

**Arte e Educação Estético-Ambiental: entrelaçamentos possíveis em experiências com objetos de aprendizagem poéticos**

*Arte y Educación Estético-Ambiental: posibles entrecruzamientos en experiencias con objetos de aprendizaje poéticos*

Ana Carolina Tavares Sousa  
Luciana Netto Dolci  
**Universidade Federal do Rio Grande (FURG)**  
Rio Grande-Brasil

**Resumo**

Este texto contempla uma pesquisa doutoral em andamento que tem como escopo a reflexão acerca das possíveis contribuições que as experiências a partir de objetos de aprendizagem poéticos (OAP) criados por arte-educadores podem ter para o contínuo aprofundamento e para a difusão da Educação Estético-Ambiental (EEA). Uma das questões norteadoras da pesquisa é a seguinte: “de que maneira as experiências com OAPs utilizados no contexto do ensino de Arte podem contribuir para o aprofundamento e a difusão da EEA?”. Alinhando possíveis aproximações de modo a transversalizar a Arte à EEA, acreditamos na potencialidade de materiais poético-pedagógicos enquanto mediadores de aprendizagem e disparadores de experiências estético-ambientais.

**Palavras-chave:** Objetos de Aprendizagem Poéticos; Experiência Estética; Educação Estético-Ambiental.

**Resumen**

Este texto contempla una investigación doctoral en curso, que tiene como alcance la reflexión sobre los posibles aportes que las experiencias a partir de objetos de aprendizaje poético (OAP), creados por educadores artísticos, pueden tener para la continua profundización y para la difusión de la Educación Estético-Ambiental (EEA). Una de las preguntas orientadoras de la investigación es la siguiente: “¿cómo las experiencias con OAPs, utilizadas en el contexto de la enseñanza del Arte, pueden contribuir para la profundización y la difusión de EEA?”. Alineando posibles aproximaciones para la transversalidad entre el Arte y la EEA, creemos en el potencial de los materiales poético-pedagógicos como mediadores de aprendizaje y desencadenantes de experiencias estético-ambientales.

**Palabras clave:** Objetos de Aprendizaje Poéticos; Experiencia Estética; Educación Estético-Ambiental.

## **1. Introdução**

Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão teórica que vem sendo desenvolvida no âmbito de uma pesquisa doutoral e que traz como escopo a contribuição que experiências estético-ambientais a partir de objetos de aprendizagem poéticos (OAP) criados por arte-educadores podem oferecer para o contínuo aprofundamento e a difusão da Educação Estético-Ambiental (EEA). Nesse sentido, pretendemos tecer uma análise sobre a potencialidade que o encontro entre estudantes da rede básica de ensino e objetos mediadores de aprendizagem poéticos no contexto do ensino de Arte pode ter para a teorização da EEA.

Sob esse viés, uma das questões norteadoras da pesquisa é a seguinte: “de que maneira as experiências com OAPs criados por arte-educadores e utilizados no contexto do ensino de Arte podem contribuir para o aprofundamento e a difusão da Educação Estético-Ambiental (EEA)?”.

A pesquisa doutoral da qual este artigo trata encontra-se em andamento, de tal modo que as leituras realizadas até o momento são de caráter introdutório e estão em constante processo de adensamento e aprofundamento. Neste momento preliminar da investigação, a escrita do presente texto opera como possibilidade de sistematização e reflexão de alguns conceitos que já se apresentam como basilares, são eles: Objetos de Aprendizagem Poéticos; Experiência Estética e Educação Estético-Ambiental.

Sendo a trajetória de uma das autoras até o doutorado traçada no campo da Arte, a transversalização de um pensamento acerca da prática docente de arte-educadores ao campo da Educação Ambiental (EA) e aos debates que emergem deste campo do conhecimento apresenta-se como algo inédito a nós, e, portanto, vem se caracterizando como um processo de descobertas de natureza permeável, isto é, suscetível a contaminações de teorias e discursos de ambas as áreas do saber e de tantas outras que possam contribuir para a elaboração da tese.

## **2. Educação Estético-Ambiental: a aprendizagem como experiência participativa**

A pesquisa doutoral em questão está inserida no campo do conhecimento da Educação Ambiental (EA), um território de natureza transdisciplinar e transversal a outros campos do saber. Nesse sentido, temos mobilizado nosso pensamento em direção à reflexão das possíveis práticas mediadas por objetos e vivenciadas por alunos da rede básica de ensino

em aulas de artes como práticas educativo-ambientais e, mais especificamente, educativo-estético-ambientais.

Para tanto, em um primeiro momento, buscamos na fundamentação da EA os pontos de intersecção com a teorização acerca das experiências com objetos. Neste estágio da pesquisa, temos voltado nossos olhares para os princípios norteadores da EA elencados em documentos importantes e resultantes de eventos basilares na história da produção e difusão de conhecimento nessa área do saber.

Para este escrito, elencamos dois princípios da EA que, acreditamos, podem ser tomados como fios condutores do encontro entre a EA e a Arte em nossa pesquisa. O primeiro deles consiste no princípio da participação. Voltemo-nos à semântica do vocábulo “princípio” que, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), pode ser entendido como:

1. O primeiro momento de existência (de algo), ou de uma ação ou processo; começo, início;
2. O que serve de base a alguma coisa; causa primeira, raiz, razão; e
3. Proposição elementar e fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimentos.

Assim sendo, pensamos que as definições que podemos tomar como pilares para pensar os princípios da EA são a segunda e a terceira. Pensar sobre um princípio de um campo do saber seria, portanto, pensar sobre uma estrutura medular que o sustentaria, alicerces sem o qual o próprio campo descaracteriza enquanto área do conhecimento.

Partindo da ideia de que os princípios compreendem os pressupostos que devem nortear toda a produção de conhecimento que neste campo se empreende, podemos afirmar que estes delimitam mesmo esse campo e que, sem eles, a EA se descaracterizaria enquanto domínio do saber. Dessa forma, o princípio da participação solicita o envolvimento ativo daqueles que estão ou podem vir a estar envolvidos na discussão ambiental a fim de que a EA, de fato, opere.

Debruçando-nos sobre alguns dos principais documentos que fundamentam a EA no Brasil, como o *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global* (1992), a *Política Nacional de Educação Ambiental* (1999) e o *Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA*<sup>i</sup> (2018), notamos que, em todos eles, os princípios são

*Arte e Educação Estético-Ambiental: entrelaçamentos possíveis em experiências com objetos de aprendizagem poéticos*  
apresentados de maneira abrangente, de modo que podem ser incorporados a práticas e a discursos de diferentes naturezas e propósitos múltiplos.

Verificamos que o primeiro documento, publicado durante a 1ª Jornada de Educação Ambiental, embora trate de uma série de “Princípios da Educação para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, não menciona de maneira explícita o princípio da participação social; já o segundo documento, referido pela Lei Nº 9.795/99, tem em seu artigo 4, a saber, “são princípios básicos da educação ambiental”, o inciso I, “o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo” (BRASIL, 1999), considerado um dos princípios da EA; o ProNEA, por sua vez, em sua quinta edição, no item “diretrizes”, indica que

Suas ações [do ProNEA] destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade buscando envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida de todos os seres vivos (BRASIL, 2018, p. 23).

Além disso, no item “princípios”, aponta para um “enfoque humanista, holístico, histórico, crítico, político, democrático, participativo, inclusivo, dialógico, cooperativo e emancipatório” (BRASIL, 2018, p. 25). Posto isso, percebemos que, embora dois dos documentos mencionados refiram-se ao enfoque participativo como um princípio da EA, nenhum deles versa de maneira minuciosa acerca da participação social e ativa em processos de EA e de possíveis estratégias para que a participação efetive-se. Questionamo-nos, então: “como podemos atuar para viabilizar a participação social em discussões e práticas relacionadas às questões ambientais?”.

Genebaldo Freire Dias dá-nos uma pista sobre isso quando faz uma contundente crítica ao distanciamento entre a teoria e a realidade concreta. O autor afirma que “se se pretende promover um tipo de educação que envolva as pessoas com o seu ambiente (suas relações, pertinências etc.), não há como praticar essa EA através dos moldes tradicionais” (DIAS, 2004, p. 124), e sublinha a importância da prática, da ação, em processos de EA.

Assim, de acordo com Dias, a participação social e ativa está intrinsecamente relacionada ao conhecimento, para a realização de ações individuais e, sobretudo, coletivas, ambas ocorrendo concomitantemente e se retroalimentando. O autor defende ainda que a sensibilização tem um papel fundamental no processo de construção e apropriação do conhecimento necessário para o envolvimento e para a participação.

Uma das falhas mais comuns, em projetos de EA, ocorre quando se tenta envolver pessoas em determinadas ações e elas não participam. Isso tem ocorrido, com

frequência, porque se trabalhou apenas com informação, sem incluir atividades de sensibilização. [...] O ser humano é movido por emoções. Caso elas não sejam estimuladas, a resposta não ocorre (DIAS, 2004, p. 125).

Neste ponto da reflexão de Dias, há uma abertura para pensarmos sobre a potência da educação sensível, a qual pressupõe, indiscutivelmente, a participação dos sujeitos. Isso porque uma experiência, uma prática estésica e estética, somente se faz possível quando o indivíduo a quem se direciona o convite atua para que a experiência, de fato, concretize-se.

Vejamos, o educador e filósofo Jorge Larrosa, em sua obra magistral *Tremores: escritos sobre experiência* (2015), disserta sobre *experiência à luz da educação*. O autor nos convida a “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2015, p. 16) e nos esclarece, a partir do conceito em língua espanhola – “o que nos passa” –, que “a experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar” (LARROSA, 2015, p. 10).

A experiência, portanto, se direciona diretamente ao nosso corpo, aos nossos sentidos, despertando sensações e emoções. Ela opera na dimensão corpórea (tremar, vibrar, pensar, sofrer, gozar). À conceituação de Larrosa, agregamos à tese de John Dewey que, em sua célebre *Arte como experiência* (2010), aponta para o fato de que toda experiência, somente pode, para ser assim compreendida, estética.

o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa (DEWEY, 2010, p. 125).

Indo mais além, também concordamos com Fernández quando, na esteira do pensamento de Dewey<sup>ii</sup>, afirma que uma experiência, além de ser necessariamente estética, “é compartilhada, ela é sempre a interação de um organismo com seu ambiente ecológico e etológico” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 41). Desse modo, ponderamos que o contato com um objeto poético, por exemplo, somente caracteriza-se enquanto experiência quando possibilita ao sujeito perceber-se na relação com o mundo.

Nesse sentido, parece-nos interessante pensar que a experiência também pode ser entendida como essa vivência que localiza o sujeito no tempo presente. É no aqui e agora que se dá essa interação cujo potencial é de tornar sujeito/objeto/ambiente dimensões indissolúveis. Mas, é imperativo considerar que há “uma condição de possibilidade para a experiência estética: a atitude estética” (PEREIRA, 2012, p. 186).

*Arte e Educação Estético-Ambiental: entrelaçamentos possíveis em experiências com objetos de aprendizagem poéticos*

Adotamos, portanto, a compreensão de que toda experiência é necessariamente estética e reivindica a participação do sujeito. Nesse sentido, e nas palavras de Marcos Villela Pereira, para se ter uma experiência estética se faz necessário ter uma *atitude estética*, ou seja, “assumir uma posição, uma postura que constitua e configure a nossa percepção [...] como uma disposição contingente, uma abertura circunstancial ao mundo” (PEREIRA, 2012, p. 186).

Podemos verificar, nas palavras de Larrosa, esta disponibilidade de que também nos fala Pereira. O autor de *Tremores* afirma que uma experiência, para que seja vivenciada pelo sujeito,

requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se espaço e tempo (LARROSA, 2015, p. 25).

A partir dessa vivência, novas percepções e novos sentidos emergem, tal como pontua a educadora estético-ambiental Luciana Dolci:

Em contato com a experiência estética, o ser humano externaliza, por meio de diversas linguagens verbal, corporal e visual –, a sua compreensão da realidade em que está inserido, do mundo que o afeta em busca de respostas, possibilitando-lhe a criação de visões de mundo e fomentando-lhe a elaboração de releituras da realidade, com o intuito de não limitar o mundo em que se vive, mas, sim, de vê-lo de maneira ampla: um mundo de possibilidades. (DOLCI, 2014, p. 32).

Por essa perspectiva, a pesquisa doutoral em questão está comprometida com o saber sensível e com o fomento de uma experiência estética a partir da arte, conceito aos quais acrescentamos a ideia de saber ambiental que, como defendido pelo sociólogo mexicano Enrique Leff (2009, p.18), “põe à prova a realidade degustando-a”.

De acordo com o autor, o saber ambiental “produz novas significações sociais, novas formas de subjetividade e posicionamentos políticos ante o mundo” (LEFF, 2009, p. 19). Nesse sentido, é inegável a nossa implicação com esse saber de que fala Leff, pois este pretende, justamente, suscitar reflexões críticas e sensíveis acerca das relações socioambientais e da construção de novos mundos potenciais a partir deste do qual fazemos parte.

Dessa maneira, cabe pensar sobre como a arte pode corroborar a construção de um saber ambiental, de um novo olhar para o que nos cerca, nosso cotidiano imediato, nossas relações com o ambiente e com as pessoas ao nosso redor. Logo, é na constituição de uma

nova forma de ser e estar no mundo, apreendendo-o como “potência e possibilidade” (LEFF, 2009, p. 20) que a investigação em questão se insere.

Ainda de acordo com Leff, podemos considerar que “este *apreender o mundo* se dá através de conceitos e categorias por meio dos quais codificamos e significamos a realidade, por meio de formações e elaborações discursivas” (LEFF, 2009, p. 20, grifo do autor), e é sobre essa possibilidade de formulação de discursos para a apropriação e a transformação do mundo que trata a pesquisa doutoral.

A partir do que foi posto, será no entrelaçamento entre a experiência estética e a ambiental, e mais especificamente, entre a práxis educativa estética e a ambiental que a tese se situará, compreendendo, portanto, uma práxis no campo da Educação Estético-Ambiental, definida pelo estudioso cubano Pablo René Estévez como uma “modalidade da educação em valores com uma orientação transversal, transcultural, transartística e transdisciplinar” (ESTÉVEZ, 2022, p. 2, tradução nossa).

Também de acordo com Dolci, a “Educação Estético-Ambiental é o processo de desenvolvimento e emancipação das habilidades humanas por meio de experiências anteriores significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais” (DOLCI, 2014, p. 173). Portanto:

A Educação Estético-Ambiental está presente quando sinto que estou interligada aos sujeitos e às coisas; quando compreendo que pertenço ao lugar onde vivo e busco ter atitudes ambientais. Aprofundando um pouco mais, quando tenho uma relação sensível e afetiva com o ambiente, carregando essa postura para as demais relações com os outros seres, porque a base do ser humano está nas relações – com o meio, com as pessoas, com a natureza, com o mundo (DOLCI, 2014, p. 45).

Partindo da conceituação de EEA desenvolvida por Dolci, acredito que a Arte e as experiências estéticas vivenciadas a partir do contato e manuseio de objetos de aprendizagem poéticos – que se constituem de uma dimensão pedagógica, mas também de um ato artístico – podem contribuir fortemente com o processo de formação de educandos do Ensino Fundamental. No contexto das aulas de Arte e tomando como ponto de partida os conteúdos da disciplina escolar, o encontro com objetos de aprendizagem pode ir além da aprendizagem curricular prevista, contribuindo para o desenvolvimento de relações outras com o próprio corpo enquanto ambiente de sentidos e significações, com o meio externo e com tudo que dele faz parte.

*Arte e Educação Estético-Ambiental: entrelaçamentos possíveis em experiências com objetos de aprendizagem poéticos*

Pensamos, portanto, que a participação em processos de EA pode ser viabilizada mediante a proposição de práticas que, justamente, convidam à participação; indo além, práticas que demandam a participação para se concretizarem. É na participação ativa e reflexiva em práticas que sensibilizam e fomentam saberes, que acreditamos residir a contribuição de nossa pesquisa para a efetividade do princípio da participação no campo da Educação Ambiental e, mais especificamente, da Educação Estético-Ambiental.

**3. Arte e Educação Estético-Ambiental: interdisciplinaridade em debate**

O segundo princípio que optamos por analisar neste artigo consiste no princípio da interdisciplinaridade. Pensar sobre esse pilar da EA implica a tomada de consciência de que esta somente efetiva-se em toda sua potencialidade quando se desenvolve a partir da interlocução de saberes. Nesse sentido, devemos ter a clareza de duas premissas fundamentais:

1. a abordagem da EA não deve se dar no âmbito de uma disciplina específica, como preconiza o 2º artigo da *Política Nacional de Educação Ambiental* (1999), instituída pela Lei Nº 9.795/99, no qual consta que a EA deve constituir um “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo” (BRASIL, 1999);
2. a EA não deve ser tratada como um conteúdo a ser desenvolvido no domínio de uma das disciplinas do currículo escolar, como sugerido no 10º artigo do mesmo documento, em qual se afirma que a EA será “desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal” (BRASIL, 1999).

Portanto, faz-se imperativa a compreensão de que a EA, independentemente se desenvolvida em contextos de ensino formais ou não-formais, não deve ser pensada a partir de abordagens isoladas e que sua práxis revela “a necessidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, reconhecendo que a interpretação ambiental requer trocas e olhares para uma visão mais integral” (SATO; PASSOS, 2003, p. 9).

É interessante notar que a EA, ao reivindicar a interdisciplinaridade como um de seus princípios e, portanto, constituir-se como campo do conhecimento e prática educativa que promovem encontros entre saberes, desponta à frente de demais áreas científicas nas quais ainda se encontra resistência ao diálogo.

Sob essa perspectiva, verificamos que os processos históricos de fragmentação do conhecimento, de desintegração das disciplinas e de especialização ainda reverberam em contextos de produção e difusão de pesquisas bem como em proposições educacionais e científicas e que, embora venha sendo problematizado desde o século passado, o paradigma da interdisciplinaridade ainda se constitui como uma questão espinhosa a ser discutida nos espaços de formação.

Uma das razões para a objeção a proposições interdisciplinares é trazida à tona por Michèle Sato e Luiz Augusto Passos, os quais afirmam que a interdisciplinaridade prevê “autonomia, princípio de subsidiariedade, capacidade de convivência, tolerância e acolhimento das diferenças. Requer comunicabilidade, descentramento e, sobretudo, oblatividade solidária” (SATO; PASSOS, 2003, p. 14). Tudo isso implica não somente na integração de conhecimentos, mas pressupõe a integração entre “os sujeitos que apreendem, disseminam e transformam esses conhecimentos” (FAZENDA, 2003, p. 49).

Indo mais além, o processo de interdisciplinaridade requer a intersubjetividade, isto é “a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro” (FAZENDA, 2003, p. 69) e, para que isso ocorra, depreende-se que

duas exigências são substancialmente importantes: a competência de cada especialista, cujo domínio epistemológico e metodológico possa contribuir para os avanços da construção dos conhecimentos, e o reconhecimento, por parte de cada um, do caráter parcial e relativo da própria área (ontologia) de seu enfoque e de sua compreensão restritiva e parcial (SATO; PASSOS, 2003, p. 20).

É, justamente, no diálogo intersubjetivo e, portanto, no “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 1999) que a interdisciplinaridade reside. Ademais, vale ressaltar que esta não se opera a partir somente da comunicação entre diferentes disciplinas e seus profissionais, mas também, e principalmente, da convergência de razões, motivações e objetivos que norteiam as pesquisas e práticas. Desse modo, faz-se necessário que os distintos campos do saber envolvidos em uma proposta tracem objetivos que se coadunem e que tornem possível a elaboração de um marco conceitual comum (SATO; PASSOS, 2003) a todas as disciplinas e, nesse caso, também ao campo da EA.

A partir das reflexões tecidas até aqui acerca da interdisciplinaridade enquanto criação coletiva de conhecimento que oportuniza “um tratamento orgânico e integral a partir do qual as interações, injunções e mútuas implicações apontem para o caminho percorrido dos

*Arte e Educação Estético-Ambiental: entrelaçamentos possíveis em experiências com objetos de aprendizagem poéticos* processos e suas transformações” (SATO; PASSOS, 2003, p. 12), buscamos identificar uma possível contribuição de nossa pesquisa para a efetivação desse princípio em proposições pedagógicas socioambientais que envolvam a arte.

Comprometidas com a produção de “novas significações sociais, novas formas de subjetividade e posicionamentos políticos ante o mundo” (LEFF, 2009, p. 19), Arte e EEA podem, em permanente diálogo, contribuir para o processo de construção de um saber e um agir estético-ambiental.

Entrelaçando-se e potencializando-se mutuamente, um campo contribui para o adensamento teórico e a prática reflexiva do outro, como em uma orquestra em que diferentes conhecimentos completam-se de maneira sistêmica, complexa e harmônica e resultam em um espetáculo no qual a poesia somente pode emergir da interação.

#### **4. Objetos de Aprendizagem Poéticos: o encontro entre o estético e o pedagógico**

Um dos conceitos norteadores da pesquisa de que trata este texto compreende os Objetos de Aprendizagem Poéticos (OAP), desenvolvido pela arte-educadora Tatiana Fernández<sup>iii</sup>. Em sua tese de doutorado, Fernandez elabora a definição de OAP a partir do conceito já existente de Objetos de Aprendizagem (OA).

Contudo, faz-se importante sublinhar, a autora não incorpora a adjetivação *poéticos* para referenciar os objetos por ela produzidos e utilizados como objetos *artísticos*, mas, principalmente, como dispositivos capazes de acionar um processo que, sendo da ordem da *poiese*, é singular. Isso porque, embora as noções de arte e de poética encontrem pontos de imbricação e de retroalimentação, elas não são, necessariamente, dependentes uma da outra e, em algum momento da história da humanidade, estiveram até mesmo desassociadas<sup>iv</sup>.

Em nossa pesquisa, adotamos a perspectiva evocada por Fernández sobre o que podemos compreender como *poética*. De acordo com a autora, *poiese*, em sua origem grega, pode ser definida como “o ato de transformar e continuar o mundo. Entende-se, portanto, como um devir, um processo de vir a ser e não de algo já feito. O acento é sobre o que ainda não é” (FERNÁNDEZ, 2015, p. 201).

A compreensão que Fernández adota em sua pesquisa vai ao encontro do sentido que Paul Valéry adere em relação a esse termo. Em *Lições de Poética* (2020), o escritor e crítico de arte refere-se à noção de poética a partir da etimologia da palavra que remonta à *poien*, ou seja, à “pura e simples noção de fazer” (VALÉRY, 2020, p. 23).

Sendo da ordem do processual, imprevisível e incontrolável, a poética, quando incorporada à ideia de Objetos de Aprendizagem, potencializa a in-tensão<sup>v</sup> que mobiliza experiências de aprendizagem mediadas por objetos.

Dessa maneira a *poética* é para OA uma dobra perturbadora, da qual não se tem controle uma vez colocada em ação. Ela contém a possibilidade de um evento. A ação e sua experiência, que podem ser estéticas, se referem à prática, isto é, às metodologias, métodos, estratégias ou táticas. [...] A poética é o que não pode se manifestar, nem ser antecipado ou programado (FERNÁNDEZ, 2015, p. 202).

Em texto escrito em parceria com o arte-educador Belidson Dias, os autores conceituam os OAPs como disparadores que engendram processos subjetivos de construção de conhecimentos. Segundo eles,

Os OAP são, portanto, objetos especialmente pensados para reinventar e reconstruir conhecimento que continua a se transformar. Isso significa provocar novas formas de pensar e se relacionar com os conhecimentos. Assim, pensar na construção de OAP já é, em si mesmo, um ato poético que exige pensar nas dimensões em que acontece a experiência estética e pedagógica (FERNÁNDEZ; DIAS, 2015, p. 3489).

Dessa forma, podemos afirmar que todo o processo, a começar pela criação dos OAPs pelo educador às experiências vividas por estudantes e mediadas por esses objetos, e indo mais além, à análise posteriormente realizada pelo professor e pelos participantes, faz-se no encontro do *estético* e do *pedagógico*. A circunstância em que o discente toma contato com o OAP pode desencadear uma experiência estética, em que os sentidos são acionados e mobilizam a criação de significados.

Ao co-criar o OAP, na medida em que cria novas narrativas, realidades e conhecimentos a partir dessa relação que estabelece com ele, o estudante está, indubitavelmente, tecendo novos aprendizados e, portanto, imerso em uma experiência pedagógica. O contrário também é verdadeiro de forma que uma experiência pedagógica com OAP, seja em contexto de ensino formal ou não-formal, também pode carregar consigo uma potência estética, em que os participantes aprendem pela arte.

##### **5. OAP e EEA: a aprendizagem pela arte como experiência estético-ambiental**

Pensar sobre o encontro entre estudantes e OAPs é pensar, propriamente, no modo como esses indivíduos relacionam-se com o mundo, “porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (DEWEY, 2010, p. 109) e as “experiências singulares” somente podem ser fruto dessa interação “entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010, p. 122).

*Arte e Educação Estético-Ambiental: entrelaçamentos possíveis em experiências com objetos de aprendizagem poéticos*

Nesse sentido, a aprendizagem é “concebida como um processo de produção de conhecimento ativo, participativo, singularizado e compartilhado” (HOFSTAETTER, 2022, p. 5), que se engendra a partir da expressão e do pensamento criador. Fernández e Dias (2015) apontam para o fato de que a criação e utilização de OAPs em processos de ensino/aprendizagem contribuem para que pensemos sobre como construímos, significamos e nos relacionamos com nossos conhecimentos. Hofstaetter (2019) reitera essa noção e afirma que os “objetos de aprendizagem poéticos, como dispositivos sensíveis, provocam encontros e novos agenciamentos entre os sujeitos, os objetos, os espaços, os processos e resultados das aprendizagens” (HOFSTAETTER 2019, p. 622).

Ao encontrar um objeto, sentir suas particularidades por meio dos sentidos, manipulá-lo e modificá-lo, ao relacioná-lo às suas experiências de vida, às narrativas que ouviu e contou, ao percebê-lo no ambiente e na relação com seu corpo, os indivíduos podem desenvolver um novo olhar para o que os cerca, seu cotidiano imediato, as relações com o ambiente e com as pessoas ao seu redor.

Dessa interação em que sujeitos e objetos refazem-se, encontro que exige adaptação de um corpo ao outro até a completa harmonia entre eles (DEWEY, 2010), podem emergir novas experiências estéticas e novos olhares para o entorno, o cotidiano imediato, as relações com o ambiente e com as pessoas ao redor; isto é, pode-se construir um saber ambiental (LEFF, 2009).

Nesse sentido, interessa-nos pensar, a partir dessas premissas, sobre como os conhecimentos construídos e significados, reinventados e ressignificados na criação e relação com OAP em contextos de ensino/aprendizagem podem estar implicados com um saber e um agir estético-ambiental.

Em nossa pesquisa, a arte encontra pontos de intersecção com a educação estético-ambiental por sua potência em instigar o desenvolvimento subjetivo, por fomentar outras perspectivas possíveis de se ler e interpretar o mundo, bem como por sua latente força transformadora das relações socioambientais.

Buscamos, portanto, desenvolver ações que alinhem pressupostos teóricos, metodológicos e práticos em consonância permanente com perspectivas e reflexões pedagógicas, artísticas e estético-ambientais, atentando-nos para que todas elas se alinhem em seus diferentes aspectos, dentre eles seu caráter emancipatório, sua potência transformadora e seu compromisso ético.

## 6. Considerações

Encaminhando-nos para o fim deste texto, acreditamos ser pertinente afirmar que, por tratar-se de uma pesquisa em estágio inicial, toda provocação a um processo de escrita, mobiliza o pensamento em direção a novas possibilidades teóricas, metodológicas, práticas e poéticas. Portanto, a sistematização, a revisão e o aprofundamento das ideias sobre as quais se pretende desenvolver uma tese estão sempre em ebulição. A tessitura deste texto, oportunizou-nos a maturação de ideias e, seguramente, a percepção de possíveis caminhos teóricos e metodológicos a trilhar.

Algo inédito da pesquisa que emerge à superfície no presente texto é a identificação de que a vivência com objetos poéticos em um contexto de ensino demanda, para que opere de fato como experiência, a participação ativa dos sujeitos a quem a proposta direciona-se. O objeto, no entanto, não funciona como meio inerte para que o indivíduo adquira conhecimento, mas media o processo de aprendizagem de modo a desencadear novas possíveis relações do sujeito consigo mesmo e com tudo o que cerca.

Nesse sentido, compreender esses objetos como mediadores de aprendizagem poético-ambientais parece-nos um caminho fecundo para que sejam traçados processos formativos cujas veias poética e ambiental entrelacem-se e retroalimentem-se em uma constante criação e recriação do mundo pelos indivíduos, processos implicados com uma Educação Estético-Ambiental.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política da Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação ambiental por um Brasil sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos [recurso eletrônico]** / Ministério do Meio Ambiente – MMA, Ministério da Educação – MEC. Brasília: MMA, 2018. Disponível em: <<https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/educacaoambiental/prateleira-ambiental/programa-nacional-de-educacao-ambiental-pronea-5a-edicao/>>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** 2005. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205156/mod\\_resource/content/10/tratado\\_EA-1.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4205156/mod_resource/content/10/tratado_EA-1.pdf)>. Acesso em: 15 out. 2022.

*Arte e Educação Estético-Ambiental: entrelaçamentos possíveis em experiências com objetos de aprendizagem poéticos*

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.

DOLCI, Luciana. **Educação Estético-Ambiental: potencialidades do teatro na prática docente**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2014.

ESTÉVEZ RODRÍGUEZ, Pablo René. Los fundamentos de la educación estético-ambiental. **Ambiente&Educação: Revista de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 27, n. 01, 2022.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria Del Rosario Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 321 f. Tese (Doutorado em Artes), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_; DIAS, Belidson. Objetos de aprendizagem poéticos: máquinas para construir territórios de subjetivação. In: Encontro da ANPAP, 24. Brasília, 2015. **Anais eletrônicos [...]**. Brasília, 2015, p. 3482-3495. Disponível em: [https://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/tatiana\\_fernandez\\_belidson\\_dias.pdf](https://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s8/tatiana_fernandez_belidson_dias.pdf). Acesso em: 22 dez. 2023.

HOFSTAETTER, Andrea. Objeto propositor poético na produção do evento pedagógico. **Educação**, Santa Maria, v. 47, p. 1-25, jan./dez. 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48109/46095>>. Acesso em: 15 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Olhos e mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Arte Plásticas, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. **Anais [...]** Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019, p. 617-631.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515/6720>. Acesso em: 03 mai. 2021.

PEREIRA, Marcos Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183-195, jan./abr. 2012.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Notas desafinadas do poder e do saber: qual a rima necessária à educação ambiental? **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 1, p. 9-26, jan./abr. 2003.

VALÉRY, PAUL. **Lições de poética**. 2. ed. Belo Horizonte, Veneza: Âyiné, 2020.

## Notas

---

<sup>i</sup> Utilizamos como referência a quinta edição do ProNEA, de 2018.

<sup>ii</sup> Fernández estrutura seu pensamento a partir da leitura de John Dewey e, especificamente, de sua obra *Arte como experiência* (2010).

<sup>iii</sup> Doutora em Arte pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pelo Instituto Universitário de Postgrado, na Espanha, e licenciada em Educação Artística pela UnB.

<sup>iv</sup> A discussão sobre arte e poética, por sua densidade e complexidade, será realizada em outra produção textual.

<sup>v</sup> Termo adotado por Fernández em sua tese doutoral (ver pág. 202) a partir de sua leitura de Jan Jagodzinski e Jason Wallin (2013).

## Sobre as autoras

### Ana Carolina Tavares Sousa

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: [anatavaresfotografia@gmail.com](mailto:anatavaresfotografia@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5492-8483>.

### Luciana Netto Dolci

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: [Indolci@hotmail.com](mailto:Indolci@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1427-2088>.

Recebido em: 08/08/2023

Aceito para publicação em: 10/11/2023