

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Julio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes – Campus São Paulo

CAMILA SERINO LIA

CONSTELAÇÃO DE FAZERES ARTÍSTICOS DE EDUCADORAS E  
EDUCADORES NO CAMPO DA MEDIAÇÃO CULTURAL

São Paulo

2023

CAMILA SERINO LIA

CONSTELAÇÃO DE FAZERES ARTÍSTICOS DE EDUCADORAS E  
EDUCADORES NO CAMPO DA MEDIAÇÃO CULTURAL

Tese de doutoramento apresentada  
ao Programa de Pós-graduação em  
Artes, com área de concentração  
em Arte e Educação do Instituto de  
Artes Universidade Estadual  
Paulista (Unesp), como requisito  
parcial para obtenção do título de  
doutora em Artes.

Linha de pesquisa: processos  
artísticos, experiências educacionais  
e mediação cultural

Orientadora Profa. Dra.: Rejane  
Galvão Coutinho

São Paulo

2023

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

L693c Lia, Camila Serino, 1972–

Constelação de fazeres artísticos de educadoras e educadores no campo da mediação cultural / Camila Serino Lia. – São Paulo, 2023.

219 f.: il. color.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho

Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte e educação. 2. Professores – Formação. 3. Mediação cultural. 4. Criação (literária, artística etc.). I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 701.15

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade – CRB/8 8666

CAMILA SERINO LIA

## CONSTELAÇÃO DE FAZERES ARTÍSTICOS DE EDUCADORAS E EDUCADORES NO CAMPO DA MEDIAÇÃO CULTURAL

Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes, com área de concentração em Arte e Educação do Instituto de Artes Universidade Estadual Paulista (Unesp) como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Artes.

Tese de doutoramento aprovada em: 20/12/2022

### **Banca examinadora**

---

Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho  
Instituto de Artes/Unesp – orientadora

---

Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli  
Instituto de Artes/Unesp

---

Profa. Dra. Auana Lameiras Diniz  
Grupo de pesquisa GPIHMAE /Instituto de Artes/Unesp

---

Profa. Dra. Inaê Coutinho de Carvalho  
Pesquisadora independente

---

Profa. Dra. Valquíria Prates Pereira Teixeira  
Instituto de Arte Contemporânea de Ouro Preto

Dedico às pessoas que estão ao meu lado.

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Rejane Galvão Coutinho, pelo olhar preciso, acolhedor e instigador.

À banca examinadora, Rita Luciana Berti Bredariolli, Auana Lameiras Diniz, Inaê Coutinho de Carvalho e Valquíria Prates Pereira Teixeira, pelos olhares generosos.

À suplência da banca, Guilherme Nakashato, Sidiney Peterson Ferreira de Lima e Valeria Peixoto de Alencar, pelas inspirações, referências e escutas.

Às educadoras e aos educadores que aceitaram o meu convite para participar das conversas virtuais e partilhar generosamente suas narrativas em arte e educação, Andrea Amaral Biella, Auber Bettinelli, Flávia de Paiva Coelho, Jordana Aparecida Alvaro Braz, Karen Cristina Celotto Montija, Lais Garcia Rocha, Mirela Agostinho Estelles, Maurício André da Silva, Renan Reis Braz, Sophia de Oliveira Novaes e Tamara Faifman Maciel.

A todos os colegas do grupo de pesquisa GPIHMAE, pelos ensinamentos e partilhas infinitas, em especial Auana Lameiras Diniz, Camila Feltre, Patricia Marchesoni Quilici, Levi Fernando Lopes Vieira Pinto, Lucas Oliveira, Maristela Rodrigues, Valéria Alencar, Sidiney Peterson Ferreira e Thelma Löbel.

Ao amigo Rodrigo Monteiro, pelas conversas sobre nossas pesquisas e experiências.

Aos amigos Erick Orloski e Christiane Coutinho, pela amizade.

À amiga e professora Angela Di Sessa, pela disponibilidade de olhar, com profundidade, as minhas imagens fotográficas.

Ao coletivo Arteducação Produções, pela garra que dedicamos juntos à arte/educação e pela nossa imensa amizade, em especial Ana Amália por fazer parte da minha constelação.

Ao Luiz Destefano, pela viabilização da plataforma virtual de pesquisa.

À Sandra Pereira, pelo cuidado com a revisão da tese.

À Patricia Marchesoni Quilici, pela revisão da tradução do resumo em inglês.

À minha família, de coração.

Ao meu marido, Almir Rosa Claudio, pelo amor, sempre.

Às meninas, Thais, Manuela, Maria Rosa e Isabel, pelas alegrias e presenças.

À Capes, pelo apoio financeiro. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001

Cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu é comum em muitas tradições. Suspende o céu é ampliar o nosso horizonte, não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que este tempo que nós vivemos quer consumir. Se existe uma ânsia por consumir a natureza, existe também uma por consumir subjetividades. Então vamos vivê-las, com a liberdade que formos capazes de inventar, não botar ela no mercado. Já que a natureza está sendo assaltada de uma maneira tão indefensável, vamos, pelo menos, ser capazes de manter nossas subjetividades, nossas visões, nossas poéticas sobre a existência. Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos.

Ailton Krenak

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma constelação de fazeres artísticos concebidos e desenvolvidos por educadoras e educadores nos processos de mediação cultural, junto com o público, em ações educativas em exposições de arte em instituições culturais da cidade de São Paulo e na III Bienal de Assunção. Ao partir da compreensão de que esses fazeres se elaboram desde processos formativos, artísticos e pedagógicos e se ampliam como redes de criação no contato do público com a arte, esta pesquisa busca dar visibilidade à autoria e à autonomia das educadoras e educadores, em relação aos seus processos criativos e à dimensão do fazer artístico junto com o público. Para compor e dar forma a essa constelação de fazeres, foi desenvolvida uma narrativa visual que entrelaça relatos e imagens (registros fotográficos) representativos das experiências da pesquisadora e educadoras/es colaboradoras/es. Como instrumento de produção colaborativa de dados, criou-se um ambiente virtual, por meio do *software* livre Moodle, com fóruns temáticos em que a pesquisadora e colaboradoras/es desenvolveram conversas de modo assíncrono. A Pesquisa Educacional Baseada em Arte é alicerce metodológico para a construção da narrativa baseada em imagens fotográficas, e a Cartografia compõe a fase exploratória em campo. O conceito de Redes de criação fundamenta a produção de sentidos, a partir do diálogo com as colaboradoras e colaboradores desenvolvido na plataforma virtual, e, por fim, a constelação dos seus fazeres plurais.

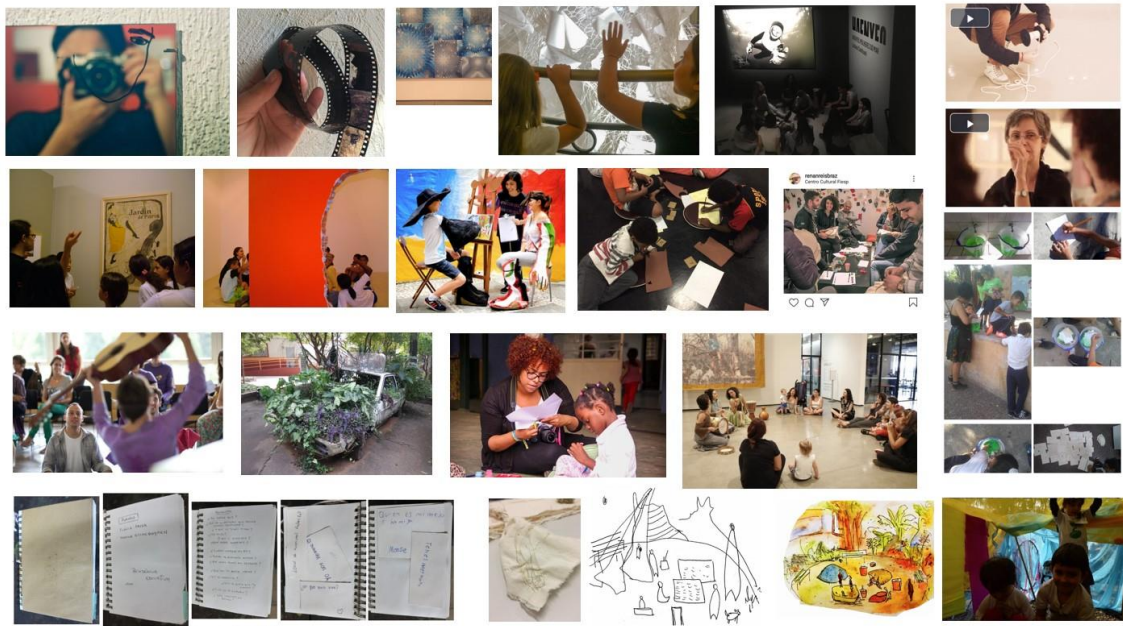
Palavras-chave: mediação cultural; fazeres artísticos; processos de criação; arte educação; imagem fotográfica.

## ABSTRACT

This research presents a constellation of several artistic making conceived and developed by educators along with the audience within processes of cultural mediation activities that take place in art exhibitions in cultural institutions of Sao Paulo city and also at the III Bienal of Assunção. Departing from the comprehension that these making processes are developed through formative, artistic and pedagogical processes and they are amplified when coming into contact with the audience, like creation networks, this research aims to bring visibility to the educators' authorship and autonomy, related to their creative processes and the artistic making dimension in collaboration with the audience. In order to compose and to shape this constellation of several making processes, a visual narrative which interlaces representative narratives and images (photographs) from the researcher and the educators' experience was developed. A virtual environment was created as a tool of collaborative data production, through the free software *Moodle*, with thematic debate rooms in which the researcher and the collaborators developed asynchronous conversations. The Art Based Educational Research is the methodological foundation to the narrative construction based on photographs, and the Cartography composes an exploratory phase at field. The creation network concept bases the production of meaning, from the dialogue with the collaborators developed at the virtual platform, and, at last, the constellation of their diverse making processes.

Key-words: cultural mediation; artistic making; creation processes; art education; photographic image.

## RESUMO IMAGÉTICO



Imagens-chave:



## SUMÁRIO

|                                         |     |
|-----------------------------------------|-----|
| Introdução: desenhar um começo          | 11  |
| 1 Constelação: imagens da experiência   | 22  |
| 1.1 Constelar                           | 24  |
| 1.2 Atravessar                          | 30  |
| 1.3 Compor                              | 40  |
| 1.4 Respirar                            | 56  |
| 1.5 Imagem erótica                      | 60  |
| 1.6 Imagens bússolas                    | 69  |
| Entremeio                               | 82  |
| 2 Constelação: redes de fazeres plurais | 113 |
| 2.1 Constelando                         | 115 |
| 2.2 Redes de criação                    | 123 |
| 2.3 Conectando                          | 126 |
| 2.4 Estrelas educadoras/educadores      | 136 |
| 3 Constelação: fazeres em contexto      | 153 |
| 3.1 Circular                            | 155 |
| 3.2 Fabular                             | 168 |
| 3.3 Abrigar                             | 180 |
| 3.4 Performar                           | 192 |
| Conclusão: coreografar um desfecho      | 206 |
| Referências                             | 211 |

## Introdução: desenhar um começo

Para iniciar esta tese, convoco o desenho e suas afinidades com a escrita, com o intuito de buscar traduções do pensamento visual elaborado no percurso da pesquisa. Como materialização de sensações, impressões, ideias e reflexões, o desenho alinhava-se às palavras escritas à mão nos momentos de anotações, marcações, esboços, fichamentos e sínteses. Para além dessa nobre função, desenhar e escrever, por extensão (quase) natural, teve um papel acalentador nos momentos de dúvidas e de sentimentos de inquietude que costumam nos acompanhar na pesquisa acadêmica e que foram acentuados nos últimos anos pelas crises ecológicas e sociais em que vivemos.

O desenho que se faz tese possui *linhas* que apresentam direção e intenção de investigar os fazeres artísticos desenvolvidos por educadoras e educadores em seus processos de mediação cultural com o público que entra em contato com a arte em instituições culturais de São Paulo.

Ao trabalhar como educadora em instituições da cidade, visitar exposições e participar de eventos ofertados por programas educativos, fui percebendo a diversidade de termos utilizados nos textos de paredes das exposições, nas publicações, nos materiais educativos e nos meios de divulgação impressos e virtuais. Eles despertaram a minha curiosidade por isto que pareciam ter em comum: a convocação do público para o contato com a arte por meio do fazer artístico, poético e lúdico. Destaco estes termos: *experiência poética, ação poética, experiência lúdica, experimento, proposta poética, visita com ateliê, ateliê educativo, visita com oficina temática, visita e oficina, visita com atividade prática, atividade poética em ateliê e atividade lúdica*. Palavras que me fisgaram. E então fui colecionando-as em minhas anotações.

A pluralidade de modos dos educativos conceberem esse *comum* gerou em mim interesses e também perguntas. Às quais experiências essas palavras estariam coladas?

Ao entrecruzar linhas do desenho da pesquisa em curso com a minha experiência em arte educação, busquei algumas respostas e, inevitavelmente, a minha linha de vida mostrava-me como eu vinha fundando, experimentando e concebendo o fazer, a

produção e a criação artística como aspectos do conhecimento em arte. Nessa linha, há vincos mais profundos — os das minhas concepções, verdades e convicções que se tornaram minhas *certezas* —, que me levam a compreender que ações educativas mobilizam e *qualificam* as nossas experiências com a arte ao conjugarem a experiência estética com a experiência artística, ao confluírem e integrarem o perceber, o ver, o sentir, o tocar, o conversar sobre e o fazer arte. A minha *certeza* é a de que essas dimensões da experiência não estão separadas, e ela é impregnada pela concepção de experiência estética do filósofo estadunidense John Dewey (1859–1952), desenvolvida em seu livro *Arte como experiência* (2010). Ele afirma que a experiência estética é aquela em que se vivencia, de forma integrada e completa, sem separação, as dimensões prática, emocional e intelectual, de modo que o processo de criação (prática) se associa à ação intelectual.

Durante minhas caminhadas por instituições — museus, centros culturais e galerias da cidade —, passei a notar, com mais atenção, os ambientes convencionalmente destinados ao “ver arte” e ao “fazer arte”: o ambiente expositivo e o ateliê, respectivamente. O que separava e distinguia essas dimensões da experiência com a arte? Elas estariam delimitadas por fronteiras arquitetônicas ou condicionadas por projetos expositivos ou propósitos artísticos e educacionais? Considerei então que essas dimensões ora se articulavam e se integravam, ora se confundiam e se sobrepunham, ora se distanciavam e se negavam por meio dos processos educativos e seus meios/ modos de convocar o encontro com a arte.

Das minhas *certezas*, uma que está vincada em minha linha da vida é a de que o encontro significativo com a arte e a cultura, mais especificamente em relação àquela produção artística com a qual temos contato em uma exposição, pode ser deflagrado por meio de um processo interpretativo mediado por uma educadora ou educador. Esse processo é favorecido por uma abordagem *construtiva*, como uma abordagem dialogal, problematizadora, prática e interativa que “contribui para o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos” (DARRAS, 2008, p. 38) pelas pessoas envolvidas na mediação e no qual estão em jogo as suas diferentes percepções, memórias e pensamentos. Tais processos interpretativos mobilizam conhecimentos do

sujeito e o levam a criar e a construir diálogos com a produção artística em jogo no processo educativo.

Outra *certeza* que está amalgamada em minha linha de vida é a Abordagem Triangular do Ensino da Arte, elaborada pela professora Ana Mae Barbosa. Base teórica de projetos educativos em exposições de arte em um centro cultural em São Paulo em que atuei de 2001 a 2007, essa abordagem representou uma transformação em minha formação como educadora, ao romper com a visão de ensino de arte com enfoque modernista, na qual a produção artística seria indiferente a um referencial imagético. Com propostas de mediação cultural que contemplavam a produção, a contextualização e a leitura como ações articuladas e integralizadoras da experiência do público com a arte, alarguei, sobretudo, meu entendimento sobre a arte no contexto das exposições, onde poderia ir “além” do ver, observar, conversar e do “não tocar”. Assim, ao ter acesso à diversidade de recursos de mediação cultural que incluíam a produção e o *fazer reflexivo*, pude experimentar abordagens educativas mais complexas e, conseqüentemente, expandir os meios e processos de interpretação das pessoas que participavam das minhas visitas a exposições.

Minhas *certezas* também são atravessadas pela necessidade de compreender (e defender) a arte e cultura como patrimônio de todos, ideologicamente apoiada pelo significado antropológico de cultura que não se refere a ela como signo de distinção social que diz respeito a alguns estratos sociais e entende que a existência humana não pode ser desvinculada da vida cultural. Em consonância com tal entendimento, a concepção de cultura como campo de relações dos indivíduos e das coletividades com o simbólico reflete os seus “modos de ser, conviver e se expressar”, em alargamento de sentido “coerente com a própria trajetória dos seres humanos em busca de uma concepção menos desigual e mais democrática da existência” (MIRANDA, 2018, p. 7).

Essa noção vincula-se, sobretudo, com a expressão “direitos culturais”, apresentada pela primeira vez na Constituição Federal promulgada em 1988, comprometida com ideais de cidadania. O direito cultural é um direito humano e fundamental, baseado nos princípios de liberdade, igualdade de acesso ou de oportunidade para a fruição dos bens simbólicos, de diversidade cultural e de participação na vida simbólica. Como quaisquer outros, o direito cultural precisa ser útil

às coletividades, ou seja, cumpre função social e materializa-se quando auxilia no desenvolvimento da cidadania cultural (CUNHA FILHO, 2018, p. 13). Os direitos culturais têm como objetivo dotar as pessoas da “capacidade de fruir, discutir e até propor mudanças nos modos de criar, fazer e viver, em todos os domínios de interesse e deliberação coletivos [...] ligados aos mundos artístico e memorial”, mas também ao cotidiano. E como seu mais caro objetivo, os direitos culturais devem nos lembrar do “elemento comum e congregador de uma sociedade agora laica e pluralista, que é a cidadania” (CUNHA FILHO, 2018, p. 95 - 96).

As instituições que compõem a paisagem desta pesquisa, embora sejam de diferentes naturezas, tais como museais, artísticas, culturais e socioeducativas, partilham uma missão educativa e estão imbuídas do papel de fortalecer a cidadania, respeitar a diversidade cultural e qualificar a vida da sociedade. É possível compreender o exercício dos direitos culturais de modo transversal e abrangente em cada uma dessas instituições, realizado por meio de ações, programas e projetos desenvolvidos por diferentes áreas e profissionais que as compõem, além dos setores educativos. Em princípio, esses espaços públicos seriam lugares destinados a todas as pessoas de todos os grupos culturais e sociais, para que pudéssemos dialogar sobre todo e qualquer assunto que nos interessasse. Nesses espaços, o pluralismo cultural deveria ser sempre valorizado, sem que uma cultura fosse exclusiva ou superior à outra. Neles, as exclusões não seriam permitidas, e todos os modos de ser, conviver e se expressar seriam equivalentes e complementares. Compreender as nossas diferenças como incompletudes é vislumbrar a cultura como lugar de troca, intercâmbio, reciprocidade, colaboração e participação, em vez de compreendê-las como completas – isoladas como ilhas.

Como diz o pensador Ailton Krenak, diante desse tempo, que consome nossas existências, precisamos “cantar, dançar e viver a experiência mágica de suspender o céu”, para “enriquecer as nossas subjetividades”, com liberdade e inventividade (KRENAK, 2019, p.32). Esses espaços públicos das instituições culturais seriam lugares para o exercício de *suspender o céu* e para exercer sem censura um dos nossos direitos culturais mais caros, o da liberdade de expressão, sem com isso ferir a liberdade uns dos outros? Neste momento, essa é uma incerteza, mais do que uma certeza.

Desenham-se assim as primeiras linhas neste texto introdutório – as *linhas originárias* de minhas convicções, que guiam o desejo de aprofundar minha compreensão sobre outros modos e sentidos para o *fazer, criar e produzir* arte que variam e se intercambiam em processos educativos concebidos e propostos por educadoras e educadores, no contexto contemporâneo das ações educativas voltadas às exposições de museus e instituições culturais na cidade de São Paulo.

O desejo era de *redesenhar-me*, de tensionar as verdades—certezas—vincos. Para isso, era preciso fazer mais perguntas, indagar-me constantemente, arriscar-me a novos pensamentos. Afinal, pesquisar, assim como ensinar e aprender, exige a curiosidade que, como disse Paulo Freire, não pode ser tolhida, silenciada ou negada. Ela deve ser a “pedra fundamental” que nos move, nos inquieta, nos mantém em pé por nossas buscas, de tal modo que “não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” e que nos aproxima de nossos achados (FREIRE, 1996, p. 84-90).

Ao questionar a minha experiência/ existência e aquelas que eu percebia ao meu redor na convivência com outras educadoras e outros educadores, pressenti que era preciso considerar os fazeres artísticos em relação à *infinidade* de ações educativas que aconteciam em museus, centros culturais e Sescs no entrelaçamento de aspectos históricos, artísticos e educacionais/ formativos. Nesse desenho inicial, compreendi que esses aspectos fertilizavam o solo para o desenvolvimento de pesquisas, experimentações e abordagens plurais de mediação cultural em instituições culturais da cidade.

Entretanto, como abarcar a *infinidade*? Por onde e até onde ir com a pesquisa?

Então, outros fazeres artísticos foram sendo desenhados, delineados, investigados.

Um desses *fazeres*, para o qual busquei lançar meu olhar e definir um limite espacial/ temporal para a pesquisa – se delimitar for mesmo possível –, é o *fazer arte* que está situado no contexto do século 20, com a transformação do papel educacional e social dos museus desde uma *origem moderna*, como procurei abarcar pelo prisma de fragmentos da história do Museu de Arte de São Paulo (Masp), a partir da pesquisa da

professora Rita Berti Bredariolli, que situa a construção de conceitos da educação modernista, como “criatividade”, “liberdade”, “imaginação criadora”, “livre-expressão” e “fruição desinteressada”, por meio da história e das lembranças de Suzana Rodrigues – a “personagem moderna” – e do *Club Infantil de Arte*, inaugurado em 3 de abril de 1948 nesse museu e criado e dirigido por Suzana.

Busquei ressonâncias dessa *linha* modernista em minhas experiências e *linha* de vida e, assim, lancei olhares para o meu contexto de atuação no programa educativo do Centro Cultural Banco do Brasil (SP), por ter sido um período profícuo de aprendizagens e pelo foco que desenvolvemos no fazer artístico, no âmbito da mediação cultural e em consonância com os processos formativos, como aconteceu na exposição *erotica – os sentidos da arte*, em 2005. A partir desse ponto, tracei linhas entre o contexto do Masp e contextos históricos mais próximos da minha contemporaneidade. Entre outras possibilidades de sobrevoos e pousos do meu olhar sobre eventos da história do ensino da arte e da arte educação em museus e centros culturais no Brasil, um evento cativava-me desde muito tempo antes da pesquisa de doutorado se consolidar– a exposição *O Labirinto da moda: uma aventura infantil*. Com a curadoria de Gláucia Amaral, essa exposição foi apresentada pela primeira vez no Sesc Pompeia, em São Paulo, em janeiro de 1996, e o seu programa educativo foi coordenado e orientado pelas arte educadoras Ana Amália Tavares Bastos Barbosa e Maria Christina de Souza Lima Rizzi e do arte educador Cildo Oliveira, que também foram responsáveis pela “preparação dos monitores”, termo usado naquele momento.

O meu primeiro *desenho* de *O Labirinto da moda: uma aventura infantil* aconteceu quando Ana Amália, que coordenava a formação da equipe da ação educativa no CCBB/SP, da qual eu fazia parte, mostrou o catálogo dessa exposição e o material educativo *Olho vivo*. Na época, conhecer esse material significou abrir meus olhos para uma história da arte educação com a qual, até então, eu não tinha plena consciência de que poderia estar vinculada à minha história e aos meus *fazeres*.

Dessa *infinidade* de possibilidades, durante os dois primeiros anos da pesquisa (no período que antecedeu a pandemia da covid-19) caminhei, literalmente, em direção aos *fazeres artísticos* propostos por educadoras e educadores. Nessa etapa exploratória, intensifiquei visitas a exposições de arte e participei de atividades oferecidas pelos

programas educativos de algumas instituições. No contato com a arte nessas exposições, em condições diferentes e complementares como visitante, pesquisadora e participante das propostas dos educativos, busquei, no método da Cartografia, fundamentos para exercitar variedades de atenção e começar a perceber e a produzir possíveis dados da pesquisa (KASTRUP, 2015).

A perspectiva da A/R/Tografia, uma metodologia de Pesquisa Educacional Baseada em Arte, foi outro recurso metodológico para ampliar a minha compreensão acerca dos significados construídos na e pela pesquisa, elaborados nessa relação com a arte, sobretudo na confluência de visualidades das produções das/dos artistas, das proposições das/dos educadoras/es e das produzidas por mim, nas linguagens do desenho e da fotografia. A articulação entre os papéis da artista, fotógrafa, pesquisadora e educadora e integração da *theoria*, *praxis* e *poiesis* considerada por essa perspectiva metodológica produziram outra mudança em minha trajetória, pela compreensão de que esses campos de experiências poderiam conviver em harmonia e enriquecimento mútuo, em vez de apartados uns dos outros.

Os meus estudos das Metodologias Educacionais Baseadas em Arte e das Metodologias Baseadas em Arte foram expandidos por contribuições mais recentes, que se corporificam nas vozes de pesquisadores estrangeiros e brasileiros em congressos, seminários e publicações, tais como os livros *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*, organizado por Belidson Dias e Rita L. Irwin (2013), e *Ideas Visuales. Investigación Baseada en Artes e investigación artística*, de Ricardo Marín Viadel e Joaquín Roldán (2017), cujo enfoque impulsionou a presença de imagens fotográficas nesta pesquisa. Como diz Belidson Dias, diferentemente da pesquisa tradicional, essas metodologias são baseadas no conceito de que o sentido "não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo" e é por meio de "formas criativas" que elas "estabelecem oportunidades de ver, experimentar o ordinário, aprender a compreender as novas e diferentes maneiras de se fazer pesquisa em artes" (DIAS, 2013, p. 24). Essa escolha dialoga com a ideia da pesquisa inventiva da Cartografia, e essas escolhas, articuladas entre si e com outros aportes teóricos – sobretudo do campo da fotografia, - convergiram para a construção de sentidos e conhecimentos elaborados pela e na experiência com a arte, a educação e a pesquisa.

Entre o fim de 2018 e início de 2019 eu havia esboçado alguns nomes de educadoras e educadores com os quais queria adensar conversas, com a perspectiva de aprofundar a investigação acerca de suas práticas e processos, a partir das minhas primeiras percepções das ações que eu havia participado. O desejo agora era o de *pousar* atenção e dar *zoom* no modo como concebiam os seus *fazeres* com autonomia e autoria. Nesse entremeio, aprofundei meus estudos nessas publicações da professora Cecília Almeida Salles sobre processos de criação artística, sendo: *Gesto Inacabado* (2008), *Redes de criação: construção da obra de arte* (2006) e o *Processos de criação em grupo: diálogos* (2017). Como aporte teórico para acompanhar *movimentos de criação*, por meio da investigação de documentos de processo como índices do pensamento dos artistas, o conjunto dessas leituras instigou-me a tecer paralelos com os processos de criação das educadoras e educadores e [re]elaborar mais questões. Como concebiam as suas proposições educativas? Em quais circunstâncias e contextos? Junto com as equipes? Como desdobravam-se nos processos de criação com o público? Como eles compreendiam a experiência do público com a arte a partir dessas proposições?

Nutrida pela ideia de *acompanhar processos* por meio de documentos, comecei a vislumbrar *cartografar* relatórios, fotografias, registros em vídeos e cadernos de anotações das educadoras e dos educadores, a fim de compor *narrativas híbridas*, em que texto (escrito) e imagem (visual) se encontram e se relacionam, como a a/r/tografia propõe (IRWIN, 2008, p. 93).

No entanto, esse desenho que se formava na pesquisa começava a se fragmentar. As linhas pareciam frágeis, muito finas e tênues entre nós. Ao longo desses últimos anos, soube de educativos das instituições sendo reduzidos ou fechados, de equipes inteiras sendo despedidas ou substituídas por outras e quase perdi a conta de educadoras e educadores de exposições temporárias que não encontrei mais, pois, há muito tempo, tornaram-se itinerantes, retirantes, desempregados, resistentes.

Senti tristeza.

Desesperança.

Um parêntese, um caminho. Em meados de março de 2019, voltei a atuar como mediadora neste projeto do Instituto Arte na Escola: o curso *online Arte na Escola*

*Contemporânea*, voltado a professores de Arte de todo o Brasil. Eu havia atuado em edições anteriores e também, entre 2010 e 2012, havia experienciado a mediação a distância no projeto Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), voltado a professores de Arte e realizado pelo Instituto de Artes da Unesp. A experiência de mediação em ambiente virtual mostrava-me a potência dos diálogos entre participantes nos fóruns virtuais, e a ideia de elaborar um ambiente virtual para *conversar* com educadoras e educadores foi sendo amadurecida.

Acontece então uma *virada* na pesquisa.

Comecei a levantar hipóteses sobre limitações e potencialidades de um espaço virtual para "reunir" educadoras e educadores. Havia riscos e dificuldades com a tecnologia e com a plataforma virtual de aprendizagem utilizada para fins de pesquisa, mas vislumbrei um lugar para encontros, para acolher e partilhar imagens, experiências e reflexões, para cocriação de narrativas. Um lugar para pesquisar e, sobretudo, aprender junto. Um lugar para resistir.

O ambiente virtual foi modelado em meados de 2019, com o apoio técnico de Luiz Destefano, e abrangeu 5 fóruns como espaços para conversas entre pesquisadora e colaboradores. Das 15 pessoas convidadas, 11 pessoas aceitaram e participaram desse momento de produção de dados da pesquisa. Profissionalmente, elas atuam no campo da educação formal e não formal e, transitam por diferentes campos do conhecimento nos quais são formadas, como arte, *design*, teatro, história da arte, fotografia, audiovisual, artes do corpo, arquitetura, *performance*, arte terapia, arqueologia, pedagogia e psicologia. As instituições da cidade de São Paulo que foram cenário das ações educativas narradas por elas, foram: Centro Cultural Banco do Brasil, Centro Cultural Fiesp, Museu Lasar Segall, Serviço Social do Comércio, Museu de Arte Moderna, Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia, Instituto Tomie Ohtake, Museu da Imagem e do Som e em uma residência educativa na III Bienal Internacional de Assunção, Paraguai.

Entretanto, saliento que essa pesquisa não buscou abordar os trabalhos dos educativos dessas instituições, mas dar foco nos profissionais que atuam no campo da mediação cultural que, ao colaborarem com a pesquisa, situaram os seus fazeres – por

meio de exemplos de seus processos e projetos, visitas, oficinas – desenvolvidos nos contextos dessas instituições. Desse grupo de 11 pessoas, organizei três subgrupos para mediar as conversas nos fóruns virtuais que aconteceram de janeiro a março de 2020, terminado às vésperas do período de isolamento físico da covid-19.

Desenhadas essas linhas, no **capítulo 1, Constelação: imagens da experiência**, apresento a abordagem de narrativa baseada em imagens que concebi como uma constelação para relacionar os meus processos formativos e fazeres artísticos em mediação cultural aos fazeres de outros contextos históricos. Dos aportes teóricos para o fazimento da narrativa imagética de minha história como arte/ educadora, diálogo com a noção de tempo/ espaço em espiral, que elaborei a partir de BREDARIOLLI (2014), com as concepções de educação, arte/educação e mediação cultural de FREIRE (1996), MACHADO (2010), BARBOSA e COUTINHO (2009), com o conceito de processo de criação em rede de SALLES (1998, 2006 e 2017), com a concepção de momento decisivo de BRESSON (2015), entre outros.

Entre o primeiro capítulo e o seguinte, há o **Entremeio**, que é uma apresentação mais minuciosa da etapa da pesquisa em campo, a partir de KASTRUP (2015), e das imagens que produzi em instituições culturais da cidade de São Paulo. No **capítulo 2, Constelação: redes de fazeres plurais**, apresento o desenvolvimento da plataforma virtual de pesquisa, aprofundo a fundamentação do conceito de redes de criação de SALLES (1998, 2006 e 2017), o conceito de experiência estética de DEWEY (2010) e, por fim, uma primeira apresentação dos colaboradores da pesquisa a partir dos dados produzidos na plataforma, à luz de JOSSO (2004) e RIOS (2010). No **capítulo 3, Constelação: fazeres em contexto**, desenvolvo as minhas análises e reflexões dos dados produzidos nos fóruns a partir da criação de quatro linhas de força elaboradas no entrelaçamento dos relatos e imagens das educadoras e educadores, que dimensionam qualidades, aspectos e questões de seus fazeres artísticos, sendo: **Circular, Fabular, Abrigar e Performar**. As análises e reflexões são aprofundadas à luz das autoras e autores tratados no capítulos anteriores e pequenas tessituras, à medida que adentrei no universo de cada um dos fazeres das educadoras e educadores e senti necessidade de expandir estes conceitos em rede: a roda coletiva em WARSCHAUER (1993), a narrativa e a imaginação em MACHADO (2004), a metamorfose em COCCIA (2020), fazer junto em PRATES (2017), o ritual

performático em DUNCAN (1995) e, por fim, volto a RIOS (2010), para abordar as dimensões poéticas do fazer artístico das educadoras e educadores. Na **conclusão**, coreografo um desfecho acerca do meu processo de pesquisa, sobretudo ponderando os desafios de desenvolver uma narrativa baseada em imagens e no acompanhamento de processos e redes dos fazeres artísticos na mediação cultural, retomando SALLES (1998, 2006 e 2017).

Por fim, quero destacar o tratamento das legendas das imagens, que ocorre com pequenas diferenças, a depender da parte da pesquisa em que são apresentadas, ora sem legendas, quando a apresentação e contextualização estão garantidas no texto que antecede ou sucede, ora com legendas por imagem ou por conjuntos de imagens. Como palavras que fazem parte do meu vocabulário imagético, algumas imagens são reapresentadas, de modo que, como a apresentada na conclusão, me despi da necessidade de legendá-la. Dessa forma, a numeração das imagens não corresponde exatamente à quantidade total de imagens (se forem calculadas por unidade).

## 1 Constelação: imagens da experiência



Imagem 1 Autorretrato na oficina da ação educativa da exposição *erótica – os sentidos na arte*, CCBB – SP, 2006. Acervo da autora.

Início este texto em companhia de imagens-estrela que guiam e iluminam o trajeto desta escrita. São imagens fotográficas com as quais convivo. Observo, relembro e elaboro olhares, ideias, sentidos e reflexões sobre imagens das experiências em arte educação que envolvem fazeres artísticos integrados a práticas de mediação cultural desenvolvidos em projetos educativos, nos quais tenho atuado em diferentes papéis: educadora, supervisora, formadora e produtora. Nesses projetos, costumo estar com uma câmera fotográfica à mão e olhar à espreita para notar, captar presenças, atmosferas, acontecimentos, movimentos e detalhes de alguma cena. São imagens que estão sendo concebidas há tempos...

Quando volto meu olhar às imagens que produzi, para escolher quais delas vou utilizar para compor este texto, dou-me conta de que a constelação se torna cada vez maior, pois ela também é formada por outras imagens, além das que fiz. São imagens que vi e vejo, das que lembro ou imagino. Produzidas em contextos distantes no tempo ou no espaço da minha existência, conheci essas imagens apenas por meio de livros, catálogos de exposição e conversas com pessoas das quais me aproximei em função da

pesquisa, dos trabalhos e de encontros. Abrigo-as – imagens e pessoas – como parte da constelação que está em mim, que resulta de acontecimentos relacionados à arte e à educação, os quais venho investigando e recriando sentidos e sentimentos, com minhas histórias de vida como arte educadora.

Este capítulo, constelado por imagens, não é uma “breve história” que resgata o passado em linha reta até os dias de hoje. Não é um “movimento de recuo”, em uma busca ilusória da origem de tal conhecimento que me levaria a entender o meu agora, como se esse agora fosse o “meio” ou o “fim” de uma única história. Afinal, “por que ainda não nos desvencilhamos da ideia de tempo como linha reta, composta da disposição de sucessivos acontecimentos, compreendidos como ‘fatos’?” Essa pergunta é feita pela professora Rita Bredariolli em *“Um breve histórico” ou de como (re)conhecemos histórias sobre arte e educação* (BREDARIOILLI, 2014, p. 97). Uma das possíveis respostas a essa pergunta é que nos acostumamos

nesse modelo de tempo, subsidiário de uma convencional noção da história, mantida em sedimentação não somente pelos livros que circularam – e continuam circulando – por nossos anos escolares, mas também pela convivência com estruturas narrativas dadas a certo romance – assistidas no cinema ou em nossas casas, definindo a trama de novelas, telejornais, propagandas ou quaisquer outros programas propostos ao entretenimento –, repousa as noções de “evolução” e “progresso” (BREDARIOILLI, 2014, p. 97).

Assim, o movimento que me proponho a fazer não é o de traçar uma linha reta feita com régua como uma linha do tempo que me levaria, com precisão, à compreensão da história do tema da pesquisa. Meu movimento vai se fazendo e refazendo pelo gesto do corpo inteiro, organicamente. Esse movimento experimenta fazer curvas no tempo e no espaço. Não me conforta esta narrativa linear “de acontecimentos em uma sucessão temporal definida pela relação causal entre passado e presente” (BREDARIOILLI, 2014, p. 98) que nos acostumamos a reproduzir pautada em uma noção idealista de “história desenhada sob uma ideia de que o presente é consequência de acontecimentos passados e para entendê-lo devemos encontrar a ‘origem’ passada, sua gênese, e ‘resgatá-la’, ‘recuperá-la’ para compreender nosso estado atual dos acontecimentos que compõem nosso ambiente” (BREDARIOILLI, 2014, p. 98). O passado

não é um todo absoluto que conseguimos apreender com exatidão por meio daquilo que experimentamos, ouvimos ou lemos. Ele não pode ser emoldurado como fotografia.

Busco um movimento que não seja o de me voltar ao que as imagens “contam” e “representam”, como se elas fossem “preencher” todo o espaço narrativo dedicado às minhas experiências e às histórias encadeadas em sequência. O caminho da minha busca é um “trabalho de reconstituição, mas sempre lacunar”, no qual lido com “indícios, fragmentos, vestígios, discursivos e/ ou imagéticos” (BREDARIOLLI, 2014, p. 98), que vai sendo elaborado por meio de relações, aproximações e edições de imagens e de palavras que se materializam na narrativa imagética e verbal. Nesse espaço em branco do papel digito palavras e insiro imagens. É um movimento de interação e criação com a sua materialidade e visualidade: vazios, lacunas, espaçamentos, margens, silêncios, intervalos, parênteses, esperas, dobras, vírgulas, pausas... pontos-finais.

Uma imagem pode sugerir mais do que uma resposta, uma explicação, uma afirmação ou uma ilustração em relação ao texto. Ela evoca dúvida, leva ao desvio, permite indagação, deixa impressão, aguça lembranças, sugere imprecisão, envolve reflexão e gera questionamento.

## **1.1 Constelar**

Desenhar-se no espelho, experimentar um processo de impressão, ouvir e inventar histórias, cantar um verso, construir cidades imaginárias com papel, compor um jornal, inventar uma máscara com papelão e tecidos, escrever uma poesia, bordar um coração... São exemplos de fazeres artísticos que educadoras e educadores propõem para mediar as relações de crianças e adolescentes com a arte e a cultura durante visitas a exposições em instituições culturais. São fazeres concebidos, gestados, investigados, experienciados e compartilhados, desde a formação inicial e continuada, nos projetos educativos nos quais atuam. São fazeres em processo, pois estão em transformação, aprofundamento e ampliação de um projeto para outro, de uma exposição para outra, de uma visita para outra, de um grupo de pessoas para outro.

Esses fazeres artísticos concebidos e vivenciados por nós, educadoras e educadores, engendram e potencializam as nossas leituras, interpretações e construção de significados por meio da arte e para a arte, que, nas instâncias de mediação com os diferentes públicos, serão continuamente ampliados. São assim processos em movimento de expansão que nos atravessam e nos acontecem quando nos disponibilizamos a aprender com o encontro que está por vir com o público que visitará a exposição, quando estamos abertos para essa experiência incerta com esse/essa “outro/a” que ainda não conhecemos ou conhecemos tão pouco por meio de breves informações sobre o perfil, necessidades e interesses do grupo colhidas pelas equipes que agendam a visita das escolas. Então, nesse breve intervalo de espera de um grupo de pessoas que está para chegar à exposição, vamos nos deixando levar por expectativas e desejos de colocar em prática aquilo que foi idealizado e planejado com tanto cuidado para a visita. Talvez, até os visitantes chegarem ao museu ou ao centro cultural, ainda dê tempo de tomar água, café, passar batom, ajeitar o cabelo, respirar fundo...

O grupo chega! É o momento de nos colocarmos em estado de disponibilidade às possibilidades de reelaboração de nossas ideias e intenções, para que não se esgotem ou se fechem em si mesmas, sobretudo, por meio de atitude questionadora (crítica, sensível e reflexiva) em relação àquilo que nos propomos a fazer. Mas esse encontro com o outro, que é público<sup>1</sup> e funda minha compreensão dos processos de aprender/ensinar arte e como mediação cultural, não foi compreendido por mim tão imediatamente, em um estalar de dedos. Foi por meio de estudos e encontros vividos ao longo destes mais de 20 anos de trabalho no campo da arte educação, sobretudo, pelo trabalho persistente de minha atenção, percepção e escuta nas conversações e

---

<sup>1</sup> Opto pelos termos público/s e visitante/s baseando-me neste verbete elaborado por Adriana Mortara Almeida no glossário do *Caderno da Política Nacional de Educação Museal* (PNEM): “muitos termos designam os públicos presentes nos museus – convidados, visitantes, usuários, clientes, espectadores, consumidores, comunidade – de acordo com a visão da instituição e o contexto em que está inserida”. No caso, esta pesquisa direciona-se ao público presencial. Dos comportamentos esperados desse público, destaco estes que identifiquei nos setores educativos e nos programas públicos que situo nesta pesquisa: “apreciar esteticamente obras de arte e outros objetos, assim como aprender sobre temas e formas apresentadas nas exposições e outras ações voltadas aos públicos” e “participar das ações propostas aos públicos de maneira ativa, chegando a protagonizar algumas dessas ações”. Essa ideia de público está implicada com a “maneira por meio da qual alguns museus” e instituições culturais “têm transformado a ação de seus públicos” como um movimento que “muda a ideia de que a quantidade de público é determinante da qualidade das ações que o museu oferece, para a ideia de que a qualidade da experiência vivida pelo público no museu é mais importante.” Fonte: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf> (p. 99 – 100). Acesso em: nov. 2022.

*fazeções* com arte educadores/as, na interação com a história de vida de cada um/a, suas visões de mundo, repertórios e experiências singulares.

Desde minha pesquisa de mestrado, interessa-me compreender a interdependência entre as múltiplas camadas da formação e da prática educativa. Minha intenção é tecer relações entre os momentos nos quais educadoras e educadores estão se formando e se preparando para as ações educativas que irão desenvolver – momentos de estudo, reflexão, pesquisa, planejamento, negociação, experimentação, produção de materiais, testagem de proposições e ensaios – e os momentos em que estão atuando diretamente com o público em contato com produções artísticas e culturais das mais diversas naturezas. Portanto, é da perspectiva desse contexto de formação em trabalho que meu olhar é lançado na investigação dos fazeres artísticos engendrados no campo da mediação cultural. Um ponto de vista que considera que tais fazeres estão circunstanciados em um campo de atuação profissional que vem se configurando desde a década de 1990. Esse entendimento está situado em um contexto mais amplo, como escreveram as professoras Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho, em 2009, na apresentação do livro *Arte/educação como mediação cultural e social*:

...temos um campo aberto no Brasil, um campo abrangente em formação no qual se entrecruzam diferentes áreas do conhecimento. [...] Com as práticas de mediação, buscam-se teorias para fundamentar as experiências e, em razão da necessidade de mediadores para a cena contemporânea, eles próprios têm se organizado em cursos de aprofundamento e, principalmente, investido em formações em serviço. Em busca de suprir a ausência de formações específicas, ou seja, os processos de formação que acompanham o desenrolar dos trabalhos, configuram-se como uma característica de nosso contexto. (2009, p. 8 – 9)

Ao escolher abordar os fazeres dos arte educadores/as desde seus processos de formação continuada, considero dois princípios que me são caros: o de autonomia e o de autoria em relação às suas ideias e às suas práticas e processos junto com os sujeitos envolvidos na mediação cultural. No contexto das instituições culturais da cidade de São Paulo, onde venho atuando, a autoria de artistas e curadores é reconhecida e garantida; entretanto, para nós, arte educadores/as, o reconhecimento de nossas autorias por aquilo que concebemos, desenvolvemos e concretizamos no âmbito educacional,

artístico e cultural envolve negociações, por vezes cansativas, com as instituições. Nossos créditos, sejam citados como pessoas físicas ou jurídicas por meio dos coletivos ou empresas com os quais estamos vinculados, precisam ser identificados e anunciados nas fichas técnicas de catálogos e folhetos, nos textos de parede nas exposições, nos materiais de divulgação, e, sobretudo, vinculados aos conteúdos educativos que elaboramos para e nas instituições onde trabalhamos. Somos autores/as, não somos anônimos/as, mas ter nossos nomes informados nas publicações é apenas um exemplo de um direito a ser respeitado.

Este é outro exemplo simples, porém significativo, de como autoria e autonomia vão se enlaçando. Em uma época em que as equipes de educadores usavam uniformes, uma condição normal, no entanto, contestada, certa vez, quando fui supervisora de um projeto educativo em um museu da cidade, presenciei uma cena constrangedora: a diretora quis impor que a camiseta do uniforme da equipe fosse da cor laranja. Eu vinha de uma experiência anterior em um centro cultural no qual a equipe de produção e coordenação do educativo tinha autonomia para escolher a cor e o modelo do uniforme, além de orçamento próprio para criar junto com um *designer* o logo e a imagem da camiseta, que, geralmente, era uma apropriação ou recriação baseada na obra de um(a) artista da exposição. As camisetas ficavam tão bonitas que visitantes se interessavam em adquiri-las, e alguns conseguiam negociá-las com os/as educadores/as, como presentes ao término da exposição, se não fossem mais precisar delas, claro. O uniforme não era da cor laranja, mas atendia à sua função mais primária – diferenciar e destacar a equipe do educativo nos ambientes do centro cultural – e, “colada” a essa função, a camiseta agregava valores estéticos, sociais e afetivos expressos nessas relações entre as obras da exposição, os/as educadores/as e os públicos.

Essa roupagem, que nos revestia com as imagens das obras, tornava possível nosso corpo, educativo e coletivo, ser também performático e implicado com a ruptura da domesticação dos nossos sentidos pela instituição. A autonomia para criar nossa roupa de trabalho possibilitou que experimentássemos, com *designers* e costureiras, o processo de criação e confecção de outros acessórios de vestir personalizados, como aventais e bolsas que serviam para acondicionar pranchas de imagens e objetos utilizados como material de apoio durante a visita. Uma das peças de vestir de

autoria dessa equipe foi uma jaqueta semelhante à de fotógrafos e arqueólogos, com bolsos e acessórios acoplados como elementos incorporados a uma estratégia de mediação baseada em um jogo-visita, que era proposto pelos/as educadores/as aos grupos de escolares, para quem essas estratégias lúdicas eram concebidas, levando em consideração a singularidade do evento, das obras da exposição e do público mediado. Havia a valorização da dimensão lúdica e cênica da roupa, como elemento performático da mediação cultural.

Não recordo o argumento utilizado pela diretora para o uso da cor laranja. Talvez tenha esquecido de propósito, pois aquela situação me deixou bastante inquieta, especialmente por ela não considerar a possibilidade da escolha horizontal e coletiva e ignorar a opinião dos/das educadores/as que vestiriam aquela camiseta seis dias por semana e por muitos meses. Talvez a cor ganhasse outro sentido se tivesse sido escolhida democraticamente. Se ao menos tivéssemos compartilhado referências sobre nossos interesses e afinidades estéticas e culturais, por exemplo, com as túnicas dos monges budistas, com o chakra sacro *Svadhithana*, com a cor das chamas do fogo, dos corais do mar, do pôr do sol... Por fim, após muitas conversas, definimos outra cor.

Essa foi uma das muitas situações nas quais aprendi a necessidade de resistir, não à cor laranja, mas a esses dispositivos de poder. Resistir, nesse contexto, foi aprender a persistir em nossas escolhas, refletir sobre nossas argumentações, tensionar e friccionar ideias, por meio de diálogos, por vezes exaustivos, e ensaiar negociações para romper com hierarquias institucionais. Afinal, nossas escolhas refletem o respeito às obras e à exposição que estão sendo apresentadas. São escolhas portadoras de conteúdo cultural, no qual estão indissociáveis as relações entre a arte, educador/a e público.

Pela natureza colaborativa de nossos processos e produções, podemos flertar com termos do campo do direito autoral, como coautoria e pluri-autoria, que indicam a criação integrada, ou seja, quando uma obra intelectual, de natureza literária, científica ou artística, resulta de contribuição de mais de um/a autor/a. Mas, para melhor dimensionar o modo como a autoria é elaborada em processos colaborativos em ambientes de aprendizagem e criação, convoco os estudos realizados pela professora Cecilia Almeida Salles sobre processos de criação em grupo e redes de criação nos quais

“os diálogos com a cultura, as trocas entre os sujeitos e os intercâmbios de ideias nos colocam diante do mais amplo campo de interações” e em uma “rede complexa em permanente construção” (SALLES, 2006, p.149), a partir da qual é desafiante, porém não impossível, pensar a autoria por sua presença, em vez de ausência ou apagamento, e por sua multiplicidade de interações, em vez de inseparabilidade dos outros.

Somos muitos, estamos no meio de muitos.

Para nós, a autoria ocorre em processos coletivos de criação. Elas são tecidas e configuradas em um “fazimento” em rede, na relação com os outros, que, a bem da verdade, não se sabe muito bem por quem ou quando começa e termina exatamente. Ou seja, por meio de processos criativos em que há “um cruzamento de indivíduos com um projeto comum”, que pode ser a obra ou a prática educativa e, portanto, em “maior densidade de interação” ou em processos que se dão em continuidade uns com os outros ou um após o outro. Portanto, um processo coletivo que resulta de um processo individual que foi descontinuado ou, quando existe a possibilidade de “que as autorias se desloquem ao longo do tempo”, integra o projeto do/a artista e/ou do/a arte educador/a, como no caso de produções artísticas contemporâneas, em que o aspecto da interatividade “é responsável pela viabilização da multiplicação de autorias” (SALLES, 2006, p. 149-154).

Para Salles, pensar a autoria, de dentro das redes de criação, é compreendê-la em sua perspectiva relacional. Como artistas, agimos em “meio à multiplicidade de interações e diálogos” e encontramos modos de nos manifestar na relação e interação com os outros, de onde surge a autoria que “é distinguível, porém, não separável dos diálogos com o outro; não se trata de uma autoria fechada em um sujeito, mas não deixa de haver espaço de distinção” (SALLES, 2006, p. 152). Na mediação cultural como encontro, o/a arte educador/a desenvolverá estratégias para gerar e potencializar as trocas e inter-relações entre os sujeitos envolvidos no processo de interação, leitura, interpretação e produção da arte e articulará as diversas percepções, memórias e ideias de todos os participantes, para que, juntos, possam construir uma complexa rede de criação de sentidos do campo da arte. Para que esse encontro se faça como uma rede de criação, a autoria e autonomia dos sujeitos envolvidos são interdependentes, uma não se faz sem a outra, como um organismo vivo, em contínuo devir.

## 1.2 Atravessar



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Essa documentação fotográfica (imagens apresentadas) foi realizada por mim durante a visita da educadora Mariana Zanetic, junto com um grupo de estudantes de uma escola pública, à exposição *Fatos: Antônio Manuel*<sup>2</sup>, que aconteceu de 21 de abril

<sup>2</sup> A exposição *Fatos: Antonio Manuel* teve curadoria de Paulo Venancio Filho e apresentou uma retrospectiva com cerca de 70 obras, produzidas pelo artista desde a década de 1960. Antonio Manuel (Avelãs de Caminha, Portugal, 1947) vive e trabalha no Rio de Janeiro.

a 08 de julho de 2007, no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo. As visitas de grupos escolares duravam cerca de uma hora e meia, e essas imagens mostram o momento em que Mariana propõe uma caminhada dentro do espaço expositivo, levando em conta as possibilidades de circulação influenciadas pelos efeitos da obra *Muros (Ocupações/Descobrimientos - 1998/2007)*<sup>3</sup>. Não há um sentido único nem obrigatório, portanto, a educadora teve autonomia para coreografar movimentos no espaço expositivo e experimentar modos de caminhar, de ocupar, de perceber, de ver e de estar presente em relação ao trabalho artístico com aquele grupo de pessoas. Juntos, atravessaram com curiosidade os buracos dos muros feitos de tijolo e cimento e tocavam o vermelho da pintura que se faz como arquitetura. Mariana escolheu um lugar tranquilo para se sentarem em roda no meio da instalação do artista. “*O que vocês acham que é isso?*” imagino que ela possa ter perguntado ao grupo, expressando seu interesse pela curiosidade dos outros: um desejo de aprofundar uma conversa.

Então, em meio a essa constelação de imagens, vou buscar as ressonâncias com uma das leituras que me acompanha desde o tempo em que Rejane Coutinho, na época a profissional responsável pela formação continuada do educativo, nos iniciou para um aprendizado e ensinamento que se faz e refaz orgânica e constantemente em mim, em busca da intrínseca relação entre nossas concepções e práticas, entre nossas ideias e reflexões e o nosso ler e fazer o mundo. O livro é *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, de Paulo Freire (1996), e escolho este trecho para ilustrar:

...estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas. Isso não significa realmente que devemos reduzir a atividade docente em nome da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não

---

<sup>3</sup> Na exposição do CCBB/SP realizada em 2007 a instalação foi intitulada *Muros*, que também é nomeada como *Ocupações/Descobrimientos*. Trata-se de uma instalação do artista Antonio Manuel realizada pela primeira vez no Museu de Arte Contemporânea (MAC/Niterói) em 1998. Ela consiste em paredes construídas no interior do espaço expositivo em diálogo com a arquitetura local, nas quais são abertos buracos a marretadas.

apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos* (1996, p. 86).

No percurso que concebeu e desenvolveu, Mariana interage com os integrantes do grupo, fazendo-lhes perguntas, introduzindo informações e articulando as suas falas em um processo de leitura e interpretação que, nesse contexto de educação, tem afinidade com as concepções que Rejane escreve, alguns anos depois, em seu texto *Estratégias de mediação e a abordagem triangular* (2009), em que afirma que as “várias camadas de referências contextuais se sobrepõem, relacionando-se e interferindo na ação e devem ser levadas em consideração no processo de mediação; são elas: as do objeto ou obra; as dos sujeitos envolvidos, leitores e mediadores; e as do lugar onde a ação de desenrola” (COUTINHO, 2009, p. 177).

Ao situar a concepção de Paulo Freire sobre a leitura como “um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com o mundo, com seu meio social e cultural”, Rejane frisa que “as experiências anteriores e a visão de mundo orientam e direcionam o sentido da leitura e da interpretação” dos agentes interatores nesse processo de tal modo que “não existe uma única interpretação de uma produção artística, mas uma pluralidade de pontos de vista que podem ser complementares ou não [...] não há interpretações certas ou erradas, mas interpretações mais pertinentes ou mais coerentes, interpretações mais convincentes ou mais personalizadas” (2009, p. 175).

Após passagens por outros ambientes expositivos, Mariana seguiu com o grupo para o espaço de oficina e propõe ao grupo a construção de uma página de jornal, cujo procedimento de composição com imagens e palavras corresponde ao procedimento utilizado pelo artista em um de seus projetos mais emblemáticos: uma publicação no *O Jornal*, em 1973. Após o veto e a censura de suas obras em uma exposição individual no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), Antonio Manuel transformou as obras censuradas em textos e imagens diagramados em formato de jornal e convenceu os editores a publicá-las naquele jornal, tornando-as disponíveis aos leitores que o adquirissem.

Ao registrar o percurso da visita de Mariana, assim como outros percursos singulares com grupos diferentes desenvolvidos por ela e outros/as integrantes da equipe da ação educativa dessa exposição, observo e sou afetada pela mediação que ela desenvolve. Com as imagens, crio um discurso de natureza não-verbal para destacar os diversos momentos das visitas articulados como um todo integrado ao processo da mediação cultural, fundamentado no conceito de Abordagem Triangular do ensino da arte –voltarei a escrever sobre o assunto mais adiante. Esse momento de produção na oficina completava, assim, o processo de recepção de modo a

fazer o sujeito estabelecer conexões com os procedimentos artísticos semelhantes aos que o artista utilizou na elaboração daquela obra, ou do seu conjunto de obras, é uma maneira de garantir a sua experiência de recriação e de ampliar as possibilidades de entendimento, de leitura e de interpretação dos objetos. Posto dessa forma, em vez de circunscrever o desafio se amplia, pois os procedimentos implícitos na elaboração de uma obra são variados, e também inusitados, em especial quando tratam de obras de arte contemporânea, transpondo fronteiras entre as linguagens” (COUTINHO, 2009, p. 179)

O ambiente da oficina da ação educativa dessa exposição era espaçoso e poderia acolher pequenos grupos conduzidos por duas ou três educadoras ao mesmo tempo. Em quatro bancadas, os participantes criavam os jornais, por meio de materiais, procedimentos, suportes e recursos que podem ser observados nas imagens a seguir, em visita mediada pela educadora Branca Helena Pimentel.



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8

Com as imagens consteladas, vou elaborando uma narrativa visual que se apresenta como um *continuum* de acontecimentos percebidos em situações que me afetaram, afinal, não há documentação fotográfica fora da experiência de quem a documenta. São acontecimentos escolhidos, interpretados e registrados por mim, por meio da fotografia, que demarcam minha presença permeável ao que observei ao meu redor. Caminho, observo, contemplo, componho, enquadro, produzo imagens de fazeres artísticos em processos de ideação, experimentação, criação, investigação, crítica, tensão, reflexão, produção e reinvenção. Fazeres compartilhados e entretecidos pelos sujeitos – educadores/as e públicos – que, juntos, participavam de experiências com a arte, fazeres feitos para muitos e com muitos, que vão e vêm, entram em fila na exposição e saem dela para sentar-se em roda na varanda, no zigue-zague da oficina para a exposição ou do ateliê para o jardim.

Ao conceber essas experiências pela perspectiva de seus processos no desenrolar de muitos tempos e espaços, nos quais as ações são postas em relação, por meio dessas imagens, deparo-me com o desafio de mantê-las em lugares

preestabelecidos, em direção a apenas uma narrativa. Às vezes, as imagens condensam-se e aproximam-se, outras vezes, distanciam-se. Quais imagens escolher? Com qual começar ou continuar junto com o texto?

### 1.3 Compor

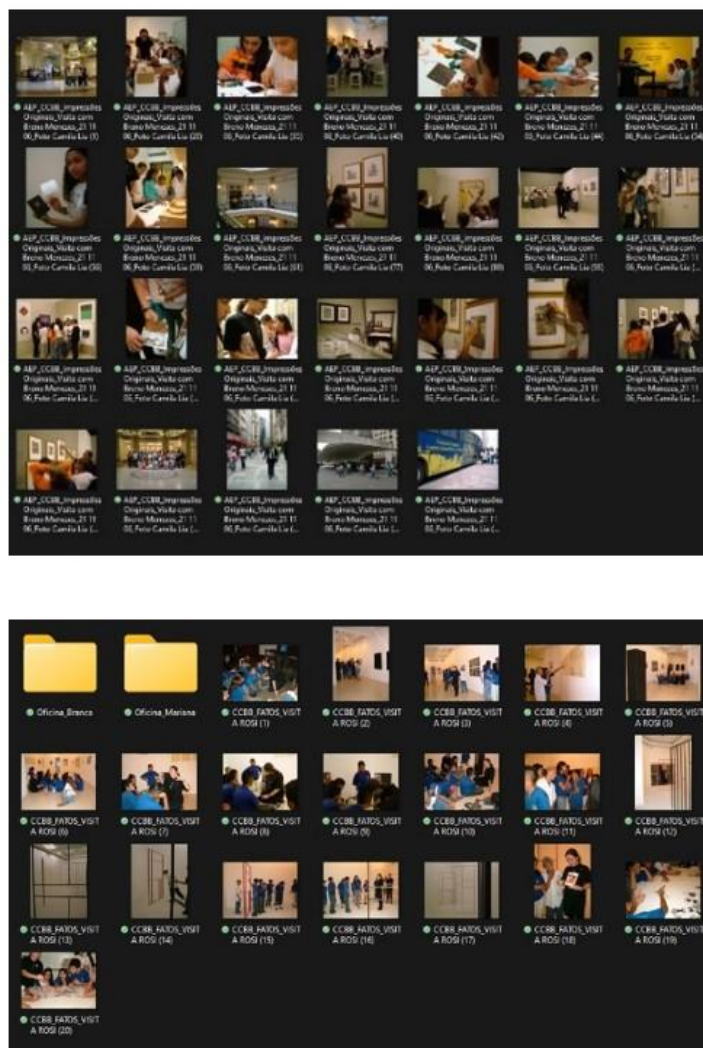


Imagem 9



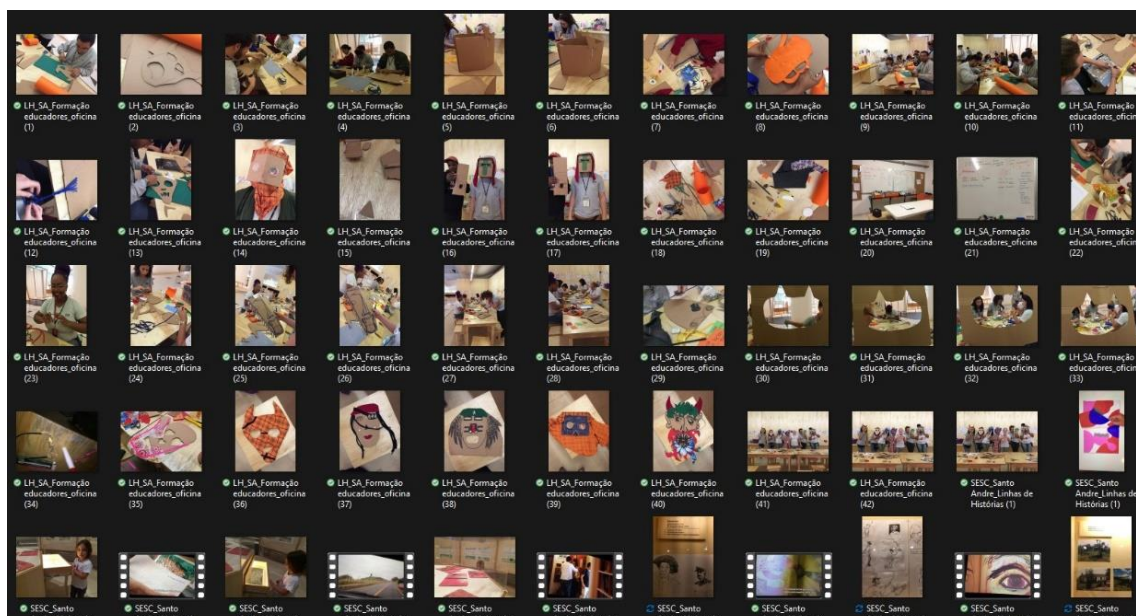


Imagem 11 amostra de meu arquivo pessoal, que contém imagens documentais que produzi com câmera fotográfica digital em exposições de arte no Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo, de 2001 a 2008, em casas históricas do Museu da Cidade de São Paulo, de 2008 a 2010, e com câmera de celular, na exposição *Linhas de histórias – o livro ilustrado em sete autores*, que foi apresentada em três unidades do Sesc: Santo André (de 08 de julho a 26 de novembro de 2017), Campinas (de 13 de abril a 22 de julho de 2018) e Araraquara (de 15 de setembro a 16 de dezembro de 2018).

Às vezes, quando mexo no meu arquivo de imagens fotográficas, tenho uma sensação de desestabilização semelhante à de quando adentro uma exposição de artes visuais. Na exposição, leio textos de paredes em que as obras são apresentadas a partir de determinada ideia e conceito curatorial que as ordena e organiza, por exemplo, cronologicamente ou por núcleos temáticos, em busca de definir possíveis caminhos do meu olhar naquele ambiente. Entretanto, mais alguns passos são suficientes para me fazer sentir imersa em um lugar onde a experiência de fruição e contemplação me desloca para tempos infinitos e lugares imensos de um universo particular. Por onde seguir? Esse deslocamento corporal no ambiente da exposição pode causar sensações de prazer e estranhamento, pois inaugura uma experiência de conhecimento, ainda indefinida, que está permeada por dúvidas, encantamentos e inquietações. O que vejo? Diante daquilo que me surpreende, busco elaborar sentidos com aquilo que sei e as imagens que conheço.

Há uma profusão delas.

Então, as imagens são ativadas.

Elas estão em meus arquivos e começam a ser analisadas, escolhidas, sentidas e pensadas. Observo-as em movimento, em relação. As imagens dançam? Nas cenas que as imagens mostram e a partir delas e também nas de outras imagens ativadas pela minha memória e imaginação, percebo permanências, recorrências, insistências e transformações nos espaços ocupados por fazeres artísticos. E então, ao ser afetada pelas imagens, indago-me acerca desses fazeres: quais espaços ocupam, desocupam, abandonam, invadem, inauguram, transformam? O fazer artístico pode acontecer no ateliê, na exposição, em uma oficina ao ar livre, durante uma caminhada e em espaços virtuais?

Como arte educadores/as, no contexto na cidade de São Paulo, não é sempre que temos esses espaços garantidos para desenvolver as nossas proposições com os mais diversos públicos que visitam as exposições de arte nos museus, nos centros culturais, nos Sescs. Quando desafiados/as pela impossibilidade de ocupar ou permanecer em determinados lugares onde nossas práticas artísticas de mediação cultural poderiam ser desenvolvidas, elas são reinventadas, com caixas, baús, carrinhos, bolsas e aventais, que se transformam em ateliês ambulantes. Como e quais transformações conceituais sobre arte e educação ocorrem no âmbito dessas práticas desenvolvidas por diferentes arte educadores ou como idealizamos e concebemos o fazer artístico em nossas visitas, oficinas e ateliês? Por que incorporamos dimensões artísticas e poéticas em nossas propostas de mediação cultural? Quais intencionalidades projetamos para as experiências dos públicos com a arte? Podem ser múltiplas as linguagens, procedimentos e materiais que caracterizam os modos como esses fazeres acontecem, entretanto, o fazer artístico está sempre implicado na produção de novas materialidades? Como o corpo, o movimento e a voz conjugam-se e desvelam materialidades e imaterialidades em nossas práticas educativas nas mais diversas linguagens artísticas?

Entretenho-me com as imagens.

Experimento seleções, arranjos e combinações. Procuo compreender o que estou fazendo, buscando e descobrindo com elas. Como as relaciono? Arranjo e combinação são conceitos da matemática: arranjo é a possibilidade de diversificar maneiras de organizar um conjunto de objetos em ordem sequencial; e combinação é a

possibilidade de diversificar a escolha de objetos de um conjunto maior, sem que sua ordem importe. Na fotografia analógica, por exemplo, um arranjo pode ser desenvolvido desde a produção das imagens, quando observamos, selecionamos e registramos os acontecimentos da realidade nos 24 ou 36 quadros do filme fotográfico, como unidades de um conjunto que pode ser ampliado ou expandido com outros filmes que tivermos à disposição. Com a revelação química do filme, a imagem latente é processada e, ainda que com cores invertidas, torna-se visível por meio do negativo. Então, um arranjo visual é assegurado nesse suporte de base de acetato como *uma* sequência das imagens de cada fotograma. Na etapa seguinte desse processo, a depender do modo de trabalho de cada fotógrafo/a, esse arranjo pode ser editado e reduzido a arranjos menores quando uma ou mais imagens são selecionadas para a gravação no papel fotográfico.

Múltiplas combinações são possíveis logo que selecionamos elementos de um conjunto que pode ser proveniente de uma realidade enquanto fenômeno diante de nossos olhos e do qual estamos imersos para escolher, enquadrar e capturar momentos ou instantes que podem ser re combinados, rearranjados ou reescritos por meio de diferentes ordenações das imagens. Explorar diferentes arranjos e combinações possibilita-me pensar sobre as imagens desde o momento de sua produção, experimentar formas de vê-las e mostrá-las, de construir e de reconstruir significados a partir delas.

Ao mexer em meus filmes negativos e diapositivos (*slides*) enquanto escrevo, lembro-me de um detalhe significativo desse processo com o filme fotográfico 35mm, que acompanhou, a partir da década de 1990, o desenvolvimento e aprimoramento do meu repertório técnico e estético sobre fotografia e imagem – um formato utilizado por amadores e profissionais até a fotografia digital torna-se mais acessível e popular –, pois ele garante a retomada da experiência com o tempo, por intermédio da numeração registrada nas margens inferior e superior do negativo. Ou seja, temos cada imagem em um tempo/ espaço predefinido como número um, dois, três e assim por diante, em um arranjo visual que situa cada imagem em relação ao que foi fotografado antes e depois e, no sentido convencional (ocidental) de leitura da esquerda para a direita e de cima para baixo, que define o ponto de partida e o de chegada desse arranjo.

O contato fotográfico (ou folha de contato) – produzido por meio da impressão direta do rolo de filme ou de sequência de negativos ou positivos em papel fotossensível – pode ser usado como um diário ou bloco de notas visuais que possibilita visão daquilo que capturamos no filme, como índice do nosso processo criativo ou suporte que indicaria uma cronologia dos *atos de tomada* do nosso olhar. Em um dossiê sobre as folhas de contato como materialidade do processo de criação fotográfica, os pesquisadores Camila Mangueira Soares e Fabrício Fava provocam-me reflexões:

o ato de tomada enquanto definição estática do pensamento fotográfico reflete uma lógica de simplificação e linearidade atrelada ao seu processo de criação. Viés que possui vínculo com uma noção maquinica, onde podemos encontrar, por exemplo, expressa na linearidade dos manuais de instruções de uso de aparelhos, e cuja herança está no berço industrial. Assim, sob essa ótica de simplificação, o fazer fotográfico parece compreendido como uma espécie de relógio que, por sua vez, opera num fluxo ordenado de passos retilíneos e etapas pré-determinadas para gerar visibilidade. (SOARES; FAVA, 2017, p. 33)

Na perspectiva dos processos subjetivos de criação, essa lógica de simplificação e linearidade pode ser rompida pelos modos diversos de fazer fotográfico de cada um de nós: as folhas de contato podem ser utilizadas como esboços, nos quais as imagens podem ser riscadas, descartadas, marcadas, destacadas, selecionadas, reenquadradas e recortadas, entre uma infinidade de gestos e ações, que também podem ser previstos nas *folhas de contato digitais*, por meio de *softwares* de gestão de imagens, que vão dos mais populares e acessíveis, como o Google Fotos, até os mais sofisticados, como o Adobe Bridge ou o Lightroom. As folhas de contato, como recurso de criação, indicam possibilidades de ruptura da lógica linear “determinada e irreversível ligada à construção de sentido na fotografia” para além do *ato de tomada*, para percebermos a “mobilidade do pensamento fotográfico” em contextos de criação (FAVA; SOARES, 2017, p.31 – 41), por meio da infinidade de interações entre pensamento e materialidade imbricados com os processos fotográficos analógicos e digitais.



Imagem 12

Meu pensamento ganha um movimento circular. O que o move?

Ao consultar meus arquivos digitais, percebo que a profusão de imagens é gigantesca, quase um caos. Sinto um desespero, e meus pensamentos e sentimentos oscilam. Então, faço uma pausa, respiro fundo, fecho os olhos. Penso na estratégia que desenvolvi para me relacionar com as imagens no início do percurso que me trouxe até este ponto da narrativa: a constelação de imagens para este doutorado. Começo a lembrar de detalhes das cenas fotografadas das visitas educativas. São gestos, expressões, cenas e materialidades em imagens que, relacionadas entre si, indicam sequências, interdependências e circularidades entre momentos que *se tocam, se juntam, se sobrepõem*: momentos nos quais os/as educadores/as estão propondo ações que envolvem a observação, contemplação, fruição, análise, interpretação, contextualização e fazer artístico na exposição ou em outros ambientes anexos, como o ateliê ou oficina. Jogo com minhas imagens para testar possibilidades de *constelações visuais*, experimento sequências, encaixes, transições, espaços vazios. Elaboro nova composição.



Imagem 13



Imagem 14



Imagem 15



Imagem 16



Imagem 17



Imagem 18

Então escolho algumas imagens que documentei da visita do educador Breno Menezes com um grupo de estudantes de uma escola pública da cidade de São Paulo à exposição *Impressões Originais: a gravura desde o século XV*, que aconteceu no CCBB/SP, de 31 de outubro de 2006 a 07 de janeiro de 2007 (conjunto de imagens apresentadas). O momento da oficina de arte educação dedicado ao fazer arte propriamente dito como produção de materialidades – uma proposta que recorre ao procedimento de impressão da gravura – aconteceu no fim da visita, no entanto, lembro-me de que, no percurso do Breno, o fazer artístico parecia se mover entre os muitos tempos e espaços da sua mediação: diante de uma xilogravura, ele conversou com as crianças sobre a técnica de escavar áreas na matriz de madeira, que funcionam como uma imagem em negativo – como um carimbo – para obter a imagem final e propôs que elas investigassem, com uma lupa, as texturas aveludadas da impressão de uma gravura em metal. Depois, as convocou a imaginar que um cartaz foi produzido a partir de um desenho feito sobre a pedra calcária, entintado e reproduzido em um papel. Ele mostrou e pediu que as crianças tocassem e manuseassem uma matriz de metal com desenhos de sua autoria. Ele contou a elas as nuances de seu próprio processo de criação.

Depois de atravessarmos essas cenas fotográficas, adentramos nos ambientes expositivos nos quais o grupo e o educador percorrem. Eles *mergulham* nos contextos históricos, sociais, culturais e artísticos e nos processos de impressão produzidos desde o século 15, por meio das articulações e encadeamentos que o educador propõe em relação ao conjunto das obras expostas e ao se aproximarem de uma área cenográfica que evoca o ambiente de um ateliê de gravura. Essas cenografias são cenários e reconstituições em exposições que “remetem a um mundo ausente, situado fora do museu, afastado no tempo e no espaço”, por meio de “ajuda do texto, de cenografia, de documentos, de acessórios e de outros instrumentos museográficos” que evocam ou reconstituem um contexto e um ambiente para as obras ou coleções, “a fim de sugerir esse mundo, de criar uma imagem dele” (GOB & DROUGHET, 2019, p. 169 – 170). Em diálogo com o discurso curatorial da exposição *Impressões originais*, que enfatizava a história das técnicas e processos de impressão, a ação educativa dessa exposição sugeriu:

construir com os visitantes reflexões sobre a gravura, seus processos de impressão e sua influência em nossa vida cotidiana. Para isso, propomos um diálogo sobre a exposição, suas obras, seus contextos e uma experiência reflexiva com uma atividade de impressão, explorando a possibilidade da divulgação de uma imagem ou de uma ideia<sup>4</sup>.

Com minhas imagens fotográficas, posso dizer que o fazer artístico move algo nas pessoas. A minha percepção é a de que ele interpenetra e perpassa os muitos momentos da experiência com a arte, mesmo quando ainda é só vislumbre de uma ideia incerta e imprecisa, um desejo ou busca de algo a ser concretizado mais adiante, talvez no museu, na escola, na cidade, na vida das pessoas que se desdobra em seus cotidianos. O nosso desejo de fazer arte pode ser movido quando observamos as qualidades de um objeto artístico e conversamos sobre ele, confabulamos, elaboramos contextualizações, inter-relacionamos informações e levantamos hipóteses sobre o que estamos percebendo. Em seu texto *Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular*, Regina Stela Machado diz que é nesse instante da leitura que percebemos as “ressonâncias e repercussões que a obra provoca” em nós “uma maneira particular e única” que é a de “viver a experiência estética, fruto da compreensão, da intimidade, dos *insights*” e do nosso contato com a arte, de modo que a “leitura, fruto do exercício da imaginação e da percepção, pode tornar-se assim produção de conhecimento estético” (MACHADO, 2010, p. 71). Há algo gerado no encontro com a arte que impulsiona a nossa sensibilidade, imaginação e pensamento: um detalhe percebido no objeto artístico, uma sonoridade que emana no ambiente, uma pergunta que fazemos uns aos outros, uma história compartilhada. Algo nos entretém, nos provoca, nos toca. Ou nos afasta, causa repulsa ou receio? Regina Machado situa os três eixos de aprendizagem artística – produção, leitura e contextualização – como “conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas” e que podem se “manifestar concretamente em redes intermináveis de relações”, e o eixo da produção

envolve ações de configurações (toda vez que alguém produz uma forma), ou seja, refere-se à realização de uma escultura, dança, música, filme, ou outras

---

<sup>4</sup> Trecho do material educativo da ação educativa *Impressões Originais: a gravura desde o século XV*, que teve pesquisa, conceito e desenvolvimento do Arteducação Produção.

formas de produção artística; refere-se à produção de pensamentos sobre arte, por exemplo, quando alguém escreve um texto dando forma a ideias; refere-se a experiências de leitura, quando alguém, diante de uma obra de arte, configura para si mesmo um encontro e “entende poeticamente”, quer dizer, realiza para si mesmo uma forma significativa de encontro com aquela obra. (MACHADO, 2010, p. 65)

O eixo da produção abarca ações “que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e princípios de formatividade das diferentes linguagens artísticas”, sendo ações que se referem à nossa capacidade de produzir arte, “mas também a capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte e que também integram a concretização de formas artísticas” (MACHADO, 2010, p. 65).

Ao constelar as imagens de experiências de mediação cultural, evidencio as dimensões de leitura, contextualização e produção em articulação e conjugadas de tal modo que levariam, quase certamente, as pessoas do público a terem uma experiência significativa de aprendizado com a arte. Mas essas dimensões do aprender arte sempre estiveram relacionadas? Podem afastar-se ou conflitar-se nas práticas de educadoras e educadores de outros tempos e espaços?

Continuo investigando minhas imagens de outros projetos.

As ações educativas que registrei ocorreram em contextos plurais: centros culturais, casas históricas do museu da cidade, Sescs, entre outros. Em cada um deles, as estratégias educativas são afetadas e modeladas nas e pelas relações com a arte, a arquitetura e a cidade que as educadoras e educadores acessam e investigam, por meio dos acervos, arquivos e exposições dessas instituições culturais em que atuam. Nessa relação, que também é indicativa dos modos como cada instituição define e pratica as suas políticas de preservação, comunicação e difusão, é que a mediação se dá de modos plurais, seja em ações pontuais nas exposições temporárias de curta a longa duração, seja em instâncias de projetos educativos com duração predeterminada ou em ações e projetos desenvolvidos no âmbito de programas permanentes. Como os modos de operar que se desenrolam nas instituições convidam, autorizam, acolhem, incentivam,

acessibilizam e promovem a interação e participação dos sujeitos envolvidos nos processos de mediação cultural?

Na complexidade de cada um desses contextos, efetivam-se os processos formativos individuais e coletivos dos educativos, processos ora mais ora menos aprofundados e duradouros, de onde emergem as distintas práticas de mediação cultural. Embora inseridas no circuito de identidade cultural de cada instituição, autorias e autonomias são tensionadas, engendradas e demarcadas por meio dessas práticas. Elas possuem dimensão poética, que é também ética, política e técnica. Uma dimensão que é constituída, manifestada e reelaborada nos contextos culturais, sociais e históricos em que as educadoras e educadores vivem, por meio de suas histórias, repertórios, saberes, escolhas, interesses e investigações individuais e coletivas. Em sua dimensão ética e política, essas práticas refletem lutas e conquistas de vida com a arte e a educação e, em sua dimensão poética e técnica, imprimem particularidades nos fazeres artísticos de determinados corpos-coletivos de educativos.

Como convergir tantas perguntas nesta escrita?

## 1.4 Respirar

O hábito de produzir fotografias de exposições e de ações educativas é uma extensão do meu trabalho como educadora. É um hábito que se construiu no entretecer de minhas experiências, na intimidade que desenvolvi em relação a *atmosferas estéticas*. Fotografar, para mim, é busca movida pelo desejo de investigar aquilo que está entre as coisas, pessoas e os ambientes. Para ampliar compreensão sobre o que pode ser essa atmosfera na qual me coloco em estado de presença, trago Gernot Böhme, que situa o conceito de “atmosfera” no discurso estético como algo indeterminado, difuso:

As atmosferas são indeterminadas sobretudo no que diz respeito ao seu estado ontológico. Não temos certeza se devemos atribuí-las aos objetos, aos ambientes dos quais elas procedem ou aos sujeitos que as experimentam. Também não temos certeza onde elas estão. Elas parecem preencher o espaço com uma certa tonalidade de sensação, tal como uma névoa. (BÖHME, 1993, p. 2)



Imagem 19

Ao ampliar esse conceito pelo viés da nova estética, Böhme chama atenção para a relação entre as qualidades dos ambientes e estados humanos. Para ele, “esse ‘e’, esse entre, por meio do qual qualidades ambientais e estados se relacionam, é a atmosfera”. Diferentemente do que ele chama de velha estética, que seria essencialmente a estética do julgamento preocupada com “juízos, discussões conversações” que oferecem vocabulário à crítica e à história da arte, a nova estética está preocupada com a experiência sensível, com a sensibilidade e com a experiência da presença da arte, ou seja, com a sua atmosfera. (BÖHME, 1993, p. 3 – 4)

A ideia da câmera fotográfica como dispositivo para olhar me fisgou quando a fotografia analógica emerge, com potência, como linguagem artística e poética, durante o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) no curso de Artes Plásticas, entre 1994 e 1995. Naquele momento, percebi a nova forma de olhar desenvolvendo-se em mim. Nessa mesma época, Angela Di Sessa, professora das disciplinas Fotografia 1 e 2 e orientadora de meu TCC, apresentou aos alunos a produção e pensamento de Henri

Cartier-Bresson (1908 – 2004), por intermédio do famoso texto *O momento decisivo*<sup>5</sup>. Nós lemos a fotocópia da versão transcrita para o português pela Bloch Editores. Em 2015, o texto foi publicado no Brasil. A partir de suas experiências como fotógrafo e fotojornalista, Bresson traz ensinamentos para um olhar atento, comprometido com os acontecimentos ao redor. Um olhar que não pode hesitar, ser vago ou deixar-se levar pelo descuido:

É para cada um de nós, partindo de nosso olho, que começa o espaço que vai se ampliando até o infinito, espaço presente que nos surpreende com mais ou menos intensidade e que vai imediatamente fechar-se nas nossas lembranças e ali modificar-se. De todos os meios de expressão, a fotografia é o único que fixa o momento preciso. Nós jogamos com coisas que desaparecem, e quando desapareceram, é impossível fazê-las reviver (BRESSION, 2015, p. 18).

Bresson oferece lições que são para o olhar e também para a vida. Nesse texto, ao refletir sobre a relação entre forma e conteúdo, entre o reconhecimento da significação de um acontecimento e o da “organização rigorosa das formas percebidas que exprimem” esse acontecimento, ele diz: “é vivendo que nós nos descobrimos; ao mesmo tempo que descobrimos o mundo exterior, ele nos forma, mas nós também podemos agir sobre ele. Deve-se estabelecer um equilíbrio entre esses dois mundos, o interior e o exterior, que num diálogo constante formam apenas um, e é este mundo que precisamos comunicar” (2015, p. 29).

Um olhar que vê o mundo e se vê através do obturador da câmera, um olhar que repousa sobre as peles e plasticidades das coisas, um olhar que investiga e compõe vagarosamente – e não vagamente – aquilo que se movimenta nos arredores do seu próprio corpo, que percorre as sutilezas do mundo, pelo caminhar lento, para que seja possível sentir a própria respiração.

Imagens que respiram.

As relações com a produção da imagem efetuam-se em processualidade, como acontecimentos, durante a ação de fotografar com a câmera em punho ou com o celular.

---

<sup>5</sup> O momento decisivo foi publicado originalmente em 1952 como *Images à la Sauvette, com textos e fotografias de Henri Cartier-Bresson*, uma linda capa com colagens do artista francês Henri Matisse e a colaboração de Tériade e pela Editions Verve, Paris. O livro trazia um pequeno conjunto das melhores fotografias de Cartier-Bresson até aquele momento, além de escritos sobre experiências que marcariam a história da fotografia e memória coletiva de gerações de fotógrafas e fotógrafos. No mesmo ano, o livro foi publicado em inglês.

São relações com durabilidade, embora com variação de tempo, elaboradas desde antes, imediatamente após a captação das imagens ou estendendo-se mais adiante, aos momentos de análise, edição, arquivamento e publicação. A cada contato com as imagens, portanto, ocorrem reelaborações de sentido acerca das experiências vividas no contexto em que foram produzidas. Na relação sensível com elas, elaboro sentidos sobre o que vivencio, percebo e vejo. Elaboro um pensamento visual acerca do vivido e não apenas o analiso a partir do que já sei e do que as imagens reapresentam de determinado tempo/ espaço, como convencionalmente nos acostumamos a interpretar a fotografia. Tenho necessidade de ir além das primeiras impressões, não fico indiferente a elas. Investigo o que não está ali, o que pode ter se perdido por alguma falha do equipamento fotográfico, o que pode não ter sido visto por ligeira distração, o que ficou à margem de minha experiência e escapou do enquadramento do olhar. Assim, a partir dessa relação investigativa e criativa com as imagens, faço seleções, recortes, composições, edições e escolhas do que será excluído ou incluído, apagado ou preservado.

O desejo que emerge dessa relação com as imagens é contar uma história elaborada na fricção entre aquilo que as imagens nos mostram e aquilo que a nossa visão nos priva de ver. O que eu não vejo ou ainda não percebi? O que está ausente? Aonde leva o que vejo? O que não está registrado na imagem, mas faz parte de sua história?

Vejo-me pensando em imagens. Preciso recorrer a outro pesquisador da imagem. “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha”, escreve Didi-Huberman, em seu livro *O que vemos, o que nos olha*. Deparo-me com a sensação de que algo me olha e, ao mesmo tempo, me habita. “Inelutável, porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha”, continua o autor ao abrir o capítulo 1. *A inelutável cisão do ver* com o convite de nos levar como leitores-aprendizes a indagar sobre um paradoxo do ver “em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois” (2010, p. 29). Leio todo o livro. Mas o desafio de trazê-lo como pensamento vivo para minha narrativa é imenso. Suas ideias provocam meu desassossego em relação as imagens que vão se encadeando e persistindo: as imagens de ateliês, de lugares de criação, das fazeções artísticas. “Quando vemos o que está *diante* de nós, por que uma outra coisa sempre nos olha, impondo um *em*, um *dentro*?” (HUBERMAN, 2010, p. 30). Um olhar erótico?

## 1.5 Imagem erótica



Imagem 20

Um lugar que é transformado no e pelo tempo e, com isso, traz para esta pesquisa possibilidades de [re]pensar e apresentar múltiplos sentidos para as ações educativas, enquanto fazer artístico, e de investigar ecos e ressonâncias de *fazeres* de outros tempos e lugares da educação. Esse *lugar* é um demarcador da presença e permanência (e insistência) de um setor educativo em uma instituição, pois, muitas vezes, ele é a própria *sala* do educativo, onde acontecem atividades internas – de estudo, de produção, de reuniões, de acervo de materiais, entre outras –, com as ações abertas aos públicos, e isso exige que o espaço se torna um lugar multifuncional (em termos físicos, por exemplo, de arranjos do mobiliário) e com planejamento flexível das atividades pelos educadores.

O convite é para conhecer esse lugar.



Imagem 21

Observe essa imagem, entre. Imagine-se neste lugar. Explore-o, perceba a sua dimensão, suas cores e luzes, o *clima*. Nas paredes laterais, existem espelhos, mire-os, observe-se. O que é o erotismo para você? Observe ao redor, há mais pessoas junto com você nesse ambiente, mova-se entre elas, silenciosa e delicadamente. Escolha um dos espelhos e coloque-se em frente a ele. Concentre-se na sua imagem. Pegue a caneta hidrográfica para que você possa se desenhar no espelho. Agora vamos caminhar pelo ambiente e observar o desenho de todos. Como foi a sensação de olhar-se e desenhar-se? Conversamos na exposição *erótica* sobre o erotismo que configura o ato de olhar. Onde o erotismo está presente?



Imagem 22



Imagem 23

Imagens apresentadas: *Desenhos no espelho*.  
Produções dos educadores Auber Bettinelli e  
Carolina Zolli. 2005. Acervo da autora.

Com esses trechos e imagens, procuro (re)elaborar o momento de uma visita educativa na exposição *erótica – os sentidos na arte*, que aconteceu no CCBB – SP, entre outubro de 2005 e janeiro de 2006, com curadoria de Tadeu Chiarelli. Para escavar a memória, remexo nos meus arquivos de imagens documentais desse período e releio o material educativo produzido pela equipe educativa da qual eu participava para essa exposição. Nele, lê-se:

...a ação educativa da exposição "erótica - os sentidos da arte" convida você a ampliar algumas questões que se relacionam com o universo da exposição. A exposição apresenta uma seleção de obras de arte e objetos arqueológicos pertencentes a diversas coleções nacionais e internacionais. A escolha desses trabalhos foi feita por um curador e revelam suas ideias acerca do erotismo na arte. Assim como o curador, cada pessoa pode ter uma ideia diferente sobre o que é erótico, essa ideia varia de acordo com seus valores pessoais e contexto histórico.<sup>8</sup>

Em seguida, temos esta pergunta: "O que é o erotismo para você?" e de um espaço para anotações ou desenhos, essas informações contextuais e proposição de criação compunham esse material gráfico e refletiam conceitos e abordagem educativa que também estruturavam as visitas educativas. No material, continuamos a ler:

Arte emociona e faz pensar. Mas qual o significado de uma obra de arte? Não há resposta definitiva para esta pergunta ilusoriamente simples. Afinal, a riqueza de uma obra de arte está diretamente relacionada à sua capacidade de produzir significados, muitas vezes aparentemente incompreensíveis. Para compreender uma obra de arte é preciso vivenciá-la. O objetivo da ação educativa é contextualizar as obras e instigar o visitante a realizar a sua própria interpretação. De maneira interativa, visa estimular o visitante a refletir criticamente sobre a arte e a sua relação com o mundo e com o seu universo.<sup>6</sup>

Esse trecho sintetiza a perspectiva da Abordagem Triangular nessa e em outras ações educativas da qual integrei, junto com o coletivo Arteducação Produções, nesse centro cultural, em exposições que aconteceram entre o ano de sua abertura, em 2001, até 2008. Outras equipes também desenvolveram ações educativas nesse período, havia um revezamento, pois precisávamos esperar que cada projeto de exposição ou ciclo de exposições temporárias fossem aprovados e patrocinados por meio das leis de incentivo

---

<sup>6</sup> Material educativo impresso elaborado pelo Programa Educativo – Arteducação Produções para a exposição *erótica, os sentidos da arte*, no CCBB SP, de 12.10.2005 a 08.01.2006.

à cultura. Além de nós, as ações educativas para outras exposições foram desenvolvidas por outras duas equipes, coordenadas pelas arte educadoras Maria Christina de Souza Lima Rizzi e Denyse Emerich. Embora fossem diferentes, os projetos educativos partilhavam da Abordagem Triangular como um conceito comum que alicerçava a concepção e o desenvolvimento das propostas, com oficinas para as visitas agendadas de público escolar ou espontâneo.

*Erotismo na arte e no ato de olhar* eram alguns dos "fios condutores" da visita, como costumávamos dizer sobre aspectos da exposição que elegíamos como pertinentes e potentes para serem desenvolvidos com o público agendado. Nesse caso específico, o público era prioritariamente jovem, pois a exposição tinha indicação etária para maiores de 16 anos, por isso, o *teor* das conversas em nossas visitas considerava sutilezas das *subjetividades* dos adolescentes e jovens. Para a ação educativa dessa exposição, assim como acontecia em todos os outros projetos, esses primeiros fios de conversas eram escolhidos a partir de um processo intenso de pesquisa, reflexão, experimentação e elaboração entre a equipe que envolvia coordenação conceitual e pedagógica, supervisão, educadores e produção, durante o período de pré-produção, que durava entre dois a três meses, e antecedia a abertura da exposição e, portanto, a ação educativa em si. Esse período abrangia a formação inicial dos educadores, assunto sobre o qual me debrucei em minha dissertação de mestrado *Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua*.

Para este momento, quero relembrar mais um fragmento dessa experiência em *erótica*, que foi um dos encontros de formação com uma das coordenadoras do projeto, a artista e arte educadora Ana Amália Barbosa. O convite é para pensar junto com você, a partir deste exemplo, como o *fazer* que o/a educador/a desenvolverá "lá na frente" com o público começa a ser elaborado muito antes dele "entrar em cena" na ação educativa na exposição. Para quem é professor/a, esse momento equivale aos planejamentos e formações com seus pares, antes das aulas começarem. Para um/a artista, seria a fase de ensaios, das experimentações, dos esboços. Embora as intenções sejam diferentes, em *comum* são momentos embrionários dos processos de criação que se desdobram em uma proposição educativa ou em um objeto ou manifestação artística.

As memórias e reflexões, a partir dessa experiência, que detalho nos próximos trechos também estão tecidas no artigo *A mediação cultural pela perspectiva da arte – educação: comentários sobre uma experiência* (COUTINHO e LIA, 2018), que escrevi em coautoria com minha orientadora, Rejane Galvão Coutinho. Tendo como um dos tópicos de nossas investigações o sentido de experiência estética de John Dewey, que ancora a conceituação da Abordagem Triangular, investimos na ideia de que tanto a compreensão da arte pelos públicos como pelos educadores também passava pela produção ou fazer artístico. Está contida aqui a ideia de que "para compreender uma obra de arte é preciso vivenciá-la". Nessa perspectiva que partilho com vocês, quero salientar a busca por coerência teórica e metodológica entre a formação dos educadores e a concepção da proposição prático reflexiva para a ação educativa da exposição *erotica*. Nesse exemplo, é o desenho que escolho como mote para revelar essa articulação entre os *fazer*es experimentados nos encontros de formação e os *fazer*es propostos na ação educativa.

Foi em uma tarde de outubro de 2005, em um dos encontros de formação inicial, com um grupo de 15 arte educadores que atuariam na exposição, que desenhamos. Ou nos formamos desenhando? Ana Amália propôs um exercício de desenho em que ela foi modelo, e nós a desenhamos a partir de diferentes pontos de vista. Começou com ela apresentando instruções no PPT: "Desenhar é marcar uma superfície com um objeto pontudo. Isso pode ser feito de inúmeras maneiras, mas o principal está em como olhamos. Imaginem que seus olhos estão na sua mão que desenha, e vamos desenhar" (BARBOSA, 2005).<sup>7</sup> Ana Amália considerou o fato de que as educadoras e os educadores tinham formação em diversas áreas do conhecimento, não eram todos de Arte; portanto, não estava em jogo o domínio técnico ou desenvolvimento de habilidade artística, mas de uma vivência gráfica que estimulasse a uma experiência do olhar. De modo que, quando acabamos de desenhar, mostramos as nossas produções, conversamos sobre elas e sobre o ato de olhar e desenhar.

---

<sup>7</sup> BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. Formação de educadores para a exposição "*erotica — os sentidos da arte*" (Apresentação em PPT). CCBB/SP. São Paulo, 2005.



Imagem 24: *Desenhos*. Produções das educadoras Carolina Zolli, Camila Serino Lia e Roberta Fialho, CCB/SP, 2005. Originais em papel, acervo de Ana Amália Barbosa.

Continuando a conversa, Ana disse-nos, por meio do texto escrito no PPT: "esse é um exercício simples de desenho de *observação*. Essa é a palavra-chave. Temos por hábito agir, mas, quando conduzimos uma visita às exposições de arte, além de estarmos devidamente embasados teoricamente, devemos *observar* atentamente àqueles que conduzimos. Suas reações diante das obras às vezes falam mais do que palavras".<sup>8</sup> Ana deflagrou, assim, naquela tarde, uma reflexão entre nós sobre mediação cultural, que deslocou o foco de nossa atenção do objeto artístico para a nossa relação com o público e entre ele e a arte. Anteriormente a essa formação, a proposição da oficina prático reflexiva era gestada por algumas de nós, educadoras, entre elas, eu. Com a compreensão da arte como um campo de conhecimento, expressão e cultura e tendo a Abordagem Triangular como perspectiva educativa, a proposta considerava que a visita mediada na exposição promovesse uma *interação* em que os sujeitos envolvidos se apropriassem dos conhecimentos da arte e, sobretudo, estabelecessem relações significativas com eles, de modo que o contato com a arte fosse prazeroso, estimulante e significativo. Questões disparadoras, tais como: o que é erotismo para você? Qual parte do corpo você destacaria para revelar o erotismo? Que tal você criar um trabalho com dimensão erótica usando para isso um material especial? geravam *fios de conversas* com o público. Essas questões estavam articuladas à proposta prático reflexiva que girava em torno de aspectos sobre sexualidade, fetichismo, erotismo, narcisismo e voyeurismo – conceitos que identificamos ao pesquisar sobre as obras e o pensamento curatorial de *erotica*.

Na fase de concepção da proposta, nos primeiros contatos ainda com as reproduções das obras (antes da montagem da exposição), percebemos que a linguagem artística do desenho poderia ser o foco de nossa proposta, para possibilitar que o público a explorasse por meio de produções gráficas. Assim, a ideia do desenho já começava a surgir entre nós, ainda um pouco sem forma, tomando *corpo*. A visão de *fetichismo* presente em algumas obras, que privilegiam partes do corpo em detrimento do todo, e a de *narcisismo*, em que o erotismo está presente também no ato de olhar o próprio corpo,

---

<sup>8</sup> Ana Amália sofreu um acidente vascular cerebral em 2002. Em decorrência, adquiriu a síndrome do *locked in* e ficou tetraplégica, muda e disfágica, porém, com sua consciência e cognição totalmente preservadas. Ela utiliza comunicação alternativa. Para essa formação, com apoio do arte educador Moa Simplicio, Ana preparou um roteiro escrito da proposição de desenho e, durante o encontro, Moa fez a mediação comunicacional entre ela e nós, educadores, de modo que o diálogo foi efetivo. Portanto, diante desse contexto dado, opto por manter no meu texto termos como "Ana nos disse" (Nota da autora)

foram os motes para discutir, por meio da proposição, o olhar sobre o corpo: o próprio corpo e o corpo do outro. Ao tomar forma, elaboramos duas versões dessa proposição: uma com materiais móveis para que fosse desenvolvida durante a visita mediada em qualquer espaço da exposição no centro cultural; e outra, tal como apresentei anteriormente, em um espaço destinado às ações “práticas” ou “oficinas”, como uma espécie de ateliê, com ambientação intimista e sedutora.

Ao observar-se e ser observado, desenhar-se e desenhar o outro em suporte transparente como o acrílico, enquadrar-se como artista e enquadrar o outro como modelo, por meio de jogos de espelhos, o que estava posto como desafio para o público era a experiência do olhar, de se olhar e de representar, como um jogo de descobertas e questionamentos sobre si e o mundo; uma conversa dialogal alicerçada no pensamento de Paulo Freire. Por meio da mediação das educadoras e dos educadores, questões relacionadas a aspectos artísticos e estéticos das produções dos artistas e dos próprios participantes eram deflagradas a partir dessa experiência ou como aquecimento para nela adentrar, exercendo o papel de articuladoras de uma experiência mais ampla que se efetuava ao longo do percurso da visita e situava o *fazer* em inter-relação com as ações de leitura, apreciação e contextualização dentro e fora da exposição, como um *fazer reflexivo*.

Como seguir (e perseguir e insistir) essa narrativa com as imagens?

## 1.6 Imagens-bússola

A escolha de um caminho dá-se por meio de imagens-experiência, que me orientam nesta escritura. Como imagens-bússola, elas conectam-se e formam uma constelação que me oferece segurança para conduzir minhas ideias, histórias, questões e reflexões. Ao aproximar, cada vez mais, meu olhar para essa constelação, surgem outras imagens-estrela, com brilho intenso, que trazem para o presente as experiências vividas ou pesquisadas por arte educadoras, com as quais tenho encontrado, ao longo da minha caminhada profissional e acadêmica. Vou para mais perto delas, para tecer conversas, contrapontos, fundamentações e reflexões em relação aos contextos nos

quais tenho atuado. São imagens de outros tempos e lugares que se metamorfoseiam na pesquisa.

Ao querer chegar mais perto de histórias dos fazeres artísticos imbricados nos processos de aprendizagem com arte nos espaços das exposições e dos museus, deparo-me com uma história informe, como uma obra em transformação, uma história elaborada pelos olhares e mãos de algumas pesquisadoras brasileiras. Dessas leituras e olhares para a história, as que mais aguçam a minha curiosidade são aquelas que ajudam a compreender e refletir sobre as concepções modernistas de arte educação que incidem nas minhas práticas e que desvelam como concepções e práticas vêm se transmutando e se configurando no entrelaçamento com outros campos de experiências e conhecimentos de nós, educadores e educadoras. Escolho lançar o meu olhar para essas transmutações pelo enfoque dos lugares ocupados pelo fazer artístico e criação – os ateliês ou oficinas, como costumam ser chamados mais convencionalmente –, de modo que é a linguagem das artes visuais o que está em jogo aqui neste momento, diferentemente de práticas que envolvem outras linguagens artísticas como música e teatro.

Pego na estante um dos livros para compor as leituras relacionadas à minha pesquisa. Ele é um dos meus preferidos e sempre que vai e volta da estante para a minha mesa de trabalho provoca pensamentos que me levam a histórias que ele apresenta, que se rearticulam constantemente com o tema que estou investigando. Seguro o livro ainda fechado em minhas mãos. Rememoro meus fazeres-conversas, fazeres-diálogos, fazeres-olhares e fazeres-reflexivos que aconteciam durante as visitas que eu desenvolvia com crianças, jovens e adultos, sobretudo grupos de escolares acompanhados de suas professoras de arte e que se desenrolavam por meio da nossa interação com os objetos artísticos no ambiente expositivo, uma interação que se completava por intermédio dos fazeres-artísticos e fazeres-experiências, nos espaços da própria exposição, em cantos que podíamos ocupar ou nos espaços dedicados a oficinas práticas. Entretanto, desde quando esses espaços para o fazer artístico existem nas instituições e quais práticas educativas abarcavam?

Então, volto meu olhar para o livro.

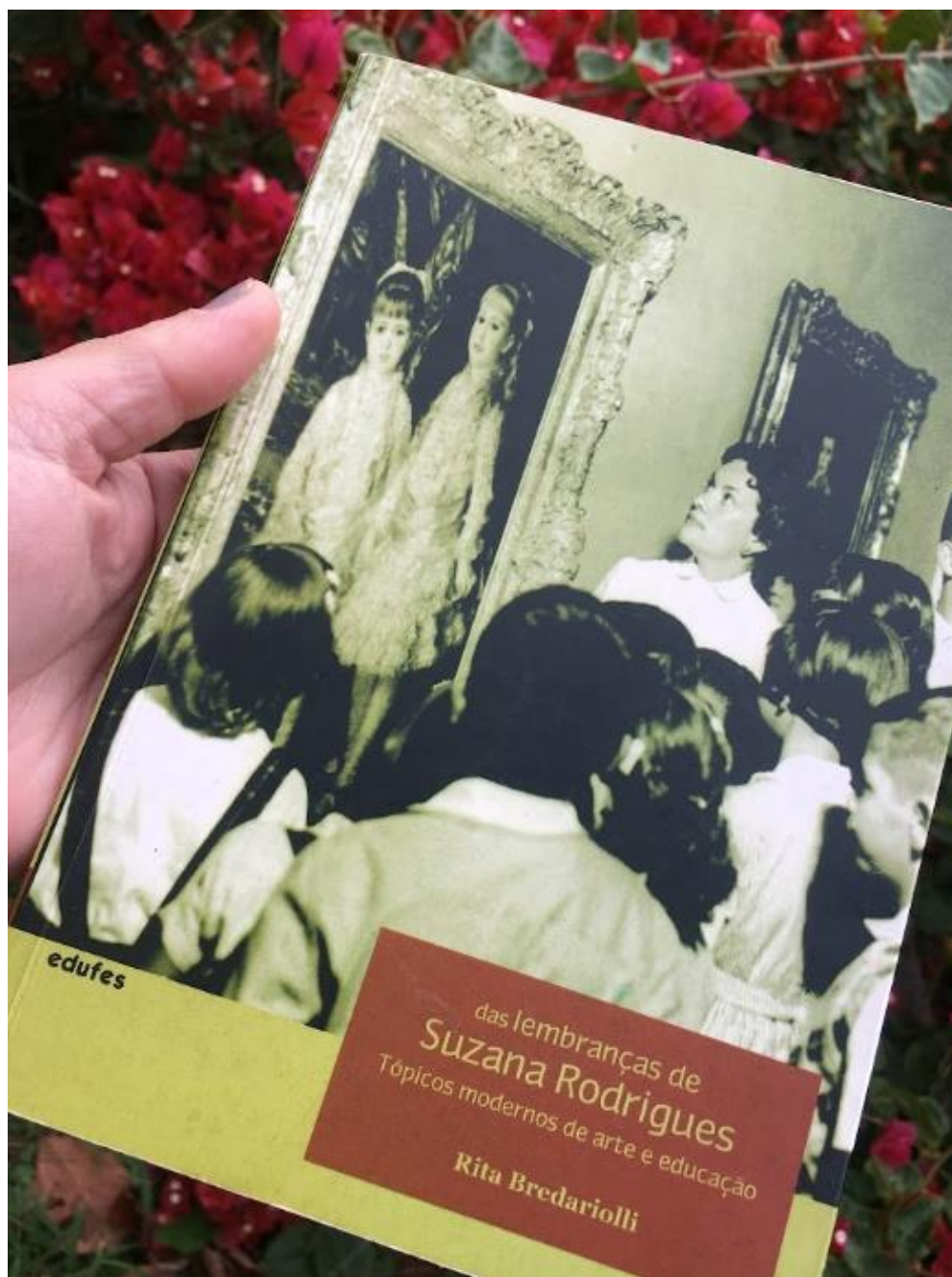


Imagem 25

Trata-se *das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação*,<sup>9</sup> de Rita Bredariolli. Durante a leitura, engendro relações entre imagens e experiências que contribuem com acercamentos e reflexões sobre concepções de arte e de educação vinculadas a episódios históricos da cidade de São Paulo, que coabitam

---

<sup>9</sup> Derivado desta pesquisa, a autora produziu o texto *A liberdade como método: um projeto moderno em ação pioneira de ensino de arte no Museu de Arte de São Paulo* para o livro organizado por Ana Mae Barbosa *Ensino da arte, memória e história*, publicado em 2008 pela editora Perspectiva.

com minhas histórias como educadora e pesquisadora. Esse livro abre conversas sobre o ateliê como o lugar consagrado para o fazer artístico por crianças em um museu moderno, o Museu de Arte Moderna de São Paulo. Em sua capa, há uma imagem que faz meu coração pulsar toda vez que a observo ao pegá-lo para ler: mesmo que dentro dele contenham *apenas* palavras em páginas sem *nenhuma* imagem, aquela da capa continua *visível* durante a leitura ao suscitar minha imaginação a elaborar outras imagens desencadeadas por ela. E perguntas em relação à imagem também começam a pulsar.

A imagem é uma fotografia que retrata um grupo de crianças com uma mulher. Elas estão diante da pintura *Rosa e azul – As meninas Cahen d'Anvers* (1881), de Pierre-Auguste Renoir (Limoges, França, 1841-Cagnes-sur-Mer, França, 1919), e suspeito que estejam em uma exposição do museu e que essa mulher, que parece acompanhar as crianças desempenhando papel de educadora ou professora, seja Suzana Rodrigues. Então, eu me indago: será que esse momento de apreciação da pintura se articulava ao momento de experimentação e criação artística no ateliê, no âmbito da abordagem educativa de Suzana Rodrigues? A relação desses momentos de apreciação e criação na experiência da criança com a arte era pretendida pela educadora? Quais eram seus ideais de arte e de educação nesse museu? Qual era a relevância de um espaço dedicado à produção artística da criança nesse contexto educativo, artístico e cultural desse museu moderno em 1948? E, sobretudo, para mim é fundamental abrir reflexões sobre como o legado de Suzana Rodrigues, tal como investigado e narrado pela autora Rita Bredariolli, encontra-se ou desencontra-se com as nossas experiências como educadoras/es, mais especificamente com aquelas nas quais o fazer e a criação artística estão imbricados em nossas práticas de mediação cultural.

O que em nós sobrevive daquele tempo?

Preciso descansar minha vista, estou há horas com os olhos pregados na tela do computador. Pego o livro para reler, mas, adormeço.

Acordo cedo e volto às minhas leituras. Estou interessada nas práticas de arte educação desenvolvidas em exposições de arte, pois esse contexto é, para mim, sempre intrigante. Nele, podemos vivenciar o contato com a arte, por meio de abordagens

educativas que provocam tensionamentos nos modos como nos relacionamos com as dimensões estéticas e poéticas dos trabalhos de cada artista. Uma dessas possibilidades é a Abordagem Triangular de Ensino da Arte, que foi criando raízes em minha prática desde quando atuei nos projetos educativos com o Arteducação Produções e conheci pessoas que têm papel relevante em minha trajetória. Ana Amália Barbosa foi minha coordenadora nesses projetos, e nossa convivência extrapolou o âmbito do trabalho, como costuma acontecer com a maioria das pessoas com interesses e perspectivas comuns. A cada projeto concluído nossa amizade foi ressignificada. Nesses projetos, nossa formação inicial e continuada como educadoras/es era acompanhada por Rejane, que, mais tarde, se tornaria minha orientadora de mestrado e deste doutorado. Um dos vieses de formação em trabalho proposto por ela era a investigação das histórias do ensino da arte, sobretudo aquelas amalgamadas com as nossas próprias trajetórias, para que nos sentíssemos provocados a perceber e refletir sobre o impacto que elas tinham nas práticas de mediação cultural que desenvolvíamos naquele momento e contexto.

Esse movimento investigativo levou-me a querer conhecer outras histórias, como a do educativo da exposição *Labirintos da Moda: uma aventura infantil*,<sup>10</sup> que aconteceu no Sesc Pompeia, entre janeiro e fevereiro de 1996, e na qual a Ana Amália tinha atuado no projeto educativo, cuja base conceitual havia sido a Abordagem Triangular. Há muito tempo, em um dos encontros em sua casa, ela me emprestou o catálogo dessa exposição e uma fita VHS com registros do educativo. Desse vídeo ficaram em minha memória vestígios de imagens borradas que não consigo reconfigurar mais em minha imaginação, e do catálogo guardei impressões visuais dos textos da curadora e de especialistas, das obras que compunham a exposição e da vasta programação de oficinas para crianças, que era público-alvo da exposição. “Oficina de parangolés”, oficina “Panos e nós”, oficina “Criando roupa para a boneca”, dentre outras propostas, intrigaram-me a querer compreender como o fazer artístico estava presente na exposição e na proposta do educativo. Então, no início do doutorado, finalmente, comprei em um sebo o catálogo dessa exposição. Afinal, já era hora de ter o meu

---

<sup>10</sup> Sobre a proposta educativa dessa exposição, há a tese *Olho Vivo, arte-educação na exposição Labirintos da Moda: uma aventura infantil*, de Maria Christina de Souza Lima Rizzi, orientada por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, defendida em 2000 na Escola de Comunicação e Artes/USP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27131/tde-17022016-112519/pt-br.php> Acessado em: nov. 2022.

próprio, porque, assim como o livro de autoria de Rita, ele foi ganhando cada vez mais valor na minha mesa de trabalho.

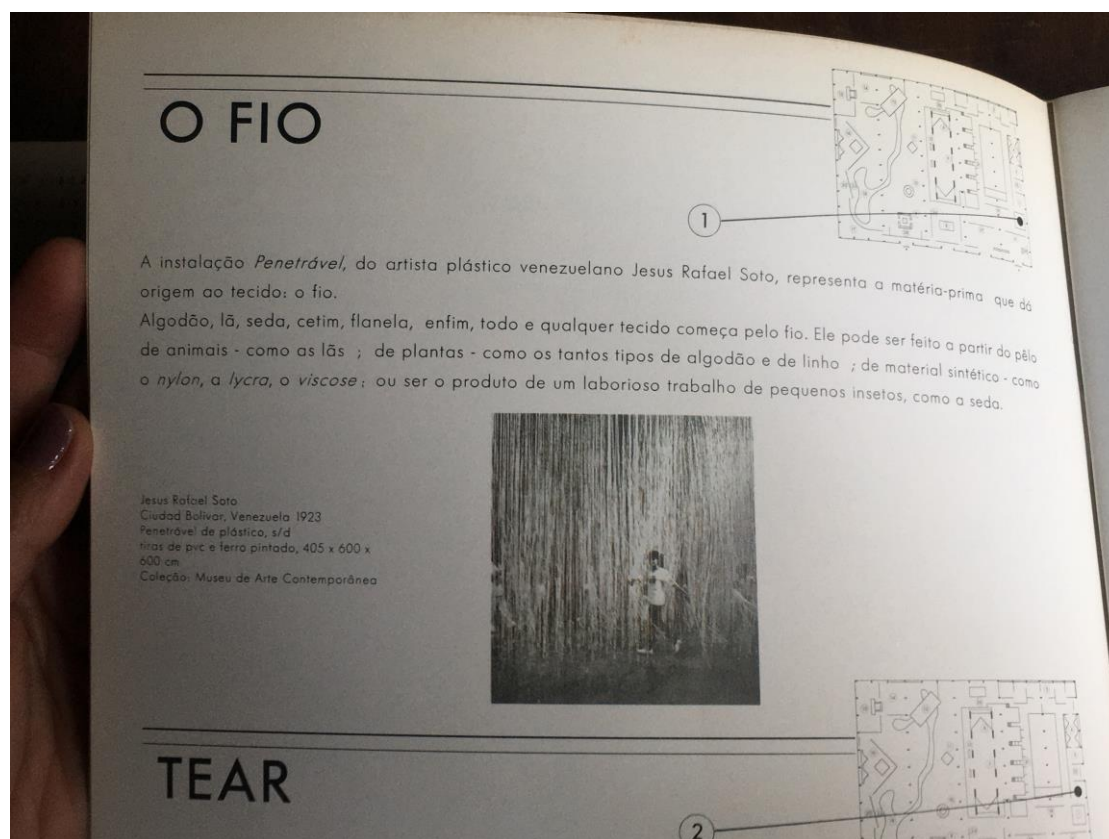


Imagem 26

Uma das fotografias do catálogo é da instalação *Penetrável de plástico* (1983), do artista venezuelano Jesus Rafael Soto (Ciudad Bolívar, Venezuela, 1923- Paris, França, 2005). Ela é muito pequena e em preto e branco. O tema de interesse de quem a produziu parece não ter sido somente a instalação do artista, mas a presença de uma criança que interage com a obra. No texto *As exposições infantis: modernismo e culturalismo*, escrito por Ana Mae Barbosa em seu livro *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* (2015), no qual ela apresenta a abordagem expositiva culturalista por meio da proposta de Glaucia Amaral, então curadora de *Labirintos da Moda*, localizei outra imagem em cor e em formato maior, e eu suspeito que seja de autoria<sup>11</sup> da mesma pessoa que produziu a do catálogo, pois ela parece representar uma

<sup>11</sup> No artigo e no livro não há indicação de autoria das imagens fotográficas, apenas “foto: divulgação”.

cena anterior ou posterior, com uma segunda criança movimentando-se dentro da obra. Essa imagem cativou-me por alguns motivos: pela presença das crianças em uma exposição de arte, assim como a da capa do livro da Rita, e pela liberdade com a qual elas parecem explorar ludicamente a obra que as envolve corporalmente.

Mais perguntas e reflexões são incorporadas à minha pesquisa: como a arte contemporânea provoca deslocamentos nos modos como as pessoas se relacionam com ela? Como a participação dos públicos como sujeitos que dão continuidade a existência da obra no espaço expositivo, tensiona os modos de interação com a arte propostos pelos educadores? O fazer artístico transborda dos espaços dos ateliês e das oficinas, por meio de processos de criação que levam educadores/as e públicos a continuar produzindo artisticamente na interação com os trabalhos de arte no espaço expositivo. Afinal, se a criação artística não tem lugar específico para acontecer, qual é esse lugar que ela insiste em ocupar ou do qual ousa escapar?

Cada imagem observada abre-se para questionamentos e causa deslocamentos do pensar: dúvidas, relações, divagações, reflexões.

O livro *das lembranças de Suzana Rodrigues* e o catálogo da exposição *Labirintos da Moda* estão sob minha mesa porque escolhi compô-los como memórias da arte educação que sobrevivem em minha contemporaneidade, embora essa intenção soe um pouco estranha, afinal eu não vivi no tempo de Suzana e não visitei a exposição *Labirintos*. Então meu trabalho é remexer memórias ao escavar sentidos, sobretudo com as imagens: o registro fotográfico das crianças com Suzana diante da pintura *Rosa e Azul* e o das crianças que brincam na instalação *Penetrável de plástico*. Quantos anos nos separam desses eventos? Como podemos nos movimentar em relação a essas distâncias de tempo? Quais perguntas essas imagens nos levam a fazer sobre cada uma delas, sobre uma em relação a outra e em relação às imagens que concebemos de exposição, de público e de nossas práticas educativas? Uma imagem com crianças orientadas por uma mulher adulta a observar uma pintura e outra com crianças movimentando-se dentro de uma instalação seriam tão próximas entre elas quanto de nossos contextos de atuação de mediação cultural em exposições de arte? Essas proximidades levam a encontros (ou desencontros) dos modos como nossos corpos mediadores ocupam os espaços que expõem arte e como interagem com os corpos dos públicos. Pontos de

contato podem ser os *corpos-olhos* que fixam e observam a pintura emoldurada na parede com os *corpos brincantes* que exploram a materialidade maleável da instalação artística. Esses pontos podem ser a apreciação, participação e criação artística inter-relacionadas com outras ações como observar, imaginar, contemplar, conversar e refletir sobre arte.

Observar, tatear, perceber a amplitude da criação artística nos fazeres educativos move essa investigação em busca de uma compreensão dos enredamentos da criação com a experimentação e a produção artísticas, que são as dimensões de um processo educativo com a arte implicadas, essencialmente em configurações com a materialidade – seja plástica, visual, sonora, corporal –, que levam a processos de realização de formas artísticas, como desenho, música, poesia, dança e fotografia. Fayga Ostrower diz que essas formas artísticas podem ser mais indefinidas quando um processo de criação começa, pois estamos mais inquietos e tensos, envoltos em anseios e pressentimentos e tateamos no escuro não por indecisão, mas por bravura ao nos entregarmos “realmente as incertezas e questionamentos, para os quais não existem perguntas ou respostas prontas” (OSTROWER, 1990, p. 257).

A criação artística inaugura (e percorre) processos.

Ela pode acontecer em ambientes físicos diversificados, como o ateliê, a oficina, dentro da exposição e até mesmo em um jardim. Ao movimentar-se por esses ambientes em estado de abertura, curiosidade e inacabamento, a criação enquanto processo se enreda e se encadeia com ações de contemplação, apreciação e fruição, que estão implicadas, principalmente, com as experiências visuais das pessoas em relação aos objetos artísticos diante delas e com os elementos visíveis do ambiente da exposição. Percebo que as proposições educativas que estimulam as pessoas a se relacionarem com a arte, por meio da criação artística tensionam esse regime de visibilidade do qual a nossa presença nos espaços expositivos – sobretudo de artes visuais – é tradicionalmente condicionada. A imagem de educadoras e educadores com o braço estendido apontando para detalhes de uma obra de arte pendurada na parede, com intenção de definir as trajetórias dos olhares dos públicos, é recorrente. Longe de menosprezar essa imagem, importa-me abrir conversas sobre seus sentidos e encadeamentos em nossas práticas educativas contemporâneas. Quem sabe podemos

perceber e pensar sobre as transmutações que a criação e a apreciação sofrem no encontro (ou desencontro) de uma com a outra, nos conceitos e experiências que estão sendo consteladas na pesquisa?

Encontro algumas respostas no contexto dos museus modernos quando volto meu olhar para o livro de Rita. Sua pesquisa apresenta o Museu de Arte de São Paulo como um museu moderno "vivo", dinâmico e "acessível à criança", com preocupação voltada à educação, para "formar o público de amanhã", a partir da experiência do Club Infantil de Arte, "criado e dirigido por Suzana Rodrigues", inaugurado em 3 de abril de 1948, como narra Rita, com "concepções e ideais orientadores" de seu programa que "coincidiam com aquelas aspirações e conceitos presentes nos discursos educacionais desde os primeiros movimentos modernos" tingidos pelo "deslumbre na modernidade" e, após os conflitos do pós-guerra, movidos pelo desejo da paz entre os povos (BREDARIOLLI, 2007. p. 177).

O programa de Suzana Rodrigues, estudado por Rita, revelava esses ideais modernos pelo "respeito à individualidade da criança e à educação estética, como meio de ascensão moral permeando atividades voltadas ao conagraçamento coletivo", por meio da "produção coletiva do teatro de bonecos e a "liberdade" expressiva de cada criança" (BREDARIOLLI, 2007. p. 177-181). O Club era um espaço que valorizava a "livre-expressão" das crianças ao oferecer abundância de materiais para estimular a imaginação e para serem explorados com liberdade por elas. Seu método envolvia atividades primeiramente em uma "antessala" ou a chamada "sala-suja", onde a criança pintava sem qualquer intervenção em grandes papéis estendidos, presos sobre as paredes, usando tintas naturais e comestíveis" e onde "passava algum tempo apenas experimentando o material" até cansar-se e começar "por ela mesma, a elaborar um desenho". Depois a criança "era conduzida para uma outra sala", onde iria desenvolver o que *quisesse fazer*, o seu trabalho pessoal. "Grandes pedaços de papel como suportes para desenho e pintura", entre outras atividades para trabalho coletivo, eram muito apreciados por Suzana, pois promoviam o "exercício da coletividade" e, como atividade em grupo, desenvolveriam "nas crianças habilidades importantes para o bom relacionamento social" (BREDARIOLLI, 2007. p. 199-201).

O uso de grandes papéis ser "indispensável em um atelier moderno" e do "exercício da coletividade" ecoa em imagens de práticas contemporâneas, com as quais tenho convivido e investigado nesta pesquisa, como índices de uma tendência modernista que sobrevive e se reinventa no tempo. Uma dessas imagens é a da roda feita por pessoas ao redor ou diante de um objeto artístico no espaço expositivo ou ao redor de uma mesa ou outros suportes, em que as pessoas elaboram juntas um trabalho coletivo ou mesmo individualmente, mas a partir de uma mesma proposta e em companhia uma das outras, trocando ideias, sugestões e percepções sobre as produções de cada um. Nessas *imagens*, há sempre a mediação de um/a educador/a que propõe a criação da roda, abre e estimula a conversa, orienta e modula as ações do coletivo. Desde as grandes exposições do final do século 20 em nosso país (sobretudo na cidade de São Paulo), as ações educativas têm sido responsáveis pela recepção de um número cada vez maior de público, sendo as visitas de grupos escolares o formato mais comum de gerenciar e organizar essa demanda, de modo que a imagem de educadoras e educadores em roda com seus grupos nos espaços expositivos é comum em nossos museus e instituições. Percebo que o sentido de coletividade e de "estar e fazer junto em grupo" das *rodas de pessoas* continua reverberando nas ações educativas contemporâneas.

"Pequenas exposições ambulantes" realizadas com intuito de despertar o interesse nas crianças e visitas guiadas "com monitores especializados, às obras do Museu de Arte" para *passear* e *olhar* complementavam as atividades do Club. Mas como esse olhar tecia as experiências das crianças no ateliê e na exposição no museu? Como o Club Infantil de Arte ficava "dentro" do Museu, os alunos eram como seus "moradores", visitavam as exposições com frequência, *participavam* das chegadas das obras e das montagens tecendo comentários e fazendo perguntas sobre elas e, como continua Rita narrando Suzana, "mantinham contato com *"todos os artistas que faziam as exposições no MASP [...] tantos nos espaços da mostra como no atelier"*." (BREDARIOLLI, 2007. p. 202-203). Nas visitas e percursos as crianças costumavam se relacionar com as obras de "forma mais livre, um contato sem orientação de intermediários" de modo que "alguns só olhavam, outros começavam a desenhar usando a obra como contraponto ao seu trabalho, descobrindo, por comparação" valores em suas próprias produções. O contato com os artistas às vezes era espontâneo ou por iniciativa do museu, tais como "Lasar

Segall, Calder, Maria Martins, Teresa D'amico e Sambonet e promovidas como atividades complementares do Club Infantil de Arte", como o encontro inesquecível com Calder. Suzana rememora esse encontro para Rita, em entrevista em julho de 1990: aconteceu uma "*paixão recíproca*" e "*intercâmbio*" entre crianças e artista que resultou com Calder "*levando em suas bagagens uma linda coleção de móveis de nossas crianças*" (BREDARIOLLI, 2007. p. 203-204).

Quando nessa entrevista Rita questiona "quanto às consequências dessas visitas e "olhares" sobre as obras da pinacoteca do museu", Suzana diz "*não perceber alterações nas produções plásticas das crianças*", mas que "*estes passeios acabaram criando o hábito*" nas crianças de "*frequentar espaços desse tipo*". Ao refletir sobre a afirmação de Suzana de "não perceber uma interferência direta do acervo sobre o trabalho das crianças", Rita não deixa de notar que o "Museu era um estímulo constante para aquelas crianças e Suzana Rodrigues, contradizendo um dos lugares comuns da retórica modernista" nos provoca a pensar que, "talvez os "modernistas" não sejam tão "modernistas" quanto pensamos" e exemplifica a partir de um relato de Suzana, nessa mesma entrevista de 1990, em que ela reconhece o "*quanto o fazer integrado ao conhecer gerava um genuíno interesse*" nas crianças, o quanto a apreensão de detalhes de uma obra como a cor usada por um artista as estimulava "*a se expressar livremente*" e como "*a convivência com obras de arte de maior expressão cultural ao invés de inibir propiciava o diálogo, a troca de ideias, e enriquecia o processo criador*" (BREDARIOLLI, 2007. p. 204-205).

O olhar e a reflexão sobre as suas próprias produções também eram estimulados, com o objetivo de desenvolver a responsabilidade e autonomia nas crianças, por meio da "apresentação pública das peças criadas" por elas e "pela organização de suas produções plásticas e gráficas". O "aprender a olhar" era desenvolvido ao longo do tempo e, gradualmente, era exercitado por meio de conversas mais *críticas* entre as crianças sobre seus próprios trabalhos e pela montagem de uma exposição. O julgamento crítico era estimulado em todo o processo, desde a escolha dos trabalhos, o modo de expor e, por intermédio da observação e comentários sobre o resultado. Organizar a sua própria exposição também contribuía para que compreendessem como as exposições do museu eram preparadas (BREDARIOLLI, 2007. p. 202).

Esses trechos anteriores estão tecidos no capítulo *Club Infantil de Arte: uma experiência "pioneira" de ensino da arte no MASP*, do livro de Rita, que nos leva a relacionar o percurso de Suzana com as mudanças de rumo das concepções de ensino de arte no Brasil. Como é colocado por Rita, a concepção modernista vinculada ao pensamento de Herbert Read (1893 – 1968), por meio de seu trabalho *Educação através da arte* (publicado originalmente em 1943) e da Unesco, e "atada" ao "discurso psicológico da livre-expressão e da valorização do indivíduo para o bem coletivo" ainda "sobrevivia em reminiscências" nas falas de Suzana, na ocasião de sua entrevista em 1990, e, mesmo que "presentes e pulsantes" no contexto desse tempo, essas ideias estavam "um pouco desgastadas e banalizadas" (BREDARIOLLI, 2007. p. 205). Rita destaca dois momentos significativos no ensino da arte no Brasil desde então: "um de degradação e usurpação política durante a década de 1970, e outro de mobilização pelo resgate de sua identidade e dignidade, deflagrado no final dos anos 1970, quando se formou o 'movimento Arte-Educação'". Esse movimento, entre outros episódios, contribui para a "constituição e o fortalecimento da identidade do ensino e do professor de arte" e é no seu bojo que uma "nova concepção de arte foi sendo instaurada" na década de 1980. Ela continua escrevendo que

a arte começava a se afastar da psicologia, estreitando laços com a cultura. A expressão livre dava lugar para a contextualização aliada à leitura da obra, compondo com a produção uma outra forma de compreensão da arte no ambiente escolar, ideia que seria sistematizada por Ana Mae Barbosa, tornando-se, posteriormente, conhecida como Proposta Triangular. (BREDARIOLLI, 2007. p. 205-206).

Conheci a pesquisa de Rita em uma palestra proferida por ela na USP, quando passei a frequentar eventos no MAC, em função do curso de Especialização em Estudos de Museus de Arte que fiz em 2006. Eu já havia começado um *namoro* com a história do ensino de arte pelos livros de Ana Mae, como o *Recorte e Colagem* que chamou minha atenção pelo seu título. Por acaso, esse livro que eu achava que ensinava a "fazer arte" estimulou tramar meus fazeres com os contextos históricos da arte educação. Paralelamente às minhas leituras, a experiência no CCBB representou um momento de virada em minha formação, pois o contato conceitual com a Abordagem Triangular aconteceu vinculado à prática, por meio de um processo intenso que, atualmente, posso

entender também como um processo de autoconhecimento e fortalecimento de minha identidade como arte educadora. A atuação da professora Rejane Coutinho como coordenadora da equipe de educadores do coletivo Arteducação Produções incentivava a elaboração de nossas narrativas de vida com a arte e com a educação e, em meu percurso particular, confluiu com o mestrado no Instituto de Artes, sob sua orientação. Uma constelação de imagens com minhas histórias e práticas educativas começou a acontecer. Desde então, a ênfase aos processos de leitura da obra ou do objeto artístico e contextualização de seu campo de sentido nunca me afastaram do fazer artístico que, neste texto, se materializa pelo fazer fotográfico e pela relação com as imagens.

## Entremeio

Durante os anos de 2018 e 2019 intensifiquei a produção de dados da pesquisa ao visitar exposições de arte e participar de atividades nas quais o fazer artístico fosse uma dimensão destacada nas propostas educativas. Acompanhei as programações de instituições culturais divulgadas por meios impressos e digitais e, nesse entremeio, juntei folhetos e postagens, nos quais eu notava a diversidade de nomes, imagens, abordagens e presenças desse fazer.

Assim, desenvolvi o costume de registrar em meu caderno de campo trechos de textos sobre setores educativos que indicavam essas presenças. Por exemplo, em *site* de alguns museus de São Paulo, coletei pistas dessas presenças: no Museu de Arte Moderna de São Paulo, as experiências poéticas são “as propostas de atividades que estimulam a criação de um museu – e um mundo – de outras percepções” e o ateliê educativo o “espaço de atividades educativas para experimentar o fazer artístico nas exposições”; no Museu Afro, as visitas acontecem “por meio de questionamentos, contação ou leitura de histórias, cirandas, músicas, dentre outras estratégias”; no Museu Lasar Segall a visita “estimula a reflexão e o confronto entre a arte e as leituras de mundo de cada visitante” e podem “contemplar atividades de ateliê”; no Instituto Tomie Ohtake, as visitas mediadas se “desdobram em atividades poéticas em ateliê, que estimulam o exercício criativo e ampliam as experiências vivenciadas durante a visita”; no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, as visitas envolvem “acolhimento do grupo e manuseio de objetos arqueológicos e etnográficos”, com “visita ao espaço expositivo e oficina temática”; na Pinacoteca do Estado “a visita é orientada em torno de propostas de leitura de imagem das obras do acervo da Pinacoteca ou de algumas exposições temporárias e também de ações nomeadas propostas poéticas”, que visam tornar concretos aspectos cognitivos ou perceptivos tratados durante a visita, por meio de atividades lúdicas e educativas”.

Em meio à profusão de ações educativas que aconteciam na cidade de São Paulo, quais seriam os critérios para escolher e selecionar algumas delas para que a minha investigação fosse aprofundada? Aos poucos, com disciplinas cursadas na pós-graduação, leituras realizadas, a participação em seminários, palestras e congressos, as conversas

com as professoras e colegas da universidade, além de registros desenvolvidos por meio da escrita, do desenho e da fotografia, a metodologia da pesquisa ganhou contornos mais nítidos. O referencial teórico foi sendo construído e experimentado, contribuindo para as escolhas dos recursos que eu poderia explorar em campo: enquadramentos, enfoques, luzes e ângulos.

A leitura de *as Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Virgínia Kastrup, Eduardo Passos e Liliana da Escóssia, ajudou-me a sentir mais segurança sobre a minha subjetividade como pesquisadora em processo e em movimento, pois ofereceu-me embasamento para desenvolver meus próprios meios e instrumentos de pesquisa por múltiplas vias de entradas e saídas: escrever desenhando, desenhar fotografando, fotografar caminhando, anotar fotografando...

A cartografia, método de pesquisa formulado por Gilles Deleuze e Félix Guattari no livro *Mil Platôs*, publicado em 1980, “visa acompanhar um processo” e “investigar um processo de produção” e não “representar um objeto” e “estabelecer um caminho linear para atingir um fim” (KASTRUP, 2015, p. 32). Como escolhi realizar uma pesquisa qualitativa, percebi possibilidades de desaprender a *coletar dados* e aprender a *produzir dados*. No entanto, para isso, eu haveria de habitar a paisagem da pesquisa, ver e perceber o que estava acontecendo, estudar e acompanhar os *fazeres* e *processos de criação* dos educadores e educadoras com seus públicos no aqui e agora.

A experiência e a paixão pela fotografia levaram-me a elaborar relações e sentidos para a pesquisa a partir de uma das *pistas* do Método da Cartografia estudado por Kastrup: o funcionamento de *atenção* e suas variedades, que são quatro: o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento. Em seus estudos, a partir do conceito de atenção flutuante de S. Freud (1912 – 1969), de reconhecimento atento de H. Bergson (1897 – 1990) e das ciências cognitivas contemporâneas, a autora complexifica o conceito de atenção para contribuir com o trabalho do/a cartógrafo/a pesquisador/a em campo, para quem estar em campo na fase inicial da pesquisa é se expor a elementos que convocam ou dispersam a atenção, por isso a suspensão da atenção garantirá que tudo seja percebido e, com ajustes finos, ajudará a redirecionar a sua atenção e a acolher o que é experienciado. Trata-se de uma atenção à espreita para acolher algo inusitado,

aberta para o deixar vir, e em busca para detectar e aprender o que, em princípio, parece desconexo, fragmentado, caótico (KASTRUP, 2015, p. 32–40). A atenção flutuante, como proposta por Sigmund Freud, é aquela que não se dirige para “algo em específico”, mas busca manter-se “uniformemente suspensa”. A atenção que não é flutuante é “consciente e deliberada”, ocorre “por intermédio da seleção” e fixa-se em um “ponto com clareza particular”, porém, negligencia outros, de modo que, como observa Freud, nunca se arriscaria a descobrir nada além do que se sabe. Uma atenção flutuante seria como “prestar igual atenção a tudo”, para estar aberto(a) a perceber e captar o que está em desordem, sem coesão. Entretanto, Kastrup afirma que também é preciso ponderar este limite no conceito de atenção flutuante de Freud: o envolvimento somente da modalidade sensorial da audição. Em relação à atenção do(a) cartógrafo(a), a autora diz que é necessário explorar desdobramentos em outras modalidades (KASTRUP, 2015, p. 32–40).

A visão! Esse foi o *click*, a *pista* para começar a exercitar em campo mais atenção sobre a minha percepção como pesquisadora. Quantas e quais instituições eu deveria *cartografar*? E se deixasse meu olhar *flutuar* sobre esses lugares, para ir além do que eu havia imaginado ver e predeterminado encontrar, e descobrir o que eu ainda não sabia sobre outros modos de conceber o *fazer artístico*?

Assim, por quase um ano e meio, estive próxima de educadores e educadoras de maneira afetuosa, receptiva, *dispersa*, incompleta, sem tantos *filtros* ou julgamentos.

Deixei-me afetar e suspendi minhas certezas.

Fiz um *rastreamento* da programação de setores educativos de museus de arte, de centros culturais e unidades do Sesc que oferecessem *pistas* do que me interessava conhecer. Como essas programações costumam ser alteradas e atualizadas mais frequentemente por meios digitais, o rastreio é importante, pois ajuda a acompanhar mudanças, em vez de obter informações precisas e imutáveis. Trata-se de exercitar a atenção movente e atenta, para realizar “uma exploração assistemática do terreno, com movimentos mais ou menos aleatórios de passe e repasse, sem grande preocupação com possíveis redundâncias. Tudo caminha até que a atenção, em uma atitude de ativa receptividade, é tocada por algo” (KASTRUP, 2015, p. 41-42).

Então, ao visitar exposições, contemplo as produções artísticas que me atraem pela poética e temática dos/das artistas, observo o comportamento do público, as movimentações geradas por alguma ação educativa e os ambientes destinados aos programas públicos. Nessas ocasiões, elaboro imagens com o celular, discreta e vagarosamente, para notar e anotar sensações e detalhes, por exemplo, um traçado, um reflexo, uma ideia de texto, uma palavra, uma textura, uma cor, um gesto, um agrupamento em roda, um espaço cheio ou sem pessoas. Assim, praticando a cartografia e exercitando variedades de atenção como o *rastreio e o toque*, meu corpo e olhar exploram e tateiam o terreno da pesquisa e funcionam como uma “antena parabólica” até que “numa atitude de ativa receptividade”, a atenção é “tocada por algo” (KASTRUP, 2015, p. 42). Minhas sensações são afetadas pela intensidade das materialidades, sonoridades e visualidades dos ambientes por onde me movo.

Na entrada da instituição, há a sinalização “ação educativa”, que direciona ao andar seguinte. Pego o elevador e subo. Caminho por um corredor bastante iluminado. Aonde leva? Há indicação do “Espaço educação e arte”. Quero ir até lá para ver. Do outro lado do ambiente expositivo, vejo um jogo de cartas à disposição do público. Posso mexer! Na parede ao lado das obras expostas, leio instruções para desenhar. Pego o lápis e desenho. Ouço um burburinho de gente lá longe, quero ouvir o que estão conversando. Algo me toca, me faz reagir e seguir em campo para ver o que está acontecendo.

Ao *pousar* minha atenção nos territórios das ações educativas que considere mais pertinentes para o caminhar da pesquisa, esbocei uma curadoria inicial de critérios de ordem conceitual e prática que me guiassem nas escolhas de quais ações eu participaria – isso é apresentado no capítulo 2. Ao mesmo tempo, era necessário manter essas escolhas como esboço, para preservar o campo de pesquisa como território a ser explorado e descoberto, onde fosse possível caminhar com *atenção flutuante*. O desejo de *pousar* atenção, realizar uma parada e dar um *zoom* sobre os contextos em que aconteciam as visitas mediadas, as rodas de conversas, as experiências poéticas, os experimentos artísticos, as visitas com oficinas e os encontros nos ateliês ocorre como um “gesto que delimita um centro mais pertinente, em torno do qual se organiza momentaneamente um campo, um horizonte, enfim, uma periferia” (KASTRUP, 2015, p. 43). Distribuo a minha atenção por esses contextos, ora fico bem perto e ajusto o foco

para as minúcias e detalhes de um grupo de pessoas que desenham com uma educadora, ora assimilo as saídas, as portas, os corredores, as passagens e as brechas que me levam aos ateliês e às oficinas dos setores educativos, ora mantenho-me mais distante e atenta às bordas, às fronteiras e aos limites que reconfiguram e atualizam as existências da arte, do público e dos/as educadores/as no campo de observação da pesquisa.

A urgência de ver e participar do que acontecia nas exposições e nos setores educativos me impulsionou a intensificar o ritmo, a partir dos meus registros fotográficos, das conversas com os/as educadores/as sobre nossas percepções e impressões acerca das atividades realizadas e do contato com eles/elas para possíveis desdobramentos e adensamentos da pesquisa.

Desloquei-me lentamente como se essas instituições fossem desconhecidas, para reconhecê-las, ou seja, voltar a conhecê-las para, então, produzir *reconhecimento atento*. Um circuito de imagens é acionado pela intersecção da minha percepção e memória daquilo que vejo com aquilo que sei e lembro-me desses lugares por onde caminhei e caminho.

A seguir, leitor/leitora, aventure-se pelas imagens fotográficas que produzi nesse entremeio da pesquisa.

Como você as percebe? Quais imagens surgem em sua memória?



Imagem 27

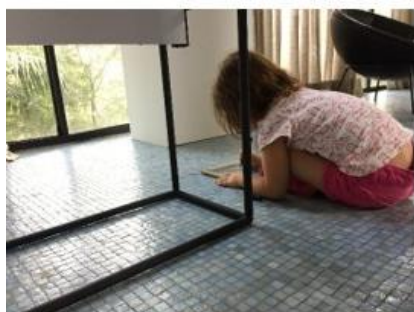


Imagem 28

Participar de ações educativas.

Oficina de composição e desenho *Matéria além do risco*, proposta em parceria pelos educadores Rafael Freire e Bruno de Moraes, que são registrados nessas cenas e atuavam, respectivamente, nos programas educativos na Capela do Morumbi (Museu da Cidade de São Paulo) e na Casa de Vidro. A imagem 27 apresenta cenas do primeiro momento da oficina na Capela, onde ocorreram conversas e desenhos na exposição *Domo (2017)* do artista Vanderlei Lopes (Terra Boa, PR, 1973); imagem 28 apresenta cenas externas e internas na Casa de Vidro, local em que a oficina se desdobrou. As crianças que aparecem nas imagens são M.L.C e L.L.R, estavam em minha companhia e participaram da oficina. São Paulo, 25 de novembro de 2017. Acervo da autora.

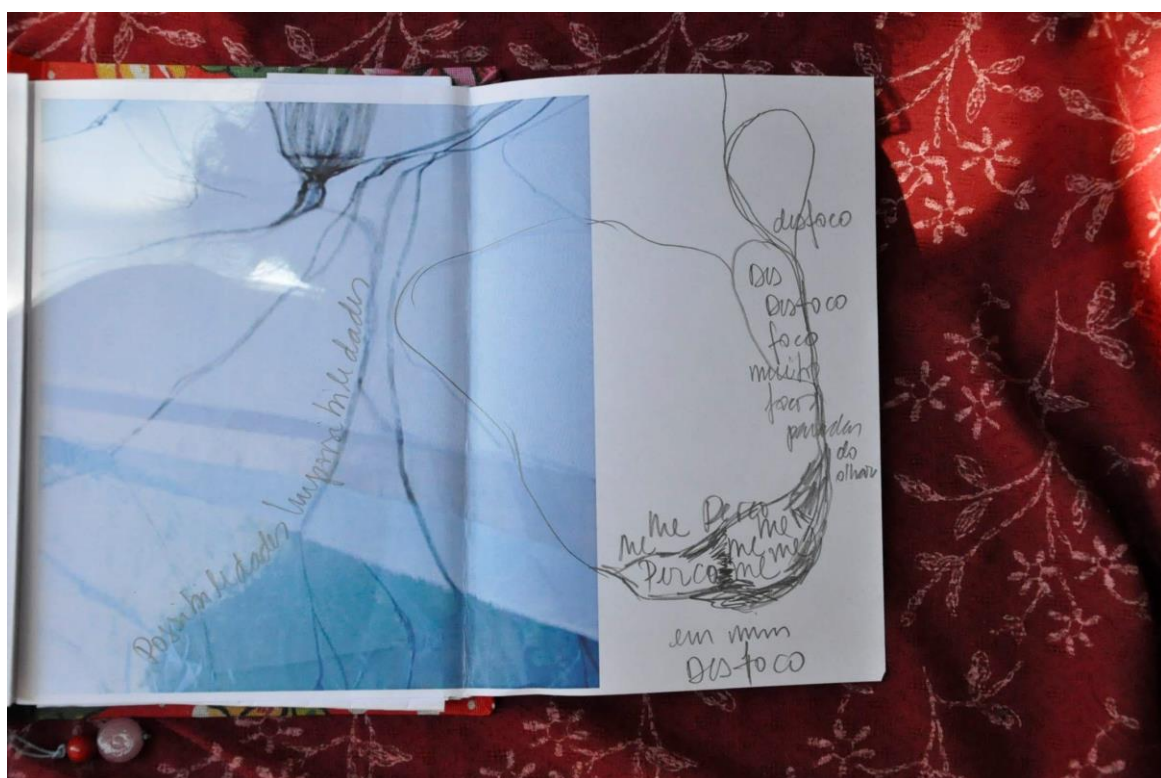


Imagem 29

Desenhar e escrever.

Detalhe do meu caderno de registros de aulas, leituras e saídas de campo. São Paulo, 2018. Acervo da autora.



Imagem 30

Percorrer as instituições e os educativos.

Vista do 1º andar do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP), detalhe para a sinalização do *Espaço educação e arte*. Ibirapuera, São Paulo, 2018. Acervo da autora.



Imagem 31

Visitar museus e afetar-se pela arte.

Vista e detalhe de trabalhos *Contar segundos* (performance e caderno de registro, 1984) e *Mapa simplificado* (caneta esferográfica em etiquetas de postagem de papelão, 2005) da artista Ana Amorim (Brasil, 1956) na exposição temporária *Matriz do tempo real*, com curadoria de Jacopo Crivelli Visconti, que apresentou um conjunto de obras de artistas brasileiros e estrangeiros, produzido a partir do final dos anos 1960 e que tomou por tema o tempo. MAC USP, São Paulo, 2018. Acervo da autora.



Imagem 32



Imagem 33



Imagem 34

Descortinar a arte e os lugares de criação para o público.

*Cenas de Diário de cheiros – teto de vidro (2018)*, exposição individual da artista Josely Carvalho (São Paulo, BR, 1942) com curadoria de Katia Canton, na qual ela utiliza o olfato como veículo de resgate da memória individual e coletiva; cenas do ambiente educativo na exposição, com instalação interativa e proposta de desenho. As pessoas que aparecem são integrantes do GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação) do qual sou integrante. MAC USP, 2018. Acervo da autora.

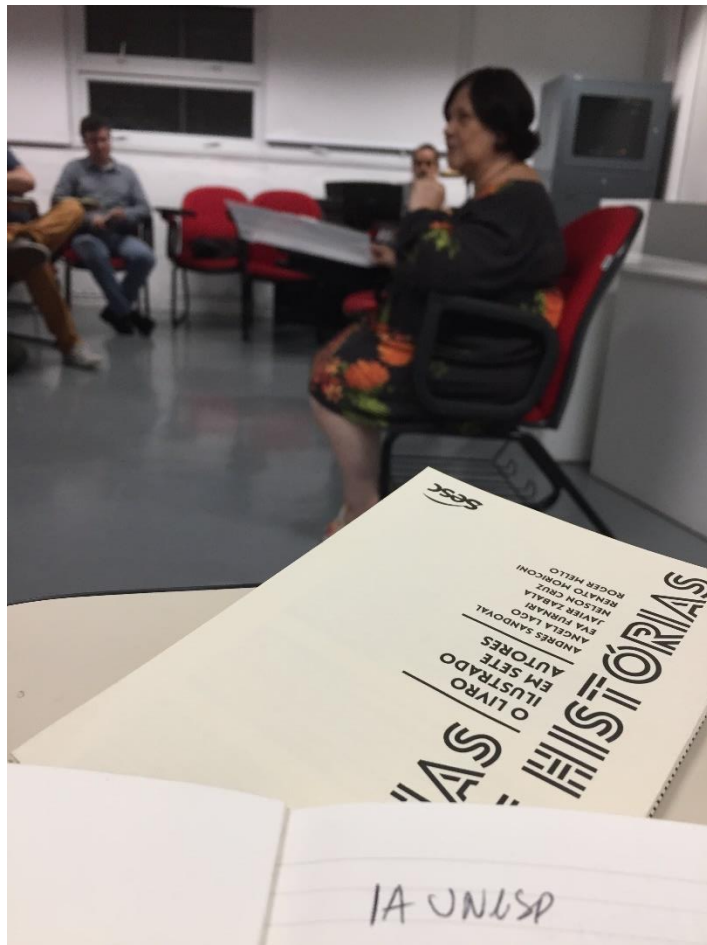


Imagem 35

Aula.

Detalhe, em primeiro plano, do meu caderno de registro de aulas e *folder* da exposição *Linhas de Histórias – o livro ilustrado em sete autores*, e, ao fundo, a professora Luiza Helena Christov em aula da pós-graduação no Instituto de Artes da Unesp. Barra Funda, São Paulo, 2019. Acervo da autora.



Imagem 36

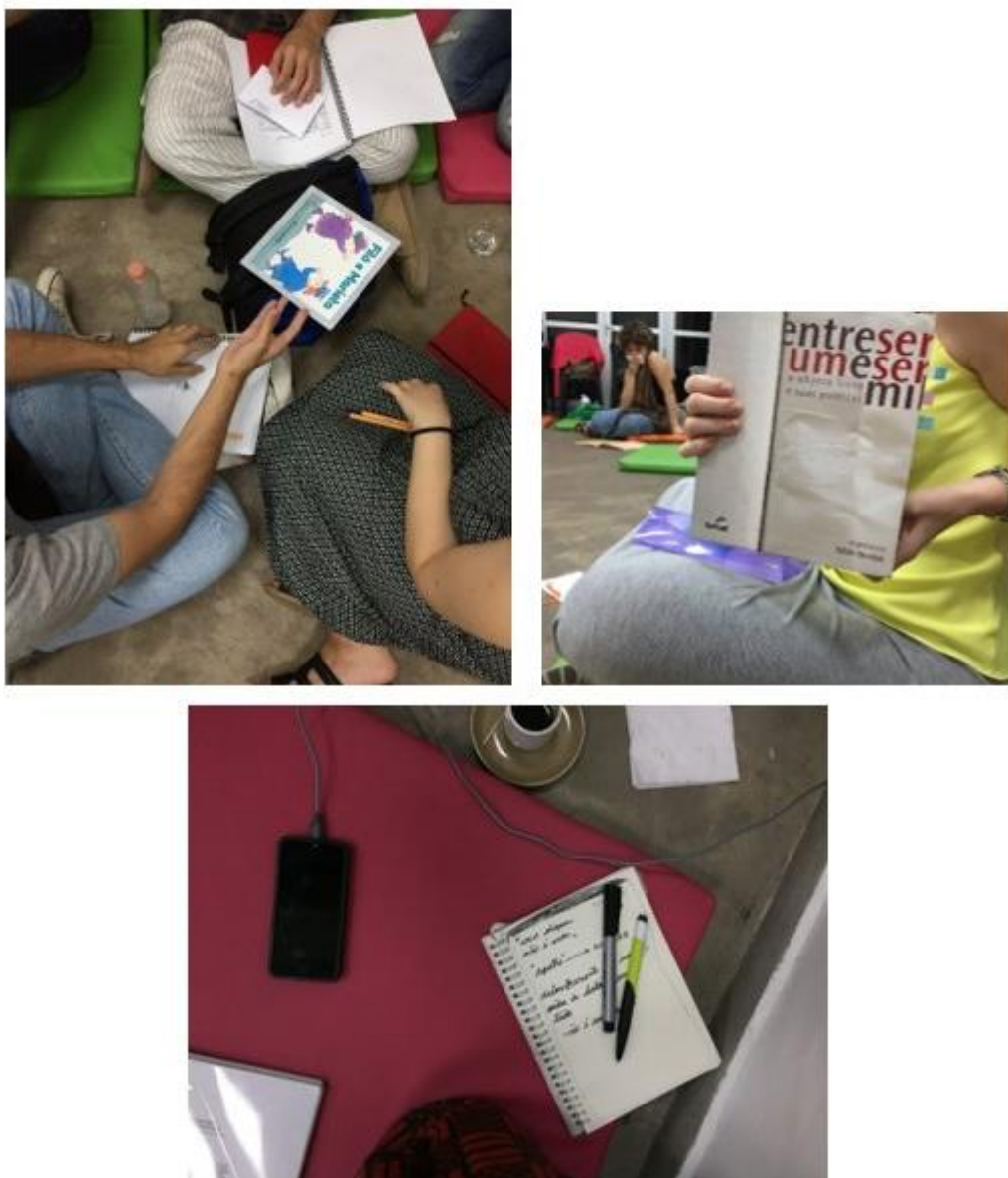


Imagem 37

Integrar o universo de estudos e reflexões de educadores/educadoras.

Cenas de momentos de encontros de formação inicial, conduzidos por Camila Feltre, Edna Onodera, Arthur Amador e por mim, com a equipe de educadores e educadoras e supervisoras da exposição *Linhas de Histórias – o livro ilustrado em sete autores*, no Sesc Campinas, São Paulo, 2018. Acervo da autora.



### A marquise, o MAM e nós no meio

Após ser restaurada, a *Aranha* (1996), de Louise Bourgeois, está prestes a voltar para a sala de vidro feita para sua exibição há quase vinte anos. Quando presente, ela parece observar a marquise e sua amplitude de territórios e usos. No extremo do edifício concedido pela Prefeitura de São Paulo para o MAM, essa escultura permite pensar como a vizinhança do museu com o vão livre, onde acontece uma das mais expressivas e espontâneas manifestações culturais, esportivas e políticas da cidade, pode informar e desafiar a identidade do museu.

É da natureza da *Aranha* costurar teias. Para tanto, precisa de quase nada, apenas a garantia de trânsito. No intervalo entre a instituição e a praça pública, a despeito dos binarismos, das barreiras físicas e dos hábitos que separam dentro e fora, vale identificar possibilidades de movimento, cooperação e aprendizado tanto mútuos como coletivos.

Enquanto o MAM aguarda a volta da obra de Bourgeois, esta mostra se inspira em sua metáfora de conexão. Um conjunto de obras do acervo do museu nesta Sala Paulo Figueiredo se articula com uma agenda de performances, oficinas e shows na marquise, dentro da programação do Domingo MAM, realizado pelo Educativo desde 2013. Por meio de uma intervenção artística, que se manifesta também como arquitetura e linguagem gráfica, O Grupo Inteiro criou peças móveis que remontam às diferentes vocações desse espaço. O pavilhão onde o MAM funciona desde 1969 já foi um Museu de Cera (1954) e um Rink de Patinação (1955). Hoje, tem duas galerias para exposições. Esta sala, em específico, pode ser experimentada, durante o tempo da mostra, também como remanso, palco, pista, arena circular, em suas interfaces com o entorno.

Entre a história e o presente, as perspectivas e processos de agentes criativos e públicos convidados a colaborar, entre o que é dado de partida e o que cada um pode trazer consigo, o meio é um lugar de desejo não destituído de sobreposições e disputas. Aqui, ali ou em qualquer parte onde convenha tecer, se os nós não impedirem a trama, eles poderão vir a ser elos de escuta, respeito, responsabilidade, empatia e pertencimento.

**Ana Maria Maia**

(em conversa com MAM Educativo  
e O Grupo Inteiro)

Imagem 39

Observar espaços de museus dedicados à participação do público.

Vistas das áreas externas e internas do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP), com destaque para a Sala Paulo Figueiredo (sala de vidro), que, por causa do restauro da obra *A Aranha* (1996), da artista Louise Bourgeois (1911 – 2010), foi ocupada por uma intervenção artística do Grupo Inteiro, como se lê no texto *A marquise, o MAM e nós no meio*, de Ana Maria Maia. São Paulo, 2018. Acervo da autora.



Imagem 40

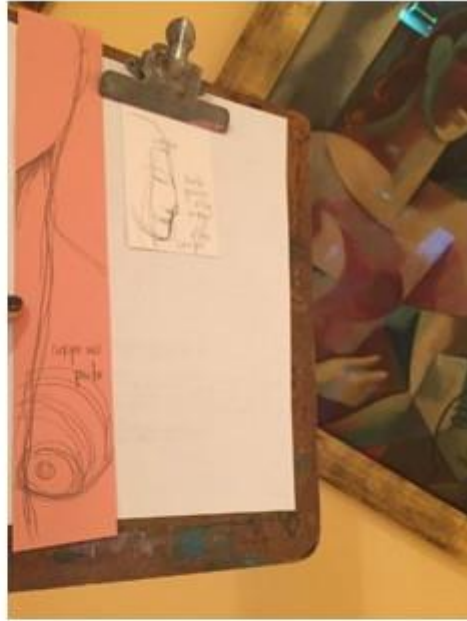


Imagem 41



Imagem 42

Participar de experiência poética.

Cenas da *visita mediada + experiência poética* com a educadora (de vermelho) Barbara Jimenez na exposição *Ismael Nery: feminino e masculino (2018)* com curadoria de Paulo Sergio Duarte e. Ibirapuera, São Paulo, 09 de maio de 2018. Acervo da autora.



Imagem 43

Escrever.

Detalhe do meu caderno de anotações, registro realizado durante a palestra *Investigando a criação artística com imagens: criação cultural e intervenção social*, ministrada pelo professor Joaquin Roldán, da Universidade de Granada (Espanha), no IV Simpósio Internacional: formação de educadores em arte e pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2018. Acervo da autora.

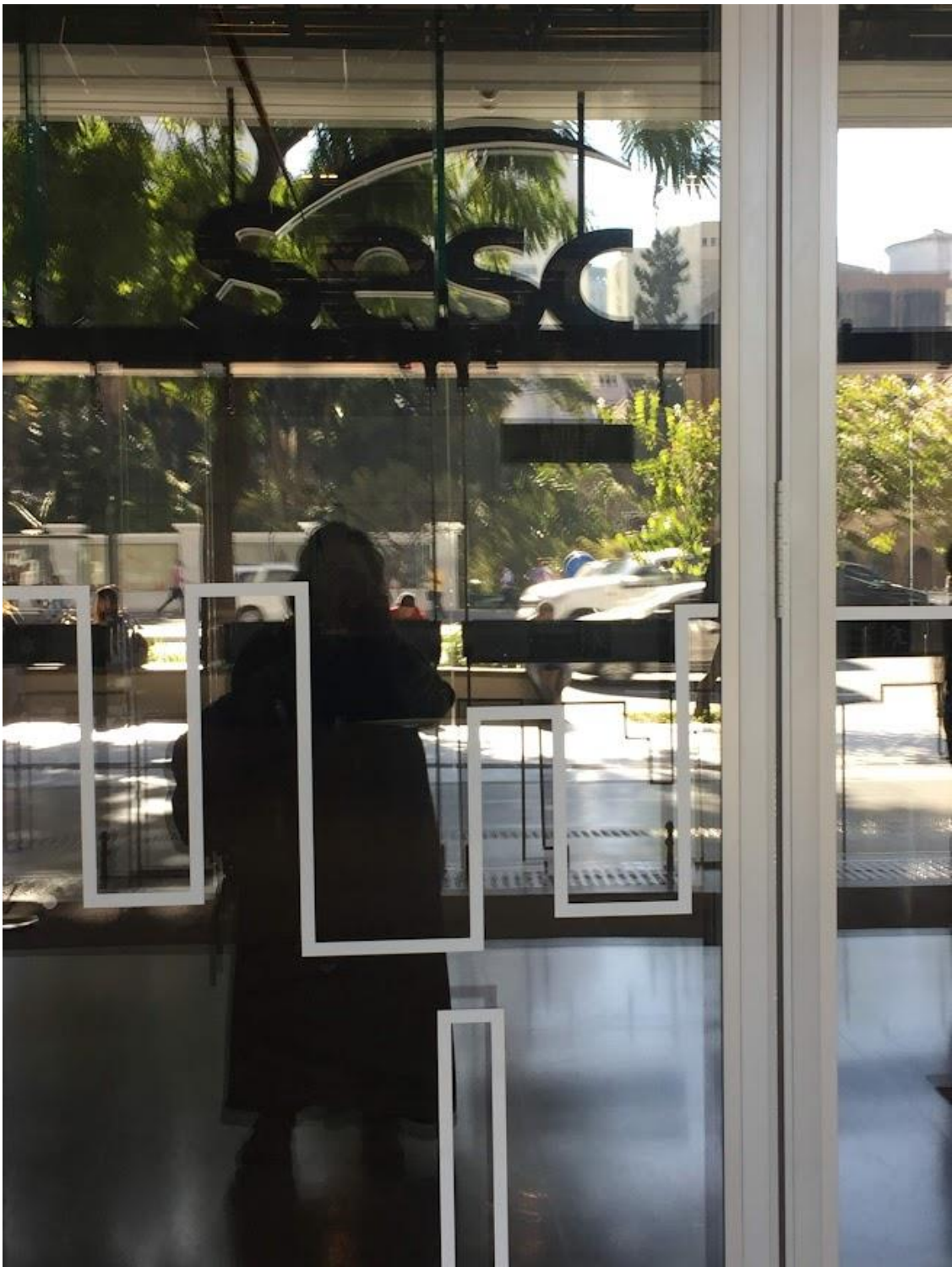


Imagem 44



Imagem 45



Imagem 46

Ver a exposição e participar de oficina.

Cenas desde a entrada do Sesc Avenida Paulista, da sinalização dos espaços da exposição *Bill Viola: visões do tempo*, de detalhe da videoinstalação *Nascimento invertido* (2014) e de momentos da oficina *Tempo e movimento*, concebida pela educadora Bruna Araújo e pelo formador e supervisor do educativo Auber Bettinelli, do coletivo *Zebra5 Jogo e arte*. Paulista, São Paulo, 2018. Acervo da autora.



Imagem 47

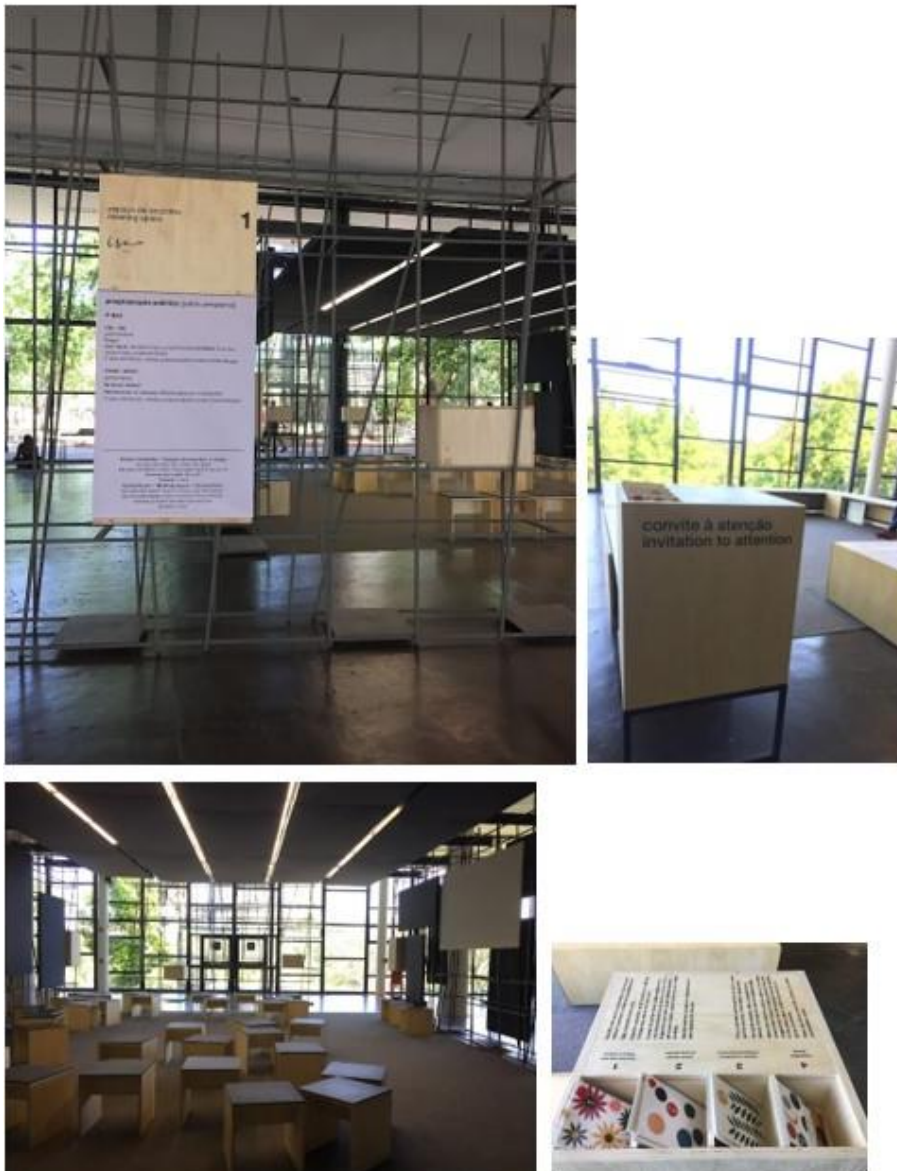


Imagem 48

Visitar a bienal.

Cenas da 33ª Bienal de São Paulo, *Afinidades Afetivas*, que mostra sua arquitetura labiríntica, com enfoque nas obras que compunham o espaço *A infinita história das coisas ou o fim da tragédia de um*, de curadoria de Sofia Borges e, vistas do *Espaço do encontro* utilizado para atividades do programa educativo e do material educativo *Convite a atenção* para ser utilizado pelo público. Bienal, São Paulo, setembro a dezembro, 2018. Acervo da autora.

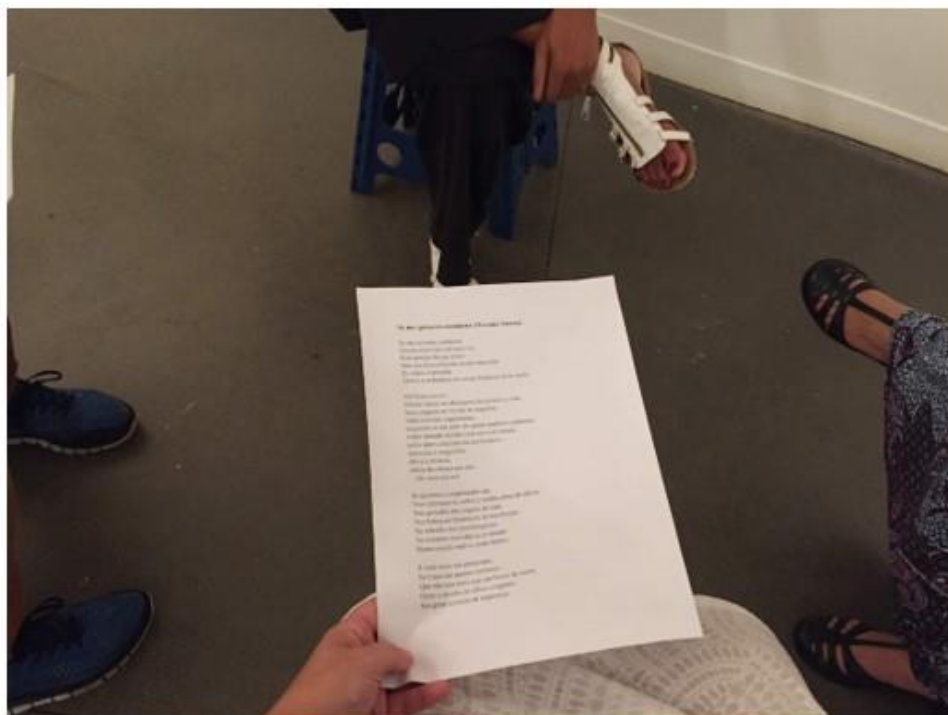


Imagem 49



Imagem 50



Imagem 51



Imagem 52

Participar de visita mediada com oficina.

Cenas de visita da educadora Mariana Per ao Museu Afro, com momento de conversa a partir de poema *Se me quiseres conhecer* (1945), de Noémia de Sousa (1926 – 2002), diante da escultura da *Série Torções* (tecido, arame e metal trançado, 2012), da artista Sonia Gomes (1948), e, em passagem diante da série de tapeçarias da artista Madalena Santos Reinbolt (1919 – 1977). Cenas da entrada e do ambiente do ateliê do educativo, da mesa com materiais da oficina e de momentos de produção individual da educadora e das participantes da oficina e, ao final dessa sequência, trabalhos de Thelma Löbel (no alto, à esquerda), Mariana Per (no alto, à direita) e de Camila S. Lia (abaixo, à esquerda) e de Rita Dela Rocca (abaixo, à direita). Museu Afro, março de 2019. Acervo da autora.

## 2 Constelação: redes de fazeres plurais



Imagem 53 Qual é a sua constelação? Registro da obra *Estrelas azuis*, de Sandra Cinto, na exposição *Novas aquisições*. Museu de Arte Moderna, SP, 2019. Acervo da autora.

Começo este capítulo com um aparente desvio.

O convite é para você, leitora ou leitor, quando puder, deslocar o olhar para o céu ao anoitecer. Quando olhamos para o céu estrelado numa noite escura e temos a impressão de estar no meio de uma grande esfera ou abóbada, estamos vivenciando uma das experiências mais antigas da humanidade. Os estudiosos da astronomia dizem que a imagem das estrelas incrustadas nesse grande "teto curvo" inspirou os antigos a chamar o céu de Esfera Celeste, uma ideia que hoje é usada apenas "para simplificar a compreensão do céu, suas regiões e mudança de posição aparente durante o decorrer

da noite.". O Sol, a Lua e os planetas não fazem parte dessa esfera, pois têm relações mais dinâmicas com a Terra (CLÁVIA, 2010).

Nós podemos ver no céu entre 1000 e 1500 estrelas e cada uma delas pertence a alguma constelação. Percebemos agrupamentos de estrelas, nebulosas, galáxias e outros objetos celestes aparentemente próximos uns dos outros, dispostos uns em relação aos outros na esfera celeste, como se estivessem todos à mesma distância da Terra e próximos entre si. Na realidade, como os astrônomos dizem, as estrelas de uma constelação geralmente não têm relação física entre si e quando olhamos para o céu, não temos a "percepção das distâncias reais das estrelas a nós, mas apenas uma ideia da disposição delas em relação às outras na esfera celeste" (CLÁVIA, 2010).

Apenas temos a impressão de que estrelas de uma constelação estão próximas.

É essa nossa percepção arcaica que leva à criação da imagem do atlas do céu, na qual as estrelas são representadas por tamanhos diferentes, como estrelas grandes, medianas e pequenas, como se as estivéssemos vendo de dentro de uma esfera e elas estivessem todas dispostas num mesmo limiar. Na realidade, tal qual as vemos daqui da Terra, é o brilho das estrelas que é diferente, ou seja, a sua luz mais perto ou mais longe de nós, de modo que representamos o tamanho delas sendo maior ou menor. A ideia da constelação como um agrupamento de estrelas é uma ideia antiga, que levou a humanidade a imaginar e a inventar a formação de diferentes figuras, significados e nomes e as utilizar para identificar as estações do ano. Como era um trabalho difícil reconhecer as constelações, alguns estudiosos dizem que é por esse motivo que a humanidade criou histórias e mitos, por exemplo, para ajudar os agricultores a lembrar o tempo de plantar e colher (KEPLER e SARAIVA, 2020).

Porém, essa ideia de constelação ser definida como um conjunto de estrelas na esfera celeste "passou a ser inconveniente para o progresso científico do século XX", pois, além de serem percebidas diferentemente em cada hemisfério, elas mudam com o tempo. De modo que os astrônomos compreenderam que havia a necessidade de uma ideia mais estável ou exata e, em 1930, o astrônomo belga Eugène J. Delporte (1882-1955) propôs um novo conceito de constelação, adotado pela União Astronômica Internacional e em vigor até hoje. Esse conceito diz que

constelação é a divisão da esfera celeste, geometricamente, em 88 regiões ou partes. De maneira que, olhando para o céu de dentro da esfera celeste, qualquer objeto celeste que estiver na região de uma constelação, além das estrelas da mesma, é considerado parte da constelação. Esse objeto pode não ter qualquer tipo de ligação astrofísica com os outros objetos pertencentes à constelação (CLÁVIA, 2010).

## 2.1 Constelando

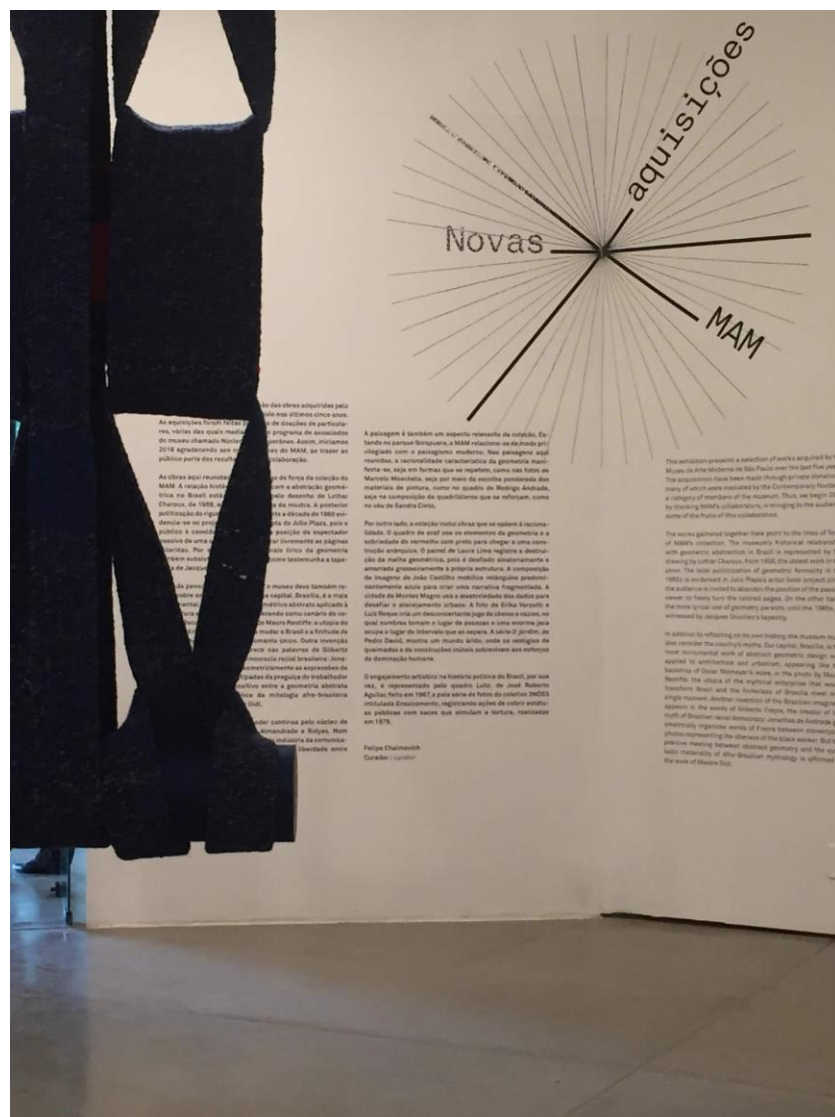


Imagem 54 *Linhas de força e estrelas*. Vista do ambiente expositivo de *Novas aquisições*, em segundo plano o texto curatorial de Felipe Chaimovich. Museu de Arte Moderna, SP, 2019. Acervo da autora.

Numa tarde de 2019 visitei o Museu de Arte Moderna (MAM) de São Paulo para participar de uma *Visita mediada + experiência poética* com o educativo e, por chegar mais cedo, aproveitei para olhar com calma a exposição *Novas aquisições*, de obras recém-adquiridas pelo museu. Nos textos informativos li que o curador Felipe Chaimovich reuniu obras que indicavam linhas de força da coleção do museu como a sua histórica relação com a abstração geométrica no Brasil, desde sua representação mais rigorosa e racional às elaborações anárquicas, aleatórias e líricas em suportes diversos na arte contemporânea<sup>12</sup>.

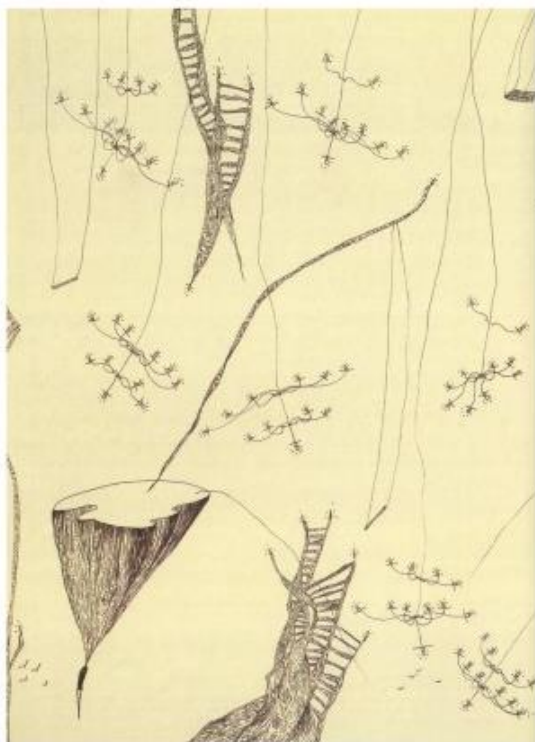
Caminhar pelo espaço expositivo com atenção flutuante (KASTRUP, 2015) e ler o texto curatorial fez com que naquele momento eu estruturasse uma ideia que vinha esboçando havia algum tempo, de que em minha pesquisa eu também elaborava uma curadoria de ações educativas a partir de algumas linhas de força ao escolher *esta, essa ou aquela* em que o fazer artístico estivesse contemplado pelos/as educadores/educadoras. Ao concentrar-me no design do título da exposição, as linhas pareciam pulsar como um desenho estilizado do brilho das estrelas. Ao formar essa imagem, senti que a minha ideia estava viva e em sincronia com um universo mais amplo de sentidos na cena contemporânea ao meu redor, assim, intuí que seguia um caminho potente na pesquisa. Sandra Cinto era uma das artistas dessa exposição com *Estrelas azuis (Para sol)*, obra de 2008 feita de tinta acrílica e caneta permanente sobre aglomerado, cujo detalhe compõe a imagem fotográfica que produzi na exposição e que abre este capítulo.

Meu contato com a produção dessa artista ocorreu em minha primeira experiência como educadora, na 24ª Bienal de São Paulo em 1998. Junto com outras obras de artistas brasileiros, essa obra integrava a exposição *Um e/entre Outro/s*, curado por Paulo Herkenhoff, um segmento dedicado à arte contemporânea brasileira que dialogava com o *Um e outro*, curado por Adriano Pedrosa. Esse contato adensou-se numa

---

<sup>12</sup> O texto curatorial de Felipe Chaimovich e o tour virtual pela exposição *Novas aquisições* no MAM está acessível no site do museu: <https://mam.org.br/exposicao/novas-aquisicoes/>

outra exposição na qual também atuei no projeto educativo, no Centro Cultural Banco do Brasil em 2006: *Manobras radicais*<sup>13</sup>.



Sandra Cinto  
Tudo é Tudo (2008): 1988, desenho (desenho); 2008, 2007, 2006, instalação de arte, com o texto: Sandra Cinto, São Paulo  
Tudo é Tudo (2008): 1988, desenho (desenho); 2008, 2007, 2006, instalação de arte, com o texto: Sandra Cinto, São Paulo  
1988, 2007, 2006, instalação de arte, com o texto: Sandra Cinto, São Paulo  
1988, 2007, 2006, instalação de arte, com o texto: Sandra Cinto, São Paulo

Imagem 55 Reprodução de páginas da versão on-line do *catálogo Arte contemporânea brasileira: Um e/entre Outro/s*. Detalhe de desenho (à esquerda, obra sem título, 1998), da documentação da instalação no espaço expositivo (no alto à direita) e da fotografia (sem título, 1998) que compunha a instalação da artista Sandra Cinto para a 24ª Bienal de São Paulo. Fonte: <https://issuu.com/bienal/docs/name423574> (p. 56 e 57).

Como poética de sua obra, a artista produz desenhos feitos de linhas delicadas que em *continuum* conectam figuras líricas como escadas, castiçais, camas, abismos, ondas e nuvens na superfície da parede do espaço expositivo, que se estendem na sua

<sup>13</sup> A exposição teve Paulo Herkenhoff como curador e Heloisa Buarque de Holanda como assistente de curadoria, e apresentou a produção de artistas brasileiras de várias gerações, realizadas no período de 1886 a 2005. A curadoria optou por uma apresentação não linear das obras e em destacar as linguagens, as estratégias e as manobras radicais dessas artistas como enfrentamento ao silenciamento, à opressão e exclusão do campo da arte hegemônico. A lista de nomes das artistas pode ser acessada em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento444281/manobras-radicaais>. Acesso em 10 de outubro de 2022.

própria pele, reapresentada e incorporada na instalação através de fotografias. Ver e lembrar esses trabalhos de Sandra Cinto me levou a elaborar correspondências com o *continuum* das relações entre as coisas, as pessoas e os acontecimentos e entre as formas que se transformam e gestam outras; relações às vezes aparentemente frágeis e sutis, mas contínuas como linhas finas desenhadas a lapiseira.

Arrisco dizer que a elaboração das correspondências entre o meu pensamento e o imaginário com a poética da obra da artista está próxima da ideia deweyana das *interações harmoniosas* que acontecem quando uma criatura sensível acolhe a ordem como uma resposta de sentimento harmonioso, toda vez que encontra uma ordem congruente a sua volta. De tal modo que a coincidência daquilo que vejo, penso e sinto em relação à obra de arte (ou a imagens de outras naturezas) não ocorre por acaso, mas como parte de um processo que John Dewey chamou de "adaptação orgânica", em que a vida está continuamente em crescimento, pois equilibrando-se através do ritmo e pela tensão com seu meio e nunca pela inércia (DEWEY, 2010, p. 75-77).

Então, compreendo que, se não há inércia, há, portanto, um trabalho (no sentido de que há sempre energia vital envolvida) de elaboração e criação de conhecimento pelo sujeito no mundo. Assim, ao continuar caminhando na exposição do MAM e ao parar para observar demoradamente a obra *Estrelas azuis*, percebi que naquele momento da pesquisa eu formulava pensamentos e reflexões para dar forma (configurar) à ideia de constelação dos fazeres plurais dos/as educadores/educadoras com os/as quais eu estava convivendo. Imersa no campo da pesquisa, eu exercitava a atenção em relação ao meu próprio processo de construção de conhecimento como uma cartógrafa, elaborando respostas às minhas inquietações por meio de uma experiência com a arte.



Imagem 56 Autorretrato com a obra de Sandra Cinto ao fundo. Museu de Arte Moderna, SP, 2019. Acervo da autora.

Como se eu estivesse diante de um céu noturno repleto de estrelas-educadores/educadoras que se abria como uma ampla paisagem para ser apreciada e explorada no meu caminhar, a constelação foi sendo concebida por meio das escolhas das ações educativas que eles/as propunham e sobre as quais eu percebia qualidades instigantes para investigar. Assim, a seleção dessas ações educativas que eu pretendia conhecer mais de perto começou a tomar forma a partir de três critérios essenciais, a fim de serem valorizados:

**um:** *diversidade de público* participante das ações educativas de modo a deixar abranger formatos de ações diversas tais como visitas, encontros, oficinas, projetos extramuros;

**dois:** *diversidade cultural* ao considerar as expressões artísticas presentes nas exposições e nos acervos das instituições onde estas ações acontecessem: arte moderna e arte contemporânea, arte brasileira (incluindo arte afro-brasileira e arte indígena) e

arte estrangeira, de modo a deixar-me perceber como os/as educadores/educadoras respondem singularmente às características intrínsecas das produções artísticas e culturais que estão em jogo nas exposições onde estas ações acontecem, dentre outras variáveis que nesse momento eu não pude identificar, mas, mais adiante, começaram a ser notadas, como a influência dos discursos curatoriais e museográficos nas temáticas e abordagens artísticas das suas ações e *fazeres*;

**três:** ao notar que as ações educativas envolviam múltiplos *fazeres* tais como desenho, bordado, fotografia, vídeo, música, contação de história e *performances*, considerei fundamental valorizar *diversidade de linguagens artísticas* – artes visuais, musicais, cênicas – para compreender como e por que são feitas as escolhas dessas linguagens pelos/as educadores/educadoras e quais sentidos podem ser atribuídos às experiências do público no contato com a arte.

No entremeio da pesquisa o contato com educadores/educadoras foi bastante intenso, de modo que eu tinha uma boa lista com nomes para escolher como colabores/as e dar o passo seguinte: contactá-los/las para uma sondagem inicial que pudesse ocorrer por meios diversos: celular, e-mail ou reunião virtual. Vale dizer que no final de 2017 eu tinha mudado de casa com minha família para Atibaia, uma cidade no interior de São Paulo, de modo que ter esses meios à disposição ajudavam a dar ritmo à nossa comunicação, já que os encontros presenciais eram mais custosos e, nesse momento, o uso de reuniões virtuais ainda não era tão comum como se tornaria para muitas pessoas no período de isolamento em função da covid-19.

Alguns/as educadores/educadoras não puderam colaborar, mas, como eu os/as havia conhecido por ter participado de suas visitas e oficinas, eles/as deixaram marcas significativas em minha pesquisa por impulsionarem encaminhamentos, decisões e escolhas. Uma dessas marcas aconteceu em 16 março de 2019, quando participei da oficina *Artistas Negras*, com a educadora Mariana Per no Museu Afro Brasil, uma ação que envolvia conversa entre nós no espaço expositivo "com" as produções de duas artistas negras brasileiras, Sonia Gomes (1945) e Madalena Reinbolt (1919-1977), uma conversa disparada pela leitura do poema "Se me quiseses conhecer", de Noemia Souza (1926-2002), e depois continuava durante a oficina no ateliê do educativo, onde

elaboramos nossas criações individuais com materiais semelhantes aos das obras dessas artistas: tecidos, linhas, lãs, fios dourados.

Meses depois dessa oficina, soube que Mariana havia saído do museu para dedicar-se a sua carreira artística e, quando retomei contato com ela para convidá-la a colaborar com a pesquisa, ela preferiu não participar pois sentia que naquele momento estava distanciada de sua experiência do educativo do museu. Ao atentar-me para as experiências de Mariana como artista, educadora, musicista e contadora de narrativas das culturas africana e afro-brasileira, revolvi reflexões que eu trazia desde meu pré-projeto, sobre as relações que os/as educadores/educadoras tecem entre suas pesquisas, processos artísticos e práticas que desenvolvem nas ações educativas. Naquele momento inicial do doutorado, quando eu entendia que essas relações estavam fortemente articuladas como processo criativo artístico-pedagógico, elaborei uma questão inicial para perseguir: "como os processos de criação dos/as arte/educadores/educadoras influenciavam e desdobravam-se em suas ações com o público?".

O interesse por esse *fio da criação* entre o fazer arte e o fazer arte na educação levava-me a acreditar que eu deveria selecionar como colaboradores/as somente pessoas com formação acadêmica em arte. A minha hipótese girava em torno da ideia de que o conhecimento teórico e prático em arte elaborado desde a formação acadêmica alicerçava e qualificava os fazeres artísticos que os/as educadores/educadoras desenvolviam no contexto das suas mediações com os públicos nas exposições de arte. Mas essa hipótese foi revelando-se frágil e excludente, reconsiderarei-a e descartei-a aos poucos, pois, ao estar cada vez mais imersa no campo da mediação cultural, observava e constatava que a formação artística e cultural dos/as educadores que incide em suas práticas artístico-educativas não estão circunscritas apenas às experiências formativas que a graduação universitária em arte possibilita. Como vou aprofundar mais adiante no capítulo 3, os *fios da criação* percorrem muitos caminhos e outras formações.



Imagem 57 Registro de minha produção em processo na oficina *Artistas Negras*, no Museu Afro Brasil. Guardo esse trabalho como vestígio de minha presença num ateliê de um museu e como imagem que perpassa a escrita dessa tese. São Paulo, março de 2019. Acervo da autora.

Ao vivenciar a proposta de Mariana, ficou evidente que a criação acontece por meio de muitos *fazeres artísticos* além daqueles intrínsecos a técnicas e procedimentos das artes plásticas e visuais. Diante dos meus olhos, o fio da criação foi se tornando visível ao longo de toda a visita, como uma narrativa contada pela educadora desde o primeiro momento de seu acolhimento na entrada do museu. Um fio, ou muitos fios de criação tecidos pela sua voz. Ousando aqui uma aproximação com a concepção de experiência significativa de Dewey como encontro das vivências estética e artística, a minha experiência na visita de Mariana foi engendrada quando ela leu conosco o poema “Se me quiseres conhecer” em frente à obra de Sonia Gomes, e algo dentro de mim foi tensionado, desacomodando minhas percepções e leituras sobre a arte produzida por aquelas artistas negras. Eu não sabia muito bem o que pensar e dizer. A proposta de Mariana causou um efeito em mim e me chamava atenção sobre como ela a havia

desenvolvido tão meticulosamente. Eu percebia a presença de seus saberes como narradora, artista e educadora na forma como ela entretencia literatura e oralidade com a visualidade das obras das artistas na exposição, ou seja, ela tramava pluralidade de linguagens artísticas, cênicas e literárias como recursos para acionar a compreensão do objeto artístico por meio de uma experiência com arte. Sabemos, hoje, que a arte (não só a arte contemporânea) exige uma abordagem interdisciplinar e que a formação de equipes educativas multidisciplinares contribui para o alargamento das possibilidades de interpretação e criação de significados junto aos diversos públicos, embora em algum momento de nossa história<sup>14</sup>, a participação como guia, monitor ou educador em uma exposição expressava, sobretudo, um aprofundamento de conhecimentos sobre arte iniciados na graduação e indicava (ou ainda indica, em algumas instituições), uma abordagem educativa diretiva, conteudista, reprodutora dos discursos da crítica, estética e história da arte.

## 2.2 Redes de criação

O desejo de reencontrar os/as educadores/educadoras para conhecer mais de perto seus fazeres e ideias mostrou-se um grande desafio. Algumas perguntas começavam a tomar mais corpo em meus cadernos de anotações: Como elas/eles concebiam as suas proposições educativas? Em quais circunstâncias, junto às suas equipes? Como desdobravam-se nos processos de criação com o público nas exposições de arte? Como compreendiam a experiência do público com os trabalhos artísticos a partir das proposições que envolviam o fazer e a criação artística? Além das perguntas que emergiam com base no que eu estava vivenciando *in loco* ao participar de oficinas, ateliês e ações poéticas nessa fase de pesquisa exploratória, interessava-me desenvolver conversas mais longas para adentrar em detalhes que só se mostram na proximidade, de

---

<sup>14</sup> José Minerini Neto, em sua tese de doutorado "Educação nas Bienais de Arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao educativo permanente" (2014), faz uma análise sobre as propostas educacionais no contexto das Bienais de São Paulo desenvolvidas de 1951 a 2011 e identifica dois períodos: propostas educacionais em História da Arte no período de 1951 a 1984 e propostas educacionais em arte/educação no período de 1985 a 2011.

modo que apenas uma entrevista não bastaria. Motivada pela ideia de Cecília Almeida Salles de "acompanhar processos" (1998; 2006 e 2017) interessava-me também incluir em minha investigação as materialidades e visualidades produzidas por eles/as como fotografias, vídeos, desenhos, diários, anotações, entre outros documentos que me ajudassem a compor uma narrativa escrita e imagética de seus pensamentos e fazeres em processo, desde os momentos de pesquisa, concepção e experimentação que precedem a ação educativa com o público no espaço expositivo, propriamente dita.

Desde o início da pesquisa, eu notava e guardava imagens das publicações dos sites e redes sociais dos educativos em meus arquivos digitais em nuvem, como índices das narrativas contemporâneas de arte/educação de instituições culturais de diferentes lugares. Parte dessas informações coletadas desde julho de 2018 está no meu blog<sup>15</sup>.

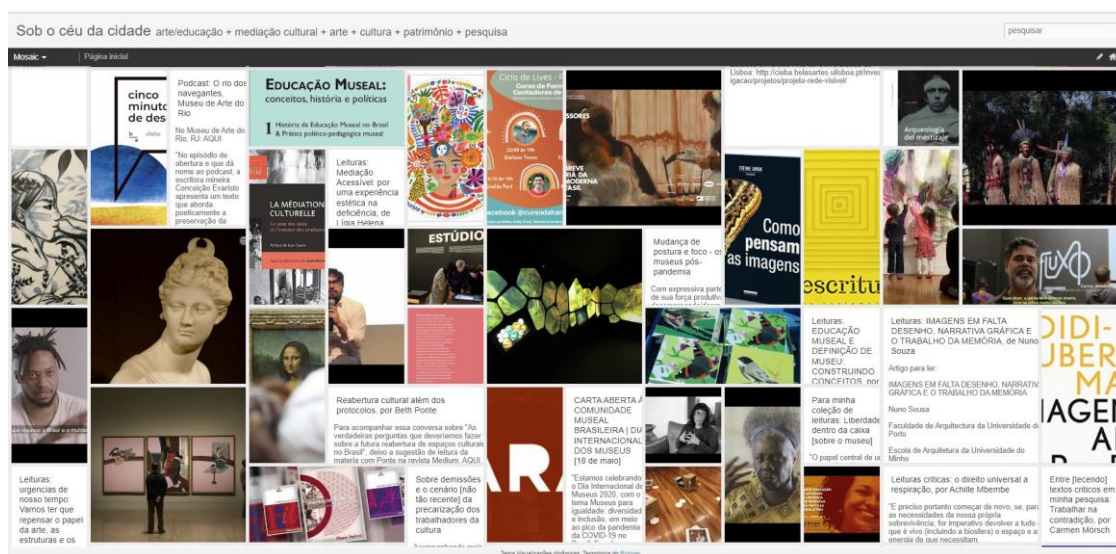


Imagem 58 Reprodução de página do meu blog *Sob o céu da cidade*. Sua função na pesquisa foi pontual e circunstancial, como um *caderno de anotações virtuais* para auxiliar a registrar, guardar para ler mais tarde e, em certa medida, organizar e contextualizar conteúdos conectados à pesquisa e coletados nos meios virtuais como propostas e materiais educativos, eventos, artigos e revistas *on-line*. Acervo da autora.

Em seu livro *Redes de criação: construção da obra de arte*, Salles propõe uma reflexão de como documentos de processos proporcionam "uma outra maneira de se aproximar da arte, que incorpora seu movimento constitutivo" a partir de sua compreensão das "obras como objetos móveis e inacabados" e de documentos como

<sup>15</sup> Link para acesso ao blog: <https://camilia.blogspot.com/>

índices de pensamento em processo que proporcionam descobertas de "dentro dos próprios processos" e ao longo da produção dos artistas. Embora o estudo de documentos de artistas e diferentes manifestações permitam à autora encontrar "alguns procedimentos de natureza geral, que ganham nuances em processos específicos", as suas reflexões sobre os modos e procedimentos de construção da criação artística do objeto artístico também podem ser adequadas aos estudos de outros objetos da comunicação, de modo que em minha pesquisa desloco estas reflexões para os/as educadores/educadoras e seus trabalhos educativos (SALLES, 2006, p. 13-14).

Esses deslocamentos entre os campos da arte e da educação tornaram-se mais evidentes para mim a partir da perspectiva da autora de criação artística como **criação em rede**. Dinamicidade, inacabamento, incompletude, imprevisto e incerteza são algumas marcas do percurso criador que estão sempre em inter-relação e nos ajudam a perceber o processo de criação em contexto. Ao observar as narrativas e as produções dos educativos em rede e colocá-los em relação, percebo **laços** entre as equipes de diferentes projetos e instituições, **interações** entre propostas dentro de uma mesma exposição, **articulações** de ideias e interesses, **junções** de práticas isoladas que se reconfiguram em outras práticas coletivas. Então, sinto necessidade de esmiuçar essas relações, tocá-las, vê-las mais de perto, como se pudesse estender minhas mãos para sentir as estrelas e percorrer o universo com meus olhos para observar e recriar constelações a partir de perspectivas diversas. Começo então a entender que chegar mais perto de cada educador/educadora é cuidar para não circunscrever suas práticas de forma isolada, fechada e estática. Preciso reconhecer o que é singular e individual em seus processos interiores, mas sobretudo o que se expande, se movimenta, se contagia, se ramifica e se metamorfoseia em relação uns com os outros, como sistemas abertos. Sinto-me impelida a investigar o que é produzido individualmente pelos educadores/educadoras, mas não posso renunciar à ideia de que somos seres sociais e os nossos diálogos com a arte, a cultura e a educação envolvem apropriações, tensões, rupturas, desarticulações, embates e negociações.

A efervescência cultural propicia "intensidade e multiplicidade de trocas e confrontos entre opiniões, ideias e concepções" e de onde emergem "inovações do

pensamento" (SALLES, 2017, p. 36). Amparada no pensamento de Morin, Salles diz que estas inovações

só podem ser introduzidas por esse calor cultural, já que a existência de uma vida cultural e intelectual dialógica, na qual convive uma grande pluralidade de pontos de vista, possibilita o intercâmbio de ideias, que, por sua vez, produz enfraquecimento de dogmatismos e normatizações (*imprinting* cultural) e consequente crescimento do pensamento (SALLES, 2017, p. 36-37).

Assim, vivenciando e investigando esse ambiente macro de calor cultural em que os educativos na cidade de São Paulo criam, imaginam, pesquisam, articulam, inventam e desenvolvem seus fazeres em rede, as escolhas e as relações que construí sobre eles foram revestidas das ideias que envolvem os processos de criação propostos por Salles, como interação, inacabamento, transformação e tensão.

## 2.3 Conectando

Desde a pesquisa em campo eu vinha exercitando a *atenção flutuante* pela perspectiva da cartografia, atenta para "perceber tudo" e com "ajustes finos" redirecionar a atenção e mantê-la sempre "à espreita" em busca de detectar e aprender o que, em princípio, poderia parecer "desconexo e fragmentado" (KASTRUP, 2015). Era, desde então, um modo de olhar em rede, de perceber-se e colocar-se em contexto, em conexão, em relação, em interação com os *fazeres plurais* de educadores/educadoras [eles/elas próprios em rede]. Senti a necessidade de propor **encontros** com os/as educadores/educadoras, de nos colocarmos em interação para que as relações – associações, aproximações, diferenças, contrastes, contaminações e reverberações – entre as nossas ideias ficassem mais fortes e evidentes. De certo modo, o formato e objetivo desse encontro é semelhante ao que propõe a metodologia do Grupo Focal<sup>16</sup>,

---

<sup>16</sup> Utilizei essa metodologia em meu mestrado com grupos de educadores do Museu da Cidade de São Paulo e, na época, fiz um paralelo com o formato de conversa em torno de um tema e questões específicas aos encontros de formação continuada do projeto educativo desse museu no qual estávamos inseridos, em que nos reuníamos para estudar, debater e refletir juntos sobre temas de interesse comum.

na qual um grupo de pessoas é reunido pelo/a pesquisador/a para conversar sobre tópicos que lhe interessa investigar pela perspectiva dos diálogos elaborados pelos participantes.

Em meu horizonte, vislumbrava um lugar de encontros para acolher e partilhar imagens, experiências e reflexões, para criação de narrativas coletivas. Como anunciado na introdução dessa tese, um lugar para pesquisar e, sobretudo, aprender junto. Comecei então a levantar hipóteses sobre as limitações e potencialidades de conceber um ambiente virtual para juntar os/as educadores/educadoras colaboradores/colaboradoras. A experiência com educação a distância assegurava-me um caminho potente, sobretudo pelos aprendizados que vinha elaborando ao longo dos últimos anos com equipes de trabalho – de mediação, coordenação e técnicos de informática e design – em projetos de formação de professores/professoras de arte<sup>17</sup>. No ambiente virtual eu poderia investir no processo dialógico por meio de fóruns de discussão e valer-me de recursos como galerias virtuais e os próprios fóruns para acolher conteúdos e mídias diversas como imagens e vídeos. Havia o risco da falta de disponibilidade de tempo, de alguma dificuldade com a tecnologia ou inibição com a escrita por parte dos/as colaboradores/as da pesquisa. E eu ainda tinha dúvidas sobre o desenvolvimento, custos e execução de uma plataforma modelada para as necessidades deste projeto. Mesmo sabendo dos riscos, apostei nas potencialidades.

Dos/as educadores/educadoras com os/as quais fiz contato na fase exploratória da pesquisa, escolhi convidar quinze para compor essa constelação, por considerar que seria uma quantidade suficiente de pessoas com as quais eu conseguiria aprofundar conversas respeitando o cronograma da pesquisa. Dos convites que fiz, um educador não retornou, duas educadoras retornaram dizendo que não poderiam participar pois estavam sobrecarregadas com seus trabalhos naquele momento e uma retornou, mas como não estava mais atuando em projetos educativos de museus preferiu não

---

<sup>17</sup> Desde 2010 atuo como tutora e mediadora em ambientes virtuais de aprendizagem, como o curso de especialização para professores de arte do programa REDEFOR (Rede São Paulo de Formação Docente) em convênio com o Instituto de Artes da UNESP e o curso Arte na escola contemporânea, do Instituto Arte na Escola.

colaborar. Todas as outras onze pessoas aceitaram meu convite e expressaram interesse em participar da pesquisa.

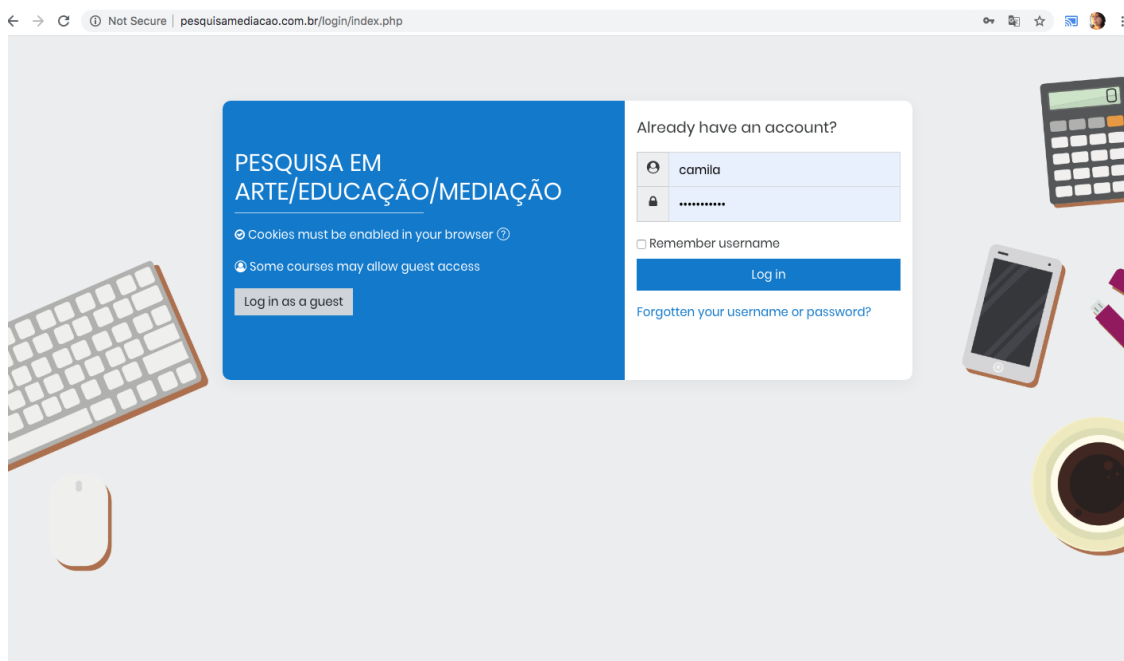


Imagem 59 Página de abertura da minha plataforma virtual de pesquisa, modelada em conjunto com o técnico Luiz Destefano, no software livre Moodle. Em 2022 o domínio <https://pesquisamediacao.com.br> foi alterado para: <https://pesquisamediacao.online>. Acervo da autora.

Então, o ambiente virtual começou a ser modelado por mim e pelo profissional em tecnologia Luiz Destefano, que eu havia conhecido no projeto *Arte na escola contemporânea* do Instituto Arte na Escola (IAE). O software utilizado foi o Moodle, originalmente ele é projetado para ensino a distância com recursos que valorizam uma abordagem interativa entre os participantes por meio de *fóruns* e outras áreas como *recados* e *diálogos*, além de compartilhamento de conteúdo multimídia. Também criamos uma área *documentos* para inserir um modelo de termo de consentimento a ser assinado pelos/as educadores/educadoras, o *banco de imagens* para arquivar e gerenciar as imagens e outros conteúdos compartilhados nos fóruns e uma área para o cronograma com os prazos dos fóruns. Há ainda outros recursos como *perfil*, onde é possível inserir um retrato de cada participante/usuário para facilitar seu reconhecimento no ambiente, um canal de comunicação interna, entre outras configurações que permitem notificações em *e-mails* externos e, para meu uso como moderadora, relatórios de acesso, frequência e navegação dos usuários.

Enquanto o Luiz trabalhava na modelagem da plataforma, agendei com os/as educadores/educadoras conversas prévias para expressar minha gratidão com a participação de cada um/uma, para detalhar as intenções específicas dessa etapa da pesquisa que ocorreria no ambiente virtual e para esclarecer dúvidas que eles/elas pudessem ter. Além de formalização do convite, essa conversa aqueceu o desejo de todos/todas de contar sobre seus trabalhos, seus fazeres, seus projetos, suas histórias. Nenhuma conversa durou menos de uma hora, algumas passaram de duas horas! Todos/todas ficaram felizes pelo reconhecimento de seu trabalho e pela possibilidade de partilha no ambiente virtual.

Esse aquecimento me ajudou a terminar de elaborar os tópicos e as propostas de conversas para cinco fóruns do ambiente virtual: **Conectando-se, Fazeres, Contextos, Concepções e Acabamento**. Assim, antes de a plataforma ser aberta aos colaboradores/as, cuidei da escolha de certas palavras, termos e ideias que correspondessem às experiências de todos/as e não fossem excludentes. Por exemplo, um aspecto que eu já tinha conhecimento, mas essas conversas prévias confirmaram, era que nem todas as pessoas estavam vinculadas contratualmente a algum projeto ou instituição naquele momento, pois estavam em trânsito (o que também em nosso campo de atuação pode significar que estamos desempregados) ou em vias de viver uma nova experiência profissional. Assim, considerei importante sobretudo no fórum **Fazeres** garantir espaço para relatos de experiências passadas ou presentes, sobre o que estavam desenvolvendo de ações educativas naquele momento, de modo que seriam bem-vindos relatos, percepções e reflexões sobre o vivido no passado ou naquele presente.

Nessas conversas prévias, todos/todas os/as educadores/educadoras, ao contarem sobre seus trabalhos, destacaram os processos em equipe e em coautoria, aspecto que foi contemplado no fórum **Contextos**. Outro exemplo recai sobre o nome que cada um/a atribui ao seu ofício e como compreende seu papel – mediador, arte/educador, artista educador, educador – assim, no fórum **Conectando-se**, achei importante acolher essa diversidade de formas de cada um/a se perceber e se reconhecer profissionalmente, convidando-os/as a se apresentar por meio de uma imagem escolhida por eles/elas. Assim, ao longo dos fóruns, dei preferência para usar o termo "educador/educadora", comum a todos/as. Aqui vale observar que nem sempre

os termos "mediador" e "mediação" são utilizados por todos/as e, mesmo quando estão presentes nas suas falas ou escritas, podem expressar concepções e práticas difusas. Ao identificar que as suas experiências eram elaboradas na tessitura da educação, da arte e da cultura, no fórum **Concepções** agreguei termos poéticos, inspirada na obra que alude a um livro, *Mãos de ouro* (2008), de Sonia Gomes (1948), como tecidos-textos, tecidos-filmes, tecidos-imagens, tecidos-obras, tecidos-livros, tecidos-conceitos para acolher diversidade de referenciais que cada um compreendesse como camadas significativas de suas práticas em educação.

A comunicação em fóruns virtuais ocorre por meio da escrita e do uso de imagens, o que tende a torná-la extensa e cansativa para quem interage com muitas pessoas nesse ambiente. Pensando nisso, em vez de formar apenas um grupo grande com onze pessoas, formei três subgrupos pequenos. Em dezembro de 2019, o Luiz cadastrou todos na “Plataforma em Arte/Educação/Mediação”. A intenção era que eu desenvolvesse as conversas com um primeiro grupo ao longo de janeiro e com outros dois seguintes em fevereiro. Porém, pela necessidade de mais tempo de dedicação para a escrita e a reflexão pela maioria das pessoas, o prazo foi flexibilizado até meados de março de 2020, de modo que o fechamento dos fóruns coincidiu com o início do isolamento social para contenção do contágio da covid-19. Nossa comunicação virtual não foi interrompida, mas a atmosfera era de preocupação, medo e tensão. Naquele momento, não imaginávamos que iríamos demorar tanto tempo para nos reencontrar presencialmente. Integraram os grupos como colaboradores/as da pesquisa:

**grupo um:** Auber Bettinelli, Jordana Aparecida Alvaro Braz, Andrea Amaral Biella e Mirela Agostinho Estelles;

**grupo dois:** Maurício André da Silva, Karen Cristina Celotto Montija e Lais Garcia Rocha;

**grupo três:** Sophia de Oliveira Novaes, Flávia de Paiva Coelho, Renan Reis Braz e Tamara Faifman Maciel.

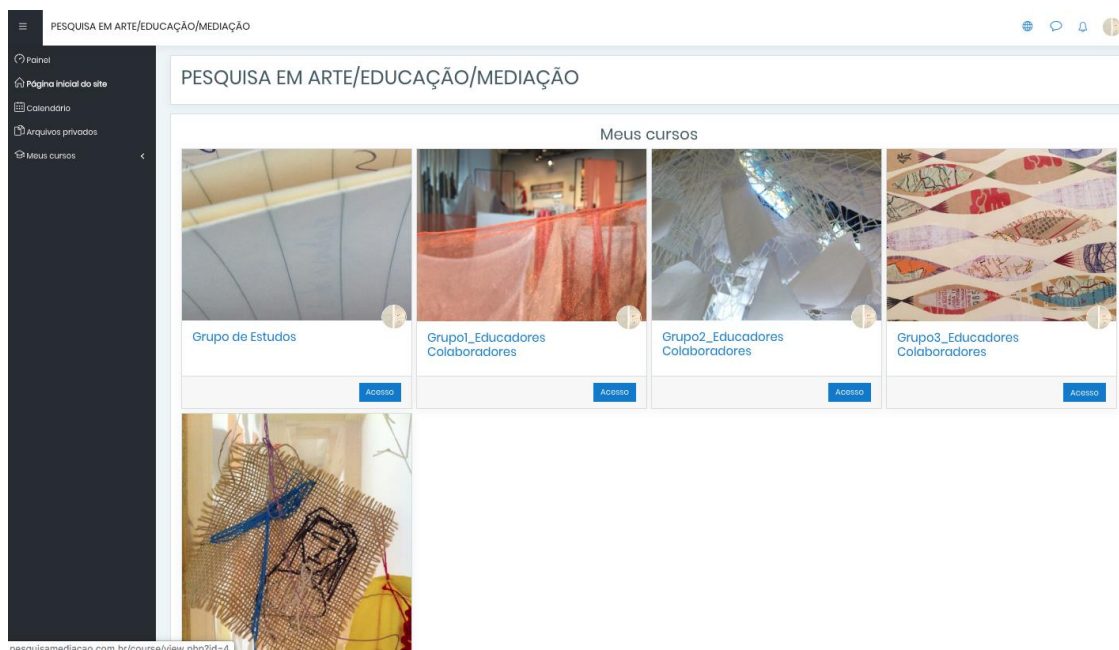


Imagem 60 Detalhe da página interna da plataforma, com áreas de acesso para cada grupo, além de um grupo de estudos (testado com integrantes do grupo de pesquisa GPIHMAE) e grupo-modelo (para testagem de conteúdo e design). As imagens do layout dessa página são registros fotográficos que fiz de instalações artísticas, ilustrações e trabalhos de público em exposições que visitei ou trabalhei e que aludem à dimensão poética da pesquisa no ambiente virtual: linhas, tramas, conexões e movimentos. Acervo da autora.

Na primeira página interna de cada grupo tinha um texto de **Apresentação** para dar boas-vindas, orientar sobre os recursos da plataforma, o uso de imagens, os prazos, o objetivo e metodologia da pesquisa, os tópicos de cada fórum, o sigilo e privacidade dos dados e **Cinco Fóruns** para o desenrolar da conversa, sendo:

fórum 1: **Conectando-se**: espaço/tempo para nos apresentarmos e nos ambientarmos com os recursos da plataforma virtual;

fórum 2: **Fazeres**: o que e por que criamos/produzimos com o público;

fórum 3: **Contextos**: onde, com quem e como concebemos nossas propostas educativas;

fórum 4: **Concepções**: sobre os fundamentos e inspirações de nossas práticas;

fórum 5: **Acabamento**: espaço para abraços, despedidas e desejos.

Os fóruns Fazeres, Contextos e Concepções eram nucleares e complementares e permaneceram abertos (acessíveis para leitura e escrita) ao longo de todo o período que durou essa etapa da pesquisa, para que todos/as tivessem autonomia para ir e vir em cada fórum para acrescentar algo em suas postagens e voltar para interagir a partir de meus comentários e perguntas durante as conversas. A minha experiência como mediadora em ambientes virtuais de aprendizagem sugeria-me que haveria tendência a retomadas das narrativas de cada fórum pelos/as participantes pelo aguçamento de suas memórias por meio do processo da escrita e contato com imagens de arquivos pessoais. Eu intuía que o desejo de partilha seria afetado pelas trocas de experiências, histórias, percepções, lembranças, imagens e reflexões... Assim, cuidei para que os assuntos de cada fórum estivessem bem demarcados, mas articulados entre si, para que as costuras entre eles pudessem acontecer organicamente. Trago para cá a proposta inicial de cada fórum tal qual elaborei para a plataforma e convido você, leitora e leitor, a ler e observar as imagens que compõem cada proposta. Guarde suas impressões, vamos conversar mais adiante!

## Fórum 1 - CONECTANDO-SE

*Transparência significa a luminosidade da coisa em si,  
das coisas que são o que são.*

Susan Sontag, *Contra a Interpretação*, 1964

Andrea, Auber, Jordana e Mirela,

espero que estejam bem! Começamos a nossa caminhada, juntos!

Criei esse espaço para nos achegarmos e sentirmos bem uns com os outros. Esse momento inicial também ajudará vocês na ambientação da plataforma. Vamos testar alguns recursos básicos. Qualquer dúvida, é só perguntar!

Imaginei um modo de apresentação por meio de imagens, afinal, estamos todos acostumados com elas. A ideia é cada um trazer uma imagem para se apresentar. Simples assim. O tipo de imagem, o que vão dizer/escrever (ou não) a partir/com ela etc. é por conta de cada um.

Temos modos diversos de nos relacionar com elas, assim, deixar transparecer essas diferenças pode tornar essa conversa mais reveladora. Com as imagens, abrimos conversas sobre quem somos, o que fazemos, onde moramos...

O tutorial de como postar a imagem está no anexo de uma mensagem mais abaixo (é o mesmo que enviei por e-mail para vocês). Nas primeiras postagens, sugiro escrever o texto em Word depois copiar para o fórum, para evitar perder sem querer.

Então, vamos experimentar o fórum? Estou por aqui.

Abraços, Camila

## Fórum 2 - FAZERES

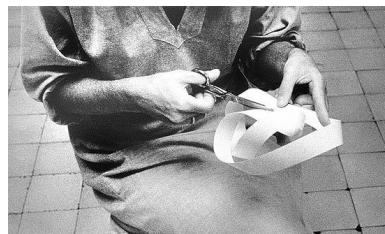


Imagem 61  
*Caminhando* (1964), de Lygia Clark (1920 – 1988).

Andrea, Auber, Jordana e Mirela,

agora que nos conhecemos e estamos mais à vontade no ambiente virtual, vamos adensar nossa conversa sobre o foco da minha pesquisa a partir de aspectos que se abrem nesse fórum e desdobram-se nos dois seguintes.

Nesse espaço a conversa é em torno do que e por que criamos/produzimos/fazemos com os públicos, no âmbito das propostas educativas desenvolvidas por vocês que se vinculam às exposições e/ou aos acervos (inclusive arquiteturas) das instituições em que atuam ou já atuaram.

Por ora estou usando os termos “criar”, “produzir” e “fazer”, pois são os mais comuns em minhas práticas, muito pautadas na Abordagem Triangular, mas a ideia é justamente ampliar e fazer respirar esses conceitos junto com vocês.

O que é criar/produzir/fazer com os públicos e por que isso é significativo tanto para a experiência deles como para a nossa junto com eles nos contatos com a arte, a cultura e o patrimônio?

Os termos usados pelos diferentes educativos para definir uma abordagem de educação/mediação que envolve uma proposta de criação são vários, como vocês sabem: experiência poética, ação

poética, visita com oficina, visita com ateliê, visita lúdica, atividade “prática”

Para chegarmos nessas questões e em outras que vocês queiram abrir aqui, a ideia é que cada um escolha para compartilhar UM EXEMPLO de uma visita, ou uma proposta ou um projeto que envolva essas características e que, sobretudo, seja significativa para compreendermos como e por que a criação – nas múltiplas formas e sentidos que se abirão aqui com cada exemplo – *qualifica* a relação das pessoas com a arte.

Exemplos a partir de casos com grupos específicos são bem-vindos, assim damos mais vida ao que generalizamos como “público”.

Ao contarem essas experiências, incorporem imagens e outros registros para enriquecer nossa compreensão, reflexão e imaginação acerca delas.

E vamos tecendo, caminhando. Tudo bem até aqui?

Abraços, Camila

### Fórum 3 - CONTEXTOS



Imagem 62  
*Série Silhuetas* (1973-1980), de Ana Mendieta (1948-1985).

Andrea, Auber, Jordana e Mirela,

continuando nossa conversa, neste espaço daremos maior contorno ao Contexto no qual estão situadas as propostas educativas apresentadas no fórum 2.

A ideia é delinear as circunstâncias nas quais elas são concebidas e desenvolvidas e de que modo favorecem, impulsionam e contribuem para que as intenções e projetos de vocês aconteçam com o público.

Um olhar crítico sobre as dificuldades e enfrentamentos nesses contextos também é bem-vindo, afinal, ele também traz reflexões e aprendizagens.

Assim, a pergunta onde, com quem e como concebemos nossas propostas educativas valoriza os processos coletivos e colaborativos em

que elas são idealizadas e desenvolvidas, desde os primeiros esboços e intenções junto com o educativo e outros parceiros, as pesquisas, as anotações, as experimentações, os ensaios, a elaboração de materiais e ambientação (quando é o caso), as avaliações, as mudanças de percurso, os desdobramentos...

Aqui as imagens também são significativas para esse mergulho nos processos de criação de cada um de vocês.

Fiquem à vontade para compor seus relatos em partes, gradativamente, em postagens diferentes à medida que tiverem tempo para escrever e participar dos fóruns.

Tudo bem? Dúvidas, sugestões? Agradeço por continuar contando com a colaboração de vocês!

Abraços, Camila

#### Fórum 4 - CONCEPÇÕES



Imagem 63  
*Mãos de ouro* (2008), de Sônia Gomes (1948).

Andrea, Auber, Jordana e Mirela,

a obra da artista Sonia Gomes inspira a proposição deste fórum: quais os tecidos-textos, tecidos-poemas, tecidos-músicas, tecidos-filmes, tecidos-imagens, tecidos-obras, tecidos-livros, tecidos-conceitos, tecidos-autor@s que formam a trama conceitual que está amalgamada com a prática de vocês?

Neste fórum, a ideia é compartilhar referências de autores e autoras, artistas, teóricos, pesquisadores, entre outras pessoas que fundam e inspiram a trajetória de vocês com a arte/educação/mediação/criação...

A lista pode ser infinita...

Então, escolham as referências mais representativas para compartilhar e comentar.

E nossa conversa está quase terminando...

Abrços, Camila

## Fórum 5 - ACABAMENTO

Andrea, Auber, Jordana e Mirela,

reservo este último espaço para o acabamento de nossa conversa.

O uso da plataforma virtual para fins de pesquisa foi novo para mim, de modo que aceito sugestões e críticas sobre a plataforma, os conteúdos dos fóruns, o tempo e espaço para a escrita, o uso das imagens, a minha mediação ou o que quiserem registrar.

A comunicação por meio da escrita é desafiadora, com ela construímos um espaço de intimidade a ser muito bem cuidado, valorizado e, sobretudo, respeitado. Um espaço em que cada palavra semeia mais palavras, ideias, sentimentos, lembranças, reflexões, questionamentos e aprendizados. Nenhuma palavra pode cair no vazio. Com certeza, vou ler e reler esses fóruns muitas vezes.

Assim, agradeço imensamente o compromisso de vocês nessa etapa da minha pesquisa e espero reencontrá-los em breve, quem sabe pessoalmente.

Algum aspecto que tenha ficado pendente como o termo de consentimento, autorização de uso de imagem ou alguma dúvida em aberto, encaminhamos por e-mail. Tudo bem?

Grande abraço! Camila

## 2.4 Estrelas-educadoras/educadores

Ao fim de quase três meses de conversas, a produção de dados gerada com cada grupo foi imensa. Para encerrar este capítulo, trago da plataforma para cá trechos que selecionei das apresentações dos/as educadores/educadoras no fórum **Conectando-se**. Como estratégia de reapresentação das imagens usadas por eles/as, recolho dos fóruns trechos da escrita de cada um/a em que eles/as circunscrevem os motivos da escolha da imagem. Componho esses trechos como legenda das imagens, assegurando a vinculação das palavras com as imagens e, além disso, das ideias-chave que identifiquei como indícios dos pensamentos sobre como a arte e a educação estão presentes nas trajetórias

pessoais e profissionais de cada um/a. Como esse foi o primeiro fórum onde as palavras começaram a ser escritas e compartilhadas entre nós, eu precisei exercitar uma *escuta atenta* sobre elas para notar e perceber elementos com os quais, ao final de cada fórum, eu elaborava um esquema visual para ressaltar o que me chamava atenção daquele grupo: palavras, conceitos, reflexões, ideias a partir das imagens. A diagramação é experimental e aproxima-se da visualidade fluida dos fóruns.



Imagem 64

[...] Para mim a arte, seja em qualquer linguagem, é essencial ao ser humano. Psicicamente é equilibradora. Imaginar, registrar, criar, recriar, conhecer a partir de outros olhares e percepções, compartilhar experiências por meio de poéticas, constituem o processo de humanização. [...] **Esta imagem** me apresenta por ser fruto do que acredito no ensino da arte e na própria vida de todos nós: apropriação, ressignificação, autonomia, colaboração, cooperação, coletividade, escolha, resiliência, adaptação, resolução, criação [...]. É um dos veículos abandonados no pátio do CAPS AD Jabaquara após a intervenção do Projeto SUCAPS (sucata no CAPS) pelo projeto Deslocamentos. Fonte da imagem:

acervo da educadora, 2018. **Andrea Amaral Biella**. Fórum Conectando-se, grupo um, 2 e 9 de março de 2020.



Imagem 65

[...] paralela à atuação como arte educadora, eu realizo oficinas e cursos em alguns espaços culturais sobre temas com uma perspectiva crítica racial e de gênero na produção artística contemporânea. **A imagem** ilustra as minhas afetividades e motivações dentro da minha prática enquanto educadora. A imagem é de 2016, em uma oficina de monóculos que propus na virada Educação 2016. Fonte da imagem: acervo da educadora. **Jordana Aparecida Alvaro Braz**. Fórum Conectando-se, grupo um, 21 de janeiro de 2020.



Imagem 66

[...] Trago **essa imagem** de um dos ENSAIOS IGNORANTES, projeto idealizado por Juliana Jardim. Ela apresenta um modo afetivo e sereno de olhar para a arte, para a educação, ou principalmente para tudo o que acontece na diluição entre essas fronteiras. Eu olho para um violão que não está sendo tocado, absorvido e feliz com o gesto de alguém que o manipula. Estou numa postura que remete à de uma meditação. Estou no chão. Atrás de mim, cadeiras, pessoas com imagem levemente desfocada. Há outros sorrisos. O que vai acontecer? A atmosfera captada na imagem, a imanência que se faz presente, é o que me interessa. [...] Essa experiência produziu embates e questionamentos que seguem me transformando até hoje. O desejo pela emancipação, por me liberar de toda ação colonizadora que posso ter para com o outro. Para comigo mesmo. Foto de Tuca Vieira, acervo do educador. **Auber Bettinelli**. Fórum Conectando-se, grupo um, 3 de fevereiro de 2020.



Imagem 67

[...] Deste ponto de partida é que sigo hoje com as narrativas – reconhecendo suas especificidades enquanto linguagem e explorando o seu espaço integrador de outras frentes artísticas, como o teatro, a música e as artes visuais, e também como potência de aproximação de novas formas de se relacionar com todo este universo [...] escolhi **uma imagem** em que estamos em roda, a roda costuma ser o ponto de partida para desenrolamos o fio de muitas histórias em conjunto, o começo dos encontros, que possibilita a chegada e reconhecimento entre todos que nela estão. Sinto que estamos aqui em roda, na cumplicidade, no olho no olho que sua configuração nos permite. Sigamos em roda! Foto de Laysa Elias, de atividade do programa Família MAM, acervo da educadora. **Mirela Agostinho Estelles**. Fórum Conectando-se, grupo um, 11 de janeiro de 2020.



contato... Porém, quando a professora mediu eu fiquei impactada. A obra El Puerto é o autorretrato de Leonilson. Nela ele descreve seu nome, idade, peso e altura e a frase "El Puerto", "o porto" em espanhol. Leonilson morreu devido às complicações da AIDS no início dos 90. O artista disse que a doença o tornou mais receptivo e intenso em relação às pessoas, por isso o descreveu como "o porto", pois estava aberto à troca de energias e experiências. **Lais Garcia Rocha**, fórum Conectando-se, grupo dois, 4 de fevereiro de 2020.



Imagem 70

[...] **Minha imagem** expressa o momento que estou vivendo, e que também se relaciona com a minha trajetória. Esse lugar familiar, desconhecido. Essa paisagem que céu-lago se misturam, e sugere a passagem de um barco flando no ar, enquanto uma jovem limpa um peixe na beira do lago. Essas dubiedades, essas multiplicidades de sentidos e encontros, têm me estimulado e são a seiva do nosso trabalho. Essa fotografia foi feita em 2017 por mim, em uma etapa de campo da minha pesquisa de doutorado em arqueologia na Reserva de Desenvolvimento Sustentável Amanã, no Amazonas. Como estou na reta final do doutorado, tenho estado muito lá, mesmo estando aqui em São Paulo. Fonte da imagem: acervo do educador. **Mauricio André da Silva**, fórum Conectando-se, grupo dois, 5 de fevereiro de 2020.



Imagem 71

[...] sempre que me pedem **uma imagem**, caio em alguma que eu mesma fotografei, de atividades criadas e desenvolvidas pelos educativos que estive. E essa que escolhi guardo com muito carinho. Em 2015, eu era coordenadora da equipe educativa do CCBB Brasília, que estava prestes a receber a exposição *Kandinsky - tudo começa em um ponto*. [...] Gosto muito dessa lembrança, pois foi a primeira vez que vi na prática um desejo/sentimento que carregava desde a graduação: entrar dentro de uma pintura. Além disso, foi um projeto grande, que exigiu muito trabalho em equipe. [...] ver um corpo interagir com arte é sempre algo que me emociona muito – seja a obra que for. Fonte da imagem: acervo da educadora. **Karen Montija**, fórum Conectando-se, grupo dois, 10 de fevereiro de 2020.

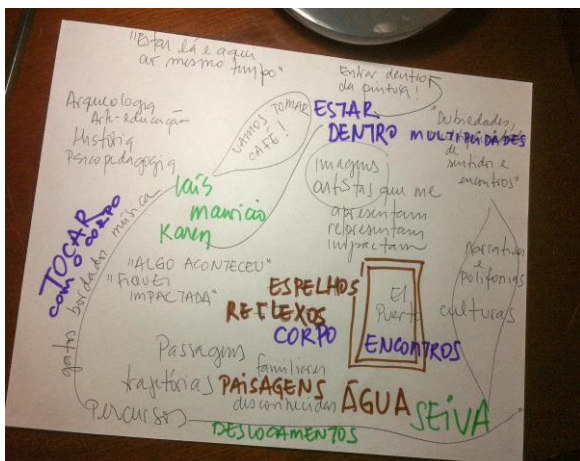


Imagem 72 Síntese visual do fórum Conectando-se, grupo 2. Camila Lia, 11 de fevereiro de 2020.



Imagem 73

[...] Pensar numa apresentação para tantos caminhos que vão atravessando a gente ao longo das jornadas de vida é um grande exercício e para mim nada é tão simbólico quanto essa ação. [...] **A imagem** faz referência a minha primeira ação poética/vivência em um centro cultural, tive o grande prazer de trabalhar em arte contemporânea [...] Tive gratas surpresas e consegui fazer conexões entre arte educação e arteterapia. Em pontos, meandros e versinhos [...] os participantes pegavam bastidores para bordar, sem muitas comandas, estímulos visuais e sensações que estavam ali presentes sem

contar com aspectos lógicos ou de muita clareza no raciocínio, o exercício do sobe-desce-sobe-desce faz o trajeto do pensamento de forma espontânea, sem ter muitos julgamentos acerca da estética do fazer... Processos... Conversas... Situações cotidianas... Caminhos... Rios... Atravessamentos... Tempos... Locais... Estar... Presença... Fim. Por fim, os bordados se conectavam em pares frente a frente entre si, gerando outros novos caminhos para o diálogo! [...]. Fonte da imagem: acervo do educador. **Renan Reis Braz**, fórum Conectando-se, grupo três, 4 de fevereiro de 2020.



Imagem 74

[...] Escolhi esta **imagem** porque acredito que representa muito como vejo o campo da educação e da arte. [...] Entendo os ateliês como projeto, por isso sempre antecipo as ações com desenhos que envolvem o uso e o caráter do espaço, junto aos materiais e ao fazer das mãos. Entendo este processo como uma pesquisa contínua, que extrapola o campo acadêmico e as fronteiras da universidade. A questão do desenho e dos registros é essencial na minha forma de conceber os ateliês, e recentemente cheguei a produzir um livro-arquivo com os registros e desenhos de algumas ações que realizei. Este fazer manual, iconográfico e visual, forma uma atmosfera, na qual penso ações livres e atreladas intimamente ao corpo no espaço. Fonte da imagem:

acervo da educadora. **Sophia Novaes**, fórum Conectando-se, grupo três, 5 de fevereiro de 2020.



Imagem 75

[...] **Esta imagem** é uma entre tantas que interligam meu ser quanto artista e educadora em conexão com o outro que sou eu, apesar de uma sutil e abstrata interligação permeio em meu trabalho com a Performance *sER.á.Linha*, do que nasce de um percurso educativo de anos, composto de muitas trocas, reflexões e criações, onde interligo meu eu ao outro em uma única trama de sentidos que somos.[...]. Na imagem, performance realizada na Praça do Pôr do Sol, São Paulo, em 2017. Tamara é a performer que está à direita, no centro é Ruana Castro e, à esquerda, Lais Faifman. Foto: Douglas Barros. Fonte da imagem: coleção do projeto Performance *sER.á.Linha*. **Tamara Faifman**, fórum Conectando-se, grupo três, 5 de fevereiro de 2020.



Imagem 76

[...] Justamente nesse período que estaremos ocupando a plataforma, estarei participando da BIA, Bienal Internacional de Assunção, que participo com um projeto com coautoria com uma artista argentina Marina Etchegoyhen. Nessa edição, realizaremos uma Residência Educativa na qual nossa proposta é pensar equivalências, ação poética como obra[...]. Fonte da imagem: acervo da educadora em Residência Artística em Assunção, Paraguai, 2015. **Flávia Paiva**, fórum Conectando-se, grupo três, 13 de fevereiro de 2020.

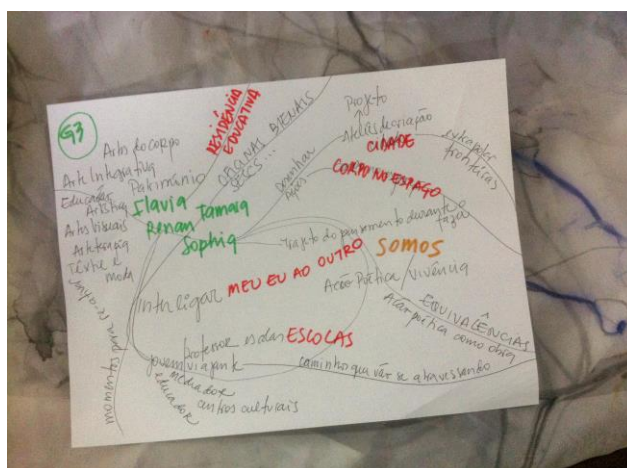


Imagem 77 Síntese visual do fórum Conectando-se, grupo três. Camila Lia, em 17 de fevereiro de 2020.

Ao final dos fóruns eu também me apresentava em busca de elaborar diálogos singulares. Com cada grupo escolhi imagens, experiências e reflexões diferentes para falar de mim a partir de como eu percebia e era afetada por eles. Este é um exercício que também é da mediação em espaços expositivos: para colocar-se em diálogo, é preciso

exercitar atitude de reciprocidade e interação com os outros, de modo que cada trajetória com cada grupo é sempre singular.



Imagem 78

[...] **(a imagem)** foi feita em dezembro no Centro Cultural São Paulo, no dia em que fui conversar com a Karen Montija, uma das educadoras que fazem parte desse ciclo da pesquisa, ela estará no grupo 2. Ao fotografar, crio conexões. Também me envolvo afetiva e esteticamente com os ambientes, os acontecimentos e as pessoas... Assim, tenho a sensação de que os lugares de atuação profissional são extensão do meu corpo, de algum modo são minha casa/corpo: a sala de aula, os ateliês, as exposições, as salas de reuniões [...] e esse ambiente virtual que criei para estar com vocês. Fonte da imagem: acervo da autora. **Camila Lia**, fórum Conectando-se, grupo um, 16 de janeiro de 2020.



Imagem 79

[...] **Essa imagem** foi feita recentemente ao visitar a *exposição Linhas da Vida*, da artista japonesa Chíharu Shíota no CCBB em São Paulo, com minha filha M.L.C de 7 anos e minha sobrinha L.L.R. de 6 anos. Ver esses lugares pelos olhos e experiências delas foi e é sempre um exercício de deslocamento, seja do próprio corpo que escolhe andar mais depressa ou se sentar no chão, seja dos modos/modelos de olhar e estar mais presente ou ausente, ou seja, nem sempre compartilhamos o mesmo ritmo e nem sempre escolhemos as mesmas coisas para olhar. Percebo que estar aberto ao que o outro percebe e se interessa é valorizar as diferenças, essas tais dubiedades das quais o Mauricio fala que ampliam e multiplicam sentidos e encontros. Fonte da imagem: acervo da autora. **Camila Lia**, fórum Conectando-se, grupo dois, 11 de fevereiro de 2020.



Imagem 80

[...] Ensaiei outras **imagens** de minha autoria para trazer para cá e, por fim, escolhi essa por ser um retrato meu feito por uma pessoa querida que conheci ano passado e por ter sido produzida numa circunstância muito especial. O retrato foi feito no início de 2019 no Projeto Leonilson que fica na Vila Mariana, num dia de formação dos educadores e educadoras do Sesi, alguns dias ou semanas antes da inauguração da exposição *Leonilson: arquivo e memória vivos*. A Tamara e o Renan estavam lá, foi por meio de encontros de formação continuada que desenvolvi no Sesi ao longo de 2019 que convivemos e nos conhecemos. Estávamos num grupo generoso de educadores, mapeando com um olhar mais silencioso as obras, os livros, os bordados, os brinquedos, os materiais de artes, os cadernos de desenho do artista. Gosto de lembrar desse dia como um momento que aglutinou fruição, pesquisa e inspiração dentro de um processo maior que foi se desenrolando e confluindo na mediação com o público e em muitas outras ações poéticas/artísticas/performativas/educativas de cada um, em lugares diversos. Foto de Patrícia Roberta Araújo. **Camila Lia**, fórum Conectando-se, grupo três, 17 de fevereiro de 2020.

Esse fórum teve como objetivo central proporcionar a aproximação inicial das pessoas e estimular uma forma de apresentação por meio de imagem que permitisse que cada uma escolhesse o que preferisse mostrar, contar e partilhar de si com os outros. Tecnicamente, o uso da imagem também objetivava experimentar os recursos de inserção e composição da imagem na postagem do fórum, para tanto, um tutorial de apoio foi produzido para os participantes e orientações complementares foram realizadas por meio de comunicação pelo correio eletrônico da plataforma e e-mail.

Eu já havia colhido dados de formação de cada um e conhecia os seus projetos educativos nas exposições e museus, assim, para esse momento/espço de conversa, importava-me dar abertura para outras escolhas, passagens/paisagens de cada um. Afinal, como cada um tece a trama de sua subjetividade por meio de uma imagem? O que está em jogo, nessa relação com a imagem escolhida para "dizer algo de si"? A minha intenção foi dar espaço para que cada um sentisse liberdade de escolher o que destacar de si, de sua trajetória de vida e profissional para os outros do grupo. Obviamente, o contexto da pesquisa era conhecido por todos e, portanto, era em si um delimitador ou indicador do que cada apresentação poderia/deveria contemplar, assim a tendência foi tecerem relações com a arte e a educação em suas vidas.

Apesar das apresentações breves, apoiada nas metodologias de autobiografia e narrativas de vida, eu ainda quero dizer que cada um/a destacou um evento ou uma experiência que Marie-Christine Josso em seu livro *Experiências de vida e formação* (2004) chamaria de "momentos-charneira" ou de "dobras". No caso dos/as educadores/educadoras, as "dobras" geralmente são reveladas quando eles percebem e dizem que algo de marcante aconteceu, que algo "mudou" ou "revelou" uma nova descoberta na sua forma de se relacionar com a arte, a cultura, a educação. Essas dobras também se revelam como os aprendizados são elaborados por meio de experiências que se tornam formadoras, para cada um/a. E, se esmiuçadas por nós, como propus no capítulo 1 de minha dissertação<sup>18</sup>, tais metodologias proporcionam estratégias de dar-se a conhecer, de *caminhar para si* (JOSSO, 2004). E por que toco nesse assunto?

Para a reflexão que proponho aqui, é valioso perceber nessas apresentações que as experiências com a arte e com a cultura, sobretudo na relação com o outro ou os outros – uma criança, a mãe, uma professora, um artista, a família, uma comunidade, um grupo de artistas – são marcantes na forma como cada um descobre-se, percebe-se e forma-se como educador/educadora. Para perto de Josso, trago Teresinha Azerêdo Rios, que diz que emoção, afeto e desejo criativo articulam-se organicamente com os componentes éticos, estéticos, políticos e poéticos de nosso fazer educativo (RIOS, 2010). O que está em jogo é o valor do corpo a corpo das experiências formadoras que são elaboradas ao longo da vida na trama familiar, social, cultural, junto com as experiências formadoras de convívio, interação e participação nas instituições educacionais e culturais.

Ao dar relevo a tais experiências dos educadores conseguimos perceber mais "nós" ou os "pontos" de INTERAÇÃO das "redes de criação" (SALLES, 2006, 2017) das quais todos nós fazemos parte e, como contraponto, também conseguimos perceber elementos dessa *rede multicultural*, mas que são invisibilizados por mecanismos históricos, sociais e culturais excludentes. São esses mecanismos que hierarquizam a arte e a cultura, portanto os conhecimentos e fazeres artísticos e culturais, e que vêm

---

<sup>18</sup> Refiro-me ao capítulo A formação de Si, da minha dissertação *Experiências de educadores: convite para reflexão sobre a formação contínua*. Acessível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86831/lia\\_cs\\_me\\_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86831/lia_cs_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

definindo e selecionando ao longo de nossa história quais saberes-fazeres serão contemplados e oficializados em nossos currículos, nas escolas, nas universidades, nos acervos, nas coleções, nos museus, nas exposições, nos processos seletivos e formativos dos educativos.

Como pesquisadora e arte educadora, tenho exercitado/aprendido a *atenção flutuante* que me leva a notar, pousar o olhar e reconhecer diversidade de fazeres que integram as redes de criação das quais os/as educadores/educadoras fazem parte. É um exercício que todos/as nós precisamos experimentar, para voltar nossa atenção, por exemplo, aos saberes-fazeres artesanais como o bordado, que costumam ser experimentados e aprendidos no núcleo familiar e, geralmente, ensinados por mulheres e estão presentes nas propostas educativas contemporâneas. E muitas vezes não visível (oculto) nos currículos escolares e acadêmicos ou portfólios quando analisados nos processos de seleção pelas empresas e instituições culturais e que possivelmente só serão descobertos e revelados em oportunidades (ou demandas) posteriores, geralmente um saber-fazer percebido e acolhido somente pelos próprios pares – outros/as educadores/educadoras – e outros integrantes da equipe educativa, como supervisores e coordenadores, nutrido dentro do núcleo/setor educativo e potencializado na fricção e tensão com a arte e com o público, no contato com as produções dos artistas e das pessoas envolvidas nos processos de mediação cultural. Saberes-fazeres que se constelam, se conectam, diversificam e multiplicam em redes de criação.

### 3 Constelação: fazeres em contexto

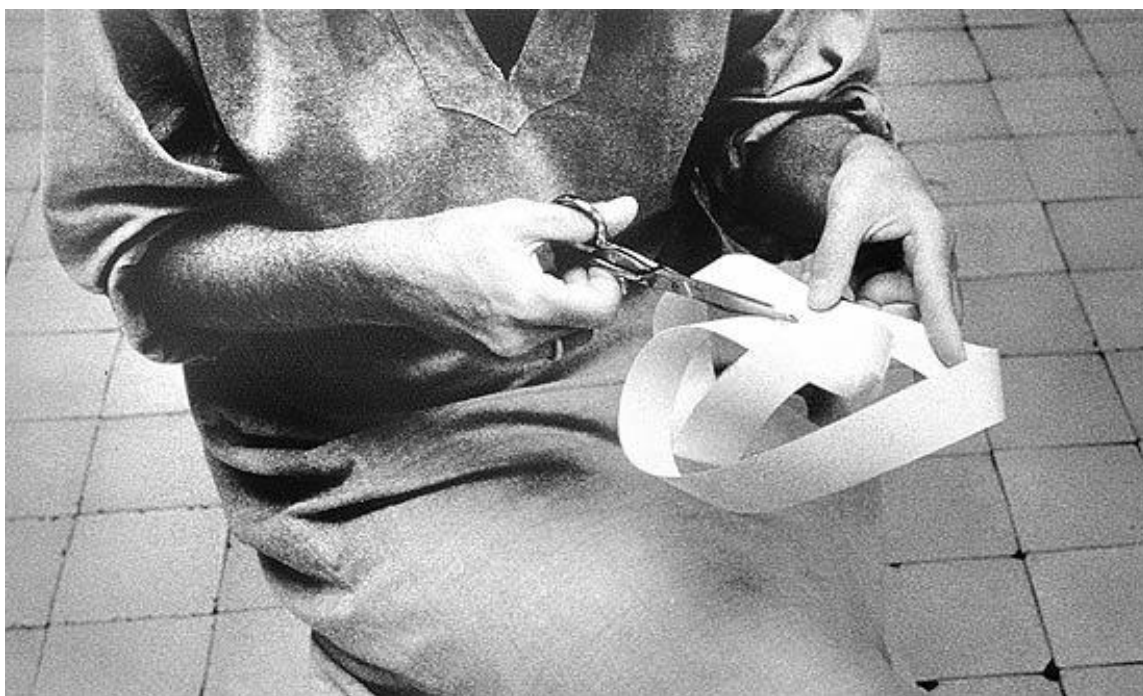


Imagem 81 Fotografia de Lygia Clark (1920 – 1988) realizando o trabalho *Caminhando* (1963)  
Fonte: <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2392>

Em 1964, a artista brasileira Lygia Clark escreve:

"Caminhando" é o nome que dei à minha última proposição. A partir daí, atribuo uma importância absoluta ao ato imanente realizado pelo participante. O "Caminhando" tem todas as possibilidades ligadas à ação em si: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto. Faça você mesmo um "Caminhando" com a faixa branca de papel que envolve o livro, corte-a na largura, torça-a e cole-a de maneira a obter uma fita de Moebius. Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada – o que separaria a fita em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de Moebius, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. A obra é o seu ato. À medida em que se corta a fita, ela se afina e se desdobra em entrelaçamentos. No fim, o caminho é tão estreito que não pode mais ser aberto. É o fim do atalho. (Se eu utilizo uma fita de Moebius para essa experiência é porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso-reverso etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo). Cada "Caminhando" é uma realidade imanente que se revela em sua totalidade durante o tempo de expressão do espectador-autor. Inicialmente, o "Caminhando" é apenas uma potencialidade. Vocês e ele formarão uma realidade única, total, existencial. Nenhuma separação entre sujeito-objeto. É um corpo-a-corpo, uma fusão. As diversas respostas surgirão de sua escolha (CLARK, 1964).

*Caminhando* (1963) é uma proposição que imantou minhas buscas por construir sentidos para a mediação cultural como tempo/ espaço de encontro potencial com a arte e com o outro que se realiza por meio de uma ação com propósito pelo/a educador/educadora. Uma ação que acontece enquanto se faz, como um fazer que torna imprescindível a presença e o comprometimento em estar, propor e fazer junto com o outro. Quando a educadora ou o educador propõe ao público uma ação implicada em criação, produção e fazer artístico, o que pretende? E como essa ação pode ser significativa para a experiência das pessoas no contato com a arte?

Essas questões compuseram o fórum *Fazeres* e foram respondidas pelas(os) educadoras(es) dos três grupos entre janeiro e março de 2020. Sugeri que escolhessem uma visita, uma proposta ou um projeto que fosse significativo para compreendermos, naquele momento, como e por que a criação artística – nas múltiplas formas, processos e sentidos que poderiam se abrir com cada exemplo – *qualifica* a relação do público com a arte. Também propus que utilizassem imagens para ilustrar os relatos, caso quisessem. Como estratégia de análise dos dados produzidos nesse fórum, que considero central e gerador dos fóruns *Contextos* e *Concepções*, fiz relações entre os três grupos, a partir das informações, questões e reflexões neles fomentadas, com o que transbordou dos relatos dos outros fóruns para esse. Assim, os dados dos três fóruns estão entretecidos nas contextualizações, questões, problematizações e reflexões que construí no meu texto, junto com os relatos e imagens das educadoras e dos educadores dos três grupos.

Como nos capítulos anteriores, as imagens são minha bússola para construir a narrativa visual/verbal. Observo e analiso com atenção as imagens compartilhadas nos fóruns, experimento arranjos entre elas para identificar e dar relevo a aspectos comuns e recorrentes. A partir desses arranjos, escolhi os verbos **circular**, **fabular**, **abrigar** e **performar** como eixos de análise e para aguçar o imaginário, a reflexão e a compreensão sobre ações educativas das educadoras e dos educadores com as quais esses verbos dialogam.

### 3.1 Circular



Imagem 82 Crianças da ONG Espaço Girassol durante oficina no MAE/USP, São Paulo, 2018. Fonte: acervo Educativo MAE/USP

Um grupo de crianças da comunidade Jardim São Remo, que está nas imediações do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAM/USP), elabora “grafismos com temáticas pessoais”, dentre outras atividades das quais participam ao longo do ano, oferecidas pelo museu, em parceria com a ONG Espaço Girassol. Essa imagem faz parte de um conjunto de registros fotográficos de atividades desenvolvidas com uma turma em 2018 e outra em 2019. Essa parceria com a ONG foi realizada na década de 1990, como conta Mauricio André da Silva, educador e coordenador do setor educativo desse museu:

atuamos em parceria com a ONG Espaço Girassol, que oferece atividades no contraturno escolar, como uma opção socioeducativa. O Museu toda semana oferece uma atividade, relacionada às temáticas da arqueologia e da etnologia. Como é o mesmo grupo de crianças, podemos estabelecer uma relação mais duradoura e exige de nós a

produção e criação de oficinas que as instigue. **Mauricio André da Silva**, grupo dois, fórum Fazeres, 29 de fevereiro de 2020

Na imagem fotográfica, vemos três crianças próximas como um pequeno grupo e dispostas em formato circular, de tal modo que o trabalho que fazem está no centro de suas atenções. O formato também poderia ser o de caracol, se conduzirmos o nosso olhar a partir de um ponto central da composição a movimentos circulares crescentes que nos levem a perceber suas bordas e a imaginar mais crianças que se agrupam ao redor das que vemos centralizadas nessa imagem. O que é evidente ou sugestivo na imagem? As crianças produzem os seus trabalhos individualmente, estão concentradas com os desenhos e recortes, que são etapas de uma mesma produção. Elas estão criando motivos de grafismos para confeccionar carimbos. No papel em branco, que reflete a luz do ambiente ou do *flash* da câmera fotográfica, é possível perceber sutilmente um desenho de padrões gráficos. Quem o teria desenhado? Talvez tenha sido feito a partir da observação de um grafismo indígena apresentado pelo educador. No chão há papéis de cores e formatos diversos à disposição de todos – são materiais para dividir. O que está por vir? O que mais se elabora nessa roda? Uma conversa? A amizade? O que dentro dela circula, se move, se cria e se expande feito um caracol?

Gosto da palavra criar dentro de nossa prática como educadorxs em museus, instituições afins ou mesmo em outros espaços e contextos que nos inserimos, pois reforça a dimensão autoral e criativa de nossas práticas, especialmente de nossas palavras. Esse ato de criação está presente a todo momento nos encontros entre grupos, pessoas e nos espaços nos quais nos inserimos. Esse criar ao mesmo tempo pode não ocorrer de imediato, mas ficar latente tanto nos outros como em nós e vir a emergir no futuro. Nesse sentido não controlamos a criação com os grupos, mas podemos nos considerar como aqueles que oferecem algumas ferramentas para que as pessoas possam usá-las da maneira como quiserem.

Muitas vezes não veremos esses atos criativos dado o caráter efêmero desses encontros, em outros essas ferramentas serão usadas de formas que não esperávamos, ou mesmo deixadas de lado. O mais rico de nosso trabalho é quando os públicos nos oferecem outros instrumentais que nunca ouvimos falar.

Parto de uma ideia que me mobiliza como educador, um contexto que considero ideal e depois sigo para um exemplo concreto. Considero a

criação em nossa prática educativa como o momento em que compartilhamos mundos, em que diferentes repertórios podem se intercruzar e, conseqüentemente, fundar novas coisas. Obviamente que, em algumas situações, isso ocorre de maneira mais fácil; em outras, distintas barreiras precisam ser perfuradas, como as diferentes camadas que nos constituem relacionadas a gênero, classe, raça, sexualidade, geração, entre muitos outros marcadores sociais.

Criar com os públicos é encontrar aquele fio de ouro da escuta que nos tira da zona de conforto, ou que podemos chamar de instinto etnográfico, ficar intrigado, aquilo que nos marca e que depois continuaremos a refletir sobre. Esse instante precisa ser digerido rapidamente e interpretado para que possa ressoar com o outro e de fato fundar o espaço da empatia. Seja com as palavras, seja com o fazer. Criar pode ser exercitar o ver o mundo com os olhos do outro, mas claramente sem deixar de ser quem é, e esse movimento deixa marcas, vestígios em nossos corpos assim como pode marcar. **Mauricio André da Silva**, grupo dois, fórum Fazeres, 20 de fevereiro de 2020.

A roda é a experiência do coletivo por excelência. De sua constância, os diálogos nascem por intermédio da circulação e do entrelaçamento de significados comuns, em que a interação aumenta, e significados comuns são criados. Para Cecília Warschauer, a roda tem “potencial interativo, criativo e de construção dos conhecimentos do diálogo” e, embora seja uma “construção subjetiva de cada grupo” (1993, p. 46-47), possui características e implicações que podem ser comuns a muitas rodas, por exemplo, constituir-se como momento de diálogo que acontece na interação entre os participantes do grupo e organizado e catalisado por uma pessoa que pode ser um/a coordenador/a, professor/a ou mediador/a. Como relata Mauricio, é momento em que podemos exercer “aquele fio de ouro da escuta”, que, em sua inquietude atenta, funda o espaço da empatia e da convivência com aquele grupo de pessoas. Cada roda tem a sua lógica. Suas formas variam, e os indivíduos que participam dela podem ter histórias de vida parecidas ou muito diferentes. Eles têm sentimentos e pensamentos próprios que se confluem ou se confrontam pelo diálogo (WARSCHAUER, 1993). Um encontro pode ser disparado e atravessado por um tema proposto pela mediadora, como propôs Jordana Braz no minicurso *Experiência: As mulheres negras em imagens e narrativas afro-atlânticas*,

desenvolvido em três encontros para adultos pelo Núcleo de Cultura e Participação do Instituto Tomie Ohtake e vinculado à exposição *Histórias Afro-Atlânticas*<sup>19</sup>, em 2018.



Imagem 83 Participantes do minicurso *Experiência: As mulheres negras em imagens e narrativas afro-atlânticas* desenvolvido no Instituto Tomie Ohtake, São Paulo, 2018. Fonte: arquivo Educativo Tomie Ohtake.

Eu penso que "criar" e "fazer com os públicos" são as forças essenciais para o desenvolvimento de uma proposta educativa. Desde uma visita temática até um curso livre, eu penso que a criação é motivada por uma ação que só ocorre no coletivo. E algo que eu levo em conta também é pensar que eu também sou público! O fazer é coletivo e eu me coloco horizontalmente, eu fico aberta para fazer com e como todas as outras pessoas envolvidas.

Citarei uma atividade que desenvolvi em 2018. Propus uma experimentação em mediação em que pautei a proposta na pouca representatividade feminina em uma exposição. A partir das linguagens

---

<sup>19</sup> A exposição coletiva *Histórias afro-atlânticas* aconteceu entre 30 de junho e 21 de outubro de 2018 e reuniu “duas das principais instituições culturais de São Paulo: o Instituto Tomie Ohtake e o Masp. Trata-se de um desdobramento da exposição *Histórias mestiças*, realizada em 2014, no Instituto, por Adriano Pedrosa e Lília Schwarcz, que também assinam a curadoria dessa nova mostra, junto com Ayrson Heráclito e Hélio Menezes, curadores convidados, e Tomás Toledo, curador assistente”. Fonte: <https://www.institutotomieohtake.org.br/exposicoes/interna/historias-afro-atlanticas>. Acesso: nov. 2022.

fotográfica e têxtil, linguagens na arte que me apetece pesquisar, eu propus um minicurso apresentando outras artistas que apresentavam narrativas semelhantes. Foram dois dias teóricos e uma atividade prática. Desenvolvi uma atividade em que as pessoas traziam suas experiências pessoais e memória para a criação de uma costura coletiva, uma espécie de colcha de retalhos. Penso que essa proposta foi pensada no fazer com o público, já que eu, além de propor a atividade, também costurei, bordei as mensagens e as uni. Eu também precisei me colocar como público e me abrir para a experimentação.

O resultado ficou uma colcha de retalhos com memórias de todos os envolvidos. A colcha de retalhos, com chita, traz a recordação da peça doméstica que muitas avós costuravam, e eu acredito que foi uma atividade que uniu todas as pessoas, contemplou a história de vida de todos os envolvidos, inclusive a minha. **Jordana Braz**, grupo um, fórum Fazeres, 29 de janeiro de 2020.

O que circula nessa roda formada no entorno de uma mesa amarela de um ateliê? Podemos supor que, após a visita à exposição e dois dias de conversas mais “teóricas”, essas pessoas estavam abastecidas de ideias, imagens internas e motivações para a prática poética proposta por Jordana. Em seu relato no fórum, não fica evidente quais artistas ela apresentou nesse minicurso, informação que coletei com ela algum tempo depois por e-mail e, no texto de divulgação<sup>20</sup> no *site* do Instituto Tomie Ohtake, por considerar que era relevante destacar do processo de trabalho da educadora a sua curadoria de artistas afrodiaspóricas e africanas. Escolhidas para preencher um apagamento de narrativas que ela identifica na exposição, as artistas abordadas nos dois primeiros dias do minicurso por Jordana são Faith Ringgold (Nova Iorque, EUA, 1930) e Nona Faustine (Nova Iorque, EUA, 1977), ambas com obras na exposição *Histórias Afro-Atlânticas* e, Deborah Willis (Pensilvânia, EUA, 1948), Sonia Gomes (Minas Gerais, 1948), Rosana Paulino (São Paulo, 1967), Janaina Barros (Recife, 1976), Angelica Dass (Rio de Janeiro, 1979) e Renée Cox (Colgate, Jamaica 1960).

O gesto da educadora de selecionar, escolher e mostrar as produções de artistas negras é um gesto cultural, poético, educativo e político. Juntar os retalhos com as produções de todos e costurá-los, depois recordar os tecidos usados pelas avós é um gesto antirracista que rompe com círculos herméticos, homogêneos e excludentes para

---

<sup>20</sup> Divulgação do minicurso *As mulheres negras em imagens e narrativas afro-atlânticas*. Fonte: <https://www.institutotomieohtake.org.br/programacao/interna/as-mulheres-negras-em-imagens-e-narrativas-afro-atlacnticas>. Acesso: nov. 2022.

amplificar presenças das subjetividades e narrativas negras nos círculos-circuitos da arte e da arte/educação nas instituições culturais. Na imagem do ateliê, suponho que as pessoas estão entrosadas por terem passado alguns dias juntas. Todas estão agasalhadas, talvez tenha sido um dia frio. Elas parecem à vontade nesse ambiente. Estão concentradas nos desenhos que produzem, esboçando figuras e palavras, testando cores e composições para transpor para uma base de tecido. Jordana está na roda. Imagino que ela alterna momentos de fala e escuta enquanto trocam e tecem ideias sobre o que viram e conversaram nos dias anteriores e sobre antes e antes e antes. Memórias são ativadas. A criação seria um modo de atualizar e reelaborar a cultura, uma estratégia para ativar a memória, para "fazer lembrar" e não esquecer. Lembranças seriam, assim, matéria-prima da criação (SALLES, 2006).

Ao som de instrumentos musicais de percussão, uma roda de mulheres e mães com suas crianças bem pequeninas cantam junto durante o *Percurso poético musical*, proposto pelas educadoras na exposição *36ª Panorama da Arte Brasileira: Sertão*<sup>21</sup>, no Museu de Arte Moderna. A roda é uma das estratégias deflagradoras das “experiências poéticas com as crianças pequenas no museu, onde o fazer, criar e produzir estão relacionados com o brincar, na intenção de proporcionar experiências significativas com os pequenos no museu” e que “também acontecem com grupos de adultos, professores da educação infantil, com os próprios educadores da equipe do museu, entre outros perfis de grupo que tenham como foco o tema da mediação com primeira infância”, como relata a educadora Mirella no fórum *Fazeres. O Percurso poético musical e os Jogos de versos*, que veremos mais adiante, integram as experiências poéticas que no MAM São Paulo são

---

<sup>21</sup> A exposição *36ª Panorama da Arte Brasileira: Sertão* aconteceu no MAM/SP entre 17 de agosto e 17 de novembro de 2019, com curadoria de Júlia Rebouças. Sobre a exposição, a curadoria diz: “[...]29 artistas e coletivos reúnem-se para compartilhar estratégias de resistência e modelos de experimentação, a partir de suas histórias. Se *sertão* está no limite do que se pode apreender, por definição, a ideia de panorama é complementar na forma de sua contradição. A importância de juntar essas instâncias e acolher essas oposições, no entanto, se dá pela necessidade cada dia mais atual de defender existências não hegemônicas e de compartilhar outros modos de vida. Enquanto a arte puder afirmar sua condição *sertão*, vai ter sempre luta, vai haver sempre a diferença, vai existir sempre o novo”. Fonte: <https://mam.org.br/exposicao/36o-panorama-da-arte-brasileira-sertao/>. Acesso: nov. 2022.

propostas de atividades que estimulam a criação de um museu – e um mundo – de outras percepções. Para nós este termo amplia a ideia da experiência que, pode ou não, estar relacionada a uma ação que envolva alguma materialidade plástica, contemplando também ações do fazer, criar e produzir juntos, na arte do encontro, da presença, da escuta, da relação. Ou seja, a vivência de toda mediação como uma ação do fazer juntos, no contato com a arte e na relação que estabelecemos com o grupo quando brincamos, cantamos, contamos histórias, entre outras experiências poéticas. **Mirela Agostinho Estelles**, grupo um, fórum Fazeres, 27 de fevereiro de 2020



Imagem 84 Três educadoras (à esquerda) tocam instrumentos musicais e cantam com o grupo de participantes no *Percurso poético musical* na exposição *36º Panorama da Arte Brasileira: Sertão*, MAM. São Paulo, 2019. Foto: Laysa Elías. Fonte: arquivo MAM Educativo.

Os *percursos poéticos musicais* acontecem com a mediação da educadora Sandra Bitar, parceria que Mirella buscou fora do museu para contribuir com conhecimentos específicos sobre a primeiríssima infância. Essa parceria incita-nos a imaginar que há mais círculos em sincronicidade com essa roda de pessoas no museu. São círculos de trocas e estudos de repertórios musicais, de ensaios de trajetos e preparativos para o *Percurso*. No fórum *Contextos*, Mirella conta que “a palavra ritmada, sem literalidade discursiva, costura a mediação com as obras” e que “nesses trajetos, a palavra falada é substituída

pela palavra cantada, vocalizada por nós e pelos participantes”. Da publicação *Educação e acessibilidade – experiências do MAM* (2018), Mirella partilha, no fórum, um trecho de seu texto *O brincar e o museu*:

Poder cantar e brincar com as palavras convida à imersão no ambiente expositivo, formando outros tipos de vínculos entre os participantes e o museu. A música, de alguma maneira presumível, faz parte do cotidiano das crianças e sua forma de expressão no ato de brincar. Mesmo as crianças pequenas, que ainda estão se apropriando da língua falada, aproveitam-se dessas experiências de maneira simbólica e imaginativa. Quando estão em grupo, elas interagem com tal musicalidade, pelo ritmo, sonoridade, timbre, e podem escutar dos demais participantes e de seus familiares o canto de um verso, mesmo não os compreendendo em sua literalidade. estão sendo tocadas pelas palavras e suas ressonâncias. **Mirella Agostinho Estelles**, grupo um, fórum *Contextos*, 28 de fevereiro de 2020.



Imagem 85 Um grupo de estudantes participa de uma roda de acolhimento com educadora na exposição *Haenyeo, mulheres do mar*, do fotógrafo Luciano Candisani, no MIS. São Paulo, 2019. Fonte: arquivo Educativo MIS.

Sentados em roda, em um canto da exposição no Museu da Imagem e do Som (MIS), um grupo de estudantes presta atenção à fala de uma educadora. O ambiente está bastante escuro, e isso transmite a sensação de uma atmosfera introspectiva. Nessa cena, a imagem fotográfica na parede e acima do grupo pertence à série *Haenyeo, mulheres do mar*, do fotógrafo brasileiro Luciano Candisani<sup>22</sup>. Fico curiosa para saber mais sobre ela, e não é difícil encontrar informações no *site* do MIS:

O fotógrafo brasileiro Luciano Candisani percorreu todos os oceanos para documentar as populações tradicionais ligadas ao mar e concluiu recentemente seu maior projeto sobre o tema. Candisani passou 35 dias imerso na secular cultura das haenyeo, as mulheres do mar da Ilha de Jeju, na Coreia do Sul. São senhoras, de 65 a 92 anos de idade, que mergulham só com o ar dos pulmões a até 10 metros de profundidade, onde permanecem por dois minutos em busca de polvos, peixes, conchas e outros frutos do mar. Mais do que extrativistas, as haenyeo mantêm vivos costumes surgidos na Ilha de Jeju há quatro séculos, quando uma conjuntura sociopolítica provocou o êxodo dos homens e levou as mulheres a se lançarem ao fundo do mar pela sobrevivência. Elas foram em busca do sustento de suas famílias sem suspeitar que fundariam uma tradição cultural coesa, hoje incluída na lista da Unesco de patrimônios culturais intangíveis da humanidade e celebrada em todo o mundo pelos valores universais que carrega: sustentabilidade, pertencimento e força da mulher (Museu da Imagem e do Som, s/ data).

Com essas informações, volto a olhar para a imagem dentro da imagem. Imagino o fotógrafo imerso no mar produzindo a imagem de uma mulher mergulhando no mar e mostrando algum fruto do mar para ele. O olhar deles se encontra quando essa fotografia foi feita. A mulher olha para o fotógrafo. Ou em nossa direção, como espectadores? Se estivéssemos deitados no chão da exposição, onde o grupo de visitantes está, talvez tivéssemos a sensação de olhar para essa mulher a partir da mesma perspectiva que Luciano a registrou. Meu olhar continua explorando essa imagem. Tenho a sensação de que a luz que atravessa o mar incide sobre o ambiente expositivo. O grupo parece imerso na fala da educadora.

---

<sup>22</sup> A exposição *Haenyeo, mulheres do mar*, do fotógrafo brasileiro Luciano Candisani (São Paulo, 1970) aconteceu no MIS de 31 de agosto a 13 de outubro de 2019 e integrou o FOTO MIS 2019, projeto anual do MIS exclusivamente dedicado à fotografia, com obras de artistas nacionais e internacionais. Fonte: <https://www.mis-sp.org.br/exposicoes/passada/c5a35d0c-8810-4aa2-804a-428219a5fa84/Haenyeo%2C%20mulheres%20do%20mar>.

O que circula nessa roda?

Ela me faz lembrar de rodas de conversa das quais fui mediadora, então aproveito para fazer uma autocrítica: receio que existem momentos em que nós, educadoras/educadores, usamos a roda como estratégia para centralizar e hierarquizar informações que definimos como as mais importantes e para garantir que determinadas narrativas que convencionamos como protocolares sejam ditas por nós e ouvidas pelo público. Insistimos nas mesmas perguntas e expectativas de respostas, reiteramos nossas certezas a respeito do que o público deva saber antes de acessar à exposição e como se comportará dentro dela, geralmente por causa de uma rotina de atendimentos exaustiva, sobretudo os escolares, com intervalo tão enxuto entre uma visita e outra que nos impossibilita de rever percursos, reavivar perguntas e arriscar-se com intencionalidade, reflexividade e inventividade nas incertezas, contradições e urgências das nossas práticas. Volto a fitar a cena e imagino que, em momento seguinte a essa conversa entre educadora e público, uma película/ pele, que separa o grupo do ambiente expositivo, será rompida, e todos movimentarão seus corpos para perceber o que está ao redor, para a experiência estética na exposição continuar. A educadora Laís traz suas razões e reflexões sobre essa roda de acolhimento:

Trabalho em um museu com exposições temporárias e a maioria com “expografia imersiva”. Esse tipo de expografia é um desafio para o educador, pois promove um momento único do visitante com o artista. Muitas vezes penso “será que é mais importante meu discurso ou esse momento?” Então com o passar do tempo – e das exposições – elaborei algumas alternativas para conduzir a mediação. Uma delas é promover um acolhimento longo no início da visita, onde o visitante tem um contato maior com o museu em si, pois esse (visitante) não irá embora (assim espero). No acolhimento, falo da história do MIS e até do nosso processo de escolha, curadoria e expografia. Após esse momento, promovo uma conversa sobre o artista, que será retomada em alguns espaços específicos no espaço expositivo. Acredito que isso promove ao visitante a reflexão sobre o espaço expositivo, que, além de receber inúmeras exposições, ele possui sua memória e características. **Laís Garcia Rocha**, grupo dois, fórum *Contextos*, 10 de março de 2020.



Imagem 86 Um grupo de visitantes espontâneos participa de oficina do educador Renan Braz, no ambiente *Bordando Afetos*, dentro da exposição *Leonilson: arquivo e memória vivos*, no Centro Cultural Fiesp. São Paulo, 2019. Fonte: acervo Renan Braz.

Em roda, o educador Renan Braz (à esquerda, com um bastidor de bordado nas mãos) é acolhido pelo sorriso da educadora Daniele Rezende (à sua esquerda, na roda), que o acompanha na proposta *Os Rios que Atravessam meu Coração: Uma proposta entre suportes, poéticas e indivíduo em práticas* no ambiente *Bordando Afetos*, concebida pela curadoria e voltada para atividades do educativo, dentro da exposição *Leonilson: arquivo e memória vivos*<sup>23</sup>, no Centro Cultural Fiesp. Em seu relato, Renan apresenta detalhadamente essa proposta, que aconteceu em maio de 2019, inicialmente teria quatro encontros em dias diferentes e seria voltada para um grupo pré-agendado. Mas, diferentemente do esperado, o grupo é formado a partir de divulgação e convite do

<sup>23</sup> A exposição *Leonilson: arquivo e memória vivos*, do artista brasileiro Leonilson (Fortaleza, 1957 — São Paulo, 1993) aconteceu no Centro Cultural Fiesp, entre 20 de fevereiro e 19 de maio de 2019. A mostra é “resultado da pesquisa e publicação em 2017 do catálogo *raisonné* do artista e privilegia trabalhos pouco ou nunca vistos em São Paulo. Revelação que faz saltar aos olhos pinturas, desenhos e bordados restritos por décadas em coleções particulares e institucionais, sem que pudessem vir a público porque eram desconhecidos” e teve curadoria de Ricardo Rezende. Fonte: <https://centrocultural.fiesp.com.br/evento/leonilson-arquivo-e-memoria-vivos>. Acesso: out. 2022.

peçoal do serviço educativo aos visitantes espontâneos da exposição, perto do horário em que a proposta deverá ser oferecida. Ele explica o motivo:

A ação aconteceu com alterações na proposta inicial, visto que o grupo pensado anteriormente não pode comparecer no espaço, então a oficina ficou aberta para o público espontâneo. Com o auxílio da supervisão, consegui alguns participantes de diversas faixas etárias – uma família composta por pai, mãe e filha pré-adolescente, duas senhoras irmãs entre os 60 anos, dois jovens adultos na faixa dos 20 e a educadora Daniela. **Renan Braz**, grupo três, fórum *Fazeres*, 19 de fevereiro de 2020.

É importante pensar nos sentidos que Renan nos traz ao escrever que a oficina ficou aberta. Ao escolhê-la para partilhar no fórum, ele reflete sobre seus fazeres como “os caminhos que temos de Re-avaliar, Re-estruturar, Re-pensar” e enfatiza que coloca “o hífen de propósito, visto que precisamos de um tempo para essas ações”. Ele escolhe partilhar sobre o que estruturou e reestruturou, desenhou e redesenhou, sob a percepção de quem valoriza o tempo para imaginar e o tempo para reimaginar o seu projeto de uma oficina que, posta em prática, está aberta a ganhar uma forma singular. No fórum, ele dedica-se a lembrar, narrar e, por que não, dar outra forma à sua experiência por meio das palavras:

No primeiro momento foi solicitado que essas pessoas fizessem o registro dos símbolos que existem no trabalho do artista, entendendo que o símbolo poderia ser imagens ou fragmentos de texto, ou seja, elementos que, de alguma forma, dialogam com esse espectador e tragam um significado para esse indivíduo. Em um pedaço de folha sulfite e com caneta preta, eles anotaram algumas palavras, fizeram alguns versos, e até desenhos surgiram.

O segundo momento foi o encontro no ateliê de bordados. Após uns 25 minutos de apreciação, eles retornaram com seus registros e então formamos uma roda para dialogar sobre o que seriam esses símbolos e como eles dialogavam. Foi interessante ressaltar para esse público que o formato da proposta da oficina não tinha como intenção abordar uma vista guiada que objetivava vida/obra/trajetória artística e conceitos histórico-críticos e que sim tínhamos o intuito de construir naquele momento um conhecimento que partisse do indivíduo, do participante sobre as questões que o artista poderia abordar através da simbologia encontrada.

Uma das primeiras falas foi de uma das senhoras, que, ao se referir à exposição, dizia que enxergava uma grande colcha de retalhos, que via tudo fragmentado e sentia grandes espaços na obra do artista, referiu-se a certo pesar de uma situação atual na sociedade. Isso engatilhou uma resposta de outra participante, que, ao retomar o assunto, fez uma analogia do artista com as suas pinturas e simbologia. A mesma afirmou que tinha a sensação de que Leonilson colocava certa fragilidade e, em alguns momentos, a dor sobre o que ele poderia ser, por conta de suas questões sexuais, familiares e afins.

Observando essas trocas que estavam acontecendo, sugeri então que começássemos a bordar enquanto havia esse diálogo. Com exceção de uma participante que não quis por estar indisposta fisicamente, todos os outros toparam.

Trago nesse momento uma situação que achei pertinente e quero ressaltar é que ninguém comentou sobre o fato de nunca ter bordado. Ninguém demonstrou preocupação com um direcionamento inicial do que seria construído nesse ato de bordar. O processo aconteceu de uma forma orgânica, as pessoas foram pegando seus bastidores com tecidos, escolhendo suas agulhas, pegando a linha e o diálogo acontecendo ao mesmo tempo. Em um dado momento comecei a perceber que a fala foi diminuindo e a atenção estava voltada para o ato de bordar e assim perdurou até o momento em que eles sentiram que tinham que encerrar o bordado.

Finalizando a ação fui solicitando para que eles mostrassem seus bordados à medida que lhes fossem convenientes e falar um pouco sobre o que teria acontecido ali naquela trama de linhas que surgiram formas e contavam histórias. Pode ser que de sorte ou não, os bordados entre os indivíduos que faziam pares opostos dialogavam entre si. Escritas com a mesma cor de linha e trazendo palavras sobre afetos, imagens de um país triste, figuras femininas e que dialogam com esse universo propositalmente foram deixadas inacabadas e também a figura de um coração foi representada pela mulher que estaria em minha frente, também de sorte ou não, foi o primeiro símbolo que bordei durante a exposição e mostrei a ela o bordado. **Renan Reis Braz**, grupo três, fórum *Fazeres*, 19 de fevereiro de 2020.

Fazer uma roda pode servir a finalidades múltiplas. Não existe um fim certo e definido (ou definitivo). Ela pode ser um momento de interligação dos sujeitos que dela participam, no acolhimento inicial de uma visita ou um momento para o adensamento de articulações de ideias entre todos, enquanto desenvolvem e aprofundam uma experiência artística coletiva, no meio ou no momento final da ação educativa. Em roda o/a educador/educadora funda um espaço de encontro aberto a conversações, fazeções artísticas e cantorias que pode estar ora conectado ora desconectado do ambiente da exposição de arte. A roda pode ter forma transitória e passageira. Ela pode ser feita e

desfeita, ser permanente ou efêmera, pois é um espaço criado em qualquer lugar ou em lugar predeterminado para ela. Como uma sala vazia, em um edifício universitário ou escolar, onde o “espaço da leitura, da escrita e da conversação é um interior” e um espaço dentro e para dentro; portanto, “um espaço de interiorização e subjetivação” (LARROSA, 2016, p. 162). Dentro do museu ou da exposição, a roda é espaço que não existe. Ela tem que ser criada para abrir, fazer circular e dar existência a ideias, palavras, sons, gestos e sentidos.

### 3.2 Fabular

O besouro é preto, ô danado  
ele é bem pretinho, ô danado  
Chuleia o besouro, ô danado  
bem chuleadinho, ô danado

Um grupo de crianças de oito e nove anos canta esse refrão na exposição *No Ateliê de Portinari*<sup>24</sup>, quando começa a brincadeira *Jogo de Verso*, que a educadora Mirela Estelles desenvolve no contexto das visitas, desde 2011, no educativo do MAM. Como ela conta no fórum *Fazeres*, geralmente essas experiências poéticas acontecem em exposições monográficas<sup>25</sup>, como as dos artistas brasileiros Candido Portinari (São Paulo, 1903 – Rio de Janeiro, 1962), Maria Martins (Minas Gerais, 1894 – Rio de Janeiro, 1973), Oswaldo Goeldi (Rio de Janeiro, 1895 – 1961), Alex Vallauri (Asmara, Etiópia, 1949 – São Paulo, 1987) e Alfredo Volpi (Lucca, Itália, 1896 – São Paulo, 1988). Como uma paisagem que pode ser contemplada de pontos de vista diversos, cada exposição pode abrigar experiências estéticas e artísticas, em que “as pessoas podem ser protagonistas e não figurantes no cenário do mundo” (MACHADO, 2004, p. 13) e produzirem juntas

---

<sup>24</sup> A exposição *No ateliê de Portinari: 1920-45* aconteceu na Grande Sala do MAM/SP, de 14 de julho a 18 de setembro de 2011, com curadoria de Annateresa Fabris. Resumidamente, a exposição foi “norteada pelo objetivo de apresentar ao público os dois aspectos centrais da poética do artista: processos compositivos e recursos estilísticos variados, que incluem experiências com a abstração, veementemente criticada por ele”. Fonte: <https://mam.org.br/exposicao/no-atelie-de-portinari-1920-45/>. Acesso em: out. 2022.

<sup>25</sup> Para acesso ao conteúdo das exposições desses artistas – como catálogos, visitas virtuais, audioguias e documentários –, sugiro consulta ao site do MAM: <https://mam.org.br/exposicoes/>. Acesso em: out. 2022.

conhecimentos sobre determinado assunto, como o universo de produção de um artista, desvelado junto com o público desde temáticas e abordagens lúdicas de mediação investigadas e desenvolvidas pelas educadoras do museu. Da publicação *Educação e acessibilidade – experiências do MAM* (2018), Mirella partilha no fórum um trecho de seu texto *O brincar e o museu*:

Na ocasião da exposição do artista Candido Portinari, realizamos diversas ações com grupos de crianças, famílias e professores, com o intuito de ampliar o repertório de brincadeiras tradicionais da infância, inspirado nas brincadeiras retratadas nas pinturas do artista, em seu olhar sobre o Brasil. Em contato com as obras, vimos meninos e meninas empinando pipa, brincando de roda, de gangorra, jogando bolinha de gude, entre muitas outras brincadeiras. Observamos os retratos dos trabalhadores rurais em suas atividades diversas com café, cana de açúcar, algodão etc. E, inspirados pela temática dos trabalhadores, utilizamos um canto de trabalho para um jogo de verso, onde os participantes eram estimulados a criar seus próprios versos, na métrica da quadra popular, e a entoá-los no ritmo do conto na roda de versos que formávamos no fim da visita à exposição. **Mirela Estelles**, grupo um, fórum *Fazeres*, 27 de fevereiro de 2020.

No encontro com as obras dos artistas nas exposições, o *Jogo de Verso* é como um “exercício de imaginação que desempenha um papel no processo de construção de conhecimento como um todo” (MACHADO, 2004, p. 27) e que mantém “viva a chama da flexibilidade” de nossas referências culturais para não se moldarem em formas rígidas, únicas e “verdadeiras para sempre”, mas sim para estarmos receptivos e curiosos para experiências com o que é novo ou diferente dos nossos conhecimentos anteriores. Contar histórias, cantar e brincar na exposição são exercícios de imaginação e de criação que possibilitam contato com “constelações de imagens” que podem revelar ou acordar para quem escuta, lê, vê, conta e canta uma “infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência”, que se ordenam para dar sentido a aprendizagem de cada pessoa e que só pode ser dessa pessoa (MACHADO, 2004, p. 25-35). Essas imagens estão, às vezes, guardadas ou esquecidas ou são imagens

estereotipadas resultantes de repertórios culturais empobrecidos e domesticados pela cultura de massa da “monocultura do consumo”<sup>26</sup>.

No MAM, as educadoras envolvem as crianças com suas narrativas, enigmas e fabulações em experiências com histórias, cantos e brincadeiras que podem ser experiências do sonho do devir humano que levam a outros tempos e lugares que conversam com as histórias pessoais de cada uma. Como Mirela diz sobre o *Jogo de Versos*, “nessa dinâmica, é interessante perceber a diversidade de assuntos que são trazidos nas criações dos grupos”, como nesse exemplo que também está registrado na publicação *Educação e acessibilidade – experiências do MAM* (2018)

“Besouro” é o nome que os trabalhadores davam para o caroço que há dentro do algodão, que é muito preto. Além dos versos direcionarem o olhar dos visitantes para o contexto das cenas representadas por Portinari em suas telas, o ritmo cantado os aproximavam da experiência da ação presente nessas cenas. Os jogos de versos são muito comuns nos trabalhos repetitivos, como os da lavoura, pois ajudam a dar ritmo e a passar o tempo. Entoados assim pela música, as crianças criaram versos como esses:

Fui ao museu,  
ver uma exposição.  
Quando eu fui perceber,  
já estava perdido.

Suas obras brasileiras,  
se revelam na história.  
Portinari na infância,  
e também na nossa escola.

Fui andando pelo museu,  
uma coisa eu encontrei,  
Foi um trabalhador,  
que logo me apaixonei.

Portinari era um pintor  
que fazia obra de arte,

---

<sup>26</sup> Sobre como comportamentos e valores da nossa “monocultura do consumo” afetam a relação das crianças contemporâneas com a criação artística é abordado na pesquisa de mestrado de Patrícia Marchesoni Quilici, *Oficinas de arte para crianças: semeando processos criativos* (Unesp, 2021), especialmente no capítulo três, em que a autora aborda ideias da “psicóloga e autora americana Susan Linn, fundadora da campanha Commercial-Free Childhood (infância livre de propaganda), que pesquisa o impacto da mídia e da publicidade de consumo nas infâncias.” Fonte: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215511>. Acesso em: nov. 2022.

Que pintou o trabalhador  
e outras obras de arte.

**Mirela Estelles**, grupo um, fórum *Fazeres*, 27 de fevereiro de 2020



Imagem 87 Pinturas de Alberto da Veiga Guignard (Nova Friburgo, RJ, 1896 – Belo Horizonte, MG, 1962) presente na exposição *Guignard: a memória plástica do Brasil moderno*, da esquerda para à direita: *Paisagem imaginante* (1955), *Natureza-morta com vasos de antúrios* (1952) e *Tarde de São João* (1959).

Das paisagens imaginantes das pinturas do artista Guignard<sup>27</sup>, outra experiência com os versos é partilhada por Mirella, dessa vez, evidenciando a adaptação de um verso original da cultura popular para uma exposição de pintura, como estratégia de processo de criação das educadoras e educadores desde o período de formação que antecede a abertura da exposição para o público. Um momento de fecundação e gestação de ideias:

Neste exemplo, os educadores do museu criaram os versos em uma experiência poética durante o período de estudos e preparação para a exposição e depois esses versos foram utilizados como uma experiência poética com os grupos, em que as crianças recebiam os versos e buscavam atribuí-lo a uma das obras expostas, buscando relações do verso com a imagem.

Adaptação:  
O céu me leva,  
o céu dourado,  
o céu me bota  
na paisagem e no retrato

<sup>27</sup> A exposição *Guignard: a memória plástica do Brasil moderno* aconteceu na Grande Sala do MAM/SP, de 09 de julho a 11 de setembro de 2015, com curadoria de *Paulo Sergio Duarte*. Fonte: <https://mam.org.br/exposicao/alberto-da-veiga-guignard/>. Acesso em: nov. 20022.

Original:  
O céu me leva,  
o céu dourado,  
o céu me bota  
nos braços do namorado

Versos criados pelos educadores do MAM no período de formação  
para a exposição:

a natureza é morta  
vivo é meu coração  
na paisagem tem um rio  
e no retrato solidão

balão sobe pela montanha  
vai pelo meio das nuvens  
a lua verde observando  
acima de todas as cruzes

paisagens imaginárias  
paisagens imaginantes  
vasos de flores emoldurados  
num universo tão distante

lá no céu tem uma colina  
na montanha uma igreja  
de igreja a igreja  
mil montanhas pela vista

**Mirela Estelles**, grupo um, fórum *Fazeres*, 27 de fevereiro de 2020



Imagem 88 Veículo abandonado no pátio do CAPS AD Jabaquara após a intervenção do Projeto SUCAPS, São Paulo, 2018. Fonte: acervo Andrea Amaral Biella.

Faço-me esta pergunta sobre essa imagem: como uma carcaça de um carro abandonado transformou-se em uma floreira com folhagens tão vivas? A terra parece estar bem adubada. Noto que a diversidade das formas, texturas e cores das plantas formam uma composição harmônica, com detalhes que me dão a impressão de que elas não cresceram ao acaso nesse suporte. Foram plantadas ou transplantadas por alguém que tem delicada percepção estética. Reconheço uma delas, pois a tenho em meu jardim, apesar de até então desconhecer seu nome: trapoeraba-roxa (*Tradescantia pallida*), também conhecida como coração-roxo –uma herbácea suculenta originária do México, o que me leva a imaginar os rastros da viagem de suas terras de origem para cá. Há plantas na área do motor, na parte interna e atrás, no bagageiro do carro. O que seriam plantas-bagagens de um carro que não sai mais do lugar? O que ele transporta agora? Você, leitora ou leitor, conhece essas plantas? As ideias de Emanuele Coccia, compartilhadas no livro *Metamorfoses* (2020), vêm nutrir esse exercício de fabular acerca da imagem que a educadora Andrea produziu dessa intervenção. Coccia diz:

Todos os seres vivos fazem da sua relação com o espaço um meio de metamorfose de si próprio e do mundo que eles habitam. Instalar-se num lugar significa transformá-lo: a casa é apenas a cicatriz de uma metamorfose do mundo que esquecemos. Toda relação de frequência prolongada a um lugar e com seres que ali residem é uma mudança profunda de sua natureza. Cada habitação é uma dupla invasão: invadimos o espaço que habitamos e esse espaço nos invade. (COCCIA, 2020, p. 174)

Esse trecho integra uma reflexão do autor sobre a persistência da necessidade de distinção entre espécies cidadãs e espécies exóticas no campo da ecologia que nos obriga a “impor ao mundo vegetal os costumes e convenções de uma parte geográfica e historicamente ínfima da cultura humana (a cultura jurídica britânica do século 19)”, que se impõe para nós como “norma humana” sobre os não humanos de não “ultrapassar fronteiras das nações que os humanos traçaram para eles de forma totalmente arbitrária” (COCCIA, 2020, p. 173-176). Ora, continua o autor:

Reconhecer a metamorfose da Terra significa libertar os seres vivos desse estranho cativeiro: eles não se limitam a habitar Gaia, eles a carregam no ventre – eles a levam com eles, aonde quer que vão. Eles não habitam este ou aquele território, eles são um solo que está incessantemente mudando sua geografia e textura. (COCCIA, 2020, p.176)

A intervenção foi produzida no contexto do *Projeto Deslocamentos*, que aconteceu de abril a novembro de 2016, no interior de um dos programas educativos do MAC/USP, o *Viva Arte! Bem-estar Social e Saúde no Museu*, programa do qual Andrea é responsável desde sua aprovação em 2006 e início das ações em 2007. Como detalhado no artigo *Museu de arte e acesso à cultura: a quem é garantido o direito de efabular?* (IAVELBERG e BIELLA, 2022), escrito em coautoria com a professora Rosa Iavelberg, compartilhado pela educadora no fórum *Contextos*:

Em 2016, em visitas ao museu, o programa recebeu o grupo de profissionais e pacientes da rede de saúde mental municipal, coordenado por profissionais do Centro de Convivência e Cooperativa (CECCO) Ibirapuera, chamado de Projeto Deslocamentos. O grupo era fixo e foi constituído por pessoas de várias instituições da região (CECCOs e CAPSs<sup>5</sup>) que visitaram semanalmente, de abril a novembro, um dos três museus do território que integraram o projeto: o MAC USP, o Museu Lasar Segall e o Museu Afro Brasil. Ao educativo dos três museus foi dado o desafio da abordagem de um mesmo tema durante

um ano, de acordo com as especificidades de seus acervos e modo de interpretação da proposta. No ano em que o projeto foi iniciado, o nome do projeto foi o tema das ações educativas: deslocamentos. (BIELLA e IAVELBERG, 2022, p. 47)

É importante notar que a ação educativa que Andrea apresenta se desenvolveu ao longo de nove meses em 2016 na estrutura de um programa que ela concebeu em 2006; portanto, diferentemente de ações educativas circunscritas e condensadas em temporalidades mais breves (como uma visita ou oficina), essa ação nos traz a possibilidade de dimensionar a criação artística em uma processualidade mais elástica, como se a esticássemos no tempo/espço e nos desafiássemos a perceber quando e onde as ideias germinam e como se metamorfoseiam. Mas seríamos mesmo capazes de delimitar a criação em tempo e espaço determinados, como se a definíssemos a partir da lógica das fronteiras? Afinal, falamos de uma criação em rede, e, no caso específico dessa intervenção, ela está intimamente integrada a todo um complexo processo de mediação do qual Andrea faz parte com um mesmo grupo de pessoas e interligado a outras ações propostas por diversas instituições e profissionais, por exemplo, uma fonoaudióloga e uma bióloga. No fórum *Fazeres*, Andrea apresenta como o conceito *deslocamentos* foi abordado no MAC/USP e quais obras foram mediadas:

A abordagem da proposta temática enfatizou a discussão sobre o deslocamento de materiais e de objetos do cotidiano para uso em produções artísticas contemporâneas.

Em uma das visitas, a mediação foi realizada a partir de duas obras que representavam uma caçamba. Uma era de Camille Kachani, artista libanês residente em São Paulo, intitulada *Invisível VII*, datada de 2008. Era um objeto de parede, uma espécie de pintura de uma caçamba com cores fortes, porém, ao invés de tinta, foi usado tecido pelúcia colorido e o formato do trabalho era o do próprio objeto como se desenhado e recortado de modo bidimensional e não um retângulo, como se fosse uma representação sobre uma tela de formato comum. A outra obra era uma caçamba comum, com aspecto de usada, com as arestas contornadas por um filete de luz neon amarelo, do artista inglês David Batchelor, chamada de *Caçamba*, datada de 2012. A primeira obra consiste em uma representação e a segunda da apropriação do próprio objeto; ambas motivaram conversas sobre o sentido de estarem em um museu e sobre esse objeto ordinário ser passível de tema para uma obra de arte. **Andrea Amaral Biella**, grupo um, fórum *Fazeres*, 9 de março de 2020.

O artigo citado diz que uma das instituições que integrou o projeto, o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPS AD) Jabaquara, trabalhou o tema da invisibilidade e problematizou-o em relação à realidade vivida por eles em um Centro de Atenção Psicossocial, no qual uma das áreas abertas foi transformado em uma garagem de carros abandonados. Em uma assembleia, os pacientes puderam expressar o sentimento de que autoridades públicas desprezavam aquele lugar, e foi discutida a proposta de intervir nos ferros velhos, idealizada por um dos pacientes, que se inspirou na arte contemporânea mediada por Andrea no museu. Com colaboração de uma bióloga paisagista e condução de uma fonoaudióloga,

pacientes e equipe técnica das duas instituições criaram o projeto SUCAPS (sucata no CAPS), que resultou na intervenção paisagística Biointervenção em Carcaça, com plantio de espécies selecionadas (por suas características morfológicas e significados metafóricos), nos veículos ditos inservíveis, bem como a construção de uma praça com assentos dos carros e uma maca de ambulância. Como declarou um dos pacientes, eles pararam de reclamar (e solicitar oficialmente) a remoção dos veículos por 10 anos e resolveram agir.

A qualidade das discussões durante uma das visitas ao museu de arte fez com que as pessoas percebessem o processo criativo que resultou nas obras mediadas. Essa introjeção mobilizou quem foi à visita para a ação. Os pacientes que não estiveram no museu puderam participar e compreender o potencial que a arte desperta nas pessoas ao realizarem juntos a intervenção que propuseram, criaram e concretizaram. Foram despertados à realização de uma nova solução para o problema de seu cotidiano, vivida durante a permanência no local para seu tratamento de saúde. Dizemos “despertados” porque a capacidade de reflexão e a força de ação já estavam em suas vidas. Bastou uma vivência para que fosse valorizada e motivada a noção que têm de agir para a construção de uma nova realidade. Pela experiência e debate coletivo, perceberam os fatos cotidianos e responderam a eles criticamente.

Uma das funções da arte é nos lembrar de que, mesmo em meio às atribulações da vida contemporânea, nos é inerente o direito de efabular, visto aqui como a capacidade de imaginar e elaborar situações. Esse exercício pode gerar desejos de mudança da realidade e de construir novas possibilidades de vida. Com essa faculdade, é possível que se passe da ideia, do sonho e da imaginação às novas formas de elaborar e perceber o cotidiano. **Andrea Amaral Biella**, grupo um, fórum *Fazeres*, 9 de março de 2020.

Se efabularmos a ideia do museu como lugar para todos, acessível e inclusivo, não seria a busca por essa nova realidade uma condição planetária que deveríamos perseguir? Coccia diz que

a condição planetária não é uma qualidade individual: ser um planeta significa sempre sê-lo para outra coisa ou para outra pessoa. Cada objeto no mundo é o planeta de alguma coisa. Cada ser vivo é o planeta de alguma outra pessoa. A Terra é o nosso planeta: ela nos carrega, nos transporta constantemente para outro lugar. [...] As ideias e conhecimentos também são nossos planetas (porque eles nos dão suporte), mas também habitantes dos planetas humanos (porque nós os espalhamos por todo lado) (COCCIA, 2020, p. 174).



Imagem 89 Pintura *O pintor e a modelo*<sup>28</sup> (1963), de Pablo Picasso (Málaga, 25 de outubro de 1881 — Mougins, 8 de abril de 1973), presente na exposição *Picasso e a modernidade espanhola: obras da coleção do Museu Nacional de Arte Reina Sofia*.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> Fonte da imagem: <https://www.museoreinasofia.es/en/collection/artwork/pintor-modelo-painter-and-model-0>. Acesso: nov. 2022.

<sup>29</sup> Essa exposição, que aconteceu no CCB/SP, de 24 de março a 8 de junho de 2015, e no CCB/RJ, de 23 de junho a 7 de setembro de 2015, teve curadoria de Eugenio Carmona e apresentou 90 obras datadas de 1910 a 1973 que apontam “os caminhos de Picasso e outros grandes artistas como Salvador Dalí, Joan

Era 2015, quando o CCBB de São Paulo trouxe para a cidade a mostra Picasso e a Modernidade Espanhola. O quadro em destaque chamado *O Pintor e a Modelo* de Picasso era a obra trabalhada na divulgação da exposição e uma das mais procuradas pelo público. Nessa época, eu já me encontrava mergulhada nas questões de acessibilidade, pois havia trabalhado diretamente com a educadora cega Camila Alves, no CCBB Rio de Janeiro. A equipe de educadores e eu sabíamos que essa imagem devia estar à disposição de TODOS os visitantes. **Karen Montija**, grupo dois, fórum *Fazeres*, 24 de fevereiro de 2020.

O relato da Karen faz-me lembrar de quando atuei na equipe do Arteducação Produções no Educativo do CCBB/SP. Recebíamos da instituição o material da exposição (proposta curatorial, listagem de obras, projeto expográfico) cerca de três meses antes da inauguração para o público, quando nos imbuíamos de aprofundar estudos sobre o conteúdo da exposição, conceber e produzir a proposta educativa a partir de nossas bases teórico-práticas. Essa etapa de trabalho geralmente é intensa, pois estamos, ao mesmo tempo, nos autoformando e nos projetando para as ações com o público, vivenciando “os dois lados de uma mesma moeda” e sendo também o público da exposição em montagem. Nossa atenção centra-se nos conteúdos artísticos, históricos e teóricos do conjunto de obras da exposição e nos conteúdos pedagógicos, e isso envolve pensar na sua acessibilidade, em um movimento de zigue e zague, que nos leva a fazer relações entre eles e a buscar sentidos e respostas a uma pergunta simples, mas de muita importância (pois precisa ser refeita após a abertura da exposição e a cada grupo e visitante que atendemos): como mediar essa exposição? Como considerar as expectativas geradas pela instituição e pela mídia daquilo que “deve ser visto”, ao mesmo tempo que defendemos a premissa que todos tem o direito de desenvolver a autonomia de seu olhar? Então, exercitamos nosso “direito de efabular”, como diz Andrea, imaginando, esboçando, ensaiando, testando possibilidades de mediação, dentre percursos, oficinas e materiais que serão vivenciados de modo singular com cada pessoa do público, de tal modo que garantimos esse direito a elas também.

---

Miró, Juan Gris rumo à Modernidade”.

Fonte: [https://issuu.com/sapotiprojetosculturnais/docs/caderno\\_picasso\\_ccbb\\_2015\\_0c5fc47692446b](https://issuu.com/sapotiprojetosculturnais/docs/caderno_picasso_ccbb_2015_0c5fc47692446b). Acesso: nov. 2022.

Atravessada por essas memórias e reflexões, volto meu olhar para a pintura de Picasso e jogo com a ambiguidade que uma pergunta pode ter: o que nela se (des)configura?

Lanço-me a fazer perguntas para as quais não tenho respostas, como em um jogo que não se limita a definir perguntas com respostas únicas, mas as compõe em infinidade, como peças dentro de um caleidoscópio, que possibilitam múltiplas imagens, formas e sentidos. Um jogo para desestabilizar certezas, gerar dúvidas e estimular interpretações acerca do campo de sentido da obra (seus conteúdos, seus processos, suas narrativas). Um jogo que é também um exercício de inventar respostas à pergunta “como mediar essa obra ou exposição para esta ou aquela pessoa”? Ao tentar respondê-la, Karen sente-se desafiada a escolher um ponto de partida que, para ela e sua equipe, deve ser, antes de tudo, pautado nas premissas aprendidas na convivência com Camila Alves<sup>30</sup>, que foi sua consultora de acessibilidade no CCBB/RJ e por meio de estudos da produção teórica da professora Virginia Kastrup<sup>31</sup>:

focar na potência que os corpos dos visitantes possuem e não no que lhes faltam. [Assim]... extraímos da obra sua substância — a representação da figura humana — e criamos adereços em que qualquer visitante poderia utilizar/vestir e reconstruir conosco a imagem pintada por Picasso, servindo também de modelo para outros espectadores os desenharem. **Karen Montija**, grupo dois, fórum *Fazeres*, 24 de fevereiro de 2020.

---

<sup>30</sup> Camila Araújo Alves atuou por dez anos no setor educativo do CCBB/RJ e integrou o grupo da acessibilidade dessa instituição. Dessa experiência, elaborou a dissertação *E se experimentássemos mais? Contribuições não técnicas de acessibilidade em espaços culturais* (2016), no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, publicada em 2020 pela Editora Appris.

<sup>31</sup> Virginia Kastrup é professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Suas pesquisas e publicações giram em torno de temas como: cognição, invenção, produção da subjetividade, aprendizagem, atenção, arte e deficiência visual.



Imagem 90 Educadora (de camiseta preta) conduz proposta com o público na exposição *Picasso e a modernidade espanhola: obras da coleção do Museu Nacional de Arte Reina Sofia*, no CCBB/SP. São Paulo, 2015. Fonte: acervo Karen Montija.

Alessandro, 24 anos, visitante cego, nos contou que os corpos que Picasso pintara eram feios. Ele não gostou nem um pouco da "desordem". Depois se corrigiu e disse que as pessoas "estranhas" do quadro o faziam lembrar da diversidade de corpos que existem no mundo. E que não são feios...são apenas diferentes! Já Letícia de 7 anos disse que tudo não passou de uma "viagem" de Picasso. Segundo ela, ninguém é capaz de andar com uma perna tão maior que a outra. Será mesmo? [...] Desenvolver uma ação poética, uma ferramenta estética de mediação ou uma oficina para o público das artes, é possibilitar uma criação em conjunto. É viver uma experiência em que repertórios são ampliados e saberes divididos. Um aprendizado mútuo e rico que só o poder do encontro é capaz de realizar. Nunca antes havia pensado que alguém acharia Picasso "feio", ou refletido como nós adultos, somos limitados diante de novos *con-tatos*. Graças ao "criar" com o outro, que as histórias hegemônicas vêm perdendo peso, dando espaços a novas e significativas perspectivas sobre a mundo. **Karen Montija**, grupo dois, fórum Fazeres, 24 de fevereiro de 2020

### 3.3 Abrigar

Vejo que criar para e com o público são desejos e buscas intrínsecas à nossa forma de atuação na educação não formal. Podem ser diversos os suportes e disparadores, mas em comum estamos sempre tentando atravessar algo junto das pessoas que vêm ao encontro da arte. Essa é a imagem que, no momento, me permite estar também dentro da experiência que eu mesmo disparei, provoquei, ao convidar públicos para um encontro passageiro, encontro entre nós e a arte. Nesse sentido, não sou alguém que recebe (acolhe) e convida a entrar, sou alguém que recebe e convida a caminhar junto. Pela empatia, então,

criamos um discurso tecido pela partilha das sensibilidades, memórias, reflexões e percepções acessadas pelo próprio ato de se dispor a estar num encontro. Encontro comigo, consigo, com a arte, com a humanidade que se manifesta daí. Então, muitas vezes a arte parece transitar para o segundo plano da conversa, outras emergências surgem, mas é fato que surgiram por conta dessa disponibilidade em estar perto. Penso aqui na palavra encontro de modo expandido, talvez por influência das artes da cena, que só existem no encontro, é uma palavra que segue comigo a um tempo e orienta muitas das práticas que componho. **Auber Bettinelli**, grupo um, fórum *Fazeres*, 29 de fevereiro de 2020

“Criar em conjunto” e “criar com o outro”, como diz Karen e “atravessar junto” e “caminhar junto”, como diz Auber, são palavras que conjugam gestos e ações que se efetuam entre as pessoas que, de antemão, já estão juntas. Ou seja, essas palavras estão partindo de situações nas quais supomos que o público já aderiu voluntariamente às proposições das educadoras e educadores e parece não haver resistência. O convidado ou a convidada está dentro de casa, a vontade. Ele(Ela) está abrigado(a) onde buscou abrigo. Entendo que há certo pacto de confiança entre todos – todos abrigam uns aos outros, suas ideias, seus sentimentos, suas histórias, suas culturas. Essa é uma situação mais comum (ou mais característica) do público que decidiu e escolheu entrar e participar, porém, a sua presença na casa/museu/exposição não garante que tudo transcorrerá como o planejado, pois pode haver desentendimentos e conflitos entre as expectativas de ambos: público e mediador/a. Desse encontro e dessa “disponibilidade em estar perto”, surgem “outras emergências”, como Auber diz: emergências que talvez nos desviem da rota/roteiro que levaria ao “entendimento da obra”. Valquíria Prates, ao refletir sobre modos de participação dos envolvidos em processos de criação artística e pedagógica, a partir de ideias de Pablo Helguera, sugere que existem diferentes possibilidades de mobilizar as pessoas nesses processos:

em ações de contemplação, orientação, criação livre e situações de colaboração. Helguera adverte, também, sobre a necessidade de o próprio educador se perceber como participante de ações, e não apenas como propositor. Assim, abre-se o caminho para que se produzam experiências surpreendentes, que correspondem à soma de diversas maneiras com que os participantes podem solucionar problemas, enfrentar questões e realizar exercícios a partir de seus repertórios, opiniões e pontos de vista; ou seja, como agentes responsáveis pelo desenvolvimento de ações, mesmo que com isso

haja mais riscos de desvios em relação à proposta inicial de atividade (PRATES, 2017, p. 6-7).

Ao nos percebermos e nos colocarmos como participantes, nos sentimos abrigados uns nos outros. Derivaria desse sentimento comum a todos o pacto da colaboração? No papel de educadoras/es, propomos diferentes papéis que podem ser exercidos pelos participantes de uma visita, um ateliê ou oficina e mediamos trocas e “relações de alteridade” entre as pessoas nesse abrigo que nos encontramos.



Imagem 91 Cenas de crianças da ONG Espaço Girassol e de suas produções de grafismos durante oficina no MAE/USP, São Paulo, 2018. Fonte: acervo Educativo MAE/USP

Sempre trabalhamos com o eixo da temática indígena e das populações afrodescendentes, pois no Museu temos um importante acervo dessas populações. As atividades, por meio do fazer, buscam possibilitar que se estabeleça uma conexão entre o eu e o outro, e em que medida eu pertencço a essa história ou não.

Elucido alguns momentos, desse trabalho constante, que a cada ano recebe novos contornos. Em relação à temática indígena, temos o cuidado de propor atividades, processos criativos que nós não indígenas, não assumamos o lugar de fala indígena. Por exemplo, as crianças gostam muito dos grafismos indígenas, e, a partir da observação de grafismos de diferentes grupos, propomos a criação de motivos e imagens que falem de nós e quem somos. A partir da agregação de um conceito e imagem. Qualquer atividade nossa "não indígena" que se aproxime da proposição de um grafismo pode reduzir o valor e significado para as populações indígenas dessa produção dos corpos, dessa forma temos tido bastante cuidado ao propor essas experiencias.

Na exposição em cartaz no Museu "Resistência Já! Fortalecimento e união das culturas indígenas. Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena"<sup>32</sup> uma semana por mês, uma dupla de indígenas é contratada como especialistas para trabalhar conosco. Dessa forma conduzem todas as atividades com escolas, professores, e com as crianças da São Remo.

Interessante perceber como esses grupos mobilizam a criação na exposição, que passa por outras camadas simbólicas, especialmente a dimensão do sagrado. Uma dupla indígena kaingang, Susilene Kaingang e Ronaldo Iaity, ofereceu uma oficina de produção de pulseiras indígenas, com sementes tradicionais. Cada criança tinha que escolher suas sementes, cores e formatos e seguir as orientações da Susilene, algo do nosso ponto de vista de criação sem muita dificuldade. Entretanto o resultado da experiência passa pela gestualidade, pela autoridade dos indígenas em relação ao fazer e pelo significado simbólico daquela produção, gentilmente aberto para que não indígenas produzam. Um efeito de encontro, empatia e transformação potente e que marcou o corpo de todos os presentes.

Criar e propor estratégias de produção com a temática de outras culturas, no mundo contemporâneo, tem exigido de nós um processo de reflexividade em relação à nossa condição e se de fato estamos em nosso lugar de autoridade. Com a temática indígena e africana, esses processos têm a possibilidade de elaborarmos estratégias que, por sua vez, façam refletir e pensar sobre nós mesmos, quem somos nós e quem é o outro. Nesse mesmo sentido, criar relações de alteridade, pois, muitas vezes, nós também somos o outro, e isso varia de acordo com o lugar que estamos. **Mauricio André da Silva**, grupo dois, fórum *Fazeres*, 29 de fevereiro de 2020.

O museu pode ser abrigo, lugar que acolhe e protege nossos corpos, saberes e culturas e os coloca em diálogo, por meio de relações duradouras que se efetivam, por exemplo, no caso dos relatos do Mauricio, nas visitas semanais das crianças da comunidade São Remo ao museu ao longo de um ano e no processo colaborativo de curadoria entre o MAE e os grupos indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena. Mas, quando o público se abriga no museu por apenas uma tarde, como se o museu fosse uma hospedagem passageira, a experiência de pertencimento seria transitória?

---

<sup>32</sup> A exposição *Resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena* "é fruto de um trabalho colaborativo entre o MAE e os grupos indígenas Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena (centro-oeste do Estado de São Paulo), que inclui a participação de todos no processo de curadoria. A exposição mostra suas histórias e tradições ao expor objetos, vestimentas e fotografias selecionados pelos próprios indígenas". Ela foi inaugurada em março de 2019 e permanece aberta até o momento em que esta pesquisa foi concluída. Fonte: <https://mae.usp.br/exposicao-resistencia-ja/>. Acesso em: nov. 2022.



Imagem 92 Crianças no ateliê de criação no Jardim interno do Museu Lasar Segall. São Paulo, setembro de 2018. Fonte: acervo Sophia Novaes.

No percurso de visita e ateliê de criação para crianças proposto pela artista e educadora Sophia Novaes, no Museu Lasar Segall, o ambiente do museu é vivenciado e investigado sem pressa e sem imposição para ver tudo ou “ver tudo ao mesmo tempo”. Sophia cria situações para as crianças sentirem-se acolhidas no museu e vivenciarem, com autonomia e liberdade, a proposta do ateliê. O agendamento do grupo foi feito pela escola, que tinha a expectativa de visitar a exposição de longa duração que apresenta as obras do artista Lasar Segall (Vilna, 21 de julho de 1891 — São Paulo, 2 de agosto de 1957). No momento inicial da visita, que Sophia chama de acolhimento, as crianças foram sensibilizadas em relação à casa do pintor, que se tornara espaço público, e estimuladas a falar sobre como eram as suas casas, quais tipos de casas existem, como são feitas. As crianças também responderam a outras perguntas para aguçar a percepção delas sobre o que iriam ver e explorar ao seu redor, nos ambientes do museu.

Ao entrarem na exposição, as crianças viram e conversaram sobre o quadro “Navio de Emigrantes” (1939):

O navio foi abordado como ambiente de passagem das pessoas que estavam saindo de suas casas e indo para outras, relacionando a moradia ao estado de permanência, residência, habitação: “A casa é o lugar onde mais ficamos ao longo da vida? Quanto tempo a gente passa em casa?”. Neste sentido, o residir foi pensando através dos entraves entre permanência e passagem.

Posteriormente, o grupo se deslocou para o ateliê, que estava montado no jardim externo do Museu [...] os materiais já estavam dispostos, pois previamente haviam sido montados de maneira a ficarem acessíveis desde a chegada do grupo ao local e [...] dispostos de maneira solta pelo jardim: algumas caixas com barbantes, linhas e lãs, de um lado, e um amontoado de diversos tecidos, bambolês e estruturas de madeiras, de outro. Nessa proposta, o ateliê de criação investiga as relações da casa com o corpo, enquanto espaço habitável. Escala, dimensão, tamanho, formas de se entrar e sair e maneiras de se construir abrigos, essas foram as questões que rondaram a experimentação nessa ação. A dinâmica da atividade foi em torno do morar, residir e permanecer [...]

[...] a proposta seria a construção de uma casa coletiva, no qual podia-se experimentar todos os materiais e todo aquele ambiente. É importante ressaltar que é nesse momento que se inicia o ateliê público, pois com as demandas cumpridas, como a de fazer a visita à exposição e conversar sobre Segall, é possível que a criação ocorra de maneira livre e espontânea. O papel de condução nesse momento foi de participar e experimentar, junto com o grupo, os materiais, estando atento às intenções dos participantes e demonstrando alguns caminhos de construção para essa cabana, casa, que começava a ser feita.

A expansão do espaço foi algo muito pertinente nesse ateliê. As crianças observaram o ambiente de maneira muito persistente, encontrando brechas para amarrar linhas e esticar o tecido. A descoberta do lugar deu-se de maneira muito profunda e fez com que o ateliê se expandisse para além das dimensões onde estavam dispostos os materiais. Recorrentemente eles olhavam para cima, no alto das árvores e buscavam galhos para se amarrar o telhado da casa ou para se puxar uma janela.

O ateliê durou cerca de 1 hora e aproximando-se do fim, os professores começaram a avisar que já estava na hora de voltar para a escola. [...] As crianças [...] contaram que ficar dentro da casa era interessante pelas cores e pelos sons e que gostariam de voltar ao museu e novamente participar da construção do abrigo. **Sophia Novaes**, grupo 3, fórum *Fazeres*, 10 de fevereiro de 2020.



Imagem 93 Crianças no ateliê de criação no Jardim interno do Museu Lasar Segall. São Paulo, setembro de 2018. Fonte: acervo Sophia Novaes.

Sobre a questão da (relação do ateliê com a) obra, eu acho que essa visita tem um aspecto importante. foi feito, no Museu Lasar Segall, um lugar que eu já estava muito ambientada e consciente de algumas brechas nas visitas. Primeiramente, ouvi a demanda da escola, estudei-a e depois decidi que queria explorar o aspecto da visita em si ao museu. Aquele espaço tem uma série de características que tornam a visita uma experiência corporal muito forte. Eu queria que esse fosse o ingrediente principal da ação. A escola queria abordar a obra do Segall, então escolhi a tela dos Navegantes, porque acredito que ela seja uma tela muito significativa na obra do pintor. E ela também tem uma questão de escala. As crianças eram bem pequenas, e o quadro é enorme. Eu achei que isto ajudaria na construção dos *habitats*, no experimentar aquilo que é maior ou menor. Depois de escolher, elaborei a proposta, mas, como eu disse, meu pensamento está sempre no uso e nas características do espaço. O ateliê para mim é ambientação e atmosfera, uma narrativa que se constrói pelos materiais e pelo espaço.

Tem uma coisa que fico pensando e acho que é muito importante no modo como elaboro os ateliês: nem tudo que vai ser tratado na ação precisa ser falado ou anunciado. A obra do Segall foi tratada sem que necessariamente precisasse passar horas falando dela. Acho que é possível experimentar certos conceitos no fazer e no ser e estar naquele tempo/ espaço. **Sophia Novaes**, grupo 3, fórum *Fazeres*, 10 de fevereiro de 2020.



Imagem 94 Ensaio fotográfico da Residência Educativa na Escola República del Brasil, Assunção, Paraguai. Março, 2020. Fonte: acervo Flavia Paiva.

Ao estarmos juntos, desfrutamos de nossas presenças e aprendemos uns com os outros, nesse abrigo comunitário que podemos instaurar no museu, na exposição, no ateliê, no jardim e na escola de outra cidade e país. Assim, deslocamo-nos do ateliê de

criação que Sophia propôs para crianças em um museu na cidade de São Paulo para uma ação poética que a arte educadora e *performer* Flavia Paiva propôs, em coautoria com a artista argentina Marina Etchegoyhen, a crianças em duas escolas públicas em Assunção, Paraguai. Elas atuam juntas no *Projeto Poroso* que, desde 2014, desenvolve investigações relacionadas às fronteiras e à *performance*. Em 2020, participaram da III Bienal Internacional de Assunção (BIA), com uma Residência Educativa, por meio de “vivência sensível” no horário do recreio das escolas. Quais ambientes são esses que nos colocam em relação a diferentes realidades e no qual podemos perceber, abrigar e “ativar outras possibilidades de nossos dispositivos relacionais e nos pôr em movimento, corpo e pensamento”? (BARBIERI, 2013, p. 90).

Perceber os ambientes e tomar consciência de como este estar do lugar nos afeta e que reação podemos ter ao lugar, para que possamos estar em estado de percepção. Isso vai nos trazendo os matizes de nós mesmos, nuances desmecanizantes, vai criando um universo diferenciado para cada pessoa. Se temos recursos, chegamos em um lugar e sentimos como interagir com ele. Não precisamos ser os mesmos o tempo todo. Nós somos muitos em nós. (BARBIERI, 2013, p. 90-91).



Imagem 95 Ensaio fotográfico da Residência Educativa na Escola República del Brasil, Assunção, Paraguai. Março, 2020. Fonte: acervo Flavia Paiva.



Imagem 96 Ensaio fotográfico da Residência Educativa na Escola República del Brasil, Assunção, Paraguai. Março, 2020. Fonte: acervo Flavia Paiva.

Pensamos uma vivência sensível com os alunos dessas escolas, como seria nosso primeiro encontro, pois queríamos criar uma aproximação mais sutil e horizontal, que estabelecesse uma relação mais fluida. Tivemos a ideia de criar uma situação que eles se aproximassem da gente naturalmente, e o horário de recreio pareceu propício, e foi nesse espaço que nos colocamos à disposição.

Assim, na escola pública de ensino fundamental “República del Brasil”, realizamos nos 2 recreios, de duração de 15 minutos cada um, divididos entre os mais novos e os mais velhos.

Chegamos com 2 baldes cheios de água. Alguns já olhavam e devagarzinho foram se aproximando. Colocamos algumas gotas de corante verde e rapidamente tivemos a atenção dos que se aproximavam. Essa água, que se transformava com a cor verde salpicado com purpurina, foi a mágica para instigar a curiosidade deles.

Eu me coloquei em um lado do pátio, e Marina, em outro. No meu balde mergulhei várias perguntas em cartões, e o convite foi feito: Pegue um cartão e terá uma pergunta. O(A) aluno(a) poderia responder à pergunta livremente, com desenho ou resposta, ou também poderia deixar outra pergunta.

Geramos uma situação de conversa, que foi fluindo a partir da curiosidade. Algumas perguntas feitas em português também geravam a necessidade de tradução, e estabelecíamos assim o encontro. **Flavia Paiva**, grupo três, fórum *Contextos*, 13 de março de 2020.



Imagem 97 Ensaio fotográfico da Residência Educativa na Escola San Roque Hogar de Caillitas, Assunção, Paraguai. Março, 2020. Fonte: acervo Flavia Paiva.

Na escola San Roque Hogar de Caillitas, realizamos a mesma ação. No caso, essa escola tem uma peculiaridade, a de atender crianças em situação de extrema vulnerabilidade social. Essa escola está localizada em um bairro central e está próximo a “Chacarita”, um lugar com alto índice de violência e moradia precária. A existência desse lugar incomoda a população, criando conflitos locais. Vimos muitos indígenas que vivem em situação de rua. É muito delicado, pois a atitude de esconder essa situação é movida pela evidente gentrificação da cidade. Encontramos com os alunos no horário de intervalo, e foi muito efetivo nosso encontro para perceber o contexto inserido. De fato, nossa vivência foi tatear, com o curto tempo que tínhamos, o que

consequimos proporcionar foi o espaço para o tato. **Flavia Paiva**, grupo três, fórum *Contextos*, 13 de março de 2020.



Imagem 98 Caderno de anotações da Residência Educativa de Flavia Paiva e Marina Etchegoyhen para a instalação no espaço Estero Bellaco, durante a III Bienal Internacional de Assunção (BIA), Paraguai. Março de 2020. Fonte: acervo Flavia Paiva.

Observo as fotografias que Flavia compartilhou nos fóruns *Fazeres* e *Contextos*. Lembro-me de que, enquanto ela colaborava com a minha pesquisa, estava imersa nessa experiência da Residência, o que possibilitou partilhar “mais de perto” suas emoções no transcorrer dos acontecimentos. Nós conversamos muito “fora” da plataforma, por e-

*mail* e *WhatsApp*, pois ela estava em viagem e realmente muito empolgada com a possibilidade de mostrar o que estava vivenciando nas escolas. Nos primeiros dias de viagem, Flavia teve que providenciar *Internet* e acessar a plataforma pelo celular. “De longe”, fiquei imaginando como estava sendo desafiante para ela colaborar com a pesquisa enquanto se deslocava de um país para outro, do hotel para as escolas, depois para um espaço cultural onde os registros da Residência compuseram uma instalação artística. Esse engajamento refletiu no cuidado que ela teve em compor as imagens nos fóruns, como pequenos ensaios visuais, de modo que, desde que os vi pela primeira vez, considerei a possibilidade de não alterar essa composição original no texto da tese.

As imagens de Mauricio e Sophia que estão aqui abrigadas também foram apresentadas por eles em conjunto, então eu realmente considero significativo mantê-las juntas, como se fossem imagens irmãs. Além do mais, elas ampliam nossas possibilidades de interpretação sobre os fluxos de criação, os encadeamentos de ações artísticas, as transições de um espaço para outro, seja no decorrer de uma tarde por semana ao longo de um ano, como nas oficinas das quais crianças da comunidade São Remo participaram no MAE, seja durante uma tarde apenas quando crianças de uma escola participaram do ateliê de criação no MLS, seja nos 15 minutos de recreio que crianças de escolas públicas de Assunção vivenciaram uma ação poética.

### 3.4 Performar

Suponhamos que saímos do metrô e estamos em um dos pontos mais movimentados da cidade de São Paulo, a avenida Paulista. Em direção ao Sesc, atravessamos a calçada tentando nos desviar de pessoas que andam em ritmo acelerado e em fluxo contrário ao nosso. Faz calor. No Sesc, procuramos um bebedouro para abastecer nossas garrafinhas com água fresca. Observamos ao redor tentando nos familiarizar com a sinalização e identificar qual caminho nos leva até a exposição, que fica alguns andares acima. As filas dos elevadores são extensas, e ficamos ali algum tempo

em espera. Deu vontade de fazer xixi. “Será que no andar da exposição tem banheiro? A quem podemos perguntar?” Os seguranças do local estão muito ocupados orientando os visitantes quanto à circulação naquele prédio novo, assim como todas as equipes. Estão aprendendo “a lidar com aquela arquitetura, suas funcionalidades” e seus fluxos, como Auber esclarece no fórum *Contextos*. Subimos e chegamos ao andar da exposição, que está mais calmo e silencioso, e ajustamos o olhar para adentrar o ambiente parcialmente escuro logo adiante. Vivenciamos uma espécie de passagem entre um espaço/ tempo alucinante da vida urbana contemporânea e um espaço/ tempo que nos suspende. É a “experiência liminar”, da qual Carol Duncan (1995, p. 123) se refere, a experiência que nos permite mover para “além dos constrangimentos físicos da existência mundana”, para dar um “passo além do tempo” e “adquirir novas e mais amplas perspectivas” ao entrar em uma exposição de arte.

Essa experiência, como diz a autora, tem caráter ritual por nos convocar a um tipo de atenção, pela qualidade especial de seu tempo e espaço e também por envolver um elemento de *performance* onde o espaço é programado e desenhado para algum tipo de atuação. Nós nos sentimos como participantes de um ritual, não aquele tradicional no qual desempenhamos ou testemunhamos um drama que pode ser um sacrifício real ou simbólico, como diz a autora, mas um ritual de uma “experiência estruturada que se relacione com a história ou o significado do espaço (ou com algum objeto ou objetos do espaço)” e no qual alguns terão mais conhecimentos que outros, por terem sido “educados” e mais bem “preparados para as pistas simbólicas” desse ritual (DUNCAN, 1995, p. 123). Na exposição de arte, são os visitantes que representam esse ritual. Eles seguem uma sequência de espaços, deixam seus pertences no guarda-volumes, ajustam a visão em relação à luminosidade do ambiente, tendem a alterar e diminuir a velocidade de seu caminhar e a falar mais baixo, ou seja, seguem um *script* para o qual são condicionados. Contudo, esse ritual que poderia nos “elevar” ou nos “libertar”, rotiniza, enjaula e coloniza nossos comportamentos. Qual poderia ser o propósito da oficina-*performance* proposta pelos mediadores da exposição do artista Bill Viola?



Imagem 99 Educador durante a oficina-*performance Ruídos* na exposição *Bill Viola — Visões do tempo*. Sesc Paulista, 2018. Fonte: acervo Auber Bettinelli.



Imagem 100 Participantes (Auber no centro da imagem), durante a oficina-*performance Ruídos* na exposição *Bill Viola — Visões do tempo*. Sesc Paulista, 2018. Fonte: acervo Auber Bettinelli.

Auber Bettinelli é integrante do coletivo Zebra5, que realiza coordenações ou apenas formações para equipes de educadores contratados temporariamente em diversas unidades do Sesc desde 2009. Ele coordenou e desenvolveu a Ação Educativa para a exposição *Bill Viola – Visões do tempo*<sup>33</sup>, que reinaugurou o Sesc Paulista em abril de 2018. A partir de um contexto complexo e intenso de formação do grupo de educadores estagiários das áreas de artes visuais, teatro e cinema, a equipe do educativo desenvolveu algumas propostas de mediação cultural pautadas nos elementos das linguagens artísticas presentes nas obras da exposição.

Foi nesse contexto que passamos para a etapa de criação de propostas vindas de inquietações da equipe, a partir de experimentos como o narrado no Fórum anterior, provocações conceituais feitas pela coordenação e supervisão e apropriações dos educadores. Dessa forma, estabelecemos uma programação de oficinas e experimentos criados em conjunto com a equipe de mediadores. O trabalho junto com o coletivo foi controverso em muitos momentos, devido à necessidade de um rigoroso acompanhamento dos processos de criação.

O fato de a equipe não contar com educadores formados experientes na atuação direta com o público, impacta completamente o desenvolvimento desse tipo de ação. Tenho como pressuposto o investimento na criação coletiva, mas isso foi repensado para outras equipes, após essa experiência. É preciso maturidade para desenvolver oficinas e demais ações dessa natureza, quem demandam “horas de voo” do educador. Em outras palavras, é desejável que os educadores tenham passado por diversas exposições e atendido variados públicos, para adquirirem segurança e precisão ao conceberem e mediarem propostas consistentes, que realmente proporcionem experiências aos seus participantes.

Para além de contextos que colocam em cheque a profissionalização e a viabilidade do trabalho com mediação, destaco aqui o experimento de uma oficina-*performance*, realizada em criação conjunta com os estagiários Pedro Furtado e Mario Miranda, intitulada “Ruídos”. Provocados por mim, em práticas-reflexivas ocorridas na formação, algumas ocorridas no espaço expositivo em relação direta com os vídeos, imersos também na poética do artista, os estagiários, com experiência em teatro, manifestaram o desejo de produzir com o público, experimentos que passassem pelo corpo e que pudessem

---

<sup>33</sup> A exposição aconteceu no Sesc Paulista, de 29 de abril a 09 de setembro de 2018, e “apresentou, por meio de 12 obras, um recorte de videoinstalações de Bill Viola (1951), produzidas de 2000 para cá” com “programas mensais de exibição de vídeos que percorrem a produção anterior do artista norte-americano e oferecem retrospectiva de trabalhos seminais e consagrados no campo da videoarte e da expressão audiovisual.” Fonte: <https://www.sescsp.org.br/uma-viagem-no-tempo-pela-obra-de-bill-viola/>. Acesso: nov. 2022.

reverberar na exposição. Seguiu-se um processo de roteirização e experimentações práticas, com exercícios a princípio teatrais, realizados com os colegas. Acompanhei, sugeri e conduzi algumas práticas que determinaram o formato final da oficina. Ela aconteceu duas vezes, numa condução partilhada entre os três propositores.

A oficina tinha duração de três horas, começava com um convite para algumas práticas em sala de ensaio, envolvendo ritmo, percepção expandida do tempo, escuta ampliada e movimentos pelo espaço. Após diversas explorações onde público e mediadores interagiam em práticas corporais simples, o grupo seguia para a exposição para desdobrar suas explorações, agora diante dos vídeos, em uma lógica que diluía fronteiras entre *performance*, dança teatro. As ações e os tempos estendidos presentes nos vídeos, as salas escuras e a sonoridade dos diferentes trabalhos geravam uma atmosfera imersiva e intimista, que facilitava o acesso do público a um estado corporal de calma, abrindo-se para as possibilidades de vivenciar corporalmente interações com os vídeos e com os demais corpos. A lógica de jogo permeou toda a ação, havia limites de espaço e regras estabelecidas para o experimento que deveria durar um período de tempo subjetivo, que deveria ser percebido pelo grupo, pela escuta coletiva. **Auber Bettinelli**, grupo um, fórum *Contextos*, 14 de março de 2020.

O propósito da oficina-*performance* pode ser de transformação, renovação, purificação, encantamento, iluminação, uma experiência que nos tira do lugar-comum do sentir, ser e estar. Imagino que essa oficina possa propiciar elevação da nossa consciência sobre nossos pensamentos em movimento e sobre seus “micromovimentos”, que, às vezes, não percebemos no dia a dia, como diz Christine Greiner, pois são quase “invisíveis” e acontecem em nosso “corpo/cérebro, constituindo imagens/pensamentos”, que acontecem também em nossos sonhos (GREINER, 2020, p. 132).

Entretanto, com essa reflexão, quero ir para além dos significados e propósitos da oficina tal qual foi realizada e tocar nas camadas de seu *fazimento*. Com o relato minucioso e crítico de Auber, quero jogar nossa atenção para o modo como essa oficina-*performance* foi concebida, para a dimensão dos processos formativos, artísticos e pedagógicos envolvidos no trabalho das educadoras e educadores, uma dimensão cara a essa tese. Afinal, não vamos nos iludir. Abordar processos de criação não pode passar

por uma visão ingênua e romantizada<sup>34</sup> acerca do trabalho das educadoras/es e mediadores/as.

Peço à leitora ou ao leitor que, caso tenha paciência, leia novamente o relato de Auber e concentre-se no contexto de *feitura* coletiva dessa oficina: nas relações de afinidades entre as pessoas envolvidas, assim como nos tensionamentos dessas relações; na disponibilização do tempo objetivo e subjetivo; nos repertórios acionados; nos diálogos e negociações de desejos; nas tomadas de decisão; na definição de critérios e rumos a seguir; nos exercícios que levam à precisão técnica; e nas investigações dos sentidos que podem ser acionados por meio do corpo na exposição.

Assim, podemos dar forma à ideia de que um trabalho de criação – artística e pedagógica – não advém de uma inspiração, como tal poderia ser a inspiração divina ou exaltação criadora que seria o "*enthusiasmos*" para Platão, mas que procura se aproximar e dialogar com a sua dimensão de "fazer" como "trabalho" e "atividade artesanal" – a *poiesis* ou *téchne* –, tal como concebe Aristóteles. A dimensão técnica – de qualquer fazer, não necessariamente do fazer artístico – indica a realização de uma ação e uma forma de fazer que, por sua vez, indica uma habilidade. Para Terezinha Rios, essa dimensão técnica é suporte da competência profissional e tem "significado específico no trabalho, nas relações", mas que pode ser empobrecido se desvinculado de outras dimensões: a poética, a estética e a ética e política (RIOS, 2010, p. 94).

Vamos continuar essa reflexão com as imagens e relato das *Vivências em Linha no Espaço*, da artista e educadora Tamara Faifman, na exposição na exposição *Leonilson: Arquivo e memória vivos*, realizada no Centro Cultural Fiesp, em 2019, que é proposta que envolve investigações do público sobre linha, corpo e espaço.

---

<sup>34</sup> A dissertação de Cintia Maria Silva, *MEDIADOR CULTURAL: profissionalização e precarização das condições de trabalho*, apresenta uma análise atualizada de como "as condições de trabalho oferecidas pelos equipamentos culturais da cidade de São Paulo interferem na prática educativa dos profissionais da mediação cultural que trabalham em exposições de arte" (2017). A pesquisadora, também educadora e mediadora, procura romper com certa perspectiva romantizada e ingênua de que podemos ter do/a mediador/a cultural, por exemplo, ao observarmos as condições de formação, qualificação, contratação, remuneração e rotina de trabalho dessa "profissão", que não é regulamentada pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Fonte: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151538>. Acesso: nov. 2022.

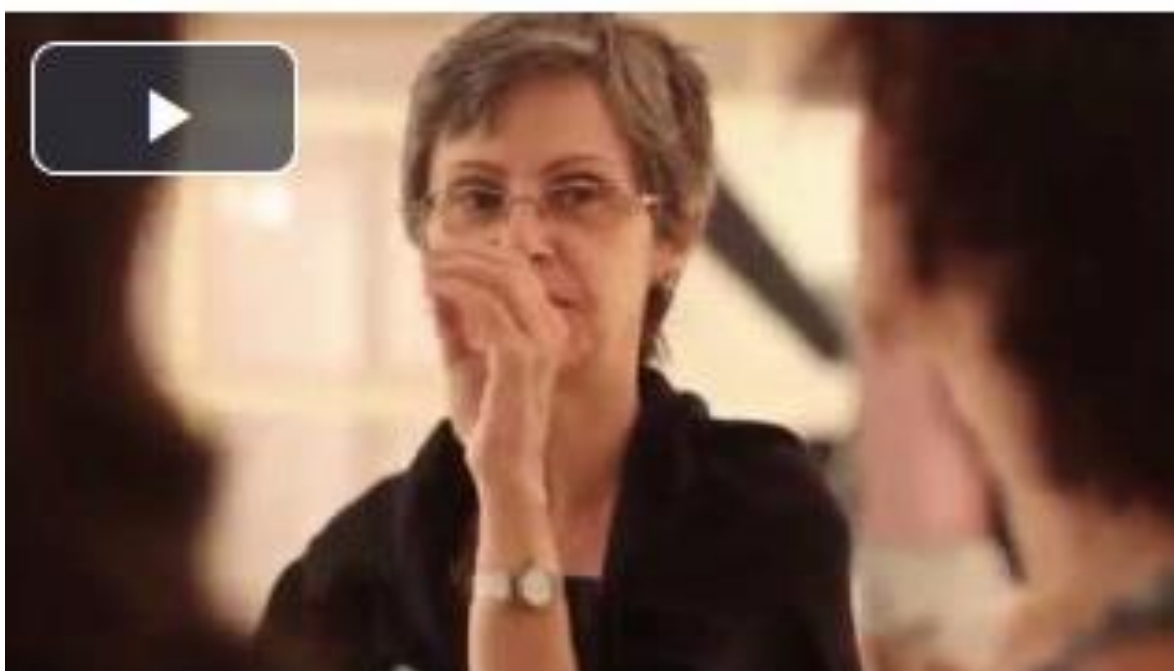


Imagem 101 Frames dos vídeos *Vivência em linha no espaço* (acima) e *Conheça a Vivência em linha no espaço* (abaixo), realizados no Centro Cultural Fiesp (Galeria de Arte). Filmagem e edição: Neto Rojas, 2019.





Imagem 102 Imagens apresentadas: *frames* do vídeo *Vivência em linha no espaço*, realizado no Centro Cultural Fiesp (Galeria de Arte). Filmagem e edição: Neto Rojas, 2019. Fonte: <https://youtu.be/hJJDmT9zu3w>

A exposição para mim tinha um caráter muito intimista e pessoal, por serem trabalhos tão sensíveis, poéticos e autobiográficos. Percebi, ao longo da exposição, que o público se reconhecia muito em suas reflexões e confidências subjetivas, por meio das pinturas e dos bordados do artista.

Pensando em como a linha nos une, une o espaço em uma trama, como a costura da exposição era feita e em como o público transita pelo espaço, a proposta *Vivência em Linha no Espaço* convidava o público a uma experimentação e exercício de curadoria subjetiva, em que poderia interagir com as obras e com o espaço, propondo conexões através da linha que conduziam, assim as obras dispostas em sequência ganhavam outras histórias, conexões e conversas, e isso levava a um questionamento sobre o espaço expositivo, como nos portamos nele e como podemos deixar visível nossas conexões mentais através da linha.

Ao iniciar a ação, deixei algumas linhas no espaço expositivo onde o público pudesse escolher e os convidei para a proposta de ficarem à vontade para transitar pela exposição com a ou as linhas escolhidas interligando as imagens, sem se preocuparem com a distância entre elas. Deveriam observar o motivo de suas escolhas e o trajeto entre linhas. Depois conversaríamos sobre o que foi observado.

Fiquei contemplando as pessoas com suas linhas transitando pelo espaço, observando as obras, conversando entre si em alguns momentos, indo e voltando em caminhos fora da linearidade da exposição, amigos que se desencontravam e se encontravam ao longo do percurso algumas vezes escolhendo as mesmas imagens.

Após o término da ação, a exposição tomada por diversas linhas transformou-se em uma imensa trama de sentidos, e a conversa com os participantes muito emocionante, pois cada um fez um caminho. Alguns fizeram desenhos e símbolos com as linhas, e as escolhas foram feitas por identificações pessoais com as imagens, o que deu vida a costura mental de cada um que se encontrava com a de outro. Muitas imagens se repetem em escolhas e os porquês são diversos. Os olhares que se encontram através da linha transformou a exposição em um imenso bordado.

Assim, sigo entre as linhas que conectam ao outro, em que o público agente da ação transforma o espaço, o ressignifica e o aciona como organismo vivo. Tamara Faifman, grupo três, fórum *Fazeres*, 12 de fevereiro de 2020



Imagem 103 Frame do vídeo *Conheça a Vivência em linha no espaço*, realizado no Centro Cultural Fiesp (Galeria de Arte). Filmagem e edição: Neto Rojas, 2019. Fonte: <https://youtu.be/ZUjYJTnzmeo>

A proposta de Tamara constrói o “*dramatis personae*”, que, para Duncan, são idealmente os indivíduos “predispostos social, psicológica e culturalmente” a encenar o ritual do museu. Embora, como ela mesmo defende, “nenhum visitante real corresponde perfeitamente a esse ideal”, pois as pessoas costumam ler errado, embaralham ou resistem aos sinais do museu ou, até mesmo, consciente ou inconscientemente, podem inverter o que é proposto ou programado a eles pelo museu (DUNCAN, 1995, p. 124). Por sua vez, Tamara, como propositora desse papel a ser experimentado pelo público na exposição da galeria, sabe que pode romper com modos mecanizados de olhar,

interpretar e encenar do público. Há um trecho significativo de seu relato que explicita esse saber, quando, a partir da observação dos participantes no espaço expositivo, entende que eles estão movimentando-se “fora da linearidade da exposição”. A essa dimensão da competência, que é dimensão técnica de seu trabalho, podemos, então, vincular a dimensão da poética em sua prática, em seu fazer, tal como Rios ajuda a pontuar quando diz que precisamos associar a ideia de *techne* às de *poiésis* e *práxis*:

Podemos traduzir *poiésis* com criação, produção. Aristóteles distingue poien – produzir – de *pratein* – agir. Quando faz a classificação das ciências, vai se referir a ciências teóricas (de *theorein*, contemplar), ciências práticas e ciências poéticas. O critério usado é o da finalidade das ciências. As ciências teóricas, afirma o filósofo, visam conhecer por conhecer; as ciências práticas e poéticas visam conhecer para agir. A diferença entre as duas últimas é que as ciências práticas estudam ações que têm seu fim em si mesmas (a ética e a política) e as poéticas estudam ações cujo fim é produzir alguma obra, algum objeto (a economia e as artes, por exemplo) (RIOS, 2010, p. 95)

Práxis refere-se, assim, a uma ação em si mesma quando não há a criação ou produção de um objeto pelo agente dessa ação, e *poiésis* é ação que produz algo que passa a existir para fora de quem a produziu ou fabricou. Mas Rios nos adverte que o sentido desses termos, tal como os temos utilizado, parecem ter se invertido. Ela explica: “falamos comumente de uma atividade prática referindo-nos a algo que resulta em produto e classificamos de poética algo estritamente relacionado à criação artística, ou mais particularmente, à poesia”, de tal como que, guardando o sentido original dos termos, “podemos afirmar que há um caráter poético na técnica, na prática profissional” (RIOS, 2010, p. 95).

Ao analisar e refletir sobre os *fazeres* das educadoras e educadores, procuro evidenciar essas dimensões por meio de um olhar ampliado, como se colocasse nos olhos uma grande angular, para dilatar os seus processos de criação. Compreendo que ele é orgânico, mas que envolve fases – embora não necessariamente distinguíveis e “separáveis” –, pois elas estão interligadas e atadas umas às outras. Ao considerarmos ainda esse foco nas proposições de mediação cultural que exploram esse sentido do corpo performático na exposição e no museu, vamos, por fim, voltar a mais camadas do

processo de trabalho de Sophia. Sobretudo, prestando atenção a como as suas concepções – de ateliê, de ambiente, de projeto – estão vinculadas e entretecidas ao seu método de fazer, que envolve “projeto, ação e documentação” (neste trecho a seguir, a legenda das imagens será apresentada posteriormente).



A despeito dos ateliês públicos que venho praticando, tenho tentado estabelecer determinado método de criação e fazer. Sistematizei o meu processo nas seguintes etapas: projeto, ação e documentação. Na primeira etapa, julgo ser necessário um estudo de desenho espacial, do local, de seu uso e do seu caráter. Penso também no público participante, se são passantes, se são permanentes, qual a relação dessas pessoas com o lugar. Dessa forma, nessa etapa, realizo alguns croquis que levam em conta modos de usar aquele ambiente. Uma influência para mim são os desenhos da Lina Bardi.



Em seguida, na execução dos ateliês, me guio pela imagem mental dos desenhos que realizei. Penso em uma narrativa de materiais, em que a matéria guie a atividade e que a questão da fala e da 'orientação' seja mínima, almejando uma neutralização do papel de artista, educador, no caso, a minha figura. São ações que penso que ocorrem em certo limiar de prática performática e criação. O meu anseio é que sejam ações únicas, que não se repitam, bem próximas de certo conceito de 'site-specific' e *happening*. Entendo que são ações mais livres e experimentais; portanto, não compatíveis com atendimentos diários ou com a rotina estressante das condições de trabalho que a maioria dos educadores se encontra no país, em centros culturais e museus. São ações que proponho de maneira esporádica.



A última etapa – documentação – é de extrema importância para o meu processo. Nesse momento, reúno os desenhos de projeto com imagens e vídeos da ação, buscando um mesmo senso estético e uma forma de

reuni-los. Crio livros de artista ou outros modos experimentais de guardar esses materiais. Assim, em um processo de trabalho mais cotidiano, de várias ações em um mesmo dia, tento trazer esse certo método de trabalho, mas de forma mais livre e menos rigorosa. Embora na minha cabeça eu esboce os desenhos da ação e pense na narrativa de materiais da mesma maneira. **Sophia Novaes**, grupo três, fórum *Fazeres*, 10 de fevereiro de 2020.



Imagem 104 Imagens apresentadas: desenho, aquarela, fotografias e livro de Sophia Novaes. Fonte: acervo Sophia Novaes.

#### 4 Conclusão: coreografar um desfecho



Ensaio um fim para a tese.

Nos últimos dias, com uma sensação de dever cumprido, alívio e felicidade, fui fechando os livros que utilizei na pesquisa. Ajeitei-os em minha estante de livros e, com gestos precisos, decidi os poucos que manteria em minha mesa para retomar as leituras que levariam ao fechamento do capítulo 3. Tenho tendência à distração e me esforcei bastante para construir e manter uma rotina de estudos nestes últimos anos, sobretudo, na fase de isolamento social da pandemia, que foi angustiante e exaustiva. Talvez, como quase todo mundo, senti medo e, em relação mais direta com o universo da minha pesquisa, senti muito o afastamento das pessoas e a impossibilidade de voltar às exposições, de participar das oficinas, dos ateliês, de estudar na biblioteca da universidade e, sobretudo, de não voltar a conversar presencialmente com as educadoras e educadores que colaboraram com esta pesquisa.

Passou. E fui entendendo que a minha distração se revestia de outras camadas, como a do encantamento pelo tema da minha pesquisa. Ele me envolve, e muito.

No entanto, eu me distraio.

Então precisei aprender a conduzir o meu deslumbramento por caminhos que fossem mais produtivos e, assim, fui inventando o meu modo de pensar e fazer a pesquisa baseada em imagens. Na convivência com elas ao longo desse caminho, as suas diferenças formais e estéticas tornaram-se mais evidentes, de modo que se evidenciaram também as múltiplas interpretações que eu poderia criar com cada uma delas. O trabalho foi imenso, e eu achava que não conseguiria terminar. Não tenho certeza se fui bem-sucedida com todas, talvez algumas tenham me fogado mais, entretanto, procurei cuidar e dar o mesmo valor a todas elas. A elaboração da ideia de imagens-estrela que concebi desde o capítulo 1, como uma forma para compor uma narrativa das minhas experiências e fundamentações em arte educação, foi possível por causa desse estado de invenção ao qual me desafiei. Para cada pequeno arranjo de imagens-estrela, compus perspectivas únicas – porém não fechadas –, com a intenção de olhar mais de perto e aprofundar investigações e reflexões sobre os contextos por elas representados. Digo, perspectivas únicas e não fechadas como uma analogia ao modo de olhar o céu, como se eu estivesse deitada no chão de grama ou de areia de uma praia, ou ainda à beira d'água inspirada pela imagem da *Série Silhuetas* (1973–1980), de Ana Mendieta (1948–1985), que abre este texto de fechamento da tese. Com meu corpo relaxado, porém não imóvel, estaria com meu olhar atento e concentrado nas estrelas, nos brilhos, nos seus movimentos sutis e nos espaços entre elas, que formam múltiplas constelações imaginárias.

Esse estado necessário ao movimento criador da e na pesquisa reflete-se nos estados de autoria e autonomia aos quais nos propomos, fazedores que somos de conversas de diferentes gentes, de encontros de olhares de vários cantos, de oficinas a muitas mãos, de ateliês de diversidade de formas, suportes e materialidades. A autoria, tal como a propus e investiguei na pesquisa, buscou mostrar e reconhecer que somos sujeitos criadores de nossos fazeres em rede; portanto, uma autoria não desvinculada dos processos coletivos e colaborativos que envolvem fases e dimensões, tais como ideação, pesquisa, formação, planejamento, produção, execução, documentação e avaliação das proposições, dos projetos e programas de mediação cultural dos quais somos os propositores responsáveis.

A autoria também se faz por meio do conhecimento e reconhecimento de acontecimentos e histórias de outros tempos e lugares que se conectam as nossas práticas e concepções em arte e educação, afinal, somos autores, pois, em relação uns aos outros e, juntos, coautores das histórias que escolhemos escrever, contar e participar. Como o capítulo 1 mostrou, as histórias são referências que escavamos para fundamentar, inspirar e fortalecer nossas identidades, sobretudo, para nos incitar a fazer mais perguntas sobre nossas práticas, tensionar ideias que não nos servem mais e inventar novos mundos.

Na parte Entremeio, exponho parte de imagens fotográficas que compuseram um diário de campo construído durante quase três anos de pesquisa nas visitas às exposições e participações em ações educativas, como um exercício para aprender uma das lições mais preciosas do método da Cartografia, que é colocar o nosso corpo em movimento nos lugares e com as pessoas com as quais pretendemos produzir sentidos para a pesquisa. De tal modo que a minha presença e as relações de sentidos que elaborei nesses lugares foram significativas para mim – à medida que fui firmando e confirmando minhas intenções, intuições, descobertas e reflexões – e também para as educadoras e educadores com quem fui estabelecendo laços de confiança. Há forte carga de subjetividade nas imagens apresentadas, porém, justamente por essa qualidade quase labiríntica que elas proporcionam ao nosso olhar – há muitas entradas, portas, janelas, brechas, passagens e corredores nelas representadas, assim como há também pontos de pouso para o olhar, cadernos de anotações, rodas de pessoas, mesas de trabalho, objetos artísticos em vitrines – é que o conjunto das imagens indica que houve um percurso de criação na pesquisa construído com tendência poética, em que o que inicialmente parece misterioso, por fim, tem lógica.

O cuidado e a atenção com as imagens também se estenderam na elaboração da plataforma de pesquisa que apresento no capítulo 2. Na modelagem da plataforma, junto com Luiz Destefano, previ uma área para acondicionarmos as imagens postadas nos fóruns, aproveitando recursos de inserção de dados, tais como assunto, local, data e autor/a em um banco de imagens. Porém, essa perspectiva inicial de organização dos dados imagéticos perdeu-se no processo, quando precisei assumir a mediação dos fóruns dos três grupos e ficar mais concentrada nas interações com as educadoras e educadores.

Procurei garantir nos fóruns o máximo de informações que sentia necessidade de saber, e, depois, ao término dessa etapa – que coincidiu com o início do isolamento social em função da covid-19, estendi minha comunicação com elas e eles por *e-mail*. Também busquei informações complementares – sobre os projetos, exposições, obras etc. mencionados nos fóruns – por meio de consultas a materiais vinculados aos trabalhos das educadoras e educadores e das instituições, por exemplo, nas publicações *online* do educativo do MAM, da qual Mirella participa, nos *sites* dos museus e dos projetos das artistas educadoras Tamara (projeto *Seralinhado*) e Flavia (projeto *Poroso*), as produções acadêmicas (artigos) de Mauricio e Andrea, a publicação *Enciclopédia Negra*, do Instituto Tomie Ohtake, da qual Jordana participa, um texto sobre o educativo da exposição de Bill Viola, de autoria do Auber, para a revista do Sesc Digital, o *blog* do educativo do *site* do MIS, o museu onde Lais trabalha.

Por essa necessidade – e encantamento – de entrar em contato com essa produção e informação, além de perceber diferenças na quantidade e qualidade, sobretudo das imagens fotográficas, notei que existem alguns acervos de imagens, tanto os pessoais (ou particulares) como os institucionais, que não estão acessíveis a consultas públicas. Considero que seria importante nós nos organizarmos em relação ao mapeamento dos acervos específicos dos educativos das instituições culturais e à criação de meios de torná-los públicos como uma plataforma aberta e colaborativa com acesso em rede aos conteúdos – *sites*, publicações, portfólios, documentários etc. – produzidos pelas educadoras, educadores, coletivos independentes e empresas que prestam serviços a essas instituições. Podemos conceber juntos tantas outras constelações como as que eu criei nesta pesquisa.

Na etapa de trabalho de edição e de análise de dados produzidos nesta pesquisa, no caso os relatos e imagens compartilhados nos fóruns da plataforma virtual, foi preciso elaborar critérios de escolha daquilo que eu coletaria e levaria para o texto do capítulo 3. No entanto, para chegar a eles, foram muitas leituras e releituras dos fóruns, anotações, mapeamentos de palavras, levantamento de possíveis linhas de força de reflexão, cruzamento com leituras, assim como busca por informações complementares aos relatos e imagens, que me levaram a consultar constantemente educadoras e educadores. Sobre tudo em relação às imagens, eu precisava de informações para montar

as legendas, fazer as contextualizações e o mais importante: não me equivocar em minhas análises e leituras. De modo que realmente agradeço a todos e a todas pelas respostas e devolutivas aos meus muitos *e-mails*.

A partir das análises elaboradas dos relatos e imagens compartilhados nos fóruns – lócus de partilha e coleta de documentos de processos dos fazeres das educadoras e educadores –, cheguei a pontos de contato entre eles que indicam laços, articulações, junções e interações de seus fazeres em rede. Sendo assim, *circular, fabular, abrigar e performar* são os *nós* que formam essa rede – ou as estrelas de uma pequena constelação – que meus olhos alcançaram neste momento da pesquisa. Esses *nós* abriram e expandiram potentes leituras dos contextos de formação e atuação dos educativos nas instituições culturais, como chaves de leituras de acontecimentos situados no campo da mediação cultural que tendem a compor dimensões afetivas, narrativas, poéticas, artísticas e performáticas das práticas e processos de autoria das educadoras e educadores da pesquisa.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AZEVEDO, Teresa. Entre a criação e a exposição: o museu como ateliê do artista. Breve introdução ao tema», **MIDAS** [Online], 3 | 2014. Disponível em: <http://journals.openedition.org/midas/589>. Acesso em: nov. 2022.

BALTHAR, Nena. Do ateliê para a sala, da sala para o ateliê. **Revista do instituto de Artes da UERJ**. Concinnitas | ano 17, volume 01, número 28, setembro de 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/25911>. Acesso em: maio 2021.

BARBIERI, Stela. Territórios Educativos – Bial. **Revista Trama** – 2013. Disponível em: [http://www.stelabarbieri.com.br/edu/pub/revista\\_trama\\_mackenzie\\_2013.html](http://www.stelabarbieri.com.br/edu/pub/revista_trama_mackenzie_2013.html). Acesso em: maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Interações**: onde está a arte na infância? São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2012.

\_\_\_\_\_. **Deslocamentos de um viajante**. In: ARANHA, Carmen; Canton, Katia (orgs.). Espaços da mediação: a arte e seus públicos. Museu de arte contemporânea da Universidade de São Paulo: 2013.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **Além do corpo**: uma experiência em arte/educação. São Paulo: Cortez, 2014.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos. **Formação de educadores para a exposição "erótica — os sentidos da arte"** (Apresentação em PPT). CCBB/SP. São Paulo, 2005

BARBOSA, Ana Mae Barbosa; CUNHA, Fernanda Pereira da Cunha (orgs.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e cultura visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte/Educação Contemporânea Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008b.

BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Ensino da arte**: Memória e História. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação em um museu de arte. **Revista USP**, n.2, junho, julho e agosto, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25467>. Acesso em: dez. 2022.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. Para que História? **Revista Ar'te**. São Paulo: Polis Hala. Ano II, 1983.

\_\_\_\_\_. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história.** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Tópicos utópicos.** Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **As exposições infantis: modernismo e culturalismo.** In: **Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** [Recurso eletrônico] / Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (orgs.). – Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. Disponível em: [ANPAP/Anais 2012](#). Acesso em: nov. 2022.

BARROS, Manoel de. **Ensaaios fotográficos.** Rio de Janeiro: Alfaguarra, 2021.

BARTHES, Roland. **A câmera clara: nota sobre fotografia.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política.** Obras escolhidas, vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BÖHME, Gernot. **A atmosfera como conceito fundamental da nova estética.** Texto traduzido do inglês: Böhme, Gernot. “*Atmosphere as the Fundamental Concept of a New Aesthetics*”, Thesis Eleven 1993; 36; 113. Tradução: Diogo Silva Corrêa e Olivia von der Weid. Disponível em: [A atmosfera como o conceito fundamental da nova estética, por Gernot Böhme - \(blogdolabemus.com\)](#). Acesso em: nov. 2022.

BONDUKI, Inês Pereira Coelho. Notations in passing - uma tese visual por Nathan Lyons. **Revista ARS**, vol. 16, nº 33, p. 81-99, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ars/a/C8XyZ4SrgkBhLZHPtR7HLZM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: nov. 2022.

BOSI, Ecléa. Velhos amigos. **Ilustrações de Odilon Moraes.** Apresentação de Adélia Prado. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BREDARIOLLI, Rita. “Um breve histórico” ou de como (re)conhecemos histórias sobre arte e educação. In.: **Anais 3ei\_ea III Encontro Internacional sobre Educação Artística: práticas de investigação em educação artística tensões entre aprendizagem e investigação.** 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/40547506/UM\\_BREVE\\_HIST%C3%93RICO\\_OU\\_DE\\_COMO\\_RE\\_CONHECEMOS\\_HIST%C3%93RIAS SOBRE ARTE E EDUCA%C3%87%C3%83O](https://www.academia.edu/40547506/UM_BREVE_HIST%C3%93RICO_OU_DE_COMO_RE_CONHECEMOS_HIST%C3%93RIAS SOBRE ARTE E EDUCA%C3%87%C3%83O). Acesso em: ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte educação.** Vitória: EDUFES, 2007.

CAILLET, Elisabeth. **Políticas de emprego cultural e o ofício da mediação.** In: **Estratégias de mediação e a abordagem triangular.** In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora Unesp, 2009b. p. 71 - 83.

CARTIER-BRESSON, Henri. **O imaginário segundo a natureza.** São Paulo: GG Brasil, 2015.

CAUQUELIN, Anne. **Frequentar os incorporais: contribuições a uma teoria da arte contemporânea.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL/SP. **Ação Educativa: erótica: os sentidos da arte.** São Paulo: CCB, 2005. (Coord. COUTINHO, Rejane e BARBOSA, Ana Amália. Pesquisa: Arteducação Produções).

CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL/SP. **Ação Educativa: Impressões Originais: a gravura desde o século VX.** São Paulo: CCBB, 2006. (Coord. COUTINHO, Rejane e BARBOSA, Ana Amália. Pesquisa: Arteducação Produções).

CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL/SP. **Ação Educava: Manobras Radicais.** São Paulo: CCBB, 2006. (Coord. COUTINHO, Rejane e BARBOSA, Ana Amália. Pesquisa: Arteducação Produções).

CHAIMOVICH, Felipe. **Exposição Novas Aquisições no MAM.** Disponível em: [Novas aquisições | MAM](#). Acesso em: nov. 2022

CLARK, Lygia. **1964: Caminhando.** Portal Lygia Clark. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>. Acesso em: out. 2021.

CLÁVIA, Ariana França. **Conhecendo as constelações.** UFMG, Observatório Astronômico Frei Rosário. Disponível em: <http://www.observatorio.ufmg.br/dicas13.htm>. Acesso em: maio 2020.

COCCIA, Emanuele. **Metamorfoses.** Rio de Janeiro: Editora Dantes, 2020.

CONVITE à atenção. Material educativo: **33 Bienal de São Paulo: afinidades afetivas: convite à atenção** / [Fundação Bienal de São Paulo *[et al.]*; curadoria Gabriel Pérez-Barreiro]. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular.** In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). *Arte/educação como mediação cultural e social.* São Paulo: Editora Unesp, 2009.

\_\_\_\_\_. **Questões sobre a formação de mediadores culturais.** In: *Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP.* Salvador: EDUFBA, 2009.

COUTINHO, Rejane Galvão; LIA, Camila Serino. **A mediação cultural pela perspectiva da arte/educação: comentários sobre uma experiência.** In: QUEIROZ, João Paulo; OLIVEIRA, Ronaldo. **Os riscos da arte: formação e mediação.** Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018. p. 143 – 54. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/37448>. Acesso em: nov. 2021.

CUNHA FILHO, Humberto. **Teoria dos direitos culturais: fundamentos e finalidades.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

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

DAVALLON, Jean. **A mediação: a comunicação em processo?** Prisma.com, n. 4, p. 3-36, jun. 2007. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prisma.com/article/view/2100>. Acesso em: maio 2020.

DERDYK, Edith. **Linha do horizonte: por uma poética do ato criador.** São Paulo: Intermeios, 2012.

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Coleção Todas as Artes.

DIAS, Belidson & IRWIN, Rita L. (orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia.** Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante da Imagem**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **O que vemos, o que nos olha**. 1ª. reimp. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2005.

DROUGUET, Noémie; GOB, André. **A museologia**: história, evolução, questões atuais. Trad. Dora Rocha e Carlos Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

DUCHAMP, Marcel. **O Acto Criativo (1957)**. Trad. Rui Cascais Parada. Lisboa: Água Forte, 1997.

DUNCAN, Carol. O museu de arte como ritual. **Revista Poiésis**, n. 11, p.117-134, nov. 2008. Disponível em: [http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis\\_11\\_museudearte.pdf](http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis11/Poesis_11_museudearte.pdf). Acesso em: nov. 2022.

EL PUERTO. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra34670/el-puerto>. Acesso em: out. 2022.

EROTICA: **os sentidos da arte**. Chiarelli, Tadeu (org.). São Paulo: Associação de amigos do CCBB/SP, 2005

ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2015.

EXPERIÊNCIAS NEGRAS: **o corpo negro da prática educativa de museus e instituições culturais**: volume 1. Organização Instituto Tomie Ohtake. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake; Instituto Despertando Vocações, 2020. Disponível em: [https://www.dropbox.com/s/v1xqt6d4za3ongv/CatExpNegras\\_vFinal%201%20ISBN.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/v1xqt6d4za3ongv/CatExpNegras_vFinal%201%20ISBN.pdf?dl=0). Acesso: nov. 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GREINER, Christine. **O mistério do conhecimento, os segredos do corpo**. In.: **Primeiros ensaios**: publicação educativa da 34ª Bienal de São Paulo / [organização Fundação Bienal de São Paulo; curadoria Jacopo Crivelli Visconti]. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2020.

HIRATSUKA, Lúcia. Ilustrações da autora. **Os livros de Sayuri**. São Paulo: edições SM. 2008.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HONORATO, C. **Educação Perguntadora**. In.: **Anais do 24º Encontro da ANPAP**. Compartilhamento na arte: redes e conexões, Santa Maria, RS, 2015.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2017.

IABELBERG, Rosa e BIELLA, Andrea Alexandra do Amaral Silva e. **Museu de arte e acesso à cultura**: a quem é garantido o direito de efabular? Cemoroc Educação – Scripta Varia. Tradução. São Paulo: Cemoroc, 2022. v. 3. Disponível em: <http://www2.fe.usp.br/~cemoroc/scriptaLivroIII.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

IBRAM. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal (PNEM)**. Brasília, 2018.

IRWIN, Rita L. **A/r/tografia**: uma mestiçagem metonímica. In. AMARAL, Lilian; BARBOSA, Ana Mae (organizadoras). – São Paulo; Editora Senac São Paulo: Edições SES SP, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2022.

\_\_\_\_\_. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAINGANG, GUARANI NHANDÉWA E TERENA: resistência já! fortalecimento e união das culturas indígenas / editores: Viviane Wermelinger Guimarães, Marília Xavier Cury, Carla Gibertoni Carneiro, Maurício André da Silva. -- São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: [Kaingang, Guarani Nhandewa e Terena: resistência já! Fortalecimento e união das culturas indígenas | Portal de Livros Abertos da USP](#). Acesso em: nov. 2022

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2000.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KROHLING, Aloísio. **Direitos humanos fundamentais**: diálogo intercultural e democracia. São Paulo: Paulus, 2009.

LAMPERT, Jocielle. **Diário de artista e diário de professor**; deambulações sobre o ensino de pintura. Florianópolis: Ed. Do autor, 2016.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 28, n. 2, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015

LÉVY, Pierre. **O que é virtual**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACHADO, Regina Stela. **Acordais – fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre mapas e bússolas**: apontamentos a respeito da abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTECÓN, Ana Rosas. O que é o público? **Revista Poiésis**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 175 - 215, dez. 2009

MARESCA, Sylvain. **O silêncio das imagens**. In: SAMAIN, Etienne (org.) **Como pensam as imagens**. 1ª reimp. Campinas: Ed. Unicamp, 2014, p. 37-40.

MARÍN, R.; Roldán, J. Ideas Visuales. **Investigación Basada en Artes e investigación artística**. Granada, Espanha: Editorial de la Universidad de Granada, 2017.

\_\_\_\_\_. Photo essays photographs in visual arts-based educational research. **Internacional Journal of Educacional through Art** 6: 1, pp. 7-23, doi: 10.1386/eta6.1.7 1 (mimeo), 2010.

MARTINS, Mirian Celeste e PICOSQUE, Gisa. (org.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

- MARTINS, Mirian Celeste e SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. Universidade Estadual Paulista – Instituto de artes: 2007.
- MARTINS, Mirian Celeste. (org.). **Pensar juntos mediação cultural**: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014.
- MARTINS, Mirian Celeste. **Verbetes Mediação**. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília: IBRAM, 2018
- MATOS. Gislayne Avelar Matos. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas: Papirus, 2010.
- MEIRA, Marly Ribeiro. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MEYEROWITZ, Joel. **Olhar**: descobrindo a fotografia. [tradução Julia Simões da Rosa] São Paulo: Gustavo Gili, 2018.
- MINERINI NETO, José. **Educação nas Bienais de Arte de São Paulo, dos cursos do MAM ao Educativo Permanente**. 2014. Tese de doutorado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MIR, Carmen Lidón Beltrán. **Educação como mediação em centros de arte contemporânea**. In: Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009b. (p. 85-102).
- MIRANDA, Danilo Santos. **Apresentação**. In: CUNHA FILHO, Humberto. **Teoria dos direitos culturais**: fundamentos e finalidades. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018. (p. 7)
- MIRZOEFF, Nicholas. **O direito a olhar**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: nov. 2016.
- MÖRSCH, Carmen. Numa encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na documenta 12: entre afirmação, reprodução, desconstrução e transformação. **Periódico Permanente**, São Paulo, n. 6, fev. 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao>. Acesso em: nov. 2022.
- MÖRSCH, Carmen; CHRUSCIEL, Anna. **Time for Cultural Mediation**. Zurich: Institute for Art Education of Zurich University of the Arts (ZHdK), 2017. Disponível em: [https://prohelvetia.ch/app/uploads/2017/09/tfcm\\_0\\_complete\\_publication.pdf](https://prohelvetia.ch/app/uploads/2017/09/tfcm_0_complete_publication.pdf). Acesso em: nov. 2022.
- MUSEU de Arte Moderna de São Paulo. **Educação e acessibilidade**: experiências do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Daina Leyton (Org.); Milú Villela (Entrevista); Denise Bobadilha (Tradução); Claudio Filus (Design gráfico); Joana Tuttoilmondo, Renato Salem (Coordenação editorial); Paulo Futagawa (Revisão). São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2018.

272 p. : il. Disponível em: [https://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Acessibilidade\\_experie%CC%82ncias-do-MAM-QRcode.pdf](https://mam.org.br/wp-content/uploads/2018/09/Educac%CC%A7a%CC%83o-e-Acessibilidade_experie%CC%82ncias-do-MAM-QRcode.pdf). Acesso em: maio de 2022

MUSEU da Imagem e do Som. Haenyeo, **Mulheres Do Mar**. Disponível em: [MIS - Exposições \(mis-sp.org.br\)](http://mis-sp.org.br). Acesso em: out. 2022.

NOSTALGIA DA LUZ. Diretor: [Patricio Guzmán](#). Produção: Renate Sachse. Espanha: Atacama Produções, 2010, 1 DVD (90 min).

NÓVOA, Antônio (org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

O LUGAR DO PÚBLICO: **sobre o uso de estudos e pesquisa pelos museus** / organização Jacqueline Eidelman, Mélanie Roustan, Bernardette Goldstein; tradução Ana Goldeberger. 1. ed. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2014.

OLIVEIRA FILHO, Kepler de Souza & SARAIVA, Maria de Fátima Oliveira. Disponível em: <http://astro.if.ufrgs.br/const.htm>. Acesso em: maio 2020

OLIVEIRA, Lucas Silva de. 2019. 139 f. **Outras agendas em mediação cultural**. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", São Paulo, 2019.

OROFINO, Karin Zapelini. **Crianças e arte contemporânea**: experiências e interações lúdicas na escola e nos espaços expositivos. 2017. Tese [doutorado] – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiencias de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

PILLAR, Analice Dutra (org). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

PLAZA, Julio. **Arte e interatividade**: autor-obra-recepção. ARS (São Paulo), v. 1, n. 2, p. 09-29, 2003.

PORTO, Marta. **Imaginação**: reinventando a cultura. São Paulo: Pólen, 2019.

PRATES, Valquíria Pereira Teixeira. **Como fazer junto**: a arte e a educação na mediação cultural. 2019. 194 f. Tese (Doutorado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", São Paulo, 2019.

PRATES, Valquíria, VOLZ, Jochen (orgs.). **Incerteza Viva**: processos artísticos e pedagógicos 32a Bienal de São Paulo. Material Educativo *online*. Bienal de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://materialeducativo.32bienal.org.br/>. Acesso em: out. 2017

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Na Berlinda, a mediação artística**. In.: **Anais do I Seminário de Estudos e Pesquisa em Arte e educação**: processos de criação na educação e nas artes. Alberto Roiphe e Sumaya Mattar (orgs.). São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/ USP, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Lisboa, Orfeu Negro, 2010b.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2010.

RIZZI, Maria Christina de Souza. **Olho Vivo** – Arte-educação na exposição Labirinto da Moda: Uma aventura infantil, 1999. Tese de doutorado – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.

SALLES, Cecília Almeida. **Processos de criação em grupo**: diálogos. São Paulo; Estação das Letras e Cores, 2017.

\_\_\_\_\_. **Redes de criação: construção da obra de arte**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp; Annablume, 1998.

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora Unicamp, 2012

SARTORELLI, César Augusto. **Arquitetura de exposições**: Lina bo Bardi e Gisela Magalhães. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

SCHMITT, Eva. **Mediação artística enquanto arte?** Arte enquanto mediação artística? Tradução do alemão: Kristina Michahelles. Copyright: Goethe-Institute. V., Humboldt Redaktion. Dezembro, 2001. Disponível em: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622694.htm>. Acesso em: out. 2021.

SEMEDO, Alice. **Museu. Educação**. Porto: CITCEM & CMP, 2019.

SESC. Serviço Social do Comércio, Departamento Nacional. **Política Cultural**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/downloads/politicacultural.pdf>. Acesso em: nov. 2022.

SHORT, Maria. **Contexto e narrativa em fotografia**. [tradução de Maria Alzira Brum Lemos]. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

SILVA, Cintia Maria da. **Mediador cultural**: profissionalização e precarização das condições de trabalho. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

SILVA, Fernanda Pequeno da. **Ateliês contemporâneos**: possibilidades e problematizações. In: Anais do 20º Encontro Nacional da ANPAP. Rio de Janeiro; ANPAP, 2011. Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cc/fernanda\\_pequeno\\_da\\_silva.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cc/fernanda_pequeno_da_silva.pdf). Acesso em: nov. 2022.

SOARES, Camila Manguiera; FAVA, Fabrício. A fotografia por meio dos arquivos de processo: reflexões sobre a publicação das folhas de contato. Porto Arte: **Revista de Artes Visuais**. Porto Alegre: PPGAV-UFRGS, v. 22, n. 36, p.31-41, jan.-jun. 2017. ISSN 0103-7269 | e-ISSN 2179-800.

SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

SOUZA, Glaucia Amaral de. **Uma aventura infantil**: olhar a moda In: Labirinto da Moda: uma aventura infantil [catálogo de exposição]. São Paulo; Sesc, 1996.

STAROBINSKI, J. **É possível definir o Ensaio?** Remate de Males, Campinas, SP, v. 31, n. 1-2, p. 13–24, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636219>. Acesso em: nov. 2022.

TAVARES, Mônica. **Processos de criação na arte**. In: ROIPHE, Alberto; MATTAR, Sumaya (orgs.). **Processos de criação na educação e na arte**. São Paulo: ECA-USP, 2018.

VASCONCELLOS, C. M.; SILVA, M. A. **A mediação comunitária colaborativa**: novas perspectivas para educação em museus. ETD-Educação Temática Digital. Campinas, SP. v. 20, n. 3, p. 623–639, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v20i3.8651713>. Acesso em: set. 2022

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WEINBERGER, Eliot. **As estrelas**. São Paulo: Editora 34, 2009.

XXIV Bienal de São Paulo: **arte contemporânea brasileira: um e / entre outro / s**. [curadores: Paulo Herkenhoff e Adriano Pedrosa]. São Paulo: A Fundação, 1998. Disponível em: <http://www.bienal.org.br/publicacoes/2101>. Acesso em: out. 2022