

# UMA EDUCAÇÃO PELO “MATO”: A RESILIÊNCIA DA VEGETAÇÃO RUDERAL E A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM PRÁTICAS DE PAISAGISMO

## AN EDUCATION THROUGH THE “WEEDS” THE RESILIENCE OF RUDERAL VEGETATION AND AESTHETIC EXPERIENCE IN LANDSCAPING PRACTICES

*Arthur Simões Caetano Cabral*

### RESUMEN

O artigo investiga a dimensão sensível da flora ruderal no meio urbano. Trata-se de espécies de ciclos breves e ocorrência pioneira em ambientes fortemente perturbados. Suas interações se diluem na flutuação inefável de pólen, esporos e sementes. A diversidade de arranjos que configuram desponta em espaços igualmente indesejados, sem uso ou manutenção, ou refugos fundiários decorrentes da produção das cidades. Sob a designação genérica, e usualmente depreciativa, de “mato”, a flora ruderal apresenta insistentemente qualidades a serem apreciadas e discutidas: os valores de persistência, vigor e renovação inerentes a táticas de sobrevivência. Porque essas plantas também fazem mundos (Coccia, 2018a), pressupomos que o reconhecimento de seus processos e dinâmicas, associado à percepção direta dos fenômenos que lhes correspondem, favorece o desenvolvimento de pedagogias diversas. Apostando numa educação de sensibilidade, atinente à consciência que antecede o conhecimento intelectualivo (Duarte Júnior, 2004), o trabalho reafirma a urgência das experiências estéticas no âmbito da formação, sinalizando alternativas à visão comumente difundida da flora ruderal e ao revigoramento do repertório botânico, de associações florísticas e de métodos de gestão à disposição de práticas de ensino/aprendizagem em paisagismo.

Palavras-Chave: Vegetação Ruderal. Espaços Residuais. Ensino de Paisagismo.

### ABSTRACT

The study investigates the sensitive dimension of ruderal flora in urban areas. These short-cycle pioneering species occur in highly disturbed environments. Their interactions dissolve into the ineffable fluctuation of pollen, spores, and seeds. The diversity of arrangements configured by them emerges in equally 'undecided' spaces (without use or maintenance) or urban production waste. Under the generic and usually derogatory designation of “weeds,” the ruderal flora insistently shows qualities that deserve appreciation and discussion: the values of persistence, vigor, and renewal inherent in survival tactics. Because plants are also world makers (Coccia, 2018a), we assume that recognizing their processes and dynamics, associated with the direct perception of their corresponding phenomena, favors the development of different pedagogies. Betting on an education of sensitivity of the consciousness that precedes intellectual knowledge (Duarte Júnior, 2004) reaffirms the urgency of aesthetic experiences in education, signaling alternatives to the commonly disseminated view of ruderal flora when seeking contributions to reinvigorate the repertoire of botanical, floristic associations and management methods available for teaching/learning practices in landscaping.

Keywords: Ruderal Vegetation. Residual Spaces. Landscaping Teaching.



## I. INTRODUÇÃO

[...] o jardim não é algo a ser ensinado, ele é o professor. Trago o que sei do tempo dedicado à prática e à observação do jardim. Acrescento as viagens, isto é, a possibilidade de comparação dos lugares que o homem habita e nos quais constrói-se uma relação com o mundo, uma cosmologia, um jardim (Clément, 2012).

Este trabalho tem como ponto de partida o estudo de espaços indesejados nas cidades atuais. Trata-se de terrenos não aproveitados ou descartados pela urbanização, decorrentes do desenho viário e de alterações no relevo, bem como da retificação, canalização ou drenagem de cursos d'água, entre outras operações historicamente empreendidas na produção do meio urbano. De diversos tamanhos e formas, esses espaços podem ser reconhecidos como baldios sob a perspectiva de que a eles não se dirigem preocupações de manutenção ou qualquer programação de usos ou ocupação. Em contrapartida, acolhem tudo aquilo que não encontra destinação nas cidades senão de modo marginalizado, o que inclui práticas de espaço e formas não programadas de frequência, além de objetos e seres não tolerados em outras áreas. Nas situações de solo exposto ou inculco – como em fissuras no calçamento, beiras de córregos, rebordos de alças viárias ou, eventualmente, terrenos reservados a áreas verdes públicas não implantadas –, as situações residuais<sup>1</sup> se oferecem à ação do tempo e das intempéries e ao acaso da vegetação ruderal.

Sem cultivo, manejo ou roçagem, esses espaços encontram lugar no imaginário urbano associados à designação genérica e usualmente depreciativa de “mato”, em sinal de precariedade, descuido ou descontrole a ser ceifado. Em sua ocorrência subespontânea, essas plantas, em geral, “são pouco apreciadas, não por não serem consideradas belas, mas porque elas sempre estão onde não se espera” (Clément, 2017, p. 103). Neste ponto,

<sup>1</sup> A noção de *resíduos* implícita na abordagem dos espaços residuais aqui proposta tem como baliza o pensamento de Henri Lefebvre, que assinala a impossibilidade de apreensão das realidades que nos circundam, em sua totalidade, por meio exclusivo dos conceitos. Para o autor, o alcance das construções racionais e da linguagem nos deixaria sempre expostos a algo que o excede e que se produz constantemente como resíduo – o barulho que resiste à música; o desejo libidinoso que extravasa o pensamento maquínico; a *poiesis* refratária à *mimesis*; a natureza assimilada como resíduo pela cultura (Lefebvre, 1967, p. 375). Abertos ao devir, os resíduos guardariam uma potência de renovação incessante e que escapa à delimitação prévia por meio dos conceitos, que “jamais o conseguirão completamente: o devir se mostrará inesgotável e, no entanto, atual e presente. Diante das operações do entendimento e do discurso, persistirá sempre um resíduo” (Lefebvre, 1967, p. 82).

em particular, os imaginários mais frequentes oferecem brechas a outras imagens, alusivas à insistência vegetal que se reapresenta nos brotos, dias depois de arrancados, escapando ao controle pleno, em constante invenção e em profusão de arranjos. Em outros termos, são espaços suscetíveis a manifestações da interação de elementos naturais os mais diversos, dentre os quais implicam-se mutuamente desde a ação dos ventos ao escoar incessante de rios e córregos (ainda que canalizados ou restritos a vestígios em meio à trama urbana), espaços que oferecem oportunidade de germinação a sementes que transitam, invisíveis, pela atmosfera da cidade.

Neste artigo, pretende-se reconhecer as ambiências ou atmosferas (Böhme, 2010) que as plantas ruderais configuram nesses espaços, ao manifestarem valores associados à persistência, ao vigor e à renovação contínua pela qual o vegetal, com suas táticas surpreendentes, *ensina* a fazer mundos. A partir de estudos desenvolvidos em espaços residuais situados na Cidade de Goiás (GO)<sup>2</sup>, baseados fundamentalmente em levantamentos de campo e na elaboração de imagens associadas à percepção direta – textos, fotografias, desenhos e coletas botânicas –, o artigo investiga possibilidades de conferir visibilidade às expressões de plantas ruderais e de propiciar alterações nos modos de compreendê-las, oferecendo contribuições ao revigoramento do repertório botânico e de associações florísticas a serem reconhecidas e experimentadas em práticas de ensino/aprendizagem em paisagismo. Trata-se de dinâmicas vegetais e do reconhecimento sensível de suas transformações constantes, indispensáveis à concepção e às práticas de manutenção de um jardim (Clément, 2017) e à reflexão crítica sobre o fazer projetual em paisagismo. Em sua indesejabilidade e na diversidade de manifestações pelas quais o vegetal se apresenta nos espaços residuais, refazendo-se continuamente, o reconhecimento sensível de suas expressões favorece o aprendizado no seu sentido mais amplo se assumirmos, de partida, que “são as plantas que fazem da matéria e do espaço que nos rodeiam um mundo, que reorganizam e rearranjam a realidade tornando-a um lugar *habitável* e *vivível*” (Coccia, 2018b, p. 5, grifo do autor).

Dos processos de urbanização decorrem, em contrapartida, resíduos correspondentes a espaços de diversas formas e dimensões, gradativa-

<sup>2</sup> Trata-se do projeto de pesquisa interinstitucional intitulado “Imaginários Urbanos: perspectivas comparativas, experimentos e intercâmbios entre as metrópoles de Lyon/Saint-Étienne e São Paulo” (em Acordo de Cooperação firmado entre FAPESP e UDL - Université de Lyon), que integra pesquisadores de diferentes universidades no Brasil e na França e tem, como um dos eixos de investigação, os “jardins contemporâneos nos imaginários urbanos”.

mente amalgamados ao tecido urbano, mas que permanecem à margem das ações de gestão e dos esforços de ordenamento. Na condição de sobras da conformação urbana, esses espaços podem ser reconhecidos como lacunas entreabertas a manifestações de uma flora ruderal que permeia a cidade. A cada retalho baldio de terreno e a cada brotação pioneira, a potência originária da natureza se insinua sob formas sensíveis no enredo urbano. Os modos de ser das espécies rasteiras que prontamente colonizam os espaços incultos apresentam-se por meio de feições específicas e arranjos diversos, sendo reconhecíveis por seus aspectos fisionômicos. Embora não pressuponham a completude legível de um rosto, suas expressões podem aludir à “face” (Lyotard, 1990), no sentido de uma indestinação, de semblantes talhados aquém de qualquer atribuição de significados. Em composições provisórias e variações contínuas, na dispersão incessante de sementes ao sabor do acaso, o ruderal manifesta um meio em que a vida se diversifica e se refaz a cada instante e no qual as interações mais diretas entre o fazer humano e o não humano emergem em termos imaginais e estéticos.

Se os esforços de planejamento, os interesses do mercado, e a dedicação dos projetistas permanecem voltados, via de regra, a situações de exceção, isto é, às poucas áreas reservadas ao contato com a natureza no meio urbano, caberia assumir, a contrapelo, o potencial de situações triviais, nas quais o natural se infiltra de modo quase sempre sub-reptício, mas com a obstinação que caracteriza suas criações e transformações incontidas. É possível compreender, nos limites das reflexões apresentadas, as expressões do ruderal como “matéria-prima” de paisagens frequentemente ignoradas ou ainda pouco reconhecidas, que germinam nos espaços residuais sem desenho ou formas prévias, favorecendo o afloramento da imaginação em contato direto com uma dimensão natural primeva, presente no cotidiano.

## 2. APREENDER RELAÇÕES ENTRE VIDA E MUNDO

Abrigando toda sorte de arranjos, mesclas e interações entre exemplares da vegetação ruderal, os baldios constituem refúgios a um vasto espectro de espécies pioneiras. Sua ocorrência confere a ambientes desfavoráveis ou propriamente degradados as condições necessárias às sucessões ecológicas pelas quais as áreas de floresta, por exemplo, se veem intimamente

associadas às primeiras e mais rústicas brotações. Nesse sentido, a ocorrência da vegetação ruderal nos espaços residuais das mais diversas cidades não se limita a abordagens estritamente vinculadas a conhecimentos botânicos, embora indispensáveis para a interpretação das interações vegetais em termos de colaborações recíprocas, relações de comensalismo ou afinidades eletivas. Suas feições e a diversidade de seus arranjos valem por si (Figura 1). No enredo de entradas múltiplas, as qualidades latentes e as potencialidades desses “matos” parecem refratárias a conceitos estan-



Figura 1 – Perpétua-brava (*Galinsoga parviflora*) polinizada por abelhas. Goiás (GO).

ques. Partindo do reconhecimento direto dos terrenos incultos, caberia visitá-los com o interesse de “apreender a relação entre vida e mundo”, em experimentações que pressuponham, “nas plantas, [...] o ponto de vista privilegiado para compreender e descrever o mundo enquanto tal” (Coccia, 2018b, p. 4).

No caso das ruderais, em especial, as plantas não são apenas fazedoras de mundo, mas também manifestantes do vigor e da resiliência “de um mundo em contínuo nascimento” (Ingold, 2013, p. 22). Ao contrário de nós, os habitantes do reino vegetal não dispõem de ouvidos, pernas ou olhos. A vida das plantas se faz indiferente à capacidade de distinguir ou delimitar formas, produzir desenhos ou recortar objetivamente qualquer fenômeno. Em sua condição enraizada, os vegetais são alheios à linguagem e não formulam conceitos, misturando-se, corpo a corpo, com o meio que os envolve.

4 O mundo, que se faz um *mundo* (Merleau-Ponty, 2004) no que as plantas se fazem *plantas*, pressupõe o entrelaçamento comum<sup>3</sup> entre seres e modos de existência distintos. O contato pela percepção direta com a vida das plantas nos permite “reconhecer que o mundo é um espaço de imersão” (Coccia, 2018b, p. 47) refratário a reduções inteiramente objetivas.

A hipótese de que as plantas favorecem o aprendizado, em sua compreensão mais ampla, pressupõe a abertura, em termos estéticos, à pluralidade da vida. Ainda que o pensamento ocidental se posicione, possivelmente desde suas origens, à margem do meio natural e, em grande medida, desconectado da experiência direta, há ocasiões que escapam à razão plena e desolam o espírito (Lyotard, 1990), nas quais constatamos, desconcertados, a impossibilidade de revogar “o outro termo indispensável para que haja mundo humano, qual seja, o inumano, ou natural” (Bartalini, 2018, p. 32). No *Fedro* de Platão, Sócrates teria relutado a acompanhar seu interlocutor para fora dos limites da cidade:

Sabes que sou um aficionado do aprender. Ora, os ambientes rurais e as árvores nada me ensinarão, enquanto exclusivamente as pessoas na cidade podem fazer isso. Mas parece ter encontrado

3 A possibilidade de instituição de um mundo comum, sob essa perspectiva, demanda a compreensão de que habitar, antes de qualquer sentido de apropriação, domínio ou posse, remete ao *hábito*, no sentido de vestes, práticas e costumes que nos impregnam ao longo da vida cotidiana e com os quais povoamos a Terra em oscilações incessantes, em “um mundo alargado, aquele do entrelaçamento entre humanos e não-humanos” (Besse, 2018, p. 71).

a poção de encantamento para me trazeres para fora (Platão, 2008, p. 230d).

Foi além dos limites da polis e fora dos terrenos cultivados que se travou o diálogo a respeito das quatro loucuras divinas – o delírio místico, a profecia, a poesia e o amor. O tema se desenrola à sombra das árvores e à beira de um riacho, no qual Sócrates mantém os pés mergulhados. Por retórica, ou usando de ironia, o pensador se comporta como um “forasteiro” na paisagem e, assim, coloca-se em condição de acolher uma revelação<sup>4</sup>. Nesse sentido, O *Fedro* de Platão apresenta, para Gianni Carchia (2009, p. 217) “o lugar teórico onde, pela primeira vez na história do pensamento ocidental, aparecem as ideias capazes de circunscrever a paisagem como espaço mítico-epifânico e por isso mesmo, estético”. Fiada à experiência direta, a paisagem remete ao lugar “[...] onde o controle do homem sobre o mundo é menor, onde o mundo se torna epifania, espaço do evento e do mistério”. Sua linguagem “não está em poder dos homens, mas, antes, deles se apodera” (Carchia, 2009, p. 216).

Compreendida na chave de um envolvimento direto com o mundo, a experiência estética dos espaços residuais e, em especial, das feições das plantas que os povoam em conjuntos sempre novos estabelece relações significativas com a noção de “Terceira paisagem”, proposta pelo paisagista Gilles Clément para referir-se ao conjunto de espaços que, por motivos diversos, não têm (ou deixaram de ter) destinação de uso. Situados às margens<sup>5</sup> entre natureza e cultura, os terrenos incultos constituiriam um território fragmentário de refúgio à diversidade (Clément, 2005), frequentemente eliminada em outros espaços. Em seus textos e projetos paisagísticos, Clément propõe a experimentação de meios pelos quais seja possível “alçar a indecisão a ponto de conferir-lhe dignidade política. Colocá-la em equilíbrio com o poder” (Clément, 2005, p. 59).

4 “Por Hera, é um lugar de repouso encantador. Este plátano é largo e altaneiro; quanto ao salgueiro, alto e oferecendo muita sombra, é de grande beleza, além do que, em plena florescência inunda o ambiente de fragrância; de sob o plátano jorra uma belíssima fonte, e sua água é fresquíssima, o que pode ser atestado por meu pé. E a julgar pelas oferendas votivas e estátuas, parece se tratar de um local sagrado dedicado a algumas ninfas. [...] Atuaste como um excelente guia para este *estrangeiro*, meu caro Fedro” (Platão, 2008, p. 230d).

5 “Ao parar para olhar a paisagem como o objeto da atividade humana, prontamente descobre-se [...] uma quantidade de espaços indecisos, privados de funções, aos quais é difícil colocar um nome. Este conjunto não pertence nem ao território da sombra nem ao da luz. Ele está localizado nas bordas” (Clément, 2005, p. 10-11).

Compreendendo a “Terceira Paisagem” como “o único território de resistência da mescla planetária”, Clément (2005, p. 21) enfatiza a abertura dos terrenos baldios a manifestações de dinâmicas naturais contínuas e fortuitas, comumente interrompidas ou cerceadas no meio fortemente artificializado das cidades. Partindo dessa perspectiva, pressupomos que os espaços indesejados oportunizam o contato direto com o vigor das existências e das agências pelas quais o mundo nasce em movimentos contínuos<sup>6</sup>. O reconhecimento de suas feições, em arranjos vegetais de formas fortuitas, não apenas contribui ao repertório paisagístico, como oferece ocasião ao aprendizado com as transformações do vegetal ao longo do tempo e à experimentação de práticas de projeto e de gestão do espaço associadas à experiência direta e a vivências cotidianas. Para tanto, caberia assumir a indesejabilidade como potência a ser pesquisada no fazer projetual e no ensino de paisagismo; caberia visitar os terrenos incultos como “os mais imediatos dos jardins” (Clément, 2017, p. 36).

### 3. O FAZER EM COMUM COM A PAISAGEM

Compreendidos como um campo de práticas e trocas que se fazem continuamente, os jardins se veem associados menos à manutenção de formas estáticas ou previamente concebidas do que a gestos a serem decididos de acordo com o reconhecimento das interações constantes das plantas. Em termos gerais, a noção de jardim é abordada por Clément (2017) a partir da compreensão das dinâmicas ambientais, nas quais se veem implicadas certas práticas humanas, em espaços finitos ou circunscritos<sup>7</sup>. Sob essa perspectiva, a concepção dos aspectos formais de um jardim demanda, de partida, a vivência dos deslocamentos, das trocas e das reinvenções do natural a partir de posturas interessadas não em formatá-lo segundo conceitos prefigurados, mas em acompanhar, reconhecer, reconduzir e agir em meio aos seus movimentos, em aproximações sucessivas, dia a dia.

Associada aos modos de ser da vegetação ruderal, a dimensão estética do jardim é discutida nos textos e na atividade projetual de Clément em sua relação fundamental com as transformações pelas quais se condensam,

<sup>6</sup> “Onde há vida, há movimento. Nem todos os movimentos, no entanto, sinalizam vida. O movimento da vida é especificamente tornar-se, ao contrário de estar, é de renovação ao longo de um caminho ao invés de deslocamento no espaço. Cada criatura, à medida que brota e deixa rastros, se move de uma maneira diferente [...]” (Ingold, 2013, p. 18-19).

<sup>7</sup> Do alemão *garten*, ou espaço concluso, cercado.

no jardim, as feições de um mundo inconcluso, em nascimento constante. Nesse sentido, os espaços residuais se veriam associados à ideia de jardim, em Clément, a partir de sua abertura ao porvir, isto é, o acolhimento imediato da diversidade de interações vegetais dadas no tempo da natureza e à possibilidade de ocorrência de práticas e usos não programados, que se voltem cotidianamente à presença do natural.

Cada observação traz consigo uma ação. O jardim é o laboratório de relações homem-terra onde o jardineiro, depois de estudá-las, colabora com o “poder de invenção da natureza. O jardineiro [...] se encontra no cruzamento de encontros imprevistos” (Pieri, 2005, p. 70).

Reconhecemos, com isso, pontos significativos de contato entre a flora ruderal, em suas “invenções” contínuas, e a figura do “jardineiro”, posicionada no “cruzamento de encontros imprevistos” (Pieri, 2005, p. 70). O projeto paisagístico, sob essa perspectiva, se orienta fundamentalmente pelo trabalho sistemático de manutenção, não no sentido da conservação total de formas inicialmente projetadas, mas da contribuição para os movimentos vitais da vegetação. Em certos casos, “corta-se ramos desbotados [...] para favorecer uma segunda floração no verão” (Clément, 2017, p. 104); em outros, opta-se por introduzir espécies novas, no teste de composições “com esse estatuto ambíguo que liga a oportunidade e o desejo” (Clément, 2017, p. 104).

Assumindo, sob essa perspectiva, que as decisões projetuais se veem diretamente associadas às práticas de gestão em paisagismo, buscamos aferir as contribuições advindas do reconhecimento das interações da vegetação ruderal a práticas contínuas de aprendizado. Trata-se não apenas de espécies perenes, mas também, e com especial interesse, de “plantas vagabundas” (Clément, 2017, p. 104), de ciclos anuais ou bianuais, que somem e reaparecem em arranjos sazonais ou propriamente efêmeros (Figura 2), cujos processos de transformação constituem uma dimensão potencialmente pedagógica do jardim sob a perspectiva de uma “abertura para a pluralidade do mundo: dar a ver o mundo o mais imediatamente possível” (Almeida, 2015, p. 159-160).

Referimo-nos, especialmente, aos desafios que se apresentam ao ensino de paisagismo em escolas de arquitetura e urbanismo: “como ‘ensinar’ disciplinarmente, ou seja, ter domínio sobre um método e uma técnica que



Figura 2 – Espaço residual junto ao acostamento da rodovia Cora Coralina (Goiás, GO): Folhas-de-veludo (*Abutilon theophrasti*) despontam entre rochas e zínias (*Zinnia angustifolia*).

acontecem sempre de um modo originário, novo, no produzir da própria obra? Como atingir o poético sem restringi-lo à genialidade e sem banalizar o termo?” (Bartalini, 2019, p. 9). O ensino e a prática das artes, dentre as quais incluem-se as questões específicas do paisagismo, enfrentam os limites da “intransmissibilidade da ‘técnica poética’” e os riscos das “pontificações e prescrições dogmáticas” (Bartalini, 2019, p. 7). O reconhecimento estético e o fazer experimental, por sua vez, seriam pontos de contato entre o aprender e o criar, “uma vez que não se há de chegar a um objeto acabado e passível de ser exposto integralmente à luz” (Bartalini, 2019, p. 7). Nesse sentido, práticas de ensino/aprendizagem em paisagismo associadas ao estudo e a experimentações contínuas junto à vegetação ruderal podem instigar olhares em relação àquilo que escapa à inteireza dos conceitos se considerarmos que

na criação poética não há vitória sobre a matéria [...]. Por outro lado, a pedra da estátua, o vermelho do quadro, a palavra do poema não são pura e simplesmente pedra, cor, palavra [...]

são também pontes que nos levam a outra margem, portas que se abrem para outro mundo de significados inexprimíveis pela mera linguagem (Paz, 2012, p. 30).

É necessário primeiro observar antes de tomar qualquer ação; contemplar e entender os padrões de comportamento de cada espécie vegetal em articulação à criação projetual. Em outras palavras, os atos de reconhecer e cuidar associados à dimensão ruderal que permeia as cidades se apresentam como exercício de percepção e reflexão crítica sobre os modos de vida no meio urbano contemporâneo na medida em que oferecem abertura “à aprendizagem sobre as espécies, à observação de seu comportamento, à antecipação de uma gestão oriunda desses conhecimentos. [...] O jardim é um observatório do tempo” (Clément, 2004, p. 94). Cumpre assumir, para tanto, a possibilidade de cultivar, aprender e criar cotidianamente com as plantas, no sentido de experimentações contínuas a serem consideradas em práticas de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Se o “mato” comumente representa um outro que enjeitamos ou com o qual não sabemos como lidar, em contrapartida, talvez suas feições nos ensinam, pela percepção imediata, manifestações de valores de persistência, vigor e de táticas de sobrevivência pelas quais o mundo nasce continuamente (Figura 3). Os processos de percepção associados ao reconhecimento da dimensão ruderal que perfaz o ambiente urbano contemporâneo e a aferição de suas contribuições ao exercício projetual e ao ensino de paisagismo podem se dirigir, desse modo, a processos formativos que reconheçam nas artes operações de mediação estética entre o humano e o inumano.

Com efeito, a noção de *aisthesis* indica a “capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (Duarte Júnior, 2004, p. 136). Em sua dimensão estética, a experiência demanda, assim, uma educação da sensibilidade, voltada “para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana” (Duarte Júnior, 2004, p. 14). Nesse sentido, a pesquisa que dá corpo a este artigo é orientada, epistemologicamente, pelos estudos sobre *arte-educação* desenvolvidos por João Francisco Duarte Júnior (1983) e pela Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, que desde 1991 mobiliza teorias, práticas e pesquisas em prol de melhorias no ensino da arte, visando compreendê-la em seus processos e associando-os a uma aprendizagem significativa.

Em linhas gerais, assume-se que, para além da transferência de conhecimentos técnicos em determinado campo artístico, e sem confundir-se com “o treino para alguém se tornar um artista”, arte-educação, “antes, quer significar uma educação que tenha a arte como uma das suas principais aliadas. Uma educação que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós” (Duarte Júnior, 1983, p. 14). Opondo-se radicalmente às respostas prontas e às fórmulas decorativas que, ainda hoje, corresponderiam às preocupações das formas mais tradicionais de ensinar, Duarte Júnior reconhece os valores de uma verdadeira aprendizagem nos processos de desenvolvimento de uma “consciência estética”:

Por isso, na arte-educação, o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o processo de criação. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação



Figura 3 – Sensitiva (*Mimosa pudica*). Cidade de Goiás (GO)

ao mundo à sua volta. A finalidade da arte-educação deve ser, sempre, o desenvolvimento de uma consciência estética. [...] Ela compreende justamente uma atitude mais harmoniosa e equilibrada perante o mundo, em que os sentimentos, a imaginação e a razão se integram; em que os sentidos e valores dados à vida são assumidos no agir cotidiano (Duarte Júnior, 1983, p. 73).

Ana Mae Barbosa, por sua vez, reconhece o papel da arte na educação ao reafirmar a importância da estética na experiência intelectual. Nos termos da autora (Barbosa, 1998, p. 22), seja qual for o seu material – científico, artístico, filosófico ou matemático –, toda experiência precisa ter qualidade estética para ser entendida enquanto tal. Em sua condição conatural aos materiais mais diversos que acompanham os “ritmos constantes da vida”, a dimensão estética confere à experiência uma condição de unidade entre reflexão e emoção; “não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências [...] é a culminação de um processo” (Barbosa, 1998, p. 22).

- 8** Em linhas gerais, o desenvolvimento de um conhecimento crítico para os alunos e para os professores em arte-educação seria incompatível com metodologias prescritivas. Partindo da “consumação apreciada” de que resulta a qualidade estética (Barbosa, 1998, p. 22), tal conhecimento seria constituído em escolhas metodológicas adotadas em sala de aula segundo a triangulação dos componentes do ensino/aprendizagem entre os seguintes gestos: criação artística; apreciação da obra de arte; e reflexão contextualizada sobre ela. Segundo Barbosa (1998, p. 34), a sistematização proposta na Abordagem Triangular se origina da tripla referência às abordagens epistemológicas advindas do *Critical Studies* (Inglaterra), das *Escuelas al Aire Libre* (México), e dos procedimentos de apreciação estética associados ao *Discipline Based Art Education* – DBAE<sup>8</sup> (Estados Unidos).

<sup>8</sup> Desenvolvido desde a década de 1980, o projeto *Discipline Based Art Education* (DBAE) propõe o ensino-aprendizagem nas artes a partir da associação entre três instâncias educativas: leitura de imagens; produção/criação; e reflexão crítica, aos quais corresponderiam diferentes disciplinas. A Abordagem Triangular, por outro lado, visa combinar esses três componentes da aprendizagem da arte num mesmo rol de atividades, articulando diretamente as ações básicas de criação, leitura e contextualização: “em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando- se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não” (Barbosa, 1998, p. 37).

Se a leitura e a compreensão do mundo ocorrem a partir do contexto em que se vive (Dewey, 1979; Freire, 1996), a Abordagem Triangular pressupõe a elaboração de um conhecimento crítico e reflexivo ajustado aos contextos das atividades pedagógicas que o mobilizam. Analogamente, a perspectiva lançada às imagens e sua problematização em ateliê sinalizam a relevância do questionamento sobre o que é a imagem, o seu uso no cotidiano e no transcurso da história das artes e da cultura. A noção de “leitura da imagem” proposta por Ana Mae Barbosa (1989, p. 178) visa “construir uma metalinguagem da imagem. Isso não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura num outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária”. Partindo de uma concepção historiográfica não linear e articulando-a diretamente às circunstâncias de sua criação e de sua fruição, os procedimentos de uma educação estética reabilitariam as imagens das coisas e de nós mesmos à discussão sobre os modos pelos quais são produzidas e inseridas na sociedade. Em vez de preocupar-se em apresentar de modo estanque a chamada “evolução das formas artísticas”, essa abordagem demonstra a articulação direta da arte em nosso cotidiano e em nossa história pessoal.

Numa obra de arte, diferentes aros, episódios, acontecimentos se mesclam materialmente e fundem-se numa unidade, embora as partes não desapareçam nem percam seu caráter próprio quando isto sucede. É no campo das artes que o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente. Nas artes, se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade (Barbosa, 1998, p. 24).

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na culminação dos processos compreendidos em arte-educação, pressupõe-se que os procedimentos de ensino/aprendizagem não devem se fazer como imposição de saberes ou de modos preestabelecidos de leitura de obras de arte canônicas, mas como exercício de percepção, compreensão e questionamento dos modos de vida contemporâneos (Almeida; Araújo, 2020). Esse exercício não parece estranho aos desafios que se colocam ao ensino de paisagismo na contemporaneidade, se assumirmos, de partida, a necessidade de indagações sobre a paisagem, na amplitude de acepções



a que o termo se oferece, e os laços que a vinculam estreitamente tanto à natureza da Terra como às artes (Bartalini, 2019).

Ao preconizar a experiência, pela percepção direta, e a elaboração de imagens atinentes aos modos de sobrevivência e reinvenção constante da vegetação ruderal em interstícios urbanos, os estudos que subsidiam este artigo estabelecem afinidades específicas com atividades pedagógicas voltadas à compreensão da paisagem e ao fazer projetual em paisagismo. No sentido de uma educação estética, trata-se de práticas que oportunizem uma condição especial de experimentação e acompanhamento dos processos pelos quais o vegetal reocupa espaços urbanos marginalizados, nas quais os conhecimentos daí advindos sejam integrados ao desenvolvimento de estudos projetuais.

Em outros termos, referimo-nos a ações que compreendam a noção de jardim e a concepção projetual de áreas verdes não como um produto ou artefato a ser aprendido decorativamente e que, ao contrário, partam da perspectiva dos processos intrínsecos à sua concepção e ao seu cuidado ao longo do tempo como mote à criação, à fruição e à reflexão crítica. Tais desdobramentos em estudos e exercícios pedagógicos atinentes à compreensão estética dos jardins, à investigação artística da forma e à sua contextualização no projeto de paisagismo, aos modos de uma abordagem triangular (Barbosa, 1998), oferecem possibilidades a serem experimentadas em aulas expositivas, atividades de campo e em ateliê.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe de. A transcrição do mundo pela experiência: esboço para uma educação estética. *Eccos* – Revista Científica, São Paulo, n. 53, p. 1-18, abr./jun. 2020. DOI: 10.5585/eccos.n53.16676.

ALMEIDA, Rogério de; ARAÚJO, Alberto Filipe de. *O mundo, os homens e suas obras*: filosofia trágica e pedagogia da escolha. 2015. Tese (Livro Docência em Filosofia da Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil. Realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 11 jun. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARTALINI, Vladimir. Notas sobre paisagem e ensino de paisagismo. *Paisagem e Ambiente*, [S. l.], v. 30, n. 43, 2019.

BARTALINI, Vladimir. *Paisagens surgentes*. 2018. Tese (Livro-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BESSE, Jean-Marc. Il paesaggio dei beni comuni: luoghi, pratiche, concetti. In: PANZINI, Franco (org.). *Prati urbani*. I prati coletivi nel paesaggio della città. Treviso: Fondazione Benetton Studi Ricerche, 2018. p. 64-71.

BÖHME, Gernot. *Atmosfera, estasi, messe in scena*. L'estetica come teoria generale della percezione. Milano: Christian Marinotti Edizioni, 2010.

CARCHIA, Gianni. Per una filosofia del paesaggio. In: D'ANGELO, Paolo (org.). *Estetica e paesaggio*. Bolonha: Il Mulino, 2009. p. 209-218.

CLÉMENT, Gilles. *Jardins, paysage et génie naturel*: Leçon inaugurale prononcée le jeudi 1er décembre 2011. Paris: Collège de France, 2012. Disponível em: <http://books.openedition.org/cdf/510>. Acesso em: 16 out. 2021. CLÉMENT, Gilles. *La sagesse du jardinier*. Paris: JC Béhar, 2004.

CLÉMENT, Gilles. *Le jardin en mouvement*. Paris: Sens&Tonka, 2017.

CLÉMENT, Gilles. *Manifesto del Terzo paesaggio*. Macerata: Quodlibet, 2005.

COCCIA, Emanuele. *A vida das plantas* – uma metafísica da mistura. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018a.

COCCIA, Emanuele. *A virada vegetal*. São Paulo: N-Edições, 2018b.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos*: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus Editora, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

INGOLD, Tim. Repensando o animado, reanimando o pensamento. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 10-25, jul./dez. 2013.

LEFÈVRE, Henri. *Metafilosofia*: prolegômenos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LYOTARD, Jean-François. *O inumano*: considerações sobre o tempo. Lisboa: Editorial Estampa, 1990.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira* – o poema. A revelação poética. Poesia e história. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PIERI, Filippo De. Gilles Clément in movimento. In: CLÉMENT, Gilles. *Manifesto del Terzo paesaggio*. Macerata: Quodlibet, 2005. p. 65-87.

PLATÃO. Fedro. In: PLATÃO. *Diálogos III*. São Paulo: Edipro, 2008. p. 31-110.

## AGRADECIMENTOS

O projeto de pesquisa interinstitucional do qual resulta este artigo é realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Processo nº 2020/06258-3.

Arthur Simões Caetano Cabral  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).  
Av. Eng. Luís Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Bauru, SP, Brasil, CEP  
17033-360  
CV: <http://lattes.cnpq.br/5658501305348102>  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2921-4374>  
[arthur.cabral@unesp.br](mailto:arthur.cabral@unesp.br)

10

Nota do Editor  
Revisão do texto: Tikinet