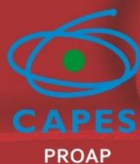


MediaÇÃO Cultural:

proposições, pesquisas e experiências
estéticas com arte na contemporaneidade.



editora
LiberArs

Mirian Celeste Martins
GPeMC - Grupo de Pesquisa Mediação Cultural:
contaminações e provocações estéticas
(Orgs.)

MediAÇÃO Cultural:

proposições, pesquisas e experiências estéticas
com arte na contemporaneidade

Comitê Científico

Andrés Falcone
Alessandro Octaviani
Daniel Arruda Nascimento
Eduardo Saad-Diniz
Francisco Rômulo Monte Ferreira
Isabel Lousada
Jorge Miranda de Almeida
Kettle Paes
Marcelo Martins Bueno
Miguel Polaino-Orts
Maurício Cardoso
Maria J. Binetti
Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento
Patricio Sabadini
Rodrigo Santos de Oliveira
Sandra Caponi
Sandro Luiz Bazzanella
Tiago Almeida

**GPeMC – Grupo de Pesquisa
Mediação Cultural: contaminações
e provocações estéticas**

Adriana Vilchez Magrini Liza
Aurelice da Silva Vasconcelos
Caciano Silva Lima
Cleber Cardoso Xavier
Daniela de Souza Martins Grillo
Débora Rosa da Silva
Dilma Ângela da Silva
Elissa Fontes Soares Lopes
Estela Maria Oliveira Bonci
Hânia Cecília Pilan
Inaê Coutinho de Carvalho
Leísa Sasso
Leonardo Birche de Carvalho
Mara Paulete Herbst Kahan
Marcia Cristina Polachini de Oliveira
Maria de Lourdes Sousa Fabro
Maria Filippa da Costa Jorge
Maria José Braga Falcão
Mariane Blotta Abakerli Baptista

Maurício Teixeira da Silva
Olga Maria Botelho Egas
Patrícia Marys Feitosa Dias
Rita de Cássia Demarchi
Vera Lucia Cardoso Farinha

Comissão científica

Adriana Vilchez Magrini Liza
Cleber Cardoso Xavier
Daniela de Souza Martins Grillo
Débora Rosa da Silva
Dilma Ângela da Silva
Elissa Fontes Soares Lopes
Estela Maria Oliveira Bonci
Hânia Cecília Pilan
Inaê Coutinho de Carvalho
Leísa Sasso
Maria Filippa da Costa Jorge
Mariane Blotta Abakerli Baptista
Maurício Teixeira da Silva
Mirian Celeste Martins
Vera Lucia Cardoso Farinha

Mirian Celeste Martins
(Organizadora)

GPeMC – Grupo de Pesquisa Mediação Cultural:
contaminações e provocações estéticas

MediAÇÃO Cultural:

proposições, pesquisas e experiências estéticas
com arte na contemporaneidade

1ª edição

LiberArs
São Paulo – 2024

Mediação Cultural: proposições, pesquisas e experiências estéticas com arte na contemporaneidade

© 2024, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-178-3

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima
Vanessa Regina Ferreira da Silva

Capa

Ysadora Lucas Lourenço

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

M489 MediAÇÃO Cultural: proposições, pesquisas e experiências estéticas
com arte na contemporaneidade / Miriam Celeste Martins (Org.). - São
Paulo, SP : Editora Liber Ars, 2024.
396 p. : il. ; PDF ; 21,8 MB.

Inclui bibliografia, imagens e índice.
ISBN: 978-65-5953-178-3 (E-book)

1. Mediação cultural. 2. Arte. 3. Estesia. 4. Formação de educadores. I.
Martins, Mirian Celeste Ferreira Dias. II. GPeMC – Grupo de Pesquisa
Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. III. Título.

CDD 303
CDU 304



PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação

Esse livro foi publicado com apoio CAPES / PROAP

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio,
das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos,
sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.
Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda

www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br

SUMÁRIO

Entre muitaS, entre muitoS

Olga Egas 9

Agite-se, mas não espere uma definição! 13

Mirian Celeste Martins 13

PARTE 1

MEDIAÇÃO CULTURAL NO ENCONTRO COM A ARTE, CULTURA E PESQUISA

MediaÇÃO Cultural e suas inscrições no tempo e nos territórios

Cleber Cardoso Xavier

Débora Rosa da Silva

Elissa Fontes Soares Lopes

Leonardo Birche

Mauricio Teixeira da Silva

Mirian Celeste Martins 21

Contemplando estrelas Constelações de palavras-chaves sobre MediaÇÃO Cultural

Adriana Vilchez Magrini Liza

Estela Maria Oliveira Bonci

Hânia Cecília Pilan..... 47

Proposições mediadoras: intervenções e intravenções disruptivas?

Mirian Celeste Martins 53

O Museu e suas relações na construção de novos sentidos: mediação cultural por meio da sociopoética

Caciano Silva Lima

Vanessa Basso Perosa..... 67

“Me explica rapidinho?” o dia a dia da mediação em programas institucionais de arte e educação	
Valquíria Prates, em conversa com Cauê Donato, Tatiana Duarte e Pompea Tavares	
Desenhos de Pompea Tavares.....	83
Inclusão artístico/cultural: mediação e experiência estética	
Roseli Behaker Garcia.....	99

PARTE 2:

MEDIAÇÃO CULTURAL NO ESPAÇO EXPOSITIVO E NA SALA DE AULA

Companheiros de caminhada	
Rita de Cássia Demarchi.....	108
Estratégias de mediação para uma educação cidadã: vivências no ambiente Escola Parque de Brasília	
Cleber Cardoso Xavier.....	115
Mediando percepções	
Hânia Cecília Pilan.....	127
Caminhos da mediação cultural: o professor- mediador como condutor de experiências	
Kely Xavier da Silva.....	137
Museu Vazio: uma experiência artográfica	
Leísa Sasso.....	147
A visita educativa como paisagem	
Vera Farinha.....	161
Os museus são para todos? E todos sabem disto?	
Rafael Henrique Santos de Assunção.....	169
Mediação cultural com as crianças na 35ª Bienal: a onça-pintada objeto propositor e articulador “entre” mundos.	
Camila Aparecida Padilha Gomes Dilma Ângela da Silva.....	177
MEDIAÇÃO: agenciamentos e cartografias na 35ª bienal de São Paulo	
Caio de Sousa Feitosa.....	197
Atos 31, 34, 35	
Bruna de Jesus Silva.....	211

Encruzilhar-se: proposta de acessibilidade à experiência estética	
Karen Montija	
Maria Christina de Souza Lima Rizzi	225
Mediação, processos de criação musical e tecnologia digital em sala de aula no Ensino Médio	
Fabio Sardo.....	239
Reminiscências & confabulações: experiências da mediação cultural em música	
Rejane do Nascimento Tofoli	249
Mediação cultural e alimentos: possibilidades	
Monica Gutierrez Esteves Brancher	261
MEDIAÇÃO SITUADA: ecossistema poético, relacional e intercultural	
Lilian do Amaral Nunes (Lilian Amaral).....	275

PARTE 3:

MEDIAÇÃO CULTURAL NOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO

Compartilhando uma formação de equipe de mediação	
Mariane Abakerli	285
Corporalidade negra em retratos: histórias de vidas interconectadas	
Débora Rosa da Silva	295
Faz um carnaval comigo: relato de experiência da supervisão de equipe educativa na exposição “Festas, sambas e outros carnavais”	
Leonardo Birche	311
Mediar é estar entre muitas... cores: uma abordagem sobre formação de mediadoras/es culturais	
Margarete Sacht Góes	
Erick Orloski	
Danielly Tintori Nascimento.....	327
Formação colaborativa como mediadora da experiência entre crianças e adultos no museu de arte	
Solange Gabre	343
O que cabe a nós mediadores para acalantar sensíveis lembranças dos encontros com a arte?	
Maria Filippa da Costa Jorge	353

**As “rotinas de pensamento” como instrumento de
mediação cultural e formação docente para a Educação Infantil**

Mariana de Souza Rodrigues

Rachel de Sousa Vianna

Marilene Oliveira Almeida..... 361

Espaços e objetos como mediadores do mover livre do bebê

Adriana Vilchez Magrini Liza..... 377

QUEM SOMOS..... 385

ENTRE muitaS, ENTRE muitos

Olga Egas

... Intencionalmente, inicio este texto com reticências, posto que será o prolongamento de tantas outras conversações com/sobre/a partir da Mediação Cultural promovidos por Mirian Celeste Martins, a organizadora desta publicação.

Desde que a conheci, nos idos de 1983, Mirian Celeste tem a delicadeza e a sabedoria ímpar de promover encontros acadêmicos e sensíveis com a Arte através de conversas sempre animadas por proposições, experiências e pesquisas seja com seus alunos, docentes em formação e quem mais chegar. É admirável sua habilidade para “provocar um olhar que possa se ampliar em direções diferenciadas, aberto às sutilezas e ao tempo necessário para mergulhos sensíveis do olhar/corpo sensível”, palavras emprestadas do seu texto *Proposições Mediadoras: intervenções e intravenções disruptivas?* aqui disponível, onde revela seu processo de pesquisa para dar a ver a mediação cultural como poética, invenção, desassossego, um modo de estar entre muitos...

Em maio de 2007, tive a honra e alegria de participar de um ciclo de conversações, intitulado *[con]tatos com a mediação cultural*, organizado por Mirian Celeste e o GPeMC em sua primeira formação ainda no IA/UNESP. O evento com convidados especiais, realizado no SESC Pinheiros, em São Paulo, deu origem a uma pequena publicação, já esgotada, mas, pioneira para muitas questões apresentadas neste material.

Para contribuir com os relatos desta coletânea, resgato daquela publicação de 2007, três pontos importantes para a mediação cultural, citados pelo Professor Dr. Edmir Perrotti da Escola de Comunicações e Artes/USP (2007, p. 123) para quem “Criar cultura não é privilégio de ninguém em particular, mas possibilidade, escolha, exercício de liberdade construído duramente na luta diária, tendo em vista a realização de possibilidades de todos e de cada um.” O primeiro ponto importante é a negociação; segundo a questão do tempo-espço, em especial o tempo contemporâneo da velocidade; e o terceiro, a questão do protagonismo cultural. Isto é,

o termo negociação refere-se à trânsito cultural, à dança dos signos, de discursos investidos de significados e de sentidos. [...] Oportunidades de criação e recriação, de investimento dos sujeitos em ações significativas para eles, em atos de tornar próprio, de tornar seu, de afirmar e afirma-se na relação com o outro e consigo mesmo configurando assim, uma relação de estar no mundo que não nega nem a dimensão do si mesmo nem a do outro, em um processo que envolve, portanto, sujeitos, grupos e coletividades.

Palco de embates, o território da mediação necessita abrir espaços para ritmos diferenciados e singulares dos sujeitos, assim como particularidades dos objetos estéticos. Além disso, as circunstâncias, os repertórios, os interesses de cada um definem ritmos de recepção, facilitando ou dificultando a apropriação cultural, nunca um ato simples, mas, ao contrário, um ato complexo e multifacetado. Mediar é, assim forma de atuação no tempo-espaço da relação entre produção e recepção. E nesse sentido, necessita ser uma abertura a múltiplas possibilidades.

Sobre o protagonismo cultural, mediação não é ato de repasse de informações. Mediação é experiência, é vivência, é compartilhamento, é participação, ação afirmativa da cultura. Desse modo, pertencer, fazer parte, estar 'dentro', é condição do mediador. [...]. É preciso que o mediador veja-se e veja o outro como participante cultural pleno, como protagonista cultural que vai ampliando seu raio de ação e de compreensão nos combates que os signos lhe proporcionam. Só assim a mediação poderá ser um gesto que atua efetivamente na produção de novos significados culturais: ou seja, à medida em que ela própria compreende o mediador como componente essencial da trama que sustenta a construção de sentidos dos objetos estéticos.”

Como se vê, desde sempre, Mirian Celeste transforma suas inquietações em generosas oportunidades de aprendizagem, compartilhamento de reflexões e práticas, além de boas conversas sobre como promover encontros com a arte.

Ao longo do tempo, as culturas provocam mais pesquisadoras e pesquisadores, a discorrerem a partir de suas práticas cotidianas, seja na escola, nos museus e instituições culturais, na formação docente e de mediadores, fortalecendo e difundindo possibilidades outras para ações e [con]tatos com a mediação cultural. Após a leitura dos textos cá reunidos, continuaremos em conversa...

Desfrutem!

Referência

PERROTTI, Edmir. Entre formas e forças: práticas de formação cultural. In: MARTINS, M.C.; SCHULTZE, A.M.; EGAS, O. (Orgs.) **Mediando [con]tatos com a arte e cultura**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Instituto de Artes. Pós-graduação. 2007, v1, nº1, p. 119-125.

AGITE-SE, MAS NÃO ESPERE UMA DEFINIÇÃO!

Mirian Celeste Martins



Imagem 1. Autora. Agite-se antes de usar. Fotomontagem a partir do poema *Maldição* de Zeca Baleiro em seu e-song (2010). Fotografias de Maristela Rodrigues

“Agite-se antes de usar”. Esta é a indicação do medicamento genérico de tarja preta com o alerta: “Venda sob prescrição poética”. Um modo de embalar a poesia *Maldição*¹ de Zeca Baleiro (2010). E é este o convite também destes textos que compõem este livro. Agite-se nas leituras, deixe-se atravessar pelas ações, coloque-se no lugar de quem conta estas histórias, de quem curiosamente pesquisa para compreender mais um universo de estrelas...

Mas há um alerta: Isso não é uma definição! Navegando nas palavras de Magritte, avisamos que não esperem nenhuma definição de Mediação Cultural. Tão pouco há análises críticas das relações intrincadas e por vezes conflituosas com a curadoria, os patrocinadores, com os diretores e coordenadores das escolas, com colegas. Nem mesmo dissonâncias entre os textos que compõem este livro. Aqui a palavra ganha no título do livro uma intenção como MediAÇÃO Cultural, não para defini-la, não é isto que vamos abordar. O desejo é alargá-la, estendê-la por territórios talvez inesperados por nós mesmos quando o imaginamos. E digo o porquê.

¹ Ouça a canção. Disponível em: <https://www.letas.mus.br/zeca-baleiro/49384/>. Acesso em 29 jun. 2024.

A ideia do livro surge a partir do diálogo com uma educadora de uma exposição no segundo semestre de 2023. Como teria sido sua preparação² para trabalhar na exposição? Claro, com muitos textos sobre o artista e suas obras expostas. Mas, e sobre a relação com o público? Sobre mediação cultural? Mas ela me respondeu que essa era uma área muito recente... tem muito pouco para pesquisar...

As reticências são os silêncios que me inquietaram. Área recente?

A pergunta me agitou, como espero que agite vocês. Convoquei os estudantes que comigo estudavam as relações entre Arte e Mediação Cultural³ para uma pesquisa e nos dividimos entre teses, dissertações, livros, artigos, blogs. Não levantamos vídeos, o que teria sido também muito interessante. Não é preciso dizer que o levantamento inicial se mostrou tão amplo e que era necessário compartilhar esta descoberta.

Em *Mediação Cultural e suas inscrições no tempo* apresentamos uma listagem de livros, teses e dissertações publicadas no Brasil com o desejo de despertar mais leituras e ampliações do termo. Sempre será incompleta, sempre estará em construção pelo GPeMC – Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. O texto e os gráficos mostram o esparramar de um termo que é um conceito polifônico, polissêmico, mestiço. E acolhe ângulos muito diversos. Camadas e camadas possíveis de leituras a insuflar agrupamentos e textos reflexivos. Sabemos que mediação não é ponte, pois estamos do mesmo lado do fruidor como o mestre ignorante, como preconiza Rancière (2012) que deseja a emancipação do espectador⁴, e não é ferramenta, pois ferramenta é o objeto, a mediação é a ação.

Não é à toa, entretanto, que o livro tem o título de *MediaÇÃO Cultural*. O que mais no interessa é a AÇÃO, entendida como a alma e o corpo de um “estar junto” com tantos outros frente à cultura e nela a arte, os territórios, as subjetividades e contextos envolvidas, os teóricos que a pensaram, os mediadores que a viveram e a pesquisaram, seja no museu, na escola, na universidade, nas ONGs e muito mais... Em *Contemplando estrelas: constelações de palavras-chaves sobre MediaÇÃO Cultural*, são visualizadas as nuvens de palavras-chaves que foram arquitetadas para cada texto/capítulo. Nele é possível ver o universo repleto de estrelas/ideias que abarcam o que está no livro e as constelações que, como um olhar de luneta, deixam ver o

² Seria “formação” o termo mais apropriado?

³ Disciplina oferecida no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. A pesquisa colaborativa com o levantamento inicial envolveu os pós-graduandos Carlos Eduardo de Lima; Jacira Monteiro; Kelly; Lucas Bove; Leonardo Birche; Monica Brancher e Rafael Henrique de Assunção.

⁴ Isso significa a palavra emancipação: o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” Rancière (2012, p. 23).

que compõem cada uma, elencando estrelas que poderiam se tornar guias para aprofundamento...

São muitas as direções e modos de operar, de atuar, de performar e é isto que enriquece os futuros diálogos que este livro deseja agitar, como sementes que podem ser recebidas, selecionadas, cultivadas pelos professores, mediadores, pesquisadores, que se alastram na rica diversidade recriada. A experiência que nos toca de Larrosa (2015), a experiência estética que envolve intelecto, afetividade e vida, como colocado por Dewey (2010), a experiência de pertencimento e estima pelo mundo da cultura e da arte nos alimenta e desperta emoções que os tornam mais humanos e coletivos, pois,

A emoção não diz “eu”: primeiro porque, *em mim*, o inconsciente é bem maior, bem mais profundo e mais transversal do que o meu pobre e pequeno “eu”. Depois porque, *ao meu redor*, a sociedade, a comunidade dos homens, também é muito maior, mais profunda e mais transversal do que cada pequeno “eu” individual. (Didi-Huberman, 2016, p. 30, grifos do autor)

O estar *em mim* e *ao meu redor*, ainda na parte 1, se espraiam em quatro textos que evidenciam olhares pesquisadores: que se voltam para a própria docência em *Proposições mediadoras: intervenções e intravenções disruptivas*; que trazem a sociopoética com um outro ângulo de pesquisa em *O Museu e suas relações na construção de sentidos: mediação cultural por meio da sociopoética*; que discutem as crianças no museu, os guias, os programas educativos em *“Me explica rapidinho?” o dia a dia da mediação em programas institucionais de arte e educação*; que atualizam saberes em relação ao público com necessidades especiais em *Inclusão artístico/cultural: mediação e experiência estética*.

Na Parte 2: *MediaÇÃO cultural em espaços de aprendizagem e desaprendizagens* as proposições mediadoras se mostram com seus desafios, espantos, saberes, afetos, considerando que:

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (Kastrup, 1999, p. 152-153).

É neste sentido que os textos nos movem para pensar nas frestas, nos desvios, nos atravessamentos, nas fronteiras abertas entre muitos territórios:

- nas escolas: *Companheiros de caminhada; Estratégias de mediação para uma educação cidadã: vivências no ambiente Escola Parque de Brasília; Mediando percepções; Caminhos da mediação cultural: o professor- mediador como condutor de experiências;*
- nos museus: *Museu vazio: uma experiência artográfica; A visita educativa como paisagem; Os museus são para todos? E todos sabem disto?;*
- nas Bienais de São Paulo: *Mediação Cultural com as crianças na 35ª Bienal: a onça-pintada objeto propositor e articulador “entre” mundos; Mediação: agenciamentos e cartografias na 35ª bienal de São Paulo; Atos 31, 34, 35;*
- nas questões da acessibilidade: *Proposta de Acessibilidade à Experiência Estética (PAEE): uma prática de mediação de arte para pessoas com deficiência visual em espaços culturais;*
- nas relações com a música: *Mediação, processos de criação musical e tecnologia digital em sala de aula no Ensino Médio; Reminiscências & confabulações: experiências da mediação cultural em música;*
- em outros ecossistemas, entre grupos de pesquisa: *Mediação situada: ecossistema poético, relacional e intercultural* ou entre ONGs no inusitado *Mediação cultural e alimentos: possibilidades.*

Na parte 3: *MediaÇÃO cultural nos desafios da formação.* Textos escritos por coordenadores em programas educativos que nos contam os bastidores ou professores pensam e pesquisam suas ações nas escolas:

- em programas educativos: *Compartilhando uma formação de equipe de mediação; Corporalidade negra em retratos: histórias de vidas; Faz um carnaval comigo: relato de experiência da supervisão de equipe educativa na exposição “Festas, sambas e outros carnavais”;*
- nas universidades: *Mediar é estar entre muitas... Cores: uma abordagem sobre formação de mediadoras/es culturais;*
- nas relações entre espaços escolares e artísticos: *Formação colaborativa como mediadora da experiência entre crianças e adultos no museu de arte: O que cabe a nós mediadores para acalantar sensíveis lembranças dos encontros com a arte?;*
- na formação de professores, com foco na leitura de obras: *As “rotinas de pensamento” como instrumento de mediação cultural e formação docente para a Educação Infantil);* e com foco nos bebês: *Espaços e objetos como mediadores do mover livre do bebê.*

Em todo o livro a ação é o foco, o ato e o estado de “estar entre muitos” na relação público e arte/cultura. É um farol que ilumina a terceira margem, como nos agita Perez-Barbeiro (2010, p. 109), em material da 6ª

Bienal do Mercosul: “A obra é uma margem e o espectador outra. Os dois precisam ser valorizados para criar a possibilidade da terceira, uma margem que é temporária, ativa, crítica, e por isso, profundamente pedagógica”.

A cultura é a paisagem onde nos movemos, somos mediados por ela, como Paulo Freire (1987) nos avisa, mas é preciso estarmos alertas e sensíveis ao que nos rodeia e é neste sentido que há necessidade de uma ação pedagógica. “Estar entre muitos” é assumir a ação mediadora como intenção pedagógica, qualificando-a não como didatismo ou informações que logo serão esquecidas, mas como tocar e se deixar ser tocado na experiência estética única de momentos singulares que possam carregar nossas baterias humanas, sensíveis, solidárias. É isso que está neste livro. É este o convite: Agite-se na leitura e depois dela...

Referências

BALEIRO, Zeca. **Vida é um Souvenir *Made in Hong Kong***. Goiânia: Ed. UFG, 2010.

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

DIDI-HUNBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?** São Paulo: 34, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

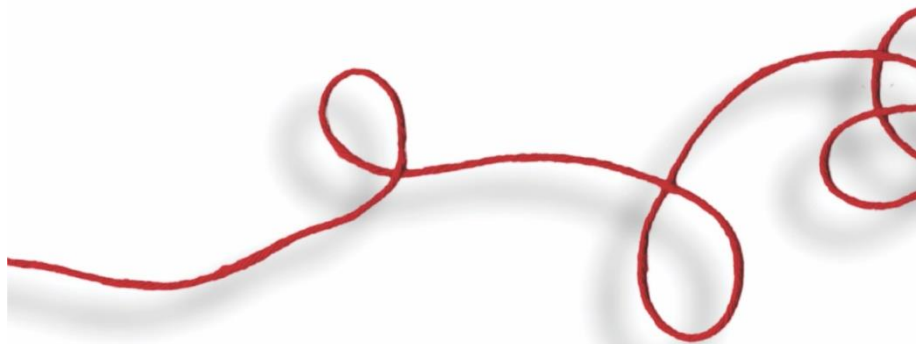
LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

PÉREZ-BARBEIRO, Gabriel. **Público para a arte / Arte para o público**. In: PÉREZ-BARBEIRO, Gabriel; CAMNITZER, Luis (Orgs.). **Educação para a Arte / Arte para Educação**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

PARTE 1

MEDIAÇÃO CULTURAL NO ENCONTRO COM A ARTE, CULTURA E PESQUISA



MEDIAÇÃO CULTURAL E SUAS INSCRIÇÕES NO TEMPO E NOS TERRITÓRIOS

Cleber Cardoso Xavier

Débora Rosa da Silva

Elissa Fontes Soares Lopes

Leonardo Birche

Mauricio Teixeira da Silva

Mirian Celeste Martins

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. [...] Esta intenção fundamental de quem faz a bibliografia lhe exige um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos. Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz.

Paulo Freire¹ (1981, p. 8)

Uma teia temporal e espacial de publicações: livros, teses e dissertações no Brasil. Uma listagem sugerida ampliando perspectivas provocadas pelo termo mediação cultural. Que convite nos fazem? Quais desafios nos lançam? Quais intenções revelam para nós e para nossos leitores?

Quando o termo “mediação cultural” passou a ser utilizado como uma palavra-chave? Como delimitar o que é mediação cultural, ação educativa em museus, formação de público? Estas perguntas merecem uma profunda pesquisa.

¹ O texto *Considerações sobre o ato de estudar* foi escrito em 1968 na introdução de uma relação bibliográfica para os participantes de um seminário nacional sobre educação e reforma agrária.

A teia temporal e espacial estaria completa? É suficientemente abrangente? O que terá ficado de fora?

Inicialmente proposta como uma pesquisa colaborativa, como salientamos na introdução deste livro e ampliada pelos integrantes do GPeMC – Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas, o levantamento que se segue alinhava escritos com bases em pesquisas e reflexões em que a mediação cultural tem protagonismo e nos possibilita pensar em muitas camadas sobre o tema. Por mais que tenhamos buscado em nossas listas de referências e nos sites, sabemos da diversidade de áreas de estudos que nos compõem como estudiosos da mediação cultural.

O conceito, tão intrincado no fazer da educação formal e não formal, tem gestado diferentes aprofundamentos. Neste compilado de publicações queremos convidar você a refletir conosco sobre pesquisas e estudos sobre mediação cultural. É uma ação que recheia nossas vidas, desde pequenos. desde nossas primeiras interações com o mundo. Busquemos na memória, quem foram aqueles que mediarão o mundo em sua jornada? Quando você percebeu a mediação cultural de outros? Quando começou para você o interesse pelo tema?

É muito difícil determinar um início da utilização do termo de mediação cultural. Exigiria pesquisas mais aprofundadas, mas nos desviamos dela, pois fomos atravessados pela diversidade que ela abarca. Quem vem se dedicando aos estudos de mediação cultural? Em quais instituições? Quais os legados destas pesquisas?

São perguntas que insistem em nos provocar, em um emaranhado rizomático.

Efervescências no tempo

Debruçados nesta pesquisa, recortes do tempo nos presenteiam na década de 1980, com muitas pesquisas sobre arte-educação. Mesmo sem usar o termo, talvez no Brasil, Fayga Ostrower (1983) seja a pioneira com seu livro *Universos da Arte* em sua ação mediadora entre arte e operários de uma fábrica. Seu livro revela o que denomina como “encaminhamento didático” e nele se percebe a docência como pesquisa. Os diálogos e a sua curadoria de obras, que sustentam a percepção de elementos da linguagem visual e as “correntes estilísticas básicas”, evidenciam a mediação cultural e marcou a ação de muitos educadores.

A década de 1990, por sua vez, foi gestora de múltiplas perspectivas, desde a leitura de imagens até as aproximações das diversidades de ser e existir em si e no outro....

Atravessados pelas memórias, duas situações vêm à tona. Um pequeno texto manuscrito em 18 de março de 1995²:

Neste sábado nos reunimos no galpão do IA para discutirmos e trocarmos experiências referentes a tipos de monitoria que são oferecidas nos Museus de Arte e por Centros Culturais... Vimos alguns tipos de monitoria, por exemplo: a programada; a informativa; a explicativa; a provocativa, etc...

Monitorias? Uma questão ainda viva com as diversas nomenclaturas que tem convocado a reflexões, em fronteiras trêmulas que se esquivam do enfrentamento de definições e de concepções da carreira profissional entre funções na educação não formal.

Associações como a Federação de Arte-educadores do Brasil e a ANPAP - Associação Nacional de Artes Plásticas ampliavam questões sobre arte, educação, museus. Em 1996, Luiz Guilherme Vergara escreveu o texto para o Congresso da ANPAP sobre curadoria educativa. Um texto muito celebrado, também publicado em 2018.

A ação cultural da arte supõe a dinamização da relação entre arte/indivíduo/sociedade - isto é, a formação da consciência do olhar. Pode-se dizer que essa questão é muito embrionária aqui no Brasil. [...] ao se propor exibição de arte com ação cultural, tem-se como objetivo criar uma perspectiva de alcance para arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural. Sem dúvida, é preciso fundamento teórico/prático para transformar a experiência estética junto às exposições em um centro de interações multidisciplinar e diversificado acessível para vários níveis de público. (Vergara, 2018, p. 42)

Os pensamentos e ações ainda provocaram efervescências que movem tantos outros estudiosos que compõem o grande levantamento de livros, teses e dissertações a impulsionar novas leituras, pensamentos e ações.

Camadas possíveis de leituras

Como tecelãs, na trama da busca por fios que se configuravam por livros, teses e dissertações surgiu a costura do tempo, que se tornou visível por um desenho que nos surpreendeu.

² Texto escrito como narrativa por Ana Lúcia, aluna de Mirian Celeste do terceiro ano do Curso de Educação Artística no Instituto de Artes/UNESP.

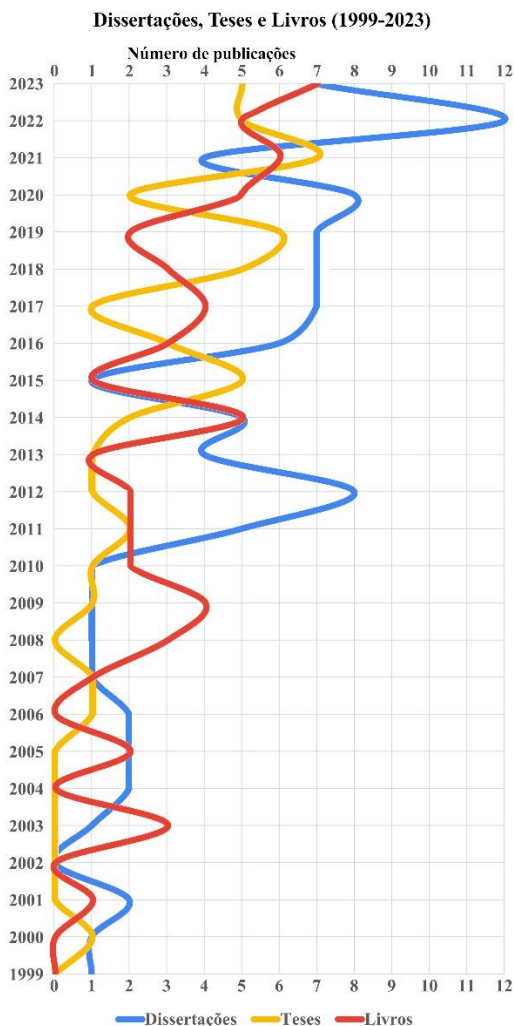


Gráfico 1. Períodos e número de publicações.

A amarela linha das teses se inicia com Denise Grinspum em 2000³. Embora não traga o conceito de mediação cultural como será nomeado futuramente, focaliza a relação entre museu e escola a partir de sua experiência na área de Ação Educativa no Museu Lasar Segall, já desenvolvida também em seu mestrado sobre as políticas públicas (Grinspum, 1991). A linha azul das dissertações marca a presença de Amanda Tojal (1999) e sua preocupação com o público especial, hoje compreendido como políticas para acessibilidade e inclusão. Em relação aos livros, em 2001,

³ Foram consideradas como datas no gráfico 1, os anos de entrega das Teses e Dissertações que constam na capa e ficha catalográfica dos trabalhos.

Gilberto Velho e Karina Kuschnir organizam *Mediação, Cultura e Política*, que trata a mediação como fenômeno cultural permanente, mas nem sempre óbvio. É interessante observar que *O amor pela arte* de Pierre Bourdieu e Alain Durbel, publicado originalmente em 1966, é traduzido em 2003. Podemos considerar que o movimento nos revela que há um mercado editorial aberto e atento às questões dos museus?

A costura do tempo (gráfico 1) nos dá a ver como o interesse pelo tema foi se ampliando... Livros, teses, dissertações se ramificam e entrecruzam conceitos, ações, fundamentos, modos de pesquisar, aprendizagens sobre si e o outro. Não é um lugar de conforto e sim de ativação de relações planetárias, conflituosas, complexas, líquidas em plena transformação...

Ativações que celebram as relações com a mediação cultural, com a leitura de imagens, com as mediações que propositam aproximações aos patrimônios, aos mergulhos nos diversos contextos - sejam urbanos ou da natureza, sejam em instituições escolares ou culturais, públicas e privadas, com as relações que mediam a salvaguarda e comunicação de acervos particulares e públicos, com a mediação intergeracional de saberes entre corporalidades desde as infâncias, com as relações entre diversidades estéticas, políticas, sociais, históricas, sinestésicas, e... e... e... , como diriam Deleuze e Guattari (1995), no convite a provocar relações rizomáticas.

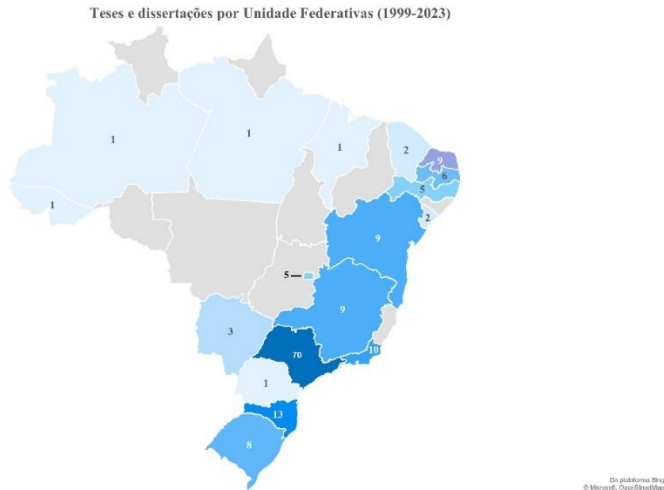
A imagem das linhas que representam livros, teses e dissertações são inscrições no tempo e nos convocam para um olhar sobre a territorialidade, como um mapa.

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (Deleuze e Guattari, 1995, p. 22)

Olhar o mapa geográfico para além de suas linhas fronteiriças, desvela instituições que abrigam estudiosos que não são de seu próprio território indicando a movimentação de mediadores e de outros pesquisadores. Ana Mae Barbosa, por exemplo, sai do Rio de Janeiro e segue para Pernambuco e de lá para São Paulo. Territórios múltiplos de ocupação e de irradiação de provocações para a arte, a cultura, a mediação sociocultural, como a denomina.

Somos andarilhos da cultura e da educação que se projeta em qualquer lugar. Nas territorialidades das universidades que acolheram dissertações e teses, não de forma equitativa entre os estados, também

desvelando as dificuldades do caminho, entretanto podemos ver que está se ramificando por quase todo Brasil.



O que podemos ler deste mapa? Que conexões ele pode nos provocar? Como desmontá-lo e perceber suas histórias singulares? Quais seriam as linhas de pesquisa e os professores pesquisadores que fortalecem esta trama?

A experiência do viver a pesquisa e compartilhar, nos impulsiona a continuar, a aprofundar, a gerar outras camadas de leitura. Talvez Dewey (2010, p. 90) nos dê as palavras de consumação neste convite: “Quando um relâmpago ilumina uma paisagem escura, há um reconhecimento momentâneo dos objetos. Mas o reconhecimento em si não é um mero ponto no tempo. É a combinação focal de longos e lentos processos de maturação.”

Reconhecemos a amplitude de tempos e territorialidades, mas o reconhecimento é apenas o início do ato da percepção, do pensamento, da reconstrução viva e crítica de camadas que podem se tornar cada vez mais nítidas na transparência do universo da mediação cultural que aqui se revela em suas constelações, como poderemos ler neste e-book.

Paulo Freire (1981) continua a citação que abre este texto, convidando também quem recebe uma bibliografia, não para obedecer a uma prescrição dogmática de leituras, mas como compreendê-la como um desafio. É nele que estamos todos envolvidos. Surpresas e inquietações, é o que nos esperam nestas páginas.

Referências

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: 34, 1995 (Vol.1)

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

FREIRE, Paulo. **Considerações sobre o ato de estudar**. In: FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981, p. 8-10.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio: museus de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Acesso em: 14 jun. 2024.

GRINSPUM, Denise. **Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativa-Cultural do Museu Lasar Segall**. 1991. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Acesso em: 14 jun. 2024.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de arte e público especial**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001039147>. Acesso em: 13 jun. 2024.

VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadorias Educativas, A Consciência do Olhar: Percepção Imaginativa - Perspectiva Fenomenológica aplicadas à Experiência Estética**. In: *Anais ANPAP* 1996, Congresso Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, p. 240-247.

VERGARA, Luiz Guilherme. VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadoria Educativas: percepção Imaginativa/consciência do olhar**. In: CERVETTO, Renata e LÓPEZ, Miguel A. (orgs.). **Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: SESC, 2018, p. 39-45

Livros publicados desde 2001

AIDAR, Gabriela; CHIOVATTO, Milene; AMARO, Danielle Rodrigues (orgs.). **Entre a ação cultural e a social: museu e educadores em formação.** São Paulo: Pinacoteca de São Paulo, 2016.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **Mediação Cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/histórias e suas interpretações.** São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2017.

ALVES, Camila A. **E se experimentássemos mais? contribuições às técnicas de acessibilidade em espaços culturais.** Curitiba: Appris, 2020.

ARANHA, Carmen S.G; CANTON, Kátia. (Orgs.). **Espaços da mediação: a arte e seus públicos.** Simpósio Internacional Estratégias do Ensino da Arte Contemporânea em Museus e Instituições Culturais. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oo7qGTscdZjLbCtPYjbaUuP8eTgNEPoy/view>. Acesso em 20 jun. 2024

BANDEIRA, Denise. **Material didático: criação, mediação e ação educativa.** Curitiba: Ed. InterSaberes, 2017.

BARBOSA, Ana Amália T. B.; ONODERA, Edna Y.; COUTINHO, Rejane G. (Orgs.). **Arteeducação Produções: co-memorar 20 anos.** volume 1 [2001 a 2008]: AEP no CCB. São Paulo: AEP Serviços Culturais, 2022.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Unesp, 2009.

BARBOSA, Anderson C.; DIONÍZIO, Daniela C. R.; ALENCAR, Valeria P. (Orgs.). **Arteeducação Produções: co-memorar 20 anos: volume 2: 2008 a 2020: nossa meu, a cidade é um museu!** São Paulo: AEP Serviços Culturais, 2022

BOURDIEU, Pierre; DURBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** São Paulo: USP, ZOUK, 2003.

CAMNITZER, Luis; PÉREZ-BARBEIRO, Gabriel (Orgs.). **Educação para a Arte/ Arte para Educação.** Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2009.

CAUNE, Jean. **Cultura e comunicação: convergências teóricas e lugares de mediação.** São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

CERVETTO, Renata; LÓPEZ, Miguel A. (orgs.). **Agite Antes de Usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina.** São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2018.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.

DIAS, Patricia; VITO, Rajnia de; VITO, Giulia de; FEITOSA, Yago (orgs.). **com o mundo: investigações práticas sobre mediação cultural.** Rio de Janeiro: Escola do Olhar, 2023.

EILDELMAN, Jacqueline; ROUSTAN, Mélanie; GOLDSTEIN, Bernadette (orgs.). **O lugar do público: sobre o uso de estudos e pesquisas pelos museus**. São Paulo: Iluminuras, Itaú Cultural, 2014.

FRANCO, Francisco Carlos. **Educação, Patrimônio e Cultura Local: concepções e perspectivas pedagógicas**. Curitiba: CRV, 2020.

GABRE, Solange. **Habitar o museu com a criança pequena: formação colaborativa como possibilidade**. Curitiba: Appris, 2021.

GAVAERD, Mercedes Maria; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Educação patrimonial: conexões interativas**. Lages: Fundação Cultural de Lages, 2011.

GOMES, Angela de Castro e HANSEN, Patricia S. (Orgs.) **Intelectuais como mediadores: práticas culturais e ação política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2023.

HELGUERA, Pablo (org.). **Mediação: traçando territórios**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

HONORATO, Cayo; PINTO, Viviane. **Mediação cultural documentária: Educativa Museu Nacional**. Brasília, DF: Simpoiese Projetos Culturais: Tuia Arte e Produção, 2023. Disponível em: educativa-book.pdf (educativamuseunacional.com). Acesso em 15 jun. 2024.

IBALDO, Dirceu F. **Crítica de Arte e Mediação Cultural: temas contemporâneos**. Joinville/SC: Clube de autores, 2019.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana E. (orgs.). **Museu, educação e cultura**. Curitiba: Papirus, 2005.

LEYTON, Daina (org.). **Educação e acessibilidade: experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018.

LIA, Camila S.; ONODERA, Edna Y. (Orgs.). **Arteeducação Produções: co-memorar 20 anos: volume 3: 2026 a 2021: labirintos da memória: cultura e arte/educação: AEP no SESC**. São Paulo: AEP Serviços Culturais, 2022.

MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo, SP: Geenf / FEUSP, 2008. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2012/10/MediacaoemFoco.pdf>. Acesso em 24 jun. 2024.

MARANDINO, Martha et al. **Criança no museu é tudo de bom!** São Paulo: FEUSP, 2023. Disponível em: <http://www.geenf.fe.usp.br/v2/wp-content/uploads/2023/12/crianca-no-museu-tudo-de-bom-1.pdf>. Acesso em 24 jun. 2024.

MARANDINO, Martha et al. **Museu – Lugar do Público**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2009.

MARANDINO, Martha et al. **A Educação em Museus e os Materiais Educativos**. São Paulo: GEENF/USP, 2016. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/233/208/957>. Acesso em 24 jun. 2024.

MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UERJ, 2003.

MARTINS, Elaine Cristina da Silva. **As bibliotecas e os sentidos da mediação cultural**. Curitiba: Appris, 2021.

MARTINS, Mirian Celeste (Org.) **Mediação Cultural: proposições, pesquisas e experiências estéticas com arte na contemporaneidade**. São Paulo: LiberArs, 2024

MARTINS, Mirian Celeste (org.) **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Instituto de Artes/UNESP, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Mediação cultural: olhares interdisciplinares**. São Paulo: Uva Limão, 2017. Disponível em: www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/idades-academicas/CEFT/2018/E-books/Med. Cultural - Olhares Interdisciplinares - 2017.pdf. Acesso em 5 mar. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste. **Pensar juntos mediação cultural: [entre]lçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2014. Disponível em: https://www.mirianceleste.com.br/_files/ugd/7ee6db_3aa37a92b4064583bf1b0fb9329bcd09.pdf. Acesso em 21 mar. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela Maria de Oliveira; MAKINO, Jéssica Mami; AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes; COSTA, Verônica Devens (orgs.): **formação: cultural: arte: docências: Pedagogia**. São Paulo: LiberArs, 2021. Disponível em: mirianceleste.com.br/_files/ugd/7ee6db_4e66a4e97ad241c58bfae748708ba91.pdf. Acesso em 05 mar. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste; FARIA, Alessandra Ancona; LOMBARDI, Lucia Maria S. dos Santos (orgs.). **Formação de educadores: contaminações interdisciplinares com arte na Pedagogia e Mediação Cultural**. São Paulo: Terracota, 2019. Disponível em: 7ee6db_a3737ea7c2704257851e9fa1ab42300b.pdf (mirianceleste.com.br). Acesso em 05 mar. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste; MOMOLI, Daniel; BONCI, Estela (orgs.). **Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural**. São Paulo: Terracota, 2018. Disponível em: mirianceleste.com.br/_files/ugd/7ee6db_d31c10b493b94f5a8eae2389a20662e1.pdf. Acesso em 05 mar. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (orgs.). **Mediando [com]tatos com arte e cultura**. São Paulo: Instituto de Artes/UNESP, 2007.

MARTIS, Mirian Celeste; CARDOSO, Débora; LOPES, Maria Elisa Pereira; PAIANO, Ronê (orgs.). **Ambiências educadoras: objetos propositores em ação**. São Paulo: LiberArs, 2023. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestrado-doutorado/educacao_arte_historia/2023/9786559531400_amb%C3%Aancias_educadoras_ebook.pdf. Acesso em 05 mar. 2024.

MARYS, Patricia; VITO, Giulia de; CARRICONDE, Raquel M. (Orgs.). **O chão que pisamos: reimaginando os territórios da mediação cultural**. Rio de Janeiro: Escola do Olhar, 2023.

MOURA, Sabrina de. **Mediação teatral: três instâncias da relação entre o teatro e a vida pública em Blumenau**. São Paulo: Hucitec, 2022.

MUNIAGURRIA, Lorena Avellar de. **Ganhar o olhar**: Ações de medição em exposições de artes visuais. Campinas: Edição do autor, 2021.

NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla Carvalho (orgs.). **Mediação cultural, formação de leitores e educação estética**. Curitiba: CRV, 2020.

PILLAR, Analice D. (ed.-chefe). **Mediação cultural. Dossiê Revista Gearte**, Volume 1, Número3, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/issue/view/2432/124>. Acesso em 05 mar. 2024.

SANCHES, Janina; FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério (Orgs.) Artes, Museu e Educação. Curitiba, CRV, 2012.

SANTOS, Anderson Pinheiro. **Diálogos entre arte e público: cadernos de textos I**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008. Disponível em: https://issuu.com/anpisa/docs/dialogos_entre_arte_e_publico_vol01_2008. Acesso em 21 mar. 2024.

SANTOS, Anderson Pinheiro. **Diálogos entre arte e público: cadernos de textos II**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2009. Disponível em: https://issuu.com/anpisa/docs/di_logos_entre_arte_e_publico_caderno2. Acesso em 21 mar. 2024.

SANTOS, Anderson Pinheiro. **Diálogos entre arte e público: cadernos de textos III**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2010. Disponível em: https://issuu.com/anpisa/docs/di_logos_entre_arte_e_publico_caderno3. Acesso em 21 mar. 2024.

SANTOS, Kelly Queiroz dos; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Arte-Mediação: uma proposta outra para pensar mediação "cultural" no Ensino de Arte**. Curitiba: CRV, 2021.

SARRAF, Viviane Panelli. **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. São Paulo: EDUC/PUCSP, 2014.

SESC. Departamento Nacional. **Mediação cultural em arte educação**. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2021. Disponível em: <https://www.sesc.com.br/multimedia/publicacoes/educacao-em-rede-vol-9/>. Acesso em 20 mar. 2024.

SILVA, Gilmara Belmiro da; GASPARIN, João Luiz. **A mediação pedagógica em Vigotski, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Josiane J.; PEREIRA, João Victor da S. (Orgs.). **Reflexões em trânsito: Mediação Cultural em Arte Educação**. São Luís, MA: Serviço Social do Comércio, 2022. Disponível em: <https://www.sescma.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Maranhao-Ebook-Mediacao-Cultural.pdf>. Acesso em 21 jun. 2024.

SOARES, André Luis Ramos; KLAMT, Sergio Célio. (Orgs.). **Educação Patrimonial: teoria e prática**. Santa Maria: UFSM, 2008.

URIARTE, Mônica Z. **Escola, música e mediação cultural**. Apriis, 2017.

URIARTE, Mônica Z.; NEITZEL, Adair de A.; KRAMES, Ilsabei P. (orgs.) **Cultura, escola e educação criadora: mediações culturais e proposições estéticas**. Curitiba: CRV, 2020.

VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina. **Mediação, Cultura e Política**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

VERGARA, Luiz Guilherme. **Pragmatismo utópico**. Rio de Janeiro: Circuito; Niterói: PPGCA-UFF, 2023.

VILELLA, Milú; CHAIMOVICH, Felipe; LEYTON, Daina (orgs.). **Obras mediadas**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015.

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museus**. São Paulo: UNESP, 2010.

Teses publicadas desde 2000

Dissertações publicadas desde 1999

ALBERTO, Solange M. R. **Formação de mediadores culturais: o lugar da experiência**, 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-21022018-152727/pt-br.php>. Acesso em 22 jun. 2024.

ALDABALDE, Taiguara Villela. **Mediação cultural em instituições arquivísticas: o caso do arquivo público do estado do Espírito Santo**. 2015. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de Brasília. 2015. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/19742>. Acesso em 15 mar. 2024.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/história e suas interpretações**. 2015. Tese. (Doutorado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2015. Disponível em: [http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/10-12-2015/000855938](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/10-12-2015/000855938.pdf).pdf. Acesso em 15 mar. 2024.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O Mediador Cultural: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte**. 2008. Dissertação. (Mestrado em Artes: Artes Visuais). Universidade Estadual Paulista. 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86980/alencar_vp_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 15 mar. 2024.

ALEXANDRE, Rosana Ferreira. **Colecionando experiências museais: a mediação com o público sob o viés do design**. 2017. Tese. (Doutorado em Design). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=29979@1>. Acesso em 15 mar. 2024.

ALVES, Camila Araújo. **E se experimentássemos mais? Um manual não técnico em acessibilidade em espaços culturais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense. 2016. Disponível em: http://slab.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2021/06/2016_d_Camila.pdf. Acesso em 15 jun. 2024.

ALVES, Juliana S. **Mediação cultural e as exposições de artes visuais: um estudo de caso na Estação Cabo Branco, Ciência, Cultura e Artes.** 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: http://plone.ufpb.br/ppgav/contents/documentos/dissertacoes/JULIANA_SOUZA_ALVES_DISSERTACAO_2019.pdf. Acesso em: 15 jun.2024

ANDRADE, **Mediações culturais em dança: encontros corporificados nos festivais Vivadança e FIAC/2017. 2018.** Dissertação (Mestre em Dança). Universidade Federal da Bahia. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31154>. Acesso em 15 jun. 2024.

ANJOS, Juliana Prochnow dos. **A construção de narrativas em museus de ciências contemporâneos.** 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/32650>. Acesso em 15 mar. 2024.

AQUINO, Givandelson de O. **Mediação cultural: vida e prática do professor de Arte,** 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO). Universidade de Taubaté, 2022.

AQUINO, Rita Ferreira de. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas: um estudo de caso na cidade de Salvador.** 2015. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas) - Universidade Federal da Bahia. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27494>. Acesso em 15 mar. 2024.

ARGENTA, Andressa. **Imediação cultural: uma prática nômade.** Tese (doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2023. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/0000aa/0000aa79.pdf>. Acesso em 10 maio 2014.

ARRUDA, Maria Aparecida Jacques de. **Diretrizes para a criação de sistemas de gestão e mediação cultural no âmbito dos saberes indígenas.** 2023. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade Estadual Paulista. 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243142>. Acesso em 15 mar. 2024.

ASSUNÇÃO, Ana Claudia Lopes de. **Mediação cultural no Cariri cearense: um estudo de caso.** 2012. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal da Paraíba. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6589>. Acesso em 15 mar. 2024.

ASSUNCAO, Morgana S. **Mediações culturais entre o Festival de Cinema e a Escola: um estudo de caso do Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA),** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2021.

BEMVENUTTI, Alice. **Museus e educação em museus** - história, metodologias e projetos, com análises de caso: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. 2004. Dissertação (Mestrado em História, Teoria e Crítica de Arte). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49164>. Acesso em 15 de jun. 2024.

BESSA, Carina Nascimento. **Ações educativas em espaços expositivos e suas conexões com a educação inclusiva**. 2023. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo. 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/aa70b985-d792-421f-a980-0385806dc74c>. Acesso em 15 mar. 2024.

BETTINELLI, Auber Silvino. **Processos de criação de jogos em contexto de arte: mediação como campo de experimentos**. 2023. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais). Universidade de Brasília. 2023. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/47911>. Acesso em 15 mar. 2024.

BICALHO, Poliana Lima. **O edifício teatral como espaço artístico-pedagógico: a práxis da mediação cultural no Teatro SESC-SENAC Pelourinho**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/23644>. Acesso em 15 mar. 2024.

BIZERRA, Alessandra Fernandes. **Atividade de aprendizagem em museus de ciências**. 2009. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.48.2009.tde-15092009-132843>. Acesso em 15 mar. 2024.

BON, Gabriela. **Discursos e Práticas de Mediação em Espaços Museais no Brasil e na Espanha: Bienal de Artes Visuais do Mercosul, Museo del Prado e Espacio Fundación Telefónica**. 2016. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/149072>. Acesso em 15 mar. 2024.

BONCI, Estela Maria Oliveira. **Formação cultural e artística de estudantes de Pedagogia: constelações potenciais**. 2018. Tese (Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2018. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/3569>. Acesso em 16 abr. 2024.

BONCI, Estela Maria Oliveira. **Uma janela aberta para a leitura de mundo: o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1875>. Acesso em 12 jan. 2022

BOTTALLO, Marilucia. **A mediação cultural e a construção de uma vanguarda institucional: o caso da arte construtiva brasileira**. 2011. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2011.tde-09092011-114050>. Acesso em 15 mar. 2024.

BRIGATTO, Agda Cristina. **Serviços de acessibilidade para pessoas com deficiência intelectual: a experiência dos educadores de museus de arte**. 2021. Tese. (Doutorado em Saúde), Interdisciplinaridade e Reabilitação). Universidade Estadual de Campinas. 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/3449>. Acesso em 15 mar. 2024.

BRITO, Regina Garcia. **Clubes de leitura, literatura e biblioteca: perspectivas da mediação cultural na era da informação**. 2022. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-09112022-151307/en.php>. Acesso em 15 mar. 2024.

CABRAL, Olga Maria do Nascimento Lopes. **A relação entre escola e museu na mediação da arte contemporânea para estudantes do IFPB**. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes

Visuais). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8661?locale=pt_BR. Acesso em 22 jun. 2024

CAMPOS, Ana Carolina de P. F. **Visitas mediadas no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães – MAMAM**, 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30970>. Acesso em 22 jun. 2024

CÂNDIDO, Patrícia. **Olhares que pensam e sentem: arte e mediação cultural na aula de geometria**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86971>. Acesso em 15 mar. 2024.

CANTO, Aylana Teixeira Pimentel. **A Mediação cultural online como estratégia educativa: um estudo de caso no Museu de Arte de São Paulo - MASP**. 2022. Dissertação. (Mestrado em Museologia). Universidade Federal da Bahia. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36439>. Acesso em 15 mar. 2024.

CLÉMEN, Janis P. **Arte, Mediação e Viabilidade do Inédito: dilemas da prática política curatorial pedagógica**, 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Contemporâneos das Artes), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013. Disponível em: <http://www.artes.uff.br/dissertacoes/2013/janis-clemen.pdf>. Acesso em 25 jun. 2024.

COSTA, Adalgyza da. **Mediação cultural: possibilidades no espaço teatral**. 2017. Dissertação (Mestre em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, 2017. <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2118/Adalgyza%20da%20Costa.pdf>. Acesso em 21 jun. 2024.

COSTA, Jorge, Maria Filippa da. **Criança, espaço expositivo e arte contemporânea: antropofagia de aprendizagens**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2018. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25045>. Acesso em 15 mar. 2024.

COSTA, Túlio Magno de Souza Pereira da. **Mediação Cultural, Mediação Artística e Arte Participativa: propondo inter-relações e ativações possíveis em espaços de arte**. 2022. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-25042023-124111/pt-br.php>. Acesso em 15 de mar de 2024.

CUNHA, Guilherme Leite. **Mediação cultural em exposições de arte contemporânea**, 2012. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte). Universidade de São Paulo, 2012.

DEMARCHI, Rita de Cássia. **Encontros sensíveis: experiências de mediação da obra pública Estação Sumaré no metrô de São Paulo**. 2003. Dissertação. (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2003.

DEMARCHI, Rita. **Ver aquele que vê: um olhar poético sobre os visitantes em museus e exposições de arte**, 2014. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1925>. Acesso em 16 abr. 2024.

DIAS, Benedita do S. B. G. **Arte/Educação como mediação cultural: um estudo de caso de curadoria educativa no Arte Pará**, 2014. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura), Universidade da Amazônia, Belém, 2014.

DINIZ, Auana Lameiras. **Entretempos: histórias, conversas e mediações.** 2022. Tese. (Doutorado em Artes). Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235474>. Acesso em 15 mar. 2024.

Diniz, Giovane da Silva. **Curadoria educativa para públicos espontâneos: duas perspectivas sobre mediação de exposições de artes visuais contemporâneas no Brasil.** 2020. Dissertação (mestrado em artes, universidade do estado de Minas Gerais). Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.zenodo.org/records/5772905>. Acesso em 22 jun. 2024.

DOMINGUES, Claudio. **O olhar de quem olha: arte e mediação na aula de História - o uso da imagem na construção do conhecimento histórico.** 2006. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual Paulista. 2006. Disponível em: <https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/posgraduacao/programas/artes/dissertacoes/teses/clauidomingues.pdf>. Acesso em 15 jun. 2024.

DONATO, Célia Cristina Rodrigues De. **Teatro Municipal de São Paulo: da percepção do patrimônio à experiência estética.** 2012. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2012. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/484e40f0-460f-4c17-842a-077b1bd72e64>. Acesso em 15 mar. 2024.

DUTRA, Juliana Resende. **Escola e mediação cultural: diálogos de resistência.** Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://www1.ceart.udesc.br/arquivos/idsubmenu/739/escolaemediacaoculturaldialogoderesistencia.pdf>. Acesso em 21 jun. 2024.

DUTRA, Mariana Ratts. **Curadoria compartilhada na experiência de mediação cultural no Museu de Arte Contemporânea do Ceará.** 2014. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal de Pernambuco. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17184>. Acesso em 15 mar. 2024.

ELTZ, Amanda K. **Ações autorais em mediação: um estudo sobre processos criativos através da apropriação no Instituto Inhotim.** 2019. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://zenodo.org/records/4116281>. Acesso em 22 jun. 2024.

FARINHA, Ana Maria Antunes. **Gestão de museus de arte: coleção e mediação.** 2013. Tese. (Doutorado em Artes Visuais). Universidade de São Paulo. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2013.tde-06052014-101812>. Acesso em 15 mar. 2024.

FAURI, Larissa. **A mediação cultural na pandemia: torções entre neoliberalismo e invenção.** 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2022. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/261835/001168286.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 15 mar. 2024.

FELIX, Anna Carolina Moliterno Furtado. **Ludicidade E Patrimônio Cultural: Jogo De Percorso Com Foco Na Aldeia De Carapicuíba/SP.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2015. Disponível em: www.bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UPM_5cc5d02de98604c21fdde2cd96ddb167. Acesso em 15 mar. 2024.

FERRAZ, Aline de Oliveira. **O tempo e o cão: entremeios entre experiências, mediações e outras costuras**. 2022. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade de São Paulo. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2022.tde-29092022-094705>. Acesso em 15 mar. 2024.

FILHO, Durval de Lara. **Modos do museu: entre a arte e seus públicos**. 2013. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2013.tde-23082013-111500>. Acesso em 15 mar. 2024.

FRANCA, Marília P. de A. **Aspectos da mediação cultural como ação politizadora na Galeria Vicente do Rego Monteiro**, 2014. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13038>. Acesso em 22 jun. 2024.

FRANÇA, Suzane Bezerra de. **Estudo das aprendizagens desenvolvidas na atividade de mediação dirigida a grupos escolares em museu de ciências**. 2014. Tese. (Doutorado em Ensino das Ciências). Universidade Federal de Pernambuco. 2014. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/5395>. Acesso em 15 mar. 2024.

FRANCEZ, Letícia. **Mediação de leitura de imagem: um caminho para a educação estética**, 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2472/Leticia%20Francez.pdf>. Acesso em 22 jun. 2024.

FRANCOIO, Maria Ângela Serri. **Museu de Arte e Ação Educativa: proposta de uma metodologia lúdica**. 2000. Dissertação. (Mestrado em Ensino e Ação Cultural). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2000. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001100945>. Acesso em 15 mar. 2024.

FREITAS, Aline A. de. **Percepções da criança sobre o mar: uma ação de mediação cultural no Museu Oceanográfico Univali**, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2120/aline-amaral-de-freitas.pdf>. Acesso em 24 jun. 2024.

FREITAS, Mariene M. de. **A mediação cultural: articulações entre a Pinacoteca do Amazonas e o professor de artes**, 2020. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: <https://www.tede.ufam.edu.br/handle/tede/8376>. Acesso em 21 jun. 2024.

GABRE, Solange de Fátima. **Mediação Cultural para a pequena infância: um projeto educativo no Museu Guido Viaro**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade). Universidade da Região de Joinville. 2011. Disponível em: <https://tainacan.eci.ufmg.br/meio/wp-content/uploads/sites/8/tainacan-items/1170/6458/Mediacao-Cultural-para-Pequena-Infancia.pdf>. Acesso em 15 mar. 2024.

GABRE, Solange. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba**. 2016. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151253>. Acesso em 15 jun. 2024.

GARCIA, Roseli Amado da Silva. **Mídias do conhecimento na autoconstrução de sujeitos complexos: um estudo de caso no Museu de Arte Moderna da Bahia**. 2010. Tese. (Doutorado

em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina. 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93630>. Acesso em 15 mar. 2024.

GARCIA, Roseli B. **A percepção de esculturas por três pessoas cegas**. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2012. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/f1eaca03-c8f6-4c2a-bcef-5d9ca9372b5a>. Acesso em 10 jun. 2024.

GENUNCIO, Jenesis. **Mediações e práticas culturais em uma escola de educação integral, o Ciep Avenida dos Desfiles/Passarela do Samba**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10474>. Acesso em 15 mar. 2024.

GEWERC, Monique. **FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA o que os museus da cidade do rio de janeiro oferecem?** 2022. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=58028@1>. Acesso em 15 mar. 2024.

GONCALVES, Marília B. M. **Mediação cultural no Acre, existe? A ação cultural e sua influência na experiência do espectador teatral**, 2022. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022. Disponível em: <https://www.drive.google.com/file/d/1t9-752-072uRdtXPcQmRVbvsVulJ47e/view>. Acesso em 21 jun. 2024.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio: museus de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.repositorio.usp.br/item/001107549>. Acesso em 13 jun. 2024

GUEDES, Luênia G. S. **Arte, cidade e crianças. Movimentando as fronteiras da capital federal**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade de Brasília. 2020. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/40752>. Acesso em 15 mar. 2024.

HENZE, Isabel Aparecida Mendes. **Setor educativo de Museus de Ciência da Cidade do Rio de Janeiro: Desafios e Perspectivas**. 2021. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica - Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=57439@1>. Acesso em 15 mar. 2024.

JUREVICIUS, Vilma Ambrosio. **A formação do mediador social e cultural**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2017. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/46e0b9d7-e1f9-440d-b153-4d0341f8af16>. Acesso em 15 mar. 2024.

LAURINDO, Raquel da C. G. P. **Apropriação do Patrimônio do Centro Cultural Paço Imperial pelos mediadores das exposições**, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11710?show=full>. Acesso em 24 jun. 2024.

LIA, Camila Serino. **Constelação de fazeres artísticos de educadoras e educadores no campo da mediação cultural**. 2023. Tese. (Doutorado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2023. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/242379>. Acesso em 15 mar. 2024.

LIMA, Caciano Silva. **A relação dos sentidos dos arte educadores no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (Marco): em busca de uma educação decolonial**. 2020. Dissertação. Universidade Católica Dom Bosco. 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1034334-caciano-0207.pdf>

LIMA, Caciano Silva. **Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (Marco): Uma análise semiótica, por meio de uma perspectiva decolonial, de temporadas de exposições**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8322>. Acesso em 01 jun.2024

LIMA, Celly de Brito. **O bibliotecário como mediador cultural: concepções e desafios à sua formação**. 2016. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-26092016-145726-pt-br.php>. Acesso em: 21 jun. 2024.

LIMA, Diogo Lins de. **Mediação cultural: um estudo sobre o ensino de dança no programa MEDIOTECA - Dança em Pernambuco**, 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFBA-2_5e633f9c35769b6a58a01ac8db436754. Acesso em 22 jun. 2024.

LIMA, Isabel Victoria Vanderley. **O ESTÁGIO EM MUSEUS DE CIÊNCIA: O Museu como Espaço de Produção do Conhecimento e Formação**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34685@2>. Acesso em 15 mar. 2024.

LÖBEL, Thelma Azevedo. **Mediação Cultural: o jogo como experiência artístico-educativa**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/194402>. Acesso em 15 mar. 2024.

LOPES, Daniel Jaenisch. **O dispositivo de mediação no Factors 7.0: experimentações em ambiente digital**. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal de Santa Maria. 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/29025>. Acesso em 15 mar. 2024.

MACHADO, Andrea de Matos. **Design emocional e interatividade em museus: a experiência de visita centrada no usuário**. 2021. Tese. (Doutorado em Artes Visuais). Universidade Federal da Bahia. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35213>. Acesso em 15 mar. 2024.

MAFRA, Priscila Zanganatto. **Museu da língua portuguesa: fruição e aprendizagem na relação interativa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2012. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/fe2d8f81-8794-4687-8dde-2027aa107017>. Acesso em 15 mar. 2024.

MARCOLINO, Carlo F. de S. F. **Diversidade de Gênero, arte e mediação em exposições do Memorial Minas Gerais Vale de Belo Horizonte e no Museu da Diversidade Sexual de São Paulo**, 2019. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade do Estado de Minas

Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://zenodo.org/records/4300965>. Acesso em 22 jun. 2024.

MARQUES, Ana Luiza de Vasconcelos. **“O Almanach tudo desvenda... tudo ensina”:** **sociabilidades, mediação cultural e elementos cívico-educacionais nos impressos Brasil-Portugal (1899-1903)**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/15857>. Acesso em 15 mar. 2024.

MARQUES, Pedro Henrique M. **“A Filarmônica é nossa”:** **concepções e práticas de formação de público e processos de mediação na Orquestra Filarmônica de Minas Gerais**, 2024. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

MARTINS, Barbara Milan. **Crianças pequenas nos Museus de Ciências: estudo das concepções de ações educativas elaboradas para o atendimento dos públicos de educação infantil**. 2023. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 2023. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052023104316/publico/BARBARAMILANrev.pdf>. Acesso em 15 mar. 2024.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011151245/publico/LUCIANA_CONRADO_MARTINS.pdf. Acesso em 15 mar. 2024.

MATOS, Isla Andrade Pereira de. **Análise comparativa de didáticas museais em São Paulo e Londres**. 2020. Tese. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica - Campinas. 2020. Disponível em: <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/15270>. Acesso em 15 mar. 2024.

MELO, Gerson A. M. de. **Formação do Mediador Cultural: os anos iniciais do Educativo da Casa Fiat de Cultura**, 2018. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.zenodo.org/records/2616747>. Acesso em 22 jun. 2024.

MONTEIRO, Rísia Rodrigues Silva. **Os saberes e fazeres de Aglaé D’Ávila Fontes: uma educadora e mediadora cultural sergipana (1955-2005)**. 2021. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15461>. Acesso em 15 mar. 2024.

MONTIJA, Karen. **“Picasso Pinta Feio”:** **Proposta de acessibilidade à experiência estética com a arte por meio da mediação com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais**, 2022. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-29112022-113750/pt-br.php>. Acesso em 15 jun. 2024.

MORAES, Martha Lemos de. **Formação de espectadores: trajetos de resistência de uma professora-mediadora teatral na educação escolarizada**. 2019. Tese. (Doutorado em Artes). Universidade de São Paulo. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2019.tde-14082019-144917>. Acesso em 15 mar. 2024.

MOREIRA, Amanda C. P. **Arte Educadoras(es) presentes: Um recorte sobre a mediação cultural em instituições culturais da cidade de Belo Horizonte**, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana). Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

MOTTA, Fernanda Miranda de Vasconcellos. **Mediações culturais em museus, no contexto da economia criativa, com o uso de tecnologias digitais**. 2021. Tese. (Doutorado em Gestão e Organização do Conhecimento). Universidade Federal de Minas Gerais. 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/36467>. Acesso em 15 mar. 2024."

MOURA, Lídice Romano de. **Arte e Educação: uma experiência de formação de educadores mediadores**. 2007. Dissertação. (Mestrado em Artes: Artes Visuais). Universidade Estadual Paulista. 2007. Disponível em: [https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/artes/dissertacoes/teses/lidicemoura](https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/artes/dissertacoes/teses/lidicemoura.pdf).pdf. Acesso em 15 mar. 2024.

MÜLLER, Christine. **Educação em museus: as exposições interativas como um desafio pedagógico aos investigadores do patrimônio histórico-educativo**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de Campinas. 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637109>. Acesso em 15 mar. 2024.

MUNIAGURRIA, Lorena Avellar de. **"Ganhar O Olhar": estudo antropológico de ações de mediação em exposições de artes visuais**. 2006. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social). Universidade Federal Rio Grande do Sul. 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/8045>. Acesso em 15 mar. 2024.

NININ, Roberta Cristina. **A práxis do mediador: os jogos de mediação teatral na formação do professor de teatro**. 2021. Tese. (Doutorado em Artes). Universidade de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-18082021-103404>. Acesso em 15 mar. 2024.

NÓBREGA, Júlia Moana Ferreira da. **Mediação cultural feminista e as relações de poder**. 2022. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais). Universidade de Brasília. 2022. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/45513/1/2022_%c3%baliaMoanaFerreiradaN%c3%b3brega.pdf. Acesso em 15 mar. 2024.

OLIVEIRA, Lucas Silva de. **Outras agendas em mediação cultural**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183673>. Acesso em 15 mar. 2024.

OLIVEIRA, Maria Bernadete G. B. **Mediação cultural: ação educativa no Museu de Arte de Joinville**, 2010. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade). Universidade da região de Joinville, 2010. Disponível em: <https://www.univille.edu.br/community/mestradopcs/VirtualDisk.html/downloadDirect/186870>. Acesso em 21 jun. 2024.

OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. **A mediação teatral na formação de público: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec**. 2011. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia. 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9436>. Acesso em 15 mar. 2024.

ORLOSKI, Erick. **Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente**. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais).

Universidade Estadual Paulista. 2005. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-05/trabalhos/erik.htm>. Acesso em 15 mar. 2024.

OTELO, Renata C. de M. **Ninguém solta a mão de ninguém: cirandando com Lia de Itamaracá em mediações culturais e educacionais em dança**, 2023. Tese (Doutorado em Dança). Universidade Federal da Bahia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37664>. Acesso em 21 jun. 2024.

PAIVA, Simone Borges. **Oficinas intergeracionais: saberes e fazeres da experiência, mediação cultural e significação**. 2015. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2015.tde-13112015-092819>. Acesso em 15 mar. 2024.

PASCHOAL, Sônia Barreto de Novaes. **Mediação cultural dialógica com crianças e adolescentes: oficinas de leitura e singularização**. 2009. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-28102010-103831/publico/173_6191.pdf. Acesso em 15 mar. 2024.

PAULA, Thais Regina F. **A mediação em museus: um estudo do projeto “Veja com as mãos”**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Estadual Paulista-Marília, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/11449/93623>. Acesso em 21 jun. 2024.

PEREIRA, Aline Amarante. **A biblioteca universitária contemporânea: um lugar de ensino-aprendizagem**. 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2022. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/c15e9ee8-b590-4bb2-866e-5c6665c55aeb>. Acesso em 15 mar. 2024.

PEREIRA, Antonio José L. ICÓ/CE, **A cidade e o patrimônio cultural: da trajetória do tombamento às estratégias de mediação em educação**, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Regional do Cariri, 2021.

PEREIRA, Priscila Leonel de Medeiros. **Um encontro com a mediação cultural: 40 museus em 40 semanas**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150744>. Acesso em 15 mar. 2024.

PERES, Diana Tubenchlak. **Um pé em cada canoa: professores de artes entre museus e escola**, 2017. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.hdl.handle.net/11449/151158>. Acesso em 22 jun. 2024.

PERUZZO, Leomar. **Mediação cultural no museu: Ressonâncias da experiência estética no corpo (em Performance) de professores de arte**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2018. Disponível em: https://www.bdt.dibict.br/vufind/Record/FURB_d946534a6e4905d0c47faea57bdc147b. Acesso em 22 jun. 2024.

PESTANA, Silmara Gonçalves. **Processos de Curadoria nas Bienais de Arte de São Paulo: a mediação cultural e as escolhas curatoriais** nas edições de 2014, 2016, 2018 e 2020/2021. 2021. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-02052022-115209/en.php>. Acesso em 15 mar. 2024.

PINTO, Julia Rocha. **Processos Avaliativos em Mediação Cultural: a postura reflexiva das ações educativas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista, 2012. Disponível em: <https://www.repositorio.unesp.br/items/7a5b19a2-9dfe-4185-994f-403d91ccedf1>. Acesso em 20 jun. 2024.

PROSCÊNCIO, Patrícia Alzira. **O ensino de dança e a formação colaborativa na perspectiva da inclusão escolar**. 2020. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/215968>. Acesso em 15 mar. 2024.

QUEIROZ, Tania Maria Casares de. **A arte (ainda) “fraca” e a mediação como projeto político**. 2022. Tese (Doutorado em Artes). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/19398>. Acesso em 15 mar. 2024.

QUEIROZ, Tania Maria Casares de. **Mediação como atribuição de força a uma arte fraca**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Arte e Cultura Contemporânea). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/7405>. Acesso em 15 mar. 2024.

RASTELI, Alessandro. **Mediação cultural em bibliotecas: contribuições conceituais**. 2019. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade Estadual Paulista. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181460>. Acesso em 15 mar. 2024.

REGO, Fabiane Costa. **Vivenciar a Cidade: uma experiência com o patrimônio cultural através da mediação com a arte-educação**. 2018. Dissertação. (Mestrado Prof-artes em rede nacional). Universidade Federal do Maranhão. 2018 Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2374>. Acesso em 15 mar. 2024.

RIVERO, Cristiane Rodrigues. **Performancensino: aproximações entre performance, ensino de arte e práticas de mediação em artes visuais**. 2019. Dissertação. (Mestrado Artes Visuais) Universidade Federal de Pelotas. 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/5504>. Acesso em 15 mar. 2024.

RODRIGUES, Bruno César. **Reflexões acerca do museu virtual de arte e seu papel como mediador cultural**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-14032013-95242/en.php>. Acesso em 15 mar. 2024.

RODRIGUES, Mariana de S. **As “rotinas de pensamento” na formação continuada em artes visuais para professoras da educação infantil: um estudo de caso com o acervo da Fundação Clóvis Salgado**, 2024. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade do Estado de Minas Gerais., Belo Horizonte, 2024

ROMANO, Olívia Camboim. **Escola de Espectadores de Buenos Aires: uma pesquisa participante sobre mediação teatral no cenário portenho**. 2018. Tese. (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25331>. Acesso em 15 mar. 2024.

RUFINO, Marcia Regina Calderipe. **Mediação cultural e reciprocidade no contexto das práticas turísticas em Florianópolis/SC**. 2006. Tese. (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina. 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/89084>. Acesso em 15 mar. 2024.

SANTIAGO, Maria Cecília A. C. B. **Uma experiência estética com portadores de baixa visão: uma aproximação com a vida**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2005.

SANTO, Renan. S. do E. **Mediação atemporal: materiais educativos institucionais e o acervo docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal de Pelotas. 2022. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/8293>. Acesso em 15 jun. 2024.

SANTO, Silvia Maria do Espírito. **Ação cultural: relato de três experiências de mediação em arte contemporânea**. 2001. Dissertação. (Mestrado em Biblioteconomia e Documentação). Universidade de São Paulo. 2001. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001216974>. Acesso em 15 mar. 2024.

SANTOS, Edison Luis dos. **Estação memória Cambury: mediação cultural com os parceiros do rio que muda**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19112013-161748/pt-br.php>. Acesso em 15 mar. 2024.

SANTOS, Kelly Q. dos. **Arte-mediação: uma proposta outra para pensar mediação “cultural” no ensino de arte**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/MS, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11483056. Acesso em 21 jun. 2024.

SANTOS, Maria de Lourdes dos. **Mediação cultural: estudo a partir das informações presentes nas esculturas religiosas, na documentação e no ambiente virtual no Museu de Arte Sacra de Laranjeiras/SE**, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência da Informação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. Disponível em: <https://www.ri.ufs.br/handle/riufs/13045>. Acesso em 22 jun. 2024.

SANTOS, Núbia Agostinha Carvalho. **Arte contemporânea: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu**. 2018. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará. 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39302>. Acesso em 15 mar. 2024.

SELLI, Paula Hilst. **Crianças, museus e formação de público em São Paulo**. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2011. Disponível em: <https://www.repositorio.unesp.br/items/96f91e16-ab0f-4bc7-9697-01cce386e443>. Acesso em 21 jun. 2024.

SHIMIZU, Carina K. **Mediação informacional e cultural em museus e exposições: reflexões sobre teoria e prática pela visão dos profissionais de mediação**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-18082021-082314/ptbr.php>. Acesso em 22 jun. 24.

SILVA, Cintia Maria da Silva. **Mediador Cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Estadual Paulista. 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151538/silva_cm_me_ia_sub.pdf?sequence=11&isAllowed=y. Acesso em 15 mar. 2024.

SILVA, Débora Rosa da. **Diálogos silenciosos: ação mediadora e o desvelar de referências teóricas e vividas**. 2018. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2018. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25046>. Acesso em 15 mar. 2024.

SILVA, Dilma Ângela da. **Andarilhar e perceber a cidade com crianças da educação infantil: cortejo, arte e mediação cultural**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2020. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/06810506-d2e7-432a-b8a7-2d8110ec3655>. Acesso em 15 mar. 2024.

SILVA, Juliana de A. **Tecendo a manhã: um estudo das práticas de mediação cultural das Bibliotecas Comunitárias em Rede de Pernambuco – Releitura**, 2023. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Radames A. R. **As narrativas na mediação cultural: estudos de um caso no Prêmio Brasil Fotografia**, 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.repositorio.usp.br/item/002454910>. Acesso em 22 jun. 2024.

TATSCH, Flávia Galli. **Gestores e mediadores: profissionais da cultura, agentes de transformação**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Acesso em: 22 jun. 2024.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Como fazer junto: a arte e a educação na mediação cultural**. 2019. Tese. (Doutorado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183127>. Acesso em 15 mar. 2024.

TOJAL, Amanda P. F. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008183924/publico/AmandaTojal.pdf>. Acesso em 15 mar. 2024.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de arte e público especial**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001039147>. Acesso em: 13 jun. 2024.

TRINGONI, Margareth. **Percepção, mediação e interpretação das imagens de Norman Rockwell (1894-1978) para crianças de 11 a 12 anos, 2023**. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2023. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/b25d3405-dc38-480c-bd90-c0d7e3f3b0ec>. Acesso em 15 jun. 2024.

TURETTA, Gabriela M. **Na construção dos modos de fazer processos metodológicos de educadores(as) de museus e exposições de arte**, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/9024>. Acesso em 22 jun. 2024.

URIARTE, Monica Z. **O PIBID como espaço de mediação cultural: uma sinfonia**, 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale de Itajaí, 2015. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/77/M%C3%B4nica%20Zewe%20Uriarte.pdf>. Acesso em 21 jun.2024.

UTUARI, Solange dos Santos. **O papel do museu na experiência estética e na formação do professor de arte**. 2004. Dissertação. (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista. 2004. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_283735247772879e7710228714ab532c. Acesso em 15 mar. 2024.

VIANA, Daniela Cristina. **Mediação Cultural por Meio da Dança/Educação como Possibilidade de Aprendizagem na Infância**, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville, 2016. Disponível em: <https://joinville.ifsc.edu.br/~bibliotecajoi/arquivos/dissertacoes/180226.pdf>. Acesso em 21 jun. 2024.

VIANA, Lilian. **Biblioteca universitária e formação científico-acadêmica: mediação cultural como modelo epistêmico**. 2021. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.27.2021.tde-26082021-225536>. Acesso em 15 mar. 2024.

VILELA, Teresinha Maria de Castro. **Ensino de artes visuais e espaços expositivos: limites e possibilidades nas escolas públicas de Cabedelo (PB)**. 2012. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais). Universidade Federal da Paraíba. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/3884>. Acesso em 15 mar. 2024.

VILHENA, Cláudia Maria Alves. **Competência em informação dos profissionais que atuam em museus: contribuição com os fazeres museológicos em inter-relação com a aprendizagem e a comunidade de prática**. 2022. Tese. (Doutorado em Gestão e Organização do Conhecimento). Universidade Federal de Minas Gerais. 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/46314>. Acesso em 15 mar. 2024.

VON-SOHNSTEN, Arlene Oliveira. **A mediação como (dilatação da) experiência estética: uma análise do projeto Mediato**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade de Brasília. Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/21373/1/2016_ArleneOliveiraVonSohnsten.pdf. Acesso em 15 mar. 2024.

WENDERLICH, Rosana Clarice Coelho. **Museu de Arte e Mediação Cultural: O que dizem crianças e adolescentes**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/7028>. Acesso em 15 mar. 2024.

CONTEMPLANDO ESTRELAS CONSTELAÇÕES DE PALAVRAS-CHAVES SOBRE MEDIÇÃO CULTURAL

Adriana Vilchez Magrini Liza

Estela Maria Oliveira Bonci

Hânia Cecília Pilan

As estrelas
Olavo Bilac¹

Quando a noite cair, fica à janela,
E contempla o infinito firmamento!
Vê que planície fulgurante e bela!
Vê que deslumbramento!

Olha a primeira estrela que aparece
Além, n'aquele ponto do horizonte...
Brilha, trêmula e vívida... Parece
Um farol sobre o píncaro do monte.

Com o crescer da treva,
Quantas estrelas vão aparecendo!
De momento em momento, uma se
eleva,
E outras em torno dela vão nascendo.

Quantas agora!... Vê! Noite fechada...
Quem poderá contar tantas estrelas?
Toda a abóbada está iluminada:
E olhar se perde, e cansa-se de vê-las.

Surgem novas estrelas imprevistas...

¹ BILAC, Olavo. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Livraria Clássica de Francisco Alves, 1904.

amplo, profundo, e que para podermos contemplar, foi preciso apurar o olhar para as constelações que o compõem!

Constelações são agrupamentos de estrelas em uma determinada região da abóbada celeste. Nosso universo sobre MediAÇÃO Cultural é composto por 28 textos, de cada um, sete palavras-chaves, totalizando 196 estrelas agrupadas em constelações temáticas. Essa quantidade de estrelas ocorre devido à repetição de algumas palavras-chaves nos diferentes textos produzidos, o que também determina o tamanho da estrela.

Após a coleta de todas as palavras-chaves indicadas pelos revisores, e apresentadas conforme a grafia original, realizamos uma leitura crítica considerando seus significados e relações com o contexto da Mediação Cultural em busca das proximidades possíveis, representadas nas palavras-temáticas utilizadas nas constelações.



Imagem 2. Constelações da MediAÇÃO Cultural, 2024.
Fonte: acervo das autoras.

Nas constelações podemos notar que algumas se destacam no tamanho, efeito este resultante da presença recursiva da estrela, isto é, da palavra-chave a que se refere. Cada constelação é formada por estrelas que se interligam por linhas imaginárias, formando um agrupamento conceitual relacionado ao universo da MediAÇÃO Cultural. Proposições, pesquisas e experiências estéticas com arte na contemporaneidade compõem esse

universo e suas estrelas merecem ser observadas mais de perto como um primeiro desvelar do que apresentamos no livro.

Iniciamos nossa proposta de observação pela maior constelação: **MEDIAÇÃO CULTURAL**, um agrupamento estelar formado pelas palavras-chaves mediação; mediação cultural e mediação por estudantes.

Muito próxima está a constelação **TERRITÓRIOS** onde encontramos os espaços em que se promove e acontece a Mediação Cultural: museus; instituições culturais; MAC/USP; Bienal de São Paulo; Brasília; escola; escola/museu; Escola Parque; ONG; paisagem; natureza; festas populares brasileiras; ecossistema político; ecossistema relacional; encruzilhada; “entre” mundos.

Compondo o conjunto das grandes constelações próximas que se interligam e se complementam, a **AÇÕES MEDIADORAS** tem como principais estrelas: curadoria educativa; ação propositora; proposições; objeto propositor; onça pintada como objeto propositor; objeto articulador; expografia; espaço mediador; nutrição estética; escuta ativa; visita educativa; vivências artísticas; ampliação de repertório; perguntas pedagógicas; rotinas de pensamento; andarilhagem; caminhada; expedições; processo e improvisação, fazeres que oportunizam a Mediação Cultural.

A **ARTE** é uma constelação composta pelas palavras-chaves: arte; arte contemporânea; arte urbana; fotografia; grafite; performances; xilogravura; retratos; trilha sonora; música e tecnologia digital.

Quase do mesmo tamanho, temos o agrupamento **SUBJETIVIDADES**, formado por qualidades e características humanas presentes no ato de encontro com arte e cultura, como fruição; processos de criação; percepção; emoções; surpresa; transformação; pertencimento; autonomia; subjetividade; produção de sentido; consciência crítica; arte e vida; histórias de vida e herança.

Nessa região estelar, temos também a constelação **FRUIDORES**, formada por companheiros; público; crianças; jovens e bebês, ou seja, aqueles que vivenciam as experiências relatadas nos textos.

Na constelação **EDUCAÇÃO**, estão agrupadas as palavras-chaves: educação; educação e democracia; educação museal; educação patrimonial; tempo integral; Educação Infantil; abordagem Pikler; Ensino Médio; Ensino Superior e Pedagogia. É a constelação da aprendizagem, dos saberes compartilhados. Ainda no contexto educacional, no agrupamento **PESQUISA**, temos: grupos de pesquisa; pesquisa; livro; arquivo; dissertação; mestrado; tese; doutorado e programas de pós-graduação. Questões acadêmicas em diálogo com a Mediação Cultural.

A constelação da **ACESSIBILIDADE** desponta no universo da Mediação Cultural com as estrelas/palavras-chaves: inclusão; acessibilidade; multissensorial; obras táteis; audiodescrição; audição ativa; cegueira e pessoas com ausência de visão. Uma constelação muito próxima das ações mediadoras.

Quatro constelações têm a mesma proporção em nosso universo, onde FUNDAMENTOS é formada por palavras-chaves de textos que dissertam sobre filosofia; sociopoética; decolonialidade; interculturalidade e artografia.

O agrupamento de estrelas/palavras-chaves FORMAÇÃO é constituído por: formação de mediadoras/es; formação docente e formação e nela o desenvolvimento profissional é abordado.

A constelação CORPO é composta por mãos; corpo; sensível olhar-corpo pensante; sentidos e movimento livre, mas sabemos o quanto que é levado em consideração em relações mediadoras.

Na última região a ser observada em nosso universo estelar, a constelação AGENTES MEDIADORES é composta pelo professor mediador; profissionais da cultura; equipe; artista; trabalho em equipe; o coletivo, diretamente relacionada à constelação PROGRAMA EDUCATIVO onde temos ação educativa e programa educativo como estrelas/palavras-chaves.

Também faz parte dessa região a constelação ARTE EDUCAÇÃO constituída por ensino de arte; arte educação; produção dos alunos e exposição escolar, próxima da constelação EXPERIÊNCIA com as estrelas/palavras-chaves: experiências estéticas e experimentação, e ao lado da constelação CULTURA, tendo a cultura popular como sua estrela principal. Por fim, mas não menos importante, a constelação RELAÇÕES SOCIAIS desvela textos com questões sobre a corporalidade negra; racismo e mulher.

Apresentamos cada constelação e suas estrelas constituintes, de forma que compreenda em sua leitura a proposta de apresentar uma obra com o propósito de compartilhar proposições, pesquisas e experiências estéticas com arte na contemporaneidade, no contexto da Mediação Cultural. Destacamos a AÇÃO nesse universo da Mediação Cultural, pois cada texto relata ações vividas, experienciadas e disparadoras de novas ações.

Sinta-se à vontade para observar esse céu estrelado e compor novas constelações a partir de sua leitura, formando um novo universo a ser explorado!!

Do lugar onde estou já fui embora...

Manuel de Barros (2011)

Como toda vivência intensa, a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior. Muitos comparam, com grande acerto, a obra poética com um *acumulador de energia*, que posteriormente a gasta. Do mesmo modo, toda vivência poética age como se acumulasse energia para ações futuras, lhes dá uma nova direção e faz com que o mundo seja visto com outros olhos. (Vigotski, 2003, p. 234, grifo nosso)

Na cartografia da vida, linhas vão sendo traçadas por territórios nem sempre conhecidos ou desbravados. Oportunidades, acontecimentos e a curiosidade nos puxam ou convidam para neles penetrar ou deixar em suspensão... Na vida docente, são os estudantes que nos provocam a criar situações de aprendizagens que convocam a todos nós para viver experiências significativas. Proposições mediadoras criadas como resposta às necessidades, desejos e faltas percebidos em nossos estudantes na relação com o que se pretende ensinar tendo em vista conteúdos programáticos ou indo além deles. Proposições mediadoras provocadoras de experiências estéticas e artísticas.

Ao propor este novo e-book motivada pela pesquisa entre teses, dissertações e livros, e ao escrever este texto, fui impelida a pesquisar os caminhos percorridos pelo crivo da mediação cultural nestes mais de 50 anos de docência. Frente a tantas possibilidades de traçado de uma cartografia sobre o território da mediação cultural, pulsei entre muitas e recomecei muitas vezes puxando pelos fios da memória de uma vida docente. Nela, o *Caminhando* de Lygia Clark¹ e a *Escada-escola* de Carmela Gross² acrescido de asas, são marcas do caminho, assim como tantos outros nomes que me cercam.

Como artógrafa³, procurando fugir de uma egóica memória, retomando a construção de conceitos que continuam fundamentando o conceito de mediação cultural, percebi o quanto os desafios do ofício de ser professora forjaram proposições mediadoras. Aprendizizes inquietam os mestres, pois desejamos participação ativa e aprendizagens realmente

¹ *Caminhando* é uma proposição de Lygia Clark. O ato é a obra. Fonte: <https://www.portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>. Acesso em 07 mar 2024.

² *Escada-escola* é um *site specific* criado por Carmela Gross para a exposição Arte a mão armada realizada na Chácara Lane ao lado da Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes. As asas foram acrescentadas por mim, pois vejo a escada como escola a provocar o voar entre tantos lugares de aprender. Fonte: ESCADA-ESCOLA / SCHOOL-STAIRS, 2016 – Carmela Gross. Acesso em 07 mar 2024.

³ Utilizamos artografia com o aval da criadora do termo Rita Irwin, já que A/r/tografia em que o A (*artist*), R (*researcher*) e T (*teacher*) não fazem sentido em nossa língua.

significativas! Assim se projetam intervenções para criar momentos disruptivos na tentativa de provocar experiências estéticas, reflexões e ações, mesmo que seja pós-aprendizagem, pois a arte é um “acumulador de energia” como nos ensinou Vigotski (2003).

Rita Irwin, em entrevista a mim concedida (Martins, 2022, p.22), considerando os encontros educativos como práticas artísticas, percebe o quanto é comum projetar intervenções. “Mas é fácil cair na atividade em si e deixar de lado uma proposição disruptiva capaz de se tornar também uma intravenção”. Ou dito de outro modo: indo além de “atividades” que tem um fim em si mesmo, ao propor intervenções somos também atingidos em nosso posicionamento ético e estético, pois repercutem em nós mesmos como pessoas e profissionais e “nossa postura muda em muitas instâncias”.

Assim, buscando escapar de uma relação de causa e efeito, revisito proposições mediadoras, nem sempre assim denominadas, como um convite para superar uma atitude prescritiva e valorizar os processos de criação docente tendo em vista a mediação cultural.

Voltar-se para si: provocar o sensível olhar/corpo-pensante

Território vivido na época: aluna de mestrado da ECA/USP, professora de artes plásticas e práticas pedagógicas na FASM e depois na UNESP, participante do grupo de estudos de Madalena Freire, mergulhada nas questões políticas pela AESP⁴. Era um campo fértil e vibrante para configurar uma ideia potente para mim: *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar* (Martins, 1993, 1995). Uma estreita articulação entre o olhar e a percepção sensível e cognitiva.

Percebia, como Suzanne Langer (1977, p. 98), que: “Ver é em si um processo de formulação; nosso entendimento do mundo visível começa no olho”. A compreensão e curiosidade pelo mundo têm no olhar uma entrada sensorial, mas não só por sensações despertadas pelo sentido da visão. Langer, discípula de Cassirer⁵ (1977) que me foi apresentado por Terezinha Rios, potencializava o campo do simbólico como um processo de formulação de significados.

Ao mesmo tempo, aprofundando os estudos sobre Vigotski com o grupo de Madalena Freire e percebendo a necessidade de uma mudança do olhar sobre a produção dos estudantes, compreendi o que é atuar na zona de desenvolvimento imediata (ou proximal). Entre o real e o potencial, é no

⁴ AESP – Associação de Arte-educadores do Estado de São Paulo. Organização nascida em 1982 e da qual fui presidente. Seu trabalho foi continuado pela OPAAE, Organização Paulista de arte educação, criada em 2022.

⁵ Cassirer ensina que além da ação e reação, o ser humano vive o terceiro elo: o pensamento diferido. Assim, ser humano é um *animal simbólico* e não apenas *animal racional* como aprendemos. Esta distinção faz toda a diferença para nós educadores.

imediatos que podemos causar estranhamentos, a percepção do não saber, a confirmação do que se acredita, o desconforto... O sensível olhar-pensante tirava o conforto do que já se viu e colocava em seu foco um olhar estrangeiro, problematizador, inquieto, aberto e disponível para os encontros com a arte, com a cultura, com a vida.

O olhar, entretanto, é fruto do sentido da visão comum em quem trabalha com as artes visuais, por isso é importante rever e ampliar para o “sensível corpo-pensante”. Todos os sentidos entram no jogo, assim como as memórias nem sempre conscientes. Somos capturados pelos sentidos ao mesmo tempo em que a atenção dispara o chamado e a percepção parece recolher o momento conectado a tudo que já vivemos. A atenção é hoje uma mercadoria que nos incita ao consumo. “Proteja-me do que eu desejo” alertava Jenny Holzer em suas intervenções de neon nos altos dos prédios.

Para Virgínia Kastrup (2004, p. 11), “A atenção que busca é transmutada numa atenção que encontra, que acolhe elementos opacos e afetivos que nos habitavam num plano pré-egóico ou pré-reflexivo. Esta segunda qualidade da atenção caracteriza uma concentração aberta, destituída de intencionalidade e de foco”. Uma atenção disponível para encontros inesperados, uma prática da presença de si onde a atenção acessa o fundo processual e inventivo da cognição.

Despertar a atenção que envolve todo o corpo “que tem alguém como recheio”, como canta Arnaldo Antunes (2000), é tarefa da medição. E seguimos pensando: como provocar sensíveis olhos/corpos-pensantes?

Voltar-se para as próprias memórias: mapear primeiros encontros com a arte

Como qualidades humanas, a sensibilidade e abertura para a experiência são aprendidas? Aprendemos a ver? Com quem? Alerta Gibson (1974, p. 300-301): “Mas a evolução da aprendizagem vai do indefinido para o definido, não da sensação para a percepção. Não aprendemos a ter percepções, mas a diferenciá-las. É neste sentido que aprendemos a ver”. O trecho, que depois descobri citado por Gombrich (1986) em *Arte e Ilusão*, reforça a necessidade de provocar um olhar que possa se ampliar em direções diferenciadas, aberto às sutilezas e ao tempo necessário para mergulhos sensíveis do olhar/corpo sensível.

Pesquisando sobre a produção de adolescentes em meu mestrado problematizei o mito de que desenhar é representar a realidade e é um dom. O olhar foi o foco, reforçado pela visão de Dewey (2010, p. 261): “Todos sabem que ver através de um microscópio ou telescópio requer aprendizado, assim como ver uma paisagem tal qual o geólogo a vê”. O filósofo da educação

que com 72 anos escreveu sobre a arte como experiência, chama a atenção para o atraso da arte entre nós por leituras superficiais e simplistas da arte e da própria experiência.

Percebendo o mito presente no “eu não sei desenhar” investiguei e continuo investigando os primeiros encontros com a arte que se tornam uma proposição mediadora. Qual a lembrança dos primeiros encontros com a arte? Que obra ou quais obras, de quais linguagens habitam as memórias de experiências estéticas? A pergunta tem sido respondida por graduandos, pós-graduandos, professores. Quem foram os que oportunizaram os primeiros encontros com a arte?

São muitas as histórias pessoais que marcam a presença da família - pais, avós, tios - e professores e professoras. Há também viagens, livros, filmes... Memórias registrados em portfólios e *padlets*⁶ em que revelam do papel dos mediadores desde nossas infâncias. Ou não! O convite para voltarem-se para suas próprias memórias é extremamente importante para valorizar os primeiros mediadores em encontros com a arte e a cultura, sejam elas positivas, negativas ou inexistentes. É um modo de perceber mitos e preconceitos que marcaram tantas vidas.

Compreender o papel dos mediadores a partir das memórias de primeiros encontros com a arte revela e destaca o papel da mediação cultural, discutido no texto *Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte* (Martins, 1997). Um texto que marca a configuração do conceito que fortalece a ação de provocar encontros. Anos mais tarde, se consolida em um verbete no Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM produzido pelo IBRAM (2018).

Sigo com esta proposição e percebo que além de desvelar encontros e mediadores, ela permite conhecer memórias do ensino de arte vivido e trazer à tona obras de arte, espetáculos, artistas, concertos, apresentações que contam e ampliam a percepção da riqueza e da diversidade cultural em que vivemos.

Convocar expedições: voltar-se para fora de si

Anos 1990 e o foco do ensino de arte destacava a leitura da imagem. Mas, o que teóricos e pesquisadores poderiam nos ensinar sobre como os outros percebem a arte? Os estudos de Parsons (1982), Ott (1997), Feldman (1970), Wilson & Huritz (1987), Housen (1983) na disciplina de graduação em Artes Visuais - *Arte: projetos educacionais* no Instituto de Artes, abriu espaço para leituras de imagens e nos mostrou a necessidade de um levantamento dos museus na cidade de São Paulo. O material tornou-se

⁶ O *padlet* é um aplicativo que possibilita compartilhar documentos, fotografias, vídeos dispostos em painéis, listas, etc.

interessante e com o auxílio de recursos do Núcleo de Ensino da UNESP, lançamos em 1998 uma espécie de catálogo: *Arte/Público: convites para encontros sensíveis na cidade de São Paulo* (Martins, 1998), com Bianka Tomie Ortega, Heloísa Lombello e Leonardo Pimenta como equipe. Uma brochura simples que mapeava instituições culturais, feiras, galerias e uma linha do tempo das instituições levantadas. Mais importante do que a publicação foi o envolvimento de todos os graduandos na pesquisa das instituições e as reverberações deste levantamento. Na época produzimos encontros com professores da 13ª e 16ª Delegacia de Ensino da Secretaria Estadual de Educação. Era necessário ampliar convites para encontros com as obras em seus espaços, seja nas instituições culturais ou nas parças, ruas, parques...

Muitos anos depois vimos nascer o material criado pela Fundação de Desenvolvimento da Educação: *Expedições culturais - Guia Educativo de Museus do Estado de São Paulo* (São Paulo, s/d). Compunha a equipe comandada por Devanil Tozzil, Thiago Honório que havia sido nosso aluno na UNESP. O texto *Expedições instigantes* (Martins, s/d) faz parte deste material. A mesma equipe criou em 2008 o Projeto *Horizontes Culturais: lugares de aprender* (São Paulo, 2008), com vídeos que circulavam na TV Cultura e em CDs e um material com bela diagramação apresentando museus, oficinas culturais, casas de cultura, centros histórico, Bienais e intervenções culturais, com textos introdutórios de Rejane Coutinho, Stela Barbieri, além do meu. Ambas as publicações da Secretaria da Educação tiveram uma tiragem de 30.000 exemplares.

Nas idas e voltas da vida, a continuidade dessas ações hoje se consolida com o Projeto Ambiências Educadoras (Martins et al, 2023), criado em 2019 juntamente com professores do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ampliar o contato com as instituições culturais, incluindo bibliotecas, centros esportivos, os bairros e seus equipamentos, a cidade enfim, ampliaram e continuam a ampliar a potência de voltar-se para fora de si e dos muros da escola ou da universidade. Expedições que se tornam proposições nas escolas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerar a caminhada como uma ação mediadora se reforça também pelos escritos de Careri (2013,2017) e Hoff (2008) e geram pesquisas como a do mestrado de Dilma Ângela Silva (2020) e a do doutorado em processo de Veronica Devens e se estendem na pesquisa internacional *Formação docente com e em artes/culturas*, que envolve professores de Arte em Cursos de Pedagogia de muitas universidades, especialmente nas proposições Arte/Corpo/Cidade e Percurso-sentido. Expedições, caminhadas, cortejos, percursos que nos propõe travessias com sensíveis olhos/corpos pensantes.

Voltar-se para o outro: nutrição estética e a curadoria educativa

Qual ou quais obras levar para iniciar um encontro com as artes visuais, o teatro e a música? Como aquecer um grupo para tornar-se mais aberto e inquieto para seguir pensando, compartilhando ideias e aprendendo?

Éramos três professoras inquietas em uma disciplina muito inovadora - Integração das linguagens artísticas no Curso de Educação Artística da Faculdade Santa Marcelina em São Paulo. Foi na década de 1980, o que justifica que a linguagem da dança não era foco. Entre outros parceiros professores⁷, foi com a saudosa Sandra Chacra, Marina Célia Moraes Dias e eu que o termo Nutrição Estética foi cunhado. Fugindo da errônea concepção de polivalência, trazíamos nossas próprias bagagens e saberes para despertar encontros com as linguagens artísticas para estudantes de Educação Artística. O nosso desafio era ampliar percepções abertas de várias linguagens.

Os desafios continuaram no Espaço Pedagógico, com professores e coordenadores com pouco conhecimento de arte e em 2009, com estudantes do Ensino Fundamental II que poderiam iniciar ou finalizar uma aula-encontro nos Cadernos dos Alunos da Proposta Curricular para o Ensino de arte⁸. Situações diferentes implicando em desafios docentes que se transformaram em um artigo escrito por mim e Renata Americano (2018) sobre nutrição estética. Uma proposição que se expandiu e alimenta a arte e a cultura em diferentes manifestações e linguagens, em tempos, lugares e estudantes muito diversos.

Para Thierry de Duve (2011, p. 51): “A palavra ‘arte’ não é um conceito, é uma coleção de exemplos – diferente para cada um”. E ao propor a nutrição estética se expande a “coleção de exemplos”, não só para os estudantes, mas também para nós, professores. Mas, como se escolhe uma nutrição estética? Certamente compreender o grupo a quem se dirige é fundamental, mas também envolve a pesquisa sensível e aberta. É neste sentido que o conceito de Curadoria Educativa também nasce de desafios docentes.

Foi Luiz Guilherme Vergara, pesquisador, curador e professor que usou o termo pela primeira vez em um ensaio publicado nos anais da ANPAP/Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas em 1996. Voltado às exposições, (Vergara, 2018, p. 42) coloca que “Uma curadoria educativa tem como objetivo explorar a potência da arte como um veículo de ação cultural. [...] A ação cultural da arte supõe a dinamização da relação

⁷ Artes visuais (Mirian Celeste Martins), Teatro (com Sandra Chacra a quem prestamos nossa homenagem) e Música (com vários parceiros-professores de música, entre eles Cecília Tucuri, Célia Galhano e Marina Célia Moraes Dias).

⁸ Os Cadernos na Secretaria de Educação de São Paulo estiveram presentes nas escolas estaduais de 2009 a 2018.

arte/ indivíduo/sociedade - isto é, a formação da consciência do olhar”.
Todavia, a curadoria educativa também é realizada pelo professor.

O professor pode vir a ser um provocador dessas *experiências estéticas* e agir como um *curador* quando privilegia algumas obras e artistas e não outras, quando exhibe reproduções de obras com boa visibilidade, quando planeja uma visita a uma exposição ou a uma sala de espetáculos ou concertos, quando coordena a apresentação de trabalhos de seus alunos (seja em uma exposição ou espetáculo nos eventos da escola etc.), quando dá a ver a cidade, o patrimônio cultural, a cultura visual e sonora. (Martins, 2018, p. 195)

Assim, casam-se as proposições de nutrição estética e curadoria educativa que hoje ganha ainda maior cuidado quando inserida em uma perspectiva decolonial. Quais obras selecionamos para evidenciar a riqueza e a valorização das diferentes etnias, superar os apagamentos das mulheres e das questões trazidas pelas diferenças de gênero?

Devo enfatizar aqui outro movimento, muito promissor, iniciado por comunidades subalternas e minorias, de criação de museus que preservam narrativas, objetos, sons, imagens, memórias e histórias; que reafirmam que as vidas negras, palestinas, indígenas e racionalizadas contam; que transmitem sonhos e lutas; que protegem arquivos objetos e documentos contra pagamento, a destruição e o roubo. (Françoise Vergès, 2023, p. 42)

Trago a voz desta cientista política, historiadora, ativista e especialista em estudos pós-coloniais que convoca a criação do *pós-museu*⁹, para enfatizar também nosso papel como docentes em nossas escolhas na produção de nutrições estéticas e curadorias educativas. As questões são atuais e nos chamam tanto a fortalecer a perspectiva decolonial como oferecer ampliações com objetos, sons, imagens, memórias e obras de arte muito além dos impressionistas e modernistas que ainda prevalecem nas escolas.

Para Didi-Huberman (1998, p. 77), “Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta”. A arte contemporânea traz em si mesmo estes questionamentos e, certamente em nossas salas de aula encontramos pessoas que também sofreram preconceitos e precisam ser valorizadas. Todos podem ganhar quando corajosamente trazemos estas

⁹ Para VERGÈS, Françoise (2023), o *pós-museu*, não se alinha às normas do museu ocidental, que busca formas diferentes de exposição e funcionamento, mas que utiliza as normas de preservação que o Ocidente desenvolveu graças a sua riqueza.

obras provocadoras “para inquietar o ver” e aprofundar questões por meio das linguagens artísticas cuidadosamente selecionadas.

Compreender as curadorias educativas como modos de inventar conversas sobre o que desejamos problematizar pode não ser tão simples como parece. A escolha atenta na diversidade, na decolonialidade, na percepção do grupo ao qual se destina e nas questões que queremos provocar, exige boa pesquisa de obras, que podem ser de várias linguagens e uma mediação aberta ao que surge da conversa ao mesmo tempo ampliadora e questionadora. Com certeza, não saímos de uma nutrição estética ou de uma proposta de curadoria educativa sem que algo especial tenha acontecido e transformado em uma intravenção.

Objetos propositores: voltar-se para o aprendiz

Foi com os estudantes da Pós-graduação em Artes Visuais do Instituto de Artes/UNESP que, revendo as inventivas narrativas visuais e imagéticas de cada encontro, se construiu a concepção de objetos propositores. Sabíamos que “o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador” (Duchamp, 2008, p. 74). Entre modos de propiciar encontros com a arte, percebemos que o encontro poderia ser ainda provocado por algo mais concreto, como um jogo, uma ação, um material diferenciado, ...

Maria Angela Serri Francoio (2000) criou e continua criando jogos no Museu de Arte Contemporânea e muitos outros têm sido criados em instituições culturais, mas foi com pós-graduandos da disciplina *Mediação Arte/Público: possibilidades e limites na formação de fruidores/leitores dos signos artísticos*, no Instituto de Artes da Unesp que construímos um conceito. Estudando Huizinga (1996) e outros teóricos que valorizam a ludicidade, o jogo, a brincadeira com sua função social e significante, chegamos ao conceito de **objeto propositor** tendo como fundamento o pensamento de Lygia Clark. “O contato e a manipulação com os materiais tomados da experiência vivida poderiam nutrir o desenvolvimento da imaginação, da fantasia, da percepção da Arte e da cultura? Poderiam provocar mediações que gerassem experiências estéticas?” (Martins et al, 2012). Importa aqui a experiência estética, a ampliação do sensível corpo/olhar pensante. Jogos foram criados. O *Território Contemporâneo em jogo* de Pio Santana (2009) se tornou pesquisa de mestrado.

Um jogo, um livro, uma caixa, um objeto, um tecido, uma mesa com objetos como as Mesas de Bisbilho de Renata Americano (2024), se tornam objetos propositores porque pedem a ação, porque propiciam encontros com

a arte. A interação é objetivo, seguindo a proposição de Lygia Clark tantas vezes presente em meus textos:

Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê.

Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.

Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora. (Lygia Clark, 1968)

Mais uma vez foram meus aprendizes que provocaram e o conceito se formalizou, favorecendo a criação dos pós-graduandos e de outros estudantes. No Projeto Ambiências Educadoras, já citado anteriormente, “Para além de recursos educacionais, o objetivo foi gerar a construção de objetos propositores para despertar o interesse, informar, convidar quem joga/ouve/experimenta a visitar espaços fora da sala de aula” (Martins et al, 2023, p. 21). Para criar é preciso pensar no público que dele vai usufruir e nas informações ou conceitos que se quer ativar. Assim, foram criados jogos como Obra/Criador, Mala do Sensível, Baú itinerante, e tanto outros que continuam a ser produzidos pelos futuros pedagogos.

Há outras perspectivas que se aproximam a este conceito como os Objetos de Aprendizagem Poéticos criados por Tatiana Fernández Méndez (2015) e as pesquisas de Andrea Hofstaetter (2017, 2019, 2021) ou materiais educativos que mereceriam ser foco de pesquisas, pois foram produzidos com muita inventividade e desejos de suscitar experiências estéticas.

Estar entre muitos e continuar provocando encontros com a arte...

O que quer que eu diga é irrelevante se não incitar você a somar a sua voz à minha.

Robert Filliou (1970, p. 12)

Entre muitas reflexões, ações e publicações, compreender a mediação como um “estar entre muitos” vivendo uma experiência estética em um encontro mediado com a vida, é um conceito replicado por muitos e que tem como alicerce a perspectiva de Filiou (1970) no sentido de somar vozes promovendo a riqueza da polifonia de interpretações, de relações e associações que vão sendo criadas quando juntos estamos abertos aos encontros com a arte. Rizomas inesgotáveis de aprendizagens em comunhão.

“Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” preconiza Paulo Freire (1987, p. 39), valorizando este estado de comunhão entre humanos inseridos nas realidades do mundo e de suas histórias e contextos tão diversos. Estado de estesia por encantamento, curiosidade e estranhamento quando estamos abertos à experiência, atentos e sensíveis e que amplia quando estamos em grupo.

Pensar o “sensível”, condensado no termo grego *aesthesis*, é compreender sua tradução como estética - como um ramo da Filosofia ou como uma camada da experiência como preconiza Dewey (2010). Sua tradução como estesia, antônimo de anestesia, possibilita refletir sobre a sensibilidade à flor da pele que implica em disponibilidade para viver a experiência da vida.

O termo estesia é apresentado como uma das dimensões de conhecimento da arte na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), mas não basta estar lá. É preciso estar em nós como professores mediadores. É esta a proposição: viver e convidar a viver experiências estéticas. Não atividades isoladas, mas projetos encadeados para gerar experiências como nos ensinam Dewey (2010) e Larrosa (2004, 2015) e tantos outros.

Aprendi ser professora ao ser provocada a pensar mais profundamente nas ações e proposições que aqui se viabilizam, com agradecimento especial por estar em meio a tantos outros!

Ao terminar este texto sobre conceitos gerados pela ação docente atenta e mediatizada pelos tantos contextos de aprendizagens e pelas oportunidades que a vida de professora me deu, palavras nascidas de um olhar que se voltou para si, para as próprias memórias, para fora de si, para o outro e para o aprendiz, declaro com a voz de Lenine e Dudu Falcão (1999) que “a vida é tão rara” e ela nos chama para a consciência de ser e a sensibilidade e desejo de seguir...

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para
A vida não para não.

Referências

ANTUNES, Arnaldo e TATI, Paulo. **O seu olhar**. CD *Ninguém*, 1995. Disponível em: http://www.arnaldoantunes.com.br/sec_discografia_obra.php?id=26>. Acesso em 10 maio 2024.

AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes. **Ao redor da mesa dos bisbilhos com docentes das escolas das águas no Pantanal Sul-Mato-Grossense**, 2024. Tese (Doutorado em Educação,

Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/38360>. Acesso em 20 maio 2024.

BARROS, Manuel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018

CARERI, Francesco. **Caminhar e parar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.

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

CASSIRER, Ernest. **Antropologia Filosófica: ensaio sobre o homem**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

CLARK, Lygia. **Acervo**. Disponível em: <https://www.portal.lygiaclark.org.br/acervo/59279/nos-somos-os-propositores>. Acesso em 10 maio 2024.

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

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

DUCHAMP, M. O ato criador. In: BATTCKOCK, Gregory. **A nova arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 71-74. (Coleção "Debates")

DUVE, Thierry de. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. **PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais**, Porto Alegre, RS, v. 16, n. 27, jan. 2011. ISSN 21798001, p. 51. <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/18187/10698>

FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

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

FILLIOU, Robert. **Teaching and learning as performance arts**, 1970. Disponível em: https://monoskop.org/images/9/93/Robert_Filliou_Teaching_and_Learning_as_Performing_Arts.pdf. Acesso em 8 abr. 2024.

FRANCOIO, Maria Angela Serri. **Museu de Arte e Ação Educativa: Proposta de uma metodologia lúdica**. 2000. Dissertação. (Mestrado em Ensino e Ação Cultural). ECA USP. São Paulo. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIBSON, James J. **La percepción del mundo visual**. Buenos Aires: Infinito, 1974.

GOMBRICH, E.H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

HOFF, M. **Por uma pedagogia a pé: a caminhada como construção poética**. Trabalho de conclusão de Curso de Especialização, 2008. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15683>. Acesso em 10 maio 2024

HOFSTAETTER, Andrea. **Ação docente como ato poético na produção de objetos propositores**. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, RS, v. 8, n. 3, dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/view/112135>. Acesso em: 09 fev. 2022.

HOFSTAETTER, Andrea. **Criação de material didático em artes visuais: dispositivos sensíveis para a proposição de experiências de aprendizagem**, In ANPAP. *Anais do 26º Encontro da Anpap*. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.2077-2092.

HOFSTAETTER, Andrea. **Olhos e mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros**, In: ANPAP. *Anais: Origens*, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 617-631.

HOUSEN, Abigail: **The eye of the beholder**: measuring aesthetic development. Harvard University, 1983.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em 20 abr. 2024.

KASTRUP, Virginia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. In: *Revista Psicologia & Sociedade*; 16 (3): 7-16; set/dez.2004

LANGER, Susanne K. **Filosofia em Nova Chave: um estudo do simbolismo da Razão, Rito e Arte**. São Paulo, Perspectiva, 1977

LENINE. FALCÃO, D. **Paciência. Álbum Na Pressão**. São Paulo: Sony BMG Music Entertainment, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste. **O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar**. In: *Revista ARTEunesp*, São Paulo, 9: 199-217, 1993.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação: tecendo encontros sensíveis com a arte**. In: *ARTEunesp*, 13: 221-234, 1997.

MARTINS, Mirian Celeste. (org.) **Arte/Público: convites para encontros sensíveis na cidade de São Paulo**. São Paulo: Núcleo de Ensino UNESP, 1998.

MARTINS, Mirian Celeste. **Expedições instigantes**. In: SÃO PAULO. **Expedições culturais: Guia Educativo de Museus do Estado de São Paulo**. São Paulo: Diretoria de Projetos Especiais, s/d.

MARTINS, Mirian Celeste. (org.). **Objetos propositores**. In: MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012, p. 77-113.

MARTINS, Mirian Celeste. **Curadoria educativa: dispositivos para encontros**. In: MARTINS, Mirian Celeste. (org.). **Pensar juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota, 2018 (2ª. edição), p. 188-202.

MARTINS, Mirian Celeste. **Rita Irwin: a a/r/tografia e a potência de encontros educativos como práticas artísticas**. *Revista Trama Interdisciplinar, [S. l.]*, v. 13, n. 2, p. 17 – 28, 2022.

Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/15338>. Acesso em: 13 fev. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste; CARDOSO, D.; LOPES, M. E.; PAIANO, R. **Ambiências Educadoras**: objetos propositores em ação. São Paulo: LiberArs, 2023.

MARTINS, Mirian Celeste; AMERICANO, Renata Q. Nutrição estética: por uma didática poética na formação do professor. In: Anais **XXVIII CONFAEB 30 ANOS**: Ações Políticas de/para enfrentamentos. Brasília: CONFAEB, 2018, p. 2750-2762. Disponível em: <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2023/09/Anais-XXVIII-ConFAEB-Brasilia-2018.pdf>

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação**: leitura no sub-solo. São Paulo: Cortez, 1997, p. 109-139.

PARSONS, Michael. **Compreender a arte**. Lisboa: Presença, 1992.

SANTANA, PIO. **TERRITÓRIO CONTEMPORÂNEO EM JOGO**: UMA PROPOSTA LÚDICA PARA O ENSINO DA ARTE. 2009. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM ARTES VISUAIS). INSTITUTO DE ARTES/UNESP. DISPONÍVEL EM: <http://hdl.handle.net/11449/86919>. ACESSO EM 10 MAIO 2024.

SILVA, Dilma Ângela da. **Andarilhar e perceber a cidade com crianças da educação infantil**: cortejo, arte e mediação cultural. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2020. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/06810506-d2e7-432a-b8a7-2d8110ec3655>. Acesso em 15 mar. 2024.

VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadoria Educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar**. In: CEVETTO, Renata e LÓPEZ, Miguel (Orgs.). **Agite antes de usar**. Edições SESC São Paulo, 2018, p. 39-45.

VERGÈS, Françoise. **Decolonizar o museu: Programa de desordem absoluta**. São Paulo, UBU, 2023.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WILSON, Brent & WILSON, Marjorie & HUWITZ, Al. **Teaching Drawing from Art**. Massachussetts: Davis, 1987.

O MUSEU E SUAS RELAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS: MEDIAÇÃO CULTURAL POR MEIO DA SOCIOPOÉTICA

Caciano Silva Lima

Vanessa Basso Perosa

Da modernidade ao mundo contemporâneo, os museus são reconhecidos por seu poder de produzir metamorfoses de significados e funções, por sua aptidão para a adaptação aos condicionamentos históricos e sociais e por sua vocação para a mediação cultural. Eles resultam de gestos criadores que unem o simbólico e o material, que unem o sensível e o inteligível. Por isso mesmo, cabe-lhes bem a metáfora da ponte lançada entre tempos, espaços, indivíduos, grupos sociais e culturas diferentes; ponte que se constrói com imagens e que tem no imaginário um lugar de destaque. (Nascimento; Chagas, 2008a, p.59)

Museus são importantes espaços de divulgação da cultura e da informação. Presentes desde meados do século XVII, suas atividades têm propiciado o encontro dos sujeitos com a cultura e a informação de diferentes sociedades. Nestes ambientes em que existe a preocupação com a produção, preservação, organização e disseminação de informações, estão presentes as mediações culturais que podem ser definidas como ações educativas de construção de sentidos, em que as obras são objetos de mediação e estão carregadas de significados. A mediação em si nada mais é do que o ato de interessar e interpretação da necessidade do sujeito. A mediação está presente em tudo (Lipinski et al., 2022, p.2).

No ponto de vista de Feitosa (2016), mediar é estabelecer a atividade de as pessoas refletirem juntas desejando terem as suas necessidades contempladas. Dessa maneira, a mediação cultural é uma ação de construção de sentidos, ou seja, é uma manifestação que oportuniza a construção de significados entre o bem cultural e o sujeito que o aprecia, a partir de um

mediador. Em se tratando de museus, ela está presente nas mais diversas atividades, como exposições, instalações, oficinas.

Sob esse olhar, queremos dizer primeiramente, que este capítulo nasceu a partir de uma leitura revisada da tese *Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO): Uma análise semiótica, por meio de uma perspectiva decolonial, de temporadas de exposições*, (Lima, 2023) e da dissertação *A Relação dos sentidos dos Arte Educadores no Museu De Arte Contemporânea de Mato Grosso Do Sul (Marco): em busca de uma Educação Decolonial* (Lima, 2019). Assim, este estudo teve seu caminho trilhado pelo interesse em repensar como experiências de contato com obras, através da mediação cultural, podem ser enriquecedoras na construção de um novo entendimento sobre a realidade em si e como isso pode se dar de diferentes formas, em diferentes linguagens e suportes, criando pontes sólidas entre a arte e o público.

Encontramos em Lima (2019; 2023), reflexões sobre metodologias em arte-educação a partir da *sociopoética*, buscando brechas na prática do arte-educador que levassem além das paredes do museu, conduzindo inevitavelmente ao debate sobre a decolonialidade, abrindo portas para um entendimento mais profundo do papel dos museus e das mediações obra-público, ressaltando que museus são importantes espaços de divulgação da cultura e da informação.

Deste modo, para uma melhor compreensão sobre propostas de mediação cultural pautadas na metodologia da *sociopoética*, consideramos importante trazer algumas linhas explicativas sobre esta teoria. Conforme seu *criador*, o sóciopoeta Jacques Henri Maurice Gauthier (1999), a *sociopoética* tem como finalidade a construção coletiva do conhecimento, e cujos pressupostos básicos defendem que todos os saberes são iguais e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento prazeroso. Em suas palavras, durante uma recente conversa remota realizada no mês de janeiro, Gauthier pontuou que a *sociopoética* poderá auxiliar na prática do arte educador visando uma transformação decolonial do espaço museal e também do próprio entendimento dele, enquanto ser que compõe o espaço social, sempre priorizando o processo educativo com diálogos críticos entre as culturas constitutivas daquela localidade, sem hierarquização nem censuras ou preconceitos que ainda mancham e matam as artes nas instituições.

Destacamos que os encontros presenciais com o professor Gauthier durante os anos de 2018 e 2019 para formação do Grupo Pesquisador em Sociopoética em Campo Grande/MS nos proporcionaram significativas contribuições na elaboração deste capítulo, com reflexões referentes à metodologia *sociopoética*. Voltada para uma nova construção de sentido em mediações culturais em museus, nos permitiu acolher a ideia que promover uma educação com pensamento mais diversificado e crítico, trabalhando

todas as manifestações culturais existentes no meio em que os espectadores estão inseridos, tendo a arte um papel muito importante nesse percurso, será fator essencial no desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Assim sendo, o exercício ao qual nos propomos neste capítulo é (re)pensar sobre os museus e suas ações educativas, (re)pensar os paradigmas desses espaços que abrigam conjuntos de obras, documentos e que, historicamente, definem e validam saberes, ideologias, gostos, padrões estéticos e paradigmas, um espaço de relações que constrói novos sentidos. Em linhas gerais, refletir/repensar o papel socioeducativo da mediação cultural nessas instituições, em um viés de transformação do processo ensino-aprendizagem a partir da contribuição da metodologia *sociopoética*, que aponta em sua finalidade, a capacidade de ressignificar o olhar do visitante para a sua realidade, da mesma maneira que tem o poder de trazer novos pontos de vista de outras culturas e sociedades.

Museus: organismos vivos

O museu é um lugar de coleções permanentes, cuidadosamente preservadas, que constituem o patrimônio da humanidade e que permitem ao museu ser um provedor de conhecimento, um fórum de comunicação e debate, um meio de conhecimento de si mesmo e da condição social. É uma entidade permanente, acessível ao público, não lucrativa, de múltiplas facetas, dirigida à interpretação do passado e do presente e a exploração do futuro por meio do uso de testemunhos materiais e imateriais e incorporação de múltiplas visões, encarregadas de fornecer programas voltados para a comunidade e mais amplamente para a sociedade. (Maranda, 2005, p.76-77)

Historicamente a idealização de museu vem mudando desde a década de 70. O avanço do museu e suas estratégias de promoção de identidades locais e memórias coletivas vem mobilizando programas e avançando pedagogicamente. Mesmo assim, alguns questionamentos a respeito do museu como um espaço educacional alternativo são apresentados: “o que estamos querendo dizer quando falamos que os museus são espaços de educação não formal? Como definir estes espaços? O que distinguiria um espaço formal de um não formal?”. Para tais colocações, Gohn (2006) destaca:

A educação não formal designa um processo com várias dimensões, tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ ou desenvolvimento de

potencialidades; a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc.(Gohn, 2006, p.2)

Nesse sentido, os museus pensados mais amplamente deixam de ser caracterizados como espaços onde se arquivam memórias. Antes de tudo, museus são lugares propensos a reviver a história, a colocar em circulação as diferentes formas de se ler, pensar, aprender e, quem sabe, vivenciar a história da gente, da nação, do povo. Diferente dos lugares formais de ensino/aprendizagem, o museu permite leituras e releituras a partir de diversas realidades inter e transculturais, pois está – ou deveria estar – aberto aos diferentes olhares da arte e da educação.

Em tempos atuais, verifica-se uma crescente expansão de espaços não formais para a prática de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, museus passaram a ser vistos como lugares em que a cultura e educação podem desenvolver diversas relações. O contato com esse tipo de instituição deve resultar para o visitante não apenas em construção de histórias, memórias, narrativas contadas pragmaticamente, mas também em uma experiência de contatos, confrontos, questionamentos, tensões e distensões que modifiquem, por meio da experiência sensorial e sua consequente elaboração cognitiva, na construção de novos sentidos e ideias – ou seja, em aprendizados.

Com origens remotas na história humana, os museus são instituições que atravessam os séculos assumindo contornos tão diferentes quanto às tipologias de suas coleções (Martins, 2012): históricos, de ciências, de arte, cidades-museus e, como essa instituição não deixa de acompanhar as mudanças dos tempos, existem também os museus virtuais. De acordo com a lei que institui o Estatuto de Museus (Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009), trata-se de instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM)¹, em sua página institucional, define que “museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se

¹ Instituto Brasileiro de Museus. <https://antigo.museus.gov.br/museus-do-brasil/>.

aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha”. Segundo a Política Nacional de Museus (PNM), instaurada em 16 de maio de 2003², os museus, mais do que instituições estáticas, são “processos a serviço da sociedade” (PNM, 2003), e são instâncias fundamentais para o aprimoramento da democracia, da inclusão social, da construção da identidade e do conhecimento, e da percepção crítica da realidade.

Assim, como qualquer organização social, privada ou pública, os museus necessitam ser observados como organismos vivos, de tal modo que a sua construção deve ser entendida como um fenômeno em andamento, tendo em vista que eles produzem e reproduzem as relações sociais de seu tempo. Como verdadeiros elementos constitutivos de um imaginário coletivo, tais centros culturais têm um papel preponderante em selecionar aquilo que será lembrado, da mesma forma que impulsionam a construção do futuro.

Esse papel, atualmente revigorante dos museus, nem sempre foi uma realidade, tendo em vista que o seu acesso era vedado a diversos públicos socialmente marginalizados. As organizações hoje lutam contra um passado histórico em que classes abastadas expunham artes privadas como forma de lastrear seu capital cultural e monetário. Após as revoluções burguesas do século XVIII e XIX, nota-se que os museus assumiram uma posição de constante tensão entre as novas classes que surgiam das relações capitalistas.

Uma das ações que mais impulsionaram as mudanças nos museus, levando em consideração a função social e educativa, foi a realização da Mesa Redonda de Santiago do Chile em 1972, que resultou no documento base dessa nova premissa de atuação dos museus: a Declaração de Santiago, onde é apresentado o Conceito de “Museu Integral” inspirado nos ideais de educação integral e educação como prática libertadora de Paulo Freire.

A adoção da perspectiva orientada pelas proposições da Mesa Redonda de Santiago do Chile de considerar a educação como meio de conduta dos museus, torna-se essencial diante do crescente impulso, na década de 1970, da visão de que estes possibilitam uma execução muito particular e potente de função social capaz de promover transformação social – concepção esta, que se amplifica quando inserida na realidade dos países latino-americanos, como exposto pelo evento.

A Declaração da Mesa de Santiago apontou ainda uma grande necessidade de que os museus se lançassem no desenvolvimento sistematizado de um serviço educativo pautado em sua inerente função social. Essa função, no entanto, deveria ser aplicada com um forte caráter de democratização, respeito e inclusão de diferentes saberes e públicos,

² Em meio às comemorações do Dia Internacional de Museus (18 de maio), o Ministério da Cultura (MinC) lançou a PNM, em evento no Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro.

confrontando diretamente as concepções empregadas pela museologia tradicional, habituada em privilegiar a salvaguarda do patrimônio ao passo que descarta o protagonismo e a importância do sujeito que o produz.

Segundo Tolentino (2016, p.32), na Museologia Social “o foco encontra-se nos sujeitos sociais, bem como os problemas sociais, econômicos, políticos e ambientais enfrentados pelas comunidades, com vistas à luta e à busca por seu desenvolvimento sociocultural”. De natureza igual, percebe-se que os princípios da Museologia Social vêm sendo incorporados nos museus latino-americanos com o objetivo de decolonialidade, adaptando o espaço para o recebimento de grupos que não têm o hábito de frequentá-lo (Pinto, 2013, p.6).

Museus são associados às ideias de fruição e deleite, assim como de aprendizado e refinamento. É o espaço contemplativo do belo, do equilibrado, do harmônico e do sublime, da visualização e compreensão da história por meio da produção intelectual e artística. Pensar em uma educação museal que seja mediadora e propositiva de novos saberes por meio do questionamento do estabelecido pelo pensamento colonial, se faz necessário. É inevitável, segundo essa lógica, estar aberto para a compreensão de subjetividades, e não apenas categorizar e encaixar obras dentro de uma “história da arte” apresentada em livros didáticos ou explicações óbvias sobre o discurso de uma obra.

Nesse sentido, o papel da mediação educativa no museu não é apresentar, mas propor questionamentos que levem à construção de conhecimentos sobre os sentidos propostos, ou seja, atuar para que a obra fale por si e para que o público a leia e crie conexões, relações e derivações de modo autônomo e crítico. Superar algumas questões inerentes na relação e na concepção da experiência das populações com os museus, principalmente em países periféricos, como o Brasil, também é necessário. Para tanto, é preciso compreender a maneira como o museu se apresenta para as populações em questão e, assim, estabelecer estratégias de abordagens que possam ressignificar a relação entre museu e público.

Um dos primeiros pontos de problematização são as plurais possibilidades de concepção de museu, considerando, principalmente, o antagonismo entre as concepções acadêmicas e o senso comum. Podemos partir de um ponto para compreender, de maneira geral, como o senso comum concebe seu significado, compreendendo como ele está condicionado a mutações, regionalismos e multifacetadas interpretações.

Museu para a maioria dos professores e alunos, ainda permanece como ‘um local onde se guarda coisas antigas’. Do mesmo modo, o patrimônio cultural é compreendido como algo que se esgota no passado, cabendo às pessoas, sujeitos sociais, contemplá-lo, de

maneira passiva, sem nenhuma relação com a vida, no presente. Cultura, patrimônio e tradição são produtos dissociados do cotidiano do professor e da vida dos seus alunos. (Santos, 2002, p.311)

Por meio de alguns elementos históricos e sociais presentes no cotidiano do brasileiro, verifica-se um apanhado da construção do significado de museu para o senso comum. Podemos tomar como exemplo uma canção popular dos anos 1980: *O tempo não para*, de Cazuzza, que em um de seus versos canta: “Eu vejo o futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes novidades”. No aspecto semântico, podemos perceber nessa passagem o entendimento de que o presente e o passado são coisas pertencentes à mesma ordem, velha e ultrapassada, em oposição ao futuro, à transformação, à esperança. Mas, ao usar a expressão “museu de grandes novidades”, a quebra de expectativa aponta para a ideia de que esse espaço abriga aquilo que não tem serventia, seja atual ou antigo, mas, de todo modo, distante da vida cotidiana.

Também é preciso reconhecer o distanciamento abissal que existe entre as propostas de educação voltada para as artes e a realidade cotidiana do público. Salvo raras exceções, nossa cultura educacional não valoriza as linguagens das artes como forma de expressão e, principalmente, como espaço de conhecimento. A arte é rotulada a partir de uma atmosfera elitista, distante, enigmática e, muitas vezes, intraduzível. De um lado, ainda é forte a cultura que supervaloriza o mito do “bom desenho”, da cópia da realidade. O que foge a isso não se encaixa nas definições do senso comum. Do outro lado está a falta de convivência da maior parte do público com eventos de artes visuais, museus e galerias e, principalmente, o contato com profissionais que façam a mediação museal.

No aspecto social, podemos diagnosticar, grosso modo, que a maioria dos estudantes brasileiros de escolas públicas não se enxerga na história e na história da arte que lhes é ensinada – não há conexão, identificação ou representação na maioria das vezes. Mais uma vez, podemos identificar a concepção semântica de museu como espaço onde há coisas que pertencem ao passado e não têm mais utilidade no presente cotidiano ou que não geram sentidos para quem as vislumbra. O não pertencimento histórico, fruto da visão alienada de espectador de fora da história, se materializa na figura de alguém que olha e não consegue ver as consequências do passado na constituição do presente, tampouco percebe uma obra de arte como manifestação de uma cultura e de uma época, ainda que seja contemporânea, pois está descontextualizada em relação à realidade artística predominante, urbana, eurocêntrica e burguesa.

Por outro lado, quem desenvolve uma visão crítica e tem acesso a uma educação de arte disruptiva pode desenvolver a capacidade de se

enxergar e conceber a cultura através da história em uma exposição de obra de arte. Para tanto, é necessária uma política de educação que faça também um movimento em direção a este aluno, que saia dos paradigmas estéticos de época reproduzidos nos livros didáticos para a avaliação *in loco* das obras. O público poderá então frequentar um museu com o olhar treinado para ver além da superfície e passar a interpretar sua realidade de outra maneira.

Uma proposta prática dos museus para tentar reduzir esse distanciamento pode se dar por meio de atividades realizadas em conjunto, podendo estabelecer novos paradigmas para gerar novos significados para o museu, reduzindo este distanciamento dos públicos. É a partir de uma atuação consciente de todos os envolvidos nesse processo que se torna possível elevar o museu a uma posição de organismo atuante, dinâmico e presente na vida da população.

Uma mediação cultural por meio da *sociopoética*: concepções e entrelaçamentos

Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. (Manoel de Barros, 2006, p.43)

O método *sociopoético* foi criado pelo filósofo e pedagogo Jacques Gauthier a partir de suas vivências compartilhadas no movimento de luta dos Kanak, povo indígena da Nova Caledônia, por sua independência contra o colonialismo francês (Petit et al., 2005). Conforme o fundador, no capítulo II de seu livro *O oco do vento* (2012), essa forma de fazer pesquisa foi criada por ele entre 1993 e 1995. Sua vontade era nortear suas pesquisas em busca de uma forma de criar que unisse o rigor científico “herdado das minhas raízes europeias, a imaginação poética e artística e a atenção às energias do corpo e da natureza, particularmente presente nos povos que foram colonizados, seja no Pacífico, seja no Oriente, seja na África ou nas Américas” (Gauthier, 2012, p.73).

A *sociopoética* fundamenta-se nos seguintes princípios: o grupo pesquisador como dispositivo; a importância do corpo como fonte de conhecimento; o papel da criatividade de tipo artística no aprender, no conhecer e no pesquisar; a ênfase no sentido ético no processo de construção dos saberes. Deste modo, na confluência de várias abordagens epistêmicas, a *sociopoética* “une a pedagogia e o teatro do oprimido, a pesquisa-ação, a análise institucional e socioanálise, os grupos operativos, a pedagogia simbólica [...]” (2012, p.73).

A sociopoética é um novo método de construção coletiva de saberes, pensada a partir do princípio de que falar em produção de conhecimento remete-nos a uma economia dos processos de subjetivação resultantes do encontro de intensidades e de afetos. Quando nos dirigimos a um campo de pesquisa e interagimos com os sujeitos, certamente ocorrem encontros. Não apenas encontros de corpos físicos, mas também de linguagens, de saberes, de percepções, de valores, de crenças. A valorização desses encontros nos leva a um "processo de singularização", pois leva à construção de novos modos de sensibilidade, modos de criatividade e de relação com o outro. É aí, então, que entra em cena o dispositivo. Os dispositivos são montagens ou artifícios que propiciam o surgimento de inovações, de diferenças, de singularidades. Para Gauthier (1998), filósofo e pedagogo criador do método sociopoético, são eles que proporcionam a expressão da transversalidade dos desejos e poderes que agem na vida social. (Silveira et al, 2008, p.875-876)

O diferencial deste método está no fato de propiciar a produção do pensamento através da produção de *confetos*, pois o observador é convidado a se transformar em co-pesquisador pelo pesquisador oficial. Nas ações, os co-pesquisadores são levados a produzirem seus conceitos acerca do tema gerador mediante linguagens artísticas e/ou simbólicas. O resultado são conceitos perpassados pelos afetos suscitados pelo estranhamento gerado pelas técnicas pouco convencionais.

Assim, uma das grandes contribuições da *sociopoética* advém do fato de que, nessa metodologia, rompem-se os conceitos de pesquisador e de objeto, ou seja, desfaz-se a verticalidade típica da academia, em que o pesquisador assume o papel de detentor de um saber e de investigador distante e "desinteressado" em relação à realidade analisada. Ou seja, os "grupos-objeto" das pesquisas se tornam "grupos-sujeitos", o que permite alcançar camadas cognitivas que as entrevistas clássicas dificilmente alcançariam. Assim, a *sociopoética* se tornou extremamente relevante em pesquisas das áreas da arte, de educação, saúde e mesmo antropologia, devido à possibilidade de amplificar o alcance da voz daqueles que normalmente não são ouvidos.

Os conceitos criados na *Sociopoética* são sempre perpassados de afetos, resultado das intensidades que percorrem os corpos e da fusão entre arte e filosofia. São, portanto, um misto de emoção, razão, sensação, intuição, não consciente (não nos arriscamos muito à palavra inconsciente pela conotação psico-analítica). Dessa forma, os confetos são mais do que enunciados intelectuais, são a expressão de experiências coletivas que implicam o corpo sensível, portanto, uma forma potente de pensamento que não se limita à razão. Os conceitos, portanto, podem ser poéticos e/ou

metafóricos, miscigenados, interferenciais. Geralmente, anarquizam referências prévias. (Adad & Petit, 2018, p.142)

Todo esse contexto *sociopoético*, nos ajuda a pensar nos museus contemporâneos e como a mediação cultural pode ser pensada e aplicada nesses ambientes: entendendo as demandas da sociedade e ao mesmo tempo em que faz do museu um catalisador das mudanças sociais necessárias, fazendo deles espaços de reflexão de suas comunidades e instituições cada vez mais descolonizadas e decolonizadoras.

Entender a importância de uma educação que valorize a arte à luz da decolonialidade, o que perpassa na metodologia *sociopoética*, significa dar um passo adiante na resignificação do ato de educar, saindo do lugar-comum das repetições de cartilhas e livretos pré-fabricados. Como destaca Moura (2016), é possível inferir que há nas escolas um ensino-aprendizagem de Artes Visuais euro/nortecêntrico, reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva: reprodutivista, acrítica e apolítica. O que se busca, segundo o autor, é uma metodologia “que reclama um pensar decolonial, que não significa a deslegitimação do conhecimento europeu/estadunidense, mas a legitimação de epistemologias outras da/na América Latina” (Moura, 2019, p.2).

A decolonialidade tem sido uma das grandes balizas na proposta de mudança dos paradigmas museográficos e museológicos. Pensar em uma metodologia decolonial irá favorecer ações que permitam desaprender para reaprender, uma maneira de transcender a colonialidade tão arraigada nos povos que foram anteriormente colonizados. Esse processo de desconstrução do poder e do conhecimento não é algo institucionalizado, que parte do Estado, como bem define Mignolo (2013), são projetos que sempre existiram, mas só a partir do século XX, ganharam força e forma.

Há dois momentos cruciais: a Conferência de Bandung, em 1955, que coloca sobre o tapete a conjunção da decolonialidade geo-corpólitica na Ásia e na África, não na Europa. E The Civil Right Movement, no final dos anos 1960 nos Estados Unidos, que coloca sobre o tapete a corpólitica no Atlântico Norte. Destas duas experiências históricas se desprendem variados projetos decoloniais e se tornam visíveis e mais fortes outros, como as incessantes tarefas políticas nos projetos indígenas, desde a colônia aos nossos dias, e a dos descendentes de africanos. Estes projetos que hoje chamamos de decoloniais sempre existiram. Acontece que foi apenas no século XX que se consolidaram fora da Europa projetos decoloniais de todo tipo, mas que têm em sua base a consciência das ficções imperiais raciais, genéricas e sexuais e as ficções imperiais em torno do Terceiro Mundo, países desenvolvidos, economias emergentes. Este é um pacote epistêmico que justifica o controle das organizações sociais e internacionais em qualquer nível – econômico, político e epistêmico – e que se baseia em

uma duvidosa ética: a justificação do extermínio, do envenenamento de águas e terras em prol do crescimento econômico. Este é o problema fundamental requerido pela decolonialidade dos sujeitos para que estes e estas possam imaginar, legitimar e construir organizações comunais (hoje chamados de estados nacionais) sobre a base da cooperação, e não da competição e do extermínio. (Mignolo, 2013, p.5)

Essa possibilidade de “imaginar, legitimar e construir organizações comunais”, “sobre a base da cooperação, e não da competição e do extermínio”, é a base em que se situa a decolonialidade. São diversos os autores que se dedicam ao tema da decolonialidade e seus correlatos, como os Estudos pós-coloniais e os Estudos Subalternos. Walsh (2013) fala da decolonialidade como práticas de insurgência, resistência e de revivescência contra o processo histórico de negação e apagamento das diversas humanidades.

Inúmeras práticas hoje desenvolvidas como processos museais são tidas por instâncias reguladoras, como IBRAM, ICOM, governos estaduais e municipais, como “não-museus”, muitas vezes pelo simples fato de não possuírem um acervo, uma materialidade. Esse ponto é fundamental para pensarmos a museografia e a decolonialidade, já que muitos conjuntos de acervos são eminentemente transgressores dessa premissa classificatória e ordenadora. Transgredir paradigmas não é tão fácil assim, muitas vezes o apagamento cultural se sobressai por falta de uma corporeidade constituída. Sobre esse rompimento estrutural, Anibal Quijano nos leva a refletir:

O lugar central da “corporeidade” nesse plano leva a necessidade de pensar, repensar, vias específicas para sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder de todo o poder. E a experiência histórica até aponta para que não haja outro caminho senão a socialização radical do poder para chegar a esse resultado. (Quijuano, 2005, p.126)

Ainda que nesse caso, Quijano (2005) não esteja falando especificamente do contexto museal, a ideia se aplica pela sua construção histórica. Podemos aplicar esse princípio da corporeidade ao patrimônio, seja ele material ou imaterial, como conceitos que se constroem coletivamente, o que equivale pensar que as distâncias semânticas entre museu e a esfera coletiva devam ser enfrentadas e incorporadas ao processo de reflexão sobre a eficácia comunicacional, política e expográfica de formação das coleções.

Uma sociedade em transformação implica discussões sobre possibilidades de transformação do museu, como a expografia e as ações educativas. As redefinições nas suas funções passam não só pela busca por um discurso decolonial, mas também pela própria organização das exposições com o objetivo de proporcionar leituras críticas que transcendam o próprio espaço museal, inserindo-se no seio da sociedade. A educação é

acima de tudo um processo. Assim, educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo; atividade social e cultural, histórico-socialmente condicionada e que pode ter relações próximas com a cultura nesses espaços não formais de educação.

Nessa perspectiva, consideramos importante pensar em estratégias decoloniais para a Arte Educação utilizando como aporte os pressupostos da metodologia *sociopoética*. É preciso investigar a realidade sociocultural dos estudantes para que eles tenham contato não só com a produção canônica, mas também, e principalmente, com obras que dialoguem diretamente com suas realidades, que sejam realmente significativas na construção daquilo que Freire chama de “ler a realidade”. Caso contrário, a experiência ou será estéril, ou persistirá na reprodução colonizante de uma ética e de uma estética que não liberta, antes, oprime.

Considerações

O anseio da reflexão apresentada neste capítulo foi repensar sobre o processo das mediações culturais em museus com base nos pressupostos da metodologia *sociopoética*, bem como na relação entre museu, arte, cultura, educação, sociedade, abordando perspectivas como a função socioeducativa e a decolonialidade nestes espaços de memórias. Museus abrigam conjuntos de obras e documentos que historicamente definem e validam saberes; são lugares propensos a reviver a história, a colocar em circulação as diferentes formas de se ler, pensar, aprender e, quem sabe, vivenciar a história da gente, da nação, do povo.

A partir das considerações trazidas sobre a ressignificação da relação público, museu e mediação cultural, delineamos que há campo para abordar diversas outras questões relacionadas a esse tema, como a necessidade de se repensar, não só os museus, mas a própria escola, espaço historicamente marcado pela repetição de conceitos e histórias que, na maior parte do tempo, reafirmam valores relacionados à cultura hegemônica. Uma educação libertadora, crítica e significativa passa obrigatoriamente pela desconstrução dos muros conceituais que isolam e fragmentam conhecimentos.

Para que a escola seja um território alternativo para a os alunos, devemos pensá-la na perspectiva de um lugar de trocas e experiências, onde a valorização da diversidade e da igualdade sejam pilares de mudança de uma história de discriminação e exclusão a que algumas classes estão submetidas no interior do ambiente escolar. Como defende Souza (2006, p.89): “a escola deve desenvolver ações para que todos os alunos construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo social a que pertencem”.

Nesse sentido, compete mencionar nossa crença na tríade Arte, Cultura e Educação como fio condutor para transformar a sociedade e melhorar as relações inter e transpessoais, pois caminhando de mãos dadas com a educação, a arte potencializa esse alcance. Produzida como meio de expressão e integração cultural entre as sociedades, a arte e o ser humano se relacionam desde o início da nossa história. Sendo assim, a arte e o conhecimento daquilo que os outros fazem e apreciam ajuda na contextualização, são meios de integração à sociedade. A arte e a cultura integram, fazem-nos mais consistentes do que somos, expandem-nos enquanto espectadores e apreciadores, tornam-nos mais respeitosos com os outros.

Nessa concepção, o estudo nos possibilitou acolher a ideia de que atividades desenvolvidas nos museus, a partir da perspectiva da *sociopoética*, ajudarão a transformar o processo de construção de sentido dos espectadores para as produções e processos, de modo a gerar o entendimento da arte como possível lugar de fala, como provocar novos saberes através da arte, e como pensar a valorização das culturas de resistência dentro desses espaços.

Portanto, o desenvolvimento deste capítulo nos proporcionou compreender que a ação museológica como ação educativa significa caracterizá-la como ação de interação, porque é buscando as interfaces das ações de pesquisa, preservação e comunicação que conseguimos nos distanciar da compartimentalização das relações e, ao mesmo tempo, realizar, na troca, no diálogo com os nossos pares e com os demais sujeitos sociais envolvidos nos diversos projetos, estabelecer metas e objetivos que não se esgotam na aplicação da técnica, isolada, descontextualizada, evitando, assim, a dissociação entre os meios e o fim.

Por fim, consideramos que o processo de mediação cultural a partir da perspectiva da *sociopoética*, poderá ajudar a decolonizar o pensamento dentro da tríade arte/corpo/história da arte, pensando a escrita científica em Arte a partir do outro, do processo de sua produção; pensando o trabalho do outro a partir de um lugar de fala que não é o nosso, sem questionar opções estéticas; trabalhando o olhar dos alunos para suas próprias produções e processos, de modo a gerar o entendimento da arte como possível lugar de fala; pensando na valorização das culturas de resistência, sendo capaz de contribuir para que todos possam ver a realidade e expressar essa realidade, assim, expressar-se e transformar a realidade.

Referências

ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée. **Ideias sobre confetos e o diferencial da sociopoética**. In: ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (Orgs.). **Entrelugares**: tecidos sociopoéticos em revista. Fortaleza: EdUECE, 2018.

BARROS, Manoel. **Memórias Inventadas “A segunda infância”**. São Paulo: Planeta, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências.

FEITOSA, L. T. **Complexas mediações: transdisciplinaridade e incertezas nas recepções informacionais. Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 98-117, jan./jun. 2016.

GAUTHIER, Jacques. **Sociopoética - Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Escola Anna Nery, 1999.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais**. Curitiba, PR: Editora CRV, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006. IBRAM, Instituto Brasileiro de Museus. **Museus do Brasil**. Disponível em: <https://antigo.museus.gov.br/museus-do-brasil/>. Acesso em 28 de jan. 2024.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal – PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em 20 abr. 2024.

LIMA, Caciano Silva. **A relação dos sentidos dos arte educadores no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (Marco): em busca de uma educação decolonial**. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande - MS, 2019. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1034334-caciano-0207.pdf>. Disponível em: 01 jun. 2024.

LIMA, Caciano Silva. **Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO): Uma análise semiótica, por meio de uma perspectiva decolonial, de temporadas de exposições**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande - MS, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8322>. Disponível em: 01 jun. 2024.

LIPINSKI, B., & CAVALCANTE, L. DE F. B. **Mediação cultural em centros culturais: uma análise da exposição "Egito antigo: do cotidiano à eternidade"** do Centro Cultural Banco do Brasil. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, 18(2), 1–16, 2022.

MARANDA, Lynn. Surle Musée. In: MAIRESSE, François; DESVALLÉES, André (org). **Vers une redéfinition du musée?** Paris, L’Harmattan. 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. **Expedições instigantes**. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. (Orgs.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MIGNOLO, W. **Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2013.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina**. Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros, 2019.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **A América Latina existe! Notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em Artes Visuais. Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina.** São Paulo: ECA/USP. 2016. Disponível em: <http://sites.usp.br/prolam/ii-simposio-internacional-pensar-e-repensar-americalatina-anais/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

NASCIMENTO, Júnior José do; CHAGAS, Mário de Souza. **Diversidade museal e movimentos sociais.** In: NASCIMENTO Júnior, José do (org.). **IBERMUSEUS 2: Reflexões e comunicações.** Brasília/DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, 2008a.

PETIT, S.H. et al. **Introduzindo a sociopoética.** In: SANTOS, I. et al. (Orgs.). **Prática da pesquisa nas ciências humanas e sociais: abordagem sociopoética.** São Paulo: Atheneu, 2005.

PINTO, Julia Rocha. O Papel Social dos Museus e a Mediação Cultural: Conceitos de Vygotsky na Arte-Educação Não-Formal. **Palíndromo**, Florianópolis, v. 4, n. 7, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3341>. Acesso em: 12 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: **LANDER, Edgardo** (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 117-142.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. Museus e Educação: conceitos e métodos. In: **Cienkt**, Porto Alegre, n. 31, jan./jun., 2002, p. 311,312.

SILVEIRA, LIA CARNEIRO ET AL. **A SOCIOPOÉTICA COMO DISPOSITIVO PARA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO. INTERFACE - COMUNICAÇÃO, SAÚDE, EDUCAÇÃO.** SCIELO BRASIL, 2008.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino Médio. In: **Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

TOLENTINO, ÁTILA BEZERRA. **O QUE NÃO É EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: CINCO FALÁCIAS SOBRE SEU CONCEITO E SUA PRÁTICA.** IN: BRAGA, EMANUEL OLIVEIRA; TOLENTINO, ÁTILA BEZERRA. (ORGS.). **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: POLÍTICAS, RELAÇÕES DE PODER E AÇÕES AFIRMATIVAS.** JOÃO PESSOA: IPHAN-PB; CASA DO PATRIMÔNIO DA PARAÍBA, 2016.

WALSH, Catherine. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

“ME EXPLICA RAPIDINHO?” O DIA A DIA DA MEDIAÇÃO EM PROGRAMAS INSTITUCIONAIS DE ARTE E EDUCAÇÃO¹

Valquíria Prates, em conversa com Cauê Donato,

Tatiana Duarte e Pompea Tavares

Desenhos de Pompea Tavares

Um descompromissado passeio cultural de uma família no fim de semana. Uma pesquisa de campo realizada por estudantes que visitam uma exposição. Um curso de formação em processos artísticos. Uma visita a outra exposição, desta vez acompanhada por um artista convidado. Vivências artísticas em ateliês de criação. Um encontro entre educadores e professores. A celebração de uma festa junina. Uma conversa em clima de roda de samba. Uma oficina com raizeiras do cerrado. Uma aula-show de batuque de umbigada. Você saberia dizer o que há em comum entre todas essas atividades?

Começemos por uma das respostas possíveis a essa pergunta: podemos dizer que são todas atividades de mediação cultural, relacionadas à arte educação e ao patrimônio cultural, passíveis de serem realizadas em instituições culturais.

¹ Este texto foi escrito durante a pandemia de Covid-19, no ano de 2020, no âmbito das práticas de pesquisa em mediação cultural da arte realizadas pelo Programa CCBB Educativo – Arte & Educação (com ações presenciais entre 2018 e 2020 e com atividades virtuais entre 2021 e 2022). A concepção e direção geral e artística do programa foi realizada pelo Jardim Canadá Centro de Arte e Tecnologia (JA.CA), com Francisca Caporalli, Samantha Moreira e Mateus Mesquita. A coordenação pedagógica geral do programa foi elaborada inicialmente por Gleyce Kelly Heitor (2018-2019) e realizada por Valquíria Prates (2019-2022), enquanto Cauê Donato, Tatiana Duarte e Pompea Tavares coordenavam respectivamente as ações locais de São Paulo, Brasília e Rio de Janeiro, com a chegada de João Andrade na coordenação em Belo Horizonte. O texto foi compartilhado no Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas/ANPAP em 2020 e foi atualizada para integrar este livro em 2024. O programa foi encerrado em meados de 2022. Seguimos investigando as principais questões abordadas nas próximas páginas em outros lugares e por outros caminhos, sempre valorizando a possibilidade do encontro e da conversa cheia de intenções e experiências.

As outras respostas certamente variam segundo as inúmeras razões que podem levar cada pessoa a tomar parte nesse tipo de programação, assim como a partir do quanto cada um frequenta instituições dedicadas à cultura, seja na própria cidade onde vive ou durante viagens de férias, estudos ou trabalho. Enquanto para muitas pessoas essas ações integram um tipo de lazer cultural, para outras, trata-se de oportunidades de formação em arte e educação.

Para nós, que pensamos em escrever este texto e nos reunimos para conversar sobre tudo isso, o que existe em comum entre todas essas atividades e ações é o fato de serem propostas e realizadas por mediadores culturais: grupo de profissionais do qual fazemos parte – tendo atuado, juntos, entre 2018 e 2020, no Programa CCBB Educativo – Arte & Educação. Concebido e realizado pelo JA.CA – Centro de Arte e Tecnologia, esse programa foi realizado entre 2018 e 2020 nas quatro sedes do Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), situadas em Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo.

Antes dessa experiência, havíamos trabalhado de muitas maneiras diferentes, em geral integrando projetos e programas educativos de instituições culturais que podem ser públicas ou privadas. Atuamos em museus, centros culturais, galerias, bibliotecas, arquivos e em outros espaços. Encontramos, diariamente, durante as programações que realizamos, muitas pessoas de todas as idades, com variados repertórios culturais e contextos de vida. Podemos fazer mediações de obras de artes visuais, livros, dramaturgias, peças de dança, edifícios, ruas e praças, assim como de receitas culinárias, costumes, histórias, jogos, brincadeiras, práticas artísticas, áreas do conhecimento, coleções e tantos eteceteras que podemos deixar aqui um espaço para sua imaginação completar.

Alguns de nós trabalham exclusivamente em exposições de arte, outros, fazendo mediações de leitura. Há também os que realizam caminhadas e jornadas de mediação em espaços de interesse patrimonial. Muitos mediadores e mediadoras fazem um pouco de cada coisa, incluindo também atividades de criação e frequentemente o trabalho simultâneo em mais de uma instituição.

Talvez por isso muitas pessoas associam nosso trabalho à figura de outros profissionais da área da cultura e do turismo, em especial o *“guia de museu”*, ou ainda da educação informal (como, por exemplo, o *“recreador de atividades para crianças”*). Entretanto, embora as atividades que realizamos possam se parecer com as propostas desses profissionais (que também desempenham importantes papéis no âmbito cultural), parece ser importante conhecer um pouco mais sobre as especificidades das ações que acontecem em programas educativos. Ao coletivizar essa percepção,

podemos entender melhor o que somos capazes de fazer juntos quando nos encontramos nas atividades e ações de programas educativos, tomando contato com diferentes formas de fazer, olhar e falar sobre nossa época e nossas vidas, estabelecendo diálogos com os variados campos da arte, da cultura e do patrimônio.

Para ilustrar alguns episódios “baseados em fatos reais”, escolhemos três dentre as perguntas mais frequentes na abordagem de mediadores que atuam como educadores em espaços culturais de diferentes cidades brasileiras, tendo como referência recorrentes relatos em seminários e encontros de profissionais da área. São elas: “*Onde fica a atividade para crianças?*”, “*Esse museu tem guia?*” e, finalmente, “*Pode me explicar rapidinho?*”.

Propomos abordar a mediação cultural por meio destas perguntas em diálogo com breves definições e colocações elaboradas por duas especialistas da área, as professoras Rejane Galvão Coutinho (2014) e Mirian Celeste Martins (2018). Primeiro: mediar é uma ação, e profissionais da arte, da cultura e da educação podem fazer mediação. Segundo: a mediação é um conceito que delimita uma área do conhecimento.

Em cada reflexão, buscaremos apontar os acontecimentos e redes de pessoas que trabalham para disponibilizar diferentes tipos de ações, atividades, propostas e visitas para pessoas de todas as idades e com interesses variados.

1. “Onde fica a atividade para crianças?”



É comum recebermos visitantes com crianças, bebês ou jovens em espaços culturais. Esses visitantes procuram geralmente por programações e espaços em que possam participar à própria maneira, “sem incomodar os demais adultos”, seja ao brincar ou simplesmente falar um pouco mais alto. São eles, geralmente, que nos trazem a pergunta: “*Onde fica a atividade para*

crianças?”, disparada logo quando nos identificam como profissionais do “educativo” a partir de nossas camisetas, aventais e crachás – ou ainda de sinalizações que costumam indicar as atividades de ateliê de artes.

Como também acontece nos CCBBs, o público de museus e outras instituições culturais é extremamente diverso. Nas grandes cidades, costuma ser o mesmo público que frequenta *shopping centers*, cinemas, *playgrounds* e livrarias. Em muitos destes lugares, no entanto, existem espaços dedicados exclusivamente a crianças, conhecidos como “espaços *kids*”. Trata-se, em linhas gerais, de espaços de recreação, onde atuam profissionais dedicados a elaborar e praticar estratégias e metodologias para entreter, divertir e ocupar pessoas de diferentes idades, geralmente em seus momentos de ócio e tempo livre. Na recreação de crianças, portanto, a intenção de disponibilizar atividades como brincadeiras, jogos e desenhos para colorir tem mais a ver com o entretenimento e a diversão do que propriamente com a reflexão e a participação crítica. A ideia, em suma, é que as crianças possam se divertir enquanto seus responsáveis tenham tranquilidade para fazer compras ou se entreterem em outros espaços e atividades, a exemplo de restaurantes e festas em *buffets*.

Quem busca esse tipo de serviço em instituições culturais, por outro lado, provavelmente irá se frustrar. Embora as pessoas possam se entreter e até vivenciar momentos divertidos durante as programações dessas instituições, ali nossas intenções e motivações costumam ser outras.

Quando criamos um espaço para atividades e vivências artísticas em ateliês e salas de trabalho, nossa intenção não é oferecer o serviço de ficar com as crianças para que os adultos possam fazer outras atividades. Ao contrário: promovemos atividades dialógicas e reflexivas, em que vivências de experimentação e descoberta se desdobram a partir de exercícios e conversas mediadas por um educador.

Mediar, neste contexto, é o trabalho de quem elabora uma proposta para que outras pessoas possam estabelecer contato com elementos da arte e da cultura, conversar a partir de assuntos e temáticas intencionais e promover, com isso, a participação de todos os envolvidos. Interessa-nos, a esse respeito, criar situações em que adultos e crianças possam se comunicar e trocar experiências a partir de suas histórias, opiniões, repertórios, contextos e possibilidades. Ou seja: criar oportunidades para que conheçam algo juntos, conheçam outras pessoas, estabeleçam contato com outros modos de pensar e viver, de aprender a conversar, abrindo-se a ouvir opiniões diversas e exercitar a empatia.

Por isso, ao longo das atividades de ateliê criadas pelo Programa CCBB Educativo – Arte & Educação, cada participante foi convidado a explorar, na companhia de seus amigos e familiares, uma série de exercícios e processos de

criação em artes. Tais exercícios podem se dar na forma de desenho, pintura, modelagem, vídeo, fotografia, instalação, colagem e outras linguagens visuais, mas também a partir de narrativas, histórias, literatura, circo, teatro, dança, música e outras manifestações do nosso amplo patrimônio cultural material e imaterial, como receitas e cantigas, por exemplo.

Nesses processos de mediação, a proposta é que famílias e grupos de amigos se envolvam juntos em vivências coletivas e tomem contato com materiais e modos de fazer arte, mas também com as múltiplas histórias da arte e da cultura, articulando e expressando suas descobertas e opiniões. E sim, pode ser muito divertido tomar parte de encontros que podem, de fato, entreter em meio a tempos de lazer cultural.

2. “*Esse museu tem guia?*”



A pergunta “*Esse museu tem guia?*” guarda em suas entrelinhas pelo menos duas expectativas: primeiro, a de que a pessoa está visitando um museu, e segundo, de que alguém irá guiá-la. Entretanto, nem sempre a pessoa está visitando um museu quando procura por alguém que a oriente.

Dentre as instituições onde mais comumente atuam os mediadores culturais, estão museus e centros culturais, como é o caso dos CCBBs. Um museu é “uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite” (Desvallées, Mairesse, 2016, p.64). Um centro cultural, por outro lado, se dedica a reunir variadas atividades relacionadas ao campo da cultura, garantindo espaços de convivência, de encontro e de lazer. Considerando as dinâmicas do campo cultural, especialmente a partir de aspectos econômicos

e de atratividade pública, pode haver, sem dúvida, museus com ambientes semelhantes aos de um centro cultural – e vice-versa. Os programas educativos, portanto, atuam a partir da natureza de cada instituição, estruturando suas estratégias de mediação cultural em diálogo com as programações que entram e saem de cartaz.

As instituições culturais, sejam museus ou centros culturais, lidam ainda com processos que ambicionam dar visibilidade à ampla diversidade de manifestações, valores, representações, modos e costumes sociais. O que diferencia uma instituição da outra são as escolhas feitas por seus agentes administrativos e curatoriais: o que querem mostrar, que tipos de manifestação artística desejam colocar em evidência, quais assuntos querem abordar, com quais públicos desejam desenvolver relacionamentos etc. Nesses casos, os programas educativos podem se tornar um elo forte e importante para a relação com os diversos públicos que acessam cada instituição.

Em relação aos profissionais que atuam no âmbito das exposições de artes visuais, há ainda mais ruído. Se o público busca por um guia, é importante considerarmos o que se espera desse encontro e o que se entende a partir dessa procura. Dia após dia, continuamos testemunhando as seguintes cenas: "*É você o guia do museu?*", pergunta um homem, procurando uma visita guiada. Enquanto isso, do outro lado do saguão, uma mulher se dirige ao recepcionista: "*Onde eu encontro um educador?*". Logo mais chega um grupo: "*Quem é o nosso monitor na exposição?*". É curioso perceber que todos podem estar à procura da mesma pessoa: alguém que explique, converse, mostre, acompanhe e guie.

Essa confusão entre os termos e seus usos tem profunda relação com os caminhos do desenvolvimento de uma perspectiva educacional e pedagógica das instituições culturais, em especial os museus, desde o século XIX até os dias atuais. Relaciona-se também ao fato de que esse processo de descoberta das possibilidades de experiências educativas não se dá de forma linear e equiparada, mas segundo movimentos lentos de transformação das práticas, variando de acordo com cada comunidade, cidade, estado, país e continente.

Guias, monitores, educadores e mediadores seguem existindo e atuando em diferentes instituições culturais. O que nos interessa, então, é pensar sobre o que os distingue e porque alguns espaços elegem uma nomenclatura ou outra – já que não existe, entre essas palavras, sinônimos idênticos.

Na atualidade, os guias são profissionais cuja formação está ligada à área de Turismo e podem, eventualmente, especializarem-se em museus. Instituições culturais não costumam contratar guias, entretanto recebem esses profissionais quase que diariamente em suas exposições. Em linhas gerais, tais profissionais orientam grupos interessados em conhecer informações sobre as mostras e os próprios lugares, sem ênfase em perguntas reflexivas ou no diálogo em torno de repertórios e pontos de vista que não se restrinjam ao que está sendo exibido.

Os monitores de exposições, por sua vez, podem também ser chamados de orientadores de público, sendo comumente profissionais responsáveis por informações ou setores pontuais de uma exposição ou instituição cultural. Geralmente atuam em espaços específicos e não circulam pela exposição, dedicando-se à oferta de informações de cunho objetivo e uso imediato: questões sobre o local, a programação ou a exposição, por exemplo.

Educadores, por fim, são os profissionais de programas educativos como o que realizamos entre 2018 e 2020, nas quatro sedes do CCBB. Implicados em processos pedagógicos ou artístico-pedagógicos (no caso dos arte educadores), lidam comumente com estratégias e modos de ensinar e aprender oriundos da educação em museus e da educação patrimonial, reconhecendo a diversidade e a possibilidade de aproximação com públicos de todas as idades.

Dentre os que se identificam como educadores e arte educadores, um grande grupo de pessoas se reconhece ainda como mediadores de arte ou mediadores culturais. Essas nomenclaturas traduzem, frequentemente, uma intenção que influi na maneira de desempenhar o próprio trabalho junto ao público: entre os que se entendem como mediadores, percebe-se um nítido interesse em conversar (falar e ouvir, em exercício de empatia) e produzir, a partir dessa conversa, interações e vivências que permitam a circulação dos sentidos culturais, *“em um processo ativo de negociação de saberes e experiências, no qual todas as partes trabalham em conjunto para produzir interpretações compartilhadas”* (Marandino, 2008, p.17). Ou seja: a construção dos sentidos e do conhecimento não recai exclusivamente nas informações proferidas pelos mediadores ou educadores, mas a partir do acúmulo e da sobreposição de repertórios, seguindo pactos de participação e confiança assumidos logo no início da atividade, seja ela uma visita ou qualquer outro formato de programação mediada.

Assim, ao participarmos de uma visita guiada a uma exposição, um guia tende a nos apresentar a exposição e nos informar sobre artistas e obras, lidando sobretudo com informações históricas, artísticas e sociais relacionadas ao que é exposto. Se encontramos um monitor, por outro lado, podemos perguntar a essa pessoa informações gerais sobre a mostra, tais quais a localização de suas partes, obras e artistas.

Diferentemente, quando estamos com educadores, podemos tomar parte em visitas que aplicam recursos da educação ou da arte educação para aprofundar o contato do visitante com as obras. Acessamos, portanto, não apenas as informações organizadas pelo educador ou educadora, mas também participamos de vivências de leitura de imagem, interpretação e criação que favorecem uma aproximação em relação a obras, artistas e contextos.

Por fim, na companhia de mediadores, os visitantes podem participar, por exemplo, de visitas que funcionam como conversas coletivas, nas quais o que é dito por qualquer pessoa pode contribuir para determinar a construção do percurso. Movimenta-se, nesses casos, um amplo conjunto

de informações e posicionamentos críticos acerca de assuntos e temas relacionados à mostra e à pesquisa curatorial que lhe deu origem, assim como às obras e aos artistas em exposição. A própria exposição, aqui, serve um ponto de partida, e um importante compromisso dos mediadores é presenciar as possíveis interpretações e construções de sentido de todos os envolvidos, estabelecendo contato com informações oficiais, obras, aspectos da expografia e referências relacionadas aos temas em foco.

Estabelece-se, nesse ponto, um nítido contraste entre as visitas mediadas e as visitas guiadas, que têm a exposição como ponto de chegada e o compromisso exclusivo com a entrega de informações oficiais, também acessíveis em catálogos, textos de canais especializados e outros tipos de comunicação oficial de cada mostra.

Neste sentido, é importante ressaltar que não existe um tipo de visita que seja melhor ou pior. Aqui, a escolha a ser feita tem a ver com a consciência de escolher que tipo de experiência de visita você prefere – e, a partir de então, considerar que dificilmente alguém que se identifica como mediador ou educador realizará uma visita do tipo guiada, por considerar que se tratam de funções e modos de atuação bastante diferentes. E vice-versa.

Conhecer previamente essas distinções pode ser crucial para uma escolha adequada sobre o tipo de vivência que você gostaria de ter em cada exposição, sobre que profissional procurar e onde encontrá-lo. Se quiser o trabalho de um guia, talvez precise se dirigir a agências de turismo, assim como buscar audioguias e outros recursos de comunicação das exposições. Se precisar de ajuda para se localizar dentro dos espaços expositivos, busque um monitor. Entretanto, se quiser conversar sobre a exposição ou percorrê-la com outras pessoas, em um grupo, o que você precisa é de um educador ou um mediador.

3. “Me explica rapidinho?”



Geralmente, quando escuta esta solicitação em forma de pergunta, um educador ou mediador pode se mostrar paralisado ou titubeante. Na maior parte dos casos, não se trata de insegurança, mas de um momento em que

muitas possibilidades passam por sua cabeça em uma fração de segundos. O que está em jogo, afinal, é a árdua tarefa de escolher o quê “explicar rapidinho”, diante de atividades e exposições tão complexas como “Vaivém”, que resulta de uma pesquisa de doutorado sobre as redes de dormir na cultura e na arte brasileiras, ou ainda de “Egito Antigo - do cotidiano à eternidade”, que reúne um generoso acervo de arte egípcia da Antiguidade, com obras vindas de um museu italiano. Ambas estiveram nos CCBBs entre 2018 e 2020, e nos apresentaram grandes desafios – e estímulos – de mediação.

“Explicar”, aliás, não é uma palavra que saboreamos com frequência em trabalhos de mediação cultural, muito embora trabalhemos com explicações em nossos processos formativos. Argumentação, reflexão crítica e diálogo em torno de informações são, por sua vez, algumas das estratégias que usamos sempre que nos solicitam alguma “explicação”. Entretanto, quando vindo do visitante de uma exposição, o verbo explicar, amarrado ao adjetivo “rapidinho”, tende a tornar visível uma recorrente vontade de conhecer algo “*sem precisar de uma aula*”.

Se, no decorrer dos séculos XVI e XVII, os gabinetes de curiosidades tinham seus conservadores como responsáveis por sua salvaguarda e apresentação, o passar do tempo nos conduziu à gradual substituição daquelas estruturas por mostras temáticas, criadas a partir de reagrupamentos dos mesmos objetos e informações por categorias, em processos geralmente conduzidos por historiadores e curadores.

Foi apenas na segunda metade do século XX, entretanto, que os processos educativos em museus se tornaram fundamentais para as relações entre as exposições e seus públicos, ao mesmo tempo em que a própria comunicação se tornou “*o princípio motor do funcionamento do museu*” (DESVALLÉES, MAIRESSE, 2016, p.36). Tal conjuntura permitiu que a mediação cultural tivesse sua função estabelecida em programas e serviços educativos, sendo que as próprias instituições passaram a fazer mediação ao se tornarem capazes de desempenhar sua plena comunicação, a partir de uma dinâmica que “*facilita a compreensão de si em cada visitante*” (idem, p.54).

Em outra esfera, conforme citado há pouco, muitas pessoas vão às instituições culturais buscando guias que ofereçam orientações e pequenas palestras itinerantes sobre o espaço e o conteúdo de cada local. Tais experiências, no entanto, estão associadas a práticas do Turismo, dentre as quais a construção de roteiros turísticos que muitas vezes compreendem visitas em museus.

Essa ideia de guia surge antes mesmo da ideia de Turismo, cujas origens formais remontam ao século XIX². As coleções eclesiásticas do

² Importante apontar que práticas de Turismo, como entendemos hoje, eram realizadas desde a Antiguidade, mas a terminologia e seu conceito foram criadas em 1841, por Thomas Cook.

Medievo, assim como os gabinetes de curiosidades da Idade Moderna, eram frequentemente acompanhadas por especialistas que permitiam a uma seleta elite cultural visitas de apreciação e aprendizado nos espaços das coleções – até então particulares de príncipes ou da Igreja. Nesses casos, as visitas eram guiadas por especialistas e tratadas como se fossem palestras, incluindo múltiplos dados, aspectos históricos e informações adicionais oriundas de pesquisas.

Com o advento dos museus, no século XVIII, os guias que até então detinham o saber e o transmitiam em palestras tiveram suas características valorizadas e ganharam novas incumbências. Ao contrário das antigas coleções particulares, os museus eram abertos ao público, incluindo todos os cidadãos.

Além disso, desde seu início, as instituições museológicas são vistas como importantes espaços de educação. Mas que tipo de educação? Ora, no século XIX estava em alta a construção das identidades nacionais, bem como a busca por construir uma única versão da história, em que cada sociedade pudesse dar conta de representar o desenvolvimento de toda a raça humana. Na atualidade, isso não é mais um consenso, pois sabemos que todas as sociedades têm a mesma importância, mas com estruturas sociais e processos históricos distintos.

Por isso, em torno dos anos 1900, muitos governos se interessavam por ensinar o povo sobre a história das nações, buscando criar sentimentos de pertencimento. Ao longo dessa construção, os museus tiveram um papel fundamental, e a educação realizada nas instituições consolidou-se como uma das estratégias responsáveis por dialogar com os públicos – sendo, a partir de então, conduzida por outros profissionais que não mais os especialistas nos diferentes acervos.

Naquele momento, a educação passou a ser entendida como sinônimo de "instrução", atuando como ferramenta de controle social. Não cabia, àquela altura, qualquer questionamento das informações oferecidas por guias e professores, e nem mesmo dúvidas eram encorajadas. Aos visitantes de museus, cabia escutar e observar.

Assim como a escola, como instituição formal de ensino, se desenvolveu e buscou novas metodologias, a exemplo das pedagogias críticas do século XX, também a educação nos museus pôde refletir sobre as próprias práticas e propor novas ideias, experiências e vivências. Desse contexto, surgem novas maneiras de fazer mediação entre obras e públicos.

Pesquisadoras brasileiras como a professora Ana Mae Barbosa tiveram e ainda têm grande importância para esse debate, dentro e fora do país. Ao buscar novas maneiras de fazer, o museu busca, essencialmente, novas maneiras de se relacionar, em um exercício que visa ampliar o acesso

e as possibilidades de conversa com diferentes públicos, sem nunca desconsiderar sua diversidade.

Percebemos, assim, o longo trajeto que nos trouxe até os programas educativos das primeiras duas décadas dos anos 2000: uma jornada de pelo menos dois séculos de costumes e experiências acumuladas pelas instituições culturais que se relacionam com pessoas (seus públicos), sempre repensando as próprias funções sociais e os próprios modos de fazer.

A regularidade e a participação dos públicos, para além de especialistas e conhecedores das Artes, tende a se fortalecer com a continuidade de práticas educativas capazes de expandir as funções de uma instituição cultural. Para além de compartilhar seus espaços, acervos e equipamentos, tais instituições passam a atuar como produtoras e circuladoras de saberes, pautas, agendas e conhecimentos de públicos diversos.

Se, antes, o papel de museus e instituições culturais como os CCBBs podia se restringir a “explicar” seus acervos, programações ou mesmo a ampla produção artística contemporânea, hoje isso já não é suficiente nem necessário, uma vez que a internet e as redes sociais podem facilmente suprir a demanda por informação de consumo rápido.

A informação está por toda parte, em formatos e linguagens variadas. Neste começo de milênio, o trabalho institucional da mediação é criar situações de participação e uso da informação, a partir de atividades que se inserem na esfera pública para a circulação de ideias, práticas, repertórios e valores, destacando, por exemplo, a importância do reconhecimento e da visibilidade da diversidade das manifestações culturais.

Na mediação cultural, aprendemos e ensinamos modos de fazer juntos, ao buscar caminhos de participação e colaboração em encontros, vivências e experiências entre pessoas de contextos diversos, por vezes antagônicos e apartados.

As práticas da mediação cultural vêm reconhecendo nos exercícios de empatia a importância do dissenso, que não precisa se manifestar exclusivamente como confronto ou conflito, mas sobretudo como a compreensão de que precisamos saber aprender e conversar com qualquer pessoa, constantemente reconhecendo e partilhando opiniões, pontos de vista e ideologias diversas, em meio a sociedades de relações cada vez mais complexas.

Aprender a conversar é um ato cultural extremamente revolucionário. Um ato que implica o aprendizado da escuta com honestidade e generosidade, podendo nos levar a atitudes e ações de solidariedade em relação a outros e outras. Honestidade, generosidade e solidariedade, aliás, são valores culturais sem os quais nenhuma família, comunidade, cidade ou país pode avançar, melhorar e crescer, construindo

uma noção de justiça que só se faz possível a partir da busca por uma verdadeira equiparação de oportunidades.

Considerações finais: mediação cultural no Programa CCBB Educativo – Arte & Educação

O Programa CCBB Educativo – Arte & Educação foi um projeto criado pela equipe do JA.CA – Centro de Arte e Tecnologia, patrocinado pelo Banco do Brasil via Lei Federal de Incentivo à Cultura, a partir de um processo de seleção via edital público. Entre 2018 e 2020, este programa é realizado nos Centros Culturais Banco do Brasil (CCBBs) localizados nas cidades de Belo Horizonte (MG), Brasília (DF), Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP).

Um minucioso processo de acompanhamento de pesquisa integrou o trabalho realizado pelos educadores e estagiários, que registraram em fotografias e relatórios escritos as especificidades das atividades realizadas. O material integra atualmente um arquivo geral de práticas de mediação do programa, salvo guardado pelo JA.CA – Centro de Arte e Tecnologia (<https://www.jaca.center/>).

A partir da orientação e do acompanhamento das equipes nacionais de coordenação pedagógica, com o apoio da direção geral e artística do programa, esse arquivo possibilita a investigação, a elaboração de textos e os processos de formação e estudos realizados por todo o grupo de educadores e educadoras atuantes no Programa CCBB Educativo – Arte & Educação.

Para contextualizar nosso âmbito de atuação, é importante destacar que falamos a partir de um projeto cíclico, elaborado por uma instituição cultural independente e realizado nos espaços de quatro centros culturais criados por um banco público-privado, patrocinado via edital público, com aporte de recursos possibilitado via lei de incentivo à cultura. O projeto se realizou por meio de ciclos anuais.

A equipe somava cerca de 120 pessoas trabalhando de forma direta com o programa: profissionais dedicados às práticas e às programações de cada cidade, além dos que se dedicam à comunicação, design, administração e recursos humanos. Somados a esses, havia também os colaboradores convidados para ações abertas ao público geral e para atividades de formação de educadores, profissionais de interpretação em Libras e funcionários de equipes de apoio e serviços atuantes nos centros culturais, em diálogo diário com nossas equipes.

Em cada cidade, um coordenador local fazia a gestão e a curadoria da programação junto da direção geral e artística. O núcleo diretamente ligado aos educadores era composto por uma equipe de coordenação pedagógica, com quatro coordenadores que atuavam localmente nos CCBBs das cidades

de Belo Horizonte, Brasília, Rio de Janeiro e São Paulo. Essa equipe trabalhava em diálogo com os coordenadores locais, com a coordenadora pedagógica nacional e com a diretoria geral e artística do programa.

Cabia à equipe de coordenação pedagógica, local e nacional, trabalhar de forma integrada em todos os polos de atuação do programa, planejando, projetando, revisando, avaliando e pesquisando junto às equipes. Também fazia parte das atribuições da coordenação pedagógica desenvolver processos formativos e de orientação para todos os profissionais mencionados acima, à medida em que estivessem envolvidos nas atividades do programa direta ou indiretamente, na interface com educadores ou públicos externos.

O Programa CCBB Educativo – Arte & Educação praticava a mediação cultural por meio de eixos programáticos que fundamentavam sua estrutura, considerando que:

Um **Programa** é definido como um grupo de projetos relacionados, que têm definições estruturais e conceituais uníssonas, e duração temporal sistematizada, e que são gerenciados de modo coordenado para a obtenção de benefícios estratégicos e controle que não estariam disponíveis se eles fossem gerenciados individualmente.

Um **Projeto** é um esforço temporário empreendido para criar um conjunto de serviços, produtos ou conhecimentos, visando a um resultado específico, ou seja, possui um foco de intenção. Um projeto pode ser replicado quantas vezes for necessário.

Uma **Ação** é um ato. Na linguagem corrente pode designar um projeto ou nomear parte dele, mas em termos de escala e tempo, normalmente indica um fazer pontual e de menor espectro do que um projeto. Pode, portanto, ser a implantação, execução ou efetivação das propostas de um projeto, ou de partes dele.

Uma **Atividade** denota um fazer, uma ação. Na linguagem corrente, entretanto, utilizamos a palavra atividade para nomear uma ação de caráter específico e temporalmente pontual. Em comparação às demais nomenclaturas expostas acima, seria a menor parcela de ação possível. Desta forma um conjunto de atividades, desde que conceitualmente articuladas num propósito específico, pode dar origem a uma ação ou a um projeto. (Conceitos-chave da educação em museus, 2016, p. 7-8)

Ao nos definirmos como um Programa que desenvolve Projetos, ressaltamos que o trabalho de nossa equipe não se restringia exclusivamente à realização de visitas como forma de mediação. O Programa CCBB Educativo – Arte & Educação se dirigia a todos os públicos, considerando atividades e

protocolos específicos e afirmativos. Nossas ações e atividades contemplavam crianças, jovens e adultos; famílias, professores e estudantes da comunidade escolar e universitária (educação formal); clientes e usuários do Banco do Brasil e seus centros culturais; educadores, agentes sociais e outros profissionais da educação não-formal ou de projetos sociais; pessoas com deficiência, organizações não-governamentais e integrantes de movimentos sociais; comunidade artística e profissionais dos campos da arte e da cultura; colaboradores de equipes de apoio, prestadores de serviços e funcionários dos CCBBs.

O Programa CCBB Educativo – Arte & Educação tinha como valor fundamental a transversalidade dos processos pedagógicos, curatoriais e artísticos, afirmada por meio de partilhas, trocas culturais e da garantia ao acesso amplo e inclusivo ao patrimônio em sua diversidade e pluralidade. Ou seja: as ações ocorriam em consonância com a programação proposta pelos CCBBs, mas com vetores locais, protagonismo dos educadores/mediadores culturais nas propostas das atividades, bem como a participação de convidados para interlocução com os mesmos e com públicos diversos.

Para além das exposições, a mediação cultural realizada estava amplamente capilarizada em outros setores do centro cultural, mas também na programação do Programa CCBB Educativo – Arte & Educação, com atividades específicas para professores (como a Semana do Educador e os cursos Transversalidades) e para estudantes, críticos, museólogos e afins³.

Os processos contínuos de organização, formação e atuação da equipe eram preocupações que orientavam nossas programações. Sempre que possível, buscávamos ainda estabelecer momentos de conversa entre educadores, convidados externos e outros profissionais que atuam nos CCBBs – a exemplo de trabalhadores da limpeza e da segurança, assim como bombeiros civis e ascensoristas. Tais conversas geralmente tinham como enfoque assuntos estudados pela equipe, como memória, infâncias, patrimônio cultural, acessibilidade, história da arte e arte contemporânea.

Em um programa educativo, muitos conceitos estão ligados a vivências cotidianas, pois para além de arte e educação, atuamos em diálogo com uma série de conhecimentos (inter)relacionados que constantemente permitem a ampliação do olhar de cada educador - e isso era comum em nosso dia a dia.

Para nós era evidente que a formação, no que diz respeito à construção e criação por meio da partilha de ideias e saberes, era um aspecto fundamental como prática do encontro "portas adentro", entre a própria equipe. Durante esses processos pudemos potencializar os vetores comuns e específicos que caracterizavam o grupo – seja em relação a temáticas abordadas por uma exposição em cartaz, em torno de práticas que constituem o profissional

³ Integram o programa, além das visitas, as seguintes atividades: Semana do Educador; Curso Transversalidades; Laboratório de crítica; Processos Compartilhados.

educador(a) em uma instituição cultural, dos processos de evidenciação das diferenças em cada modo de praticar a mediação, ou ainda dos aspectos que faziam cada encontro com o público nos modificar e transformar a mediação em um diálogo profícuo de ideias e reflexões.

Tais reflexões encontraram base na própria equipe de trabalho. Aprendemos nos quatro anos de atuação do programa que quanto mais multidisciplinar for a equipe, ou seja, quanto mais variadas forem as formações e experiências pregressas dos educadores que a compõe, melhor será o caminho para frutificar discussões a partir de diferentes perspectivas e análises, contextos e acúmulos de saberes, desde que possamos oferecer uma boa formação em mediação cultural e especialmente em artes para tentar garantir que todos tenham nela seu ponto de encontro e convergência de todas as ações que ocorrem em um programa onde as exposições de arte são o canteiro de obras e trabalho diário.

Uma de nossas principais percepções em torno das três questões que movimentaram as ideias presentes neste texto foi que a pesquisa contínua e o convívio entre equipes locais no programa fortaleceram e ampliaram as possibilidades de conexão com os públicos diversos, uma das principais razões de ser dos programas educativos de mediação cultural em instituições culturais.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Mediação cultural é social**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP; 2009.

CHOAY, Françoise. **A Alegoria do Patrimônio**. São Paulo: EDUNESP, 2001.

COUTINHO, Rejane. **Uma experiência compartilhada**. Centro Cultural São Paulo (CCSP). Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/Media%C3%A7%C3%A3o%20em%20arte%20-%20Rejane%20Coutinho.pdf>. Acesso em 20 jun. 2020.

DARRAS, Bernard. **As várias concepções de cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural**. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p. 23-52.

DESVALLÉES, André, MAIRESSE, François. **Conceitos-Chave de Museologia**. Tradução de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Armand Colin e Conselho Internacional de Museus (ICOM), 2016.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP; 2009.

FARIA, Ana Carolina Gelmini de. **Educação em Museus: Um mosaico da produção brasileira em 1958**. In: Mouseion. Canoas, n. 19, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/129087/000974539.pdf?sequence=1>. Acesso em 18 de jun. 2020

HOFF, Mônica; HONORATO, Cayo. **Mediação não é representação: uma conversa**. In: Cervetto, Renata; López, Miguel A (org.). **Agite antes de usar. Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina**. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2018.

HONORATO, Cayo. **Mediação educacional e sistema da arte**. 19º Encontro da ANPAP. Cachoeira-BA. 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/cayo_vinicius_honorato_da_silva.pdf Acesso em: 19 de jun. 2020.

MARANDINO, Martha (Org). **Educação em museus: a mediação em foco**. 21ª ed. FEUSP. São Paulo, 2008.38p.

MARTINS, Miriam Celeste. **Mediação**. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal - PNEM**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. (p. 84 - p. 88)

REIS, Magali; BAGOLIN, Luiz Armando. **Arte como experiência**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa. vol. 41 n.º. 142. 2011. Resenha de: DEWEY, John. (trad. Vera Ribeiro; introd.: Abraham Kaplan) São Paulo: Martins, 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. **Conceitos-chave da educação em museus. Documento aberto para discussão**. São Paulo: UPPM/SEC 2016. Disponível em: <https://www.sisemsp.org.br/blog/wp-content/uploads/2016/04/Bases-para-aPol%c3%adtica-Nacional-de-Museus.pdf> . Acesso em: 18 jun. 2020.

INCLUSÃO ARTÍSTICO/CULTURAL: MEDIAÇÃO E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Roseli Behaker Garcia

Afirmar que as pessoas com deficiência visual também podem ter experiências estéticas e, sendo assim, devem visitar museus, assistir espetáculos e ir ao cinema para desfrutar dessas experiências, é o foco deste texto. Contudo, essas oportunidades vão depender das condições que são oferecidas para que essas pessoas possam viver experiências estéticas e estésicas. Conseqüentemente, é importante que uma mediação adequada e devida seja oportunizada para que isso aconteça.

A adequação nas mediações em museus para pessoas com deficiência visual, bem como os elementos que podem proporcionar experiências estéticas mais significativas são apresentadas a partir da pesquisa de mestrado (Garcia, 2012) e da minha própria experiência como pessoa com ausência do sentido da visão. Permitir que adaptações ou adequações aconteçam é importante para que possibilitem essas vivências, tanto para pessoas com deficiência visual, como também aquelas que possuem o sentido da visão. Partilho aqui algumas destas experiências fundamentadas em autores que têm como propósito a inclusão artístico-cultural do público aqui mencionado.

Mediação e Experiência Estética para pessoas com ausência do sentido da visão

Ao visitar determinados museus, é comum nos depararmos com inúmeras obras de arte com diversificados propósitos e posicionamentos diferenciados no referido espaço. Logicamente, que cada objeto artístico ali inserido, apresenta uma justificativa, um significado e um objetivo para assumir tal posicionamento, seja em uma exposição, seja em uma instalação, ou em qualquer que seja a ocasião. Por esta razão, tudo é estudado para um determinado público e para a situação almejada no mencionado local. Diante de várias considerações pensadas para estes espaços museológicos, será que

ainda hoje, no século XXI, é levado em consideração o público que apresenta algum tipo de deficiência, sendo neste caso, o público com deficiência visual?

Para incluir este segmento social, é necessário compreender aspectos relevantes para que este público possa ter as mesmas oportunidades que as pessoas que não possuem tal deficiência.

Primeiramente, é importante considerar que as pessoas com deficiência visual são aquelas que apresentam cegueira e/ou baixa visão. Em segundo lugar, é errôneo pensar que este público deve ficar à margem de estar em museus, pois o visual é muito presente, e que para as pessoas com deficiência visual não é possível a compreensão deste espaço artístico/cultural. Além disso, outro paradigma instituído é entender que a maioria das obras são para ser vistas pelos olhos e não podem ser tocadas, daí a exclusão destas pessoas com deficiência.

Partindo desta abordagem, pretendemos desmitificar e esclarecer estes fatores que comumente são analisados de forma errônea e com muita falta de informação sobre definições e conceitos que envolvem as pessoas com deficiência visual.

Neste momento, é necessário considerar que as pessoas com deficiência visual utilizam a percepção com outros sentidos além da visão para constatarem o que existe ao seu redor. Já as pessoas que possuem o sentido da visão como predominante, se apropriam deste sentido para captarem o seu derredor e utilizam pouco os demais sentidos. Assim, a pessoa desprovida do sentido da visão faz uso de outros sentidos, como o olfato, o tato, que capta texturas, formatos ou temperatura, essencial no contexto perceptivo. Assim ela dispõe de recursos sensoriais que proporcionam “pistas” para atingir o desejado no contexto perceptivo.

O mundo deve ser explorado pelo indivíduo que não possui o sentido da visão, considerando-se o sensorial e o corpo inteiro como participante desta exploração. O cheiro, as diferenças de texturas e formatos, o tamanho e a espacialidade constituem pontos predominantes para a construção da imagem mental de tal indivíduo. Ao explorar um objeto esse sujeito faz uso dos próprios sentidos e assim pode construir uma imagem mental, mas sem essa exploração sensorial terá muita dificuldade em construí-la.

Pessoas que nunca tiveram visão desenvolvem uma compreensão peculiar do mundo em sua tridimensionalidade - uma base perceptiva que permeia o universo que as cerca. Para elas, a tangibilidade se torna uma das formas primárias de percepção, onde a experiência sensorial é moldada pelo ato de estar presente, tocar, ouvir, sentir e até mesmo exalar o ambiente ao seu redor.

Levando em conta as reflexões anteriores, fica evidente a capacidade dessas pessoas de participar em variados contextos, demonstrando que a ausência de visão não é uma barreira para alcançar autonomia e conquistas

no mundo ao seu redor. Assim, é fundamental reconhecer que esse público tem o direito e a capacidade de frequentar museus, onde podem explorar, através dos sentidos de que dispõem, obras de arte e instalações diversas presentes nesses espaços culturais.

O sentido do tato possibilita a apreensão do desejado, e considerando essa perspectiva, as obras de arte podem ser elaboradas de maneira adequada para pessoas que não dependem predominantemente da visão. As distintas texturas, materiais e temperaturas desempenham um papel essencial na percepção desses indivíduos, que compartilham a mesma necessidade de conhecer e estabelecer conexões assim como qualquer outra pessoa.

Para destacar ainda mais a importância do sentido do tato, podemos refletir sobre as palavras de Brun (1991) a respeito da mão e do ato de tocar:

Importa, portanto repetir que o tocar não se limita à sensação dos corpúsculos do tato, do trajeto do influxo nervoso, ou da fisiologia do tálamo e do córtex: o tato permite ao tocar exercer-se, mas não o constitui. O tocar é, com efeito, muito mais que um sentido de contato: é o sentido da presença e leva à experiência do encontro [...] Quando com a sua mão, o homem toca, tenta emigrar de sua corporeidade para ir ao encontro de outro, e tal experiência termina no regresso a si mesmo, regresso carregado de afetividade e talvez de dramas, já que pelo tocar, o homem é incessantemente reenviado ao seu eu [...] Pela mão que toca, o eu dirige-se ao outro; pela mão tocada volta a si. Nesse entre os dois encontra-se toda a dimensão do mundo. (Brun, 1991, p.128-129).

Para uma compreensão mais aprofundada desse sentido crucial, é importante distinguir entre o tato passivo e o tato ativo, também conhecido como sistema háptico (Gibson, 1966). No tato passivo, a informação tátil é recebida de maneira não intencional ou passiva, como as sensações provocadas pela roupa ou pelo calor na pele. Já no tato ativo, o indivíduo busca intencionalmente a informação ao tocar o objeto.

[...] no tato ativo encontram-se envolvidos não somente os receptores da pele e os tecidos subjacentes (como ocorre no tato passivo), mas também a excitação correspondente aos receptores dos músculos e dos tendões, de maneira que o sistema perceptivo háptico capta a informação articulatória motora e de equilíbrio (Gibson, 1966 p. 269).

Ao examinar a importância dos sentidos para aqueles que os utilizam, torna-se evidente o quanto cada um deles se torna envolvente para complementar nossas atividades diárias. Para demonstrar essas considerações, é interessante experimentar explorar um objeto exclusivamente pelo tato, sem recorrer à visão anteriormente. Dessa forma, ao tocar, é possível notar detalhes como textura, material, temperatura e

formato do objeto. Essa experiência revela a complexidade de cada um dos nossos sentidos, muitas vezes obscurecida pelo uso predominante da visão.

Em consonância com esse tema, podemos nos indagar: "Será que os indivíduos privados da visão podem vivenciar experiências estéticas? Como ocorre esse processo?"

A experiência estética, frequentemente, é associada ao que é excepcional e impactante. Pode parecer que apenas através da visão somos capazes de apreender essa experiência, porém, essa é uma suposição equivocada. Embora a visão desempenhe um papel importante na experiência estética, outros sentidos também estão presentes durante esse momento.

Podemos vivenciar a experiência estética ao explorar uma instalação artística, envolvendo os sentidos da visão, audição, tato, olfato e até mesmo a cinestesia. No entanto, é comum que o sentido da visão se sobressaia sobre os demais, limitando nossa percepção por meio dos outros sentidos envolvidos nessa experiência.

Do que consiste essa experiência? É o que Todorov (2011) nos convida a ponderar ao apresentar portas que se abrem e nos conduzem a um lugar onde nos sentimos essenciais; um lugar que, embora familiar em sua plenitude, não conseguimos nomear; reconhecemos sua relevância quando o encontramos, mesmo sem saber que estávamos procurando por ele. Essa experiência impactante ao nos depararmos com a beleza de uma paisagem, um encontro ou uma obra de arte é a experiência estética que, embora não seja comum, todos encontramos na vida cotidiana.

Para corroborar com essa experiência estética com indivíduos que não possuem o sentido da visão, encontramos o conceito de estética tátil, proposto por Almeida, Carijó e Kastrup (2010). Esse conceito parte das demandas específicas do sentido do tato, considerando-o como o principal campo perceptivo do espectador. Isso implica que:

É essencial perceber que, assim como a arte visual compõe com formas e cores, sem que a cor apareça de maneira puramente aleatória, mas sempre portando um sentido estético, também na arte destinada ao tato é preciso, analogamente, não utilizar o material de maneira acidental, e sim realizar composições, atentando sempre aos seus efeitos perceptivos, ainda que agora se trate de compor com formas e materiais (Almeida; Carijó; Kastrup, 2010).

Nesse contexto, ao adaptar uma obra de arte para o sentido do tato, é importante considerar a materialidade e a composição escolhidas para essa transposição, pois são fundamentais para proporcionar ao indivíduo que a explora uma experiência estética significativa. O tato é capaz de perceber a beleza no exato momento do toque, da percepção e da sensação.

A quebra de paradigma acontece no exato momento em que o indivíduo interage com a obra, e imediatamente pode expressar sua experiência ao entrar em contato com a beleza revelada pelo tato, envolvendo simultaneamente todo o seu corpo.

Destaca-se a importância da mediação durante exposições, pois é nesse momento da experiência estética que ela se torna fundamental. A mediação permite que o indivíduo que está percebendo a obra relate sua experiência de várias maneiras, seja por meio da descrição verbal, da gravação de áudio, do desenho ou de outros recursos que facilitem essa comunicação.

Os sentidos - visual, tátil, auditivo, gustativo, cinestésico - se comunicam entre si sem a necessidade de um intermediário, transformando o corpo no sujeito da percepção. Cada órgão sensorial interage com o objeto de maneira única: a visão depende do modo como o sujeito direciona e movimenta seu olhar, diferentemente da exploração tátil feita pela mão. “Nunca o campo tátil está inteiramente presente em cada uma de suas partes como o objeto visual” (Massini, 2007, p. 24).

Diante de todas essas constatações, torna-se essencial implementar mediação guiada em visitas a museus para o público com deficiência visual. Através dessas interações, a conscientização se desenvolve por meio de diálogos envolvendo a arte, permitindo que tanto o visitante quanto o mediador compartilhem suas experiências e, conseqüentemente, ampliem seu conhecimento de forma contínua.

A preparação para a mediação torna-se fundamental quando informações específicas sobre o público com deficiência visual são esclarecidas por especialistas nesse segmento, com foco central na arte. Descrever é essencial para possibilitar a compreensão do que não pode ser visto, mas além disso, é fundamental complementar essas descrições com demonstrações táteis adequadas, facilitando assim uma compreensão mais completa e uma apreensão mais precisa do que é desejado. E descrever exige um aprendizado do mediador.

Um convite

Para concluir esta reflexão, eu, enquanto uma pessoa com ausência do sentido da visão, convido você, que está lendo este texto, a refletir sobre a importância da conscientização em relação à disponibilidade de recursos de acessibilidade nos espaços museológicos. O objetivo é promover a igualdade de oportunidades no acesso à cultura, com atenção especial ao público com deficiência visual. É essencial que as pessoas tenham conhecimento sobre essas questões e que as obras de arte adaptadas ao toque sejam integradas

ao mesmo espaço expositivo que as obras originais dos artistas que compõem as exposições desses espaços.

Com o propósito de ampliar a inclusão cultural deste público especificado, vemos profissionais e empresas que tem se especializado nesta temática, como audiodescrição (recurso de acessibilidade comunicacional que possibilita pessoas com deficiência visual, por meio da descrição, assistirem peças de teatro, irem ao cinema e frequentarem museus. Neste sentido, a empresa *Ver com palavras* é a pioneira, realizando audiodescrição em diferentes espaços artístico-culturais; tem como presidente a Profa. Dra. Livia Motta. Em relação a obras de arte adaptadas para o toque, a empresa e consultoria em acessibilidade cultural e a *Arteinclusão*, coordenada pela renomada profissional Profa. Dra. Amanda Tojal (1999, 2007), que luta constantemente pela causa da inclusão justa e participativa. Neste mesmo contexto, a empresa *Inclua-me*, que conta como presidente Profa. Marina Baffini, apresenta inovação e tecnologia para uma estética tátil com qualidade e que muito contribui para a evolução nesta modalidade artística.

Assim, as adaptações do visual para o tátil ou para o audível não podem ser ignoradas em espaços exclusivos. A inclusão é indispensável para tornar visível a presença desse segmento social nos espaços culturais. Convido você, assim como eu, a promover a cultura da inclusão e do compartilhamento de experiências, levando em conta diversos públicos e, conseqüentemente, diferentes vivências. Juntos, podemos construir um ambiente cultural mais acessível e enriquecedor para todos.

Referências:

BRUN, J. **A mão e o espírito**. Rio de Janeiro: Ed. 70, 1991.

GARCIA, Roseli B. **A percepção de esculturas por três pessoas cegas**. Dissertação. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2012. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/items/f1eaca03-c8f6-4c2a-bcef-5d9ca9372b5a>. Acesso em 10 jun. 2024.

GIBSON, James J. **The Senses Considered as Perceptual Systems**. London: Allen & Unwin, 1966. Disponível em: https://monoskop.org/images/d/df/Gibson_James_J_The_Sense_Considered_as_Perceptual_Systems_1966.pdf. Acesso em 10 maio 2024.

ALMEIDA, M. C. DE; CARIJÓ, F. H.; KASTRUP, V. **Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais**. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 22, n. 1, p. 85-100, 1 maio 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4781>. Acesso em 10 maio 2024.

MASSINI, Elcie (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007.

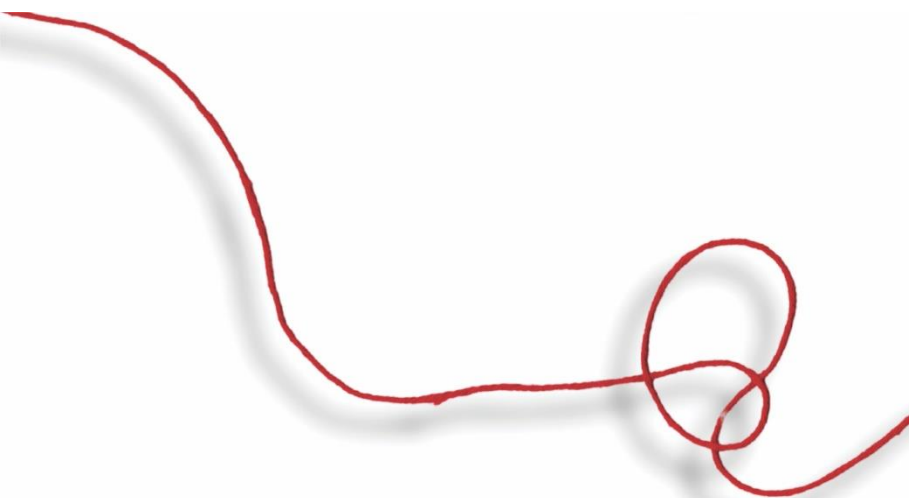
TODOROV, Tzvetan. **A beleza salvará o mundo**: Wilde, Rilke e Tsveetaeva: os aventureiros do absoluto. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

TOJAL, Amanda P. F. **Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus**. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de São Paulo. 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-19032008183924/publico/AmandaTojal.pdf>. Acesso em 15 mar. 2024.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. **Museu de arte e público especial**. 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001039147>. Acesso em: 13 jun. 2024.

PARTE 2:

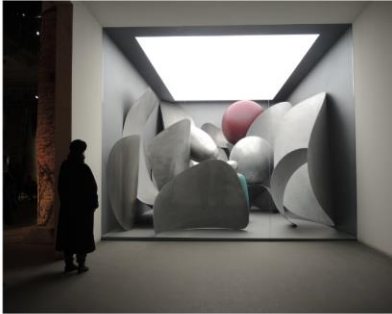
**MEDIAÇÃO CULTURAL NO ESPAÇO
EXPOSITIVO E NA SALA DE AULA**



COMPANHEIROS DE CAMINHADA

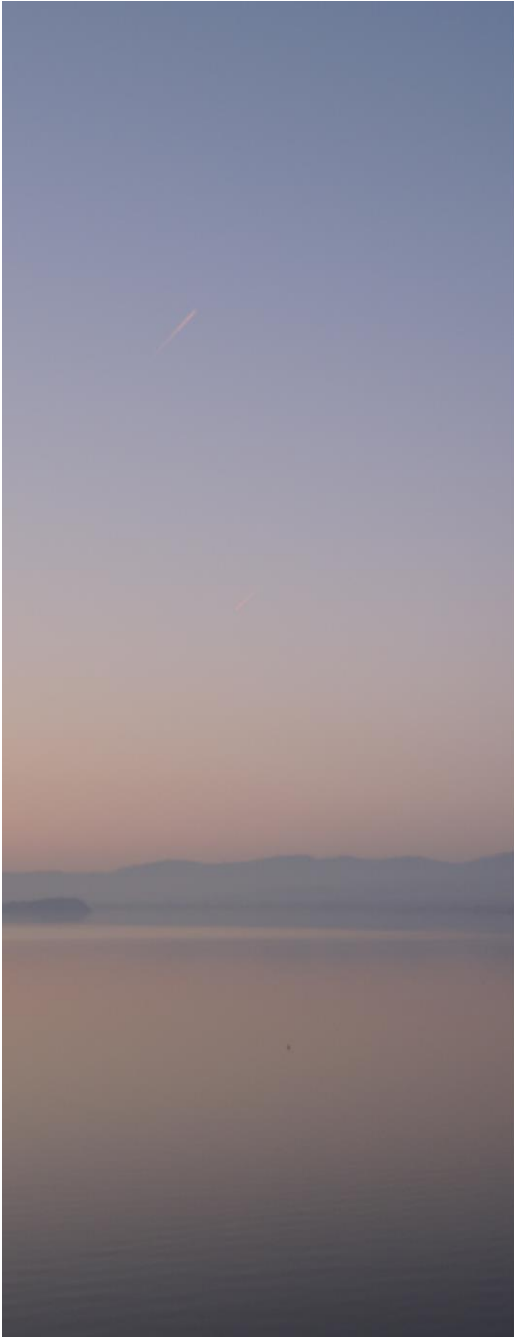
Rita de Cássia Demarchi











Caminhar:
descobrir e criar laços
com os seres do mundo.

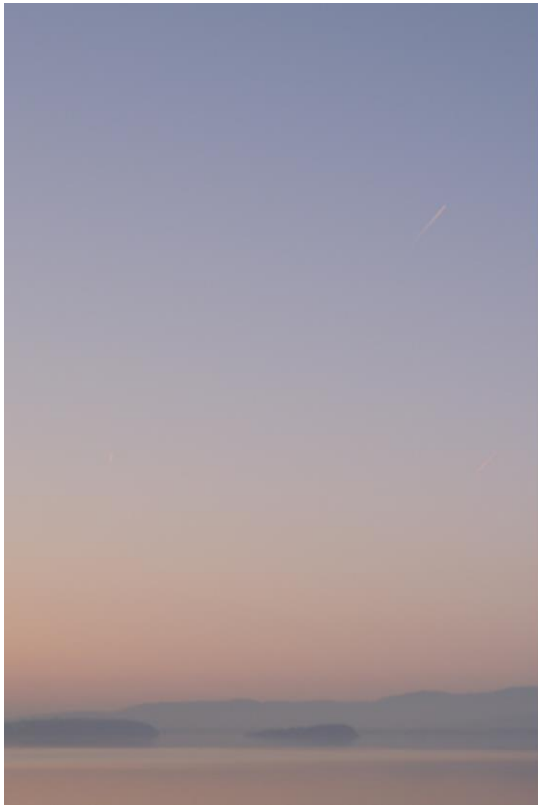
Acertar o passo
e também soltar
para nos dar espaço,
tempo, criação, palavras,
pausas, silêncio...

Presente, inteireza,
sentidos e sentido.
Também processo,
passado que o mundo carrega
e o que trazemos em nós,
guardados, memórias,
entre desejos e utopias,
vontade de elaborar, construir
o futuro, o porvir.

Talvez por isso
não poucos consideram a arte
mais do que desatino,
um perigo!

Em meio a penumbra,
excesso, pressa,
curiosidades, estranhamentos,
maravilhamentos,
dúvidas, anseios.
respiros...

Permitir-se envolver,
para quem sabe,
juntos escutar,
tirar algumas vendas,
abrir fendas,
abrir poros, corpos,
ver mais perto,
juntar dentro e fora.



“Tudo que move é sagrado
e remove as montanhas
com todo cuidado...”
cantam Beto e Milton.

Todo lugar
pode vir a ser sagrado:
quintais, casas, calçadas,
praças, exposições, museus,
muros, palcos, telas,
pátios, salas, bibliotecas,
gramados, cidades,
parques, corredores, vielas,
pontes, chãos, estradas,
águas, desertos, matas,
paisagens, cenários,
tudo é escola!

Ah, as escolas para todos,
de todos os lugares e idades!
A luta, a hora é sempre
e é agora.

Imagem 1. Rita Demarchi. Companheiros. Foto-ensaio composto por quatro fotografias da autora no Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa (2013); na Bienal de Veneza (2013) e na SeARTE - Semana de Arte do IFSP Campus Cubatão (2023).

Imagem 2. Rita Demarchi. Junto. Foto-ensaio composto por quatro fotografias da autora na Bienal de Veneza (2019) e na SeARTE - Semana de Arte do IFSP Campus Cubatão (2023).

Imagem 3. Rita Demarchi. Marcas. Foto-ensaio composto por cinco fotografias da autora em aula de Arte com o Ensino Médio no IFSP Campus Cubatão (2023), na exposição Chagall, um sonho de amor no Centro Cultural Banco do Brasil/SP (2023), na Reserva Extrativista Cazumbá Iracema/Acre (2019) e na exposição Desobediências Poéticas de Grada Kilomba na Pinacoteca do Estado de São Paulo (2019).

Imagem 4. Rita Demarchi. Ver. Foto-ensaio composto por seis fotografias da autora na exposição Bispo do Rosário: eu vim: aparição, impregnação e impacto no Itaú Cultural/SP (2022); na exposição Retratisistas do Morro: Afonso Pimenta e João Mendes no SESC Pinheiros/SP (2024); na SeARTE e em aulas de Arte para o Ensino Médio no IFSP Campus Cubatão (2023) e nos jardins da Fundação Serralves, exposição de Olafur Eliasson, Porto, Portugal. (2019)

Imagem 5. Rita Demarchi. Presente. Par fotográfico composto por duas fotos da autora em aula de Arte para o Ensino Médio no IFSP Campus Cubatão (2023) e no Parque do Lago Trasimeno em Úmbria, Itália (2020).

Imagem 6. Rita Demarchi. Crepúsculo I. Fotografia individual da autora no Parque do Lago Trasimeno em Úmbria, Itália (2020).

Imagem 7. Rita Demarchi. Crepúsculo II. Fotografia individual da autora no Parque do Lago Trasimeno em Úmbria, Itália (2020).

ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ: VIVÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLA PARQUE DE BRASÍLIA

Cleber Cardoso Xavier

Você já visitou uma exposição de Artes Visuais? Qual a sua lembrança em relação à primeira exposição que você visitou? O que você pode contar sobre esta experiência? Assim começa o momento de diálogo em sala de aula, durante o início de cada ano letivo, na Escola Parque 308 (Xavier, 2017), onde ministro aulas para turmas do Ensino Fundamental 1 – 1º ao 5º ano, com crianças entre 6 e 11 anos de idade.

Conhecer o arcabouço de experiências dos estudantes é o primeiro passo para a estratégia de diálogo acerca do ambiente expositivo, do espaço, dos objetos ali compreendidos, das possibilidades de cores das paredes, dos textos disponibilizados – sejam textos curatoriais, fichas técnicas, legendas de obras e sinalizações complementares como: *não toque na obra*, dentre outras possibilidades...

O objetivo ao promover o diálogo interativo com e entre os estudantes da turma é mapear o nível, quantidade e qualidade das experiências destes indivíduos em relação ao acesso à cultura, aos ambientes culturais e artísticos, reconhecimento e memória da experiência vivenciada, bem como a articulação verbal e corporal em relação à construção do relato e de produções artísticas a serem vivenciadas em sala de aula.

Um dos objetivos das aulas que ministro no ambiente Escola Parque é proporcionar a formação de plateia, que consiste na capacidade de frequentar com qualidade eventos que são disponibilizados dentro e fora do espaço escolar, como: peças teatrais no Teatro dos Bancários ou produzidas por estudantes no Teatro da Escola Parque 308; exposições de artes visuais no Centro Cultural Banco do Brasil ou Centro Cultural do Tribunal de Contas da União, além das produzidas pelos próprios estudantes; exhibições de filmes de curta e longa duração no Cine Brasília; eventos musicais, circenses ou de dança.

Enfim proporcionar ao estudante uma compreensão do espaço e lugar da cultura em sua vida, das expressões humanas para além da escrita e da ciência dura, além da oportunidade de conhecer e reconhecer tais espaços e eventos. Proporcionar ao estudante um autorreconhecimento de sua comunidade, sua identidade e sua presença e pertencimento na sociedade a qual faz parte e está inserido, possibilitando assim a construção de um conhecimento cultural e artístico acerca das vivências proporcionadas.

Para alcançar estes objetivos, são desenvolvidas habilidades ao longo das aulas no ambiente escolar, as quais compõem o planejamento, alinhadas ao Currículo em Movimento (Distrito Federal, 2018), currículo adotado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, bem como alinhada ao que se tem previsto na Constituição Federal. Dentre estas habilidades está a oportunidade de participar de produções artísticas escolares e não escolares também, de visitar e participar de experiências de mediação em espaços externos.

Portanto, para que isto aconteça, os estudantes são convidados a desenvolver seu senso crítico e participativo, ao realizar uma avaliação crítica de sua produção em sala de aula, para com o próprio grupo de estudantes, e quando necessário, no caso de um momento expositivo fora do espaço seguro da sala de aula, este estudante também conseguir comunicar sua percepção e seu ponto de vista a partir de seu desenvolvimento e produção. Nessa oportunidade, cada um apresenta seu trabalho, promovendo primeiramente uma descrição sobre o processo criativo, sobre o feito da produção e comenta o que lhe aprouver sobre dificuldades, material utilizado, quando há algum tema, o tempo de feitura e o que aprendeu com a vivência.

Desta forma, possibilita-se ao estudante um desenvolvimento da sua comunicação com o grupo mais íntimo, o grupo comum do seu cotidiano. O estudante pratica a comunicação da obra a partir de seu próprio vocabulário, organizando seu raciocínio e estruturando os argumentos, informações, dados a serem disponibilizados aos demais membros do grupo. Temos nessa estratégia o objetivo de prepará-lo para um diálogo mais bem estruturado a um grupo externo, por exemplo, durante a abertura de uma exposição de seus trabalhos no ambiente escolar, onde terá a oportunidade de conversar com o público externo, alheio ao seu cotidiano diretamente escolar. Público este que pode ser composto de pessoas adultas não ligadas aos estudantes que estão expondo, que venham conferir os trabalhos expostos, mas em sua maioria podendo ser possivelmente os responsáveis legais e demais familiares.

Esses momentos de comunicação da produção individual também são utilizados para autoavaliação e avaliação coletiva dos processos de ensino aprendizagem, uma vez que são estabelecidos diálogos a partir do produto alcançado, sendo possível perceber se foi compreendido e assimilado pelo estudante o processo de feitura, a técnica, a manipulação dos

objetos e ferramentas, o uso de materiais expressivos. Bem como se este teve o conhecimento construído, se o conteúdo proposto durante as aulas e o planejamento foi devidamente trabalhado no decorrer dos dias. Assim, para além da comunicação possibilitada, a avaliação permite que o docente possa continuar o planejamento ou replanejar suas aulas, visando alcançar algum objetivo que não tenha sido atendido até aquela avaliação.

A partir das vivências em sala de aula, vai sendo construído um arcabouço de experiências, de vocabulário, de posturas e comportamentos próximos aos que encontramos em ambientes expositivos, por meio de questões que são apresentadas pelo docente e acabam sendo absorvidas e repetidas pelos estudantes, como: Quais materiais você utilizou para fazer seu trabalho? Como você planejou fazer este trabalho? As cores utilizadas têm algum significado específico no seu trabalho? Você desejou comunicar algo específico com estas formas e cores? Dentre outras questões. Este vocabulário será perceptível quando o estudante estiver apresentando seu trabalho e promovendo a mediação do objeto para o público.

Além de perguntas promovidas ao autor do trabalho ou a outro estudante que esteja responsável pela mediação do conjunto de trabalhos expostos, são elaboradas também questões a partir do trabalho apresentado, que visam complementar a conversa, instigando a plateia, o grupo mais íntimo, a comunicar suas impressões e a partir delas, promover o diálogo sobre a obra. Tudo isso é observado pelo docente, que perceberá o desenvolvimento da argumentação, do questionamento, da explicação e contextualização do apresentador, da plateia e a pertinência do assunto com o produto artístico apresentado.

Elencamos algumas questões que os apresentadores promovem: O que vocês percebem neste trabalho? O que este trabalho significa para cada um de vocês? Quem consegue entender este trabalho? Quem adivinha o que eu estava pensando quando fiz este trabalho? Por que vocês acham que escolhi estas cores para fazer este trabalho? Dentre outras perguntas que instigam o universo dos colegas em relação ao material apresentado. Desta forma o público é convidado a participar da interpretação e leitura do objeto apresentado. Sendo a provocação de quem apresenta um artifício para iniciar uma conversa sobre o material apresentado no espaço expositivo, seja este a sala de aula ou uma exposição formal.

Exposição dos trabalhos

Em relação ao processo expositivo dos trabalhos, iniciamos montagens locais, ou seja, no interior ou nas proximidades da sala de aula, lembrando que no ambiente Escola Parque (Xavier, 2013) as salas de aula são salas ateliê, onde existe um considerável espaço e uma gama rica de

materiais expressivos disponíveis aos estudantes, para executarem suas produções artísticas. Ao finalizar uma proposta de produção artística, onde todos puderam terminar sua obra, iniciamos o diálogo da montagem. Conversamos sobre o ato de expor um trabalho. Elaboramos questões como: qual o motivo que leva alguém a mostrar uma produção? Bem como o que leva alguém a ir ver um trabalho exposto?

Em seguida, são abordados assuntos relativos ao espaço expositivo, à configuração de uma exposição. A provocação continua ao se questionar: Qual a altura ideal para que um trabalho seja exposto? Para responder isto, provoca-se pensar no público-alvo, ou seja, a quem é direcionada aquela mostra. A definição do público será o grande ponto de partida para a montagem no ambiente escolar, uma vez que a altura do público que produz o trabalho é diferente do público que vivencia as exposições fora do ambiente escolar. Desta forma, são realizados vários exercícios de montagem e distribuição de trabalhos no interior da sala de aula, utilizando as paredes e os materiais para essas vivências de montagem, como barbantes, fitas adesivas, papéis telas, envelopes, tudo o que pode ser pensado como objeto expositivo e parte integrante em uma exposição.

Montar, desmontar, remontar, e montar de novo, até o coletivo compreender e assumir que a montagem ficou a contento da maioria, lembrando que exercitamos o conceito de democracia e cidadania no âmbito da sala de aula. Um barbante é o fio condutor para a altura máxima das obras. Um pedaço de papelão ou uma régua pode servir de medida para a distância exata que deve ter uma obra da outra. A parede vai sendo ocupada e é possível ver tomar forma um corpo expositivo. Quanto menos intervenção do docente neste momento, melhor! Pois a negociação interpessoal é necessária para a construção deste conhecimento experiencial dos discentes.



Imagem 1. Detalhes da aula sobre a montagem de exposição.
Fonte: Júlia Gruber (apud Santana, 2023).



Imagem 2. Detalhes da montagem da exposição *Mitologias Brasileiras*.
Fonte: Júlia Gruber (apud Santana, 2023).

Algumas lideranças serão notadas no decorrer das negociações sobre a montagem, e são bem-vindas de maneira saudável. Alguns comportamentos de desinteresse também vão surgir, pois nem todos estarão no mesmo estado de energia, interesse e entusiasmo. Há que ter tino para equilibrar a balança docente, provocando e acalmando as ondas de criação e participação do grupo. Enfim, com a exposição montada na parede da sala de aula, desencadeia os próximos passos da discussão sobre a mediação: compreender como comunicar e mediar esta exposição ao outro; compreender como sinalizar e informar ao outro o que é possível nessa exposição.

Recordando que as regras de bom convívio são o mote da felicidade em sala de aula, o respeito deve ser a base para tudo o que se vive de maneira coletiva.

Iniciou-se a observação da pequena exposição provocando o público interno com algumas questões: Posso tocar na obra? Neste momento, o docente deve provocar os estudantes e ir coletando as opiniões que serão o combustível do diálogo sobre “como se comportar em um ambiente expositivo?”. Nesse momento, várias informações são compartilhadas pelos estudantes, observações, pensamentos, opiniões, tudo isso é muito importante e se possível deverá ser anotado de maneira visível a todos os participantes, sugere-se o uso do quadro para tais anotações. Possíveis itens informados nesta conversa: conservação e manutenção do objeto exposto; encontrar a informação se pode ou não tocar ou manipular a obra; encontrar a informação se a obra é interativa ou não; dentre outras questões.

Na nossa prática, após esta conversa, são apresentados aos estudantes, relatos de comportamentos já vivenciados com estudantes de outros anos cronológicos, anos anteriores, quando visitando exposição fora e dentro do ambiente escolar, bem como com materiais expostos no ambiente escolar. Assim, são exibidas obras danificadas no interior da escola, em exposições anteriores. Uma delas foi até mesmo retirada e descartada por outra docente da unidade escolar, por questões de má interpretação da visualidade produzida por um estudante. Conversas sobre o 8 de janeiro de 2023 são inseridas na conversa, após o evento que assolou a nossa cidade. Lança-se a questão à turma: A postura do cidadão em frente a um objeto

exposto deve ser qual? Como cada um deles se sentiria se seu trabalho fosse destruído por um colega? Agora, colocando-se no lugar do outro, o que chamamos de empatia, como ele se sentiria ao destruir o trabalho de um colega da escola? Por vezes a provocação parte da perda de algo, para dar o valor ao algo, ou ao outro.

Para além destas provocações iniciamos o diálogo sobre o que podemos dizer ou provocar, e principalmente, como acessar ou capturar a atenção de quem vamos mediar a exposição que iremos exibir? Quais as possibilidades de conduta no espaço expositivo? O que precisamos lembrar e podemos comunicar ao público sobre a exposição, as obras, os processos, a nossa vivência em realizar este feito? Cada turma tem uma listagem montada por eles próprios, que chamamos de acordos de convivência.

Listados os itens de como devemos nos portar e nos manter em um espaço expositivo, inicia-se o estágio de mediação. Como vamos contar para o público o que é a exposição? Sobre o que ela trata? E os trabalhos? Quem fez o que nesta exposição? Chega-se a uma questão principal – a informação. Faz-se necessário, a partir da provocação, o alcance dos dados de cada trabalho, da exposição, de fichas técnicas, de textos explicativos, de um arcabouço informacional que dê conta das dúvidas e perguntas possíveis sobre o evento.

Portanto, cada estudante elabora um texto sobre a produção artística realizada no decorrer da atividade. Além desse texto, elaboram também as fichas técnicas de todos os trabalhos expostos no ambiente da sala de aula, contendo informações básicas, mas comuns nos ambientes expositivos: nome do trabalho, ano de feitura, técnica ou material utilizado, dimensões em centímetros, nome do estudante ou realizador da produção artística. Quando é possível, monta-se uma ficha técnica da exposição, com dados de permanência dela, nome do professor responsável, título da exposição, dentre outros dados necessários.



Imagem 3. Detalhe da produção de textos e estudo deles para a exposição *Mitologia Brasileira*.
Fonte: Júlia Gruber (apud Santana, 2023).

De posse destas informações, retomamos a conversa de como comunicar, contar para o público visitante, sobre a exposição. Compreende-se a necessidade de um roteiro, um caminho a seguir para que todos possamos informar o mínimo necessário sobre os trabalhos, podendo seguir a partir deste mínimo para a conversa que cada um desejará construir com o visitante que ele atenderá. Assim, elencam-se informações básicas para o roteiro, que cada estudante deverá desenvolver a partir do seu contexto, alcançando a totalidade da exposição e dos trabalhos expostos. Neste momento, é importante que o estudante compreenda que ele é parte de um todo e que a participação na mediação do seu trabalho e do trabalho dos colegas vai criar uma melhor compreensão do visitante sobre a exposição, sobre a escola, sobre as aulas e principalmente, sobre o que ali está apresentado. Vai depender muito dele essa compreensão, do que ele falar, do que ele apresentar.

Então o estudante assume o lugar do mediador e das estratégias de provocação que tantos professores utilizam nos processos de ensino aprendizagem em sala de aula. Ele tem o poder de provocar o olhar sobre o material exposto! No nosso cotidiano esse é um exercício contínuo, e continuado, possibilitando assim nos estudantes o desenvolvimento da sua comunicação interpessoal elaborada, estruturada e crítica.

O estudante inicia se apresentando e a exposição e pode provocar utilizando as estratégias conversadas e vivenciadas em sala de aula, mas a liberdade da construção da mediação deve ser o principal ponto deste momento. Ele deve se sentir o condutor do público, pois ele será público em outros momentos e, no acúmulo das vivências, vai construindo seu repertório de vocabulário, postura, questões, percepções e olhares sobre o universo da arte, da vida, do respeito e da cidadania. A seguir exibimos quatro registros sobre uma das exposições realizadas no ano de 2023 no ambiente escolar. Temos o convite disponibilizado à comunidade escolar, parte dos textos produzidos pelos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, depois dois registros do momento de mediação promovido pelos estudantes com o público visitante.

CERRADO COMO PATRIMÔNIO

Ao longo do ano de 2023 foram executadas estratégias e ações do Projeto PreservArtePatrimônio como aulas-passeio, conversas, sessões de observação e desenho sobre o meio ambiente, a cidade e a vida em sociedade, bem como a presença da arte no nosso cotidiano e nos espaços culturais que visitamos. Assim, desenvolvemos uma exposição comemorativa da semana do Cerrado, exibindo formas que imaginamos possíveis nesse bioma, tão rico, carismático e presente em nossa vida no Planalto Central.

A seguir, algumas palavras escritas pelos estudantes após a montagem da exposição. Com estas ações, correamos estratégias educativas como: formação de plateia, o pertencimento do estudante ao espaço escolar, a compreensão quanto ao espaço expositivo e a importância do cuidado com o objeto alheio e com o seu próprio, tempo necessário para as atividades e como se alcança um resultado com o encadeamento de atividades. Nesta unidade escolar, prezamos pela boa convivência entre humanos e humanos, humanos e a natureza (flora e fauna) e humanos e o seu meio ambiente mais próximo (casa, ruas, cidade).

Abaixo da vitrine expositora, elaboramos um espaço de escrita para que você possa compartilhar a sua opinião, crítica ou sugestão sobre a exposição que montamos. Desde já agradecemos a sua presença.

Dr. Cleber Cardoso Xavier
Professor de Artes Visuais
Curador da exposição

"Brasília – Patrimônio Cultural da Humanidade"
EQS 307/308, Brasília-DF, CEP 70354-400, Telefones: 3901-1545/1546
E-mail: ep307308sul@gmail.com

Imagem 4. Texto da exposição *Cerrado como Patrimônio* enviado à comunidade escolar para a abertura da exposição da turma de 2º ano, T21M.
Fonte: Escola Parque 308 Sul, 2023.

Textos escritos pelos estudantes da turma T21M

Um tatu sobe em uma árvore do cerrado. Sobe, e o cerrado é muito legal porque as árvores são tortas e isso torna uma obra de arte. Jordana, 7 anos.

Os indígenas e o cerrado. Os indígenas criam suas próprias coisas. Eles sabem que a natureza lhe dará tudo o que precisam. O cerrado também é muito importante porque tudo que é natural nos ajudará sempre que puder. Luísa, 7 anos.

O cerrado é o bioma invertido. As árvores do cerrado são tortas e dá para escalar nelas. Eu amo o cerrado. Cauê, 8 anos.

Eu aprendi muito com a arte, junto com o professor Cleber e eu espero que vocês gostem dessa exposição. Nós fizemos com todo o nosso carinho e espero que vocês também tenham a oportunidade de ficar com o professor Cleber para fazer exposições legais como essa. Espero que gostem. Aprendi sobre o cerrado que existem árvores que são grandes e tem raízes bem pequenas e as de raízes bem grandes. Maria Giovana, 8 anos.

Eu gosto de argila porque é muito legal e muito

O cerrado é muito bonitinho. Ele tem muitas árvores e muitos animaizinhos. Por isso devemos cuidar do cerrado e do mundo todo. Miguel, 7 anos.

O cerrado estava em cima de uma árvore linda. Cenário de uma árvore torta. Esther, 7 anos.

A árvore tem 3 metros de altura e a raiz é bem maior, e a raiz fica debaixo da terra. Catarina, 7 anos.

Eu aprendi como fazer argila. Eu amo as aulas do professor Cleber. Hoje a gente está fazendo uma exposição e também está escrevendo sobre o cerrado. Mariá, 8 anos.

O cerrado tem árvores tortas e dá para a gente subir. Eu e a minha prima Helena, que mora lá no cerrado é todos os dias que durmo na casa no cerrado. Bioma bem legal o cerrado. Geraldo, 7 anos.

Ficou colorido e lindo. Eu queria fazer ponto branco. O cerrado é tipo uma árvore e tem solo. O cerrado é tão lindo e tem árvore linda. Eu queria

fala ponto branco e na escola tem um tanto de

Imagem 5. Detalhe de textos produzidos pelos estudantes à exposição: *Cerrado como Patrimônio*.

Fonte: Escola Parque 308 Sul, 2023.



Imagem 6. Registro da comunidade escolar sendo mediada pelos estudantes na abertura da exposição *Cerrado como Patrimônio*.

Fonte: Escola Parque 308 Sul, 2023.

Ressonâncias da prática educacional

Tudo o que se promove a um estudante, alcança em parte o seu núcleo familiar. Assim, parte do que se vive no interior de uma sala de aula vai transformar de maneira exponencial a sociedade, contaminando e modificando um grupo maior. As mediações vivenciadas no ambiente escolar vão tomar uma proporção maior quando do diálogo em outros assuntos ou locais, constituindo um ser mais crítico, observador, questionador e comunicativo, para além das questões artísticas possíveis.

Nesse sentido e buscando conhecer melhor a comunidade escolar que participamos, estamos coletando dados, desde 2023, a partir dos responsáveis dos estudantes, visando compreender e conhecer o acesso das famílias e dos estudantes atendidos à cultura. Estão sendo aplicados instrumentos de coleta de dados visando mensurar se há mudança quanto ao acesso a peças teatrais, exposições, recitais, dentre outros eventos que envolvem a cultura local. Um dos intuitos é mensurar se houve uma mudança na frequência dessas crianças e da família a tais espaços e vivências.

A compreensão do contexto familiar do estudante pode impactar numa melhor oferta e planejamento das oportunidades educacionais, culturais e artísticas tanto por parte do equipamento educacional quanto dos equipamentos culturais, bem como fomento financeiro e cultural a este público especificamente. Desde 2018, promovemos visitas dos estudantes a espaços culturais na cidade de Brasília, visando a compreensão e conhecimento das oportunidades culturais disponíveis e que podem ser acessadas pelas famílias, num outro momento, para além do momento escolar formal, pois a maioria das famílias dos estudantes atendidos nessa unidade escolar, não frequentam ou se quer já visitaram ambientes culturais formais. A cada reunião de pais e responsáveis temos preparado no interior da escola uma mostra de trabalhos produzidos pelos estudantes, visando proporcionar a este público o acesso a algum tipo de vivência relacionada à cultura e a arte. A formação de plateia não se dá somente no âmbito da criança, do estudante, mas também na formação dos pais e responsáveis como plateia, como público espectador e partícipe da cultura e da compreensão do que se tem disponível na sociedade e comunidade a qual está inserido.

Em relação às aulas-passeio que desenvolvemos com os estudantes para além muros da escola, acontecem sempre que possível sem ônus para a unidade escolar, sendo uma busca de parcerias com projetos de espaços culturais ou projetos financiados com recursos públicos. Os espaços que temos utilizado para desenvolver essa atividade de visitação e conhecimento são museus, como: Museu Nacional da República, Museu de Arte de Brasília, Museu do Tribunal de Contas da União, SESILAB Museu de Ciências; espaços culturais, como: Espaço Cultural Renato Russo 508 Sul, Espaço Cultural Oscar

Niemeyer, Espaço Cultural Lúcio Costa, Espaço Cultural Marcantônio Villaça. Ainda visitamos anualmente a Biblioteca da 308 Sul, Biblioteca Nacional, Cine Brasília, Igreja Nossa Senhora de Fátima, dentre outros.

Estas ações de aulas-passeio se dão em parceria com o projeto PreservArtePatrimônio criado pela professora Maria da Glória Bonfim Yung, e desde 2018 até os dias atuais é coordenado por mim, autor deste texto. Este projeto já foi premiado em 2010 sob o Tema “De Volpi a Galeno” – III Prêmio José Aparecido de Oliveira de educação patrimonial. Em 2023 foi reconhecido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), quando foi utilizado para o lançamento do 1º edital nacional de educação patrimonial (IPHAN, 2023). No mesmo ano foi premiado pela Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1º Prêmio Paulo Freire (CLDF, 2023). Uma das últimas ações deste Projeto é o desenvolvimento de material didático para ensino de arte e educação patrimonial para estudantes com cegueira, que foi noticiado pelo Canal Arte1 (Arte1, 2023).

Em tempo, informamos que a formação de plateia no ambiente da Escola Parque 308 Sul acontece não só na modalidade Artes Visuais, mas também na Música, no Teatro, na Dança, no Esporte promovido pela Educação Física. São várias vivências, cada uma em seu contexto, onde são ofertados os momentos de formação, apreciação e construção do conhecimento a partir da observação, da assistência, do convívio para além da apresentação e condução do evento em si.

Parte das ações educacionais e culturais, desta unidade escolar, é desenvolvida e/ou apresentada no teatro da escola, com capacidade aproximada de 500 lugares, executadas pelos estudantes. São danças apresentadas em pequenas ou grandes apresentações semanais, onde o público são os demais estudantes, os pares ou colegas da própria escola. Em alguns momentos específicos, é convidada a comunidade escolar a assistir os espetáculos, nas mostras de final de ano, principalmente.

Convidamos você a visualizar o vídeo preparado pela estudante de licenciatura Júlia Gruber (Santana, 2023) que observa as aulas que ministro nesta unidade escolar, por ser uma estudante participante do Programa de Iniciação à Docência da Universidade de Brasília (Brasil, 2010), supervisionada por mim,

Compartilhamos logo a seguir alguns registros de experiências do ano de 2023, quando alguns estudantes expuseram seus trabalhos dentro e fora do ambiente escolar. Bem como alguns registros das vivências escolares. Informamos ainda que possuímos autorização dos responsáveis para coleta de registros midiáticos com fins de pesquisa e educacionais, assim os mesmos estudantes foram fotografados, filmados, visando compartilhar e corroborar para melhores práticas didáticas a partir das vivências com

graduandos e pesquisadores educacionais. Caso você tenha uma vivência que deseje compartilhar conosco, nos escreva via ccxavier@hotmail.com. Será muito bom trocar figurinhas educacionais contigo.

Muitas são as possibilidades de mediação cultural, seja no interior de uma unidade escolar, seja num centro cultural, seja numa praça ou uma exposição. Entretanto, a cada oportunidade que temos de compartilhar pensamentos, estratégias, e até mesmo experiências, sempre ampliamos nosso repertório e novas provocações podem ser geradas. O intuito deste texto era este, compartilhar parte do que temos realizado ao longo dos dias letivos na unidade escolar onde atuamos. A você leitor o meu obrigado pela leitura e atenção.

Referências

ARTE1. ARTMAKERS: **Episódio 04 – processos criativos SesiLab**. Brasília. 2023. Disponível em <https://vimeo.com/cinerj/review/877608449/3c7b03f550>. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL, **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais**. 2. Ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curri%CC%81culoem-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf. Acesso em: 10 mar. 2024.

SANTANA, Júlia Gruber. **Relatório de observação de aula do professor Cleber Cardoso Xavier na Escola Parque 308 Sul para Pibid (digital)**. Brasília. 2023. Vídeo disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1PrV6jc75wnTzfgiOI5xbkzjtYeYcE/Ob/view?usp=sharing>. Acesso em: 10 mar. 2024

IPHAN. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Postagem sobre edital de educação patrimonial**. 10 de ago. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/Cvw9Xnnt1gO/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng%3D%3D>. Acesso em 10 mar. 2024.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escolas parque de Brasília: uso do laboratório de informática pelos professores de arte**. Dissertação (Mestrado em Arte), Universidade de Brasília. Brasília. 2013. http://repositorio2.unb.br/jspui/bitstream/10482/14857/1/2013_CleberCardosoXavier.pdf Acesso em: 10 mar. 2024.

XAVIER, Cleber Cardoso. **Escola Parque: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino da Arte no Brasil. Tese de doutorado**. Orientadora Thérèse Hofmann. Universidade de Brasília: Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/32017>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MEDIANDO PERCEPÇÕES

Hânia Cecília Pilan

A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la.

Bourdieu e Darbel (2007, p. 71)

Como professora de Arte, a mediação cultural está sempre presente, seja com a arte e as produções a serem realizadas pelos estudantes, seja em relação as ideias que surgem como provocadoras de sentido. Neste texto, compartilho uma experiência que aconteceu no ano de 2023 com meus estudantes adolescentes dos segundos anos do Ensino Médio Técnico, entre 14 e 17 anos que focaliza o Dia Internacional da Mulher em 2023, 8 de março. Foi realizada com outras turmas, mas trago o resultado obtido em uma delas.

É necessário que esta data seja lembrada levando em conta a Cultura e a Arte por onde tantas mulheres fizeram a diferença, porém, não queria adentrar pela história simplesmente. Queria que, de fato, a arte e sua representação imagética pudessem aguçar os alunos a pensar a mulher em sua representação social e imagética. Penso a mediação cultural como um processo que busca estabelecer uma relação mais próxima entre o público e a arte possibilitando a compreensão e o acesso às manifestações artísticas e culturais.

Ao pensar como ampliar a mediação, relembro algumas regras: a utilização de uma linguagem acessível, explorar ao máximo a comunicação e o diálogo para sua efetividade e experiência positiva, além de estimular a reflexão compartilhada. Como professora, sigo estudando aprendendo e agindo.

A cada um cabem mediações pedagógicas profissionais competentes, superando o modelo positivista que pretende fazer pontes discursivas entre duas realidades pré-existentes: a obra e o fruidor. Superá-lo exige uma percepção e compreensão da intrincada rede que envolve amplos, complexos e difusos processos de mediação que desvelam seus conceitos através de ações. A mediação, sob este aspecto, se

enriquece na troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, que podemos apresentar, rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações. (Martins e Picosque, 2012, p. 17).

Assim, como curadora/professora, fiz algumas escolhas e como proposta de inicial de mediação trouxe uma imagem de mulher muito icônica para a discussão. O objetivo não é valorizar este ou aquele artista, mas “que eles possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e seus desejos, de sua cultura, de sua realidade, da natureza à sua volta e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade através da linguagem da arte” (Martins, 2005, p. 17).

Como as aulas não foram gravadas, muito do que escrevo são as lembranças dos debates em sala. Minha memória pode me ter traído em algum momento e eu posso ter escrito aqui fala de alunos de turmas diferentes, mas acredito que ao final o processo vivido mostre um caminho. Para Fayga Ostrower (2001, p.76) “O caminho é um caminho de crescimento. Seu caminho, cada um terá que descobrir por si. Descobrirá, caminhando. Contudo, jamais seu caminhar será aleatório.” Compartilhar o caminho me faz também refletir e redescobrir aspectos da experiência vivida.

Começamos então a proposta. Apresentei à turma a imagem da *Vênus de Willendorf* deixando algum tempo para que as ideias sobre a imagem surgissem.



Imagem 1. Vênus de Willendorf.

Fonte: Reprodução/Instagram/Naturhistorisches Museum Wien

O tempo de contemplação, conforme propõe Bourdieu e Darbel (2007), possibilitará a contemplação saboreada, porém precisa ser incentivada para que o aluno possa decifrar a obra.

O tempo dedicado pelo visitante à contemplação das obras apresentadas, ou seja, o tempo de que tem necessidade para ‘esgotar’ as significações que lhe são propostas, constitui, sem dúvida, um bom indicador de sua aptidão em decifrar e saborear tais significações: a inexauribilidade da ‘mensagem’ faz com que a riqueza da ‘recepção’ (avaliada, grosseiramente, por sua duração) dependa, antes de tudo, da competência do ‘receptor’, ou seja, do grau de seu controle relativamente ao código da ‘mensagem’. (Bourdieu e Darbel, 2007, p. 71)

Logo algumas falas se apresentaram e algumas se repetiam: uma mulher gorda, mulher de peitos grandes, mulher com três peitos, que parecia áspera, uma mulher grávida, sinal de fartura... Entre as falas, algumas perguntas: o cabelo dela é encaracolado? E onde está o rosto? Será que o cabelo cobre o rosto? E os braços?

Pedi para que olhassem com cuidado para ver se encontravam os braços e o rosto. Os braços foram encontrados depois que alguns olharam mais de perto e atentos.

Neste momento ofereci algumas informações. Comentei que são mais de 200 *Vênus* encontradas no Continente Europeu e que variam entre 6cm e 16cm e foram realizadas a cerca de 30 mil anos. A *Vênus de Willendorf* era tão pequena que cabia na palma mão.

E fiz a seguinte pergunta: por que alguém faria uma imagem como esta e de tamanho tão pequeno?

Novas falas e interpretações apareceram: não sabiam fazer maior, era mais difícil fazer de tamanho grande, não dá para carregar quando é muito grande, ... Neste momento um aluno disse que era um brinquedo, destes que as crianças carregam, como uma boneca, outros disseram que não poderia ser um brinquedo pois era muito feia. Uma das alunas fez uma colocação que acreditei ser um bom gancho para um novo debate: ela disse que poderia ser o ideal de beleza da época.

A mediação se enriquece na troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, que podemos apresentar, rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações. A socialização destes pontos de vista, são, portanto, imprescindíveis para a ampliação da compreensão da arte, ultrapassando o perigo de colocar na voz do mediador (monitor, professor ou teórico) a interpretação que poderia ser colocada como única e correta.” (Martins, 2005, p.17).

Perguntei, então, sobre o que era ideal de beleza e de que ponto de vista estavam falando de belo ou feio? Alguém se lembrava de algum período, dos estudados no ano anterior, sobre os cânones da arte? Poucas lembranças

vieram das aulas do ano anterior. E, se lembravam de algo sobre o Belo Grego, as proporções ideais da figura humana?

Alguns se lembraram da *Vênus de Milo*. Outro falou sobre a imagem de uma mulher que tinha asas, mas não tinha cabeça. Que bom que lembravam! Ampliei a informação sobre a mulher alada, denominada *Vitória de Samotrácia*, mas que aquela imagem não é representada como uma das Vênus. Outro estudante disse que a escultura era feita em mármore e a mulher deveria ser linda.

Linda, bonita ou beleza ideal! O que nos dizem estes termos? Alguns responderam que a beleza é de cada um, outros disseram que existe um padrão de beleza sim e neste momento algumas alunas disseram que os padrões existentes não podem ser seguidos, pois não é possível ser como imposto no padrão. “Cada um de nós tem formato de cabelo e de corpo diferente”. Uma brecha para falar sobre as regras do século XXI e o que era idealizado como regras canônicas da Grécia antiga.

Debatemos ainda sobre esse assunto e fui colocando como a cultura também influência, por exemplo as Mulheres Girafas¹, das quais conversamos anteriormente. Novamente refletimos sobre elas. As falas anteriores voltaram, porém com mais cuidado e sensibilidade, como por exemplo: “Eu sei que é cultural, mas é estranho achar bonito as Mulheres Girafas”. Outro estudante disse é cultural, mas prejudica as mulheres, devia ser proibido; outros disseram que as mulheres têm liberdade para ser como quiserem e que deveriam ter liberdade para escolher ou que é imposto para as crianças e isto está errado. Ou a percepção que deveria doer muito usar colar que poderia chegar a 10 quilos. Sim, a cultura acaba por impor regras que são aceitas como verdade e que em alguns casos não as aceitar é estar fora do seu meio social e que sempre devem se lembrar disto quando estudarmos outros períodos históricos e outras culturas.

Novamente voltei a pergunta, por que será que esta imagem foi realizada, qual será o provável motivo para seu pequeno tamanho e qual o motivo de não ter rosto?

Agora as respostas ficaram bem mais interessantes. Uma aluna disse deveria ser a imagem de uma mulher negra, pois tinha cabelo encaracolado e seu penteado de franja escondeu o rosto. Outros não concordaram, pois era feita de cor clara; ou “não tem rosto pois pode servir para todas as mulheres”. Alguns concordaram. Outro disse que deveria ser como um ícone como as imagens dos santos da Idade Média que as pessoas levavam. Parabenizei por

¹ As Mulheres Girafas fazem parte do grupo dos Padaung e vivem em Mianmá (antiga Birmânia), país situado entre a China e a Tailândia. Usam inúmeras argolas de metal no pescoço em um processo que se inicia aos 5 anos de idade completando em torno de 25 argolas até completarem 18 anos. A beleza da mulher é considerada proporcionalmente ao comprimento do seu pescoço.

lembrarem do que foi estudado no ano anterior. Neste momento outro aluno disse que deveria ser para proteção, como um amuleto.

Perguntei se todos sabiam o que é um amuleto? E para que serve? A aluna em questão respondeu: “Para dar sorte!” ou para “ter sorte”, como: ficar grávidas ou mesmo, ter filhos. Percebi que alguns alunos não compreenderam a referência sobre amuleto. Percebi que poucos sabiam e, de modo sucinto, falei sobre a “figa”, a “pimenta” o “patuá”, entre outros símbolos religiosos que se levam para que nos protejam ou nos deem sorte. Alguns comentários sobre patuás, ou que as mães têm santos na carteira ou orações surgiram. Neste momento voltamos a imagem, todos concordaram que era então poderia ser uma espécie de amuleto.

Comentei neste momento o que acharam do que a colega disse sobre ser o ideal de beleza da época. Queria saber o que eles achavam disto. Alguns concordaram, já que encontraram tantas vênus em lugares diferentes. Ter filhos e ser gorda deveria ser o ideal de beleza da época, ou ainda que poderia estar ligada a fartura e abundância. “A mediação pode ser compreendida como um encontro, mas, não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro” Martins (2005, p. 44) e era isso que eu tentava provocar, um encontro com a obra e o que suscitava em todos nós.

Acreditei que já poderíamos caminhar para a realização do trabalho plástico. Perguntei se sabiam o que era uma representação? As meninas foram mais entusiastas e disseram que sim, sabiam o que era representação, um perfume e um batom podem nos representar. Outro aluno diz que usar uma camiseta de seu time representa o amor pelo time.

Respondi que nossa conversa tinha sido muito produtiva para mim e perguntei o que acharam desta proposta de leitura. Alguns responderam que gostaram de pensar a respeito, outro disse que ouvir os outros faz pensar diferente. Com estas ideias, propus uma ação: a representação de uma mulher nos dias de hoje. Entreguei a eles uma folha de *canson* medindo 15x21cm e disse que deveriam utilizar a mesma no formato vertical ou retrato como se faz no computador, pelo limite do nosso espaço expositivo e deveriam colocar seu nome e turma do lado direito da folha, o que os identificaria na exposição que seria realizada depois.

Outras falas em forma de pergunta vieram: “Posso desenhar uma bolsa para representar minha mãe pois ela adora bolsa e tem muitas?”; “Pode ser só coisas ou tem que ter uma mulher?” Várias outras intervenções aconteceram. Franz (2001, p. 53) afirma que o professor deve mediar as obras, “mais do que dar respostas, ele deve ensinar a fazer boas perguntas, a problematizar, ele deve levar o aluno a mobilizar seu próprio potencial em torno da obra apresentada”.

Sei que ainda não cheguei ao nível de conseguir que eles trouxessem mais perguntas. Poucas perguntas estavam ligadas a imagens. Aquelas perguntas estavam ligadas ao fazer. A maior parte das perguntas foram realizadas por mim. O caminho do aprendizado para uma boa mediação é longo, provocar perguntas não é fácil, mas é prazeroso. Quanto mais fazemos, mais aprendemos.

Comentei que deveriam pensar o que representa uma mulher nos dias de hoje, e se um único objeto poderia representar toda uma mulher. “Pensem sobre toda a nossa conversa de hoje e sejam criativos, as obras realizadas por vocês será exposta para a Semana da Mulher”. Alguns disseram que não eram bons desenhistas. Eu ri, como faço sempre e brinco com eles; o mais importante é sua criatividade. Vamos pensar a respeito... e continuei o planejamento: teremos duas aulas para realizar a obra e depois vocês farão a exposição no corredor da entrada da escola. “Serão vocês que irão decidir como serão expostos os trabalhos”.

E assim foi feito! Começaram os trabalhos. Foi muito bom vê-los produzindo. Não tenho o hábito de tirar fotos, tenho apenas alguns registros das imagens e algumas produções textuais ou leitura de seus trabalhos, feita por eles mesmos. A escolha das obras aqui expostas se deve a observação das conversas com os alunos, que de um modo geral, quando da montagem da exposição, pois chamaram a atenção deles. Muitas outras obras poderiam adentrar neste relato, porém acredito que estas o representam muito bem.



Imagem 2. Desenhos de Catarina Liz e Ana Carolina Pereira.
Fonte: acervo da autora.

Duas imagens que se aproximam enquanto ideias expressivas. A imagem de uma mulher, quase solta no ar sendo vigiada por olhares múltiplos a observá-la, mas a observação só se volta a seu corpo. Como se o que ela pensa não tenha importância alguma, mesmo que o desenho demonstre ao contrário. Uma mente cheia de luz azul e amarela, como que emanando possibilidades.

Quando fiz esta imagem estava pensando em como um universo de ideias e pensamentos das mulheres muitas vezes são ignorados pela sociedade, a qual só dá atenção aos corpos. As mulheres são mais do que um corpo. (Catarina Liz)

Os elementos na mulher são: os cabelos, representando a vaidade ou a feminilidade, e em maior destaque há o cérebro e o coração, ambos maiores do que normal e se interligando por linhas de conexão azuis, que tentam sair pela boca que não existe no desenho. Essas linhas azuis também fazem contraste com o fundo todo vermelho e texturizado, que pode ser interpretado como a narrativa patriarcal que predomina na sociedade, e poderia sofrer interferência da cor azul (a voz da mulher) se ela conseguisse falar o que pensa e sente.

A imagem da mulher negra, traduzida em seu rosto, foi realizada por Carolina, uma aluna negra. Dureza da imagem, o amarelo forte utilizado para enquadrar o rosto e os dois dizeres tem representação efetiva para ela, ao mesmo tempo, e de fato, historicamente o corpo negro teve menor valor na sociedade.

Desenhei o rosto de uma mulher preta com traços que demonstram sua etnia. Em seu pescoço está escrito "fuck me" traduzido do inglês como "me fode", fazendo referência a objetificação do corpo da mulher negra. (Ana Carolina Pereira)

Três desenhos trazem as amarras de modo explícito.



Imagem 4. Desenhos de Karine Lima, Guilherme Oliveira Ramos e Isadora Cavalcante das Neves.
Fonte: acervo da autora.

Karin Lima faz uma leitura com detalhes significativos. Ela descreve sua imagem da seguinte forma:

As correntes nos pés da mulher não a impedem de andar, mas dificultam bastante a jornada. Existe uma sombra entre as pernas dela que poderia ser interpretada como a menstruação, que eu considero algo simbolicamente importante para a mulher, dado que a primeira vez chega para meninas até antes dos 12 anos, e costuma vir acompanhada de várias responsabilidades e significados socialmente impostos, forçando crianças a serem "mocinhas" precocemente por algo biológico.

O aluno Guilherme Oliveira Ramos, lança um olhar sobre o machismo, as regras, o poder inclusive da Igreja na época da Inquisição. Ele comentou sua obra:

Retratei a época das bruxas, em que as mulheres estavam presas as regras e ao machismo constituído pelos que tinham poder, inclusive a igreja. Não podiam fazer um chá com ervas para a cura de alguém ou dançar. Assim seus pés estão presos e muitas foram reconhecidas como bruxas e queimadas em fogueiras. Fiz uma analogia entre a liberdade de pensamento das mulheres e suas possibilidades de vencer os desafios, nos dias de hoje e, o machismo que percebe a mulher como objeto sexual, assim, mesmo com mais liberdade para alcançar seus sonhos seus pés continuam presos.

A obra da Isadora Cavalcante foi muito discutida por nós quando ela a realizou. Uma menina sensível, muito dedicada e sempre com vontade de aprender. Adora arte é muito criativa, a cada trabalho avaliado ela quer saber o que está bom, o que ficou a desejar. Quando conversamos sobre este trabalho eu lhe disse que foi muito bem resolvido. Ela me perguntou se eu compreendi a imagem então disse que sim. Representa muito bem algumas mulheres de hoje: uma mulher com seus saltos altos e seu sofrimento para ter o tão sonhado "ideal de beleza". Os seios siliconados e a magreza que beira a bulimia. O arame farpado demonstra uma tortura infligida a si mesma. Frente a sua preocupação, argumentei que não é necessária uma técnica aperfeiçoada em desenho, mas sim, criatividade e conhecimento do que estamos tratando para fazer expressar nossos pensamentos de modo visual. Lembro-me de seu rosto se iluminar.

É possível perceber nos trabalhos uma criticidade e reflexão de pensamento sobre o "ser mulher". Foi demonstrado um conhecimento abrangente, que não se pautou apenas pelo senso comum. As falas dos alunos trazem uma ebulição de ideias que geraram muitas outras nos diálogos que se seguiram.

Concluindo...

Acredito que a produção dos alunos deu a resposta para importante item de uma boa mediação: recolher feedback dos envolvidos para avaliar a eficácia da mediação cultural. Isto pode ser visto nos trabalhos e, em alguns escritos dos alunos sobre as obras realizadas. A *Venus de Willendorf* foi a provocação mediadora que gerou muitas reflexões que se canalizaram nas produções realizadas que geraram também outras reflexões.

Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo [com]tato, com a experiência de conviver com a arte. Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte. Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos, quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos. Obrigá-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte. (Martins, 2006, p.3).

No momento da exposição compartilhamos o que foi vivenciado e produzido. Compartilhamos inquietações sobre a arte, sobre a mulher, sobre as regras ainda impostas pela cultura a que se está atrelada. Pode ser percebido pelas imagens que o que mais apareceu se relaciona aos problemas que as mulheres ainda enfrentam no dia a dia. A arte enviesou-se com outros saberes e isto vislumbra vastas possibilidades criativas e de inovações de atuação no campo da educação por meio da mediação da percepção sensível e crítica.

Referências

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Porto Alegre/RS: Zouk, 2007.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para a compreensão da arte** – Museu Victor Meirelles. Florianópolis: Insular, 2001.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação: provocações estéticas**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste (org.) Curadoria Educativa: **Inventando conversas**. Revista no 01, vol. 14 da Universidade de Santa Cruz do Sul, RS. 2006.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Instituto de Artes, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

OSTROWER, F. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CAMINHOS DA MEDIAÇÃO CULTURAL: O PROFESSOR- MEDIADOR COMO CONDUTOR DE EXPERIÊNCIAS

Kely Xavier da Silva



Imagem 1. Autora. *Mãos mediadoras*, 2023. Colagem.
Fonte: acervo da autora

Esta colagem foi realizada como narrativa da aula anterior da disciplina *Arte e Mediação Cultural* do Programa de Pós-graduação em

Educação Arte e História da Cultura ministradas por Mirian Celeste Martins. Em suas dinâmicas, os encontros são retomados pelas narrativas que combinam elementos imagéticos e verbais relacionados às temáticas e discussões da aula anterior.

Neste contexto, escolhi retratar uma mão apoiando outra mão, simbolizando a união e colaboração entre os projetos de pesquisa dos colegas de classe. As dinâmicas que vivenciamos nos fizeram refletir profundamente sobre o significado da mediação. Em sua definição ampla, a mediação é um conceito fundamental que desempenha um papel crucial em nossa vida cotidiana. Uma maneira eficaz de compreendê-la é estabelecendo uma analogia com as mãos. Assim como elas desempenham o papel de intermediárias entre nossos pensamentos e ações práticas, a mediação atua como uma ação que facilita a comunicação e o diálogo na tentativa da resolução de conflitos em diversos contextos.

As mãos são notáveis por sua versatilidade e habilidade em expressar pensamentos e intenções. Elas são responsáveis por transformar ideias em ações concretas.

Da mesma forma, a mediação funciona como um mecanismo que transforma conflitos e desentendimentos em soluções práticas e acordos mutuamente aceitáveis; o exemplo claro, ocorre em um aperto de mãos para cumprimentos, selar acordos ou por fim em discussões.

Assim como as mãos têm uma linguagem própria, expressando sentimentos e intenções por meio de gestos, toques e movimentos, o ato de mediar também envolve uma linguagem específica. Tal como usamos nossas mãos para construir, criar e consertar, os mediadores desempenham o papel de construtores de pontes, de articulações, oferecendo e ampliando conhecimento e provocando outras relações e respeito à diversidade.

Aqui em específico falando de mediação cultural, atribuímos aos o papel das mãos aos mediadores, 'mãos' mediadoras no diálogo, na ampliação de informações e na partilha cultural, transcende-se a mera dimensão intelectual, adentrando-se no terreno do corporal, nessa metáfora das mãos como mediadoras, se entende o mediador como parte importante nesse processo de reflexão, aqui faço menção as mãos, mas o corpo como um todo é levado a experiência, um corpo que provoca outros corpos a escutar, fazer e refletir.

Na posição de professora, recém-ingressa no corpo docente de Arte no Estado de São Paulo, em uma escola periférica da Zona Norte da cidade de São Paulo, tendo como desafio atender as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental além de muito tocada pela experiência vivida na disciplina Arte e Mediação Cultural, me senti provocada a trabalhar com a mediação: ela possibilita trazer à tona aquilo que não está visível. Além de ser uma habilidade de se comunicar com o outro, em um processo constante entre o

escutar e o falar, em uma interação dialógica que serão mediadas por ações diversas e simbólicas propiciando o conhecimento.

A escola é fundamental no processo de mediação cultural dos estudantes, em específico as escolas públicas de ensino. Reconheço os desafios que cercam a educação pública. Não estou aqui para romantizar a profissão, pois sabemos que não é uma tarefa fácil. As condições muitas vezes são desanimadoras, mas isso faz parte da luta contra as injustiças e desigualdades em nosso país.

Quando o professor compreende a potência que possui para transformar realidades, o trabalho se torna gratificante. Embora haja pensamentos totalmente negativos em relação a educação, principalmente quando se trata da rede pública, a palavra que me vem à cabeça é esperança. É necessário ter, afinal qual sentido seria trabalhar com educação se não tivéssemos? Nós professores atuamos diretamente como mediadores desses conhecimentos, somos responsáveis por provocar nossos estudantes à reflexão. Como definir um bom professor? Vasconcelos e Brito (2006) contribuem ao trazerem em suas pesquisas a definição de educador:

Define o educador que sabe como trabalhar os diferentes saberes, que adota uma postura dialógica não apassivadora, assumindo, juntamente com seus educandos, uma curiosidade epistêmica. Aquele que possui a humildade do saber compartilhado, envolvendo os alunos numa constante troca de conhecimentos e informações necessárias ao desenvolvimento do indivíduo. (Vasconcelos; Brito, 2006, p.51)

As autoras destacam características essenciais, para um caminho a ser seguido pelo educador, enfatizando a importância de sua habilidade em lidar com diversos tipos de conhecimentos. O bom educador é aquele que adota uma abordagem de diálogo ativo, não apenas ampliando informações, mas envolvendo os estudantes em um processo de questionamento e descoberta.

Tal como esposto pelas autoras "postura dialógica não apassivadora" indica a necessidade de um diálogo interativo, no qual o educador não apenas fala, mas também ouve, dialoga e responde às contribuições dos estudantes. Isso cria um ambiente de aprendizado mais dinâmico e participativo.

Ainda seguindo o raciocínio das autoras, quando falam sobre "curiosidade epistêmica" destacam a importância da curiosidade intelectual, da busca pelo conhecimento e do questionamento constante. Como educadores devemos compartilhar essa curiosidade com os estudantes, incentivando-os a questionar, explorar e buscar respostas para suas próprias perguntas. O que nos leva também a outra palavra destacada pelas mesmas

autoras "humildade do saber compartilhado" que reflete sobre a importância de o educador reconhecer que o conhecimento é uma construção coletiva.

Considerando a viabilidade de estabelecer um diálogo constante com estudantes e transformar a sala de aula em um ambiente de compartilhamento, acredito podemos tornar o processo educacional significativo. Neste sentido, compartilho a proposta de mediação realizada com a turma do 9º do Ensino Fundamental II.

O objetivo foi o de colocar o conceito de mediação cultural em prática, tendo como princípios: a nutrição estética, a curadoria educativa e a ação propositora estes princípios são conceitos compartilhados por Martins (2011) em sua experiência docente. Processos que ativei em minhas aulas.

A nutrição estética, momento para alimentar as percepções, busquei por meio dos grupos de estudo e cursos de extensão observar as possibilidades trazidas pelos colegas. Foram leituras de textos, músicas, jornais, esculturas entre outras, que contribuíram para a escolha das temáticas e materiais utilizados na aula.

Foi escolhido para esse momento de conversa com a turma a obra *Ama de leite* da artista Rosana Paulino. O meu primeiro contato com essa obra, aconteceu após eu ter visitado o Museu de Arte do Rio onde estava exposta suas obras da *Costuras da memória*. Foi muito marcante! Com muitas indagações busquei saber mais sobre Rosana, artista visual brasileira conhecida por seu trabalho engajado e provocativo, especialmente em relação às questões de gênero, raça e identidade no Brasil. Seu trabalho muitas vezes confronta estereótipos e narrativas históricas dominantes, desafiando o espectador a questionar as estruturas de poder e os preconceitos arraigados na sociedade. Paulino frequentemente incorpora elementos autobiográficos em suas obras, explorando sua própria experiência como mulher negra no Brasil.



Imagem 02. Rosana Paulino. Fragmento da obra *Ama de leite n. 1*, 2005. Terracota, plástico e tecido, 31 x 17,5 x 8,2 cm. Fonte: <http://www.afreaka.com.br/notas/tramas-de-rosana-paulino/>

Cheguei até a obra *Ama de leite* e por meio dela fui ampliando minha compreensão sobre o que foi o período escravocrata no Brasil, como as mulheres pretas e negras eram condicionadas a tal função. Como essa é uma questão latente em nosso país, trouxe para a turma essa proposta para juntos observamos a obra, muito pertinente também para promover reflexões que contemple a Lei 10.639 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de todo o país, tanto no ensino fundamental quanto no médio.

A proposta dessa mediação foi a de levar os estudantes a ver ativamente, discernir, refletir, tal como proposto por Suzan Woodford (1983), cujo a ideia central é que simplesmente olhar para uma obra de arte muitas vezes não é suficiente. Expressar em palavras as percepções e análises das obras de arte pode ser o único meio eficaz para avançar de uma observação passiva para uma apreciação ativa e discernidora.

Com a obra, que também serviu como nutrição estética aos alunos ampliando seus repertórios, pedi a eles que observassem a imagem por 10 a 15 minutos. Não informei o nome da artista e o nome da obra, apenas pedi para que observassem. Percebi no início olhares confusos e curiosos, escutei perguntas uns para os outros é “uma vaca?” “É um cachorro?” “Por que ela está amarrada?”

Após esses primeiros minutos de observação e inquietações, trouxe mais uma nutrição estética sonora, a música *Ama de leite*, de Fred Andrade e Pedrinho Mendonça (2021), música totalmente instrumental, e deixei os estudantes observarem por mais cinco minutos.

Algumas das palavras que seguiram depois da música foi ‘agonia’, ‘sensação estranha’, ‘música bizarra’. Em continuidade a essa ação propositora, comecei meus questionamentos a partir das interpretações prévias do que os estudantes haviam escutado e observado, perguntei sobre o que acharam da música, e a maioria respondeu que não gostou, contei a eles as palavras que escutei vinda deles quando escutavam a música, e uma estudante falou que a música trazia uma sensação estranha, alguns concordaram com ela, acenando a cabeça.

Iniciei então o que chamamos de ação propositora, essa ação diz respeito a perguntas que os professores-propositores colocam para interferir afim de gerar provocações (Martins, 2011 p. 314) Fiz a pergunta “o que vocês acham que representa essa obra? E como forma de memorizar e visualizar os compartilhamentos da turma, anotei na lousa alguma delas

- Amamentação
- Animal
- Crianças
- Mulher preta

- Bebês brancos
- Prisão
- Correntes
- Pedido de socorro
- Tetas

A curadoria educativa iniciada na escolha da obra de Rosana Paulino foi ampliada apresentando aos estudantes a artista, contando sobre a características de suas obras que os estudantes também tinha observado e mostrando em slides outras de suas obras. Depois retomei a obra e apresentei para eles o título *Ama de leite*, que tem o mesmo nome da música que eles tinham escutado, e perguntei a eles se sabiam quem foram as amas de leite no Brasil, aproveitei para retomar a música com a letra, para que a turma entedesse melhor a escolha.

O objetivo principal foi o de contar essa história por intermédio da obra, afim de ampliar nossas reflexões, sobre mitos propagados na sociedade e esteriotipos do imaginário social, a artista que é uma mulher negra, carrega em suas obras provocações, a forma que representa as escravizadas perpassa o tempo histórico, choca e incomoda.

O revide da obra, como bem pontuado Aleksandra Matias de Oliveira (2023), em sua matéria para o jornal online *Nanada*, se concentra na ideia de que “não tem uma identidade, não tem um rosto, mas ela consegue tensionar o não lugar da mulher negra; nos mostra com crueza que aquele torso era objeto que serviu de alimento”

Mensagens como a hipersexualização do corpo negro, violências e silenciamento ficam bem visíveis. Mas o que pode ser contemplado é a resistência e a luta constante que ainda se tem para garantia de dignidade e respeito.

Os olhares de espanto para a triste realidade que vivenciamos no passado foi inevitável, porém a proposta dessa mediação não foi a de marcar a luta da resistência com a lembrança da escravização e sim evidenciar a luta, quebrar esteriótipos e apresentar uma grande artista brasileira que cresceu também em um bairro periférico e se tornou uma figura de representatividade nas artes visuais.

O objetivo também foi o de desenvolver uma consciência crítica no processo que,

Caracteriza-se por um anseio na análise de problemas; pelo reconhecimento de que a realidade é mutável e aberta a revisões; e busca de análise sem preconceitos, de modo indagador e investigativo. Para formação de uma consciência crítica, necessita-se de uma educação que valorize a reflexão, que forme um ser crítico,

questionador e transformador de sua própria realidade. (Vasconcelos e Brito, 2006, p.62)

Esta concepção de consciência crítica me conduz a ponderar sobre a significância das aulas de arte na promoção dos sentidos de expressão, interpretação e crítica, que se confirma na reflexão de que a estética não está desligada de preocupações mais amplas (Martins, 2011 p.312).

Encerrei a mediação com uma última indagação: "Vocês acreditam que eventos passados influenciam a vida de mulheres e homens negros hoje?" Inicialmente, algumas respostas foram negativas, mas rapidamente houve uma mudança de perspectiva ao ouvirem as opiniões dos colegas. Destaco duas contribuições significativas: "_ Eu penso que sim, porque ainda existem funções de trabalho que segregam pessoas negras das brancas." "_ Também concordo que influencia, dado que o racismo ainda persiste."

A partir dessas intervenções, percebi que as ações de mediação foi um valioso processo para abrir novas discussões, visto que o propósito final era fomentar o diálogo e instigar a reflexão sobre o racismo na sociedade, levando os estudantes a perceberem as aulas de arte em suas leituras como um convite que "não é a adivinhação ou a explicação, mas a decifração, a leitura compartilhada, ampliada por múltiplos pontos de vista" (Martins, 2011 p.314) Essas falas contribuíram para a conscientização crítica e a percepção da necessidade de transformação na realidade. Dessa forma, a mediação cumpriu seu objetivo ao instigar a reflexão profunda sobre as implicações históricas do racismo, visando promover a consciência crítica e inspirar uma transformação efetiva na sociedade.

Ao contemplar diversas formas de expressão artística, os estudantes são conduzidos a explorar narrativas que refletem experiências e perspectivas diversas, proporcionando um espaço rico para a compreensão e valorização da multiplicidade cultural.

A arte, nesse contexto, não apenas representa uma manifestação estética, mas uma voz capaz de amplificar e validar as diversas histórias que compõem nossa sociedade. As aulas de arte, ao serem orientadas pela busca por uma consciência crítica e pela promoção da igualdade, desempenham um papel crucial na desconstrução de estereótipos e na sensibilização para as questões raciais quando vão além de uma apresentação de obras e releituras com uma ação mediadora provocadora.

O trabalho com obras que abordam a história e as realidades de comunidades historicamente marginalizadas permite que os estudantes confrontem e questionem a estrutura de privilégios que permeia a sociedade.

Estabelecendo uma conexão com todos os pontos abordados neste texto, que envolvem o papel do professor como mediador, o diálogo como

elemento vital para uma convivência de aprendizado significativa e as aulas de arte, quando nos colocamos como eternos aprendizes junto com nossos estudantes, abrimos espaços para diálogos, para ensinar e aprender, afinal “Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’” (Freire, 1970, p.51)

Através do diálogo conscientizador, conforme preconizado por Paulo Freire buscamos promover o acolhimento no ato de ouvir e ser ouvido, para gerar um aprofundamento no processo de aprendizagem.

O diálogo juntamente com as tantas possibilidades que a arte oferece, auxiliam para o desenvolvimento da consciência crítica, desenvolvimento do saber sensível, percepção de mundo por meio desse olhar sensível, a indagação, a contemplação, a experiência sensível é quem possibilita o desenvolvimento da consciência crítica torna-se evidente que a convergência dessas estratégias pode conduzir a um caminho reflexivo.

Nesse percurso, os estudantes tiveram a oportunidade de compreender temas relevantes em nossa sociedade e sentir-se à vontade para expressar suas interpretações, curiosidades e pensamentos. Esse ambiente propício à troca de conhecimento, inicialmente na sala de aula, emerge como um espaço enriquecedor para a reflexão.

Em seu texto *Arte, somente na aula de arte?* Mirian Celeste Martins (2011 p. 316) conclui com a indagação do título, voltado a pergunta ao leitor: "Será que a arte só acontece na aula de Arte?" Em uma resposta, pautada na experiência apresentada, argumentaria que seu alcance não se limita exclusivamente às aulas de arte, mas que estas desempenham um papel fundamental como o principal meio para explorar e apresentar as diversas facetas desse universo. Esse encontro na sala de aula serve como um guia essencial, direcionando estudantes em suas descobertas além desse espaço dedicado.

Encerro estas palavras, revisitando a mão mediadora que desencadeou os primeiros diálogos desse texto, e devolvo a provocação aos professores mediadores: Que mãos têm guiado seus gestos na sala de aula?

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

ANDRADE, F. e MENDONÇA, P. **Ama de Leite**. São Paulo: Membrana, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wGpPL_aYhHM. Acesso em 11 de março. 2024.

MARTINS, M. C. Arte, só na aula de arte? In: Revista **Educação**, 34(3),2011 Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516/6779>. Acesso em: 14 mar. 2024.

OLIVEIRA, A. M. de. O revide da mãe preta: artistas e pesquisadores ressignificam imagens das amas-de-leite. **Nonada Jornalismo**. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2023/06/o-revide-da-mae-preta-artistas-e-pesquisadores-ressignificam-imagens-das-amas-de-leite/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

WOODFORD, Susan. **A Arte de ver a Arte**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

MUSEU VAZIO: UMA EXPERIÊNCIA ARTOGRÁFICA

Leísa Sasso



Imagem 1- *Nuvens passam*. Museu Nacional da República.
Fotografia da autora, 2023.

A palavra vazio é intrigante. Durante o período de desmontagem de uma exposição e a montagem de outra, o Museu fica vazio. Segundo o dicionário UNESP do português contemporâneo (2011), a palavra vazio significa o que não contém nada, um oco, que só contém ar, sem gente, espaço não ocupado. A palavra vazio também significa desprovido de ideias ou sentimentos, pode ser algo sem sentido, e ainda pode ser uma sensação de perda, uma sensação de falta de alguma coisa (Borba, 2011). Mas isso não é verdade todo o tempo. Mesmo o Museu Nacional da República (MUN) estando sem exposições, os estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal continuam visitando esse espaço mágico imaginado por Niemeyer. Nessas ocasiões desfrutamos da arquitetura, do espaço-tempo transformado em arte, e preenchemos o vazio conosco.

Nesses períodos, ao mesmo tempo que sinto falta da narrativa educativa que dialoga com os visitantes, falta das obras que foram embora e do público espontâneo que não vem ouvir as narrativas do Educativo do MUN sobre arte e vida, eu também ganho a liberdade de criar arte com os estudantes. Como professora, pesquisadora e artista e coordenadora do Educativo, esses momentos são oportunidades preciosas de fazer arte no museu.

O Museu da Arte é uma obra de arte concebida pelo arquiteto Oscar Niemeyer em 1957, compondo o projeto urbanístico de Lucio Costa, mas só foi entregue à população em 2006, após 7 anos de construção. Esse monumento é considerado um feito arquitetônico, a maior cúpula em concreto da América Latina; um edifício que não se apresenta como espaço habitável, não tem janelas, tem alças; e engana os sentidos pois parece menor quando visto do exterior. Mas quando adentramos o espaço, a primeira sensação é de grandiosidade, um espaço único dirige nosso olhar para aquele domo, aquele teto arredondado, aquele pé direito enorme de 26 metros que nos espanta, envolve e arrebatada. Para a grande maioria de estudantes, é a primeira vez que entram no Museu. É nítido o deslumbramento pela arquitetura e suas formas, os sentidos e os afetos provocam a imaginação.

“Uau!” A interjeição de admiração é frequente na entrada e seu o eco preenche o espaço que não é mais vazio, mas cheio de admiração e encantamento. Esse sentimento do belo, de sensibilidade estética permite que nossas identidades ganhem uma memória afetiva de pertencimento a esse lugar impressionante. Entre as exposições que vêm e vão, o Museu se transforma em um espaço de possibilidades ilimitadas. Como educadora para a sensibilidade, o simples fato de os estudantes entrarem nesse espaço já é um evento artístico e pedagógico que possibilita vários modos de percepção estética. A partir da sensação de estar, de existir em relação ao espaço e nesse meio ambiente, já é possível formular questões relacionadas à expressão do sentimento de estar diante daquele espaço, de estarem relação com o que se está presenciando.

De fato, a racionalidade impera no contexto educacional e os estudantes sentem dificuldade de formular o que sentem, mas a visão daquele edifício libera naturalmente sentimentos e ideias que os estudantes não estão habituados em suas vivências. Diante da experiência estética, reservas e hesitações desaparecem para dar lugar a estesia, ao prazer poético da contemplação e reflexão. Uma frase recorrente é “A gente se sente pequenininho aqui...” E nesse momento abrem-se possibilidades infinitas de diálogos políticos, filosóficos e existenciais.



Imagem 2. Mediação conduzida pela autora no Museu Nacional da República.
Fotografia de Jéssica Lana, 2023.

Nosso objetivo, através das mediações culturais e da metodologia artográfica, é criar uma conexão entre a identidade de jovens e crianças com memórias afetivas positivas das visitas ao Museu, fomentando um sentimento de pertencimento a este espaço. Para tanto, trabalhamos com questões que trazem ao Museu as vivências dos estudantes para relacioná-las ao que veem e sentem nesse lugar. Trabalhamos com diálogos freireanos que criam afetos, ou seja, com questões que aproximam as vivências dos visitantes das obras expostas que passam a significar e encantar. Esses afetos são combustíveis para que posteriormente nas escolas ou em casa os visitantes produzam criações artísticas e reflexões a partir de desafios lançados aos jovens e adultos no museu. Trata-se de provocações para a pesquisa a fim de aproximá-los desse contexto extraordinário. Desafiar os jovens tem sido uma estratégia para as práticas artísticas que podem vir a ser produzidas e que retornam ao museu para compor uma colcha de retalhos de criações artísticas dos visitantes na ocasião do 15 de dezembro, aniversário do Museu Nacional.

A A/r/tografia, desenvolvida por Rita Irwin e colegas da Universidade da Columbia Britânica em Vancouver no Canadá, em 2003 (DIAS; IRWIN. 2013), é fundamental neste processo. Ela combina arte, pesquisa e prática pedagógica, enriquecendo a experiência educacional com a sensibilidade das artes. Em outras palavras, a artografia é a inclusão da poética nas atividades de práticas pedagógicas que fazem uso de pesquisas para responder às questões levantadas, ou seja, a artografia pode ser entendida também como uma pedagogia ou ainda como uma filosofia de educação.

A visita como estratégia de imersão cultural permite o contato com a memória cultural presente nos edifícios. Trata-se de um primeiro contato dos estudantes com um monumento que está bem distante do cotidiano invisibilizado das periferias. Precisamos então nos familiarizar com o ambiente, nos sentirmos confortáveis, aconchegados em um espaço grandioso, que nos supera, mas que ao mesmo tempo, é nosso. Nos sentamos em grandes rodas no chão, como faríamos entre amigos, nesse espaço que passamos a conhecer e nos reconhecer dentro dele. O eco da minha voz amplifica quando os jovens silenciam. Falo baixo e todos escutam. Pergunto por que isso acontece? Algumas teorias surgem, como a semelhança de estarmos dentro de uma caverna, ou que o espaço é muito grande. Explicamos que o som é feito por propagação de ondas sonoras e o eco é o som que se repete pela reflexão das ondas sonoras em um obstáculo. Como uma bolinha de ping-pong que bate e volta. Física e Arte em diálogos interessantes.

Logo, estamos todos em casa. Peço para que me sigam para criarmos música juntos, todos acompanhando o ritmo conduzido por palmas, estalar da língua, batidas das mãos nas pernas, no peito e no chão. Uma palma seguida de duas batidas de mãos no chão. A poética acontece. Poética no sentido grego de produção artística. Poética que promove estesia. Pergunto: Quem sabe fazer percussão? Quem é bom de ritmo? Um estudante logo assume o comando do ritmo.

Explorar a arte de criar música com os estudantes tem sido uma jornada fascinante. Um dos momentos mais legais e significativos para eles foi quando aprendemos a imitar o som da chuva caindo apenas com o estalar de nossas línguas. Eu aprendo sempre com os estudantes novos ritmos, novos sons e peço para que os bons percussionistas assumam as orientações para o grupo. Eu proponho uma sequência sonora e os estudantes me seguem, depois eles criam as sequências sonoras compostas por palmas, batidas com as mãos ou pés no chão, no peito, nas pernas, no estalar de dedos. Para expandir essa descoberta sonora, incentivei os estudantes a investigarem após a visita ao MUN, o grupo *Barbatuques*¹, renomado por sua habilidade de transformar o corpo em instrumento musical. Alguns estudantes mais afoitos já pesquisam durante a visita e compartilham com os colegas. Um exemplo que foi fascinante

¹ Sobre Grupo Barbatuques: <https://www.youtube.com/watch?v=IZ0HlkmdJGo>

para os estudantes dessa arte é a música *Levanta e Anda*,² uma colaboração entre o rapper Emicida e o Barbatuques. Como um desafio criativo, convidei os estudantes a compor sua própria música usando a percussão corporal, inspirados pelo *Barbatuques*. O objetivo é receber o resultado das ações propostas pela mediação para o Museu. As criações dos estudantes tanto de um vídeo musical quanto de qualquer outra produção artística é solicitado aos professores para ser apresentado na celebração de aniversário do museu em 15 de dezembro todos os anos.

O exercício inicial de percussão, que despertou um genuíno prazer, cativou imediatamente a atenção e o interesse dos estudantes. Este engajamento nos lembra da abordagem lúdica defendida pela pioneira em educação Bertha Lutz. Já em 1933, Lutz enfatizava: “faça da educação um prazer”. Ela escreve para o Diretor do Museu Nacional, Roquette-Pinto em relatório de sua viagem aos Estados Unidos, no capítulo III *O Museu e a Criança*: “Há duas formas pelas quais os museus servem para a infância, uma formalizada que consiste em fornecer subsídios ao ensino e a instituição pública, a outra, mais recreativa, que ensina enquanto diverte” (Lôbo, 2010, p.19).

Como professora-artista-pesquisadora entendo o processo educativo como Cyril Dion (2015) definiu no documentário realizado com Mélanie Laurent: “a educação é como uma ação raiz permitindo que haja um impacto sobre todas as outras ações” (DION, 2015, p.311, tradução livre). Espero que as ações realizadas no Museu reverberem na escola e que permitam que haja uma fagulha de prazer nesse contexto tão influenciado pelo modelo fabril. É possível que assim se ganhe a atenção dos estudantes e que permitam também favorecer o desenvolvimento de suas qualidades, considerando suas subjetividades e a criatividade adormecida nesse contexto. Afinal,

A aprendizagem da atenção é tão necessária à cognição inventiva quanto a aprendizagem da sensibilidade para o músico. Trata-se de afinar o instrumento para, ao tocar, extrair o som mais puro e mais cristalino de um campo sonoro que existia ainda sem atualização. O papel especial da atenção na preparação sensorio-motora explica certamente o grande interesse que esse tema desperta nos dias atuais (Kastrup, 2023, p. 138).

Por meio da percussão corporal, ganhamos a atenção dos estudantes e ganhamos seus corações assim como a abertura para qualquer outra proposição. Aproveito então para informá-los que a existência desse edifício singular no centro da capital evidencia a importância da Arte e da Cultura para a construção da cidadania brasileira nesse projeto de país. Nessa

² Sobre a música *Levanta e Anda*, uma colaboração entre o rapper Emicida e o Barbatuques: <https://www.youtu.be/7ZjCV-sWMz4>.

situação geográfica, no centro da capital brasileira, equilibra o poder político ao poder da cultura.

Niemeyer caracterizou o MUN como mais do que um simples depósito de artefatos; ele o vislumbrou como um espaço vibrante e contemporâneo, um "museu de ideias e do experimental", destinado a abrigar uma variedade de exposições e obras de arte do Brasil e do mundo como diz Sussekind (2002). Esta visão me inspira diariamente a transformar cada visita em algo mais significativo do que "apenas" uma visita ao museu. Em vez disso, busco fazer com que o museu seja um espaço de experimentação e aprendizado, seguindo a concepção de Dewey sobre educação como uma experiência prática e vivencial. Esta abordagem permite que a arte seja criada e vivenciada dentro deste magnífico edifício, tornando cada visita uma experiência única e enriquecedora.

Françoise Vergès (2023, p. 41) afirma, ao se referir à proposta de criação na Île de la Reunion da MCUR, *Maison des civilisations et de l'unité reunionnaise*, que a ideia de um museu sem objetos é "trabalhar a partir da ausência, adotando-a integralmente. Tal ausência estava paradoxalmente, afirmando uma presença, a presença de humanos no mundo da desumanização". Em alguns momentos foi possível ouvir a obra sonora *Rio Oir* de Cildo Meireles na exposição *Aqui Estou*. O som de água correndo e criança rindo que eu teria amado ouvir no Museu Vazio. Maravilhoso ouvir. Nesse sentido a ausência material de obras artísticas evidencia a presença demasiada humana e barulhenta dos estudantes da rede pública de ensino. Eles entram no espaço geralmente falando com os colegas e se calam ao perceberem a grandiosidade do espaço, se calam se percebendo humanos e pequenos diante do grande domo, se calam afetados pela beleza singular daquele espaço. A desumanidade fica lá fora e a humanidade entra em cena a partir da relação do ser com o espaço que é uma descoberta mágica.

Para nós, o museu não era um espaço para culturas mortas, fingindo representar a 'verdade' ou vendendo-se como local de patrimônio ou um parque temático, seria melhor um lugar de mudança social, transformador, onde estereótipos seriam enfrentados e narrativas alternativas, discutidas e sugeridas. Tivemos que inventar um espaço que não fossilizasse a história e a memória, que permanecesse aberto às revisões e reinterpretações, que mostrasse processos e práticas de *crioulização* enquanto restaurava os espaços e as histórias que levavam a ela (Vergès, 2023, p.44).

Nessa perspectiva de reinterpretação do espaço, nos percebemos como protagonistas desse patrimônio. Ao reimaginar o museu como um espaço que nos pertence, começamos a nos ver como atores principais nesse cenário, que não é apenas um patrimônio local, mas também um Patrimônio Cultural da Humanidade. Esta designação, no entanto, muitas vezes soa

abstrata para os estudantes. Ao indagar o que eles pensam sobre Brasília ser um Patrimônio Cultural da Humanidade, descubro que poucos têm uma resposta clara. A própria ideia de patrimônio parece nebulosa para eles, com alguns associando o termo a objetos pessoais como bicicletas ou celulares, enquanto a noção de ver a escola ou o museu como patrimônios compartilhados é ainda mais rara. Este paradoxo de trabalhamos sob a perspectiva de uma Educação Patrimonial ao lidar com pessoas que possuem pouco se destaca. Ao mesmo tempo, é essencial questionar e refletir sobre os valores individuais atrelados à posse material em comparação com o valor social coletivo, proporcionando uma oportunidade rara e valiosa de reflexão.

Nesse sentido trabalhar com a artografia possibilita que a arte e a poética da utilização corporal do grande espaço e o afeto gerado por essa ação de prática artística dialoguem com as reflexões provenientes das questões levantadas acerca do significado de patrimônio. A provocação de pesquisa para enriquecer a prática pedagógica e torná-la mais poética, torna essa tríade: arte, pesquisa e prática elemento chave para uma ressignificação da educação.

Muitas escolas no Brasil ainda estão limitadas a um modelo educacional tradicional, onde o aprendizado ocorre principalmente dentro de salas de aula e é estruturado em disciplinas isoladas que raramente interagem entre si. Esta abordagem muitas vezes negligencia a riqueza de aprendizado que pode ser encontrada fora dos limites escolares, especialmente em espaços culturais como museus. Infelizmente, as visitas a museus não são uma prática comum no país, em parte devido à escassez de museus fora das grandes cidades, além disso, a cultura brasileira tende a ser moldada mais pelas interações familiares, pelas mídias, pela sociabilidade nas escolas e nas redes sociais do que pelo MUSEU. Além disso, o acesso a espaços culturais como o MUN muitas vezes é limitado a uma elite, com poucas visitas de pessoas das áreas periféricas da cidade. Contudo, um ponto positivo é a política pública do Governo do Distrito Federal (GDF), que oferece transporte para estudantes de escolas públicas mais afastadas do centro, promovendo a inclusão e incentivando a descoberta e a aprendizagem nesses espaços culturais vitais que o Programa Territórios Culturais tem promovido.



Imagem 3. Cartão postal comemorativo dos 15 anos do MUN. Fotografia da autora. 2022

Estar sob a grande cúpula e interagir com ela através do movimento corporal é uma experiência que desperta a curiosidade e a criatividade dos estudantes. Este ambiente inspira a exploração da produção de poesia e da estética, por meio da estesia. Como por exemplo, ao convidá-los a ocupar o espaço transformando-se em esculturas vivas e transitórias. Ao perguntar se já brincaram de ser estátuas efêmeras, descubro que todos estão familiarizados com o jogo. Nesse momento, proponho que se tornem, por alguns instantes, parte do acervo artístico do museu. Para adicionar um desafio, incentivamos os estudantes a assumirem posições corporais originais e inesperadas. Curiosamente, ao questioná-los sobre referências de estátuas famosas da história da arte, vejo a memória visual deles ganhar vida: alguém imita *O Pensador* de Rodin, outro representa o momento da criação de Adão de Michelangelo. Embora não recordem os nomes dos escultores, as imagens estão claramente impressas em suas mentes. Lembramos a todos da importância de escolher poses que não desafiem a gravidade e que sejam sustentáveis por alguns minutos - o tempo necessário para capturar esses momentos únicos em fotografias.

Iniciamos a contagem...1, 2, 3, até 10 ou 20. Nesse momento todos correm de um lado para outro sem pensar em como ficarão quando a palavra “congela” for pronunciada. Eu brinco que estou vendo estátuas se mexendo, estátuas rindo, estátuas escoradas em outras estátuas. Recomeçamos diversas vezes até que criem poses que contam uma história, essas são as mais interessantes. E corremos para fazer o registro.

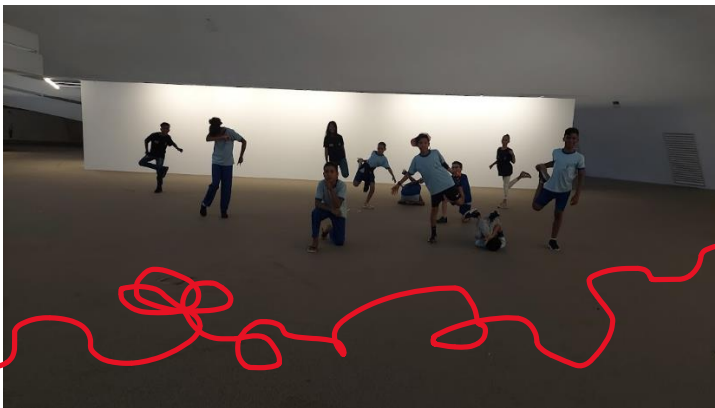


Imagem 4. Estátuas vivas e efêmeras com trajetória caótica.
Fotografia e composição da autora, 2023

Os jovens do Ensino Médio têm nos presenteado com imagens lindas. Herbert Read, no livro *Educação pela arte* tem como “estabelecida a relevância da estética para o processo da percepção e da imaginação”, ele define educação “como o cultivo dos modos de expressão” (2013, p.12).

Penso no corpo como sujeito e objeto de expressão. Se fosse possível avaliar a expressão utilizada por alguns estudantes seríamos capazes de dizer que seus corpos têm se expressado de forma poética, crítica e criativa.

O novo desafio proposto é trabalhar em grupo de forma colaborativa criando cenas, ou contando histórias, porque “meu modo de pensar é um pensar coletivo antes de estar em mim já estive nelas” (Paulino, 2023, p.3)

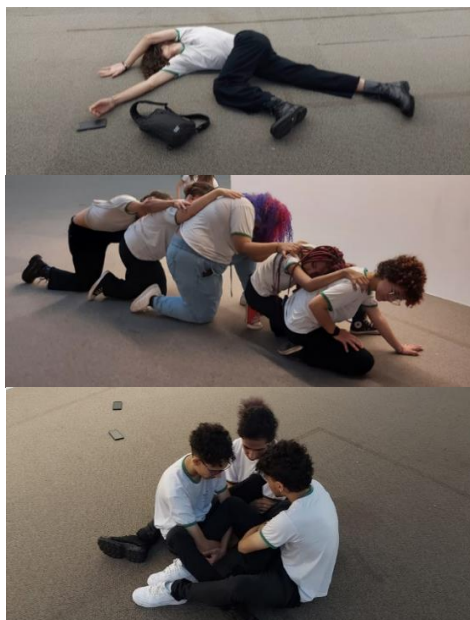


Imagem 5. Cenas: Queda, Recomeço e Dependência, 2023. Fonte: Acervo da autora





Imagem 6. Cenas e Mandala humana. Fonte: acervo da autora.

Rosana Paulino, no material educativo da 35ª Bienal de São Paulo, destacou a importância de encorajar as crianças a fazerem perguntas, realçando que a curiosidade é uma das virtudes mais valiosas do ser humano: "Devemos recuperar essa capacidade de observar e questionar" (Paulino, 2023, p.30). Essa curiosidade é um motor poderoso para o aprendizado. Frequentemente, os estudantes, sejam jovens ou crianças, mostram-se intrigados com os buracos no teto do museu, muitos especulam se seriam câmeras de segurança. Na realidade, esses são componentes do sistema de ar-condicionado, que aspira o ar quente e o faz recircular resfriado após passar por dutos e uma espécie de reservatório subterrâneo de água gelada. Vamos tentar desenhar na imaginação, sugiro. Esta informação geralmente desperta interesse nos visitantes, que expressam grande entusiasmo em explorar os bastidores e conhecer os espaços ocultos do MUN. Uma boa oportunidade se abre para que conversemos sobre a relação entre forma e função, entre forma e conteúdo, conceitos e imagens.



Imagem 7. Bem-estar e Escola da árvore, 2023. Exposição PAMURI PATI: Mundo de Transformação de Daiara Tukano. Fonte: acervo da autora.

Os estudantes anseiam por expressar suas vozes, mas muitos ainda estão aprendendo a absorver as respostas às suas indagações. Neste contexto, o papel do educador vai além do ensino tradicional; é necessário incorporar as facetas de artista e pesquisador, atuando como um artógrafo para formular questões que possam ser exploradas e respondidas através da arte. Essa abordagem transdisciplinar estimula os estudantes a não apenas responder, mas também a engajar-se na criação artística e no debate sobre conceitos como 'realidade', beleza e verdade. A arte, a pedagogia e a pesquisa se entrelaçam para questionar se existem verdades ou belezas universais entre outras questões que são trazidas pelos estudantes. Além disso, é fundamental acessar e utilizar as memórias e referências armazenadas para moldar essas respostas e perspectivas.

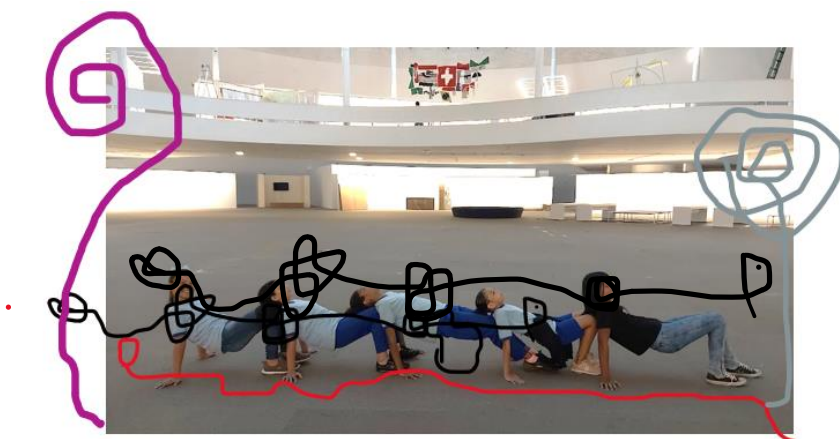


Imagem 8. *Entrecruzamentos*, 2023 Esculturas coletivas e intervenção da autora.

Durante esses períodos em que o Museu aguarda a instalação de novas obras e suas paredes estão desocupadas, surge uma oportunidade única: as paredes se tornam um espaço livre para expressão. Os estudantes são convidados a usar esse espaço em branco para escrever suas respostas às perguntas propostas, para se expressar, e para criar poesia, explorando o potencial criativo dos vazios. Eu os desafio, perguntando: "O que posso expressar além do meu próprio nome?" As respostas que esses jovens e crianças oferecem durante essas visitas são ao mesmo tempo surpreendentes e esperadas. Elas revelam que temos algo a expressar e precisamos sentir-nos seguros e à vontade para revelar quem realmente somos, nossos afetos, essência e experiências.

Assim, quando o Museu está vazio o grande espaço de 80 metros de diâmetro se torna um convite às criações artísticas, não só as criações dos estudantes, mas, um desafio para mim mesma, no sentido de criar

proposições, questões e inventar percursos e cartografias de visitas. Pensando na virada da arte para a educação e na virada da educação para a arte me percebo artógrafa.

Cheguei a pensar que, como professora, por não ter tempo de pintar, de performar, de inventar moda, de modelar a argila, ou de gravar, que eu não poderia me considerar mais uma artista. Contudo, há alguns anos, participei indiretamente de um Grupo de Pesquisa da Universidade de Paris VIII liderado por Jean François Chevrier, teórico e historiador da arte, professor de História da Arte Contemporânea na *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts* em Paris e curador da Documenta de Kassel em 1997. Claire minha amiga e pesquisadora da África nesse grupo, mostrou ao professor o meu trabalho com os estudantes da periferia de Brasília e lamentou que eu não tinha mais tempo para produzir porque tinha me tornado professora ao que ele replicou: “Como não é mais artista? Ela faz uso das vivências de 400 estudantes como se trabalhasse com 400 pincéis simultaneamente, é um trabalho incrível de criação artística como Beuys também o fez”.

A partir daí passei a considerar minha prática pedagógica como criação artística em pesquisas, uma filosofia de educação como a a/r/tografia (Irwin, 2013), essa nova forma pedagógica de proceder em diálogos com os estudantes fusionando questões e práticas artísticas. Assim passei a preencher o vazio, com esses desafios estéticos, políticos e estésicos.



Imagem 8. Criações nos vazios, 2022. Fonte: acervo da autora.



Imagem 9. CEM 01 de São Sebastião ao centro da grande cúpula, ao fundo, QR Codes nas paredes com a trajetória de Hugo Rodas no teatro. Fotografia de Jéssica Lana, 2022

Referências:

BORBA, Francisco S. **Dicionário Unesp do português contemporâneo**. Curitiba: Ed. Piá, 2011.

DIAS, R. **Modos de trabalhar uma formação inventiva de professores: escrita de si, arte, universidade e escola básica**. In: DIAS, R; RODRIGUES, H (Orgs.) **Escritas de si: escritas, cartas e formação inventiva de professores entre universidade e escola básica**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019, p.13-35.

DION, Cyril. Demain: **Un Nouveau Monde en Marche**. Domaine du possible. Arles: Ed. Actes Sud, 2015, p. 310-330.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Org) **Educação Baseada em Artes: A/r/tografia**. p. 27-35. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

KASTRUP, Virgínia; CALIMAN, Luciana V. **A atenção na cognição inventiva: entre o cuidado e o controle**. Porto Alegre: Ed. FI, 2023.

LÔBO, Yolanda. **Bertha Lutz. Coleção Educadores**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

PAULINO, Rosana; Sueli Carneiro. **Nós não temos drama, temos uma luta para trocar: conversa entre Rosana Paulino e Sueli Carneiro**. p 24-37. In: **Meu modo de pensar é um pensar coletivo / antes de estar em mim já estive nelas: publicação educativa da 35ª Bienal de São Paulo: coreografias do impossível**. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2023.

READ, Herbert. **A Educação pela Arte**. Coleção Mundo da Arte Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2013.

SUSSEKIND, José Carlos; Niemeyer, Oscar. **Conversa de Amigos: correspondências entre Oscar Niemeyer e José Carlos Sussekind**. Ed. Revan, Rio de Janeiro, 2002.

VERGÈS, Françoise. **O museu sem objetos**. In: **Publicação Educativa da 35ª Bienal de São Paulo** (Org.) Fundação Bienal de São Paulo. São Paulo: Bienal, 2023.

A VISITA EDUCATIVA COMO PAISAGEM

Vera Farinha

A paisagem, dizia Cézanne, se pensa em mim e sou sua consciência.

Merleau Ponty (1975, p. 309)

Como integrante do GPeMC fui provocada a escrever sobre uma experiência vivida em nossa prática, e me pus a pensar no que poderia relatar... O que, em minha prática, eu poderia destacar? Qual experiência poderia, e pode, ser tão relevante que vale a pena ser registrada? Qual experiência poderia ser diferente de outros relatos ampliando perspectivas sobre mediação cultural neste e-book, uma novidade? Mas, ser diferente é requisito necessário para que uma experiência possa ser realmente relevante?

Ao pensar em minha prática, uma obra de arte surgiu em minha mente e decidi usá-la como uma metáfora das reflexões que me proponho a fazer. A imagem que surge é a de um quadro de Seurat (1859-1891), pintor pós-impressionista que usa a técnica do pontilhismo em suas obras.

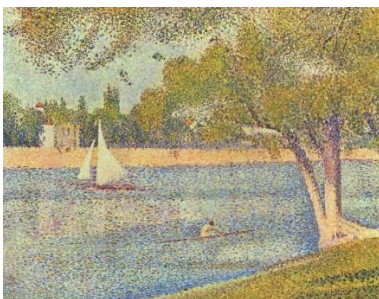


Imagem 1. Georges Pierre Seurat. O Sena na Grande-Jatte, 1888. Óleo sobre tela. Acervo: Museu Real de Belas Artes de Bruxelas.

Fonte: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/9/96/Georges_Seurat_026.jpg/771px-Georges_Seurat_026.jpg

Ao pensar na pintura, não foi uma situação da minha prática que surgiu em minha mente, mas a prática em si.

À distância, a obra nos mostra uma calma paisagem, um barco e o que parece ser uma canoa, deslizando pelo rio Sena. As cores tanto do céu, das árvores, quanto os reflexos na água, podem nos levar a pensar em um suave dia de verão. Porém, quanto mais nos aproximamos da imagem, menos vemos da paisagem e mais entramos nas pinceladas, no processo que o artista usou para fazê-la.

O que antes eram árvores, barcos, céu, paisagem, vemos “pedaços” de cor.



Imagem 2. Georges Pierre Seurat. *O Sena na Grande-Jatte*, 1888. Detalhe.

Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Georges_seurat_la_senna_alla_grandejatte_1888_01.jpg.

Os “pedaços”, ou pontos de diferentes cores que aplicados muito próximos, mesmo separados acabam por se juntar em nossa retina e completar a figura nos fazendo “ver” a paisagem.

Acho que a minha prática é um pouco disso também... sou educadora em um museu e uma das minhas funções é atender grupos com diversos perfis.

Imaginemos uma visita educativa vista de fora, por um visitante que não está em um grupo, mas passeando pelo museu. Quando esse visitante passa pelo grupo que estou atendendo, o que ele vê?

O visitante, possivelmente, vê um grupo de pessoas juntas que está sendo guiado por uma outra pessoa. Pode pensar que o grupo que está vendo não é em nada diferente de outros tantos que já possa ter visto. Essa é a “paisagem” que ele vê.

E o grupo, o que vê?

As pessoas do grupo, principalmente aquelas que vêm ao museu pela primeira vez, já se defrontam com alguns “pontos” da paisagem: existe o espaço do museu em si, esse lugar diferente do seu cotidiano, existe um outro, que é o educador, existe o próprio grupo e o professor ou acompanhante. Sem falar nos desejos e expectativas de cada um. Essa “paisagem” vista pelo grupo já é uma visão mais próxima dos pontos que formam a paisagem, não somente a “paisagem” que enxergamos quando vista de longe.

E o educador, o que vê?

Para as pessoas que já participaram de uma visita, e somente uma, pode-se imaginar que aquilo que aconteceu é o que sempre acontecerá em uma visita. Porém, apesar de a estrutura de uma visita ter passos que a delinham, cada nova visita é única.

Uma outra obra vem à minha mente. Mais uma metáfora da minha prática: o conjunto de pinturas realizadas pelo impressionista Claude Monet (1840-1926) da Catedral de Rouen.



Imagem 3. Catedral de Rouen, França.

Fonte: <https://www.br.pinterest.com/pin/749216087991036942/>.



Imagem 4. Pinturas de Monet. Catedral de Rouen.

Fonte: <https://integrated4x.wordpress.com/2012/11/20/claude-monet-rouen-cathedral-west-facade/>.

A catedral foi retratada pelo artista a partir de um mesmo ponto de vista, em diferentes momentos. Apesar de manter o assunto como tema, cada um dos quadros tem uma personalidade, causa uma sensação, provoca um sentimento. Cada cor nos faz sentir uma temperatura diferente e nos coloca em diferentes momentos do dia, do nascer ao pôr do sol no final da tarde. A catedral é uma, mas é também múltipla: mostra-nos diferentes facetas em diferentes momentos.

Penso na catedral, aquela construída em pedra como a paisagem total da visita, que pode ser tomada como metáfora para a visita em seu aspecto “bruto”, por assim dizer. E se digo bruto, me refiro às suas características gerais, da recepção do grupo ao encerramento da visita. Algo como um corpo visto de longe, indiferenciado. São os passos iniciais para que ela aconteça, mas ainda sem o processo de apreciação dessa paisagem/visita:

- O acolhimento ao grupo: a recepção quando da chegada ao museu;
- A proposta de uma, ou mais ações que aproximem público e obra;
- A observação da(s) obra(s) como possibilidade de diálogo e descoberta;

- O encerramento, com a vontade de deixar um “até breve”.

Mas, a visita também é múltipla, assim como a catedral: ela começa muito antes de o grupo chegar, quando alguém liga e agenda um horário para estar no museu. A paisagem geral ainda é a mesma: a catedral/visita, mas a forma com que a observamos começa a mudar, assim como suas cores: começam-se a tecer considerações a respeito de como essa visita poderá ser, levantam-se hipóteses, criam-se estratégias, traçam-se possíveis caminhos a seguir, selecionam-se materiais que possam despertar o interesse do público que participará da visita.

É como se víssemos a catedral/visita em diferentes momentos, cada qual com sua cor diferente.

Na realidade, assim como o artista, é a “luz” que nos interessa. A luz que o artista busca captar em cada situação, em cada uma das telas na catedral/paisagem, pode servir como metáfora para a luz que o educador busca lançar em cada um dos aspectos que compõem essa visita/paisagem. O artista constrói cada imagem da catedral/paisagem com diferentes pinceladas de cor. A visita/paisagem é construída a partir de diferentes perspectivas/pinceladas do perfil do público a ser atendido. E assim como a catedral pode ser múltipla, o público também é.

Poderia dizer que a visita/paisagem é constituída dessas diferentes pinceladas de público. Para mim, o ponto de vista da observação do educador é sempre o mesmo: a visita, mas as cores de cada pincelada mudam a cada novo grupo. Nesse sentido, cada nova visita/paisagem é uma experiência única.

E não posso deixar de pensar que nessa experiência há outros pontos coloridos que necessitam ser agregados a nossa paleta para que a paisagem se complete: o lugar onde a visita acontece e a sensibilidade do educador, sua capacidade de estar com o outro, de ouvir.

Acho que aqui vale contar sobre algumas paisagens que pintei com alguns grupos que atendi.

Lembro de um grupo de crianças em que propus uma ação de desenho. A proposta era a de que, em cada sala pela qual passássemos e em cada obra que víssemos, cada um deveria escolher um pequeno detalhe da obra e desenhar em um pequeno caderno que eu havia fornecido no começo

de nossa visita. O objetivo era que, ao final da visita, cada criança fizesse um único desenho com todos os pedacinhos que “retirou” das obras, criando uma composição, o que poderia ser usado como uma memória afetiva da visita.

Nesse grupo havia um pequeno que me disse que não gostava de desenhar e que queria escrever. Eu disse que poderia escrever, então, aquilo de que mais gostava nas obras que via. Com o passar do tempo, fui percebendo que ele apenas contornava cada uma das páginas do caderno, sem escrever nada...

Ele não sabia escrever.

Quando percebi isso e notei seu esforço e desejo expressos naquelas linhas, delicadamente o chamei, sem que percebessem o que eu estava fazendo e lhe perguntei se gostaria que eu o ajudasse. Ele logo disse que sim. Perguntei-lhe, então (e anotei minha pergunta em seu caderno), qual a obra que ele mais havia gostado e por quê.

Ele me levou até uma obra de Lygia Clark que estava em exposição na sala onde estávamos e me disse que ela era de ouro. E quando perguntei se havia mais alguma coisa que ele havia gostado, me respondeu com o ar satisfeito: parece um queijo!



Imagem 5. Lygia Clark. *Relógio de Sol/sobre o redondo*, 1960. Escultura com placas de alumínio. Acervo Fundação José e Paulina Nemirovsky.

Fonte: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/113/relógio-de-sol-sobre-o-redondo>

Nunca vi ouro mais precioso e nem provei queijo mais gostoso...

A visão do pequeno me fez ver com novos olhos essa obra que tantas vezes vi. No processo de estarmos juntos na visita/paisagem, ele fez com que eu atentasse para um ponto, um detalhe novo nessa paisagem que construímos juntos: neste pequeno diálogo, toda a paisagem se transformou pois eu pude ouvir o que ele dizia e ele pode se expressar sem temor e nem amarras

E termino contando um atendimento, desta vez para público adulto com quadro de transtorno mental. Com esse grupo, escolhi ir para uma sala da Pinacoteca que chamamos de Grande Salão e que, na época, tinha expostas

obras relativas aos gêneros da pintura: pintura histórica, retratos, naturezas-mortas e paisagens, vejam só!

Enquanto eu atendia ao grupo, percebi que um dos participantes sempre ficava mais para trás e mesmo a acompanhante tentando falar com ele, não havia nenhuma resposta. Em um dado momento, enquanto os participantes do grupo viam algumas das obras da sala, percebi que ele se afastou de todos e começou a observar uma das obras do pintor acadêmico paulista Almeida Júnior (1850-1899) que estava em exposição:

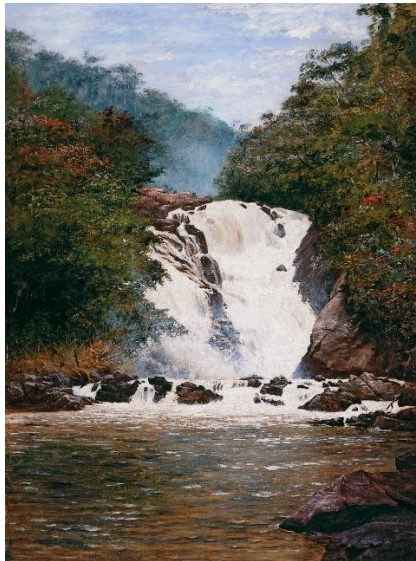


Imagem 6. Almeida Júnior. *Casca da Votorantim*, 1893. Óleo sobre tela.

Fonte: Acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, doação família Azevedo Marques.

<https://acervo.pinacoteca.org.br/online/ficha.aspx?ns=201000&id=9937&lang=BR&IPR=78>

Ele olhava atentamente a paisagem e eu me aproximei e disse que achava aquele quadro muito bonito, que me lembrava um dia de verão. Ele me olhou e disse que também achava o quadro bonito. Me lembro de ter perguntado mais alguma coisa sobre a cachoeira, se ele conhecia alguma, acho que foi isso. Mas minha maior lembrança é uma das acompanhantes daquele grupo chegando perto de mim com olhos de espanto e me perguntando como conseguira fazer com que ele falasse... Respondi que muitas vezes isso acontecia, que em um ambiente diferente e com tantas obras, as pessoas acabavam por se soltar... Mas isso só acontece porque a arte possui a capacidade de nos tocar.

Quando estamos diante de uma obra de arte e a olhamos “nos olhos”, ou seja, nos colocamos diante dela com olhos curiosos, olhos que se deixam parar e ver, que questionam e, ao mesmo tempo, são questionados por ela, a obra nos responde. Ela é capaz de ativar em cada um de nós memórias,

sentimentos e sensações que nos colocam em um outro lugar, um espaço que é do encontro entre aquele que vê e o que é visto por ele. Neste lugar, o tempo não é mais aquele que achamos que passa segundo os ponteiros do relógio. É o tempo do maravilhoso, do encanto e, por que não! do espanto, do incrível. E foi nesse lugar que eu encontrei esse homem silencioso, nesse espaço onde ele foi tocado e pôde expressar em palavras o que sentia.

Quando estamos diante de uma paisagem, nossos olhos passeiam por ela, ora se assentando em uma árvore, em uma pedra, em uma flor, no céu, em uma folha caída. Cada um desses elementos faz parte da paisagem, mas não é ela: somente o encontro de todas essas partes organizadas em um todo faz a paisagem completa. Também é assim com a visita/paisagem: somente estar diante de um grupo não a completa, assim como seguir um roteiro ou fazer uma leitura de obra. Cada uma dessas ações, separadas, não completam a visita/paisagem. Ela só se completa quando todas as suas diferentes partes são colocadas juntas e quando é possível sentir que esse tempo outro, que só a arte é capaz de nos trazer, se concretiza.

Referências

MERLEAU-PONTY, M. **A dúvida de Cézanne. Os pensadores**. São Paulo: Ed. Abril, 1975, volume XLI.

OS MUSEUS SÃO PARA TODOS? E TODOS SABEM DISTO?

Rafael Henrique Santos de Assunção

Cada lado carrega algo.
Cada algo representa um lado.
E o que separa estes lados?
Podemos chamar de um vão?
O vão representa algo?

Todos no vão, a aula no museu começou!
O vão se tornou, voz, imagens,
Narrativas.
E quem sou eu? Eles precisam saber.
E quem são eles? Preciso conhecer.
E como uma geringonça que se tornou um produto,
Do barro que se formou numa linda peça de cerâmica, na cozinha de casa.
Ouvia-se no vão as novidades,
Como uma cena de filme que ainda não teve seu desfecho final.

O vão foi se tornando algo..
Como um espaço, como uma mostra: A BIENAL.
Descobri que os vãos me ensinam.
Descobri que os vãos medeiam, conectam os lados.
Descobri que nem tudo é em vão...

A grande modificação no espaço - o grande vão central coberto para valorizar as curvas arquitetônicas do Pavilhão Ciccillo Matarazzo construídas pelo Oscar Niemeyer na 35ª Bienal de São Paulo (2023) - *Coreografias do Impossível* – se torna poema na narrativa após a visita com a turma de *Arte e Mediação Cultural* no Programa de Pós-graduação em Educação Arte, História da Cultura/UPM, oferecida por Mirian Celeste Martins (2012, 2018). Um espaço que não se limita a exibir obras de arte de

forma isolada; ela estimula a reflexão, o debate e a compreensão mais profunda da expressão artística contemporânea.



Imagem 1. *Vãos*. No prédio vazio original e a transformação do vão na 35ª Bienal de São Paulo.
Fonte: Fundação Bienal de São Paulo de São Paulo

A mediação cultural dentro desse ambiente desempenha um papel fundamental na contextualização das obras, na criação de articulações conceituais e na promoção de uma experiência mais acessível e significativa para os visitantes. Por meio de programas e materiais educativos, visitas mediadas, debates e interações diretas com os artistas e público, a mediação cultural busca desmitificar a arte contemporânea e torná-la mais acessível a uma gama diversificada de público. Esse processo não apenas enriquece a experiência dos visitantes, mas também democratiza o acesso à cultura, permitindo que pessoas de diferentes origens e níveis de familiaridade com a arte se envolvam e apreciem as expressões artísticas presentes na bienal.

Ao explorar o vão de mediação cultural na Bienal de São Paulo, percebemos que esse espaço não apenas preenche uma lacuna física, mas também atua como uma interface dinâmica, onde as barreiras entre a obra de arte e o público são deliberadamente diluídas. A mediação cultural, nesse contexto, não apenas informa, mas transforma a experiência da bienal em

uma jornada participativa e inclusiva, consolidando a importância dessa instituição como um epicentro de convergência cultural.

Pensando na proposta da Bienal em um lugar para todos, e relacionando a grande mudança que eles realizaram no vão do pavilhão, fui levado a me questionar sobre a importância que os museus ainda têm como um ambiente de construção social, histórica e sobretudo de mediação cultural: Os museus ainda são para todos? E todos sabem disto?

Fendas que constroem exposições...

Lilian Schwarcz (1993) em seu livro *O Espetáculo das Raças*, emerge como uma voz crítica, desafiando estereótipos e provocando reflexões sobre a representação de culturas indígenas. Ela questiona a forma como certos museus perpetuaram estereótipos e narrativas simplificadas, muitas vezes refletindo visões eurocêntricas e distorcendo as complexidades das culturas indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos étnicos. Sua análise crítica nos incita a refletir sobre como os museus etnográficos podem ser espaços de reprodução de hierarquias sociais e de construção de identidades muitas vezes distorcidas. Assim, ressalta a importância de repensar as estruturas e práticas museológicas, buscando uma abordagem mais participativa e colaborativa, onde as comunidades indígenas tenham um papel ativo na construção de suas próprias narrativas. Seu trabalho crítico serve como um chamado à ação, incitando uma revisão significativa das práticas museológicas para que essas instituições possam se tornar verdadeiramente agentes de inclusão, respeito e valorização da diversidade cultural brasileira.

Sabemos que os museus desempenham um papel vital na preservação da herança cultural, na educação e na promoção da compreensão intercultural. A história dos museus reflete a constante adaptação dessas instituições às mudanças sociais, tecnológicas e educacionais ao longo dos séculos. E cada vez mais os programas educativos ganham sua importância, pois engajar visitantes em museus é uma estratégia fundamental para promover a educação e a cultura, proporcionando experiências enriquecedoras que vão além do simples ato de observar obras de arte ou artefatos históricos. Essa interação ativa contribui para o desenvolvimento intelectual, estimula a curiosidade e promove uma compreensão mais profunda do mundo ao nosso redor (Wilder, 2009).

Ao engajar visitantes em museus, criamos oportunidades valiosas para aprimorar a educação e a cultura de maneira holística. Esses espaços não são apenas depósitos de conhecimento, mas ambientes dinâmicos que nutrem a mente, inspiram a imaginação e cultivam uma apreciação mais profunda da riqueza do nosso patrimônio cultural e artístico.

Mas não são apenas os museus. A primeira edição da Bienal de São Paulo ocorreu em 1951, no Parque do Ibirapuera projetado por Oscar Niemeyer. A exposição foi inspirada no modelo da Bienal de Veneza, mas desde o início, a Bienal de São Paulo se destacou por sua abordagem mais inclusiva e voltada para a contemporaneidade. A ênfase era na promoção de um diálogo intercultural e na exposição de trabalhos de artistas de diversas nacionalidades. A Bienal transcende a mera exibição de obras de arte, transformando-se em um ambiente dinâmico de diálogo e interação entre artistas, curadores e o público. Desde sua criação, ela tem refletido as transformações no cenário artístico global buscando manter-se relevante em um contexto de constante mudança. Essa instituição desempenhou um papel vital na promoção da arte contemporânea e no estabelecimento de São Paulo como um centro cultural de destaque no panorama internacional.

O vão recriado na 35ª Bienal de São Paulo em 2023, sob o sugestivo tema *Coreografias do Impossível*, desdobrou-se como um palco de experiências artísticas que desafiaram as fronteiras convencionais da expressão; não apenas celebrou a diversidade da produção artística contemporânea, mas também explorou as complexas danças entre possibilidades e limitações, movendo-se além dos terrenos conhecidos da criatividade. O visitante foi convidado a mergulhar em um espetáculo de ideias, movendo-se através de galerias que se transformavam em palcos para as *Coreografias do Impossível*.

A curadoria realizada por Diane Lima, Grada Kilomba, Hélio Menezes e Manuel Borja-Villel, que se apresentam como um coletivo e atuam de maneira horizontal, criam uma contradança atenta à interconexão entre as obras proporcionando uma experiência envolvente. Cada obra não apenas dialogava com o tema central, mas também respondia e complementava as obras vizinhas. A coreografia estendia-se além do âmbito visual, tocando principalmente aspectos sociais, políticos e filosóficos, inspirando os visitantes a questionarem suas próprias premissas sobre o que é possível na arte e na vida. Os artistas, como coreógrafos, desafiaram as convenções, convidando o público a abandonar expectativas preconcebidas e a se entregar a um movimento artístico que transcendia barreiras.

A visita realizada em grupo levou a uma reflexão profunda sobre os limites do possível e as fronteiras da criatividade e da sociedade. Uma dança coletiva de ideias, uma coreografia arrojada que desafiou, inspirou e encantou todos que participaram desse espetáculo de impossibilidades desafiadoras. Poderíamos considerar a expografia uma possibilidade de ação mediadora?

Museus e exposições e mostras envolvem a incorporação de uma variedade de perspectivas em todas as facetas das operações museológicas (Alves, Morais, 2019), especialmente quando destacam artistas, criadores e histórias de comunidades sub-representadas, oferecendo espaço para o empoderamento e reconhecimento. Essa prática não apenas valida as

contribuições dessas comunidades, mas também inspira futuras gerações a se verem representadas e participarem ativamente na cena cultural, desafiando e desconstruindo narrativas unilaterais e estereótipos. Isso promove uma compreensão mais completa e precisa da riqueza da experiência humana, evitando a marginalização de certos grupos. Neste sentido, a mediação cultural é uma ação importante para ampliar perspectivas incluindo informações em diferentes idiomas, um diálogo provocativo, a consideração de necessidades específicas de acessibilidade, e a criação de espaços que sejam acolhedores para diversas identidades.

Destaco alguns aspectos da importância da representatividade nos museus: refletir a diversidade da sociedade; a desconstrução de narrativas unilaterais; a inclusão e acesso, o empoderamento de comunidades sub-representadas; a construção de conexões e diálogo; o reconhecimento da evolução cultural e estímulo à criatividade e inovação. Aspectos que precisam ser levados em consideração nos caminhos da mediação cultural.

O vão entre um trabalho com jovens no Museu de Arte Contemporânea/USP

Cortando as tardes de sábado com um grupo de jovens cristãos evangélicos que coordeno, como um vão para uma experiência estética, visitamos o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Como parte do curso de Pós-graduação sobre *Teoria e Crítica das Artes* com a professora Mirian Celeste Martins, eu visitara o museu semanas antes, conhecendo o trabalho do Programa Educativo, com as professoras Maria Angela Francoio e Andrea Amaral Biella.

O grupo, com idade entre 18 e 27 anos, nunca haviam explorado esse ambiente e a visita revelou-se um fascinante encontro entre a fé e a expressão artística. O museu, com sua arquitetura arrojada e obras inovadoras, proporcionou um cenário vibrante para reflexões e diálogos inesperados.

Ao entrarmos no MAC, a primeira reação do grupo foi uma mistura de curiosidade e, talvez, uma pequena dose de desconforto. As formas ousadas, cores vibrantes e instalações conceituais contrastavam com as imagens sacras e simbologia tradicional que muitos estavam acostumados a ver em contextos religiosos. No entanto, conforme explorávamos as diferentes salas, uma transformação gradual ocorria.

A arte contemporânea muitas vezes desafia as convenções, convidando à interpretação pessoal. Diante de uma instalação particularmente abstrata, começaram a surgir conversas sobre como a fé pode se manifestar de maneiras variadas e complexas, assim como a arte contemporânea. A ideia de que a expressão artística pode ser uma forma de busca espiritual e reflexão tornou-se evidente.

Durante a visita, a conexão entre as obras de arte e temas espirituais começou a se desdobrar. Uma pintura abstrata levantou questões sobre a beleza divina manifestada na complexidade do mundo. Uma escultura provocativa levou-nos a discutir sobre a natureza transitória da vida e as questões eternas que a fé aborda. O grupo percebeu que, assim como a Bíblia conta histórias através de parábolas e metáforas, a arte contemporânea também busca transmitir mensagens profundas de maneiras não convencionais. A visita ao MAC tornou-se mais do que uma apreciação estética; transformou-se em uma jornada de reflexão espiritual, questionamento e descoberta.

Ao final da visita, o grupo, inicialmente cauteloso, expressou gratidão pela experiência única. A arte contemporânea tornou-se um meio inesperado para explorar e fortalecer sua fé, desafiando preconceitos iniciais e expandindo a compreensão sobre como a espiritualidade pode se manifestar de maneiras diversas, ressaltando-se a importância de uma mediação cultural que se colocou como provocadora a partir da escuta e do diálogo.

Essa experiência no MAC não apenas abriu portas para novas perspectivas artísticas, mas também destacou a capacidade da arte contemporânea de ser um ponto de encontro entre diferentes mundos, incluindo aqueles ancorados em tradições religiosas. Essa jornada transcendeu as barreiras do desconhecido, revelando que a arte e a espiritualidade, embora distintas, podem convergir em um diálogo enriquecedor que amplia nossa compreensão do divino e do humano.

Os museus são para todos? Todos sabem disto?

A crítica aos museus etnográficos destaca a necessidade urgente de reavaliar a maneira tradicional como essas instituições abordam a representação de culturas diversas. Historicamente, esses museus concentraram-se em uma exposição estática de artefatos culturais, muitas vezes perpetuando estereótipos e visões simplificadas que, ao invés de promover compreensão, podem reforçar preconceitos e a exotificação das comunidades retratadas.

Ao considerarmos a transformação desses museus em espaços sociais e culturais mais inclusivos e dinâmicos, o papel do vão da Bienal emerge como uma forma inovadora de mediação. A 35ª Bienal, através do seu vão arquitetônico colocado em destaque, tornou-se um ponto de convergência, um espaço de transição que simboliza a abertura para a diversidade e a transformação de paradigmas. Esse vão, em sua arquitetura ousada, reflete a necessidade de transcender barreiras e criar relações entre diferentes expressões culturais.

A importância de todos estarem cientes dessa mudança de paradigma nos museus, especialmente através da inspiração proporcionada pelo vão da Bienal, reside no fato de que ela representa uma oportunidade significativa para desafiar preconceitos arraigados, fomentar a empatia e construir pontes entre diferentes comunidades. Ao compreender que os museus, e demais instituições culturais, não são apenas depósitos estáticos de artefatos, mas sim espaços em constante transformação que refletem a complexidade dinâmica da sociedade, como agentes de mudança cultural.

A valorização dos museus como espaços sociais e culturais, com o vão da Bienal servindo como uma metáfora arquitetônica para essa transição, destaca a capacidade dessas instituições de se adaptarem às necessidades de uma sociedade em constante transformação. Mais do que simplesmente apresentar artefatos culturais, esses locais oferecem uma plataforma para o diálogo contínuo, a expressão criativa e a construção de uma compreensão mais profunda e inclusiva das diversas identidades culturais presentes em nossa sociedade.

Em última análise, a importância de todos estarem cientes dessa transição, como a expressão simbólica do vão da Bienal, que provocou esta reflexão, reside na oportunidade de participar ativamente na construção de um novo paradigma museológico. Ao reconhecer que os museus podem ser catalisadores de mudança social e cultural, podemos contribuir para a criação de espaços e de ações mediadoras que promovam a diversidade, incentivem a compreensão e fortaleçam os laços entre as comunidades, enriquecendo assim a tapeçaria cultural de nossa sociedade.

Referências

ALVES, Camila Araújo; MORAES, Márcia. **Entre histórias e mediações**: um caminho para acessibilidade estética em espaços culturais. Revista de Políticas Públicas, v. 23, n. 2, p. 447-466, 2019.

BIENAL DE SÃO APULO. **Coreografias do impossível**. 2023. Disponível em: <https://35.bienal.org.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MARTINS, Mirian Celeste (org.). **Pensar juntos a mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2018 (2ª. edição).

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012, p. 77-113.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural**: arte contemporânea e educação em museus. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MEDIAÇÃO CULTURAL COM AS CRIANÇAS NA 35ª BIENAL: A ONÇA-PINTADA OBJETO PROPOSITOR E ARTICULADOR “ENTRE” MUNDOS.

Camila Aparecida Padilha Gomes

Dilma Ângela da Silva

Articular mundos é um convite, uma tentativa prática de aliar ética e estética na invenção e pluralização dos modos de expressar e entremear arte e vida.

Falcão (2023, p.76)

Entremear arte e vida, mediar...

Entremear arte e vida, esse é o nosso convite à leitura das proposições mediadoras, cujo objetivo é partilhar por meio de breves histórias a experiência vivida a partir da perspectiva de duas pessoas no exercício da função de mediador cultural, no cotidiano do espaço expositivo da 35ª Bienal de Arte de São Paulo: *Coreografias do Impossível*. Uma tentativa prática de coreografar as possibilidades de mediação entre fruitor e arte contemporânea, especialmente no que diz respeito à presença das crianças no espaço expositivo.

As produções artísticas que se fazem presentes nessa edição da 35ª Bienal nos desafiam e convidam ao exercício de imaginarmos outras relações possíveis com conceitos como espaço e tempo, “se articula como um espaço de experimentação, aberto às danças do inimaginável, que se encarna em movimentos capazes de transformar o aparentemente não-existente, em existente” nos convidando à experiência que vai muito além de meros observadores.

Além disso, artistas de contextos muito diversos e de modo singular, por meio de suas pesquisas, nos provocam à criação de novos diálogos com

diferentes tipos de materialidades, linguagens, com seres humanos, não humanos, visíveis e invisíveis.

As crianças veem o mundo com os olhos de descoberta, são novidadeiras, sentem e pensam de forma poética, produzem conhecimentos, os transformam, recriam, mediados pela cultura adulta e na interação também, com outras crianças e com o mundo a sua volta.

Articular mundos, mediar, estar “entre”, essa é a provocação à mediação cultural com grupos de crianças provenientes de espaços formais e não formais de educação que vêm realizando visitas à 35ª Bienal, onde muitas crianças estão adentrando a esse pavilhão pela primeira vez.

Promover encontros com arte, pensar ações mediadoras que instiguem as crianças com questões provocadoras a partir do que as próprias obras suscitam, bem como dialogar com o repertório que as crianças trazem, criando uma coreografia lúdica que provoca o olhar, aguça todos os sentidos e que tornem a exploração e encontro com as práticas artísticas ainda mais significativas.

Nesse sentido a mediação tem papel importante e nos desafia a pensar modos de estar com as crianças, pois no cotidiano da mediação, nesse “entre”, somos atravessados por anseios e expectativas da instituição, do projeto curatorial, artistas e suas obras, mediador e público.

Estar entre não como um elo nem ponte, mas segundo Martins (2018) como espaços rizomáticos de conexões incertas que envolvem um “saber estar entre muitos”, entendendo a mediação cultural como provocativa de encontros, compartilhamento de experiências estéticas/estésicas.

Compreendemos a experiência estética segundo Dewey (2010) em que “ação, sentimento e significação são uma só coisa e estésica pelo olhar de Martins e Picosque (2012) como uma poética da dimensão sensível do corpo, capacidade que permite a percepção por meio dos sentidos” e que se amplia no diálogo com o outro, com a cultura e com arte.

Articular Mundos: a onça-pintada como objeto propositor

Como construir percursos poéticos que promovam encontros com a arte por meio do corpo em movimento, do lúdico, da brincadeira e da imaginação presentes no ser criança?

Essa questão desafia e permeia todo exercício da ação de mediação nos provocando a pensar em estratégias que potencializem a experiência das crianças no espaço expositivo.

Durante o processo formativo, foram trazidos para estudo os referenciais que subsidiaram a ação curatorial, as obras e artistas que se fazem presentes na 35ª Bienal de São Paulo, além de muitas discussões e trocas sobre a ação mediadora. Contudo, é no fazer cotidiano que nos constituímos

enquanto profissionais: experimentando formas de provocar encontros, de estarmos “entre” arte e público especialmente com as crianças.

Como tornar o espaço para a mediação acolhedor às potencialidades das crianças? Como criar oportunidades de apropriação e ocupação deste espaço que muitas vezes se apresenta como frio e distante frente à grandeza de sua arquitetura e tantos “nãos” que inicialmente são apresentados a elas: não toque, não corra, não ultrapasse a faixa?

Na experiência imersiva no pavilhão da Bienal, em contato com as produções dos artistas da 35ª Bienal de São Paulo, a produção de Edgar Calel nos inspirou a pensar os caminhos para adentrar com as crianças pequenas nessa imensidão que é o pavilhão da Bienal:

Em *Xar – Sueño de Obsidian* (2020), o artista maia Edgar Calel veste a pele de uma onça enquanto caminha pelo pavilhão e busca ver e entender como o local foi originalmente usado pelos indígenas que habitaram aquela terra. Trata-se, ao mesmo tempo, de uma transmutação entre humanos e não humanos e de uma transcendência do espaço e do tempo. (Gooden, 2023, p.119).

Localizada no terceiro andar do pavilhão, uma TV apresenta um vídeo em que o artista guatemalteco Edgar Calel, pertencente ao povo indígena Maia Kaqchikel, caminha pelo Pavilhão Ciccillo Matarazzo da Bienal de São Paulo vestindo a pele de uma onça buscando entrar em contato com outro tempo e narrativas desse território que hoje abriga este grande cubo de concreto.

A onça pintada povoa o imaginário popular, causa fascínio, medo e está presente na cosmogonia de diversas culturas indígenas americanas, incluindo a dos maias, astecas e guarani. Dessa forma as narrativas míticas se apresentam como mediação entre os mundos humanos e não humanos em que animais ensinam saberes elementares aos humanos.

Calel vê na onça-pintada habilidades em atravessar portais, caminhar no ventre do dia, da tarde e da noite; criar comunicações entre mundos, conversas e conexões.



Imagem 1. Edgar Calel em *Xar – Sueño de Obsidian*. Acervo: Fundação Bienal de São Paulo

Logo a figura da onça pintada, passou a povoar nosso imaginário e enquanto mediadoras nos sentimos convocadas a inserir, em nossa prática a figura da onça-pintada como estratégia para as proposições mediadoras e como possibilidade de criar conexões e relação junto ao grupo de crianças.

A onça pintada se materializou por meio de duas onças-pintadas produzidas pelos povos Guarani do interior de São Paulo e Terena da região do Mato Grosso do Sul. Esculpidas a partir de troncos de árvores já caídos nas matas, esses objetos representam a valorização das culturas originárias e nos aproximam de aspectos ancestrais além da relação com a natureza.

Assim, a figura da onça-pintada se apresentou como objeto propositor metáfora para a ação mediadora e inspiração para as proposições mediadoras aqui descritas.



Imagem 2. Onças pintadas utilizadas nas mediações.
Fotografia: Camila Padilha.

Para fundamentarmos o entendimento sobre a proposição mediadora recorreremos à ideia de proposição de acordo com Lygia Clark (1920 - 1988) somada à noção de mediação de Martins (2018). Por proposição tomamos emprestada a ideia da artista que a partir de 1959 rompeu com a lógica de objetos como obras de arte, propondo a não representação e a superação do suporte, concentrando-se na aproximação entre arte, artista e espectador. Ela propõe o deslocamento da participação do público de espectador passivo a participante.

Martins (2018) define mediação como um “conceito que coloca ‘entre’ outros, na busca de maior aproximação com os objetos e as manifestações artísticas”. A ideia de objeto propositor, um termo criado por Martins (2012)

tem como fundamento as ideias de Lygia Clark e é entendido aqui como aquele objeto ou conjunto de objetos que possibilita ao mediador aproximar as crianças dos conhecimentos sobre as produções artísticas e que instiguem a imaginação, sua capacidade inventiva e provoquem a experiência estética.

Tomemos como referência Dewey (2010), pois segundo o autor a experiência é afetiva envolve não somente emoções, mas o estético compreendido por meio da apreciação, percepção e deleite.

Nesse sentido a onça pintada, passou a nos guiar nessa experiência estética, lúdica, de encontro à materialidade e alma dos objetos artísticos, memórias e tecnologias ancestrais, a partir de proposições mediadoras que provocam encantamento, descoberta, exploração e encontros com arte.

Nas narrativas míticas, as coparticipações culturais existentes entre sujeitos humanos e não humanos (de saber, pensamento, sensibilidade, alimento, comportamento, valores e telúricas), apenas são possíveis porque as etnias (principalmente sul-americanas) consideram que as figuras não humanas que povoam as mitologias podem ser protagonistas e conviver em sociedade. (Correia, 2018, p.360)

Ao percorremos o pavilhão com o grupo de crianças que seguem curiosas a onça pintada (objeto propositor) e se colocam atentas à narrativa presente no vídeo de Calel ouvimos a observação fascinada de uma criança: “Olha! Ela está carregando uma pessoa!” Sob o olhar de espanto da criança, já não podemos afirmar se o artista carrega a onça ou se em sua performance está sendo carregado por ela.

A onça como objeto propositor adentrou nosso espaço de mediação se fez presente entre nós mediadoras, a obra de Calel, as crianças e os conhecimentos criando diálogos, como um rizoma instigando novas redes de compreensão. Foi nos conectando às demais obras por meio de uma narrativa criada por nós. Em nosso percurso pelo espaço expositivo junto às crianças, pudemos ativar a imaginação e a fantasia, despertando a inventividade e a curiosidade.

Proposição Mediadora 1.

Provocar encontros sensíveis com arte passa também pela recepção e acolhimento ao grupo de crianças, que em roda são apresentadas à equipe de mediação e convidadas a inferir sobre o espaço da Bienal, pensar sobre o título da exposição e a relação com artistas e suas obras bem como falar sobre suas expectativas para esse encontro.

Sendo uma parte importante da conversa, contamos sobre a história dessa onça pintada: uma arte que faz parte da feitura manual dos povos Terena e Guarani, esta especificamente vinda de aldeias do interior do estado de São Paulo.

Esse percurso é alimentado pela discussão sobre a materialidade da obra, que é também ativada pelo primeiro contato das crianças por meio do toque na onça-pintada, nosso objeto propositor.



Imagem 3. Acolhimento do grupo de crianças pela onça-pintada.
Fonte: Acervo da Equipe educativa Fundação Bienal de São Paulo

Castiel Vitorino Brasileiro (2022, p. 29), artista também participante da 35ª Bienal comenta: “[...] a categoria arte é construída descolada de qualquer possibilidade de vida... Retira do objeto a possibilidade da alma, ou seja, de memória, e transforma aquela vida em objeto e, assim, passível de ser controlado”. Ela nos faz essa provocação para pensar como os objetos geralmente são vistos através da “categoria arte”. Ao utilizarmos a onça-objeto pretendemos criar outras relações possíveis com as crianças.

Trazer a alma daquele objeto para perto para só depois partirmos para as obras, tentando também junto às crianças ativar a memória da materialidade que encontramos ao longo do trajeto.

Fazemos então um exercício de imaginar cada etapa do fazer desse objeto propositor onça-pintada, uma prática para acordar a alma deste artefato. Pensamos na árvore da qual a madeira foi retirada, nas mãos que talharam, quais instrumentos foram utilizados, o fogo para fazer suas pintas e desenhos ao longo do corpo e a viagem que ela fez até chegar ali naquele momento em nossas mãos.



Imagem 4. Foto ensaio composto por 4 fotografias
Fonte: fotografias de Sthepanie Oliveira.

Assim, para além da visualidade e de permitir ao toque, a onça-pintada estimula outros campos do imaginar e da forma como podemos dialogar com os trabalhos presentes ali no espaço.

Em uma das experiências, com crianças entre nove e dez anos, fizemos uma grande roda e convidamos para uma brincadeira: todas ficariam de olhos fechados enquanto um objeto misterioso circularia nas mãos de cada pessoa, sem nenhuma pista do que poderia ser.

Passamos a onça de mão em mão e depois de toda a roda tocar e sentir os detalhes então abriram os olhos e tentaram adivinhar o que era. A animação e dedicação das crianças em tentar descobrir eram enormes.



Imagem 5. Crianças de olhos fechados na dinâmica em roda passando o objeto propositor onça-pintada. Fonte: Acervo da Equipe educativa Fundação Bienal de São Paulo.

A conversa começou pelos animais, pois conseguiam saber que era algum bicho de quatro patas; depois algumas comentaram sobre as pintas ao longo do corpo, o que nos levou para a materialidade e para a feitura.

A dinâmica não concentrou a presença apenas no toque, mas foi principalmente para a memória do corpo, afetiva, coletiva. Algumas crianças

compartilharam sobre o trabalho manual de algumas pessoas da família e falamos sobre o tempo e a dedicação até que algo ficasse pronto.

Imaginamos como seria ver uma onça de perto para se inspirar a fazer aquela de madeira, conversamos sobre o medo, os perigos e as belezas que esse animal carrega, principalmente no Brasil. Depois, conduzimos o diálogo para o povo Guarani, onde viviam os autores daquela obra e como nós da mediação tínhamos conseguido aquele objeto.

A onça-pintada - objeto propositor- começa então a ser como uma espécie de mascote acolhida pelo grupo de crianças e segue sendo cuidada por todas elas ao longo da visita, tornando-se nosso ponto de conexão, algo central para o nosso trajeto e atenção.

Seguindo seus rastros, ela nos levou à monumental obra do artista filipino Kidlat Tahimik intitulada *Killing us Softly... with their SPAMS... (Songs, Prayers, Alphabets, Myths, Superheroes...)*, traduzido livremente como “Nos matando suavemente... (com suas músicas... histórias, alfabetos, rezas, mitos... super-heróis...)” e que segundo Guerra (2023) traz em sua temática temas densos como o assassinato de imaginários tribais, um profundo e implacável genocídio cultural.



Imagem 6. Vista da instalação de Kidlat Tahimik na 35ª Bienal de São Paulo – *coreografias do impossível*. Fonte: Acervo da Fundação Bienal de São Paulo.

A onça-pintada lança às crianças perguntas problematizadoras com a intenção de ajudar as crianças a criarem relações com a obra: Vocês têm super-heróis favoritos? Quais mitos conhecem? Quais histórias o artista está nos contando?

Tahimik convoca entidades mitológicas ancestrais para confrontar narrativas coloniais e imperialistas. Ao lado de Igpupiara, termo tupi

que significa monstro marinho, o artista também convoca Sykoy, entidade mítica, espécie de homem-sereia, dos povos filipinos. Assim, ele traça uma conexão entre as mitologias de povos indígenas do Brasil e das Filipinas. (Guerra, 2023 p. 182)

Nas trilhas da onça-pintada, crianças e onça pintada vão adentrando a obra e logo encontram homens-aranha saindo de um enorme um Cavalo de Tróia; uma caravela com soldados usando capacetes de metal e armados com motosserras, personagens conhecidos como super-heróis como: Darth Vader, Homem Aranha, Capitão América, Mulher Maravilha, além de figuras mitológicas como Sereia, Dragões, além de animais presentes na obra que poderiam ser amigos da onça.



Imagens 7 e 8. Crianças na obra Killing us Softly... with their SPAMS... (Songs, Prayers, Alphabets, Myths, Superheroes...) de Kidlat Tahimik. Fonte: Acervo da Equipe educativa Fundação Bienal de São Paulo.

As crianças buscam em suas memórias histórias que remetem a esses personagens, brincar de criar nomes para elas como Mickey-Vader, se intrigam e nesse contato com a produção de arte as crianças vão desenvolvendo sua capacidade de expressão, alimentando a sensibilidade e imaginação criadora.



Imagem 9. Crianças na obra *Killing us Softly... with their SPAMS... (Songs, Prayers, Alphabets, Myths, Superheroes...)* de Kidlat Tahimik. Fotografia: Guilherme Leite

A onça-pintada como nossa guia, como o ser que desperta nossos sentidos, nos ativa as memórias por meio de lembranças, sensações e curiosidades, enriquece a experiência das crianças dentro do espaço expositivo.

Proposição Mediadora 2.

Seguindo as pistas da onça pintada, encontramos uma grande pedra (*Itá*), uma das três partes que compõem o projeto *Kwema/Amanhecer* do artista Denilson Baniwa, que consiste em duas rochas com inscrições em baixo relevo que traz parte da cosmogonia do povo Baniwa e nos convida a refletir sobre a violência decorrente dos primeiros contatos com os colonizadores.



Imagens 10 e 11. Crianças na *Itá* e *Kaá*, parte da instalação *Kwema/Amanhecer*.
Fonte: Equipe educativa Fundação Bienal de São Paulo.

Segundo Menezes (2023), Baniwa realiza intromissões no arquivo com o objetivo de tensionar e fragilizar o tempo acelerado da conquista e da colonização e fazer emergir o tempo da reflexão, da espera e da escuta.

Conversamos então com as crianças sobre os povos que habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses, como elas imaginavam e que informações elas tinham a respeito dessas pessoas.

Para refletirmos como as histórias podem ser contadas a partir de diferentes perspectivas, trouxemos trechos de entrevistas com Baniwa como contraponto às narrativas coloniais ainda presentes nas mídias e muitas vezes nos livros didáticos. O que nos levou a pensar como ainda desconhecemos grande parte da realidade violenta que os povos indígenas sofreram no início da colonização e ainda hoje.

Seguindo, a onça pintada para diante de *Tatá*, um painel de líber (entrecasca de árvore) com pinturas e técnicas de plumagem Baniwa, desenvolvido em conjunto com a artista Aparecida Baniwa. Esse painel traz em seus desenhos cenas das violências religiosas, praticada pela igreja Católica no Rio Negro, durante todo o processo colonial eu se misturam com representações de animais, pessoas indígenas em atividades cotidianas, crianças, plantas típicas das aldeias Baniwa.

Os Baniwa que vivem tanto na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, como também no Alto Rio Negro/Guiana e em centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM).



Imagens 12 e 13. Vista da *Itá*, parte da instalação *Kwema/Amanhecer* do artista Denilson Baniwa.
Fonte: Equipe educativa Fundação Bienal de São Paulo.

Olhando e apreciando cuidadosamente o painel, investigamos toda a materialidade e encontramos também vários amigos da onça: macacos, cobras, araras, tucanos dentre outros pássaros. Duas crianças rezando diante de pássaros que parecem mortos chamam a atenção das crianças além da figura de anjos em que um deles parece bater no bumbum do outro.

Perguntamos às crianças quais são as presenças ali ilustradas e juntas percebemos uma característica principal: há uma mistura de elementos entre humanos e não humanos, indígenas e não indígenas.

Tal percepção conduz nossa conversa para pensar em como ocorrem essas interações, será que são pacíficas? Será que há um respeito à vida da natureza? E da vida indígena? Diante de uma nova história contada sobre a colonização as crianças vão se aproximando mais do olhar do povo Baniwa sobre esses acontecimentos e menos das fontes históricas hegemônicas.

Estar diante desse painel é um convite à fabulação e invenção de histórias junto às crianças, um jogo da memória com imagens retiradas da própria obra ajuda nessa criação e assim pequenas narrativas são criadas nesse contato com a obra e especialmente com quem as produziu, pois ao apresentarmos as pessoas e dizermos que são indígenas, muitas vezes há um misto de espanto e curiosidade por parte de alguns grupos de crianças.

Isso nos leva a inferir que há uma ideia ainda do indígena como um ser congelado no tempo e na história e que apesar dos vinte anos da implementação da Lei 10.639/03 (Brasil, 2003) que trata da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, lei essa que foi ampliada originando a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008) acrescentando os estudos da cultura dos povos indígenas como uma instância da resistência frente ao colonialismo e racismo ainda presentes na educação brasileira.

Ainda há muito que se discutir e conhecer sobre a população indígena. A cultura dos povos indígenas, ao longo dos tempos, foi tratada de forma estereotipada e a história do Brasil muitas vezes, não considerou os povos aqui existentes, havendo um apagamento dessas narrativas tanto no contexto escolar quanto nos espaços de produção de arte.

Baniwa corrobora conosco ao afirmar que o papel do artista é o de “traduzir mundos” e assim como Edgar Calel, faz referências ao protagonismo não-humano como base para a produção de trabalhos de muitos artistas indígenas. Isto nos remete a performance *Pajé-Onça* (2018), em que Denilson Baniwa caminha pela cidade de São Paulo munido de lança, chocalho, cabeça e capa de onça, nessa performance o Pajé-Onça nos lembra que no Brasil esses apagamentos não serão mais permitidos:

Quando me visto de pajé, estou fazendo essas traduções e me colocando à disposição desse ser ancestral para contar os ciclos de fim de mundo que já existiram e que podem voltar a existir se a gente não tomar cuidado. (Muniz e Alzugaray, 2021).

Logo estar diante das obras de Baniwa, nos possibilita desconstruir estereótipos e construir junto com as crianças outras formas de ler e olhar o mundo.

Outras leituras sobre o ser indígena como indivíduo que está inserido na sociedade contemporânea com todos os mecanismos

tecnológicos, que também tem suas singularidades e que podem manter sua cultura originária preservada e respeitada.

Além disso, colocar um animal símbolo da poderosa fauna brasileira como guia central da nossa experiência com as crianças é uma forma de pensar na natureza não como essa vida sem agência, em que nós humanos temos o poder de dominá-la.

Mas enfatizar as vidas não-humanas como grandes educadoras, uma prática que na verdade nunca deixou de fazer parte das cosmogonias ameríndias.

Nessa perspectiva buscamos aprofundar nosso “olhar sobre o mundo” recorrendo a Martins (2003) que nos ajuda a refletir sobre o olhar ao tomarmos emprestado o termo olhar – pensante como olhar sensível, afetivo: “o olhar-pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe as diferenças, o que já conhece. E faz relações”.

Despertar o olhar sensível, educar o olhar-pensante nas crianças, é um dos desafios ao qual, a Onça como objeto propositor nos possibilita na nossa ação mediadora junto aos grupos de crianças.

Olhar, encontrar aquilo nunca visto antes, olhar o mundo com olhos atentos, curiosos, abertos ao conhecimento, à investigação.

Proposição Mediadora 3.

Como corpos em movimento são capazes de coreografar o possível dentro do impossível? Como imaginar o possível? Essa questão permeou nossa formação para mediadores da 35ª Bienal de Arte de São Paulo e seguiu nos desafiando no nosso cotidiano com as crianças nesse diálogo com as produções artísticas que nem sempre são pensadas para atender de forma mais direta a esse público em que a experiência se dá com e pelo corpo em movimento, corpo que toca, sente, brinca, canta, se encanta e aprende.

Apesar da diversidade material e das diversas linguagens traduzidas nas produções artísticas ainda sentimos a necessidade de que artistas sejam desafiados a produzirem suas obras de forma que as crianças possam ser atendidas em suas especificidades, que os curadores e a expografia pense a altura em que algumas obras estão expostas e possibilidade de maior interação com o corpo todo.

As crianças aprendem experienciam e se relacionam com o mundo com o corpo todo, corpo e mente, razão e emoção em um único ser, dessa forma a construção de respostas para essas inquietações aponta a necessidade de pensarmos nossas proposições mediadoras, considerando a inteireza de Ser criança, pois pensamento e movimento se constituem em complexos processos de construção de conhecimento.

Nessa coreografia do impossível, seguimos o rastro da onça tornando possível a experiência das crianças em que são levadas pela onça pintada pavilhão adentro. Como a artista Torkawse Dyson (2023) nos provoca a pensarmos as relações que os corpos estabelecem e como percebem as estruturas arquitetônicas e se relacionam ou não com elas, especialmente os corpos negros e racializados.



Imagem 14. Vista de *Blackbasebeingbeyond* (2023) de Torkawse Dyson.
Fonte: Acervo Fundação Bienal de São Paulo.

Assim, a onça-pintada nos convida a investigarmos formas coletivas para continuarmos a nos movermos dentro dessa enorme arquitetura: andar de costas, agachados, andar e parar, andar entre a obra, dentro da obra, observar pelos pequenos retângulos que compõem a instalação, nesse movimento, seguindo a nossa onça as crianças cruzam a obra de Torkawse Dyson e seguem a rampa do pavilhão rumo ao terceiro andar.

Deparamo-nos com o *Habitar el color [Habitar a cor]*, obra do artista Carlos Bunga (2015-em processo), onde o artista espalha uma enorme mistura de tinta e cola, criando uma camada de chão que se transforma com o passar do tempo, com rachaduras e marcos da temporalidade da obra. Uma obra que convida o público a tirar os sapatos e sentir a obra na e com a própria pele.

Virar onça, esse é o convite da onça pintada, para que as crianças adentrem a obra de Bunga, essa “clareira florestal” de onde observamos do alto as árvores verdejantes do Parque Ibirapuera, os raios de sol que entram pelas grandes vidraças e modifica, intensifica a cor da obra, e os corpos descalços penetram na “pele” da obra.



Imagens 15. *Habitar el color*, de Carlos Bunga: Foto ensaio composto por três fotografias.
Fonte: Equipe educativa Fundação Bienal de São Paulo

A onça-pintada se prepara para movimentar-se, explorar com seu corpo a textura da obra que se apresenta em alguns pontos lisa e firme, em outros com aparência de geleca; áspera e com grandes fendas.

Seus movimentos, convidam as crianças a darem grandes saltos, à espreita ela brinca, corre, rola, canta, fica em *ananda balasana* (postura de yoga conhecida como a postura da criança feliz) e finalmente ela descansa.

É nessa breve pausa, que reunidos em volta da onça-pintada, somos presenteados com a história da Onça e a Raposa escrita por Daniel Munduruku (2011). Nessa versão da história, a sábia Kaluhã conta histórias às crianças em que a onça, símbolo de força e coragem, se vê desafiada por pequenos animais inexpressivos quando comparados com a grandiosidade da onça-pintada.

Com olhos atentos e despertos o grupo de crianças segue a leitura que neste momento está sendo lida pela mediadora, porém interrompem, inferem sobre os próximos passos da história, tomam partido ora pela onça ora pela raposa, se espantam e se encantam.

Para Kambemba (2018) a literatura indígena, a escrita assim como o canto, tem peso ancestral, pois as histórias são traduzidas pela oralidade no saber e na convivência com os mais velhos. Sendo assim, por meio dessas narrativas que as crianças indígenas aprendem a se relacionar com a natureza, com os outros seres e a lidar aos desafios do seu dia a dia. Segundo a autora, quem escreve recebe influências de espíritos ancestrais, dos encantados, por isso a literatura dos povos da floresta é percebida com um valor material e imaterial.

Confirmamos que a leitura é um poderoso elemento de desenvolvimento cognitivo, inventivo, criativo das crianças, apresenta a língua em sua dimensão poética. Trazemos assim a literatura indígena como contributo às descobertas de novas possibilidades, novos mundos nessa relação com as produções artísticas criteriosamente selecionadas pelos mediadores.

Brincar na e com a obra, ouvir histórias, coreografar outras possibilidades de leitura das produções artísticas no espaço da Bienal nos convoca a pensar no brincar como linguagem, coisa séria para as crianças, brincar envolve complexos processos entre a realidade, a fantasia e a imaginação.

A imaginação é também um modo de conhecer é uma capacidade que provoca a criação das diversas linguagens e formas de expressão que nos proporcionam descobertas sobre o mundo, constroem e transformam as relações humanas e não humanas.

O brincar da criança é imaginação em constante diálogo com a realidade, assim como a onça pintada, objeto propositor entre mundos (criança, mediador cultural e produções artísticas) que nos convoca a um exercício de imaginação e a criação de novos olhares e repertórios.

Encontramos ressonâncias no pensamento do filósofo Bachelard (1997), para quem a imaginação teria uma raiz na experiência material, contudo não prescinde da dimensão das emoções e se organiza por meio da associação com os quatro elementos alquímicos (fogo, ar, água e terra).

Elementos esses que inspiraram as filosofias tradicionais e cosmologias antigas, com formas vivas que a natureza oferece e que carregam a potência da força criadora.

Interessa-nos, refletir sobre a imaginação a partir de seu pensamento, pois quando o autor afirma que a “imaginação inventa mais que coisas e dramas; inventa vida nova, inventa mente nova” (Bachelard, 1997, p. 18), nos leva a inferir que a imaginação seria a responsável pela criação, ou seja, a imaginação teria a capacidade de adentrar ao mundo material e formar imagens que podem ir além da realidade.

Proposição Mediadora 4.



Imagem 18. Vista de obra de Ayrson Heráclito e Tiganá Santana.
Fonte: Acervo da Fundação Bienal de São Paulo

Na escuridão da noite na floresta, com seu andar ágil e firme a onça-pintada enfrenta a escuridão sem se deixar dominar pelo medo. Assim, com a imaginação em ação, as crianças são convidadas a entrar na casa da onça. Num primeiro momento elas ficam indecisas, com um pouco de medo ao ouvir sons que saem daquele corredor escuro!

Mas nossa onça-pintada desafia as crianças a serem corajosas e lança algumas provocações:

Como a onça anda pela floresta? A onça tem audição e olfato aguçados, de hábitos noturnos, enxerga bem no escuro. Como a onça enxerga a noite? Será que conseguimos olhar com os seus olhos de visão noturna? Vamos entrar nesta floresta como onça?

As crianças se organizam em duplas, agarram o braço dos adultos que as estão acompanhando, sussurram, dão pequenos gritos e são

envolvidas por um misto de curiosidade e medo que as impulsionam a adentrar a floresta. Agô! Pede-se licença para entrar na mata sagrada.

O corpo, potência máxima para o desenvolvimento das crianças, com seus gestos e movimentos elas experimentam suas potencialidades e limites, nessa emocionante aventura, em que a visão ficou em segundo plano. Seguimos entre esse labirinto de bambus, nessa instalação sinestésica e sensorial, em que outros sentidos são ativados, provocados por sons, cheiros e sensações de espanto, medo, descoberta, encantamento.

A floresta de Infinitos, fruto da parceria dos artistas Ayrson Heráclito e Tiganá Santana, está situada em uma sala com projeções de imagens múltiplas, que em nosso caminhar lento, nos deparando com espelhos onde nos vemos refletidos e avistamos água que forma um pequeno rio.

Seguimos o curso desse rio, nessa mata escura encontramos nesse caminhar mais projeções que nos levam a avistarmos pássaros, insetos, biomas extintos, que vão compondo essa mata sagrada, povoada de vidas materiais, inanimadas ou ancestrais como mãe Stella de Oxóssi e dos ativistas Chico Mendes, Bruno Pereira e Dom Philips.

Tal qual o arquétipo da onça-pintada que evoca mistério, poder e nos inspira estarmos sintonizados com nosso ambiente e de confiarmos em nossa capacidade de enfrentar os desafios seguimos até a saída da casa da onça:

Deixemos a mata voltar a seu silêncio misterioso, com seus encantados, rios e formas de vida infinitas. Com a ausência humana, os bambuzais balançam novamente sinalizando o reestabelecer do equilíbrio. Seres invisíveis fundem-se em uma só potência vital e estão livres novamente no anoitecer das matas de Oxóssi e Mutalambô. A respeito da visita humana, perguntam-se: será que aprenderão que toda vida é sagrada? (Brito, 2023, p.74)

A onça-pintada como objeto propositor, metáfora para a nossa imersão na Floresta de Infinitos, traz ainda em seu arquétipo o quão é importante honrar e proteger a natureza bem como de reconhecer nossa relação de interdependência com o mundo natural, tal como proposto por Ayrson e Tiganá, pois sua obra é um convite a pensarmos nossa relação com a natureza com os seres visíveis, mas também não visíveis que habitam as florestas.

Contraponto ao silêncio misterioso em que deixamos a mata, as crianças saem alegres, falantes e com desejo de retorno: “Foi incrível!”; “Eu nem fiquei com medo, nós estávamos lá naquele espelho!”; “Eu quero de novo!”; “Eu senti um frio na barriga e me deu vontade de chorar!”

Ao longo dessa proposição mediadora, o conhecimento, a percepção, as sensações estiveram evidenciadas pelo corpo não como um objeto que

apenas transmite informação, mas o corpo todo se expressa a partir dos sentidos e da sua percepção no mundo.

Invenção e modos de expressar: algumas considerações

Como pessoas adultas que estiveram imersas nos processos de mediação com as crianças ao longo dessa 35ª Bienal, podemos afirmar que essa experiência com a onça-pintada como objeto propositor, nos despertou a curiosidade e nossas forças criativas.

A onça como um animal-portal que tem o poder de atravessar entre os tempos, se comunicar com os ancestrais nos possibilitou inventar outros modos de ver e sentir as obras junto com as crianças.

Durante as proposições mediadoras que vivenciamos junto com as crianças, acreditamos nessa interação e pudemos provocar um pensar sensível, aproximando as crianças do conhecimento das produções artísticas criando diálogos, processos de expressão por meio (corpo, palavra, cores, formas), percepção e pensamento.

Como animal essencial para o funcionamento dos ecossistemas e da cadeia alimentar, aglutinadora e símbolo da cultura brasileira, e neste caso especificamente, como objeto-propositor as onças criaram uma coreografia coletiva de presença, atenção e troca de conhecimentos. Assim, a onça-pintada, objeto-propositor, dentro das práticas de reflexão e mediação aqui compartilhadas foi conectora e propositora de experiências estéticas, estésicas, que narramos nessas páginas.

Por meio de ações poéticas e de um exercício contínuo que se iniciou fora da Bienal, chegou até o pavilhão por meio do que se inscreve no corpo de cada pessoa que participou e segue pulsante e reverberando para depois da experiência.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. Tradução Antônio de Pádua Danesi. Coleção Tópicos, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BIENAL. **Projeto curatorial**. Fundação Bienal: <https://35.bienal.org.br/conheca-o-projeto-curatorial-da-35a-bienal-de-sao-paulo/>. Acesso em 29 de novembro de 2023.

BRASILEIRO. Castiel Vitorino et al. **Existem chuvas que não conhecemos: entrevista com Castiel Vitorino Brasileiro**. Arte & Ensaios, Rio de Janeiro, PPGAV- UFRJ, v. 28 n. 43, p. 15-46, jan-jun. 2022. Disponível em: <http://www.revistas.ufrj.br/index.php/ae>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 10,639, de 09 de janeiro de 2003. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a**

obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira." Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008.

BRITO, Luciana. **Ayrson Heráclito e Tigana Santana.** In:35_ Bial de São Paulo: coreografias do impossível: catálogo – São Paulo: Bial de São Paulo, 2023.

CORREIA, Heloisa H Siqueira. **Saberes não humanos nas mitologias ameríndias: que ensinam e para quem?** In: Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção / Julie Dorrico; Leno Francisco Danner; Heloisa Helena Siqueira Correia; Fernando Danner (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <https://atempa.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Literaturaind%C3%ADgenacontempor%C3%A2nea-Livro.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

DEWEY, Jonh. **Arte como experiência.** Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DYSON, Torkwase. **Interioridade negra: notas sobre arquitetura, infraestrutura, justiça ambiental e desenho abstrato.** In: BIENAL. **Aqui, numa coreografia de retornos, dançar é inscrever no tempo:** publicação educativa da 35ª Bial de São Paulo. São Paulo: Bial, 2023.

FALCÃO, Inaicyra. **Tramas criativas de corpo e ancestralidade.** In: BIENAL. **Aqui, numa coreografia de retornos, dançar é inscrever no tempo:** publicação educativa da 35ª Bial de São Paulo. São Paulo: Bial, 2023.

GUERRA, Carlos. **KidlatTahimik.** In:35_ Bial de São Paulo: coreografias do impossível: catálogo – São Paulo: Bial de São Paulo, 2023.

GOODEN, Mario. Edgar Cael. In: **35_ Bial de São Paulo:** coreografias do impossível: catálogo – São Paulo: Bial de São Paulo, 2023.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **Literatura indígena: da oralidade à memória escrita.** In: Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção. DORRICO, Julie Dorrico et al. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: https://www.editorafi.org/files/ugd/48d206_093effa656194602b2bb25561277a65d.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

MARTINS, Mirian Celeste F.D. **Mediação.** In: Caderno da Política Nacional de Educação Museal. Instituto Brasileiro de Museus. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MARTINS, Mirian Celeste F.D. O sensível olhar-pensante. In: FREIRE, Madalena (Org.). **Observação, Registro, Reflexão:** Instrumentos Metodológicos. Série Seminários. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste F.D.; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.

MENEZES, Renato. Denilson Baniwa. In: **35_ Bienal de São Paulo: coreografias do impossível: catálogo** – São Paulo: Bienal de São Paulo, 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Coisas de onça**. São Paulo: Mercuryo Novo.Tempo,2011

MUNIZ, Leandro; ALZUGARAY, Paula. **A Constelação da Onça**. Entre o fascínio e o terror, o imaginário da onça-pintada tem ressonâncias nas cosmogonias indígenas, na ciência e na literatura. Disponível em: <https://select.art.br/a-constelacao-da-onca/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

MEDIAÇÃO: AGENCIAMENTOS E CARTOGRAFIAS NA 35ª BIENAL DE SÃO PAULO

Caio de Sousa Feitosa

O desafio era improvisar dentro dos limites do espaço, flexibilizando e quebrando as regras sem quebrar a forma.

Hartman (2022, p.319).

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre ascoisas, inter-ser, intermezzo. (...) Entre as coisas não designa uma correção localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

Deleuze e Guattari (1995, p.37).

Falar sobre mediação educativa é sempre tensionar processos que envolvem improvisos e negociações, pensamento aguçado para as multiplicidades que cada partícipe trás para integrar as coreografias de percurso. Hartman (2022) configura bem esse percepto ao referir-se a um corpo compartilhado a procura de um ritmo comum. Flexibilizar regras sem quebrar a forma, tarefa difícil, mas salutar em se tratando da importância de, enquanto arte-educadores, atualizarmos discussões, ressignificarmos o museu e suas tendências cristalizadas, contarmos outras narrativas para além daquelas que já conhecemos.

Quando o fazemos, mesmo que por um segundo, irrompemos hegemonias epistêmicas, colonialismos, configurações reducionistas e aprendizagens mecânicas. Flexibilizamos conceitos e discursos históricos em exercício de abertura da roda para que as experiências cotidianas possam integrar e girar. Esse corpo compartilhado a procura de um ritmo comum é

como o rizoma de que Deleuze e Guattari (1995) tratam.

O rizoma é por definição, característica basilar ao mediador: estar entre. É ele mesmo o riacho que adquire velocidade no meio quando transporta de um lado ao outro as águas perenes da visualidade, do contexto da obra, das intenções do artista, das reverberações no agora àquele afluente que advêm do sujeito da experiência. É aquele que traz consigo afetações, perspectivas de mundo, territorialidades próprias. Como o rizoma, é ele mesmo um enunciador do devir, isto é, de possibilidades que dependem de agenciamentos pelos quais não se pode prever.

É neste tear de tramas e teceduras narrativas que esta investigação propõe debruçar-se sobre os processos de mediação conduzidos por este pesquisador, artista e professor que aqui escreve e convida a reflexão pela ocasião da 35ª Bienal de São Paulo *Coreografias do Impossível* tendo como recorte os perceptos de agenciamentos do desejo, objetos propositores, fabulação crítica e cartografias em afetação propiciada por públicos diversos desde escolares de fundamental I, Ongs, a escritórios de advocacia que passaram pelo Pavilhão Ciccillo Matarazzo entre os meses de setembro a dezembro de 2023.

Coreografias de movimentos que encetaram para a questão: como pensar mediação a partir da 35ª Bienal de São Paulo? As possibilidades são múltiplas e multifacetadas, em mais de 1100 possibilidades (quantidade aproximada de obras da mostra) combinações que se exponenciam em se tratando da equipe de mediação composta por 60 profissionais e assessoria educativa composta por 10 pessoas, tendo em vista que cada indivíduo possuía autonomia para elaborar o seu próprio roteiro de mediação. E neste ponto, começaremos a enveredar pelas escolhas e negociações que, desde abril (antes da exposição abrir em 6 de setembro) começaram a mobilizar torós de ideias e entreteceram processos de mediação.

Como fio condutor, nos ateremos as obras *Samesyn*¹ e *This way Brouwn*² dos artistas Igshaan Adams como visualidade que move o pensar e Stanley Brouwn como pensar que move a visualidade. Ambos integram a mostra junto de outros 118 artistas. O objetivo geral destes escritos é pensar mediação educativa a partir dos trabalhos dos artistas Igshaan Adams e Stanley Brouwn na 35ª Bienal de São Paulo em agenciamento as experiências cotidianas deste mediador, cotejando nuances como curso de formação, conceitos curatoriais, conversas com os artistas e especificidades da função no que tange a instituição Fundação Bienal de São Paulo. Agenciamentos do desejo em Deleuze (1988-89) são afluentes perenes que movimentam a

¹ Para visualizar a obra *Samesyn* [comunhão] de Igshaan Adams, acessar o link: <https://35.bienal.org.br/participante/igshaan-adams/>

² Para visualizar a obra *This Way Brouwn* de Stanley Brouwn, acessar o link: <https://walkerart.org/collections/artworks/this-way-brouwn>

fluidez das discussões que este trabalho enceta.

Construindo um corpo compartilhado a procura de um ritmo comum

Vivemos em sistemas políticos que têm um crescente interesse no movimento físico, ou talvez somente um crescente controle efetivo sobre ele. Esses sistemas são, em grande medida, organizados em torno tanto do desejo quanto da capacidade de determinar quem pode entrar em quais tipos de espaço: quem pode entrar em um Estado nacional, uma comunidade com portões, uma rua específica, um playground? Quem tem autorização para residir em tais espaços e por quanto tempo? (Kotef, 2023, p.1)

Como a arte-educação pode coreografar possibilidades dentro de um mundo de impossibilidades? Lembro-me que esta pergunta me foi feita algumas vezes ainda na época do processo seletivo para a mediação, antes mesmo da entrevista em 26 de abril de 2023. Pergunta dura. Veloz. Impetuosa. A necessidade da sua resposta escancarou as dificuldades que se avizinham à porta da 35ª Bienal de São Paulo, carregada de expectativas, o primeiro coletivo curatorial composto não hierarquicamente: dentre as quatro, três pessoas negras.

Como resposta, ruminei mais inquietações que ainda não havia digerido, a época só conseguia pensar: conseguiremos fazer com que estas pessoas de que estamos falando (negras, LGBTQIAP+, indígenas, amarelas, brancas) consigam se ver dentro das narrativas, experiências, visualidades que apresentaremos? Reafirmaremos o lugar da subalternidade? Reafirmaremos o lugar arquetípico que essas existências assumiram historicamente?

Perguntas que se adaptavam a cada grupo, respostas que mudavam a cada grupo. Em alguns momentos: “– obrigado por ir em um ritmo mais tranquilo e pela paciência, essas crianças nunca haviam visitado um museu e por isso estão tão eufóricas; ou, referindo-se a obra de Nadir Bouhmouch e Soumeya Ait Ahmed³, diziam: “– nunca pensei que pudesse deitar em uma obra, me senti confortável nesse encontro.”

Sempre que possível, através da proposição disruptiva para com modelos demasiado fechados da História da Arte e olhando para Denilson Baniwa, indagava: já pensaram que uma plantação de milho poderia ser uma obra de arte? Em diálogo a Ocupação 9 de julho, propunha: é possível que

³ Para visualizar a obra *Assays: On Art & Food from Below*, de Nadir Bouhmouch e Soumeya Ait Ahmed, acessar o link: <https://www.35.bienal.org.br/participante/nadir-bouhmouch-e-soumeya-ait-ahmed/>

uma cozinha seja arte?

As perguntas e as respostas mudavam porque as reflexões diziam respeito aos encontros singulares que construíamos. Em certos momentos, fazer com que aqueles corpos se sentissem confortáveis e abertos a contarem suas próprias histórias era a possibilidade frutífera, em outros momentos a abertura para debates históricos, epistemológicos de construção de outras narrativas e da reivindicação por reparação histórica. O parâmetro? As inquietações que cada participante trazia.

Para além disso, os questionamentos de Kotef (2023) que tivemos contato pela ocasião da formação de mediadores, encetando para as ideias de movimento como exercício de liberdade, nos faziam fervilhar ainda mais questões como: Quem pode ir e vir livremente? Não existe um impedimento físico de acesso a bienal, mas talvez simbólico, pessoas periféricas conseguirão chegar até nós? E uma vez neste território, se sentiram vigiadas ou livres para se relacionarem com o espaço? Reflexões que eram para mim quase como lembretes de geladeira, os precisava internalizar.

Eram, de fato, inquietações genuínas que, durante o curso de formação (iniciado em 19 de junho e finalizado em 30 de agosto) puderam ser dirimidas, paulatinamente, através dos conceitos que coreografavam a mostra; nas conversas com os curadores; nas oportunidades de partilhas com os próprios artistas; respiros possíveis. Lembro que essa angústia foi se dissipando quando a curadora Diane Lima nos falou: “algumas pessoas estão esperando ver sangue, não verão”. Ou quando o curador Hélio Menezes, respondeu as minhas perguntas e nos disse: “Vocês serão a linha de frente, apropriem-se deste espaço, acolham essas pessoas, mostrem que a bienal pode ser para elas, sim.”

“O desafio era improvisar dentro dos limites do espaço, flexibilizando e quebrando as regras sem quebrar a forma.” nos provoca Hartman (2022, p.319).

Em Ritornelo, esta inquietação de Saidiya Hartman sempre me toma, isto porque as territorialidades que me compõem são muitas, a média superior a um milhão de pessoas que passam pela Bienal durante os três meses da mostra também assusta, isto sem falar das dicotomias e contradições que envolvem questões simbólicas, mercado da arte, circuito cultural e as reminiscências históricas amalgamadas no que se entende por Bienal de São Paulo. Ainda no curso de formação, me ocupei de pensar em como mediar todas essas imbricações.

Mas foi ainda Hartman (2022, p. 239) que deu alento ao perceber que “cada espaço tinha seu próprio roteiro e conjunto de requisitos, ditava os termos da possibilidade, decidia os arranjos e comportamentos.” Percepto que se sustenta, nas mais de 80 visitas mediadas que conduzi, e nas mais de 1.800 pessoas que as corporificaram em cada uma das visitas durante os três meses da

mostra. Era sempre diferente, cada grupo apresentava os seus próprios dispositivos, alguns se deixavam conduzir com grande facilidade, outros eram eles mesmos a linha de desterritorialidade pela qual o roteiro se invertia: “- E essa obra? - podemos entrar naquela sala? - vocês têm filmes aqui?”

Ou quando em se tratando de grupos escolares, a(o) professora(o) perguntava: “- vocês têm alguma obra que dialogue com os conceitos de reprodutibilidade técnica em Walter Benjamin? É que estamos estudando este conceito na escola.” Sempre a mesma, sempre outra, a dinâmica basilar do encontro. Em todas as especificidades encontradas havia a possibilidade da negociação: “- Sem problemas, e se nós passarmos nesta obra primeiro? Notei que aquela obra chamou a sua atenção, o que você viu? Que materiais foram utilizados? Conseguiu notar algum elemento que você reconhece? Que cheiro tinha?”

“- Não há problemas, professora, será um prazer dialogar com esse conceito, você pode fazer uma recapitulação para os estudantes? Como este conceito da filosofia pode dialogar com a arte de agora? E vocês turma, o que é arte contemporânea para vocês? O artista escolheu este material, vocês acham que se fosse plástico ao invés de madeira, mudaria o sentido? Sim? Por quê?”

Negociações. Perguntas. Permitir que os sujeitos da experiência estabeleçam relação com as propostas. Diálogo com os objetos propositores que Cardoso *et al* (2023) nos luziram a partir do livro “Projeto Ambiências Educadoras objetos propositores em ação⁴” como forma de acionar experiências estéticas que, em Dewey (2010) passam pela consideração de seu “estado primal” em se tratando das formas de ver, ouvir, sentir como agentes de atenção e interesse.

Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto. Podemos voltar, são fatos, ao que dizíamos há pouco sobre o álcool, beber. Beber nunca quis dizer: desejo beber e pronto. Quer dizer: ou desejo beber sozinho, trabalhando, ou beber sozinho, repousando, ou ir encontrar os amigos para beber, ir a um certo bar. Não há desejo que não corra para um agenciamento. O desejo sempre foi, para mim, se procuro o termo abstrato que corresponde a desejo, diria: é construtivismo. Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto. (Deleuze, 1988-1989).⁵

Deleuze luziu fresta incandescente para a construção do nosso corpo compartilhado a procura de um ritmo comum, pensar que não há desejo que

⁴“Os objetos propositores provocam encontros com espaços e experiências que buscam incentivar a visita a espaços diversos, a produzir novos conhecimentos e promover conexões interdisciplinares. É como um jogo, sem caráter didatizante.” (Cardoso *et al*, 2023, p.22)

⁵ O Abecedário de Gilles Deleuze, documentário televisivo dirigido por Pierre-André Boutang, produzido entre anos 1988 e 1989 pela Éditions Montparnasse, Paris. Exibido em 1996, o documentário consiste em uma série de entrevistas entre Gilles Deleuze e Claire Parnet.

não corra para um agenciamento foi dispositivo salutar para entender os interesses desses grupos heterogêneos que, durante uma hora e meia (tempo médio das mediações na 35ª Bienal de São Paulo), desejavam em conjunto.

“–Podemos ir ao parque depois professor?” “–Podemos tocar?”, “–podemos correr?” perceba que não se tratava do “posso”, essa dimensão de uma percepção de conjunto e da possibilidade de agenciar um desejo que se efetivará para um agrupamento de indivíduos me inquietou. A partir deste ponto, comecei a pensar nos objetos propositores que provocam encontros entre espaços e experiências, a partir da articulação dos conceitos de agenciamento do desejo em Deleuze (1988-1989) e da fabulação crítica em Hartman (2022).

Dançar e cantar alimentaram a esperança radical de viver de outra forma, e, nesse sentido, a coreografia era apenas outro tipo de movimento pela liberdade, outra oportunidade de fugi ao serviço, outra elaboração da greve geral. (Hartman, 2022, p.314).

Vidas rebeldes, belos experimentos: Histórias íntimas de mulheres negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais, de autoria de Saiydia Hartman (2022) fora uma das obras que estudamos durante o período de formação da equipe de mediação. Para além de um aporte teórico, a não-ficção especulativa, proposta por Hartman se tornou para mim, metodologia movente pela qual seria possível desenvolver reflexão crítica junto as obras da 35ª Bienal. “–Mas isto é um documento, uma carta, isto é obra?”

Neste conceito de não-ficção especulativa, Hartman (2022) introjeta sua percepção de como a história dos sujeitos negros é reiteradamente resumida à violência e às razões que transformaram suas existências em mercadorias e cadáveres. A fabulação então atribui percepto crítico capaz de tangenciar os sentimentos e as realidades vividas daqueles a quem foi negado espaço no arquivo, bem como dar a esses indivíduos a oportunidade de se tornarem os agentes de suas próprias histórias.

Nas mediações, o escrutínio do exercício da fabulação crítica se dava na contação de histórias das quais não se possuíam muitos registros, tônica recorrente em diversos trabalhos da 35ª Bienal. a obra de Hartman nos luziu este conceito, de tal maneira que me questionava: e quanto as narrativas não contadas? Aos fragmentos de memória? Como contar essa história se só temos uma foto? Um nome? Um relato? Nós, mediadores, as daremos voz.

No tear da criatividade, histórias são tecidas, passados reconfigurados a partir de uma fabulação crítica que olha para os contextos históricos, geopolíticos, oralidades e ancestralidades. Artistas como Aline Motta e Eustáquio Neves configuram a partir de suas obras este conceito que alargamos nos processos de mediação. A partir das reflexões possibilitadas pelo conceito de fabulação crítica em Hartman (2022) a ideia de criar um

objeto propositor que mais se aproximasse da ideia de um poemobile⁶ ou seja, uma possibilidade que extrapolasse a convencionalidade do formato de livro e que pudesse abarcar a criatividade dos estudantes. A partir dessas escolhas, dobrávamos uma folha A4 como um leque, de tal forma que só fosse possível visualizar a faceta anterior, a partir dessa organização, a proposta:

E que tal se escrevermos uma história juntos? A dinâmica é a seguinte: cada um de nós escreve nesse papel uma ou duas frases a partir do que um de nós escreveu anteriormente, eu começo: 18 de julho de 2042, era domingo e caíam pingos no telhado... agora é a sua vez! ao final, líamos a história que havíamos construído coletivamente.

“O desafio era improvisar dentro dos limites do espaço, flexibilizando e quebrando as regras sem quebrar a forma.”, pergunta Hartman (2022, p.319).

As respostas a esta pergunta foram ganhando corpo e aos poucos, caminhos se abriram para que a compreensão de que as diversas idiossincrasias que compunham aquele território só importavam se partissem dos agenciamentos negociados com aquele grupo. Os acordos, os interesses, a dinâmica, os movimentos, as dispersões, os reencontros, a coreografia. Todas mudavam a cada encontro. O que permanecia era o compromisso de passar em até seis obras, de modo que pudéssemos nos demorar com menos pressa em atenção voltada as temporalidades, reflexões e afetações que cada uma nos provocava.

Os meus interesses estavam diretamente ligados aos agenciamentos do desejo em Stanley Brouwn (*This way Brouwn*); na pista de dança como espaço de experimentação de diferentes temporalidades e desejos em Pauline Boudry e Renate Lorenz (*Moving Backwards*); nas imagens de dignidade em Charles White⁷, nas linhas do desejo e da dança na poeira (*Samesyn*) de Igsham Adams, nas águas do tempo que movem memórias (*A água é uma máquina do tempo*)⁸ em Aline Motta; na autoemancipação de geografias hostis em Torkwase Dyson (*Blackbasebeingbeyond*)⁹.

⁶ Compreendeu-se que Poemobiles é um livro que extrapola a ideia de livro, em razão de sua tridimensionalidade e de sua estrutura comunicante, sendo o ponto de partida para criações em mídias menos usuais para a poesia, como o cartaz, a holografia e a escultura. DE CAMPOS, Augusto. Poemobiles: o livro além do livro. SEÇÃO TEMÁTICA: Literatura além do livro. Estud. Lit. Bras. Contemp. (59) 2020. p.1-12. <https://doi.org/10.1590/2316-40185911>

⁷ Para visualizar a série *imagens de dignidade* de Charles White, acessar o link: <https://35.bienal.org.br/participante/charles-white/>

⁸ Para visualizar a obra *A água é uma máquina do tempo*, de Aline Motta, acessar o link: <https://35.bienal.org.br/participante/aline-motta/>

⁹ Para visualizar a obra *Blackbasebeingbeyond* (2023) de Torkwase Dyson, acessar o link: <https://www.35.bienal.org.br/participante/torkwase-dyson/>



Imagem 1. Pauline Boudry / Renate Lorenz. *Moving Backwards* [Mover-se para trás], 2019. Still de vídeo. Fonte: Cortesia de Ellen de Bruijne Projects Amsterdam e Marcelle Alix Paris

Desejo que muitas vezes era soterrado pela curiosidade aguçada das pessoas por outras obras que se encontravam no entorno, nos trajetos. Mediar é também saber abrir mão, compreender que os agenciamentos deste corpo compartilhado podem partir de outros membros. De certo que aprendi este percepto e me diverti muito mais, ao perceber o que as obras sussurravam a cada um daqueles que, de súbito, saíam daquele agrupamento para ir em outra direção. O que o chamou? Por que aquela e não esta? As respostas são tão variadas quanto possíveis.

Cartografar o pensar, agenciar a matéria: Igshaan Adams e Stanley Brouwn

Destes artistas mencionados acima, uma predileção especial por Igshaan Adams e Stanley Brouwn. Em *Samesyn* como a visualidade que move o pensar e transmuta a experiência cotidiana em matéria que cartografa o espaço e evidencia que, antes das demarcações serem gravadas no chão, elas já foram na ideia. Em *This way Brouwn* pelo processo inverso, em uma chave conceitual que abre a possibilidade de agenciamentos do desejo pelos quais o pensar move a visualidade. Primeiro desejo, depois desenho.

Igshaan Adams¹⁰ é de Bonteheuwel, Cidade do Cabo, África do Sul, nascido em 1982, vive e trabalha na Cidade do Cabo. Sua poética combina performance, tecelagem, escultura e instalação. Em exercício de reflexão a partir do seu território, Igshaan contesta fronteiras raciais, sexuais e religiosas. Suas tapeçarias em larga escala relembram movimentos, danças e caminhos que entretecem histórias pessoais e coletivas.

¹⁰ Igshaan Adams. 35ª Bienal de São Paulo. *Coreografias do Impossível*. 2023. Disponível em: <https://35.bienal.org.br/participante/igshaan-adams/>. Acesso em: 20 nov. 2023.

A poética trabalha nuances que versam sobre a produção de beleza a partir de materiais considerados sem muito valor, mas que estão profundamente ligados ao cotidiano das classes populares não brancas que ainda vivem nas chamadas townships sul-africanas. Materializam experimentações por mulheres e homens trabalhadores, a partir da sua agência tensionadora do cotidiano marcado pela segregação racial, desigualdade e pobreza.

Linhas urbanas bastante demarcadas fraquejam, envergam, ganham sinuosidade e desafiam linhas retas e rígidas impostas pelo regime do Apartheid e suas reminiscências na contemporaneidade. A partir destas transmutações de materiais, sentidos e usos, Igshaan propôs uma instalação baseada na ideia de reunião em um espaço intermediário por meio de movimento no espaço e no tempo como base conceitual central, sustentada por temas de linhas de desejo.

A instalação foi então executada em termos de três espaços: o primeiro e o segundo são as comunidades separadas em torno de Bonteheuwel, e o terceiro espaço é uma terra de ninguém intermediária, oferecendo uma série de perguntas abertas sobre quem se reúne aqui e como. Reflexões que culminaram na criação de uma instalação muito grande, configurando uma paisagem em uma peça de piso trançado (18 x 12 m) e esculturas de arame emaranhadas, semelhantes a nuvens, suspensas no centro do espaço negativo da tapeçaria.

Desta vez, vou me concentrar nos caminhos e em um espaço de encontro criado por uma comunidade de pessoas que atravessa *Kalksteenfontein*, uma espécie de Terra de Ninguém que separa as comunidades vizinhas de *Bonteheuwel*. Esse espaço intermediário distinto atua como uma área para que essas diferentes comunidades se reúnam em um terreno comum. Esse espaço intermediário permite que várias comunidades se reúnam e se encontrem por vários motivos. Sobrepondo-se a esse conceito de linha de desejo, haverá uma grande instalação de nuvens de poeira etéreas e leves, inspiradas na dança indígena **riel** do Cabo Setentrional, que presenciei quando criança (meus avóssão Nama). Feitas com uma variedade de fios torcidos em contas cintilantes. as nuvens de arame capturam o movimento da poeira que sobe da terra e trazem uma qualidade edificante e alegre, mas discretamente perturbadora, à instalação. Igshaan Adams (2022, s/p).

Cartografar o desejo. Agrimensar as lutas, paralisar o tempo em uma memória que se transmuta e desobedece a quaisquer regras de passagem do tempo. O trabalho é bastante potente e despertava a atenção de quase todas as pessoas dos grupos, era o momento de conectar histórias, relembrar memórias: “E vocês, também tem uma memória que passa quase que *slow*

motion como essa do Igshaan? Eu por exemplo nunca dancei o riel, mas como sou do Piauí, já dancei muito forró descalço no interior, apoeira lá também sobe”. De repente, risos e a oportunidade de conectar narrativas.

Com a abertura descontraída, a possibilidade de tensionar reflexões transdisciplinares, tocadas pela obra, desde questões históricas envolvendo a construção social da África do Sul; geopolíticas envolvendo a demarcação do espaço urbano em subordinação ao Apartheid e as reminiscências do regime para aquele território; estéticas no que tange a afetação sensível na transmutação de sentimentos e memórias na poeira que fica suspensa no ar e convida a recordação das infâncias; filosóficas ao tangenciar as multiplicidades e seus agenciamentos do desejo que se materializam na arquitetura urbana, no espaço construído. O que te lembra essa obra? “– Me lembra os tapetes que minha avó faz”; “– lembram ilhas, isso são nuvens? Mas porque foram feitas de arames?”

Na direção diametralmente oposta em modos de fazer, Stanley Brouwn. Isto porque as visualidades e materialidades em Brouwn são consequência e não caminho, sua travessia estabelece uma caminhada pelo campo das ideias. Stanley Brouwn é natural de Paramaribo, Suriname, nasceu em 1935 e deixou esteplano terrestre em 2017, em Amsterdã na Holanda. De acordo com a vontade do artista, dados biográficos, a maior parte das imagens e textos não serão reproduzidos. Sua participação fora apoiada pelo Consulado Geral do Reino dos Países Baixos. Apenas quando iniciei este percurso narrativo foi que me dei conta de que as experiências de contato com as obras de Brouwn ficaram apenas para o campo da memória, possíveis apenas na oralidade, uma outra experiência, por ser assim, as descreverei.

Spinelli (2023) rememora que Stanley Brouwn esteve presente na 35ª Bienal com trabalhos que são ora registro, ora ativadores de experiências performativas, cartográficas e coreográficas. Integrante do grupo de arte conceitual “Zero”, compartilhara com o movimento a estética minimalista que sintetiza como um futuro sem passado. Este vetordirecional se reflete no evidente desinteresse pela função representativa na arte, e mesmo por aquilo que se entendia arte naquele período (Brouwn atuou principalmente nas décadas de 1960 e 1970).

Implosão dos limites entre artista e público, vida e arte, acontecimento e coisa, objeto e sujeito. Spinelli (2023) afirma ainda que a inquietação peculiar que a poética de Brouwn nos permite conceber via investigação perscrutante das formas que o tempo configura o espaço e de como essas práticas podem desestabilizar tal interdependência. Uma procura por operar livre da anterioridade do objeto e do tempo, pretendendo um vazio inicial que, em seu ideal abstrato, produziria um tipo de imaginação liberta das amarras de tudo que veio antes, tanto da história, quanto de uma

determinada realidade atrelada a ela.

Uma das obras que luziu atravessamentos fora a ocasião em que Stanley se coloca em um local específico nas proximidades de uma estação de metrô nos Estados Unidos e pede para que as pessoas desenhem um caminho para que ele consiga chegar até aquela estação. Todos os desenhos foram diferentes, obviedade que precisa ser dita.

O desenho se submete ao desejo que traça suas coordenadas sumariamente no campo da ideia. *This Way Brouwn* nos questiona: Que caminhos nos interessam? Como experienciamos o espaço como pedestres? Esta foi uma chave de pensamento importante para que eu pudesse pensar os caminhos que cada partícipe escolhia para se relacionar com as obras. Por que se dispersam? Como seus corpos se relacionam com as obras? Foi em Stanley Brouwn que depusitei esta especificidade de inquietação.

A partir destes questionamentos introjetados, deglutidos, os ruminava ao grupo: vamos fazer uma dinâmica, quero que percorram este terceiro pavimento de forma mais livre, nos encontraremos no café da ocupação 9 de julho em 20 minutos. Outra vez juntos: O que viram? Que caminhos escolheram? Conseguem desenhar o caminho que fizeram? Possibilidade de trocas substanciais.

Cartografias do caminhar: escolhas metodológicas

“O desafio era improvisar dentro dos limites do espaço, flexibilizando e quebrando as regras sem quebrar a forma.”, instiga Hartman (2022, p.319).

No que diz respeito a metodologia posta em relação campo da mediação cultural, estabeleço a pertinência de um escrutínio acadêmico pelo fato de que este se apresenta como território formativo caro a este professor, artista e pesquisador que atualmente desenvolve pesquisa de mestrado em História, Teoria e Crítica da Arte. Por ser assim, em todos os processos envolvendo a mediação, existiu o interesse pela pesquisa como estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores com vistas ao aprimoramento do ensino e da revisão na historiografia da arte. Nesta esteira, o relato de experiência (deste que vos escreve) se metamorfoseia em instrumento de coleta de dados que se transmutaram em sistematização inventiva na criação de formas outras de afetação entre público e obra de arte.

Em se tratando de uma metodologia que nos permitisse improvisar sem quebrar a forma, pensamos que a qualitativa do tipo pesquisa-ação fosse a proposta ideal, isto porque sem a possibilidade de pensar a relação dialógica entre teoria e prática isto não seria possível. Tripp (2005) define sucintamente este tipo como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Isto porque, sempre

que possível, penso e tensiono as relações entre a pesquisa acadêmica, o ensino e a mediação cultural como possibilidade de devires.

A participação e o papel da reflexão neste percurso foram dispositivos essenciais os quais as afetações e experiências sensíveis narradas aqui não seriam possíveis. Ademais, a pesquisa-ação se mostrou duplamente importante ao dialogar com o matiz cartográfico das trocas celebradas pelas mediações.

As categorias empíricas orbitaram em torno da mediação educativa na 35ª Bienal de São Paulo: *Coreografias do Impossível* em face das mais de 80 visitas mediadas para mais de 1.800 pessoas durante os três meses da mostra. Categorias teóricas como movimento e ordenamento de liberdade em Kotef (2023), agenciamentos do desejo em Deleuze (1988-1989) e objetos propositores em Cardoso *et al* (2023) foram dispositivos conceituais fundamentais.

O crivo de análise se orientou pelas categorias empíricas da experiência cotidiana enquanto mediador educativo da mostra que percebe nuances como heterogeneidade dos públicos, diversidade e densidade de trabalhos e de questões, recepção e repercussão pelo circuito artístico, conceituações curatoriais e contradições institucionais, entre outras especificidades do contexto bienal. Fagulhas incandescentes que luziram caminhos possíveis para deglutir, digerir e ruminar propostas, questões e reflexões.

Considerações abertas que mediam o devir

“O desafio era improvisar dentro dos limites do espaço, flexibilizando e quebrando as regras sem quebrar a forma.” Propõe Hartman (2022, p.319).

Por uma vez mais nesta narrativa (que se encaminha para um desfecho) nos ocuparemos desta reflexão, isto para dizer que, improvisamos as coreografias de percurso das mediações a partir dos agenciamentos propositados por cada partícipe nos mais variados grupos que nos chegaram. Flexibilizamos as regras sem quebrar a forma: “Lembrem se, durante esta uma hora e meia somos um corpo compartilhado a procura de um ritmo comum, podemos pensar coletivamente? Conseguimos negociar nossos desejos enquanto grupo?”

As experiências partilhadas, refletidas e difratadas no âmbito desta pesquisa apontaram para as desterritorialidades agenciadas pelo desejo dos públicos e seus interesses próprios em dialogia aos do mediador ao se afetarem e abrirem discussão sobre/com/a partir das obras selecionadas em relação aos contextos múltiplos e demais camadas subjetivas e objetivas que extrapolam o campo da visualidade em conexão as experiências pessoais de cada partícipe através dos objetos propositores utilizados em cada visita mediada.

Dentro dos limites do espaço, tensionamos mediação educativa a

partir dos trabalhos dos artistas Igshaan Adams e Stanley Brouwn na 35ª Bienal, quebramos as regras ao cartografarmos os desejos. Agrimensamos as lutas, paralisamos o tempo em memórias que desobedecem a quaisquer regras de passagem do tempo. Mantivemos a forma: fomos roda que se olha, gira, e coreografa formas de ser e estar no mundo.

Referências

CARDOSO, Débora; LOPES, E.P. Maria; MARTINS, Mirian Celeste; PAIANO, Ronê. **Projeto ambiências educadoras: a potência da interdisciplinaridade**. IN: _____. **Projeto Ambiências Educadoras objetos propositores em ação**. São Paulo: LiberArs, 2023, p.21-25.

DELEUZE, G. **O abecedário de Gilles Deleuze**: uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pela Éditions Montparnesse, Paris: 1988-1989. Disponível em: <https://www.bibliotecanomade.com/2008/03/arquivo-para-download-o-abecedario-de.html>. Acesso em: 18 jun. 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix., **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Coleção Todas as artes. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HARTMAN, Saidiya. **Vidas Rebeldes, belos experimentos. Histórias íntimas de meninas negras desordeiras, mulheres encrenqueiras e queers radicais**. São Paulo: Fósforo, 2022.

KOTEF, Hagar. **Movimento e o ordenamento da liberdade – breve introdução**. IN: **35ª Bienal de São Paulo**: coreografias do impossível: catálogo. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2023, p.1-17.

SPINELLI, Miro. Stanley Brouwn. In: BIENAL. **35ª Bienal de São Paulo. Coreografias do Impossível**. 2023. catálogo. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2023, s/p.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Revista **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, São Paulo: 2005.

ATOS 31, 34, 35

Bruna de Jesus Silva

Eu não jogo nada fora, eu sou uma Arquivista.

Maurinete Lima (2017, p. 69)

Como registrar experiências efêmeras, porém, não menos significativas? Não nos enganemos, trabalhar em educativos de exposições exige o entendimento da impermanência. No presente texto, os fragmentos são bem-vindos, experiências pequenas, frágeis, fugidias, tudo aquilo apartado de um todo, de um discurso hegemônico e conclusivo são bem-vindas. É deste modo que pretendo compartilhar a vivência em três diferentes edições da Bienal, em distintas funções, onde a educação, a filosofia e a arte concebem um modo de pensar e trabalhar ao qual tenho desenvolvido desde 2014.

O convite é desafiador e como filósofa que sou, ousou sim refletir a partir de um amontoado de fragmentos, na verdade três, 31^a, 34^a e 35^a Bienal. Apesar de compartilhar três experiências encenadas na Bienal de São Paulo, uma instituição com mais de setenta anos, consolidada no campo das artes e da cultura, parto de um olhar subjetivo, da partilha das experiências mencionadas. Ou seja, não se trata de uma perspectiva oficial e sim particular.

A ferramenta que tornou inteligível a ponto de compartilhá-las foram as vivências e estudos realizados em torno do teatro, sobretudo do teatro negro. Por isso, cada experiência, cada edição da Bienal é descrita como um ato, uma unidade dotada de um determinado tempo de cena que compõem uma peça. Retomando assim a efemeridade dos trabalhos em educativos e tornando-as hábeis à reflexão, ao conhecimento. A escrita experimental constituiu-se, em parte, de um exercício narrativo ciente de que para as populações de matrizes africanas o conhecimento e o modo ao qual é inscrito e perpetuado, localiza-se no domínio corporal. Segundo Leda Maria Martins (2021):

A matriz africana é lida, assim, como um dos significantes constitutivos da textualidade e de toda a produção cultural brasileira, matriz dialógica e fundacional dos sujeitos que a encenam e que, simultaneamente, são por ela também constituídos. Aos atos de fala e de performances dos congadeiros denominei *oralitura*, matizando nesse termo a singular inscrição no registro oral que, como *littera*, “letra”, grafa o sujeito no território narratário e enunciativo de uma nação, imprimindo, ainda, no neologismo, seu valor *litura*, “rasura” da linguagem, alteração significativa, constituinte da diferença e da alteridade dos sujeitos, da cultura e das suas representações simbólicas. (Martins, 2021, p. 25)

Assim, posso afirmar que o presente texto passou pelo corpo e do corpo para o papel, não se trata somente de questões teóricas, mas também práticas. Aliás, a dicotomia entre corpo e mente é pela autora mineira tensionada ao trazer das filosofias africanas uma percepção entre sistemas simbólicos diversos não delimitada por sistematizações de valores, como normalmente encontramos no pensamento europeu. Contrapondo-se à perspectiva europeia, Leda refere-se a encruzilhada como um espaço de encontro de diferentes saberes, onde as diferenças operam de modo não excludente. Nas palavras da autora,

A encruzilhada, *locus* tangencial é aqui assinalada como instância simbólica e metonímica, da qual se processam vias diversas de elaborações discursivas, motivadas pelos próprios discursos que a coabitam. Da esfera do rito e, portanto, intersecções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sgnica diversificada e, portanto, de sentidos. (Martins, 2021, p. 34-5)

Como seria uma encruzilhada montada em cima de um palco, dentro de uma caixa preta, dentro de um teatro? Não sou uma especialista no assunto, sou apenas uma apreciadora do teatro, às vezes arrisco e me inscrevo em algumas oficinas e vivências, assim, não ousarei responder a pergunta. Porém, gosto de fazer boas perguntas, problematizar e imaginar possibilidades de respondê-las. Esse é um território comum para a Filosofia e para aqueles que trabalham com mediação em exposições de arte e museus. Então, antes de iniciar o ato 31, imagine-se em um local que acolha inúmeros encontros, encontro de pessoas, de ideias, de não humanos, de naturezas distintas, entidades, credos, saberes diferentes. Alguns nomes podem surgir em mente, registre-os, mas não os estabeleça como respostas, não ainda.

Ato 31

Subi as rampas, três lances, observando a paisagem esverdeada do parque, estava em uma altura acima da copa das árvores, o céu azul começava a competir com o campo visual tomado até então pelo verde do Parque Ibirapuera. Já no terceiro andar uma faixa acinzentada no céu destacou-se no horizonte, nada agradável e à qual já estava desacostumada após quatro anos morando no interior de São Paulo para cursar a faculdade. Havia alguns meses que eu não contemplava a natureza em meio à cidade, aquele momento subindo a rampa externa do pavilhão Ciccillo Matarazzo foi estonteante. Entrando no prédio encontrei inúmeras pessoas, assim como eu, prontas ou não para participar de um processo de seleção que compôs a equipe do educativo da 31ª Bienal de São Paulo.

O espaço disponível era apenas uma parte do pavimento, uma parede branca dividia a área destinada para a entrevista. Organizaram uma mesa com água e café onde algumas muitas pessoas conversavam, na extensão do espaço reservado avistei duas longas fileiras de cadeiras posicionadas uma na frente da outra, por volta de quinze cadeiras em cada fileira. Aquela foi a minha primeira entrevista de emprego, estava no último ano da graduação em Filosofia da UNESP em Marília, naquele ano, 2014, estudava na USP, fazia um intercâmbio entre as universidades estaduais e havia realizado de 2012 a 2013 um intercâmbio na Universidade do Porto, isso era tudo o que eu tinha para compartilhar, na ocasião, desejos e anseios de uma jovem estudante.

Fiquei à disposição para fazer logo a entrevista e sair daquele lugar o mais rápido possível. Não demorou muito, uma pessoa de crachá apareceu e pediu para as pessoas se sentarem nas cadeiras. Respondo prontamente ao pedido, caminhei atentamente, quase em fila junto de outras pessoas, sentei-me em uma cadeira vaga seguindo mais ou menos a ordem. Na minha frente uma mulher loira encontrava-se, sorriu gentilmente, se apresentou e perguntou o meu nome. Não entendi a pergunta, pedi educadamente para repetir, o sotaque espanhol, as conversas à direita e à esquerda, o pessoal tomando um café e tagarelando ao lado, resultou em um conglomerado de vozes, uma polifonia, precisei de muito foco para seguir. A conversa foi rápida, ela pediu para eu me apresentar, soltei um textinho premeditado e por fim, ela perguntou qual o meu interesse em arte educação. Não estava preparada para aquela segunda pergunta, na verdade, não sabia o que era arte educação, mas conhecia as duas separadamente e assim a respondi. Foi rápida a conversa, fui uma das últimas a levantar da cadeira, saí de lá desconfortável e insegura com o resultado.

Mais de 300 pessoas foram selecionadas para participar do curso de formação da 31ª Bienal, que durou de maio ou junho até o final do mês de

agosto. Assim, ficou subentendido que haveria uma segunda seleção para compor a equipe de trabalho. O que no meu caso, no caso dos estagiários não houve, fomos todos em agosto encaminhados para a contratação. Lembro vagamente do movimento de parte da equipe, reivindicando uma remuneração durante o curso de formação. O que soube, na verdade, foi tardio. Estava completamente envolvida com a ideia de educação apresentada, eu que pesquisava ensino de filosofia e filosofia da educação na iniciação científica, sedenta por uma experiência prática na área, encontrei um campo aberto onde a criatividade e a autonomia eram bem-vindas — coisas que sentia falta na Filosofia.

Ao ler Ernst Gombrich (2000) descobri que na área das artes também existe uma metodologia para ler uma imagem, assim como existem tratados, métodos, para ler e apreender um texto filosófico. Mas, também me apresentaram Arthur Danto (2010) que mesmo com um pensamento marcado pelo hegelianismo, assume um modo de pensar a imagem não canônico. Compreendi que para ler a contemporaneidade é preciso um constante trabalho de elaboração e reelaboração metodológica onde a criatividade e a autonomia são bem-vindas.

Por sorte, consegui ouvir uma fala da Stela Barbieri no início do curso e a promessa de outros encontros que se tornaram impossíveis com a sua saída da Bienal. Lembro muito bem desse encontro, embaixo da rampa externa, no lado de fora do prédio, um raro silêncio, ela estava sem microfone, apenas projetava a voz. Consegui me sentar perto e naquele dia fui convidada a selecionar e criar as minhas ferramentas de trabalho, de um modo nunca antes imaginado. Mais do que apresentar o que era então arte educação, mediar as obras da 31ª Bienal, saí de lá instigada a criar um campo de experimentação entre a educação, a filosofia e a arte. Sim, estava deslumbrada, a princípio displicente e depois deslumbrada. Porém, presente, atenta e disposta para aquelas experiências, temporárias sim, mas que me afetaram profundamente.

Quando inaugurada a exposição, a parte mais esperada começou. Após meses de preparo chegou a hora de mediar; fiquei completamente perdida, estava muito confortável com as proposições mais teóricas do curso. Nesse mesmo momento me aproximei da equipe dos educadores já formados, com experiência, para aprender junto deles também. E além de conselhos para organizar o percurso, acolher os grupos, manter a atenção das pessoas, entre uma conversa mais formal e outra menos, despertei-me para as questões raciais e identitárias. Como não registrar aqui o dia em que encontrei a Janaína Grasso de manhã, no caminho para a Bienal, falando da sua experiência na pós-graduação, os desafios de ser uma mulher negra e acadêmica, e mesmo com um excelente currículo, enfrentava inúmeras barreiras para conseguir passar nas

entrevistas, se colocar no mercado de trabalho. Valquiria Rosa ao final da exposição fazendo uma analogia do pavilhão da Bienal muito próxima ao que depois conheceria como *encruzilhada*, ao conhecer a pedagogia das encruzilhadas de Luis Rufino (2019). Aguardar Janaína Machado voltar das visitas e ouvir ela compartilhar os enfrentamentos aos comentários racistas e machistas, os conflitos que surgiam de sua mediação. Eu aprendi muito, apenas ouvindo e sendo pequena.

Viver a 31ª Bienal foi uma experiência ímpar. Eu era uma estagiária sedenta por uma prática em educação, encontrei mais que isso, uma área de pensamento e de prática educativa, imagética e crítica; pessoas que me despertaram para um reconhecimento racial, uma questão, até então, pouco despertada para mim. Os três meses de exposição mais os quatro meses do curso de formação, somando tudo, não corresponde a uma experiência tão efêmera assim, rápida e passageira. Principalmente porque atravessou-me profundamente e quando isso acontece, olho, retomo, aquilo quantas vezes forem necessárias, busco compreendê-las e se faz sentido, não as desfaço de mim, alimento-as.

Nos anos seguintes, depois do término da exposição, fiz a lição de casa do que iniciei no ano anterior: busquei amadurecer as ideias, as vivências partidas da Bienal. Fiz cursos livres de História da Arte no MASP, oficinas livres no Sesc Pompéia, além de entrevistas de emprego para outras exposições e instituições das quais não passei. Em 2015 também entrei em contato com o teatro negro, a dança afro e o pensamento negro, aliás, foi em uma oficina de teatro negro que me apresentaram uma biografia de Lélia González (Ratts e Rios, 2010). Conhecer a existência de Lélia, uma intelectual negra, em meio a um exercício corporal, cênico, ativou o que até então estava adormecido, tocou em minha epiderme, foi um marco no meu processo de reconhecimento como mulher negra. Obrigada Sidney Kuanza pelo empréstimo do livro, a biografia de Lélia escrita por Alex Ratts e Flavia Rios.

Ato 34

Esperamos ser tocados por algo, mesmo enfrentando um colapso epidêmico e governamental. Por isso, vestimos uma máscara respiratória, colocamos o álcool em gel no bolso, verificamos a atualização do certificado de vacinação, além de buscar coragem para sair de casa e seguir em direção daquilo que nos toca. Ao adentrar à 34ª Bienal de São Paulo, visualizamos uma monumental construção arquitetônica sustentando as obras, no lugar de paredes brancas a construção foi assimilada pela equipe de arquitetura e curadores metaforicamente como “peles”. Uma espécie de pele foi incorporada no pavilhão Ciccillo Matarazzo, brincou com a luz incidente do parque, aproximou e ao mesmo tempo distanciou espacialmente o conjunto de obras expostas.

Os revestimentos que formavam as peles eram múltiplos, um era relativamente transparente, o outro opaco e o terceiro translúcido. Uma das funções do extenso órgão chamado pele, segundo a biologia, consiste na proteção do corpo humano. Ele é formado por inúmeros receptores sensoriais, responsáveis por produzir estímulos sensíveis, prazerosos ou de alerta, por exemplo. Tal capacidade de produzir ou provocar estímulos sensoriais é também impulsionada graças às manifestações artísticas, é isso o que conseqüentemente o público espera da produção de qualquer artista ou de qualquer exposição, aquela potente sensação de ser tocado, atravessado, ter uma experiência sensível.

Se a experiência endêmica e sensorial reduziu ou restringiu-se devido a pandemia e o isolamento social, qual o sentido de erguer estruturas epidérmicas em um espaço expositivo? Para elucidar a questão e trazê-la para o campo de interesse de um público amplo e variado, é importante lembrar que a pele cumpre uma função orgânica e social, para além da arquitetônica criada e analisada. Em um país onde a necropolítica é vigente do período colonial à contemporaneidade, é válido lembrar que a pele tem cor. O racismo é estruturante, condiciona determinados corpos a determinadas funções, lugares, violências, entendimentos em razão da cor de pele. A ausência de uma análise racial, por exemplo, no emprego metafórico da palavra pele, na arquitetônica física e simbólica da 34ª edição da Bienal causava-me vertigem. Particularmente, sentia que eu atravessava peles e mais peles, territórios, enunciados, uma instituição e ao fim do dia sentia-me compelida por opostos, gerando uma sensação vertiginosa.

Como nos lembra Achille Mbembe:

“Negro” - não se pode esquecer - também se supõe ser uma cor. A cor da escuridão. Desse ponto de vista, o “negro” é quem vive a noite, cuja vida se faz noite. A noite é seu invólucro primordial, o tecido em que se forma sua carne. É sua insígnia e sua indumentária. Essa permanência na noite e essa vida enquanto noite são o que o torna invisível. O outro não o vê por que não há em suma nada para ver. Ou, se o vê, não enxerga nada além de sombra e trevas — praticamente nada. (Mbembe, 2018, p. 264-5)

As cores, o emprego das cores e a criação de determinadas expressões não são aleatórias. O negro como também nos lembra Fanon (2008), nada mais é do que uma invenção, uma categoria de sujeito desprovida de sua humanidade, reduzido ao nada e assim torna-se objeto das mais nefastas atribuições. Não pensar na cor atribuída às peles, às estruturas arquitetônicas e epidérmicas me causava vertigem. Porém, não posso negar a presença de artistas racializados, negros e indígenas na exposição. Além da minha presença como educadora

naquele espaço, provocando leituras e discussões raciais com os públicos. Um respiro existia sim, era possível tocar nas questões raciais a partir do trabalho dos artistas, coletivos, convidados da 34^a Bienal.

No primeiro pavimento, mesmo com a inserção seguida das peles transparentes, da sensação confusa, o corpo aos poucos adentrava ao espaço, ao pavilhão. Novamente fomos autorizados a adentrar aos espaços públicos, após as restrições de circulação devido a pandemia. O corpo retomava a experiência física com o espaço público, no caso com a expografia da exposição.

Subindo a rampa e acessando o segundo andar, não há como não lembrar das centenas de fotos de Frederick Douglass, organizadas harmonicamente em uma linha do tempo. A repetição da imagem de um homem negro no final do século XIX disposta em uma parede de destaque, incitava a curiosidade do público. Quem é este homem? O que ele fez para ser retratado inúmeras vezes? Com o campo visual tomado pela imagem de um abolicionista estadunidense encontrávamos duas alternativas para seguir a exposição, à direita ou à esquerda. À direita deparávamos com mais uma pele erguida, à esquerda não, grande parte do público seguia então o trajeto à esquerda e encontrava um núcleo concentrado de artistas negros: Arjan Martins, Neo Muyanga, Mestre Kapela, Deana Lawson e enunciados evocando personalidades negras, Maria Carolina de Jesus, Joel Rufino. Aliás, grande parte dos enunciados do segundo pavimento evocavam a trajetória de personalidades negras. Algo semelhante repetia-se no terceiro andar, sobretudo no enunciado dos Cantos Maxakali, com a exibição concentrada de artistas indígenas: Jaidier Esbell, Abel Rodrigues, Jaune Quick-to-See Smith, Sueli Maxakali, Uýra.

Sendo assim, retomo a questão: qual o sentido de criar estruturas epidérmicas em um espaço expositivo? Responder prontamente a presença de artistas negros e indígenas na 34^a edição? Incitar um debate processual, histórico e latente sobre a produção e circulação de artistas racializados? Como o pensamento curatorial articula tais grupos invisibilizados? Como são colocados no espaço expositivo? O que pode ser induzido da arquitetura criada? O que se vê para além da escuridão, da negação subjetividade de determinados povos?

Nesse sentido, as peles, as estruturas arquitetônicas que ora sustentavam, ora revestiam os trabalhos, podem ser compreendidas como uma camada sensível, poética. Uma possibilidade de leitura bem-vinda para transcender à mera camada informacional, a quantidade de artistas negros, indígenas, de mulheres, presentes até a edição mensurada. Porém, a sensação vertiginosa era recorrente. Somente transcendia a questão quando não estava sozinha com as minhas sensações, impressões e pensamentos. Ou seja, durante o trabalho de mediação, no atendimento dos mais variados públicos, provocando uma relação das pessoas com as obras, com a arquitetura, com o pavilhão em si, conseguia aprofundar as questões que

partiam dos trabalhos dos artistas. Ao fim das visitas mediadas, caminhando com os grupos, imagetivamente caminhando e rompendo as peles, as estruturas arquitetônicas que por vezes se apresentavam como obstáculos ao campo visual, organizava um incômodo e transmutava-o. Pois, tornava um pouco mais evidente aquilo que ainda é uma questão na esfera social, tornava um pouco mais evidente o debate racial em um país cuja mentalidade forja a existência do racismo.

Antes de ser convidada a compor a equipe de mediação da 34ª Bienal, fui convidada pelo coletivo *Em Legítima Defesa* a participar do time como aliada, para realizar a performance *A Maze in Grace*, em 2020, do artista Neo Muyanga. A performance foi realizada em fevereiro, no pavilhão vazio, como abertura e enunciação da edição, um pouco antes do decreto do isolamento social em decorrência da pandemia da covid-19. Conheci o coletivo em uma vivência de teatro negro, aberta ao público, no ano anterior, na Pinacoteca do Estado de São Paulo. Na Bienal participei de uma performance sofisticada, uma sátira ao hino cristão *Amazing in Grace*, que apesar de ser considerado um hino abolicionista, tem por autor o inglês John Newton (1725-1807), um traficante escravocrata. Retornei para o pavilhão como mediadora, com a experiência ainda presente na memória, recente, sensível, com uma clássica canção reelaborada na cabeça junto a um coletivo negro. Seria impossível não racializar as peles da arquitetura, no meu caso. Apesar das paredes brancas, na performance o pavilhão transformou-se em um navio, convidamos os corpos que assistiam a uma jornada crítica às histórias em torno da escravidão.

Ato 35

Quais instrumentos historiadores, filósofos, artistas, escritores possuem para hoje escavar o passado? Quais instrumentos arqueológicos são necessários para escavar a história? Quais procedimentos de análise estão implicados? Para isso, é necessário partir da seguinte asserção: A história é um devir e resulta de uma série de descontinuidades. Assim, como Foucault, compartilho de que:

Em suma, a história do pensamento, dos conhecimentos, da filosofia, da literatura, parece multiplicar as rupturas e buscar todas as perturbações da continuidade, enquanto que a história propriamente dita, a história pura e simplesmente, parece apagar, em benefício das estruturas, a irrupção dos acontecimentos. (Foucault, 1987, p. 6)

Como arqueólogos, pesquisadores, artistas dispostos a trabalhar com arquivos, qualquer tipo de documento, registro, de uma determinada

época, interessa-nos neste caso as rupturas, não a tradição e sim aquilo que contempla o recorte e o limite de determinadas temporalidades históricas.

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações. (Foucault, 1987, p. 7)

Ou seja, o documento não é algo inerte, o documento é passível a transformações dentro de seu próprio dinamismo, além de que a “história”, pode estar contida em fragmentos não propriamente materiais. Por isso a ascensão arqueológica, como uma metodologia de pesquisa que adentra os campos históricos a partir das descontinuidades, dos fragmentos, para pôr fim localizar, emergir outros regimes discursivos.

Podemos considerar segundo Foucault que nem tudo o que é enunciado, de fato corresponde com aquilo ao qual refere-se, seja por meio textual ou de uma imagem, por exemplo. Segundo afirma Deleuze ao estudar o pensamento foucaultiano:

Se esta fórmula tem um sentido: “o que é visível é a visibilidade, o que é enunciable é o enunciado”, ela simplesmente quer dizer que os enunciados não estarão plenamente dados... [interrupção na gravação]. As visibilidades não se confundem com os objetos nem com as qualidades vistas, o que complexifica [as coisas]. (Deleuze, 2018, p.16)

Podemos então compreender que a relação entre a visão e o entendimento, ou melhor, o enunciado e o anúncio não é uma consequência evidente. O que é enunciado é uma coisa e o anúncio em si não necessariamente corresponde ao mesmo, por isso as longas pesquisas de Foucault nos arquivos públicos. O autor buscava aquilo que não estava anunciado nas histórias oficiais, passava horas lendo e analisando documentos a fim de encontrar os limites, contornos, fragmentos e rupturas possíveis de um determinado campo do saber.

O arquivo é uma fonte inesgotável de conhecimento. Segundo o pensamento foucaultiano o arquivo é responsável, é um meio pelo qual é possível acessar as formações históricas. A partir dos documentos e objetos que compõem um arquivo é possível compreender determinados fatos, eventos, comportamentos e hábitos de uma época. Porém, o arquivo também contém os seus limites, as suas problemáticas.

Uma pesquisa científica ou artística que pretende ser desenvolvida diante de um arquivo, de documentos textuais, objetos ou imagens de um regime histórico específico, ou pretende corroborar com tais regimes históricos ou

pretende ampliar, adicionar, revelar camadas informacionais, anunciar o que até então não pôde ser enunciado. O que o trabalho do artista Eustáquio Neves nos sugere, por exemplo na série *Arturos* (1993-1994) por meio de uma poética artística, fotográfica, química, é em resumo destacar os limites do que pode e do que não pode um arquivo revelar, enunciar, pois ao mesmo tempo em que interfere, esfumaça, desconstrói, uma imagem, acrescenta esteticamente informações até então não enunciadas. O espectador é atraído pela obscuridade criada e assim é convidado ao encontro com elementos, personagens, informações, humanidades em meio à imagem criada.

O que é o arquivo? Segundo Mbembe (2002), em diálogo ao pensamento foucaultiano:

Arquivos são o produto de um processo que converte determinada quantidade de documentos em itens avaliados como dignos de serem preservados e mantidos em um lugar público onde possam ser consultados de acordo com procedimentos e regulamentos bem estabelecidos. [...] O arquivo é fundamentalmente uma matéria de discriminação e seleção, que, no final das contas, privilegia alguns documentos escritos e nega privilégios a outros julgados "inarchiváveis". (Mbembe, 2002, p. 20. Tradução livre)¹

Ao afirmar o que é o arquivo, ele enfatiza o jogo de poder ao qual confere o status de arquivo. O arquivo, a biblioteca, o conjunto de obras que compõem uma exposição de arte, são exemplificações onde podemos observar um organismo ao qual o exercício do poder opera, seleciona, anuncia ou não aquilo que é passível ao conhecimento, à esfera pública. Portanto, também podemos conceber o arquivo a partir de outro ponto de vista, a partir daquilo que ele não enuncia, daquilo que não compõem os arquivos, bibliotecas e exposições de arte.

Sem medo de encontrar e apreciar o que pode emergir deste cenário aparentemente pútrido — dos arquivos silenciados, das personagens e narrativas que compõem os arquivos da escravidão, por exemplo, poderemos refletir sobre os procedimentos arqueológicos que contribuem para um complexo entendimento da história.

Quem confere status de arquivo aos arquivos da escravidão? Quem confere status de conhecimento científico a um fato histórico que demonstra o oposto às concepções humanistas que fundaram e consolidaram a

¹ Archives are the product of a process which converts a certain number of documents into items judged to be worthy of preserving and keeping in a public place, where they can be consulted according to well-established procedures and regulations. [...] The archive, therefore, is fundamentally a matter of discrimination and of selection, which, in the end, results in the granting of a privileged status to certain written documents, and the refusal of that same status to others, there by judged 'unarchivable'. (Mbembe, 2002, p. 20)

modernidade? Onde encontrá-los? Em quais condições encontram-se? Quais as condições necessárias para pesquisar os arquivos da escravidão? Quais ferramentas devemos ter em mãos?

Saidiya Hartman (2021) nos orientará nas questões acima, pois a autora estadunidense não se dedica somente a compreender o que é o arquivo e as narrativas que os arquivos mantêm, a autora intervém no mesmo e assim cria uma fabulação crítica. Antes de discorrer sobre a metodologia criada, a autora assim como Mbembe, acredita que os arquivos são vestígios, fragmentos que aludem simbolicamente à morte. Para a autora, de acordo com suas palavras: “Ler o arquivo é adentrar um necrotério, que permite uma visão final e um último vislumbre de pessoas prestes a desaparecer no porão de escravos.” (Hartman, 2021, p. 26)

No livro *Perder a mãe*, Hartman (2021) compartilha ao leitor uma viagem a Gana, onde pesquisou os arquivos da escravidão. Segundo Hartman o arquivo da escravidão não é o resultado de uma totalidade, é resultado de um amontoado de fragmentos, ruínas de uma história diaspórica que atravessa a sua história pessoal. A perda dos elementos que permitiriam um conhecimento originário é inviável, por isso o singular e predominante sentimento de perda e morte, narrado nas experiências mais cotidianas da autora na cidade. O que mobilizou Hartman em sua jornada até Gana foi a possibilidade de encontrar nos arquivos da escravidão aquilo que para si era incompreensível. Seja o desejo da reconstrução genealógica da sua família ou na reconstrução de uma história coletiva, da diáspora africana, segundo as suas palavras: “estava ávida por reivindicar os mortos, isto é, considerar as vidas desfeitas e obliteradas na formação de mercadorias humanas” (Hartman, 2021, p.13). Ela analisou os livros de bordo dos navios que cruzaram o oceano atlântico no período da comercialização escravocrata, além de visitar os portos e estalagens onde os povos aguardavam o embarque. A rota transatlântica, mais especificamente, era o tema de sua pesquisa. A autora nos lembra de que as pesquisas nos arquivos da escravidão legitimam-se “porque as vidas negras estão ainda sob perigo e ainda são desvalorizadas por um cálculo racial e uma aritmética política que foram entrincheirados séculos atrás” (Hartman, 2021, p.13). Ou seja, a população negra sobrevive a um programa desumano ainda vigente apesar do fim da escravização.

Os arquivos da escravidão nos revelam um horizonte moribundo, fragmentado, a impossibilidade muitas vezes de reconstruí-lo e concomitantemente a necessidade de manter para as gerações futuras a tragédia e tudo aquilo que foi produzido após a experiência abissal é muitas vezes traumática. Incentivar uma política da memória exige a reflexão, o cuidado de discernir quais os procedimentos que deverão ser utilizados para obter um bom

resultado. Ou melhor, como destacar os limites dos arquivos e ir além daquilo que o impede, ir além da política que decretou o seu status de morte? O paradoxo exige procedimentos criativos, poéticos, imagéticos, linguísticos, performáticos. Segundo Leda Maria Martins (2021, a memória está inserida em lugares cuja profundidade os arquivos, por exemplo, não podem acessar:

[...] a memória do conhecimento não se resguarda apenas nos lugares e memória (*lieux de mémoire*), biblioteca, museus, arquivos, monumentos oficiais, parques temáticos e etc., mas constantemente se recria e é transmitido pelos ambientes de memória (*milieux de mémoire*), ou seja, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, cujas técnicas e cujos procedimentos de transmissão são meios de criação, passagem, reprodução e de preservação dos saberes. (Martins, 2021, p. 40)

Nesse sentido, os saberes analisados por ela não estão contidos em bibliotecas, museus, arquivos ou em monumentos. Ao analisar o congado, toda a dramaturgia presente na festa, por exemplo, encontra outros modos de inscrição e transmissão de conhecimento. A oralidade é um modo comum encontrado por muitos povos não europeus, para preservar os seus modos de vida, costumes e conhecimentos.

Segundo o pensamento da autora, para as populações afro diaspóricas e indígenas a oralidade não corresponde a um modo exclusivo de produção de conhecimento, porém corresponde ao modo mais apropriado para produzir e principalmente manter o conhecimento. A produção, a inscrição e a circulação do saber para determinadas populações são corporificadas, são expressas por meio do corpo em rituais, cerimônias, cantos, danças, através de técnicas e processos cognitivos sofisticados entre eles a cosmo percepção e a filosofia.

Para Leda, o corpo produz saber. Porém, segundo as correntes tradicionais da filosofia europeia, o conhecimento tem por instrumento a razão, ou seja, é resultado de um processo racional, mental. Uma inversão é proposta quando se afirma que o corpo produz conhecimento, produz episteme. Por isso, talvez, a criação do conceito de oralitura:

[...] oralitura designa a complexa textura das performances orais e corporais, seu funcionamento, os processos, procedimentos, meios e sistemas de inscrição dos saberes fundados e fundantes das epistemes corporais, destacando neles o trânsito da memória, da história, das cosmovisões que neles o trânsito da memória, da história, das cosmovisões que pelas corporeidades se processam. E alude também à grafia desses saberes, como inscrições performáticas e rasura da dicotomia entre oralidade e a escrita. (Martins, 2021, p. 41)

Inclusão

Enquanto escrevo o texto, a 35ª Bienal está acontecendo, segue viva e pulsante mesmo nas últimas semanas. Ainda me relaciono com o espaço expositivo, as obras, com a equipe de educadores, os colegas de trabalho. Entro nas salas de vídeo sempre que consigo, percebo mais um detalhe do que antes não havia visto. Estabeleço um convívio praticamente diário com alguns trabalhos e apesar da produção excessiva de um evento que é realizado de dois em dois anos, do fluxo de visitantes que entram, da quantidade de grupos agendados e espontâneos que recebemos, uma relação única, particular, é criada. São três meses intensos e para mim, o tempo é preciso para organizar e compartilhar com qualidade cada edição em que trabalhei na Bienal.

Mesmo assim, é válido registrar o encontro com trabalhos de artistas, colaboradores e as respectivas pesquisas da 35ª Bienal que tocam aos meus interesses e pesquisa. O arquivo, o conteúdo dos arquivos, o modo como foram instalados, apresentados pela curadoria e pelos artistas, o tornou em algo próximo, um pouco mais vivo, com um sentido público mais desperto. As fotografias do Quilombo do Cafundó, em preto e branco, dispostas em vitrines acessíveis ao toque, na altura dos olhos, aproximou o público da obra, o convidou a adentrar em um território e conhecer a sua história. Uma história coletiva que compõem o território do Estado de São Paulo e do país, por exemplo, apesar do pouco conhecimento da população pelo mesmo. Como não lembrar das paredes de colagens com fotografias, cartas, recortes de jornal do *Archivo de la memoria trans*, que provocavam comentários afetivos e políticos a partir de um arquivo. A voz de Inaicyrá Falcão cantando, lembrando e homenageando suas ancestrais. O falatório de Stella do Patrocínio, levando a nossa mente até territórios fronteiriços e assim expandindo a potência comunicativa do ato da fala. As gravações de Leilah Weinraub por cerca de dez anos em um clube de mulheres lésbicas e negras nos EUA, que do modo apresentado cinde a linearidade cronológica do tempo. Arquivos vivificados por meio da arte, contribuindo para a possibilidade do que no passado não foi possível e desafiando determinadas concepções de *arquivo*.

Assim, introduzimos a questão do arquivo no campo da mediação, como arquivar, registrar vivências efêmeras? Ou, como registrar e reunir demais experiências de mediadores e educadores? Seja um texto reflexivo, um embrulho de bala, um bilhete escrito em um pedaço de papel, qualquer coisa à primeira vista insignificante, mas que compõem uma memória, mesmo que fragmentada, nas páginas acima foram valorizados. Retomando Leda acrescento: como registrar uma mediação em que a oralidade, o convite a uma conversa é o principal meio pelo qual o trabalho é desenvolvido? O tom da voz, a entonação das palavras, existe uma plasticidade na fala? Além da gesticulação, o posicionamento do corpo, o olhar, um conjunto de expressões fundamentais para que a mediação se estabeleça, como tudo isso

pode ser registrado, arquivado? Em meio à necessidade de inteligência que mediar exige, como não reproduzir a dicotomia entre mente e corpo, atribuída por um sistema de valores que reduz o corpo em relação à mente, também nesse processo de registro?

Não concluirei algo que faz parte do meu presente. Como uma arquivista, de encontro à citação do poema de Maurinete Lima no início do texto, prefiro guardar as memórias, cada acontecimento e de tempo em tempo compartilhá-las, mas principalmente, inventar tantas outras memórias. Estórias de encontros, desencontros, uma encruzilhada de possibilidades, dentro e fora do pavilhão Ciccillo Matarazzo, carregando cada edição vivenciada na Bienal para onde os sentidos estiverem despertos, dispostos ao encontro com o outro.

Referências

DANTO, Arthur. **Após o Fim da Arte**: A arte contemporânea e os limites da História. São Paulo: EDUSP, 2010.

DELEUZE, Guilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Editora Paz & Terra, 2018.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michael. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1987.

GOMBRICH, Ernest. **A História da Arte**. São Paulo: Editora: ELTC, 2010.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe**: uma jornada pela rota atlântica da escravidão. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.

LIMA, Maurinete. **Sinhá Rosa**: poemas de Maurinete Lima. São Paulo: Invisíveis Produções, 2017

MARTINS, Leda. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte [MG]: Mazza Edições, 2021.

____. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória**. In **Letras**, n. 26, 63–81. Santa Maria, 2003.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

____. **The Power of the Archive and its Limits**. In.: HAMILTON, Carolyn; et al. (Orgs.). **Refiguring the archive**. London: Kluwer Academic Publishers 2002, p. 19-26.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia M. **Lélia Gonzalez. Retratos do Brasil Negro**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

ENCRUZILHAR-SE: PROPOSTA DE ACESSIBILIDADE À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

Karen Montija

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

O acesso à arte teve um avanço significativo nas últimas décadas, porém ainda estamos distantes de um cenário verdadeiramente democrático. A proposta da arte ser acessível a todos os indivíduos perpassa e problematiza aspectos arquitetônicos, sociais, políticos, econômicos, atitudinais, comunicacionais e estéticos. Dentro da maioria dos espaços culturais, no que se refere às pessoas com deficiência, há algumas instituições que se dedicam à busca de um projeto eficaz e outras que não compreendem alguns pontos citados, ora por desinteresse, ora pelo argumento de pouca verba para investir no setor, ainda que o termo “acessibilidade” esteja em voga.

Oliveira (2011), professor e doutor em acessibilidade cultural, afirma que não é possível pensar de maneira efetiva na participação de pessoas com deficiência no cenário das artes se as dimensões envolvidas forem trabalhadas separadas ou parcialmente. Considerar apenas o ambiente físico sem o econômico, ou considerar o acesso comunicacional sem a experiência estética, é tratar o assunto de maneira parcial, ignorando as desigualdades sociais, os diversos códigos culturais e históricos e a própria fruição com a arte.

Dando enfoque à acessibilidade em exposições de artes visuais, normalmente encontramos dois caminhos realizados pelas instituições culturais e museus: a construção de estruturas arquitetônicas nos prédios, como rampas e elevadores e as adaptações ligadas à comunicação, como audioguia e reproduções táteis das obras. As propostas citadas garantem acesso físico pelo espaço e às informações da exposição e são positivas, como afirma Alves (2016), porém em uma visão mais ampla, podem ser insuficientes quando tratamos da experiência estética com a arte.

Segundo Kastrup (2018), uma boa proposta de acessibilidade para um espaço de cultura é aquela que não se ocupa somente dos direitos das

pessoas com deficiência no que concerne ao acesso à informação e aos espaços, mas sim a que tem um compromisso estético. Alves (2016) defende ainda a potência do setor educativo para um programa acessível, por seu contato direto com o público e por habilidades que uma equipe de educadores concentra, trazendo novos e criativos caminhos para uma acessibilidade cultural mais efetiva.

Nascimento da PAEE

A PAEE - Proposta de Acessibilidade à Experiência Estética, foi criada e desenvolvida em instituições culturais em que atuei como coordenadora pedagógica, tendo contorno e aprofundamento no mestrado (Montija, 2022) ao lado da orientadora que assina este texto comigo. Um dos principais objetivos da PAEE é a mediação de exposições de artes visuais com pessoas cegas e com baixa visão, por meio de estratégias que também despertassem interesse dos outros perfis de público.

Antes, porém, em 2014 fui contratada pela Sapoti Projetos Culturais, empresa que presta serviços educativos para instituições culturais, trabalhei no Centro Cultural do Banco do Brasil Rio de Janeiro (CCBB RJ). Foi lá que entendi a estrutura e o plano de ação do setor educativo e encontrei Camila Alves, educadora cega que a partir de então, tornou-se amiga, referência e consultora em acessibilidade.

Em 2015, à frente da coordenação do setor educativo do CCBB São Paulo, fui convidada a desenvolver uma proposta de acessibilidade que respeitasse o histórico do educativo, mas que também fosse nova e atual. Nasce neste momento a PAEE - Proposta de Acessibilidade à Experiência Estética, que aposta no desenvolvimento de ideias que contribuam com a experiência estética com arte do público com deficiência, principalmente o público cego e com baixa visão, onde permaneceu até o final de 2017.

No início de 2019 abri minha própria empresa de arte e educação, prestando serviços principalmente para o SESC São Paulo, em mais de uma unidade. Em 2023, retornei ao CCBB São Paulo como proponente do programa educativo e levei comigo a PAEE para desenvolvê-la com os educadores e vivê-la junto ao público.

Era preciso ir além da visão de algumas instituições que promovem o atendimento às pessoas com deficiência de maneira predominantemente assistencialista, com propostas que tentam suprir o que “falta” nos visitantes, mas que acabam privando-os de ter uma experiência estética com a arte. Em outras situações, são criados materiais que as isolam, tirando a interação com os demais e com a exposição.

Como coordenadora, deparei-me com o desafio de criar com a equipe uma proposta que partisse da seguinte questão: como construir um caminho

mais integrador entre os perfis de públicos que contribua com a experiência estética com a arte, considerando as diferenças e a forma que cada pessoa interage com o mundo? Tal questão permeou e ainda permeia a PAEE.

Vale ressaltar que a PAEE não se coloca como único caminho a ser seguido, mas sim, como um possível. Não se trata aqui de criar um manual com regras e objetivos. Apostamos em algumas teorias e criamos materiais e propostas que visam respeitar o repertório do espectador de arte e a potência que seu corpo possui de interagir com o mundo. À PAEE, não importa o que o visitante não tem, para ela, o que ele tem já é suficiente e poderoso.

Busca-se nesta proposta, em suma, uma acessibilidade mais integradora, que esteja conectada à experiência estética com a arte, que entenda a importante relação do setor educativo com o público, considerando, por fim, as pessoas com deficiência como cidadãos culturais.

Fundamentos da PAEE

1. Fazer COM e não fazer PARA

Um dos maiores ensinamentos de Camila Alves (2016), já citada, foi o fundamento do “fazer COM e não PARA”, que atua na compreensão da importância de se fazer pesquisas e propostas de acessibilidade ao lado de pessoas COM deficiência e não apenas PARA elas. Ou seja, o protagonismo e a fala do público-alvo são levados em consideração e são parte atuante do trabalho. Ela destaca o método: PesquisarCOM apresentado pela pesquisadora Márcia Moraes (2010) no livro *Exercícios de ver e não ver: Arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual*. Trata-se de um dispositivo construído em conjunto com aquilo que interessa ao outro.

Moraes (2010) diz que pesquisar com o outro e não sobre o outro é considerar a multiplicidade dos modos de existir; seguir os modos de acompanhar as versões de deficiência que são feitas cotidianamente, pois carregam diferentes vivências. Considera uma “política ontológica”, pois falamos de seres múltiplos e do que é ser, do modo de existir e de como isso está colocado em nós como realidade única. PesquisarCOM possibilita uma realidade variável, o que reflete muito de como vemos as pessoas cegas e como consideramos seus conhecimentos sobre a própria deficiência. “Interpelar o outro não como um sujeito dócil, como um sujeito qualquer, mas antes, como um expert, como alguém que pode conosco formular as questões que interessam no campo da deficiência visual.” (MORAES, 2010, p. 42).

Nossa primeira diretriz dentro da PAEE se dá, portanto, dentro da perspectiva do “fazer COM e não PARA”, com base teórica no PesquisarCOM, ou seja, destacamos a importância de se trabalhar com equipes inclusivas, fazendo uma redistribuição de expertises, como foi sugerido.

2. Contribuir para a experiência estética com a arte: um passo depois da neutralidade (imparcialidade)

Um ponto importante da PAEE é contribuir com a experiência estética com a arte do visitante com deficiência visual. Dewey (2010) comenta que nosso desejo pela ação nos leva a um ritmo de vida em que queremos fazer o máximo de coisas possíveis em menor tempo. Com isso, passamos automaticamente de coisa a coisa por substituição, o que faz com que nada seja absorvido de fato. Assim, “o que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome” (Dewey, 2010, p. 123). Para ele, para algo ser experiência, necessita da interação de uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive.

Na mediação de arte com cegos, encontramos duas estratégias para contribuir com a experiência estética: materiais táteis e descrição. Apesar de serem estratégias diferentes, as duas abordagens possuem desafios muito parecidos. É frequente que a intensidade das emoções e das sensações ficam de lado para se trabalhar a informação apenas.

É muito comum um visitante cego chegar à instituição cultural e receber uma visita descritiva e com materiais táteis também descritivos. Isso se deve ao pensamento de “suprir a falta” do visitante. Além do educador correr o risco de realizar uma visita demasiadamente longa, tamanha a quantidade de informações que pode selecionar, as estratégias realizadas de maneira neutra e restrita às formas e composição da obra, não atingem todas as dimensões para uma experiência estética acontecer.

Os mediadores que atendem o público com deficiência visual em uma exposição de artes visuais devem ter domínio das informações, mas também conhecer as intenções artísticas, bem como ter consciência da essência da obra, oferecendo um diálogo aberto a novos pontos de vista e a troca. Assim, a mediação acontece com maior probabilidade de gerar uma experiência estética.

3. Formação de educadores e criação de ações educativas acessíveis por meio da multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade

Outro pilar da PAEE é a importância das formações para a equipe de educadores e a criação de estratégias de mediação para o público, de forma que sejam multidisciplinares e/ou interdisciplinares e/ou transdisciplinares. A seguir, uma breve descrição de cada configuração de ensino e aprendizagem.

Roque Theophilo (2011) explica que a *multidisciplinaridade* é a maneira de apreciar um objeto sob múltiplos pontos de vista. Cita como exemplo uma pintura, que pode ser estudada não apenas com os olhos da arte, mas também da história, da sociologia, da psicologia, etc. Essa é,

inclusive, a forma de estudo e pesquisa mais comum nas formações dos educadores de espaços culturais, pois possibilita acolher um vasto campo de repertórios dos visitantes.

A *interdisciplinaridade* é aplicada quando importamos o método de uma disciplina para outra, como utilizar recursos de música e literatura para mediar uma exposição de artes visuais (Theophilo, 2011). É uma maneira muito potente de acessar o público em geral, com ou sem deficiência, pois cada pessoa tem sua particularidade de aprendizado, engajamento de atenção e interação com o mundo. Alguns de nós são mais auditivos, outros visuais, alguns mais práticos e outros mais subjetivos.

O processo de ensino e aprendizagem possui mais uma configuração: a *transdisciplinaridade*. Segundo Theophilo (2011), a transdisciplinaridade propõe transcender o universo fechado da ciência e trazer à tona a multiplicidade dos modos de conhecimento, assim como o reconhecimento da multiplicidade de indivíduos produtores de todos estes novos e velhos modos de conhecimento. A partir de então, surge a necessidade de reafirmar o valor de cada sujeito como portador e produtor legítimo de conhecimento, sem a necessidade de uma validação acadêmica que o autentique.

Os três processos apresentados são necessários em um trabalho educativo que visa contribuir para o direito de qualquer indivíduo ter uma experiência estética com a arte.

4. Considerar a interdependência

A PAEE ressalta e investe no protagonismo e na autonomia da pessoa com deficiência. Mas será que ter um educador presente durante a experimentação dos materiais não tira a autonomia da pessoa cega?

A concepção de autonomia como propriedade de uma “independência” produz conflitos entre teoria e prática na relação público em ação de educadores. Por isso, nossa proposta educativa em acessibilidade considera a *interdependência* – estado ou qualidade de duas pessoas ligadas entre si por uma recíproca dependência, em virtude da qual realizam as mesmas finalidades pelo auxílio mútuo.

Segundo (DINIZ, 2010, p.55 – nas referências aparece com livro de 2007) o modelo social da deficiência, criado em 1960-1970 na Grã-Bretanha, é compreendido por duas gerações: A primeira tinha como objetivo alargar a compreensão da deficiência como uma questão multidisciplinar; a segunda, nos anos de 1990-2000, buscava promover uma leitura sociológica acerca da deficiência. Os teóricos da primeira geração do modelo social eram homens, majoritariamente com lesões medulares, que rejeitavam o modelo médico e a perspectiva caritativa a respeito da deficiência. A segunda geração se distinguiu com a presença de abordagens pós-modernas somadas às

mulheres feministas, que lutavam contra desigualdades morais e sexistas que mulheres e pessoas com deficiência enfrentam.

Com a intenção de expandir o modelo social, as críticas feministas consideram três aspectos importantes para serem visitados quando a deficiência está em foco. O primeiro aspecto considera que a eliminação de barreiras sociais - arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais - é fundamental, mas insuficiente, isso porque, segundo Diniz (2010) é preciso olhar para a dor e para o sujeito com deficiência de maneira subjetiva e não generalizada.

Para as feministas, as relações de interdependência são aceitas com a perspectiva de que elas acontecem em algum aspecto da vida humana. É com esse pano de fundo traçado que a interdependência se torna um valor moral que o feminismo considerou prioritário, distinguindo-se da primeira geração do modelo social que esquecia o corpo da pessoa com deficiência em troca da independência na vida pública, contradizendo-se na vida privada. As teóricas feministas revelaram o quanto o modelo social era uma teoria despreocupada da lesão, antes, preocupado com o aspecto público do indivíduo, desconsiderando o privado.

Outro aspecto importante para as teóricas feministas é a interseccionalidade na análise da deficiência. Assim como observar a experiência da deficiência a partir do corpo e de suas demandas é essencial, a interseccionalidade acompanha as experiências porque as diferentes relações sociais - de gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros - sofrem de diferentes interações. Por isso, a deficiência não pode ser analisada isoladamente, mas em conjunto com outros fatores de vulnerabilidade.

Por fim, o último aspecto a ser considerado pelas feministas foi fazer emergir e valorizar a voz das cuidadoras de pessoas com deficiência. Segundo Diniz (2012 nas referências aparece 2007) as teóricas feministas estavam preocupadas com interesses de um grupo de deficientes: aqueles para os quais a garantia do cuidado era a sua principal demanda por justiça. Surgiram, então, os desafios: superar a ética caritativa que seria revigorada com a exigência do cuidado que foi estabelecido como justiça; e refutar a tese de que o cuidado substituiria a independência.

É a partir desse entendimento que a PAEE se baseia na autonomia do visitante com deficiência em tomar decisões a partir de seus desejos e ter uma troca de experiências com o educador, respeitando seus limites corporais e intelectuais e suas potências. Por isso, todos os espaços sensoriais, como os objetos mediadores, estão à disposição para pessoas com e sem deficiência na companhia de um educador, por entender que certas necessidades são pontos da interdependência e não algo que retira o protagonismo do público com deficiência.

5. Criar materiais com expressividade: o problema das reproduções táteis

Autores como Carijó, Almeida e Magalhães (2010) defendem a possibilidade e necessidade da experiência estética tátil. Nesse contexto, a saída encontrada para tornar artes visuais acessíveis a cegos, foram as reproduções bi e tridimensionais das obras de arte. Algumas reproduções bidimensionais, ainda hoje, são construídas por encaixes que representam os planos do quadro, outras trazem a obra em alto ou baixo relevo com contornos perceptíveis também quando visto por um vidente, por exemplo. Tecidos ou diferentes texturas “induzem” ou “representam” diferentes cores em alguns casos. Porém, tais soluções, apresentam problemas, sendo pouco compreensíveis ou eficientes:

Isso ocorre por um motivo muito simples: a representação em alto relevo mantém a estrutura essencialmente visual da obra. Não raramente, recorre a elementos visuais que pouco ou nenhum sentido fazem para a modalidade tátil em seu funcionamento comum, como as leis da perspectiva e a sobreposição aparente de objetos em planos diferentes (ver Hatweell e Martinez-Sarocchi, 2006; Almeida et al., no prelo). Sentido tridimensional por excelência, o tato encontra imensas dificuldades na exploração de representações planejadas de objetos. Em atividade comum, esta modalidade perceptiva busca sempre as propriedades tridimensionais dos objetos e das formas. Por exemplo, o encontro com arestas, vértices e concavidades é extremamente importante para a identificação de objetos pelo tato. Em representações planejadas, estes elementos estão ausentes, o que equivale a retirar do tato seus pontos de apoio. (Carijó *et al*, 2010, p. 184).

Ou seja, há questões problemáticas das reproduções bidimensionais e não param por aí. Um segundo problema citado é que, diferentemente da visão, o tato não é um especialista em reconhecer a forma pura dos objetos, os reconhecendo por suas propriedades materiais: peso, textura, temperatura, dureza e materialidade. Assim:

As adaptações de pinturas em relevo sofrem, portanto, de um duplo problema. De um lado, pressupõem a familiaridade com elementos visuais estranhos ao tato, tais como a perspectiva e a sobreposição. De outro, dão como única pista para a compreensão de seu conteúdo a forma dos objetos, destituídos aqui de suas propriedades materiais originais. [...] as representações em alto relevo aparecem, na maior parte das vezes, como uma confusão generalizada, em que é difícil reconhecer o que quer que seja. (Carijó *et al*, 2010, p. 185).

Os autores destacam algumas vantagens das reproduções tridimensionais, como as maquetes, quando bem escolhidos os materiais em sua produção, pois faz com que o cego entenda os elementos do quadro, os objetos, personagens e suas posições. Porém, não deixa de analisar que, apesar disso, esse formato também causa “decepções”. Muitas vezes, a proposta é infantilizada e tem mais o caráter lúdico do que de fato contribuir para a experiência estética do espectador. Os autores relatam que, quando se trata de arte, a simples identificação de como é uma pintura, por exemplo, não é suficiente, como sinalizamos nas diferenças entre informações e experiência estética. As maquetes informam, mas podem perder a expressividade da obra.

Ao adaptar obras de artes visuais para cegos, estamos sempre correndo o grande risco de transpor objetos, sem nada transpor de sua expressividade – e, assim, de perder a liberdade de um voo, da tristeza da luz, do frescor de um jardim. Numa adaptação inexpressiva, resta ainda sentido pedagógico e lúdico, mas nenhum sentido estético. (Carijó *et al*, 2010, p. 188).

Assim, defendem que é necessário abandonar a ideia de fazer uma cópia correspondente à obra, pois tal resultado agradaria apenas cegos e videntes que acreditam que um objeto pode substituir a arte. A sugestão dada para as instituições que querem melhorar seus programas de acessibilidade é que invistam na potência que existe na criação (recriação), na releitura da obra, pois assim encontram maior abertura para a expressividade, chegando à experiência estética. Devem buscar caminhos que explorem dimensões, os demais sentidos, a poética, o ritmo, a intensidade, os pesos, deixando a produção acessível para os mais variados perfis de públicos, pois acreditam que um bom material feito para o público cego despertará interesse também no público vidente, levando a um projeto mais integrador.

6. O toque às esculturas é uma ação política

Fiona Candlin, citada por Kastrup (2018, p. 108), afirma que o toque às obras sempre foi algo complexo em qualquer projeto museológico ao longo da história, pois além da problematização quanto à conservação, a própria crença em uma experiência tátil já fora questionada. Ela busca desnaturalizar a noção do toque como produtor de dano, principalmente de algumas peças em que o material é extremamente resistente, e sim como status de importância. Curadores e o público em geral têm tratamento diferenciado quanto ao tema, por exemplo.

Acreditamos que o primeiro ponto a que devemos nos ater seja a ideia de que o cego possui um tato privilegiado. Kastrup (2018, p. 50) nos elucida

que essa chamada “compensação” não é um mecanismo neurofisiológico imediatamente deflagrado pela cegueira, e sim uma laboriosa construção que leva tempo, exigindo uma “reorganização da atenção”.

Outro ponto que vale analisar, segundo Carijó, Magalhães e Almeida (2010) é que todos os elementos, todas as diferentes partes da peça apresentam as mesmas propriedades de materiais. Portanto, como conseguir trazer a maleabilidade ou a temperatura dos fios de um cabelo?

Devemos lembrar que nem todas as esculturas são feitas dessa forma e, assim, não temos aqui uma defesa de que a pessoa com deficiência visual não necessite tocar as obras. Ao contrário. Defendemos que o educativo esteja junto ao visitante, pois uma boa mediação contribui para a experiência. E defende-se o fato de que outros sentidos sejam ativados nessa vivência de tocar uma obra. Esses contextos são partes da fruição e da experiência gerada por estar em um espaço de arte.

7. O corpo é potência

A imagem de uma pessoa com deficiência vem há anos carregada pelo conceito de “incapacidade” e por um “senso comum” cruel que destaca sua “falta” e não suas potências. Como se as pessoas que não possuem atestados médicos de “déficit” fossem mais capazes e conseqüentemente mais competentes, por terem “consciência total e domínio do mundo”. Porém, a cognição e experiência de todo indivíduo é corporal, intransferível e nenhuma pessoa é capaz de dominar 100% do que há no mundo, como afirma Kastrup (2018).

Como o foco aqui são as exposições de arte visuais, a questão da cegueira torna-se ainda mais complexa, não apenas pela própria produção artística, mas por vivermos em um paradigma visuocêntrico, como denomina Belarmino (2005), sendo outros sentidos desqualificados quanto à cognição. Mas mesmo diante desse cenário, Kastrup (2018, p. 52) cita a defesa de Francisco Varela, em que o filósofo “rejeita o indivíduo como uma máquina de processar informações, pois a cognição engloba todo o corpo e deve ser entendida a partir das conexões que este cria ativamente com o mundo que habita.”

A experiência estética não se aciona, portanto, apenas com a visão. O corpo todo é envolvido e toda e qualquer parte sensorial dele, quando acionada, pode despertar sensações, percepções e emoções. Nosso cérebro registra os acontecimentos que se passam no corpo, os pensamentos surgem na mente e assim construímos as histórias. Ou seja, corpo e mente são uníssonos em uma experiência, pois se assim não fosse, como explicaríamos uma emoção sem que as mãos tremam ou a boca fique seca?

Ainda assim, essas pesquisas que têm sido realizadas e das quais compartilho a criação, a produção e a prática do fazer com compromisso

estético, são propostas que geram dúvidas e inseguranças. Como fazer? De onde partir? Alves (2016) aconselha entendermos que se trata de pesquisas em andamento, que o experimental permite imprevisibilidade e que devemos aceitá-las e analisá-las, dando voz, validação e consideração à pessoa com deficiência.

8. Trabalhar com o multissensorial

Na década de 1960, ambientes multissensoriais e objetos interativos tornavam-se pequenos universos de poesia. Kastrop (2018) traz exemplos como a obra *Penetrável* de Hélio Oiticica¹, que fazia o espectador “ver a cor” ou “respirar a cor”, novamente citando Pedrosa.

Em sua dissertação, Alves (2016) afirma que seu trabalho se inspirou no movimento do “experimental” para trazer novos valores, novas leituras para o campo da acessibilidade e também para o setor educativo. Baseada em sua vivência no setor educativo do CCBB Rio de Janeiro, afirmou:

Programas de acessibilidade são convidados a serem experimentais de outros modos, modos variados, modos mais coloridos, que criem variações nas concepções a respeito da deficiência, mais estéticas e mais envolvidas com criações artísticas, que tornem mais esteticamente interessantes vidas e histórias a respeito dessa experiência. (ALVES, 2016, p. 39).

Algumas exposições parecem mais difíceis que outras quando o assunto é aplicar a PAEE. Em algumas, temos que “eleger” peças ou algum conteúdo específico dentro da própria exposição, ou ainda trabalhar com o contexto histórico da obra. Desenvolvemos caminhos curatoriais para que pudéssemos criar sem perder os conceitos principais das obras. Por isso mesmo posso afirmar: elas nos guiavam.

A PAEE e sua Prática

Atuamos na exposição *Encruzilhadas da arte afro-brasileira*² que acontece no CCBB de São Paulo, entre 16 de dezembro de 2023 a 29 abril de 2024. A mostra foi composta por obras de 61 artistas negros, com cerca de

¹ Para Saber mais: OITICICA, Hélio. **Experimentar o Experimental**. Navilouca. Rio de Janeiro: Gerdasa s/d Reproduzido em Arte em Revista n.5.1974.

² A exposição foi dividida em cinco eixos. Cada eixo trazendo um artista em destaque: Arthur Timótheo da Costa, Lita Cerqueira, Maria Auxiliadora, Mestre Didi e Rubem Valentim. Cada um dos nomes citados, lidera um eixo: Tornar-se, Linguagens, Cosmovisão (sobre engajamento político e direitos), Orum (sobre as relações espirituais entre o céu e a terra, a partir do fluxo entre Brasil e África) e Cotidianos (discussão sobre representatividade).

150 pinturas, fotografias, esculturas, instalações, vídeos e documentos. Trata-se de um desdobramento da plataforma virtual “Projeto Afro”³, em desenvolvimento desde 2016 e lançado em 2020, que hoje reúne cerca de 300 artistas catalogados. São nomes do século 19 até os contemporâneos dos anos 2000. A plataforma, assim como a exposição, visa trazer luz à presença negra na história da arte do Brasil.

Neste contexto, o CCBB educativo, sob a coordenação de AKA Projetos Culturais que dirijo, aplicar a PAEE a partir da obra *Vir a Ser*, de Maurício Igor⁴ que compõe o eixo *Tornar-se*. É uma obra composta por seis papéis pardos, que revelam gradativamente a imagem do próprio artista. A escolha dessa obra vem de seu debate contemporâneo sobre pessoas que são julgadas como claras demais para serem pretas e escuras demais para se declararem brancas. Diante dessa problemática racial, o movimento *pardo* vem ganhando força à medida que se assumem pardos e demonstram orgulho em sê-lo.

Diante deste cenário, questionamos: em que fase da nossa vida identificamos a nossa raça? Quando passamos a nos orgulhar de quem somos? A representatividade e o encontro com nossos semelhantes ajudam em nossa autoestima? As pessoas brancas precisam refletir sobre o que é representar a raça branca?

Escolhido o conceito a ser trabalhado de maneira acessível, o CCBB Educativo desenvolveu o desenho de uma instalação, que foi construída em uma área de 6m² na própria expografia da mostra. Pessoas com deficiência poderão fruir juntamente com pessoas sem deficiência, revelando uma verdadeira integração.

O *Sensorial Estúdio*, nome dado para o espaço de convivência destinado a acessibilidade, possui um formato estrutural de encruzilhada. Antes da entrada principal, o espectador ouvinte é convidado pelo educador de plantão a se sentar à frente de um painel com seis botões que estão associadas a seis raças (preta, negra, parda, indígena, amarela e branca), e a colocar um fone em que receberá orientações.

Primeiramente, o áudio pede para que o espectador aperte o botão em que está sua autodeclaração, para na sequência dizer a mesma no microfone. Tal processo grava a voz do participante e dispara um áudio pela encruzilhada, ou seja, fora do fone, com sua declaração e das demais pessoas que também deram a mesma resposta. Por exemplo, a pessoa que se autodeclarar indígena, ouvirá sua voz e a dos demais indígenas que estiveram na exposição. Além disso, o processo também aciona um poema

³ Para Saber mais sobre o Projeto Afro: <https://projetoafro.com/>

⁴ <https://projetoafro.com/artista/mauricio-igor/>

sobre cada raça, escritos por poetas e/ou educadores do CCBB Educativo.
Abaixo, alguns poemas que estão na instalação:

Poema para a autodeclaração: Negra

Samba insurgente
A nós, que corremos por vários caminhos
que sorrimos e choramos por vários brasis
a nós que insistentemente ousamos viver e não somente sobreviver
a nós, que somos está diáspora viva, presente, que se recusa a negociar
seu pertencimento
A nós que sempre fomos plurais e não singulares,
A nós que nunca andamos sós
A nós foi dito:
existe abaixo dessa pele ouro marrom
um vento que nunca morre
um rio que contorna as pedras para continuar a correr
um coração insubmisso guiado por todos aqueles antes de nós.
A nós é dito:
Seja o que se é
Negro.

João Victor Ribeiro

Poema para a autodeclaração: Branca
Carrego em meu peito o peso dos navios
Mas não ousaria dizer que carrego o mesmo peso daqueles que
estiveram dentro deles
Eu não sei
Eu não teria como saber
Machado de Assis não me deixa esquecer
Que existe diferença entre a visita de uma borboleta preta e de uma
borboleta azul na sala de estar
Que faço parte de uma história escrita para embranquecer
Que calo a voz amiga quando não peço licença para entrar
Que acendo a ferida quando não aceito escutar
As grandes verdades faliram
E o chão que pisamos está minado de injustiça
Se esse chão machuca em consciência
E se o céu se abaixa sob nossas cabeças
Repousemos nossa fala para ouvir outra história
Deixo me ecoar, deixo me ecoar...
o racismo vive em nós
Eu carrego esta história como destroços emaranhados que trago do
passado

É a partir da pele branca que eu chamo responsabilidade do racismo para mim.
Essa luta também é nossa!

Ana Livia Castro

O processo com o visitante surdo é realizado através da imagem. Em frente a mesma tela que contém as seis raças, um vídeo em Libras surge dando as instruções. Ao invés de declarar sua raça falando, o espectador surdo é convidado a tirar um autorretrato que se soma à imagem de outras pessoas surdas, que deram a mesma declaração racial que ele. Após esse processo, em uma televisão, os mesmos poemas declamados em português, são declamados em Libras. E para o cego???

Além desse encontro consigo mesmo e com os seus pares, os visitantes com e sem deficiência podem tocar em três réplicas idênticas de obras que foram feitas de maneira tridimensional, assim como as originais, isto é, com o mesmo material e na mesma proporção que as obras. Foi um caminho feito para sanar o que se refere ao desejo pela informação, e como falamos de diferentes materiais, com diferentes pesos e textura, como a madeira e o ferro, a experiência de ter em mãos algo muito próximo da obra em suas qualidades, impacta e convida a experiência.

O *Sensorial Estúdio* não investiu em uma proposta que foca apenas na forma. Ele se baseia em um conceito que a exposição traz e que unifica muitas obras, mas também poderia se basear conceitualmente em uma única peça, no contexto histórico etc. Quem decide são os educadores em sua curadoria educativa, ou seja, na seleção de qual material irá se debruçar para acessibilizar.

Este *Sensorial Estudio* provocou pensamentos e sentimentos dos mais variados formados. Há quem diga sua raça com vigor e boa entonação. Há quem fale baixinho, com certa vergonha. Há também quem não sabe o que responder e aquele que se emociona ao ouvir os poemas.

Iniciamos esta proposta com a seguinte pergunta: como construir um caminho mais integrador entre os perfis de públicos da mediação cultural que contribua com a experiência estética com a arte, considerando as diferenças e a forma que cada pessoa interage com o mundo?

Após a vivência, acreditamos que o caminho mais integrador para as diferenças seja aquele que respeite o repertório de cada educador e de cada visitante, considerando sua realidade socioeconômica e física, o que é a base da mediação cultural. Um caminho que aposte na criação, na experiência e no repertório que cada um carrega consigo. Que haja respeito pelas diferenças e que se entenda a acessibilidade como uma ação política, um posicionamento a ser implementado com direito a investimento financeiro. Um projeto que entenda que um bom trabalho de acessibilidade atinge a todos, pessoas com e sem deficiência.

Referências

ALMEIDA, M. C.; CARIJÓ, F. H. KASTRUP, V. **Por uma estética tátil: sobre a adaptação de obras de artes plásticas para deficientes visuais.** *Fractal*, Revista do Departamento de Psicologia da UFF, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4781>.

ALVES, Camila Araújo. **E se experimentássemos mais? Um manual não técnico em acessibilidade em espaços culturais.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://slab.uff.br/wp-content/uploads/sites/101/2021/06/2016_d_Camila.pdf. Acesso em 15 jun. 2024.

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

DINIZ, Debora. **O que é Deficiência.** São Paulo: Editora Brasileira, 2007.

KASTRUP, V. **Cegueira e Invenção: Cognição, arte, pesquisa e acessibilidade.** Curitiba: Editora CRV, 2018.

MONTIJA, Karen. **“Picasso Pinta Feio”: Proposta de acessibilidade à experiência estética com a arte por meio da mediação com pessoas cegas e com baixa visão em espaços culturais,** 2022. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-29112022-113750/pt-br.php>. Acesso em 15 jun. 2024.

MORAES, M. e KASTRUP, V. (Org.). **Exercício de Ver e não ver: arte e pesquisa COM pessoas com deficiência visual.** Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, Ney W.C. **A mediação teatral na formação de público: o projeto cuida bem de mim na Bahia e as experiências artísticas-pedagógicas nas instituições culturais do Québec.** Tese de Doutorado da UFBA. Salvador. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9436>. Acesso em: 14 de junho. 2024.

THEOPHILO, Roque. **A transdisciplinaridade e a modernidade.** Disponível em: <http://www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm>.

MEDIAÇÃO, PROCESSOS DE CRIAÇÃO MUSICAL E TECNOLOGIA DIGITAL EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO

Fabio Sardo

No ano de 2019 viajei pelo Brasil para realização de palestras e encontros com docentes de arte do Ensino Médio. Visitei escolas para conhecer e conversar com os docentes e pude, desta forma, conversar com os estudantes de diversas regiões do país. Nestas conversas percebi o interesse que tinham na relação entre música e tecnologia digital. Em duas ocasiões, em escolas diferentes, grupos de estudantes me abordaram para mostrar as músicas que compunham e editavam no celular. Havia ali um desejo e a potência de aprofundar a questão que é foco da minha pesquisa de doutorado intitulada: *Improvisação, composição e arranjo: produção musical no Ensino Médio com o uso de tecnologias digitais* (Sardo, 2024). As experiências com os estudantes partiram de propostas de nutrição estética¹ com o objetivo de proporcionar diálogos, provocações e ampliação de repertório; o interesse e repertório cultural dos estudantes; processos de criação musical como jogos de improvisação, composição e arranjo com o uso de tecnologia digital.

A justificava desta proposta de pesquisa, foi por um lado, pela importância da música na formação geral dos educandos da Educação Básica e, por outro, pelo fato da relevância da relação da maioria dos estudantes do Ensino Médio com a música e as tecnologias digitais. Apoiei-me na ideia de uma proposta onde poderia colaborar para o alinhamento dos fios que formam a educação musical na educação básica como um caminho de conhecimento, criação e expressão.

¹ O conceito de nutrição estética criado pela Profa. Dra. Mirian Celeste Martins se configura como um momento de ação mediadora, se propõe a provocar a pensar, escutar, olhar, dialogar, fruir. Um convite para repensar a respeito da percepção, em pensamento movente, percursos poéticos, estéticos e educativos

A pesquisa de campo² ocorreu no segundo semestre de 2022, em duas escolas com o foco em processos criativos da área da música no Ensino Médio, especificamente improvisação, composição e arranjo com a utilização da tecnologia digital. Neste ensaio, abordo as experiências vividas em uma delas, a Escola Estadual Padre Agnaldo Sebastião Vieira do Município de Santo André/SP, que faz parte do Programa de Ensino Integral e foi realizada em uma sala do primeiro ano do Ensino Médio com 31 estudantes, com a participação da professora com formação em Artes Visuais, em seis encontros com duração aproximada de uma hora e meia cada encontro.

A escola não pode ficar alheia as possibilidades tecnológicas da contemporaneidade. Desta forma, surgiram as seguintes questões: Como tornar as propostas musicais significativas? Como proporcionar experiências que provoquem reflexões sobre a arte? Como abordar os conteúdos da linguagem musical por meio de processos de criação? Quais ganhos qualitativos a tecnologia digital pode contribuir na educação musical no Ensino Médio, quando utilizada na improvisação, composição e arranjo musical? Como proporcionar uma experiência sensível com a arte? Embora a mediação cultural não tenha sido o foco principal, a ação foi mediadora na ampliação de repertório digital e musical levando a processos de criação. Este é o recorte deste ensaio.

Aplicativos destinados para gravação e edição de áudio e audiovisual

Uma ampla pesquisa foi realizada para levantar aplicativos destinados para gravação e edição de áudio e audiovisual que podem ser utilizados gratuitamente em celulares ou computadores. Na realização da pesquisa de campo foram utilizados os seguintes aplicativos:

- *BandLab*



Imagem 1. Tela do aplicativo *BandLab*.

Fonte: <https://rivollplay.net/2019/09/03/bandlab/>

² A metodologia de pesquisa utilizada foi a artografia. De acordo com Rita **Irwin (2013)** o método de pesquisa artográfico tem muitas e profundas relações com a pesquisa-ação, pois, assim como esta, também tem um caráter intervencionista, que a percebe como uma prática viva em que as próprias práticas dos professores e artistas se tornam locais/ambientes de investigação.

É um aplicativo grátis para Android e iPhone (iOS), que possibilita gravar em camadas (canais), editar e compartilhar. A plataforma possui sequências musicais pré-construídas (*loops*), diversos instrumentos virtuais e a possibilidade de utilizar o microfone do celular ou computador para captação de som externo. Inclui recursos sociais que os usuários podem utilizar para compartilhar suas músicas, desta forma, é possível realizar composições em parcerias com usuários conectados pela internet.

Há uma seção de biblioteca que permite armazenar as edições e composições realizadas e ocupa um espaço pequeno, entre 60 e 70 MB, dependendo da versão.

- *Audacity*

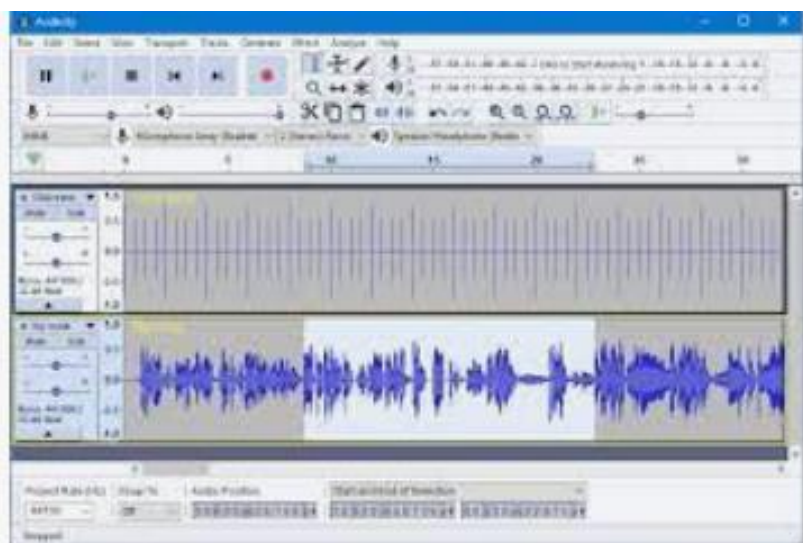


Imagem 2. Tela do software *Audacity*.

Fonte: <https://www.audacityteam.org/download/>

É um software **de gravação e edição de áudio gratuito**. Desenvolvido e distribuído como software de código aberto, Audacity apresenta ampla variedade de recursos de edição de áudio e apresenta um uso fácil para iniciantes. Possibilita a gravação e edição por meio de camadas de áudio.

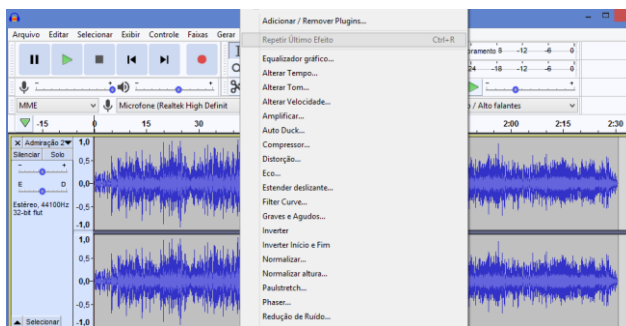


Imagem 3. Tela do Audacity – Recurso de efeitos do software.

- *Real Piano*



Imagem 4. Tela do aplicativo *Real Piano*.

Fonte: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.bilkon.easypiano&hl=pt_BR&gl=US

É um aplicativo que apresenta som e teclado de piano digital. Este aplicativo possibilita tocar e gravar melodias e/ou seqüências de acordes.

- *Walk band*



Imagem 5. Tela do aplicativo *Walk band*

Fonte: <https://apkpure.com/br/xylophone-sound-for-walk-band/com>

É um simulador de instrumentos musicais para dispositivos com Android. O aplicativo permite gravar multipistas. Possui sons de bateria,

baixo, teclado, violino, violoncelo, trompete, piano, saxofone, flauta, guitarra, baixo, entre outros.

- *Vocal Remover*



Imagem 6. Tela do aplicativo Vocal Remove.

Fonte: <https://vocalremover.org/pt/>

É um aplicativo vocal gratuito, remove os vocais de uma canção. Uma vez escolhida uma canção, a inteligência artificial separará a voz dos outros instrumentos. É dividido em duas faixas - uma versão karaokê de sua canção (sem vocais) e uma versão à capela (vocais isolados).

- *Reaper*



Imagem 7. Tela do Aplicativo *Reaper*.

Fonte: <https://portaldaproducao.net/reaper.com>

Este software pode ser baixado na opção gratuito ou pago. Oferece recurso de gravação e edição de áudio e vídeo.

Mediação e processos de criação

Princípios foram considerados para elaboração do projeto das aulas em face aos objetivos desta pesquisa. São eles: Tempo disponível para pesquisa de campo (número de aulas, tempo das aulas e reuniões com as professoras envolvidas); Conteúdos específicos da linguagem musical para serem trabalhados com os estudantes, dentre os quais: composição, improvisação e arranjo, por meio das tecnologias digitais, parâmetros do som e gêneros musicais; Infraestrutura das escolas (sala de informática, acesso à internet e caixa amplificadora); Softwares e aplicativos gratuitos; Contexto socioeconômico e cultural da escola e estudantes. Além da nutrição

estética por meio das Artes Visuais, Dança e repertório musical formado por diversos gêneros musicais, épocas, música brasileira e estrangeira, interpretações solos e em grupos de diversas formações. Neste repertório também estão inseridos músicas com improvisação idiomáticas e livres, trilhas sonoras, música concreta, música eletroacústica e composições por meio de tecnologias digitais.

A gravação das composições, improvisações e arranjos dos estudantes e apreciação e conversa sobre as produções dos estudantes também foram essenciais para a elaboração do planejamento inicial das aulas.

Iniciei o primeiro encontro com a nutrição estética, primeiro tocando uma música flamenca no violão e posteriormente colocando duas músicas para apreciação, a música *Bebê* do multi-instrumentista e compositor Hermeto Pascoal, que utiliza instrumentos convencionais e não convencionais, sons sintetizados e improvisação, e uma música sacra de Bali, executada com instrumentos típicos da região. A proposta da apreciação destas três músicas proporcionou uma conversa sobre o que é música e as formas diversificadas da linguagem musical e os convidei para a pesquisa.

Perguntei para os estudantes quem tinha celular e se poderiam baixar aplicativos. Nesta turma um estudante não tinha celular. Para os estudantes que tinham celular pedi que baixassem dois aplicativos o *BandLab* e o *Real Piano*. Para os estudantes que não tinha celular foi baixado no computador da escola softwares similares.

No decorrer da aula, conversamos sobre a relação que os estudantes tinham com a música, ou seja, os aplicativos que costumam utilizar para ouvir músicas, apresentações que já assistiram, se alguém na sala toca algum instrumento musical. O objetivo desta conversa foi obter informações sobre o conhecimento musical dos alunos, as vivências musicais que tiveram dentro e fora da escola, as experiências com criação musical e a relação que tinham com a música e a tecnologia digital.

No decorrer dos encontros realizamos jogos de improvisação, apreciação musical, remixagens, improvisações e composições a partir de *loops* presentes no aplicativo *BandLab*. Percebi que os estudantes desta turma relacionavam a música instrumental com cenas de filmes, animações e cenas de *videogame*. Desta forma, propus para os estudantes a criação de trilhas sonoras que aqui compartilho.

No exemplo a seguir os estudantes escolheram dois vídeos para composição da trilha sonora. Os vídeos foram retirados do site *Pexels*: <https://www.pexels.com/pt-br/>, site que disponibiliza vídeos com *download* gratuitos. A edição dos vídeos foi realizada no aplicativo *Reaper* que, conforme explicado anteriormente, possibilita colocar vídeos e áudios em canais diferentes.

Na primeira parte do vídeo - imagem com balanço - a proposta dos estudantes foi criar uma cena de filme de terror. Nesta cena foram acrescentados sons de correntes retirados do site Pixabay, uma biblioteca de efeitos sonoros, disponível em <https://pixabay.com/pt/sound-effects/search/corrente/>. Na segunda imagem do vídeo - imagens de floresta - os alunos usaram uma música composta pelo grupo. A versão com o som das correntes e música autoral do grupo está no audiovisual abaixo (audiovisual 1).



Audiovisual 1. Balanço e Neveiro.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hLhSTXIny54>. Acesso em 8 mar.2024.

No audiovisual a seguir os estudantes escolhem duas imagens que foram retiradas do site *Pexels* disponível em <https://www.pexels.com/pt-br/>. As imagens foram editadas no aplicativo *Reaper* e a trilha sonora foi composta no aplicativo *BandLab*. Conversei com os alunos sobre os ritmos presentes nos vídeos que foram escolhidos pelo grupo. No primeiro plano do vídeo a água cai em gotas com andamentos variados e mais lentos que o ritmo da água que aparece no plano de fundo; outro ritmo presente na cena é a movimentação da câmera. Na conversa com os alunos pontuei que os ritmos presentes nas cenas poderiam ser considerados para criação da trilha sonora, mas o compositor também pode escolher outras formas de criação.

O processo de composição desta trilha sonora proporcionou conversas significativas sobre ritmo, pulsação e gêneros musicais. Os estudantes ficaram muito envolvidos com a criação desta trilha. Após perceberem as variações dos ritmos presentes na cena fizeram algumas tentativas para sincronizar os ritmos e também a variação da intensidade sonora. Considero um ponto importante que os participantes desse grupo observavam atentamente as imagens e de forma colaborativa traziam informações sobre detalhes e percepções provocadas pelas cenas.

Possibilitou também a reflexão dos estudantes sobre as sensações provocadas pelos timbres dos instrumentos e formas de tocar (audiovisual 2).



Audiovisual 2. *Água e árvores*. Trilha sonora com composição de alunos.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VhlszKuav00>. Acesso em 8 mar.2024.

A proposta de composições das trilhas sonoras gerou grande interesse para esta turma. No primeiro momento os objetivos principais foram criações que seriam destinadas para cenas de *videogames*, filmes de terror e suspense. Um outro grupo realizou a trilha sonora para uma cena de *videogame*, formada principalmente por tiros, explosões e trechos de músicas de *rock*, mas outros grupos realizaram composições autorais para as cenas selecionadas, apresentando desta forma uma variedade de timbres e caminhos musicais.

Na última parte deste encontro realizamos uma sessão de apreciação e uma conversa sobre os seis encontros que foram realizados.

Concluindo

Improvisar, compor, apresentar e conversar com os estudantes sobre as criações em sala de aula: cada um desses momentos contribuiu para que as dimensões da aprendizagem criativa se articulem, num processo de transformação e atualização num movimento cíclico em espiral, isto é, um ciclo que se renova, se transforma e se atualiza no seu processo. Desse modo, as composições dos estudantes foram valorizadas e refletem as etapas em desenvolvimento criativo.

As ações mediadoras ampliaram repertórios, provocaram a audição atenta e sensível, acompanharam processos criativos com diálogos parceiros e incentivadores. Entretanto, o tempo foi curto e o envolvimento de todos é algo que sempre buscamos com certa dificuldade.

Ensinar música criativamente colocou-me frente ao desenvolvimento de propostas relacionados a uma cultura de oportunidades criativas. Busquei desta forma, a participação criativa ao lado dos estudantes, construindo uma trajetória de aprendizagem caracterizada pela confiança e abertura na qual os alunos pudessem se sentir confiantes para aprender e criar música. Isso reforça a atitude sensível, atenta e parceira necessária em

nossa ação docente no sentido de trabalhar com os estudantes as descobertas e produção de conhecimentos que vão além dos musicais.

Referências

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia: uma introdução**. In: DIAS, B.; IRWIN, R. (Org.) *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Edufsm, 2013

SARDO, Fábio. **Improvisação, composição e arranjo: produção musical no Ensino Médio com o uso de tecnologias digital**. Tese de Doutorado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2024. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/38758>. Acesso em 10 maio 2024.

REMINISCÊNCIAS & CONFABULAÇÕES: EXPERIÊNCIAS DA MEDIAÇÃO CULTURAL EM MÚSICA

Rejane do Nascimento Tofoli

Todas as capacidades da música são colocadas a serviço da expressão, tão eloquente, tão comovente (e, portanto, pro-vocadora) quanto possível, de uma realidade que lhe é preexistente...

Henri Pousseur (*apud* Sekeff, 2009, p. 107)

Começa a soar...

Ela está presente em todos os lugares e nas mais diversas ocasiões: nas nossas casas, em nossos carros, nas lojas e supermercados, nas escolas, nas igrejas, nos cinemas, teatros, salas de concerto e em tantas outras situações possíveis de serem imaginadas...

Encontra-se também em diferentes formas e estilos, mas é fato: ela é marcante! Sim, nosso convívio com a música se inicia mesmo na vida intrauterina e nos acompanha durante toda a vida. Embora essa seja a realidade, muitas vezes não temos consciência de sua presença, importância e impacto, mas uma coisa é certa: ela sempre nos influencia.

Maria de Lourdes Sekeff (1996), musicista, musicóloga e pedagoga, salientou em suas pesquisas a relação entre a música e a vida humana. De acordo com a autora, os sistemas musicais “falam do homem e de sua cultura, do homem e de sua história, do homem e do seu tempo” (Sekeff, 1996, p. 24).

Ainda nas palavras da autora,

Falar do poder da música é assinalar de algum modo a sua influência no ser humano, pois, como fenômeno físico (som, ruído, silêncio – objeto da física-acústica) e como fenômeno psicológico (relações sonoras, objeto da psicologia), seus elementos constitutivos e sua sintaxe de semântica singular induzem correspondentes movimentos biológicos, fisiológicos, psicológicos e mentais. (Sekeff, 2007, p. 69)

Dentro dessa linha de pensamento, J. Jota de Moraes (1983), jornalista e crítico musical, amplia em seus comentários o conceito sobre o que é música. Sob sua ótica, “se pode perceber música não apenas naquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas – e sobretudo – onde existe a mão do ser humano, a invenção.” Diante deste cenário, dentro do contexto da invenção das diversas formas de linguagem, a música pode ser inserida com propriedade, transformando as “formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo” (Moraes, 1983, p. 8).

Fenômeno sonoro, linguagem, movimento, arte... Não importa onde a enquadremos, a música sempre nos surpreenderá!

Um convite

Uma das possibilidades de se refletir sobre a mediação cultural, é voltando-se o olhar para as provocações recebidas nos mais diversos momentos da vida. Esses estímulos podem ser provenientes das ações de pessoas da família, professores, mídia, eventos, entre outras possibilidades que nos levam à reflexão nos mais diferentes campos das artes.

A partir deste momento, compartilho recortes de alguns momentos pontuais que impactaram minha forma de perceber, ouvir e pensar o fenômeno sonoro influenciando significativamente tanto meu olhar em relação à música bem como minhas práticas enquanto educadora.

Vamos lá?

Reminiscência Nº 1

A sala de aula era pequena, com suas paredes de um bege suave. As cortinas estavam fechadas e a lembrança é de que foi tudo extremamente impactante. Talvez estivesse em câmera lenta, mas era inconfundível: era mesmo um cemitério. A música instrumental tocada, só reforçava a cena escura e amedrontadora. Após uma pequena intervenção, na sequência, a mesma cena foi repetida, porém, a música já não era mais a mesma: agora, com um ar circense, a cena anteriormente aterrorizante parecia quase uma brincadeira.

Lembro-me que o rolo de filme era grande, assim, muitos comentários devem ter sido tecidos ao longo deste documentário a partir da provocação inicial, mas como eu era apenas uma menina de onze anos (na época, ainda não existia o termo pré-adolescente), o que permaneceu esculpido em minha memória, foi a síntese de que a música pura, instrumental, traz em si mesma um poder intenso de comunicação e indo mesmo até ao ponto de induzir nossas emoções.

Confabulações: A música induz emoções

Corroborando com esse pensamento, Fábio Cintra, professor do Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da USP em entrevista ao Jornal da Rádio da mesma instituição, comenta a respeito do poder das trilhas sonoras. Em sua concepção, ao você mudar a trilha sonora de um filme, você estará alterando o próprio filme. Ele explica que uma trilha sonora pode servir a várias funções, tais como localizar o expectador dentro da ação, confirmar as emoções de forma coerente com a cena, tendo também o poder de transcender a esses estímulos visuais. Ele ainda adiciona que ela pode também “falar de coisas que não estão lá, ela pode negar, inclusive, o que a gente está vendo na tela e isso vai criando sentidos diversos” (Cintra, 2022).

Ainda neste contexto, avaliando a relação entre a música e o comportamento humano, Sekeff, afirma que

A música é indutora de movimentos ativos (em razão do ritmo), afetivos (em razão da melodia e timbre) e intelectuais (em razão da harmonia e forma). [...] Sem que se esqueça que em função da sintaxe relacional de seus parâmetros constitutivos (duração, altura, intensidade, timbre) e de seus elementos formais (ritmo, melodia, harmonia, densidade, textura), o discurso musical acaba mesmo por sensibilizar nosso corpo, mente e emoções. Daí que seus movimentos sintáticos e relacionais têm o “poder” de induzir, de co-mover o receptor, que na escuta acaba por responder aos elementos de expressão postos em jogo por ela, música. Afinal, toda organização dotada de sentido leva o indivíduo a captá-la, e isso, naturalmente. Desse modo, a cada inflexão expressiva do discurso musical corresponde a uma sensibilização ativa, afetiva e intelectual. (Sekeff, 2009, p. 113)

Como é possível observar, as características formativas do fenômeno sonoro, a saber, ritmo, melodia e harmonia, não podem ser dissociadas da própria constituição do ser humano, ou seja, de sua vida fisiológica, afetiva e mental respectivamente (Rocha, 1990).

Ainda explorando a ideia de como a música nos “co-move”, não é raro nos lembrarmos de canções da nossa infância, daquelas que marcaram nossa adolescência e juventude com aquele ar de nostalgia, afinal, tudo que provoca nossas emoções, traz consigo a chance de ser impresso na memória de forma praticamente definitiva.

Esses pensamentos nos levam a considerar que, ao avaliarmos o fenômeno musical, vários aspectos podem ser valorados, tais como o seu poder de indução como já mencionado e muito valorizado pela mídia, inclusive, sua estrutura em termos de linguagem e produção de sentido, seus aspectos educacionais, culturais, terapêuticos, bem como sua condição artística.

Refletindo a respeito do campo da mediação cultural em música, após as considerações apresentadas, é possível observar a existência de um campo muito vasto e profícuo.

Os pedagogos musicais que apresentaram propostas de metodologias ativas como Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Swanwick, Schafer, Koellreutter, Gordon, entre outros, sempre valorizaram a experiência e a vivência do fenômeno sonoro como sendo essencial ao aprendizado, sempre antecedendo a apresentação do conteúdo teórico.

Uma pausa

Cabe aqui pontuarmos, porém, uma questão importante: quando falamos sobre música, é normal relacionarmos o fenômeno de maneira a associarmos às poesias que por inúmeras vezes o acompanham, porém, neste caso, temos a presença de duas linguagens artísticas distintas: a música e a poesia.

É importante mencionar esse aspecto, pois muitas vezes, as pessoas mencionam que gostam de uma música, mas estão se referindo à letra, à sua poesia e não à música em si.

É muito comum encontrarmos este tipo de situação. Realmente a junção das duas linguagens traz uma riqueza muito grande, principalmente em termos de expressividade! Por outro lado, a música é muitas vezes tida somente como uma embalagem que pode ser descartada, e é dentro desse pensamento que ocorrem as maiores perdas, pois além de vários estudos comprovarem os benefícios que a música nos concede e que existe uma poderosa influência em relação à sua forma de utilização, ela é ainda uma grande arte, produtora de linguagem, de sentido.

Reminiscência Nº 2

Sempre ficava empolgada quando meus professores de piano apresentavam uma nova sugestão de música para ser estudada, mas a situação mais marcante foi quando me foi apresentada a 1ª. Arabesque do compositor francês Claude Debussy (1890). Eu estava com mais ou menos dezesseis anos e lembro-me daquele momento apaixonante, de conexão total com a peça musical!

Na época, eu não fazia ideia do que era o Impressionismo, mas foi surpreendente quando ao estudar esse movimento artístico, pude perceber que muitos de seus valores ressoavam também em mim!

Confabulações: As diferentes formas de se ouvir música

Em seu livro intitulado *O que é música?* J. J. de Moraes (1993) avalia a existência de várias formas de se ouvir música, onde considera três delas com sendo dominantes: ouvir com o corpo, ouvir emotivamente e ouvir intelectualmente.

O autor comenta que “ouvir com o corpo me parece ser um estágio primeiro: a matéria da música aí entra em contato direto com a materialidade do corpo. É como se fosse uma coisa orgânica, puramente orgânica onde não entrasse dado da significação: é um estar, sintonia de vibrações” (Moraes, 1983, p. 63).

O ouvir emotivamente se dá em outro plano. Nas palavras do autor, “sai-se da sensação bruta e entra-se no campo dos sentimentos, da emotividade” (Moraes, 1983, p. 65).

Para a terceira forma,

Nas modalidades intelectuais do ouvir, entramos no universo dos ouvidos educados, quer dizer, ouvidos com escuta sensível às mais imperceptíveis sutilezas da música. É o universo daqueles que conhecem música, e porque conhecem, são capazes de extrair da audição um prazer insuspeitado, prazer ativo, interativo e produtivo que os não conhecedores de música desconhecem. (Santaella 2005, p. 84)

Sintetizando, poderíamos concluir que na primeira forma, o corpo responde ao estímulo musical de forma automática, trazendo uma resposta corporal imediata. Na segunda forma, a música abre um espaço para uma conexão com o mundo interior, estando assim, mais ligada ao aspecto emocional. Já na terceira, é o aspecto racional que está no comando, respondendo intelectualmente ao estímulo sonoro.

Aqui chegamos a uma importante reflexão: a mediação cultural em música pode favorecer a condução do percurso onde os primeiros passos de exploração e descoberta do fenômeno musical estimulem também a curiosidade e o despertar para que essa trajetória prossiga para o nível do entendimento intelectual, oferecendo assim, uma experiência abrangente e bastante enriquecedora.

Reminiscência Nº 3

A noite foi memorável, não só por ter assistido ao primoroso recital de música de câmara do duo formado pelo saudoso flautista José Carrasqueira e sua filha, a extraordinária pianista Maria José Carrasqueira, da qual tive o privilégio de ser aluna, mas também por algo inesperado ter acontecido naquela ocasião.

Embora eu já tivesse vivenciado muitos momentos especiais com a música, foi precisamente durante esse recital que comecei a ouvi-la e compreendê-la da mesma maneira que ocorria na comunicação com a língua materna. A clareza das frases, suas entonações, a expressividade... A partir daquele momento, as experiências musicais por mim vivenciadas tanto como instrumentista quanto como ouvinte, foram extremamente enriquecidas e ressignificadas!

Confabulações: A música é uma linguagem

Historicamente falando, por influência do estruturalismo linguístico dos anos 1960 e 70, houve a abertura para o intercâmbio entre a linguagem musical e a linguagem verbal, fortalecendo a arte musical como linguagem.

Antes mesmo desse período, já se podia notar uma tendência de fazer comparações entre as duas linguagens pelo fato de se encontrarem algumas semelhanças. Essas semelhanças, se encontrariam principalmente em possuírem um conjunto de regras e também em sua natureza temporal do desenvolvimento dos sons, tanto na fala, como na música (Santaella, 2005).

Ainda dentro dessa temática, Santaella comenta que

A semiologia colocou à mostra que as formas de codificação e de comunicação humanas não se restringem apenas à linguagem verbal, oral, ou escrita, mas abrangem todos os tipos de sinais e signos que operam no seio da vida social, tornando possíveis a comunicação e a cultura. (Santaella, 2005, p. 97)

O pensamento do linguista norte-americano Noam Chomsky (Chomsky apud Sekeff, 1996), também aponta nesse sentido, pois de acordo com ele, tudo o que serve para manifestar externamente nossa interioridade leva o nome de linguagem.

Sekeff (1996, p. 42) enfatiza também que a “música é assim uma linguagem assentada em sistemas culturais, envolvendo, de forma peculiar, dimensões universais, individuais, sociais e históricas”.

Em adição a esse pensamento, a autora apresenta a linguagem musical possuindo tanto a função poética quanto a função emotiva. A função primeira, está relacionada no sentido de que o fator predominante da linguagem musical é a mensagem. Já a função emotiva se relaciona com sua construção, estruturação, que respondem pela emoção estética.

Reafirmando os conceitos comentados, Sekeff salienta:

A linguagem musical produz, cria, multissignifica. É do arranjo singular dos seus sons que emerge o sentido múltiplo dessa linguagem instauradora de realidades e fundante de sentidos. E é em razão de sua

função poética que essa arte que se faz fazendo, dribla o ouvinte, sugerindo-lhe o que diz, é e não é. (Sekeff, 1996, p. 139)

Podemos considerar como um dos importantes papéis do mediador cultural em música, ser um facilitador no sentido de aproximar o expectador do fenômeno musical de maneira que progressivamente, esse possa vir a entendê-lo também como uma forma de linguagem. Para isso, seria importante utilizar recursos e processos em que o ouvinte possa vir a experienciar com clareza a linguagem musical.

Reminiscência Nº 4

A primeira vez em que ouvi sobre a potência das artes causarem impacto por estranhamento, ou desconforto, foi em uma das aulas de harmonia com o prof. Celso Delneri, na Escola Municipal de Música -SP, nos idos anos de 1990. O assunto voltou-se para os melhores e piores filmes que já tínhamos assistido.

Ainda estavam frescas em minha memória as cenas perturbadoras do filme *“O Silêncio dos Inocentes”*, por mim categorizado como um dos filmes mais desconcertantes, do qual eu não havia gostado. O professor me questionou o motivo, e ao explicar sobre a questão de o filme ter trazido fortes emoções negativas, ele conclui: “se você foi impactada de forma tão intensa, mesmo se tratando de emoções negativas, é porque o filme é bom!”

Confabulações: A mediação em música

Partindo do princípio de que uma das propriedades da arte é nos tirar do estado de anestesia para o de estesia, seja por encantamento, estranhamento ou curiosidade, a música nos oferece um vasto campo para a fruição artística, pois

Tocamos e somos tocados pelas formas simbólicas que o ser humano criou e tem criado em sua longa trajetória. Tocamos e somos tocados por aquilo que nos pode causar imenso prazer ou uma dolorosa sensação de mal-estar e não-saber, que muitas vezes nos afugenta. (Martins, 2012, p. 17)

Ao nos colocarmos em nossos papéis de educadores, nos questionamos em como podemos estabelecer essa conexão entre as obras de arte (sejam elas dos mais diversos campos das artes) e seus potenciais fruidores.

Vale lembrar que a mediação traz a rica oportunidade de se estabelecer a troca de pontos de vista das pessoas participantes, das ideias trazidas pelos

teóricos e estudiosos, que somados, trazem uma ampliação dos conhecimentos e podem também conduzir a outras problematizações (Martins, 2012).

Se formos considerar de forma mais específica a interação obra musical e ouvinte, é interessante abordarmos alguns pensamentos sobre essa relação. Lembrando que a música é uma forma de linguagem, ela abre o espaço da interpretação, da experiência. O ouvinte irá, a partir da expressão que as formas sonoras proporcionam, reconstruir para si um sentido pessoal, gerando uma nova experiência ampliando assim, seu próprio universo. A música também é conhecimento, podendo proporcionar tanto o encontro com o estranhamento quanto com o encantamento, a partir da vivência estética.

A partir das considerações colocadas até este momento, é sensível a grandeza da interação entre a música e seu receptor, como também, os ricos desdobramentos que essa ligação possui.

Levar o ouvinte a dar valor à obra a partir de seu entendimento da mesma e não de acordo com seus parâmetros de gosto pessoal irá elevar o seu nível de percepção e fruição artísticas (Martins, 2012).

Soma-se aqui também, dentro das responsabilidades da mediação, proporcionar o acesso às obras musicais, oferecendo a nutrição cultural tão necessária ao desenvolvimento de músicos e não porque, ouvintes conscientes.

Reminiscência Nº 5

Luz, câmera, ação! Esse foi o tema do recital realizado em dezembro de 2023 pelos meus alunos particulares de piano. Além dos objetivos específicos de um recital, como por exemplo, dar a oportunidade para os alunos se apresentarem em público, aproveitei para transformar a ocasião em momentos de fruição musical, onde tanto os alunos quanto o público, puderam se aproximar da arte de maneira mais interativa e motivadora por meio da mediação.

Como estratégia, para provocar a reflexão sobre como a música instrumental é uma forma de comunicação vigorosa, foi apresentada em vídeo, a cena de um cemitério, primeiramente com uma música tensa e depois, a mesma cena com uma música circense, replicando a experiência da primeira reminiscência comentada anteriormente.

Na sequência, foram apresentadas três obras musicais que foram escolhidas de forma a serem contrastantes em termos de caráter. Foi então solicitado que a cada música tocada, uma pessoa da plateia viesse ao palco e respondesse a seguinte pergunta: “Se você fosse diretor de cinema, em qual cena você colocaria esta música?” Após essa dinâmica, o público foi convidado a responder a essa mesma pergunta, onde a cada música apresentada, o ouvinte teria a oportunidade de estabelecer a conexão entre o estímulo sonoro e sua resposta pessoal ao mesmo.

A recepção a esta experiência foi muito bem recebida pelos participantes, pois a aproximação estabelecida entre os ouvintes e as obras musicais motivaram os presentes a uma participação interativa, motivadora e conectada ao objeto artístico.

Como retorno, acreditamos ter atingido os objetivos, tanto de demonstrar que a música, enquanto linguagem artística, sempre comunica e expressa algo, como também o principal, que foi o de estabelecer um diálogo com o público e provocá-lo para esse momento de fruição musical a partir de suas próprias percepções.

Confabulações: a teoria em prática

Como educadora, considero cada aula e cada recital como uma oportunidade para a mediação cultural em música. O projeto acima exposto, foi trabalhado com os alunos durante o semestre e nos ensaios gerais a proposta foi lançada aos participantes. A cada ensaio, foi estabelecido o diálogo sobre as impressões e percepções de cada música que veio a ser apresentada por eles no recital.

Consideramos esses diálogos essenciais para o desenvolvimento musical e para o despertar da fruição artística. Os resultados se apresentaram como sendo positivos e enriquecedores e foram constatados por meio de conversas individuais com os alunos. A mediação também foi muito bem recebida pelo público, que em sua devolutiva, apontou para a questão de ter tido a oportunidade de participar de forma mais ativa, o que tornou o momento ainda mais rico e interessante.

Tudo junto e misturado

Na perspectiva da mediação cultural em música, existem diferentes projetos em nosso país, alguns deles promovidos por grandes orquestras e salas de concerto, outros por projetos sociais envolvendo a questão musical e também aqueles desenvolvidos por professores, tanto em sala de aulas regulares como também em cursos livres, como foi o caso exposto logo acima.

Antes de finalizar nossas considerações, com a intenção de reforçar o tema da mediação cultural em música, seria pertinente concluir mencionando o pensamento do educador e pesquisador britânico Keith Swanwick. Foi por ele elaborado um modelo de educação musical, onde o aspecto da mediação se faz presente de forma mais enfática. O modelo foi denominado C(L)A(S)P, significando respectivamente, composição, literatura (informações acadêmicas), apreciação musical, skills (desenvolvimento de habilidades) e performance. Não se trata de uma

metodologia, nem um conjunto de práticas pedagógicas, mas refere-se a uma filosofia de educação musical (França; Swanwick, 2002).

A sigla apresenta os cinco importantes aspectos a serem desenvolvidos e que interagem entre si. França e Swanwick (2002, p. 18) explicam que “no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S).”

Como é possível observar, o modelo realmente favorece de maneira muito rica o desenvolvimento global das habilidades musicais e abre um espaço importante para a composição e apreciação musical, onde a mediação musical irá favorecer e enriquecer a vivência do fenômeno sonoro, possibilitando uma apreciação como audição ativa, identificando e compreendendo as estruturas sonoras e seus componentes.

Tendo em vista o desenvolvimento de músicos profissionais ou a também importante tarefa de formação de ouvintes, os aspectos tanto da composição quanto da apreciação musical precisam ser muito valorizados.

Da capo ao fine

Entre reminiscências e confabulações compartilhadas, a mediação cultural foi vivenciada com o objetivo de oferecer uma possível compreensão musical por meio de nutrições culturais, provocadoras de uma significativa audição ativa, intelectual e sensível, interligada à vida. As trocas e diálogos abertos ao longo do processo sempre irão favorecer e enriquecer a apreensão que as obras podem nos oferecer, implicando na curadoria cuidadosa para produzir estesias, seja por encantamento, curiosidade ou estranhamento.

É importante ainda realçar, que o papel do mediador é o de ir além de trazer informações sobre obras e artistas. Conduzir o encontro com a arte, visualizando-a como fonte de conhecimento, onde o fruidor possa alargar sua cosmovisão e entendimento sobre o “ser” e o “estar”, a partir da provocação proposta pelo artista, proporcionará uma experiência rica que tocará a essência do “ser” humano.

Como diz o ditado popular, temos “a faca e o queijo nas mãos”. Os desafios existem, mas as possibilidades de encontro com as artes e mais especificamente com a música, também estão presentes em nossos dias. Basta alguns cliques, e já podemos estar ouvindo as grandes orquestras, as músicas das mais variadas culturas entre tantas outras possibilidades!

A partir das considerações apresentadas, podemos concluir que a música, além de apresentar um alto caráter expressivo e ser produtora de sentido, é inerentemente rizomática e interdisciplinar. O mediador tem em suas mãos infinitas possibilidades de estabelecer a conexão entre o ouvinte

e as obras produzidas ao longo de séculos, nos mais diferentes estilos, e também estimular a criatividade musical, objetivos esses que têm o potencial de conectar o ser humano à sua própria essência.

Referências

CINTRA, F. In: UENO, A. **Trilha sonora cinematográfica pode influenciar na criação de memórias**. *Jornal da USP*. Disponível em <https://jornal.usp.br/radio-usp/trilha-sonora-cinematografica-pode-influenciar-na-criacao-de-memorias/>. 2022. Acesso em dez 2023.

DEBUSSY, C. **Primeira Arabesque**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ICTOTp1PdnA>. Acesso em mar 2024.

FRANÇA, C. C; SWANWICK, K. **Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática**. Revista *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, dezembro de 2002.

MARTINS, M. C. Expedições Instigantes. In: Martins, M. C. e Picosque, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MORAES, J. J. **O que é Música**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ROCHA, C. M. **Educação Musical: Método Willems**. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras FAPESP, 2005.

SEKEFF, M. L. **Curso e dis-curso do sistema musical (tonal)**. São Paulo: Annablume, 1996.

SEKEFF, M. L. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2007.

SEKEFF, M. L. **Música, estética de subjetivação**. São Paulo: Ed. Annablume, 2009.

MEDIAÇÃO CULTURAL E ALIMENTOS: POSSIBILIDADES

Monica Gutierrez Esteves Brancher

Seria possível um bolo coberto de marshmallow branco substituir uma tela e saquinhos de glacê coloridos serem usados como pincéis para narrar uma experiência em arte?

Esses foram os objetos propositores de uma criação coletiva como narrativa de uma tarde vivida na Pinacoteca de São Paulo durante a exposição da artista argentina Marta Minujín. As cores da artista se tornaram gestos que lembraram sensações e percepções retomadas e transformadas em reflexão no diálogo que acabou na celebração de um gostoso bolo de chocolate. A experiência vivida foi retratada na narrativa da semana seguinte realizada com inteligência artificial pela pós-graduanda Rejane do Nascimento Tofoli.



Imagem 1. Rejane do Nascimento Tofoli. *Narrativa da narrativa*, 2023.
Produção em inteligência artificial

O enfeite do bolo e a sua imagem são exemplos das inúmeras narrativas imagéticas que expressaram as nossas aulas de *Arte e mediação cultural* vividas no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura com Mirian Celeste Martins. Narrativas cheias de sensibilidade que representaram o aprendizado individual e coletivo adquirido durante o curso e as inúmeras reflexões que foram desencadeadas a partir das mediações feitas pela professora e por seus convidados.

Uma mediação, dependendo do contexto, pode assumir várias funções: solucionar conflitos, reaproximar as pessoas, facilitar decisões e até equilibrar sentimentos conturbados. Na área da educação, a mediação tem o papel de instigar, provocar e compartilhar com o intuito de sensibilizar a pessoa para o diálogo. Se considerarmos que nascemos em um contexto sociocultural preestabelecido e estamos durante toda a vida num processo de aprendizado e socialização, podemos entender que passamos por diversas mediações culturais nos diversos territórios em que habitamos.

Encontros que germinam sensações, ações, sentimentos, pensamentos que vão configurando nossa forma singular de habitar o mundo. Encontros prazerosos que acolhem com curiosidade e abertura as descobertas e novas inquietações, ou encontros dificultados pela apatia, pela omissão, pelo confronto e oposição gratuitos, pelos preconceitos. É assim que os seres humanos constroem sua própria compreensão de mundo. (Martins e Picosque, 2012, p. 13)

A questão é que, em tempos modernos, vivemos anestesiados pela falta de tempo e pelos afazeres do cotidiano, andamos com o olhar opaco, insensível para os detalhes do mundo e para o outro. Será que não seria hora de parar e experimentar algo diferente? Algo que possibilite brilhar o nosso olhar, encorajar o deslocamento de nós mesmos em direção ao outro? Às vezes, apenas a consciência disso já é um começo para a mudança acontecer. O estar atento na caminhada, perceber a natureza em meio ao concreto das ruas, cruzar os olhares com as pessoas durante a caminhada, atitudes simples que possibilitariam uma vida com mais propósito.

Em sua palestra no VII Clisem, na Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2023, Dante Gallian afirmou que para se chegar ao ser ético é necessário experimentar a estética. Neste sentido, Mirian Celeste fala sobre a nutrição estética. Assim como nosso corpo precisa do alimento para sobreviver, o intelecto precisa de momentos de contato com a arte, em suas diversas linguagens, para ter experiências estéticas. Entender o contexto em que se está inserido, individual e coletivamente, é fundamental para o processo de aprendizagem e a construção simbólica. É necessário resgatar a sua história, apropriar-se e, a partir dela, fazer as conexões necessárias para libertar-se e conseguir entender o processo de transformação pessoal, escolhendo os caminhos mais propícios para sua emancipação e assumindo o papel de protagonista da própria história. Essas reflexões acompanhadas de valores humanos de convivência, solidariedade e cidadania conduzem ao entendimento do ético e o desejo de uma transformação interior e, conseqüentemente, que se refletem no exterior.

Um bom mediador cultural deve ter empatia com as necessidades individuais dos outros e exercitar uma escuta ativa para viabilizar possíveis encontros estéticos, porém esses só serão alcançados individualmente de acordo com a abertura de cada um para o diálogo ou para o diferente, ressignificando assim convicções preexistentes.

Neste sentido, seria possível fazer mediações artísticas e socioculturais tendo como tema disparador o alimento? No decorrer da leitura veremos algumas experiências que utilizaram diferentes práticas de mediação cultural para abordar o tema da alimentação e suas inúmeras relações. Como elucida Rancière (2009), temos o regime estético, ético e político na construção da arte, no pensar a construção pela matéria e na partilha do sensível. Por meio da relação do homem com o alimento é possível resgatar emoções, histórias e conexões pessoais. É por esta trilha que caminhamos neste texto.

Aflorando e construindo novas memórias culturais através do paladar

Ainda na infância, percebi que os costumes de minha família eram diferentes das casas dos meus amigos da escola. Na questão da comida, por exemplo, quando os amigos almoçavam em casa, estranhavam algumas comidas que minha mãe, de origem espanhola, fazia. Nas festas de aniversário a 'coxinha' era substituída por '*croqueta*', a torta era feita com massa tipo de pão e chamava empanada, se comia mais arroz na sobremesa do que salgado como acompanhamento. Desde criança era notória a relação da alimentação com a cultura de cada país, pois na casa de meu avô português alguns pratos eram diferentes dos que eram servidos nas refeições dos avós espanhóis, que por sua vez era distinto do que se comia nas casas dos meus amigos.

A diversidade cultural alimentar também pode ser degustada no projeto 'Sabores e Saberes: memórias que atravessam os tempos e espaços'. O projeto envolveu crianças e famílias de três instituições de educação infantil no ano de 2017 no bairro do Bom Retiro/SP, um território que recebe diariamente pessoas de várias partes do mundo. O objetivo era resgatar o papel da alimentação no processo pedagógico, promover uma alimentação mais saudável e envolver toda a comunidade institucional, mediando diálogos entre aspectos culturais, sociais e comportamentais por meio da culinária. A idealização do projeto veio da equipe multidisciplinar do Programa Saúde na Escola (PSE) da região, a Cidade Escola Aprendiz¹, considerando que:

¹ O projeto foi apoiado por outras organizações sociais, como o Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), Cidades educadoras, IABAS e a produtora Alvorada Filmes, responsável por coletar os relatos das famílias em vídeos.

A escola é o equipamento do território onde a diversidade se faz presente de forma visível, já que cada criança carrega histórias e experiências únicas de vida. Esse repertório sociocultural é produzido e compartilhado ao longo de toda etapa escolar e cabe à instituição educativa respeitar e valorizar as diferentes identidades, práticas e costumes de seus estudantes. (Ribeiro e Araújo, 2017, p.8)

Todo o projeto foi detalhado em um e-book, fruto do trabalho realizado com as crianças e seus familiares (Ribeiro e Araújo, 2017). O processo de ensino-aprendizagem foi definido pela equipe pedagógica das instituições, as atividades foram planejadas e implementadas. Foram realizadas atividades práticas onde as crianças puderam ter contato direto na preparação de pratos típicos de diversos países, não se limitando apenas ao consumo. Para complementar a experiência, as educadoras conversavam sobre a origem dos alimentos, realizavam brincadeiras e utilizavam músicas, aguçando além do paladar os demais sentidos. Desta forma, foi possível valorizar saberes e culturas presentes nesse território, além de trabalhar a questão nutricional também.

Uma etapa fundamental do projeto foi entrevistar as famílias dos alunos. Embasado por um roteiro previamente elaborado, foi possível coletar 142 depoimentos repletos de histórias e memórias, fortalecendo assim o vínculo familiar e o relacionamento das famílias com toda a equipe de colaboradores das instituições. No livro a assistente social do Centro de Educação Infantil Dom Gastão ressaltou a importância da escuta das famílias de imigrantes, pois muitas vezes não têm com quem partilhar as experiências vividas.

O filósofo alemão Walter Benjamin (1987), um dos maiores pensadores do século XX, em seu conceito da experiência trata da importância da transmissão das tradições, da arte das narrativas e da partilha de saberes que atravessam as gerações, ainda mais ao ser compartilhado com alguma atividade manual, como a preparação dos pratos típicos na experiência relatada.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual (Benjamin, 1987, p. 205).

Exatamente o que foi vivenciado pelas famílias com esse projeto: uma volta às origens, um resgate as memórias dos almoços de domingo em família ao redor da mesa e a saudade do país de origem. Como relatou uma mãe entrevistada, “Comidas que yo se aprendí de mi mamá y claro que me voy a enseñar a mis hijos, para que sigan las tradiciones y costumbres de mi querido Paraguay!” (apud Ribeiro e Araújo, 2017, p. 22). O imigrante quando chega a um novo país, sofre toda uma adaptação de vida, falta de identidade, de pertencimento e certa perda da cultura nativa. Sendo assim, poder narrar os costumes, resgatar sua cultura e ainda partilhar tudo isso na cozinha com os filhos é muito gratificante, pois uma das coisas que mais define um povo é o que ele come.

Ainda na faculdade de gastronomia em 2002, vivenciei uma experiência bem parecida em um centro de crianças e adolescentes localizado na Vila Morse – Morumbi, através de um trabalho voluntário com aulas de culinária uma vez por semana para as crianças que frequentavam o espaço no contraturno escolar. Além de cozinhar, conversávamos sobre os diversos aspectos culturais por trás do alimento. Na época, questionamos as crianças sobre o aprendizado na escola e nos relataram que havia um projeto interdisciplinar sobre diferentes países do mundo. Fizemos uma roda de conversa para compartilharem o que já sabiam e decidimos fazer uma receita típica de cada país a cada semana: rolinho primavera (China), muffin (Inglaterra), bolo de banana (Brasil) e outros.

Pudemos presenciar o encantamento das crianças ao verem que era possível falar de diferentes culturas com aulas de culinária. O orgulho que eles ficavam ao ver o alimento finalizado, encorajava até mesmo as crianças que não comiam vegetais a experimentar e gostar. O ato de cozinhar em grupo desenvolve muitas habilidades e virtudes, é um trabalho coletivo, cooperativo e, por fim, muito gratificante evidenciando seu potencial como mediação cultural.

Mediando diálogos alimentares e comportamentais através de um filme

No mesmo centro de acolhimento, nos demos conta de como a questão social e econômica influencia nos hábitos alimentares familiares. No primeiro dia do voluntariado, nos deparamos com histórias de crianças de oito anos que cozinham e cuidavam dos seus irmãos enquanto seus pais saíam cedo de casa para trabalhar. Inconformadas com o risco que corriam, resolvemos fazer da gastronomia uma ponte para ensinar crianças e adultos a cozinhar com segurança, serem independentes na escolha do que comer e criarem uma boa relação com a comida.

As aulas de culinária para as crianças nos alertaram sobre o tema da alimentação infantil no Brasil, assunto que sempre é levado para dentro das aulas que conduzimos. Segundo a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), o Brasil

possui quase três vezes mais crianças com excesso de peso do que a média global. Os dados foram retirados de um levantamento realizado pelo Observatório de saúde na infância (Fiocruz, 2023) durante o período de 2019 a 2021, boa parte do tempo em que estávamos em pandemia do Covid-19.

Infelizmente esse não é um tema recente, a cineasta brasileira Estela Renner (2012) utilizou-se do seu documentário *Muito além do peso* para mediar temas socioculturais relevantes e contemporâneos. O filme trouxe para o debate questões relacionadas à influência da publicidade no imaginário infantil, o problema da obesidade e alimentação na infância e o poder das grandes indústrias de alimentos ultraprocessados sobre o poder público que trata desses assuntos. Através de entrevistas, com crianças e familiares, profissionais da saúde, publicitários e chefes de cozinha renomados, foi possível visualizar diferentes aspectos dos problemas abordados.

A cultura digitalizada da sociedade moderna está adoecendo os nossos jovens e crianças, transformando tudo e todos em mercadoria. O consumismo desenfreado estimulado pelo marketing e pela publicidade, o excesso do uso da tecnologia que conduz ao sedentarismo e a falsa socialização virtual, em parte são responsáveis pelo aumento da ansiedade, depressão, baixa autoestima, problemas de obesidade, pressão alta, diabetes e muitos outros problemas de saúde.

Em relação às crianças, a psicóloga Susan Linn², ao ser entrevistada no filme, adverte que uma das maiores tragédias para a formação das crianças é a influência da publicidade no imaginário infantil que impõe a ideia de que a realização pessoal só irá ocorrer através do consumo do produto, do alimento ou do serviço. Ela enfatiza a importância do sair das telas e ir ao encontro do brincar, do explorar o mundo e do inventar o próprio entretenimento, contribuindo assim para a construção de habilidades como criatividade, sociabilidade, convivência e resiliência.

Em relação a educação alimentar e obesidade, a responsabilidade não é somente dos pais ou responsáveis, mas também do poder público. É fundamental a criação de políticas públicas que assegurem o direito à vida e à saúde das crianças, esse já constituído no artigo 14º da Declaração sobre bioética e direitos humanos (UNESCO, 2006): “O acesso a alimentação e a água adequadas” devem ser garantidos a qualquer ser humano.

² Susan Linn é psicóloga, pesquisadora e professora de psiquiatria na Harvard Medical School. Tem renome mundial em temas como a importância das brincadeiras, o impacto da mídia e do marketing comercial nas crianças. Para saber mais: *Does your tot really need that Tablet all the time?* CNN. 5 de maio 2014. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2014/05/04/living/screen-free-week-schools-susan-linn/index.html>.

No documentário é possível perceber a alienação das crianças no que diz respeito a alimentos *in natura*. Não sabem reconhecer frutas e legumes como mamão, abacate, chuchu, batata, entre outros, mas estão em contato diariamente com refrigerantes, bolachas recheadas, salgadinhos e *fast food*. Através de projetos educativos que possam mediar diálogos sobre a educação alimentar é possível mudar essa realidade. Temas abordados de maneira lúdica, como evolução dos alimentos, costumes a mesa, visitas a feiras de rua, cultivo de hortas caseiras e receitas de família, são essenciais para a formação de jovens e adultos mais autônomos na hora da escolha de alimentos mais saudáveis.

A interação da criança com o meio no qual ela vive influencia no seu desenvolvimento psíquico, físico e emocional. Setton (2002) esclarece a construção do *habitus* do indivíduo citando Bourdieu. Este se dá pela mediação das ações práticas individuais do cotidiano e as condições sociais de existência, da constante interação entre a realidade exterior (social) e interior (mente) de acordo com o campo, ou seja, aspectos culturais, sociais e econômicos. Daí a importância de desenvolver uma cultura alimentar priorizando a saúde, educando a criança em um ambiente que promova um bem-estar físico e mental.

Produções cinematográficas, na maioria das vezes, afloram emoções e sentimentos distintos nas pessoas, por isso são excelentes ferramentas para mediar boas discussões. Assim utilizar dessa arte para tratar da cultura alimentar e tudo o que ela envolve é uma boa escolha.

Pensando a agrofloresta: o alimento como matéria e um restaurante como obra

A pesquisa de material para a escrita deste texto trouxe um artigo *Hungry for History* (Fome de História: um cardápio decolonial para a Pedagogia das Sementes) do artista Jorge Menna Barreto (2021), sendo possível compreender melhor o conceito de sua obra. Esse artigo foi escrito com base em uma experiência vivida por ele e um amigo na instituição cultural Jan Van Eyck Academie, Maastricht na Holanda, onde eles fizeram residência de um ano para uma pesquisa nas intersecções entre o Laboratório de Impressão (Print Lab), o Laboratório de Comidas (Food Lab) e o Laboratório de Pesquisas da Natureza (Lab for Nature Research). O projeto deles propunha o seguinte questionamento “Como podemos escrever sobre a superfície da terra, ler a superfície da mesa e cultivar a superfície da página? O alimento seria o mediador”.

O desconforto gerado pela fala de um cliente holandês do restaurante da academia, onde ele realizava o seu trabalho, incentivou-o a escrever esse

texto sobre questões que já vinham sendo pensadas há alguns anos. “Eu achava que o que os portugueses haviam feito no Brasil era levar educação”, disse o cliente. A colonização trouxe uma ‘educação’, mas também o aniquilamento de uma cultura preexistente. Segundo Barreto, os portugueses notaram uma cultura humana e natural nativa, mas o estranhamento não despertou nenhum interesse na sua compreensão, somente o desejo pela ocupação desse território e a imposição da ‘educação’ portuguesa aos habitantes pertencentes daquele território.

[...] As pessoas e a terra foram abusadas. [...] O que os portugueses não sabiam é que a cultura indígena cumpria um papel ativo na construção de florestas. Hoje, há fortes evidências que apontam a Floresta Amazônica enquanto um território cultivado, onde cultura humana e natureza são indissociáveis. O simples ato de comer a dispersar sementes, assim como os hábitos cotidianos das civilizações indígenas, têm o poder de criar a TPI, ou Terra Preta de Índio, que é o solo mais fértil que existe. O que Pêro Vaz nos conta usando o negativo – descrevendo uma cultura pelo que ela não é ou não tem – foi um método de cultivo que apoia a biodiversidade, entrelaçamentos multiespécies e saúde ambiental. (Barreto, 2021, p. 3).

O autor relatou que foram muitos os aprendizados durante esse um ano de projeto, mas nesse texto ele quis enfatizar a Pedagogia das Sementes, a relação das sementes e da história. As plantas trazidas da Europa para o Brasil não tiveram uma boa aceitação no início, pois solo e planta não se reconheciam pertencentes a um mesmo ecossistema, não possuíam histórias que se entrelaçavam. Com o passar dos anos, o solo foi ‘ajustado’ para essas culturas estrangeiras e monoculturas, a agricultura passou a ser pensada de acordo com a demanda humana. O uso de novas tecnologias e de produtos químicos foram os responsáveis por esse ‘ajuste’, porém houve um apagamento do rastro da história contida em cada semente e na terra. Da mesma maneira acontece com os alimentos transgênicos que não carregam em si uma herança, simplesmente viraram mercadoria, não importando o quão saudável esses alimentos são.

A biodiversidade das agroflorestas propicia relações de interdependência entre as plantas, preservando diversas espécies. Barreto enfatiza a importância da permanência desse tipo de cultivo, o ‘não’ à monocultura e ‘sim’ à mistura de várias plantas nativas, propiciando um ecossistema que viva em harmonia. Ele é um ativista alimentar, pensa que a escolha alimentar deveria ser pautada nas estações do ano como era na época dos nossos antepassados, sem forçar a natureza a nada. Defensor da ecogastronomia, onde o homem fique à disposição da natureza e não a natureza a serviço do homem.

Jorgge Menna Barreto é artista e educador brasileiro há mais de vinte anos, cujo trabalho de pesquisa e prática está fundamentado no *site specific*. Este termo está relacionado a encomendas feitas a artistas para que realizem seu trabalho em um local determinado e que dialoguem com as inspirações que surgem na visita desse espaço, assim uma explicação bem simples seria o espaço determinando a arte. Seus trabalhos estabelecem relações entre arte e agroecologia, focando na agrofloresta.

A 32ª Bienal de São Paulo – *Incerteza Viva* (2016) trouxe para o debate, através da arte, as condições atuais de vida e sua sustentabilidade para o futuro, uma verdadeira reflexão de bioética. Nesse contexto está o restaurante-obra de Jorgge Menna Barreto – *Restauro*, escultura ambiental que tem o alimento como matéria e o sistema digestório como ferramenta escultórica, estabelecendo relações no primeiro momento na deglutição e posteriormente na digestão. Segundo ele, o alimento traz a informação, o corpo a lê e o conhecimento tece a rede simbólica para que tudo faça sentido. Segundo Barreto (*apud* Strecker, 2016, s/n): “É importante que a gente reflita sobre os nossos hábitos alimentares, para gerar uma intencionalidade naquilo que comemos e para que o desmatamento não seja um acaso, mas algo que possamos reverter a partir da simples escolha que fazemos três vezes por dia.”



Imagem 2. *Restauro*, 2016.
Fonte: foto de Janaina Miranda

O pensamento inicial foi o de trazer a floresta para uma cidade como São Paulo, assim idealizou a “florestidade”. Em seu restaurante o carro chef era a floresta em um vidro para ser degustada em um ambiente que propiciasse todas essas reflexões. O cardápio servido diariamente durante os três meses da exposição era definido com base nos produtos que os pequenos agricultores parceiros dispunham. Os alimentos chegavam em um determinado dia e toda a equipe de trabalho se reunia para fazer um *brainstorming* e definir o cardápio dos próximos dias. Estar dentro de uma Bienal, fortalecia também a relação direta com a mediação cultural.

Restaurante em Belém: o garçom como mediador

Vimos brevemente no trabalho de Barreto a importância da valorização da terra e das sementes nativas como forma de manutenção da história. No pensamento decolonial, temos também a valorização da etnia nativa do território, dando visibilidade ao que antes era invisível. Uma etnia que não assuma uma posição de inferioridade como acontecia na época da colonização, onde as verdades eurocêntricas eram impostas aos territórios explorados.

Neste sentido, a decolonialidade epistêmica, significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (Mignolo, 2005). Desaprender a universalidade do conhecimento científico da cultura europeia, do desenvolvimento linear e unidirecional da humanidade. Reaprender o papel epistêmico dos conhecimentos subalternos e ancestrais, que são subjugados juntamente com a população constituída por indígenas, negros, quilombolas [...] (*apud* Silveira *et al*, 2021, p. 8).

Reaprender o papel epistêmico dos conhecimentos ancestrais para poder valorizar a sua origem, repensar as relações de poder e aflorar o orgulho de pertencer. Conforme observado por Paulo Freire (2011), a verdadeira alfabetização ocorre quando se consegue decifrar o livro da própria história. A humanização do sujeito, por meio da educação e da conscientização, inspira a liberdade e o autoconhecimento, como um reconhecimento de não apenas estar no mundo, mas com o mundo. Ainda segundo ele, “a criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que essas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural” (Freire, 2011, p. 55).

O Brasil é um país com uma extensão territorial imensa, repleto de belezas naturais, diversidade étnicas e culturais. Poderíamos dizer que são vários territórios dentro de um único. Cada região possui suas representações culturais em diversas linguagens, através da música, da arte, das tradições populares e da gastronomia. Na relação entre o pensamento decolonial e o freiriano, podemos dizer ser extremamente necessárias enaltecer a riqueza contida na diversidade brasileira, valorizando as diferenças e abrindo espaço para o diálogo intercultural.

Em uma viagem para Belém em 2023, vimos o protagonismo dos garçons de um restaurante típico e ficamos encantados como desejavam divulgar a cultura daquele lugar; eram verdadeiros mediadores culturais. Naquele dia, estávamos dispostos a experimentar algum prato da culinária paraense e amazonense, uma comida com ingredientes bem regionais e bastante diferente da paulista. Fomos ao restaurante Ver-o-Açaí, muito bem avaliado nos sites de pesquisa. Como era de se esperar, o local estava lotado,

Assim fomos conhecendo os costumes e tradições dessa região do Brasil, tão diferente do que estamos acostumados no Sudeste. Ouvimos sobre a tradicional pesca do Marapá no rio Tocantins, muito importante para o povo ribeirinho. Conhecemos o trabalho do artista And Santos, criador de um movimento artístico Odivelismo³, repleto de representações e simbolismos da cultura popular amazonense e carnavalescas, com uso cores fortes, máscaras e fitas.



Imagem 4. Mural de And Santos (detalhe).
Fonte: foto de Helena Brancher (2023)

Além desses, ainda poderíamos falar de outros, como a Larissa Sousa que mostra a sua cultura com bordados; tantos artesãos que fazem seus trabalhos com o miriti, retirado de modo sustentável da palmeira miritizeiro; e, Paulo André e Ruy Barata compositores paraenses que já tiveram suas letras cantadas por Fafá de Belém e Maria Rita.

Que grata surpresa vivemos nesse restaurante e que excelente mediador cultural tivemos, que além do seu impecável trabalho como garçom, ainda falava da cultura paraense com orgulho e brilho nos olhos. A mediação cultural nos deixou marcas...

Convite para seguir degustando

Mediação é conexão de objetos, saberes, pessoas e culturas, uma interação que possibilita um diálogo pluricultural em diferentes linguagens e nos tira do conforto. Pode ocorrer em diversos territórios, escolar, familiar, museológico e outros. Um bom mediador deve ter como principal propósito provocar reflexões e trocas entre o grupo envolvido, proporcionando o aprendizado individual e coletivo.

Importante pensar que a história e a formação de uma cultura não se fazem somente nos grandes feitos por grandes homens, mas no pequeno, com cada indivíduo que vive em seu tempo e território, nas relações cotidianas. Tornar o indivíduo um ser social é sair de si e ir ao encontro do

³ Odivelismo movimento artístico que valoriza a cultura de São Caetano do Odivelas, Pará. Arte que retrata o imaginário odivelense, utilizando representações do Boi de Máscaras, carnaval de junho da cidade, mescladas com outros símbolos culturais da vida cotidiana da região.

outro, desenvolvendo valores éticos como responsabilidade, competência, autonomia, solidariedade e justiça.

A relação do ser humano com a comida vem desde sua origem. É um assunto constante durante toda a sua história; uma relação que, podendo ser positiva ou negativa, é presente em qualquer indivíduo. Porém, uma boa parte da população se alimenta apenas de forma rotineira, sem perceber conscientemente, as inúmeras relações que podem ser estabelecidas com o alimento: afetividade, carência, dependência, pertencimento, sustentabilidade, sobrevivência e posteridade.

Por meio das experiências aqui reveladas, tentamos evidenciar o papel da mediação cultural no âmbito alimentar, mesmo em situações em que o conceito, talvez, não fosse consciente. A partilha é própria do ser humano sensível e a cultura local é o território em que habitamos. O alimento nele se insere e, como outras coisas na rotina diária, não pode passar despercebido, temos que estar atentos e degustar com calma todas as informações que ele carrega. Que tantas outras possibilidades de unir alimentos e mediação cultural podem ser provocadas? Fica aqui o convite para degustar e apreciar os detalhes.

Referências

BARRETO, Jorge Menna. Hungry for History. **Mold Magazine**. New York, 2021. Disponível em: <https://www.jorggemennabarreto.com/trabalhos/hungry-for-history/>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas: volume I. 3ªed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FIOCRUZ _ Fundação Oswaldo Cruz. Obesidade em crianças e jovens cresce no Brasil na pandemia. **Fiocruz**, 22 nov. 2023. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/obesidade-em-criancas-e-jovens-cresce-no-brasil-na-pandemia>. Acesso em: 26 fev. 2024.

LADISLAU, Claudiane et al. **Glossário de termos e expressões** – paraenses e marajoaras. Breves: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – campus Breves, 2021. E-book. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ifpa.edu.br/documentos-institucionais/0000/5646-glossario-de-terminos-e-expressoes-paraenses-e-marajoaras-ifpa-campus-breves/file>. Acesso em 08 dez. 2023.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: Estética e Política**. São Paulo: Editora 34; 2ª edição, 2009.

RENNER, Estela. **Muito além do peso**. Maria Farinha Filmes, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8UGe5GiHCT4>. Acesso em 27 nov. 2023.

RIBEIRO, Raiana; ARAÚJO, Dayana. **Sabores e saberes – memórias que atravessam tempos e espaços**. Associação Cidade Escola Aprendiz, 2017. E-book. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/10/SaboreseSaberes-web.pdf>. Acesso em 26 nov. 2023.

SETTON, Maria da Graça J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea**. *Revista Brasileira Educação* – ago. São Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/#%20Maria%20da%20Gra%C3%A7a%20Jacintho%20Setton>. Acesso em 28 nov. 2023.

SILVEIRA, Jucimeri I.; NASCIMENTO, Sergio L.; ZALEMBESSA, Simões. **Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos**. *Educar em revista*, Curitiba, v. 37, e71306, 2021. Disponível em: <https://www.doi.org/10.1590/0104-4060.71306>. Acesso em 07 dez. 2023.

STRECKER, Mario. **Jorge Menna Barreto: lições da floresta**. *Select art*, 8 dez. 2016. Disponível em: <https://www.select.art.br/jorge-menna-barreto-licoes-da-floresta/>. Acessado em: 04 jun. 2023.

UNESCO. **Declaração Universal sobre bioética e direitos humanos**. Unesco, 2006. Disponível em: https://www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_por. Acesso em: 26 fev. 2024.

MEDIAÇÃO SITUADA: ECOSSISTEMA POÉTICO, RELACIONAL E INTERCULTURAL

Lilian do Amaral Nunes (Lilian Amaral)

Investigação-ação com base na realização de **encontros geopoéticos** andarilhos com o objetivo de propor intercâmbio entre modos de pensar, criar, compartilhar, comunicar e transformar [com os] “lugares”. Realização de Microprojetos | situ-ações que coloquem em contato percepções, produções, práticas artísticas e poéticas do lugar em diálogo com produções e poéticas de outros territórios ibero-americanos / latino-americanos.

São muitos os projetos e publicações que compartilham e visibilizam processos (Amaral, 2009, 2015, 2018, 2022). Alguns deles, neste texto, como mediações situadas envolvendo especialmente grupos de pesquisa que evidenciam processos em ecossistema poético, relacional e intercultural, sempre em compartilhamentos.

Imersões

Iniciamos nossa Prática Poética a partir da Observação da Paisagem Cultural do Território do Sambaqui, Florianópolis em Santa Catarina como imersão multissensorial ativando relações de memória individual e coletiva em perspectiva relacional : foco nas paisagens humanas e urbanas, nos ecossistemas e nos processos de transformação, ameaça ou apagamento do patrimônio cultural, tendo o entorno do espaço cultural ARMAZEM/Coletivo Elza, liderado pela artista, ativista e docente da UDESC Juliana Crispi, com quem vimos tecendo tramas “sentipensantes” no território como lugar de encontro e laboratório de experimentação.

Entre as proposições da prática co-elaborativa constituída na forma de uma residência artística e investigativa, buscou-se cartografar o estado da arte das pesquisas integrantes dos Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais na atualidade, propiciando a extroversão e o compartilhamento das respectivas

linhas de pesquisa, suas motivações e campos de práticas junto a outros grupos de pesquisa nacionais e internacionais de forma dialógica e relacional.

Nestes contextos, participaram docentes, discentes e colaboradores de Universidades Públicas e Privadas, como UDESC, UFSC, UP Mackenzie (SP), em âmbito nacional e internacional - Universidade Politécnica de Valência, Facultad de Bellas Artes de Altea e IAMLAB (Interferências Artísticas Mediales), na Espanha. Tais procedimentos foram desdobrados em oito encontros consecutivos ao longo da residência artística, dentre os quais destacamos alguns dos movimentos performados coletivamente, explorando relações entre corpos, memórias, territórios.

Poética urbana, a[r]tivismos e novos meios

Como pensar a arte a partir de eco+sistemas+poéticos na contemporaneidade? Podem as práticas artísticas construir lugar?

Diálogos e experimentações com base na disciplina ministrada pelo Prof. Dr. Emilio Martínez da Universidad Politécnica de Valência, com quem vimos atuando em co-elaboração artística, investigativa e docente, envolvendo grupos de pesquisa liderados por ele e por esta autora. Um projeto internacional e interinstitucional de pesquisa em arte, ciência e tecnologia.

Poética Urbana, A[R]Tivismo e Novos Meios configurou-se como uma proposta de pesquisa em artes, por meio da articulação entre grupos de pesquisa internacionais - artistas, professores, pesquisadores e comunidade acadêmica, voltados para reflexões e práticas poéticas em deslocamento em contexto ibero-americano contemporâneo. Em 2018 organizamos a residência artística ECO + SISTEMA + POÉTICO que propiciou deslocamentos nos territórios geográficos e poéticos, com a produção de ensaios imagéticos, sonoros e textuais, organizados, editados e apresentados na abertura do novo Espaço Cultural ARMAZEM-Coletivo ELZA em Florianópolis, com realização de uma instalação/intervenção baseada na concepção *site specific* proposta por Mwon Kwon (2002) e em perspectiva relacional, como nos sugere Nicolas Bourriaud (2019).

Poética Urbana, A[R]Tivismo e Novos Meios desenvolveu-se em modo espiralar e também multidimensional por meio de práticas situadas: derivas, deambulações, colóquios, rodas de escuta e conversa, conferência, projeto de curso de curta duração envolvendo alunos e docentes do PPGAV, residência artística e investigativa, encontro com a comunidade acadêmica no espaço CEARTE estendendo-se por contextos e práticas situadas em diversos territórios culturais como Brasil (São Paulo, Goiás, Amazônia, Bahia, Rio Grande do Sul), Uruguai, Colômbia, Argentina e Chile, Canadá, Espanha e Itália. Com o PPG em Artes da ECA/USP - Laboratório da Escuta e

DIVERSITAS/USP com o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Politécnica de Valência, Espanha, vimos construindo uma extensa produção artística em Artes, Ciência e Tecnologia, junto ao departamento de Escultura e ao Laboratório da Luz. <http://www.espai214.org/>

A presente proposta de co-pesquisa *in progress* tem como objetivo promover o intercâmbio cultural, docente e discente no campo de poéticas transdisciplinares, da intervenção à reflexão coletiva, mediada, contextual e por meio da escrita e da escuta coletiva, reunidas em publicação cultural e científica. A poética está em todas estas formas de pensamento+sentimento, ou formas *SentiPensantes*, termo cunhado pelo historiador Célio Turino, criador dos Pontos de Cultura, Pontos de Memória e Cultura Viva Comunitária, com ampla repercussão em território latino-americano, muito além do Brasil.

Mesmo com trajetórias poéticas diversas, e por essa mesma razão, instigantes e complementares, encontram afinidades na sistematização de suas ações por meio da pesquisa baseada em arte, ou a/r/tografia, como nos propõe Rita Irwin (2023), articulando e mediando na mesma medida, portanto, o viés teórico e prático, poético-crítico, artístico-pedagógico, ou como defino a partir de minhas próprias práticas situadas, prático-teóricas em mediação e em processo. Estas abordagens circulares e em movimento constante nos orientam ao pensamento de Nicolas Bourriaud (2019) em sua concepção acerca da “forma-trajeto”, abordada como modo de produção artística no livro Pós-produção, em que nos propõe pensar “como a arte reprograma o mundo contemporâneo”.

A percepção e discussão de diversos fenômenos espaciais, as relações entre paisagem, território, lugar, memória e fronteira, provocam pensar a paisagem como uma construção do sujeito em trânsito, o território em deslocamento como a resultante de acontecimentos e a fronteira como um lugar de fricção real, metafórico e fictício.

Na arte contemporânea as noções de “território”, “lugar”, “fronteira” e “trânsito” são evocadas frequentemente para demarcar posicionamentos críticos em relação aos fluxos migratórios, exílios e outras situações geopolíticas. Na perspectiva do processo criativo essas noções podem operar como metodologias, procedimentos, táticas: trânsito constante entre linguagens e meios, porosidade das fronteiras das categorias artísticas, ou ainda, justaposições entre teoria e prática, na reconstituição permanente do próprio território da arte. O projeto *Poética Urbana, A[r]tivismos e Novos Meios: eco+sistemas+poéticos* se alimenta do desejo e da necessidade de tratar dessas articulações, considerando-as fundamentais na estruturação de um debate geo-poético.

Destacamos, a seguir, alguns dos movimentos/procedimentos coletivamente coreografados como **campos** de convergência.

A/R/Tografando o campo: mapeamento experimental do estado da pesquisa em arte

Inventário GeoPoético. Apresentação de projetos de pesquisa, artísticos e pedagógicos de docentes e discentes participantes e convidados que permitiram intercâmbio de conhecimento gerando um inventário geopoético. A partir da elaboração do inventário, definem-se os caminhos para a experimentação e práticas no/com o território.

Inventários discentes

1. Guto: *Arte e Meio Ambiente*. (Doutorado), 2. Beatriz: *Corpo Vibra* (Graduação), 3. Leonardo: *Corpo Obra* (Bacharelado), 4. Daniela: *Transita Mundos. Silenciar e estar juntos. Transformar. Levar pessoas para partilhar experiências na natureza* (Mestrado), 5. Marília: *Práticas feministas e lugares de fala* (Mestrado), 6. Khetllen: *Processos, caminhadas* (Mestrado/Manaus), 7. Gabriel: *Processos* (Mestrado/Paraná), 8. Lorena: *Novo corpo referencial e precário a partir do feminismo*. (Mestrado), 9. Edson: *Impulsionar deslocamentos político-ativista*. (Doutorado), 10. Carolina: *Intervenções Urbanas. Lambe-lambe*, 11. Lais: *Consciência, processo que me move*. (Coletivo ELZA), 12. Márcia: *Processos. Sobrepor caminhada, intervenção e performance*. (Doutorado), 13. Priscila: *A conversa como prática artística. Arte verbal, participativa. Conversa como paisagem. Boca-Escuta. Esquemas democráticos. Arte contextual* (Doutorado), 14. Cyntia: *Processos. Jogo, acaso, controle, desastre, contingência*. (Doutorado), 15. Angélica: *Educação. Gravura. Caminhar com animais. Abrigar, deslocar com sentido* (Mestrado), 16. Marcos: *Experimentos Turísticos. Exploração. Arte contextual* (Mestrado), 17. Carolina: *Processos. Invisibilidade "Eu não sou vista"*. (mestrado), 18. Matheus: *Processos. Escrita e leitura. Mapas e diagramas. Cansaço e produção. Mapear* (Doutorado), 19. Hiannáy: *Livro didático de arte* (Doutorado), 20. Rocha: *Ir ao encontro de lugares invisíveis. Acolhimento, ética, crítica, estética. Ressocialização. Adolescentes em conflito com a lei*. (Doutorado), 21. Marcia: *Poética do Desenho. Experienciar. Oxigenar. Formação de Professores*. (Doutorado), 22. Paula: *Bordar. Ensino*. 23. Shayada; *Caminhada. Processos*

poéticos e pedagógicos (Mestrado), 24. Gustavo: *Artistas viajantes que passaram pela Ilha. Universo gráfico, editora* (Doutorado).

A/R/Tografando o campo 1: Experiência, escuta e escrita.

Andarilhagem sensível - eco+sistemas+poéticos - micronarrativas ambientais 1

Proposição artística investigativa. Grupo de pesquisadores - alunos e docentes participantes da Residência Artística e Cartográfica Eco+Sistemas+Poéticos (PPGAV/UDESC) no Espaço Cultural Armazém / Coletivo Elza.

Exploração imersiva multissensorial do entorno ambiental e intervenção gráfica na superfície de areia do espaço exterior, como exercício de escuta, sensibilização e síntese em diálogo com os projetos de pesquisa apresentados nos encontros de investigação-criação:

1. Oxigenar; 2. Quebrar; 3. Redescobrir; 4. Sincronizar; 5. Abrigar; 6. AR; 7. Na voz do vento, liberdade. Libertar; 8. Começar; 9. Percorrer; 10. Sentir; 11. Arrepiar; 12. Brincar; 13. Dançar AR; 14. Atuar; 15. Nascer; 16. Morrer; 17. Ver Ter; 18. Mapear; 19. Urgir Rugir; 20. Bordar.



Imagem 1: Escuta-escrita no/com o território.
Foto: Acervo Lilian Amaral / HolosCi(u)dad(e).

Andarilhagem sensível - eco+sistemas+poéticos – micronarrativas no território 2 – vizinhança

Olhar mióptico¹ - caminhada sensível, silenciosa, olhar para as coisas pequenas, aparentemente banais, que revelam muito acerca do lugar e de quem o percorre.

Andarilhagem como modo de desacelerar e valorizar as vantagens da lentidão, da fabulação e da ação criativa ativadora de eco+sistemas+poéticos – micronarrativas 2. Proposição de deambulação, observação, coleta, registro e análise. O ato de deambular desaceleradamente estabeleceu relação com a vizinhança local, interessada ou curiosa pela prática realizada em grupo, passando, após intercâmbio entre moradores e artistas-pesquisadoras, a frequentar o espaço cultural ARMAZÉM, durante e após a residência artística.

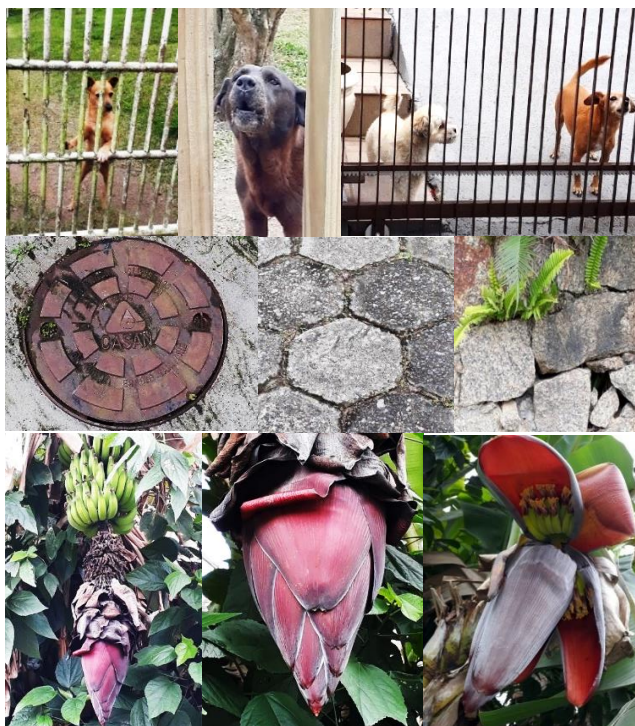


Imagem 2: Deambulações no entorno, vizinhança (recorte).
Foto: Acervo Lilian Amaral / HolosCi(u)dad(e).

¹ Olhar mióptico: termo designado pela escritora brasileira Clarice Lispector acerca da percepção para as miudezas, detalhes, sentidos, cotidianidade.

A/R/Tografando o campo 2: Rede de Pesquisa-criação (Grupos de Pesquisa das Universidades Mackenzie, UFSC, UDESC)



Imagem 3. Espaço Cultural Armazém, Florianópolis, SC.
Fonte: Acervo Lilian Amaral/ HolosCi(u)dad(e).

Encontro de intercâmbio entre grupos de pesquisa, proposto como parte da Residência Artística e Investigativa eco + sistemas + poéticos, com as participações das Coordenadoras, alunas e alunos dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM-SP), estabelecendo redes, ampliando as cooperações técnico-científicas e poéticas.

- Mediação Cultural: *contaminações e provocações estéticas/GPeMC e Arte na Pedagogia/GPAP* com a Profa. Dra. Mirian Celeste Martins (UPM);
- Tecendo: *Educação Ambiental, Estudos Culturais, Cartografias Afetivas* com Prof. Dr. Leandro Belinaso Guimarães (UFSC);
- Proposições artísticas Contemporâneas e seus processos experimentais: sobre *Arte como proposição, Proposição-processo experimental*, com Profa. Dra. Raquel Stolf e sobre *Livro de artista, exposição portátil, plataforma*, com a Profa. Dra. Regina Mellin (UDESC);
- Entre Paisagens: sobre *Grupo de Pesquisa Apotheke, Experiência, Dewey, Paisagem, Margem, Deleuze*, com as Profas. Dras. Jocielle Lampert e Elaine Schimidlin.

Considerações finais em processo

A Mediação Situada como ativadora de ecossistemas poéticos, relacionais e interculturais permite criar situações em que artistas-pesquisadores-professores de diferentes territórios e contextos se apropriem de outros modos de experimentação, co-pesquisa, co-criação e partilha, desierarquizando, horizontalizando e misturando os saberes, evidenciando a

diversidade que constitui a riqueza da prática artística na pesquisa intercultural que define o saber em relação, em processo e em permanente devir.

É possível ver refletidas, nos inventários discentes e docentes a/r/tografados, as profundas conexões e aberturas de campo propostas pelas linhas de pesquisa, assim como a amplitude de pontos de contato e entrecruzamentos entre elas, apontando para mutações, hibridizações e permutas que transitam, sem fronteiras definidas, entre as poéticas artísticas, a mediação cultural e a arte/educação.

Haveria muitos outros projetos em conexão, muitas histórias de mediações situadas que propiciam estabelecer poéticas do contato e arquiteturas de relações ancoradas na singularidade, afetividade e andarilhagem, percorrendo caminhos da investigação-criação, sempre “com+par+trilhados”...

Referências

AMARAL, Lilian. **Geopoética: cartografias dos sentidos. Laboratório Nômade. Narrativas artísticas contemporâneas, memória coletiva e experimentação.** In: Arte em deslocamento. Trânsitos geopoéticos. São Paulo: Paço das Artes, 2015.

AMARAL, Lilian. (Org.). **Cartografias Artísticas e Territórios Poéticos.** São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 2015. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/679/o/CARTOGRAFIAS_COM_NOVO_1%CC%81NDICE_AGO_2016.pdf. Acesso em 23 maio 2024.

AMARAL, Lilian; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação.** São Paulo: Edições SESC, 2009.

AMARAL, Lilian.; SALLES, L. **HolosCi(u)dad(e). Ecosistemas transversais e conectividade em contextos “Glocais”.** #17 ART, 2018. Disponível em: <http://www.espai214.org/holos/publicacoes/>. Acesso em 23 maio 2024.

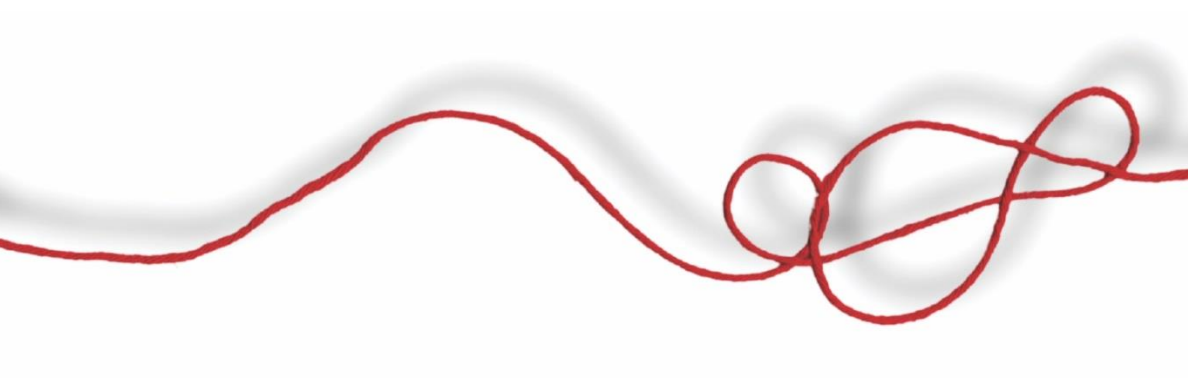
AMARAL, Lilian. SCHWARTZ, R. (Orgs.). **Entre territórios e redes: arte, memórias, cidades.** São Paulo: E-manuscrito, 2022.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2019.

IRWIN, Rita. **A/r/tografia.** In: Dias, Belidson, IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: A/r/tografia.** Santa Maria: UFSM, 2023, p. 29-38.

KWON, M. **One place after another: site specific art and locational identity.** Cambridge: The MIT Press, 2002.

**PARTE 3:
MEDIAÇÃO CULTURAL NOS
DESAFIOS DA FORMAÇÃO**



COMPARTRILHANDO¹ UMA FORMAÇÃO DE EQUIPE DE MEDIAÇÃO

Mariane Abakerli

A exposição *Xilograffiti*, que itinerou por algumas unidades do SESC de São Paulo, teve como característica norteadora do trabalho da mediação, além da apresentação de obras de arte, um ateliê de artes gráficas como ponto central de sua expografia. Ao ter uma exposição que dá ênfase para a prática artística, rompe-se as barreiras impostas historicamente que mantinham a arte apenas para o público conhecedor. Nesta experiência, destaca-se a formação da equipe educativa e a criação de roteiros que despertem o "sensível olhar-pensante" e a compreensão dos caminhos que guiam nossas ações, escolhas e interpretações da realidade, que vem à tona quando nos conectamos com experiências significativas.

Quando pensamos em exposições, nos vêm à memória quadros pendurados, esculturas, instalações, fotografias, vídeos..., mas também há aquelas exposições que, ao adentrarmos, nos surpreendem. Nos deparamos com caixas empilhadas, mesas com alimentos e pratos para serem saboreados, redes ou colchões para nos deitarmos, atravessamos uma estrutura com tubos de PVC, que nos passa a sensação da chuva... Essas são algumas de minhas memórias, momentos estésicos capazes de gerar mudanças na minha capacidade sensorial de perceber o mundo. Todas essas obras têm em comum a ideia da participação do visitante. Não que isso seja um fator determinante da estesia, mas é, sem dúvida, uma das transformações que o domínio da arte sofreu do século XIX à contemporaneidade. Adentrando nessa condição, a nova museologia, em compasso com as transformações sociais que estavam ocorrendo nos anos 1970, compreende que seu papel vai além da preservação e exibição de objetos, que deve assumir um papel ativo na comunidade e ser um espaço de diálogo, de troca de experiências e de construção coletiva de conhecimento.

¹ Termo alcunhado pela arte/educadora Lucimar Bello.

Para que isso aconteça, é necessário ativar diferentes mecanismos, como consultas públicas, programas educativos e ações participativas.

As mudanças ocorridas na própria compreensão da noção de Cultura também foram essenciais para essas transformações. De seu sentido físico ao social e educacional (Williams, 2014) pode-se perceber que a Cultura (no sentido político) vem ocupando o lugar que as políticas públicas não estão conseguindo desempenhar. Neste sentido, é possível destacar o papel que o SESC², Serviço Social do Comércio, criado em 1946 pelos empresários do setor buscando beneficiar empregados e seus familiares com melhores condições de vida, também comunitária. Depois, esse trabalho foi aberto a toda a população, como modo de cooperar com a sociedade e contribuir para a igualdade social.

As ações culturais oferecidas pelo SESC promovem o acesso à arte e à cultura para todos. Diversos projetos dedicados ao teatro, cinema, artes plásticas, música e literatura são realizados, abrindo espaço para a expressão artística e a criatividade, assumindo assim um papel fundamental no cenário cultural brasileiro. Através de suas ações, o Sesc assume a responsabilidade de utilizar a cultura como um instrumento de transformação social e de preservação das tradições regionais, fortalecendo a identidade cultural brasileira.

É justamente dentro deste cenário que ocorre a exposição *Xilograffiti* no Sesc Mogi das Cruzes, em agosto de 2023. Depois de haver passado pelas unidades SESC Consolação entre maio e julho de 2022 e pelo SESC Araraquara de março a julho de 2023, abre suas portas em Mogi das Cruzes, celebrando dois anos de ocupação do SESC pela população da região, apostando na interatividade e participação efetiva do público.

Recém-inaugurado (agosto de 2021), o SESC Mogi das Cruzes representa um marco importante para a região, democratizando o acesso à cultura e promovendo o desenvolvimento social e humano. Mais do que um espaço físico, o SESC Mogi visa oferecer oportunidades ao público de uma rica programação de atividades culturais, educativas e de lazer, não se limitando apenas para a cidade de Mogi, mas estendendo-se para atender as cidades vizinhas, como Suzano, Guararema, Biritiba Mirim, Itaquá e Ferraz de Vasconcelos. Estima-se que cerca de 30 mil pessoas por mês serão beneficiadas por essa iniciativa, que vai além de um simples centro cultural.

Em sua inauguração, o SESC Mogi recebeu a exposição Ausente Manifesto, fruto de uma parceria entre o Sesc São Paulo e o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM SP). Com curadoria de Cauê Alves e Pedro Nery, reunia peças do acervo do MAM SP e de seu clube de colecionadores.

Esta experiência trouxe dados para a equipe de programação, sobre o público que frequenta o Sesc e é, dentro desta análise, que a exposição

² Para saber mais: <https://www.sesc.com.br/institucional/o-sesc/sesc/#:~:text=O%20Sesc%2C%20Servi%C3%A7o%20Social%20do,de%20suas%20comunidades%20de%20resid%C3%Aancia>.

Xilograffiti encaixa perfeitamente com os objetivos do Sesc de se consolidar como um lugar de encontro, de troca de experiências e de construção de uma comunidade mais vibrante e engajada.

Essa exposição tem como ponto central um ateliê de produções gráficas, ou seja, a primeira coisa que o público vê, quando adentra no espaço expositivo é uma mesa com diversos materiais do universo gráfico: prensas, matrizes, tintas, rolinhos, papéis diversos, carimbos e instrumentos de encadernação. O olhar do visitante é captado pela vibração das pessoas que estão na mesa, produzindo suas próprias artes gráficas.



Imagem 1. Materiais disponíveis para as oficinas na exposição *Xilograffiti*.
Fotografia: Mariane Abakerli

A exposição *Xilograffiti* e os desafios da formação da equipe educativa

Como o próprio nome sugere, há a mescla de duas culturas, a da Xilogravura, representando a tradição e a cultura popular e o Graffiti e toda a cultura pop urbana, com suas características de fluxos e ocupação da cidade:

Tanto a xilogravura quanto o grafite são mais do que linguagens artísticas: são subculturas que movimentam grandes públicos, criam suas próprias economias e ganham seus espaços na história da arte. O mesmo acontece com as chamadas arte popular e a gráfica independente, fenômenos culturais capazes de engajar fãs e se autossustentar independentemente do mercado de arte contemporânea. (Ribeiro, SESC Mogi das Cruzes, 2023, p.24).

Levando-se em consideração tais características, para o curador Baixo Ribeiro, a premissa da exposição era a “mão na massa”, o fazer junto não só como

forma de apreensão da obra de arte, mas principalmente considerando as duas linguagens como forma de expressão e de transmissão de conhecimentos.

A gravura e a invenção da imprensa carregam em si a reprodução e o acesso ao conhecimento. Assim como o spray, que usa as ruas como lugar de protesto e de visibilidade. No caso desta exposição, tanto a xilogravura quanto o grafite até poderiam ser compreendidos dentro de sua dimensão técnica, no entanto, são considerados como linguagem, transformando-se em Culturas.

O lado constitutivo de ambas carrega em si poesia e uma preparação sofisticada, por isso a importância de centrar a mediação da exposição no pensar fazendo, na coexistência da discussão teórica com o interesse na história de ambas linguagens e no ateliê como espaço de encontro e de ativismo.

Os bastidores da formação da equipe educativa geralmente estão “fora do campo” da percepção das pessoas que frequentam uma exposição. No entanto, é um trabalho que antecede a abertura e que irá acompanhar toda a exposição, passando por mudanças significativas, pois se completa na relação com o público. Transformamos e somos transformados o tempo todo, tanto no âmbito cognitivo quanto no subjetivo, nos questionamos, geramos inquietações, dúvidas, alegrias, prazeres e despertamos ou acordamos o potencial criativo que foi soterrado por uma educação restritiva ou pelas obrigações cotidianas.

As semanas que antecedem a abertura de uma exposição são bastante intensas. E não foi diferente na formação da equipe educativa para a exposição *Xilograffiti*.

Um dos nossos trabalhos, como coordenadoras da equipe educativa, é realizar a formação inicial. É fundamental neste momento estabelecer relações entre os objetivos da instituição, a proposta curatorial e a equipe educativa. Além disso, esta exposição também contava com a parte prática, bastante desafiadora, pois, nossa preocupação era de que a produção do público estivesse conectada aos eixos e conceitos explorados pela exposição, entre eles: arte urbana, gráficas independentes, crítica social, cartaz, comunicação, tipografia, composição, coletivo e colaborativo.

Em uma exposição onde o ateliê ocupa o espaço central na expografia, corre-se o risco do público partir para uma prática com resquícios modernistas que salienta a livre expressão. Não se critica essa prática quando estamos desfrutando de momentos de lazer ou para relaxar, mas queríamos mais... O que se considera é que a produção artística realizada dentro de um ambiente educativo deve fomentar a reflexão sobre o estético, colocar o corpo junto com a cabeça:

Aqueles que defendem a arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na

educação, o subjetivo, a vida e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos oferecendo nem educação cognitiva, nem educação emocional. (Barbosa, 1998, p. 20).

Estabelecido esse propósito, nosso objetivo nas primeiras semanas era apresentar os artistas e o pensamento curatorial sobre a exposição, traçar conceitos sobre mediação, criar roteiros para escolas e público espontâneo e conhecer as particularidades deste Sesc, considerando o local em que a unidade está inserida, fazer mapeamento de público, quem o frequenta, quais são os horários de pico, quem está na unidade e a que horas etc.

Com esses dados, pudemos começar a pensar em estratégias de mediação, partindo da premissa de que mediação é a ação de estabelecer um “sensível olhar-pensante” (MARTINS, 1993), através da relação com a arte.

Ou seja, a mediação se constrói no dia a dia, nas afinidades que vamos criando com as obras, nas relações que traçamos e nos percursos que realizamos. E isso não se faz só. Se faz com a equipe, com o público e consigo mesmo.

Por isso, nosso projeto de coordenação se dá de modo horizontal e está sempre em construção. Nos baseamos em dois conceitos fundamentais para desenvolver o trabalho da mediação: a escutatória de Rubem Alves (1999) e a dialogicidade de Paulo Freire (1967).

A dialogicidade, proposta por Paulo Freire, reconhece o outro como sujeito do processo de aprendizagem, valorizando a troca de saberes e experiências. A escuta atenta e sensível, defendida por Rubem Alves, torna-se então uma ferramenta essencial para o mediador, permitindo-lhe acolher a voz do visitante em sua totalidade, reconhecendo suas histórias, dúvidas e anseios.

Ao unir esses dois conceitos, surge uma mediação que transcende a mera transmissão de conhecimentos, transformando-se em um espaço de encontro e diálogo, onde aprendemos junto. A escuta ativa permite ao mediador compreender as necessidades e interesses do visitante, tornando-o um facilitador da aprendizagem, que guia o educando em sua jornada de descobertas, promovendo sua autonomia e criticidade. O ato de escutar torna-se um ato político, que reconhece o educando como ser humano com suas singularidades e potencialidades.

Uma mediação que pratica a escuta e o processo dialógico valoriza a diversidade de saberes e experiências. A visita à exposição se realiza através do diálogo e da construção coletiva, e não na apresentação do conhecimento experto do mediador. A aprendizagem é fruto da troca mútua e da escuta atenta:

A educação autêntica, repetamos não se faz de A para B ou de A com B ou de A sobre o B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou ponto

de vista sobre ele, visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 48).

Ao unir a dialogicidade à escuta sensível, podemos construir uma educação mais justa e inclusiva, que valoriza a individualidade de cada educando e o prepara para os desafios do mundo contemporâneo.

Considerando todas essas premissas, foi primordial na formação da equipe de mediação fomentar roteiros cuja dimensão prática estivesse relacionada com o conteúdo artístico cultural apresentado na exposição, assim como nas trocas com o público.

Desta forma, destacamos pontos da exposição que poderiam ajudar na criação dos roteiros:

- no aspecto artístico cultural, a exposição contava com obras que transitam entre a produção gráfica e a arte urbana, tais como o lambe-lambe, o cordel, a pintura mural, a gravura, a poesia urbana e o design gráfico e a apropriação de técnicas tradicionais e seus usos na contemporaneidade.
- na dimensão prática, palavra e a imagem são eixos que envolveram todas as obras. Aparecem nas xilogravuras de J. Borges, nos lambe-lambes de Lau Guimarães, do Paulestinos e do Coletivo Transverso, na empena de Rocha, na gravura de Turenko e em toda a identidade visual da exposição, criada por Rico Lins, que tornaram-se inspiração para a criação dos objetos que estariam disponíveis no ateliê gráfico: carimbos e matrizes com imagens das obras dos artistas e com figuras referentes ao universo das duas linguagens, com matrizes de letras maiúsculas e minúsculas e tipos móveis como um núcleo comum e ponto de partida para o desenvolvimento de ações poéticas e exploratórias que, mesmo indiretamente, discutiam a própria questão da impressão.

Esses aspectos estavam dados, faziam parte da exposição e do recorte curatorial e estavam disponíveis no catálogo que foi distribuído durante a exposição. O texto curatorial aborda uma breve história das duas linguagens, termos e expressões da exposição, assim como um glossário das técnicas e das manifestações urbanas e a biografia dos/as artistas.

Cabia à mediação proporcionar situações disparadoras de reflexão, onde o público se sentisse convidado a participar e a se expressar a partir de suas experiências. Segundo Mônica Hoff e Cayo Honorato (2018, p.168), mediação é “tomar partido das coisas. Ou seja, agir politicamente e produzir conhecimento; conhecimento que é irregular, enviesado, social, político,

cultural e, em alguma medida, também estético e/ou artístico”. Levando em consideração a linha de pensamento curatorial e a provocação de Monica Hoff, cabia então aos mediadores e mediadoras apresentarem diferentes perspectivas sobre os assuntos expostos. É na ruptura com o preestabelecido que se constrói o pensamento crítico.

Compreendendo que a equipe educativa seria a primeira a se encontrar com aquelas obras, com o ateliê gráfico e suas implicações, começamos a construir os roteiros de visita com o grupo a partir da relação que cada um da equipe tinha com os elementos presentes nas obras.

O que há nesta exposição além do que está dado? Que inquietações e desejos despertam em você? Problematizar, discutir, trocar pontos de vista entre a equipe possibilita repensar o papel do mediador, que já não é mais aquele que dá respostas e sim aquele que se coloca em relação, pois dialoga com seu próprio repertório e com o do público.

A formação se torna permeável ao longo do processo e outros pontos de interesse são mapeados. A criação é coletiva e vai se expandindo e modificando na medida em que é experimentada. Durante a formação fizemos muitas trocas. Cada educador/a expôs sua percepção da exposição.

Mapeamos então nossos pontos de interesse e deles surgiram outros universos: Identidade, Memória, Interpretação Local, Nordeste, Cidade, Regionalidade, Representação, Imaginário, Patrimônio, Subjetividade, Feminismo, Feminino, Corpo, Narrativas, Tradição, Magia, Espaço, Técnica, Forma e Natureza. Essas eram as pistas para criar nossos percursos, compreendendo-os sempre como um convite para experimentar, para fazer conexões. O roteiro é rizoma que se abre a partir de nossas escolhas com o intuito de criar conexões e de imprimir qualidade no nosso estar no mundo.

Conectamos essas palavras/conceitos com as técnicas das obras da exposição e que fazem as imagens aparecerem: impressão, carimbo, *frotagem*, monotipia, gravura e colagem. Em um exercício freireano -que promove o debate e a análise crítica de palavras geradoras, que representam o contexto social e cultural do educando- decomposemos as técnicas e materiais a fim de esmiuçar possíveis ações. Este exercício expandiu o que compreendemos como técnicas transformando-as em linguagem, em formas de comunicação e, com isso, surgiram outros modos de pensar a lógica e a finalidade da impressão e, conseqüentemente, outras possibilidades de ativar os recursos que tínhamos. Chegamos então aos verbos que amplificam ações: carimbar, arranhar, repetir, somar, acumular, sentir, compor.

Neste trabalho, desenvolvido pela coordenação junto à equipe de mediação, encontramos o sentido que queríamos dar para o trabalho da mediação: despertar no público as inquietações da realidade e

principalmente provocá-los a pensar sobre "como participar na criação do futuro?" (Delors et al, 1998, p.96).

Com um ateliê em seu centro, a exposição *Xilograffiti* trouxe para o foco da mediação a prática artística. Nos apropriamos disso e convidamos o público a habitar o espaço e preenchê-lo com as mais diversas formas de se expressar. Cartazes, grafite, estêncil, *silkscreen*, panfletos são formas simples e rápidas de produzir mensagens e de ocupar visualmente as ruas. Aplicar os cartazes ou o estêncil, procurar o lugar, fazer impressão e a distribuição são atos coletivos que estimulam a participação. Estas foram algumas das oficinas desenvolvidas pela equipe educativa da exposição após a formação.

Através desta exposição, a equipe de mediação provocou a participação ativa dos visitantes, abrindo as portas do SESC para expor o que o público tem a dizer. Nesta exposição/ateliê, que envolve arte e cotidiano, estimula o visitante a expressar seu desejo de participar do mundo, em uma ação política de intervenção e de manifestação através de práticas culturais que sempre estiveram conectadas com lutas e formas de resistência. Palavras de ordem e imagens criam representações do momento, é expressão visual com capilaridade. Assim, a arte se faz na fricção com o mundo.



Imagem 2. *Parede de lambe-lambe*, 2023. Criada pelo público que visitou a exposição *Xilograffiti* no SESC Mogi das Cruzes. Fotografia de Mariane Abakerli.

Referências

- ALVES, Rubens. **O Amor que Acende a Lua**. São Paulo: Papirus, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFF, Mônica e HONORATO, Cayo. **Mediação não é representação: uma conversa.** IN CERVETTO, Renata e LÓPEZ, Miguel A. **Agite antes de usar.** Deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina. São Paulo: Edições SESC. 2018, pp. 167-181.

MARTINS, Mirian Celeste. **O sensível olhar pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar.** São Paulo: Arteunesp, 1993.

RIBEIRO, Baixo. **Onde a xilo e o grafitti se encontram na história...** IN SESC Mogi das Cruzes. **Catálogo da exposição Xilograffiti.** São Paulo: Edições SESC, 2023.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-Chave. Um Vocabulário de Cultura e Sociedade.** São Paulo: Boitempo editorial, 2007.

CORPORALIDADE NEGRA EM RETRATOS: HISTÓRIAS DE VIDAS INTERCONECTADAS

Débora Rosa da Silva

Um retrato,
Um espelho.
Um rosto.
Um outro rosto.
Quantas faces de si em si mesma?!
Beatriz Nascimento (1988) in Ratts; Gomes (2015)

Entre carpete e luz fria, a expografia em painéis brancos e lisos com suas linhas retas, trouxeram reentrâncias que inventariavam a ideia de quem guardou a favela como territorialidade do imprevisível, onde se adentra sem saber o mapa. Na exposição *Retratistas do Morro*, dos fotógrafos João Mendes e Afonso Pimenta, com curadoria de Guilherme Cunha, no SESC Pinheiros em SP, era possível caminhar de cabeça erguida, a olhar, a se aproximar de uma legião de corpos em retratos, fotografias preto e branco, como também coloridas.

Imagens de corpos infantis, protegidos pelos olhares atentos dos familiares, criança sendo amamentada, crianças em retratos celebrativos de ciclos escolares, crianças celebrando aniversários, crianças no colo do pai, crianças chorando, crianças sorrindo, crianças cúmplices dos fotógrafos, com olhares atentos às lentes que capturavam suas imagens. Imagens povoadas por ambientações que revelavam os detalhes de seus espaços, narrativas de seus modos de viver, sonhar e brincar.

Como também a presença de adultos em suas poses elaboradas, mesmo que em situações comuns e inusitadas, jovens felizes, a mostrar suas vivências, suas experiências coletivas e de resistências. Homens e mulheres celebrando cada momento, que pareciam saber que viriam a ser imortalizados com os registros dessas imagens.

Cada corpo uma cor, expressivamente pertencente aos marrons, marcadamente representada pela comunidade negra, composta por tantas

misturas étnicas, resultando um leque de tons, que através da cultura resiste em sua origem identitária em raízes africanas. Carregada também das sequelas coloniais, ao necessitarem assentar morada no Aglomerado da Serra em Belo Horizonte, em consequência do êxodo rural que o discurso de construção da cidade moderna trouxe às populações pobres dos interiores do estado, pulverizando ilusões de uma vida melhor com trabalho e sustento.

Populações que não tiveram outra escolha a não ser resignificarem terras que a modernidade ignorou, territorialidade de difícil acesso, territorialidade avessa às comodidades. Viver lá era, e ainda é, lugar de resistência. Tal qual um quilombo, um quilombo urbano. À luz de Nascimento (1988) "[...] o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional."

Os registros feitos por quase cinco décadas pelos fotógrafos João Mendes e Afonso Pimenta, nesta exposição estava centrada entre as décadas de 1960 a 1990 com aproximadamente 340 imagens recuperadas e digitalizadas. Com projeto curatorial, ainda em processo para alcançar o restauro de aproximadamente 250.000 películas fotográficas no total. Elas necessitam de tecnologias delicadas para digitalização de cada imagem, que sejam cuidadosamente comprometidas com a manutenção das escolhas e conceitos, que guardem e respeitem a atmosfera de cada contexto trazidos pelos fotógrafos: casamentos, aniversários, formaturas, bailes black, situações de convívios dos mais variados. Compondo assim, um inventário da existência e resistência negra na diáspora africana, comprovando suas experiências com o abismo colonial, que se confundem em territorialidades que poderiam ser em qualquer lugar do mundo, algum dia colonizado em estruturas históricas, políticas, culturais e racializadas que tristemente ainda se repetem.

Das histórias trazidas em cada rosto, dos olhares penetrantes, dos sorrisos travessos, dos choros cúmplices, das brincadeiras e peraltices que não escolhem idades, das festas sonhadas e das danças revolucionárias, do amor em gestos de resistência, da cor da pele negra que revelam histórias que mesmo com toda opressão, apagamentos e violências, seguem impressionantemente vivas. Fazendo nascer e renascer em nós novos olhares sobre nossas próprias histórias.

Equipe educativa: hora de propor conversas com os públicos

Com um corpo educativo diverso, foi possível viver experiências profundas e transformadoras, colaborativas e afetuosas junto à equipe educativa; cada pessoa contribuiu muitíssimo para as problematizações e ampliações das reflexões e construções de ações mediadoras para as visitas.

A arte em suas singularidades, expandidas por tantas linguagens, possibilitaram imersões profundas para o desenvolvimento das ações mediadoras. Sob uma legião de pessoas retratadas, legitimadas por suas imagens, nos dando a sensação de que tínhamos diferentes legados a serem respeitados e saudados.

E aqui, vou compartilhar algumas destas experiências, com foco na formação de educadores. Quero contar sobre os desafios para fazer acontecer na prática cotidiana, conceitos imprescindíveis para a prática educativa no ambiente de educação não formal. Desafio aceito com o aceite para coordenação do projeto educativo.

Tendo como foco em minha dissertação de mestrado (Silva,2018) as ações mediadoras de um grupo de educadores durante a 31ª Bienal de São Paulo, nascido das problematizações do mesmo lugar como supervisora de estagiários, investiguei as inspirações nas criações de ações mediadoras. Em sua maioria vinham de suas experiências familiares, do convívio significativo e menos das referências acadêmicas, indicando a importância de suas formações não formais para a constituição de seus modos de lidar com o dia a dia do atendimento aos grupos, nos seus modos de comporem ações mediadoras que, somadas às leituras, se transformaram em grande fonte de inspiração para esta coordenação.

Com a honra de ser orientada por Mirian Celeste, que abarcou comigo na confluência de metodologias como uma espiral, organizadas em diferentes tempos do processo, possibilitando diversos olhares sobre mediação. Estratégias e recursos criados durante a visita, ações de acompanhamentos e registros por ensaios visuais me ensinaram a importância de desenvolver junto ao corpo educativo aproximações individualizadas, sensíveis e significativas, para que se sintam à vontade para receber a si mesmo na composição de seu modo de mediar, para poder se expandir com as imprescindíveis referências que temos.

E como aconteceu na dissertação, diferentes referências atuaram como intercessoras, que seguiram comigo na responsabilidade de constituir percursos formativos por aproximadamente, intensos oito meses, das referências bases de nosso dever como arte educadores. Referências que nos propositaram diretrizes para o desenvolvimento de ações educativas, seja na educação formal ou não formal como Freire (2011;1987); Dewey (2019); Martins e Picosque (2010; 2012); Barbosa (2009;2013); Hernández (1998) entre outras importantes referências. Interseccionadas por temas que constituem a própria poética da exposição, como: movimento negro, memória, direito à vida, dignidade das populações periféricas, cultura e racismo e com referenciais como Gomes (2017); Almeida (2019); Kilomba (2019) e Rufino (2019) entre outros,

Marie-Christine Josso (2004) teve imensurável contribuição, porque a sistematização de sua metodologia com histórias de vida e formação atuou

como fio condutor, para que fosse possível organizar conexões trazidas pelo corpo educativo às diferentes abordagens que carregam consigo a preciosidade da experiência e o respeito, legitimação do que se vive como sujeitos e suas histórias de vida.

O que está em jogo neste conhecimento de si mesmo é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar , criar e explora, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade. (Josso, 2004, p.58).

A aproximação à metodologia propositada por esta estudiosa possibilitou acreditar em mim mesma, nas vivências e experiências que me impulsionavam e ainda me movem.

A seguir costuro este ensaio, contando como as histórias de vida dos educadores e supervisores foram a base da construção de suas próprias criações. Histórias de vida se conectaram com a exposição e como também buscamos lidar com as situações de racismo que nos atravessaram violentamente.

Representações de nós

Como mulher negra, minhas responsabilidades e compromissos éticos e étnicos foram diretamente convocados a estarem ainda mais sensíveis e presentes. Como a ouvir da ancestralidade: “Precisamos de você em alerta, compromissada com a legião de nós, representadas nas fotografias da exposição. Nossas histórias e nosso legado devem ser respeitados!”.

No período da formação inicial, prática que comumente antecede a abertura da exposição, é o momento em que a equipe se conhece, estabelece combinados das relações com a instituição, aproximações com o conceito e conteúdo da exposição, criação de roteiros para a busca de percursos para a pesquisa sobre as premissas curatoriais e de possíveis atravessamentos, aos quais serão aprofundados durante o estágio ou trabalho, dependendo do formato da contratação.

É o momento de a coordenação alinhar as premissas que balizam seu projeto para a construção do atendimento aos públicos e suas especificidades conceituais para criação das ações mediadoras.

Tem sido sistemática nas seleções do SESC SP que sejam contempladas a diversidade de gênero, classe e raça, como também a composição multidisciplinar das origens de graduações como requisito para compor a equipe, provocando ainda mais o compromisso com o acolhimento e desenvolvimento gradual, posto a diversidade de repertórios das equipes.

Em minha experiência, desde a 31ª Bienal de São Paulo, a composição multidisciplinar é imprescindível para a construção de ações comprometidas com a pluralidade e transdisciplinaridade, constituindo compromissos com a diversidade das proposições da mediação cultural ética e responsável.

Para esta formação inicial apresentei uma pesquisa que venho desenvolvendo nos últimos anos com uma curadoria de imagens presentes na história da arte, sob uma perspectiva da presença imagética da corporalidade negra em representações pictóricas, escultóricas e performativas em diferentes tempos e contextos.

Movimentos de águas a suscitar as águas do Oceano Atlântico em azuis, posta por relevos cristalinos... um vai e vem, seguidos na sobreposição entre os azuis das águas e letras na cor preta, compunham as palavras, *Somos Atlântico*. Inspiração em Beatriz Nascimento, que recebeu título póstumo de doutora *honoris-causa* pela UERJ, mulher negra que deixou imensurável obra sobre as singularidades da experiência do ser negro na diáspora, por enquanto é possível acessar em outras publicações, deixou expressa por impressionantes significações constituídas em territorialidades marcadas por infundáveis violências. Sobre como estamos vinculados pelo entre que nos une: de um lado o continente americano e suas ilhas e do outro o continente Africano e suas ilhas, no meio o Atlântico oceano, que em suas profundezas também guardam vestígios de corpos que lá ficaram durante doloridas travessias de milhares de nós.

Referência marcadamente imprescindível para a existência dos feminismos negros no Brasil e no mundo e aos primeiros estudos sobre quilombos no Brasil e em Angola, contribuindo para a geração de caminhos que aproximem e suscitem reflexões sobre ser negro no Brasil, durante as leituras de imagens. Reflexões sobre o racismo ambiental, que emergem das imagens de nossos retratados em sua territorialidade, marcadamente ocupada por pessoas negras, como Beatriz Nascimento bem definiu um quilombo.

[...] o quilombo representa um instrumento vigoroso no processo de reconhecimento da identidade negra brasileira para uma maior autoafirmação étnica e nacional. O fato de ter existido como brecha no sistema em que negros estavam moralmente submetidos projeta uma esperança de que instituições semelhantes possam atuar no presente ao lado de várias outras manifestações de reforço à identidade cultural. (Nascimento *apud* Ratts, 2006, p. 125)

Compartilho este ensaio visual, com fragmentos de imagens apresentadas na conversa com a equipe educativa.



Imagem 1. Débora Rosa. *Quebra-cabeça*, 2024.
Foto-ensaio compilado de reproduções fotográficas de obras artísticas e lugares.

A curadoria de imagens para a conversa com educadores sobre construção do imaginário racista e as estratégias de resistências ao longo de toda história, propôs que a cada leitura de imagem, tivéssemos aproximações sensíveis. A partir de legados artísticos os contextos se expandiam, contextos de si, do outro e de todos que estavam ali.



Imagem 2. Anônimo. *Cabeças de Ifé*, Sec. XII-XV, Nigéria, bronze. British Museum
https://www.britishmuseum.org/collection/object/E_Af1939-34-1

Como a imagem da representação fotográfica da *Cabeça de Ifé*, com aproximadamente mil anos, revela de nós mais do que nós mesmos supúnhamos sobre nossa história.

E assim de leituras de corpos e contextos, muitas reflexões foram se assentando sobre o corpo educativo, suscitadas por proposições mediadoras que possibilitaram aprender muito sobre cada um, ampliando desafios para a construção das proposições mediadoras que em breve o corpo educativo convidaria o público a experienciar.

Compartilhamentos de histórias de vida, que se misturavam com as questões que cada imagem carregava, da sensação de silenciamento de Anastácia ao modo de se imprimir, mesmo que ninguém o visse, como Antonio Francisco Lisboa, em que o apelido era mais uma agressão e demonstração de intolerância ao racismo e às diferenças corpóreas, em suas esculturas transgredia a igreja com seus quereres e poderes de vinculações de imagens.

Das situações que foi considerado louco por recusar um prêmio ou algo parecido, para denunciar a violência de alguém poderoso, como aconteceu com Estevão Silva, por recusar o prêmio de D. Pedro II e receber a mão pesada do Estado, seu corpo negro sob custódia deste mesmo Estado; pôde cumprir todos seus desmandos de violências físicas e psicológicas.

Reflexões que nos conectavam às fotografias que comporiam a exposição, como também a importantes referências de filosofias negras, africanas e diaspóricas, referências que se tornaram leituras optativas durante todo período de formação continuada durante a exposição.

As expectativas eram diversas sobre quais seriam as reações dos públicos ao visitar a exposição, sobre como cada criança, jovem, adulto ou idoso, se relacionaria com retratadas e retratados, dos quais já estávamos nos sentindo próximos, nos sentindo parceiros da mesma viagem.

Em nove dias que antecederam a abertura, deveríamos nos preparar para a alegria dos encontros que estavam por vir, mas reflexões e as histórias de vidas compartilhadas pela equipe educativa trouxeram realidades também muito duras, das experiências de agressões e discriminações raciais desde suas infâncias, que alertavam também para as tristes realidades que as imagens suscitariam.

Queríamos todos nos preparar para ações mediadoras que celebrassem o legado das ancestralidades que transpuseram tempo e espaço e marcaram modos de viver e de fazer cultura. Para expor, pelos retratados nas fotografias, o dever de jovens negros que global e impressionantemente compuseram a estética sonora e corpórea de muitas gerações e que ainda se refletem nas atuais, mas mesmo com toda indigesta realidade tínhamos que ter a consciência da possibilidade de elas serem desrespeitadas, humilhadas, violadas por visitantes com comportamentos violentamente racistas.

Minha responsabilidade era gigante. Não podia romantizar a ponto de não abordar também estas repulsivas possibilidades, que foram trazidas pelas próprias histórias de vida, das experiências de educadores negros e daqueles não negros que trouxeram sua experiência guardada pela afronta social, nas misérias da classe operária. Destas histórias também costuramos estratégias para mediações que priorizaram primeiramente a segurança física e moral de cada educador.

Nossa maior estratégia estava na própria exposição, na luta pelos direitos de cada uma, de cada um presente pelas reproduções fotográficas e sonoras, que se expandiam por todo espaço expositivo. Não poderíamos perder o brilho nos olhos, a crença de que nosso trabalho é importante e valioso para as/os visitantes que quisessem dialogar com a equipe educativa, percorrer em leituras de imagens que nos levassem em tantas diferentes reflexões e experiências, possibilitaram encontros reveladores de nossos corpos e conexões com os corpos em retratos da exposição.

Histórias de vida e formação: mediação de si e o outro



Imagem 4. Mediação durante visita de grupo de estudantes do CEU Vila Atlântica/SP frente a fotografia *Aniversário de Renatinha*. Fonte: fotografia de Matheus Alves, 2023.

Nos sentindo convidados diariamente para o *Aniversário de Renatinha*, do fotógrafo Afonso Pimenta, todo dia tivemos a sensação de que era dia de celebrar. Não teve um só dia que alguém não tenha se emocionado profundamente ao caminhar pela exposição, ao ser rebatido por fragmentos de memórias de sua própria existência, deixando a complexidade da mediação cultural ainda mais desafiadora. Porque era

necessário lidar com emoções que demandaram muitas vezes sentimentos não só tranquilos de se viver.

Foi uma experiência mediadora marcada também pelo choro.

Da dor daqueles que ouviam os áudios com falas dos fotógrafos contando o que ainda lembravam de cada retratado, contextos e histórias, muitas vezes dilaceradas pelo racismo e seus desdobramentos de vidas confrontadas com a falta.

As referências metodológicas contribuíram muito para que os estudos diários constituíssem ações mediadoras que direcionassem para diálogos propositivos e fortalecedores.

Com as professoras Mirian Celeste e Gisa Picosque (2012) nos firmamos na construção e apropriação do conceito de *Objetos Propositores*, que tiveram um papel grandioso, porque carregam em si a vida dos objetos, como despertadores de vínculos. A partir de buscas no entorno dos retratados, ajudando também a decifrar muitas vezes, o que ainda não tinha sido enxergado nas imagens e no convívio. A relação do corpo com objeto conta sobre nossa estada no mundo. Ações que contribuíram para a escrita de percursos, roteiros, oficinas para os diferentes públicos: agendados e espontâneos.

Os objetos propositores recriaram encontros com o universo das imagens em retratos, revelando corpos em relação ao objeto e colocando quem observava presente na cena, porque muitos dos objetos estavam presentes nas histórias de vida dos visitantes. Passava a ser um reencontro ou objetos que eram compartilhados durante as mediações que, ao público tatear, olhar, cheirar, degustar, ouvir, a sinestesia acontecia, estimulando o público a relacionar da forma que cabiam, conseguiam, acomodavam suas sentimentalidades, memórias e desejos.

Referências sonoras, como Fela Kutí, Racionais MC's, Bezerra da Silva, Originais do Samba, Milton Nascimento, Rapper FBC, Itamar Assunção, entre outros, com suas impressionantes produções sonoras marcadas na história da música mundial, reverberaram em conversas com o público, possibilitando diálogos, modos de mediação que surpreendiam todos que participavam.

O projeto curatorial já abarcava em si a presença constante de uma trilha sonora concebida por Misael Avelino, fundador da Rádio Favela, considerada uma das pioneiras em rádio comunitária e pirata no país, inspiração para diversas propostas de visitas e oficinas.

A presença da ativação sonora despertou na equipe e no público memórias guardadas que foram também abarcadas em contextos de histórias de vida, individual e coletivas, de modo a alinhar como a

construção sonora que atuou e ainda atua na composição da resistência do patrimônio cultural por toda parte, por todas as comunidades.

Aprendizados entrecruzados que foram bastante regados por leituras que nos trouxeram enfrentamentos e querereres de outras pedagogias.

A partir do saber em encruzilhadas, a transgressão da colonização das mentalidades emerge como um ato de libertação, que produz o arrebatamento tanto dos marcados pela condição de subalternidade (colono) quanto dos montados pela condição de exploradores (colonizadores). A prática das encruzilhadas como um ato descolonial não mira a subversão, a mera troca de posições, mas sim a transgressão. Assim, responde eticamente a todos os envolvidos nessa trama, os envolve, os “emacumba” (encanta), os cruza e os lança a outros caminhos enquanto possibilidades para o tratamento da tragédia chamada colonialismo. (Rufino, 2019, p. 75)

À coordenação educativa foram trazidas muitas reflexões acerca das referências que eu também precisava entrecruzar, relacionar com outras leituras, e isto ocorreu. Foi um bálsamo, não só para mim, mas para toda equipe, jovens que estavam ávidos a conhecer referências da diversa literatura negra contemporânea e a compartilhar as que pesquisavam em suas graduações e fora dela, nos encontrando em uma grande encruzilhada de saberes, celebrando as origens afro-brasileira e africana.

Rufino (2019) ecoou sua voz e a força dos Orixás a abrirem nossos caminhos, desmistificando a figura de Exu. Saudamos sua essência de comunicador entre mundos. Mundos que se apresentavam em muitas imagens das famílias retratadas na exposição, no cultivo de diferentes plantas, ervas, flores, não só a enfeitar salas e varandas, mas a nos comunicar seus elos, ressignificar signos que a tragédia colonial impôs. Tarefa árdua, mas quando alcançada fortaleceu-nos e sendo Exu na cosmologia Iorubana e cultuado na diáspora africana, tão importante divindade e em contrapartida tão temida, pela ignorância maléfica, celebrar sua presença como ato pedagógico foi muito importante, nas leituras que fizemos.

Exu emerge como esfera de saber potencialmente emancipatório, pois é o próprio movimento e, por não ter arestas, é dificilmente apreendido: ao colidir com algo, se transforma em um terceiro elemento, não mais o primeiro ou segundo, mas um terceiro, um entre. Exercita com extrema destreza a ubiquidade, está em toda parte, olha com os olhos do outro, bota e tira palavras de nossas bocas, comunica através do silêncio do não dito. Para a educação brasileira – enquanto projeto social – Exu é um elemento potencialmente transgressivo e, por isso, extremamente necessário. (Rufino, 2019, p.53)

Foi possível durante as mediações conversar com os diferentes públicos de diferentes faixas etárias. Durante as leituras de imagens sobre as plantas presentes ao redor das pessoas retratadas, perguntávamos se as conheciam, se sabiam se eram indicadas para cura além de enfeitar. Em sua maioria o público relatou suas memórias sobre chás que algum dia a avó ou a mãe fizera, dos banhos para proteção e com objetivo de acalmar, proteger de situações de sofrimentos e também contaram de outros sabores e cheiros que davam aos alimentos, mas expressivamente a maioria reconheciam nas plantas em vasos de lata a presença do cultivo ancestral de suas matriarcas em suas histórias de vida, como legado que se reconectava, pela leitura de imagens, fazia nascer a experiência estética.

Quando a mediação precisa de intervenção?

Durante alguns atendimentos espontâneos e agendados tivemos também experiências dolorosas do ponto de vista da agressão, da perversa experiência de viver as dores do racismo cotidiano.

É um choque violento que de repente coloca o sujeito negro em uma cena colonial na qual, como no cenário de uma *plantação*, ele é aprisionado como a/o “Outro/a” subordinado e exótico. De repente, o passado vem a coincidir com o presente, e o presente é vivenciado como se o sujeito negro estivesse naquele passado agonizante, como o título do livro anuncia: memórias da plantação; episódios do racismo cotidiano. (Kilomba, 2019, p.30).

Era uma manhã ensolarada, exposição recém-aberta e a equipe de educadores estava ávida a receberem grupos. A chegada de um grupo espontâneo movimentou a equipe; a supervisora prontamente organizou toda a escala para que o grupo fosse atendido.

Logo ao entrar no espaço expositivo, o grupo demonstrou estranheza, inquietude e perplexidade com as imagens, como me foi narrado, em sobreposições de acontecimentos. Preciso pontuar falas repetidas, ouvidas por mim.

“Por que tantas pessoas negras em uma exposição? O que significa isso?”; “São seus parentes? Parece com você!”; “Na favela só moram bandidos!”; “Achei desnecessária, uma exposição como esta, aqui!” Expressões que constrangeram a educadora. Na prática racista, olhares e gestos guardam um peso que só quem vive sabe o peso que tem. A supervisão somou-se ao grupo e passou a contribuir com a mediação, fortalecendo na presença, contribuindo com as reflexões encaminhadas pela educadora, que sinalizou desconforto e ao mesmo tempo necessidade

de seguir mediando, propositando caminhos para a leitura de imagens que naquele momento a faziam se sentir mais forte, contrapondo às falas racistas e excludentes.

E para você leitor, como chegam estas ações do grupo?

Qual é sua crítica?

A perversidade do racismo além de ferir, silencia.

Após a saída do grupo é que a educadora sentiu o quanto estava ferida pelas palavras que ouviu e não digeriu. Mesmo com as respostas e proposições de diálogos coerentes e muito bem articulados com suas referências e história de vida, deixaram sensações do flagelo social, mesmo sendo atuante em trabalhos sociais contra o racismo, mesmo com a força e altivas expressões das famílias, jovens e crianças retratadas, se sentiu humilhada.

É sobre estas sentimentalidades e reverberações do trauma cotidiano do racismo, que levam pessoas negras adoecerem todos os dias, que ainda me perturbam a refletir sobre a formação de educadores e o racismo experienciado nas ações mediadoras. Como outras violências geralmente acontecem de forma camuflada, nas subjetividades, ainda mais a violência com o racismo, que ainda muitos relutam a enxergar, quiçá se opor.

Em uma das dezenas de situações, uma imagem de um dos casais retratados na exposição que afetuosamente se abraçavam em um enlace das mãos sobre a barriga crescida pelo feto em desenvolvimento; sorriam de modo cúmplice para o fotógrafo que os enquadrava na frente da cama do casal. Paredes e chão de cimento, telhado de amianto. Ao lado, uma mesinha com alguns poucos objetos e embaixo da mesa uma xícara de café, curiosamente inclinada. Uma visitante não hesitou e nem se preocupou em não demonstrar seu desprezo aos nossos retratados, proferiu: “Que horror! Nestas condições, ainda grávida, que absurdo! Estas pessoas só sabem procriar. Onde você mora também é assim, só tem negros?”

Das subjetividades e estratégias do racismo, estas falas na maioria das vezes aconteceram com educadora e educador negro, para seguir o ritual colonial, imbricado em nossa sociedade.

Como lidar cotidianamente com as agressões racistas, que a todo tempo apontam que você não é bem-vindo a existir?

Até que ponto as premissas da arte e educação, com a mediação podem atuar?

Para este ensaio, trouxe este aspecto, para juntas, juntes e juntos refletirmos sobre como a mediação cultural pode contribuir com ações antirracistas, sobre como a formação de educadores pode criar caminhos de fortalecimento para os embates e se opor aos retrocessos postos na contemporaneidade.

A exposição *Retratistas do Morro*, merece ser celebrada por sua histórica e imensurável contribuição para construção do acervo de imagens da história de centenas de pessoas do Aglomerado da Serra em Belo Horizonte, que se multiplica por populações de todas as periferias do Brasil e do mundo, subjugadas pelo modelo colonial.

Os estudos sobre as imagens ampliaram os vestígios arqueológicos de uma história tão recente e por vezes esquecida, este projeto põe luz às imagens que pareciam que nunca seriam reveladas, festejadas fora dos núcleos familiares de que as vive. Que seriam esquecidas até seu apagamento por completo. O trabalho dos fotógrafos João Mendes e Afonso Pimenta, é revolucionário, transformador, dono da multiplicação, também do revelar de tantos outros fotógrafos, de outras diversas territorialidades. Incentivados por este projeto do curador Guilherme Cunha, também desengavetarão outros punhados de imagens.

E para arte e educação, onde tem histórias, lá queremos estar.

Foram estas e outras questões que nesta exposição, com corte de classe e raça, tomaram proporções por vezes doloridas de lidar, mas o total apoio da instituição, nas pessoas da programação das Artes Visuais, responsáveis pela equipe educativa, foi possível nos fortalecermos. A leitura foi nossa principal estratégia. Biblioteca composta pela coordenação educativa, nos apresentou modos de resistências, somadas à música, poesia e festas. Sim, a festa como ato de resistência de comunhão, inspiração vinda de nossa ancestralidade vinda nos retratos. Aquilombamo-nos, por toda unidade! Porque também nos conscientizamos que toda corporalidade negra presente, também era atacada, independente de suas funções, de modo que a mediação cultural aconteceu, a equipe se percebeu no todo daquela territorialidade.

Foram necessárias longas conversas, importantes reflexões e imprescindíveis manifestações de indignação e posturas de rechaço, pela equipe de educadores e das programadoras da instituição.

Foi preciso nos apegarmos em estratégias de resistência, de fortalecimento, na altivez de nossos propósitos e a todo tempo apontar para as conquistas que em coletivo a comunidade negra por toda sua história diaspórica precisou lutar.

Processos que exigiram que fosse abarcado ainda mais aprofundamento em nossas histórias de vida, porque o formato violento e sistêmico que o racismo atua é principalmente na tentativa do esvaziamento da humanidade da pessoa, na desqualificação de seus saberes, de sua estética, de sua história. E a cada gatilho, memórias de enfrentamentos foram surgindo, do cheiro de mofo e esgoto do barraco onde morava quando criança, da professora que a rejeitava por conta de

cabeleira de rainha, dos relacionamentos abusivos desde a infância, das dificuldades de gostos de seus traços negroides, nos fortalecemos em mediações diárias e nas leituras afro centrada.

Chegamos a conversar com a instituição sobre a necessidade de colocar uma placa com a lei que tipifica que racismo é crime, fomos apoiados, mas seguimos até o término da exposição sem certezas dessa possibilidade.

O diálogo que tanto buscamos estabelecer durante a ação mediadora não pode contemplar silenciamentos e agressões, aprendemos a nos retirar, a não nos submeter a quem faça do diálogo um palanque de certezas e nem de convencimentos, a compreender o tempo de parar, se assim desejar. Aprendemos a solicitar intervenção das parcerias e se necessário de outras instâncias, a prever possibilidades de perigo em diversos sentidos.

Estamos em tempo de celebrar dez anos das ações afirmativas no Brasil, importante conquista, marcadora de uma nova perspectiva a comunidade negra, que nunca teve nenhuma reparação vinda do Estado pelo regime escravagista e do grande fosso social colonial. Mesmo com tão pouco de ação reparadora, celebramos as mudanças que a lei de cotas alcançou até aqui, mudanças que em qualquer campus universitário, mesmo que ainda mínimo, faz com que hoje tenhamos a presença de mulheres e homens negros. Uma mudança que tem transformado também a paisagem de estagiários que acessam educativos em arte e educação. Um fato que muito refletimos, a necessidade de reflexões sobre nossas presenças, como também instrumentos de resistência. Na exposição *Retratistas do Morro*, fomos contemplados por dezenas de retratados que celebraram junto conosco este importante momento de nossa história. Axé!

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2021.

BARBOSA, Ana Mae Barbosa (Org.). **Arte-educação: leitura de subsolo**. São Paulo: Cortez, 2013.

BARBOSA, Ana Mae Barbosa; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/Educação Como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo Freire, **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam, 2011.

GOMES, Nilma Lino, **O Movimento Negro educador**: saberes constituídos nas lutas por emancipação, São Paulo: Vozes, 2017.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na Educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MARTINS, Mirian Celeste e GISA, Picosque, **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**, São Paulo: Intermeios, 2012.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

RATTS, Alex; GOMES, Bethânia, **Todas (as) distâncias**: poemas, aforismos e ensaios de Beatriz Nascimento. Salvador: Editora Oguns, toques negros, 2015.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Editora Mórula, 2019.

SILVA, Débora Rosa da. **Diálogos silenciosos**: ação mediadora e o desvelar de referências teóricas e vividas, 2018. Dissertação pelo programa Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

FAZ UM CARNAVAL COMIGO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DA SUPERVISÃO DE EQUIPE EDUCATIVA NA EXPOSIÇÃO “FESTAS, SAMBAS E OUTROS CARNAVAIS”

Leonardo Birche

A intenção de elaborar um relato de experiência a partir do ponto de vista da função de supervisão de equipe educativa de uma exposição surgiu ao mesmo tempo em que cursava a disciplina de *Arte e Mediação Cultural* no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, ministrada por Mirian Celeste Martins, que propunha o desenvolvimento de narrativas – visuais e textuais – sobre cada aula. Cada narrativa apresentada era a consolidação de pontos de vista daqueles que as criavam, favorecendo que o autor se debruçasse sobre sua experiência e buscasse formas para registrá-la. Ao mesmo, o autor possibilitava que o grupo acompanhasse como a experiência havia acontecido para ele.

Durante o semestre letivo, fui selecionado para fazer a supervisão do educativo de uma nova exposição: *Festas, sambas e outros carnavais*,¹ com curadoria de Angela Mascelani e Lucas Beuque, do Museu do Pontal, e com Tadeu Kaçula como curador convidado, que inauguraria o Sesc Casa Verde, em 27 de outubro de 2023, seguindo aberta ao público até o dia 5 de maio de 2024. Minha atenção se voltou para essa exposição, que reverencia as festas e manifestações populares brasileiras, algo que sempre me fascinou. Ela tem características muito diferentes da última exposição em que fiz parte, como supervisor do educativo da *13ª Bienal Internacional de Arquitetura de São Paulo*, em 2022, desde a quantidade de obras, que são mais de 200, de 73 artistas de 10 estados brasileiros, até a organização das salas. A exposição é iniciada por um Abre-Alas, com ancestrais e homenageados da Casa Verde e parede de obras do

¹ Acesse o catálogo da exposição através do link:
https://issuu.com/sescsp/docs/catalogo_sambas_festas_e_outros_carnavais_digital

pintor João Cândido, seguidas pelas salas: Bumba Meu Boi, Cavallhada, Rio, Música, Religiosidade, Cavalo Marinho, Maracatu, Dança e Carnaval,

A exposição *Festas, sambas e outros carnavais*, tem trazido muitas experiências, descobertas ricas e a possibilidade de pensar a mediação e o papel da supervisão nesse contexto. Portanto, esse relato será sobre festas, sobre carnavais, sobre folias, sobre Bumba Meu Boi, sobre a alegria que existe na manifestação popular e que pode existir na ação mediadora.

Revolver a memória para falar sobre mediação

Uma memória de ter ido ao cinema ver os filmes dos Trapalhões. Uma memória das explorações culturais feitas a museus com a escola. Uma memória de dançar no Clube Espanhol. Uma memória da parede de tijolos quebrados do Teatro Paiol com a escola. Uma memória da professora Walma e da memória que ela tinha de um quadro com um palhaço pintado. Uma memória das aulas de música na Fundação das Artes de São Caetano do Sul. Uma memória da música dos pais. Uma memória das festas populares. Uma memória do Círio de Nazaré que até hoje arrepia. Uma memória de viagem. Muitas memórias daqueles que proporcionavam o contato com a arte; aqueles que possibilitaram que essas memórias existissem.

Essas foram algumas das lembranças que emergiram quando foi perguntado na primeira aula da disciplina de Arte e Mediação quais eram as memórias que cada pós-graduando tinha com a arte na infância. Na mesma aula, a Mirian Celeste apresentou uma fotografia da obra *Escada-escola*, da Carmela Gross, que é como um istmo entre a Escola Municipal Gabriel Prestes e a Chácara Lane (equipamento cultural do Museu da Cidade).



Imagem 1. Carmela Gross. *Escada-escola*, 2016.

Fonte: site pessoal da artista.

Lembro que já tinha visto a fotografia da *Escada-escola* algumas vezes. Muitas dessas vezes, ela foi trazida pela própria Mirian. Sempre vejo

essa obra de uma forma diferente, como se procurasse ou descobrisse algo novo nela. Geralmente sorrio pensando nela, porque me faz pensar em quão forte pode ser a reverberação de uma intervenção aparentemente simples. As escadas fazem parte do nosso cotidiano. As escolas e os museus também. Talvez estes últimos não façam tão parte do cotidiano assim. Porém sabemos que eles existem e estão sempre lá, nos lugares deles. Mas a junção desses três elementos cria um discurso, ou um novo objeto: uma escola a alguns degraus de um museu, ou um museu a alguns degraus de uma escola. Uma escada, mesmo que muito pequena, exige algum esforço físico de alguém para a subir ou a descer, então podemos pensar que é necessário algum esforço para aproximar escola e museu.

A escola pode ser um território em que a arte se faz presente, como nossas memórias revelaram. O museu é também um lugar da educação, um espaço propício para a emancipação do sujeito, para alargar horizontes da realidade e da imaginação.

Fico imaginando alguém que sobe cada um dos patamares da *Escada-escola*, dizendo “Até logo” para o espaço que deixa, e depois dando “Olá” ao espaço em que chegará depois de descer os patamares do outro lado. O patamar mais alto, entre os dois lados, não é uma cisão, um momento de voltar ao ponto zero, de deixar para trás o que se viu e viveu. Ele é o ponto privilegiado em que se pode ver os dois lugares, ver como um pode transbordar no outro. A descida da escada, então, é permeada por esse transbordar, pela vontade de não deixar uma coisa acabar para que a outra comece.

O objeto escada, aquele que eu disse que era cotidiano, é mediador: permite que a gente veja tudo de lá de cima, do ponto mais alto; faz com que a gente olhe para cima enquanto sobe, alterando nossa perspectiva - habituada a olhar sempre para frente -, fazendo a gente olhar para o céu, para as árvores, para as nuvens; e faz a gente olhar para baixo enquanto desce, vendo o cadarço desamarrado, o barro, a grama, a poça de água que reflete o céu. A mediação talvez seja isso: um meio simples, cotidiano, que favorece nosso olhar para ver as coisas por perspectivas que geralmente não vimos. Uma cadeira da mesa de jantar que permite, a quem se sentar nela, descobrir uma obra de arte imensa na frente da janela. Um guia para viajar pelas florestas do sentido, como o título do poema do poeta Adonis².

Foi diante dessas memórias que deixam nítida e viva a importância da mediação que passei a pensar meu lugar na equipe educativa da exposição *Festas, Sambas e outros carnavais*. A pergunta que me guiava era: como fazer da visitação à exposição uma experiência que reverberará e será lembrada? Foi com

² Acesse o poema através do link: <https://livrosetc.blogfolha.uol.com.br/2012/07/16/2329/>

essa ideia que entrei, junto com a coordenadora, mais uma supervisora e quatro educadores na formação que antecedeu a abertura da exposição.

O que fazem os mediadores antes da exposição abrir?

O tema carnaval tem grande afetividade para mim, seja como folião, como participante de equipe de organização ou como ritmista. Lembro das muitas vezes que vi desfiles de escolas de samba pela televisão, das festas de carnaval que as escolas em que estudei faziam, de quando vi o desfile no Sambódromo do Anhembi, do primeiro bloco de carnaval de rua ao qual fui em São Paulo, da primeira vez em que toquei em um bloco, da vez em que estive como apoio de organização em cima de um trio elétrico na frente do Theatro Municipal de São Paulo rodeado por um milhão de foliões. Mas a história que eu mais gosto de lembrar e contar é de quando eu cursava o mestrado em Educação e estava escrevendo minha dissertação sobre a relação de professores com o teatro. Uma das relações que eu escrevi era sobre a importância de o professor que pratica o teatro e jogos teatrais com seus estudantes ser também um jogador, se colocar no mesmo papel que os estudantes e vibrar com eles. Escrevi uma boa parte da dissertação nos meses de ensaio do bloco em que eu toco; por vezes eu ia para o ensaio e voltava para seguir escrevendo.

Houve uma experiência no ensaio do bloco que me marcou muito: ver a mestra de bateria vibrar, pular, sorrir e estar o tempo todo junto à efusividade dos ritmistas. Eu percebi que a mestra inspirava e animava a bateria, ao mesmo tempo que tinha uma série de comandos para nos passar a todo momento. Ainda que existisse uma organização e hierarquia, a pessoa que estava conduzindo pulsava com quem era conduzido, sem que fosse possível identificar quem inspirava quem. Entendi nesse dia que um educador, mediador, professor pode ser assim também.

Nas três semanas que antecederam a abertura da exposição *Festas, sambas e outros carnavais*, a equipe educativa esteve em período de formação, com condução da coordenadora Paola Ribeiro e apoio dos dois supervisores, eu e Mariana Lopes Pio Papa. Durante essa etapa, estudamos e pesquisamos sobre as manifestações populares presentes na exposição. Exploramos temáticas presentes, como a diáspora africana, as religiosidades brasileiras e afro-brasileiras, processos de apagamento ou embranquecimento das culturas africana e afro-indígena, movimentos de resistência cultural, particularidades das festas e sobre a Casa Verde, a pequena África paulistana, casa de muitas escolas de samba³.

³ Para conhecer mais sobre a Casa Verde, sua origem e a história do samba no bairro, acesse o vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=QJwXJ9OhlF8>

Tivemos também encontros com os curadores, com os artistas e os educadores convidados – como Marcos Felinto e Romulo Alexis, prática de dança das manifestações populares e conversas sobre acessibilidade e sobre diversidade. Pensamos sobre as propostas de mediação que poderíamos fazer, sobre possíveis roteiros para as visitas que já estavam agendadas para o primeiro dia de exposição. E visitamos muito o espaço expositivo, fosse por curiosidade ou por necessidade de começar a nos situar e compreender os espaços nas ideias que estávamos tendo, assim acompanhamos todo o processo de montagem da exposição que começava do zero, em um grande galpão que é o prédio provisório do Sesc Casa Verde.

Durante todo esse período de formação, eu me lembrava da imagem da mestra de bateria Victória dos Santos do bloco em que toco, o Agora Vai, do bairro da Barra Funda, de São Paulo. Pensava na potência que o educativo poderia ter ao estar em sintonia e vibração com os visitantes, como a bateria de uma escola de samba. Como um grande ensaio, ao fim desse período da formação, a equipe educativa estava preparada para entrar na avenida e aprender e descobrir durante o caminho. A formação, da abertura da exposição em diante, se daria no dia a dia, a cada visita, a partir do olhar para cada público e a cada nova proposta formativa trazida pela coordenadora.

Jogando capoeira de terno: as primeiras semanas da exposição

Durante a formação, a coordenadora e alguns dos convidados falaram brevemente sobre a Capoeira Angola. Ainda que a capoeira esteja representada em apenas uma obra, do pintor João Cândido, a capoeira é um exemplo de manifestação vinda para o Brasil com a diáspora africana e de jogo que envolve corpo e música. A Capoeira Angola é tida como a origem da capoeira, a ancestral. Conta-se que os jogadores desse tipo de capoeira jogavam utilizando terno de linho e sapatos, o que era uma estratégia para dispersar a roda do jogo caso qualquer ameaça se aproximasse, como forças policiais que reprimiam o jogo, que foi proibido no Brasil até o ano de 1937. Ao vestir terno e sapato, os jogadores poderiam interromper a roda e andar entre outros transeuntes sem levantar suspeitas. Era considerado bom jogador, então, aquele que não sujava o terno e os sapatos.

Podemos pensar nessa estratégia como uma tecnologia, algo que deixa preparados para agir, para mudar caminhos e propostas e que, acima de tudo, deixa o mediador com a percepção aberta ao visitante. Se na capoeira um jogador observa os movimentos do outro para responder, no espaço expositivo o mediador pode observar, acompanhar, escutar e perceber o visitante, bem como o espaço, as outras pessoas etc., para responder com sua proposta de mediação.

Os primeiros dias da exposição foram marcados por muitos momentos de capoeira de terno por parte dos mediadores. A unidade foi inaugurada às 10h; às 10h30 já havia um grupo de aproximadamente 40 estudantes para participar de visita mediada. Ainda estávamos entendendo a acústica da exposição e da unidade do Sesc, com sons e ruídos que adentram no espaço expositivo, a ocupação das salas da exposição, o deslocamento das pessoas pelo espaço etc., além de todas as ações da programação de inauguração da unidade. Mesmo que para o primeiro grupo a visita estivesse programada e roteirizada, havia expectativas e dúvidas se tudo daria certo.

Devido à quantidade de pessoas no grupo e às características da exposição, que não permite grupos muito grandes nas salas, ele foi dividido em dois subgrupos, cada um sob a mediação de um educador. A supervisão da equipe estava a todo momento acompanhando as visitas, monitorando o tempo e os espaços programados para o roteiro, para que os dois subgrupos não tivessem propostas de mediação na mesma sala ao mesmo tempo. À tarde, às 14h30, mais um grupo escolar fez visita mediada à exposição. Foi um dia de grande agitação na unidade e na exposição, com muitas visitas espontâneas ao mesmo tempo das agendadas, cobertura da mídia e uma comunidade inteira ocupando e festejando a chegada do Sesc ao bairro, a segunda unidade na Zona Norte da cidade. Os educadores foram, durante as visitas, tentando tatear como seria fazer a mediação nesse espaço e nessa exposição ao longo dos meses que seguiriam.

As visitas do dia da inauguração aconteceram e foram bem-sucedidas, mas hoje podemos olhar para elas e ver o quanto desenvolvemos e aprofundamos nossas propostas nas semanas seguintes. Com a ansiedade e expectativa em relação a tantas coisas que aconteceriam nesses dias, os roteiros elaborados pelos educadores eram confortáveis a eles, com estratégias ou dispositivos de mediação que já eram conhecidos por eles e tinham sido colocados em prática em outras exposições que eles haviam trabalhado.

Na semana seguinte, passadas as emoções da inauguração, tivemos uma semana sem visitas agendadas, então começamos a nos preparar para as visitas da semana seguinte. Ao mesmo tempo, a equipe educativa atuava no espaço expositivo para a salvaguarda das obras: até a terceira semana de exposição, não havia material de comunicação sobre não poder tocar nas obras, não poder subir nas bases das obras e não poder comer ou beber no espaço. Muitas obras da exposição estavam em vitrines, protegidas por vidros ou cobertas por caixas de acrílico. No entanto, algumas obras não tinham essas proteções, como duas grandes estátuas de São Jorge em madeira, uma burrinha da festa de Cavalo Marinho, máscaras de Cavahada e Bumba Meu Boi, duas geringonças representando o Forró e o Calango e um chapéu de caboclo de lança do Maracatu. Essas obras eram tocadas muitas vezes pelos visitantes.

Uma das estátuas de São Jorge foi a mais tocada, possivelmente devido a ele ter forte presença na Casa Verde, à devoção das pessoas no santo e em Ogum, seu equivalente no candomblé. Muitas pessoas que passavam pela estátua beijavam suas mãos e as tocavam no peito da estátua, mantendo-as lá enquanto faziam uma pequena reza, agradecimento ou pedido. Era um pequeno ritual que se repetia muitas vezes ao dia, mas que colocava em risco a integridade da estátua. A estátua estava posicionada sobre uma base de madeira pintada de branco, parte da expografia. Muitas pessoas subiam nessa base para serem fotografadas ao lado do santo.

A equipe educativa, junto às orientadoras de público, em ato contínuo pedia para que as pessoas não tocassem nas obras, não subissem nas bases, não empurrassem ou puxassem nada, não puxassem as fitas que revestiam o chapéu do caboclo de lança. Ao mesmo tempo, preparávamos os roteiros e propostas para as quatro visitas agendadas para a semana seguinte, que aconteceriam na quarta e na quinta-feira. Para isso, a supervisão estudou as informações passadas pela escola em um formulário elaborado para o agendamento, contendo detalhes sobre faixa etária dos visitantes, interesses na exposição e ciclo em que os estudantes estavam.

As propostas elaboradas para essas novas visitas foram mais aprofundadas em relação às anteriores no que diz respeito à apropriação sobre a exposição e suas temáticas. Um roteiro propunha explorar a presença e a identidade negra na Casa Verde e nas festas populares, outra se lançava a pensar o corpo nas festas populares, uma propunha jogos e brincadeiras a partir das festas da exposição. Estar o tempo todo no espaço expositivo durante a semana anterior possibilitou que a equipe educativa percebesse os temas ou obras que chamavam a atenção dos visitantes, o que despertava a curiosidade, o que as pessoas falavam e contavam sobre suas vivências com as festas.

Havia também quem via o Abre-Alas da exposição, situado fora do espaço expositivo, com fotos de vinte homenageados e ancestrais da Casa Verde – todas pessoas pretas e do samba -, e se surpreendesse ao ver seus amigos e parentes retratados em uma grande homenagem. Lembro de pessoas que em frente à foto de Dona Guga, presidente da Escola de Samba Morro da Casa Verde, falavam “Ah! Dona Guga está aqui! Olha como ela está linda!”, enquanto olhavam para a foto da senhora de oitenta anos sorridente trajando vestido de renda rosa, casaquinho de paetê verde, com unhas pintadas nas cores verde e rosa, da escola que preside. Ou então “O que a minha vizinha está fazendo aqui?”, disse uma senhora enquanto via a foto de Dona Magali, do Camisa Verde e Branco, Cidadã Samba de 2019.

Essa proximidade com o público espontâneo contribuiu para a equipe educativa se apropriasse cada vez mais da exposição, das obras, dos personagens homenageados e retratados, além de ressaltar a força e a lógica

comunitárias presentes nas festas populares, algo que também poderia ser trabalhado na mediação.

As quatro visitas agendadas, de quarta e quinta-feira, correram bem. Os educadores testaram novas propostas, discussões e pontos de vista. Na sexta-feira daquela semana não teríamos visita porque a escola havia cancelado seus agendamentos. No entanto, às 10h30, chegam 40 estudantes dessa escola para uma visita mediada. Entendemos que houve alguma falha no agendamento e seguimos para acolhê-los e para fazer uma visita de improviso, a partir das propostas que já havíamos feito nas visitas anteriores. Aconteceu que um dos educadores teve um compromisso médico e chegaria depois das 12h, quando a visita já teria acabado. Os quatro educadores estavam divididos em turno da manhã e turno da tarde, então às 10h só havia uma educadora na exposição e seria inviável que ela fizesse a mediação para um grupo de 40 pessoas. Então dividimos o grupo em dois subgrupos e a dupla supervisora, eu e Mariana, assumidos um desses grupos.

Era a primeira visita que mediaríamos nessa exposição. Não tínhamos, até então, a expectativa de mediar visitas, portanto não tínhamos nenhum roteiro elaborado ou esboçado. Nossa atuação estava até aquele momento focada na gestão, condução e acompanhamento do trabalho dos educadores. Era um grupo de estudantes de 4º ano, de maioria de crianças com 10 anos. Jogando capoeira de terno, sentamo-nos em uma roda com os estudantes e conversamos brevemente com eles sobre o Sesc recém-inaugurado e falamos que a exposição era sobre festas, perguntando se eles já haviam escutado falar do Bumba Meu Boi, da Folia de Reis e do Carnaval, que eles disseram já ter visto ou conhecer pessoas de escolas de samba do bairro. Logo decidimos entrar com eles na exposição, mas fizemos isso pela porta de saída, porque a entrada principal estava ocupada pelo outro grupo visitante.

A porta da saída possui, na parte de fora, oito fotografias de desfiles de escolas de samba do Rio de Janeiro. Apontando para as fotografias, perguntamos se eles conheciam as alas retratadas: baianas, bateria, porta-bandeira e mestre-sala etc. Falamos sobre a quantidade de pessoas que trabalham juntas para que um desfile aconteça, em um grande trabalho em grupo. Nesse momento, a professora que acompanhava o grupo disse “Estão vendo? É o trabalho em equipe que a gente tanto fala.” Mariana e eu nos olhamos como quem tivesse feito uma grande descoberta: nessa fala descobrimos o mote do roteiro da visita que estávamos criando em processo.

Entramos para a primeira sala da visita, que era inteiramente dedicada ao carnaval e tinha como principal obra uma geringonça de Adalton Fernandes Lopes⁴, intitulada *Desfile da Escola de Samba Unidos da Criativa*. A

⁴ Acesse a biografia do artista através do link:

<https://www.guiadasartes.com.br/adalton-fernandes-lobes/biografia>

obra é um grande desfile de escola de samba na Marquês de Sapucaí, com carros alegóricos e 11 alas, com a arquibancada com tipos conhecidos, feita com mais de 200 bonecos de barro, em quatro metros de comprimento, representando o Sambódromo.



Imagem 2. Adalton Fernandes Lopes. Geringonça Desfile da Escola de Samba Unidos da Criativa. Fotografia: Leonardo Birche.

Conversamos inicialmente sobre as alas presentes no desfile, a participação popular do público espectador nas arquibancadas, destacando que o carnaval das escolas de samba é feito por quem está desfilando, por quem está assistindo e por todas as pessoas que trabalharam no último ano para que aquele desfile acontecesse. Mariana, que é nascida e criada no Grêmio Recreativo Cultural e Social Escola Vai-Vai e atualmente trabalha no setor de responsabilidade social e cultural da escola, contou para os visitantes como é a preparação para o carnaval, que começa em abril do ano anterior ao desfile. A reflexão sobre o trabalho coletivo estava colocada desde quando entramos nessa sala e começamos a conversar.

Depois, pedimos para que eles se aproximassem da obra, ficando colados no vidro de proteção, e acionamos o motor da geringonça, fazendo os mais de 200 bonecos de barro se mexer, ao som da música *Aquarela Brasileira*⁵, de Silas de Oliveira, composta para o desfile de 1964 do Império Serrano. Os visitantes ficaram fascinados ao ver a obra toda em movimento e mudavam de lugar com os colegas para poder ver cada detalhe. Finalizamos o conversa na sala do carnaval mostrando para eles os fios de nylon que estão conectados a um motor e que fazem os bonecos se mover. Mariana e eu decidimos seguir para a sala da música, por ela também evocar possibilidades de conversa sobre o trabalho em equipe.

Chegando lá, utilizamos um jogo *Caça-Detalhe* que a educadora Erika Francelino havia elaborado e impresso dias antes. Ela havia tirado fotos de

⁵ Ouça a música disponibilizada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=74jJrZCOtZ4>

detalhes de algumas das obras da sala da música e aplicado um filtro com aplicativo de celular para que as imagens tivessem uma pequena distorção na nitidez e nas cores. As fotos então foram impressas no formato de cartas de baralho. A tarefa era encontrar a obra representada pelo detalhe. Dividimos o subgrupo em outros quatro grupos e entregamos uma carta a cada um. Enquanto procuravam a obra da carta, eles tinham um olhar panorâmico para a sala, podendo ver muitas das obras que estavam ali. Aos poucos, eles foram encontrando as obras e depois mostravam a todo o grupo a carta e a obra. Quando eles apresentavam as obras, perguntávamos se eles conheciam os instrumentos presentes na escultura ou fotografia, se sabiam o que os músicos retratados na obra estavam tocando, qual era o ritmo etc.

Uma das obras do *Caça-Detalhes* era a geringonça *Roda de Samba*, também de Adalton Fernandes Lopes, que traz músicos de samba com diversos instrumentos em volta de uma mesa. Fomos perguntando o nome de cada instrumento e percebemos que eles se interessavam muito por isso. Mariana e eu então decidimos pegar nossa caixa de instrumentos, comprados para serem utilizados nas visitas, mas que ainda não tinham sido utilizados em nenhum momento. Ela correu para pegar a caixa, enquanto eu seguia conversando sobre os instrumentos.



Imagem 3. Caixa dos instrumentos entre educadora e estudantes durante visita mediada à exposição “Festas, sambas e outros carnavais”, 2024. Fotografia: Leonardo Birche.

Quando a caixa chegou, Mariana se sentou com todos em uma roda no chão e foi tirando um a um os instrumentos – xquerê, caxixi, agogô, triângulo, maraca, pandeiro, surdo, perguntando se eles sabiam o nome, como se tocava ou o som que fazia. Quando chegou a vez do tamborim, chamado por um dos estudantes de tamborzinho, Mariana fez com todos uma dinâmica em que mostrava com palmas como tocar o instrumento. Eles estavam fascinados pelos instrumentos e com muita vontade de tocá-los.

Lembramos de uma proposta que nós dois havíamos pensado ainda na formação, mas que nunca havíamos colocado em prática, na área das obras do pintor João Cândido., que é da Casa Verde e é também do samba. Os mais de 15 quadros dele na exposição retratam cenas de festas e manifestações populares: carnaval, moçambique, cangaço, festa de São Benedito, Bumba Meu Boi, forró, gafieira etc., todos com muitos instrumentos. Nossa proposta era dar vida e som aos quadros, reproduzindo, por meio de uma estátua composta por instrumentos, a festa retratada por Cândido e, depois, dando movimento e som a essa estátua.



Imagem 4. Estudante observa quadros de João Cândido durante visita mediada à exposição “Festas, sambas e outros carnavais”, 2024. Fotografia: Leonardo Birche.

Decidimos então levá-los para essa parte da exposição e os dividimos em dois grupos, para que escolhessem um quadro que eles precisariam reproduzir. Quando escolheram, eles pegaram os instrumentos e ensaiaram como fazer a estátua da obra. As apresentações das estátuas dos grupos foram feitas uma por vez. Depois que o primeiro grupo apresentou sua estátua, falei: “Agora a estátua vai ganhar vida, que é a obra do carnaval que a gente viu quando começamos nossa visita.”. Um estudante me corrigiu e fazendo alusão a uma fala minha disse: “Se é que nem o carnaval, a estátua não vai ganhar vida. Ela vai ganhar motor!”. Essa virou nossa palavra-chave: quando a gente falasse “motor!”, a obra começaria a se mexer e produzir som. E nesse momento começou uma folia dos sons dos instrumentos que eles queriam tocar desde quando estávamos na sala da música, cada um tentando entender o instrumento e descobrir livremente como tocar.

Depois que os dois grupos apresentaram suas reproduções das obras, o tempo da visita já estava quase no fim. Fizemos uma roda e conversamos, perguntando a eles o que tínhamos feito naquela manhã, ao que eles trouxeram: trabalho em equipe, música, instrumentos, sons, estátua e festa. Encerramos a visita nos despedindo, e convidando para que voltassem com suas famílias e amigos.

Eu fico com a pureza da resposta das crianças

Nas semanas que seguiram, o número de visitas foi aumentando, sendo que na 5ª semana chegamos a atender 12 grupos em visitas mediadas, com pessoas de diversos perfis e faixas etárias, de quatro a 60 anos, mas a maioria dos grupos era de escolares. Esses grupos sempre me fazem pensar sobre a Educação Básica no Brasil, a formação docente e como algumas práticas e crenças de professoras e professores são nocivas ou limitam o desenvolvimento dos estudantes.

Enquanto na mediação da exposição estamos pensando em propostas dialógicas, que envolvam os visitantes, que promovam discussão e reflexão, que ouça o que eles pensam e têm a dizer, muitos docentes que acompanham os estudantes durante as visitas agendadas têm concepções diferentes dessas. Em um mês de visitação, vi e ouvi coisas que vão na contramão do reconhecimento e valorização dos indivíduos.

Sempre que os ônibus com os visitantes chegavam, nós da supervisão e os educadores os esperamos na frente da porta pela qual eles desceriam do veículo, para recebê-los. Em uma das visitas de estudantes de anos iniciais do Ensino Fundamental, uma das professoras desceu antes de todos, segurando duas crianças pelas mãos e disse, antes de qualquer coisa: “Esses são os terríveis.”. Nós, do educativo, sequer tínhamos tido contado com os dois ainda, não conhecíamos nem os nomes deles, mas eles foram entregues a nós com um rótulo. Caso a gente aceitasse esse rótulo com o qual eles chegaram, possivelmente ficaríamos tensos e com medo deles bagunçarem ou criarem qualquer tipo de problema durante a exposição. Pior: provavelmente não os incluiríamos nas discussões ou não os ouviríamos, devido a esses medos. Não levamos em consideração esse rótulo e fizemos a visita normalmente.

Ao acompanhar os subgrupos, vimos o quanto essas crianças chamadas de “terríveis” eram participativas, questionadoras e envolvidas com as propostas. Rótulos desse tipo podem acabar mascarando que a educação que tem sido dada a esses estudantes é falha e não considera suas individualidades e potências. Para nós, no educativo da exposição, se tornou uma tarefa criar espaços para a escuta de todos as crianças, ignorando esse tipo de informação taxativa trazida de fora.

Em outra visita, com 40 estudantes de Ensino Médio, assim que os recebemos para iniciar o acolhimento, dissemos que precisaríamos dividi-los em dois subgrupos de 20 pessoas e perguntamos como eles gostariam de fazer isso, se preferiam que nós os dividíssemos, ou se eles se organizariam. Ao ouvir isso, a professora que os acompanhava disse para as pessoas da equipe educativa: “Não deem voz a eles. Se vocês fizerem isso, estão perdidos.”. Não demos importância ao que a professora falou e seguimos com nossa proposta. Eles prefeririam se dividir por conta própria e a visita foi iniciada. Durante todo o tempo, eu me questionava sobre o que a professora

havia falado. A ideia de mediação parte da escuta, parte de colocar os visitantes em ação reflexiva, parte da participação ativa deles. Nós precisamos que eles tenham voz sim! Não me parece condizente com a ação mediadora não escutar os visitantes, perseguir um roteiro pré-determinado e que não pode mudar de caminhos, a partir do que emerge dos visitantes, enquanto é realizado. Ao fim, os educadores relataram como foi boa a visita, o interesse e o diálogo com os estudantes.

Outro grupo, de crianças de cinco anos, fez uma visita que foi finalizada com uma oficina de produção de colagem a partir de ideias que foram desenvolvidas ao longo da visita. Foi uma ação com muita alegria, euforia e engajamento, principalmente por estarem trabalhando com materiais que não são usuais na escola. Ao fim, a professora do grupo queria tirar uma foto com os estudantes e as produções deles. Eles se sentaram na arquibancada, muito animados, segurando as colagens de formas diferentes (em cima da cabeça, em como retrato, paisagem, diagonal, segurando com uma mão só etc.). A professora deu uma bronca neles e pediu de forma brava que eles segurassem as colagens com as duas mãos na frente do peito. Naquele instante a turma perdeu o brilho e alegria que tinham até então. Eles seguraram as colagens burocraticamente, todos na horizontal e em frente ao peito como professora pediu e a foto foi tirada.

A mediação precisa da escuta sensível aos estudantes, aos acontecimentos que se desenrolam durante a visita, da provocação ao pensamento e à reflexão e do espaço em branco no qual as relações vão se construir. Mas como fazer isso se os estudantes são trazidos com rótulos e habituados à falta de voz? Eu fico com a pureza da resposta das crianças.

Levanta, sacode a poeira, dá a volta por cima

Para uma equipe educativa de exposição, a flexibilidade e a capacidade de agir rapidamente são características muito necessárias. Além da possibilidade de repensar um roteiro de visita enquanto ele acontece, a partir daquilo que é trazido pelos visitantes, os educadores também podem ter que lidar com fatores externos, que não estão em nossas mãos. Durante o primeiro mês da exposição *Festas, sambas e outros carnavais*, houve um acontecimento que mostrou o quanto coisas externas podem fazer os educadores terem que agir rapidamente para contornar problemas.

Havia uma visita agendada para uma sexta-feira, às 10h30. O ônibus trazendo as crianças chegou às 10h, assim que a unidade do Sesc abriu. Iniciamos o acolhimento com eles assim que desceram do ônibus. As professoras informaram que precisariam sair de lá no máximo às 11h30, então a visita deveria ter uma hora e 30 minutos cravados. O acolhimento estava sendo feito fora do espaço expositivo, para depois o grupo entrar para

a exposição. Era um grupo de 33 crianças de quatro e cinco anos que nunca havia feito qualquer ação fora da escola. A visita ao Sesc era a primeira vez que a turma fazia algo diferente ou que visitava uma exposição, então os estudantes estavam muito animados.

Às 10h15, ainda durante o acolhimento, a energia de toda a unidade do Sesc acabou. Rapidamente os técnicos da unidade tentaram acionar o gerador, mas algo não funcionou e a energia não voltava. O acolhimento estava sendo feito em local com iluminação natural, mas a exposição possui muitas salas escuras, em que os refletores e projetores são necessários para que qualquer pessoa possa visitá-las, então a entrada no espaço expositivo dependia da volta da energia. Informei à educadora que estava conduzindo o acolhimento para que ela fizesse uma proposta de brincadeira com os visitantes para que ganhássemos tempo, acreditando que a energia poderia voltar em breve.

Enquanto ela começava a brincadeira, fui para a exposição com a lanterna do meu celular ligado para ver se era possível ter alguma ideia para visitar as salas. Era a primeira vez da turma em uma exposição, então não queria frustrá-los ou fazer com que não entrassem no espaço expositivo. Fiz as contas: o grupo tinha seis professoras acompanhantes, o educativo tinha naquele momento eu como supervisor e dois educadores, a equipe de orientação de público da exposição tinha duas pessoas. Então poderíamos ter 11 pessoas com lanterna dentro das salas da exposição iluminando a visita das crianças.

O roteiro pensado para essa visita era uma proposta de procurar os reis e rainhas das salas da exposição, visto que muitas das manifestações tem sua corte, com reis e rainhas coroados, então seria possível fazer essa busca com o apoio das lanternas, iluminando as salas. Nesse tempo, continuávamos sem luz. Falei com os educadores sobre a ideia de entrar com lanternas e elas concordaram. Para que as crianças não tivessem medo do escuro, ainda que estivéssemos com lanternas, os educadores tiveram uma ideia: com essa faixa etária, o deslocamento dentro da exposição geralmente é feito como um cordão carnavalesco, com as crianças na parte de dentro de um retângulo formado com uma corda colorida com muitos fitilhos. Essa formação remete às origens do carnaval paulistano, quando os cordões, que depois originaram as escolas de samba, desfilavam dentro de uma corda. Para a visita no escuro, os educadores contaram que essa corda colorida, dada a eles pela Rainha do Carnaval, era uma corda mágica e que os protegeria de qualquer coisa. E lá foram as crianças para dentro da exposição segurando a corda.

Quando entraram na primeira sala, todos os adultos estavam com as lanternas dos seus celulares ligados e as crianças ficaram encantadas com as luzes e as obras que iluminávamos. Uma das crianças disse: “Eu já sei o que são essas luzes! São elfos desse reino que estão ajudando a gente!”. E fomos passando sala por sala, iluminando detalhes das obras para que eles

procurassem os reis e rainhas. Quando estávamos próximos à sala do Carnaval, quase no fim da exposição, paramos em frente a um manequim vestido com fantasia de Brilhete, uma versão feminina do personagem Bate-Bola do carnaval carioca. É uma fantasia muito espalhafatosa, com uma máscara que cobre todo o rosto. As crianças se assustaram quando viram e a educadora disse que aquela era a guerreira que protegia o Reino do Carnaval, e que era preciso perguntar para ela se eles poderiam entrar no reino. As crianças juntas então falaram baixinho “Boa noite. A gente pode entrar no reino do carnaval?” e entraram na sala se dirigindo à geringonça que representa um desfile. Na geringonça, procuraram a Rainha do Carnaval, que havia dado o cordão mágico a eles e agradeceram. Viram também o Rei do Carnaval e depois viram todas as pessoas que fazem parte do reino: baianas, bateria, passistas, destaques, comissão de frente. Depois dessa sala, saíram da exposição e foram para uma área em que havia um tatame montado para eles.

As visitas para essa faixa etária geralmente são finalizadas com uma oficina, um momento para criação artística deles a partir do que viram no espaço expositivo. A oficina para eles seria de fazer uma coroa (a partir da inspiração da festa do Reisado), porque assim como os reinos da exposição tinham reis e rainhas, eles também eram a realeza dos seus próprios reinos. Foram entregues dois modelos de coroas já cortadas em cartolinas de cores variadas e giz de cera de diferentes tamanhos e cores, para que eles as pintassem como quisessem, representando os seus reinos. Quando eles terminavam, levavam as coroas para nós da equipe educativa, para que finalizássemos a coroação, fechando a coroa com um fitilho colorido trançado.

Ao fim da visita, todos estavam vestindo suas coroas, falando sobre seus reinos e brincando. O ônibus chegou para buscá-los e todos foram embora portando suas majestosas coroas. Uma criança abraçou a educadora Erika e chorando disse que não queria ir embora. Alguns disseram que aquele tinha sido o dia mais feliz que eles tiveram. Nós, que passamos a visita inteira com medo de não proporcionar uma boa experiência para eles devido à falta de luz, caímos no choro também por ver que conseguimos criar esse momento de ludicidade e felicidade para eles.

Para uma apoteose de poesia

O saber que a experiência de supervisão do educativo de *Festas, sambas e outros carnavais* traz é de que a ação mediadora pode unir educação e arte, compreendendo a atividade artística como ação lúcida e lúdica e a educação como atividade livre e criadora, como propõe Carmela Gross com sua *Escada-escola*. Enquanto algumas escolas não estimulam a livre expressão e a escuta de seus estudantes, a mediação é dispositivo dialógico,

que se realiza com a escuta e a reflexão. É a partir do entendimento de como se desenvolve a Educação Básica atualmente e a distância desta em relação às artes e ao pensamento crítico, que a mediação pode criar suas estratégias – ou suas capoeiras de terno – para colocar em pauta as temáticas latentes dos estudantes que são estimuladas a partir das obras da exposição, mas que não encontram reverberação na escola.

A função de supervisão é privilegiada pela possibilidade de acompanhar as visitas com distanciamento, observando como cada educador desenvolve suas propostas, aproveita as ideias trazidas pelos visitantes para trazer novos pontos de vista e discussões, e por poder mediar visitas, colocando-se no papel de educador para ter novas percepções sobre a exposição e sobre as visitas, trazendo frescor ao seu olhar. Mas um educativo de exposição, assim como o carnaval, não se faz sozinho: se faz com equipe, com estudo, com reflexão, com tentativas, erros e acertos e, acima de tudo, com o outro, aquele que visitará a exposição. Talvez seja a primeira exposição que essa pessoa visita, mas desejamos que essa experiência a estimule a visitar outras.

Que o nosso gingado para lidar com as adversidades, nossos aprendizados, nossa alegria por estar com o outro em coletivo, que nossas brincadeiras façam da mediação um grande e exuberante carnaval!

MEDIAR É ESTAR ENTRE MUITAS... CORES: UMA ABORDAGEM SOBRE FORMAÇÃO DE MEDIADORAS/ES CULTURAIS

Margarete Sacht Góes

Erick Orloski

Danielly Tintori Nascimento

Metáfora entre três olhares

Sobre esta palavra, diz o *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (2024): é uma “figura de linguagem, em que uma palavra que denota um tipo de objeto ou ação é usada em lugar de outra, de modo a sugerir uma semelhança ou analogia entre elas; translação (...); símbolo” e, entre os exemplos, está “que uma cor capaz de gerar impressões fortes é quente”. Curiosa a coincidência, pois a metáfora escolhida como ponto de partida para este texto tem a cor como mote.

Lançado apenas em 2005 no Brasil, o filme chinês *Herói* (Ying Xiong, 2002)¹, de direção de Zhang Yimou, é uma história mítica com base em fatos históricos, que faz referência ao primeiro imperador — Qin Shi Huang —, que teria unificado a China ancestral, antes dividida em sete reinos. O monarca teria prometido riquezas para quem conseguisse eliminar um grupo de assassinos e um guerreiro. *Sem Nome*, o protagonista, alega ter conseguido a proeza, narrando suas batalhas, mostradas na tela em *flashback*. Contudo, “a cada nova história, o guerreiro sem nome ganha o direito de se aproximar um pouco mais do soberano, que — suspeitando dos relatos — confronta as histórias que está ouvindo a outras versões que lhe foram contadas”.

No espetáculo visual oferecido pelo filme, cada versão dos supostos fatos é apresentada com a predominância de uma cor, sobretudo nos deslumbrantes figurinos, no caso, preto, vermelho, azul, branco e verde. Cada

¹ Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/heroji>. Acesso em: 29 mar. 2024.

cor também sugere uma simbologia diferente, indicando um ponto de vista de cada uma das personagens centrais. Mas qual a relação entre as características dessa obra cinematográfica com este texto?

Aqui desenvolvemos a narrativa de uma experiência ocorrida em 2022, na cidade de Vitória/ES, tendo como cenário central a Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, mas que será contada a partir de três olhares, de três personagens diferentes dessa história: um docente, professor da disciplina optativa sobre “Mediação cultural”²; uma docente, que atua como curadora do educativo da Galeria de Arte Espaço Universitário/GAEU, e uma estudante de graduação do curso de Artes Plásticas, que atuava lá como mediadora estagiária.

A ideia é que cada ponto de vista possa revelar diferentes aspectos e desdobramentos da experiência compartilhada, agregando uma diversidade de “cores” à(s) narrativa(s). E, para além da metáfora cinematográfica inicial, outras serão “pintadas”, enriquecendo a “paleta de cores” deste texto.

I - Cena Verde: O Professor

Naquele primeiro semestre letivo de 2022, fora dos prazos normais e o primeiro de retorno às atividades presenciais na Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, após o longo período de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, um docente da instituição ofertou a estudantes da área de Artes Visuais uma disciplina optativa centrada num conteúdo que buscava sanar minimamente uma lacuna do currículo: a Mediação Cultural.

Apesar da mencionada pequena presença do tema no ensino da instituição, a demanda de mediação cultural em exposições de Artes Visuais é visível tanto em instituições culturais da universidade como fora dela. Com mais de 40 anos de fundação, a GAEU é um dos mais importantes equipamentos culturais da UFES e do Espírito Santo, responsável pela preservação do acervo de arte da Universidade e pela promoção da popularização das artes visuais, visitas mediadas e produção de materiais educativos.

Ao saber da oferta da disciplina, a então diretora da GAEU³ convidou o professor para uma ação de formação junto à equipe da sessão do educativo

² A disciplina optativa “Tópicos Especiais: Mediação Cultural e Artes Visuais”, foi ministrada presencialmente pelo Prof. Dr. Erick Orloski, um dos autores deste texto, lotado no Departamento de Artes Visuais da Ufes, no semestre 2022.1, para estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Visuais e bacharelado em Artes Plásticas.

³ A profa. Dra. Ananda Carvalho, lotada no Departamento de Artes Visuais da Ufes, desempenhava a função de diretora da Galeria de Arte Espaço Universitário/GAEU em 2022.

da galeria⁴ e, em diálogo com a curadora do educativo⁵, surgiu a ideia de propormos dois encontros, integrando estudantes da disciplina e a equipe de mediadoras/es da GAEU.

O primeiro encontro ocorreu na própria galeria, com ênfase no exercício de leitura de imagem. O segundo encontro ocorreu em forma de visita a outra instituição da cidade, no caso, a OÁ Galeria, que estava com a exposição *Da Linha Nasce o Vazio*, do artista Renato Leal⁶, em cartaz. Como a vivência do segundo encontro é melhor abordada mais à frente neste texto, centraremos nossas reflexões, neste momento, no primeiro encontro.

Ainda presente e ativa nas abordagens contemporâneas sobre arte e seu ensino nacional e internacionalmente, a precursora da pesquisa na área no Brasil, Ana Mae Barbosa (2022), em um texto mais recente, menciona que

A leitura como identificação cultural, como necessidade de reconhecimento de si próprio e de construção da realidade na qual estamos inseridos é o centro da educação que se pretende desenvolver não só através das palavras, mas também através da imagem. (Barbosa, 2022, p.2)

Numa perspectiva conceitualmente identificada com a da autora, um exercício de leitura de imagem foi proposto ao grupo no primeiro encontro da ação conjunta, a partir da obra “Por um fio” (1976), de Ana Maria Maiolino.

⁴ A Sessão do Educativo da GAEU é composta por uma coordenadora, curadora do educativo, arte/educadora, estagiárias/os e bolsistas.

⁵ Na GAEU temos nomenclaturas diferentes para os sujeitos que compõem o educativo: a coordenadora da sessão do educativo é uma servidora da Universidade que gerencia o grupo e a curadora do educativo é uma professora da Universidade que atua nos processos educativos dentro do setor educativo corroborando para planejar as formações, ações pedagógicas, materiais educativos para as/os professoras/es e mediadoras/es, e também as formações das/os profissionais que irão atuar no atendimento ao público.

⁶ É artista visual com formação em Arquitetura e Urbanismo, de onde trouxe para a sua pesquisa artística o interesse pelas relações dos corpos no espaço e pela estruturação, materialidade e intangibilidade das coisas. Encontrou no desenho a sua linguagem primordial e na geometria a expressão para a construção do seu pensamento artístico. Em sua pesquisa, o artista investiga conceitos sistêmicos, repetição, progressão, movimento, espaço e percepção de tempo. Suas obras possuem como característica o acúmulo de elementos e a estruturação da relação deles dentro de um jogo matemático, muitas vezes usando a arquitetura onde estão expostos como suporte. Disponível em: <https://www.oagaleria.com.br/renato-leal> Acesso em: 29 mar. 2024.



Imagem 1. Ana Maria Maiolino. Fragmento da obra *Por um fio*, 1976. Fotografia analógica em impressão analógica, 73 x 120 cm, Coleção da artista, Foto: Regina Vater. Fonte: Disponível em: <https://www.moma.org/magazine/articles/694>. Acesso em: 31 mar. 2024.

A obra, que consiste na fotografia de uma performance, torna bastante evidente a relação entre diferentes gerações. Nela a artista, de fato, posiciona-se entre sua mãe e sua filha. Contudo, para além desta evidência, muitas camadas daquilo que é silenciado podem ser lidas e, nessa perspectiva, um exercício de construção coletiva de sentidos em torno da imagem foi proposto às/aos estudantes e mediadoras/es. Assim, as informações contextuais foram trazidas aos poucos, de modo a somar às diferentes interpretações e, não, substituí-las, já exercitando um processo de mediação e buscando uma perspectiva dialógica e inclusiva.

Não entendida como única ou mais adequada que outras, a metodologia da proposta foi a de provocar em mediadoras/es e futuras/es mediadoras/es o interesse em acolher e integrar a diversidade de interpretações em torno de uma imagem, em diálogo com questões contextuais, de modo a enriquecer uma trama complexa de significados possíveis sem negligenciar informações factuais.

No cruzamento entre múltiplas metáforas, adotado neste texto, retomamos as simbologias em torno das cores, a partir do filme *Herói*. Uma das críticas relacionadas a esse filme (Frota et al, 2008) interpreta que “a juventude, o início e a esperança são representados pela cor verde”.

Adotando essa simbologia, intitulamos esta de “Cena Verde: O Professor”, representando o início de um processo de formação de mediadoras/es, desejoso e esperançoso de ótimos resultados, valorizando o processo. E somando sentidos com a obra de Ana Maria Maiolino, mesmo com tantas camadas de silenciamentos, “por um fio”, há esperança de transformação, um devir, que alimenta o trabalho de persistentes professoras/es e, quiçá, das/os futuras/os mediadoras/es.

II - Cenas Preta e Branca: A curadora do educativo



Imagem 2. Paula Duarte, Fragmento da obra *Nem o Sabão é Neutro*, 2023. Carimbo sobre sabão e impressão fotográfica sobre papel fine art Fonte: da autora (Exposição *Dos Brasis*, Sesc Belenzinho, SP - 2023/2024).

O que falta no nosso olhar que pode ser ampliado pelo olhar do outro? Como romper com o olhar estrangeiro sobre as diferentes culturas e saberes? Nossas ações mediadoras tensionam as narrativas lineares e hegemônicas? É possível provocar olhares multifacetados nos públicos que adentram as instituições culturais a partir do que veem? Mediamos de modo acessível? A arte contemporânea é acessível para quem? Ao mediar, mantemos a “neutralidade” e dialogamos com os diversos pontos de vista? As formações de mediadoras/es das instituições culturais potencializam essas indagações?

Trazemos esses questionamentos para provocarmos a discussão e a reflexão, reiterando que para mediar é preciso cultivar o “exercício de provocar”:

Provocação, não é imposição de ideias, mas leva o aluno (público em geral) a perceber ângulos inusitados com diferentes perspectivas de seu próprio pensamento. Ampliação de conhecimento tem que fazer sentido e relacionar com experiências para desenvolver o estético estimulando e ressignificando o conhecimento (Martins, 2007, p.76).

Se mediar é provocar o público “a perceber ângulos inusitados” ou ainda a ver/perceber o que está à sua frente por outras lentes, na formação de mediadoras/es fazemos a mesma provocação. A formação precisa trazer a dúvida, a inquietação, a pergunta, propondo às/aos mediadoras/es “olhares diversos” a “leituras múltiplas” sobre a obra/objeto sem cerceá-lo ou defini-lo.

Observando a fotografia de Paula Duarte, *Nem o Sabão é Neutro* (2023), somos instigadas/os a tomá-la como ponto de partida para pensar nas formações de mediadoras/es e das/os estudantes de Artes Visuais, pois, verdadeiramente, “não somos neutros” nem nossas ações e pensamentos o são.

Na exposição *Dos Brasis* (Sesc Belenzinho, 2023, SP), a obra *Nem o Sabão é Neutro* (2023), se insere no núcleo “Legítima defesa” que, segundo

os curadores, “mira o cânone, sublinha a impossível neutralidade do sistema da arte e sua cumplicidade com as situações que estruturam o racismo” e, ainda, que “agir em Legítima Defesa é nos mover diante desses fatos até que possamos nos dispor ao ócio, ao relaxamento”⁷.

Enquanto fluxo de visualidades e narrativas, para além da potência imagética e histórica vivida pelos povos transatlânticos, que nos transpassa para tensionarmos as discussões raciais evidenciadas nessa obra, nos limites deste texto, colocaremos o acento na unidade de sentido “neutralidade”.

Paulo Freire (1987) já nos provocava a pensar na impossibilidade de neutralidade diante da vida, outrossim, a própria intenção de manter-se neutro já implica um posicionamento. Entretanto, quando nos remetemos à “mediação”, ao estarmos “entre”, diante do outro, do diferente de mim — seja pelo viés cultural, econômico, geográfico, de gênero, geracional, étnico-racial ou outro de igual relevância —, como manter a neutralidade? Se nossa própria ação de neutralidade implica um posicionamento, quando é preciso “mediar” conhecimentos, experiências, subjetividades, arte, cultura, como manter a neutralidade sem subjugar, dissimular ou invisibilizar o outro e seus conhecimentos? Não somos neutros, é fato! Entretanto, queremos demarcar aqui que o sentido de “neutralidade” que trazemos faz parte de um posicionamento amoroso, de ausculta, de diálogo, de respeito aos conhecimentos estéticos, artísticos e culturais do público que se coloca à nossa frente. Assim compreendemos que é possível essa “neutralidade”, mas que essa possibilidade carece de formação, de pesquisa, de estudo, de reflexão e de cuidado com o outro.

Buscamos, então, rememorar momentos importantes na formação da equipe do educativo da Galeria de Arte Espaço Universitário - GAEU, que tem vivenciado diferentes modos de formação, e um momento bem marcante se deu em diálogo com a turma da disciplina de “Mediação cultural” da UFES. Assim, com o objetivo de fazermos uma digressão sobre os momentos formativos da equipe educativa da GAEU, nos quais exercitamos lógicas colaborativas de trabalho e interrelações, optamos por uma perspectiva narrativa.

Narrar experiências sempre nos convoca a remexer memórias e afetos que, de certo modo, nos transpassaram em algum momento da vida, pois nossa humanidade nos permite acessar caminhos, muitas vezes, esquecidos, sublimados e guardados para serem evocados nos momentos que precisamos. Ademais, a arte, com todas as suas nuances, nos afeta de modo inigualável ao rememorarmos nossas vivências.

⁷ Exposição Dos Brasis – Arte e Pensamento Negro celebra negritudes e suas potências. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/exposicao-dos-brasis-arte-e-pensamento-negro/> Acesso em: 29 mar. 2024.

As demandas de formação na GAEU são sempre muito dialogadas a partir dos sujeitos que integram o coletivo que compõe a sessão do educativo. Cotidianamente, é preciso pensar estratégias de formação, ou seja, metodologias e ações pedagógicas que possibilitem às/aos mediadoras/es momentos de ações formativas que potencializem a ativação das obras/exposições para que, conseqüentemente, possam mediar com sensibilidade, autonomia e segurança.

Diante dos contextos experienciados com os diversos públicos que adentram a Galeria e a necessidade de atender afetivamente todos eles, torna-se necessário organizar formações com um caráter diferenciado e que dialogue com exposições voltadas para a arte contemporânea, haja vista que precisamos aproximar estudantes e mediadoras/es desse contexto sempre que tivermos oportunidade.

Ademais, é preciso acolher os diferentes públicos, aproximando-os da arte - de suas linguagens e manifestações -, sensibilizando, dialogando e auscultando. Acessando o que conhecem, o que compreendem, do que se apropriaram, também aprendendo com eles nas trocas de experiências e acrescentando camadas de informações ao que já trazem de conhecimentos e das leituras e apropriações que fizeram.

O intuito é levá-las/os a refletir sobre as “questões provocadoras e jogos de percepção, a troca das impressões sensoriais, de interpretações da socialização de perguntas que as próprias obras nos fazem” (Martins; Picosque, 2012, p. 13).

Nesse sentido, torna-se fulcral organizar formações que levem a equipe do educativo — mediadoras, mediadores e, conseqüentemente, estudantes em formação que ainda são — a compreender melhor a constituição das exposições, seus contextos sociais e culturais, bem como a poética, as materialidades e a produção artística da/o artista para, assim, ampliar seu repertório e o do público em geral.

Para Martins e Picosque (2012 p. 18-19), mediar é “propiciar espaços de recriação da obra”; para elas, a mediação envolve “dois polos que dialogam através de um terceiro, um mediador” (ibid, p. 25). Na mediação busca-se a “fruição entre a produção artística e o fruidor”.

Na tessitura de sua construção não se pode esquecer que mediar implica o sujeito-fruidor como um todo. Isso significa que não se pode provocar apenas a sua face cognitiva, conscientizando-o de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela; mas, acima de tudo é preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para a imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala a sua própria língua e é por ela mesma que se lê (Martins; Picosque, 2012, p. 25).

Ora, se nas ações mediativas é “preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados”, as formações de mediadoras/es precisam, por sua vez, provocar reflexões sobre o caráter inclusivo dos diferentes e diversos públicos no contexto da arte contemporânea.

Nessa perspectiva, para embasar a formação que buscamos rememorar e narrar, selecionamos seis textos que sugeriam possibilidades mediativas prementes com temáticas sobre as infâncias, adolescentes, jovens, adultos, idosos e o público da educação especial, que merece ações acessíveis, linguagem apropriada e inter-relações diferenciadas.

Para o momento de reflexão e troca de experiências da formação, a instituição cultural escolhida foi a OÁ Galeria, uma galeria de arte comercial que, no momento, estava com uma exposição de arte contemporânea que nos ajudaria a exercitar o potencial mediativo diante de obras/objetos contemporâneos.

A exposição era do artista Renato Leal. Intitulada *Da Linha Nasce o Vazio*, foi realizada de maio a julho de 2022, em Vitória/ES. Sobre ela, o curador Douglas Freitas infere que o artista

[...] se manifesta tanto no bidimensional como no tridimensional, por meio de desenhos, fotografias, esculturas e instalações que exploram a geometria para constituir forma, tamanho, estrutura, definir posição, destacar propriedades dos espaços onde estão inseridas e explorar possibilidades de raciocínio físico e matemático” (*Site OÁ Galeria, 2022*)⁸.

Diante de uma exposição que rompe com a bidimensionalidade do desenho, que traz o deslocamento, o movimento para as formas geométricas, que brinca com a visualidade e com os espaços e posições, partimos das perguntas: “como mediá-la? Para quem e de que/quais modo/s?”.

Nessa perspectiva, inspiradas pelo filme *Herói* e analisando-o como um todo, estabelecemos uma relação, especificamente, nas cenas demarcadas pelas cores preta e branca. Nelas é perceptível o diálogo que se realiza por meio das várias linguagens e das cores, o que nos levou a fazer um cotejamento com a exposição de Renato Leal, quando o artista se apropria do preto e do branco para compor sua obra e tensionar, fragmentar, inclinar, girar, deslocar, retraindo e expandir linhas e formas geométricas.

Assim como no filme *Herói*, “as cores são as entrelinhas, elas contam a parte não dita da história, através de indicações e interação com personagens e ambientes, complementando-a”⁹. As cores, na exposição *Da*

⁸ Disponível em: <https://www.oagaleria.com.br/renato-leal> Acesso em: 29 mar. 2024.

⁹ Disponível em: <https://www.rua.ufscar.br/analise-psicologica-das-cores-no-filme-heroi/#:~:text=O%20filme%20chin%C3%AAs%20de%202001,e%20ambientes%2C%20complementando%2Da> Acesso em: 31 mar. 2024.

Linha Nasce o Vazio, atuam como dispositivos para provocar o olhar do público para ver o que não está exposto e ler o que não está dito.

Nossa analogia se fundamenta no fato de que “o branco e o preto são os extremos e entre elas estão todas as cores do mundo”¹⁰, o que nos leva a compreender que para mediar é preciso “incluir todas as cores __ pessoas e culturas __ do mundo”, de um extremo a outro. A leitura que se faz da cor preta no filme nos faz olhar para a “realidade”, buscando sempre fazer uma crítica social do que vivenciamos e, nesse ínterim, a cor branca nos incita a potencializar o sentido de paz e respeito por meio do diálogo e da alteridade, conceitos que nos são tão caros na contemporaneidade.

Desse modo, inicialmente é preciso compreender que artistas contemporâneos rompem com as tradições, propondo modos de ver, de sentir e de experimentar arte por meio de diferentes linguagens, técnicas e materialidades inusitadas. Nessa direção, a mediação também extrapola sentidos tradicionais e hegemonicamente construídos para nos levar a uma outra dimensão... a do incomum.

Objetivando a suspensão dos automatismos e do ponto de vista individualizado, a primeira proposição para as/os estudantes foi a de ver, observar, fruir, deambular pela exposição que estava diante de nós, para, em um segundo momento e em uma roda de conversa, sentar-se e dialogar sobre nossos perceptos e sensações (Figuras 3 a 6) e ampliar nossas discussões a partir dos textos, analisando sobre como seria mediar a exposição *Da Linha Nasce o Vazio* para os diversos públicos.

Refletindo sobre ações mediativas que interseccionam os sujeitos da mediação cultural, instituiu-se um debate sobre as leituras que as/os mediadoras/es e estudantes fizeram das obras, da expografia, da organização do espaço, da poética e das materialidades por meio das quais o artista elaborou sua produção. Na sequência, a discussão retoma, reflete e refrata as demandas dos diferentes públicos.

¹⁰ Disponível em: <https://www.rua.ufscar.br/analise-psicologica-das-cores-no-filme-heroi/#:~:text=O%20filme%20chin%C3%AAs%20de%202001,e%20ambientes%2C%20complementando%2Da.>
Acesso em: 31 mar. 2024.

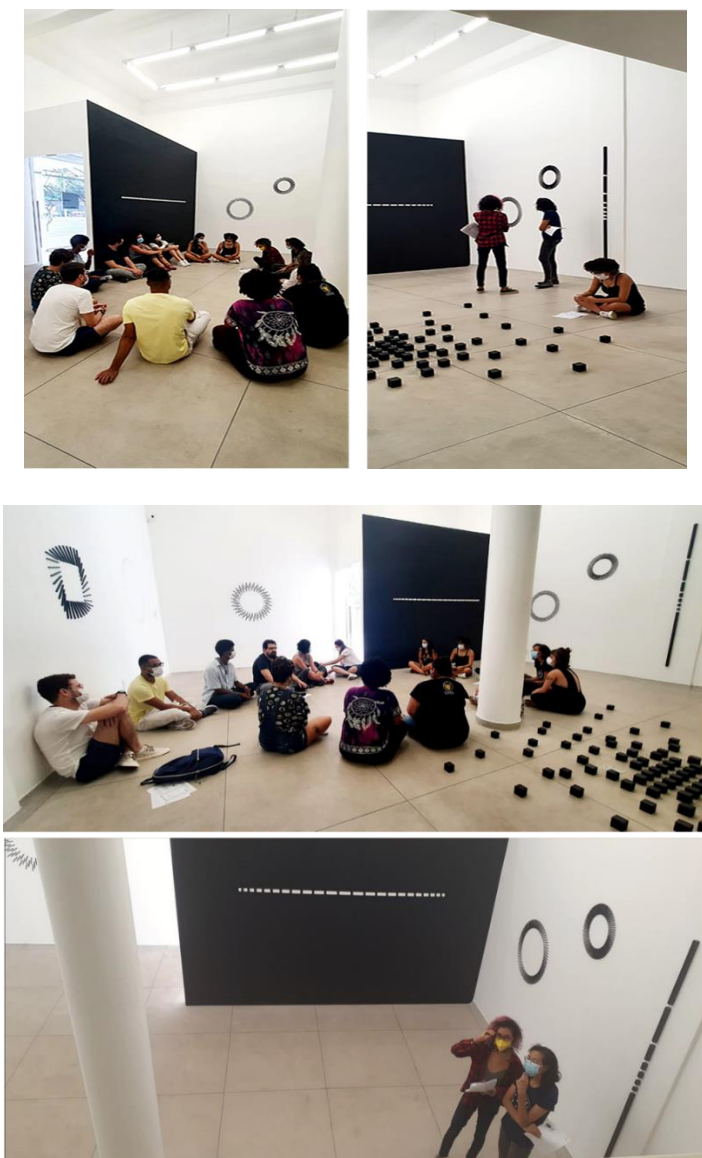


Imagem 4. Visita à exposição *Da Linha Nasce o Vazio* na OÁ Galeria, ES, 2022.
Foto ensaio composto por quatro fotografias de Margarete Sacht Góes.

Inicialmente nos voltamos para as infâncias e as crianças: como mediar para crianças pequenas a partir da materialidade das obras? Como instigá-las e compreendê-las para não invisibilizarmos seus saberes e curiosidades? Respeitamos as culturas infantis? Inferimos que, para este público em específico, é preciso que os diálogos e a interação sejam revestidos de ludicidade.

Propugnamos que o acesso das crianças às instituições culturais corrobora para que se apropriem dos bens culturais. Nas visitas mediadas, as crianças relacionam o que veem com o que já conhecem, com seu cotidiano e, nesse sentido, ao frequentarem exposições, elas ampliam o repertório imagético, ponto fundamental para uma formação estético-cultural humanizadora.

Inferimos também que o acesso aos bens culturais é um direito das crianças. Ademais, vale lembrar que por meio delas podemos promover uma aproximação das famílias com esses espaços, pois, muitas das vezes, elas não os reconhecem como acessíveis. Essa vinculação familiar pode reverberar futuramente na aproximação dos jovens com as linguagens e manifestações artísticas.

Mediar para jovens, adultos e idosos é outro desafio que se impõe para quem está aprendendo a mediar, pois a falta ou a pouca (in)formação em Arte nas escolas afasta esse público das instituições culturais. Daí a necessidade de sensibilização e desconstrução de (pré)conceitos e paradigmas hegemonicamente instituídos, principalmente em relação a arte contemporânea, que pouco chega às escolas como metodologia de trabalho no ensino da Arte.

Ainda no momento de reflexão com as/os mediadoras/es e estudantes na Galeria OÁ, a discussão tomou o rumo de pensar a mediação acessível para o público da educação especial. Nesse sentido, para além da auscultação, do diálogo, acordamos que os materiais educativos são dispositivos essenciais para que esses públicos acessem as obras e as exposições como um todo. Materiais como audioguias e textos em *braille*, materiais educativos manipuláveis e sensoriais, estrutura física e estrutural, bem como pessoas qualificadas para mediar foram o mote da discussão.

Por fim, importante destacarmos, na reflexão com as/os estudantes e mediadoras/es, o caráter político engendrado nas instituições culturais, sejam elas a que possuem características mais tradicionais de selecionar suas exposições e expor os objetos/obras de arte, ou as que abarcam as exposições contemporâneas, com linguagens que desconstróem esse caráter linear, de neutralidade, com narrativas visualmente demarcadas por noções que buscam “interferir na ordem preestabelecida e hierarquizada dentro dos museus (instituições culturais), efetivando sua dimensão educativa” (Gabre, 2019, p. 148, acréscimo nosso).

III - Cena azul: A mediadora



Imagem 5. Acervo da Laje, *Projeto de curar o entorno*, 2023, Exposição *Dos Brasis*, Sesc Belenzinho, SP. Placas, objetos, carimbados e materiais diversos. Par fotográfico composto por duas fotografias de Margarete Sacht Góes.

Partindo do pressuposto da metáfora das cores para dialogarmos com nossas reflexões sobre os processos da formação de mediadoras/es e estudantes, buscamos nesta parte do texto trazer a cor azul, pois, no filme *Herói*, ela se traduz na ideia de revelação, paz e um sentido de maturidade, quando os resultados do processo são “revelados”. Compreendemos, a partir das nossas experiências, que os processos de formação, sejam eles iniciais ou contínuos, apresentam essa característica “reveladora” ao nos colocar em diálogo com outras perspectivas e saberes e, ainda que possam ser diferentes do esperado, sempre ampliam nossos repertórios.

Para além da cor azul como metáfora, nossa proposição se desenrola no diálogo com a imagem de uma obra como ponto de partida para as reflexões e, neste momento, selecionamos o trabalho do coletivo Acervo da Laje, *Projeto de curar o entorno*, exposto na mostra *Dos Brasis*, no Sesc Belenzinho, em São Paulo. Na mediação dessa obra, uma enxurrada de perguntas e informações é apresentada ao público.

O intuito do conjunto da obra de um coletivo é trazer uma narrativa a partir dos diversos pontos de vistas dos sujeitos, que, neste texto, será simbolizada, metaforicamente, pelo coletivo que compõe a equipe do educativo da GAEU, que desenvolve um trabalho colaborativo e coparticipativo. Assim, ao percorrermos sobre nossas experiências de formação para a mediação cultural, representaremos e apresentaremos nossa perspectiva não por uma voz uníssona, mas pelo atravessamento de várias vozes, polifonicamente.

Mediar é sempre um grande desafio, por isso carecemos de formação, de refletir sobre os desafios que essa ação pedagógica desenvolvida nas instituições culturais exige, pois, durante as mediações, somos constantemente bombardeadas/os com vários questionamentos que

advém das/os visitantes que apresentam suas próprias perspectivas de ensinar/aprender arte e cultura dentro do equipamento cultural. Desse modo, nosso objetivo se coloca em aproximar o público do convívio com a arte. Reiteramos, assim, que, durante a mediação cultural, para além dos saberes do/a mediador/a, faz-se necessário levar em consideração as vivências e interpretações de cada visitante, pois

Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo contato, com a experiência de conviver com a arte. Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte (Martins; Picosque, 2012, p. 62).

Na GAEU, as/os mediadoras/es atuam nessa interlocução entre o público e as obras e elaboram, conjuntamente, ações e materiais educativos, sempre atentas/os às convivências que a arte proporciona ao visitante. Entretanto, faz-se necessário explicitar quais e como vamos constituindo nossas formações para atuarmos nas instituições culturais.

No caso de mediadoras e mediadores que trabalham na galeria, todas/os são, exclusivamente, estudantes dos cursos de Artes (licenciatura e bacharelado) da Universidade Federal do Espírito Santo, universidade onde está localizado o espaço físico da galeria, cujas/os estagiárias/os e bolsistas são contratadas/os para atuarem no atendimento ao público nas exposições.

Em relação a mediação cultural em equipamentos culturais, o currículo desses cursos só apresenta uma disciplina obrigatória no curso de licenciatura que abrange os espaços não formais, e apenas uma matéria optativa de “Mediação cultural” ofertada para os dois cursos, porém, para cursá-la, dependemos de fatores como horários, disponibilidade de vagas e oferta.

As/os mediadoras/es da GAEU iniciam suas atividades, em sua maioria, sem noções básicas de como é mediar e atuar em um espaço não formal de educação em arte. Por isso a importância da formação nesse espaço para as/os estudantes a fim de suprir esse déficit em relação à formação inicial que recebem dentro da universidade.

Nesse contexto, são planejadas diferentes proposições do setor educativo juntamente com a curadora do educativo da galeria como leitura e reflexão de textos, dinâmicas de grupos, visitas mediadas e participação em

workshops e educativos em outros equipamentos culturais, sempre com o objetivo de ampliarmos nossas experiências e vivências.

Destarte, a formação que aconteceu com a curadora do educativo da GAEU, juntamente com o professor da matéria de “Mediação cultural”, para as/os mediadoras/es e estudantes da disciplina, foi em um momento singular, pois estávamos saindo da pandemia da COVID 19 e quase todas/os mediadoras/es eram recém contratados/as, só tendo atuado em uma exposição virtual que aconteceu no Instagram da galeria, ou seja, não tiveram contato com nenhum público em uma exposição de arte nos espaços expositivos antes.

Na formação realizada, foi proposta a prática da leitura de imagem, que é um exercício fundamental para as/os mediadoras/es que atendem diariamente diversos públicos com diferentes modos de pensar e de interpretar as várias imagens e signos presentes em uma exposição de arte. Ademais, nesses momentos podemos praticar formas de instigar a/o fruidor/a a somar suas percepções com as várias leituras que as obras e a exposição podem ativar.

Já a formação realizada na galeria OÁ, foi essencial para as/os mediadoras/es e estudantes, pois nesse momento tínhamos poucas exposições em cartaz na cidade, portanto poucos espaços para aumentar o repertório artístico e enriquecer as percepções estéticas do grupo.

Nessa formação, destacamos, ainda, que os textos propostos para leitura foram essenciais para a compreensão sobre conceitos iniciais de mediação, instituições culturais e as demandas, sejam elas físicas, estruturais, afetivas e cognitivas, dos mais variados públicos.

O trabalho colaborativo e coparticipativo entre a curadoria educativa, as/os mediadoras/es da GAEU e a disciplina de “Mediação Cultural” auxiliou positivamente na formação e na composição do repertório dos/as mediadores/as, haja vista que são poucas as oportunidades de estudar sobre mediação cultural e seus desdobramentos.

Esse momento formativo ofertou embasamento teórico para que pudéssemos pensar sobre a mediação cultural em uma instituição cultural, a acessibilidade no espaço expositivo e o atendimento aos mais diversos públicos em suas singularidades, através da perspectiva de professoras/es que estudam e trabalham ou já trabalharam com mediação cultural.

Ressaltamos a potência do trabalho colaborativo sempre que fazemos o movimento de pensar o educativo de uma nova exposição em que mediadoras/es, educadoras/es, curadoras/es e funcionários da galeria se envolvem nas pesquisas para trazer propostas, estratégias, metodologias, conteúdos e materiais que, coletivamente, são considerados e analisados por todas/os para propor um educativo sensível e acessível, em que as/os mediadoras/es estejam preparadas/os para atender todos os públicos em

suas especificidades e a provocar diálogos e inquietações acerca da exposição em cartaz.

A visita à exposição na OÁ Galeria, *Da Linha Nasce o Vazio*, do artista Renato Leal, foi um momento, depois de muito tempo, no qual, tivemos a oportunidade de estar em um espaço expositivo em contato direto com a arte e um artista contemporâneo. Nesse momento, a Gaeu ainda não havia reaberto seu espaço físico para novas exposições, por isso as/os mediadoras/es ainda não tinham tido contato com uma exposição de arte no espaço da galeria nem com o público visitante.

Para além da nossa visita e discussão sobre os textos, o momento formativo na OÁ Galeria contou com a participação de uma funcionária do local que explicou um pouco sobre a exposição, o funcionamento da galeria e suas vivências em outros equipamentos culturais. Essa experiência nos deu embasamento para elaborarmos as ações e o material educativo da próxima exposição da Gaeu, que só aconteceu alguns meses depois. Assim, quando essa exposição teve início, mesmo que muitos de nós ainda não tivéssemos tido contato com o público, ao participarmos dos momentos formativos anteriores, estávamos mais preparadas/os para pensar estratégias de mediação e o material educativo para atender os mais diversos visitantes, respeitando suas singularidades.

IV - Cena Paleta de cores: concluindo

Metaforiando o filme *Herói*, no decorrer do texto, dialogamos com algumas cores que sugeriam diferentes e diversas simbologias e indicamos pontos de vista de cada uma das personagens que participaram da formação de mediadoras/es e estudantes da disciplina de “Mediação cultural” na Gaeu e na OÁ Galeria. A partir das cores, apresentamos os fatos experienciados que se entrecruzam quando pensamos em formação, mediação cultural, instituições culturais e arte contemporânea.

Na contemporaneidade, as narrativas hegemônicas dentro das instituições precisam ser questionadas bem como a “impossível neutralidade” com que as curadorias, expografias, obras e objetos são constituídos, haja vista que toda e qualquer escolha/seleção incorre em uma exclusão e, muitas das vezes, em dominação cultural. Daí a importância de propormos uma formação que incorra na perspectiva inclusiva, na qual a suposta “neutralidade” das/os mediadoras/es se pavimenta sob o respeito, o diálogo e a ausculta amorosa, cuidando para não apagar ou invisibilizar outras histórias, culturas, narrativas e sujeitos que adentram os espaços expositivos.

Portanto, ao propormos como metáfora a “paleta de cores” colocamos o acento nos diferentes públicos (inclusive aqueles que não

chegam aos equipamentos culturais), em diálogo com curadoras/es, educadoras/es, estudantes e artistas, cujas mediações e ações educativas, necessárias ao processo formativo, estejam fundadas em diálogos que façam uma aproximação com a arte contemporânea, pois ambas — mediação e arte contemporânea — nos permitem ações e pensamentos que buscam a emancipação dos sujeitos e o acesso deles aos bens culturais da humanidade.

Referências:

BARBOSA, Ana Mae. **Leitura da imagem e contextualização na arte/educação no Brasil**. *Revista GEARTE*, v. 9, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/127855/86611> Acesso em: 30 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FROTA, Loah Miranda; RIBEIRO, Leonardo Lima. **Análise psicológica das cores no filme *Herói***. *RUA - Revista Universitária do Audiovisual*, 2008. Disponível em: <https://www.rua.ufscar.br/analise-psicologica-das-cores-no-filme-heroi/#:~:text=Utilizando%20a%20semi%20B3tica%20peirceana%20como,a%20import%C3%A2ncia%20da%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20visual>. Acesso em: 30 mar. 2024.

GABRE, Solange. **O Museu de arte e sua dimensão educativa: em defesa da criança pequena como público**. In: *Atos de Pesquisa em Educação*, [S.I.], v. 14, n. 1, p. 145-168, maio 2019. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7282/4200>. Acesso em: 31 maio 2022.

MARTINS, Mirian; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Editora Arte por escrito/Rizoma Cultural. Content Stuff, 2012.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa** - Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=met%C3%A1fora>. Acesso em: 29 mar. 2024.

FORMAÇÃO COLABORATIVA COMO MEDIADORA DA EXPERIÊNCIA ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS NO MUSEU DE ARTE¹

Solange Gabre

Vivemos numa sociedade diferente
e queremos viver num mundo onde cada um
tem um papel social a desempenhar,
onde cada um tem direitos e deveres
não só como profissionais,
mas também como seres humanos.
Apelamos para isso a novos paradigmas [...]
Novos paradigmas que apostem no trabalho colaborativo
onde se respeitem as vozes
e os interesses de todos os participantes
e se abram ou procurem parcerias
com outras organizações
ou indivíduos da comunidade
onde o museu se insere.
Uma interface
que está a ser experimentada
em muitos lugares (...)

Teresa Torers Eça (2010, p. 278)

¹ Este texto é um recorte da tese, *Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba*, defendida no ano de 2016 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação da profa. Dra. Analice Dutra Pillar. A referida pesquisa contou com o apoio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O estágio se deu na Universidade Complutense de Madrid sob a coorientação da profa. Dra. Maria Acaso Lopez Bosch. Processo n.º 99999.005195/2014-04.

As palavras de Eça, nos levam a criar imagens mentais, a partir da experiência de cada um em diferentes contextos educativos na relação estabelecida com o museu. Para mim, as imagens que emergem na memória se referem a uma linda experiência ocorrida na cidade de Curitiba, no Museu Municipal de Arte de Curitiba – MuMA (Gabre, 2016). Trata-se da exposição *Com olhos de criança, o acervo do MuMA*. Fruto da Formação Colaborativa “Para Habitar o Museu com o Público Infantil”, ocorrida na interface do Museu Metropolitanano de Arte de Curitiba e Centros Municipais de Educação Infantil, na cidade de Curitiba, foco da reflexão que compartilho nessas páginas.

A Formação surgiu da urgência em possibilitar o acesso de crianças pequenas ao museu de Arte. Essa necessidade aflorou quando deixei a sala de aula, onde atuei por anos como professora de arte e dei início ao trabalho com a formação continuada, pensando a arte no contexto da educação infantil. Nas formações e projetos que desenvolvi, constatei que a compreensão da criança pequena, como público de museu, era bastante complexa. Tanto os professores, quanto os mediadores apresentavam algumas dificuldades durante a visitação das crianças. É importante considerar que o termo “criança pequena” é utilizado no documento do Ministério da Educação “Prática Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, (Brasil, 2009)”, o qual compreende-se: bebês as crianças entre 0 e 18 meses; crianças bem pequenas as que estão entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; crianças pequenas as que estão entre 4 anos e 6 anos e onze meses; crianças maiores as que estão entre 7 e 12 anos incompletos.

Essa formação foi fundamentada no trabalho colaborativo, no sentido de contribuir com o desenvolvimento profissional, não somente de professores, os quais desejam integrar o museu nas suas práticas com as crianças pequenas, como também no desenvolvimento dos profissionais que atuam no museu, e que, na grande maioria, carecem de saberes sobre esse público.

De acordo com Roldão, o trabalho colaborativo,

[...] estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (Roldão, 2007, p. 27).

A partir dessa perspectiva, inserida num campo híbrido, a formação envolveu duas professoras que atuavam na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) e uma professora-formadora que fazia parte da equipe de Artes do Departamento de Educação Infantil da SME. Os profissionais do MuMA que participaram ativamente foram: a coordenadora do museu, a

equipe da Ação Educativa, formada por quatro estagiários mediadores, dois curadores e a coordenadora de Preservação de Acervos. A minha atuação se deu como proponente, pesquisadora e mediadora de todo o processo.

Ao todo foram 20 encontros, dentre os quais, momentos presenciais com todo o grupo e encontros em pequenos agrupamentos para o planejamento das ações.

Todo o planejamento foi elaborado coletivamente e os principais desafios apontados, para pensar a criança pequena no MuMA, foram:

- Montar uma exposição como um projeto curatorial educativo, a partir das obras do acervo e com ênfase na arte contemporânea;
- Planejar a mediação como um discurso transformativo, compartilhada entre professoras e mediadores do museu;
- Desenvolver um trabalho educativo nas unidades educativas antes, durante e depois da visita, vinculado ao contexto expositivo e integrado ao trabalho de mediação.

Os temas elegidos como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho foram: Conceitos de criança e de infância; Contexto educativo das crianças na escola infantil; A comunicação entre o adulto e a criança pequena; Ação educativa; Ação educativa no MuMA; Mediação cultural e o público infantil; Curadoria; Projeto curatorial educativo; e Expografia.

Utilizei algumas estratégias para instigar o grupo a buscar a ampliação dos conhecimentos, durante os encontros realizados. Foram elas: as perguntas pedagógicas, situações homólogas e avaliação criativa.

As perguntas pedagógicas são estratégias formativas que visam questionar as teorias dos professores, as práticas educativas e sua validade (Amaral; Moreira; Ribeiro, 1996). Segundo Alarcão (2010, p. 57), “as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, quer o próprio professor quer um seu colega ou supervisor [...]”. Neste sentido, ao final de cada encontro, era lançada uma pergunta, não para ser respondida naquele momento, mas para gerar a reflexão e a discussão posterior, num próximo encontro.

Para ilustrar as perguntas realizadas, cito alguns exemplos: Como pode ser pensada a mediação cultural para/com a criança pequena no Museu de Arte? Quais serão as nossas escolhas (curadoria) para pensar uma exposição e uma mediação, a qual inicia na escola, vai para o museu e volta à escola, considerando o acervo do MuMA e as crianças pequenas como

visitantes? Como possibilitar o acesso do público infantil no espaço do museu de arte, considerando os eixos que estruturam a infância?

As situações homólogas, segundo Carvalho, Klisys, Augusto (2006, p. 125), “não são propriamente modelos, posto que não se trata de atividades com crianças [...]. Mas são práticas sociais reais, escolhidas pelo formador para explicitar os processos dos sujeitos envolvidos em determinados atos [...]”. Um exemplo de situação homóloga vivenciada pelo grupo, foi o trabalho realizado por Elisângela Leite, convidada a participar especialmente de um dos encontros e promover momentos de imaginação e fantasia. Elisângela é uma professora formadora, na área da Educação Infantil e autora do conceito Professor em Ação Dramática, uma estratégia de comunicação entre professores e crianças pequenas. Na proposta desenvolvida com o grupo, Elisângela, uma “Elfa”, se inseriu entre os participantes, “interrompendo” a formação, com seu sapato de bicos grandes e verdes, para pedir ajuda, aos seres encantados (nós os participantes) para encontrar o Reino do MuMA Encantado. O que ela necessitava, além de saber se estava no lugar certo, era saber se os seres a ajudariam a encontrar as fadas do brincar — Ariel e BuKura — que haviam desaparecido do seu Reino. O grupo se envolveu na fantasia e entrou na brincadeira.



Imagem 1. Encontro de formação sobre a comunicação entre o adulto e a criança pequena. MUMA, 2015. Fonte: Luiz Pacheco.

A avaliação criativa se deu no sentido de buscar inspirações na arte para extrair, dos participantes, seus aprendizados. Trago dois exemplos que ilustram esses momentos. O primeiro se deu através da metáfora da aprendizagem como um alimento. Convidei a todos a se sentarem ao redor

da mesa de trabalho e realizar o exercício de pensar sobre o que os nutriu durante o encontro, e, num ato simbólico, através da escrita, colocarem esses elementos no prato.



Imagem 2. Avaliação do encontro sobre o conceito de criança e infância, MUMA, 2016. Fonte: Luiz Pacheco.

O segundo exemplo se refere a avaliação final de toda a experiência, com uma dinâmica inspirada no trabalho de Javier Abad, ao pensar a arte contemporânea, em especial as instalações, para o contexto da educação infantil e em momentos formativos com professores. Assim, a partir de uma adaptação da lenda oriental “O Fio Invisível”², organizei o espaço através de uma instalação com cadeiras e novelos de lã coloridos. Cada participante escolheu uma cadeira e, antes de se sentarem, contei a lenda do fio invisível e complementei que, para mim, participar da experiência de formação com o grupo foi um momento muito especial da minha vida, para além de ser uma

² O Fio Invisível. Disponível em: <http://www.themiscellaneouspost.com.br/akai-ito-lenda-chinesa-fio-vermelho/>. Javier Abad utilizou-se dessa lenda para desenvolver a oficina “El Hilo Invisible”, em Lima Peru. 2012 e em Quito no evento Arteeducare em 2015, está, disponível em: <http://arteducarte.com/2015/06/javier-abad-la-magia-en-su-paso-por-quito/>

etapa da pesquisa que realizava. Fazendo referência à lenda, foi como se já estivessemos predestinados a viver aquele momento juntos.

Na sequência, pedi que cada um lembrasse dos momentos vivenciados na formação e escolhesse algumas palavras-chave, considerando o que foi mais significativo e as escrevessem em etiquetas e a colassem no seu fio. As palavras poderiam nortear a fala e representar as coisas boas ou nem tanto, os emaranhados, as tensões, as alegrias e descobertas ou ainda, o que poderia ter sido diferente. Simbolicamente, representariam os nós. A partir de então, cada um, na sua vez, de posse do seu novelo de lã, falava da sua experiência, e ao finalizar, segurava o seu fio e passava para outro integrante o seu novelo. Assim foi até que todos se manifestaram e, num rito final, lançamos nossos novelos para o alto e o emaranhado final simbolicamente nos representava.



Imagem. Avaliação final. MIMA, 2016.

Fonte: Maria Clara Bertúlio.

Findado o processo de estudos, tivemos um mergulho na montagem da exposição e, finalmente, o planejamento do evento de sua abertura. O desejo era o de romper com o formalismo característico desses momentos. Isto aconteceu quando todos os participantes do trabalho foram chamados a “compor a mesa”. Faço também um destaque ao discurso da coordenadora do Museu que teceu belas palavras as quais compartilho apenas um fragmento:

Hoje não apenas abrimos o museu para mais uma exposição do acervo, mas abrimos nossa casa com um carinho e um cuidado que eu nunca havia antes presenciado. [...] Porém, quando preparamos um trabalho como este, com o foco na criança pequena [...] nós não apenas abrimos uma exposição com duração definida, mas abrimos uma janela para o futuro. Sim, o MuMA abre suas portas para as crianças pequenas. Sim, criança pequena também é cidadã e também é dona deste acervo. Sim,

queremos vê-las subindo e descendo nossas escadas e adentrando nossas salas expositivas [...]. (Narrativa da coordenadora do MuMA Cristina *apud* Gabre, 2016, p. 193)

Além dos adultos, as crianças completaram a exposição e, com suas presenças singulares, habitaram o espaço. Destaco o relato de um visitante: “Gostei muito do tom que vocês deram na abertura, chamando à frente e apresentando todos que participaram do trabalho. Isso foi muito interessante e mostrou que realmente é um trabalho diferente.”.

A seguir alguns registros da montagem da exposição, da abertura e alguns momentos da mediação com as crianças.

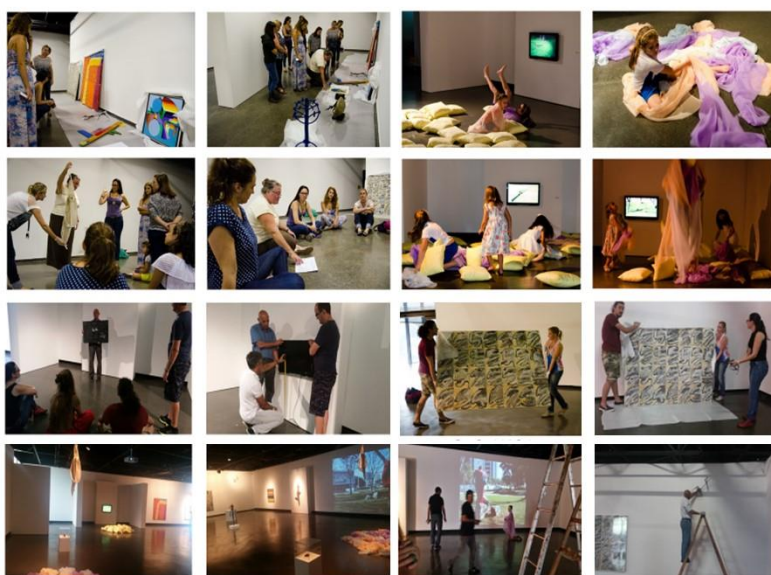


Imagem 4. Curadoria, montagem e abertura da exposição. MUMA, 2016.

Fonte: Luiz Pacheco.

Para evidenciar um pouco mais a dimensão do trabalho, convido-os a uma pausa na leitura e apreciação das imagens, para espiar a exposição *Com olhos de Criança, o acervo do MuMA*, através da entrevista cedida à TV Paraná Turismo, acessando o QRcode a seguir.



Durante todo o processo formativo fui documentando a participação de cada um dos envolvidos e significativas narrativas foram construídas, bem como novas formas de relação com o museu, com e entre os profissionais dos diferentes contextos, com as crianças, com a arte exposta no museu e com a arte que se faz na escola da infância. Trago algumas narrativas³, que revigoram o desejo de seguir no caminho da arte educação e revelam os efeitos do trabalho em colaboração na vida profissional e pessoal de cada integrante dessa experiência.

Ser participante ativa/protagonista do processo permitiu perceber que podemos cada um dos envolvidos, dar contribuições para novas formas de ver a arte, de reconhecer o museu e de compreender a infância como categoria social tão importante para a formação integral e integrada de cada ser humano. (Narrativa da professora/formadora E.)

[...] a ação dramática na mediação foi um desafio, um desafio excitante e motivador. Foi algo inusitado para a ação educativa até então, já pensávamos na postura e na voz para mediar para criança pequena, agora mergulhar de fato em uma história lúdica junto com as crianças foi inédito. A maneira como as crianças se doavam para brincadeira era fascinante, eles demonstravam que sabiam [...] Acompanhando todo o processo colaborativo para a realização desta exposição, fomos percebendo a importância do lúdico para a criança, o quanto é importante trazer isso para o museu, para o seu ambiente, para que a experiência desta fosse mais significativa. (Narrativa da mediadora D);

Os conteúdos abordados no processo formativo construíram uma linha de conhecimento específica que uniu a sensibilidade do mundo da criança à racionalidade do mundo do museu, criando uma educação não formal por meio da arte. [...] Essa troca de saberes resultou para mim numa ressignificação de todo o processo de se pensar algo dentro de um museu ou dentro de uma escola, podendo unir estes dois ambientes. (Narrativa da mediadora G);

³ Narrativas descritas em GABRE, 2016, p. 160, 162, 169, 173, 175, 188, 194.

[...] nós que pudemos participar do projeto *Com Olhos de Criança: o Acervo do MuMA*, vimos com esses olhos: de curiosidade mais do que de paralisia frente às muitas dúvidas, de perguntas mais do que de afirmações definitivas, de liberdade, mais do que de lugares comum, de mudanças de trajeto, mais do que da falsa segurança da linha reta. (Narrativa da coordenadora do MuMA).

O curador também nos deu seu depoimento sobre a organização coletiva:

A “organização coletiva” de uma exposição de acervo, para mim foi um desafio porque a minha experiência com curadoria de exposições tem sido sempre individual. Mas considero que todo o processo de organização e montagem da exposição: *Com olhos de criança – o acervo do MUMA* foi bem-sucedida pois as pessoas envolvidas diretamente com o trabalho de curadoria conseguiram um desempenho rico em flexibilidade no que diz respeito a iniciativas, procedimentos, gostos, conhecimentos expográficos. [...] Acredito que o projeto deveria ter uma continuidade não só pelo sucesso alcançado nos resultados, bem visíveis, resultado na qualidade da exposição, de público, mas também porque o trabalho, a relação entre profissionais da educação e do museu, incluso equipe de ação educativa e montagem ficou mais estreito, perspectivando aprimoramentos nas parcerias que poderão alcançar futuros resultados mais interessantes e ricos, tanto para os profissionais, mas especialmente para o público (Narrativa do curador)

Essas narrativas nos tocam e nos fazem perceber que é possível inverter a ordem estabelecida na relação entre escolas e museus; romper com os paradigmas dos modelos tradicionais de formação, baseados em métodos hierárquicos; gerar espaços de horizontalidade nos processos que envolvem pensar a educação entre escola da infância e museu de arte, permitir a visibilidade de todos e o cumprimento de seus papéis.

E para finalizar a reflexão desse breve relato, afirmo o desejo de que essa experiência seja inspiração para que muitas formações colaborativas aconteçam, em diferentes contextos, e atuem verdadeiramente na mediação da experiência entre crianças e adultos no museu de arte.

Referências

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. **O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão.** In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 89 – 122.

BRASIL. MEC. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília: MEC, 2009.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. (orgs.). **Bem-vindo, mundo!**: crianças, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

EÇA, Teresa Torres. **O museu como interface entre cultura local e cultura global**. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM MUSEOLOGIA DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA E ESPANHOLA, 1., **Actas do I Seminário em Museologia dos países de língua Portuguesa e Espanhola**. v. 2, p. 274-282, 2009.

GABRE, Solange de Fátima. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba**. 2016. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROLDÃO, M. do C. **Colaborar é preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores**. In: NOESIS. Revista Trimestral nº 71 out/dez. Dossier Trabalho Colaborativo de professores. Lisboa, 2007.

O QUE CABE A NÓS MEDIADORES PARA ACALENTAR SENSÍVEIS LEMBRANÇAS DOS ENCONTROS COM A ARTE?

Maria Filippa da Costa Jorge

Acalantos

Quando é verdadeiro, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais. (Galeano, 2016, p. 23)

São muitas as vivências que ainda me inquietam como a pergunta que dá título a esta reflexão. Uma delas é muito especial para mim...

Fazendo parte do educativo da mostra *30x Bienal* em 2013, exposição comemorativa que aconteceu no pavilhão da Fundação Bienal e celebrava a marca do acontecimento de 30 Bienais, fui surpreendida ao atender um grupo composto por crianças de quatro e cinco anos. Ninguém mais do educativo quis assumir o grupo, pois os outros mediadores alegavam inexperiência com essa faixa etária. Aceitei o desafio, e juntos caminhamos rumo ao vão do Pavilhão, que estava ocupado pela obra *Bolha Amarela*, de Marcello Nitsche, de 1967. Uma obra gigante. A obra *Bolha Amarela* chamava muita atenção ao ser inflada, e exatamente no momento que atravessamos o vão rumo a rampa a bolha foi inflada. Óbvio que paramos para observar. As crianças ficaram perplexas com tamanha magia, era impossível ficar imune àquela obra. Olhinhos atentos e brilhantes sentiam com o corpo àquele inflar, era perceptível como os corpos daquelas crianças agiam e reagiam àquela obra. A perplexidade era tamanha diante da obra, que se calaram e somente seus corpos falavam de uma forma pulsante. Passado o êxtase do momento, seguimos e convidamos-os, como era de praxe, a fazer uma roda, e efetuar os combinados para, efetivamente, começar a visita mediada. Nos sentamos embaixo da rampa, iniciando o acolhimento, repleto de “nãos”. As crianças

em roda olhavam aquele território desconhecido, com atenção flutuante. No desenvolver da conversa, uma criança se levantou subitamente e disse: “Olhem a flecha que foi lançada para capturar o grande lobo amarelo. Será que foi lançada por um índio?”.

A criança estava referindo-se à arquitetura do espaço, onde existe uma coluna a qual realmente se assemelha a uma flecha cravada na rampa e, obviamente, aquele espaço chamava muito mais a atenção dele do que a minha retórica chata - e nada convincente - de que eles não poderiam fazer “nada” em um espaço cheio de regras.

Meu olhar, rapidamente, foi buscar a flecha cravada no Pavilhão, desenhada por Oscar Niemeyer em traços astuciosos. Ao deparar com a flecha, deparei também com incertezas, deixando latente o rever das minhas expectativas, como também minhas ações com crianças. Essa criança, desestruturou meus alicerces, que eu acreditava serem sólidos e potentes, levando-me a repensar minha prática. Observar que ele não era só voz, mas corpo falante também, visto que seu gesto e sua empolgação diziam mais que suas palavras.

Eu que, desde 2011, participava do educativo nas exposições da Fundação Bienal de São Paulo, possuía certa intimidade com o espaço arquitetônico, mas nunca enxerguei a flecha cravada na rampa vista pela criança. Percebi a grandeza do olhar dessa criança, sua atenção às obras e ao espaço que o circunda, a relação feita pela criança, nos mostra a singularidade de perceber o todo. Em contrapartida meu corpo repleto de amarras e referências tatuadas em minha pele, não me permitiam enxergar o que era incomum, assim como a arte contemporânea se apresenta a nós de forma incomum.

Por tanto tempo subestimei as crianças ao achar que seus entendimentos sobre Arte Contemporânea eram irrelevantes, por se tratar de algo tão específico e delicado. Eu achava que era detentora de grande e suprema sabedoria, repleta de conhecimento, expondo-o ao mediar um grupo, ao realizar uma curadoria de obras para formar um percurso, ao estudar e pesquisar a fundo os artistas e suas obras. Grande equívoco!

O imaginário é a faculdade que a criança tem de criação, de ressignificação, de criar mundos, sabendo-se que não existe um só mundo para se representar e sim, múltiplas formas de representações e interpretações de mundo. Partindo desse princípio, percebe-se que as crianças estabelecem facilmente relações com a Arte Contemporânea por facetas variadas vindas de sua característica interativa, possibilitando inusitadas perspectivas e leituras, relacionando-se com sua vivência, criando relações.

A arte devia preparar ou anunciar um mundo futuro: hoje ela apresenta modelos de universos possíveis. [...] as obras já não perseguem a meta de formar realidades imaginárias ou utópicas, mas

procuram construir modos de existência ou modelos de ação dentro da realidade existente [...]. (Bourriaud, 2009, p.18)

Seguindo o seu pensamento, a arte é o campo da estética relacional o qual a mediação traz um universo de possibilidades e observações, construção de modos de existência dentro de nossas referências. Para tal é necessário esvaziar-se, dando espaço para o vazio. Assim, mergulho no universo da imersão, carrego, removo, tenho pressa, busco encontrar chaves para coexistência com possibilidades de mediações. Fronteiras a serem ultrapassadas ou transgredidas; vontades, desejos, movimento, ação.

O educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo. [...] Somos movidos pelo desejo de crescer, de aprender, e nós, educadores também de ensinar. (Freire, 1992. p. 11)

O que vem a ser ensinar? Abrir-se em perguntas, oportunidades, novas questões, problematizar, levantar hipóteses, curiosidades e interesses que as crianças dificilmente teriam elencado se não estivessem no coletivo. Na doçura que reverbera boas memórias, contra a aridez de bocas, mãos e ouvidos, que por vezes apresentam-se em espaços expositivos para crianças: convido, a todos, para uma reflexão, adentrando aos campos de experiências entre criança, arte contemporânea e espaços expositivos.

Em minhas vivências como mediadora em diversos campos de experiência, formal e não formal, observei a ação do corpo das crianças e suas respostas à mediação proposta, e as relações de encontro estabelecidas. Elenco algumas perguntas disparadoras:

O que as paredes dizem?
O que o chão nos mostra?
O vazio pode ser mediado?
Qual é o espaço da poesia, criatividade, da essência do fazer?
Mediar é o quê? Mediar para quê? Mediar por quê?
Observar é uma mediação possível?
Quando sou a mediadora e quando sou mediada?
Quando realmente estamos juntos, religados em uma ação mediadora?
A ação mediadora é educativa?
Essa ação educa os corpos ou educa a ação?
Quem educa quem?

Na 32ª Bienal de São Paulo, em 2016, fazendo parte do corpo educativo da instituição, atuei como educadora e o tema *Incerteza Viva*, propunha a delicadeza da ação do olhar, observar as noções de incerteza e as proposições que a arte contemporânea oferecia, inquietava, movia, habitava,

ou se deixava abraçar em acalantos. Lá acolhi um grupo de crianças de seis a sete anos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A espera da chegada do grupo, o exercício era projetar um percurso. Como um quebra-cabeça encaixando possíveis obras no devir do roteiro. Projetar é mergulhar no inesperado, na incerteza, é rascunhar, riscar, e arriscar um caminho e deixar a arte realizar seu papel de surpresa.

Levei-os à obra *Espelho de Som*, de Eduardo Navarro, que consiste em um grande gramofone de cobre localizado fora do pavilhão, que se liga à área interna por um cano amarelo. A proposta era comunicar-se com as palmeiras no parque, para onde o gramofone apontava seu bocal, uma conexão acústica entre o pavilhão e a obra.

Formamos uma fila e eu propus que cada criança se comunicasse com a obra da forma que desejasse. Falar no cano, ouvir a palmeira, senti-la da forma que quisessem. Cada um assim o fez. Quando chegou a vez de uma garota, de seis anos, muito falante, que se mostrava visivelmente ansiosa. Ela aproximou cuidadosamente seu ouvido no cano, e seus olhos atentos caminhavam no espaço, até aquietar-se na surpresa que toda espera nos traz. Ficou um longo meio minuto, ouvindo atenciosamente a obra. Era nítida a sua entrega. Ao afastar o ouvido aproximou a boca, sussurrando: “obrigada!”



Imagem 1. Imersos na obra *Espelho de Som*, de Eduardo Navarro, 2016.
Fonte: Filippa Jorge.

O acalanto encanta, na percepção sonora que foge da boca, num sussurro que grita aos ouvidos, riscando o silêncio da conturbada compreensão visual, concretizando-se na descoberta do abraço, que aquece, entrelaça, perturba, inquieta, tatua a derme da memória, findando no ato de agradecer.

“Nada há aquém dos textos, a não ser a vontade de se expressar, isto é, de traduzir.” Diz Rancière (2007, p. 28). Para ele, compreender não é mais do que traduzir, e isso depende da nossa - e somente nossa - necessidade e vontade para acontecer, e não de um explicador que propõe um abismo entre

o saber e a compreensão. Não existe a capacidade de se expressar, de dizer o que se pensa nas palavras (no sentido de linguagem), no corpo, na sonoridade, na visualidade de outro alguém. Temos que ser intercessores ao passo de estimular o avançar, ir em direção, empurrar essa é a grande beleza do ser mediador/educador. A educação deveria ser pautada na experiência pessoal do educando, sugiro que a educação seja um ato de antropofagia. Educar é estabelecer novas relações, instigar novas reações, elaborar outras formas de comportamento, significa mudar e se não há o que mudar, não faz sentido educar.

O único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência, visto que somente aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico. Em termos rigorosos e do ponto de vista científico, não se pode educar o outro. É impossível exercer influência imediata e provocar mudanças no organismo alheio, é possível apenas a própria pessoa educar-se, ou seja, modificar as suas reações inatas através da própria experiência. (Vygotsky, 2010, p.63).

Exageros

Se uma melodia diz alguma coisa a nossa alma é porque nós sabemos arranjar os sons que nos chegam de fora. (Vygotsky, 2010. p. 334)

O exagero e a imaginação são necessários na arte e primordiais no ato da mediação. A imaginação tem um alto poder de criação e a memória armazena e atualiza. O poder que temos de abstrair e criar imagens faz, por exemplo, pensar no deserto que habita o nosso imaginário, juntamente com tudo aquilo que se diz sobre o deserto na realidade; é isso o que constrói a nossa imagem de deserto, sem nunca termos sequer passado por lá. E, quando finalmente conseguimos conhecer o deserto, a experiência se enche de anseios e conflitos com o que é real e tudo aquilo que foi formado em nossa imaginação, podendo surpreender-se ou frustrar-se com as expectativas criadas.

Segundo Freire (1967), somos mediados pelo mundo, a leitura do mundo precede ao aprender a ler. Lemos o mundo de diversas maneiras, traduzindo-o no pensar que é uma escrita em projeção, a escrita é o rabiscar da memória. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. (Freire, 1967, p. 39). Os territórios estão presentes no espaço, assim também as fronteiras que devemos romper, transpor, transver, ultrapassar.

Dessa vez, como professora regente de crianças de 4 e 5 anos, Educação Infantil, acompanhei-as em uma visita a 35ª Bienal de São Paulo, *Coreografias do Impossível*, em 2023, e foi uma vivência sem precedentes.

Observar seus corpos, gestos e atitudes no contato com a arquitetura, despertando a percepção sensível daquilo que nos rodeia, através das múltiplas facetas da Arte. Visitei a mostra diversas vezes, com o intuito de traçar um percurso significativo com o grupo, pensando em uma curadoria que dialogasse com eles.

A visita a 35ª Bienal reverberou em nossos corpos de maneira eminente e prazerosa. Mediada por uma integrante do educativo da Fundação Bienal, ela seguiu o roteiro que sugeri, com um viés interativo. Nos reunimos no *Parlamento de Fantasmas*, obra de Ibraim Mahama. Uma instalação feita de tijolos vermelhos em forma de arquibancada, que nos convida a ocupar seus espaços, seus vazios, seu platô. Lugar propício para encontros, conversas, diálogos relacionais, coletivos, individuais, solitários. Ponto de convivência, de relações.

Com os pés descalços, sentimos a textura da grande tela cor de rosa, pintada no chão. Fomos ao encontro do mangue, obra da artista Rosana Paulino. Espiamos os casulos da Judith Scott, embebidos de lã, fitas e fios enrolados em curiosos galhos. Procuramos silenciar nossas falas na floresta, buscando seus espíritos, e seres elementais e ancestrais. Descobrimos a floresta de bambus, seus esconderijos e segredos, um deles era o pote que prendia o saci. Descemos a rampa externa do pavilhão rumo ao segundo andar. Fomos convidados a dançar com gigantescas saias de palha que desapareciam na escuridão. Embarcamos no tapete mágico das pérolas e miçangas, navegando em um céu de nuvens. Atravessamos um corredor de luz, cintilante, azul e rosa. Adentramos um mundo mágico de dragões, sereias, cavalo de Troia, Mickey Mouse e totens. Poder vivenciar esse espaço de forma lúdica e corporal foi fidedigno ao tema da 35ª Bienal, todos nós, sem exceção, dançamos o impossível, coreografamos passos, tatuamos memórias, trazendo o possível e a possibilidade da partilha do sensível.

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de uma *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa, portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha. (Rancière, 2009. p.15)

É preciso paciência para notar a vida e nos transformar no que somos diariamente. Esperar o atravessamento, quebrar a espera, transcrever a existência no ser, abraçar o conhecimento que provém do corpo, perceber sua ação, abrir-se para o inusitado. Observar o que chama a atenção das crianças, é dar espaço para o surpreender. Quantas certezas e incertezas nós nos deparamos na surpresa?

Ao final dessa visita, rumo a saída do pavilhão, descendo a rampa, as crianças, mais uma vez surpreendem, reverberam e dançam suas coreografias do impossível, sentam no chão e descem se arrastando, rodopiando, girando. É o chão que está no comando dessa mediação, ele nos convida a brincar, mover, dançar. Corpo e espaço se fundem, afinal estamos transitando nas curvas do arquiteto. Vivenciar o espaço com o corpo é assimilar na memória, riscá-la, marcá-la. O chão é o nosso suporte. “A imaginação, com efeito, espicaça todos os nossos sentidos. A atenção imaginante prepara os nossos sentidos para a instantaneidade.” (Bachelard, 2008, p. 99).



Imagem 2. Filippha Jorge. Descida da rampa no Pavilhão da Bienal, 2023.
Fotoensaio composto por quatro fotografias da autora.

Gramsci apontava que a arte educativa é boa enquanto arte e não enquanto educadora. No mesmo sentido, Vygotsky, ao criticar as concepções educacionais de arte, também busca uma estética para além de uma pedagogia tradicional. É necessário buscar um campo pedagógico expandido em que haja espaço para ações criativas, críticas, múltiplas e diversas, com fundamentos políticos, éticos e estéticos.

O ato de observar também é uma forma potente de mediar, como também de ser mediado. É ser intercessor, pois a apreciação da obra vai além, passa a ser um processo de servidão, no sentido de servir-se da coexistência entre obra/espectador/artista.

Assim, o sentido da exposição constitui-se conforme ela é usada pelas pessoas que comparecem, tal como uma receita culinária só tem sentido quando é executada por alguém e, depois, apreciada pelos convidados. A obra fornece uma trama narrativa, uma estrutura a partir da qual se forma uma realidade plástica. (Bourriaud, 2009a, p. 52)

Antes de deixarmos a exposição, aterrizamos na obra: *Antena Ia Mbambe*, da artista franco-brasileira Ana Pi. Trata-se de uma videoinstalação que se compõe de vários elementos simbólicos e movimentos circulares, uma verdadeira e grande mandala de terra de chão. No centro da instalação, estão os pés de dança, nome poético dado pela artista às marcas de pegadas moldadas em argila e transformadas em cerâmica. Um grupo de crianças paralisa a frente da obra e observa. Caminham e circulam a obra, então uma criança fala: “Finalmente encontramos o pé perdido do saci!”. mencionando as pegadas de cerâmica presentes no centro da obra sobre a terra vermelha. Ater-se na descoberta, e observar e calcular a procura, visualizando o invisível. É o encontro com o achado, é o achado da surpresa. Crianças são inefáveis, ainda bem. Quanta alegria em aproximar-me delas, todos os dias.

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Pós Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009^a.
- FREIRE, Madalena. **O sentido Dramático da aprendizagem**. In: GROSSI, Esther Pillar e BORDINI, Jussara (orgs.). **Paixão de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- RANCIÈRE, Jaques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- RANCIÈRE, Jaques. **O Mestre Ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- VYGOTSKY, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

AS “ROTINAS DE PENSAMENTO” COMO INSTRUMENTO DE MEDIAÇÃO CULTURAL E FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Mariana de Souza Rodrigues

Rachel de Sousa Vianna

Marilene Oliveira Almeida

Este texto apresenta um recorte da pesquisa de mestrado recém-defendida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais tendo como pressuposto que as “rotinas de pensamento” podem ampliar as práticas pedagógicas em artes visuais na Educação Infantil. Desenvolvida por pesquisadores do Projeto Zero¹, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, as rotinas de pensamento são um conjunto de estratégias simples, como uma série de perguntas ou uma sequência curta de etapas, que têm como objetivo apoiar o desenvolvimento do pensamento. A investigação tomou como referência especificamente o programa *Artful Thinking*², uma das várias iniciativas do Projeto Zero que utiliza as rotinas de pensamento focalizando na experiência e na interpretação de obras de arte. O *Artful Thinking* objetiva encorajar professores a criar conexões entre obras de artes e o currículo com vistas a fortalecer o pensamento e o aprendizado dos estudantes.

Para o desenvolvimento da investigação, buscou-se analisar o potencial das rotinas de pensamento na Educação Infantil. A ação inicial deu-se com um diagnóstico para averiguar como um grupo de professoras da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Timbiras, em Belo Horizonte,

¹ Fundado pelo filósofo Nelson Goodman em 1967, o Project Zero tem como missão compreender e nutrir os potenciais humanos – como aprendizagem, pensamento, ética, inteligência e criatividade (Harvard, s/d).

² A palavra *artful* pode ser traduzida por “astuto”, um sinônimo de “arteiro”. Tendo em vista a raiz comum com a palavra arte, nos parece mais apropriado falar em “Pensamento Artreiro”.

Minas Gerais, trabalha com imagens em suas práticas pedagógicas. Uma segunda estratégia foi realizar uma curadoria educativa do acervo da Fundação Clóvis Salgado³ para subsidiar uma proposta de formação docente fundamentada na metodologia de Harvard. E, por último, implementar uma formação docente com as rotinas de pensamento avaliando sua repercussão na concepção do ensino de artes das professoras participantes. Adotando-se uma abordagem qualitativa, o estudo envolveu uma pesquisa-ação combinada com estudo de caso. A análise dos dados procurou evidências de compreensão e engajamento das docentes na utilização das rotinas de pensamento. Confirmando a premissa de pesquisa, os resultados apontaram para o fortalecimento do ensino de artes visuais na Educação Infantil e o aprofundamento do interesse das professoras em explorar o potencial de obras de arte com seus estudantes, tendo as rotinas de pensamento como eixo estruturador do desenvolvimento da aprendizagem.

Para fins desta apresentação, o texto discute as possibilidades da mediação cultural na formação dos licenciandos/licenciados, especialmente, em Pedagogia, as rotinas de pensamento como seu eixo estruturador dessa formação. Aborda o percurso metodológico, o campo de investigação, aspectos do programa do curso e alguns dados relativos à sua implantação e avaliação. As considerações finais retomam os objetivos do texto e os resultados alcançados na pesquisa-ação, discutindo as limitações e as perspectivas de continuidade do estudo.

A formação docente - possibilidades da mediação cultural na Educação Infantil

O potencial das obras de arte para provocar diálogos estimulantes, capazes de acionar sentimentos, percepção, imaginação e pensamento crítico, condiz perfeitamente com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Infantil. A dificuldade diz respeito aos modos de condução dessa conversa. Por esse viés é que se norteia a seguinte questão: estarão as professoras que atuam na Educação Infantil aptas para conduzir uma mediação propícia a promover encontros significativos com as artes visuais? Para Mirian Celeste Martins (2014, p. 252), “é preciso pensar a diferença entre apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural. Embora essas ações se superponham em alguns momentos, ver diferenças pode nos ajudar a distingui-las”.

³A Fundação Clovis Salgado compreende espaços culturais, teatros, galerias e escolas de arte sob a gestão do governo do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://fcs.mg.gov.br/> Acesso em: 30 mar. 2024.

Diversos autores brasileiros e estrangeiros têm se debruçado sobre os desafios envolvidos na mediação cultural. Fernando Hernández (2007) defende uma mediação para suscitar reflexão sobre identidades, contextos históricos e o poder de influência das imagens sobre pensamentos, ações e sentimentos. Maria Helena Rossi (2005) enfatiza a interpretação das obras de arte. Elliot Eisner (2002, p. 6) propõe desacelerar a percepção, favorecendo o foco do “campo perceptivo”. Mirian Celeste e Gisa Picosque (2012) afirmam que a mediação cultural pode ser uma facilitadora do encontro da arte com a criança e necessita ser pensada como uma área de estudo singular, geradora de ações específicas.

Dentre as diferentes correntes de mediação cultural parece haver um consenso sobre a complexidade das ações envolvidas nesse processo formativo. Isso significa que a proposição de atividades de mediação demanda uma formação consolidada, envolvendo um rol de conhecimentos, habilidades e experiências que entrelaçam os campos da arte e da educação. No entanto, alguns pesquisadores têm apontado que a maioria dos cursos de licenciatura em artes não vem cumprindo esse papel. Coutinho (2009) avalia que a formação deficitária para atuar como mediador cultural em espaços de educação não formal vem sendo compensada pela qualificação em serviço oferecida por museus e centros culturais. Os resultados de uma pesquisa realizada por Teresinha Franz (2003) indicam que estudantes de licenciatura não detêm conhecimentos suficientes para interpretar obras de arte de forma crítica e embasada. Estudos realizados por Rachel Vianna e suas colaboradoras apontam que atividades de mediação não fazem parte da prática pedagógica dos sujeitos participantes dessas pesquisas e especulam que um fator importante nessa omissão pode ser a ausência de uma formação específica na área (Vianna, Rezende, 2016; Vianna, Lizardo, 2022).

Considerando a hipótese de que os cursos de licenciatura em artes visuais não oferecem uma formação inicial adequada para trabalhar com mediação cultural, o que se pode esperar dos cursos de Pedagogia nesse sentido? Em uma pesquisa sobre os cursos de Licenciatura em Pedagogia de duas universidades mineiras, Mariana Rodrigues (2003, p. 25) aponta que o contato com arte “pode ser insuficiente devido à quantidade pequena de horas destinadas ao componente curricular de Arte”. Rosemeri Birck (2021, p. 50) observa que cursos de Pedagogia focam em técnicas das quatro linguagens da arte, proporcionando aos licenciandos “uma formação essencialmente prática” da arte.

Os dados mencionados são confirmados por estudos mais amplos. Uma pesquisa informal realizada com professores de várias regiões do Brasil com idade acima de trinta anos aponta que a formação em artes nos cursos de Pedagogia focou no aprendizado de técnicas, desenho geométrico, artesanato, elementos da linguagem visual, alguns tópicos de história da arte e de práticas artísticas (Martins, 2015). Um estudo posterior com estudantes

de Pedagogia com menos de trinta anos mostrou resultados bastante semelhantes (Martins, 2015). O levantamento de pesquisas realizadas entre 2006 e 2018 indica uma desvalorização das artes na formação oferecida pelos cursos de Pedagogia, tanto no formato presencial como na Educação a Distância: não só há poucas disciplinas de artes, como a carga horária é pequena e, além disso, nem todos os docentes que ministram essas disciplinas tem formação em artes (Nunes, Bulaty, 2021).

As rotinas de pensamento como instrumento para mediação cultural

Diante do cenário apresentado, as rotinas de pensamento surgem como uma metodologia promissora para trabalhar com obras de arte na Educação Infantil. Desenhadas para professores de qualquer disciplina, elas podem ser adaptadas independentemente de conhecimentos e experiências anteriores com as artes. Também não requerem treinamento: a ideia é que as professoras descubram como elas funcionam junto com seus estudantes, no próprio processo de implementá-las. As rotinas de pensamento foram construídas para serem acessíveis e estimulantes à participação ativa dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem, o que permite classificá-las junto às “metodologias ativas de ensino-aprendizagem”. Para José Moran (2018, p. 3), “[...] a ênfase na palavra ativa precisa sempre estar associada à aprendizagem reflexiva, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada atividade”.

As metodologias ativas envolvem compromisso com a metacognição, ou seja, com a “capacidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos” (Jou, Sperb, 2006, p. 177). A importância da metacognição para as rotinas de pensamento fica patente na escolha do nome do projeto de pesquisa criado para testá-las: *Visible Thinking*, ou *Pensamento Visível*. Essa iniciativa do Projeto Zero se estrutura em torno de três práticas: rotinas de pensamento, documentação do pensamento do aluno e prática profissional reflexiva. Inicialmente voltado para desenvolver disposições de pensamento em áreas como busca da verdade, compreensão, justiça e imaginação, o *Visible Thinking* desdobrou-se em outros projetos que enfatizam o pensamento através das artes, como o *Artful Thinking* (Harvard, s/d). Mesmo com a mudança de foco para as artes, o *Artful Thinking* mantém o desenvolvimento das disposições de pensamento como eixo central.

Segundo Shari Tishman e Patricia Palmer (2006), disposições de pensamento compreendem três elementos logicamente distintos e separáveis: sensibilidade, inclinação e habilidade. A sensibilidade diz respeito à capacidade de detectar oportunidades; a inclinação refere-se à tendência para se engajar nas oportunidades percebidas e a habilidade diz respeito à capacidade para seguir adiante, de forma adequada. Na

perspectiva das pesquisadoras do Projeto Zero, o maior desafio para desenvolver disposições de pensamento eficazes reside na sensibilidade, pois muitas vezes as pessoas simplesmente não percebem as oportunidades de pensar profundamente sobre as coisas – por exemplo, as possibilidades de explorar múltiplas perspectivas em uma obra de arte.

Partindo do pressuposto de que disposições, como hábitos, são formadas quando as pessoas se engajam rotineiramente em padrões específicos de comportamento, o *Artful Thinking* propõe utilizar as rotinas para promover o desenvolvimento de disposições de pensamento. Tendo em vista padrões poderosos de comportamento intelectual para explorar e apreciar obras de arte (e igualmente potentes em termos de construir o entendimento em outras disciplinas), o *Artful Thinking* elegeu seis disposições de pensamento como foco: Raciocinando; Explorando Pontos de Vista; Encontrando Complexidade; Comparando & Conectando; Questionando & Investigando; e observando & Descrevendo.

Para enfatizar o caráter sinérgico desse conjunto de disposições, apresentam-se como uma paleta de tintas. Para cada uma das seis disposições de pensamento, o programa indica rotinas específicas, totalizando dezoito delas, conforme demonstrado na Figura 1. Todas estão disponíveis no site do projeto, que fornece, junto do roteiro de questões ou de procedimentos, indicações de qual tipo de pensamento a rotina encoraja, quando e onde pode ser aplicada.



Quadro1. Disposições e Rotinas de Pensamento do projeto *Artful Thinking*. Fonte: Artful Thinking Disponível em: http://pzartfulthinking.org/wp-content/uploads/2014/09/AT_Palette-with-Routines_Handout.pdf. Acesso em 26 nov. 2021.

Os seis focos mencionados se subdividem em dezoito proposições (Figura 1) que poderiam ser assim traduzidas:

Comparando & Conectando

- Eu costumava pensar, ... agora penso
- Conectar / Estender / Desafiar
- Comparações de criativos
- Manchetes

Explorando Pontos de Vista

- Entre
- Círculo de Pontos de Vista

Encontrando Complexidade

- Partes / Finalidades / Complexidades
- Escala de Complexidade

Observando & Descrevendo

- Começo / Meio / Fim
- Olhando: Dez vezes dois
- Ouvindo: Dez vezes dois
- Cores / Formas / Linhas
- Jogos da Elaboração

Questionando & Investigando

- Ver / Pensar / Imaginar
- Perguntas Criativas
- Pense / Quebra-cabeça / Explore

Raciocinando

- O que te faz pensar isso?
- Afirmação / Argumento / Pergunta

No Brasil, algumas pesquisadoras vêm se apropriando da abordagem do *Artful Thinking* na formação de professores. Débora Mariz (2024) adaptou as rotinas de pensamento às disciplinas oferecidas para licenciandos de diversas áreas e ao Programa Residência Pedagógica em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apoiado pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tendo antes praticado no curso, os futuros professores optaram por aplicar a rotina “Ver, pensar, imaginar” a análise de uma obra de arte em contextos de educação formal ou não formal, tendo obtido resultados promissores.

Rachel Vianna (2023) testou as rotinas em uma disciplina optativa do curso Artes Plásticas - Licenciatura da Escola Guignard/UEMG. Os resultados indicam que as rotinas de pensamento incentivam uma postura reflexiva, exercitam um olhar mais observador e estimulam a capacidade de argumentação. Ademais, promovem uma atitude de escuta e o exercício para aceitação de diferentes pontos de vista, sendo simples de utilizar e bastante flexíveis, o que significa que podem ser aplicadas para estudar obras de arte muito diversas entre si, dispensando longos preparativos para serem praticadas. Por outro lado, a análise dos dados indica que para construir uma compreensão mais complexa e sofisticada da arte, capaz de preparar profissionais para atuar como mediadores culturais em diferentes contextos, e atender diferentes tipos de público, é necessário combinar as rotinas de pensamento com outras metodologias didáticas. A *Proposta para a Compreensão Crítica da Arte*, de Teresinha Franz (2003) e a *Investigação Crítica da arte*, de George Geahigan (1997), constituem-se abordagens efetivas para tal propósito.

Percurso metodológico da pesquisa

Para o estudo em questão priorizou-se a produção de conhecimento e não apenas o aprimoramento da prática docente. Por esse viés, adotou-se o estudo de caso (Gil, 2008) em combinação com a pesquisa-ação (Tripp, 2005) como abordagem qualitativa para balizar a investigação exploratória que pretendeu analisar a adequação das rotinas de pensamento às práticas pedagógicas de professoras da Educação Infantil, em especial, voltadas para crianças de quatro a seis anos.

O estudo envolveu duas instituições públicas localizadas na Região Central de Belo Horizonte e 800 metros distantes entre si: a Fundação Clóvis Salgado⁴ – FCS/Palácio das Artes, e a Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Timbiras. O universo da pesquisa contemplou doze professoras, cinco atuando no turno da manhã, cinco no turno da tarde e duas em período integral (manhã e tarde). Destas, seis aceitaram participar da formação com as rotinas de pensamento.

⁴ O acervo compreende mais de 150 obras de arte modernas e contemporâneas produzidas em técnicas variadas como gravura, desenho, pintura, escultura, vídeo, fotografia, dentre outros, adquiridas por meio de doações de artistas que já expuseram nas galerias do Palácio das Artes.

Uma curadoria educativa (Martins; Picosque, 2012; Yenewine, 2003; Vianna e Oliveira, 2023; Barbosa, 2021) realizada no acervo da FCS, com autorização expressa pela instituição em março de 2022, envolveu a seleção de quinze obras de arte para embasar o estudo das rotinas de pensamento. As quinze obras escolhidas são figurativas e contêm elementos que remetem ao universo infantil como brinquedos e cores, temáticas trabalhadas em sala de aula como meio ambiente, corpo humano, esportes e natureza; imagens sobre as quais as crianças possam inventar histórias.

Na etapa de planejamento da pesquisa-ação foi realizado diagnóstico com objetivo conhecer o perfil e a prática das docentes da EMEI Timbiras. Além da curadoria educativa com obras do acervo, procedeu-se à análise das rotinas de pensamento mais adequadas para trabalhar com as obras selecionadas e a estruturação das atividades propostas no curso.

Na etapa de implementação do curso foi produzido um diário de bordo, onde as observações foram registradas por escrito, buscando contemplar a descrição, a interpretação e a avaliação dos acontecimentos. Com o consentimento das professoras e da instituição, realizou-se também o registro fotográfico das atividades desenvolvidas. A avaliação processual do curso foi realizada por meio do registro de áudios enviados pelas professoras em formação à pesquisadora proponente via aplicativo de mensagens (WhatsApp). Na segunda e última fase da investigação, que consistiu no estudo de caso, foi efetuada uma triangulação dos resultados obtidos pela análise dos diferentes tipos de dados coletados.

A observação das aulas revelou que a maioria das professoras partia da organização das crianças em círculo, sentadas ao chão, para o início da aula. Apenas uma delas organizou as crianças em pequenos grupos nas mesas. Duas professoras usaram imagens impressas em tamanho A4, uma levou um livro e utilizou também o celular e as outras três usaram imagens prontas em tamanho A3 de coleção pessoal. Em todas as aulas as crianças demonstraram necessidade de pegar e de ver as imagens de perto. As imagens, sempre coladas no quadro, geralmente fora da altura de visão das crianças, eram vistas de longe. Com base nas observações dos modos como as professoras lidavam com as imagens foi definida uma série de diretrizes para o planejamento do curso, que detalharemos adiante.

As rotinas de pensamento na Educação Infantil

Dentre as oito rotinas descritas nas disposições de pensamento do *Artful Thinking*, selecionamos duas para apresentar neste texto: Início, Meio e Fim e Ver, Pensar e Imaginar (Quadros 1 e 2):

COMEÇO | MEIO | FIM
Uma rotina para observar e imaginar

Seu nome _____ Data _____
 Nome do artista _____ Título da obra _____

Use o espaço fornecido para responder uma das perguntas. Observe bem a imagem e use sua imaginação!

Se esta obra de arte é o início de uma história, qual é o início e o que pode acontecer a seguir?	Se esta obra de arte é o meio de uma história, o que pode ter acontecido antes? O que pode estar prestes a acontecer?	Se esta obra de arte é o fim de uma história, qual seria a história?

Quadro 2. Rotina de Pensamento Início, Meio e Fim.

Fonte: Traduzido e adaptado de http://pzartfulthinking.org/?page_id=2

VER | PENSAR | IMAGINAR
Uma rotina para observar, descrever, raciocinar, questionar e investigar

Seu nome _____ Data _____
 Nome do artista _____ Título da obra _____

Observe atentamente a obra. Deixe seus olhos vagarem por todo o trabalho. Responda cada questão no espaço a seguir.

O que você vê?	O que isso te faz pensar? O que você ver que o/a faz pensar assim?	O que isso te faz imaginar?

Quadro 3. Rotina de Pensamento Ver, Pensar e Imaginar.

Fonte: Traduzido e adaptado de http://pzartfulthinking.org/?page_id=2

Para o curso com as professoras foram escolhidas doze rotinas de pensamento, e quatro delas pré-estabelecidas para serem repetidas pelas participantes com as crianças. O critério de escolha baseou-se na probabilidade da melhor adequação às especificidades da Educação Infantil, considerando os itens a serem preenchidos nas fichas-trabalho e também o desenvolvimento do pensamento e as habilidades das crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos e 11 meses.

Para facilitar o trabalho das professoras com as rotinas de pensamento, foram criados cinco ícones que simbolizam as atitudes ou iniciativas que as professoras projetam que crianças assumam em determinado momento da aula com as rotinas de pensamento. Ícones como o olho, que indica a hora de olhar para obra, uma nuvem com pontinhos que indica a hora de pensar, uma

interrogação que indica a hora de fazer perguntas, uma pessoa com um megafone indica a hora de cada um falar o que havia pensado e um avião de papel indica a hora de compartilhar com o colega (Figura 2). Os ícones mencionados foram impressos em tamanho A4, colados em papel colorido e entregues para cada professora, visando a organizar melhor o tempo e as etapas do processo de trabalho com as rotinas de pensamento.

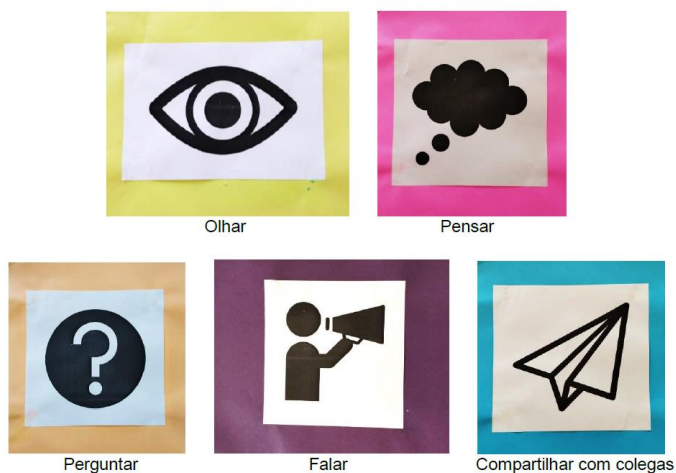


Imagem 1. Material produzido para as professoras trabalharem as disposições e rotinas de pensamento do projeto Artful Thinking com as crianças. Fonte: Acervo de Mariana Rodrigues.

Para duas das quatro rotinas selecionadas para o curso foram desenvolvidos materiais impressos complementares para serem utilizados pelas professoras em suas aulas. Exemplos, tais como reprodução das obras de arte em miniatura, em recortes; adesivos em formato de seta e reprodução das obras de arte em tamanho A4, dentre outros, podem ser visualizados nas imagens a seguir (Figura 3).



Imagem 2. Material produzido para a segunda proposição. Fonte: Acervo de Mariana Rodrigues.

Conforme mencionado anteriormente, avaliação processual desenvolveu-se ao longo da formação, sendo previamente combinado com as participantes a dinâmica de enviar um áudio relatando as dificuldades, impressões e facilidades ao final de cada atividade executada com as crianças. A partir da quarta aula do curso, frente às dificuldades relatadas pelas participantes, planejou-se também um momento das aulas para conversar e refazer a adaptação das rotinas com as professoras, sempre que necessário. Constatou-se a necessidade de adaptação das perguntas originais das rotinas de pensamento fossem adequadas à linguagem infantil, passando a ser grafadas em itálico nas fichas-trabalho.

Como acordado com as professoras, os relatos da aplicação da rotina foram enviados por mensagens de áudio pelo WhatsApp. Elas conseguiram levar para as aulas subsequentes suas dúvidas quanto a aplicação da rotina, passo fundamental para adequação do curso às necessidades de cada contexto das turmas de Educação Infantil. A maioria das professoras experimentou as rotinas em dias variados, diferentemente dos dias propostos no curso. Assim, as discussões sobre os relatos de áudio enviados aconteceram durante as aulas, mesmo porque uma das professoras só conseguiu enviar seu relato após o término do curso e outra não enviou.

Para fins de exemplificação, durante a avaliação da adaptação da rotina *Início, Meio e Fim* com as crianças, realizada na segunda e terceira aulas do curso, as professoras relataram suas dificuldades em realizar a atividade planejada. Os motivos relatados foram: “ser o primeiro contato delas e das crianças com a rotina;” “dificuldade de interação das crianças com a obra de arte” por não serem “acostumadas a fazerem atividades dessa forma”; “dificuldade em trabalhar com a imagem, pois pensavam que era muito difícil e que para isso precisariam ser especialistas em arte” (Anotações do diário de bordo da pesquisadora, 2023). Uma das professoras propôs que as crianças desenhassem a parte faltante da estória no quadro branco da sala de aula (Figura 4). Em seu relato, a professora considerou que “as crianças amaram a atividade” e achou difícil memorizar o passo a passo da rotina [Início, Meio e Fim]: “É fácil de fazer, desde que você memorize ou pratique até que vire rotina” (Anotações do diário de bordo da pesquisadora, 2023).



Imagem 3. Registro da atividade feito pela professora B. Atividade e descrição feita pela criança: "O moço sentiu vontade de dar um presente para sua filha e pensou em um coração e foi buscar no túnel e entregar na casa dela". Fonte: Professora B. e Registro da atividade feito pela professora G. Fonte: Professora G.

Na adaptação das rotinas de pensamento com as crianças considerou-se a grande probabilidade de ainda não saberem escrever. Outro exemplo dessa adaptação pode ser demonstrado com as imagens das obras de arte impressas em tamanho A4 e divididas em formatos aleatórios para serem entregues às crianças organizadas em grupos de trabalhos. Cada criança recebeu um pedaço da imagem para descrevê-la oralmente, indicando a parte da obra considerada por ela como mais interessante.

Na avaliação processual do curso, de modo geral, as professoras demonstraram-se surpresas positivamente com a potencialidade das rotinas de pensamento. Consideraram produtiva a possibilidade de, a partir de uma imagem, construir relatos e escrever sobre diversos assuntos. Examinaram com grande satisfação e com criticidade o material preparado para o desenvolvimento das rotinas com as crianças. As dúvidas relatadas giraram em torno de como aplicar as rotinas de pensamento com as crianças; em como formatar o trabalho, individualmente ou em pequenos coletivos; e se seriam viáveis de serem desenvolvidas com todas as crianças ao mesmo tempo. Demonstraram ainda insegurança quanto a deixar, inicialmente, que as crianças conversassem entre si sobre a obra de arte, aspecto que, ao longo do tempo, passou a ser frequentemente relatado como um resultado positivo em relação ao processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem das crianças.

Considerações finais

Este texto objetivou contextualizar, em um recorte breve, a potencialidade de adaptação das rotinas de pensamento do Projeto Zero, especificamente, do Programa *Artful Thinking*, ao campo da formação docente nos anos finais da Educação Infantil. O estudo de caso relatado referiu-se à pesquisa-ação desenvolvida em parte na EMEI Timbiras, em Belo Horizonte,

uma escola infantil que se configura privilegiada em termos de localização e do corpo docente em que lá atua. O grupo de professoras, a maioria pedagoga de formação, demonstrou-se interessado em ampliar sua formação em relação ao ensino de artes visuais, área de conhecimento na qual não são especialistas. O estudo de mestrado, recém finalizado, contudo, inconcluso, demonstra a necessidade de acompanhamento das repercussões dessa experiência novadora na prática pedagógica das professoras alvo da formação. Demonstra ainda os limites do tempo dispensado à pesquisa, que envolveu uma complexidade pouco comum às pesquisas de mestrado, que é a intervenção na educação básica como proposta cientificamente embasada. Outro aspecto a ser melhor diligenciado é quanto ao formato dos recursos educacionais experimentados na formação, as fichas-trabalho. Cabe observar e auscultar como as crianças lidaram e ainda lidarão com suas potencialidades e limites para que novos caminhos de adaptação de uma metodologia construída em um contexto estrangeiro possam contribuir para o direito ao ensino e aprendizagem e com objetivos de desenvolvimento dos campos de experiência nas diferentes realidades da Educação Infantil brasileira.

Agradecimentos

Agradecemos às professoras e a gestão da EMEI Timbiras que, generosamente, participaram da pesquisa, à Fundação Clóvis Salgado por permitir a utilização das imagens do acervo e aos servidores dessa instituição que colaboraram com a disponibilização das obras e fotografias. Ao PPGArtes/UEMG pela oportunidade de estudo. Ao apoio da Universidade do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) que proporcionou Bolsa de Produtividade em Pesquisa às professoras orientadoras.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte na Pedagogia**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 200-209, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte> Acesso em: 25 jan. 2024

BIRCK, Rosemeri (org.). **Arte na formação do pedagogo. Ensino, mediação e humanização**. São Carlos: Editora Scienza, 2021. Disponível em: https://editorascienza.com.br/pdfs/UFT_UNESP_CAPES/arte_na_formacao.pdf. Acesso em: 23 março 2023.

COUTINHO, Rejane G. **Questões sobre a formação de mediadores culturais**. In: ENCONTRO DA ANPAP, 18, 2009, Salvador. **Anais Transversalidades nas Artes Visuais**. Salvador: ANPAP, 2009, p. 3737-3749.

EISNER, Elliot W. (2002) **'What can education learn from the arts about the practice of education?', the encyclopedia of informal education** Disponível em: <http://infed.org/mobi/whatcan-education-learn-from-the-arts-about-the-practice-ofeducation/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

GEAHIGAN, George. **Art criticism: From theory to practice**. In: WOLFF, Theodore; GEAHIGAN, George. **Art Criticism and Education**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1997, p. 123 – 278.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
HARVARD. **Project Zero**. Disponível em: <https://pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>. Acesso em 30 mar. 2024.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JOU, Graciela I.; SPERB, Tania M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 19, n. 2, 2006, p. 177-185.

MARIZ, Débora. (Org.) **Rotinas de pensamento na formação de professores: relatos de experiência [recurso eletrônico]**. Cachoeirinha: Fi, 2024.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. **Revista Gearte**, v. 1, n. 2, agosto/2014, p. 248-264.

MARTINS, Mirian Celeste. Artes visuais: “a rainha” das linguagens artísticas nos cursos de pedagogia? **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

NUNES, Ana Luiza R.; BULATY, Andréia. **Mapeamento dos cursos de Pedagogia e do estado da arte sobre indicadores da Arte na Pedagogia**. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 602-625, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://www.dx.doi.org/10.22456/2357-9854.117523>

PARSONS, Michael. **Mudando direções na arte-educação contemporânea**. In: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE, 1998, São Paulo. **Atas eletrônicas...** São Paulo: SESC/SP, s/p, 1998.

RODRIGUES, Mariana de Souza. **A formação curricular em arte nos cursos de Pedagogia-UFMG e UEMG campus BH: uma abordagem sobre a inserção de mediação cultural e leitura de imagens**. Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.

ROSSI, Maria Helena Wagner. A estética no ensino de artes visuais. In: **Educação e Realidade**, ano 30, n. 2, jul./dez 2005, p. 49-69.

TISHMAN, S. e PALMER, P. **Pensamento artístico**: Pensamento e aprendizagem mais fortes através do poder da arte, 2006. Disponível em: <http://www.pz.harvard.edu/Research/ArtfulThinkingFinalReport.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: v. 31, n. 3, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2129>. Acesso em: 30 de ago. 2022.

VIANNA, Rachel de Sousa. **As Rotinas de Pensamento na formação de professores de artes visuais**. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19 n. 50, 2023, p. 1 – 21. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12499>. Acesso em 30 mar. 2024.

VIANNA, Rachel de Sousa; OLIVEIRA, B. J. **Curadoria Educativa de Artes Visuais: um processo de construção de parâmetros para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio**. *Ars*, São Paulo, v. 21, n. 48, mai- ago. 2023, p. 301 – 350. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars2023.178925>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/i/2023.v21n48/>. Acesso em 8 nov. 2023.

VIANNA, Rachel de Sousa; LIZARDO, Lucimar A. R. **Um estudo sobre mediação em artes visuais na educação básica**. In: CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, XXXI, 2022, Juiz de Fora. *Anais eletrônicos* [...] Juiz de Fora, MG: UFJF, 2022, p. 1-12. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/513150.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

VIANNA, Rachel de Sousa; REZENDE, Raquel. J.E. **Mediação em artes visuais no contexto escolar: Um estudo de caso e uma proposta de formação para professores de artes**. *Educação em foco*, ano 19, n.29, set/dez 2016, p. 61-80.

YENAWINE, Philip. **Jump Starting Visual Literacy: Thoughts on Image**. *Selection. Art Education*, Reston, v. 56, n. 1, p. 6-12, Jan. 2003. Disponível em: www.jstor.org/stable/3194026. Acesso em 2 jun. 2023.

ESPAÇOS E OBJETOS COMO MEDIADORES DO MOVER LIVRE DO BEBÊ

Adriana Vilchez Magrini Liza

Adentrar nos espaços da creche aguça alguns sentidos que podem ter sido esquecidos pela neblina da memória... Esta reflexão, compartilhada com o leitor, é sobre ajustes... pequenos ajustes, que colaboram no livre mover do bebê, ajustes no espaço, ajustes nos brinquedos.

É corriqueiro observar um adulto facilitar as ações do mover do bebê, principalmente quando ele ainda não anda. Um bom exemplo é quando o bebê ainda se rasteja e quer alcançar um brinquedo, o adulto gentilmente se adianta e traz logo o objeto para perto dele. Por que será que temos esse ímpeto de poupá-lo? Entretanto,

O adulto não interfere de forma direta na atividade da criança, nem para distraí-la, nem para ajudá-la, nas suas ações, nem lhe impondo uma estimulação direta ou um ensinamento que em lugar de contribuir para atividade e a necessidade de autonomia da criança a tornará um ser passivo e dependente. O adulto somente estimula as atividades de forma indireta, criando as condições de equilíbrio do desenvolvimento emocional e afetivo e do desenvolvimento psicomotor e intelectual (Falk, 2010, p. 18).

A liberdade de se deslocar por iniciativa própria e tentar alcançar seu objeto são modos de descobrir as coisas e o mundo à sua volta. Um novo mundo recém-chegado para ele. Após seu nascimento, toda a experiência do bebê passa pelo corpo, sensações, desejos, dor ou bem-estar. “É a partir da movimentação corporal que se manifesta seu desejo de existir, sua pulsão de vida” (Soares, 2020, p.46). Ao poupá-lo de ações, o adulto evita que o bebê passe por esse experimento de conhecer sua autonomia, de encontrar um desafio, de descobrir a liberdade de decisão, podendo inibir até sua autoconfiança. Uma simples ação de trazer o objeto para o bebê, ao invés de deixá-lo tentar alcançar por si só, talvez não colabore com a aprendizagem

de vida no sentido das relações entre corpo e objeto e nem de experienciar o momento, nem de entender seu limite corporal. Quando o bebê pode se mover em liberdade, são mais prudentes por conhecerem melhor suas próprias limitações (Soares, 2020).

O mover livre é um dos fundamentos da abordagem Pikler¹ mas, o que realmente significa isso? Será que é só deixar o bebê se mover sozinho, com alguns objetos ao seu redor pelo espaço? Qual a relação do bebê com o brinquedo e o espaço? Como podemos proporcionar um espaço acolhedor e ao mesmo tempo desafiador para o bebê?

Estas questões surgiram durante a formação de professores de bebês e crianças que ofertei no decorrer da minha pesquisa de doutorado em uma creche municipal em São Paulo, no ano de 2023. Durante a pesquisa, tive a oportunidade de vivenciar o dia a dia rotineiro de bebês e de suas professoras, todas mulheres. As questões acima, trazidas pelas professoras, possibilitaram algumas reflexões sobre a relação e possíveis ajustes entre espaço, objeto e o bebê.

A experiência de pesquisar e participar das vivências do berçário implica em adentrar num mundo pouco conhecido dos adultos e às vezes até esquecido. Pode ser que, às vezes esteja esquecido porque ser bebê é um período curto no desenvolvimento humano, porém, com longos desafios pelo caminho. Por volta de um ano e seis meses, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018) o bebê passa a ser considerado criança bem pequena e a partir de três anos e onze meses, criança pequena. Assim, olhar o bebê com sensibilidade e acreditar em suas possibilidades, nos permite fazer ajustamentos... ajustar os caminhos para adentrar neste mundo complexo dos bebês.

Sobre os ajustes...

Ajustes nos espaços onde o bebê ocupa e ajustes nos brinquedos que são oferecidos a ele podem colaborar como mediadores do mover livre? Será que espaços e brinquedos são tão fundamentais assim? Como qualificar esse espaço?

A professora Mirian Celeste Martins (2018) comenta em seu verbete sobre Mediação, sobre alguns conceitos de mediação, dentre eles, o “‘estar no meio’ implica na complexidade de relações entre os sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos”, sendo compreendida como interação e diálogo. Um

¹ Emmi Pikler (1902-1984) foi uma pediatra húngara, médica de família, pesquisadora e diretora da Instituição Lóczy de acolhimento. Criou o que é chamado de Abordagem Pikler, um olhar sobre o bebê a partir de suas possibilidades e seus limites. Esta abordagem ensina pais e professores a prestarem atenção nos detalhes da relação no que diz respeito ao cuidado, autonomia, vínculo afetivo e liberdade.

convite a mergulhar no inesperado presente no que foi previsto, ampliando-se os saberes diante da multiplicidade. Dessa forma, podemos pensar que, quando o bebê está inserido num espaço que atenda suas necessidades e com objetos qualificados, naturalmente ocorre a mediação desse mover livre pelo entrosamento “entre estes meios”. Assim, o bebê permanece em sua inteireza, revelando uma autoatividade “entre” a relação de seus experimentos.



Imagem 1. Graziela Kunsch. *Creche Parental Pública*, 2022.

Instalação no Fridericianum Museum durante a Documenta 15 em Kassel.

Fonte: <https://universes.art/en/documenta/2022/fridericianum/graziela-kunsch>

A artista brasileira Graziela Kunsch (2022) proporcionou um espaço acolhedor e interessante para o mover do bebê. Chamou seu projeto de *Creche Parental Pública*², atendendo às necessidades dos bebês e de seus cuidadores. Foi no Fridericianum Museum, ocupado para Documenta Quinze em Kassel em 2022, que a artista instalou um espaço a ser habitado por bebês e crianças pequenas. Como artista, educadora, editora, escritora e mãe, se inspirou na abordagem de Emmi Pikler. A “creche” é gratuita para bebês de zero a três anos e seus responsáveis em que podem aprender com eles, mais do que ensiná-los.

A abordagem Pikler é baseada em respeito no cuidado, no movimento livre que se refere ao desenvolvimento motor autoiniciado pelo bebê (tem a iniciativa de se deslocar sem a interferência direta do adulto), na autonomia no brincar onde a criança protagoniza sua brincadeira, no vínculo afetivo e no equilíbrio saudável das relações entre as necessidades de quem cuida e de quem é cuidado (pais, cuidadores e crianças).

Ao compreender a base desta abordagem notam-se os ajustes feitos pela artista na instalação da adequação do espaço e organização dos ambientes para os bebês, como as áreas de cuidado onde os adultos trocam as fraldas, área do sono e área de alimentação. Todos os ambientes ficam no

² Veja o projeto em <https://www.youtube.com/watch?v=j0kjC9RSjtE>. Acesso em 15 abr. 2024.

mesmo espaço. A maior área concentra-se no espaço de brincar que fica no centro, com a intenção de que o bebê seja capaz de brincar naturalmente e seus pais, podem ficar ao lado dos bebês ou apenas observá-los.

Relacionando a abordagem Pikler à instalação da artista, é possível notar que quando o espaço está ajustado para as necessidades do bebê, este lugar torna-se um potente mediador de suas descobertas. Desse modo, dispensa-se a intervenção direta do adulto com o bebê. A proposta do adulto não intervir diretamente na vivência da ação do bebê não quer dizer que o adulto deva se afastar do bebê ou não se importar com suas descobertas. “Pelo contrário, estamos profundamente convencidos que o papel do adulto é de vital importância, mas não como uma fonte de estimulação direta nem como mediador dos estímulos do entorno” (Falk, 2010, p.18). Assim, a presença do adulto na vida da criança é fundamental também em relação ao vínculo afetivo entre adultos e bebês, valorizado na abordagem Pikler.

Sobre os ajustes no espaço do chão...

Ajustar o espaço e ressignificar o ambiente com sensibilidade pode ser um modo de enxergar além do que se vê, pois é um desafio diário para o professor de creche transformar estes espaços em ambientes propícios para o desenvolvimento do brincar livre.

Segundo Kálló e Balog (2017), o chão de madeira ou um piso rígido ensina o bebê a ser mais cuidadoso ao cair, colabora para que o bebê entenda as leis da gravidade, além de impulsioná-lo para a verticalidade. Para a abordagem Pikler, o piso de espuma é inadequado para o espaço da brincadeira, pois o bebê se afunda nele, tornando mais difícil seu deslocamento. Kálló e Balog (2017, p. 64) complementam com a observação de Emmi Pikler a respeito de pré-requisitos sobre a mobilidade: “Nós também preferimos dançar em um assoalho de *parquet* a dançar sobre colchões”.

Para a autora Valerie Preston-Dunlop (1980), o espaço é o meio em que a dança acontece e onde a criança se sinta bem neste lugar, como se ela estivesse em casa, desenvolvendo o potencial do seu mover. Para Strazzacappa (2012), o espaço se torna o “lugar” do movimento. Podemos entender então que o espaço é o ninho do movimento.

Convivendo com a rotina dos bebês da creche durante minha pesquisa, destaco algumas semelhanças entre o espaço da creche em que desenvolvi a observação e intervenção e o espaço da instalação da artista Graziela Kunsch.

Ambos os espaços são inspirados pelo conceito desenvolvido por Pikler onde os bebês vivenciam no mesmo ambiente, momentos de brincar, de dormir e de se alimentar, além de serem espaços seguros e acessíveis com brinquedos ao alcance do bebê. Dessa forma, dispensa-se a interferência do

adulto para a escolha do brinquedo e oportuniza a liberdade do livre mover-se. Em ambos não havia delimitação de ambiente. Os bebês passam todo seu tempo neste mesmo espaço, qualificado apenas pelos objetos escolhidos pelas professoras. Interessante que no berçário não havia berço, apenas colchões organizados pelo chão à disposição dos bebês. Notei que, a partir da organização do espaço no mesmo ambiente o bebê ganhou autonomia no seu mover livre, permanecia mais tempo junto com os outros bebês, além do respeito do sono individual; essa organização no mesmo ambiente também facilitava o cuidado das professoras com os bebês.

Era visível notar o interesse dos bebês pela investigação do espaço no chão, principalmente quando encontrava algum brinquedo no caminho. O caminho era curto, feito pelo rastejar, rolar e engatinhar numa tentativa de deslocamento, desbravando o piso do berçário. Presenciei momentos em que o bebê solucionava possíveis problemas ao se deslocar, como alcançar brinquedo fora do colchão, ou até pequenos ensaios de tentativa ao ficar de pé. Kálló e Balog (2017, p. 32) também comentam sobre o interesse do brincar livre: “Nessa faixa etária, muitas vezes podem alcançar o objeto que desejam com facilidade, seja rolando, rastejando-se ou engatinhando, inclusive se estiver do outro lado da sala”.



Imagem 2. Bebê brincando na creche, 2023.
Fonte: acervo próprio.

A imagem acima mostra um flagrante da rotina da creche, bem no momento do brincar livre do bebê. O brinquedo não estruturado estava no chão, perto de um bobê de cabelo. O bebê que ainda não engatinhava acordou, rastejou pelo colchão e foi em busca desse objeto. O brinquedo provocou o deslocamento do bebê pelo espaço e colaborou para que ele solucionasse seu problema. A partir da qualidade da organização do espaço e da necessidade oferecida, o bebê buscou autonomia para seu mover e brincar. O bebê da imagem não precisou ser estimulado pela professora para se deslocar do colchão e pegar o brinquedo, pois tanto o espaço quanto o objeto contribuíram para essa ação.

Emmi Pikler (apud Soares, 2020, p. 17) “afirma que não se deve ensinar a criança a sentar, andar ou a brincar, pois é muito melhor para seu desenvolvimento que ela descubra, por si mesma, como fazer isso”. Considerando a citação e a imagem do movimento livre do bebê, podemos pensar no processo da experiência do deslocamento do bebê em sair do colchão e alcançar seu brinquedo. Será que este objeto era seu objetivo ou foi durante o percurso do caminho, entre o colchão e o chão, que o bebê se encantou pelo brinquedo? Quantos diálogos podem acontecer entre o caminho do percurso pelos “entres” do espaço? Podemos entender que tanto o espaço quanto o objeto podem mediar o mover livre do bebê?

O objeto que chamou a atenção do bebê era um objeto não estruturado, não tinha uma função bem definida. Era transparente e não aparentava ser um brinquedo industrializado, mas de algum modo, chamou a atenção do bebê.

Soares (2020) comenta que podemos disponibilizar objetos desestruturados para o bebê brincar e que eles podem ser objetos do nosso cotidiano que tenha diferentes qualidades táteis, como colher de madeira, cesta de palha, bobe de cabelo, bacia de metal e outros. A abordagem Pikler acredita que para o bebê, o brinquedo tradicional ou comprado na loja normalmente é menos interessante e desafiador que um objeto desestruturado. Muitos de nós já vivenciamos casos em que o bebê ganha um presente e se interessa mais pela embalagem do que pelo próprio brinquedo. A forma da embalagem, textura, som são elementos que chamam a atenção do bebê e muitas vezes o próprio brinquedo não contém essa variedade de elementos a serem explorados. Alguns brinquedos estruturados são automatizados, não permitem muita flexibilidade ao brincar, restringindo a imaginação da criança.

Quando colocamos algum objeto com uma intenção pedagógica específica, poderemos chamá-lo de objeto de propositor. O conceito foi apresentado a mim durante as aulas de mediação cultural e formação de educadores ministrada por Mirian Celeste Martins no curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Logo reconheci a relação do objeto propositor em minha pesquisa. A professora comenta que foi um material desenvolvido pelo coletivo em suas aulas ministradas na Unesp que levou o grupo a pensar em possibilidades alternativas para a mediação de obras de artes e da cultura visual.

A partir de ideia de jogo, ampliou-se até chegar ao conceito de objetos propositores, tendo como fundamentação o pensamento de Lygia Clark. O grupo de pesquisa usou os jogos e o fundamento da propositora Lygia Clark onde a obra não é mais importante é apenas

um veículo por meio do qual os espectadores desvelam sua própria poética (Martins, 2012 p. 77).

Com base nos estudos do grupo empresto esta terminologia de objeto propositor para qualificar e organizar recursos como mediação também em minhas aulas e vivências com os bebês. Assim, durante a formação de professores, considero objeto propositor algo que sirva como o início propulsor do movimento, que provoque curiosidade. Por exemplo, o objeto pode ser físico, inanimado ou vivo, pode ser percebido pela visão, ou que possa ser sentido pelo tato e pode ser algo subjetivo como sentimentos, emoções ou sensações. Alguns desses exemplos concretos que utilizo são tecidos com texturas diferentes, fitas de várias larguras, elástico, boneco de madeira, esqueleto etc. Nas vivências com os bebês e crianças, também utilizo diversos objetos não estruturados inspirados na abordagem Pikler, como cestos de palha, canos de PVC, caixas de papelão etc., portanto, o que é selecionado pelo adulto com uma intenção específica e provoca uma ação de movimento corporal para mim, torna-se um objeto propositor do movimento (Liza, 2019).

Para continuar pensando sobre ajustes...

Abordagem Pikler é uma pedagogia de muitos detalhes e preocupa-se com a hipóteses de compreender o ritmo da criança e do bebê em seu próprio tempo, por meio de suas tentativas de aprender sobre a vida. Novas pesquisas em diversas áreas estão acontecendo cada vez mais, mostrando a importância dos pequenos detalhes.

Quando fazemos pequenos ajustes no espaço e qualificamos os objetos oferecidos aos bebês, conseguimos potencializar suas descobertas e valorizar sua autonomia por meio do brincar livre. Assim, oferecemos um mundo mais simples e muito menos complexo do que o adulto possa imaginar.

Ao adentrar nos espaços da creche para a pesquisa, meus sentidos não estavam esquecidos pela neblina da memória, estavam somente adormecidos... e os ajustes começaram em mim também...

Referências:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Básica/Ministério da Educação, 2018.

FALK, Judit. **Abordagem Pikler - educação Infantil**. São Paulo: Omnisciência, 2010. (Coleção primeira infância).

KUNSCH, Graziela. **Creche Parental Pública**, 2022. Instalação no Fridericianum Museum, Documenta Quinze. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=j0kjC9RSjtE>. Acesso em 20 mar. 2024;

KÁLLÓ, Éva; BALOG, Györgyi. **As Origens do Brincar Livre**. São Paulo: Editora Omnisciência, 2017.

LIZA, Adriana V. Magrini. **Traços, Trajetos e Processos da Dança Criativa**. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2019.

MARTINS, Mirian Celeste. Verbete: MEDIAÇÃO. In: **Caderno da Política Nacional de Educação Museal** – PNEM. Brasília, DF: IBRAM, 2018, p. 84-88.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª Edição – São Paulo: Intermeios, 2012.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **A Handbook for Dance in Education**. Londres: Macdonald and Evans Ltda, 1980.

SOARES, Susana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia**. 2. ed. São Paulo: Editora Omnisciência, 2020.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação Somática e Artes Cênicas**: princípios e aplicações. Campinas: Editora Papyrus, 2012.

QUEM SOMOS

GPeMC - Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas. Dando continuidade ao Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público (2003-07) iniciado no Instituto de Artes/UNESP que produziu publicações (2005 e 2007), artigos e um ciclo de conversações no SESC Pinheiros/SP (2007), o grupo renasce em 2009 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). O grupo tem apresentado pesquisas em congressos nacionais e internacionais, publicou um dossiê na Revista Trama Interdisciplinar e o livro "Pensando juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos" (Terracota, 2014. 2018), além das publicações que apresentam os resultados de cinco Simpósios Internacionais de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia 2015-16-17-18-20. Encerra em 2020 a pesquisa: "Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores" e inicia nova pesquisa internacional em 2021 somando-se ao GPAP _ Arte na Pedagogia: "Formação de professores em e com arte/culturas", além de estudar ações artísticas/poéticas participativas e colaborativas. Desde o início o grupo trabalha sob a liderança de Mirian Celeste Ferreira Dias Martins e a partir de 2018 conta com a vice-liderança de Estela Maria de Oliveira Bonci.

Diretório do grupo no Lattes: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6230847572123154

Site do grupo: <https://www.arte-pedagogia-mediacao.com.br/>

Adriana Vilchez Magrini Liza - Professora e pesquisadora de dança para/com bebês e crianças, também atua com formação de professores. Mestra e Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Especialista em Sistema LABAN/Bartenieff - Faculdade Angel Vianna e em Dança e Consciência Corporal; Idealizadora do Projeto Dança Criativa Adriana Liza. Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/1755731404074464>

Site: <https://www.dancacriativa.com.br/>

Bruna de Jesus Silva - Filósofa e pesquisadora de questões decoloniais, de gênero e de raça, filosofias africanas e afro-brasileiras. Trabalha em educativos de exposições de arte, atualmente é assessora em educação na Fundação Bional. Mestranda em Filosofia (UFRJ).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/8704047484509716>

Caciano Silva Lima - Gestor/ Pesquisador. Faz parte do corpo efetivo da Fundação de Cultura e da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul. Doutor em Estudos de Linguagens (UFMS). Mestre em Educação (UCDB/MS). Especialista em Arte e Educação (UniC/MT), Museologia (EMBAP/PR), História da Arte (Centro Universitário Claretiano), Conservação e Restauro (FUNIP/MG), entre outras. Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/5261858723913374>

Caio de Sousa Feitosa - Mediador educativo da 35ª Bienal de São Paulo “Coreografias do Impossível”. Mestrando em Artes Visuais - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) na linha de pesquisa História, Crítica e Teoria da Arte.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/3870461605349581>

Camila Aparecida Padilha Gomes - Mediadora na 35ª Bienal de São Paulo. Cientista Social pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Pesquisadora de educação como práticas não hegemônicas de cuidado. Integrante do Grupo de pesquisa Antropologia, Corpo e Alteridade - ANCA/ UNIFESP.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/1124807490603317>

Cauê Donato Silva Araujo - Coordenador de museologia no Museu Catavento (São Paulo) e professor no curso técnico em museologia no CEETEPS/SP. Especialista em Docência no Ensino Superior - Faculdade Focus e em Educação Patrimonial (UNIMES/SP). Membro da Rede de Educadores de Museus em São Paulo (REM-SP). Compôs o Conselho Regional de Museologia 4ª Região (COREM 4R) no biênio 2022-2023.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/6902033084991316>

Cleber Cardoso Xavier - Professor da rede pública de ensino do Distrito Federal onde atualmente ministra aulas de Artes Visuais na Escola Parque 308 Sul. Doutor e Mestre em Arte - Universidade de Brasília (UnB); Lidera o grupo MEMAV/UnB/CNPq desde 2018; integrante do Grupo de Pesquisa GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/9565130237181182>

Danielly Tintori Nascimento - Arte educadora na Galeria de Arte Espaço Universitário - Ufes. Trabalha com Arte Educação em espaços culturais. Mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GEPAEI/UFES).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/4607248140898506>

Débora Rosa da Silva - Professora na rede municipal de Peruíbe/SP. Coordenadora educativa nas exposições "Parábola do Progresso", no Sesc Pompéia e "Retratistas do Morro", Sesc Pinheiros e Sesc Guarulhos (SP). Idealizadora e coordenadora geral do projeto "Cozinha: arte e educação". Mestre em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/7607391547188877>

Dilma Ângela da Silva - Facilitadora Artística no Sesc Pompeia. Mediadora Cultural na 35a Bienal de Artes de São Paulo. Educadora das Infâncias na rede municipal de São Paulo. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/4029162553273171>

Elissa Fontes Soares Lopes - Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP Campus Cubatão. Atualmente é mestranda em Arte, Educação e História da Cultura (UPM) e graduanda em licenciatura em Artes Visuais (UNISANTA/SP). Especialista em Docência no Ensino Superior (SENAC/SP) e Pedagoga (UNIMONTE/SP). Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/5846674731412945>

Erick Orloski - Professor do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor em Artes - Instituto de Artes (IA/ UNESP), com doutorado sanduíche junto à Universidad Pública de Navarra, Pamplona - Espanha. Mestrado em Artes Visuais Instituto de Artes (IA/ UNESP).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/5756326758544618>

Estela Maria Oliveira Bonci - Professora do Centro Universitário das Américas (FAM) nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Doutora e Mestra em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Graduação em Pedagogia (UPM) e em Artes - Educação Artística (Centro Universitário Claretiano). Especialização em Arte-Educação (em andamento), Psicopedagogia, Educação Especial e Psicopedagogia Institucional.

Integrante do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia - GPAP/UPM. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/3223199451667679>

Fábio Sardo - Professor na área de Arte, Música e Metodologia de Ensino. Violonista, compositor, arranjador. Autor de livros didáticos. Doutor em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Artes na área de Processo de Criação Musical - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/0795127588556437>

Hânia Cecília Pilan - Professora do Instituto Federal de São Paulo - IFSP Campus Pirituba. Possui experiência nas áreas de Educação, Novas Tecnologias, Administração Escolar, Direção Teatral e Criatividade colaborativa. Doutora e mestre em Educação, Arte e História da Cultura (UPM). Especialista em Arte, Educação e Comunicação (FPA) e em Administração: Gestão de Inst. Educacionais (FINTEC). Participa de grupos de pesquisa referentes a Criatividade e Linguagens. Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/8445822654396019>

Karen Cristina Celotto Montija - Fundadora e diretora da empresa "AKA Projetos Culturais", presta assessoria em educação, arte e acessibilidade a instituições culturais. Professora, mediadora cultural. Mestre em Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte pela Escola de Comunicação e Arte (ECA/ USP). Técnica Fotográfica pelo SENAC.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/7562208122881581>

Kely Xavier da Silva - Professora. Mestranda em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Claretiano. Pesquisa relacionada às obras de autoria feminina e negra no contexto brasileiro, com destaque para a promoção da educação antirracista.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/1992500363196741>

Leísa Sasso - Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF) em atuação na Secretaria de Cultura e Economia Criativa (SECEC) responsável pelo Programa Educativo do Museu Nacional da República em Brasília. Doutora e Mestre em Arte - Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Gestão Escolar (UnB), em História da Arte (FADM). Integrante do Grupo de Pesquisa em Metodologias Educação e Materiais em Artes Visuais -

MEMAV/UnB/CNPq do Instituto de Artes (UnB). Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/2572871221495786>

Leonardo Birche de Carvalho - Produtor cultural, ator e educador. Formador do Programa Jovem Monitor Cultural, da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo; professor convidado da pós-graduação em Arte Educação da Escola Superior de Artes Célia Helena. Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura (UPM). Mestre em Educação (USCS). Especialista em Direção Teatral - Escola Superior de Artes Célia Helena. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia - GPAP/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/1400674826888420>

Lilian do Amaral Nunes - Artista Visual, pesquisadora, curadora e professora. Pós-Doutora em Arte, Ciência e Tecnologia - IA/UNESP e Pós-Doutora em Arte e Cultura Visual - UFG/Universidade Barcelona. Doutora e Mestre em Artes - ECA/USP e Universidade Complutense de Madrid. Pesquisadora Docente junto ao DIVERSITAS USP. Pesquisadora MEDIALAB BR, BR: AC - Barcelona Recerca Arte y Creación, UB. Integra a coordenação do TICP PAULISTA-LUZ - Território de Interesse da Cultura e da Paisagem. Líder do projeto de pesquisa HoloCi(u)dad(e).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/9200107012768155>

Site: www.espai214.org/

Margarete Sacht Góes - Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte na Educação Infantil (GPAEI), é tutora do Programa de Educação Tutorial - Conexões de Saberes Educação. Atua como curadora educativa da Galeria de Arte Espaço Universitário (GAEU/UFES). Doutora em Educação (UFES), Mestre em Educação e Linguagens (UFES), MBA em Gestão Educacional (PUC/RS), Especialista em Psicopedagogia Clínico /Institucional, em Planejamento Educacional.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/5504378088842871>

Maria Christina de Souza Lima Rizzi - Professora Sênior do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP, atuando na graduação, na Especialização, no Mestrado e no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Professora Doutora em Arte-Educação. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE/UFRGS.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/0743565381235239>

Maria Filippa da Costa Jorge - Pedagoga, Professora, Pesquisadora, Arte Educadora, atua em espaços culturais, instituições museológicas, formação de educadores e processo criativo. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na rede municipal da Prefeitura de São Paulo. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Especialização em Arte e Educação (ECA/USP). Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/ UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/3221697882666862>

Mariana de Souza Rodrigues - Professora. Coordenadora e Mediadora Cultural da Escola de Artes Visuais do Cefart/ FCS /Palácio das Artes. Mestre em Artes - Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Especialista em Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas (UFMG).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/7492433308303263>

Mariane Blotta Abakerli Baptista - Coordenadora do Bacharelado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina, ministra aulas no Bacharelado em Artes Visuais e na Licenciatura em Música da mesma faculdade. Coordenadora de equipes educativas em museus e instituições culturais. Doutora em Arte e Educação, Universidade de Barcelona - Espanha, Mestre em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona - Espanha. Formação em Desenho Industrial - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/ UPM.

Lattes: <https://www.lattes.cnpq.br/3549122700860878>

Marilene Oliveira Almeida - Professora. Atua na Escola Guignard e PPGArtes/UEMG. Coordenadora Regional do Centro de Documentação e Pesquisa/Museu Helena Antipoff - CDPHA/FHA. Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estágio doutoral na Université de Genève. Lidera o Laboratório de Estudos sobre a Docência- LEDoc. Membro do O'pcevê! Laboratório de Aprendizagem Poética/CNPq.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/9929558773100773>

Mirian Celeste Martins - Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia/GPAP e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas/GPeMC. Foi professora do Instituto de Artes - IA UNESP. Presta assessoria a instituições educacionais e culturais e publicou livros e inúmeros artigos. Tem formação em Artes

Visuais com Doutorado pela Faculdade de Educação/USP e Mestrado pela Escola de Comunicações e Artes - ECA/USP.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/7167254305943668>

Site: <http://www.mirianceleste.com.br/>

Mauricio Teixeira da Silva - Coordenador e professor no ensino técnico, itinerários formativos na rede privada. Coordenador e professor de nível técnico no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Atua com a formação docente na utilização de novas tecnologias. Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), especialista em Gestão da Educação Pública (UNIFESP). Especialista no ensino de Jovens e Adultos e Ensino Profissional (FATEC/SP).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/0573217962615987>

Monica Gutierrez Esteves Brancher - Professora no ensino técnico profissionalizante. Chef consultora. Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). cursando Master em Gestão e inovação na Barcelona Culinary HUB.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/8492687023509197>

Olga Egas - Professora de ensino de Arte na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Arte - Instituto de Artes (IA/UNESP). Líder do Mirada - Grupo de Pesquisa em Visualidade, Interculturalidade e Formação Docente (UFJF). Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/6871484166230389>

Pompea Tavares - Pesquisadora, educadora, gestora cultural e assistente curatorial em projetos de residência artística, educação patrimonial, educação artística e mediação cultural em Museus e Centros Culturais. Atualmente coordena o Programa Educativo do Memorial Minas Gerais Vale, do Instituto Cultural Vale, BH. Mestre em Artes - Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Especialização em Gestão Estratégica de Marketing, com ênfase em Marketing Cultural (PUC/MG),

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/6680371533184362>

Rachel de Sousa Vianna - Professora da Escola Guignard e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio na Universidade Roehampton, em Londres. Mestre em Arte-Educação pela

Universidade do Texas em Austin. Líder do grupo de pesquisa O'pcevê! Laboratório de Aprendizagem Poética (UEMG).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/2162579769017244>

Rafael Henrique Santos de Assunção - Gerente de relacionamentos Banco Itaú. Mestrando em Educação Arte História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Especialista em Gestão de Negócios - Centro Universitário SENAC/SP.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/0213166341469448>

Rejane do Nascimento Tofoli - Pesquisadora na área de Música e Interdisciplinaridade. Doutoranda e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Como pianista, tem atuado na docência há mais de 35 anos, além de participar de vários eventos nacionais e internacionais na área musical. Possui formação nas áreas de canto, musicalização e coral infantil. Como compositora, arranjadora e produtora musical, conta com mais de 100 músicas produzidas.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/9569049441070891>

Rita de Cássia Demarchi - Artista e professora no Instituto Federal São Paulo - IFSP Campus Cubatão. Atuou em diferentes instituições de educação formal e não-formal. Pós-doutorado, Mestrado e Licenciatura em Artes Visuais (IA/UNESP). Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura (UPM), com estágio na Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Especialização (ECA/USP). Cursos de História da Arte - Università per Stranieri di Perugia - Itália. Trabalhos acadêmicos/docentes/artísticos unem experiências estéticas, poética, imagens, fotografias, textos web e ensaios visuais. Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/4770016544453387>

Roseli Behaker Garcia - Atualmente é analista de recursos humanos da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e é Coordenadora da Comissão Supra Institucional de Mulheres Cegas, da União Brasileira de Cegos (UBC). É mestre em Educação, Arte e História da Cultura (UPM.) Especialista em Linguagens da Arte - Centro Maria Antonia/USP.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/6888159369663721>

Solange de Fátima Gabre - Professora na Rede Municipal de Curitiba e na formação continuada de professores e profissionais de museus. Doutora em Educação (UFRGS), com Estágio de Doutorado Sanduíche na Universidad Complutense de Madrid (UCM). Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade

(UNIVILLE). Especialista em Museologia (EMBAP) e em Educação Especial/Inclusão (UFPR).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/9774512663539144>

Tatiana Duarte Menezes - Professora, artista visual e pesquisadora, desenvolve poética e atua profissionalmente na área de artes em diálogo transdisciplinar com a educação e com as ciências da Terra. Professora do curso de Licenciatura em Artes (UnB), modalidade à distância, com interesse em práticas cartográficas, arquivismo e coleta. Atuou como Coordenadora Pedagógica em Programa Educativo e possui experiência no ensino de artes visuais nas áreas de saúde e social. Mestre em Artes (UnB) e Especialista em Arteterapia (Instituto Saber).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/6815014923485154>

Valquíria Prates Pereira Teixeira - Curadora do Instituto de Arte Contemporânea de Ouro Preto, colaboradora do MAM São Paulo e do MIS Rio de Janeiro, coordenadora de Mediação Cultural do Polo Sociocultural Sesc Paraty. Pesquisadora e educadora. Fundadora da AVE (Agência de Viagens Espaciais), coordena programas de educação, mediação e formação, realiza curadorias de exposições e organiza publicações. Doutora em Processos Criativos (IA/UNESP). Mestre em Políticas Públicas de Acessibilidade - Universidade de São Paulo (USP).

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/1381074853288655>

Site: www.ave.art.br

Vanessa Basso Perosa - Coordenadora do setor educativo cultural na Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural e Produtora Cultural da Fundação de Cultura do Mato Grosso do Sul. Arte Educadora na rede municipal de ensino de Campo Grande/MS. Integrante do Sistema Estadual de Museus/MS. Doutoranda e Mestre em Estudos de Linguagens - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especialista em Arte e Educação e suas linguagens - Instituto de Ensino Superior da FUNLEC - IESF.

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/8184179994624923>

Vera Lucia Cardoso Farinha - Educadora na Pinacoteca do Estado de São Paulo, atua na gestão de dois programas voltados para professores: o Clube dos Professores e o Pina_Dentro&Fora. Mestranda em Arte, Educação e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM); Especialista em Arte, Educação e Cultura - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). Integrante do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural - GPeMC/UPM

Lattes: <http://www.lattes.cnpq.br/4800349016840430>

Editora LiberArs Ltda – São Paulo
www.liberars.com.br / contato@liberars.com.br

Esse livro foi elaborado com as famílias tipográficas ClassGarmnd e Cambria, e impresso em papel Pólen Soft 80g.

A Editora LiberArs e seus parceiros utilizam papéis certificados de áreas de manejo sustentável e tem compromisso institucional com o meio-ambiente.