



A experiência estética do habitar ou quando as *coisas* do mundo nos olham de volta¹

Ana Carolina Tavares Sousa²

Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5492-8483>

Luciana Netto Dolci³

Universidade Federal do Rio Grande (FURG) – Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1427-2088>

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre as noções de experiência estética e percepção ambiental a partir de uma abordagem poético-pedagógica situada na interface entre a Arte-Educação e a Educação Estético-Ambiental. O pensamento aqui desenvolvido foi construído sob a perspectiva das epistemologias ecológicas e elaborado com base nos desdobramentos da proposta educativa. Alguns referenciais teóricos foram fundamentais para a construção deste escrito, dentre eles: John Dewey, Georges Didi-Huberman, Jun Okamoto, Yi-Fu Tuan, João-Francisco Duarte Jr., Tim Ingold e Isabel Carvalho. À luz das contribuições desses autores, bem como das experiências vividas e partilhadas, o artigo aponta para a possibilidade de emergência de novos olhares e sentidos, em diálogo com o ambiente e suas outras formas de vida e existência.

Palavras-chave: Experiência Estética. Percepção Ambiental. Epistemologias ecológicas. Arte-Educação. Educação Estético-Ambiental.

La experiencia estética del habitar o cuando las *cosas* del mundo nos miran

Resumen: Este artículo propone una reflexión sobre las nociones de experiencia estética y percepción ambiental desde un enfoque poético-pedagógico situado en la intersección entre la Educación Artística y la Educación Estético-Ambiental. El pensamiento desarrollado aquí se construyó desde la perspectiva de las epistemologías ecológicas y se profundizó en los desarrollos de la propuesta educativa. Diversos marcos teóricos fueron fundamentales para la construcción de este trabajo, incluyendo los de John Dewey, Georges Didi-Huberman, Jun Okamoto, Yi-Fu Tuan, João-Francisco Duarte Jr., Tim Ingold e Isabel Carvalho. A la luz de las contribuciones de estos autores, así como de las experiencias vividas y

¹ Recebido em: 17/07/2025. Aprovado em: 09/11/2025.

² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAVi) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo bolsista pela CAPES/CNPq. Graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: natawaresfotografia@gmail.com

³ Professora Associada do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental - PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o Teatro na Educação - NUPEATRO/FURG. E-mail: ldolci@hotmail.com

compartidas, el artículo señala la posibilidad del surgimiento de nuevas perspectivas y significados, en diálogo con el medio ambiente y sus otras formas de vida y existencia.

Palabras-clave: Experiencia Estética. Percepción Ambiental. Epistemologías Ecológicas. Educación Artística. Educación Estético-Ambiental.

The aesthetic experience of living or when the things of the world looks back at us

Abstract: This paper proposes a reflection on the notions of aesthetic experience and environmental perception from a poetic-pedagogical approach situated at the interface between Art Education and Aesthetic-Environmental Education. The thinking developed here was constructed from the perspective of ecological epistemologies and elaborated on the developments of the educational proposal. Several theoretical frameworks were fundamental to the construction of this work, including those of John Dewey, Georges Didi-Huberman, Jun Okamoto, Yi-Fu Tuan, João-Francisco Duarte Jr., Tim Ingold, and Isabel Carvalho. In light of the contributions of these authors, as well as the lived and shared experiences, the paper points to the possibility of the emergence of new perspectives and meanings, in dialogue with the environment and its other forms of life and existence.

Keywords: Aesthetic Experience. Environmental Perception. Ecological Epistemologies. Art Education. Aesthetic-Environmental Education.

INTRODUÇÃO

O que acontece após uma aula? Para onde vão os questionamentos feitos aos estudantes? Será que alguém os responde internamente? Será que mobilizam novas buscas, experiências e saberes? O que é feito daquilo que provocamos, favorecemos, convidamos⁴?

Em nossos textos – pressupondo que o/a leitor/a também atue como educador/a e pesquisador/a – tendemos a reportar as experiências que propiciamos em nossas aulas ou formações (oficinas, minicursos...); tendemos a apresentar e analisar aquilo que vimos se desenrolar à nossa frente e que, acreditamos, ser resultante de nossas propostas. Mas, certamente, o que, naquela sala de aula, se desenrola não se inicia e tampouco se finda nela.

Por vezes, ao encontrar um/a aluno/a tempos depois, orgulhamo-nos de nós mesmos/as ao ouvir que despertamos uma transformação ou até mesmo que inspiramos o exercício da profissão. E isso é razão suficiente para que tudo valha a pena! Mas não é sempre que dimensionamos a potência das sutilezas de nosso fazer docente, das emoções que provocamos, das relações que motivamos e dos olhares que cultivamos.

Este artigo não tem como única pretensão apresentar uma proposição poético-pedagógica desenvolvida junto a estudantes da rede básica de ensino da cidade do Rio Grande, no Rio Grande do Sul. Ele não foi escrito com o intuito de elencar os

⁴ Dedicamos este artigo à estudante que nos inspirou a escrevê-lo.

dados produzidos ou coletados em uma ação voltada ao contexto formal de ensino. Este escrito é uma celebração ao olhar de uma única estudante que, semanas depois de uma proposição pedagógica, olhou para uma árvore e com ela estabeleceu um diálogo visual a partir da apreciação e criação poética.

As reflexões aqui apresentadas foram tecidas a partir da interface entre a Arte-Educação e a Educação Estético-Ambiental (Dolci, 2014; Estévez, 2022) desde uma perspectiva das epistemologias ecológicas (Carvalho, 2014), e fundamentada na compreensão de que proposições educativo-ambientais potencializam-se quando estão comprometidas com o favorecimento de experiências estéticas.

Vejamos, o filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey, em sua magistral *Arte como Experiência* (2010), pontua que

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (Dewey, 2010, p. 83).

A partir da argumentação de Dewey sobre a experiência como uma “interpenetração completa” entre o sujeito e o mundo, podemos depreender que a consumação deste fenômeno requer um envolvimento do indivíduo em sua integralidade; constituindo-se, portanto, como evento de ordem estética.

Voltemo-nos à etimologia do vocábulo *estética*, cuja origem remonta ao termo *aisthesis*, o qual, como nos mostra Duarte Jr., “significa basicamente a capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (Duarte Jr., 2010, p. 136). Segundo o autor,

Nosso corpo (e toda a sensibilidade que ele carrega) consiste, portanto, na fonte primeira das significações que vamos emprestando ao mundo, ao longo da vida. [...] Emprestar sentido – ao mundo – depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal (Duarte Jr., 2010, p. 130).

Nesse sentido, acreditamos que experiências estéticas nos oportunizam um engajamento no mundo em uma interação profunda e significada com outras formas de vida e existência. Elas podem contribuir à inauguração de novos modos de olhar, sentir, compreender e habitar esse ambiente, bem como de vivenciar seus fluxos.

Por essa perspectiva, lançamos luz à premência de integrarmos o corpo e os sentidos – incluindo seus desdobramentos: o sensorial, o sensível, o sensato, o sentimento (Dewey, 2010) – em nossos estudos e práticas. Este gesto pode facilitar o

despertar e/ou o aprofundar das percepções ambientais daqueles com quem trabalhamos.

Concordamos com o arquiteto e professor Jun Okamoto que, em *Percepção Ambiental e Comportamento* (1996), afirma que “o caminho para conhecer a realidade do meio-ambiente é a participação direta e intensa do corpo-mente como um todo” (Okamoto, 1996, p. 84. Ele pontua que:

os sentidos são os mecanismos de interface com a realidade. Interpretando os estímulos externos, tem-se a percepção, do ambiente, do evento e pode-se atuar nesse meio exterior, onde se praticam as ações projetadas pelos pensamentos conscientes ou inconscientes (Okamoto, 1996, p. 87).

É, também, nessa direção da integração corpo/mente na percepção ambiental que aponta a perspectiva experiencial do geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan (1983). De modo complementar a Okamoto, ele afirma: “um objeto ou lugar atinge realidade concreta quando nossa experiência com ele é total, isto é, através de todos os sentidos, como também com a mente ativa e reflexiva” (Tuan, 1983, p. 20).

Por esse ponto de vista, podemos compreender que experiências estéticas contribuem à percepção ambiental, nos oportunizando construir novas relações com o meio ao qual pertencemos, de modo a desenvolver uma interação afetiva (Okamoto, 1996, p. 11) com ele, no sentido de afetar-se. Pela via da experiência, podemos nos engajar no mundo e, assim, ressignificar vivências, desenvolver novos olhares e nutrir comportamentos que reflitam uma práxis de cuidado, reflexão e transformação.

Ao promovermos processos educativos estético-ambientais voltados à percepção do ambiente, bem como das inter-relações que nele e com ele são estabelecidas, testemunhamos a emergência de pontos sensíveis que nascem do encontro entre nós e o mundo. Trata-se, pois, de olhar para o que nos cerca como os/as poetas, os/as filósofos/as e os/as artistas, seres “capazes precisamente de ver aquilo que não há, para fazer brotar daí *algo*” (Careri, 2013, p. 18, grifo do autor).

Nesse sentido, a percepção ambiental, mais do que mero reconhecimento do que se encontra em nosso entorno objetivamente, compreende modos de fazer nascer no/do mundo o que já nos habita internamente. Assim, testemunhamos o nascimento daquilo que emerge na/da paisagem a partir do sentido que conferimos ao meio a partir de nossa presença e com base nas experiências que vivemos. *Olhar, significar, transformar* são, portanto, gestos relacionais que operam na reciprocidade permanente entre o *eu* e o

mundo – duas instâncias indissolúveis –, ou, nas palavras do filósofo Didi-Huberman (1998), entre o que *eu vejo* e que *me olha*.

No campo da Educação Ambiental, Genebaldo Freire Dias (2004) enfatiza a importância de uma educação sensível e, portanto, participativa para o desenvolvimento de uma formação que rompa com moldes tradicionais e estanques. Por essa perspectiva, faz-se urgente que nos atentemos à potência de experiências estéticas em processos pedagógicos que tem como escopo a formação de sujeitos plenos, cientes de seu poder transformador a partir de tudo que significou em seu corpo e em seus sentidos.

É na direção de uma Educação Ambiental comprometida com a participação ativa dos sujeitos a partir da vivência de experiências estéticas – a que chamamos de Educação Estético-Ambiental (EEA) – que atuamos e realizamos nossos estudos. Foi a partir desse prisma que desenvolvemos uma proposição poético-pedagógica cujos desdobramentos tornaram-se motivos dessa escrita.

FAZENDO O VERBO DELIRAR...

A proposição, aqui, abordada foi realizada no contexto das aulas de Arte, em uma escola localizada no interior do município do Rio Grande, no extremo sul do Rio Grande do Sul. Ela decorreu de um convite que fiz⁵ a uma turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental para que realizassem um exercício criativo e literário o qual, mais tarde, se estenderia à produção de imagens fotográficas.

A proposta foi elaborada a partir do conteúdo programático do 9º ano, o qual abrange as Vanguardas Artísticas Europeias⁶. O movimento vanguardista cuja abordagem teórica desencadeou a prática e a produção dos dados (texto e imagem) apresentados a seguir foi o Surrealismo, movimento literário e artístico que teve como marco a publicação do *Manifesto do Surrealismo* (1924), de autoria do escritor André Breton.

O movimento, intitulado com o termo criado por Guillaume Apollinaire, em 1917, teve como principal característica o interesse de escritores e artistas pelo inconsciente psíquico. Atraídos pela Teoria Psicanalítica de Sigmund Freud e

⁵ Na escrita deste texto, há um trânsito entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. A flexão no singular é utilizada quando são referenciadas as experiências individuais da primeira autora e a flexão no plural, quando se trata de reflexões e análises produzidas em conjunto.

⁶ Movimentos artísticos que se delinearam no início do século XX, os quais reuniram artistas que adotavam um posicionamento crítico em relação às práticas artísticas tradicionais e hegemônicas.

convencidos de que a razão humana não havia promovido êxitos individuais e coletivos durante o século XX, escritores e artistas visuais dedicavam-se ao *merveilleux*⁷.

Surrealismo. S. m. Automatismo psíquico puro, por meio do qual alguém se propõe a expressar – verbalmente, utilizando a palavra escrita, ou de qualquer outra maneira – o verdadeiro funcionamento do pensamento, na ausência do controle exercido pela razão, livre de qualquer preocupação estética ou moral (Breton *apud* Bradley, 2001, p. 21).

A fim de alcançar o estado de automatismo, o que “significava confiar na força criativa da linguagem” (Bradley, 2001, p. 21), os surrealistas desenvolveram métodos que se aplicavam à produção de imagens e textos, fomentando criações individuais e coletivas. Um dos mecanismos forjados por esses artistas e escritores consistia em uma espécie de jogo que estimulava a expressão automática, livre da lógica racional e dos julgamentos de valor.

O jogo em questão foi intitulado de *Cadavre Exquis*, cuja tradução é *Cadáver Delicado*, mas que também se encontra em algumas bibliografias como *Cadáver Esquisito*. A dinâmica consiste em um método de criação coletiva em que cada participante escreve ou desenha algo em uma folha de papel e depois de dobrá-la, de modo que o próximo integrante do grupo não tenha acesso a tudo já foi feito, oferece ao colega imediatamente a seguir para que este dê continuidade.

À turma, propus que cada um escrevesse um verso de um poema e que, assim, fosse criado um *poema esquisito*. O texto coletivo teve como inspiração a lógica do cadáver esquisito surrealista, contudo foram realizadas adaptações as quais, a meu ver, além de enriquecer o repertório cultural dos estudantes pelo contato com a poesia surrealista, poderiam melhor orientar a escrita nessa primeira experiência.

Inicialmente, apresentei ao grupo o *Livro das perguntas* (2009), do autor chileno Pablo Neruda (1904-1973). A obra consiste em um compilado de poemas oriundos de um imaginário permeado por inquietações que parecem brotar de quadros de Salvador Dalí⁸. As questões de Neruda se assemelham àquelas que frequentemente nascem da curiosidade infantil e que, uma vez lançadas ao mundo com tamanha perspicácia, desacomodam o pensamento e instauram tantos outros enigmas.

⁷ O termo francês, o qual se traduz como “maravilhoso”, era utilizado pelos surrealistas em referência ao inconsciente.

⁸ Salvador Dalí (Espanha, 1904-1989) foi um ícone da pintura surrealista.

Em seu *Livro das perguntas*, o autor nos convida a mergulhar em nosso *ser criança*, aproximando-nos do delírio (que também é o do poeta) de que nos fala o escritor brasileiro Manoel de Barros (1916-2014).

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: *Eu escuto a cor dos passarinhos*.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio (Barros, 2010, p. 301).

Após apresentar brevemente o escritor chileno aos estudantes, escrevi em uma folha de papel dois versos de Neruda: “Por que as árvores escondem/O esplendor de suas raízes?” (Neruda, 2009, p. 13). Passei o papel dobrado à primeira estudante, ocultando o primeiro verso. Estipulei que cada participante somente poderia ler o verso escrito pelo colega anterior e, desta frase, deveria escolher uma palavra a ser incorporada no verso de sua autoria.

Assim, a primeira participante teve acesso à segunda frase de autoria de Neruda: “O esplendor de suas raízes” e escolheu o vocábulo “esplendor” para criar um novo verso. O papel foi sendo dobrado e passado adiante de modo que cada estudante somente tivesse acesso ao verso precedente e dele escolhesse uma palavra que também deveria estar presente em sua frase.

Ao fim da rodada de escritas, recolhi a folha e realizei a leitura do *poema esquisito* ao grupo, o que provocou risadas acompanhadas de estranhamentos. Em seguida, foi feita uma votação para a escolha de um título para o texto coletivo a partir de sugestões levantadas pelos próprios alunos. O resultado foi este:

Visão da árvore

Por que as árvores escondem
O *esplendor* de suas raízes
O *esplendor* de seus *olhos*
Seus *olhos* coloridos
 Olhos perfeitos
 Olhos brilhantes
 Olhos verdes *brilhantes*
 Mentes *brilhantes*.

À leitura do poema e à escolha do título, se seguiu um momento de socialização das impressões pessoais sobre a experiência de uma escrita automática sendo incorporada em uma produção coletiva. Os estudantes manifestaram satisfação, mas também certo desconforto em vivenciar esse processo experimental o qual se caracteriza pela livre expressão e pela impossibilidade de ter controle sobre o resultado.

A partir de então, argumentei com o grupo sobre a ideia de que o jogo surrealista havia tornado possível a cada um dos participantes escrever em parceria com Pablo Neruda. Tendo em vista que cada verso de *Visão da árvore* havia sido redigido por um dos estudantes e os dois primeiros eram de autoria do escritor chileno, a escrita coletiva era fruto de um processo criativo que reunia todos eles, inclusive Neruda, e que amalgamava o imaginário de todos em uma nova obra.

Se Neruda questionou-se sobre as raízes, os participantes – ainda que não soubessem que o autor se referia a árvores – agregaram ao poema um questionamento sobre “seus olhos coloridos”, “olhos perfeitos”, “olhos brilhantes”, “olhos verdes brilhantes”, “mentes brilhantes”. Em vista disso, os fiz as seguintes perguntas:

- O que seriam os olhos de uma árvore?
- O que seria a mente de uma árvore?

Os estudantes, então, praticaram o *delírio do verbo* de que nos fala Manoel de Barros e sugeriram que os olhos de uma árvore poderiam ser as folhas de sua copa. Em seguida, uma aluna afirmou: “são os pássaros”. Os pássaros que se aninham em uma árvore seriam, de acordo com a educanda, os olhos dela própria; o animal e sua morada sendo um corpo só, não havendo distinção entre um ser e o seu ambiente.

Em seguida, outros estudantes responderam sobre o que poderia ser percebido como a mente de uma árvore e afirmaram serem as raízes as agentes de um *pensar* desse elemento da natureza. Justificaram, então, que as raízes são as responsáveis por absorver da terra os nutrientes necessários e a estruturar o seu tronco e os seus galhos.

A proposição do *cadáver esquisito* teve como um de seus principais objetivos o fomento à experiência de renúncia ao pensamento lógico em proveito do estímulo às associações livres da mente humana. Assim, cada aluno envolvido na dinâmica teve poucos segundos para redigir, a partir do verso anterior, uma sentença. Do contrário, seriam facilmente impelidos ao julgamento próprio à racionalidade instrumental que nos impõe a necessidade de que tudo o que produzimos seja dotado de certo senso de *sentido*.

Vejamos, o *sentido das coisas*⁹ não deveria ser compreendido como algo dado, absoluto e universal. Todo sentido que se atribui a alguma coisa, quando revestido de verdade incontestável, está irremediavelmente atrelado ao desejo de poder e controle. Se não nos é possível significar o mundo e tudo que dele faz parte, se não nos é aconselhável ou mesmo permitido dar-lhes sentidos outros, é porque já impera sobre nós certezas próprias ao estágio extremo da razão, isto é, ao racionalismo (Maffesoli, 2005).

Na contramão do viés racionalista, os estudantes exercitaram a escrita livre embebida de criatividade. Ao discutirmos sobre o processo de criação, um aluno se referiu ao exercício como uma prática colaborativa e constatou que o sentido de algo pode surgir do improvável, do inesperado, chegando à conclusão de que isso a que nomeamos *sentido* é sempre algo construído.

A EXPERIÊNCIA DO CAMINHAR E DO OLHAR LÁ FORA...

Após a aula, propus aos alunos que, durante a semana seguinte, fizessem caminhadas pelo bairro da escola – onde todos eles também residiam – e produzissem uma imagem fotográfica com o *smartphone* a partir do poema escrito em sala. Esta etapa da proposta fundamentou-se na perspectiva metodológica do antropólogo britânico Tim Ingold (2015) para quem, o *caminhar* pode operar como uma prática capaz de potencializar a imaginação e mobilizar a atenção.

Em um escrito dedicado a essa perspectiva pedagógica, Ingold traz importantes contribuições acerca de duas compreensões que o termo *educação* pode assumir, as quais sintetizaremos aqui por entender sua contribuição para pensarmos sobre nossas práticas docentes. A primeira delas está relacionada ao verbo latim *educare*, cujo significado remonta a ideia de cultivar algo a partir da incorporação de um padrão de comportamento associado a um conhecimento; a segunda refere-se ao vocábulo *educere*, conjugação do prefixo *ex* (fora) e do verbo *ducere* (levar), cujo significado,

⁹ Embora o termo “coisa” possa soar excessivamente informal, o utilizamos tendo como referência a definição que Tim Ingold (2012) faz dele. O autor diferencia “coisa” de “objeto”, tecendo a seguinte compreensão: “Assim concebida, a coisa tem o caráter não de uma entidade fechada para o exterior, que se situa no e contra o mundo, mas de um nó cujos fios constituintes, longe de estarem nele contidos, deixam rastros e são capturados por outros fios noutros nós. Numa palavra, as coisas *vazam*, sempre transbordando das superfícies que se formam temporariamente em torno delas” (Ingold, 2012, p. 29, grifo do autor).

portanto, seria o de “convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora” (Ingold, 2015, p. 23).

Nesse sentido, uma prática pedagógica que não se alinha à noção de transmissão de saberes, mas que propõe a criação de contextos propícios à aprendizagem pela experiência, fundamenta-se na perspectiva da *educere*; trata-se, portanto, de uma prática que não está interessada em levar o sujeito a assumir uma determinada posição, por mais nobre que esta possa parecer.

O que se pretende é justamente o contrário, ou seja, que a aprendizagem seja um processo, nunca um fim; que o aprendiz não desenvolva este ou aquele posicionamento e o tome como concludente, pois ao assumir em definitivo um ponto de vista, ele se condicionará a ver o mundo somente a partir desse ponto. *Educere*, portanto, está relacionada ao movimento, ao caminhar, ao *ir para fora* – no sentido metafórico, do território conhecido, mas também literal, da sala de aula –; trata-se de renunciar ao imperativo da tomada de uma ou outra posição, mas de sempre colocar-se em ex-posição¹⁰.

Alicerçada em uma educação voltada à experiência no/com o mundo, a *educere* se alinha à perspectiva da Educação Estético-Ambiental. Mais que isso, as noções de *educere* e de EEA se permeiam e se transbordam, se potencializam enquanto modalidades de educação que não se dão somente entre paredes e grades, mas a partir daquilo que é vivido e significado pelos sujeitos em sua completude nas relações no/com o meio.

A EEA reconhece o corpo como interface entre o indivíduo e o mundo, e os sentidos, como vias para “saborear os elementos do mundo e incorporá-los a nós” (Duarte Jr., 2010, p. 127). Assim, se negligenciamos nossa corporeidade e, portanto, nossa presença em proposições educativas, perdemos nossa fonte primeira de percepção, significação e transformação.

[...] todo humano sentido (significado) está intimamente vinculado ao que já foi sentido (captado sensivelmente). Emprestar sentido – ao mundo – depende, sobretudo, de se estar atento ao sentido – àquilo que nosso corpo captou e interpretou no seu modo carnal (Duarte Jr., 2010, p. 130).

¹⁰ A terminologia “ex-posição” aparece no texto de Tim Ingold em uma citação que o autor faz do filósofo Jan Masschelein, extraída do texto *The idea of critical e-ducational research-e-ducating the gaze and inviting to go walking*, o qual integra o livro *The possibility/impossibility of a new critical language of education* (2010), editado por Ilan Gur-Ze’ev.

Pelo que foi exposto até aqui, considere importante que, nesta etapa da proposta, os estudantes dispusessem de tempo para a realização do registro visual e os sugeri que escolhessem alguns momentos da semana para perceberem as paisagens cotidianas com um olhar cauteloso e dedicado. A criação e a fruição do poema teriam operado, assim, como uma nutrição estética a qual potencializaria seus olhares para o mundo, de modo que poderiam passar a percebê-lo de maneira inédita e conferi-lo novos sentidos.

Na aula seguinte, as fotografias foram apresentadas e analisadas coletivamente. Os estudantes produziram lindas imagens, embora tenham relatado certa dificuldade em dar uma concretude visual ao que fora escrito. Se, por meio do verbo, uma árvore poderia ter olhos, a metáfora não encontrava eco na realidade e a produção de uma imagem fotográfica lhes pareceu uma tarefa complicada.

Alguns meses após essa proposição, eu caminhava pelo pátio da escola e uma das alunas perguntou se poderia falar comigo por um instante. Prontamente, me coloquei à disposição e ela disse que gostaria de me apresentar algo. Aproximamo-nos de uma árvore, a maior do pátio, cujas raízes rompem o concreto que recobre o solo. Ao caminhar pela área externa, em direção às salas de aula, eu sempre passava por ela, imponente com seu tronco largo e suas raízes que me obrigavam a caminhar com cuidado por ali. Mas nunca havia percebido que aquela árvore também me olhava.

Foi essa aluna quem me fez perceber que a árvore imensa no meio do pátio possuía olhos. Ao me mostrar sua descoberta, a estudante disse que só pensou em mim ao notá-los, pois estávamos estudando o Surrealismo. Percebi, então, o quão embotada também se encontrava a minha percepção em relação à paisagem cotidiana do ambiente escolar em que estava imersa. Se as aulas que ministrei à turma contribuíram para que essa estudante enxergasse os olhos da árvore, foi ela, por sua vez, quem me fez enxergá-los.

Figura 1: Visão da árvore.



Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2023.

Quando olhei para a árvore, lembrei-me do primeiro poema que a estudante e seus colegas tinham escrito, *Visão da árvore*, e lhe falei incrédula da relação com o texto, ao que ela fez um gesto de concordância. A aluna foi pungida pelos olhos em uma experiência estética a partir do universo onírico da arte e da literatura surrealista.

Os olhos que povoavam o corpo da árvore irromperam da paisagem cotidiana do pátio da escola e encontraram a estudante. Nesse momento, o conhecimento produzido em sala de aula pôde ser ressignificado por algo que falou diretamente aos seus sentidos e, mais especificamente, ao seu olhar.

Ao que tudo indica, o *poema esquisito* – inspirado em uma dinâmica surrealista e escrito coletivamente a partir de versos de Neruda – e as imagens (mentais) que o texto acionou na ocasião em que fora redigido e socializado, reverberaram no imaginário da aluna e produziram uma nova paisagem do pátio, onde uma árvore passou a nos olhar.

Meses depois da proposição poético-pedagógica, a metáfora literária pareceu concretizar-se ali, em nossa escola: a árvore nos olhava, com “O esplendor de seus olhos [...] Olhos perfeitos”.

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS COM A SUPERFÍCIE DAS COISAS

Após eu perceber os olhos presentes no corpo da árvore, sempre os admirava enquanto caminhava pelo pátio. Em alguns momentos, chegava a devanear sobre a multiplicidade de situações e acontecimentos que eles haviam testemunhado ao longo dos anos e, por isso, acredito que proposições educativas não enriquecem somente o olhar de educandos/as, mas sobretudo, potencializam o olhar de educadores/as.

Enquanto meu imaginário era adensado por questionamentos e imagens, frutos de devaneios surrealistas, eu lembrava-me de um texto o qual tomei conhecimento há alguns anos na pós-graduação em Artes Visuais por sugestão de uma professora. A temática do livro indicado pela docente pode não parecer em nada dialogar com esta experiência na escola, no entanto, a árvore sempre me lançava de volta à essa leitura.

Trata-se de um ensaio intitulado *Cascas* (2017), do filósofo e historiador Georges Didi-Huberman. Quando o autor visitou o antigo campo de concentração Auschwitz-Birkenau, em 2011, recolheu três pedaços de casca de uma bétula e, a partir deles, teceu reflexões sobre aspectos como memória, lugar e imagem, reunindo-as nesse livro.

Seus avós, judeus poloneses, foram assassinados ali, onde as centenárias bétulas seguem crescendo e presenciam, agora, a movimentação de visitantes do memorial que já foi o maior campo de extermínio da política nazista de Adolf Hitler. O lugar foi assim denominado à época por conta das árvores que já habitavam aquele território.

O termo *birken* significa bétulas e “a terminação *au* designa literalmente a pradaria onde crescem as bétulas, sendo, portanto, uma palavra para o *lugar* como tal” (Didi-Huberman, 2017, p. 11). Após a visita em que apanhou os pedaços de casca do tronco de uma das árvores, Didi-Huberman os dispôs sobre uma folha branca de papel, fez uma fotografia e escreveu:

Olhei. Olhei, julgando que olhar talvez me ajudasse a ler algo jamais escrito. Olhei as três lascas como as três letras de uma escrita prévia a qualquer alfabeto. Ou, talvez, como o início de uma carta a ser escrita, mas para quem? Percebo que as dispus sobre o papel branco involuntariamente na mesma direção que se segue minha língua escrita: toda “carta” começa à esquerda,

ali onde enfiei minhas unhas no tronco da árvore para arrancar a casca (Didi-Huberman, 2017, p. 9).

O filósofo também fotografou o tronco da árvore de onde retirou os pedaços de casca, registrando o corpo vegetal em suas camadas. O interesse de Didi-Huberman pela superfície das coisas que habitam o mundo e que testemunharam em sua “pele” histórias individuais e coletivas pode nos conduzir a outro modo de nos relacionarmos com a presença de elementos – sejam eles naturais ou não – na realidade que partilhamos, e mapearmos o que cada coisa pode nos revelar acerca do contexto em que está inserido e que, portanto, o afeta.

O autor tece a seguinte reflexão: “O que a casca me diz a respeito da árvore. O que a árvore me diz a respeito do bosque. O que o bosque, o bosque de bétulas, me diz a respeito de Birkenau” (Didi-Huberman, 2017, p. 69). Podemos questionar sobre a superfície de uma fotografia revelada do negativo filmico de Didi-Huberman: o que a superfície da imagem me diz sobre a superfície das cascas que retrata, da árvore de onde foram retiradas, do campo de concentração em que os avós daquele que tocou as cascas foram aprisionados e assassinados. O que, afinal, a fotografia me diz sobre seu autor e sua experiência de olhar, tocar, revisitar e refletir sobre a memória do Holocausto?

Meses após avistar os olhos na árvore da escola e alguns anos depois da minha leitura de *Cascas*, enquanto eu morava em outro país para cursar uma parte do doutorado, visitei pela segunda vez um antigo complexo fabril da cidade Ílhavo, em Portugal, e lembrei-me novamente dessas experiências – como educadora e como educanda.

Eu estava no antigo complexo fabril da Vista Alegre, caminhando solitária pela pequena cidade que, além da fábrica de louças em vidro e porcelana, abrigou um Bairro Operário, uma escola, uma capela e outros estabelecimentos, e onde, hoje, se situa o Museu Vista Alegre.

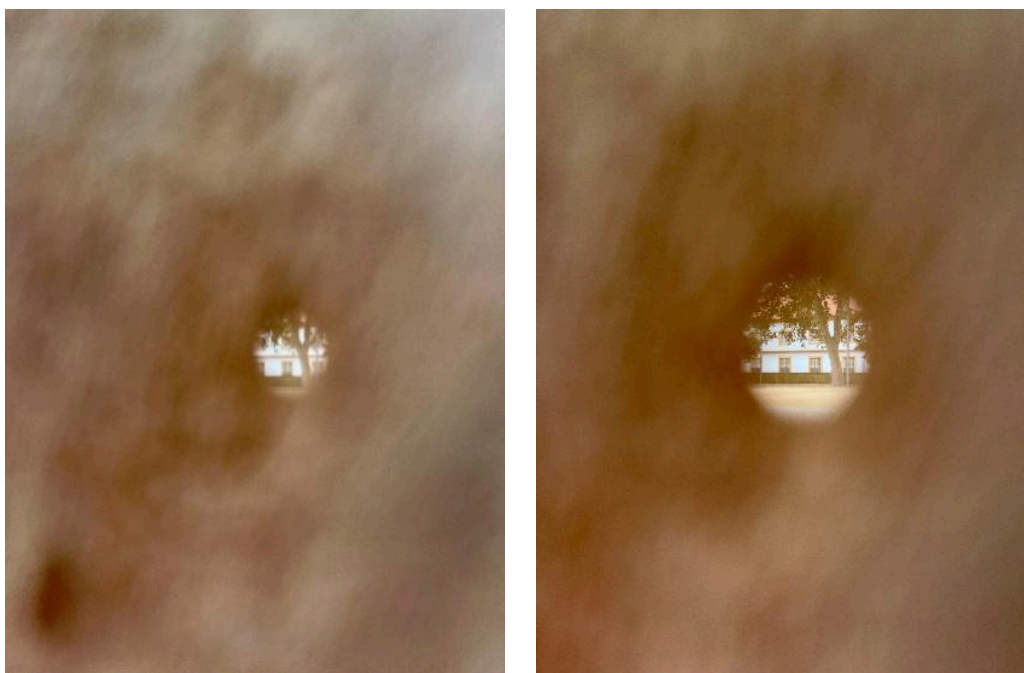
Após explorar aquele lugar, fiz uma pausa para observá-lo do jardim defronte ao prédio da antiga fábrica e, ali permaneci, sozinha, por cerca de uma hora. No entorno do pano que eu havia estendido na grama, vi alguns pedaços de casca da árvore na qual eu me recostava. Apanhei um deles, manuseei e percebi que nele havia um pequeno furo, tão perfeito em sua circularidade que parecia ter sido aberto por uma agulha. Lembrei-me imediatamente do ensaio de Didi-Huberman, das cascas que ele havia

coletado quando também visitou um “lugar de cultura”, espaço que, em outro momento histórico, destinou-se a outro fim.

Recordei-me, como havia me revelado a aluna, que algumas árvores “têm olhos” e, em uma tentativa de *devir-árvore*, aproximei a casca do meu rosto. Olhei pelo orifício, como quem tenta olhar com “olhos de árvore” e mirei o prédio da antiga fábrica. Lembro-me de pensar sobre quantas histórias aquele lugar guardaria em si, quantas histórias aquelas árvores do bosque central teriam testemunhado e fotografei a “visão da árvore”.

Figuras 2, 3, 4 e 5: Casca.





Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2024.

As árvores de Vista Alegre, assim como as de tantas outras instituições, presenciaram silenciosamente o que ocorreria no território onde habitam e, ainda, assistiram a transição desses espaços em lugares de cultura que contam a história que ali mesmo se fez. Ao meu olhar, o orifício da casca suspendeu o edifício da paisagem e “trouxe-o” para mais perto de mim.

Descobri, então, que cascas podem funcionar quase como binóculos, trazendo tudo para perto. Fiquei um bom tempo observando a paisagem, surpresa diante daquilo que meus olhos conseguiam alcançar através daquele elemento. A superfície perfurada da árvore mediou meu olhar, possibilitou minha visão de alcançar a arquitetura, e meu pensamento, de examiná-la em confronto ao seu controverso passado fabril.

Importa ressaltar que, assim como já nos sugeriu Isabel Carvalho (2014), não se trata de assumir a perspectiva da árvore ou antromorfizá-la, mas de atentarmos para a vida e os fluxos imanentes aos elementos que compartilham do mundo conosco e deixarmos-nos afetar por essas outras formas de existência. Nesse caso, ao sentar-me na grama em um momento de pausa e suspensão do tempo, ao recolher uma casca e observá-la atentamente, minha experiência naquele lugar de memória e cultura foi enriquecida pela presença daquela árvore na qual eu me recostava.

Depois de distanciar e aproximar meus olhos daquele pedaço de árvore inúmeras vezes e em diferentes direções, concordei inteiramente com o autor de *Cascas*. De fato,

“há superfícies que transformam o fundo das coisas ao redor” (Didi-Huberman, 2017, p. 70) porque “a superfície sensível das coisas nunca é meramente uma superfície” (Dewey, 2010, p. 100); elas são capazes de transformar o modo como olhamos para o mundo e nos despertar para o fato de que também somos olhados por ele através de tudo que nele habita.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DO OLHAR E DO HABITAR

Tim Ingold defende que habitar o mundo “é se juntar ao processo de formação” (Ingold, 2012, p. 31) de tudo que nele existe, considerando a natureza fluida e permeável daquilo com o que produzimos interações. Em outras palavras, habitar o mundo pressupõe considerar que ele está permeado por *coisas* às quais se encontram em constante processo de formação e transformação a partir dos fluxos materiais e que, desse processo, também fazemos parte.

A experiência perceptiva de uma estudante em relação à paisagem da escola a partir de uma proposição pedagógica inaugurou uma nova possibilidade de relacionarmos-nos com a árvore do pátio. Neste diálogo, a aluna não somente percebeu que o tronco da árvore possuía formas semelhantes ao nosso aparelho óptico, mais que isso, ela tornou visível a mim que aquela árvore possuía olhos; ela oportunizou-me participar dessa interação com aquela outra forma de existência que compartilhava o pátio conosco.

A árvore da escola e a árvore cuja casca recolhi no complexo fabril português, mediarão minha relação com esses ambientes e me possibilitaram participar do “pulsar do mundo” (Carvalho, 2014). Dos olhos presentes na casca aos olhos que olham através de uma casca, as experiências estéticas vivenciadas com essa forma de vida vegetal na paisagem enriqueceram minha percepção ambiental, possibilitando-me estabelecer uma “troca ativa” (Dewey, 2010) e uma “interação afetiva” (Okamoto, 1996) com o mundo.

Assumindo o deslocamento epistemológico referenciado no início deste escrito, acreditamos que a Arte-Educação e a Educação Estético-Ambiental, com foco nas experiências estéticas dos sujeitos, podem contribuir para compreendermos “o conhecimento do mundo não como um saber sobre o mundo e os seres que o habitam, mas considerar regimes de conhecimento que se produzem com e no mundo” (Carvalho, 2014, p. 76).

Para tanto, faz-se necessário o reconhecimento de que esses regimes de conhecimento implicam, indubitavelmente, o saber da experiência o qual, por sua vez, se produz nos diálogos entre nossas dimensões intelectual, sensorial e afetiva. Como nos sinalizou Dewey (2010), Okamoto (1996), Tuan (1983) e Duarte Jr. (2010), é a partir de uma perspectiva integral dos sujeitos que podemos vislumbrar uma interação deste com o mundo, de modo a oferecer sentidos a ele, de habitá-lo e transformá-lo.

Experiências estéticas são capazes de ressignificar o modo como olhamos o mundo. A partir de um poema escrito a várias mãos, de olhos que povoam uma árvore no pátio da escola, da leitura de um texto escrito por razão do encontro com pedaços da superfície de uma bétula ou da coleta de uma casca e da mirada através dela, podemos ser afetados pelos lugares e pelas múltiplas existências que neles se manifestam.

Respondendo a uma das perguntas colocadas no início deste texto – “o que acontece após uma aula?” –, podemos afirmar que, em nosso caso, descobrimos que não somente vemos o mundo. Descobrimos que ele também nos olha e que, nele e com ele, podemos inaugurar novos modos de perceber e sentir.

REFERÊNCIAS

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

BRADLEY, Fiona. **Surrealismo**. São Paulo: Cosac Naify, 2001, p. 21.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

CARVALHO, Isabel Cristina M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 69-79, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/8853/6162>. Acesso em: 09 jul. 2025.

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

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Cascas**. São Paulo: Ed. 34, 2017.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DOLCI, Luciana. **Educação Estético-Ambiental**: potencialidades do teatro na prática docente. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2014.

DUARTE JR. João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

ESTÉVEZ, Pablo René. Los fundamentos de la educación estético-ambiental. **Ambiente&Educação**: Revista de Educação Ambiental, Rio Grande, v. 27, n. 01, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/14239/9728>. Acesso em: 17 jul. 2025.

INGOLD. Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/fGyCC7jgq7M9WzdsV559wBv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2024.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/JRMDwSmzv4Cm9m9fTbLSBMs/>. Acesso em: 19 out. 2024.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 2005.

NERUDA, Pablo. **Livro das perguntas**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.

OKAMOTO, Jun. **Percepção ambiental e comportamento**. São Paulo: Plêiade, 1996.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.