pedagógica para a educação ambiental: abordagem da temática hídrica	Simone Silva da Fonseca	João Paulo Cunha de Menezes	Universidade de Brasília (M)

Fonte: Autoria própria, 2021 (com busca na BDTB).

A tese de Rodrigues (2017) abordou a Educação Ambiental (EA) formal, no contexto da diversidade. Tratando-se de pesquisa exploratória e bibliográfica, baseou-se em estudo de caso para investigação. Tal estudo foi realizado em cinco escolas de nível básico da rede estadual de Santa Catarina. Seu objetivo era não apenas investigar a prática da EA nas escolas, mas também conhecer aspectos do perfil profissional dos profissionais envolvidos na pesquisa. Além disso, objetivou a obtenção de sugestões para se trabalhar a EA nas escolas. Com base nos resultados da pesquisa, pôde-se afirmar que a EA não é desenvolvida de forma efetiva nas escolas, além de não estar em

consonância com os pressupostos de documentos oficiais. Isso ocorre, principalmente, pelo desconhecimento de tais documentos pelos educadores, além da lacuna no que se refere a suportes ao trabalho docente. Concluiu-se que é de extrema importância que os estudos em EA sejam interdisciplinares, para que se possa ter uma leitura crítica e problematizadora, pois, só assim, haverá a possibilidade de transformação dos indivíduos e, conseqüentemente, dos grupos sociais e da sociedade.

A dissertação de Silva (2018) apresentou uma pesquisa feita sobre o ensino de Ecologia no Ensino Médio, a qual foi realizada em duas etapas. Na primeira delas, houve uma investigação junto aos alunos do 2º ano do Ensino Médio, em uma escola pública, sobre temas socioambientais. Esta primeira fase revelou questionamentos dos estudantes sobre as relações do tema Ecologia e o uso de agrotóxicos no país. A partir daí, na segunda etapa da pesquisa, realizou-se uma intervenção com alunos do 1º ano do Ensino Médio, na mesma escola em que se deu a primeira fase. Durante as aulas de Biologia houve, então, aulas expositivas, atividades em grupo, leitura de textos informativos, resolução de estudo de caso. Tais intervenções se basearam na questão do desaparecimento das abelhas. Mesmo após tais atividades, não foi possível identificar, de um modo geral, uma prática social transformadora que, de fato, tivesse como objetivo o enfrentamento do problema de forma crítica. O que se pôde notar foi um aumento da visão dos estudantes sobre o problema em questão, além da busca dos professores por um ensino de Ecologia mais contextualizado, para que sejam formados sujeitos ecológicos com pensamento mais crítico.

Grandisoli (2018) apresentou em sua tese uma análise da criação, implantação e desenvolvimento do Projeto Educação para a Sustentabilidade (EpS), destinado a alunos do 1º e 2º anos do Ensino Médio de uma escola da rede privada, na cidade de São Paulo. O Projeto era optativo, desenvolvido no contraturno, durante os anos de 2010 a 2016 e seu principal objetivo era colocar os estudantes como protagonistas na criação e execução de intervenções na escola, que a tornassem mais sustentável. Houve uma divisão em grupos de estudantes participantes e não-participantes. Aqueles apresentaram marcadas mudanças em todos os parâmetros (conhecimentos,

atitudes e comportamentos declarados), enquanto estes não apresentaram mudanças, o que confirmou a importância e relevância do Projeto EpS. Observou-se também a valorização da análise complexa dos desafios socioambientais, do trabalho em equipe, da comunicação entre os pares, da criação de redes de cooperação, do respeito e da empatia, entre outros aspectos. Estes foram muito mais significativos para os estudantes do que para os professores que atuaram no Projeto. Dois fatores foram apontados como essenciais para o sucesso do Projeto: a experiência individual dos alunos nas atividades e o longo período de sua duração, o que é extremamente raro na maioria das instituições de ensino no que se refere à EA.

Na dissertação de Roberto (2019), o objetivo da pesquisa foi sobre a presença do tema da biodiversidade nas mídias, no que se refere a conteúdos científicos, valores e formas de atuação. O tema foi escolhido uma vez que é considerado pelo pesquisador como um tema de elevado potencial pedagógico para a aproximação da educação científica e a educação ambiental crítica. Foi realizada uma pesquisa sobre a interpretação de estudantes do Ensino Médio sobre a temática da biodiversidade, antes e depois da exibição de conteúdos da mídia sobre o assunto. Isso proporcionou uma ampliação de visão dos estudantes. Diante dos resultados da pesquisa, constatou-se que a amplitude do conceito de biodiversidade quando são considerados conhecimentos que vão além das definições biológicas do termo. Além disso, percebeu-se que o uso da mídia audiovisual contribuiu para que houvesse aproximações e distanciamentos com os conhecimentos trazidos pelos alunos, o que demonstra que cada indivíduo interpreta as informações trazidas pela mídia de diferentes formas, devido ao conhecimento prévio de cada um. Concluiu-se que o uso das mídias em sala de aula pode contribuir não apenas para uma educação ambiental crítica, mas também para a reprodução de uma visão conservadora e pragmática, logo, destaca-se a importância da intervenção pedagógica do professor, para que a discussão seja sempre em uma perspectiva crítica.

Pizzolatto (2019) apresentou em sua dissertação a importância da reflexão sobre o consumo voltado à sustentabilidade ambiental. A pesquisa de campo aconteceu por meio de intervenção pedagógica nas aulas de

Matemática financeira, com foco na educação financeira e ambiental. Foi realizada em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio, em um colégio localizado na zona urbana periférica de Pato Branco – PR, sendo que a professora da turma assumiu o papel de pesquisadora. Após as aulas, foram analisadas as respostas dos questionários aplicados aos alunos. Comparando-se as respostas antes e depois das aulas, concluiu-se que houve significativo aprendizado por parte dos estudantes com relação à sociedade de consumo e a forma como todos são influenciados a comprar mais, sem se preocupar com a sustentabilidade. Um pensamento crítico por parte dos estudantes pôde ser percebido nas respostas após as aulas, demonstrando sua relevância, já que tal reflexão pode gerar transformações no comportamento de consumo a médio e longo prazo.

A dissertação de Fonseca (2019) trata da questão da água como recurso limitado e o papel da escola no que se refere à conscientização sobre o tema. Observando os materiais didático disponíveis, a pesquisadora concluiu que a questão de crises hídricas, as quais já estão ocorrendo, são tratadas de forma demasiado generalistas. Logo, faz-se necessária uma contextualização e aproximação dos estudantes para que, de fato, se envolvam com a questão, a fim de buscar soluções.

Após análise de material didático sugerido pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) 2018, optou-se pelo desenvolvimento de livro paradidático, já que se observou que, nos materiais utilizados, não há abordagem minuciosa sobre a temática em questão. Sob a ótica de despertar a reflexão e participação dos estudantes sobre o uso da água e formas de reduzir os impactos causados pelo homem na exploração desse recurso, o livro paradidático foi construído com roteiro de atividades práticas, com a finalidade de dar suporte ao ensino da Educação Ambiental Crítica.

Os estudos citados apontam, em sua maioria, para a necessidade de um olhar mais crítico na Educação Ambiental, bem como de seu aprofundamento, principalmente no Ensino Médio, que é o foco de tais pesquisas. Observa-se, além disso, a necessidade de materiais que auxiliem os educadores, já que tais materiais estão muitas vezes tratando de forma superficial da EA.

A estratégia proposta neste estudo, por se tratar de livro paradidático com foco na transformação dos sujeitos, pretende contribuir, de fato, com o trabalho dos educadores, cujo papel é fundamental na formação integral de cidadãos que estarão, logo após o término da Educação Básica, nas universidades e no mercado de trabalho.

3.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.2.1 A Ecopedagogia como caminho de transformação

O século XX foi marcado pela globalização da economia, realidade virtual, quebra de fronteiras, Internet, ou seja, a era da informação. Por outro lado, esse desenvolvimento gerou o que estudiosos apresentam como era de extermínio, em que a humanidade passa do modo de produção para o modo de destruição, isto é, questões econômicas são colocadas como prioridade, independentemente dos danos causados ao meio ambiente (GADOTTI, 2000).

Segundo Gutiérrez e Prado (2013):

Essa visão econômica, estreita e reducionista de nosso planeta Terra desconhece a outra dimensão mais ampla e abrangente do movimento sustentado, que tem como base uma fundamentação ecológica num sentido que vai muito além das preocupações imediatistas pela proteção do ambiente (GUTIÉRREZ E PRADO, 2013, p. 35).

As consequências para a vida humana já são sentidas por todos, mas principalmente por aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade econômica ou social. Desde a década de 90, os modelos de desenvolvimento vêm sendo estudados e legaram à humanidade uma situação socioambiental insustentável (DIAS, 2001).

Carvalho (2012) ressalta que:

A modernidade ocidental, da qual somos filhos, apostou todas as suas fichas em uma razão científica objetificadora e no otimismo tecnológico correspondente. Do mesmo modo, fez-nos crer que o bem viver residia no imperativo da acumulação material baseada nos circuitos de trabalho, produção e consumo, dos quais parcelas cada vez maiores da população do planeta estão sendo dramaticamente excluídas ou, dito de outra forma, incluídas em posições de absoluta inferioridade e desigualdade (CARVALHO, 2012, p. 156).

Além disso, a autora aponta para um problema na prática da Educação Ambiental: o fato de ter se tornado um termo genérico que abrange variados tipos de iniciativas de boas práticas ambientais, o que se trata de uma ideia simplista que promove a ilusão de que, ao se usar esses termos em um projeto, por exemplo, haveria mudanças concretas no que se refere à redução dos danos ao meio ambiente (CARVALHO, 2012).

Isso pode também ser reflexo do fato que, no Brasil, desde a colonização, houve, de maneira intencional, o desenvolvimento da ideia de que somos superiores, no que tange à grandiosidade da natureza do país.

Essa construção de um pensamento ufanista, que pode ser considerado até ingênuo, foi realizada por meio não apenas de textos literários importantes, bem como de músicas populares, desde a Carta de Pero Vaz de Caminha.

Vale destacar, além disso, a importância de se compreender o quanto esse pensamento de pretensa superioridade (dada pela natureza) foi algo realmente construído e planejado por aqueles a quem sempre interessou ter um povo acomodado com as mazelas sociais e políticas, uma vez que vive no em que tudo é grandioso, superior, quando comparado ao Velho Mundo Europeu. (CAMPATO JR., 2018).

Um dos problemas dessa estratégia ideológica se dá pelo fato de que tais pensamentos interferem ainda hoje na maneira como grande parte dos brasileiros lida com a questão de nacionalidade, memória e identidade e, principalmente, o quanto essas distorções e exageros podem afetar na construção do cidadão brasileiro, por meio da Educação Ambiental.

Nesse contexto, a educação ambiental vê-se desafiada, no sentido de formar cidadãos conscientes da necessária relação intercultural para um mundo mais solidário e democrático. Nessa direção, entra em foco uma educação, seja formal ou não, fundamentada numa visão multicultural crítica, que tem como pressuposto básico o multiculturalismo interativo em vista da construção de sociedades democráticas e inclusivas (MORALES, 2012).

Gadotti (2000) afirma que a pedagogia se tornou, hoje, a ciência mais importante, já que seu objetivo principal é promover o aprendizado. Para suprir as necessidades dessa pedagogia atual, precisa-se de um novo professor, mediador e problematizador do conhecimento, sempre disposto a pesquisar e a aprender, especialmente nos dias de hoje, quando os discentes carregam cada vez mais uma carga de informações que são transmitidas principalmente pelos meios tecnológicos.

Esse professor precisa estar preparado para um novo estudante, que se torna o sujeito de seu próprio aprendizado, sendo, então, autônomo, cidadão do mundo e curioso. Aquele estudante que entende que o que vale não é o acúmulo de conhecimento, mas sim sua facilidade em comunicar-se, a prestação de serviços voluntários, a capacidade em adaptar-se a situações novas e em lidar com pessoas (GADOTTI, 2000).

Gutiérrez e Prado (2013) afirmam que: “Devemos abrir caminhos novos e flexíveis, através dos quais talvez só transitemos uma única vez; novos e sensíveis, que precedem sempre às cartilhas preestabelecidas; novos e vivenciais, abertos ao holístico e à realidade viva” (GUTIÉRREZ E PRADO, 2013, p. 66).

Quanto a esse aspecto, cumpre ressaltar que para atender às necessidades dessa nova escola, entende-se que a pedagogia como promoção da aprendizagem seja o único caminho, sendo a mediação pedagógica “o tratamento dos conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade” (GUTIERREZ e PRADO, 2013, p. 64).

Faz-se necessária, portanto, a compreensão do conceito de ‘ecopedagogia’, criado por Francisco Gutiérrez, pesquisador do pensamento de

Paulo Freire na Costa Rica, no início dos anos 90. Trata-se, esse conceito, da pedagogia orientada para a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida quotidiana, tendo como objetivo a promoção das sociedades sustentáveis. Já que, segundo Gadotti (2000), “Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos, não apenas observando o caminho” (GADOTTI, 2000, p. 80).

Gadotti (2000) esclarece que “[...] a ecopedagogia não se opõe à educação ambiental. Ao contrário, para a ecopedagogia a educação ambiental é um pressuposto” (GADOTTI, 2000, p. 96). Isso é possível, uma vez que aquela incorpora esta, oferecendo não apenas estratégias, mas também propostas e meios para que sua realização seja concreta.

A ecopedagogia baseia-se na ideia da “cidadania planetária”, a qual dá sentido para a ação dos homens como seres vivos que compartilham com as demais vidas a experiência do planeta Terra. Logo, trata-se de verdadeiro movimento político e educativo cujo projeto é mudar as atuais relações humanas, sociais e ambientais. A promoção das sociedades sustentáveis e a preservação do meio ambiente depende, de acordo com a ecopedagogia, de uma consciência ecológica e a formação dessa consciência resulta da educação.

De fato, a educação ambiental toma a ecologia como pretexto para trabalhar a integridade humana. O simples fato de aprender a economizar, a reciclar, a compartilhar, a complementar, a preservar, a aceitar a diferença pode representar uma revolução no corpo do sistema social. Nós somos todos professores e alunos diante da tarefa de reaprender esses valores com um sabor existencial profundo que une natureza e cultura (GADOTTI, 2000, p. 85).

Para tanto, Gutiérrez e Prado (2013, p. 47) sugerem o questionamento: “Como tornar realidade o perfil dos seres humanos dispostos a promover a cidadania ambiental a partir da dimensão planetária?”. O próprio autor salienta, em seguida, a necessidade de se partir de uma dupla ênfase, para que essa pergunta seja respondida: não apenas da ecologia do eu, mas também da ecologia socioambiental.

Além disso, é necessário entender que:

[...] a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. [...] A escola pode contribuir muito e está contribuindo – hoje as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente -, mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade (GADOTTI, 2000, p. 93).

Ao aprofundar esse entendimento, Edgar Morin (2011, p. 93) esclarece que “qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentido de pertencer à espécie humana.” Ao que o autor ainda reforça que somente a partir dessa tríade (indivíduo – sociedade – espécie) é que pode emergir a consciência ampla de pertencimento.

[...] é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente anatômico (MORIN, 2011, p. 43).

Morin (2011) ressalta ainda o papel da educação como responsável pelo entendimento desses conceitos que podem gerar paradoxos como fato de haver tanto a unidade quanto a diversidade humana. O autor diz ainda que a compreensão do humano passa pelas duas esferas, sem jamais separá-las.

Segundo Morin (2011, p. 49): “No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade.” Essa relação é triádica e permite a compreensão que o ser humano só pode se desenvolver por meio das suas autonomias individuais, das participações comunitárias, bem como do sentimento de pertencer à espécie humana.

Outro aspecto sobre o qual há necessidade de reflexão e mudança é a generalização que pode ocorrer quando se fala do ser humano como indivíduo

e como espécie. Loureiro (2004) alerta para o fato de que apesar dos seres humanos serem biologicamente iguais como espécies, isso não pode os esgotar como seres sociais; o autor completa, ainda, que o humano é “[...] um ser complexo construído pelas relações entre o biológico, o cultural, o econômico, o político e o histórico” (LOUREIRO, 2004, p. 37).

Nesse contexto, para tornar possível essa educação a qual se refere Morin (2011) como Educação do Futuro, não basta apenas a Educação Ambiental com vistas ao conservacionismo, muitas vezes superficial e até ingênua, e sim uma Educação Ambiental crítica, a qual tratada nesta pesquisa. Esta, segundo Loureiro (2004):

[...] promove a conscientização e esta se dá na relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (LOUREIRO, 2004, p. 29).

Para que isso seja possível, há que se acrescentar a importância de uma Educação Ambiental que explore a simplicidade. De nada adiantam projetos grandiosos que acabam por ficar apenas na teoria quando, na realidade, é por meio de trabalhos pedagógicos a partir da vida cotidiana que se pode alcançar e suprir a necessidade que o ser humano tem de harmonia com a realidade natural (GUTIERREZ e PRADO, 2013).

Os autores afirmam que há uma real necessidade de se abrir novos caminhos, estruturando a política, a economia, a ciência e a espiritualidade. Caso não se abram tais caminhos, pode ocorrer o desmoronamento do sistema atual. Logo é necessário colocar-se em prática um plano de ação que contemple tais mudanças. Sugerem, então algumas metas para que se cumpra tal ação:

- A formação de pessoas – homens e mulheres – capazes de desenvolver formas de vida, em correspondência com a nova cultura social do desenvolvimento sustentável;
- A construção de formas de convivência humana em escala planetária tanto no plano comunitário como institucional;

- Assentar a consciência global em pautas claras relacionadas com o espiritual, ético, existencial, ecológico e epistemológico [...];
- Redefinição global das relações com o meio ambiente e a tecnologia que ajudem a que cada um se encarregue das necessidades e das diversidades humanas inerentes à cidadania planetária que deseja implementar;
- Atualização das potencialidades do ser, especialmente daquelas faculdades como a participação, a criatividade, o afeto, a solidariedade, a flexibilidade e a colaboração, que tornarão possível o equilíbrio harmônico entre os gêneros (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 42-43).

Como reforça Gadotti (2000, p. 86): “Não aprendemos amar a Terra lendo livros sobre isso, nem livros de ecologia integral. A experiência própria é o que conta.” Experiências simples como o plantio de uma árvore, o cantar de um pássaro, as estrelas em uma noite escura.

Além disso, um dos principais pontos a serem trabalhados é a conscientização de cada ser humano como parte do todo:

Dimensionar os seres humanos como membros do imenso cosmos nos obriga a uma mudança de valores, relações e significações como parte do todo global. As práticas humanas nesse processo de auto-organização cósmica permanente nos levam ao desenvolvimento de atitudes básicas de abertura, interação solidária, subjetividade coletiva, equilíbrio energético e formas de sensibilidade, afetividade e espiritualidade (GUTIERREZ e PRADO, 2013. p. 40).

Tal reflexão enfatiza também que o homem não se constitui apenas de racionalidade, mas também de outros elementos como a afetividade, a imaginação, a poesia, já que “[...] no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético” (MORIN, 2011, p. 53).

Assim, para que se possa atingir tais perspectivas no que se refere à Educação Ambiental, há que se compreender que esta

[...] não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no das existências, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela

capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida (LOUREIRO, 2004, p. 28).

Portanto, a escola deve proporcionar aos alunos projetos, atividades, eventos que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da consciência de responsabilidade e participação na vida do planeta, como parte deste.

3.2.2 A Logoterapia

Viktor Emil Frankl

Viktor Emil Frankl, nasceu em Viena, Áustria, em 1905, em uma família de origem judaica. Coursou Medicina na Universidade de Viena. Especializou-se em Neurologia e Psiquiatria. Começou a atuar no Hospital Psiquiátrico de Viena e exercer a psiquiatria em consultório privado. Além disso, organizou Centros de Aconselhamento para a juventude. Foi um dos mais renomados psiquiatras do século XX.

Casou-se em dezembro de 1941 com Tilly Grosser, porém, no ano seguinte foi levado, juntamente com sua esposa e seus pais, a um campo de concentração. Sobreviveu ao holocausto, sendo libertado em 27 de abril de 1945. Tanto sua esposa, quanto seus pais e irmão, morreram nos campos de concentração.

Ainda em 1945, Frankl escreve sua obra-prima, o livro *Em Busca de Sentido*, com base nas experiências vividas nos campos de concentração e na reflexão de que ainda que esteja sob condições extremas de desumanização e sofrimento, o homem deve encontrar, apoiado em sua dimensão espiritual, uma razão para viver.

Fundou, então, sua própria escola terapêutica, a Logoterapia, chamada por alguns autores de Terceira Escola Vienense de Psicoterapia, que está centrada no sentido, voltada ao que o paciente pode realizar no futuro. Este é

confrontado e reorientado para o sentido de sua vida. A palavra logoterapia deriva do grego “logos²”, que significa sentido (FRANKL, 2008, p. 124).

O sucesso de *Em busca de Sentido* deve-se, provavelmente, ao fato de reunir relatos das experiências pessoais de Frankl, bem como um breve resumo de sua teoria, (que em seu total, foi descrita em vinte volumes em língua alemã), proporcionando o acesso, mesmo que de forma tão resumida, a tão relevante conhecimento. A obra, que foi traduzida em 20 idiomas e vendeu cerca de 10 milhões de cópias, foi inscrita na biblioteca do Congresso de Washington D.C. na lista dos dez livros que mudaram o curso da humanidade.

Frankl dedicou sua vida a escrever (há 40 livros de sua autoria), a dar conferências ao redor do mundo (em, aproximadamente, 200 universidades), a atuar como psicoterapeuta, a formar logoterapeutas, transmitindo, assim, sua mensagem.

Casou-se com Eleanore Shwindt, em julho de 1947, com quem compartilhou toda sua vida. Tiveram uma filha, Gabriele, e dois netos, Alexander e Katharina. Toda a família, inclusive seu genro Franz, esteve envolvida com a missão da Logoterapia (iluminar com a luz do sentido). Faleceu em setembro de 1997, de um ataque cardíaco, aos 92 anos (FRANKL, 2010).

Principais conceitos da Logoterapia

Uma das mais importantes características da Logoterapia refere-se ao fato de que ela não foca na introspecção, mas vai além do sujeito; além disso, é menos retrospectiva, se comparada à psicanálise freudiana, por exemplo, a teoria de Frankl volta-se para o futuro, para que, assim, a pessoa possa encontrar e realizar o sentido de sua existência (FRANKL, 2008, p. 123).

O autor revela, na obra *Em Busca de Sentido*, que um dos grandes males do século XX (que podemos afirmar, sem medo de errar, perdurou e se agravou no século XXI) é o vazio existencial. Frankl conta que, em pesquisa junto a seus alunos europeus, 25% apresentavam graus acentuados de vazio

² “Logos”, aqui, significa a humanidade do ser humano e o sentido de ser humano.

existencial, já nos alunos americanos, esse percentual subiu para 60% (FRANKL, 2008, p. 131).

Quando perguntado ao autor como se pode explicar o advento desse enorme vazio existencial de nossos tempos, explica:

[...] em contraposição ao animal, os instintos não dizem ao homem o que ele tem de fazer e, diferentemente do homem do passado, o homem de hoje não tem mais a tradição que lhe diga o que deve fazer. Não sabendo o que tem e tampouco o que deve fazer, muitas vezes já não sabe mais o que, no fundo, quer. Assim, só quer o que os outros fazem – conformismo! Ou só quer o que os outros querem que faça – totalitarismo (FRANKL, 2015, p. 11).

Ainda sobre o vazio existencial, Frankl explica que este tende a manifestar-se quando a pessoa se encontra em estado de tédio. Atualmente, acrescenta o autor, o homem não sabe sequer o que fazer com seu tempo livre, logo, as situações de tédio tendem a aumentar ainda mais, gerando mais problemas com o vazio existencial (FRANKL, 2008).

Ocorre, em grande número de casos, a tentativa de se superar o vazio por meio de compensações, como, por exemplo, por outras vontades: a de poder (quando a pessoa acaba pautando sua existência pela vontade de dinheiro), ou a de prazer (por meio da compensação sexual), entre outras situações, inclusive aquelas que levam aos vícios.

Conceito bastante relevante na Logoterapia é a vontade de sentido. Segundo o autor, a busca do ser humano por um sentido em sua vida é sua motivação primária. Além disso, tal sentido é algo exclusivo e específico, totalmente individual, sendo que somente aquela pessoa poderá cumpri-lo. O ser humano é capaz de viver e morrer por seus ideais e valores, bem como pela realização de seu sentido de vida. O que move essa busca é, justamente, a vontade de sentido (FRANKL, 2008).

Quando ocorre a frustração da vontade de sentido, a pessoa poderá ter, então, as chamadas “neuroses noológicas” (do termo grego *noos*, que significa “mente”). Tais frustrações surgem de problemas existenciais, não de conflitos e impulsos, como é o caso das neuroses psicogênicas.

Está, nesse ponto, uma das principais diferenças entre a Logoterapia e a Psicanálise. Enquanto esta busca trazer à consciência questões do inconsciente relacionadas aos instintos e busca mera gratificação e satisfação destes, apenas, aquela se preocupa também com as questões existenciais, procurando tornar o paciente consciente daquilo que ele realmente deseja profundamente em seu ser (FRANKL, 2008).

Além disso, quando se compara as teorias de Freud e Frankl, entende-se que este acrescentou conceitos à teoria daquele, como explica Freitas: "... a pessoa humana, além da instintividade inconsciente que a direciona para a busca do prazer, de forma determinista, é constituída também pela espiritualidade inconsciente que a convoca para a realização do sentido, de forma livre e responsável" (FREITAS, 2018, p. 30).

Outro conceito de extrema importância é o da noodinâmica, que segundo o autor, trata-se de pré-requisito indispensável para que se tenha saúde mental. Tal conceito refere-se à tensão interior (e não a um equilíbrio interior, como tanto se prega em nossos tempos), um motivo para viver.

Frankl usa seu próprio exemplo para explicar tal conceito: Quando foi levado aos campos de concentração em Auschwitz, foi confiscado um manuscrito pronto que estava com ele. Diante disso, a vontade de reescrevê-lo, com certeza o ajudou a sobreviver. A tensão entre aquilo que já se alcançou e o que ainda deveria se alcançar traz uma base para a saúde mental (FRANKL, 2008).

É necessário refletir sobre a ideia da noodinâmica, uma vez que não se entende, na sociedade atual, o quão indispensável é desafiar a pessoa com um sentido em potencial, que ela pode (e deve) realizar. Segundo Frankl:

O ser humano não precisa de homeostase, mas daquilo que chamo de 'noodinâmica', isto é, da dinâmica existencial num campo polarizado de tensão, onde um polo está representado por um sentido a ser realizado e o outro polo, pela pessoa que deve realizá-lo (FRANKL, 2008, p. 130).

Sobre o sentido da vida, que é a base da Logoterapia, é necessário esclarecer que o que importa é o sentido da vida de uma pessoa em dado

momento, sendo impossível conceituá-lo ou encontrá-lo de forma geral. Não se deveria também pensar em um sentido abstrato, mas sim em uma missão ou vocação concreta, tornando a pessoa insubstituível.

Frankl completa ainda que a pessoa só conseguirá encontrar o sentido de sua vida e superar o vazio existencial, quando agir com responsabilidade, a qual é vista pela Logoterapia como a essência propriamente dita da existência humana. É necessário que seja criada a consciência plena da responsabilidade, contribuição que pode ser dada pelo logoterapeuta (FRANKL, 2008).

Somente por meio da autotranscendência da existência humana é que se pode ampliar essa consciência. Tal característica se refere ao fato de que o sentido da vida não se encontra dentro, mas sim fora da pessoa. “Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma – dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa –, mais humana será e mais se realizará” (FRANKL, 2008, p. 135).

A Logoeducação ou Pedagogia do Sentido

Os estudos da Logoterapia revelam sua proximidade com a Educação; o próprio Viktor Frankl o fez diversas vezes em seus livros: “[...] em nosso tempo – isto é, na era do vácuo existencial –, parece que o papel da educação, mais do que transmitir tradições e conhecimentos, deveria ser o de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos” (FRANKL, 2011, p. 84).

É da interlocução da logoterapia com a educação que emerge o conceito de Logoeducação, como um conjunto de estratégias para “ajudar o educando a descobrir, na situação concreta na qual se encontra, a perspectiva de realização de sentido que o espera [...]” (FREITAS, 2018, p. 42). A Logoeducação não se aplica somente ao contexto escolar, mas pode ser estudada e aplicada por todos aqueles que desejem contribuir com a formação humana.

Segundo Aquino (2015, p. 23), “Uma autêntica logoeducação parte do princípio do respeito incondicional à dignidade do logoeeducando.” Esse conceito amplia a visão do educador, que verá o aluno não apenas como uma

pessoa que está ali para adquirir conhecimentos, mas também se trata de um ser que deseja encontrar e realizar sentidos em sua vida.

Freitas (2018) sintetiza as características da Logoeducação e da Pedagogia do Sentido, como se pode ver no quadro 2:

Quadro 2: Logoeducação e Pedagogia do Sentido

LOGOEDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DO SENTIDO

Uma educação Existencial, antropológicamente fundada, pois inclui a dimensão noética na educação.

Tem por objetivo ordenar e orientar a pessoa para a finalidade e o sentido concreto de sua existência pessoal; pretende que o ser humano descubra e realize, por si mesmo, o sentido de sua existência, almeja que a partir do seu “ser”, possa alcançar seu “dever-ser”.

Abre o campo visual de valores do educando para que ele se dê conta, por meio da própria consciência, das inúmeras possibilidades de realizações de valores e de sentido que estão ao seu alcance realizar.

Pressupõe a vontade de sentido estimulando o educando para que queira realizar o que a consciência captou como oportunidade de sentido.

Promove a capacidade de tomar decisões livres, de escolher.

Capacita o educando cognitivamente, técnica e operacionalmente, para que tenha condições de bem realizar aquilo que escolheu para ser realizado, por ter sentido.

Não se dirige somente à deficiência, ao que falta, ao fracasso, mas a uma mudança de postura do educando, frente à deficiência, à dificuldade.

O que importa mais que as técnicas é o encontro existencial pessoal, as relações humanas entre o educador e o educando.

Deixa o educando decidir que “sentido concreto quer consumir e que valor pessoal quer realizar – e ante quê – se ante algo ou ante alguém crê a pessoa ser responsável.” (FRANKL, 1965, p. 61.87)

Recorda ao educando sua abertura ao mundo e aos valores e sua espiritualidade inconsciente.

Integra elementos valiosos de escolas precedentes.

Fonte: FREITAS, 2018, p. 43

Quando a Logoeducação é aplicada por profissionais da educação, dentro do contexto escolar, temos a caracterização da Pedagogia do Sentido, explicada por Freitas (2018):

A Pedagogia do Sentido convoca no educando sua capacidade de responder às demandas exteriores, seu poder de superação; sua competência para vencer desafios e suportar frustrações; sua vocação para a realização de sentido. O educando é chamado a ser melhor que ele próprio, a competir consigo mesmo e não com os outros. Traz um olhar de esperança, de otimismo sobre a realidade; não enfatiza as dificuldades do aluno, suas deficiências, o que lhe falta, mas suas possibilidades, o que faz bem, seu vir-a-ser FREITAS (2018, p. 88).

Além dos docentes, toda a comunidade acadêmica se beneficia quando aplica a Logoeducação:

A gestão escolar centrada no sentido favorece o sentimento de pertença dos colaboradores, pois todos devem trabalhar por um sentido comum que vai muito além das metas dos dirigentes da instituição. A dignidade da pessoa não é dada pela função que exerce, mas sim por si mesma; há um valor incondicional que cada pessoa, sem exceção, possui. E essa convicção é o ponto de partida para o estabelecimento de um ambiente harmônico de trabalho e para a resolução serena dos conflitos e adversidades (FREITAS, 2018, p. 89).

Com relação à formação docente, a Pedagogia do Sentido e os conceitos da Logoterapia podem contribuir no resgate do sentido do trabalho docente, do ser educador como ofício. Tal resgate pode proteger do estresse gerado pelo trabalho, bem como outras doenças e transtornos ligados à rotina do educador (FREITAS, 2018).

Há que se ressaltar que a visão da Logoeducação, assim como a da Logoterapia, concentra-se sempre no futuro, com o olhar naquilo que a vida espera que cada um faça e não no passado e seus traumas e condicionamentos. Essa visão proporciona uma mudança de postura do educando frente às dificuldades que possa enfrentar, o que contribui para um desenvolvimento, tanto do aprendizado, quanto da convivência com aqueles que estão à sua volta e consigo mesmo (FREITAS, 2018).

Pode-se ampliar a visão de uma educação necessária para se alcançar tais objetivos. Freitas (2018, p. 35) aponta para um dos deveres da educação: “[...] promover a singularidade, o se reconhecer único e irrepetível, e, ao mesmo tempo, a responsabilidade perante o mundo, a abertura ao outro, à sociedade, à natureza e à transcendência. Não há educação sem encontro humano!”

A autora afirma ser um dos objetivos finais da educação a capacitação para que o jovem possa realizar um trabalho com competência, bem como viver em comunidade, com solidariedade (FREITAS, 2018).

Além disso, Frankl (2018) alerta para o fato de que, atualmente, é visível que vivemos em um tempo de um sentimento de falta de sentido tangível. Logo, a educação não pode, de forma alguma, estar limitada à transmissão de conhecimento, mas que ela possa também contribuir para que a consciência das pessoas seja refinada a ponto de perceberem nas situações concretas do cotidiano os desafios presentes e que possam, assim, superá-los.

Freitas (2018) destaca ainda que, quando a educação é centrada em valores:

[...] a resistência e a resiliência do indivíduo são fortalecidas, capacitando-o para posicionar-se contra a pressão da sociedade e do grupo, contra o hedonismo, o imediatismo e o consumismo, contra o egocentrismo isolante e o coletivismo massificante (FREITAS, 2018, p. 40).

Sobre esse aspecto dos valores, Aquino (2015) declara que: “[...] uma educação para uma humanidade ‘melhor’ apenas seria possível na medida em que a escola pudesse incluir a questão do sentido da vida e dos valores que

venham abarcar a dignidade incondicional dos habitantes desta morada.” (AQUINO, 2015, p. 15)

Segundo Frankl, os valores, “fonte do dever-ser e de toda norma moral” (MIGUEZ, 2019, p. 152), são divididos em três categorias (MIGUEZ, 2019):

a. Valores de criação: dizem respeito à originalidade dos indivíduos, não só à sua essência, mas também a tudo o que estes podem vir a ser. Esses valores são atualizados quando o indivíduo oferece algo de si ao mundo, algo que somente ele, em sua singularidade poderia oferecer. Vale ressaltar que apenas quando tem ações orientadas para além de si mesmo é que o ser humano, de fato, demonstra sua especificidade humana.

b. Valores de vivência: acontecem quando a pessoa tem uma vivência diante do belo, do bom, do verdadeiro e do justo. Isso pode ocorrer quando se está em contato com a natureza, quando se emociona diante de uma obra de arte ou quando se encontra com outras pessoas e há trocas. Tais valores estão relacionados sempre com algo externo, que terá determinado efeito subjetivo, dependendo da forma que cada qual recebe. O que concretiza os valores de vivência é o amor, que permite que a pessoa perceba no outro o que ele tem de peculiar e irrepetível.

c. Valores de atitude: remetem à postura que alguém adota diante de situações difíceis ou adversas, as quais não podem ser modificadas, cabendo apenas a atitude de encontrar sentido, mesmo que seja no sofrimento. Algo que vem ocorrendo muito é a tentativa de se eliminar ou negar a existência do sofrimento na realidade humana. Tal fato acaba por impedir que as pessoas cresçam além de si mesmas e se transformem; acaba-se perdendo a grande oportunidade de humanizar-se e dar sentido à própria vida e finitude.

O autor acrescenta ainda que tais valores não podem ser ensinados, mas sim devem ser vividos (FRANKL, 2011). Portanto, cabe a todos os responsáveis pela educação, se apropriarem deles e os viverem, para que assim os jovens possam aprender e vivê-los também.

Com relação aos conceitos da Logoterapia aplicados à educação, um dos mais importantes é a visão antropológica de Frankl, uma vez que esta causará impacto direto na forma de atuação do educador.

Em primeiro lugar, há o conceito de tridimensionalidade do ser, o qual é explicado por Freitas (2018):

Somos seres tridimensionais: corpo, mente e espírito (ou noos - espírito em grego), uma unidade e uma totalidade biológica, psicológica e noológica, indivisível porque é uma unidade, e completa porque é uma totalidade. Somos uma unidade em três dimensões: o corpo, a mente e o espírito, que precisam se desenvolver harmonicamente (FREITAS, 2018, p. 67).

Esse conceito nos remete à ideia de valorização harmoniosa que se deve ter tanto do ser humano quanto da natureza que o rodeia. A compreensão de quem é o ser humano é indispensável para que se alcance a compreensão de sua participação do todo, do universo, assim como permite a construção da responsabilidade consigo mesmo, com o outro e com o planeta.

Frankl também ressalta, dentro da visão antropológica de sua teoria, a importância de não se limitar as pessoas, muitas vezes até impedindo que ela se desenvolva. Sobre essa questão, Freitas (2018) explica:

Não queremos dizer que não sofremos influência da herança e do meio, mas reforçamos o pensamento de que não somos determinados por esses fatores. Com o determinismo, excluimos a capacidade humana de atuar sobre as influências externas e as modificar, não se considera a liberdade da vontade humana que é capaz de tomar posição frente às condições nas quais está inserida (FREITAS, 2018, p. 91).

Ainda sobre a tridimensionalidade, há que se cuidar para que não se caia também nos reducionismos, já que “O reducionismo só mina e enfraquece o entusiasmo natural da juventude” (FRANKL, 2011, p. 110) como pontua Aquino (2015):

O perigo de uma educação reducionista reside em dar uma ênfase maior a uma das dimensões. Por exemplo, reduzir tudo ao corpóreo pode resultar em um narcisismo excessivo; reduzir apenas aos processos psíquicos de aprendizagem pode levar a uma educação mecanicista; e, por fim, reduzir apenas à dimensão noológica ou

espiritual poderia levar a uma visão unilateral da educação (AQUINO, 2015, p. 21).

Segundo Freitas: “Quando acreditamos que a criança não pode sofrer nenhum tipo de trauma, na verdade estamos criando jovens frágeis, incapazes de suportar a mínima frustração e sem coragem para enfrentar desafios” (FREITAS, 2018, p. 33).

Existe o que Frankl chama de tensão entre o que somos e o que podemos ser, tensão essa que é extremamente saudável e importante para o desenvolvimento integral do ser. A essa tensão Frankl dá o nome de noodinâmica.

As consequências da ausência dessa tensão são desastrosas, como a depressão e outros transtornos que estão levando os jovens a atitudes extremas, infelizmente. “E o resultado é uma juventude com tédio e apatia, que sofre muitas vezes sem saber o motivo, com pouca alegria de viver e quase nula capacidade de sofrer por algo que valha a pena, que seja significativo” (FREITAS, 2018, p. 48). A autora completa, ainda:

Uma educação para o sentido deverá despertar na pessoa do educando a diferenciação progressiva que leva ao autoconhecimento e ao reconhecimento de sua identidade: o que sou e o que não sou; o que sinto e o que não sinto; o que penso e o que não penso, sem confusões ou medos das limitações e das habilidades (FREITAS, 2018, p. 55).

Atualmente se utiliza o conceito da empatia quando se quer mencionar a importância de se colocar no lugar do outro e assim poder agir de forma mais coerente e respeitosa. Tal conceito poderia ser substituído, com extrema ampliação tanto de significado quanto de atitudes, pela ideia de autotranscendência, explicitada por Freitas (2018):

A autotranscendência, um movimento centrífugo, expansivo, é um atributo especificamente humano, que nenhum animal possui. A educação orientada para o sentido deve promover esse movimento de abertura ao outro, ao mundo, o movimento de sair de si mesmo e ir ao encontro de uma tarefa, de uma ação, de uma missão específica

e de acordo com as potencialidades de cada um, a ser realizada para o bem comum (FREITAS, 2018, p. 64).

A autora declara, além disso, que a atitude da escola, por meio dos docentes, de se despertar nos jovens a sua capacidade de autotranscendência, além das suas habilidades de perceber seu lugar no mundo é algo fundamental para que eles possam atingir o desenvolvimento e a maturidade, para que possam ter uma vida integrada e feliz (FREITAS, 2018).

Quando se volta aos objetivos da Educação Ambiental, a autotranscendência ganha relevância se tomamos como referência as teses de Frankl quando revela que: “a autotranscendência constitui a essência da existência. Ser humano é ser direcionado a algo que não si mesmo” (FRANKL, 2011, p. 67).

Ainda sobre a autotranscendência, Freitas (2018) complementa:

Na autotranscendência a pessoa humana vai configurando sua personalidade, aumentando seu autoconhecimento e assumindo cada vez mais sua verdadeira identidade; quanto mais vai ao encontro de sua tarefa e a realiza, quanto mais se entrega a quem ama, tanto mais se humaniza, tanto mais se torna ‘si próprio’ (FREITAS, 2018, p. 82).

Freitas complementa essa ideia quando afirma que: “Uma educação completa não deve somente educar com amor, mas educar para a capacidade de amar, de se sentir útil, indispensável e valioso para algo ou alguém, em algum momento ou lugar.” (FREITAS, 2018, p. 47). Percebe-se que a educação tem sido o oposto disso, logo, pode-se entender as consequências que se vê hoje em nossa sociedade.

Miguez (2019) explica a ideia de que uma pessoa “em busca de sentido” é “alguém que está sempre orientado e ordenado a algo que não é ele mesmo, seja uma tarefa a desempenhar, uma causa a defender, um encontro a consumir.” (MIGUEZ, 2019, p. 15) Logo, entende-se que a busca (e a prática) do sentido de vida contribui grandemente para a diminuição de relações em que o egoísmo é preponderante.

Freitas (2018) explica, por meio dos conceitos da Logoterapia, um caminho para que os jovens possam refletir e transformar suas atitudes, de maneira espontânea:

Assim que o educando se torna consciente da sua própria responsabilidade como característica essencial de sua existência, consegue, de forma livre e espontânea, sem imposição por parte do educador ou da sociedade, escolher coerentemente consigo mesmo, com sua personalidade única e com sua própria e irrepetível história (FREITAS, 2018, p. 76).

No que se diz respeito à responsabilidade, Frankl também é categórico quando afirma: “Mais do que nunca a educação há de ser educação para a responsabilidade. Ser responsável é ser seletivo, possuir capacidade para escolher” (FRANKL, 2018, p. 21). Quando se tenta “proteger” os jovens, tirando deles a responsabilidade devida, adequada a cada idade, acaba-se por privá-los de adquirir essa capacidade.

Ainda sobre a responsabilidade, Freitas (2018) esclarece que a educação centrada no sentido, que supere a desumanização e que favoreça a escolha livre e responsável e ser ferramenta para a construção de uma sociedade mais humana, fraterna, pacífica e solidária.

Quando se depara com situações difíceis, o jovem (o ser humano, no geral) tende a paralisar e começar a se perguntar “por quê?”. “Por que isso está acontecendo comigo?” ou “Por que tal pessoa agiu dessa forma e não de outra?”. Segundo os conceitos da Logoeducação, é preciso ensinar às crianças, desde pequenas, a mudar a pergunta “por quê?” para outra mais eficaz: “para quê?”. As consequências dessa mudança, que parece pequena, pode ser observada no quadro 3 abaixo:

Quadro 3: Do “por quê?” ao “para quê?”	
POR QUÊ?	PARA QUÊ?
Passado	Futuro
Culpa	Responsabilidade

Revolta	Novo sentido
Desânimo	Coragem
Fechamento	Abertura
Vitimização	Pró-ação
Reclamação	Gratidão
Defesa	Afrontamento
Ressentimento	Perdão
Desistência	Propósito
Brigar com a vida	Responder à vida
Brigar com Deus	Responder a Deus
...	...

Fonte: FREITAS, 2018, p. 78

Tal intervenção já vem sendo aplicada, tanto em escolas da rede pública quanto privada, e vem obtendo resultados significativos, uma vez que possibilita a conscientização não apenas da responsabilidade, como também da liberdade de escolha da criança/jovem em como agir diante de situações adversas (FREITAS, 2018).

Elizabeth Lukas (1990, p. 75), analisando a educação e refletindo sobre as suas relações com a Logoterapia, afirma que “só existe uma solução: incentivar nos jovens a coragem para fazer investimentos na vida que tenham sentido e, nós próprios, aceitarmos o risco de acreditar no seu sentido!”. A autora completa:

Quem não é capaz ou não está disposto a se dedicar a uma causa, o que significa fazer realizações prévias para um conteúdo de sentido a ser descoberto, prende-se a superficialidades, à recepção passiva de estímulos, ao consumo do que lhe é oferecido, disso resultando apenas uma sensação interior de vazio, que vai aos poucos minando a alegria de viver (LUKAS, 1990, p. 75).

A responsabilidade da escola reside, também, no desenvolvimento dos valores trazidos pela Logoeducação, uma vez que estes podem contribuir com a atitude e resposta dos jovens, diante da vida e seus desafios.

3.2.3 A Literatura em diálogo

Ao se entender a necessidade de transformações reais no ser humano para que, assim, este comece, de fato, a compreender seu lugar e papel no meio ambiente, há o questionamento: De que forma pode-se alcançar tais mudanças? Como se daria o processo de humanização?

Buscou-se, neste trabalho, um dos caminhos possíveis: a transformação por meio da leitura (e reflexão baseada nos princípios da Logoeducação) de textos literários clássicos, como poemas, crônicas e contos, uma vez que, como afirma Cosson (2014), a literatura é repleta de saberes tanto sobre o homem quanto sobre o mundo.

Com relação ao conceito de clássicos, este é bastante diverso. Calvino (2007) afirma, entre várias definições, que são aqueles:

livros que chegaram até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram [...]; um clássico pode ainda ser considerado um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. [...]; um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe. [...]; os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos (CALVINO, 2007, p. 11, 12).

De acordo com Ana Maria Machado, há alguns motivos pelos quais não podemos deixar de ler os clássicos. A autora afirma que são estes um verdadeiro tesouro, ao qual temos direito. Além disso, como historicamente a leitura seria para poucos, ler torna-se uma forma de resistência. Por fim, e talvez a mais importante razão, seria o prazer que a leitura nos dá (MACHADO, 2002).

O autor Harold Bloom (2001, p. 17) afirma que “uma das funções da literatura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal.”, logo, pode-se dizer que, por meio da leitura de textos selecionados e reflexões mediadas, essa transformação poderá ocorrer. Já Ouaknin (1996, p. 60) reforça: “A função da narrativa é abrir a possibilidade de renascimento perpétuo do ser”.

Apesar dos motivos acima, a leitura literária na escola vem sendo fonte de um grande equívoco, uma vez que o que há é “um professor que se crê investido da função sagrada de guardião do templo: lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos; na porta, ele, o mestre, sem saber se entra ou sai, ou se melhor mesmo é que a multidão se disperse” (LAJOLO, 2000, p. 12).

Dessa forma, a literatura, tão negligenciada e colocada como mera tarefa enfadonha de memorização de autores, suas obras em determinado contexto histórico, sempre com o intuito de se obter notas ou passar em determinadas provas, no caso do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), precisa ser resgatada já que ela “em primeiro lugar, nos desperta emoções – ela nos afeta – nos lembra que estamos vivos e que não somos meros zumbis encerrados num ciclo vicioso de produção e consumo” (GALLIAN, 2017, p. 82).

Não apenas a literatura, mas a arte no geral tem sido deixada em último plano na educação. Isso se dá, pois esqueceu-se que “A arte manifesta uma realidade que não é mediatizada, pelo menos primariamente; não é meio para um fim utilitarista, mas fruto de uma experiência sensível, íntima e universal. Devolve o sentimento de unidade e totalidade” (MIGUEZ, 2019, p. 163).

O afastamento da arte, como ela deve ser tratada, acaba por trazer consequências e uma delas pode ser o fato de que “Curiosamente esquecemos a nossa própria realidade humana, a esvaziamos, ou acabaremos por esvaziá-la, daquilo que a redime ou a eleva, lhe dá identidade como humana. Nós a esvaziamos de valores” (PINTOS, 1999, p. 7).

Tais valores se manifestam em forma de realidades permanentes, e estáveis, até eternas, apesar da vida humana ser considerada uma realidade dinâmica. Logo, sentimentos humanos, por exemplo, serão sempre o mesmo (o amor, a solidariedade, o respeito) e estão representados nos textos literários.

Ao se refletir sobre estes, ocorre a identificação de tais sentimentos (existentes em todo ser humano) (PINTOS, 1999).

Surge, então, a ideia da biblioterapia, proposta pelo próprio Viktor E. Frankl em ocasião de uma conferência, em 1977, em que chega a citar casos em que ele mesmo recomendou determinadas leituras para seus pacientes, defendendo o livro como recurso terapêutico.

Vale ressaltar que o objetivo deste trabalho não é utilizar a biblioterapia como terapia clínica, mas sim, como estratégia de reflexão e desenvolvimento pessoal, utilizando-se para tanto de textos previamente selecionados visando a possíveis interpretações direcionadas aos conceitos tratados pela Logoterapia/Logoeducação.

O autor Claudio Garcia Pintos (1999) aponta alguns dos benefícios na utilização de expressões literárias com relação à sua função terapêutica, pode-se destacar entre eles: permitem adentrar o interior da pessoa reduzindo o nível de resistência do leitor; permitem a flexibilização de esquemas mentais na procura de resolução de problemas e fornecem autonomia para a pessoa ao considerar as conclusões e interpretações pessoais.

Lukas (2002) afirma que as narrativas populares apresentam duas características: um ensinamento e uma promessa. Segundo a autora:

O ensinamento é simplesmente uma lição sobre a arte de viver. Fala de algum aspecto das atitudes e comportamentos humanos que promovem ou inibem a satisfação com a vida. Com relação à promessa a coisa é mais difícil. De um lado está relacionada com o polo positivo do ensinamento, justamente o prenúncio de que tudo sairá bem. Através de sutis alusões, a promessa vai mais além do ensinamento fundamentalmente bom, que até mesmo uma vida limitada ainda encerra (LUKAS, 2002, p. 80).

A autora reforça que o poder curativo da leitura encerra um certo encanto, uma vez que não se pode prever os seus resultados e sua “prescrição” não funciona como a de um remédio, cujos efeitos são previsíveis. Alerta ainda que, para que ocorra alguma transformação: “É preciso que a pessoa esteja aberta à sua mensagem num momento de particular

receptividade. [...] E nesse caso podem acontecer coisas surpreendentes: começam a brotar fontes de uma vida cheia de sentido” (LUKAS, 2002, p. 76).

Por fim, não se pode cair no erro de ver a arte (e a literatura) como algo meramente utilitarista, como alerta Scruton (2013), mas sim com seu valor estético e como estratégia de resgate do Belo.

4. MATERIAL E MÉTODOS

O objetivo básico da pesquisa é de se encontrar respostas para determinadas questões, por meio de procedimentos científicos, sendo, então, a pesquisa social aquela em que se obtém novos conhecimentos sobre as relações humanas, ampliando-se em áreas como a Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras. (GIL, 2008)

A metodologia da presente pesquisa foi qualitativa, a qual, segundo Minayo (2013):

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2013, p. 17).

Optou-se pela elaboração de revisão bibliográfica, tendo como meios de fundamentação teórica dissertações, teses, livros e artigos científicos. Esse tipo

de pesquisa “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 183).

Para a produção do livro paradidático, foram selecionados textos literários que possam gerar reflexões e, conseqüentemente, mudanças de atitude. Cada atividade tem como objetivo auxiliar o professor na mediação de rodas de conversa, leituras compartilhadas, promovendo, assim, a oportunidade dos jovens estudantes de se tornarem, também, sujeitos de transformação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1 ECOPEDAGOGIA E LOGOEDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES

Por meio das reflexões propostas no item 3.2, Fundamentação Teórica, é possível ampliar a ideia de que, tanto a Ecopedagogia, quanto a Logoeducação, possuem características semelhantes, principalmente com relação aos objetivos de formação de um ser humano livre e responsável, que responda ao chamado da vida e se reconheça parte do todo, que saia de si e contribua, de fato, com a construção de uma sociedade sustentável.

A Ecopedagogia está impregnada das ideias educacionais de Paulo Freire, uma vez que seu criador, Francisco Gutiérrez, foi estudioso das ideias daquele. Segundo estudos comparativos entre Paulo Freire e Viktor Frankl, Aquino e Cavalcante (2010) sintetizaram o que foi percebido como análogo nas principais ideias dos dois autores, com relação à educação, como se pode ver no quadro 4, abaixo:

Quadro 4: Resumo das semelhanças teóricas entre Freire e Frankl

	Homem é um ser inacabado.
	A humildade é relevante para a aprendizagem.
	A transcendência está presente no ser humano.
	Educação implica responsabilidade.
Freire	É importante a consciência humana.
e Frankl	Oposição ao ensino tradicional e à massificação.
	Crítica ao determinismo e reducionismo na educação.
	O diálogo é valorizado.
	O amor, humildade e capacidade criativa são defendidos.
	Valorização do sentido ou significado existencial.

Fonte: (AQUINO e CAVALCANTE, 2010, p. 72)

Gadotti (2000) afirma que: “A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido de tudo o que nos cerca” (GADOTTI, 2000, p. 35). O autor completa que a educação sustentável tem a preocupação, não somente com uma relação saudável com o meio ambiente, mas também com o sentido profundo de tudo o que fazemos de nossa existência, nas simples ações da vida cotidiana (GADOTTI, 2000).

Tais ideias podem ser relacionadas ao que Frankl relata sobre a importância de se resgatar tais ações, visando à redução do vazio existencial, principalmente em meio aos jovens, uma vez que “[...] podemos dizer que certas necessidades são criadas artificialmente pela sociedade de hoje e, no entanto, a necessidade de um sentido permanece insatisfeita [...]” (FRANKL, 2005, p. 22).

Segundo Gadotti (2000), “[...] os jovens são os atores fundamentais para a mudança. Deve-se forjar sociedades em todos os níveis. Nossos melhores pensamentos e ações surgirão da integração do conhecimento com o amor e a compaixão” (GADOTTI, 2000, p. 2010). Paralelamente, Frankl (2005) ressalta que: “O homem, principalmente na idade juvenil, pode ser estragado exatamente porque foi desvalorizado. Ao contrário, se temos conhecimento das nobres aspirações de um jovem [...] temos condição de invocá-las e de ativá-las (FRANKL, 2005, p. 31).

Frankl chama a atenção sobre a importância dos valores (MIGUEZ, 2019), entre os quais estão os valores criativos. Gutiérrez e Prado (2013) reforçam:

A expressão criadora torna possível o estabelecimento de um ambiente lúdico que dá segurança psicológica e ajuda a desenvolver o talento criativo e o respeito pelos outros. [...] sintetizando, diríamos que a expressão criadora leva o educando a passar de receptor a criador de informações, rompendo assim a dicotomia de mero espectador a re-criador, de receptor passivo a agente do processo e da mudança (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 77).

Corrêa e Bassani (2015), no artigo *Cuidado ambiental e responsabilidade: possível diálogo entre Psicologia Ambiental e Logoterapia*, aproximam esses estudos e afirmam que:

O cuidado ambiental convoca, portanto, a presença de um sentido, de um significado que transite do individual ao coletivo e articule o momento presente, e os valores que ele conserva, ao futuro como prelúdio e extensão da vida no planeta. Os diálogos e ações realizadas nos últimos cinquenta anos da história enfatizam as alternativas que são imprescindíveis para a sobrevivência do planeta e para a garantia da vida humana. Todavia, sem uma noção de sentido, o cuidado ambiental pode caducar (CORRÊA e BASSANI, 2015, p. 641).

Os autores completam que, para que haja transformação, todo processo educativo é fundamental, dentro do qual destacam-se as potencialidades da Educação Ambiental. Esta, segundo eles, poderia orientar as pessoas não apenas ao cuidado com o meio ambiente, mas também com sua vida (que é única e irrepetível) e das interrelações com o meio e com as outras pessoas (CORRÊA e BASSANI, 2015).

Gutiérrez e Prado (2013) sugerem que o espaço de aprendizagem precisa ensinar a conservar, promover e fomentar a vida, o que é fundamental para se recuperar o equilíbrio do planeta. Segundo os autores, esse espaço de aprendizagem significa:

- Sincronizar nosso agir com as exigências do viver e dos outros e outras.
- Respeitar a vida em todas as suas formas; para isso será preciso decifrar, compreender e exercitar tais formas de vida.
- Vibrar com a vida a partir do sentir próprio e alheio sem pedir explicações e arrazoamentos às leis da vida.
- Detectar os sinais do cosmos, por mais estranhos que pareçam, a fim de viver em coerência com o universo.
- Penetrar afetivamente em todas as manifestações de vida que surjam diante de nós diariamente [...].
- Compartilhar as manifestações de nossa sensibilidade, entusiasmo, carinho e ternura na segurança de criar e acrescentar formas inéditas de vida.

- Envolver-se pelo menos uma vez por dia com alguma forma de vida que surpreenda e atraia (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 107-108).

Os itens acima podem ser relacionados aos conceitos trazidos da Logoterapia para a Pedagogia do Sentido, como por exemplo, a autotranscendência, a responsabilidade, a liberdade, a dignidade humana, os valores e a mudança da consciência.

Essa nova consciência somente poderá surgir numa sociedade que escape à tendência de reduzir o ser humano a uma de suas dimensões, explicando os fenômenos como sendo causados por um fator apenas, mas assumindo a unidade integrada do indivíduo e da própria sociedade (CYROUS, 2012, p. 139).

Segundo Gutiérrez e Prado (2013), tudo que é realizado por uma pessoa é válido, desde que esteja envolvido em suas ações cotidianas, de maneira subjetiva. Além disso, afirmam que desde a infância precisam ser ensinadas tanto a criação imaginativa, quanto a percepção intuitiva, para que, assim, a intuição, os sentimentos, a emotividade, a imaginação, tudo esteja envolvido com o processo educativo de forma vivencial e experiencial.

5.2 A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE

Após as reflexões acerca das necessidades de mudanças na educação, observou-se que “O educador pode colaborar na perspectiva de resgatar os valores éticos (o bem) e estéticos (o belo), além do conhecimento (verdade). Esses valores e o mundo ou a realidade do aprendiz podem ser mediados pela consciência” (AQUINO, DAMÁSIO e SILVA, 2010, p. 76).

Aquino (2015) diz que uma das formas de percebermos o sentido é por meio das leituras de textos literários e acrescenta quatro funções pedagógicas e terapêuticas destes, destacadas por Nossrat Peseschkian (neurologista, psiquiatra e psicoterapeuta). Entre elas:

- Função de espelho: permitem a identificação da pessoa, pois proporcionam uma melhor elucidação da situação existencial, apontando para soluções plausíveis.

- Função de modelo: apresentam contextos conflituosos e possíveis soluções de problemas. [...]
- Transmissão de tradições: transcendem a própria experiência, transmitindo valores culturais. [...]
- Proporcionam mudanças de perspectiva (AQUINO, 2015, p. 27).

Além disso, pode-se afirmar que a arte e as produções literárias podem contribuir para a ampliação da sensibilidade necessária para a humanização. Segundo Gutiérrez e Prado (2013), para que se possa desenvolver a habilidade de sentir, é necessário que se compreenda que o ser humano vem sendo ensinado a pensar sem sentir, totalmente desconectado da totalidade do cosmos, agindo como se não fosse parte do planeta e este não pertencesse a todos. Afirmam que as formas estereotipadas de sentir e pensar precisam ser rompidas e ainda que “Necessitamos recuperar e desenvolver a capacidade de sentir, de nos emocionarmos, de vibrar” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 117).

Pintos (1999) define biblioterapia como a utilização terapêutica do livro (sendo que este pode ser prosa, poesia, canções, aforismos, reflexões). O autor ressalta o valor da palavra na terapia, o que se pode aplicar também à educação:

- O próprio peso da palavra, vista sob os aspectos do ético e do estético, da mensagem e da forma.
- quando esta palavra é dita por alguém investido com certo valor, conta com acentuação do seu peso. [...]
- A permeabilidade com que geralmente recebe a palavra quem está necessitando dela, quem está à procura de respostas (PINTOS, 1999, p. 19).

O autor lembra, ainda, que não se trata da utilização de materiais desenvolvidos para tal finalidade, mas sim, textos literários que poderão cumprir essa função, principalmente se sua leitura e as reflexões forem mediadas, pelo docente no caso, bem como compartilhadas com outros leitores.

Segundo Cosson (2014), é possível não apenas saber da vida por meio das experiências das personagens dos textos literários, mas também vivenciar

tais experiências, rompem-se as barreiras de tempo e espaço, e as verdades reveladas, tanto pela poesia, quanto pela ficção, são interiorizadas com muito mais intensidade.

Por isso, e por todos os motivos já expostos, a literatura precisa ter cada vez mais um espaço especial nas escolas. Sua função de tornar o mundo compreensível não pode ser negligenciada para que ela cumpra seu papel humanizador.

6 CONCLUSÃO

Ao se considerar o contexto educacional atual, percebe-se a necessidade de mudanças, principalmente no que se refere à Educação Ambiental. Existe uma grande quantidade de projetos, atividades, datas comemorativas relacionadas ao tema, como meio de se trazer a discussão para a sala de aula.

Como foi discutido, o que tem sido feito não tem gerado mudanças de comportamento suficientes para promover impactos significativos em nível planetário. As obras estudadas apontam que crianças e jovens precisam viver uma Educação Ambiental que traga reais modificações sobre valores pessoais, incluindo-se a valorização da vida (de cada um, do outro, da natureza).

Os conceitos da Logoterapia / Logoeducação podem contribuir nesse processo de mudança, por meio de reflexões sobre seus principais conceitos, tais como: a autotranscendência, o desenvolvimento de valores, a busca pela dignidade do ser humano (com base na ideia de tridimensionalidade do ser), entre outros.

A literatura se apresenta como rica fonte para o desenvolvimento de estratégias dentro da logoeducação que possam promover mudanças significativas no comportamento humano a partir a reflexão crítica da realidade.

Pode-se concluir que o tema e as possibilidades de aplicação das teorias ligadas a logoterapia na educação apontam para a necessidade de ampliação dos estudos e debates sobre esta interlocução e que sirvam para evidenciar a Ecopedagogia como uma forma de contribuição à consciência do sentido da vida em jovens estudantes.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Thiago A. Avellar. **Sentido da vida e valores no contexto da educação** – Uma proposta de intervenção à luz do pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulinas, 2015.
- AQUINO, Thiago A. Avellar; CAVALCANTE, Terezanisia Guerra. Sentido de vida na educação: um estudo comparativo entre Freire e Frankl. In: AQUINO, Thiago A. Avellar; DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. da. (Orgs.). **Logoterapia e Educação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- AQUINO, Thiago A. Avellar; DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. da. (Orgs.). **Logoterapia e Educação**. São Paulo: Paulus, 2010.
- BLOOM, Harold. **Como e Por Que Ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os Clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CAMPATO JR., João Adalberto. **Natureza e Identidade da Literatura Brasileira: Um Ensaio de Ecocrítica**. Revista Científica ANAP Brasil, [S.l.], v. 11, n. 22, out. 2018. ISSN 1984-3240. Acesso em: 2021-04-20.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico**. 6ª. ed., São Paulo: Cortez, 2012.
- CORRÊA, Diogo Arnaldo; BASSANI, Marlise Aparecida. Cuidado ambiental e responsabilidade: possível diálogo entre psicologia ambiental e logoterapia. **Psicologia em Estudo**, vol. 20, núm. 4, outubro-dezembro, pp. 639-649, 2015. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2871457800>. Acesso em: 01 out. 2021
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CYROUS, Sam. Logoterapia, Direitos Humanos e Sustentabilidade: Repensando Modelos. **Revista Logos & Existência** - Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial, vol. 1, núm. 2, p. 138-147, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/le/article/view/14340/9037>. Acesso em : 15 jul. 2021

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental** – Princípios e Práticas. São Paulo: Gaia, 2001.

FONSECA, Simone Silva da. **Produção de material didático como ferramenta pedagógica para a educação ambiental**: abordagem da temática hídrica. 2019.56 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FRANKL, Viktor E. **Um Sentido para a Vida** – Psicoterapia e Humanismo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

_____. **Em busca de sentido**. 25^a. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **O que não está escrito nos meus livros**: memórias. São Paulo: É Realizações, 2010.

_____. **A vontade de sentido** – Fundamentos e Aplicações da Logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

_____. **O sofrimento de uma vida sem sentido**: caminhos para encontrar a razão de viver. São Paulo: É Realizações, 2015.

_____. **Psicoterapia para todos**: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. 3^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FREITAS, Marina Lemos Silveira. **Pedagogia do Sentido** – Contribuições de Viktor Frankl para a Educação. Ribeirão Preto: Instituto de Educação e Cultura Viktor Frankl – IECVF, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALLIAN, Dante. **A literatura como remédio** – Os clássicos e a saúde da alma. São Paulo: Martin Claret, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GRANDISOLI, Edson Abreu de Castro. **Projeto Educação para a Sustentabilidade**: transformando espaços e pessoas. Uma experiência de sete anos no ensino médio. 2018. Tese (Doutorado em Ciência Ambiental) - Instituto de Energia e Ambiente, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GUTIÉRREZ, Francisco & PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Cortez, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LOUREIRO, Frederico B. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LUKAS, Elizabeth. **Mentalização e Saúde – A Arte de Viver e Logoterapia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

_____. **Psicologia Espiritual**. São Paulo: Paulus, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **Como e Por que Ler os Clássicos Universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MIGUEZ, Eloisa Marques. **Educação em Viktor Frankl – Entre o vazio existencial e o sentido da vida**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MORALES, Angélica Góis. **A formação do profissional educador ambiental – reflexões, possibilidades e constatações**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

OUAKNIN, Marc-Alain. **Biblioterapia**. São Paulo: Loyola, 1996.

PINTOS, Claudio García. **A Logoterapia em Contos – O livro como recurso terapêutico**. São Paulo: Paulus, 1999.

PIZZOLATTO, Cristiane. **Educação financeira e sustentabilidade ambiental: uma reflexão em aulas de matemática do ensino médio**. 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.

RODRIGUES, José Cláudio Ramos. **A educação ambiental do ensino médio: uma proposta teórico-metodológica no contexto da diversidade como princípio formativo na atualização da proposta curricular de Santa Catarina**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Florianópolis, 2017.

ROBERTO, Érica Cristina de Oliveira. **Relacionando os conhecimentos de uma mídia audiovisual e de estudantes do ensino médio sobre o tema biodiversidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Biologia) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SCRUTON, Roger. **Beleza**. Tradução Hugo Langone. - São Paulo: É Realizações, 2013.

SILVA, Carolina Pontes. **Ensino de ecologia em uma perspectiva crítica: o desaparecimento de abelhas como estudo de caso socioambiental no Ensino Médio**. 2018. 119 f., il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) —Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

APÊNDICE – A Literatura em DiáLOGO: Atividades em Educação Ambiental

APRESENTAÇÃO

Caro colega logoeducador!

É com grande alegria que apresentamos A Literatura em DiÁLOGO!

Trata-se de material de apoio para que você, professor do Ensino Médio – ou você que se interessa pela formação e desenvolvimento do ser humano – possa, por meio de textos da Literatura Universal, promover reflexões que possam provocar transformações de atitude diante de um quadro muitas vezes pessimista, no que se refere ao trato ao meio-ambiente.

Entendemos que apenas por meio de mudança do próprio ser humano, um olhar novo diante da vida e do que ela nos pede como seres responsáveis em promovê-la é que alcançaremos mudanças externas, visíveis e concretas em nossa sociedade.

A base teórica de nossos estudos é a Logoeducação, a qual remete aos conceitos da Logoterapia, escola da Psicologia criada por Viktor E. Frankl. Tais teorias se aproximam em inúmeros aspectos com a Educação Ambiental Crítica e a Ecopedagogia, nas quais acreditamos.

Na Parte I, apresentamos as bases teóricas de nossas pesquisas, para que, a partir delas, cada educador possa também compreender alguns aspectos de sua aplicabilidade nas aulas de Literatura / Educação Ambiental, ou sempre que se queira estimular o diálogo e a reflexão sobre a vida e o ser humano.

Foram selecionados, na Parte II, poemas, contos e crônicas que podem gerar tais discussões. Não se tratam de análises literárias, mas sim de aproximações e possíveis relações com a temática da Logoeducação e da Ecopedagogia, as quais consideramos de extrema importância na formação de nossos jovens.

Que este material, de fato, contribua para o desenvolvimento de uma sociedade mais solidária, responsável, livre e generosa. Bom trabalho (com muito amor à vida)!

PARTE I – BASES TEÓRICAS

1 INTRODUÇÃO

A Ecopedagogia como caminho de transformação

O século XX foi marcado pela globalização da economia, realidade virtual, quebra de fronteiras, Internet, ou seja, a era da informação. Por outro lado, esse desenvolvimento gerou o que estudiosos apresentam como era de extermínio, em que a humanidade passa do modo de produção para o modo de destruição, isto é, questões econômicas são colocadas como prioridade, independentemente dos danos causados ao meio ambiente (GADOTTI, 2000).

Segundo Gutiérrez e Prado (2013):

Essa visão econômica, estreita e reducionista de nosso planeta Terra desconhece a outra dimensão mais ampla e abrangente do movimento sustentado, que tem como base uma fundamentação ecológica num sentido que vai muito além das preocupações imediatistas pela proteção do ambiente (GUTIÉRREZ E PRADO, 2013, p. 35).

As consequências para a vida humana já são sentidas por todos, mas principalmente por aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade econômica ou social. Desde a década de 90, os modelos de desenvolvimento vêm sendo estudados e legaram à humanidade uma situação socioambiental insustentável (DIAS, 2001).

Carvalho (2012) ressalta que:

A modernidade ocidental, da qual somos filhos, apostou todas as suas fichas em uma razão científica objetificadora e no otimismo tecnológico correspondente. Do mesmo modo, fez-nos crer que o bem viver residia no imperativo da acumulação material baseada nos circuitos de trabalho, produção e consumo, dos quais parcelas cada vez maiores da população do planeta estão sendo dramaticamente excluídas ou, dito de outra forma, incluídas em posições de absoluta inferioridade e desigualdade (CARVALHO, 2012, p. 156).

Além disso, a autora aponta para um problema na prática da Educação Ambiental: o fato de ter se tornado um termo genérico que abrange variados tipos de iniciativas de boas práticas ambientais, o que se trata de uma ideia simplista que promove a ilusão de que, ao se usar esses termos em um projeto, por exemplo, haveria mudanças concretas no que se refere à redução dos danos ao meio ambiente (CARVALHO, 2012).

Isso pode também ser reflexo do fato que, no Brasil, desde a colonização, houve, de maneira intencional, o desenvolvimento da ideia de que somos superiores, no que tange à grandiosidade da natureza do país.

Essa construção de um pensamento ufanista, que pode ser considerado até ingênuo, foi realizada por meio não apenas de textos literários importantes, bem como de músicas populares, desde a Carta de Pero Vaz de Caminha.

Vale destacar, além disso, a importância de se compreender o quanto esse pensamento de pretensa superioridade (dada pela natureza) foi algo realmente construído e planejado por aqueles a quem sempre interessou ter um povo acomodado com as mazelas sociais e políticas, uma vez que vive no em que tudo é grandioso, superior, quando comparado ao Velho Mundo Europeu (CAMPATO JR., 2018).

Um dos problemas dessa estratégia ideológica se dá pelo fato de que tais pensamentos interferem ainda hoje na maneira como grande parte dos brasileiros lida com a questão de nacionalidade, memória e identidade e, principalmente, o quanto essas distorções e exageros podem afetar na construção do cidadão brasileiro, por meio da Educação Ambiental.

Nesse contexto, a educação ambiental vê-se desafiada, no sentido de formar cidadãos conscientes da necessária relação intercultural para um mundo mais solidário e democrático. Nessa direção, entra em foco uma educação, seja formal ou não, fundamentada numa visão multicultural crítica, que tem como pressuposto básico o multiculturalismo interativo em vista da construção de sociedades democráticas e inclusivas (MORALES, 2012).

Gadotti (2000) afirma que a pedagogia se tornou, hoje, a ciência mais importante, já que seu objetivo principal é promover o aprendizado. Para suprir as necessidades dessa pedagogia atual, precisa-se de um novo professor, mediador e problematizador do conhecimento, sempre disposto a pesquisar e a

aprender, especialmente nos dias de hoje, quando os discentes carregam cada vez mais uma carga de informações que são transmitidas principalmente pelos meios tecnológicos.

Esse professor precisa estar preparado para um novo estudante, que se torna o sujeito de seu próprio aprendizado, sendo, então, autônomo, cidadão do mundo e curioso. Aquele estudante que entende que o que vale não é o acúmulo de conhecimento, mas sim sua facilidade em comunicar-se, a prestação de serviços voluntários, a capacidade em adaptar-se a situações novas e em lidar com pessoas (GADOTTI, 2000).

Gutiérrez e Prado (2013) afirmam que: “Devemos abrir caminhos novos e flexíveis, através dos quais talvez só transitemos uma única vez; novos e sensíveis, que precedem sempre às cartilhas preestabelecidas; novos e vivenciais, abertos ao holístico e à realidade viva” (GUTIÉRREZ E PRADO, 2013, p. 66).

Quanto a esse aspecto, cumpre ressaltar que para atender às necessidades dessa nova escola, entende-se que a pedagogia como promoção da aprendizagem seja o único caminho, sendo a mediação pedagógica “o tratamento dos conteúdos e das formas de expressão dos diferentes temas a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade” (GUTIERREZ e PRADO, 2013, p. 64).

Faz-se necessária, portanto, a compreensão do conceito de ‘ecopedagogia’, criado por Francisco Gutiérrez, pesquisador do pensamento de Paulo Freire na Costa Rica, no início dos anos 90. Trata-se, esse conceito, da pedagogia orientada para a aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana, tendo como objetivo a promoção das sociedades sustentáveis. Já que, segundo Gadotti (2000), “Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos, não apenas observando o caminho” (GADOTTI, 2000, p. 80).

Gadotti (2000) esclarece que “[...] a ecopedagogia não se opõe à educação ambiental. Ao contrário, para a ecopedagogia a educação ambiental é um pressuposto.” (GADOTTI, 2000, p. 96). Isso é possível, uma vez que

aquela incorpora esta, oferecendo não apenas estratégias, mas também propostas e meios para que sua realização seja concreta.

A ecopedagogia baseia-se na ideia da “cidadania planetária”, a qual dá sentido para a ação dos homens como seres vivos que compartilham com as demais vidas a experiência do planeta Terra. Logo, trata-se de verdadeiro movimento político e educativo cujo projeto é mudar as atuais relações humanas, sociais e ambientais. A promoção das sociedades sustentáveis e a preservação do meio ambiente depende, de acordo com a ecopedagogia, de uma consciência ecológica e a formação dessa consciência resulta da educação.

De fato, a educação ambiental toma a ecologia como pretexto para trabalhar a integridade humana. O simples fato de aprender a economizar, a reciclar, a compartilhar, a complementar, a preservar, a aceitar a diferença pode representar uma revolução no corpo do sistema social. Nós somos todos professores e alunos diante da tarefa de reaprender esses valores com um sabor existencial profundo que une natureza e cultura (GADOTTI, 2000, p. 85).

Para tanto, Gutiérrez e Prado (2013, p. 47) sugerem o questionamento: “Como tornar realidade o perfil dos seres humanos dispostos a promover a cidadania ambiental a partir da dimensão planetária?”. O próprio autor salienta, em seguida, a necessidade de se partir de uma dupla ênfase, para que essa pergunta seja respondida: não apenas da ecologia do eu, mas também da ecologia socioambiental.

Além disso, é necessário entender que:

[...] a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. [...] A escola pode contribuir muito e está contribuindo – hoje as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente -, mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade (GADOTTI, 2000, p. 93)

Ao aprofundar esse entendimento, Edgar Morin (2011, p. 93) esclarece que “qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentido de pertencer à espécie humana.” Ao que o autor ainda reforça que

somente a partir dessa tríade (indivíduo – sociedade – espécie) é que pode emergir a consciência ampla de pertencimento.

[...] é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente anatômico (MORIN, 2011, p. 43).

Morin (2011) ressalta ainda o papel da educação como responsável pelo entendimento desses conceitos que podem gerar paradoxos como fato de haver tanto a unidade quanto a diversidade humana. O autor diz ainda que a compreensão do humano passa pelas duas esferas, sem jamais separá-las.

Segundo Morin (2011, p. 49): “No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade.” Essa relação é triádica e permite a compreensão que o ser humano só pode se desenvolver por meio das suas autonomias individuais, das participações comunitárias, bem como do sentimento de pertencer à espécie humana.

Outro aspecto sobre o qual há necessidade de reflexão e mudança é a generalização que pode ocorrer quando se fala do ser humano como indivíduo e como espécie. Loureiro (2004) alerta para o fato de que apesar dos seres humanos serem biologicamente iguais como espécies, isso não pode os esgotar como seres sociais; o autor completa, ainda, que o humano é “[...] um ser complexo construído pelas relações entre o biológico, o cultural, o econômico, o político e o histórico” (LOUREIRO, 2004, p. 37).

Nesse contexto, para tornar possível essa educação a qual se refere Morin (2011) como Educação do Futuro, não basta apenas a Educação Ambiental com vistas ao conservacionismo, muitas vezes superficial e até ingênua, e sim uma Educação Ambiental crítica, a qual tratada nesta pesquisa. Esta, segundo Loureiro (2004):

[...] promove a conscientização e esta se dá na relação entre o ‘eu’ e o ‘outro’, pela prática social reflexiva e fundamentada teoricamente. A ação conscientizadora é mútua, envolve capacidade crítica, diálogo, a assimilação de diferentes saberes, e a transformação ativa da realidade e das condições de vida (LOUREIRO, 2004, p. 29).

Para que isso seja possível, há que se acrescentar a importância de uma Educação Ambiental que explore a simplicidade. De nada adiantam projetos grandiosos que acabam por ficar apenas na teoria quando, na realidade, é por meio de trabalhos pedagógicos a partir da vida cotidiana que se pode alcançar e suprir a necessidade que o ser humano tem de harmonia com a realidade natural (GUTIERREZ e PRADO, 2013).

Os autores afirmam que há uma real necessidade de se abrir novos caminhos, estruturando a política, a economia, a ciência e a espiritualidade. Caso não se abram tais caminhos, pode ocorrer o desmoronamento do sistema atual. Logo é necessário colocar-se em prática um plano de ação que contemple tais mudanças. Sugerem, então algumas metas para que se cumpra tal ação:

- A formação de pessoas – homens e mulheres – capazes de desenvolver formas de vida, em correspondência com a nova cultura social do desenvolvimento sustentável;
- A construção de formas de convivência humana em escala planetária tanto no plano comunitário como institucional;
- Assentar a consciência global em pautas claras relacionadas com o espiritual, ético, existencial, ecológico e epistemológico [...];
- Redefinição global das relações com o meio ambiente e a tecnologia que ajudem a que cada um se encarregue das necessidades e das diversidades humanas inerentes à cidadania planetária que deseja implementar;
- Atualização das potencialidades do ser, especialmente daquelas faculdades como a participação, a criatividade, o afeto, a solidariedade, a flexibilidade e a colaboração, que tornarão possível o equilíbrio harmônico entre os gêneros (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 42-43).

Como reforça Gadotti (2000, p. 86): “Não aprendemos amar a Terra lendo livros sobre isso, nem livros de ecologia integral. A experiência própria é o que conta.” Experiências simples como o plantio de uma árvore, o cantar de um pássaro, as estrelas em uma noite escura.

Além disso, um dos principais pontos a serem trabalhados é a conscientização de cada ser humano como parte do todo:

Dimensionar os seres humanos como membros do imenso cosmos nos obriga a uma mudança de valores, relações e significações como parte do todo global. As práticas humanas nesse processo de auto-organização cósmica permanente nos levam ao desenvolvimento de atitudes básicas de abertura, interação solidária, subjetividade coletiva, equilíbrio energético e formas de sensibilidade, afetividade e espiritualidade (GUTIERREZ e PRADO, 2013. p. 40).

Tal reflexão enfatiza também que o homem não se constitui apenas de racionalidade, mas também de outros elementos como a afetividade, a imaginação, a poesia, já que “[...] no ser humano, o desenvolvimento do conhecimento racional-empírico-técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético” (MORIN, 2011, p. 53).

Assim, para que se possa atingir tais perspectivas no que se refere à Educação Ambiental, há que se compreender que esta

[...] não atua somente no plano das ideias e no da transmissão de informações, mas no das existências, em que o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida (LOUREIRO, 2004, p. 28).

Portanto, a escola deve proporcionar aos estudantes projetos, atividades, eventos que, de fato, contribuam para o desenvolvimento da consciência de responsabilidade e participação na vida do planeta, como parte deste.

Principais conceitos da Logoterapia

Uma das mais importantes características da Logoterapia refere-se ao fato de que ela não foca na introspecção, mas vai além do sujeito; além disso, é menos retrospectiva, se comparada à psicanálise freudiana, por exemplo, a teoria de Frankl volta-se para o futuro, para que, assim, a pessoa possa encontrar e realizar o sentido de sua existência (FRANKL, 2008, p. 123).

O autor revela, na obra *Em Busca de Sentido*, que um dos grandes males do século XX (que podemos afirmar, sem medo de errar, perdurou e se agravou no século XXI) é o vazio existencial. Frankl conta que, em pesquisa junto a seus alunos europeus, 25% apresentavam graus acentuados de vazio existencial, já nos alunos americanos, esse percentual subiu para 60% (FRANKL, 2008, p. 131).

Quando perguntado ao autor como se pode explicar o advento desse enorme vazio existencial de nossos tempos, explica:

[...] em contraposição ao animal, os instintos não dizem ao homem o que ele tem de fazer e, diferentemente do homem do passado, o homem de hoje não tem mais a tradição que lhe diga o que deve fazer. Não sabendo o que tem e tampouco o que deve fazer, muitas vezes já não sabe mais o que, no fundo, quer. Assim, só quer o que os outros fazem – conformismo! Ou só quer o que os outros querem que faça – totalitarismo (FRANKL, 2015, p. 11).

Ainda sobre o vazio existencial, Frankl explica que este tende a manifestar-se quando a pessoa se encontra em estado de tédio. Atualmente, acrescenta o autor, o homem não sabe sequer o que fazer com seu tempo livre, logo, as situações de tédio tendem a aumentar ainda mais, gerando mais problemas com o vazio existencial (FRANKL, 2008).

Ocorre, em grande número de casos, a tentativa de se superar o vazio por meio de compensações, como, por exemplo, por outras vontades: a de poder (quando a pessoa acaba pautando sua existência pela vontade de dinheiro), ou a de prazer (por meio da compensação sexual), entre outras situações, inclusive aquelas que levam aos vícios.

Conceito bastante relevante na Logoterapia é a vontade de sentido. Segundo o autor, a busca do ser humano por um sentido em sua vida é sua motivação primária. Além disso, tal sentido é algo exclusivo e específico, totalmente individual, sendo que somente aquela pessoa poderá cumpri-lo. O ser humano é capaz de viver e morrer por seus ideais e valores, bem como pela realização de seu sentido de vida. O que move essa busca é, justamente, a vontade de sentido (FRANKL, 2008).

Quando ocorre a frustração da vontade de sentido, a pessoa poderá ter, então, as chamadas “neuroses noológicas” (do termo grego *noos*, que significa “mente”). Tais frustrações surgem de problemas existenciais, não de conflitos e impulsos, como é o caso das neuroses psicogênicas.

Está, nesse ponto, uma das principais diferenças entre a Logoterapia e a Psicanálise. Enquanto esta busca trazer à consciência questões do inconsciente relacionadas aos instintos e busca mera gratificação e satisfação destes, apenas, aquela se preocupa também com as questões existenciais, procurando tornar o paciente consciente daquilo que ele realmente deseja profundamente em seu ser (FRANKL, 2008).

Além disso, quando se compara as teorias de Freud e Frankl, entende-se que este acrescentou conceitos à teoria daquele, como explica Freitas: "... a pessoa humana, além da instintividade inconsciente que a direciona para a busca do prazer, de forma determinista, é constituída também pela espiritualidade inconsciente que a convoca para a realização do sentido, de forma livre e responsável" (FREITAS, 2018, p. 30).

Outro conceito de extrema importância é o da noodinâmica, que segundo o autor, trata-se de pré-requisito indispensável para que se tenha saúde mental. Tal conceito refere-se à tensão interior (e não a um equilíbrio interior, como tanto se prega em nossos tempos), um motivo para viver.

Frankl usa seu próprio exemplo para explicar tal conceito: Quando foi levado aos campos de concentração em Auschwitz, foi confiscado um manuscrito pronto que estava com ele. Diante disso, a vontade de reescrevê-lo, com certeza o ajudou a sobreviver. A tensão entre aquilo que já se alcançou e o que ainda deveria se alcançar traz uma base para a saúde mental. (FRANKL, 2008)

É necessário refletir sobre a ideia da noodinâmica, uma vez que não se entende, na sociedade atual, o quão indispensável é desafiar a pessoa com um sentido em potencial, que ela pode (e deve) realizar. Segundo Frankl:

O ser humano não precisa de homeostase, mas daquilo que chamo de 'noodinâmica', isto é, da dinâmica existencial num campo polarizado de tensão, onde um polo está representado por um sentido a ser realizado e o outro polo, pela pessoa que deve realizá-lo (FRANKL, 2008, p. 130).

Sobre o sentido da vida, que é a base da Logoterapia, é necessário esclarecer que o que importa é o sentido da vida de uma pessoa em dado momento, sendo impossível conceituá-lo ou encontrá-lo de forma geral. Não se deveria também pensar em um sentido abstrato, mas sim em uma missão ou vocação concreta, tornando a pessoa insubstituível.

Frankl completa ainda que a pessoa só conseguirá encontrar o sentido de sua vida e superar o vazio existencial, quando agir com responsabilidade, a qual é vista pela Logoterapia como a essência propriamente dita da existência humana. É necessário que seja criada a consciência plena da

responsabilidade, contribuição que pode ser dada pelo logoterapeuta (FRANKL, 2008).

Somente por meio da autotranscendência da existência humana é que se pode ampliar essa consciência. Tal característica se refere ao fato de que o sentido da vida não se encontra dentro, mas sim fora da pessoa. “Quanto mais a pessoa esquecer de si mesma – dedicando-se a servir uma causa ou a amar outra pessoa –, mais humana será e mais se realizará.” (FRANKL, 2008, p. 135)

A Logoeducação ou Pedagogia do Sentido

Os estudos da Logoterapia revelam sua proximidade com a Educação; o próprio Viktor Frankl o fez diversas vezes em seus livros: “[...] em nosso tempo – isto é, na era do vácuo existencial –, parece que o papel da educação, mais do que transmitir tradições e conhecimentos, deveria ser o de refinar a capacidade humana de encontrar sentidos únicos” (FRANKL, 2011, p. 84).

É da interlocução da logoterapia com a educação que emerge o conceito de Logoeducação, como um conjunto de estratégias para “ajudar o educando a descobrir, na situação concreta na qual se encontra, a perspectiva de realização de sentido que o espera [...]” (FREITAS, 2018, p. 42). A Logoeducação não se aplica somente ao contexto escolar, mas pode ser estudada e aplicada por todos aqueles que desejem contribuir com a formação humana.

Segundo Aquino (2015, p. 23), “Uma autêntica logoeducação parte do princípio do respeito incondicional à dignidade do logoeeducando.” Esse conceito amplia a visão do educador, que verá o aluno não apenas como uma pessoa que está ali para adquirir conhecimentos, mas também se trata de um ser que deseja encontrar e realizar sentidos em sua vida.

Freitas sintetiza as características da Logoeducação e da Pedagogia do Sentido, como se pode ver no quadro 1:

Quadro 1: Logoeducação e Pedagogia do Sentido

LOGOEDUCAÇÃO E PEDAGOGIA DO SENTIDO

Uma educação Existencial, antropologicamente fundada, pois inclui a dimensão noética na educação.

Tem por objetivo ordenar e orientar a pessoa para a finalidade e o sentido concreto de sua existência pessoal; pretende que o ser humano descubra e realize, por si mesmo, o sentido de sua existência, almeja que a partir do seu “ser”, possa alcançar seu “dever-ser”.

Abre o campo visual de valores do educando para que ele se dê conta, por meio da própria consciência, das inúmeras possibilidades de realizações de valores e de sentido que estão ao seu alcance realizar.

Pressupõe a vontade de sentido estimulando o educando para que queira realizar o que a consciência captou como oportunidade de sentido.

Promove a capacidade de tomar decisões livres, de escolher.

Capacita o educando cognitivamente, técnica e operacionalmente, para que tenha condições de bem realizar aquilo que escolheu para ser realizado, por ter sentido.

Não se dirige somente à deficiência, ao que falta, ao fracasso, mas a uma mudança de postura do educando, frente à deficiência, à dificuldade.

O que importa mais que as técnicas é o encontro existencial pessoal, as relações humanas entre o educador e o educando.

Deixa o educando decidir que “sentido concreto quer consumir e que valor pessoal quer realizar – e ante quê – se ante algo ou ante alguém crê a pessoa ser responsável.” (FRANKL, 1965, p. 61.87)

Recorda ao educando sua abertura ao mundo e aos valores e sua espiritualidade inconsciente.

Integra elementos valiosos de escolas precedentes.

Quando a Logoeducação é aplicada por profissionais da educação, dentro do contexto escolar, temos a caracterização da Pedagogia do Sentido, explicada por Freitas (2018):

A Pedagogia do Sentido convoca no educando sua capacidade de responder às demandas exteriores, seu poder de superação; sua competência para vencer desafios e suportar frustrações; sua vocação para a realização de sentido. O educando é chamado a ser melhor que ele próprio, a competir consigo mesmo e não com os outros. Traz um olhar de esperança, de otimismo sobre a realidade; não enfatiza as dificuldades do aluno, suas deficiências, o que lhe falta, mas suas possibilidades, o que faz bem, seu vir-a-ser FREITAS (2018, p. 88).

Além dos docentes, toda a comunidade acadêmica se beneficia quando aplica a Logoeducação:

A gestão escolar centrada no sentido favorece o sentimento de pertença dos colaboradores, pois todos devem trabalhar por um sentido comum que vai muito além das metas dos dirigentes da instituição. A dignidade da pessoa não é dada pela função que exerce, mas sim por si mesma; há um valor incondicional que cada pessoa, sem exceção, possui. E essa convicção é o ponto de partida para o estabelecimento de um ambiente harmônico de trabalho e para a resolução serena dos conflitos e adversidades (FREITAS, 2018, p. 89).

Com relação à formação docente, a Pedagogia do Sentido e os conceitos da Logoterapia podem contribuir no resgate do sentido do trabalho docente, do ser educador como ofício. Tal resgate pode proteger do estresse gerado pelo trabalho, bem como outras doenças e transtornos ligados à rotina do educador (FREITAS, 2018).

Há que se ressaltar que a visão da Logoeducação, assim como a da Logoterapia, concentra-se sempre no futuro, com o olhar naquilo que a vida espera que cada um faça e não no passado e seus traumas e condicionamentos. Essa visão proporciona uma mudança de postura do educando frente às dificuldades que possa enfrentar, o que contribui para um desenvolvimento, tanto do aprendizado, quanto da convivência com aqueles que estão à sua volta e consigo mesmo (FREITAS, 2018).

Pode-se ampliar a visão de uma educação necessária para se alcançar tais objetivos. Freitas (2018, p. 35) aponta para um dos deveres da educação: “[...] promover a singularidade, o se reconhecer único e irrepetível, e, ao

mesmo tempo, a responsabilidade perante o mundo, a abertura ao outro, à sociedade, à natureza e à transcendência. Não há educação sem encontro humano!”

A autora afirma ser um dos objetivos finais da educação a capacitação para que o jovem possa realizar um trabalho com competência, bem como viver em comunidade, com solidariedade (FREITAS, 2018).

Além disso, Frankl (2018) alerta para o fato de que, atualmente, é visível que vivemos em um tempo de um sentimento de falta de sentido tangível. Logo, a educação não pode, de forma alguma, estar limitada à transmissão de conhecimento, mas que ela possa também contribuir para que a consciência das pessoas seja refinada a ponto de perceberem nas situações concretas do cotidiano os desafios presentes e que possam, assim, superá-los.

Freitas (2018) destaca ainda que, quando a educação é centrada em valores:

[...] a resistência e a resiliência do indivíduo são fortalecidas, capacitando-o para posicionar-se contra a pressão da sociedade e do grupo, contra o hedonismo, o imediatismo e o consumismo, contra o egocentrismo isolante e o coletivismo massificante (FREITAS, 2018, p. 40).

Sobre esse aspecto dos valores, Aquino declara que: “[...] uma educação para uma humanidade ‘melhor’ apenas seria possível na medida em que a escola pudesse incluir a questão do sentido da vida e dos valores que venham abarcar a dignidade incondicional dos habitantes desta morada” (AQUINO, 2015, p. 15).

Segundo Frankl, os valores, “fonte do dever-ser e de toda norma moral” (MIGUEZ, 2019, p. 152), são divididos em três categorias (MIGUEZ, 2019):

a. Valores de criação: dizem respeito à originalidade dos indivíduos, não só à sua essência, mas também a tudo o que estes podem vir a ser. Esses valores são atualizados quando o indivíduo oferece algo de si ao mundo, algo que somente ele, em sua singularidade poderia oferecer. Vale ressaltar que apenas quando tem ações orientadas para além de si mesmo é que o ser humano, de fato, demonstra sua especificidade humana.

b. Valores de vivência: acontecem quando a pessoa tem uma vivência diante do belo, do bom, do verdadeiro e do justo. Isso pode ocorrer quando se está

em contato com a natureza, quando se emociona diante de uma obra de arte ou quando se encontra com outras pessoas e há trocas. Tais valores estão relacionados sempre com algo externo, que terá determinado efeito subjetivo, dependendo da forma que cada qual recebe. O que concretiza os valores de vivência é o amor, que permite que a pessoa perceba no outro o que ele tem de peculiar e irrepetível.

c. Valores de atitude: remetem à postura que alguém adota diante de situações difíceis ou adversas, as quais não podem ser modificadas, cabendo apenas a atitude de encontrar sentido, mesmo que seja no sofrimento. Algo que vem ocorrendo muito é a tentativa de se eliminar ou negar a existência do sofrimento na realidade humana. Tal fato acaba por impedir que as pessoas cresçam além de si mesmas e se transformem; acaba-se perdendo a grande oportunidade de humanizar-se e dar sentido à própria vida e finitude.

O autor acrescenta ainda que tais valores não podem ser ensinados, mas sim devem ser vividos (FRANKL, 2011). Portanto, cabe a todos os responsáveis pela educação, se apropriarem deles e os viverem, para que assim os jovens possam aprender e vivê-los também.

Com relação aos conceitos da Logoterapia aplicados à educação, um dos mais importantes é a visão antropológica de Frankl, uma vez que esta causará impacto direto na forma de atuação do educador.

Em primeiro lugar, há o conceito de tridimensionalidade do ser, o qual é explicado por Freitas (2018):

Somos seres tridimensionais: corpo, mente e espírito (ou noos - espírito em grego), uma unidade e uma totalidade biológica, psicológica e noológica, indivisível porque é uma unidade, e completa porque é uma totalidade. Somos uma unidade em três dimensões: o corpo, a mente e o espírito, que precisam se desenvolver harmonicamente (FREITAS, 2018, p. 67).

Esse conceito nos remete à ideia de valorização harmoniosa que se deve ter tanto do ser humano quanto da natureza que o rodeia. A compreensão de quem é o ser humano é indispensável para que se alcance a compreensão de sua participação do todo, do universo, assim como permite a construção da responsabilidade consigo mesmo, com o outro e com o planeta.

Frankl também ressalta, dentro da visão antropológica de sua teoria, a importância de não se limitar as pessoas, muitas vezes até impedindo que ela se desenvolva. Sobre essa questão, Freitas (2018) explica:

Não queremos dizer que não sofremos influência da herança e do meio, mas reforçamos o pensamento de que não somos determinados por esses fatores. Com o determinismo, excluímos a capacidade humana de atuar sobre as influências externas e as modificar, não se considera a liberdade da vontade humana que é capaz de tomar posição frente às condições nas quais está inserida (FREITAS, 2018, p. 91).

Ainda sobre a tridimensionalidade, há que se cuidar para que não se caia também nos reducionismos, já que “O reducionismo só mina e enfraquece o entusiasmo natural da juventude” (FRANKL, 2011, p. 110) como pontua Aquino (2015):

O perigo de uma educação reducionista reside em dar uma ênfase maior a uma das dimensões. Por exemplo, reduzir tudo ao corpóreo pode resultar em um narcisismo excessivo; reduzir apenas aos processos psíquicos de aprendizagem pode levar a uma educação mecanicista; e, por fim, reduzir apenas à dimensão noológica ou espiritual poderia levar a uma visão unilateral da educação (AQUINO, 2015, p. 21).

Segundo Freitas: “Quando acreditamos que a criança não pode sofrer nenhum tipo de trauma, na verdade estamos criando jovens frágeis, incapazes de suportar a mínima frustração e sem coragem para enfrentar desafios” (FREITAS, 2018, p. 33).

Existe o que Frankl chama de tensão entre o que somos e o que podemos ser, tensão essa que é extremamente saudável e importante para o desenvolvimento integral do ser. A essa tensão Frankl dá o nome de noodinâmica.

As consequências da ausência dessa tensão são desastrosas, como a depressão e outros transtornos que estão levando os jovens a atitudes extremas, infelizmente. “E o resultado é uma juventude com tédio e apatia, que sofre muitas vezes sem saber o motivo, com pouca alegria de viver e quase nula capacidade de sofrer por algo que valha a pena, que seja significativo” (FREITAS, 2018, p. 48). A autora completa, ainda:

Uma educação para o sentido deverá despertar na pessoa do educando a diferenciação progressiva que leva ao autoconhecimento e ao reconhecimento de sua identidade: o que sou e o que não sou; o que sinto e o que não sinto; o que penso e o que não penso, sem confusões ou medos das limitações e das habilidades (FREITAS, 2018, p. 55).

Atualmente se utiliza o conceito da empatia quando se quer mencionar a importância de se colocar no lugar do outro e assim poder agir de forma mais coerente e respeitosa. Tal conceito poderia ser substituído, com extrema ampliação tanto de significado quanto de atitudes, pela ideia de autotranscendência, explicitada por Freitas (2018):

A autotranscendência, um movimento centrífugo, expansivo, é um atributo especificamente humano, que nenhum animal possui. A educação orientada para o sentido deve promover esse movimento de abertura ao outro, ao mundo, o movimento de sair de si mesmo e ir ao encontro de uma tarefa, de uma ação, de uma missão específica e de acordo com as potencialidades de cada um, a ser realizada para o bem comum (FREITAS, 2018, p. 64).

A autora declara, além disso, que a atitude da escola, por meio dos docentes, de se despertar nos jovens a sua capacidade de autotranscendência, além das suas habilidades de perceber seu lugar no mundo é algo fundamental para que eles possam atingir o desenvolvimento e a maturidade, para que possam ter uma vida integrada e feliz (FREITAS, 2018).

Quando se volta aos objetivos da Educação Ambiental, a autotranscendência ganha relevância se tomamos como referência as teses de Frankl quando revela que: “a autotranscendência constitui a essência da existência. Ser humano é ser direcionado a algo que não si mesmo” (FRANKL, 2011, p. 67).

Ainda sobre a autotranscendência, Freitas (2018) complementa:

Na autotranscendência a pessoa humana vai configurando sua personalidade, aumentando seu autoconhecimento e assumindo cada vez mais sua verdadeira identidade; quanto mais vai ao encontro de sua tarefa e a realiza, quanto mais se entrega a quem ama, tanto mais se humaniza, tanto mais se torna ‘si próprio’ (FREITAS, 2018, p. 82).

Freitas complementa essa ideia quando afirma que: “Uma educação completa não deve somente educar com amor, mas educar para a capacidade de amar, de se sentir útil, indispensável e valioso para algo ou alguém, em

algum momento ou lugar.” (FREITAS, 2018, p. 47). Percebe-se que a educação tem sido o oposto disso, logo, pode-se entender as consequências que se vê hoje em nossa sociedade.

Miguez (2019) explica a ideia de que uma pessoa “em busca de sentido” é “alguém que está sempre orientado e ordenado a algo que não é ele mesmo, seja uma tarefa a desempenhar, uma causa a defender, um encontro a consumir.” (MIGUEZ, 2019, p. 15) Logo, entende-se que a busca (e a prática) do sentido de vida contribui grandemente para a diminuição de relações em que o egoísmo é preponderante.

Freitas (2018) explica, por meio dos conceitos da Logoterapia, um caminho para que os jovens possam refletir e transformar suas atitudes, de maneira espontânea:

Assim que o educando se torna consciente da sua própria responsabilidade como característica essencial de sua existência, consegue, de forma livre e espontânea, sem imposição por parte do educador ou da sociedade, escolher coerentemente consigo mesmo, com sua personalidade única e com sua própria e irrepetível história (FREITAS, 2018, p. 76).

No que se diz respeito à responsabilidade, Frankl também é categórico quando afirma: “Mais do que nunca a educação há de ser educação para a responsabilidade. Ser responsável é ser seletivo, possuir capacidade para escolher.” (FRANKL, 2018, p. 21). Quando se tenta “proteger” os jovens, tirando deles a responsabilidade devida, adequada a cada idade, acaba-se por privá-los de adquirir essa capacidade.

Ainda sobre a responsabilidade, Freitas (2018) esclarece que a educação centrada no sentido, que supere a desumanização e que favoreça a escolha livre e responsável e ser ferramenta para a construção de uma sociedade mais humana, fraterna, pacífica e solidária.

Quando se depara com situações difíceis, o jovem (o ser humano, no geral) tende a paralisar e começar a se perguntar “por quê?”. “Por que isso está acontecendo comigo?” ou “Por que tal pessoa agiu dessa forma e não de outra?”. Segundo os conceitos da Logoeducação, é preciso ensinar às crianças, desde pequenas, a mudar a pergunta “por quê?” para outra mais

eficaz: “para quê?”. As consequências dessa mudança, que parece pequena, pode ser observada no quadro 2 abaixo:

Quadro 2: Do “por quê?” ao “para quê?”

POR QUÊ?	PARA QUÊ?
Passado	Futuro
Culpa	Responsabilidade
Revolta	Novo sentido
Desânimo	Coragem
Fechamento	Abertura
Vitimização	Pró-ação
Reclamação	Gratidão
Defesa	Afrontamento
Ressentimento	Perdão
Desistência	Propósito
Brigar com a vida	Responder à vida
Brigar com Deus	Responder a Deus
...	...

Fonte: FREITAS, 2018, p. 78

Tal intervenção já vem sendo aplicada, tanto em escolas da rede pública quanto privada, e vem obtendo resultados significativos, uma vez que possibilita a conscientização não apenas da responsabilidade, como também da liberdade de escolha da criança/jovem em como agir diante de situações adversas (FREITAS, 2018).

Elizabeth Lukas (1990, p. 75), analisando a educação e refletindo sobre as suas relações com a Logoterapia, afirma que “só existe uma solução: incentivar nos jovens a coragem para fazer investimentos na vida que tenham sentido e, nós próprios, aceitarmos o risco de acreditar no seu sentido!”. A autora completa:

Quem não é capaz ou não está disposto a se dedicar a uma causa, o que significa fazer realizações prévias para um conteúdo de sentido a ser descoberto, prende-se a superficialidades, à recepção passiva de estímulos, ao consumo do que lhe é oferecido, disso resultando apenas uma sensação interior de vazio, que vai aos poucos minando a alegria de viver (LUKAS, 1990, p. 75).

A responsabilidade da escola reside, também, no desenvolvimento dos valores trazidos pela Logoeducação, uma vez que estes podem contribuir com a atitude e resposta dos jovens, diante da vida e seus desafios.

A Literatura em diálogo

Ao se entender a necessidade de transformações reais no ser humano para que, assim, este comece, de fato, a compreender seu lugar e papel no meio ambiente, há o questionamento: De que forma pode-se alcançar tais mudanças? Como se daria o processo de humanização?

Buscou-se neste trabalho um dos caminhos possíveis: a transformação por meio da leitura (e reflexão baseada nos princípios da Logoeducação) de textos literários clássicos, como poemas, crônicas e contos, uma vez que, como afirma Cosson (2014), a literatura é repleta de saberes tanto sobre o homem quanto sobre o mundo.

Com relação ao conceito de clássicos, este é bastante diverso. Calvino (2007) afirma, entre várias definições, que são aqueles:

livros que chegaram até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram [...]; um clássico pode ainda ser considerado um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer. [...]; um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe. [...]; os clássicos são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos (CALVINO, 2007, p. 11, 12).

De acordo com Ana Maria Machado, há alguns motivos pelos quais não podemos deixar de ler os clássicos. A autora afirma que são estes um verdadeiro tesouro, ao qual temos direito. Além disso, como historicamente a leitura seria para poucos, ler torna-se uma forma de resistência. Por fim, e

talvez a mais importante razão, seria o prazer que a leitura nos dá (MACHADO, 2002).

O autor Harold Bloom (2001, p. 17) afirma que “uma das funções da literatura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal.”, logo, pode-se dizer que, por meio da leitura de textos selecionados e reflexões mediadas, essa transformação poderá ocorrer. Já Ouaknin (1996, p. 60) reforça: “A função da narrativa é abrir a possibilidade de renascimento perpétuo do ser”.

Apesar dos motivos acima, a leitura literária na escola vem sendo fonte de um grande equívoco, uma vez que o que há é “um professor que se crê investido da função sagrada de guardião do templo: lá dentro, o texto literário; cá fora, os alunos; na porta, ele, o mestre, sem saber se entra ou sai, ou se melhor mesmo é que a multidão se disperse” (LAJOLO, 2000, p. 12).

Dessa forma, a literatura, tão negligenciada e colocada como mera tarefa enfadonha de memorização de autores, suas obras em determinado contexto histórico, sempre com o intuito de se obter notas ou passar em determinadas provas, no caso do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), precisa ser resgatada já que ela “em primeiro lugar, nos desperta emoções – ela nos afeta – nos lembra que estamos vivos e que não somos meros zumbis encerrados num ciclo vicioso de produção e consumo” (GALLIAN, 2017, p. 82).

Não apenas a literatura, mas a arte no geral tem sido deixada em último plano na educação. Isso se dá, pois esqueceu-se que “A arte manifesta uma realidade que não é mediatizada, pelo menos primariamente; não é meio para um fim utilitarista, mas fruto de uma experiência sensível, íntima e universal. Devolve o sentimento de unidade e totalidade” (MIGUEZ, 2019, p. 163).

O afastamento da arte, como ela deve ser tratada, acaba por trazer consequências e uma delas pode ser o fato de que “Curiosamente esquecemos a nossa própria realidade humana, a esvaziamos, ou acabaremos por esvaziá-la, daquilo que a redime ou a eleva, lhe dá identidade como humana. Nós a esvaziamos de valores” (PINTOS, 1999, p. 7).

Tais valores se manifestam em forma de realidades permanentes, e estáveis, até eternas, apesar da vida humana ser considerada uma realidade

dinâmica. Logo, sentimentos humanos, por exemplo, serão sempre o mesmo (o amor, a solidariedade, o respeito) e estão representados nos textos literários. Ao se refletir sobre estes, ocorre a identificação de tais sentimentos (existentes em todo ser humano) (PINTOS, 1999).

Surge, então, a ideia da biblioterapia, proposta pelo próprio Viktor E. Frankl em ocasião de uma conferência, em 1977, em que chega a citar casos em que ele mesmo recomendou determinadas leituras para seus pacientes, defendendo o livro como recurso terapêutico.

Vale ressaltar que o objetivo deste trabalho não é utilizar a biblioterapia como terapia clínica, mas sim, como estratégia de reflexão e desenvolvimento pessoal, utilizando-se para tanto de textos previamente selecionados visando a possíveis interpretações direcionadas aos conceitos tratados pela Logoterapia/Logoeducação.

O autor Claudio Garcia Pintos (1999) aponta alguns dos benefícios na utilização de expressões literárias com relação à sua função terapêutica, pode-se destacar entre eles: permitem adentrar o interior da pessoa reduzindo o nível de resistência do leitor; permitem a flexibilização de esquemas mentais na procura de resolução de problemas e fornecem autonomia para a pessoa ao considerar as conclusões e interpretações pessoais.

Lukas (2002) afirma que as narrativas populares apresentam duas características: um ensinamento e uma promessa. Segundo a autora:

O ensinamento é simplesmente uma lição sobre a arte de viver. Fala de algum aspecto das atitudes e comportamentos humanos que promovem ou inibem a satisfação com a vida. Com relação à promessa a coisa é mais difícil. De um lado está relacionada com o polo positivo do ensinamento, justamente o prenúncio de que tudo sairá bem. Através de sutis alusões, a promessa vai mais além do ensinamento fundamentalmente bom, que até mesmo uma vida limitada ainda encerra (LUKAS, 2002, p. 80).

A autora reforça que o poder curativo da leitura encerra um certo encanto, uma vez que não se pode prever os seus resultados e sua “prescrição” não funciona como a de um remédio, cujos efeitos são previsíveis. Alerta ainda que, para que ocorra alguma transformação: “É preciso que a pessoa esteja aberta à sua mensagem num momento de particular

receptividade. [...] E nesse caso podem acontecer coisas surpreendentes: começam a brotar fontes de uma vida cheia de sentido” (LUKAS, 2002, p. 76).

Por fim, não se pode cair no erro de ver a arte (e a literatura) como algo meramente utilitarista, como alerta Scruton (2013), mas sim com seu valor estético e como estratégia de resgate do Belo.

2 ECO PEDAGOGIA E LOGOEDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES

Por meio das reflexões propostas anteriormente é possível ampliar a ideia de que, tanto a Ecopedagogia, quanto a Logopedagogia, possuem características semelhantes, principalmente com relação aos objetivos de formação de um ser humano livre e responsável, que responda ao chamado da vida e se reconheça parte do todo, que saia de si e contribua, de fato, com a construção de uma sociedade sustentável.

A Ecopedagogia está impregnada das ideias educacionais de Paulo Freire, uma vez que seu criador, Francisco Gutiérrez, foi estudioso das ideias daquele. Segundo estudos comparativos entre Paulo Freire e Viktor Frankl, Aquino e Cavalcante (2010) sintetizaram o que foi percebido como análogo nas principais ideias dos dois autores, com relação à educação, como se pode ver no quadro 3, abaixo:

Quadro 3: Resumo das semelhanças teóricas entre Freire e Frankl

Homem é um ser inacabado.

A humildade é relevante para a aprendizagem.

A transcendência está presente no ser humano.

Educação implica responsabilidade.

Freire É importante a consciência humana.

e Frankl Oposição ao ensino tradicional e à massificação.

Crítica ao determinismo e reducionismo na educação.

O diálogo é valorizado.

O amor, humildade e capacidade criativa são defendidos.

Valorização do sentido ou significado existencial.

Fonte: (AQUINO e CAVALCANTE, 2010, p. 72)

Gadotti (2000) afirma que: “A sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido de tudo o que nos cerca” (GADOTTI, 2000, p. 35). O autor completa que a educação sustentável tem a preocupação, não somente com uma relação saudável com o meio ambiente, mas também com o sentido profundo de tudo o que fazemos de nossa existência, nas simples ações da vida cotidiana (GADOTTI, 2000).

Tais ideias podem ser relacionadas ao que Frankl relata sobre a importância de se resgatar tais ações, visando à redução do vazio existencial, principalmente em meio aos jovens, uma vez que “[...] podemos dizer que certas necessidades são criadas artificialmente pela sociedade de hoje e, no entanto, a necessidade de um sentido permanece insatisfeita [...]” (FRANKL, 2005, p. 22).

Segundo Gadotti (2000), “[...] os jovens são os atores fundamentais para a mudança. Deve-se forjar sociedades em todos os níveis. Nossos melhores pensamentos e ações surgirão da integração do conhecimento com o amor e a compaixão” (GADOTTI, 2000, p. 2010). Paralelamente, Frankl (2005) ressalta que: “O homem, principalmente na idade juvenil, pode ser estragado exatamente porque foi desvalorizado. Ao contrário, se temos conhecimento das nobres aspirações de um jovem [...] temos condição de invocá-las e de ativá-las (FRANKL, 2005, p. 31).

Frankl chama a atenção sobre a importância dos valores (MIGUEZ, 2019), entre os quais estão os valores criativos. Gutiérrez e Prado (2013) reforçam:

A expressão criadora torna possível o estabelecimento de um ambiente lúdico que dá segurança psicológica e ajuda a desenvolver o talento criativo e o respeito pelos outros. [...] sintetizando, diríamos

que a expressão criadora leva o educando a passar de receptor a criador de informações, rompendo assim a dicotomia de mero espectador a re-criador, de receptor passivo a agente do processo e da mudança (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 77).

Corrêa e Bassani (2015), no artigo *Cuidado ambiental e responsabilidade: possível diálogo entre Psicologia Ambiental e Logoterapia*, aproximam esses estudos e afirmam que:

O cuidado ambiental convoca, portanto, a presença de um sentido, de um significado que transite do individual ao coletivo e articule o momento presente, e os valores que ele conserva, ao futuro como prelúdio e extensão da vida no planeta. Os diálogos e ações realizadas nos últimos cinquenta anos da história enfatizam as alternativas que são imprescindíveis para a sobrevivência do planeta e para a garantia da vida humana. Todavia, sem uma noção de sentido, o cuidado ambiental pode caducar (CORRÊA e BASSANI, 2015, p. 641).

Os autores completam que, para que haja transformação, todo processo educativo é fundamental, dentro do qual destacam-se as potencialidades da Educação Ambiental. Esta, segundo eles, poderia orientar as pessoas não apenas ao cuidado com o meio ambiente, mas também com sua vida (que é única e irrepetível) e das interrelações com o meio e com as outras pessoas (CORRÊA e BASSANI, 2015).

Gutiérrez e Prado (2013) sugerem que o espaço de aprendizagem precisa ensinar a conservar, promover e fomentar a vida, o que é fundamental para se recuperar o equilíbrio do planeta. Segundo os autores, esse espaço de aprendizagem significa:

- Sincronizar nosso agir com as exigências do viver e dos outros e outras.
- Respeitar a vida em todas as suas formas; para isso será preciso decifrar, compreender e exercitar tais formas de vida.
- Vibrar com a vida a partir do sentir próprio e alheio sem pedir explicações e arrazoamentos às leis da vida.
- Detectar os sinais do cosmos, por mais estranhos que pareçam, a fim de viver em coerência com o universo.
- Penetrar afetivamente em todas as manifestações de vida que surjam diante de nós diariamente [...].
- Compartilhar as manifestações de nossa sensibilidade, entusiasmo, carinho e ternura na segurança de criar e acrescentar formas inéditas de vida.
- Envolver-se pelo menos uma vez por dia com alguma forma de vida que surpreenda e atraia (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 107-108).

Os itens acima podem ser relacionados aos conceitos trazidos da Logoterapia para a Pedagogia do Sentido, como por exemplo, a

autotranscendência, a responsabilidade, a liberdade, a dignidade humana, os valores e a mudança da consciência.

Essa nova consciência somente poderá surgir numa sociedade que escape à tendência de reduzir o ser humano a uma de suas dimensões, explicando os fenômenos como sendo causados por um fator apenas, mas assumindo a unidade integrada do indivíduo e da própria sociedade (CYROUS, 2012, p. 139).

Segundo Gutiérrez e Prado (2013), tudo que é realizado por uma pessoa é válido, desde que esteja envolvido em suas ações cotidianas, de maneira subjetiva. Além disso, afirmam que desde a infância precisam ser ensinadas tanto a criação imaginativa, quanto a percepção intuitiva, para que, assim, a intuição, os sentimentos, a emotividade, a imaginação, tudo esteja envolvido com o processo educativo de forma vivencial e experiencial.

3 A LITERATURA COMO POSSIBILIDADE

Após as reflexões acerca das necessidades de mudanças na educação, observou-se que “O educador pode colaborar na perspectiva de resgatar os valores éticos (o bem) e estéticos (o belo), além do conhecimento (verdade). Esses valores e o mundo ou a realidade do aprendiz podem ser mediados pela consciência” (AQUINO, DAMÁSIO e SILVA, 2010, p. 76).

Aquino (2015) diz que uma das formas de percebermos o sentido é por meio das leituras de textos literários e acrescenta quatro funções pedagógicas e terapêuticas destes, destacadas por Nossrat Peseschkian (neurologista, psiquiatra e psicoterapeuta). Entre elas:

- Função de espelho: permitem a identificação da pessoa, pois proporcionam uma melhor elucidação da situação existencial, apontando para soluções plausíveis.
- Função de modelo: apresentam contextos conflituosos e possíveis soluções de problemas. [...]
- Transmissão de tradições: transcendem a própria experiência, transmitindo valores culturais. [...]
- Proporcionam mudanças de perspectiva (AQUINO, 2015, p. 27).

Além disso, pode-se afirmar que a arte e as produções literárias podem contribuir para a ampliação da sensibilidade necessária para a humanização. Segundo Gutiérrez e Prado (2013), para que se possa desenvolver a habilidade de sentir, é necessário que se compreenda que o ser humano vem

sendo ensinado a pensar sem sentir, totalmente desconectado da totalidade do cosmos, agindo como se não fosse parte do planeta e este não pertencesse a todos. Afirmam que as formas estereotipadas de sentir e pensar precisam ser rompidas e ainda que “Necessitamos recuperar e desenvolver a capacidade de sentir, de nos emocionarmos, de vibrar” (GUTIÉRREZ e PRADO, 2013, p. 117).

Pintos (1999) define biblioterapia como a utilização terapêutica do livro (sendo que este pode ser prosa, poesia, canções, aforismos, reflexões). O autor ressalta o valor da palavra na terapia, o que se pode aplicar também à educação:

- O próprio peso da palavra, vista sob os aspectos do ético e do estético, da mensagem e da forma.
- quando esta palavra é dita por alguém investido com certo valor, conta com acentuação do seu peso. [...]
- A permeabilidade com que geralmente recebe a palavra quem está necessitando dela, quem está à procura de respostas (PINTOS, 1999, p. 19).

O autor lembra, ainda, que não se trata da utilização de materiais desenvolvidos para tal finalidade, mas sim, textos literários que poderão cumprir essa função, principalmente se sua leitura e as reflexões forem mediadas, pelo docente no caso, bem como compartilhadas com outros leitores.

Segundo Cosson (2014), é possível não apenas saber da vida por meio das experiências das personagens dos textos literários, mas também vivenciar tais experiências, rompem-se as barreiras de tempo e espaço, e as verdades reveladas, tanto pela poesia, quanto pela ficção, são interiorizadas com muito mais intensidade.

Por isso, e por todos os motivos já expostos, a literatura precisa ter cada vez mais um espaço especial nas escolas. Sua função de tornar o mundo compreensível não pode ser negligenciada para que ela cumpra seu papel humanizador.

4 CONCLUSÃO

Ao se considerar o contexto educacional atual, percebe-se a necessidade de mudanças, principalmente no que se refere à Educação Ambiental. Existe uma grande quantidade de projetos, atividades, datas comemorativas relacionadas ao tema, como meio de se trazer a discussão para a sala de aula.

Como foi discutido, o que tem sido feito não tem gerado mudanças de comportamento suficientes para promover impactos significativos em nível planetário. As obras estudadas apontam que crianças e jovens precisam viver uma Educação Ambiental que traga reais modificações sobre valores pessoais, incluindo-se a valorização da vida (de cada um, do outro, da natureza).

Os conceitos da Logoterapia / Logoeducação podem contribuir nesse processo de mudança, por meio de reflexões sobre seus principais conceitos, tais como: a autotranscendência, o desenvolvimento de valores, a busca pela dignidade do ser humano (com base na ideia de tridimensionalidade do ser), entre outros.

A literatura se apresenta como rica fonte para o desenvolvimento de estratégias dentro da logoeducação que possam promover mudanças significativas no comportamento humano a partir a reflexão crítica da realidade.

Pode-se concluir que o tema e as possibilidades de aplicação das teorias ligadas a logoterapia na educação apontam para a necessidade de ampliação dos estudos e debates sobre esta interlocução e que sirvam para evidenciar a Ecopedagogia como uma forma de contribuição à consciência do sentido da vida em jovens estudantes.

PARTE II – PROPOSTAS DE ATIVIDADES

PROPOSTA 1

Mapa de Anatomia: o Olho

Cecília Meireles

*O Olho é uma espécie de globo,
é um pequeno planeta
com pinturas do lado de fora.*

Muitas pinturas:

azuis, verdes, amarelas.

É um globo brilhante:

parece cristal,

é como um aquário com plantas

finamente desenhadas: algas, sargaços,

miniaturas marinhas, areias, rochas, naufrágios e peixes de ouro.

Mas por dentro há outras pinturas,

que não se vêem:

umas são imagens do mundo,

outras são inventadas.

O Olho é um teatro por dentro.

E às vezes, sejam atores, sejam cenas,

e às vezes, sejam imagens, sejam ausências,

formam, no Olho, lágrimas.

REFLEXÕES POSSÍVEIS

O poema é rico em imagens e pode promover reflexões diversas. Quando Cecília Meireles compara o Olho ao Planeta, temos um belíssimo exemplo que pode despertar a consciência para o fato de sermos “parte” do “todo”. As imagens que são descritas ao longo do poema provocam nossa imaginação e podem nos levar a outras comparações, como as que são feitas ali.

Além das imagens, trata também do lado “de dentro”. Nesse ponto, podemos ampliar o entendimento, já que o poema fala do “teatro” e, na última estrofe, encontra-se uma abertura para tratarmos de sentimentos.

TEMAS RELACIONADOS À LOGOEDUCAÇÃO E/OU ECO PEDAGOGIA

1. Cidadania Planetária
2. O ser humano como parte do cosmos
3. Os papéis que desempenhamos na sociedade (o teatro)
4. A essência do ser humano
5. O transcendente

PROPOSTA 2

Se

Rudyard Kipling

*Se és capaz de manter tua calma, quando,
todo mundo ao redor já a perdeu e te culpa.
De crer em ti quando estão todos duvidando,
e para esses no entanto achar uma desculpa.*

*Se és capaz de esperar sem te desesperares,
ou, enganado, não mentir ao mentiroso,
Ou, sendo odiado, sempre ao ódio te esquivares,
e não parecer bom demais, nem pretensioso.*

*Se és capaz de pensar - sem que a isso só te atires,
de sonhar - sem fazer dos sonhos teus senhores.
Se, encontrando a Desgraça e o Triunfo, conseguires,
tratar da mesma forma a esses dois impostores.*

*Se és capaz de sofrer a dor de ver mudadas,
em armadilhas as verdades que disseste
E as coisas, por que deste a vida estraçalhadas,
e refazê-las com o bem pouco que te reste.*

*Se és capaz de arriscar numa única parada,
tudo quanto ganhaste em toda a tua vida.
E perder e, ao perder, sem nunca dizer nada,
resignado, tornar ao ponto de partida.*

De forçar coração, nervos, músculos, tudo,

*a dar seja o que for que neles ainda existe.
E a persistir assim quando, exausto, contudo,
resta a vontade em ti, que ainda te ordena: Persiste!*

*Se és capaz de, entre a plebe, não te corromperes,
e, entre Reis, não perder a naturalidade.
E de amigos, quer bons, quer maus, te defenderes,
se a todos podes ser de alguma utilidade.*

*Se és capaz de dar, segundo por segundo,
ao minuto fatal todo valor e brilho.
Tua é a Terra com tudo o que existe no mundo,
e - o que ainda é muito mais - és um Homem, meu filho!*



REFLEXÕES POSSÍVEIS

Ruyard Kipling constrói, brilhantemente, o poema em forma de “condições”. Nenhuma das situações expostas ao longo do texto são fáceis, são, no entanto, desafios comuns a todos nós.

A maneira que são colocadas as “condições”, bem como as atitudes em cada uma delas, pode abrir um diálogo com os jovens sobre como cada um agiria diante de cada situação. Isso pode ser feito, inclusive, antes da leitura do poema.

Importante ressaltar que a conclusão do poema traz uma “recompensa”. É necessário resgatarmos valores que foram sendo esquecidos e perdidos – os jovens precisam entender o conceito de “ser homem” (trazido no último verso do poema.)

TEMAS RELACIONADOS À LOGOEDUCAÇÃO E/OU ECOPELAGOGIA

6. Resposta à vida
7. Responsabilidade
8. Formação integral do ser humano
9. Atitude diante dos desafios
10. Autotranscendência

PROPOSTA 3

Poema

Emily Dickinson

Se eu puder evitar que um Coração padeça

Não viverei em vão.

Se eu fizer que na Vida alguém esqueça

A Dor ou a Aflição

Ou se ajudar um Pássaro caído

A retornar ao Ninho

Não viverei em vão.

REFLEXÕES POSSÍVEIS

Singelo como a maioria dos poemas de Emily Dickinson, este, sem nome, trata da “doação”, da importância de desenvolvermos a solidariedade, servir a alguém ou a uma causa.

Como discutido na Parte I, a sociedade vive hoje com base na competitividade e nos esquecemos, muitas vezes, de “olhar para o lado”. Além disso, elementos de simplicidade, da vida cotidiana trazidos pelo poema, podem nos despertar à mudanças de olhar (e atitude) em nosso dia a dia.

TEMAS RELACIONADOS À LOGOEDUCAÇÃO E/OU ECO PEDAGOGIA

11. Olhar cuidadoso para a Natureza
12. Autotranscendência
13. Busca de sentido de vida
14. Simplicidade da vida cotidiana
15. Solidariedade

PROPOSTA 4

Seiscentos e Sessenta e Seis

Mário Quintana

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.

Quando se vê, já são 6 horas...

Quando se vê, já é 6.^a feira...

Quando se vê, passaram 60 anos...

Agora, é tarde demais para ser reprovado...

*E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade,
eu nem olhava o relógio.*

seguia sempre, sempre em frente ...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

REFLEXÕES POSSÍVEIS

O poema de Mário Quintana trata da transitoriedade da vida. É de extrema importância que tratemos desse tema, uma vez que, mais do que nunca, estamos nos sentindo “engolidos”, sempre com a sensação de que o dia não tem horas suficientes para nossas tarefas.

Ao final do poema, fica clara a atitude que pode nos fazer refletir. Se nos deixarmos levar pelas exigências descabidas, principalmente no que se refere ao consumismo, chegaremos ao final da vida “sem tempo” de fazer diferente. Cabe a todos nós a reflexão e a mudança de atitude.

TEMAS RELACIONADOS À LOGOEDUCAÇÃO E/OU ECOPEDAGOGIA

16. Resposta à vida
17. Essência do ser humano
18. Consciência da transitoriedade da vida
19. Vontade de sentido
20. Liberdade e responsabilidade

PROPOSTA 5

O Elefante

Carlos Drummond de Andrade

*Fabrico um elefante
de meus poucos recursos.
Um tanto de madeira
tirado a velhos moveis
talvez lhe dê apoio.
E o encho de algodão,
de paina, de doçura.
A cola vai fixar
suas orelhas pensas.
A tromba se enovela,
é a parte mais feliz
de sua arquitetura.*

*Mas há também as presas,
dessa matéria pura
que não sei figurar.
Tão alva essa riqueza
a espojar-se nos circos
sem perda ou corrupção.
E há por fim os olhos,
onde se deposita
a parte do elefante
mais fluida e permanente,
alheia a toda fraude.*

*Eis meu pobre elefante
pronto para sair
à procura de amigos
num mundo enfastiado
que já não crê nos bichos*

*e duvida das coisas.
Ei-lo, massa imponente
e frágil, que se abana
e move lentamente
a pele costurada
onde há flores de pano
e nuvens, alusões
a um mundo mais poético
onde o amor reagrupa as formas
naturais.*

*Vai o meu elefante
pela rua povoada,
mas não o querem ver
nem mesmo para rir
da cauda que ameaça
deixá-lo ir sozinho.
É todo graça, embora
as pernas não ajudem
e seu ventre balofo
se arrisque a desabar
ao mais leve empurrão.
Mostra com elegância
sua mínima vida
e não há na cidade
alma que se disponha
a recolher em si
desse corpo sensível
a fugitiva imagem,
o passo desastrado
mas faminto e tocante.*

*Mas faminto de seres
e situações patéticas,
de encontros ao luar
no mais profundo oceano,
sob a raiz das árvores
ou no seio das conchas,
de luzes que não cegam
e brilham através
dos troncos mais espessos.
Esse passo que vai
sem esmagar as plantas
no campo de batalha,
à procura de sítios,
segredos, episódios
não contados em livro,
de que apenas o vento,
as folhas, a formiga
reconhecem o talhe,
mas que os homens ignoram,
pois só ousam mostrar-se
sob a paz das cortinas
à pálpebra cerrada.*

*E já tarde da noite
volta meu elefante,
mas volta fatigado,
e as patas vacilantes
se desmancham no pó.
Ele não encontrou
o de que carecia,
o de que carecemos,
eu e meu elefante,
em que amo disfarçar-me.
Exausto de pesquisa,
caiu-lhe o vasto engenho
como simples papel.
A cola se dissolve
e todo seu conteúdo
de perdão, de carícia,
de pluma, de algodão,
jorra sobre o tapete,
qual mito desmontado.
Amanhã recomeço.*

REFLEXÕES POSSÍVEIS

No poema *O elefante*, podemos observar situações difíceis às quais o personagem (que é o próprio eu-lírico) está exposto. Desde a sua construção, sua fragilidade, o fato de sair às ruas, sua busca...

Podemos explorar aspectos como o respeito e a inclusão do diferente, além de tratar de sentimentos que são comuns a todos nós. A ideia de sermos “personagens” na sociedade, muitas vezes utilizando máscaras, também pode ser discutido.

Ao final, o verso “Amanhã recomeço” é inesperado e surpreende o leitor, trazendo esperança (aos otimistas) e desespero (aos pessimistas), o que pode ser discutido e mediado junto aos jovens.

TEMAS RELACIONADOS À LOGOEDUCAÇÃO E/OU ECO PEDAGOGIA

21. Resposta à vida
22. Atitude diante dos desafios
23. Essência do ser humano
24. Vontade de sentido
25. Autotrascendência

PROPOSTA 6

CRÔNICA – Taquicardia a dois

Clarice Lispector

Estava minha amiga falando comigo ao telefone. Eis senão quando entra-lhe pela sala adentro um passarinho. Minha amiga reconheceu: era um sabiá. A empregada se assustou, minha amiga ficou surpresa. Era preciso que ele achasse o caminho da janela para ir embora e escapar da prisão da sala. Depois de esvoaçar muito, pousou num quadro acima da cabeça de minha amiga que continuou o telefonema, porém

mais atenta ao sabiá do que às palavras.

Foi quando ela sentiu uma coisa pelas costas nuas – era verão, o vestido não tinha costas: o sabiá tinha-se aninhado nela e parecia estar muito bem. É preciso dizer que minha amiga tem uma voz muito suave. Ela sabia que qualquer movimento súbito seu, e o sabiá se assustaria quase mortalmente. Desligou o telefone.

Também é preciso dizer que minha amiga tem mão e jeito leves, é capaz de segurar a corola de uma flor sem fazê-la murchar. Foi com seu jeito leve que pegou no sabiá, que se deixou pegar.

E lá ficou de sabiá na mão. O coraçãozinho do sabiá batia em louca taquicardia. E o pior é que minha amiga estava toda taquicárdica. Ali, pois, ficaram os dois tremendo por dentro: a amiga sentindo o próprio coração palpitar depressa e na mão sentindo o bater apressadinho e desordenado do sabiá.

Então ela se levantou devagar para não assustar o que estava vivo na sua mão. Chegou junto da janela. O sabiá compreendeu. Minha amiga espalmou a mão, onde o sabiá permaneceu por uns instantes. E de súbito deu uma voada lindíssima de tanta liberdade.

REFLEXÕES POSSÍVEIS

Na crônica de Clarice Lispector, temos a ideia de profunda ligação entre ser humano e natureza. A delicadeza com que a personagem “amiga” trata o pássaro, compartilhando seus sentimentos e até a “taquicardia” é emocionante.

A beleza do simples: é “apenas” um pássaro... É um pássaro! Com todo cuidado, a “amiga” para o que está fazendo para poder dar ao animal o que lhe é tão caro – a liberdade. Crônica sensível, para nos fazer refletir.

TEMAS RELACIONADOS À LOGOEDUCAÇÃO E/OU ECOPEDAGOGIA

26. Resgate do belo
27. Cuidado com todos os seres
28. Autotrâncendência
29. Liberdade
30. Resposta à vida

PROPOSTA 7

CONTO – O Espelho - Esboço de uma nova teoria da alma humana

Machado de Assis

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a sala era pequena, alumiada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árduos problemas do universo.

Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação. Esse homem tinha a mesma

idade dos companheiros, entre quarenta e cinqüenta anos, era provinciano, capitalista, inteligente, não sem instrução, e, ao que parece, astuto e cáustico. Não discutia nunca; e defendia-se da abstenção com um paradoxo, dizendo que a discussão é a forma polida do instinto batalhador, que jaz no homem, como uma herança bestial; e acrescentava que os serafins e os querubins não controvertiam nada, e, aliás, eram a perfeição espiritual e eterna. Como desse esta mesma resposta naquela noite, contestou-lha um dos presentes, e desafiou-o a demonstrar o que dizia, se era capaz. Jacobina (assim se chamava ele) refletiu um instante, e respondeu:

- Pensando bem, talvez o senhor tenha razão.

Vai senão quando, no meio da noite, sucedeu que este casmurro usou da palavra, e não dois ou três minutos, mas trinta ou quarenta. A conversa, em seus meandros, veio a cair na natureza da alma, ponto que dividiu radicalmente os quatro amigos. Cada cabeça, cada sentença; não só o acordo, mas a mesma discussão tornou-se difícil, senão impossível, pela multiplicidade das questões que se deduziram do tronco principal e um pouco, talvez, pela inconsistência dos pareceres.

Um dos argumentadores pediu ao Jacobina alguma opinião, - uma conjectura, ao menos.

- Nem conjectura, nem opinião, redargüiu ele; uma ou outra pode dar lugar a dissentimento, e, como sabem, eu não discuto. Mas, se querem ouvir-me calados, posso contar-lhes um caso de minha vida, em que ressalta a mais clara demonstração acerca da matéria de que se trata. Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...

- Duas?

- Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para entro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. Shylock, por exemplo. A alma exterior aquele judeu eram os seus ducados; perdê-los equivalia a morrer. "Nunca mais verei o meu ouro, diz ele a Tubal; é um punhal que me enterras no coração." Vejam bem esta frase; a perda dos ducados, alma exterior, era a morte para ele. Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma...

- Não?

- Não, senhor; muda de natureza e de estado. Não aludo a certas almas absorventes, como a pátria, com a qual disse o Camões que morria, e o poder, que foi a alma exterior de César e de Cromwell. São almas enérgicas e exclusivas; mas há outras, embora enérgicas, de natureza mudável. Há cavalheiros, por exemplo, cuja alma exterior, nos primeiros anos, foi um chocalho ou um cavalinho de pau, e mais tarde uma provedoria de irmandade, suponhamos. Pela minha parte, conheço uma senhora, - na verdade, gentilíssima, - que muda de alma exterior cinco, seis vezes por ano. Durante a estação lírica é a ópera; cessando a estação, a alma exterior substitui-se por outra: um concerto, um baile do Cassino, a rua do Ouvidor, Petrópolis...

- Perdão; essa senhora quem é?

- Essa senhora é parenta do diabo, e tem o mesmo nome; chama-se Legião... E assim outros mais casos. Eu mesmo tenho experimentado dessas trocas. Não as relato, porque iria longe; restrinjo-me ao episódio de que lhes falei. Um episódio dos meus vinte e cinco anos... Os quatro companheiros, ansiosos de ouvir o caso prometido, esqueceram a controvérsia. Santa curiosidade! tu não és só a alma da civilização, és também o pomo da concórdia, fruta divina, de outro sabor que não aquele pomo da mitologia. A sala, até há pouco ruidosa de física e metafísica, é

agora um mar morto; todos os olhos estão no Jacobina, que conserta a ponta do charuto, recolhendo as memórias. Eis aqui como ele começou a narração:

- Tinha vinte e cinco anos, era pobre, e acabava de ser nomeado alferes da Guarda Nacional. Não imaginam o acontecimento que isto foi em nossa casa. Minha mãe ficou tão orgulhosa! tão contente! Chamava-me o seu alferes. Primos e tios, foi tudo uma alegria sincera e pura. Na vila, note-se bem, houve alguns despeitados; choro e ranger de dentes, como na Escritura; e o motivo não foi outro senão que o posto tinha muitos candidatos e que esses perderam. Suponho também que uma parte do desgosto foi inteiramente gratuita: nasceu da simples distinção. Lembra-me de alguns rapazes, que se davam comigo, e passaram a olhar-me de revés, durante algum tempo. Em compensação, tive muitas pessoas que ficaram satisfeitas com a nomeação; e a prova é que todo o fardamento me foi dado por amigos... Vai então uma das minhas tias, D. Marcolina, viúva do Capitão Peçanha, que morava a muitas léguas da vila, num sítio escuso e solitário, desejou ver-me, e pediu que fosse ter com ela e levasse a farda. Fui, acompanhado de um pajem, que daí a dias tornou à vila, porque a tia Marcolina, apenas me pilhou no sítio, escreveu a minha mãe dizendo que não me soltava antes de um mês, pelo menos. E abraçava-me! Chamava-me também o seu alferes. Achava-me um rapagão bonito. Como era um tanto patusca, chegou a confessar que tinha inveja da moça que houvesse de ser minha mulher. Jurava que em toda a província não havia outro que me pusesse o pé adiante. E sempre alferes; era alferes para cá, alferes para lá, alferes a toda a hora. Eu pedia-lhe que me chamasse Joãozinho, como dantes; e ela abanava a cabeça, bradando que não, que era o "senhor alferes". Um cunhado dela, irmão do finado Peçanha, que ali morava, não me chamava de outra maneira. Era o "senhor alferes", não por gracejo, mas a sério, e à vista dos escravos, que naturalmente foram pelo mesmo caminho. Na mesa tinha eu o melhor lugar, e era o primeiro servido. Não imaginam. Se lhes disser que o entusiasmo da tia Marcolina chegou ao ponto de mandar pôr no meu quarto um grande espelho, obra rica e magnífica, que destoava do resto da casa, cuja mobília era modesta e simples... Era um espelho que lhe dera a madrinha, e que esta herdara da mãe, que o comprara a uma das fidalgas vindas em 1808 com a corte de D. João VI. Não sei o que havia nisso de verdade; era a tradição. O espelho estava naturalmente muito velho; mas via-se-lhe ainda o ouro, comido em parte pelo tempo, uns delfins esculpidos nos ângulos superiores da moldura, uns enfeites de madrepérola e outros caprichos do artista. Tudo velho, mas bom...

- Espelho grande?

- Grande. E foi, como digo, uma enorme fineza, porque o espelho estava na sala; era a melhor peça da casa. Mas não houve forças que a demovessem do propósito; respondia que não fazia falta, que era só por algumas semanas, e finalmente que o "senhor alferes" merecia muito mais. O certo é que todas essas coisas, carinhos, atenções, obséquios, fizeram em mim uma transformação, que o natural sentimento da mocidade ajudou e completou. Imaginam, creio eu?

- Não.

- O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade. Aconteceu então que a alma exterior, que era dantes o sol, o ar, o campo, os olhos das moças, mudou de natureza, e passou a ser a cortesia e os rapapés da casa, tudo o que me falava do posto, nada do que me falava do homem. A única parte do cidadão que ficou comigo foi aquela que entendia com o exercício da patente; a outra dispersou-se no ar e no passado. Custa-lhes acreditar, não?

- Custa-me até entender, respondeu um dos ouvintes.

- Vai entender. Os fatos explicarão melhor os sentimentos: os fatos são tudo. A melhor definição do amor não vale um beijo de moça namorada; e, se bem me lembro, um filósofo antigo demonstrou o movimento andando. Vamos aos fatos. Vamos ver como, ao tempo em que a consciência do homem se obliterava, a do alferes tornava-se viva e intensa. As dores humanas, as alegrias humanas, se eram só isso, mal obtinham de mim uma compaixão apática ou um sorriso de favor. No fim de três semanas, era outro, totalmente outro. Era exclusivamente alferes. Ora, um dia recebeu a tia Marcolina uma notícia grave; uma de suas filhas, casada com um lavrador residente dali a cinco léguas, estava mal e à morte. Adeus, sobrinho! adeus, alferes! Era mãe extremosa, armou logo uma viagem, pediu ao cunhado que fosse com ela, e a mim que tomasse conta do sítio. Creio que, se não fosse a aflição, disporia o contrário; deixaria o cunhado e iria comigo. Mas o certo é que fiquei só, com os poucos escravos da casa. Confesso-lhes que desde logo senti uma grande opressão, alguma coisa semelhante ao efeito de quatro paredes de um cárcere, subitamente levantadas em torno de mim. Era a alma exterior que se reduzia; estava agora limitada a alguns espíritos boçais. O alferes continuava a dominar em mim, embora a vida fosse menos intensa, e a consciência mais débil. Os escravos punham uma nota de humildade nas suas cortesias, que de certa maneira compensava a afeição dos parentes e a intimidade doméstica interrompida. Notei mesmo, naquela noite, que eles redobravam de respeito, de alegria, de protestos. Nhô alferes, de minuto a minuto; nhô alferes é muito bonito; nhô alferes há de ser coronel; nhô alferes há de casar com moça bonita, filha de general; um concerto de louvores e profecias, que me deixou extático. Ah ! pérfidos! mal podia eu suspeitar a intenção secreta dos malvados.

- Matá-lo?

- Antes assim fosse.

- Coisa pior?

- Ouçam-me. Na manhã seguinte achei-me só. Os velhacos, seduzidos por outros, ou de movimento próprio, tinham resolvido fugir durante a noite; e assim fizeram. Achei-me só, sem mais ninguém, entre quatro paredes, diante do terreiro deserto e da roça abandonada. Nenhum fôlego humano. Corri a casa toda, a senzala, tudo; ninguém, um molequinho que fosse. Galos e galinhas tão-somente, um par de mulas, que filosofavam a vida, sacudindo as moscas, e três bois. Os mesmos cães foram levados pelos escravos. Nenhum ente humano. Parece-lhes

que isto era melhor do que ter morrido? era pior. Não por medo; juro-lhes que não tinha medo; era um pouco atrevidinho, tanto que não senti nada, durante as primeiras horas. Fiquei triste por causa do dano causado à tia Marcolina; fiquei também um pouco perplexo, não sabendo se devia ir ter com ela, para lhe dar a triste notícia, ou ficar tomando conta da casa. Adotei o segundo alvitre, para não desamparar a casa, e porque, se a minha prima enferma estava mal, eu ia somente aumentar a dor da mãe, sem remédio nenhum; finalmente, esperei que o irmão do tio Peçanha voltasse naquele dia ou no outro, visto que tinha saído havia já trinta e seis horas. Mas a manhã passou sem vestígio dele; à tarde comecei a sentir a sensação como de pessoa que houvesse perdido toda a ação nervosa, e não tivesse consciência da ação muscular. O irmão do tio Peçanha não voltou nesse dia, nem no outro, nem em toda aquela semana. Minha solidão tomou proporções enormes. Nunca os dias foram mais compridos, nunca o sol abrasou a terra com uma obstinação mais cansativa. As horas batiam de século a século no velho relógio da sala, cuja pêndula tic-tac, tic-tac, feria-me a alma interior, como um piparote contínuo da eternidade. Quando, muitos anos depois, li uma poesia americana, creio que de Longfellow, e topei este famoso estribilho: *Never, for ever! - For ever, never!* confesso-lhes que tive um calafrio: recordeime daqueles dias medonhos. Era justamente assim que fazia o relógio da tia Marcolina: - *Never, for ever!- For ever, never!* Não eram golpes de pêndula, era um diálogo do abismo, um cochicho do nada. E então de noite! Não que a noite fosse mais silenciosa. O silêncio era o mesmo que de dia. Mas a noite era a sombra, era a solidão ainda mais estreita, ou mais larga. *Tic-tac, tic-tac.* Ninguém, nas salas, na varanda, nos corredores, no terreiro, ninguém em parte nenhuma... Riem-se?

- Sim, parece que tinha um pouco de medo.

- Oh! fora bom se eu pudesse ter medo! Viveria. Mas o característico daquela situação é que eu nem sequer podia ter medo, isto é, o medo vulgarmente entendido. Tinha uma sensação inexplicável. Era como um defunto andando, um sonâmbulo, um boneco mecânico. Dormindo, era outra coisa. O sono dava-me alívio, não pela razão comum de ser irmão da morte, mas por outra. Acho que posso explicar assim esse fenômeno: - o sono, eliminando a necessidade de uma alma exterior, deixava atuar a alma interior. Nos sonhos, fardava-me orgulhosamente, no meio da família e dos amigos, que me elogiavam o garbo, que me chamavam alferes; vinha um amigo de nossa casa, e prometia-me o posto de tenente, outro o de capitão ou major; e tudo isso fazia-me viver. Mas quando acordava, dia claro, esvaía-se com o sono a consciência do meu ser novo e único -porque a alma interior perdia a ação exclusiva, e ficava dependente da outra, que teimava em não tornar... Não tornava. Eu saía fora, a um lado e outro, a ver se descobria algum sinal de regresso. *Soeur Anne, soeur Anne, ne vois-tu rien venir?* Nada, coisa nenhuma; tal qual como na lenda francesa. Nada mais do que a poeira da estrada e o capinzal dos morros. Voltava para casa, nervoso, desesperado, estirava-me no canapé da sala. *Tic-tac, tic-tac.* Levantava-me, passeava, tamborilava nos vidros das janelas, assobiava. Em certa ocasião lembrei-me de escrever alguma coisa, um artigo político, um romance, uma ode; não escolhi nada definitivamente; sentei-me e tracei no papel algumas palavras e frases soltas, para intercalar no estilo. Mas o estilo,

como tia Marcolina, deixava-se estar. Soeur Anne, soeur Anne... Coisa nenhuma. Quando muito via negrejar a tinta e alvejar o papel.

- Mas não comia? - Comia mal, frutas, farinha, conservas, algumas raízes tostadas ao fogo, mas suportaria tudo alegremente, se não fora a terrível situação moral em que me achava. Recitava versos, discursos, trechos latinos, líras de Gonzaga, oitavas de Camões, décimas, uma antologia em trinta volumes. As vezes fazia ginástica; outra dava beliscões nas pernas; mas o efeito era só uma sensação física de dor ou de cansaço, e mais nada. Tudo silêncio, um silêncio vasto, enorme, infinito, apenas sublinhado pelo eterno tic-tac da pêndula. Tic-tac, tic-tac...

- Na verdade, era de enlouquecer.

- Vão ouvir coisa pior. Convém dizer-lhes que, desde que ficara só, não olhara uma só vez para o espelho. Não era abstenção deliberada, não tinha motivo; era um impulso inconsciente, um receio de achar-me um e dois, ao mesmo tempo, naquela casa solitária; e se tal explicação é verdadeira, nada prova melhor a contradição humana, porque no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois. Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente, com os mesmos contornos e feições; assim devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação. Então tive medo; atribuí o fenômeno à excitação nervosa em que andava; receei ficar mais tempo, e enlouquecer. - Vou-me embora, disse comigo. E levantei o braço com gesto de mau humor, e ao mesmo tempo de decisão, olhando para o vidro; o gesto lá estava, mas disperso, esgaçado, mutilado... Entrei a vestir-me, murmurando comigo, tossindo sem tosse, sacudindo a roupa com estrépito, afligindo-me a frio com os botões, para dizer alguma coisa. De quando em quando, olhava furtivamente para o espelho; a imagem era a mesma difusão de linhas, a mesma decomposição de contornos... Continuei a vestir-me. Subitamente por uma inspiração inexplicável, por um impulso sem cálculo, lembrou-me... Se forem capazes de adivinhar qual foi a minha idéia...

- Diga.

- Estava a olhar para o vidro, com uma persistência de desesperado, contemplando as próprias feições derramadas e inacabadas, uma nuvem de linhas soltas, informes, quando tive o pensamento... Não, não são capazes de adivinhar.

- Mas, diga, diga.

- Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono.

Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez. Com este regime pude atravessar mais seis dias de solidão sem os sentir...

Quando os outros voltaram a si, o narrador tinha descido as escadas. FIM

REFLEXÕES POSSÍVEIS

Machado de Assis trata da questão da perda da essência do ser humano, quando este se deixa influenciar pelo que é externo, a ponto de não mais conhecer-se. É o que acontece com o personagem principal de *O Espelho*.

Muitas discussões e reflexões são possíveis, sendo que uma delas trata do questionamento sobre quais seriam as “fardas” que vestimos em nosso dia a dia e que acabam por nos “confundir”?

TEMAS RELACIONADOS À LOGOEDUCAÇÃO E/OU ECOPELAGOGIA

31. Tridimensionalidade do ser humano
32. Relações sociais
33. Importância de conhecer-se
34. Desenvolvimento de Valores
35. Aparência x Essência

PROPOSTA 8

CONTO – O Espelho

João Guimarães Rosa

Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura, mas experiência, a que me induziram, alternadamente, séries de raciocínios e intuições. Tomou-me tempo, desânimos, esforços. Dela me prezo, sem vangloriar-me. Surpreendo-me, porém, um tanto à-parte de todos, penetrando conhecimento que os outros ainda ignoram. O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha idéia do que seja na verdade — um espelho? Demais, decerto, das noções de física, com que se familiarizou, as leis da óptica. Reporto-me ao transcendente. Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo.

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há-os «bons» e «maus», os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? O senhor dirá: as fotografias o comprovam. Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apóiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão,

o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.

Resta-lhe argumento: qualquer pessoa pode, a um tempo, ver o rosto de outra e sua reflexão no espelho. Sem sofisma, refuto-o. O experimento, por sinal ainda não realizado com rigor, careceria de valor científico, em vista das irreduzíveis deformações, de ordem psicológica. Tente, aliás, fazê-lo, e terá notáveis surpresas. Além de que a simultaneidade torna-se impossível, no fluir de valores instantâneos. Ah, o tempo é o mágico de todas as traições... E os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais. Por começo, a criancinha vê os objetos invertidos, daí seu desajeitado tactear; só a pouco e pouco é que consegue retificar, sobre a postura dos volumes externos, uma precária visão. Subsistem, porém, outras pechas, e mais graves. Os olhos, por enquanto, são a porta do engano; duvide deles, dos seus, não de mim. Ah, meu amigo, a espécie humana peleja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente... E então?

Note que meus reparos limitam-se ao capítulo dos espelhos planos, de uso comum. E os demais — côncavos, convexos, parabólicos — além da possibilidade de outros, não descobertos, apenas, ainda? Um espelho, por exemplo, tetra ou quadridimensional? Parece-me não absurda, a hipótese. Matemáticos especializados, depois de mental adestramento, vieram a construir objetos a quatro dimensões, para isso utilizando pequenos cubos, de várias cores, como esses com que os meninos brincam. Duvida? Vejo que começa a descontar um pouco de sua inicial desconfiança, quanto ao meu são juízo. Fiquemos, porém, no terra-a-terra. Rimo-nos, nas barracas de diversões, daqueles caricatos espelhos, que nos reduzem a mostrengos, esticados ou globosos. Mas, se só usamos os planos — e nas curvas de um bule tem-se sofrível espelho convexo, e numa colher brunida um côncavo razoável — deve-se a que primeiro a humanidade mirou-se nas superfícies de água quieta, lagoas, lameiros, fontes, delas aprendendo a fazer tais utensílios de metal ou cristal. Tirésias, contudo, já havia predito ao belo Narciso que ele viveria apenas enquanto a si mesmo não se visse... Sim, são para se ter medo, os espelhos.

Tem-los, desde menino, por instintiva suspeita. Também os animais negam-se a encará-los, salvo as críveis exceções. Sou do interior, o senhor também; na nossa terra, diz-se que nunca se deve olhar em espelho às horas mortas da noite, estando-se sozinho. Porque, neles, às vezes, em lugar de nossa imagem, assombra-nos alguma outra e medonha visão. Sou, porém, positivo, um racional, piso o chão a pés e patas. Satisfazer-me com fantásticas não-explicações? — jamais. Que amedrontadora visão seria então aquela? Quem o Monstro?

Sendo talvez meu medo a revivescência de impressões atávicas? O espelho inspirava receio supersticioso aos primitivos, aqueles povos com a idéia de que o reflexo de uma pessoa fosse a alma. Via de regra, sabe-o o senhor, é a superstição fecundo ponto de partida para a pesquisa. A alma do espelho — anote-a —

esplêndida metáfora. Outros, aliás, identificavam a alma com a sombra do corpo; e não lhe terá escapado a polarização: luz — treva. Não se costumava tapar os espelhos, ou voltá-los contra a parede, quando morria alguém da casa? Se, além de os utilizarem nos manejos da magia, imitativa ou simpática, videntes serviam-se deles, como da bola de cristal, vislumbrando em seu campo esboços de futuros fatos, não será porque, através dos espelhos, parece que o tempo muda de direção e de velocidade? Alongo-me, porém. Contava-lhe...

— Foi num lavatório de edifício público, por acaso. Eu era moço, comigo contente, vaidoso. Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos — um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício — faziam jogo. E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era — logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação?

Desde aí, comecei a procurar-me — ao eu por detrás de mim — à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. Isso, que se saiba, antes ninguém tentara. Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha na verdade feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito. Sou claro? O que se busca, então, é verificar, acertar, trabalhar um modelo subjetivo, preexistente; enfim, ampliar o ilusório, mediante sucessivas novas capas de ilusão. Eu, porém, era um perquiridor imparcial, neutro absolutamente. O caçador de meu próprio aspecto formal, movido por curiosidade, quando não impessoal, desinteressada; para não dizer o urgir científico. Levei meses.

Sim, instrutivos. Operava com toda a sorte de astúcias: o rapidíssimo relance, os golpes de esquelha, alonga obliquidade apurada, as contra-surpresas, a finta de pálpebras, a tocaia com a luz de-repente acesa, os ângulos variados incessantemente. Sobretudo, uma inembotável paciência. Mirava-me, também, em marcados momentos — de ira, medo, orgulho abatido ou dilatado, extrema alegria ou tristeza. Sobreabriam-se-me enigmas. Se, por exemplo, em estado de ódio, o senhor enfrenta objetivamente a sua imagem, o ódio reflui erecrudesce, em tremendas multiplicações: e o senhor vê, então, que, de fato, só se odeia é a si mesmo. Olhos contra os olhos. Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis, no centro do segredo. Se é que de mim não zombassem, para lá de uma máscara. Porque, o resto, o rosto, mudava permanentemente. O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo, constante. Não vê, porque mal advertido, avezado; diria eu: ainda adormecido, sem desenvolver sequer as mais necessárias novas percepções. Não vê, como também não se vêem, no comum, os movimentos translativo e rotatório deste planeta Terra, sobre que os seus e os meus pés assentam. Se quiser, não me desculpe; mas o senhor me compreende.

Sendo assim, necessitava eu de transverberar o embuço, a travisagem daquela máscara, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa — a minha vera forma. Tinha de haver um jeito. Meditei-o. Assistiram-me seguras inspirações.

Concluí que, interpenetrando-se no disfarce do rosto externo diversas componentes, meu problema seria o de submetê-las a um bloqueio “visual” ou anulamento perceptivo, a suspensão de uma por uma, desde as mais rudimentares, grosseiras, ou de inferior significado. Tomei o elemento animal, para começo.

Parecer-se cada um de nós com determinado bicho, relembrar seu facies, é fato. Constato-o, apenas; longe de mim puxar à bimbalha temas de metempsicose ou teorias biogenéticas. De um mestre, aliás, na ciência de Lavater, eu me inteirara no assunto. Que acha? Com caras e cabeças ovinas ou eqüinas, por exemplo, bastalhe relancear a multidão ou atentar nos conhecidos, para reconhecer que os há, muitos. Meu sócia inferior na escala era, porém — a onça. Confirmei-me disso. E, então, eu teria que, após dissociá-los meticulosamente, aprender a não ver, no espelho, os traços que em mim recordavam o grande felino. Atirei-me a tanto.

Releve-me não detalhar o método ou métodos de que me vali, e que revezavam a mais buscante análise e o estrênuo vigor de abstração. Mesmo as etapas preparatórias dariam para aterrar a quem menos pronto ao árduo. Como todo homem culto, o senhor não desconhece a loga, e já a terá praticado, quando não seja, em suas mais elementares técnicas. E, os “exercícios espirituais” dos jesuítas, sei de filósofos e pensadores incréus que os cultivam, para aprofundarem-se na capacidade de concentração, de par com a imaginação criadora... Enfim, não lhe oculto haver recorrido a meios um tanto empíricos: gradações de luzes, lâmpadas coloridas, pomadas fosforescentes na obscuridade. Só a uma expediência me recusei, por medíocre senão falseadora, a de empregar outras substâncias no aço e estanhagem dos espelhos. Mas, era principalmente no modus de focar, na visão parcialmente alheada, que eu tinha de agilizar-me: olhar não-vendo.. Sem ver o que, em meu rosto, não passava de reliquat bestial. Ia-o conseguindo?

Saiba que eu perseguia uma realidade experimental, não uma hipótese imaginária. E digo-lhe que nessa operação fazia reais progressos. Pouco a pouco, no campo-de-vista do espelho, minha figura reproduzia-se-me lacunar, com atenuadas, quase apagadas de todo, aquelas partes excrescentes. Prossegui. Já aí, porém, decidindome a tratar simultaneamente as outras componentes, contingentes e ilusivas. Assim, o elemento hereditário — as parecenças com os pais e avós — que são também, nos nossos rostos, um lastro evolutivo residual. Ah, meu amigo, nem no ovo o pinto está intacto. E, em seguida, o que se deveria ao contágio das paixões, manifestadas ou latentes, o que ressaltava das desordenadas pressões psicológicas transitórias. E, ainda, o que, em nossas caras, materializa idéias e sugestões de outrem; e os efêmeros interesses, sem seqüência nem antecedência, sem conexões nem fundura. Careceríamos de dias, para explicar-lhe. Prefiro que tome minhas afirmações por seu valor nominal.

À medida que trabalhava com maior mestria, no excluir, abstrair e abstrar, meu esquema perspectivo clivava-se, em forma meândrica, a modos de couve-flor ou bucho de boi, e em mosaicos, e francamente cavernoso, como uma esponja. E

escurecia-se. Por aí, não obstante os cuidados com a saúde, comecei a sofrer dores de cabeça. Será que me acovardei, sem menos? Perdoe-me, o senhor, o constrangimento, ao ter de mudar de tom para confiança tão humana, em nota de fraqueza inesperada e indigna. Lembre-se, porém, de Terêncio. Sim, os antigos; acudiu-me que representavam justamente com um espelho, rodeado de uma serpente, a Prudência, como divindade alegórica. De golpe, abandonei a investigação. Deixei, mesmo, por meses, de me olhar em qualquer espelho.

Mas, com o comum correr cotidiano, a gente se aquieta, esquece-se de muito. O tempo, em longo trecho, é sempre tranqüilo. E pode ser, não menos, que encoberta curiosidade me picasse. Um dia... Desculpeme, não viso a efeitos de ficcionista, inflectindo de propósito, em agudo, as situações. Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada. Só o campo, liso, às vácuas, aberto como o sol, água limpíssima, à dispersão da luz, tapadamente tudo. Eu não tinha formas, rosto? Apalpei-me, em muito. Mas, o invisto. O ficto. O sem evidência física. Eu era — o transparente contemplador?... Tirei-me. Aturdi-me, a ponto de me deixar cair numa poltrona.

Com que, então, durante aqueles meses de repouso, a faculdade, antes buscada, por si em mim se exercitara! Para sempre? Voltei a querer encarar-me. Nada. E, o que tomadamente me estarreceu: eu não via os meus olhos. No brilhante e polido nada, não se me espelhavam nem eles!

Tanto dito que, partindo para uma figura gradualmente simplificada, despojara-me, ao termo, até à total desfigura. E a terrível conclusão: não haveria em mim uma existência central, pessoal, autônoma? Seria eu um... desalmado? Então, o que se me fingia de um suposto eu, não era mais que, sobre a persistência do animal, um pouco de herança, de soltos instintos, energia passional estranha, um entrecruzar-se de influências, e tudo o mais que na impermanência se indefine? Diziam-me isso os raios luminosos e a face vazia do espelho — com rigorosa infidelidade. E, seria assim, com todos? Seríamos não muito mais que as crianças — o espírito do viver não passando de ímpetos espasmódicos, relampejados entre miragens: a esperança e a memória.

Mas, o senhor estará achando que desvario e desoriento-me, confundindo o físico, o hiperfísico e o transfísico, fora do menor equilíbrio de raciocínio ou alinhamento lógico — na conta agora caio. Estará pensando que, do que eu disse, nada se acerta, nada prova nada. Mesmo que tudo fosse verdade, não seria mais que reles obsessão auto-sugestiva, e o despropósito de pretender que psiquismo ou alma se retratassem em espelho...

Dou-lhe razão. Há, porém, que sou um mau contador, precipitando-me às ilações antes dos fatos, e, pois: pondo os bois atrás do carro e os chifres depois dos bois. Releve-me. E deixe que o final de meu capítulo traga luzes ao até agora aventado, canhestra e antecipadamente.

São sucessos muito de ordem íntima, de caráter assaz esquisito. Narro-os, sob palavra, sob segredo. Pejo-me. Tenho de demais resumi-los.

Pois foi que, mais tarde, anos, ao fim de uma ocasião de sofrimentos grandes, de novo me defrontei — não rosto a rosto. O espelho mostrou-me. Ouça. Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância. Seu mínimo ondear comovia-me, ou já estaria contido em minha emoção? Que luzinha, aquela, que de mim se emitia, para deter-se acolá, refletida, surpresa? Se quiser, infira o senhor mesmo.

São coisas que se não devem entrever; pelo menos, além de um tanto. São outras coisas, conforme pude distinguir, muito mais tarde — por último — num espelho. Por aí, perdoe-me o detalhe, eu já amava — já aprendendo, isto seja, a conformidade e a alegria. E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este, que o senhor razoavelmente me atribui. Mas o ainda-nem-rosto — quase delineado, apenas — mal emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menosque-menino, só. Só. Será que o senhor nunca compreenderá?

Devia ou não devia contar-lhe, por motivos de talvez. Do que digo, descubro, deduzo. Será, se? Apalpo o evidente? Tresbusco. Será este nosso desengonço e mundo o plano — intersecção de planos — onde se completam de fazer as almas?

Se sim, a “vida” consiste em experiência extrema e séria; sua técnica — ou pelo menos parte — exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra? Depois, o “salto mortale”... — digo-o, do jeito, não porque os acrobatas italianos o aviventaram, mas por precisarem de toque e timbre novos as comuns expressões, amortecidas... E o julgamento-problema, podendo sobrevir com a simples pergunta: — “Você chegou a existir?”

Sim? Mas, então, está irremediavelmente destruída a concepção de vivermos em agradável acaso, sem razão nenhuma, num vale de bobagens? Disse. Se me permite, espero, agora, sua opinião, mesma, do senhor, sobre tanto assunto. Solicito os reparos que se digne dar-me, a mim, servo do senhor, recente amigo, mas companheiro no amor da ciência, de seus transviados acertos e de seus esbarros titubeados. Sim?

REFLEXÕES POSSÍVEIS

O conto trata de uma profunda investigação sobre a alma humana em que o personagem, por meio do “espelho”, a princípio não se reconhece e busca, então, compreender-se.

Reflexões sobre o “lado ruim” com o qual o personagem se depara no espelho também podem gerar discussões sobre as atitudes diante desse fato. O que

podemos fazer quando nos deparamos com um aspecto negativo de nossa personalidade (que muitas vezes nem nos damos conta de que existe)?

TEMAS RELACIONADOS À LOGOEDUCAÇÃO E/OU ECOPELAGOGIA

36. Tridimensionalidade do ser humano
37. Atitude diante de desafios
38. Resposta à vida
39. Importância de conhecer-se
40. Presença do transcendente

REFERÊNCIAS

IMAGENS – UNSPLASH FREE IMAGES

ASSIS, Machado. O Espelho. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000240.pdf>. Acesso em: 2021-08-12.

DICKINSON, Emily. **Alguns Poemas**. São Paulo: Iluminuras, 2006.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Antologia Poética**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

KIPLING, Ruyard. Se. Disponível em: <file:///C:/Mestrado/DISSERTA%C3%87%C3%83O/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20OFICIAL/MATERIAIS%20DIVERSOS/49369-Texto%20do%20artigo-60619-1-10-20130108.pdf>. Acesso em: 2021-08-12.

LISPECTOR, Clarice. **crônicas para jovens** – de bichos e pessoas. Rio de Janeiro: Rocco, Jovens Leitores, 2012.

MEIRELES, Cecília. **O Estudante Empírico**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

QUINTANA, Mario. **Nariz de Vidro**. São Paulo: Moderna, 2003.

ROSA, João Guimarães. O Espelho. In: **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

