

Educação ambiental e artes visuais em territórios ecofenomenológicos

Environmental education and visual arts in ecophenomenological
territories

Sonia Mara Samsel Geraldo

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

artemara.49@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0002-7857-6064>

Valéria Ghislotti Iared

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil

valiared@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-1082-9870>

Recebido em 04 de setembro de 2020

Aprovado em 25 de janeiro de 2022

Publicado em 29 de junho de 2022

RESUMO

Há décadas as inquietações com os problemas ambientais e as tentativas de encontrar soluções para os mesmos ocupam discursos e documentos e muitos autores apontam a baixa efetividade dessas políticas públicas. A emergência do tema na contemporaneidade traz à tona discussões sobre o ser humano, seus entendimentos e itinações com e na natureza. O presente artigo visa abordar a temática através do ensino das artes visuais sob o viés da ecofenomenologia, que entende a indissociabilidade entre ser humano e natureza e a confluência do pensamento ecológico com a fenomenologia, instigando reflexões sobre a horizontalidade das relações num mundo mais que humano. Sob essa perspectiva, arte e educação ambiental são refletidas, três artistas e obras são apresentados e têm seus trabalhos analisados, vislumbrando dialogar com questões cotidianas e ponderar sobre comportamentos e escolhas. A experiência estética presente nesses fluxos ao longo das argumentações propicia um movimento para as potencialidades transformadoras que essa vivência oportuniza, revelando-se um significativo caminho para novos direcionamentos nas relações pós-humanas. As considerações foram elaboradas sob a égide de referenciais da fenomenologia, arte e educação ambiental.

Palavras-chave: Epistemologias Ecológicas; Experiência estética; Pós-humano.

ABSTRACT

For decades, concerns about environmental problems and the best solutions for them occupy discourses and documents and many authors point to the low effectiveness of these public policies. The emergence of the theme in contemporaneity brings up discussions about human beings, their understandings and iterations with and in nature. This article aims to address the issue through the teaching of visual arts under the perspective of ecophenomenology, which understands the inseparability between human beings and nature and the confluence of ecological thinking with phenomenology, instigating reflections on the horizontality of relationships in a more than human world. From this perspective, art and environmental education are reflected, three artists and works are presented and their works are analyzed, with a view to dialoguing with everyday issues and pondering behaviors and choices. The aesthetic experience present in these flows throughout the arguments provides a movement towards the transformative potential that this experience provides, revealing a significant path for new directions in post-human relations. The considerations were elaborated under the aegis of references of phenomenology, art and environmental education.

Keywords: Ecological Epistemologies; Aesthetic experience; Post-human.

Reflexões iniciais

Honoré de Balzac, em seu conto “A Obra-prima Ignorada”, traz a trajetória de um ancião – Frenhofer - que por dez anos ocupa-se de uma pintura, o nu de uma mulher, que no seu entendimento é perfeito em luz e contornos. Considerando-a “maravilhosamente bela”, apresenta sua magnífica obra a dois amigos pintores, Porbus e Poussin, que declaram nada ver além de uma massa de cores e linhas, formando uma “muralha de pintura” e no canto da tela a ponta de um pé nu e “com vida” saindo daquela desordem. Naquela noite, Frenhofer morre após queimar suas telas.

O conto foi escrito em 1831, mistura personagens reais e fictícios e se passa na Paris de 1612 - período onde o classicismo evidenciava a beleza do corpo humano - e a arte abstrata nem era presumida. Dessa forma, o entendimento de Frenhofer, que na tentativa de criar a perfeição transcendeu a obra, impregnou a tela de cores e

linhas num emaranhado confuso para seus amigos (mas não para si), causou impacto e não atingiu os objetivos desejados junto aos espectadores. A busca em traduzir numa tela a plenitude da imagem, emoções e sentimentos, mostra suas relações de afeto com a criação e a natureza, pois cada ser humano observa o que está à sua volta, tem experiências e vivências de forma única, individual, ímpar. Mergulhado em seu universo peculiar, Frenhofer traduz a beleza e perfeição da forma feminina pelo seu ponto de vista, repleto de subjetividades, interesses e habilidades, o que para seus amigos se tornou incompreensível e complexo. São situações de reflexão e caminhos a experimentar que a arte nos revela, pois “a obra é feita não para ser vista, mas para fazer ver o que indica: um mundo por ser visto” (RIBON, 1988, p. 130).

Seja de forma política, social, econômica ou cultural, pode-se contar os caminhos da humanidade através da arte, pois “a história da arte não é uma história de progresso na proficiência técnica, mas uma história de ideias, concepções e necessidades em constante mudança” (GOMBRICH, 1999, p. 24), mesmo que muitas vezes não esteja explícito. “Ignoramos como a arte começou” (GOMBRICH, 1999, p. 19), mas antes mesmo da escrita, o ser humano expressou seu entendimento de mundo através de desenhos feitos à base de terra, carvão e sangue, nas cavernas em que habitava. Deixou sua marca, seus interesses, relações, entendimentos e experiências fixadas em pedras e nunca mais parou. “E o primeiro desenho nas paredes das cavernas somente fundava uma tradição porque retinha outra: a da percepção” (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 102). Transformando materiais, produzindo pigmentos, construindo ferramentas que facilitaram viver e registrar a história, entrelaçadas com ritos, costumes e cerimoniais, “nenhum povo existe no mundo sem arte” (GOMBRICH, 1999, p. 19). Com o passar do tempo, desenhos, pinturas, artefatos, esculturas, foram se destacando e ganhando prestígio, o que, segundo Dewey (2010, p.59), “cria convenções que atrapalham as novas visões” e impedem o desenvolvimento de percepções, experiências e entendimentos sobre as relações da arte com a vida. A trajetória do ser humano, seu modo de viver, habitar e de se relacionar no e com o mundo também é contada por esses artefatos,

pois a maioria das pinturas e esculturas que hoje se alinham ao longo das paredes dos nossos museus e galerias não se destinava a ser exibida como Arte. Foram feitas para uma ocasião definida e um propósito determinado, que estavam na mente do artista quando meteu mãos à obra (GOMBRICH, 1972, p. 12).

Assim, o artífice transformava o mundo à sua volta de forma inerente ao processo de viver, observando e modificando a natureza. Mas esse movimento não se deu de forma instintiva. Houve o envolvimento, a apreciação, a vivência e experiência do artista em realizar seu trabalho. Todo o caminho da criação artística passa pelo ser humano, com seus sentimentos, suas angústias, sensações, percepções, vivências e interesses. E essa “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere” (FREIRE, 2016, p. 53). E inserido no mundo, estabeleceu ordens e valores, impactou (destruiu, construiu, criou), transformou o mundo. Essa transformação do mundo, que nem sempre ocorreu de forma positiva, pois os impactos ambientais causados pelo ser humano podem comprometer a vida na terra, se deu historicamente na ordem cultural, política, econômica, social, ideológica e ambiental.

A emergência de diálogos no campo da educação ambiental leva a arte para um espaço ainda pouco explorado na escola. Vivemos em uma sociedade industrial guiada pela produção e consumo, e fazer educação ambiental através da arte requer reflexões para além de realizar atividades com lixo reciclável ou pinturas com pigmentos naturais. Estas são atividades importantes, mas, se não houver reflexões e questionamentos sobre consumo, modos de produção, responsabilidade social e especialmente sobre atribuição de sentidos para ações e engajamento no-com o mundo, se tornam atividades corriqueiras das aulas de arte ou um mero fazer por fazer. Atividades artísticas sem problematizações e abertura para novos entendimentos são capazes de criar um pensamento inverso ao proposto e estimular o consumo¹, não propiciando a reflexão sobre a cadeia de resíduos. Deve-se considerar, também, que se não for um trabalho construído com apreço, valorizando a produção, incorporando conceitos e experimentando novos modos de ser-estar no-com o mundo, o resultado pode ser desfavorável ao ensino de arte, perdendo seu significado e limitando a liberdade criadora dos/as educandos/as. Considerando que

“para que a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser ‘amorosa’; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida” (DEWEY, 2010, p. 127, grifo do autor), tem-se a experiência estética encadeando a formação de valores, dando sentido à experiência artística.

É significativo encontrar, através do ensino da arte, caminhos para instigar a curiosidade, estimular a criatividade e desenvolver o entendimento sobre ser-estar no-com o mundo e a percepção crítica da realidade, “não é julgar, é apreender um sentido imanente no sensível antes de qualquer juízo” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 63). E mais do que ensinar, é necessário despertar o/a educando/a para movimentos de mudança, participação e engajamento político e social de forma ética~estética². Estética, para este estudo, está relacionada à palavra grega *aisthesis*, ou seja, experiência sensível, compreender o mundo pelos sentidos, pois “o sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida” (MERLEAU-PONTY, 2018, p. 84). É importante buscar reflexões acerca das experiências e afetividades dos/as educandos/as com o ambiente em que vivem, suas realidades sociais, interesses e anseios. Trazer argumentos e questionamentos sobre as relações sociedade~natureza, considerando a si mesmo, o outro e o mundo, pois “pessoas criadas em diferentes ambientes aprendem a perceber seu entorno, e a agir de diferentes maneiras dentro dele” (INGOLD, 2010, p. 17).

Essas relações e interações de estar no e com o mundo são importantes temas a serem trabalhados pelo ensino da arte, “porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109). Dedicar atenção ao que acontece, ao que está ao redor, ao “processo da vida das pessoas no mundo” (INGOLD, 2010, p. 23) sem divagações e reações mecânicas e automáticas, educando o olhar e interagindo com o lugar é fundamental para a sensibilização e busca de soluções para os problemas ambientais.

Muitos autores contemplam discussões apoiadas nessas temáticas (PAYNE, 2005; CARVALHO, 2006; MARIN, 2007; SATO, 2009; INGOLD, 2012; SATO e PASSOS, 2016; ORMEZZANO e POMA, 2013) e, embora cada argumentação enfoque arte e educação ambiental de forma diferenciada, há o entendimento da importância em abordar tais questões como terreno fértil para experiências singulares

e engajamento em novas ações. Tais reflexões entrelaçam conhecimentos, exploram e refletem sobre a realidade, abandonando ideias estabelecidas e não reduzindo a arte a produtos e objetos, mas a um potente campo para “lançarmos um olhar novo sobre o mundo em que vivemos” (RIBON, 1991, p. 131). Dessa forma, como, através das artes visuais e sob uma perspectiva ecofenomenológica, pensar possibilidades da experiência estética da natureza?

Os enunciados deste escrito pretendem refletir sobre possibilidades de diálogos entre as artes visuais e a educação ambiental, promovendo desdobramentos e inquietações importantes quanto à liberdade criadora e a experiência estética sob a ótica ecofenomenológica. Sem a intenção de levar a inferências absolutas sobre práticas pedagógicas, consideramos essa temática um significativo campo a ser explorado, não se fechando em conceitos, mas abrindo-se ao imaginário e oportunizando reflexões sobre vínculos, valores e relações pós-humanas.

As Artes Visuais sob um olhar Ecofenomenológico

No conto de Balzac, Frenhofer produziu um mundo e não uma imagem do mundo, produziu um problemático encontro de significados inesgotáveis a serem descobertos, os quais têm a capacidade de manter a obra viva para sempre, transcendendo a realidade objetiva e material e instaurando sentidos (RIBON, 1991). Pensar as artes visuais nestes termos requer considerar desafios sobre representar emoções, sentimentos, afeições. Payne et al. (2018) problematizam essa questão argumentando sobre como coletar e validar elementos sensoriais e a impossibilidade de representação plena desses fluxos de troca e interações, refletindo sobre como os simbolismos não abarcam a magnitude dos sentidos.

O conhecimento não é divisível da realidade na qual emerge. Todos os aspectos das interações cotidianas causam algum impacto, afetam e são afetados. A descentralização do sujeito da ação social evidencia as práticas, experiências, comportamentos e hábitos, procurando transcender interpretações fragmentadas das

vivências humanas. Em outras palavras, o corpo não é separado do mundo das coisas (TRIFTH, 2008). Entendendo que “a obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou” (DEWEY, 2010, p. 215), a indissociabilidade entre corpo, mente e cultura (somaestética) possibilita refletir sobre as materialidades, experiências e sensibilidades que unem, pela arte, artista, espectador e mundo. “[...] precisamos compreender como esses movimentos constituem nossa percepção corporal e, conseqüentemente, nosso ser ético e político corporificado” (IARED; OLIVEIRA, 2018, p. 5).

O pós-humanismo problematiza nossa sociedade antropocêntrica e Iared e Oliveira (2017, p.100) evidenciam a importância dessa perspectiva de um mundo mais que humano e que “o desafio da condição pós-humana consiste em fomentar oportunidades de novos vínculos e posicionamentos estéticos, éticos e políticos com todos os seres vivos e não vivos existentes no planeta”. As autoras também apontam a abordagem ecofenomenológica - que transcende a dimensão humana e traz a confluência entre o pensamento ecológico e a fenomenologia - destacando sua importância no campo das pesquisas e vivências em educação ambiental.

Merleau-Ponty (2013, p. 15, grifo do autor) afirma que “é preciso que com meu corpo desperte os *corpos associados*, os ‘outros’, que não são meus congêneres” afirmando a importância do corpo engajado nesse território compartilhado onde há vida, matéria e sensações em constante interação. As artes visuais compreendem um vasto caminho para essa experiência estética da natureza que vai além das visualidades, mas abrange a corporeidade, materialidade, sentimentos, promovendo descobertas incessantes e estimulando o aprimoramento das ações cotidianas. Um coabitar emocionado e inquieto, ratificando a importância das relações vividas nesse ambiente.

Outro conceito importante a ser abordado pelas artes visuais na educação ambiental se refere à malha (INGOLD, 2012), que são movimentos e ritmos da atividade humana e não humana no espaço vivido, linhas entrelaçadas do fluxo da vida, onde “o (ou a) artista - assim como o artesão - é um itinerante, e seu trabalho comunga com a trajetória de sua vida” (INGOLD, 2012, p. 38-39). O fenômeno que engloba o/a artista é de movimento, ou seja, fluxos e forças, itinações ao longo dos

caminhos que segue, dos materiais que manipula, da obra concebida, das vivências singulares e inseparáveis do ambiente, misturando-se ao mundo, estando sempre em correspondência com os emaranhados das relações e suas infinitas perspectivas. Klee (2001, p. 45) afirma que “o movimento é a base de todo devir”, e tanto a pintura como outras obras de arte não surgem num relance, numa única vez, mas, construídas aos poucos, nos movimentos do artista, dos materiais, das formas, do mundo em constante transformação. As obras de arte se mostram diferente cada vez que nos voltamos a elas (GOMBRICH, 1999) e todo esse entrelaçado de interações, subjetividades e peculiaridades abre espaço para experiências e reflexões sobre como ser-estar no mundo e agir sobre ele.

A arte e seu ensino propiciam reflexões significativas para a educação ambiental, especialmente no que concerne em apresentar possibilidades de construir novos entendimentos e formas de se relacionar nas dimensões sociais, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas, pois

a educação dos sentidos e da percepção ampliam o nosso conhecimento do mundo, o que vem reforçar a ideia de que a arte é uma forma de conhecimento, que nos capacita a um entendimento mais complexo e de certa forma mais profundo das coisas (ZAMBONI, 1998, p. 21).

Em outras palavras, o ensino da arte é potencialmente valioso para mostrar o que não foi visto, aprofundar o superficial, construir valores e conceitos, transcender o que já está dado, posto, conhecido.

São essas reflexões que impulsionam esse estudo, buscando interações sensoriais e comunicacionais entre arte e educação ambiental e a integração de saberes, na perspectiva de entender e transformar as relações pós-humanas.

Obras de arte: um nascimento perene

Muitos artistas (Agnes Denes, Eduardo Srur, John Fekner, Andy Goldsworthy, entre outros/as) se dedicam em dar visibilidade às questões ambientais e sociais com

seus trabalhos, procurando abordar a temática de forma direta ou indireta. E as artes visuais, com sua variedade de obras, técnicas, materiais, formas e proposições, pode dialogar com a educação ambiental com uma diversidade de considerações, aprendizados e descobertas.

Falar argutamente sobre arte não é difícil, porque as palavras que os críticos usam têm sido empregadas em tantos contextos diferentes que perderam toda sua precisão. Mas olhar um quadro com olhos de novidade e aventurar-se numa viagem de descoberta é uma tarefa muito mais difícil, mas também mais compensadora. É incalculável o que se pode trazer de volta em semelhante jornada (GOMBRICH, 1999, p. 18).

Gombrich (1999) fala da aventura em se debruçar num quadro, não com o olhar técnico, mas com o olhar sensível, inquietando-se com a obra e deixando-a conduzir e despertar emoções e significados distintivos. E essa experiência é preciosa, pois a obra de arte tem a capacidade de afetar, emocionar, influenciar. Payne e Wattchow (2009) argumentam que uma educação ambiental experiencial lenta, fazendo uma pausa e se demorando nos espaços por mais do que um breve momento, incentiva a adquirir o significado daquele lugar. Na arte, essa pedagogia lenta permite abarcar uma gama de manifestações e apropriações, não se limitando ao objeto, mas ampliando os entendimentos, pois permite se demorar na experiência e incorporar novos sentidos, ser afetado e desenvolver um olhar curioso, independente, criativo. Explorar novas práticas e motivar para o engajamento em ações singulares abre espaço para a construção de relações ecofenomenológicas, ou seja, para além do antropocentrismo ou biocentrismo, com interações, diálogos e sensibilidades que aprofundem as relações horizontais entre humanos e não humanos de forma abrangente a partir de vivências cotidianas.

Na sequência são realizadas análises de três obras artísticas, apresentando possibilidades de argumentar e experienciar novos olhares e vivências, com diálogos que atribuem sentido ecofenomenológico a esses trabalhos e os aproximam dos processos de vida dos sujeitos, suas objetividades e subjetividades, interações, engajamentos, relações e movimentos.

Banksy em Saudações da Temporada

Banksy é o pseudônimo de um artista britânico da arte urbana contemporânea. Seus trabalhos em *grafitti* podem ser encontrados em várias partes do mundo. Através da técnica de estêncil, o artista faz denúncias e traz reflexões acerca de questões políticas e sociais que afligem o mundo. Seus trabalhos repletos de significados podem ser encontrados em paredes e muros ao redor do mundo. Em um desses trabalhos (FIGURA 1) o artista apresenta uma criança que inicialmente se tem a impressão de que está brincando com flocos de neve, pois se encontra bem agasalhada e ao seu lado está um trenó. Remete à sensação de alegria, diversão, inocência, sem ameaças.

Figura 1 – Saudações da Temporada – Banksy



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2018/12/banksy-ataca-novamente-dessa-vez-na-cidade-mais-poluida-do-reino-unido/> . Acesso em: 20/05/2020.

Mas ao “dobrar a esquina”, o espectador se depara com a realidade, ou seja, a criança brinca com cinzas e fumaça procedentes do incêndio de um contêiner de lixo (FIGURA 2). Toda sensação inicial de leveza dá lugar à tristeza, ao perigo. Caminha da apreciação para a revelação. Não é uma caricatura, não é uma brincadeira. É uma situação denunciada pela arte.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644454718>

Figura 2 – Saudações da Temporada – Banksy



Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2018/12/banksy-ataca-novamente-dessa-vez-na-cidade-mais-poluida-do-reino-unido/> . Acesso em: 20/05/2020

Esse trabalho foi realizado no ano de 2018 na pequena Port Talbot – que foi considerada a cidade mais poluída do Reino Unido pela Organização Mundial da Saúde e abriga indústrias de aço³. Uma cena que inicialmente remete à alegria e brincadeiras, rapidamente se transforma em denúncia, crítica ao capitalismo que ameaça a vida dos moradores da região. A arte sendo inserida no cenário cotidiano, realizando um papel social e político, mas também afetivo, convidando o espectador a refletir sobre suas escolhas, consumo, interesses, pois que nas palavras de Merleau-Ponty (2013, p. 140) "o pintor pôde apenas construir uma imagem. Cabe esperar que essa imagem se anime para os outros".

Na obra de Banksy, as escolhas foram pensadas e planejadas com o intuito de provocar o espectador a uma reflexão e novas percepções. Houve sensibilidade do artista em reconhecer a necessidade de denunciar uma situação através do local escolhido e todos os elementos que passam pela imagem - a composição, as cores, os pontos e linhas que unem formas - inserem o espectador no universo da linguagem visual, mas também da realidade social. A arte unindo o fazer, o sentir e o refletir e

instigando para o agir. Trazer esses questionamentos para a realidade da escola, relacionando com a vida local, não apenas desenhando, pintando, mas incorporando fatos e situações, fazendo com que o/a educando/a se sinta pertencente ao meio em que vive e corresponsável pelo mesmo, pode despertar relações de afeto com o lugar, problematizar conjunturas e convocar para o compromisso. Tanto a obra quanto o espectador não são passivos, não vagueiam em um ambiente definido, em um mundo preciso, mas que está em constante transformação. Esse movimento provoca e impele o surgimento de inquietações e novas interpretações, pois a experiência estética abre espaço para escolhas e ações.

As decisões mesmas que nos transformam são sempre tomadas em relação a uma situação de fato, e uma situação de fato pode ser aceita ou recusada, mas nunca pode deixar de nos fornecer nosso impulso e de ser ela própria, para nós, como situação 'a aceitar' ou 'a recusar', a encarnação do valor que lhe damos (MERLEAU-PONTY, 2013, p. 148, grifo do autor).

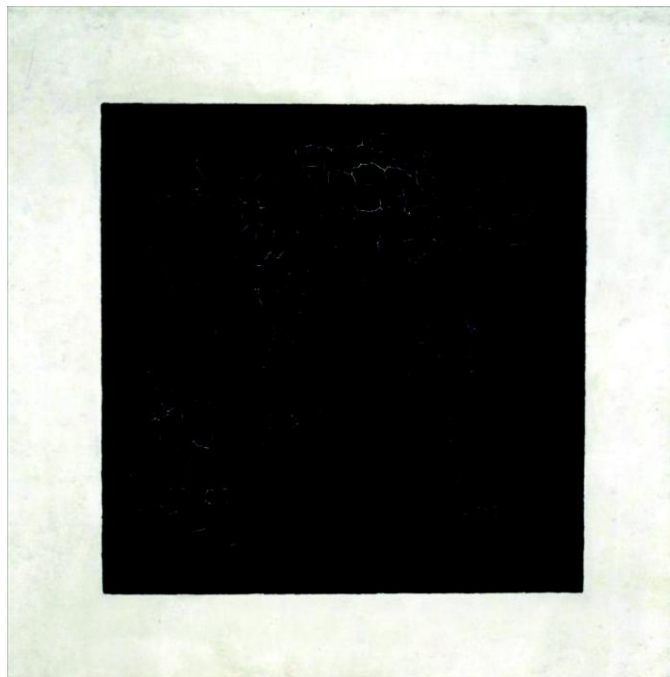
E esse é um caminho importante da arte na educação ambiental, especialmente na escola. Não, como já mencionado, um mero fazer por fazer ou por cumprir o currículo. É engajar os envolvidos nessa malha de fluxos e interações que une todos os seres vivos e não vivos, “uma malha de linhas entrelaçadas de crescimento e movimento” (INGOLD, 2012, p. 27) que sensibilize para os problemas ambientais.

Kazimir Malevich e seu Quadrado Preto sobre Fundo Branco

A obra suprematista quadrado preto sobre fundo branco (FIGURA 3) pode instigar muitas reflexões acerca do envolvimento do ser humano com e no mundo. O suprematismo foi um movimento artístico russo iniciado por volta de 1915 pelo pintor Kazimir Malevich (autor da obra citada), que trata de romper com a ideia de imitação da natureza e com qualquer referência ao mundo objetivo. Segundo Argan (2016, p. 324), para Malevich, o quadro “define a existência como equação absoluta entre o

mundo interior e exterior”.

Figura 3 - Quadrado Preto Sobre Fundo Branco— Kazimir Malevich



Fonte: <https://iconographiahafluc.wordpress.com/2014/06/19/quadrado-preto/>.

Acesso em: 20/05/2020.

O suprematismo evidencia as formas geométricas básicas – quadrado, retângulo, círculo, cruz e triângulo – associadas a uma pequena gama de cores⁴. Com essa concepção, a obra em questão abre espaço para reflexões importantes acerca de percepções relacionadas à objetividade, subjetividade e natureza. O branco e o preto, de acordo com a teoria da cor, não são cores, mas os extremos da luz. O branco é a luz pura, a reflexão das sete cores do espectro⁵; já o preto é a ausência total de luz, as cores não refletem, mas são absorvidas. Assim, presença e ausência juntas, instigando o espectador a questionar os dualismos.

As formas geométricas são equilibradas e proporcionais, pois tanto o suporte quanto a imagem são quadrados - os quatro lados iguais e ângulos retos - dando harmonia às tonalidades opostas. O quadrado branco envolve o preto ou o quadrado preto se insere no branco? Há um contraste entre figura e fundo, mas esse contraste

não desarmoniza nem desune a imagem. Ao contrário, forma o todo. Um apresenta o outro e oportuniza espaço para sua existência.

Essa possibilidade e variedade de interpretações são capazes de instigar os sentidos para uma experiência estética que transfigure a imagem e forneça elementos para uma sensibilização onde novas perspectivas possam emergir. “E o olhar interpretativo é fenomenológico, não permite ‘certo’ ou ‘errado’, senão uma criação que tem algo, pelo talento de seus criadores, a dizer a cada um de nós” (SATO e PASSOS, 2009, p. 52, grifo dos autores). São oportunidades para transcender a imagem existente e ponderar sobre vínculos sociais, desigualdades (econômica, raça, gênero, etc.), meio ambiente e engajamento no-com o mundo humano e não humano, tendo a arte como via significativa de reflexão estética~ética~política.

O Divisor de Lygia Pape

Lygia Pape (1927-2004) foi um dos principais nomes da arte brasileira contemporânea. Seu trabalho repleto de criatividade, humor e habilidade, enfatizava os sentidos e a interação com o público. Sem se prender aos mesmos suportes, com liberdade manipulou e experimentou vários materiais e linguagens e muitos trabalhos se realizaram na vivência pelo espectador. O Divisor (FIGURA 4) teve sua primeira realização em 1968, onde a artista entregou um tecido de 30 x 30 m, com fendas abertas “à garotada de uma favela”, que foram se divertindo e se inserindo no tecido. Segundo a artista¹, o nome “Divisor” remete à separação da cabeça e do corpo e às experiências sensoriais distintas que podem ser percebidas nesse contexto, sem dualismos, mas com a percepção integrada das sensações.

Figura 4 - Divisor – Lygia Pape

1 Disponível em: <https://galeria419.com.br/lygia-pape-a-arte-publica/>. Acesso em 20/05/2020.



Fonte: <https://laart.art.br/blog/lygia-pape/>. Acesso em: 20/05/2020.

Inúmeras questões surgem na realização dessa performance, pois um grupo de pessoas compartilha do mesmo espaço, interage com o mesmo tecido, formando um todo, um só “corpo” com muitas cabeças (e ideias, pensamentos, memórias, convicções, imaginações, fantasias, ideologias, expectativas, vivências) em harmonia. E para sair do lugar, é preciso considerar o tecido, sua abrangência e limites e interagir com os outros participantes, definindo o caminho a seguir, o compasso, a velocidade, enfim, há necessidade de entendimentos, de união, cooperação e segundo o pensamento de Ingold (2012, p. 29), se constitui “um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam”.

Além da experiência estética que a performance proporciona e da estrutura simples que pode ser repetida inúmeras vezes, outro fator importante da obra é a participação ativa das pessoas. Sem essa participação a obra não existe. O que existe é apenas a intenção, um tecido inerte com fendas. E essa (inter)ação das pessoas, esse caminhar em direção à experiência de dar “vida”, emprestando o corpo ao trabalho artístico, concede ao público potencialidades e interdependências, integrando-o à obra, sendo a obra. “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou

uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (LARROSA, 2002, p.25) e nesse sentido muitas reflexões podem ser suscitadas através dessa obra performativa, onde o “eu” depende do “outro” para que a experiência aconteça em sua plenitude.

Todavia, se as aspirações do propositor for um resultado aleatório, livre ou caótico, também se pode refletir sobre as consequências e resultados desse intento capaz de proporcionar uma diversidade de questionamentos. Ambas as questões são passíveis de abordar as interações humanas, meio ambiente, natureza, argumentando sobre como o ser humano vive, produz e consome e seu discernimento sobre a “responsabilidade em relação com o outro” (LARROSA, 2002, p. 26) e o “reconhecimento das relações simétricas com o ambiente, bem como da atividade do ambiente (não-humano) nesta relação” (CARVALHO et al., 2009, p. 100).

São três exemplos de obras de arte que podem dialogar com questões cotidianas e visões de mundo e problematizar o comportamento humano, estilos de vida, escolhas e relações. Banksy questiona o problema da poluição de forma direta. Em Malevich são levantadas possibilidades de diálogo da construção da obra com realidades ambientais e sociais e em Pape a performance é considerada como meio de refletir as subjetividades, diversidades e interações humanas e pós-humanas. Não são reflexões através de um olhar puramente de fruição ou por valores da indústria cultural, mas vinculadas à “identidade do eu e do mundo, do sujeito e do objeto, do espírito e da natureza, que um dualismo ilusório separara, tanto quanto do absoluto, que é seu fundo comum” (RIBON, 1991, p. 41).

A educação ambiental como forma de pensar as relações pós-humanas abre espaço para a arte “que revela o real, desenvolve-o, ilumina-o, recria-o, e sua luz pródiga, por nossa vez, incita-nos a recriá-lo” (RIBON, 1991, p. 131). Como fonte de provocações e força inspiradora para provar um sentimento de itinerância, pertencimento e de “*habitar* o mundo” juntando-se “ao processo de formação” (INGOLD, 2012, p. 31, grifo do autor), a arte se configura num importante caminho para pensar uma educação ambiental criativa, interessante e construída através de experiências e sensibilidades. Assim como na obra de Frenhofer, que causou frenesi e estranheza, mas abriu espaço para muitas indagações, o pensamento criativo, as

vivências e singularidades podem trazer infinitas possibilidades de reflexões e ações, tanto no pensar e fazer artístico como nos problemas ambientais. Essas questões podem se abrir ao inesperado, à novos olhares e reinvenções de vínculos sociais e com a natureza, estimulando uma aliança de engajamento ambiental e de respeito à diversidade e subjetividade, superando a percepção de um mundo dualístico e essencialmente racional.

Reflexões finais

Nessa jornada reflexiva, considerou-se o ensino da arte como importante fonte de entendimento para a horizontalidade das relações dos humanos e dos não humanos e como possibilidade de problematização e sensibilização para as questões ambientais e o modo de ser-estar no-com o mundo. As artes visuais estão conectadas com o cotidiano, com a vida e tudo que envolve os modos de ser-estar nesse ambiente. Transformar, ampliar e construir novos rumos para o ensino da arte oportunizam um encontro não apenas com objetos e materiais, mas com a experiência estética.

A apreensão da natureza e a emergência dos desafios contemporâneos sobre relações sociais e econômicas, requer a superação de discursos superficiais sobre comportamentos, sistema capitalista, antropocentrismo, biocentrismo e a problematização de valores estabelecidos. Nesta direção, é significativa uma educação ambiental que rompa com dicotomias como sujeito/objeto, ser humano/natureza, mente/corpo e considere o mundo como lugar de compartilhamentos e não um simples coadjuvante das ações humanas. Argumentamos sobre algumas perspectivas para que as artes visuais possam contribuir significativamente nesse entendimento, possibilitando experiências capazes de transcender o objeto artístico e conferindo ao espectador vivências únicas, apropriação de conhecimentos e incorporação de posturas éticas~estéticas~políticas.

Defendendo que a educação ambiental pelas artes visuais é um importante caminho de construção de identidades rumo a novos direcionamentos nas relações

pós-humanas, esta via tem a potencialidade de levar o/a educando/a a uma reflexão mais aprofundada do ser como modificador - afetando e sendo afetado - de uma sociedade ou cultura. Mas não podemos deixar de mencionar a importância da formação dos/as educadores/as como processo necessário para sua atuação reflexiva e autônoma e para que a educação ambiental se efetive de forma crítica e criativa. Porém, longe de consumir o assunto, este manuscrito tem em vista contribuir na abertura de espaço para novos entendimentos e indagações.

Referências

ARGAN, Giulio C. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BALZAC, Honoré de. **A obra-prima ignorada**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

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

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura.; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Caderno do CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 99-115, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622009000100007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04/06/2020.

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

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

GOMBRICH, Ernst. H. **História da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydée Torres de. O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XX, n. 3, jul.-set. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2017000300097&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 04/06/2020.

IARED, Valéria Ghislotti; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado. **Educação e Pesquisa**,

São Paulo, v. 44, e161972, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/143512>. Acesso em: 04/06/2020.

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

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

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

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 19/05/2020.

MARIN, Andreia Aparecida. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Revista Inter Ação**, v. 31, n. 2, p. 277-290, 8 ago. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1260>. Acesso em: 04/06/2020.

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

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

ORMEZZANO, Graciela; POMA, Silvine Teixeira. Educação socioambiental, imaginário e artes visuais. **Educação**, Santa Maria, v.38, n. 1, p. 219-232, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3499/4544>. Acesso em: 17/06/2021.

PAYNE, Phillip G. 'Ways of doing' learning, teaching and researching. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 10, p. 108-124, 2005. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ881778.pdf>. Acesso em: 04/06/2020.

PAYNE, Phillip G.; WATTCHOW, Brian. Phenomenological Deconstruction, Slow Pedagogy, and the Corporeal Turn in Wild Environmental/Outdoor Education. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 14, p. 15-32, 2009. Disponível em: <https://cjee.lakeheadu.ca/article/view/883/541>. Acesso em 12/06/2020.

PAYNE, Phillip. G.et al. Affectivity in environmental education research. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, Especial, p. 93-114, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/1246>. Acesso em: 12/06/2020.

RIBON, Michel. **A arte e a natureza**: ensaio e textos. Campinas: Papirus, 1991.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz A. Arte-educação ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 14, n. 1, p. 43-59, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1136>. Acesso em: 19/05/2020.

SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, ed. especial, p. 10-27, julho/2016. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5957>. Acesso em: 04/06/2020.

TRIFTH, Nigel. **Non-Representational Theory**: space, politics, affect. New York and London: Routledge, 2008.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Por exemplo, solicitar garrafas pet ou tampinhas para a realização de algum trabalho artístico pode incentivar o consumo, onde o/a educando/a compra o produto ao invés de coletar para a reutilização.

² O uso do til significa a indissociabilidade das dimensões.

³ Informações disponíveis em:

[http://www.meioambientenews.com.br/conteudo.ler.php?q\[1%7Cconteudo.idcategoria\]=25&id=14271](http://www.meioambientenews.com.br/conteudo.ler.php?q[1%7Cconteudo.idcategoria]=25&id=14271). Acesso em: 03/05/2020.

⁴ Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/abstracionismo-geometrico/suprematismo/>. Acesso em: 17/05/2020.

⁵ Disponível em: <https://hosting.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Cor/teoria-da-cor.pdf>. Acesso em: 17/05/2020.