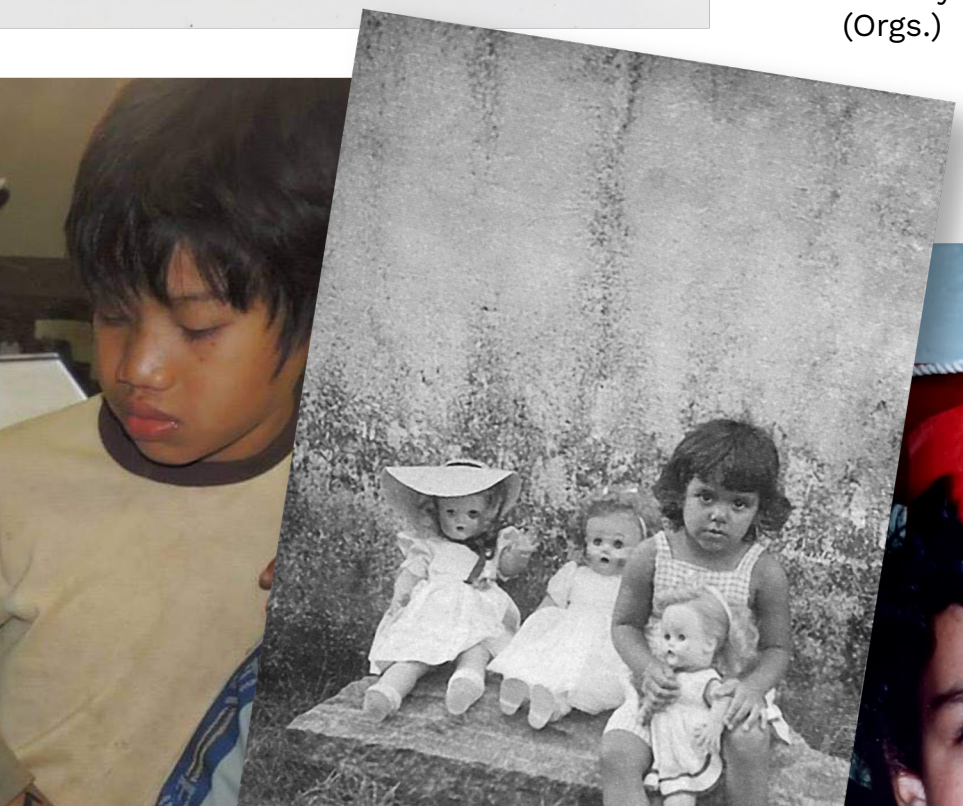




Partilhas Sensíveis: diálogos sobre imagem, história e memória, mediação, arte e educação

Vol. 2

Auana Diniz
Levi Fernando Lopes
Lucas Oliveira
Rita Luciana Berti Bredariolli
Rodrigo Lopes
Sidiney Peterson F. de Lima
(Orgs.)





unesp instituto de artes GPIHMAE





Partilhas Sensíveis:
diálogos sobre imagem, história e memória, mediação, arte e educação

Vol. 2

Auana Diniz
Levi Fernando Lopes
Lucas Oliveira
Rita Luciana Berti Bredariolli
Rodrigo Lopes
Sidiney Peterson F. de Lima
(Orgs.)





Todos os direitos dessa publicação reservados à
GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem,
História e Memória, Mediação, Arte e Educação)

ORGANIZAÇÃO
Auana Diniz
Levi Fernando Lopes
Lucas Oliveira
Rita Luciana Berti Bredariolli
Rodrigo Lopes
Sidiney Peterson F. de Lima

CONSELHO EDITORIAL
Cecilia Hanna Mate
Laura Catelli
Luis Camnitzer
Luisa Durán
Apolline Torregrosa

CONSELHO CIENTÍFICO
Afonso Medeiros
Ana Mae Barbosa
Ana Paula Abrahamian
Carminda Mendes André
Catarina S. Martins
Jociele Lampert
Laura Catelli
José Carlos Paiva
Luciane Goldberg
Luiza Christov
Margarida Dias
Maria Cecília Félix Calaça
Marta Cabral
Mirian Celeste Martins
Renata Aparecida Felinto dos Santos
Sumaya Mattar
Valéria Peixoto de Alencar
Paulo Esteireiro

Partilhas Sensíveis: diálogos sobre imagem, história e memória, mediação, arte e educação

Vol. 2

Auana Diniz
Levi Fernando Lopes
Lucas Oliveira
Rita Luciana Berti Bredariolli
Rodrigo Lopes
Sidiney Peterson F. de Lima
(Orgs.)

São Paulo, 2021

Instituto de Artes
da Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”

FICHA TÉCNICA

**PROJETO GRÁFICO,
CAPA E DIAGRAMAÇÃO**
Marissa Noana
Rodrigo Lopes

PRODUÇÃO EDITORIAL
Auana Diniz
Levi Fernando Lopes
Lucas Oliveira
Rita Luciana Berti Bredariolli
Rodrigo Lopes
Sidiney Peterson F. de Lima

REVISÃO
Laura Chagas

Este livro foi produzido com verba da CAPES.

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelos autores.

P273 Partilhas sensíveis : diálogos sobre imagem, história e memória, mediação, arte e educação / Auana Diniz et. al (Org.). - 2. ed. - São Paulo: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, 2021.
326 p. : il. color.

ISBN: 978-65-88778-05-0
Programa de Pós Graduação em Artes. Trabalho do GPIHMAE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação

1. Arte na educação. 2. Mediação cultural. 3. Arte e história. 4. Memória na arte. I. Título. II. Diniz, Auana. III. Lopes, Levi Fernando. IV. Oliveira, Lucas. V. Bredariolli, Rita Luciana Berti. VI. Lopes, Rodrigo. VII. Lima, Sidiney Peterson F. de.

CDD 701

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



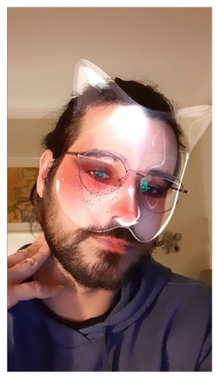


FEV.93






MAMÃE












Patrícia Marquesoni


Auana Diniz


Amanda Midori


Fabiana Pedroni


Rita Bredariolli

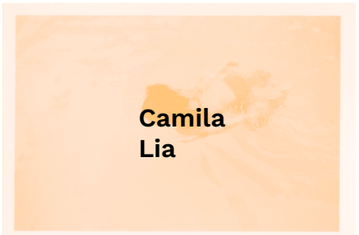

Patrícia Martins


Moa Simplício


Levi Fernando Lopes


Priscila Leonel


Rodrigo Lopes


Camila Lia


Lucas Oliveira


Felínio Freitas


Camila Feltre


Vanessa Pereira

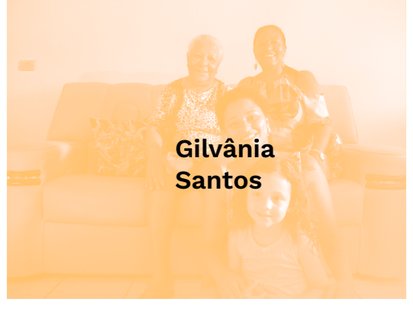

Juliana Balduíno

Raquel Santos


Deroby Nhambiquara


Rejane Coutinho

Janaína Farias


Gilvânia Santos

Sumário

14 **Apresentação**
Organização

18 **Ver como nunca (Versão em português)**
Carlos Escaño

26 **Ver como nunca (Versão em espanhol)**
Carlos Escaño

Parte I - Imagens

36 **Das nuvens aos rasgos: criações que acompanham uma pesquisa em processo**
Camila Feltre

54 **Entre caixas de papelão e metaficção: aproximações entre livros infantis e livros de artista**
Fabiana Pedroni

72 **Desenho: Esboçando considerações sobre o ensino/aprendizagem do desenho na escola**
Patricia Martins

92 **Deixar ver o que não sabe**
Camila Lia

114 **Entre o vazio e a plenitude**
Patricia Marquesoni

Parte II - Histórias e Memórias

136 ***Elvira Leite: Um arquivo do presente* – Imagens de um documentário em processo**
Amanda Midori

158 **O lugar do arquivo é na encruzilhada**
Levi Fernando Lopes

176 **Arte e educação na Escolinha de Arte do Brasil, em instantâneos**
Sidiney Peterson F. de Lima

194 **Reinventar a fala e a escuta da palavra a partir da poética de Exu**
Felínio Freitas

214 **Cartografia dos não abraços: mandingas de encantaria**
Raquel S. Santos

Parte III - Mediações

228 **Arte/educação pela desmistificação digital: o alcance limitado das redes**
Vanessa Pereira

242 **Mediação que nos faz sentir em casa no museu**
Priscila Leonel

258 **Outras agendas em mediação cultural: embaralhando os lugares de enunciação?**
Lucas Oliveira

284 **Fazer junto: mediação cultural como arte e educação**
Valquiria Prates

308 **Decifrando corpos**
Lídia Ganhito

320 **Sobre as/os autoras/es**

Apresentação

Auana Diniz
Levi Fernando Lopes
Lucas Oliveira
Rita Luciana Berti Bredariolli
Rodrigo Lopes
Sidiney Peterson F. de Lima

Álbuns de família, painéis, caixas, porta-retratos e celulares podem ser formas de organizar, guardar e mostrar fotografias e outros fragmentos de tempos. Digamos que, diante dos nossos arquivos, temos a tarefa de escolher uma foto. Apenas uma. Qual seria? E se fosse uma foto que nos lembra algo... que não queremos esquecer?

Essa pergunta foi o ponto de partida (ou de chegada) para a criação do trabalho que compõe a capa do livro. Produzido pelo artista e arte/educador Rodrigo Lopes, o painel reúne um conjunto de fotografias que pertencem às pessoas que integram (ou integraram) o grupo de pesquisa, um encontro de épocas, histórias e geografias. Retrato - instantâneo - do grupo.

Um painel de fotos é, evidentemente, lacunar. Se por um lado não comportaria todas as fotos de cada integrante, por outro está aberto à outras que virão. Uma obra - desde já - aberta a novos arranjos. Um painel aberto à novas vidas.

*

O segundo volume do projeto *Partilhas Sensíveis: diálogos sobre imagem, história e memória, mediação, arte e educação* floresce do desejo de colocar em circulação a diversidade de estudos e pesquisas do GPIHMAE - Grupo de Pesquisa em Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação. O livro traz ensaios visuais e artigos de trabalhos concluídos ou em processo, sobre perguntas construídas a partir do cruzo de inquietações de outros saberes que atravessam

a Arte/Educação e que possibilitam o revolver e reflorescer dos limites do próprio campo. É um livro que quer partilhar e fazer brotar diálogos entre passados/presentes/futuros, com palavras e imagens.

Os ensaios visuais e artigos se ramificam em três núcleos: Imagens, Histórias e Memórias, Mediações. Os núcleos, entretanto, não estão fechados em si, por isso leitoras e leitores deste livro podem se mover entre os ensaios e artigos, criando seus próprios cruzamentos, redesenhando os núcleos.

O GPIHMAE, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", IA-UNESP, é um grupo de pesquisadoras e pesquisadores que trabalham com e sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação. Palavras que também formam o nosso nome-sigla. As pesquisas entretecidas por este coletivo contemplam leituras e reflexões a partir de autoras e autores relacionados à arte/educação, ou que se dedicam aos eixos temáticos presentes no nosso conjunto de interesses. Assim, buscamos compor os nossos processos de criação nas pesquisas e práticas artístico/educacionais a partir de saberes plurais, que tensionam fronteiras com epistemologias hegemônicas.

Ver como nunca

Carlos Escaño
Tradução de Lucas Oliveira

“Quando se ‘vê como nunca’, o que se vê? Precisamente, nada. Como se vê? Sem exatidão. As coisas se mostram com tal potência que, como em um terremoto, nada retorna ao seu lugar.” (DIDI-HUBERMAN, 2019, p. 86)

Didi-Huberman sacode nossa maneira de conceituar o olhar, alerta-nos sobre a necessidade de provocar um olhar que desacomode aquilo que está assentado, que sacuda o mundo que se apresenta diante de nossos olhos, para colocar esse mundo e a nós mesmos em movimento. “Ver como nunca seria, então, ver todas as coisas: o mundo e, com ele, a nós mesmos” (HUBERMAN, 2019, tradução nossa). Nós necessitamos desse movimento; necessitamos de um olhar que seja performativo e que provoque mudanças enquanto olha. Essa tarefa não é nada fácil. Não é fácil social, cultural e politicamente. A contemporaneidade e o porvir herdaram uma situação social convulsiva em termos globais, marcada pelo impacto de uma pandemia que tem alterado drasticamente todos os planos e projeções de futuro das nossas políticas.

Como sublinha Petar Jandrić, nossa era pandêmica evidencia a necessidade de uma sociedade colaborativa e solidária (JANDRIĆ, 2021), na qual as disciplinas e áreas do conhecimento entrem em convergência, em colaboração, em necessária hibridação e diálogo, para a busca de novas possibilidades de criação de mundos. Uma

nova maneira de criar um diálogo entre passado, presente e futuro, no qual se torne urgente recuperar e consolidar a memória cultural e seus diálogos com a educação. Uma nova maneira de compreender a imagem e sua perpétua relação com as artes. Uma nova maneira de conscientizar (d)a realidade e, com isso, sua educação por meio das artes, da imagem, da memória e da história. Definitivamente, uma nova maneira de olhar para o mundo e, desse modo, recriá-lo. Esse é o espírito de *Partilhas Sensíveis: diálogos sobre Imagem, História e Memória, Arte e Educação (vol. 2)*, conjunto marcado por sua riqueza e diversidade.

Em relação ao estudo das imagens, Juan Martín Prada (2012) pontua que seus limites disciplinares são cada vez mais difusos. Essa situação, longe de ser um problema, apresenta-se mais como uma oportunidade ou necessidade, como uma premissa para o seu desenvolvimento. Não existe diálogo em um discurso unitário. O diálogo se dá em meio à pluralidade, entre um *eu* e um *você*, como disse Paulo Freire. É daí que surge um *nós* [*nosotros*]. E a pluralidade disciplinar, com a consequente abolição das fronteiras, emerge como realidade habitada. Esse diálogo que cruza fronteiras disciplinares tende a borrar igualmente as linhas entre a reflexão sobre as artes, a imagem, a história e a educação, ou a reflexão sobre o político, o social e, em última instância, sobre a vida. Tal como assinala Negreiros do Amaral, a indefinição das fronteiras em relação à ação artística de Lygia Pape, Lygia Clark e Hélio Oiticica será usada como metáfora para uma proposta de reflexão na qual se desconstroem/(des)desenham/desfazem as fronteiras disciplinares, as dicotomias entre teoria e prática, natureza e ciência, arte e vida, unindo as experiências de vida à reflexão artística, entrecruzando a conversa, a teoria e a prática.

Se percorrermos os diálogos que se desdobram neste livro, vamos/iremos deparar-nos com um mapa de propostas que pode ser explorado como

tal: um mapa que nos convida a buscar caminhos que parecem oportunos ao leitor, analisando conexões e percursos que nos fazem adentrar/atravessar as suas conversas. O mapa se compõe de diferentes convites para o diálogo, dividido em três espaços conceituais, nos quais se relacionam as artes, a educação, a história e a memória: “Imagens”, “Arquivos” e “Mediação Cultural”.

Parte I: Imagens

Camila Feltre nos convida a mergulhar em uma reflexão que articula os campos da criação e da pesquisa: como eles se vinculam? Como o ato de pesquisar contribui para os processos de criação? Essa é a pergunta que nos lança à exploração das paisagens comuns entre palavra e imagem, em suas diferentes inter-relações, justaposições e hibridações. No mesmo sentido, Camila Lia apresenta um ensaio visual que atravessa a dimensão da arte e da educação. É um mapeamento do trabalho de mediação cultural de educadores que participam e contemplam o fazer artístico e poético junto ao público. Patrícia Marquesoni pesquisa os processos criativos de ateliês de arte para crianças, implementados por diferentes arte-educadores. A pesquisadora propõe uma interconexão entre aspectos dos processos de criação artística e as produções de um grupo de profissionais, trazendo seus propósitos e desejos, examinando as possíveis relações entre criação e educação. Seguindo outra direção, Fabiana Pedroni formula em seu texto um exercício autorreflexivo para pensar o objeto artístico e nossa relação com ele. Ela utiliza a autoetnografia como método e analisa os conceitos de não objeto e metaficção para investigar a aproximação entre livros de artista e livros ilustrados para crianças. Finalizando este primeiro conjunto, Patrícia Martins apresenta um diálogo com vários pesquisadores de ensino e aprendizagem das artes no contexto escolar. Destaca, assim, a importância do professor como potencializador de habilidades.

Parte II: Arquivos

O primeiro estudo deste bloco é uma proposta de Amanda Midori, que projeta um ensaio visual com foco no estudo e na reflexão histórica sobre a prática artística e educativa da professora portuguesa Elvira Leite. Trata-se de uma pesquisa feita a partir do arquivo pessoal de Leite, composto por diapositivos (microfilmes), fotografias, jogos, livros, anotações e textos. O artigo de Levi Fernando Lopes repensa o lugar do arquivo, reposicionando-o epistemologicamente dentro do conceito de encruzilhada, consolidado por pesquisadores como Leda Martins e Luiz Rufino. Converte-se, assim, em espaço de reflexão sobre as formas de (re)operacionalizar o arquivo desde um ponto de vista decolonial. Sidiney Peterson Ferreira de Lima apresenta um ensaio visual que aborda uma experiência específica de ensino das artes visuais através da fotografia com menines da escola primária da Escolinha de Arte do Brasil, tomando a fotografia não como uma *prova da verdade*, no sentido criticado por Didi-Huberman, mas como um conjunto de imagens por meio das quais se pode imaginar e pensar essa experiência. O texto de Felínio Freitas aborda a possibilidade de reinventar e construir outras realidades através da palavra, especificamente por meio da poética do menino-orixá Exu. Do mesmo modo, o pesquisador estuda as conexões, características e semelhanças existentes entre aspectos da mediação cultural e o conhecimento do orixá Exu. Raquel S. Santos faz um ensaio visual em que explora intercâmbios afetivos como instrumento para a sobrevivência durante a pandemia mundial de Covid-19 entre as integrantes do Bloco Afro Ilú Obá de Min. Por último, encerrando o mapa conceitual da segunda parte, Lídia Ganhito propõe um ensaio visual que aposta no estudo das relações que se estabelecem entre os corpos, dentro de um estudo colaborativo de modelos vivos, convidando-nos a escutar e reconhecer os demais como sujeitos.

Parte III: Mediação

Lucas Oliveira abre este bloco conceitual e propõe um estudo sobre mediação cultural a partir de uma perspectiva crítica. Trata-se de uma pesquisa sobre a mudança de estrutura nas ações com escolas e professores no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), com especial atenção ao fim do modelo de visitas escolares realizadas pelos educadores da própria instituição museal. No mesmo sentido, em relação ao conceito de *mediação*, Priscila Leonel propõe um capítulo centrado na identificação de elementos que ajudam a construir um pensamento contemporâneo consistente sobre o processo de mediação cultural. A pesquisa apresentada por Valquíria Prates na sequência é focada nas estratégias e propostas de arte e educação em processos coletivos de mediação, realizados em instituições culturais. E, finalmente, Vanessa Pereira apresenta ideias derivadas do projeto de cultura digital Laboratórios Interativos Nômades para a Criatividade e a Experimentação (LINCE), realizado no contexto pandêmico de isolamento social, centrado na análise das relações entre as artes, a educação e as tecnologias contemporâneas.

Cabe destacar que as possíveis conversas que emergem de todos os trabalhos propostos se relacionam, de um modo ou de outro, com a reflexão sobre as mudanças educativas e artísticas sobre as quais, já faz algumas décadas, a professora Ana Mae Barbosa nos alerta (2002): este é um campo conceitual para repensar e promover mudanças a partir de nossos vínculos educativos e artísticos. Ana Mae Barbosa demarcava as seguintes mudanças: uma necessária potencialização do compromisso com a cultura e a história da educação artística; a ênfase na interrelação entre fazer, ler e contextualizar histórica, social, antropológica e/ou esteticamente a obra; a influência positiva no desenvolvimento cultural dos estudantes que se dá por meio do ensino/aprendizagem da arte; a ampliação do conceito

de criatividade; o compromisso com a diversidade cultural; e, finalmente, o reconhecimento de que a imagem tem uma importância fundamental, para além do desenvolvimento profissional – uma importância que é chave para se compreender e transformar a sociedade. Retomando essas propostas para a reflexão e as mudanças educativas, formuladas no início do século XXI, e em conexão com o diálogo presente neste livro, evidencia-se que nossa contemporaneidade segue necessitada de um diálogo plural que fomente a reciprocidade, a interdisciplinaridade e o maior alcance intercultural possível.

Nosso mundo precisa continuar sendo escrito, reimaginado e recriado e, como nos incitava Deleuze (1997), devemos assumir que o ato de escrever é um assunto da ordem do *devir*, sempre inacabado, sempre em curso, que extrapola qualquer matéria vivível ou vivida. Nesse sentido, nunca uma conversa ou reflexão se dá por encerrada. É a magia da palavra. A magia da imagem. Assim, é muito provável que – como já afirmava Susanne Langer (1966) sobre as artes – a maior parte delas tenha sido produzida em circunstância fortuita, sem intenção consciente de criar uma *obra de arte*, mas sim de articular algo que foi importante em outro sentido. O mesmo acontece com a conversa iniciada no presente livro: para além do valor ou da coerência entre os textos, o mais relevante está nas conexões, acertos, reflexões, vislumbres e análises que os leitores possam realizar, com sua experiência e disfrute reflexivo, a partir das palavras lidas. A partir das imagens vistas nesse processo permanente de educar nossos olhares, de colocar o mundo em movimento, de *ver como nunca*.

Referências bibliográficas

Barbosa, Ana Mae. As mutações do conceito e da prática. In: A. M. Barbosa, **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-26.

Deleuze, Gilles. **Crítica y clínica.** Barcelona: Anagrama, 1997.

Didi-Huberman, Georges. **Vislumbres**. Santander: Shangrila, 2019.

Jandrić, Petar. Postdigital research in the time of Covid-19. **Postdigital Science and Education**, n. 2, p. 233–238, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s42438-020-00113-8.

Langer, Susanne. **Los problemas del arte**. Buenos Aires: Ediciones Infinito, 1966.

Martín-Prada, Juan. **Otro tiempo para el arte.** Valencia: Sendemá, 2012.

Negreiros do Amaral, Maria das Vitórias. A arte (auto)educação para a consciência de si e do outro. **Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social**, n. 5, p. 71-83, 2021. Disponível em: https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.05.

Ver como nunca

Carlos Escaño

Cuando uno “ve como nunca”, ¿qué ve? Nada preciso. ¿Cómo ve? No exactamente. Las cosas aparecen con una potencia tal que, como en un terremoto, ya nada vuelve a estar en su lugar (Didi-Huberman,2019, pág. 86)

Didi Huberman zarandea nuestra manera de conceptualizar la mirada, nos alerta sobre la necesidad de provocar una mirada que derrumbe lo que se da por sentado, que sacuda el mundo que aparece ante nuestros ojos para ponerlo en movimiento, y a nosotros con él. “Ver como nunca sería entonces ver todas las cosas: el mundo y, con él, nosotros mismos” (Huberman, 2019). Necesitamos ese movimiento, necesitamos una mirada que sea performativa y que provoque cambios cuando se mire. Esta tarea no es nada fácil. No es una tarea fácil desde un punto de vista social, cultural y político. El contexto contemporáneo y venidero ha heredado una convulsa situación social en términos globales marcada por el impacto de una pandemia que ha variado drásticamente todos los planes de proyección de futuro de nuestras políticas.

Como subraya Petar Jandrić, nuestra era pandémica evidencia la necesidad de una sociedad colaborativa y solidaria (Jandrić, 2021), donde las disciplinas y áreas de conocimiento entran en convergencia, en colaboración, en necesaria hibridación y diálogo para la búsqueda de nuevas posibilidades de hacer mundos. Una nueva manera

de dialogar, entre el pasado, presente y futuro, donde es urgente recuperar y afianzar la memoria cultural y sus conversaciones con la educación. Una nueva manera de comprender la imagen y su perpetuo diálogo con las artes. Una nueva manera de concientizar la realidad y con ello, su educación a través de las artes, la imagen, la memoria y la historia. En definitiva, una nueva manera de mirar el mundo. Y de este modo, recrearlo. Este es el espíritu de *"Partilhas Sensíveis: diálogos sobre Imagem, História e Memória, Arte e Educação (vol. 2)"*, texto marcado por su riqueza y su diversidad.

Explica Juan Martín Prada (2012), en relación con los estudios de las imágenes, que sus límites disciplinarios son hoy cada vez más difusos. Esta situación, lejos de ser un problema añadido, se muestra como una oportunidad y necesidad, como una premisa para su desarrollo. No existe diálogo en un discurso unitario. El diálogo sucede en la pluralidad, entre un *yo* y un *tú*, como ya nos anunciara Freire. Ahí surge el *nosotros*. Y la pluralidad disciplinaria, y su consecuente desvanecimiento de fronteras, emerge como realidad habitada. Ese diálogo que cruza fronteras disciplinares tiende a difuminar igualmente las líneas entre la reflexión sobre las artes, la imagen, la historia y la educación, y la reflexión sobre lo político, sobre lo social y, en última instancia, sobre la vida. Igual que Negreiros do Amaral (2021) señala el borrado de fronteras en relación con la acción artística de Ligia Pape, Lygia Clark y Helio Oiticica, aquí lo usamos como metáfora, y en esta propuesta de reflexión se desdibujan las fronteras disciplinares, las dicotomías entre teoría y práctica, naturaleza y ciencia, arte y vida, uniendo las experiencias de la vida a la reflexión artística a partir de discusiones, teorías y prácticas.

Si hacemos un recorrido por los diálogos que suceden en este libro, nos encontramos con un mapa de propuestas que puede ser explorado como tal: es decir, un mapa que nos invita a buscar aquellos caminos que el lector crea oportunos, analizando conexiones y recorridos que nos hagan atravesar sus conversaciones. El mapa se compone de diferentes invitaciones para el diálogo dividido en tres espacios conceptuales donde se relacionan las artes, la educación, la historia y la memoria: Imágenes, Archivos y Mediación Cultural.

Parte I: Imágenes

Camila Feltre nos emplaza a sumergirnos en la reflexión que vincula el campo de la creación y de la investigación: ¿cómo se vinculan los ejercicios creativos a la práctica de la investigación y cómo contribuye el acto de investigar a los procesos creativos? Esta es la pregunta detonante para la exploración de paisajes comunes a la palabra, a la imagen y a sus diferentes interrelaciones, yuxtaposiciones e hibridaciones. Asimismo, Camila Lia en su capítulo propone un ensayo visual que atraviesa la dimensión artística y educativa. Un mapeo del trabajo de mediación cultural de los educadores que participan y contemplan el hacer artístico y poético junto al público. Patrícia Marchesoni investiga los procesos creativos de talleres de arte para niños implementados por distintos arte-educadores. Propone una interconexión entre las producciones de grupo y otros aspectos presentes en los procesos de creación artística, sus propósitos y deseos, examinando las posibles relaciones con la educación. Por otro lado, lo que Fabiana Pedroni formula en su texto es un ejercicio autorreflexivo para pensar el objeto artístico y nuestra relación con el mismo: utiliza la autoetnografía como método y analiza los conceptos de no-objeto y metaficción para investigar la aproximación entre libros de artista y libros ilustrados para niños. Finalizando este primer bloque, Patricia Martins presenta un diálogo con varios investigadores de enseñanza y aprendizaje de las artes en el contexto escolar. Se destaca así la importancia de las interacciones contextuales del alumnado y la relevancia de la injerencia del profesor como potenciador de habilidades.

Parte II: Archivo

El primer capítulo de este bloque es una propuesta de Amanda Midori, en la que se proyecta un ensayo visual focalizado en el estudio y reflexión histórica sobre las praxis artística y educativa de la profesora lusa Elvira Leite. Una investigación a partir del archivo personal de Leite, compuesto por diapositivas, fotografías, juegos, libros, notas y textos. El capítulo de Levi Fernando Lopes repiensa el lugar del archivo, reposicionándolo epistemológicamente dentro del concepto de "encrucijada", concepto trabajado por los investigadores Leda Martins y Luiz Rufino. Se convierte así en un espacio de reflexión sobre las formas para (re)operacionalizar el archivo desde una perspectiva decolonial. Igualmente, Sidiney Peterson Ferreira de Lima implementa un ensayo visual que aborda una experiencia de enseñanza de artes visuales a través de la fotografía, con niños y niñas de la escuela primaria de la Escolinha de Arte do Brasil, proponiéndolo no como una prueba de verdad, en el sentido que Didi Huberman critíca, sino como un conjunto de imágenes por las que se puede imaginar y pensar la experiencia. El texto de Felínio S. Freitas aborda la posibilidad de reinventar y construir otras realidades a través de la palabra, específicamente la poética del Orixá Exu. Igualmente, se estudian las conexiones, características y similitudes existentes entre aspectos de la mediación cultural y el conocimiento de los Orixá Exu. Raquel S. Santos implementa un ensayo visual que explora intercambios afectivos como instrumentos de supervivencia durante la pandemia mundial del Covid-19 entre miembros del Afro-Bloc Ilú Obá De Min. Por último, como cierre del mapa conceptual del bloque dos, Lídia Ganhit firma un ensayo visual que apuesta por estudiar las relaciones que se establecen entre los cuerpos dentro de un estudio colaborativo de maquetas en vivo, planteando una invitación a escuchar y reconocer a los otros como sujetos.

Parte III: Mediación

Lucas Oliveira abre este bloque conceptual y propone un estudio sobre mediación cultural desde una perspectiva crítica. Una investigación sobre el cambio de estructura de la acción de las escuelas y los profesores en el museo, con especial atención al fin del modelo de visitas escolares realizadas por mediadores o educadores de la propia institución. Asimismo, en relación con el concepto de mediación, Priscila Leonel propone un capítulo centrado en la identificación de elementos que ayuden a construir un pensamiento contemporáneo consistente sobre el proceso de mediación cultural. La investigación que ofrece Valquiria Prates en su capítulo se focaliza sobre estrategias y propuestas de arte y educación en procesos colectivos de mediación realizados en instituciones culturales. Y finalmente, Vanessa Pereira, presenta ideas derivadas del proyecto de cultura digital Laboratorios Interactivos Nómadas para la Creatividad y la Experimentación (UNESP), desarrollado en contexto pandémico y de aislamiento social, centrando el análisis en las relaciones entre las artes, la educación y las tecnologías contemporáneas.

Cabe destacar que las posibles conversaciones emergentes entre todos los capítulos propuestos se relacionan de un modo u otro con la reflexión sobre cambios educativos y artísticos que hace ya un par de décadas advertía la profesora Barbosa (2002) como campos conceptuales para repensar y promover desde nuestras relaciones educativas y artísticas. Ana Mae Barbosa señalaba los siguientes cambios: una necesaria potenciación del compromiso con la cultura y la historia desde la educación artística; el énfasis en la interrelación entre la realización, la lectura y la contextualización histórica, social, antropológica y/o estética de la obra; la influencia positiva en el desarrollo cultural de los estudiantes a través de la enseñanza/aprendizaje del arte; la ampliación del concepto de creatividad; el

compromiso con la diversidad cultural; y, finalmente, el reconocimiento de que la imagen tiene una importancia fundamental más allá de un desarrollo profesional, una importancia clave para comprender y cambiar la sociedad. Observando estas propuestas para la reflexión y cambio educativos formuladas a principios de siglo XXI, y en conexión con el diálogo presente en este libro, se evidencia que nuestra contemporaneidad sigue necesitada de diálogo plural que fomente la reciprocidad, interdisciplinariedad y el mayor alcance intercultural posible.

Nuestro mundo necesita seguir siendo escrito, reimaginado y recreado, y tal y como nos animaba Deleuze (1997) debemos asumir que el acto de escribir es un asunto de devenir, siempre inacabado, siempre en curso, que desborda cualquier materia vivible o vivida. Por lo tanto, nunca una conversación y reflexión se da por cerrada. Es la magia de la palabra. La magia de la imagen. Así, es muy probable que como ya señalara Susanne Langer (1966) en relación con las artes, la mayor parte de estas hayan sido producidas en una circunstancia fortuita, sin intención consciente de crear una obra de arte, sino con la intención de articular algo que fuera importante en otro sentido. Lo mismo sucede con la conversación iniciada en el presente libro: más allá de la valía y coherencia de sus textos, lo más relevante queda en las conexiones, aciertos, reflexiones, vislumbres y análisis que puedan realizar los lectores con su experiencia y disfrute reflexivos a partir de las palabras leídas. A partir de las imágenes vistas en este proceso permanente de educar nuestras miradas, de poner el mundo en movimiento, de *ver como nunca*.

Referencias

Barbosa, A. M. (2002). *As Mutações do Conceito e da Prática.* En A. M. Barbosa, Inquietações e mudanças no Ensino da Arte (págs. 13-26). São Paulo: Cortez Editora.

Deleuze, G. (1997). *Crítica y clínica.* Barcelona: Anagrama.

Didi-Huberman, G. (2019). *Vislumbres.* Santander: Shangrila.

Jandrić, P. (2021). Postdigital research in the time of Covid-19. *Postdigital Science and Education(2)*, 233–238. doi:https://doi.org/10.1007/s42438-020-00113-8

Langer, S. (1966). *Los problemas del Arte*. Buenos Aires: Ediciones Infinito.

Martín-Prada, J. (2012). *Otro tiempo para el arte*. Valencia: Sendemá.

Negreiros do Amaral, M. d. (2021). A arte(auto) educação para a consciência de si e do outro. *Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educacion Crítica y Social(5)*, 71-83. doi:https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2021.i05.05

Parte I - Imagens















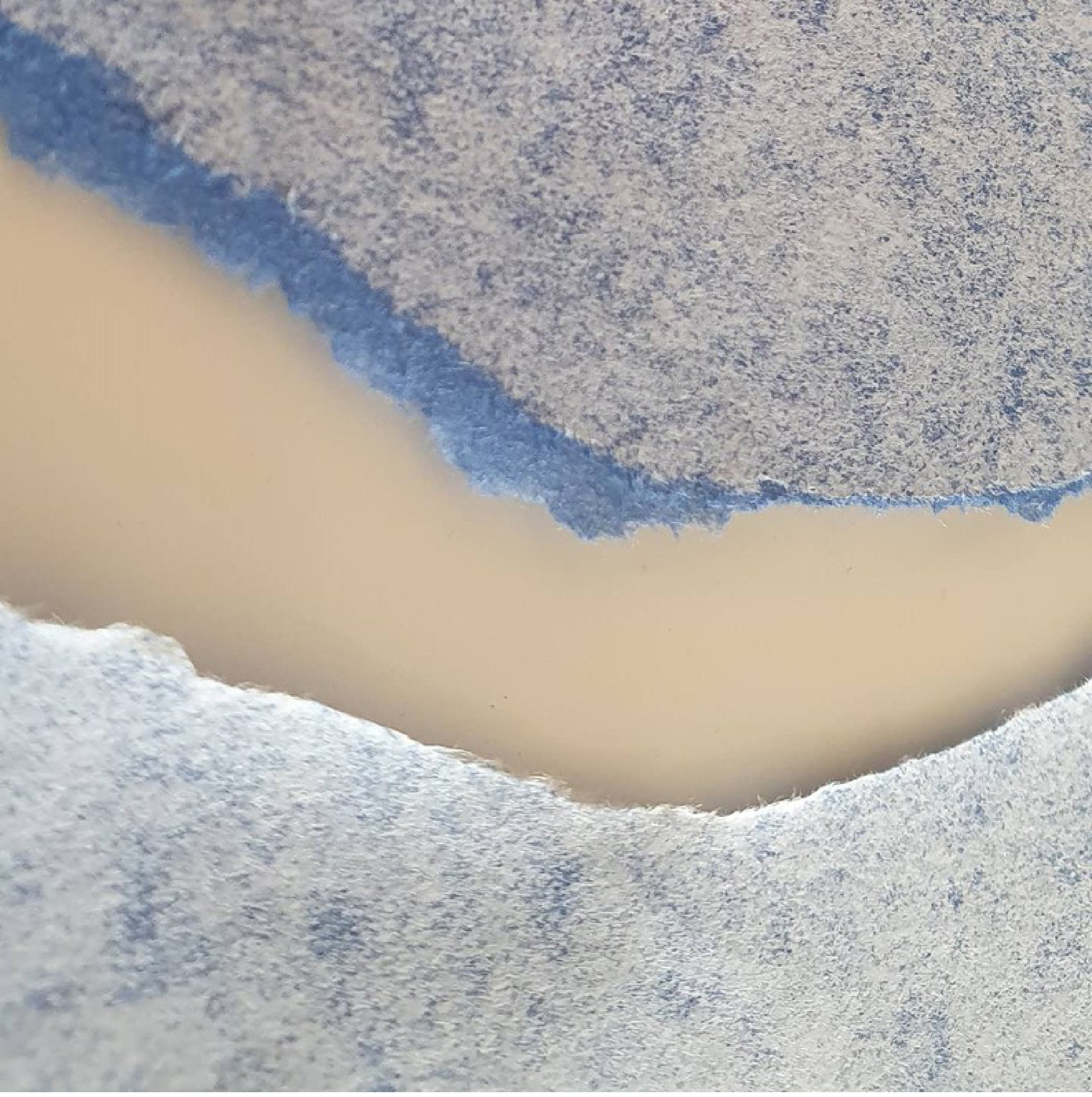


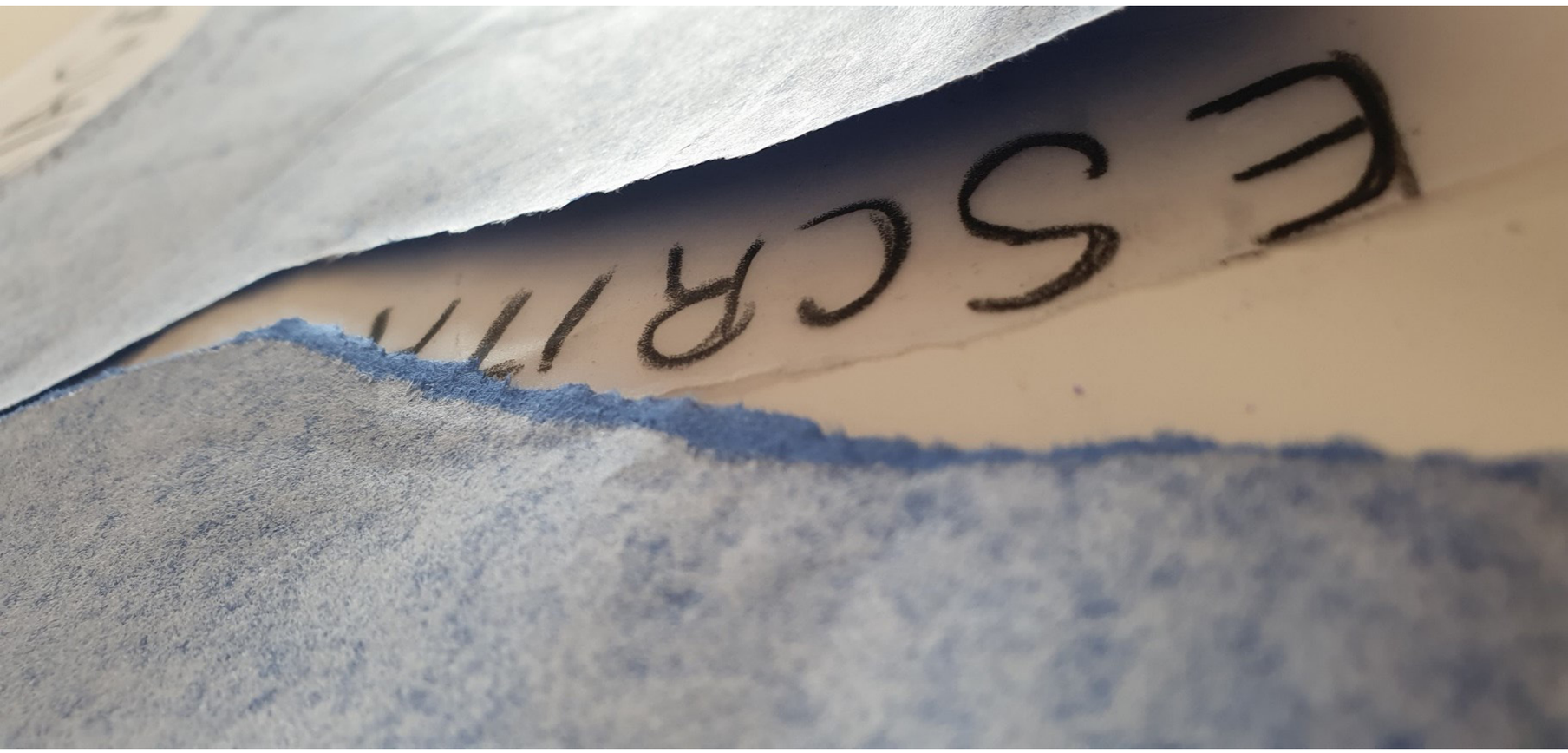


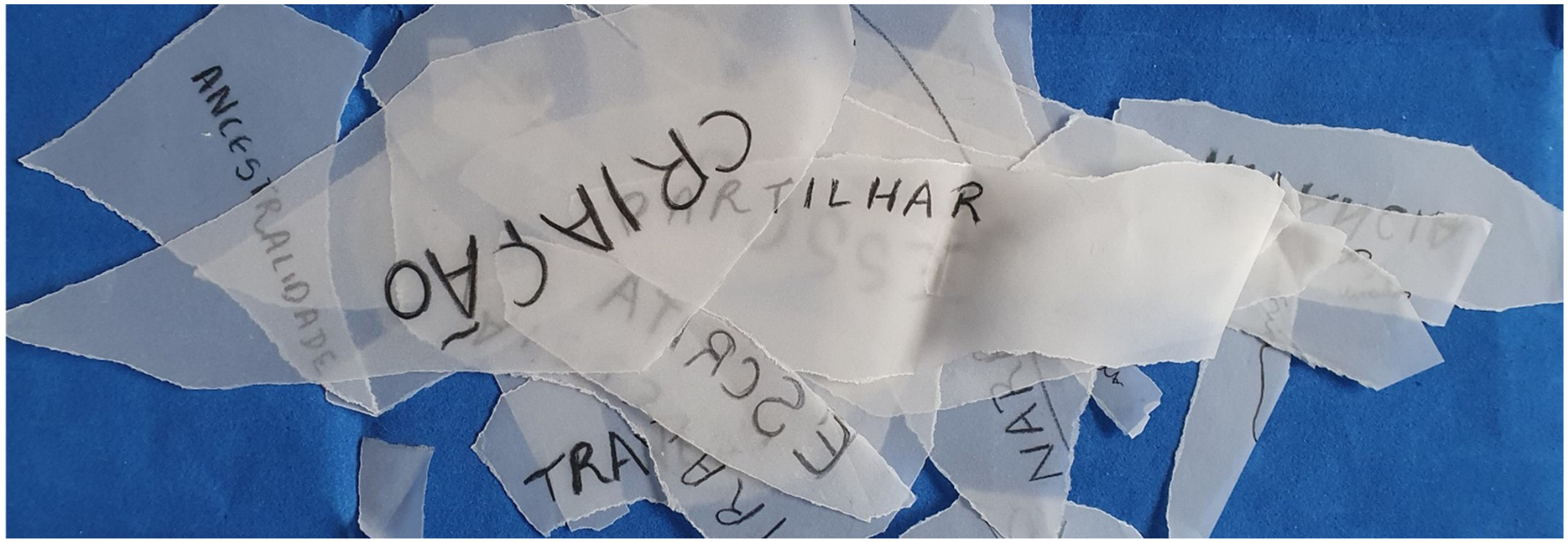


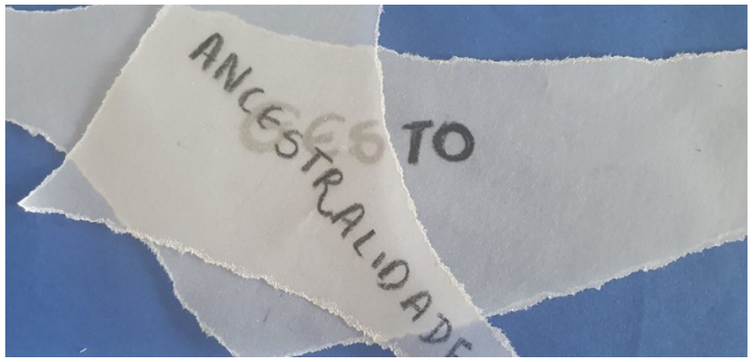
Das nuvens aos rasgos: criações que acompanham uma pesquisa em processo

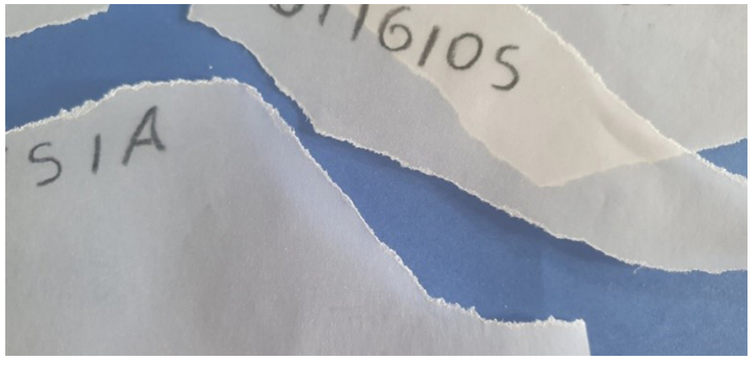
Camila Feltre

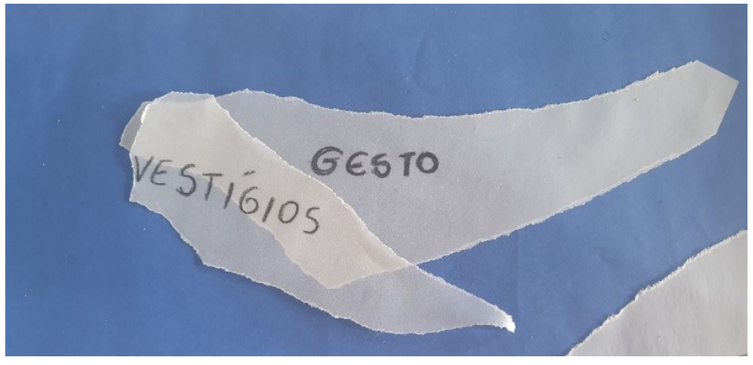


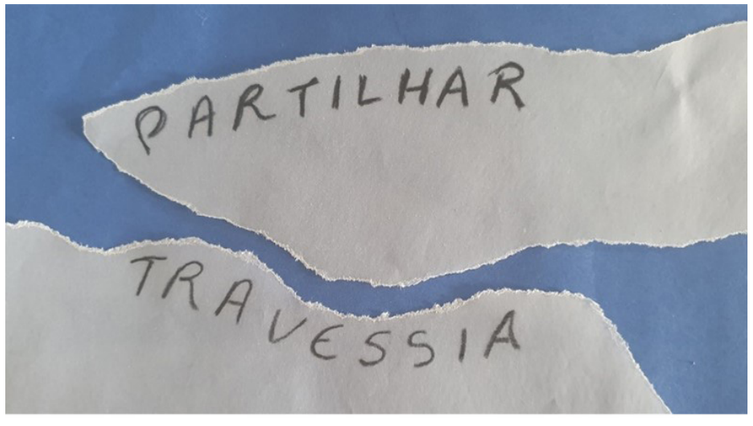

ESCRITA


ANCESTRALIDADE
CRIAÇÃO
PARTILHAR
ESCRITA

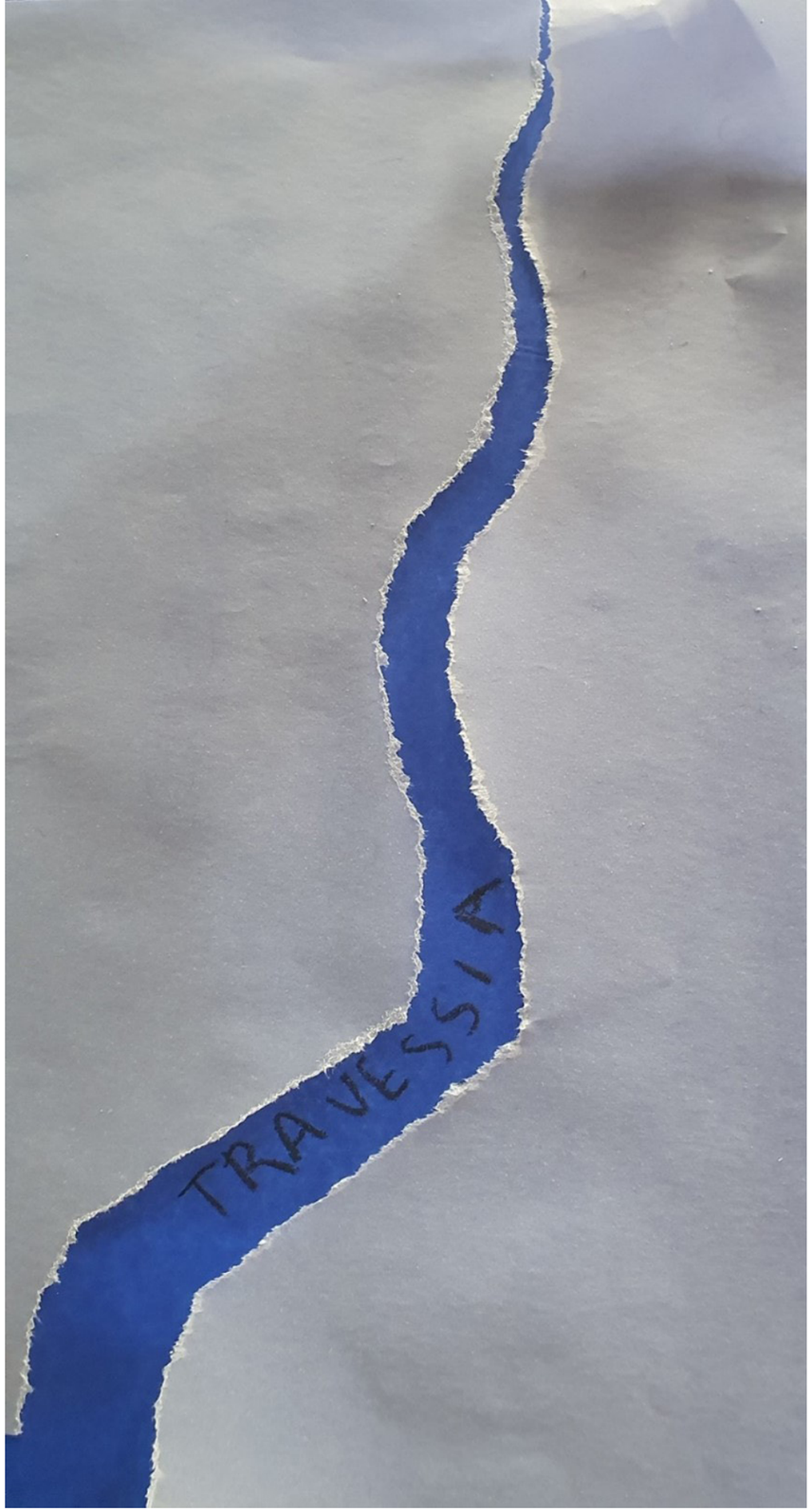

TO

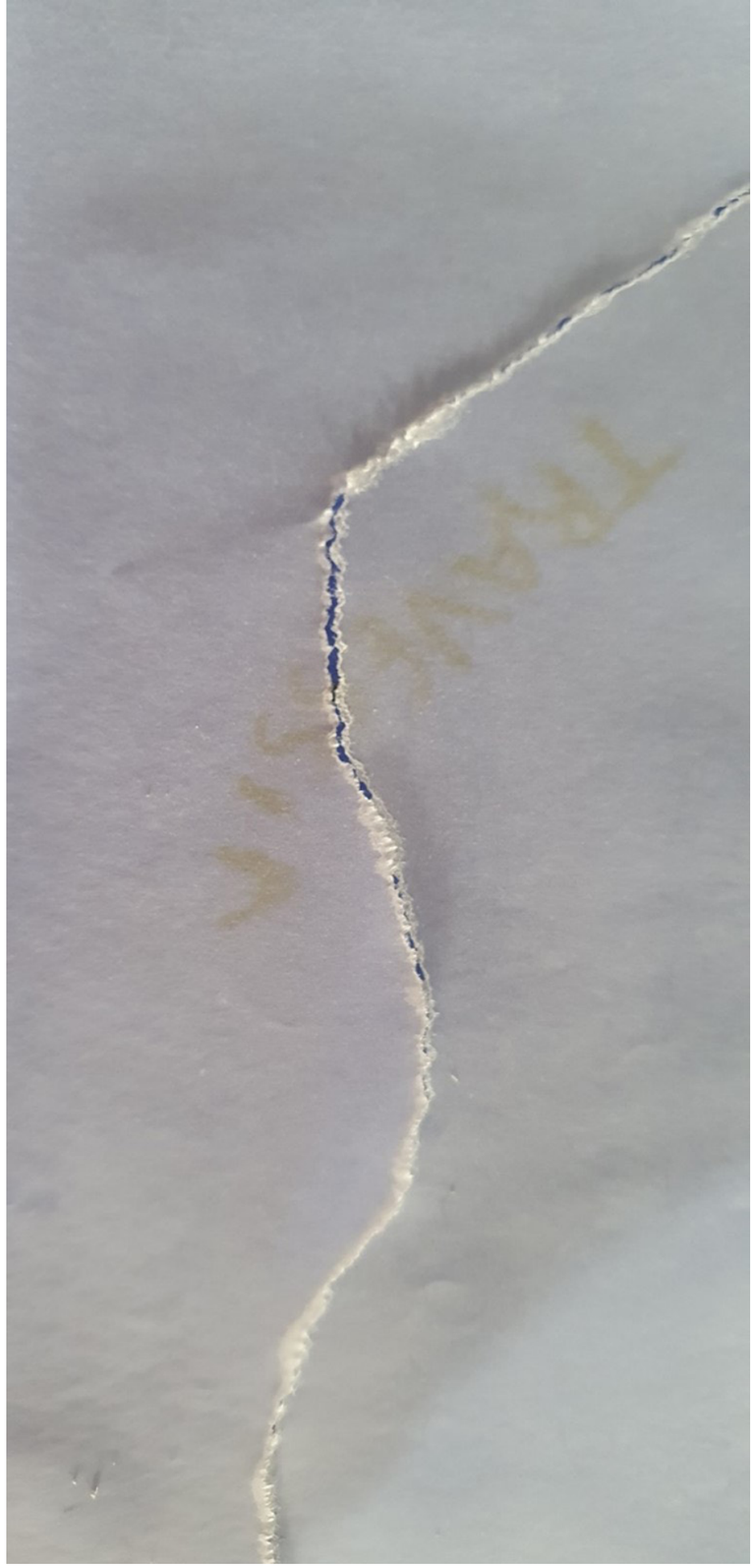

SIA


GESTO
VESTÍGIOS


PARTILHAR
TRAVESSIA


NA NUVEM


TRAVESSIA



Paisagens que revelam espaços, territórios, caminhos, palavras... Um convite para entrar pelas brechas do desconhecido, um percurso que desenha o próprio caminhar. Lugares que se abrem diante de nós como um rasgo, uma fissura, uma ranhura, uma fresta. Um gesto para um movimento que rompe e que abre espaços. “No ato de rasgar há uma intenção e um movimento que rompem com a superfície das coisas, atravessando-as, criando espaços” (WASHINGTON, 2019).

Um mover-se. O processo de criação como faísca, como impulso para o gesto.

Enquanto pesquisadora e criadora, me arrisco na pesquisa e na criação. Ou na criação-pesquisa? Então a pergunta que me acompanha: Como os exercícios de criação estão atrelados à prática de pesquisa e como o ato de pesquisar contribui para os meus processos criativos?

Um movimento que se retroalimenta. Estas inquietações fazem parte da minha pesquisa de doutorado em andamento, que teve início em 2019, no Instituto de Artes da Unesp, acerca dos processos de criação de livros como espaços de formação. Assim, ao estudar os processos dos participantes e estudantes ao criarem livros artesanais em encontros (oficinas ou aulas) em que atuo como professora, me sinto instigada a criar. E ao criar, me sinto provocada a convidá-los à criação.

Papéis, sobreposições, recortes, rasgos, colagens, camadas, justaposição, composição de cores e formatos, a palavra escrita, desenhada e a fotografia estão presentes nestes processos e se apresentam neste ensaio.

Legendas

Todas as imagens - *Sem Título* - são de minha autoria e o crédito das fotografias também.

Referências bibliográficas

BARBARA RUAS. Cargo Collective, 2021. Trabalho da artista. Disponível em: https://cargocollective.com/barbararuas/livro-de-artista. Acesso em 7 abr. 2021.

DERDYK, Edith. **Linha do horizonte:** por uma poética do ato criador. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

WASHINGTON, Claudia Teresinha. **Rasgo:** a arte de engendrar espaço. 2019. 221 f. il., Tese (Doutorado em Artes)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/35293. Acesso em 10 mai. 2021.

Entre caixas de papelão e metaficção: aproximações entre livros infantis e livros de artista

Fabiana Pedroni

Introdução

“O não-objeto não é um antiobjeto mas um objeto especial [...].”
(GULLAR, 1977, p. 85)

Quando ela chegou, precisou de um nome. Um nome para ser chamada, um nome para ser reconhecida. Tornou-se Nori, uma cadela da raça pinscher, pretinha e brilhante como a alga que usamos para fazer sushi.

Nomear é dar um direcionamento, um caminho pelo qual relacionar-se. Crianças, especialmente, nomeiam objetos para expandir a relação, criar conexões afetivas com coisas que, normalmente, não teriam nomes próprios. O aspirador de pó virou o Papa-Tudo, a cadeira de balanço da avó, relíquia da família, virou Naninha, e a cadeira de madeira, aquela continuou a ser apenas cadeira. Cadeira significa peça de mobília que serve de assento. A cadeira vermelha de minha avó é A Cadeira Vermelha, que é assento, mas também é história afetiva.

Talvez você esteja se perguntando por que um texto sobre livros se inicia com nomes de cachorro, aspirador de pó, cadeiras de avó e uma cadeira sem nome próprio. Se a expectativa, criada por esta curta introdução, for de que as páginas a seguir contenham discussões sobre semiótica, é melhor desfazê-la.

Há algumas possibilidades de compreensão das nossas relações com livros, em especial livros infantis, que necessitam de uma conversa sobre

memórias afetivas e os sentidos particulares que conferimos às coisas para que elas possam se integrar ao nosso mundo. Um livro é um objeto. Até mesmo um livro digital pode ser um objeto. Esse fato, no entanto, não diz muito sobre que tipo de objeto cada livro pode ser.

Para continuar, eu (atenção para esse estranho sujeito que se intromete em um texto acadêmico e o impede de ser impessoal) preciso repassar um caminho que, talvez, aponte para o processo criativo como processo de pesquisa[1].

[1] Parte desse caminho se esbarra no podcast Não Pod Tocar, do qual faço parte. Recomendo um episódio, em especial, para expandir a noção de processo de criação como processo de pesquisa. Disponível em: https://notamanuscrita.com/2019/08/25/npts02e10/. Acesso em: 28 abr. 2021

Uma mudança, uma caixa, um método

Depois de muitas mudanças e muitas casas, móveis, reformas e cidades, a dobra tornou-se uma companheira diária. Para fazer com que décadas de vivências caibam em uma caixa de papelão, é imprescindível a habilidade de dobrar e aconchegar objetos no menor espaço possível. Empacotar memórias é como dobrar o tempo.

A depender das vivências, cada mudança ocorre como um processo diferente. Algumas fazem brotar mais caixas com etiquetas de cozinha do que trouxas de roupas ou pilhas de livros. Mudar-se para a mesma rua ou para uma rua vizinha significa carregar colchões como quem carrega quadros valiosos. Isso significa, também, vivenciar o ato único de sentar-se em uma cadeira de jantar, no meio da calçada, por estar cansada de fazer a mesma viagem tantas vezes quanto for o número de cadeiras.

Para fazedores de memórias, que protegem pequenas anotações em papeizinhos como se fossem antigos tratados, a habilidade de dobrar, guardar, descobrir e desdobrar faz parte de um caminho processual poderoso.

Montar caixas com itens variados, sem que eles machuquem um ao outro, é um desafio. Ao invés das mangas do casaco serem apenas enroladas para ocuparem o menor espaço, elas abraçam livros. Blusas mais finas viram amortecedores de cadernos. Meias ornamentadas e limpinhas guardam as melhores canetas. Feitas as pequenas trouxas, algumas são acomodadas diretamente em caixas de papelão. Outras, menores, se ajeitam dentro de panelas e travessas com tampa, antes de serem empacotadas.

A habilidade de dobrar e fazer objetos engolirem outros objetos cria uma situação inusitada. Para facilitar a desdobra, é preciso etiquetar. Mas, como classificar uma caixa que contém itens de escritório abraçados por roupas e acomodados dentro de objetos de cozinha? O título “Panelas” se torna um indicativo que não limita as possibilidades dos objetos ali contidos. Nos bolsos de calças e bermudas, você poderá encontrar desde trouxinhas de brincos até pequenos papéis coloridos, com anotações que não se pode perder. Nem sempre guardar papéis com papéis é uma ideia eficiente. A diferença é um elemento distintivo que intensifica a presença. Entre papéis rabiscados, uma frase pode ficar perdida até muito tempo depois da mudança. Já em uma pilha de panelas, um simples bilhete carinhoso ganhará valor!

Nessa lógica íntima, o casaco mais felpudo e macio carregará o livro mais precioso e de capa mais delicada. A meia amarela, a mais chamativa, abrigará as canetas coloridas, e a meia aveludada de inverno envolverá as canetas-nanquim de ponta fina. Depois de tantas mudanças, depois de explorar diferentes qualidades dos objetos e subverter suas funcionalidades, torna-se possível que uma caixa seja etiquetada como “Azul” pelo simples prazer da surpresa.

Mudanças exigem praticidade. Algumas caixas, inevitavelmente, serão etiquetadas com a palavra “Depois”. Não importa o que as “Depois” carregam, pois elas serão abertas somente quando o processo de organização do novo lar for finalizado. Outras gritarão “Abra logo!”, porque conterão os itens de uso imediato após a mudança.

Este breve ensaio se materializou no dia em que abri a caixa “Não-objeto”[2].

Desde minha última mudança, há cinco anos, quando aprendi a dobrar uma mesa e viajar com móveis e trouxas por 951 km, de São Paulo ao Espírito Santo, num pequeno carro doméstico, eu não via caixas e trouxas para serem desdobradas. A pandemia me trouxe outra experiência com a casa. Vasculhada e interrogada como lugar de vivência e processo de organização da escrita e da pesquisa, a casa me deu uma pequena caixa nomeada “Não-objeto”.

Não é por acaso que percebemos, cada vez mais, a aproximação entre o ato de pesquisar e o cotidiano. As referências se entrecruzam e o conceito de não-objeto, cunhado por Ferreira Gullar, vem habitar uma experiência de encontro, este sim, fortuito.

[2] Quando o termo não-objeto aqui aparecer em minúsculo e sem aspas, fará referência ao conceito pensado por Ferreira Gullar. Quando esse mesmo termo aparecer com inicial maiúscula, dirá da caixa encontrada e apresentada na Figura 1.



Figura 1. *Não-objeto.* Caixa de mudança de 2016, aberta em 2021. Descrição: Caixa de papelão com 40 cm de largura, 20 cm de altura e 15 cm de profundidade sobre superfície laranja e parede branca ao fundo. A caixa está levemente amassada, aberta na lateral direita, sem revelar conteúdo, e tem o termo “Não-objeto” escrito à mão, em cor preta e sublinhado, disposto na parte frontal da fotografia.

Eu poderia esmiuçar o conceito de não-objeto, explicar de que forma ele nos será útil para compreendermos as amplas categorias de livros de artista e livros ilustrados, sem que o leitor soubesse da história de uma caixa de mesmo nome. Mas, a descrição de uma realidade conceitual pode indicar outros caminhos metodológicos.

> Toda descrição é, de fato, uma interpretação no sentido de que é a seleção de informações e atribuição de significações a partir de uma memória e de um imaginário individual e coletivo. A crise da representação, longe de ver a descrição como um simples exercício de transcrição e de adequação entre as palavras e a realidade, impõe firmemente a presença e a subjetividade do pesquisador até fazer deste o objeto central nos estudos auto-etnográficos. De fato, se a pessoa que conduz a investigação é indissociável da produção de pesquisa, por que, então, não observar o observador? Por que não olhar a si mesmo e escrever a partir de sua própria experiência? (FORTIN; MELLO, 2009, p. 82).

O questionamento de Sylvie Fortin e Helena Mello indica a autoetnografia como exercício autorreflexivo, em conexão com o trabalho de pesquisa. O termo foi usado inicialmente por David M. Hayano, em 1979. Diferente de uma concepção tradicional de pesquisa etnográfica, a autoetnografia não se pauta por um possível afastamento em relação a uma comunidade ou fenômeno a ser estudado, assim como não se define por uma aproximação ao fenômeno. Mais que isso, o pesquisador está no centro do fenômeno de pesquisa e nele está o seu ponto inicial. Dessa forma, a experiência de pesquisa não se isola da vivência cotidiana, nem da percepção do sujeito.

Como método, a autoetnografia se efetiva através de cinco eixos de trabalho. O olhar para si, que é a consideração de que o pesquisador não poderia, ainda que assim desejasse, excluir-se do ambiente que o rodeia, de modo que deve aceitar-se como agente dos fenômenos estudados. O forte teor reflexivo, que é a constante consideração das relações entre os agentes do fenômeno estudado, com a pontuação

de que tal reflexão é exercida pelo observador. O trabalho engajado, que é o posicionamento inevitável do pesquisador como agente envolvido num fenômeno para o qual dispensa desejos e que será influenciado pela realização ou não de tais desejos. A explicitação da vulnerabilidade, pois a narrativa pessoal, o teor emotivo, os desejos, vontades e frustrações do pesquisador passam a ser dados de trabalho, logo, não devem ser encobertos da percepção do leitor/espectador. E a rejeição de conclusões, pois o encerramento das possibilidades de análise do fenômeno seria impraticável e não é objetivado quando se processa uma análise antipositivista, mais construtiva e estrutural. (PEDRONI, 2019, p. 321).

Diante desse entendimento autoetnográfico, que atravessa este texto, uma caixa "Não-objeto" não poderia ser ignorada como dado relevante. O esforço de tornar uma caixa de mudança em um objeto especial modificou qualquer relação pré-estabelecida que se poderia esperar com aquele objeto.

O modo como nos relacionamos com determinado objeto segue as referências de uso e de sentido mediadas pelo nome. Sabemos o que uma "caixa de mudança" significa pelo nome que recebe: uma caixa que reúne pertences e os guarda para transporte, especificamente, num processo de mudança de habitação. Claro que não podemos reduzir a experiência com o objeto a seu nome. Uma criança que usa a mesma caixa para torná-la um foguete, subverte a nomeação e a coisa.

Sobre a relação de uso, Gullar determina a primeira definição do não-objeto:

> o não-objeto não se esgota nas referências de uso e sentido porque não se insere na condição do útil e da designação verbal. [...] sem nome, o objeto torna-se uma presença absurda, opaca, em que a percepção se esbarra; sem nome, o objeto é impenetrável, inabordável, clara e insuportavelmente exterior ao sujeito. O não-objeto não possui essa opacidade, e daí seu nome; o não-objeto é transparente à percepção, no sentido de que se franqueia a ela. E a diferença entre os dois torna-se mais precisa: só pelas conotações que o nome e o uso estabelecem entre o objeto e o mundo do sujeito, pode o objeto ser apreendido e assimilado pelo sujeito. [...] O não-objeto, pelo contrário, é uno, integro, franco. A relação que mantém com o sujeito dispensa intermediário. (GULLAR, 1977, p. 90).

Quando me recordo dessas definições postuladas por Gullar sobre o não-objeto, compreendo a inocência da pesquisadora de cinco anos atrás, quando nomeava uma caixa de "Não-objeto". Ele dizia que não bastava tirar a moldura de um quadro e o pedestal de uma escultura para que a obra se tornasse um não-objeto. E, "[...] da mesma maneira que não bastava eliminar a figura para fazer um bom quadro abstrato [...]" (GULLAR, 1977, p. 92), não basta adicionar uma etiqueta para que uma caixa se torne um não-objeto. Ainda assim, a experiência é válida, pois nos aponta o conceito como uma ferramenta de compreensão.

À época da publicação da "Teoria do Não-objeto", Gullar considerava trabalhos de arte preocupados com a experiência de construção significativa com o público. O final dos anos 1950 e toda a década de 1960 são um cenário rico para a exploração e questionamento dos papéis de público, artista e trabalho de arte. Os sentidos de trabalhos de arte, para além da afirmação do abstrato, corriam na direção da experiência como momento em que a arte acontece (cf. OITICICA, 2006).

Discussões relevantes para as décadas de 1960 e 70, como a perda da moldura na pintura e do pedestal na escultura e a abertura da obra à participação do espectador, muito se valeram do não-objeto como base conceitual. Não que o conceito por si só fosse responsável pelas mudanças iniciadas naquele tempo, mas ele transmitia, de forma nítida, as suas preocupações[3].

Interessa-nos, aqui, pensar o não-objeto como uma teoria que investiga o objeto artístico e nos conecta com o exercício autorreflexivo,

[3] As discussões em torno do conceito de não-objeto e o contexto no qual o termo passou a ser empregado são extensos. cf. GRANDO; HIPÓLITO, 2012; PEDRONI, 2012.

essencial para as produções de arte baseadas na relação construtiva entre público e proposta. O questionamento que Gullar realiza sobre o objeto artístico é respondido com o conceito de não-objeto. Já os questionamentos sobre a noção de livro, no campo artístico, podem ser respondidos, sobretudo, com livros de artista e livros ilustrados metaficcionais.

Para criarmos esse diálogo, podemos indicar, como ponto de tensão, a ação do nomear com afeto. O que significa nomear coisas a partir de nossa experiência com elas? Em seguida, questiono-me: como a autorreferência e a autorreflexão própria de discursos metaficcionais aproximam livros de artista a livros ilustrados infantis[4]?

[4] Talvez você estranhe o termo "infantil" a ser frisado neste texto, visto que em nenhum momento, salvo esta nota, encontrará uma justifica mais aprofundada a seu respeito ou sobre as especificidades da literatura infantil. No envio do parecer de aceite deste ensaio, foi-me feita a seguinte colocação para reflexão e que eu gostaria de compartilhar por sua relevância: "Não se percebe bem o que quer dizer com o termo 'infantil' no livro ilustrado; até porque se o aborda, está a ser 'infantil'?".

O que acontece quando um livro de artista aponta para seu referente?



Figura 2. Giovanni Anselmo, *Lire*, 1990. Livro, 80 páginas, 22 x 15.5 cm. Descrição: Montagem de quatro fotografias do livro aberto em diferentes páginas. No alto e à esquerda, duas páginas em branco, cada uma com a palavra *lire* em preto. No alto e à direita, páginas em branco com a mesma palavra de forma aproximada. Na base e à esquerda, a aproximação da palavra permite apenas ler as letras I e R. Na base e à direita, a letra R ocupa toda a página.
Fonte: https://colecaolivrodeartista.wordpress.com/2014/07/27/lire/.

O livro de Giovanni Anselmo, "*Lire*", foi publicado em 1990, por ocasião da série de exposições *Affinités Sélectives*, no Palácio de Belas-Artes, em Bruxelas. A publicação de Anselmo segue a mesma linha de seu livro "*Leggere*", de 1972. Ambos têm o mesmo título, que significa "Ler", em francês e em italiano.

O artista, membro fundador do movimento italiano Arte Povera, explora a visualidade da palavra e materializa o ato de leitura. No livro, a palavra "LIRE" diminui gradualmente de tamanho no passar das páginas, até se tornar quase ilegível, de tão minúscula. Atingido o ponto de quase não reconhecimento, a palavra volta a aparecer. Ela aumenta gradualmente de tamanho até formar um campo preto que ocupa toda a página e se torna, assim, invisível.

Essa movimentação de retração e expansão visual coloca uma só palavra como elemento constituidor da narrativa. De início, é isso o que se aparenta. Na medida em que acompanhamos a mudança da palavra no espaço da página, e a mudança da própria página, percebemos que a autorreferência do livro a seus elementos constituintes (estrutura e aspectos materiais) torna a ação da leitura uma narrativa. Passamos as páginas e lemos novos corpos de letra: "LIRE LIRE. LIRE IRE. IRI IRI. IR R". Os olhos acompanham a mudança visual da palavra, sem que ela abandone por completo a página. O exercício autorreflexivo de sua constituição como livro envolve o leitor de tal forma que espera sua ação. É o LER, e não outra palavra qualquer, que evidencia uma relação com o objeto, que desafia as fronteiras do livro para constituir-se como livro de artista. Para Carrión (2008, p. 178) "[...] todo verdadeiro livro de artista é um comentário crítico, implícito ou explícito, sobre livros em geral [...]".

E esse comentário crítico, de título "*Lire*", explora sua relação com o referente de tradição, o livro. Odilon Moraes (2013, p. 159-160) afirma que a materialidade do objeto desaparece quando focamos

Para além da justificativa de este texto ser um fragmento do pensamento elaborado para uma tese de doutoramento, o termo deve fazer sentido aqui, e não lá. Por um momento, eu quis suprimi-lo, porque não pareceria uma grande perda. Mas, da mesma forma que para María Teresa Andruetto (2012) afirmar a defesa de uma literatura sem adjetivos, foi preciso antes abordar o território do infantil, para fazer as reflexões aqui presentes, não poderia suprimir o conflito entre normativas catalográficas e a minha existência como leitora de livros ilustrados infantis. Mesmo que por uma autorreflexão, a ideia de "infantil" possa parecer perder seu sentido, na verdade, ele é reforçado como uma necessidade além-adjetivos. A escolha por manter o termo "infantil" refere-se menos às questões de catalogação que a um desejo de que o infantil pare de ser uma restrição para o mundo adulto. Por mais que em um pequeno âmbito de circulação de ideias seja possível dizer "livros ilustrados" e incluir de forma subentendida também livros ilustrados infantis, há todo um mundo lá fora que os excluiria automaticamente e com o qual é preciso dialogar. Livros ilustrados infantis são territórios que precisamos também ocupar e o termo se justifica em uma defesa da importância da literatura infantil para o adulto, sem que ela perca suas potencialidades para a infância.

em sua utilidade. Quando nos alimentamos, “[...] (não reparamos no cabo da colher que usamos porque sabemos exatamente para que serve uma colher), se não o conhecêssemos talvez explorássemos mais o objeto para descobri-lo.”.

“*Lire*”, como outros livros de artista, nos leva ao não conhecimento, assim que nos surpreendemos, pela revelação da estrutura do livro, da evidência de sua materialidade. Passamos a perceber o funcionamento da página e sua sequência visual, além das possibilidades da materialidade, como na relação entre o preto da letra e o branco da página, a encadernação, a dobra de páginas duplas e tudo o que compõe um livro e que se torna elemento visual, estrutural e narrativo.

Giovanni Anselmo, ao colocar seu livro como uma apresentação de si mesmo como objeto, nos propõe numa nova experiência de leitura. A ilegibilidade coloca a materialidade da palavra em evidência e a sequencialidade, que deveria levar o fio narrativo a um fim, costura-nos num retorno, numa vontade de reencontrar o contorno da palavra ao retornar através das páginas.

Expandida para as margens externas, a palavra é desmembrada e sua estrutura silábica salta para o mundo. Na contração, as letras retornam para o centro do campo branco.

Ir e vir. O tempo e o movimento me prenderam em uma página. Ela trouxe o nome pelo qual eu reconheceria “*Lire*”: Iririu. *Iriri* daquilo que li na página, criou Iririu do encontro, uma palavra de saudação de grupos locais na cultura capixaba. Dado seu nome, Iririu apontou ainda mais forte para mim, e pediu que eu passasse, novamente, as páginas.

O que acontece quando um livro ilustrado coloca os personagens no mundo objetual, dentro da página?



Figura 3. Richard Byrne, *Estamos no livro errado!*, 2016. Descrição: Fotografia de um livro aberto com o seguinte texto na parte superior da página, à esquerda e depois à direita: “Então, o cão de Bella chegou...” e “... e sem querer arremessou os dois para fora da página”. Em ambas as páginas o texto é escrito em azul sobre fundo branco e, abaixo, há uma paisagem abstrata, formada por camadas verticais de cor azul e cinza, que lembram prédios. Na base da ilustração, linhas brancas horizontais marcam quadrados que formam o chão. Na página da esquerda, além da paisagem e do texto, há uma linha tracejada em laranja, que representa o movimento do cão, que aparece na página seguinte caído com a cara ao chão e as patas de trás para cima, coberto por um saco amarelo, e diz, num balão, “OOOPS!”. No canto direito aparecem partes dos corpos dos dois personagens do livro, Beto e Bella, cortados pelo fim da página. O texto na página da direita segue o movimento de queda, e as palavras se ajustam na vertical, direcionadas para perto dos personagens que saem da página.

O livro “Estamos no livro errado!”, escrito e ilustrado por Richard Byrne e publicado em 2016 pela Panda Books, faz parte de uma trilogia que narra as aventuras de Bella, seu cão Bolota e seu amigo Beto, através do próprio livro[5]. O título já apresenta a questão central da narrativa: os personagens estão no livro errado. No começo da história, “Beto e Bella pulavam pela rua, de um lado... ...para o outro do livro.” (BYRNE, 2016, n. p.), até que o cão de Bella arremessa os dois para fora da página. Em seguida, eles percebem que estão no livro errado e começam uma aventura de retorno para o livro deles.

No paratexto, entre a folha de guarda e a folha de rosto, há a seguinte frase, que pede a intervenção do leitor: “Este livro pertence a”, seguido de uma

[5] Os outros dois livros são: “Este livro comeu o meu cão!” (2015), que mostra a dobra do livro que come o cão de Bella e outros personagens; e “Este livro está fora de controle!” (2017), em que a dobra central e as margens externa e interna atuam sobre os corpos dos personagens seguindo a ação de um controle remoto.

linha tracejada em que o autor já escreveu os nomes de Bella, Beto e acrescenta “e...” para que o leitor insira seu nome, para que o leitor se insira no livro “certo”. O autor também elenca os livros por onde os personagens andaram, como uma lista acima da palavra “livro” na frase citada.

São nove livros diferentes: de contar, de quadrinhos, de história, de passatempo, eletrônico, de dobradura, de adesivo, de achar os erros e de terror. Toda a lista é escrita e tachada, com um grande risco que indica que se trata de livros errados. No final da lista, o último é o livro certo, sem estar tachado: o livro ilustrado. Esse é o livro de Bella, Beto e do leitor.

Em vários momentos, o autor pede a intervenção do leitor, como escrever seu nome, realizar a dobradura que criará um barco para Bella e Beto irem para a próxima página/livro, ou apertar um botão no livro eletrônico. As várias referências textuais e visuais envolvem o leitor-participador no livro como um objeto a ser explorado.

A autorreferência do livro coloca os personagens na página. As margens externas são abertas para o salto de Beto e Bella, uma passagem entre livros que nos intriga a pensar nas fronteiras do livro e do mundo. Se, no exemplo anterior, a palavra “*LIRE*” extrapolava as margens externas a ponto de não vermos mais o contorno da letra, aqui são Beto e Bella que transitam entre as margens.

Como voltarão para o livro deles se a margem externa leva a outros livros? A solução será rasgá-lo ao meio. Atravessar a própria página sem sair dela. O livro de terror, o último errado, traz um monstro desastrado, que tropeça, rasga a página e cria uma passagem de volta para o livro de Beto, Bella e do leitor.

A autorreflexão como um vínculo entre o mundo ficcional, aquele da rua em que se passeia no livro, e o mundo objetual da página, por onde também se passeia, coloca em nossas mãos um objeto especial. É como se a colher de Odilon Moares nos falasse sobre ser colher a cada bocada que damos.

Autorreferência, autoetnografia, metaficção

Um livro que autorreferencia seus aspectos materiais, que revela sua estrutura, trabalha pela metaficção. Gustavo Bernardo (2010, p. 9) diz que a metaficção é “[...] um fenômeno estético autorreferente através do qual a ficção duplica-se por dentro, falando de si mesma ou contendo a si mesma [...]”. Uma estratégia que não é exclusiva à literatura, mas comum às expressões artísticas[6]. Ao falar de si, um elemento metaficcional expõe seu processo de composição e a relação entre ficção e realidade.

Sempre que Byrne escreve que Bella passeia ou pula pela página, mostra que o livro metaficcional é ficção. Contudo, também estabelece uma relação paradoxal com o leitor, a partir do momento em que o elemento ficcional se torna um objeto no mundo.

Dessa forma, leitor e escritor são entendidos como uma construção social (BERNARDO, 2010, p. 51), de modo que seus papéis atuam conjuntamente na existência do livro. O autor não é um gênio criador e o leitor não é sujeito passivo, decifrador de um enigma narcisístico. A metaficção exige uma movimentação também de recifração poética, em que se lê, relê, lê, relê, recria, até produzir eco com a palavra “*LIRE*”, de Anselmo. A cada página, contribuímos com uma nova codificação, uma nova experiência com o objeto.

Segundo Bernardo (2010, p. 144), o metaficcionista “[...] não quer mostrar a realidade, mas, sim, diversas e diferentes perspectivas sobre a realidade [...]”. Se o metaficcionista fosse forjador de colheres, suas colheres falariam do processo de forja e a conversa com o ouvinte levaria a diferentes compreensões do processo.

[6] Nas artes, podemos destacar o recurso das metaimagens, que são imagens que se autodefinem a partir do uso de outras imagens como referência, e não de uma palavra ou texto. De acordo com Mitchell (2009, p. 50), “*Las metaimágenes son imágenes que se muestran a sí mismas para conocerse escenifican el ‘autoconocimiento’ de las imágenes.*”.

María Cecilia Silva-Díaz, no texto "*La metaficción como un juego de niños: Una introducción a los álbumes metaficcionales*" (2005, p. 9, tradução minha) afirma que "A metaficção se conjuga muito bem com dois verbos: 'violar' e 'descobrir'. Nas obras metaficcionais, por um lado, as convenções das narrativas canônicas são violadas e, por outro, os mecanismos que sustentam as convenções são descobertos." Essa violação atinge o cânone literário infantil que sustenta as percepções de mundo sem contradições, um enredo encaminhado para um final fechado ao invés de aberto, que não explora variações estilísticas (SILVA-DÍAZ, 2005, p. 10). A metaficção desobedece a essa lógica e nos propõe uma autoconsciência da linguagem.

Assim, uma obra metaficcional nos permite sublinhar algumas características: "[...] rejeição do realismo, revelação dos mecanismos que constroem a ficção, a consciência linguística, o lúdico, a intertextualidade produtiva e a vontade de produzir perplexidade no leitor ou de fazê-lo participar da construção da obra." (SILVA-DÍAZ, 2005, p. 9, tradução minha). Não coincidentemente, essas características são partilhadas pelos livros de artista ao se construírem como esforço autorreflexivo.

A autorreflexão, presente nesses exemplos, nos ajuda a compreender a realidade diária como construída de forma semelhante à que se constrói em uma metaficção (WAUGH, 1984, p. 53). O leitor, inserido na multiplicidade do real pela metaficção, pode caminhar não apenas entre palavras, imagens e livros errados, mas também dentro de suas próprias experiências. A autoetnografia ganha ainda mais força como processo criativo e de compreensão da inserção do sujeito naquilo que se percebe.

Falar de si como ação autorreflexiva é exercício autorreferente em livros de artista, é discurso recifrador em livros ilustrados metaficcionais e é processo autoetnográfico do pesquisador que percebe a pesquisa a partir de sua experiência no mundo.

[7] "Recifrar" é um verbo pouco usado, que talvez nem exista fora da poesia. Ao contrário de um destino automatizado da linguagem, em que se busca decifrar códigos para um sentido comunicativo, a metaficção convida à recifração, a devolver seu caráter de enigma e potencialidade discursiva e afetiva àquilo que em algum momento foi cifrado.

Tentei aproximar livros ilustrados infantis e livros de artista pelo caráter metaficcional, e agora?

A autoetnografia e a metaficção se aproximam na medida em que revelam os mecanismos de construção de um texto, e contribuem para a compreensão do texto como tudo aquilo que se tece no mundo, sejam palavras, imagens, gestos ou caixas de mudança.

Dentro dos cinco eixos de trabalho da autoetnografia como método, é preciso explicitar a vulnerabilidade. Nesse sentido, não devo esconder do leitor o encontro com a caixa nomeada "Não-objeto", nem as dificuldades de ser pesquisadora em meio a uma pandemia. A caixa não seria encontrada, nem este texto seria escrito, se não houvesse uma necessidade de reencontro com o próprio espaço da escrita através de uma investigação da casa.

Esta foi uma investigação conduzida por etapas de reconhecimento das qualidades dos objetos, de subversão de suas utilidades e expansão de suas potencialidades ao dar-lhes nomes próprios. Um caminho para o afeto, como um cuidado ao emergir relações afetivas e ao desenvolver memórias num processo de significações.

A aproximação com o não-objeto de Ferreira Gullar, mais que uma conexão significativa com o nome, volta-se para a transparência do corpo. A metaficção nos permite perceber o livro como objeto, atado à tradição por sua autorreferência, mas liberto de seu utilitarismo como suporte pela revelação de seus meios.

Diante deste processo de escrita revelado, ainda me permito algumas indagações: Será que nos satisfaríamos com uma designação verbal de "colher" para aquela que fala de si e aponta a existência de seu cabo, conta a história de sua ornamentação e ainda transporta o alimento? Se ela pode fazer tudo isso, quanto mais ela poderia fazer com outros nomes e outras relações afetivas?

O que será que havia dentro de “Não-objeto”, aquele que confundimos com uma caixa de mudança? Talvez não houvesse mais que uma memória, uma vontade de brincar com o encontro futuro.

Referências bibliográficas

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos.** Tradução de Carmen Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ANSELMO, Giovanni. **Lire**. Gante: Imschoot, 1990.

BYRNE, Richard. **Estamos no livro errado!** Ilustrações de Richard Byrne. Tradução de Vanessa Sayuri Sawada. São Paulo: Panda Books, 2016.

CARRIÓN, Ulises. **Quant aux livres / On books.** Genève: Héros-Limite, 2008.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da Etnografia e da Auto-Etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, p. 77-88, 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961/7154. Acesso em: 3 mai. 2021.

GRANDO, Angela; HIPÓLITO, Rodrigo. O sujeito ativo e as proposições de Ho. In: Poéticas da criação. Territórios, memórias e identidades., 2012, Vitória. **Anais do Seminário Iberoamericano sobre o Processo de Criação nas Artes.** São Paulo: Intermeios, 2012, p. 42-45. Disponível em: https://wp.me/p27PBE-fz. Acesso em 13 mai. 2021.

GULLAR, Ferreira. Teoria do não-objeto. In: AMARAL, Aracy A. (Org.). **Projeto construtivo brasileiro na arte:** 1950 - 1962. São Paulo; Rio de Janeiro: Pinacoteca do Estado de São Paulo; MAM-RJ, 1977. p. 85-94. Disponível em: https://icaa.mfah.org/s/en/item/1091374#?c=&m=&s=&cv=1&xywh=-904%2C-82%2C4852%2C2444. Acesso em: 23 de abr. 2021.

MITCHELL, William J. T. **Teoría de la imagen:** ensayos sobre la representación verbal y visual. Madrid: Akal, 2009.

MORAES, Odilon. O livro como objeto e a literatura infantil. In: DERDYK, Edith (org.). **Entre ser um e ser mil:** o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2013. p. 159-166.

NÃO POD TOCAR S02 E10: **Processo de criação como processo de pesquisa.** [Locução de]: Fabiana Pedroni, Rodrigo Hipólito. [S.l.]: Não Pod Tocar, 25 ago. 2019. Podcast. Disponível em: https://notamanuscrita.com/2019/08/25/npts02e10/. Acesso em: 28 abr. 2021.

OITICICA, Hélio. Esquema geral da nova objetividade. In: FERREIRA, Glória; COTRIN, Cecília (Org.). **Escritos de artista:** anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 154-168.

PEDRONI, Fabiana. Opacidade e transparência: a relação sujeito/não-objeto. In: Poéticas da criação. Territórios, memórias e identidades, 2012, Vitória. **Anais do Poéticas da Criação: Territórios, memórias e identidades.** São Paulo: Intermeios, 2012. p. 81-85. Disponível em: https://wp.me/p27PBE-9i. Acesso em: 13 mai. 2021.

SILVA-DÍAZ, María Cecilia. **La metaficción como un juego de niños:** una introducción a los álbumes metaficcionales. Caracas: Banco del Libro, 2005.

WAUGH, Patricia. **Metafiction:** The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction. Londres; Nova York: Routledge, 1984.

Desenho: Esboçando considerações sobre o ensino/ aprendizagem do desenho na escola

Patrícia Martins

Ao longo do meu processo de pesquisa no Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), realizado de 2018 a 2020, tive a oportunidade de participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE). Participar do grupo fez uma grande diferença no desenvolvimento da minha dissertação, *O desenho na escola: esboçando uma compreensão a partir de alguns professores de arte de Pirapozinho/SP*[1]. Os eventos promovidos pelo grupo permitiram que eu apresentasse o que estava realizando, criasse diálogos com outros temas e pesquisas, ampliando meus horizontes profissionais e minhas possibilidades de interação com os alunos, dentro e fora da escola, relações essas que vêm influenciando significativamente as produções dos desenhos em minhas aulas.

Por essa razão, apresento aqui uma parte da minha dissertação, esboçando um diálogo teórico com diversos autores que também se debruçaram na pesquisa sobre o ensino/aprendizagem do desenho no ambiente escolar.

Pautados pela abordagem interacionista, assim como Maria Helena Wagner Rossi (2012, p. 10), defendemos que “[...] não se acredita que o ensino e a interferência ativa do professor possam atrapalhar a expressão e a criatividade do estudante; ao contrário, são necessários [...]”, pois, à medida que o aluno vai se desenvolvendo, novos desafios devem ser apresentados a ele para mantê-lo estimulado. Nessa mesma perspectiva, Rosa Iavelberg (2006) assevera que tal estímulo depende muito da atuação mediadora do docente.

[1] Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193200. Acesso em: 13 ago. 2021.

Acreditamos que, muito mais do que a faixa etária, o nível cognitivo ou o contexto social, as diferentes experiências e condições de produção oferecidas às crianças e aos adolescentes podem marcar ou não seus desenhos, seus traços, de uma maneira diferente. Os alunos vão absorver aquilo que está em seu entorno, sejam desenhos dos colegas, dos adultos próximos ou da mídia, e quanto maior o número de referências, mais ampliado pode tornar-se seu repertório gráfico.

Na defesa da perspectiva aqui apresentada, destacamos as contribuições de Luquet (1969) e Lowenfeld (1947), que elucidam a relação entre o desenho e o desenvolvimento da criança. Contudo, os autores conceituam as fases do desenho nomeando o processo dessas expressões artísticas de formas diferentes. Para o primeiro autor, as etapas do desenho infantil passam por "realismo fortuito", "realismo fracassado", "realismo intelectual" e "realismo visual". Já o segundo menciona a "rabiscação" ou "garatuja", a "figuração pré-esquemática", a "figuração esquemática" e a "figuração realista".

Nesse sentido, pautados na relação entre o desenho e o desenvolvimento da criança, outros autores se lançaram a estudar e conceituar o desenho infantil. Rosa Iavelberg, em seu livro *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de professores*, apresenta o conceito de desenho cultivado:

> O desenho cultivado é um conceito por meio do qual é possível ver que desde cedo a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os, em seu repertório, por intermédio de assimilação recriadora. (IAVELBERG, 2006, p. 11).

A autora afirma que o desenho surge da interação com modelos do meio em que a criança vive, porque ela o observa, vai assimilando conhecimentos e, ao produzir, reelabora o que observou. Posteriormente, cria e recria coisas novas. A produção da criança reflete o tempo e o lugar em que vive, por meio de padrões vigentes na cultura e de técnicas disponíveis, de orientações que recebe, bem como de meios e suportes aos quais tem acesso para se apropriar e criar. Esse tipo de desenho reflete a construção de um desenho interativo, histórico e individuado. Ao invés de conceber um desenho infantil universal, como fazem Luquet e Lowenfeld, Iavelberg (2013, p. 11) aborda o desenho cultivado "[...] como objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e influenciado pela cultura; e ainda, o desenho que todos podem aprender a realizar com orientação didática adequada [...]".

Para a autora, em relação ao conceito apresentado, não se pode defender fases universais, mas momentos conceituais, desconstruindo a divisão do desenho infantil por fases, e defendendo que não se trabalhe com a ideia do desenho como ato espontâneo e universal, pois "[...] o momento conceitual transcende a explicação do desenho por fases, porque se considera o desenvolvimento cognitivo sim, mas como limite ou possibilidade para aprender e não como determinação [...]" (IAVELBERG, 2013, p. 26).

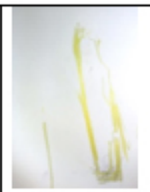
Em acordo com as ideias teóricas acima citadas, acreditamos na retomada do conhecimento técnico como necessidade de expressão. Os momentos conceituais não ocorrem para todas as crianças da mesma idade, esses momentos vão ser determinados pelo contexto sócio-histórico e cultural do sujeito, ou seja, tal como defende Vygotsky (1996), reiteramos que a produção de desenho é resultado da interação da criança com o tempo e o lugar em que ela vive.

Vale destacar que, para marcar tais momentos conceituais do desenho cultivado, Iavelberg (2013) os denomina como "desenho de ação", "desenho de imaginação I e II", "desenho de apropriação" e "desenho de proposição". É importante revelar

que a autora defende que esses momentos são possibilidades construtivas, nas quais cada momento supera e integra o nível anterior.

Dessa forma, podemos evidenciar que os momentos conceituais são fruto de experiências de aprendizagem influenciadas pela cultura, cuja transformação depende de oportunidades e formas de aprendizagem, corroborando o argumento de Iavelberg (2013) de que a gênese do desenho deve ser reconhecida em cada contexto de geração de desenhos e na singularidade de seus produtores. Por isso, segundo a autora, ensinar a diversidade cumpre tanto os propósitos da escola inclusiva e democrática quanto os da didática contemporânea da arte.

Tabela 1 - Momentos conceituais do desenho cultivado.

Momentos conceituais do desenho cultivado		
AÇÃO 	Desenho é uma ação, em geral sobre uma superfície, que implica algo para ser visto.	
IMAGINAÇÃO I 	Desenho ainda é uma ação, mas o desenhista acredita que algumas coisas podem aparecer nos desenhos. As formas podem ser nomeadas porque agora a criança reconhece elementos do mundo real e imaginário.	
IMAGINAÇÃO II 	Articula os símbolos antes separados, agora os relacionando entre si. A criança agora pensa que pode desenhar o que quiser coisas que existem e não existem. Tem consciência de que aprende com o outro.	
APROPRIAÇÃO 	A criança percebe com mais clareza que o desenho existe no seu meio e nota as diferentes formas de estruturação deles. Observa as regras de representação do espaço. Descobre que existem maneiras eficazes de desenhar e quer dominá-las. A ação educativa e a mediação cultural dos professores são importantíssimas neste momento.	
PROPOSIÇÃO 	Aparece a consciência do desenho individualizado, com a marca do estilo do produtor. O desenhista tem consciência de que o desenho pode expressar o que quiser. Passa a considerar o rabisco como desenho quando é classificado como abstrato. Não é o fim do processo, mas o momento onde poderá desenvolver sua prática pessoal e sua identidade artística.	

Fonte: Adaptado a partir do livro *O Desenho na educação Infantil* de Rosa Iavelberg (2013).
Desenhos na coluna a direita foram realizados pelos meus sobrinhos.

Tabela criada a partir do livro O Desenho na educação infantil, de Rosa Iavelberg (2013). Os desenhos na coluna à direita foram realizados pelos meus sobrinhos.

No tocante ao desenho cultivado, a técnica e o fazer expressivo caminham lado a lado. A princípio, a criança descobre o material que pode deixar marcas sobre uma superfície. Esses desenhos iniciais são pré-simbólicos (rabiscos) e, progressivamente, a criança passa a associar a imagem a objetos, e por consequência vai constituindo seus símbolos. É nesse sentido que:

> [...] é possível observar que a criança considera o rabisco como desenho no momento inicial que nomeamos desenho AÇÃO, pelo fato de o rabisco pertencer ao seu universo de ações gráficas. [...] IMAGINAÇÃO I, afirmará que rabisco não é desenho, dada sua hipótese do desenho como figuração sobre superfície bi-dimensional [sic]. [...] APROPRIAÇÃO [...] poderá atribuir sentidos simbólicos para os rabiscos [...] acrescentando-lhe sentidos construídos a partir da percepção ativa que realiza como observadora. (IAVELBERG 2013, p. 46, destaque da autora).

Vale mencionar que, geralmente, durante a apropriação aparecem bloqueios, durante os quais a criança acredita não saber desenhar. Por isso, faz-se necessário um olhar mais atento a esse momento e, para isso:

> [...] o aluno precisa participar de práticas específicas para não bloquear sua criatividade como desenhista. A falta de orientação didática adequada é o que gera o bloqueio e não a influência da estética adulta, como se acreditava na escola renovada [...]. (IAVELBERG, 2006, p. 67).

Esclarecemos que o bloqueio criativo mencionado é na verdade um momento de intenso interesse em imitar ativamente modelos visuais, e por essa razão é necessário conhecer com clareza os métodos das próprias crianças, conhecer o que as crianças entendem por desenho, a fim de que elas aprendam a desenhar por suas ações e ideias, bem como para regular as intervenções e interpretações, já que as contribuições podem colaborar para abafar ou avançar a apropriação do desenvolvimento criativo.

A esse respeito, Iavelberg (2006), defende que a apropriação requer abordagens que transcendam as orientações de livre expressão, sendo então necessário refletir sobre a técnica não como habilidade, mas como forma de pensar.

Defendemos que existe técnica para tudo, e que são elas que facilitam a habilidade de desenhar. Reconhecemos o saber técnico como uma forma de levar o aluno a ter um conhecimento procedimental. Assim, quanto melhor a técnica, melhor será o método e mais facilmente ocorrerá a aprendizagem do desenho.

Nessa linha de pensamento, acreditamos que a técnica é o passo a passo procedimental que, se realizado corretamente, contribuirá para que todos consigam um resultado parecido e, nesse contexto, as crianças poderão também contar com a ajuda dos amigos e adaptar seus modelos àqueles presentes no seu meio, inventando e criando a partir dos padrões aos quais tiverem acesso, pois uma parte valiosa da aprendizagem se dá quando:

> [...] o aluno interage, ao desenhar, com o desenho de outras crianças, pergunta sobre como se faz o que não sabe fazer por si, comenta e recebe comentários sobre seu desenho e, principalmente, vê o outro fazendo aquilo que deseja aprender a fazer. O mesmo aluno simultaneamente também pode ensinar procedimentos que domina aos pares que por eles se interessam. (IAVELBERG; MENEZES, 2012, p. 664).

Quanto à produção do desenho cultivado, defendemos que a criança assimila os modelos visuais presentes nas imagens da arte adulta e infantil com os quais convive, e Rossi (2012, p. 6) corrobora essa percepção ao dizer que o indivíduo “[...] interage com o objeto cognoscível ‘desenho’, trazendo o seu conhecimento prévio (o que ele já construiu sobre o desenho em interações passadas com esse objeto) para a nova construção [...]”.

Dessa forma, o meio interfere nas produções dos desenhos, e a escola é um excelente espaço para apropriar-se dessas produções e potencializá-las como instrumento de ensino, pois:

> A concepção de que não há uma, mas diversas maneiras de desenhar implica uma didática que aponte ao esforço pedagógico de ampliação do repertório de ações de desenho e estímulo à constância e desenvolvimento da linguagem naquelas em que cada aluno se identifique mais. [...] É no contexto de propostas que abarquem conceitos de distintas culturas de desenho que a interação social entre alunos e professor pode vir a potencializar o aprendizado. Em contrapartida, é igualmente na falta de cuidado com tais questões que o processo pessoal e coletivo pode ser prejudicado ou até mesmo bloqueado. (IAVELBERG; MENEZES, 2012, p. 667).

Concordamos com Iavelberg e Menezes quando dizem que "[...] a técnica precisa estar a serviço das intenções de quem cria para não petrificar o fazer criativo [...]" (2012, p. 669) e, por isso, acreditamos na importância dos momentos coletivos durante a realização de desenhos em sala de aula, na interação entre os alunos.

Destarte, a interação entre os pares, assim como aponta Vygotsky (1996), é muito importante no processo de aprendizagem, pois elucida e potencializa grandes possibilidades a partir de soluções preexistentes e, com isso, o aluno pode inventar ou transformar suas formas de fazer e dizer através do desenho. No entanto,

> [...] uma das principais causas da pausa no desenho da criança é o desenvolvimento de determinados critérios estéticos em que ela acaba por julgar ruim o resultado de sua ação desenhista. E, nesse processo, um dos desmotivadores é a presença bastante comum de crianças que apresentem uma facilidade muito maior com a linguagem, algo que faz com que aqueles que não estejam satisfeitos com seu trabalho se julguem incapazes e acabem por abandonar o desenho. (IAVELBERG; MENEZES, 2012, p. 670).

É comum ouvirmos em sala de aula a frase "não sei desenhar", o que nos leva a refletir: mas o que os alunos entendem por desenho? Que tipos de desenho querem aprender? Foram esses questionamentos que me levaram à pesquisa e dissertação de mestrado, apresentada em 1992 na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, produzida por Miriam Celeste Martins, *Não sei desenhar: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo*.

Na referida pesquisa, a autora apresenta a expressão "não sei desenhar" como um mito, um modo unilateral de ver o desenho, porque de acordo com essa perspectiva, "[...] desenhar é copiar a realidade e para isso é preciso talento [...]" (MARTINS, 1992, p. 28). Enveredando nessa linha de raciocínio, o sentido do desenho fica limitado, uma vez que o bom desenho passa a ser a reprodução daquelas imagens figurativas que expressam a realidade. Segundo Martins (1992), os alunos usam essa frase como justificativa para não fazer, já que o resultado não corresponde às expectativas deles. Muitas vezes dizem "não sei desenhar", mas gostariam muito de saber.

Em meu percurso profissional, como professora de artes, em diversas situações ouvi os estudantes dizerem a frase "não sei desenhar". Destaco que no uso dessa fala existem dois momentos marcantes: o primeiro, quando o aluno não está com vontade de fazer a atividade e acha que é mais fácil dizer que não sabe, para não ter que sair da sua zona de conforto; o segundo, quando o aluno tenta, tenta, quer fazer, mas o desenho não sai como ele pretendia e, por mais que, como professora, eu dê a ele um retorno positivo, o aluno não se satisfaz com o resultado.

Ao pensarmos no segundo momento, de acordo com Martins:

> Se a criança, o jovem, o adulto dizem: “Não sei desenhar” é porque acreditam que existem conceitos e regras que envolvem o Desenho e que eles não podem atingir, isto é, acreditam que existe um “desenhar direito” que impede a atividade [...]. (MARTINS, 1992, p. 16, grifo da autora).

Nesse sentido, de acordo com o senso comum, é da natureza humana que algumas pessoas não tenham condições de desenhar, pois não têm o “dom” do desenho. No entanto, diferentemente de tal ideia, concordamos com a autora quando ela explicita que o mito criado sobre o desenho cria um “[...] álibi para omissões, fracos resultados, o ‘não sei desenhar’ acaba levando a que se pense que é ‘natural’, isto é, que é da natureza humana que algumas pessoas não tenham condições de desenhar [...]” (MARTINS, 1992, p. 16).

Destacamos também que outro grande equívoco apresentado pelo senso comum se dá em relação ao “talento” e o “dom”:

> Outra conclusão comum: se o artista nasce feito é porque o seu “dom” ou “talento”, considerado como aptidão natural e inata, foi recebido como uma dádiva divina. Isto é reforçado pela imagem do artista que cria a sua obra impelida por uma necessidade irreprimível, fruto do “espírito de Deus” ou da inspiração divina. (MARTINS, 1992, p. 22).

Mesmo discordando da concepção do senso comum, de forma geral é bem difícil entender por que razão alguns alunos possuem mais habilidades para desenhar do que outros. É comum perceber falas entre os alunos, em que alguns dizem não terem “talento” como o outro colega, e por isso desenham mal.

Percebemos que essa mesma abordagem não acontece quando se referem a estudos de gramática ou geometria, porque tais áreas são admitidas pelo senso comum como áreas do conhecimento, enquanto na disciplina de arte se fala muito em “dons inatos” que pessoas “normais” não possuem.

Sobre essa temática, Rossi (2012) aponta que a diminuição da atividade de desenho pode estar associada ao fato de não se dar a mesma importância e o mesmo tempo à arte que se dá às outras disciplinas. Além disso, igualmente preocupante, está a falta de auxílio às crianças que dizem não saber desenhar.

Em consonância com o que foi escrito até aqui, quando se fala em desenho, é preciso desvincular dele a palavra “dom” e utilizar a palavra “habilidade”. O dom traz uma conotação religiosa, algo sobrenatural que foi atribuído por Deus. Já a palavra habilidade traz a ideia de ser capaz, ser hábil em alguma coisa a partir do desenvolvimento pessoal.

No entanto, entendemos que muitos alunos têm mais facilidade, habilidade, talvez por terem tido experiências mais significativas com a linguagem do desenho, enquanto outros estudantes revelam mais dificuldades e, por essa razão, precisam ser mais estimulados para que possam se desenvolver.

Entendemos também que as experiências significativas com a linguagem do desenho são bem particulares, que cada um vai vivenciar a partir de sua maturidade, a partir do meio em que está inserido. Essas experiências podem começar em casa com o incentivo dos familiares, ou podem surgir a partir do prazer que a criança tem em riscar e deixar marcas, ao riscar paredes, roupas e móveis. Tais experiências podem ser intensificadas na escola ou podem ser um momento de descoberta, já que o convívio com os colegas pode trazer novas formas de fazer. Além disso, é no período escolar que a criança vai entrar em contato com outros materiais de desenho, o que permite que ela internalize essas diversas experiências, dando espaço para novas formas de fazer.

Ao refletirmos sobre as experiências com a linguagem do desenho, recordo-me de uma bibliografia, de fácil acesso nas bancas de jornais e

revistas, que se restringe a coleções com modelos de como desenhar, que reforçam os valores gregos, renascentistas e neoclássicos. Durante a adolescência, eu comprei esse tipo de revista, visto que, por um período, foi a única fonte sobre desenho à qual tive acesso. Esses materiais reforçam o desenho como atividade de cópia fiel da realidade.

Compreendemos que essa preocupação com o realismo afasta aqueles que não se consideram "talentosos" e faz com que o desenho fique muitas vezes restrito ao superficial. Isso "[...] gera uma vinculação do desenho com a realidade, estabelecendo, o mito denunciado pelo não sei desenhar [...]", uma vez que esse tipo de desenho requer conhecimento e domínio de técnicas (MARTINS, 1992, p. 23, grifo da autora).

Assim, a autora aponta que, diante do desenho:

> O nosso olhar ainda é grego. Não podemos esquecer a Missão Francesa, que chegou ao Brasil em 1816, trouxe os conceitos neoclássicos inspirados nos conceitos gregos e renascentistas. Sua influência se fez sentir também nas aulas de arte. (MARTINS, 1992, p. 19).

Quanto a essa problemática, Martins (1992) assevera também que todos os já mencionados temas reforçam historicamente a afirmação do talento como requisito para o bom desenho. Assim, essas heranças acabaram por determinar muitos conceitos que chegaram na sala de aula e, dessa forma, instaurou-se uma "[...] doutrina acadêmica, onde padrões para representar as 'belezas ideais' da natureza com 'suprema perfeição' eram copiadas de modelos [...]." (MARTINS, 1992, p. 18).

Na mesma linha de elucidação, Lowenfeld (1970) presa pela livre expressão, alegando que não se pode interferir nos desenhos produzidos pelas crianças, pois:

> Quando ouvimos uma criança dizer "não sou capaz de desenhar", podemos estar certos de que houve alguma espécie de interferência em sua vida. Esta perda de fé nos seus próprios meios de expressão pode ser um indício de que a criança se fechou em seu próprio eu. Com frequência, comete-se o erro de avaliar o trabalho criador das crianças pelo seu aspecto, pelas suas cores e formas, pelas qualidades do traço etc. Isto é injusto não só para o próprio produto, mas também, ainda mais, para a criança. O crescimento não pode ser medido pelo gosto ou padrão de beleza, os quais talvez sejam importantes para o adulto. Entretanto, a arte tem sido tradicionalmente interpretada, sobretudo em relação à estética, e este conceito limitou, em alguns casos, a oportunidade de a arte ser usada em sentido mais amplo. Na educação artística, o produto final está subordinado ao método criador. O importante é o processo da criança – o seu pensamento, os seus sentimentos, as suas percepções, em suma, as suas reações ao seu ambiente. (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p. 19).

Como podemos perceber, esses autores defendem que apresentar desenhos prontos e revistas de colorir, e interferir nos trabalhos das crianças e dos jovens seriam duas atitudes geradoras dos bloqueios. No entanto, no capítulo "O desenvolvimento da consciência estética", os autores apresentam um direcionamento para o trabalho com obras de arte:

> Mais importante ainda do que a compreensão de uma obra de arte é compreender os impulsos e as motivações do artista. "Na sua opinião, por que o artista pintou isto? Vamos supor que pintaste este quadro. Qual teria sido teu propósito?" Esta seria uma maneira de focalizar o processo e não a obra. (LOWENFELD; BRITTAIN, 1970, p. 396).

A partir das informações acima apresentadas, percebemos que as propostas dos autores não condenam totalmente a apresentação de referências aos alunos. O foco está no processo e não na imagem, mas os alunos ainda mantêm contato com alguma imagem. O que acontece, muitas vezes, são interpretações distorcidas que acabam por perpetuar ideias preconcebidas, pois com frequência sobra pouco tempo aos professores para o estudo das obras originais.

Em defesa de tal entendimento, "[...] cremos que a estagnação é sintoma da livre expressão que não se alimenta das informações do patrimônio de

e sobre desenhos [...]" (IAVELBERG; MENEZES, 2012, p. 663).

Dessa forma, acreditamos que as aulas de arte precisam dos momentos da livre expressão, mas ficar só nisso não leva a lugar nenhum, pois chegará um ponto em que os alunos terão esgotado suas ideias.

Sobre essa realidade com os estudantes na fase da adolescência, há três aspectos que podem ser levantados que podem contribuir para que o estudante diga "não sei desenhar" (MARTINS, 1992, p. 113):

- a influência de um padrão adulto, que reflete uma concepção de arte e, consequentemente, de ensino de arte;

- a presença de uma autocrítica mais acurada;

- uma metamorfose no pensamento, na imaginação na percepção e nos sentimentos vividos pelo adolescente.

Quando consideramos a arte no contexto educacional juvenil, Martins (1992) aponta uma contradição comum na rotina escolar. Ao mesmo tempo que os adolescentes se negam a desenhar, percebe-se que eles querem deixar suas marcas nas carteiras e nas paredes, escrevendo ou desenhando, expondo suas ideias, pensamentos, dúvidas e inquietudes, buscando assim uma identidade por meio dessa ação, tal como a busca por seu estilo pessoal de ser. Isso envolve estratégias pessoais no uso de linhas, formas, cores. Muitas vezes, essas atividades se restringem somente a eles, porque têm receio de compartilhar com os outros, já que têm medo do que os colegas ou professores podem pensar sobre suas ideias, sobre suas produções:

Na produção plástica contracenam juntos, em oposição ou em alternância:

- o prazer da manipulação, a liberdade de exploração, a ótica pessoal de ver-pensar o mundo, a apreensão dos códigos das linguagens artísticas, a procura do estilo pessoal, mesclando estratégias e gramáticas culturais, deixando suas marcas;

- o medo de expor-se, a preferência pela repetição, a busca de modelos ou da ótica de outros, o sentimento de incompetência, ou a obediência ou fuga de tarefas sem significados. (MARTINS, 1992, p. 173).

Convém lembrarmos que a adolescência é uma fase de grandes mudanças: o corpo está em transformação, o estudante não é mais criança, mas ainda não é adulto. Esse período pode trazer a perda de confiança. Nesse sentido, comparar desenhos, segundo Martins (1992), pode ser uma ação negativa quando a criança, ou o jovem não tem confiança, mas tem dúvidas, ou vergonha, em relação a suas fases anteriores, ainda mais se comparada com produções de artistas, de adultos ou de irmãos mais velhos.

Diante desse contexto, tal ação comparativa pode gerar uma busca por modelos, a partir da ótica de outros. Em consonância com as ideias de Martins (1992), entendemos que, quando o fracasso e a desaprovação são comuns, a criança e o jovem podem vir a acreditar que os resultados de seu trabalho não têm valor. A pesquisadora argumenta que, no dia a dia escolar, o jovem que se sente frustrado e incapaz evita competições inerentes à adolescência, e por isso realiza os trabalhos pela metade ou se recusa a fazê-los. Isso emperra qualquer atividade vinculada ao desenho, impede o jovem de arriscar-se em experimentações, e dificulta a expressão de suas ideias artísticas.

Nesse sentido, por considerar-se incapaz de desenhar, podem surgir desenhos automatizados, mecânicos, já que estes demandam pouco esforço e, assim, o estudante não precisa criar novos desenhos. E, nessa realidade apresentada, a escola muitas vezes é a única responsável por promover o desenho, por isso a preocupação em desenvolver atividades pertinentes a cada grupo de alunos se faz necessária.

Cabe ressaltar que não existem fórmulas corretas para o ensino, cada aula planejada pode vir a ser modificada e transformada devido à necessidade da turma. Para isso é sempre bom conhecer o repertório de desenhos de nossos alunos, conhecendo o contexto em que estão inseridos, e a partir dessa sondagem traçar o planejamento, que deverá ser sempre mutável, já que estamos constantemente suscetíveis a mudanças. É válido dizer que mudar, neste sentido não significa uma fraqueza pedagógica, mas que estamos imersos do processo de ensino/aprendizagem e em constante diálogo com os alunos.

Ainda em defesa do importante acesso dos estudantes às diferentes referências e influências artísticas, os pesquisadores Brent e Marjorie Wilson (2013) afirmam que "[...] todos nós, inclusive as crianças, sofremos influências externas, fazendo imitações quando desenhamos [...]" (WILSON; WILSON, 2013, p. 88).

Para esses autores, um imperativo é que desenhar se aprende desenhando, e quanto mais o aluno desenhar, melhor será sua habilidade, já que, ao desenhar, ele acionará uma série de habilidades como ver, perceber, analisar, comparar etc., e, por essa razão:

> [...] as crianças mais bem-dotadas e produtivas em arte desenhavam primariamente a partir de imagens derivadas das medias [sic] populares e de ilustrações – este empréstimo e o trabalho em cima de imagens preexistentes em alguns casos começou antes dos seis anos. Crianças que foram observadas trabalhando a partir dessas fontes estavam bastantes avançadas em sua habilidade de construir ideias visuais e na representação de coisas como esboço, perspectiva, ação em seus desenhos. (WILSON; WILSON, 2013, p. 89).

Outra relevante contribuição para essa perspectiva é a defesa de Menezes (2010), que afirma que o desenho é algo a ser cultivado na criança, não só estimulado afetivamente ou ensinado, mas que deve ser pensado como algo que se aprende muito mais por vias internas do que pela introjeção do ensinar.

Assim, "[...] o desenho revela os eventos que percebemos para além do objeto representado, ou seja, revela nossa capacidade de produzir signos a partir de linhas para realizarmos nossa interpretação gráfica das imagens à nossa volta [...]" (MENEZES, 2010, p. 162).

Do ponto de vista da incorporação da cultura, acreditamos que a teoria sociointeracionista defendida por Vygotsky pode indicar alguns caminhos para uma didática interativa no desenho, bem como servir de ponto de partida para discussões. Segundo Vygotsky (2008), os signos estão intrinsecamente ligados à cultura. São fundamentais para o funcionamento psicológico do sujeito, alteram a própria estrutura das funções mentais, por meio do processo de inserção do indivíduo na cultura e nas relações sociais. Dessa forma:

> Hoje se pode falar novamente em ensino e aprendizagem do desenho, mas diferentemente da Escola Tradicional, busca-se o equilíbrio entre propiciar a aprendizagem (como construção) das convenções básicas do desenho e a liberdade do estudante de se expressar com criatividade. O professor, com consciência do processo histórico do ensino da arte; dos fundamentos do ensino do desenho e conhecedor do desenvolvimento dos alunos poderá evitar que as aulas de Arte se reduzam a exercícios autoritários, empiristas e sem espaço para a criatividade ou, ao contrário, a um laissez-faire sem sentido. A abordagem contemporânea deve avançar em direção ao equilíbrio [...] (ROSSI, 2012, p. 11).

O sujeito nasce com potencialidades, mas o meio deve favorecer seu desenvolvimento, nada melhor que as aulas de Arte para isso. A produção de desenhos pode resultar principalmente das vivências/experiências do sujeito que desenha, assim como aprendemos a escrita na interação com o escrever, com as letras e as palavras no ambiente escolar.

[2] Brent Wilson e Marjorie Wilson são professores da Penn State University, Pensilvânia, Estados Unidos. Brent Wilson, Al Hurwitz e Marjorie Wilson escreveram o livro *La enseñanza del dibujo a partir del arte* (2004), cujo título original em inglês é *Teaching drawing from art*, publicado em 1987 (WILSON; WILSON, 2013, p. 87).

Referências bibliográficas

COX, Maureen. **Desenho da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

IAVELBERG, Rosa. O desenho cultivado da criança. *In:* Zélia Cavalcanti (Coord.), **Arte na sala de aula.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 3-32.

_____. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

_____. **O desenho cultivado da criança, prática e formação de educadores.** Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. O desenho da criança na pesquisa moderna e contemporânea. *In:* ARANHA, Carmen; CANTON, Katia (Org.). **Desenhos da pesquisa:** novas metodologias em arte. São Paulo: MAC-USP, 2012.

_____. **Arte-educação modernista e pós-modernista:** fluxos. 2015. Tese de Livre Docência – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-16082016-161014/publico/IavalbergRosaTeseLD.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

_____. **Arte/educação modernista e pós-modernista:** fluxos na sala de aula. Porto alegre: Penso, 2017.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, William Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo: Mestre Jou, 1970.

LUQUET, Georges-Henri. **O desenho infantil.** Barcelona, Porto Civilização, 1969.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PFEIFFER, Wolfgang Adolf Arthur. **Não sei desenhar:** implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. São Paulo: USP, 1992.

MENEZES, Fernando Chuí de; IAVELBERG, Rosa. O cultivo do desenho infantil na aprendizagem compartilhada. *In:* **Vida e ficção** / arte e ficção: 21º Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. Rio de Janeiro: UERJ, 2012. p. 660-672. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio4/rosa_iavelberg_e_fernando_chui.pdf.> Acesso em: 22 mai. 2020.

MENEZES, Fernando Chuí de. **Uma história íntima do desenho:** sobre experiências de formação do desenho e dos desenhistas. 2010. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais – Ensino e Aprendizagem da Arte) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Unesp, São Paulo, 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86911/menezes_fc_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 22 mai. 2020.

ROSSI, Maria Helena Wagner. Fundamentos da prática do desenho na escola. *In:* **Arte/Educação:** Corpos em Trânsito: anais do XXII CONFAEB. São Paulo: UNESP, 2012. p. 01-12. Disponível em: https://www.academia.edu/3390665/Fundamentos_da_pr%C3%A1tica_do_desenho_na_escola. Acesso em: 22 mai. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **La imaginación y el arte en la infância.** Ensayo psicológico. Madrid: Ediciones Akal, 1996

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WILSON, Brent. Mudando conceitos da Educação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças. *In:* BARBOSA, Ana Mae; SALLES, Heloísa Margarido (Org.). **O ensino da arte e sua história.** São Paulo: MAC-USP, 1990.

WILSON, Brent; WILSON, Marjorie. Uma visão iconoclasta das fontes das imagens nos desenhos de crianças. *In:* BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação:** leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2013.

Deixar ver o que não sabe

Camila Lia

...ie do

...partir de
...lhos

Vagas: 10
Faixa etária: a partir de 12
Duração: 120 minutos

...oscura.

Olhar para Dentro: O autorretrato na obra de Leonilson

Joyce Neves
Galeria de Arte

23/3 sábado, às 12h

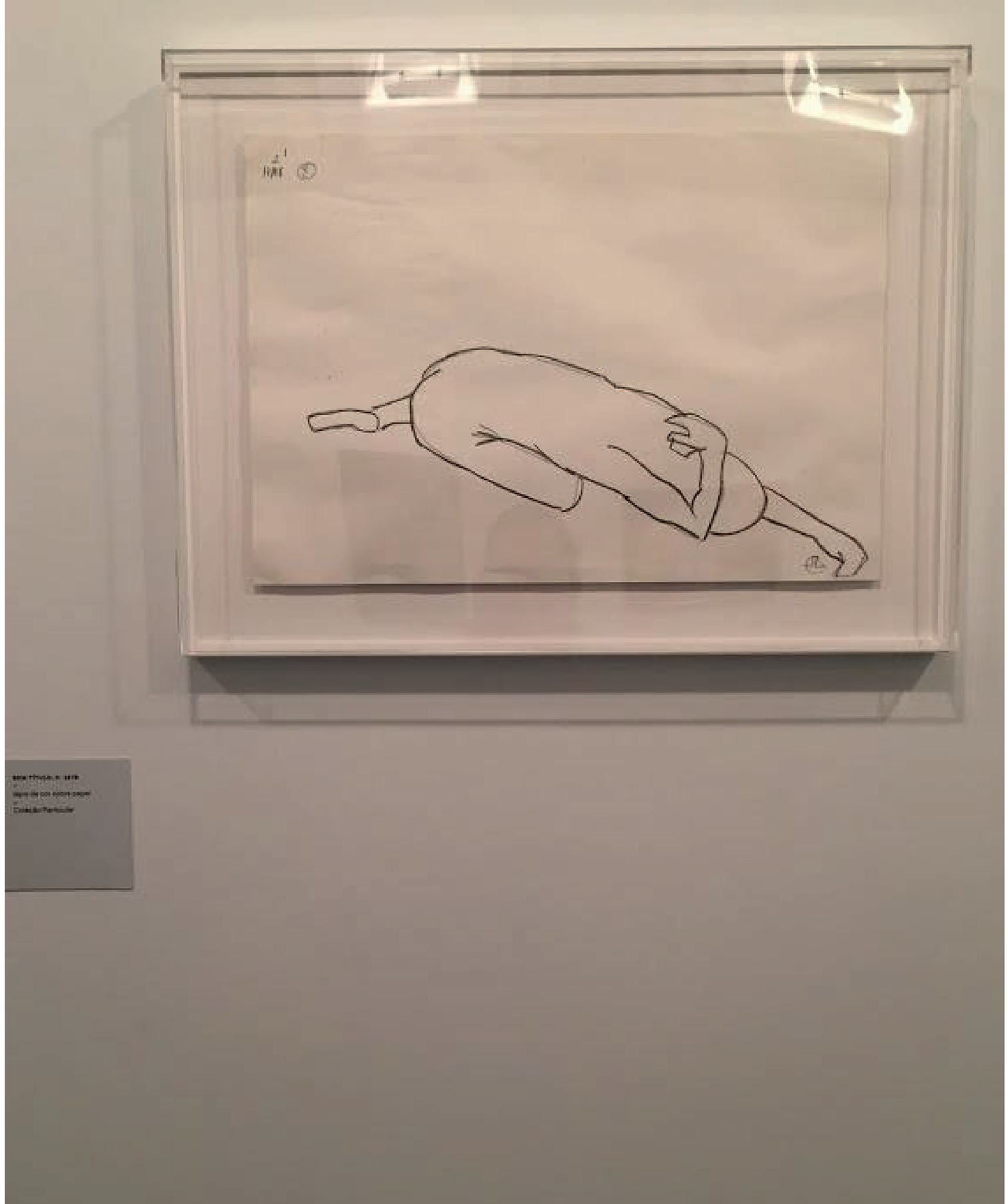
Construa seu autorretrato através da experimentação de diferentes materiais, explorando as possibilidades de criação a partir do olhar para si mesmo.

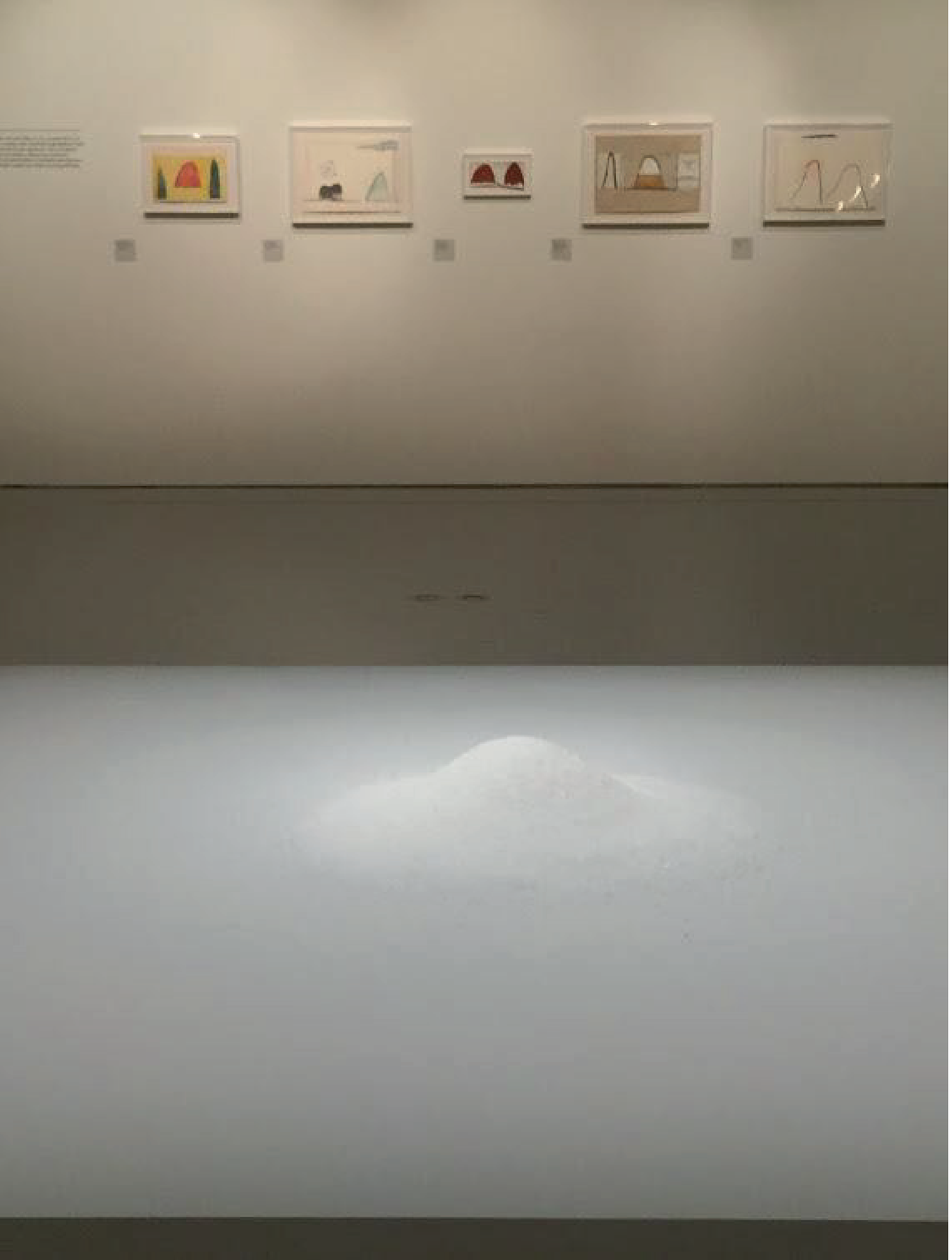
Vagas: 10
Faixa etária: livre
Duração: 120 minutos

Alvará 2018-02266-00
Protocolo de renovaçã...
AVCB Nº 355808, V...

...Po...
Gal...
de terç...

Disponí...
em L...

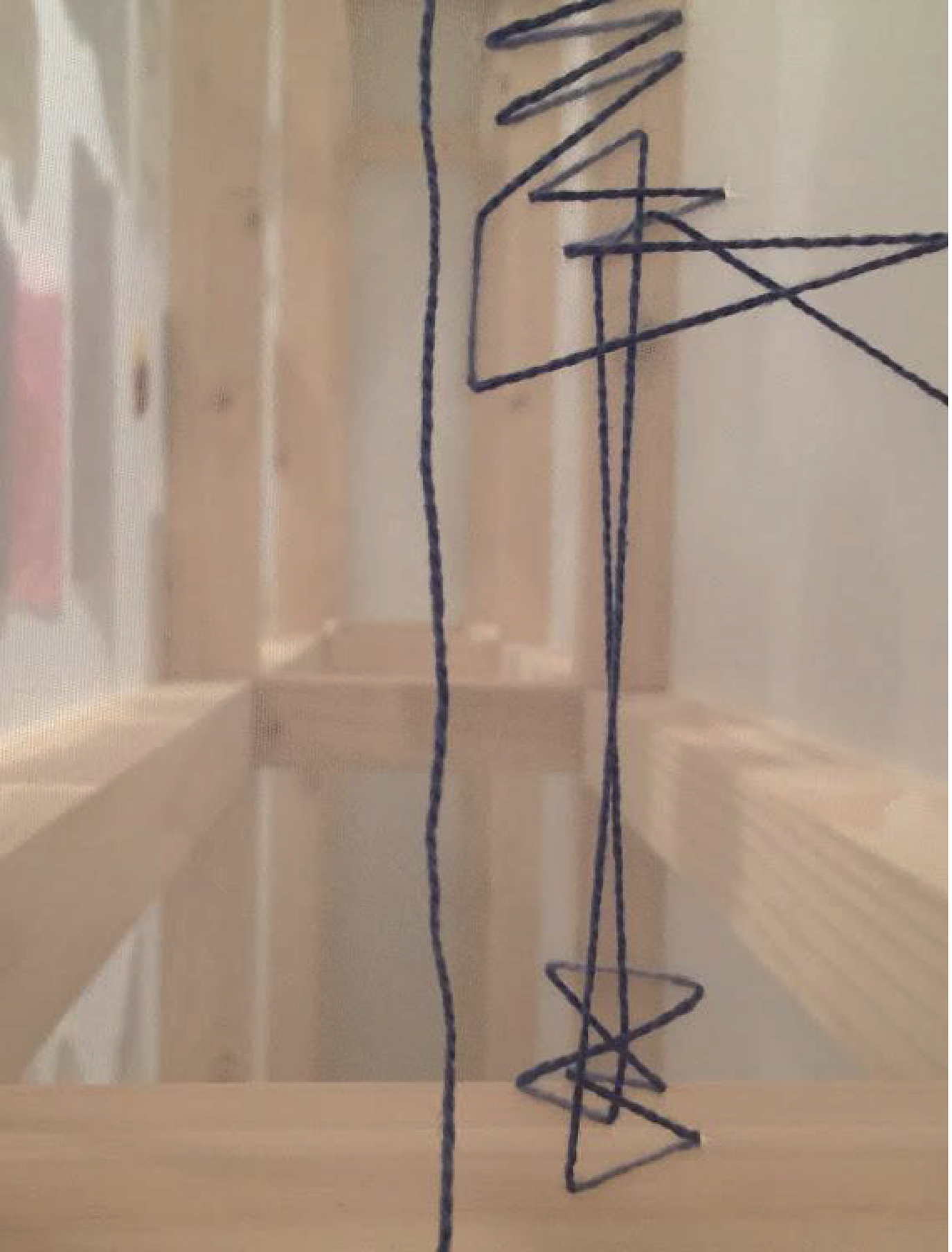









CON
TAGIO
COLETIVO
ARTE
COOL
DÁ
PREGUIÇA



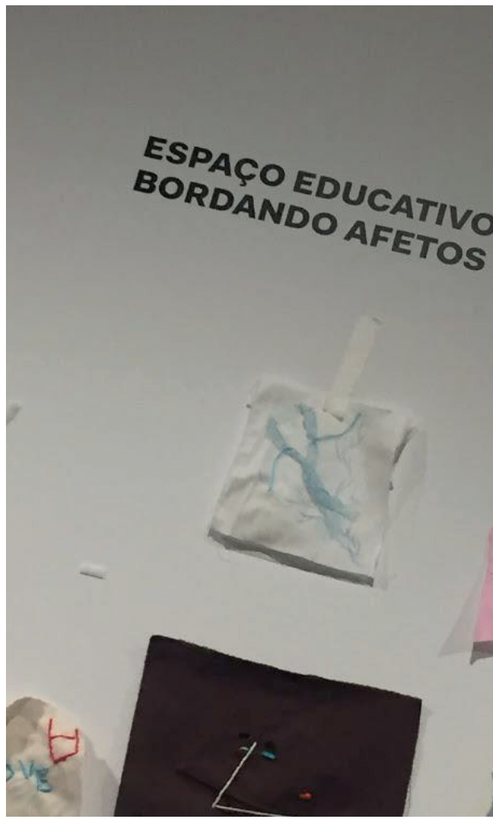




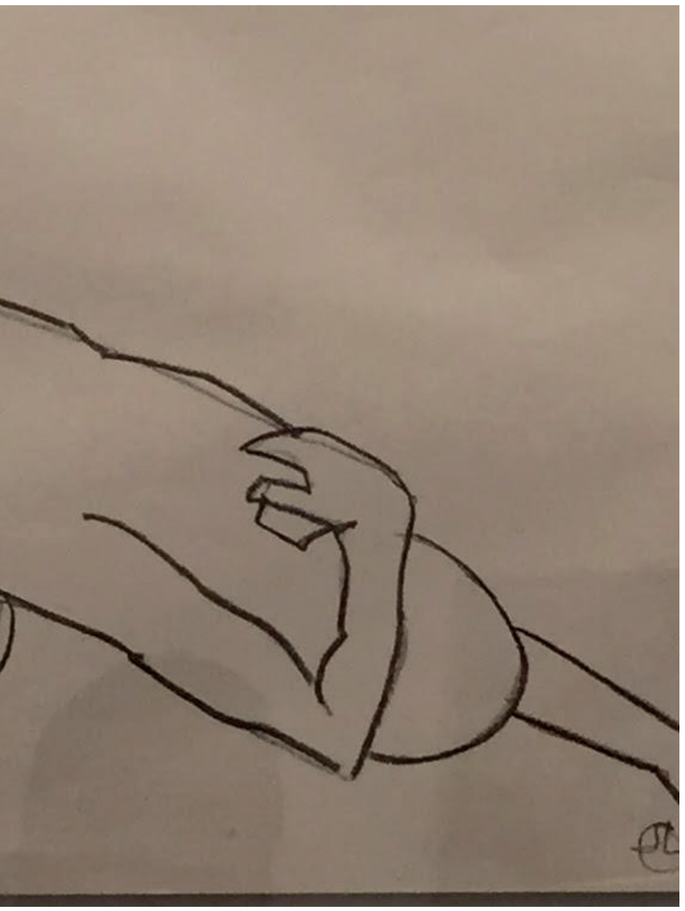

no te
callas




MARIELE
VIVE


ESPAÇO EDUCATIVO
BORDANDO AFETOS


SESI



Este ensaio visual convida a olhar imagens produzidas pela autora durante a sua pesquisa de doutorado, nas suas visitas a exposições de arte e participações em ações educativas realizadas em instituições culturais da cidade de São Paulo, com intenção de cartografar o trabalho de mediação cultural de educadoras e educadores que contemplam o fazer artístico e poético junto ao público. As imagens foram feitas durante uma tarde de março de 2019 na exposição Leonilson: Arquivo e Memória Vivos[1], que esteve/estava em cartaz na galeria de arte do Centro Cultural Fiesp, onde a autora realizaria um encontro de formação continuada com a equipe de educadores. No espaço educativo "Bordando Afetos", integrado à exposição e preenchido por produções do público, a autora foi surpreendida por uma cena afetuosa na qual bordavam juntas a educadora Joyce Neves e Dona Rita, assim conhecida por todos, uma frequentadora assídua daquele espaço. Ao deixar *flutuar sua atenção* (KASTRUP, 2015) pelas paisagens das exposições de arte, a autora-pesquisadora é convocada a suspender, ajustar e redirecionar a sua atenção para perceber, descobrir, vivenciar, refletir, notar, anotar, colher e produzir *pistas* sobre os modos como as educadoras e educadores concebem seus movimentos poéticos que deflagram as experiências artísticas e estéticas com as pessoas do público no contato com a arte (DEWEY, 2010). Ao fotografar de modo intimista com seu celular, ela enfrenta desafios como arte/educadora em processo de criação e pesquisadora em campo, que são os de colocar-se em estado de presença, de disponibilidade visual para deixar-se ver coisas que não sabe, para desalojar o desconhecido, para ver mais de perto, para aproximar-se fisicamente do assunto, para permitir-se entrar no detalhe, para surpreender-se. Convidamos assim, as leitoras e leitores a olhar devagar e em silêncio, sem querer *logo procurar entender* (MARESCA, 2012).

[1] A exposição de obras do artista brasileiro Leonilson (1957, Fortaleza – 1993, São Paulo), que teve curadoria de Ricardo Resende, organização e produção da Base7 Projetos Culturais e apoio do Projeto Leonilson, aconteceu no período de 20 de fevereiro a 19 de maio de 2019 e apresentou pinturas, desenhos e bordados do artista. A ação educativa foi coordenada pela AEP – Arteducação Produções.

Legendas

[Págs. 94-95] Detalhe da programação da ação educativa da exposição Leonilson: arquivo e memória vivos na galeria de Arte do Centro Cultural Fiesp. 2019.

[Págs. 96-99] Vistas da exposição com detalhes de obras do artista Leonilson.

[Págs. 100-101] Vista da exposição em direção ao espaço educativo "Bordando Afetos", onde estão presentes a educadora Joyce Neves e Dona Rita, participante da ação educativa com bordado.

[Págs. 102-107; 110-111] Conjunto de vistas de detalhes das produções feitas com linha e bordado pelo público junto aos educadores no espaço "Bordando Afetos".

[Págs. 108-109] Vista de um momento do processo de fazer artístico com bordado, realizado por Joyce Neves e Dona Rita.

Todas as imagens são de autoria de Camila Serino Lia, produzidas com câmera de celular, na exposição Leonilson: arquivo e memória vivos no Centro Cultural Fiesp, São Paulo, entre fevereiro e maio de 2019.

Referências bibliográficas

DEWEY, John. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana Da (Org.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

MARESCA, Sylvain. O silêncio das imagens. *In*: SAMAIN, Etienne (Org.). **Como pensam as imagens.** 1ª reimp. Campinas: Ed. Unicamp, 2012.p. 37-40.

Entre o vazio e a plenitude

Patrícia Marquesoni

Entre o vazio e a plenitude é o espaço onde a criação acontece, tema de minha dissertação em andamento, cujo intuito é a investigação dos processos de criação de oficinas de arte para crianças que são desenvolvidas por arte/educadores e arte/educadoras que atuam de maneira independente, prestando serviços para diversas instituições culturais, nas quais as oficinas acontecem. A investigação relaciona a minha experiência como arte/educadora, a produção e análise de dados de um grupo focal, a fundamentação teórica e uma série de imagens de oficinas que desenvolvi ao longo de meu percurso profissional, as quais foram ressignificadas para o contexto da pesquisa. Para este artigo, trago parte do primeiro capítulo da dissertação. Por se tratar de um recorte, nem todos os elementos da pesquisa estarão presentes.

Essas oficinas carregam um conjunto de particularidades: são atividades que envolvem um fazer artístico, que se concentram em um único encontro, acontecem dentro do tempo livre dos participantes e promovem uma interação entre as crianças e seus responsáveis adultos, sendo muitas vezes chamadas de “Oficina para pais e filhos”, “Atividade para famílias” e “Ateliê aberto”, entre outros nomes. Cada arte/educador, arte/educadora, ou coletivo apresenta uma ou mais propostas de atividades para as instituições, que decidem quais irão integrar sua programação.

Ao contratar os arte/educadores e as arte/educadoras que propõem as oficinas, as instituições[1] não costumam fazer um direcionamento prévio

[1] Dentre centenas de atividades que realizei entre 2014 e início de 2020 (quando as atividades foram suspensas por conta da pandemia), apenas uma única vez me foi requisitado por uma instituição cultural que eu criasse uma oficina específica a partir de um tema predeterminado, que na verdade era um material, o papel.

acerca de temas, linguagens, técnicas, ou mesmo de objetivos e metodologias, o que traz um campo de possibilidades a ser explorado pelo(a) proponente. Dada a ausência de parâmetros predeterminados em relação às oficinas, trago algumas indagações: como arte/educadores e arte/educadoras criam suas oficinas de arte para o público infantil em instituições culturais? A princípio, essa suposta liberdade de poder escolher "tudo" vem acompanhada de uma série de questões. Como se dá a definição de todos esses aspectos na criação das oficinas de arte para crianças? Quais critérios norteiam as escolhas? Como fazer escolhas pertinentes? Não é minha intenção apresentar modelos, nem tampouco respostas que representem toda uma classe de profissionais que atuam nesse contexto, mas sim compartilhar reflexões e inquietações, com o intuito de buscar uma profundidade no desenvolvimento dessas práticas, que estão inseridas em uma situação de indeterminação.

O desejo da pesquisa surgiu das inquietações de meu percurso profissional, que foi composto por uma diversidade de experiências dentro do campo da Arte/Educação[2]: em organizações não governamentais, em empregos formais no setor educativo de instituições culturais, em trabalhos temporários em exposições e na atuação como arte/educadora autônoma, desenvolvendo oficinas de arte para crianças em instituições culturais públicas, privadas e fundações.

Já em minha primeira experiência como arte/educadora, em uma organização não governamental que acolhia crianças no período do contraturno escolar, vi-me num contexto em que deveria escolher temas, linguagens, materiais e metodologias que iriam compor as aulas de arte para as crianças. As usuais incertezas de quem está começando foram intensificadas pela diversidade de possibilidades, sem um direcionamento prévio, que me traziam dúvidas e, ao mesmo tempo, entusiasmo pela

[2] Ana Mae Barbosa (2005, p. 21) utiliza o termo Arte/Educação com barra com o intuito de atribuir sentido de pertencimento, razão pela qual opto pela mesma escrita para designar os profissionais: arte/educadores e arte/educadoras.

oportunidade de explorar as escolhas. Eu refletia sobre que tipo de atividades gostaria de criar, quais linguagens e assuntos deveria privilegiar, quais critérios utilizar e como me nortear, de modo que as aulas fossem relevantes para os alunos e alunas de forma pertinente ao contexto em que se inseriam. Esses desassossegos, que nunca cessaram, potencializaram-se quando comecei a atuar como arte/educadora autônoma em 2014 – no contexto já apresentado de indeterminação –, desenvolvendo oficinas de arte para crianças em instituições culturais de naturezas diversas.

Olhando para as oficinas de arte para crianças como um encontro dos campos da arte e da educação, e cuja criação envolve tanto procedimentos e princípios artísticos quanto educativos, a fundamentação teórica da pesquisa se dá na composição de autores que investigam processos de criação – Cecília Almeida Salles (2007) e José Antonio Marina (1995) – com autores do campo na educação – John Dewey (1976) e Paulo Freire (2011).

Buscando um entrelaçamento entre teoria e prática, a escolha dos autores, além de sua importância e pertinência em relação ao tema, passa por uma reverberação em minha experiência tanto profissional quanto pessoal. Cecília Almeida Salles e José Antonio Marina me ajudaram a refletir sobre meus próprios processos de criação no desenvolvimento de atividades para crianças, bem como a observar os processos das crianças participantes das oficinas. John Dewey e Paulo Freire me ampararam no desenvolvimento de um olhar crítico sobre a educação tradicional – que fez parte da minha vivência dos cinco aos dezesseis anos de idade – possibilitando que eu qualificasse minha experiência como discente, relacionando-a com minha atuação profissional.

Para compor os diferentes elementos da pesquisa – minha experiência como arte/

educadora, a produção e análise de dados do grupo focal (GATTI, 2005), a fundamentação teórica e as imagens criadas para o contexto da pesquisa –, elenquei como metodologia a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), por esta situar-se em um território intermediário entre a criação artística e a investigação científica, e trago os autores Graeme Sullivan (2014), Ricardo Marin-Viadel e Joaquin Róldan (2017). Tenho empregado a metodologia tanto na criação das imagens quanto na utilização de recursos visuais para estruturar a pesquisa, como uma forma de pensamento visual que tem me auxiliado na organização e na composição das ideias.

PERCURSOS SINGULARES

A partir deste ponto, apresento um recorte do primeiro capítulo de minha dissertação, no qual investigo os propósitos nos processos de criação das oficinas de arte para crianças dentro do contexto já colocado, buscando uma relação entre o papel dos propósitos nos processos de criação e seu papel na educação.

Para me ajudar a refletir sobre as questões apresentadas, trouxe, além dos autores que fundamentam a pesquisa, as vozes dos arte/educadores e arte/educadoras que compuseram o grupo focal. O intuito em compor um grupo focal se deu, primeiramente, pelo interesse no conhecimento implicado nessa prática tão específica e, em segundo lugar, porque são raras as ocasiões de encontro entre esses profissionais para refletir e discutir sua atuação, de modo que o encontro se tornou uma valiosa oportunidade de troca e construção de conhecimento coletivo. Lidei com o anonimato dos participantes do grupo focal, atribuindo-lhes nomes fictícios, relacionados às suas particularidades: “Arteiro Ambiental”, “Criadora Experimental”, “Construtora de Livros”, “Maquineiro Criativo” e “Materializador Sonoro”. Vejamos um pouco sobre seus perfis.

O Arteiro Ambiental, que atua como artista e educador, possui formação em artes visuais, área que combina com seus outros interesses – ecologia e jogo – no desenvolvimento das oficinas. A Criadora Experimental possui formação em artes visuais e parte de um trabalho com experimentação que envolve a ligação de uma diversidade de elementos e a utilização de materiais não convencionais, tanto nas oficinas para crianças, quanto em sua produção artística. A Construtora de Livros lança um olhar sobre os livros a partir das artes visuais (sua área de formação), enxergando-os como objetos e lidando com eles a partir dessa perspectiva nas oficinas que elabora. O Maquineiro Criativo combina sua formação em design de produto com sua pesquisa em máquinas de movimento, desenvolvendo autômatos, jogos, brinquedos e instalações. O Materializador Sonoro possui formação em artes visuais e uma pesquisa em música, tanto nas oficinas quanto em sua produção como artista, buscando diferentes maneiras de construir instrumentos musicais, a partir de uma intersecção entre música e artes visuais.

Chamou-me a atenção a presença de pesquisas com caráter bastante individual nas oficinas desenvolvidas por cada integrante do grupo focal, o que me levou a investigar o que isso significava dentro dos processos de criação, partindo do princípio de que tais oficinas resultam de processos criativos. Segundo Salles (2007), a singularidade de quem cria se expressa através do que ela denomina “projeto poético” ou “o grande projeto do artista”:

> O grande projeto vai se mostrando, desse modo, como princípios éticos e estéticos, de caráter geral, que direcionam o fazer do artista: princípios gerais que norteiam o momento singular que cada obra representa. Trata-se da teoria que se manifesta no “conteúdo” das ações do artista: em suas escolhas, seleções e combinações. Cada obra representa uma possível concretização de seu grande projeto. (SALLES, 2007, p. 39).

OO ato criador é apresentado por Salles (2007, p. 130) como a concretização do projeto poético do artista, que não é claramente conhecido de início, mas passa por um processo de definição enquanto a obra vai sendo construída. Desse modo, ao longo do percurso criador, segundo a autora, o artista vai se aproximando de seu projeto poético, conhecendo-o melhor, situação que se aplica tanto à criação de uma obra específica, quanto à trajetória do ou da artista de forma mais ampla.

Parece haver uma interrelação entre projetos poéticos e propósitos. O termo “trajeto com tendência”, cunhado por Salles (2007, p. 37; p. 39), equivale a um propósito vago que orienta a construção da obra. O projeto poético é um dos aspectos da tendência do percurso criador, ao longo do qual ocorre uma lenta definição do projeto poético do artista, que é também uma definição dos propósitos. Durante o processo de concretização de seu grande projeto “[...] o artista vai explicitando para ele próprio o que espera da obra e, assim, seus propósitos ganham contornos mais nítidos e, ao mesmo tempo, esse mesmo conjunto de princípios coloca a obra em constante avaliação e julgamento” (SALLES, 2007, p. 154).

Os processos de criação se mostram entrelaçados à subjetividade de quem cria, também de acordo com Marina (1995, p. 185), que os compreende como uma expansão ou projeção da subjetividade, algo que o autor denominou um “acontecimento biográfico”. Embora o filósofo espanhol não utilize os termos “projeto poético” ou “o grande projeto do artista”, ele afirma que a atividade artística se concretiza através de um comportamento criador, que é orientado por um projeto de poesia.

Os nomes fictícios que atribuí a cada membro do grupo focal se relacionam a sua subjetividade, que é manifestada na singularidade de seus projetos poéticos. O já apontado contexto de indeterminação prévia dos elementos das oficinas de arte para crianças pode representar um terreno fértil para a concretização de projetos poéticos de caráter singular. Considerando que o projeto poético, segundo Salles (2007), direciona o fazer e se manifesta na série de escolhas e ações ao longo da criação, já temos uma pista de como pode se dar a definição dos diversos aspectos que compõem as oficinas, imbricados em sua criação.

A BÚSSOLA

Tendo trazido à tona as pesquisas individuais de cada participante do grupo focal, as quais podem se configurar como projetos poéticos, e tendo apontado a relação entre projetos poéticos e propósitos nos processos de criação, entremos nos propósitos em si, primeiramente em seu papel nos processos de criação e, posteriormente, na educação.

Salles (2007, p. 130) afirma que ato criador é um processo de concretização do projeto poético do artista – sendo este atrelado aos propósitos que guiam a criação – que não é claramente ou completamente conhecido de início, mas que vai sendo descoberto ao longo do processo:

> O artista não inicia nenhuma obra com uma compreensão infalível de seus propósitos. Se o projeto fosse absolutamente explícito e claro ou se houvesse uma pré-determinação, não haveria espaço para o desenvolvimento, crescimento e vida; a criação seria, assim, um processo puramente mecânico. [...] Não há, portanto, uma teoria fechada e pronta anterior ao fazer. A ação da mão do artista vai revelando esse projeto em construção. As tendências poéticas vão se definindo ao longo do percurso: são leis em estado de construção e transformação. (SALLES, 2004, p. 39-40).

O gesto criador como um “trajeto com tendência” (SALLES, 2007 p. 28; p. 29) apresenta a tendência ligada ao projeto poético individual, como um propósito de início impreciso – que a autora compara aos conceitos de “nebulosa”, “intuição

amorfa", "miragem" ou "bússola" –, e o trajeto em si seria o rumo. Nebulosa e intuição amorfa se referem à falta de definição do propósito, enquanto a bússola, embora indique um rumo, trata de um rumo geral, mais um apontamento dos pontos cardeais do que um mapa. Atraído pelo propósito, o criador ou a criadora se move em sua direção, que, apesar de sua vagueza e indefinição, direciona o processo e incita a ação.

Temos a criação como a concretização de um propósito, um fim a ser atingido, e embora este não seja totalmente conhecido ou claro de início, ele passa por uma gradativa definição ao longo do percurso. José Antonio Marina (1995, p. 173; p. 174) afirma que um projeto criador é movido por um tema "indigente" (que o autor compara à ideia de meta, objetivo ou propósito impreciso), de modo que, ao iniciar uma obra, os artistas têm uma ideia vaga do que querem alcançar, o que também é chamado pelo autor de "esboço vazio", o qual vai sendo preenchido ao longo do processo criador. "Trata-se de procurar caminhos que nos conduzam a uma meta que o próprio caminho ajuda a definir [...]." (MARINA, 1995, p. 215).

A partir dessa perspectiva acerca dos processos de criação, cujos propósitos norteadores, incialmente indefinidos, passam por um gradativo desenvolvimento de definição, olho para minha trajetória como criadora de oficinas de arte para crianças. A constante análise sobre os vários aspectos que compõem as oficinas que eu criava me trouxe uma conscientização progressiva do que eu queria atingir e dos critérios que orientavam minhas escolhas de temas, linguagens, técnicas e metodologias. Ao longo desse percurso, vislumbro duas possibilidades: a primeira é que fui construindo melhor os critérios que orientavam minhas escolhas a partir da experiência permeada pela constante reflexão. A segunda é que, assim como nos processos criadores, os propósitos, que se manifestam em critérios que orientam as decisões e definições, já estavam lá e foram apenas se revelando aos poucos com maior clareza e precisão. Essa reflexão suscita ainda uma terceira possibilidade: uma composição entre as duas primeiras.

Ao longo dos anos, vivi um processo progressivo de dar-me conta – ou de aprimorar – do que norteava a criação das minhas oficinas para crianças e, conforme eu ganhava maior consciência disso, percebia que podia tomar decisões com mais clareza, em um movimento de constante amadurecimento. Cada vez que desenvolvia uma mesma oficina em um contexto diferente, eu a avaliava e pensava em formas de aprimorá-la, processo que também me ajudava a criar novas oficinas com maior precisão do que eu queria alcançar e quais estratégias deveria empregar. Nesse percurso, algumas especificidades foram se revelando, tanto de aspectos que pareciam importantes e que deveriam estar presentes em todas as atividades, quanto de outros que não se alinhavam ao que eu almejava, e que eu abandonava.

Trata-se de um processo complexo e até mesmo contraditório o fato de que quem cria é atraído e mobilizado por algo que não sabe exatamente o que é, já que a tendência não apresenta a solução, mas indica o rumo e funciona como uma espécie de "condutor maleável" (SALLES, 2007):

> O artista é atraído pelo propósito de natureza geral e move-se inevitavelmente em sua direção. A tendência é indefinida, mas o artista é fiel a essa vagueza. O trabalho caminha para um maior discernimento daquilo que se quer elaborar. A tendência não apresenta já em si a solução concreta para o problema, mas indica o rumo. O processo é a explicação dessa tendência. (SALLES, 2007, p. 29).

Criamos, muitas vezes, sem ter total clareza de nossos propósitos, sem saber com precisão o que queremos criar, de que forma ou por quê, ao mesmo tempo que os propósitos estão lá, guiando-nos, permeando nossas escolhas e decisões, de

modo que serão melhor conhecidos de maneira gradativa, ao longo dos processos de criação. Marina (1995) aponta, como primeiro componente do projeto, a meta (ou propósito) com um padrão de busca vazio (um esboço, um embrião), a partir do qual criamos a informação para preenchê-lo e, assim, procuramos planos, métodos e operações necessários para concretizá-lo, criando também os meios para alcançá-lo.

Não é só na esfera dos processos de criação que os propósitos têm um papel importante. Propósito e intencionalidade, muitas vezes tidos como sinônimos, são constantes no campo da educação. Algo que tanto a educação formal quanto a educação não formal têm em comum, segundo Trilla (2008, p. 38; p. 39), é que ambas são atividades intencionais, pois possuem "[...] objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e processos educativos diferenciados e específicos [...]".

O filósofo John Dewey (1976, p. 10) enfatiza a importância do desenvolvimento de propósitos, métodos e matérias de estudo na educação baseada na experiência, para que haja uma coerência entre estes e um alinhamento entre propósitos e sua aplicação prática. O autor dedica um capítulo inteiro ao tema do propósito, definindo-o como "um fim em vista", que envolve previsão de consequências, observação das circunstâncias, julgamento e organização de meios para alcançá-lo (DEWEY, 1976, p. 65). Como pragmatista, o autor ressalta não só a relação entre teoria e prática, mas também a coerência entre ambas, principalmente no que concerne aos propósitos.

Da perspectiva dos processos criadores, temos os propósitos como inicialmente vagos, o quais passam por um processo de gradativa definição ao mesmo tempo que mobilizam a criação. Por outro lado, da perspectiva da educação, temos a necessidade de propósitos claros, para que haja uma conformidade com sua concretização prática.

Seguimos a reflexão sobre ambos os pontos de vista a partir de um elemento em comum a eles.

DESEJO! DESEJO!

José Antonio Marina (1995, p. 175) se intriga a respeito de como algo tão indefinido, como o propósito vago, pode vir a mobilizar a série de operações e comportamentos demandados ao longo de um percurso criador: "[...] é verdade que o projeto começa por ser um tema indigente de busca, talvez suscitado pelo acaso, mas é preciso explicar por que enigmáticas influências é que este pobre começo chega a dirigir, sustentar e controlar a ação criadora [...]". Parece haver um componente forte o bastante para compensar a indefinição inicial dos propósitos e conduzir as ações necessárias nos processos criadores para sua concretização.

O tema indigente, a ideia vaga, a nebulosa, a intuição amorfa, o esboço vazio, ou qualquer outro termo referente à falta de definição dos propósitos da criação em seu início, é mobilizado em direção a sua definição, preenchimento e concretização através de algo poderoso o suficiente para compensar sua vagueza inicial e impulsionar a criação. Salles (2007, p. 29) alega que o artista se mantém fiel à tendência, mesmo com sua indefinição, devido a sua busca pela satisfação de um desejo que tem o poder de incitar a ação.

De modo semelhante, o filósofo e pedagogo espanhol aponta que a falta de precisão do propósito é compensada por algum atrativo, que tem que ser forte o bastante para que o criador ou a criadora aja em direção a sua concretização, e afirma que "[...] o projeto vai ativar, motivar e dirigir a ação, e tem de ter para isso o suficiente atrativo. Na origem de todos os acontecimentos projetados existe o desejo de atuar. Este esquema sentimental permite à pessoa inventar motivos de ação [...]" (MARINA, 1995, p. 179, grifo do autor).

A relação entre desejo, propósito e ação também foi objeto de investigação de John Dewey (1976). Impulsos e desejos não se igualam, segundo o autor, a propósitos, mas podem originá-los, transformar-se neles, a partir de uma "[...] translação para um plano e método de ação baseado na previsão das consequências de agir nas condições observadas de um certo modo." (DEWEY, 1976, p. 66-68).

> Impõe-se que a antecipação intelectual, a ideia das consequências se misture com o desejo e o impulso para adquirir força de movimento e dar, então, direção ao que seria atividade cega, enquanto o desejo dá às ideias ímpeto e projeção. Uma ideia torna-se então, um plano de e para a atividade que se vai conduzir. (DEWEY, 1976, p. 68-69).

Dewey (1976, p. 69) aponta o vínculo entre desejo e propósito, declarando que os desejos "[...] são as molas últimas da ação [...]" e que sua intensidade "[...] dá a medida do vigor dos esforços. Mas os desejos serão castelos no ar enquanto não se traduzirem em meios para sua realização [...]". De acordo com o autor, o desejo tem o poder de vitalizar as ideias e, desse modo, projetá-las de tal forma que se convertam em propósito. Assim, ideias podem tornar-se um plano que leva a uma conduta prática, traçando um caminho entre desejo, propósito e plano de ação (Dewey, 1976, p. 68).

Os três autores concordam com o poder mobilizador do desejo e apontam para uma relação entre desejo e propósito. Enquanto Salles (2007) e Marina (1995) falam do papel do desejo dentro dos processos criadores e como ele compensa a vagueza inicial dos propósitos, incitando à ação, Dewey (1976) especifica a relação entre os dois, diferenciando-os e refletindo sobre o processo pelo qual desejos podem se transformar em propósitos. Através desse processo o desejo deixa de ser uma "atividade cega" e impulsiva ao passar pelo julgamento, ou deixa de ser um "castelo no ar" ao traduzir-se em um plano para sua realização. No transcurso do desejo transformado em propósito até sua realização, o desejo é combinado com reflexão, avaliação, adequação às circunstâncias e planejamento para, com isso, concretizar o almejado.

"DESEJO! DESEJO! Como acessar o desejo de alguém?" Assim proferiu e indagou, enfaticamente, o Arteiro Ambiental, ao discorrer sobre seu processo de criação das oficinas para crianças. Ele mesmo respondeu à pergunta: *"Se o meu [desejo] não estiver, eu já não vou conseguir. [...] Tem que acessar o seu primeiro, se não acessar o seu desejo não vai acessar o do outro. [...] O que eu gostaria? O que a minha 'criança dentro' curtiria? Porque senão fica uma coisa muito externa, fazer para sei lá o que."*

Podemos perceber uma motivação interna, subjetiva, utilizada pelo Arteiro Ambiental como um pontapé inicial no processo de criação das oficinas para crianças, um desejo de concretização em oposição a uma motivação externa, que dá a impressão de ausência de sentido, e reforça, desse modo, a relação entre desejo e propósito.

SERRAR OU NÃO SERRAR?

Qual o papel dos propósitos nos processos de criação das oficinas delimitadas na pesquisa? Vejamos um possível caminho do desejo ao propósito, segundo Dewey (1976), a partir dos relatos dos membros do grupo focal. O desejo de compartilhar uma pesquisa individual, ou um projeto poético – comum a todos os integrantes do grupo –, seria transformado em propósito através de um plano de ação, juntamente com reflexão, avaliação e consideração das circunstâncias, e se mobilizaria assim em direção a sua concretização, num processo de elaboração.

A Construtora de Livros relatou que começou a desenvolver suas oficinas a partir de uma oportunidade de realizar uma atividade ligada a sua pesquisa e interesse por livros em uma das

instituições onde trabalhou. Nesse caso, o desejo de compartilhar uma pesquisa pessoal encontrou uma oportunidade de realização, o que demandou um processo de elaboração e consideração das condições, juntamente com uma série de adequações para sua realização. Presumo que seja durante esse processo de elaboração, de transformação de desejos em propósitos, que os princípios educativos sejam inseridos na criação das oficinas, já que sua concretização se dá na forma de uma atividade educativa em arte.

Embora o tema "propósito" não tenha sido colocado de forma literal pelos membros do grupo focal, percebi que ele permeou a conversa de maneira implícita em diferentes momentos. O Materializador Sonoro mencionou que, em suas primeiras oficinas, costumava levar coisas para as pessoas serrarem, mas que, com o passar do tempo foi percebendo que serrar não era tão importante: *"[...] Aí eu via que não era a ideia de eles aprenderem a serrar naquele momento. [...] Acho que o negócio que vale é a ideia, a ideia que você vai compartilhar. Aí eu fui assentando, refazendo, adaptando esse formato [oficina]".* Até mesmo decisões de ordem prática, como serrar ou não serrar, são norteadas por critérios relacionados ao que se pretende alcançar. Considerando que as oficinas acontecem em um único encontro de no máximo duas horas, a seleção do que contemplar nesse tempo limitado tem que ser assertiva e relevante de acordo com o que é almejado.

O relato do Materializador Sonoro revela um processo de gradativa conscientização: conforme ele adquiria mais experiência, ganhava maior clareza do que era mais relevante nas oficinas, processo que eu identifiquei na minha própria trajetória. Quando o educador fala que a ideia é o mais importante, ele está provavelmente se referindo ao propósito da oficina. O fato de as oficinas poderem ser desenvolvidas repetidas vezes em contextos diversos permite uma constante avaliação, reflexão e aprimoramento, um processo de maturação/amadurecimento que pode propiciar uma maior conscientização e melhor definição de seus propósitos propulsores e, posteriormente, a criação de estratégias para concretizá-los.

O Maquineiro Criativo comentou as observações do Materializador Sonoro e complementou com um pouco de sua experiência, evidenciando um processo reflexivo acerca do que pretende em suas oficinas, mostrando-se atento às especificidades variáveis em relação ao contexto:

> *Qual a ideia da oficina? Como você [Materializador Sonoro] falou: ela precisar serrar? [...] Pode pular essa parte? [...] O que eu estou querendo passar? Por exemplo, a oficina de jogos de madeira eu já vi que é uma coisa muito de pai e filho, de ter uma experiência de martelar, de lixar, muitas vezes a pessoa nunca pegou num martelo na vida. [...].* (Maquineiro Criativo).

O Arteiro Ambiental relatou uma oficina com caráter bastante processual, durante a qual cada participante lidava com suas criações de maneira individual, resolvendo-as a sua própria maneira:

> *A ideia era que as pessoas chegassem e pudessem manusear materiais que a gente tinha predefinido, mas que a gente fizesse interferências mínimas [...] mais de ideias e possibilidades, do que falar como fazer [...]aí você lida com o repertório do outro mesmo. [...] As pessoas não levavam as coisas, eles faziam e deixavam. [...] Tinha uma coisa também ecológica de reaproveitar esse material, era um material que já era de reciclagem na maioria e a maioria ia voltar pra ser usado novamente naquele próprio projeto. [...] Como é que a gente faz esse contorno do que está "sendo ensinado", entre aspas? [...]Porque é um processo mesmo. Como que a gente valoriza essa experiência? Porque tem pessoas que se frustram com essa imaterialidade.* (Arteiro Ambiental).

Vejamos alguns pontos que se destacam. O foco no processo se apresenta como uma das vertentes principais da oficina, o que é reforçado pela decisão de os participantes não levarem para casa suas criações, algo ligado também a um

objetivo de sustentabilidade, já que os materiais seriam reaproveitados nas oficinas subsequentes. O fomento de processos criativos individuais, mais do que uma orientação do que fazer e como fazer, mostrou-se um importante aspecto. Não parece faltar clareza para o educador em relação aos propósitos da atividade, uma vez que ele fala do "contorno do que está sendo ensinado", mas ele dá a entender que a maior dificuldade esteja em evidenciar para o público essa experiência imaterial e o valor contido nela.

A carga afetiva do desejo parece mobilizar o criador ou a criadora a construir os meios e métodos necessários para sua satisfação, num processo de construção de propósitos, bem como de um plano para sua concretização. Na elaboração do desejo inicial de compartilhar uma pesquisa individual até a sua materialização, na forma de uma oficina de arte para crianças, acontece uma série de transformações e combinações, através das quais o desejo deixa de ser "atividade cega" e impulsiva ao ser combinado com reflexão, avaliação, adequação às circunstâncias e planejamento para, desse modo, dar origem ao almejado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns pontos comuns encontrados nas diferentes atividades dos integrantes do grupo focal são: o fato de elas estarem conectadas a pesquisas singulares; um desejo de compartilhar tais pesquisas com o público; e uma preocupação com o que almejam com as oficinas. Situando o desenvolvimento dessas oficinas como processos criativos, a subjetividade de quem cria não só interfere, mas também se exterioriza em sua criação, visto/dado que a ausência de um direcionamento prévio por parte das instituições culturais pode favorecer a manifestação de desejos e motivações intrínsecas e subjetivas, o que é potencializado pelo

desejo de compartilhamento. Por outro lado, como não estamos lidando com atividades exclusivamente artísticas, faz-se necessária uma inserção de princípios educativos no processo de criação de tais atividades.

Buscando situar os propósitos nos processos de criação das oficinas, surge a possibilidade de que, durante o processo de transformação do desejo inicial em propósito até sua concretização, procedimentos artísticos se misturem com princípios educativos. Um processo que parece se iniciar de maneira subjetiva e afetiva – a partir de projetos poéticos, pesquisas pessoais, ligados a desejos –, mas segue seu percurso permeado por reflexão, julgamento, métodos e plano de ação até tornar-se uma prática educativa em arte. Uma característica particular dessas oficinas, a de serem desenvolvidas repetidas vezes em diferentes contextos, corrobora com processos crítico-reflexivos, os quais podem propiciar um aprofundamento e uma gradativa definição e aprimoramento dos propósitos e subsequentes critérios que as orientam.

A localização dessas oficinas dentro do âmbito da educação não formal abre espaço para a subjetividade e a experimentação, uma vez que a educação não formal, segundo Trilla (2008, p. 42), sem o caráter obrigatório e sem ser regida por normas legais e administrativas do ensino regrado, "[...] facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e, geralmente, mais flexíveis, participativas e adaptáveis aos usuários concretos e às necessidades específicas) [...].". Se por um lado essa flexibilidade abre espaço para propostas mais artísticas e autorais, por outro, isso não significa um descompromisso com sua qualidade ou com sua razão de ser. A reflexão e o aprimoramento dos propósitos norteadores das oficinas podem resultar em práticas de maior relevância artístico-pedagógica dentro do contexto no qual se inserem.

Retomo o início do texto, em que afirmei que a criação acontece entre o vazio e a plenitude. Segundo Marina (1995, p. 199-201), para quem cria, o vazio se apresenta cheio de possibilidades e é capaz de suscitar as operações de busca que irão preenchê-lo. A tensão entre o vazio e a plenitude, afirma o autor, se dá na forma de projetos que se enchem ao serem realizados, saltando do abstrato para o concreto. Esse conceito me faz visualizar um terreno baldio repleto de possibilidades: pode transformar-se em um jardim ornamental, em uma horta orgânica, em um pomar... Para que isso aconteça, é preciso arar, fertilizar o solo, plantar as sementes e cuidar de seu cultivo. A ausência de parâmetros predeterminados em relação às oficinas para crianças que acontecem em instituições culturais representa o terreno vazio, onde são plantadas as sementes dos desejos e da subjetividade dos arte/educadores e arte/educadoras proponentes. As sementes são adubadas com princípios artísticos e pedagógicos, transformando-se em propósitos, cuja composição final (os aspectos que compõem as oficinas), ou sua concretização, será singular, mas não aleatória.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011. E-book.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MARINA, José Antonio. **Teoria da inteligência criadora.** Lisboa: Editorial Caminho, 1995.

MARIN-VIADEL, Ricardo; RÓLDAN, Joaquin. **Ideias visuales.** Investigación baseada en artes e investigación artística. Granada: Universidad de Granada, 2017.

SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: FAPESP; Annablume, 2007.

SULLIVAN, Graeme. The Art of Research. *In:* **Studies in Art Education** – Theory & Practice, Thousand Oaks, vol. 55, no. 4, 2014, p. 270-286.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. *In:* TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie; ARANTES, Valéria Amorim. **Educação formal e não-formal.** São Paulo: Summus, 2008.















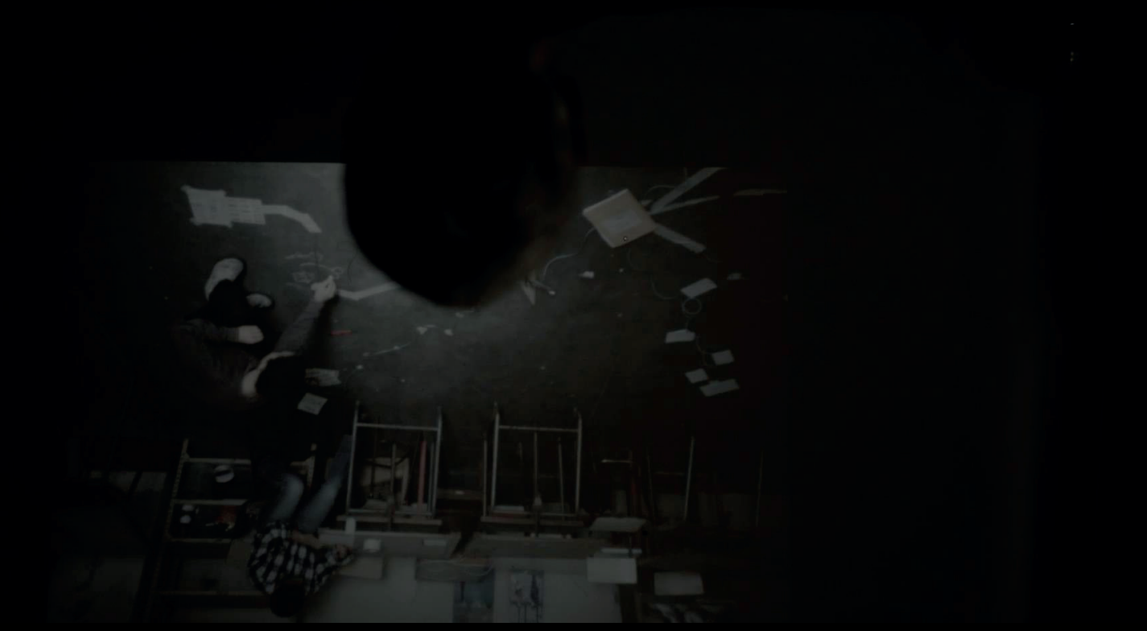


Parte II - Histórias e Memórias

Elvira Leite: Um arquivo do presente - Imagens de um documentário em processo[1]

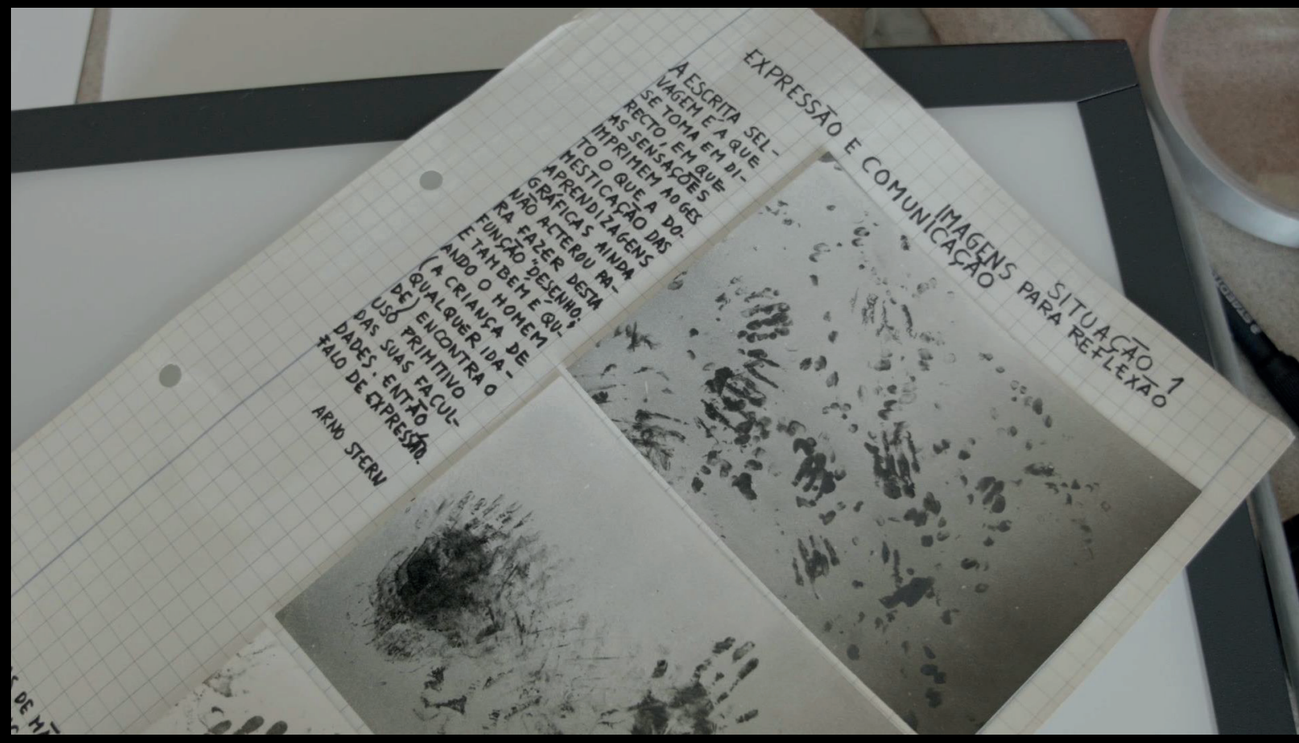
Amanda Midori

[1] Investigação desenvolvida a partir de bolsa de doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do Fundo Social Europeu da União Europeia e do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.



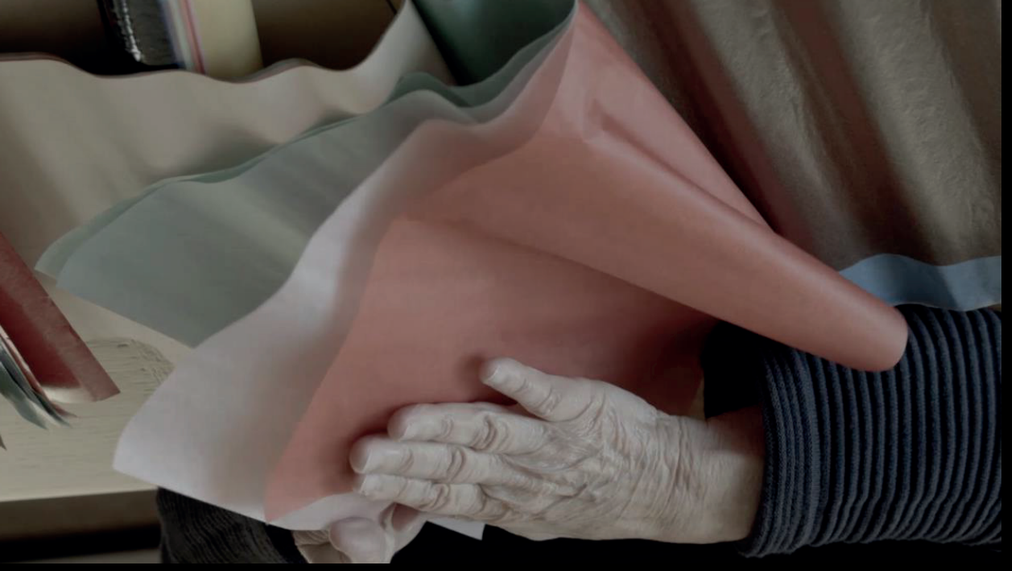



SUBJECT
TECHNICAL DATA


EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO
IMAGENS PARA REFLEXÃO
SITUAÇÃO 1
A ESCRITA SEL-
VAGEM É AQUE-
LE TOMA EM DI-
RECTO EM QUE
AS SENSAÇÕES
IMPRIMEM AO GES-
TO O QUE A DO-
MESTICAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS
GRÁFICAS AINDA
NÃO ACTEROU PA-
RA FAZER DESTA
FUNÇÃO "DESENHO"
E TAMBÉM E QU-
ANDO O HOMEM
(A CRIANÇA DE
QUALQUER IDA-
DE) ENCONTRA O
USO PRIMITIVO
DAS SUAS FACUL-
DADES: ENTÃO
FALO DE EXPRESSÃO.
ARNO STERN











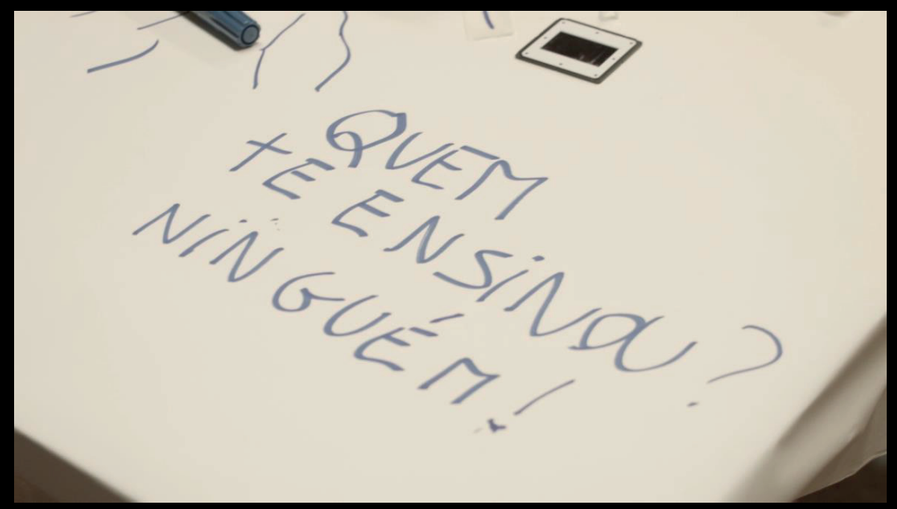

EDUCAÇÃO VISUAL

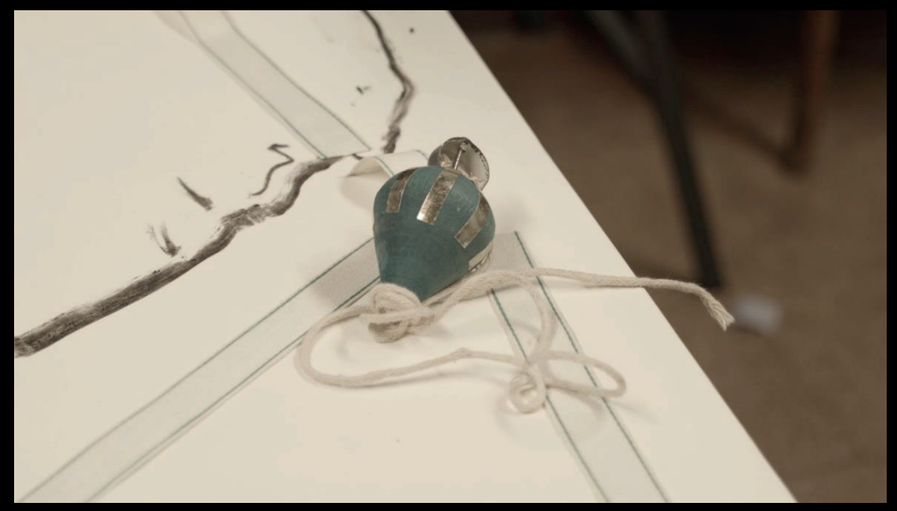


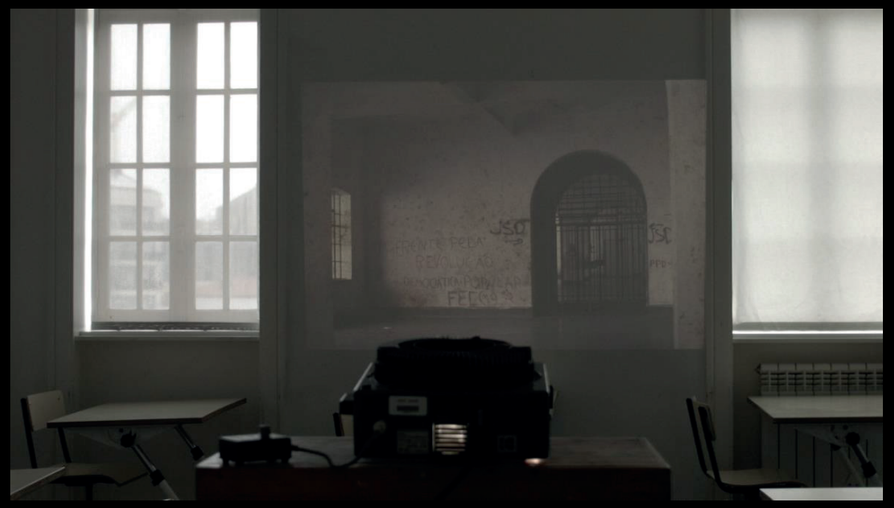







QUEM
TE ENSINOU?
NINGUÉM!









Este ensaio desdobra-se de um projeto de pesquisa – realizado no Doutoramento em Educação Artística da FBAUP (PT) – focado no estudo, levantamento e perspectivação histórica das práticas artístico-educativas da artista e professora portuguesa Elvira Leite (1936, Porto). Elvira cruzou a fronteira entre a arte e a educação em 1960 para perseguir uma radicalidade na concepção de estratégias, projetos e abordagens que lhe permitissem construir um sentido próprio para a sua atuação na escola pública e em instituições culturais, tornando-se uma das figuras mais pertinentes no campo de ação da educação artística em Portugal. Esta pesquisa passa pela transformação do arquivo pessoal de Elvira Leite – composto por diapositivos, fotografias, jogos, livros, anotações e textos – num arquivo de investigação, o *ARTED_Archive – Arquivo histórico e experimental de artistas e educadores: práticas artístico-pedagógicas em Portugal*, um projeto de investigação sediado no i2ADS/FBAUP (PT).

Neste ensaio visual, apresento *frames* do documentário em desenvolvimento, *Elvira Leite: um arquivo do presente*, que surge desse processo de investigação doutoral. Afastado de uma vertente biográfica, o filme procura por contextos atuais e passados da educação artística ao acompanhar Elvira Leite numa revisitação ao seu arquivo pessoal e às suas memórias. As imagens existentes nesse arquivo, de autoria da própria Elvira, são pensadas e articuladas como potência dialética que agencia os planos discursivo, narrativo e imagético do documentário, sendo também ativadas enquanto dispositivos relacionais que possibilitam a aparição dos relatos a serem formulados pelo conjunto de entrevistados/as – ex-alunos/as e participantes das experiências realizadas por Elvira.

O a*rquivo do presente* surge à medida que iniciamos uma desmontagem da história para voltarmos a montá-la de maneira conjugada a tempos heterogêneos, pondo em ação uma imaginação que, ao atravessar tempos, contextos, práticas e pensamentos aparentemente distintos, faz emergir analogias, correspondências, derivações e sobrevivências nas práticas artístico-educativas de ontem e de hoje.

LEGENDAS

[Págs. 138-139] Imagens do documentário *Elvira Leite: um arquivo do presente* – Série 1: Elvira Leite e o seu arquivo pessoal, *frames* 1 e 2. Elvira Leite observa os registros fotográficos que fez durante as suas aulas (acima) e assiste (abaixo) à projeção dos diapositivos sobre o jogo de sua autoria, *Mapa Mental*. (Imagem: Pedro Bastos e Amanda Midori, 2020).

[Págs. 140-141] Imagens do documentário *Elvira Leite: um arquivo do presente* – Série 1: Elvira Leite e o seu arquivo pessoal, *frames* 3 e 4. Elvira Leite observa uma prova de contato com fotografias do material *Módulos 1* a ser utilizado (acima). *Módulos 1* foi concebido por Elvira Leite e Manuela Malpique e publicado pela Edições ASA em 1974. Abaixo, documento de trabalho que Elvira produziu para o Seminário Expressão e Comunicação, realizado em 1977 e 1979 no âmbito da Comissão Instaladora de um Curso de Formação de Formadores. (Imagem: Pedro Bastos e Amanda Midori, 2020).

[Págs. 142-143] Imagens do documentário *Elvira Leite: um arquivo do presente* – Série 1: Elvira Leite e o seu arquivo pessoal, *frames* 5 e 6. Projeção de diapositivo de autoria de Elvira Leite (acima). Nele, estudantes criam estruturas modulares tridimensionais utilizando tubos de jornal. Abaixo, sessão de entrevista com Elvira. (Imagem: Pedro Bastos e Amanda Midori, 2020).

[Págs. 144-145] Imagens do documentário *Elvira Leite: um arquivo do presente* – Série 1: Elvira Leite e o seu arquivo pessoal, *frames* 7, 8 e 9. Nas três imagens: equipamento para educação visual

24 papéis, publicado pela Edições ASA em 1974, com autoria de Elvira Leite e Manuela Malpique. (Imagem: Pedro Bastos e Amanda Midori, 2020).

[Págs. 146- 147] Imagens do documentário *Elvira Leite: um arquivo do presente* – Série 1: Elvira Leite e o seu arquivo pessoal, *frames* 10 e 11. Jogos vocacionados para educação visual concebidos por Elvira Leite e Manuela Malpique, publicados pela Edições ASA em 1974: *Jogo de Concordâncias* (acima) e *Contrastes* (abaixo). (Imagem: Pedro Bastos e Amanda Midori, 2020).

[Págs. 148-149] Imagens do documentário *Elvira Leite: um arquivo do presente* – Série 2: encontros e testemunhos, *frames* 1 e 2. A artista plástica e ex-aluna de Elvira Leite, Benedita Kendall, observa-se na fotografia captada por Elvira em uma aula há cerca de 35 anos (acima). Abaixo, fotografias de viagens de turma no arquivo pessoal de Benedita Kendall. (Imagem: Pedro Bastos e Amanda Midori, 2020).

[Págs. 150-151] Imagens do documentário *Elvira Leite: um arquivo do presente* – Série 2: encontros e testemunhos, *frames* 3, 4 e 5. Três registros de um encontro entre Elvira Leite e o arte-educador Samuel Guimarães, com realização da proposta *Memórias Mapeadas*, uma derivação do *Mapa Mental* de Elvira. (Imagem: Pedro Bastos e Amanda Midori, 2020).

[Págs. 152-153] Imagens do documentário *Elvira Leite: um arquivo do presente* – Série 3: tempos e lugares, *frames* 1, 2 e 3. Projeção de diapositivos de autoria de Elvira Leite sobre a parede da sala de aula onde lecionava na Escola Secundária Rodrigues de Freitas, Porto. (Imagem: Pedro Bastos e Amanda Midori, 2020).

O lugar do arquivo é na encruzilhada

Levi Fernando Lopes

Em memória ao Prof. Dr. Agnus Valente.

1.

“Estou tentando pensar seriamente o fato de virmos estudando o passado com antolhos eurocêntricos e disciplinares, e também o fato de que os atores históricos desse passado não eram, eles mesmos, tão cegos quanto somos”
(Susan Buck-Morss, 1997, p. 61)

Qual o lugar do arquivo? – foi essa uma das primeiras perguntas que fiz quando comecei a trilhar os caminhos da pesquisa historiográfica. Minha trajetória acadêmica começou a ser traçada em incursões aos acervos que preservam os vestígios das histórias que me proponho a narrar.

“O momento do arquivo é o momento do ingresso na escrita da operação historiográfica [...]” (RICOEUR, 2007, p. 176). Por isso, quando pergunto “qual lugar do arquivo?” – embora uma vasta literatura exista na tentativa de responder a esse questionamento – a questão me atravessa porque, sobretudo, empenho-me em desbravar os campos da história, em especial o terreno movediço da história[1] da arte/educação no Brasil. Logo, pensar o arquivo parte de uma problemática metodológica do meu trabalho.

Em minhas pesquisas, ocupo-me em “investigar”[2] o ensino de artes em experiências educacionais libertárias – ou seja, anarquistas – na

[1] “O historiador não pode ser um sedentário, um burocrata da história, deve ser um andarilho fiel ao seu dever de exploração e aventura” (LE GOFF, 2001, p. 21).

[2] O historiador profissional é aquele que tem sempre em mente a pergunta: “Como posso saber o que vou dizer-lhes? [Ricoeur citando o trabalho de Bloch]. Essa disposição de espírito define a história como ‘investigação’, segundo a etimologia grega da palavra” (RICOEUR, 2007, p. 181). Embora eu não seja o historiador “profissional”, não posso desconsiderar a exigência e a responsabilidade equivalente ao atuar nesse campo.

[3] Sem contar que há ainda outros acervos aqui no Estado de São Paulo que guardam documentos relacionados à classe operária paulista – tanto anarquista quanto marxista. É o caso, por exemplo, do CEDEM (UNESP) e do Arquivo Edgard Leuenroth (AEL-UNICAMP).

[4] Trata-se aqui do Arquivo João Penteado que “[...] constitui-se de séries documentais não completas, acumuladas no estabelecimento de ensino ao longo de quase cinquenta anos, entre 1912 e 1960, contendo informações relevantes sobre a vida institucional nos diferentes momentos em que esteve sob a direção do referido educador anarquista: Escola Moderna n. I (1912-1919); Escola Nova (1920-1923); Academia de Comércio Saldanha Marinho (1924-1943); Escola Técnica de

cidade de São Paulo. Boa parte dos vestígios que nos chegam hoje se encontram em alguns acervos públicos, mantidos em sua maioria por universidades, como o Centro de Memória da Educação da USP (CME-USP) e a Unidade Especial de Informação e Memória da UFSCar (UEIM-UFSCar)[3]. Estes foram os dois lugares dos quais me ocupei com mais atenção: é neles que se encontra um bom número de indícios das principais escolas libertárias que funcionaram aqui na cidade de São Paulo, graças ao empenho do principal militante e educador anarquista da época em preservar o que fosse possível da memória de seu trabalho e de seus colegas e que também dirigiu parte dessas experiências: João Penteado[4].

Desde o início de minha jornada nesse trabalho árduo – mas com suas delícias! – de transitar nos "espaços da recordação" – para tomar emprestado a expressão usada por Aleida Assmann (2011) – até o presente momento, muitas águas rolaram. E, como sabemos, as águas de um rio caudaloso são capazes de naufragar embarcações e fazer ressurgir destroços. Essas movimentações não ocorrem somente pelo modo como eu me relaciono com os arquivos que acesso, mas também envolvem uma complexidade de atravessamentos que nos reconfiguram diante das imagens-arquivos[5] que se apresentam diante de nós na medida em que ocupamos esses "espaços da recordação".

Meu objetivo com este texto é tentar reapresentar e refletir alguns conceitos sobre arquivos numa tentativa não somente de responder à questão que abre esta narrativa – "Qual o lugar do arquivo?" – como também de retraçar algumas rotas metodológicas de minha atual pesquisa.

Escrevo este texto num momento de fragilidade político e social do mundo. Escrevo este texto no duro confinamento imposto pela pandemia de Covid-19. Isso significa, por exemplo, um distanciamento físico entre mim e esses espaços de recordação, o que acabou se tornando uma dificuldade material

Comércio Saldanha Marinho (1944-1947); Ginásio e Escola Técnica Saldanha Marinho (1948-1960)" (CALSAVARA; MORAES; SANTOS; RIGHI, ZAIA, 2013, p. 41).

[5] Expressão também emprestada de Didi-Huberman, presente no seu livro *Images Malgré Tout*, em que um dos capítulos tem o título *"Images-Archives ou Image-Apparence"*, no qual o autor justamente discute a importância e as reconfigurações do arquivo e do documento na construção historiográfica. É nesse texto belíssimo que Didi-Hubeman nos chama atenção, por exemplo, para o fato de que a imagem-arquivo não é "[...] contudo o puro e simples 'reflexo' dos eventos, nem sua pura e simples 'prova'. Porque ela sempre está sendo elaborada por incessantes sobreposições [*recoupements*], por *montagens* com outros arquivos. [...] O arquivo demanda sempre ser construído, mas ele sempre é 'testemunha' de algo, como diz Arlette Farge que insiste, em particular, sobre seu aspecto de 'lembrança sonora' – Aby Waburg havia dito, no começo do século XX, do 'timbre dessas vozes inaudíveis' que os arquivos das *ricordanze* florentinas chegavam até ele" (Tradução nossa, grifo do autor. No original: "Elle n'est pas pour autant le pur et simple "reflet" de l'événement, ni sa purê et simple 'preuve'. Car elle est toujours à élaborer par recoupements incessants, par *montage* avec d'autres archives. [...] L'archive demande toujours à être construite, mais elle est toujours le 'témoin' de quelque chose, comme dite Arlette Farge qui insiste, en particulier, sur son aspect de 'souvenir sonore' – Aby Waburg avait parlé, au tout début du XX siècle, du 'timbre de ces voix inaudibles' (*den unhörbaren Stimmen wieder Klangfarbe*) que l'archive des *ricordanze* florentines faisaient lever en lui" [DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 127]).

que se impõem ao prosseguimento de meu trabalho e, muitas vezes, inquieta-me também pensar que a própria integridade desses acervos, cujas existências já eram ameaçadas em outros tempos, possam estar cada vez mais vulneráveis.

Minha proposta para este trabalho é trazer algumas ideias já instituídas sobre arquivo/documento e, ao mesmo tempo, introduzir uma outra abordagem epistemológica que aproxime esses dispositivos históricos à perspectiva decolonial[6]. Esse esforço não é gratuito. Na verdade, nasce também de outros agenciamentos epistêmicos engatilhados a partir da percepção de que nos relacionamos majoritariamente com o passado, com a história – e seus dispositivos, tais como o arquivo e o documento – e com uma noção de tempo – como mostra a fala de Susan Buck-Morss que abre este ensaio – sob um olhar eurocêntrico e, por isso, há a urgente necessidade de pensarmos seriamente a nossa posição enquanto agentes históricos que ainda se confrontam com esses "antolhos eurocêntricos e disciplinares". Porém, já quero destacar que não é minha pretensão descartar ou rechaçar simplesmente os saberes eurocêntricos[7]. Ao contrário, minha intenção é de evocar e articular essas tantas epistemologias. Nesse cruzamento, o descarrego se torna uma possibilidade não de enxertarmos a marcas e os saberes do colonialismo, mas de minimizarmos, dentro do possível, o que pudermos em nossos corpos, em nossos olhares, em nossa atenção, para que assim possamos abrir-nos às possibilidades outras de imaginarmos formas não exclusivas de nos relacionarmos com arquivos, com história, com memória, com tempo e com imagem[8].

Sobreviver é um movimento sísmico de destruição e reconstrução. Revisitar epistemologias, rearranjar saberes, recosturar e suturar sentidos: são essas as possibilidades que temos para insistir nas sobrevivências tantas que reivindicam o direito de (re)existir.

Diante disso, qual é o lugar do arquivo?

[6] Segundo Catherine Walsh (2009, p. 14-15, nota de rodapé), suprimir "[...] la 's' y nombrar 'decolonial' no es promover un anglicismo. Por el contrario, es marcar una distinción con el significado en castellano del 'des'. No pretendemos simplesmente desarmar, deshacer o revertir lo colonial; es decir, pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que su patrones y huellas desistan de existir. La intención, más bien, esseñalar y provocar un posicionamento – una postura y actitud continua – de transgredir, intervenir, in-surgir e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un caminho de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar 'lugares' de exterioridad y construcciones alternativas". Nesse sentido, a escolha de "decolonial" para este ensaio se refere não à pretensão de buscar uma superação do colonialismo, mas sim à tentativa de marcar uma posição de contínua transgressão e luta.

[7] "O que se propõe não é a negação ou ignorância das produções do

Como repensar novos modos de escrita da história? Como pensar a construção historiográfica que não permite o desarranjo, o esculhambamento[9]? E, o mais importante: como o nosso olhar se impõe sobre os arquivos, essas imagens que nos aparecem como vestígios de memórias?

O desejo de compartilhar minhas recordações e a minha experiência com pesquisa em arquivo nasceu justamente de uma conversa fomentada pelo Grupo de Estudos Didi-Huberman, do qual faço parte[10], articulada a estudos de conceitos que serão apresentados e discutidos aqui, também mantidos em outro grupo de pesquisa do qual faço parte, o Grupo de Estudos Egungun[11]. A leitura de pesquisas que buscam decolonizar os saberes e nos oferecem imagens como a da encruzilhada, por exemplo, como um lugar possível de reinvenção de epistemologias, exerceram um enorme impacto sobre mim. Reconfigurar-se diante das imagens-arquivos e rearranjá-las nas suas organizações é um passo decisivo para que possamos (re)contar os cacos da história[12].

Para esta narrativa, optei por compartilhar a minha primeira visita a um acervo, o do CME-USP. Essa escolha se deve, principalmente, pelo impacto que essa lembrança ainda tem em mim quando eu a evoco. É uma escolha que está recheada de sensibilidades.

2.

> "Nós devemos então contar histórias? A nossa história?
> É verdade que, ao narrar uma experiência profunda, nós a
> perdemos também, naquele momento em que ela
> se corporifica (e se enrijece) na narrativa.
> Porém o mutismo também petrifica a lembrança que se
> paralisa e sedimenta no fundo da garganta
> como disse Ungaretti
> no poema sobre a infância que ficou:
> *Presa ao fundo da garganta como uma rocha de gritos*."
> (BOSI, 2003, p. 35)

conhecimento ocidental e dos seus acúmulos, tampouco a troca de posição entre o Norte e o Sul, entre o colonizador e o colonizado, entre os eurocentrismos modernos e as outras opções emergentes. O que se versa nas potências de Exu é a esculhambação das lógicas dicotômicas para a reinvenção cruzada" (RUFINO, 2019, p. 37).

[8] Ao longo do seu trabalho, Rufino vai nos apresentando poeticamente definições sobre carrego e cruzo. Vocabulário comum aos terreiros de umbanda e candomblé, essas palavras, ao serem incorporadas ao texto acadêmico, são ressignificadas, de certa forma, no intuito de metaforizar potentes processos de descolonização. Rufino (2019) equipara o termo *carrego* a obra e herança colonial. O *cruzo* está muito vinculado à noção de encruzilhada, outro conceito importante sobre o qual falarei ainda nessa discussão. Mas o *cruzo* nos oferece a perspectiva de colocar em justaposição saberes que não apenas os coloniais.

[9] "[...] não há enfrentamento e transgressão ao colonialismo que não assuma posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial (enclausuramento e desvio do ser) e às suas produções de injustiça cognitiva. "Assim, a descolonização deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social

A primeira vez que visitei o CME foi no início de 2015. Na reta final da graduação, comecei as minhas incursões labirínticas nas histórias das Escolas Modernas de São Paulo. Era uma tarde de outono como só uma tarde de outono pode ser. As árvores paralisadas pelo ar sem vento desenhavam uma suave sombra refrescante que invadia timidamente o espaço do arquivo. Entre a aparente quietude dos móveis centenários, dos documentos ainda não lidos, das imagens ainda não imaginadas, somente os estridentes gritos das crianças. Às vezes, elas passavam pelo corredor silencioso, espiavam-me timidamente, mas só por alguns segundos. Eu, de máscara e luvas cirúrgicas, deveria ser mais uma figura excêntrica na USP aos olhos das crianças espevitadas, muito bem entrosadas com as alunas e alunos da faculdade. Aliás, o cheiro de látex das máscaras e luvas que a cada hora eu precisava trocar voltaram à minha memória no início da pandemia, em 2020. Lembro da primeira vez que precisei usar a máscara cirúrgica na pandemia e, ao senti-la em minha pele, seu cheiro familiar me conduziu imediatamente às lembranças dos acervos, com meu olhar de deslumbramento diante das imagens, da emoção de tocar tantas memórias. Tal como um médico, estava eu ali, operando nas delicadezas da memória[13].

Não lembro com qual documento trabalhei primeiro, mas me recordo do meu primeiro assombro diante do grande armário de madeira, muito bem entalhado, onde na parte superior se lia: Escola Moderna. Muito bem conservado, embora a reclamação da única funcionária responsável pelo CME naquele dia fosse de que havia dificuldades em manter as condições suficientes para zelar a integridade dos materiais. O armário não era o único objeto relacionado às experiências pedagógicas de João Penteado. Carteiras escolares, máquinas de datilografia – os primeiros cursos de datilografia oferecidos por João Penteado começam a aparecer já nas Escolas Modernas – quadros, imagens de gente, pessoas que nos espiam há muitos anos.

na vida comum, é logo, uma ação rebelde, inconformada, em suma, um ato revolucionário" (RUFINO, 2019, p. 11).

[10] O Grupo de Estudos Didi-Huberman – ou GEDH – nasceu em 2020 dentro do GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação) a partir do desejo comum a algumas/alguns pesquisadoras/es de estudar em conjunto o pensamento do historiador da arte francês Georges Didi-Huberman.

[11] O Grupo de Estudos Egungun, tal como o GEDH, também nasce no interior do GPIHMAE. Ele articula pesquisadoras e pesquisadores interessados nos estudos epistemológicos decoloniais, principalmente a partir de autoras e autores pretos. Egungun é uma divindade do continente africano que reverencia os nossos antepassados.

[12] "Todavia, a memória não é oprimida apenas porque lhe foram roubados suportes materiais, [...] mas também porque uma outra ação, mais daninha e sinistra, sufoca a lembrança: a história oficial celebrativa cujo triunfalismo é a vitória do vencedor a pisotear a tradição dos vencidos" (CHAUI, 1994, p. 19).

[13] "A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relaciona através de índices comuns" (BOSI, 2003, p. 31).

Os documentos presentes no CME são, em sua maioria, constituídos de cadernos, jornais, fotografias, cartas e móveis. Nomes, rostos, lugares, textos e narrativas pessoais surgem diante de nós de forma que o "[...] arquivo age como um desnudamento; encolhidos em algumas linhas, aparecem não apenas o inacessível como também o vivo [...]" (FARGE, 2017, p. 15). O encontro com o arquivo de João Penteado, a imersão nas fotos de pessoas que sempre me passaram a sensação de me espiar com curiosidade, imagens que me olham tanto quanto eu as olho, e na interação com esse desnudamento me colocaram no desconfortável lugar de lembrar o fato para o qual Arlette Farge nos chama a atenção, de que "[...] (a história, evidentemente, é antes de tudo um encontro com a morte)[14]. [...] É uma sensação estranha esse súbito encontro com a existências desconhecidas, acidentadas e plenas, que misturam, como que para complicar mais, o próximo (muito próximo) e o distante, o defunto" (FARGE, 2017, p. 15)[15].

O documento, então, é uma testemunha. Ele, de alguma forma, nos atesta a presença do outro, daquele que já viveu. Ele sobrevive à morte de sua autora ou autor[16]. Trata-se de uma testemunha muda, como nos lembra Atwood[17], mas também é uma testemunha muda e órfã:

> [...] um documento de arquivo está aberto a quem quer que saiba ler; ele não tem, portanto, um destinatário designado, diferentemente do testemunho oral, dirigido a um interlocutor preciso; além disso, o documento que dorme nos arquivos é não somente mudo, mas órfão; os testemunhos que encerra desligaram-se dos autores que os "puseram no mundo"; estão submetidos aos cuidados de quem tem competência para interrogá-los e assim defendê-los, prestar-lhes socorro e assistência (RICOEUR, 2007, p. 179).

Entre o salão de entrada da Faculdade de Educação da USP e o que parece ser um dos possíveis acessos à Escola de Aplicação, há um corredor comprido. A tinta crua e desgastada na parede nua me dá a sensação de estar transitando em um hospital, embora os gritos estridentes das crianças brincando no pátio externo e que por vezes aparecem perdidas no corredor me recoloquem na realidade em me encontro. Percebo então que o cenário insípido que meus olhos veem ganha novas cores e formas pela paisagem sonora que evoca em minha memória as escolas nas quais trabalhei. É entre o salão de entrada e um dos possíveis acessos à Escola de Aplicação, entre o ruído calmo dos adultos entremeados pelos gritinhos infantis que o Centro de Memória da Educação se encontra.

Ao introduzir os conceitos de arquivo, Aleida Assmann nos recorda de que a origem etimológica da palavra está relacionada a um duplo significado: refere-se tanto à noção de "início" quanto à de "repartição pública"[18]. Definição importante nesse mesmo sentido é feito por Achille Mbembe:

> O termo *arquivo* refere-se primeiro a um edifício, ao símbolo de uma instituição pública, que é um dos órgãos de um Estado constituído. Entretanto, por *arquivo*, entende-se também a coleção de documentos – normalmente documentos escritos – mantidos nesse edifício. Portanto, não pode haver uma definição de *arquivo* que não contenha a ambos, o edifício em si e os documentos guardados ali (MBEMBE, 2002, p. 19, grifo do autor)[19].

Essa relação entre o arquivo e o lugar que ele ocupa nos revela as condições e o estatuto de poder que circunda o acervo e as formas às quais seu acesso e sua operacionalização estão condicionados[20]. Curioso que minhas lembranças dos acervos que visitei sempre me remetem a uma vaga impressão de hospital. Não à toa, esse cenário no qual o arquivo se arranja – esse ambiente asséptico, quase silencioso, onde as paredes que o limitam nada parecem nos comunicar – convida-nos a refletir justamente sobre como os poderes se relacionam com o arquivo e que estatuto eles adquirem nas burocracias institucionais e políticas[21]. Não é muito de se estranhar que o acervo de João

[14] Ou ainda, mais do que um "encontro com a morte", o "[...] arquivo [...] é uma sentença de morte, um túmulo, uma exibição do corpo violado, um inventário de propriedade, um tratado médico [...], um grande asterisco na narrativa da História [...]" (HARTMAN, 2020, p. 15).

[15] "O arquivo é abundante em personagens, mais que qualquer texto ou que qualquer romance. Esse aglomerado incomum de homens e mulheres, cujo anonimato não diminui em nada com a revelação de seus nomes, reforça no leitor uma impressão de isolamento. O arquivo impõe logo de início uma enorme contradição; ao mesmo tempo em que invade e imerge, ele conduz, por sua desmesura, à solidão. Uma solidão em que pululam tantos seres 'vivos' que parece quase impossível dar conta deles, ou seja, fazer sua história. Milhares de vestígios... é o sonho de todo pesquisador (pensemos por um único instante nos historiadores da Antiguidade, por exemplo). Sua abundância seduz e incita, ao mesmo tempo em que mantém o leitor em uma espécie de inibição [...]" (FARGE, 2017, p, 20).

[16] Ele é a prova de que um "Ele é a prova de que uma vida realmente existiu, de que algo realmente aconteceu, o relato de algo que pode ser construído" (MBEMBE, 2002, p. 21). No original: "It is proof that a life truly existed, that something actually happened, an account of which can be put together".

As traduções do ensaio de Mbembe presentes neste texto são de Camila Matos.

[17] "Nosso documento, embora à sua própria maneira seja eloquente, quanto a essas questões é mudo. Podemos fazer Eurídice surgir do mundo dos mortos, mas não podemos obrigá-la a responder; e quando nos viramos para olhar para ela, nós a entrevemos de relance por apenas um momento, antes que escape de nosso alcance e nos abandone. Como todos os historiadores sabem, o passado é uma enorme escuridão, e repleto de ecos. Vozes podem nos alcançar a partir de lá; mas o que dizem é imbuído de obscuridade da matriz da qual elas vêm; e, por mais que tentemos, nem sempre podemos decifrá-las precisamente à luz mais clara de nosso próprio tempo [...]" (ATWOOD, 2017, p. 366).

[18] "A palavra 'arquivo' vem do grego *archê*, que, além de 'início', 'origem' e 'autoridade', significa 'repartição pública' e 'escritório público'. Derrida ressaltou a ambiguidade irredutível da palavra *archê* quando indicou a ligação entre *commencement* e *commandment* ('início' e 'ordem', respectivamente). [...] O arquivo está ligado desde o seu princípio com a escrita, a burocracia, a administração e os atos administrativos" (ASSMANN, 2011, p. 367).

[19] No original: "The term 'archives' first refers to a Building, a symbol of a public institution, which is one of the organs

Penteado, um importante anarquista do Brasil da Primeira República, reconhecido educador libertário, não suscite o necessário interesse das instituições que o mantêm para preservar uma memória que parte da elite brasileira se esforçou em extirpar da história oficial. As más condições de gerenciamento dos arquivos e a escassa "equipe" – em geral, pude observar que no máximo duas pessoas eram responsáveis por elas – que os mantém são frutos dos agentes que atuam diretamente sobre os arquivos, na tensão entre os interesses políticos e institucionais de tentar forçosamente silenciar e invisibilizar as histórias que não coadunam com as narrativas oficiais[22]. Essa aparente desarticulação dos ecos de vozes oprimidas das narrativas oficiais consegue muito bem nos mostrar a outra raiz das nossas desigualdades[23].

Como já dito, entre o saguão principal e o outro átrio principal da FE-USP, há um corredor. É nesse corredor que reside o CME. No meio, no limiar, no entre, no intervalo entre dois mundos constituídos de tempos distintos da vida humana. É nesse "entre" praticamente escondido no que parece ser um simples corredor que um outro tempo se cruza e aparece, diante dos nossos olhos, em imagens de arquivo de outras crianças, de outros adultos, de outros tempos, dos quais consigo apenas escutar apenas vagos ecos. Na verdade, o arquivo se encontra no limiar, no intervalo de tempos. Por ocupar o espaço do "entre" tempos é que chamo a atenção de como sua potência me remete ao conceito de "encruzilhada" – um lugar possível que reivindica a possibilidade de repensarmos o arquivo não mais apenas como aquele que ocupa um espaço engessado, constituído de imagens imobilizadas, mas que pode vir a ser algo que se bagunça, se desarranja, e se impõe diante de nós como uma massa que exige um novo olhar.

Hoje penso o arquivo no centro da encruzilhada: lugar este onde tantas camadas de tempo(s) e memórias se articulam no cognoscível. O arquivo está na boca da história e sua natureza é a desordem[24].

A narrativa historiográfica é um exercício constante de desalinhavar os fatos, é uma escrita que descose os pontos, desfaz os nós – abre novas rasgaduras; (re)tece os tempos e as memórias, tal como ocorre quando olhamos para um caleidoscópio. A potência de imaginarmos o local do arquivo na interação com a encruzilhada é tornar possíveis os cruzos – o trânsito de leituras, olhares, saberes. Quebrar os paradigmas. Romper o aparentemente óbvio[25].

3.

"Vossmecê meu filho há de lembra: toda palavra é passe"
(Pai Joaquim de Angola. Janeiro de 2021)[26].

O lugar do arquivo é a encruzilhada.

Esse lugar onde história(s)-memória(s)-tempo(s) distintos se articulam no cognoscível. Boca de vozes inarticuladas à espera de uma escuta; uma leitura que se faz possível a partir do cruzo das imagens-arquivos que pululam tempos distintos; esse cruzo que reivindica a sutura de tanta(s) história(s)-memória(s)-tempo(s) cindido(s) pela imposição de uma história única, colonial. Por isso, um possível lugar do arquivo é a encruzilhada.

O conceito de encruzilhada permite que definições e noções estabelecidas e consagradas na tradição acadêmica eurocêntrica se desloquem para um lugar possível de desconstruções, rupturas, rearranjos, reinvenções. A encruzilhada nos permite recontar histórias, desenterrar memórias, espiralar o tempo, remontar narrativas.

De acordo com Leda Martins,

of a constituted state. However, by 'archive' is also understood a collection of documents – normally written documents – kept in this Building. There cannot therefore be a definition of 'archives' that does not encompass both the building itself and the documents stored there."

[20] Ricoeur (2007, p. 188) também nos lembra que a historiadora ou historiador nos arquivos "[...] é seu destinatário na medida em que rastros foram conservados por uma instituição com o fim de serem consultados por quem esteja habilitado a isso, segundo as regras sobre o direito de acesso, os prazos de consulta variando conforme a categoria de documentos" e as regras desse jogo são fruto de agenciamentos políticos que organizam, limitam, recortam e selecionam o que deve ou não ser preservado e quem deve acessá-lo. Para ampliação da discussão sobre a relação entre arquivo e poder, ver o texto de Mbembe (2002) citado neste trabalho.

[21] "O status e o poder do arquivo derivam do emaranhado formado pelo edifício e pelos documentos. O arquivo não possui status ou poder sem uma dimensão arquitetônica que abranja o espaço físico do lugar do edifício, seus motivos e colunas, o modo como arranjam-se suas salas, a organização dos documentos, o labirinto de corredores e o grau de disciplina, meia-luz e austeridade que confere ao lugar a natureza de um templo e de um cemitério: um espaço religioso, devido à série de rituais que constantemente têm lugar ali, os rituais que observaremos a seguir são de uma natureza quase mágica; e um cemitério, no sentido em que fragmentos de vidas e pedaços de tempo estão enterrados ali, suas sombras e pegadas inscritas em papel e preservadas como tantas relíquias. Então chegamos à inescapável materialidade do arquivo bem como em seu papel resultante enquanto imaginário instituinte, como este ensaio se esforçará em mostrar" (MBEMBE, 2002, p. 19). No original: "The status and the power of the archive derive from this entanglement of building and documents. The archive has neither status nor power without an architectural dimension, which encompasses the physical space of the site of the building, its motifs and columns, the arrangement of the rooms, the organisation of the 'files', the labyrinth of corridors, and that degree of discipline, half-light and austerity that gives the place something of the nature of a temple and a cemetery: a religious space because a set of rituals is constantly taking place there, rituals that we shall see below are of a quasimagical nature, and a cemetery in the sense that fragments of lives and pieces of time are interred there, their shadows and footprints inscribed on paper and preserved like so many relics. And so we arrive at the inescapable materiality of the archive as well as at its resulting role,

as this essay will endeavour to show, as an instituting imaginary."

[22] "O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo documento é mentira. Cabe ao historiador não faz o papel de ingênuo" (LE GOFF, 2017, p. 496-497).

[23] A história e os seus tecidos constituintes são costurados pelas tensões políticas e sociais de todo e qualquer contexto. Nesse sentido, os desmontes de arquivos não são casuais. Sempre gosto de lembrar de uma passagem do Silvio Gallo a respeito das tentativas de invisibilizar as histórias do anarquismo no Brasil, por exemplo: "O 'esquecimento' histórico deve ser compreendido também neste contexto: foi resultado de um amplo processo de perseguição pelos aparelhos do Estado,

> [...] a encruzilhada é lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sígnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais. Nessa concepção de encruzilhada discursiva destaca-se, ainda, a natureza cinética e deslizante dessa instância enunciativa e dos saberes ali instituídos.
> No âmbito da encruzilhada, a própria noção de centro se dissemina, na medida em que se desloca, ou melhor, é deslocada pela improvisação. Assim como jazzista retece os ritmos seculares, transcriando-os dialeticamente numa relação dinâmica, retrospectiva e prospectiva, as culturas negras, em seus variados modos de asserção, fundam-se dialogicamente, em relação aos arquivos e repertórios das tradições africanas, europeias e indígenas, nos jogos de linguagem, intertextuais e interculturais, que performam (MARTINS, 2002, p. 73-74).

Imagem potente essa da radialidade, de centramento e descentramento. O lugar do arquivo colocado no centro da encruzilhada pode nos provocar a nos reposicionar diante do caleidoscópio de imagens que constituem as camadas de história(s)-memória(s)-tempo(s) distintas no interior desses acervos.

Segundo a própria Leda Martins,

> O tecido cultural brasileiro, por exemplo, deriva-se dos cruzamentos de diferentes culturas e sistemas simbólicos, africanos, europeus, indígenas e, mais recentemente, orientais. Desses processos de cruzamentos transnacionais, multiétnico e multilinguísticos, variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, antigos estilos. Na tentativa de melhor apreender a variedade dinâmica desses processos de trânsito sígnico, interações e interseções, utilizo-me do termo *encruzilhada* como uma clave teórica que nos permite clivar as formas híbridas que daí emergem (MARTINS, 2002, p. 73, grifo da autora).

A encruzilhada oferece uma noção do lugar do arquivo como potência assentada na pluralidade. Quebra-se o tempo retilíneo que a historiografia eurocêntrica por muito tempo nos impôs na busca por uma verdade histórica e que muitas vezes nos conduz tendenciosamente a um olhar positivista sobre o arquivo. Essa é a potência também de imaginarmos o arquivo e o acervo e suas articulações no lugar da encruzilhada: um lugar da transitoriedade, das estripulias e fanfarrices de Èṣù, capaz de desorganizar o que é aparentemente óbvio aos nossos olhos.

"Arquivar" – escreve Mbembe (2002, p. 22) – "é um tipo de sepultamento, colocar algo em um caixão, se não para descansar, ao menos para entregar elementos daquela vida que não poderiam ser destruídos pura e simplesmente".

Muitas vezes me lembro de que o arquivo é esse encontro com a morte e, por isso, não me espanta quando o próprio Mbembe sublinha que os arquivos exercem uma função religiosa na sociedade. Religiosa porque neles se encontram os vestígios de destroços ou dos mortos que um outro lugar social não conseguiria dar conta. Por isso, seguindo as linhas de Mbembe, reitero que a historiadora ou o historiador – sem falar na/o arquivista – habita o sepulcro:

> [...] tanto o historiador quanto o arquivista habitam um sepulcro. Eles mantêm uma relação íntima com um mundo que está vivo pela força de um evento inicial, representado pelo ato de morrer. Nesse caso, escrever a história envolver meramente manipular arquivos. Seguir trilhar, juntar novamente restos e sobras, remontando o remanescente, é estar implicado num ritual que resulta na ressureição da vida, em trazer os mortos de volta à vida e reintegrá-los no ciclo do tempo de maneira que eles encontrem, num texto, num artefato ou num monumento, um lugar para habitar, onde possam continuar se expressando (MBEMBE, 2002, p. 25).

E se nos dispuséssemos a imaginar, por exemplo, não mais o arquivo como um túmulo – embora seu valor seja extremamente valioso na medida em que ele nos permite enlutar e rememorar as vozes silenciadas –, mas como o lugar

que não se contentaram em acabar com as escolas, mas quiseram acabar também com sua memória" (GALLO, 1995, p. 14).

[24] "O arquivo nasce da desordem, por menor que seja; arranca da obscuridade longas listas de seres ofegantes, desarticulados, intimados a se explicar perante a justiça" (FARGE, 2017, p. 31).

[25] Essa visão crítica de olhar os documentos também é reivindicada por Foucault, que já aponta a problemática da/o historiadora/or, até um certo tempo atrás, relacionar-se com os documentos com propósitos de "[...] reconstituir, a partir do que dizem estes documentos – às vezes com meias-palavras –, o passado de onde emanam e que se dilui, agora, bem distantes deles; o documento sempre era tratado como linguagem de uma voz agora reduzida ao silêncio: seu rastro frágil mas, por sorte, decifrável [...]" e segue observando que "[...] a história mudou a posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalha-lo no interior e elaborá-lo: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o

da encruzilhada – como insistentemente venho destacando ao longo deste texto –, onde as vozes desses tantos mortos, na verdade, se acoplam sobre nós num gesto ritualístico similar ao dos terreiros de umbanda e candomblé – nas quais forças ancestrais se apresentam a nós e que, embora materialmente não nos alcancem, os ecos de suas vozes ainda nos chegam e nos compelem a agir e, sobretudo, a pensar o mundo – oferecendo-nos minimamente condições para sobrevivência. Não se trata simplesmente de uma vaga ideia de morte – ainda que se defenda a noção de vestígio ou a não total perda dos sujeitos –, mas que na verdade o morto, ou melhor, que os nossos antepassados ainda nos digam o que lhes é possível dentro de suas novas temporalidades e espacialidades.

A ritualidade presente no gesto de "ressurreição da vida" a partir do ato da "incorporação" nos terreiros – trata-se de uma ação ritualística e performática, na qual forças sobrenaturais se conectam em nosso corpo e, desse modo, transmitem a nós os saberes ancestrais – se atualiza a partir de uma percepção outra de temporalidade, não mais retilínea, mas sim espiralar – tempo essencial da encruzilhada – que permite de forma potente a "[...] reconfiguração formal e conceitual [...]" de "[...] transmissão e de restituição de uma complexa pletora de conhecimentos [...]" (MARTINS, 2002, p. 83). Enquanto transpormos esses tantos mortos para a encruzilhada, torna-se possível reaproximarmos nossos ancestrais à fala. É na concepção africana de ancestralidade que a força dos vivos e mortos – o natural e o sobrenatural – interagem, estabelecendo-se assim uma dinâmica incessante em que o tempo assume sua forma espiralar, movimento único possível no qual passado, presente e futuro se articulam por essa performance ou gestual em que as vozes – não concebidas apenas como mortos que ocupam um jazigo – podem assim ganhar cores na medida em que ocupam corpos que escrevem, narram, relatam, contam, testemunham seus antepassados.

que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações" (FOUCAULT, 2017, p. 7-8).

[26] Archiving is a kind of interment, laying something in a coffin, if not to rest, then at least to consign elements of that life which could not be destroyed purely and simply.

[27] "Se 'ler o arquivo é entrar em um necrotério, permitindo uma visualização final e autorizando um último vislumbre de pessoas prestes a desaparecer no porão de escravos', então com qual fim alguém abre o caixão e olha para a face da morte? [...] Por que sujeitar os mortos a novos perigos e a uma segunda ordem de violência? Ou são as palavras do mercador a ponto para os mortos ou os túmulos escriturários em que eles esperam por nós?" (HARTMAN, 2020, p. 19).

[28] [...] both the historian and the archivist inhabit a sepulchre. They maintain an intimate relationship with a world alive only by virtue of an initial event that is represented by the act of dying. This being the case, writing history merely involves manipulating archives. Following tracks, putting back together scraps and debris, and reassembling remains, is to be implicated in a ritual which results in the resuscitation of life, in bringing the dead back to life by reintegrating them in the cycle of time, in such a way that they find, in a

Nunca seria capaz de restituir a vida a João Penteado quando visito o seu acervo. Mas sua força – assim como a energia cosmológica presente no gesto da "incorporação" dos nossos antepassados em nossos corpos vivos – coloca-nos no centro de um tempo curvilíneo pelo qual a linguagem se dobra numa narrativa singular, incompleta, lacunar e, por isso, poética – absolutamente incapaz de contar-nos o todo, a "verdade", mas suficiente para imaginarmos o que João Penteado, talvez, dissesse sobre seu tempo hoje, diante da imagem de um futuro ainda não vivido, mas presentificada, de certa forma, no seu arquivo em suspensão, em seus documentos em transe, à espera de um corpo que reivindique sua leitura num outro tempo e espaço. Em outras palavras:

> O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não tem as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera. Nesse caso, como a cada geração, foi-nos concedida uma frágil força messiânica para a qual o passado dirige um apelo. Esse apelo não pode ser rejeitado impunemente. O materialista histórico sabe disso (BENJAMIN, 1994, p. 223).

Hoje, pensando nessa imagem, acredito que a potência dessa atitude transposta para a nossa relação com o arquivo pode nos ensinar que deslocarmos simbolicamente o arquivo para o conceito de *encruzilhada* nos exige a mesma postura que precisamos ter/assumir para adentrarmos seus domínios despidos das certezas, das obviedades, do que é aparentemente real, dos ditos e dos escritos, das histórias mal contadas. O arquivo no olho da encruzilhada o restitui a esse lugar tão vilipendiado pelas institucionalizações cuja constituição é o múltiplo, o diverso. O acervo é desordem; os arquivos também são lacunas, vazios, faltas; túmulos sem lápide, mortos e vivos se abraçam, onde se torna

text, in an artefact or in a monument, a place to inhabit, from where they may continue to express themselves.

[29] "Com a narrativa pode encanar a vida em palavras e, ao mesmo tempo, respeitar o que não podemos saber? [...] É possível construir um relato a partir do 'locus da fala impossível' ou ressuscitar vidas a partir das ruínas? Pode a beleza fornecer um antídoto à desonra, e o amor uma maneira de 'exumar gritos enterrados' e reanimar os mortos?" (HARTMAN, 2020, p. 16).

possível antever o futuro soçobrado no passado, o presente desterrado no inimaginável, onde o passado se reinventa e o presente-futuro se recria. A pesquisadora ou pesquisador é aquele que, uma vez que assuma esse lugar, passa a assemelhar-se aos *médiuns* dos terreiros: é aquele que "incorpora" tantas vozes e ecos possíveis, organiza-as e as estrutura no campo da linguagem, transpondo para nós, para o presente, o inimaginável.

Referências bibliográficas

ARBEX, Márcia; RAVETTI, Graciela. **Performance, Exílio, Fronteiras – errâncias territoriais e textuais**. Belo Horizonte: Poslit, 2002.

ASSMANNN, Aleida. **Espaços da recordação:** formas e transformações da memória cultural. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

ATWOOD, Margareth. **O Conto da Aia.** Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas:** Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade:** lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOSI, Eclea. **O Tempo Vivo da Memória:** Ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BUCK-MORSS, Susan. **Utopia e Engajamento.** Entrevista cedida a Willi Bolle, Elvis Cesar Bonassa, Fernanda Pitta. São Paulo: Cadernos de Filosofia Alemã, n. 3, 1997, p. 61-68.

CALSAVARA, Tatiana da S.; MORAES, Carmen S. V.; RIGHI, Daniel; SANTOS, Luciana E. dos.; ZAIA, Iomar. O Acervo Escolar do Educador Anarquista João Penteado (1912-161). In.: MORAES, Carmen S.V. **Educação Libertária no Brasil:** Acervo João Penteado: Inventário de Fontes. São Paulo: Fap-Unifesp; Edusp, 2013, p. 41-57.

CHAUI, Marilena. Apresentação: Os Trabalhos da Memória. In.: BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade:** lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 17-33.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Images Malgré Tout.** Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.

FARGE, Arlette. **O Sabor do Arquivo.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

HAMILTON, Carolyn. **Refiguring the Archive.** Cape Town: Kluwer Academic Publishers, 2002.

HARTMAN, Saidyia. Vênus em dois atos. In.: **Dossiê Crise, Feminismo e Comunicação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, 2020, p.12-33.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2017.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In.: BLOCH, Marc. **Apologia da História ou Ofício de Historiador.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 15-34.

MARTINS, Leda. Performances do Tempo Espiralar. In.: ARBEX, Márcia; RAVETTI, Graciela. **Performance, Exílio, Fronteiras – errâncias territoriais e textuais.** Belo Horizonte: Poslit, 2002, p. 68-91.

MBEMBE, Achille. The Power of the Archive and its Limits. In.: HAMILTON, Carolyn. **Refiguring the Archive.** Cape Town: Kluwer Academic Publishers, 2002, pp. 19-27

MORAES, Carmen S.V. **Educação Libertária no Brasil:** Acervo João Penteado: Inventário de Fontes. São Paulo: Fap-Unifesp; Edusp, 2013

RICOEUR, Paul. **A Memória, A História, O Esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

Arte e educação na Escolinha de Arte do Brasil, em instantâneos

Sidiney Peterson F. de Lima


M-2
19























Na edição de janeiro de 1971 do Jornal Arte&Educação, publicado pela Escolinha de Arte do Brasil (EAB), é possível ler que “A Escolinha de Arte do Brasil é favorável à introdução de câmara fotográfica nas escolas, desde o curso elementar, por reconhecer na fotografia um dos mais importantes meios de comunicação de nossa era; possuindo, assim, um lugar certo entre as artes visuais [...]” (EAB, Jornal Arte&Educação, 1971, p. 3). O posicionamento “favorável” à presença de “câmara fotográfica” em escolas, a partir da nossa leitura, é realizado não por acaso, mas como parte de um movimento maior de inserção da arte, em suas diferentes manifestações artísticas/estéticas, na educação. Movimento que a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) já vinha realizando duas décadas antes da publicação citada. Dentre as práticas de formação de especialistas em arte na educação, no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) e os cursos de artes visuais voltados para crianças e adolescentes, a fotografia se fazia presente como um dos “importantes meios de comunicação” e de expressão. Neste ensaio visual, temos como finalidade apresentar um conjunto de imagens que aqui não são tomadas como “tudo”, nem como “prova de uma verdade” (DIDI- HUBERMAN, 2012, p. 111) sobre uma experiência de ensino de artes visuais (fotografia) para crianças, mas como um conjunto imagético pelo qual se pode imaginar e pensar a experiência, realizada em meados dos anos de 1970 pela professora Regina Celia Alvarez, com estudantes da EAB, no bairro de Santa Teresa, no Rio de Janeiro.

Referências bibliográficas

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens apesar de tudo.** Lisboa: KKYM, 2012.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Imagens-ocasiões.** Organizadora Fabiana Bruno; Tradução de Guilherme Ivo. 1ª ed. São Paulo: Fotô Imagem e Arte LTDA, 2018.

ESCOLINHA DE ARTE DO BRASIL. **Jornal Arte&Educação.** Edição de janeiro. Rio de Janeiro: EAB, 1971.

Reinventar a fala e a escuta da palavra a partir da poética de Exu

Felínio Freitas

"...sopre Exu teu hálito
no fundo da minha garganta
lá onde brota o
botão da voz para
que o botão desabroche
se abrindo na flor do
meu falar antigo
por tua força devolvido
monta-me no axé das palavras..."
(NASCIMENTO, 1995, p. 15)

EXU "ESCUTA BEATRIZ NASCIMENTO" EM UMA ENCRUZILHADA

Antes de iniciar o percurso leitor por este texto, e com o intuito de estimular uma escuta atenta do passado e do presente para que se possa parir um futuro diferente dos tempos atuais, ouça a canção "Escuta Beatriz Nascimento", de Zé Manoel.

DE ONDE PARTIMOS E PARA ONDE VAMOS?

Este texto é fruto das reflexões oriundas de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre as possíveis conexões, características, poéticas e similaridades existentes entre os saberes do orixá Exu e de mediadores culturais que trabalharam em um projeto de difusão literária por meio da leitura com operários e operárias dentro de indústrias de cidades do interior do estado e da grande São Paulo, entre os anos de 2017 e 2020.

Além de fundamentar-se nas referências bibliográficas sobre Exu e a palavra, a escrita do texto também se baseia no método autoetnográfico,

ou seja, leva em consideração as experiências dos processos de mediação realizadas pelo pesquisador enquanto mediador de leitura dentro de indústrias, assim como aspectos da sua vivência dentro de alguns terreiros[1] de candomblé. O método autoetnográfico se caracteriza pelo reconhecimento e pela inclusão do pesquisador na definição e no desenvolvimento da pesquisa (SANTOS, 2017). Segundo Sylvie Fortin (2009, p. 83), o método também "[...] se caracteriza por uma escrita do 'eu' que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si [...]" no processo da pesquisa.

UM ENCONTRO COM O DONO DA PALAVRA PARA PARIR REALIDADES POSSÍVEIS E ACOLHEDORAS

Ele é o dono da palavra, o mediador e o mensageiro por excelência, o senhor dos caminhos e o que está sempre na encruzilhada. Ele é menino andante que faz o erro virar acerto e o acerto virar erro, o que fala todas as línguas e realiza todas as conjugações possíveis para a comunicação entre entidades espirituais, mundos e seres humanos. Ele é *trickster*[2] e a ele também podem ser atribuídas tanto a desordem quanto a restauração da ordem no mundo. Ele desfaz as abordagens mais conformistas e reducionistas do universo ao trazer, simultaneamente, o caos e uma possibilidade de mudança, multiplicando o número um vezes o infinito do universo. Ele é, enfim, o orixá Exu! Possuidor de muitos nomes – Exu Onã, Bará, Eleguá, Tiriri, Singanga, Malungo, Tranca Rua, entre outros –, Exu é sempre dual, pois é "[...] o transgressor das regras, o contestatário da ordem estabelecida; por outro lado, representa o símbolo da mudança nessa mesma ordem, ao explorar as possibilidades inerentes ao *status quo* [...]" (CAPONE, 2018, p. 72).

No contexto brasileiro, Exu surge a partir da escravização de homens e mulheres do continente africano que desenvolveram uma nova religião quando aqui chegaram: o candomblé. Sobre o candomblé[3], Bastide (1971) ressalta que suas divindades não eram cultuadas juntas em uma mesma região no continente africano, pois cada localidade possuía um orixá de culto. Em outras palavras, não havia a concepção de terreiro como existe atualmente no Brasil, ou seja, a de um único espaço no qual há o culto de todas as divindades. No Brasil, o período escravagista trouxe muitos homens e mulheres que compartilharam seus saberes, sua poesia, suas crenças e suas práticas como forma de resistência ao processo colonial e como meio de manter viva a relação com o passado e com o sagrado. Dessa forma, eles passaram a cultuar diferentes divindades – como Ogum, Iemanjá, Oxum, Nanã, Oxóssi, entre outras – em um único território que foi nomeado terreiro.

Um dos ítáns[4] sobre Exu ressalta a vocação desse orixá para brincar e testar a sabedoria e as artimanhas por meio do uso da palavra. O mito conta que Oxalá pediu a Exu que servisse a melhor e mais saborosa refeição do mundo, e que Exu, ao escutar atentamente Oxalá, foi ao mercado, comprou língua bovina, preparou-a e serviu ao orixá. Oxalá saboreou a iguaria e concluiu que havia sido a melhor coisa que já havia comido. Depois desse fato, o orixá pediu a Exu que preparasse outra refeição no outro dia, mas que esta fosse considerada a pior do mundo. Assim, Exu preparou língua bovina mais uma vez. Oxalá não entendeu e questionou o orixá sobre os motivos de servir novamente o mesmo prato que ele havia considerado saboroso, ao que Exu respondeu que a língua pode ser boa ou ruim, depende do uso que se faz dela (DA SILVA, 2019).

Rufino (2019, p. 49) avalia que "Exu é o linguista e intérprete do sistema mundo [...]" e que ele seria "[...] um princípio necessário para o diálogo, elemento fundamental para qualquer processo de produção de conhecimento e da própria condição

[1] Trago algumas dessas reflexões a partir da minha vivência como Ndumbi, o não iniciado, ou aquele que está chegando e sendo ensinado pelos mais velhos de casa, na Nzó Kyloatala localizada em Embu-Guaçu (SP); e de outras casas de santo que conheci.

[2] O termo "[...] designa pessoas, divindades ou seres míticos que geralmente questionam, invertem ou quebram regras e comportamentos" (DA SILVA, 2019, p. 23).

[3] Em relação à religião afro-brasileira, Sodré (2009, p. 2-3) indica que há "[...] uma divisão convencionada em base linguística, estabelecida como nações de candomblé, inclusive com variedades classificatórias no âmbito das diversidades dos estados que formam a federação brasileira e a presença de determinada etnia africana nos mesmos em tempos coloniais. O modelo geral seria: Ketu-nagô (yorubá), Jexá ou Ijexá (yorubá), Jeje (fon), Angola (banto), Congo (banto), Angola-congo (banto). Acrescenta-se a essa divisão o candomblé de Caboclo. Vale registrar a presença do orixá EXU, nas suas diversas variáveis, como elemento dinamizador das práticas dessas nações [...]".

[4] "A palavra nagô "*ítán*" designa não só qualquer tipo de conto, mas também essencialmente os *ítán àtowódówó*, histórias de tempos imemoriais, mitos, recitações, transmitidos oralmente de uma geração a outra, particularmente pelos *babaláwo*, sacerdotes do oráculo Ifá. Os *ítán-Ifá* estão compreendidos nos duzentos e cinquenta e seis "volumes", ou signos, chamados *Odù*, divididos em "capítulos" denominados "*ese*" (SANTOS, 2012, p. 57). Dentro dos terreiros de candomblé, essas histórias são contadas para "repassar" ensinamentos.

humana [...]". Se Exu é esse linguista andante, aquele que está na encruzilhada – e em outros lugares de passagem, como mercados e esquinas – abrindo e fechando caminhos, escutando e sendo escutado, atuando como gerador dos processos dinâmicos de existência dos trânsitos verbais –, como ele poderia ser integrado a um aporte metodológico e poético dentro de um exercício de mediação cultural, ou até mesmo para pensar a palavra-falada no cotidiano?

Considerado o mediador por excelência, o dono da palavra e da comunicação, o orixá Exu fala todas as línguas e realiza todas as conjugações possíveis e impossíveis para a comunicação, ou seja, esse processo compreende todos os fenômenos constituídos no campo da linguagem para alterar a mensagem, ressignificar e/ou confundir, além de envolver o ouvinte em uma reflexão a partir da troca e do diálogo.

Avaliando a potência exuriana de desordem e de transgressão para o novo e a ambiguidade da palavra vista no ítán sobre o uso da língua, vale pensar como o orixá Exu poderia ser usado para pensar a linguagem e os outros elementos que constituem um processo de comunicação dentro do âmbito da mediação cultural. Nesse sentido, de que maneira esse mesmo orixá pode ser percebido no uso da palavra em um país que foi forjado por meio da escravidão, do derramamento de sangue e da exploração de homens e mulheres indígenas e negros para a cisma (RUFINO, 2019) das histórias contadas sobre a formação do país[5]? Diante da negação de um projeto de acolhimento e reconhecimento da existência da alteridade, de que forma a palavra poderia restituir um caminho de construção do tangível e do intangível para criar uma outra lógica de existência humana?

Pode-se pensar, ainda, como a potência de Exu com a atuação dos mediadores e mediadoras configuraria o princípio do rompimento da práxis de opressão ao olhar o passado e o presente: atirar uma

[5] "Crescemos aprendendo coisas acerca do Brasil, e parte do que aprendemos nos confunde, nos inquieta, nos cisma. A cisma talvez seja um dos elementos indispensáveis nas relações que estabelecemos com os saberes. Os saberes, por sua vez, estão por aí feito coisas no mundo, correndo nas asas do vento amarram caminhos, palavras, gestos, sons, chãos e corpos. Assim, na vida comum, seguimos praticando a cisma e nessa dinâmica de cismar saberes seguimos reinventando/alumiando nosso tempo e terra [...]" (RUFINO, 2020, p. 59).

pedra ontem para matar o pássaro hoje[6], projetando um futuro que possibilite a liberdade e/ou a abertura de novos caminhos por meio da palavra que, nesse contexto, seria o fio condutor desse processo de transformação?

Dentro dessa lógica, "ExuPalavra" olharia passado e presente simultaneamente e diria:

> Brasil, meu dengo
> A Mangueira chegou
> Com versos que o livro apagou
> Desde 1500
> Tem mais invasão do que descobrimento
> Tem sangue retinto pisado
> Atrás do herói emoldurado
> Mulheres, tamoios, mulatos...[7]

Na sequência, mirando um futuro, Exu diria: "Eu quero um país que não está no retrato [...]" (MANGUEIRA, 2019). E, diante dos fatos presenciados no passado e de acontecimentos que ainda respingam no presente e, consequentemente, na construção de um futuro justo e igual para todos, o orixá diria que "[...] agora já não é possível texto sem contexto [...]" (FREIRE, 2011, p. 19), e que não seria mais possível dizer a fala, cantar o verso ou escrever palavras sem antes de tudo realizar uma leitura do mundo em uma junção da "palavramundo" (FREIRE, 2011). Sendo assim, vale questionar: como estamos dizendo/emitindo a palavra e os problemas e soluções trazidos por ela? De que maneira estamos escutando a "palavramundo"? Como estamos acolhendo ou dizendo o mundo-palavra em nossos processos educativos de/para a vida e a atuação no mundo, no que tange a pensar o passado, o hoje e o amanhã? Segundo Freire,

> Não há possibilidade de pensarmos o amanhã, mais próximo ou mais remoto, sem que nos achemos em processo permanente de "emersão" do hoje, "molhados" do tempo que vivemos, tocados por seus desafios, instigados por seus problemas, inseguros ante a insensatez que anuncia

[6] Um dos orikis de Exu. Segundo Verger (2019, p. 38), "O *oriki* é uma forma de saudação, em que são enunciados os nomes gloriosos, as divisas, as louvações especiais ao *Orisa*, que exaltam seu poder e recordam fatos e proezas do ancestral divinizado [...]"

[7] ESCOLA DE SAMBA MANGUEIRA. História para ninar gente grande. In: Sambas de Enredo 2019. CD. 1h 15 min. Rio de Janeiro, 2019.

desastres, tomados de justa raiva em face de injustiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética [...] (FREIRE, 2014, p. 135).

Dessa forma, para que Exu seja parte do aporte metodológico para um processo de mediação entre cultura e vida que rompa com os ciclos viciosos e com as repetições mecânicas de um passado e presente violentos, seria preciso levar em consideração três aspectos para a defesa da vida em sua diversidade (RUFINO, 2019): o político, para se pensar a luta contra o racismo antinegro e a transgressão de traços coloniais na sociedade; o poético, relacionado à reverência e à constituição de olhares mais atentos a outras contribuições sociais e culturais subalternizadas no processo de formação histórica do Brasil; e, por fim, o aspecto ético, para se pensar a invenção de novos seres a partir de processos educativos, ou seja, uma junção entre vida, arte e conhecimento.

SOBRE A PERFORMANCE E A POÉTICA DA PALAVRA DITA *POR* EXU E DA PALAVRA DITA *PARA* EXU

O culto a Exu dentro dos terreiros de candomblé tem sua invocação por meio de ritos sagrados praticados por meio das palavras e cantos. Os saberes dos terreiros de candomblé são tecidos por meio da oralidade – que transmitem conhecimentos e memórias ancestrais –, que fazem/são parte da vivência e da observação de cada filho ou filha de santo, ou seja, não há um livro que fundamente ou explique o funcionamento e os detalhes de cada rito da religião. Sendo assim, todo o saber é gestado por meio da palavra, e esta conquista importância e existência no seio de uma comunidade durante a aprendizagem das práticas. Dessa forma, os conhecimentos imantados nos corpos são adquiridos e vivenciados por meio da experiência visual, sensitiva, afetiva e verbal e da práxis. Nesse sentido,

As ações deste lugar pressupõem o conhecimento dos rituais, embora nem todos saibam, pois se trata de uma religião iniciática na qual os neófitos acompanham o movimento dos mais velhos independente de conhecerem seus significados, que só virá sob participação contínua. (CONCEIÇÃO, 2006, p. 32).

A palavra nasce da boca de seres inseridos em um sistema social, cultural e político. Entretanto, nesse nascer, a palavra pode ser corrompida, perder-se e reencontrar-se em seu próprio labirinto, até que se "[...] anuvia, fica aprisionada entre redes de sentidos e sem sentidos, torna-se severa, áspera, padece, poetiza, filosofa, permanece avariada, conserva suas amizades e suas inimizades, convive, atravessa, respira, conversa, ama [...]" (SKLIAR, 2014, p. 27). Segundo Boal (2008, p. 69), a palavra não apenas permite, mas é essencial "[...] para a constituição do ser humano [...]" e para a articulação de "[...] pensamentos sobre o que não está em contato com os sentidos [...]", ou seja, transforma-se a todo momento na caminhada do falante. Nas sociedades orais, a palavra é carregada de memória ancestral, e quem a profere está a ela comprometido e ligado eticamente, tornando-se a própria palavra (HAMPATÉ B , 2010). Ainda sobre a relação entre o homem e a palavra, Hampaté Bâ diz:

É, pois, nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais envolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que o prefere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra em um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da Sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 168).

Sendo assim, a ética e a poética exurianas de falar nascem em tais lugares de saber, e o uso da fala dentro de uma casa de santo requer cuidar da palavra como se cuida de um bebê. Em outros termos, a palavra é gestada para criar/iniciar um processo de deslocamento de sentidos, de ressignificação de atos e para gerar uma nova ligação do ser humano com

o mundo, com o sagrado e com os acontecimentos sociais, culturais e políticos do contexto em que se está inserido. Os cantos, as rezas e os gestos corporais são repassados e realizados para criarem uma relação entre os filhos de santo e uma nova dimensão poética voltada para a vida espiritual e cotidiana. A palavra é banhada pela vivência, pois nasce de uma experiência e provém de um "[...] vasto universo mítico e religioso no qual a oralidade, a prática comunitária, o segredo ritual e as formas tradicionais de aquisição e transmissão de saber ainda desempenham grande papel [...]" (SILVA, 2019, p. 21).

Sendo assim, Santos (2012) avalia que nos espaços de terreiros a transmissão oral é usada a serviço de um sistema dinâmico e não há como dizer a palavra sem que esta esteja vinculada a gestos, expressões e corpo. A oralidade é usada para transmitir axé[8] e "[...] cada palavra proferida é única. Nasce, preenche a função e desaparece [...]" (SANTOS, 2012, p. 48). Nesse sentido, as interações entre as pessoas também marcam o jeito de aprender e de ensinar em um processo de educação não formal; e essa educação – a que acontece fora dos muros da escola e é orientada pela vivência coletiva – marca o ritmo das trocas e dos acontecimentos. Assim, tal educação pode ser considerada como um processo que envolve o social, o pedagógico e o cultural em uma interação entre indivíduos na sociedade e que teria como objetivo a formação cidadã para a liberdade, para a igualdade, para o exercício da cultura e para a vivência e manifestação de diferenças culturais (GOHN apud HANSTED, 2015)[9].

Dentro dos terreiros de candomblé, quando as entidades "descem" do mundo espiritual para falar com os participantes ou até mesmo para transmitir algum recado, a palavra, a escuta e o silêncio se fazem presentes no jogo verbal, na espera do outro acolher e dizer a palavra ou até mesmo no silenciar: a palavra é tempo! Os diálogos

[8] "É a força que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir. Sem àse, a existência estaria paralisada, desprovida de toda possibilidade de realização. É o princípio que torna o processo vital [...]" (SANTOS, 2012, p. 40).

[9] GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

são costurados com a paciência de um velho griot[10] que sente o vento roçar o rosto ou por uma velha senhora que faz um crochê calmamente com uma linha de ouro chamada *escuta atenta e aberta*. Dessa forma, falante e ouvinte operam um bordado dialógico (escuta e fala, escuta e silêncio, silêncio e fala novamente) para construir e ativar sentidos, memórias, possibilidades de desejos, abandonos e conhecimentos. Esse processo pode ser encarado como um ato de mediação cultural que exige generosidade do mediador ou da mediadora para com os participantes do encontro, e dentro desse processo não há saberes "maiores ou menores", não há conhecimento inválido, não há verdade: o que há são diálogos e aberturas de novas possibilidades, narrativas e perspectivas de essência polifônica para acontecimentos e recriações por meio de vozes e vontades individuais:

> [...] no fato de que as vozes, aqui, permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior à homofonia. E se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento [...] (BAKHTIN, 2008, p. 23).

Sendo assim, para que exista a possibilidade de um acontecimento, é preciso que ambos os ouvintes envolvidos no processo do falar estejam atentos e dispostos para aceitar e apreciar a palavra da outra pessoa com toda a sua complexidade:

> [...] isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo [...] escutar para reafirmar uma verdade que só olha para si mesma e espera a palavra do outro somente para enaltecer a própria palavra é a antítese do diálogo, e não raro comporta intenções de poder e controle sobre os sentidos trazidos à tona [...] (BAJOUR, 2012, p. 24).

[10] O termo se refere a portadores da palavra ou contadores de histórias em diversos povos africanos (VANSINA, 2010).

Idealmente, portanto, a palavra seria dita de forma democrática (BAJOUR, 2012), de modo que falante e ouvinte participem de um processo intersubjetivo de vontades – que envolve aceites do saber que a fala traz e também divergências perante o saber anunciado – para que haja/aconteça um enriquecimento da vida ou para que sejam feitas leituras de mundo em suas múltiplas possibilidades.

SERIA A PALAVRA UMA ENCRUZILHADA?

A encruzilhada é um dos lugares de adoração a Exu e o local no qual os praticantes das religiões de matriz afro-brasileira acreditam que ele mora (SANTOS, 2012). A encruzilhada é apontada por Anjos (2006) como um ponto de ambiguidade, pois pode ser tanto o início quanto o fim de um fluxo, uma vez que ali os caminhos se encontram. Além disso, é um espaço para a tomada de decisões, pois oferece mais de um caminho. Ela é um princípio de construção retórica e metafísica (seria a palavra uma possibilidade de encruzilhada?), local de trânsitos em que emergem diversos processos inter e transculturais "nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos" (MARTINS, 1997, p. 28).

Assim como na encruzilhada, também há possibilidades na palavra. Por meio da fala é possível abandonar modos e maneiras de agir, pode-se dizer ou reforçar violências, criar e destruir conflitos, tensões, (des)encontros, dizer afetos, bordar saberes e também gerar um descortinar de conhecimentos. A partir do diálogo e das trocas com/pela palavra há "a transformação de um mundo de pensamentos, percepções, perguntas, intuições e afetos em comunicação" (MACHADO, 2015, p. 16).

Se a encruzilhada e a palavra possuem múltiplos caminhos – com possibilidades a serem seguidas e trilhadas ou até mesmo abandonadas – e cruzam, portanto, com os trânsitos de Exu pelos diversos mundos em que ele habita, seria possível inferir que nada está encerrado e que nada é definitivo, especialmente a palavra. Nesse sentido, o falante pode ressignificar a palavra para uma nova ética com o ouvinte ou participante de um processo de mediação-existência.

Assim como a morada de Exu que apresenta múltiplas possibilidades dialógicas, a vida é dialógica por natureza e só é possível viver se participarmos dela por meio do diálogo:

> (...) interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Dessa forma, se a linguagem é violenta ou surge carregada de preconceitos, afirmação de inverdades ou até mesmo de não-mudança, há de se ter ou buscar uma nova postura falante no mundo. Bordelois (2003) nos convoca para pensar sobre uma nova estrutura linguística para o falar e argumenta que quando o ser humano está diante de uma situação em que a linguagem é violentada, a estratégia a seguir não seria a denúncia ou a censura, ainda que ambas as atividades não sejam essenciais. Segundo a autora, para cessar ou recuperar o sentido da linguagem é preciso exercer uma escuta atenta do cotidiano e dos achados da fala e recriar os sujeitos dentro da linguagem como fonte de humor:

> Nada é mais eficaz contra essa violência do que habituarmo-nos a frequentar as vias não violentas da celebração da linguagem entre nós. Ou seja, explorar quais são as maneiras de recuperação e escuta da linguagem, que a torna mais íntima, viva e prazerosa, para nos tornar, ao mesmo tempo, mais prazerosos, vivos e íntimos... (BORDELOIS, 2003, p. 39).

Para recuperar o dizer afetivo da palavra apagada nos corpos e esquecida no fundo da

garganta como uma brasa de fogueira prestes a ser apagada, da palavra não dita por processos coloniais e violências físicas e simbólicas, Nascimento (1995) convoca a potência de Exu enquanto movimento, mestre, dono das incertezas e mediador no poema "Padê de Exu Libertador". Nascimento dialoga com o Orixá para restituir a palavra pura, a palavra reprimida ou não proferida das bocas de muitos falantes, que fora criada a partir de contextos não favoráveis para a comunhão de palavras acolhedoras, nos quais a palavra é desenvolvida, mas não propicia a existência humana em sua totalidade:

> (...) imploro-te Exu
> plantares na minha boca
> o teu axé verbal
> restituindo-me a língua
> que era minha
> e ma roubaram... (1995, p. 15).

A força da poética do *Axé verbal* de Exu nos versos de Nascimento recaem justamente nas escolhas afetivas, poéticas e políticas durante o ato da fala para uma nova criação de mundos, para "fazer com que as palavras toquem, de algum modo, a vida, que se façam vida, e fazer com que a vida toque, de algum modo, as palavras, que se façam palavras" (LARROSA, 2012, p. 9). Nesse sentido, para Vólochinov, a palavra não é autossuficiente, pois "surge de uma situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela" (2019, p. 117). A palavra seria "completada pela vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido" (*idem, ibid.*) sem o seu cotidiano, ou de forma isolada. Se isso ocorresse, a palavra perderia seu sentido, não sendo nem verdadeira, falsa, ousada ou tímida.

Para se pensar a história dos sujeitos enquanto seres falantes e pertencentes a uma língua ou muitas línguas, deve-se fazer um retorno aos caminhos que percorremos dentro da linguagem

por meio da língua. Assim, deve-se considerar como ela forjou as histórias que nos foram contadas, o que somos enquanto pertencentes a uma nação e comunidade, e como as palavras, a cultura, a arte, a escola, as instituições culturais, nossas relações familiares e amizades nos constituíram. Sobre as nossas vivências pessoais e profissionais e o poder que essas experiências têm sobre as nossas visões de mundo e até mesmo em nossa atuação, Martins (2014) reflete sobre o ato de mediar e sobre como essas experiências – tanto para quem realiza a mediação quanto para quem participa – se entrelaçam às nossas histórias individuais. Deve-se pensar, portanto, sobre o que trazemos, o que levamos, como nossas experiências pessoais se juntam às experiências coletivas no momento da mediação e o que levamos após esses encontros:

> (...) a narrativa-mediadora parte da memória individual [...], para construir uma nova experiência narrativa que leva em consideração a escuta e a fala de si e do outro. [...] Desse movimento, novas histórias nascem e inéditas percepções sobre o vivido são redimensionadas (MARTINS, 2014, p. 64).

Dessa forma, no campo da mediação cultural ou da educação, um dos possíveis objetivos ou deslocamentos por meio da fala e da arte envolve gerar experiências, realizar perguntas e/ou encontrar respostas, e isso é válido tanto para mediadores quanto para participantes. Exu e mediadores ou mediadoras assumem a figura de provocadores com o objetivo de transformar e de ressignificar a mensagem, ainda que o caminho inverso também ocorra.

A lógica exuriana de abertura nasce do confronto amistoso de ideias e do diálogo. Os muitos nomes dados a Exu – tais como Exu Abre-Caminho, Exu Tranca-Ruas, Exu Destranca-Ruas, Exu-Porteira ou até mesmo Exu Sete Cadeados – trazem sempre referências a possibilidades de aberturas, de cruzamentos e potência, mas também

de não abertura, do dúbio e da incerteza como possibilidade. Sendo assim, seus nomes carregam essa provocação para uma cartografia da busca e da experiência para o novo. Associar Exu ou trazer Exu para pensar a palavra dentro de um processo de mediação cultural-cotidiano é pensar nas possibilidades que o conhecimento e a palavra (dita e escutada com atenção) podem provocar.

Exu é, portanto, o mediador que desafia a lógica imposta pela racionalidade ou sensibilidade limitada para instaurar uma possibilidade do novo e do movimento por meio da linguagem. Ele não dá a cartilha com o bê-á-bá pronto, mas desafia com palavras soltas no vento, ou seja, com o caos verbal e de pensamento, o poder de reestruturar o uso da língua de forma que seja possível viver no mundo. A língua não seria usada, então, para "objetivar o mundo, uma língua que nos dê a verdade do que são as coisas" (LARROSA, 2014, p. 65), mas para "viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com outros o sentido (ou ausência de sentido) do que nos acontece" (*ibid., loc. cit.*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS - POR ORA

Pensar uma revolução poética por meio da palavra tendo o Orixá Exu como o dono da comunicação e tecedor de versos é refletir sobre a importância da linguagem como possibilidade de reconstrução e produção de saberes, da fala enquanto espaço de produção de sentidos e dessa produção para o acesso a um mundo plural e cidadão e de outras realidades possíveis e acolhedoras. A palavra também pode guiar para o abandono de processos históricos e coloniais violentos. Assim, olhar para a potência verbal poética do Orixá é refletir na urgência de criar pontes para revelar saberes não ditos ou ainda não escutados de vozes negras, de indígenas, de pessoas trans, de travestis, de gays, de crianças e idosos, de mulheres e de tantos outros corpos, e com essa reflexão fazer emergir-brotar possibilidades e afetos para um novo olhar para a vida com uma responsabilidade de

> (...) assumir a emergência e a credibilidade de outros saberes, diretamente comprometidos, agora, com o reposicionamento histórico daqueles que os praticam. Nessa perspectiva, emerge outro senso ético/estético; os saberes que cruzam a esfera do tempo, praticando nas frestas a invenção de um mundo novo, são aqueles que se encarnam na presença dos seres produzidos com *outros* (RUFINO, 2019, p. 12).

Nesse sentido, as palavras e os seus dizeres podem atuar como um despertar de um processo educacional, político, poético e filosófico, viabilizando o pensar sobre práticas e saberes que foram colonizados. Dessa forma, a partir das astúcias, peripécias e gramáticas existenciais, éticas, cidadãs da vida-liberdade de Exu seria possível guiar a palavra dita-bendita para provocações, questionamentos e também para apontar o não dito ou o dito carregado de sentidos não verdadeiros ou que falseiam a realidade. O passado não pode ser apagado, mas o presente e o futuro podem ser construídos por meio de falas, vozes e práticas nunca escutadas pelo processo violento de colonização, ainda presentes no Brasil. Logo, a palavra traria novos sentidos e, ao ser pronunciada, "dará sequência a uma outra série de gestos, a qual invocará novas palavras e gestos, imbuídas de novos sentidos" (CONCEIÇÃO, 2006, p. 80).

Exu, menino peralta brincando de bailar com o vento e galopando no vento para chegar noutros mundos-palavras inventivas prenhes de afetos, acolhimentos e dizeres, seria o educador e "deseducador" da comunicação que guiaria (não gratuitamente, nem imediatamente) o ouvinte e o falante dentro de uma rede dialógica de construções de sentidos. Segundo Skliar, refletir e olhar a palavra observando os seus movimentos e processos comunicacionais é uma maneira de "incorporar os corpos" (2012, p. 53) por meio da palavra poética que chama para a vida em toda a sua complexidade.

O Orixá também desafia e convida os homens e mulheres a *serem de palavras vivas* como brasas-sol para a existência e a atuarem na mudança do mundo-vida para, com isso, "incorporar os corpos onde nos fazem falta os corpos" (*ibid., loc. cit.*). Todavia, para esta incorporação ocorrer a partir da ética exuriana dentro de um processo de mediação por meio da palavra, o falante e o ouvinte devem participar de um jogo dialógico de atravessamentos que envolve sentidos e vivências desses corpos-continentes já perpassados por outros dizeres e saberes. Tais deslocamentos e experiências viabilizam, dessa forma, a perturbação e o acolhimento dos sentidos e de outras percepções do sensível.

Referências bibliográficas

ANJOS, José Carlos Gomes dos. **Território da linha cruzada:** a cosmopolítica afrobrasileira. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 128p.

BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas:** o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012. 118p.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 366p.

_____. **Estética da Criação Verbal.** 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 512p.

BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil:** contribuição a uma sociologia das interpenetrações de civilizações. São Paulo: EDUSP, Pioneira Editora, 1971. 567p.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2008. 259p.

BORDELOIS, Ivonne. **A palavra ameaçada.** Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2003. 112p.

CAPONE, Stefania. **A Busca da África no Candomblé** – Tradição e poder no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2018. 400p.

CONCEIÇÃO, Lúcio André da. **A pedagogia do candomblé:** aprendizagens, ritos e conflitos. 2006. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam.** São Paulo: Cortez, 2011. 104p.

_____. **Pedagogia da Indignação** – Cartas pedagógicas e outros escritos. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 158p.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 7, fevereiro 2009, Editora UFRGS, p. 85-95.

HAMPATÉ BÁ, A. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO, J. (Ed.). **História Geral da África:** I – Metodologia e Pré-História da África. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

LARROSA, Jorge. Prólogo – uma experiência sensível com a língua. *In:* SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra** – notas sobre a linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 184p.

_____. **Tremores** – escritos sobre a experiência. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 175p.

MACHADO. Regina. **A arte da palavra e da escuta.** São Paulo: Editora Reviravolta, 2015. 279p.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória:** O Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997. 194p.

MARTINS, Mirian Celeste. Sobre narrativas mediadoras – [entre]laçando experiências para expandir conceitos. *In:* MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Mediação cultural:** olhares interdisciplinares. São Paulo: Terracota, 2014. 246p.

NASCIMENTO, Abdias do. **Orixas:** Os Deuses Vivos da Africa Orishas: The Living Gods of Africa in Brazil. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO)/Afrodiáspora, 1995.170.p

RUFINO, Luiz. Casa de Caboclo: Feitiço de Brasilidade. *In:* **Periferia**, v. 12, n. 3, p. 53-66, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/download/55179/37329 Acesso em: 29 de abril de 2021.

_____. **Pedagogia das Encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Morula Editorial, 2019. 163p.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagô e a morte:** pàde, àsèsè e o culto Ègun na Bahia. Tradução: Universidade Federal da Bahia. Petrópolis: Vozes, 2012. 280p.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu.** Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2015.229p.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** educar. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012. 239p.

SODRÉ, Jaime. EXU - a forma e a função. **Revista VeraCidade** – Ano IV - Nº 5 – Outubro de 2009. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano, Habitação e Meio Ambiente – SEDHAM da Prefeitura de Salvador (BA). Disponível em: http://www.veracidade.salvador.ba.gov.br/v5/pdf/artigo4.pdf Acesso em: 06 de maio de 2021.

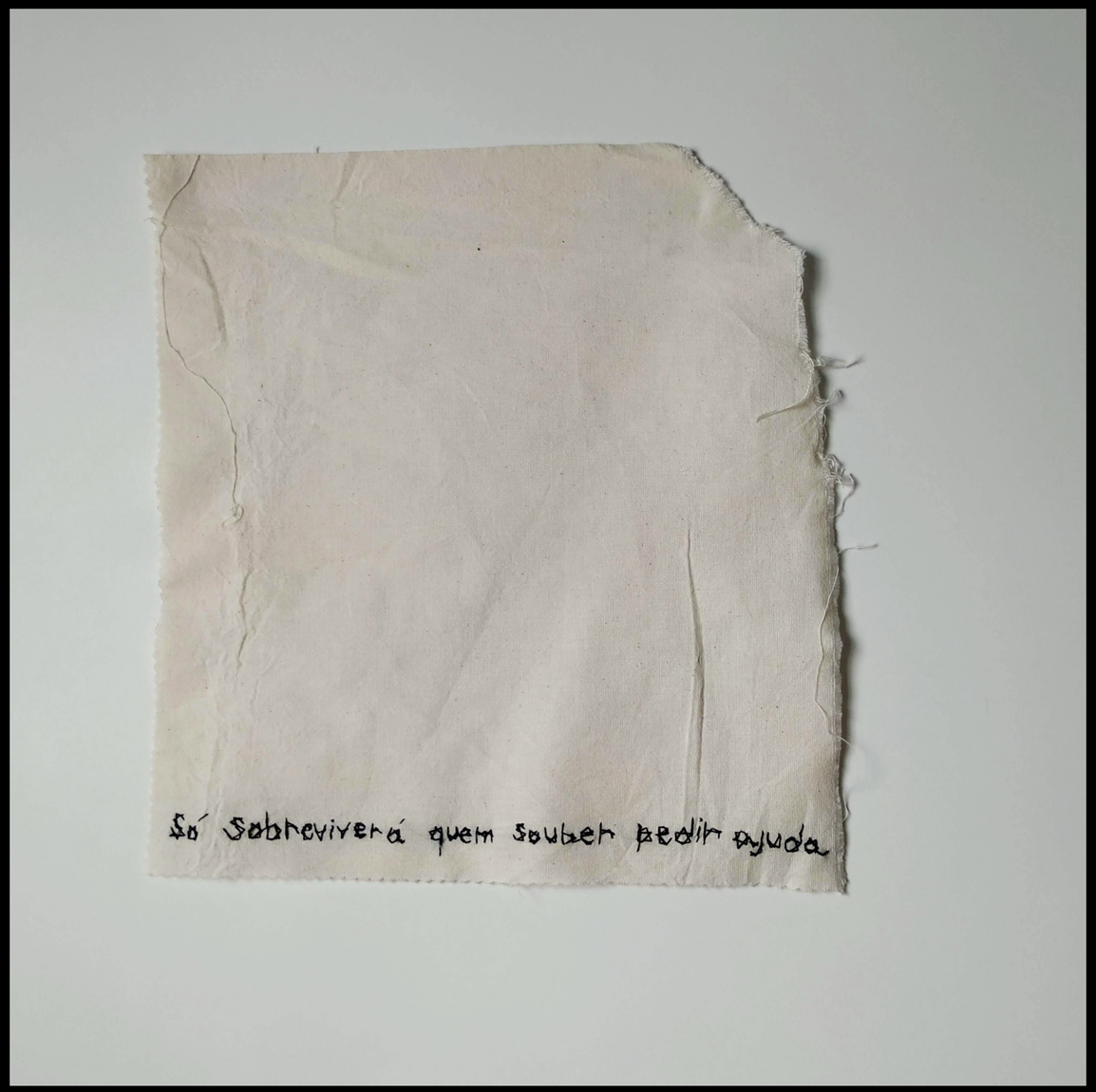
VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. *In:* KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I:** Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010. p. 139-166.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Notas sobre o Culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa dos Escravos, na África.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. 616p.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019. 400p.

Cartografia dos não-abraços: mandingas de encantaria

Raquel S. Santos



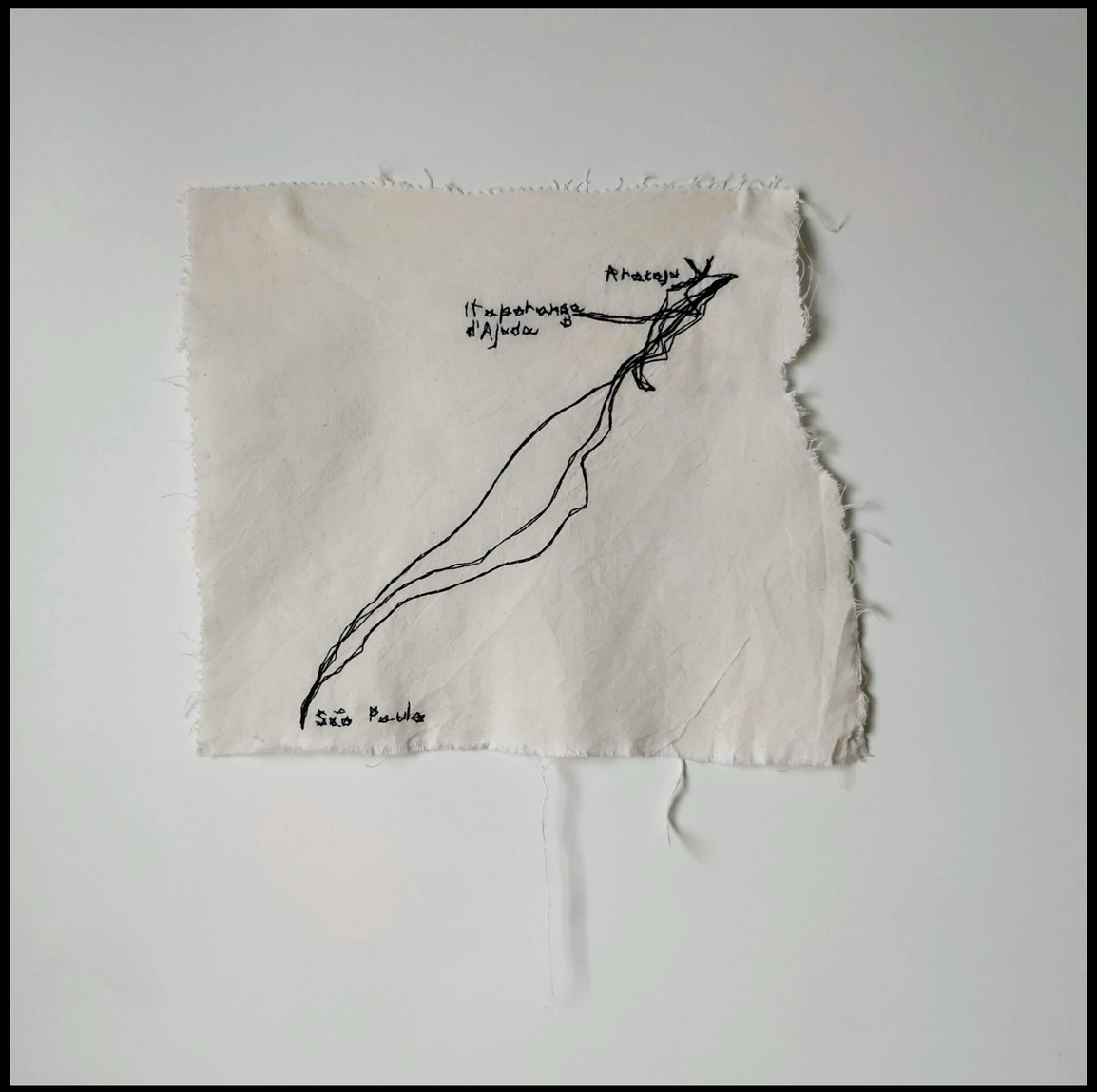
Afeto nº 01
Bordado, linha sobre tecido
28 x 28 cm
Fonte: Acervo da Artista



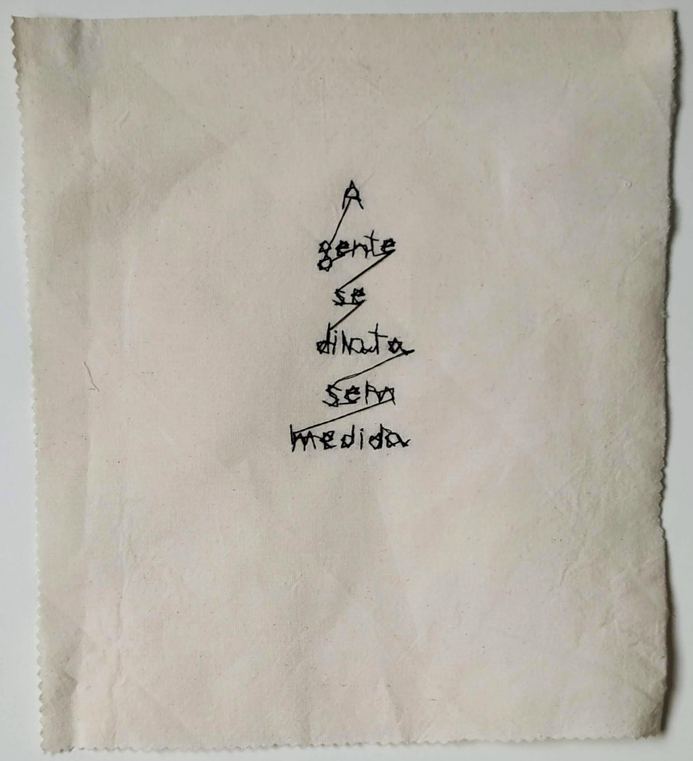
Afeto nº 02
Bordado, linha sobre tecido
28 x 28 cm
Fonte: Acervo da Artista

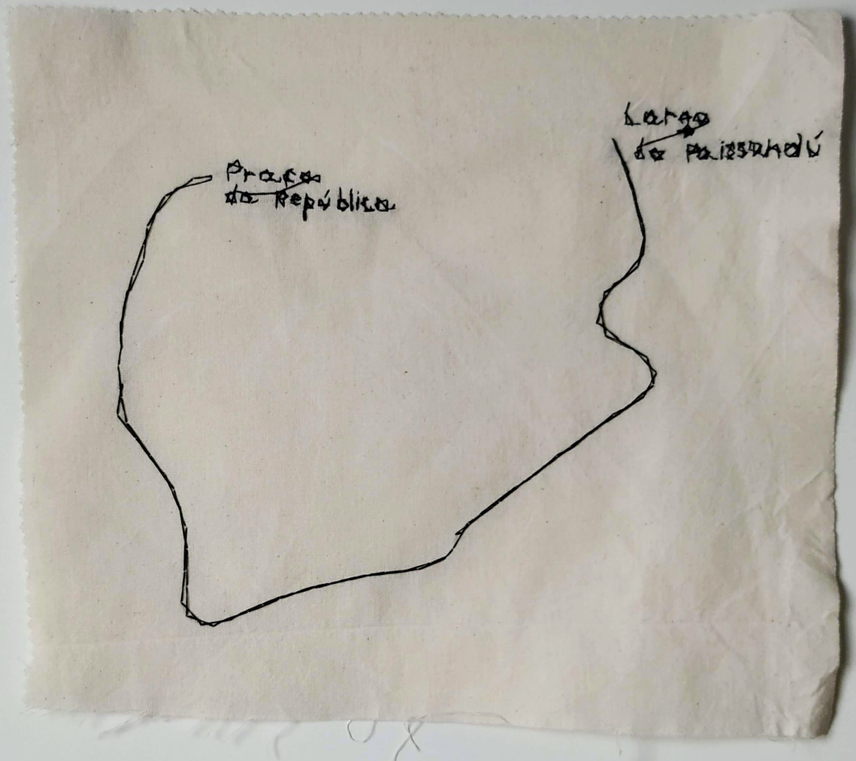


Afeto nº 03
Bordado, linha sobre tecido
28 x 28 cm
Fonte: Acervo da Artista



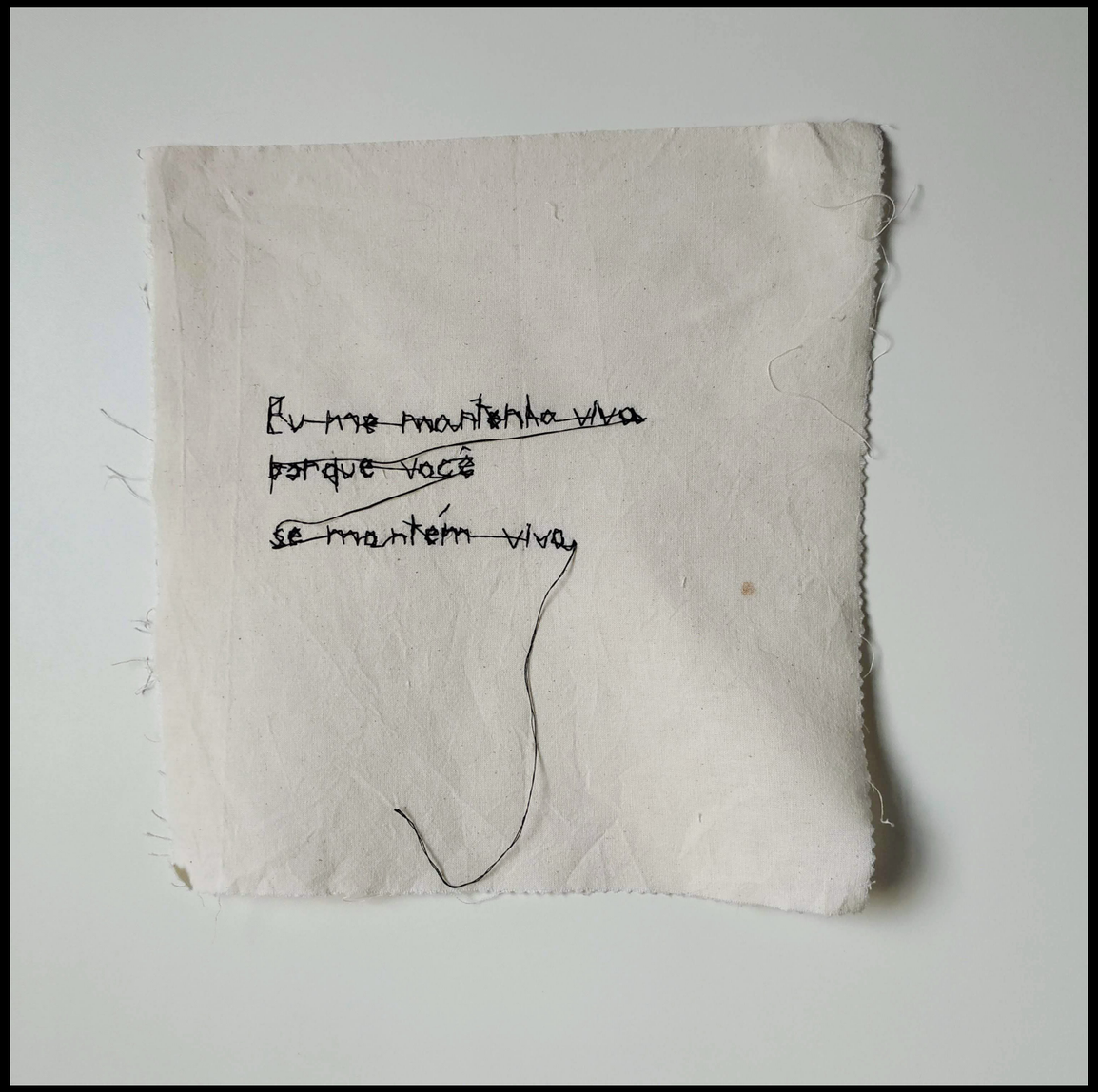
Afeto nº 04
Bordado, linha sobre tecido
28 x 28 cm
Fonte: Acervo da Artista





Afeto nº 05
Bordado, linha sobre tecido
28 x 28 cm
Fonte: Acervo da Artista

Afeto nº 06
Bordado, linha sobre tecido
28 x 28 cm
Fonte: Acervo da Artista



Afeto nº 07
Bordado, linha sobre tecido
28 x 28 cm
Fonte: Acervo da Artista

Neste ensaio visual, busco traduzir em imagens algumas trocas afetivas que são instrumentos de sobrevivência durante a pandemia de Covid-19 entre duas integrantes do bloco afro Ilú Obá De Min que se encontraram no último show do bloco pré-quarentena, no dia 12 de março de 2020, uma quinta-feira, dia que um áudio de WhatsApp que narra a chegada do novo coronavírus ao Brasil viralizou trazendo inseguranças e medo sobre o que estaria por vir e deu largada a uma corrida às farmácias em busca de máscaras e álcool em gel. Pensando que todo toque gera memória e que essa memória faz morada para desejos de futuros encontros, como manter-se encantada sem ser tocada? Usando o bordado como diálogo com o tempo, um tempo que requer atenção e distanciamento, um tempo que nos faz alargar nossas próprias bordas e criar cotidianamente novas estratégias de sobrevivência, trago aqui uma espécie de "*mini atlas*". Com esses mapas, que trazem, além de algumas falas trocadas entre essas mulheres, essas "*mandingas de encantaria*", também seus respectivos itinerários durante os primeiros 337 dias de "quarentena", e terminam com o "*mapa-percurso-desejo*" do trajeto habitual do cortejo de carnaval do bloco, que seria dia 12 de fevereiro de 2021, caso a quarentena tivesse durado apenas quarenta dias. Aqui, o avesso, tema constante de minhas investigações e apreços, mais uma vez é revelado como o lado a ser visto, o lado de destaque, bem como as mulheres da bateria, que nas sextas de carnaval deixam os papéis sociais cotidianos atribuídos a elas e ganham o centro de São Paulo como atração principal.



Parte III - Mediações

Arte/educação pela desmistificação digital: o alcance limitado das redes

Vanessa Pereira

Em 2016, ingressei no mestrado em Artes na UNESP em busca de sistematizar o trabalho que vinha desenvolvendo como arte/educadora, identificando suas características e possíveis impactos sociais. Na linha de pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, fui orientada pela Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli e concluí a pesquisa intitulada *Laboratórios Interativos Nômades para Criatividade e Experimentação (LINCE): arte/educação pela desmistificação digital*.

Idealizado em 2014 por mim e pelo também educador Francisco Arlindo Alves, o LINCE[1] é um projeto de cultura digital que atua em espaços públicos periféricos da cidade de São Paulo desde 2015 com oficinas e vivências relacionadas a arte, educação e tecnologias contemporâneas[2]. Para proporcionar experiências arte/educativas diversas e horizontais, apresentamo-nos como um coletivo, contando com a movimentação de diferentes membros e com a colaboração de artistas e educadores parceiros. Com o apoio do Edital Redes e Ruas, da Prefeitura de São Paulo, realizamos ações culturais entre os anos de 2015 e 2017, e foi essa experiência que se tornou objeto de estudo da dissertação.

Junto à pesquisa documental, feita a partir dos registros realizados pelo projeto LINCE durante o cumprimento ao edital, e da publicação oficial do Edital Redes e Ruas[3] (SÃO PAULO [Município], 2015), foi realizado o levantamento bibliográfico em três eixos centrais: a exclusão digital e cultural; a identificação das experimentações propostas pelo projeto LINCE no contexto da arte/educação; e a desmistificação das tecnologias pela cultura livre.

[1] Utilizo a primeira pessoa do plural ao me referir às ações do projeto LINCE, já que trabalhamos como um coletivo.

[2] Termo utilizado ao invés de novas tecnologias, pois contemporâneo se relaciona à geração, "[...] sem a pecha modernista de vanguarda que carrega o conceito de 'novo'[...]" (BARBOSA, 2006, p. 104).

[3] Fomento à cultura digital desenvolvido pelas Secretarias Municipais de Cultura, de Direitos Humanos e Cidadania e a de Serviços. Foram lançadas duas edições do Edital, nos anos de 2014 e 2016.

A partir dessa organização das referências, foi evidenciada a experiência estética como acontecimento durante as ações do coletivo. Parques lotados, praças com grande movimentação e outros equipamentos culturais abertos ao público receberam vivências, oficinas e mostras de filmes, promovendo encontros intergeracionais entre familiares e desconhecidos. Durante esses encontros, as pessoas compartilhavam seus conhecimentos e experimentavam tecnologias muitas vezes inexploradas por elas para a criação artística até aquele momento.

Ao proporcionar essa relação sensível com as tecnologias contemporâneas, contribuímos para o processo de desmistificação de seu funcionamento, o que se torna necessário para o desenvolvimento de um posicionamento crítico sobre tais tecnologias, visto que, com processamentos cada vez mais potentes, elas apresentam interfaces mais diluídas, o que aumenta seu poder ilusório sobre os indivíduos (GRAU, 2005)

Para que os meios não exerçam tamanho controle sobre a sociedade, a educação digital se torna fundamental para o desenvolvimento pleno do indivíduo, garantindo não somente o acesso às tecnologias, mas também a formação do pensamento crítico/reflexivo (CUNHA, 2008).

Essas relações apresentadas na pesquisa proporcionaram um melhor entendimento dos processos arte/educativos que estavam presentes em nossas ações e, mesmo após o cumprimento do edital, elas continuaram impactando as ações posteriores realizadas pelo LINCE. No entanto, após o surgimento desse cenário que vivenciamos desde março de 2020, em decorrência da pandemia provocada pelo novo coronavírus, as ações do coletivo já não acontecem mais nos espaços públicos periféricos.

Apesar das facilidades de comunicação e acesso ao conhecimento proporcionadas pelas tecnologias contemporâneas, não basta uma simples migração da atuação do LINCE para a internet para dar continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado. Com as oficinas culturais ocorrendo a distância e a experiência física em grupo sendo vivenciada somente dentro do núcleo familiar, as relações entre exclusão social, cultural e digital são evidenciadas, o que aumenta os desafios para os proponentes dessas ações. A partir desse cenário, surgiram duas questões principais: como dar continuidade remota a um projeto que propõe encontros e vivências que proporcionem experiências estéticas no contato dos indivíduos com tecnologias contemporâneas, provocando assim uma relação sensível com os meios? Como realizar ações online em um contexto periférico, considerando a exclusão digital?

EXCLUSÃO DIGITAL E CULTURAL

Ao tratar as ações do projeto LINCE como objeto de estudo do mestrado, surgiu a necessidade de relacionar meu trabalho às particularidades dos espaços periféricos onde cresci e atuo como arte/educadora. Até então, dedicava meus estudos à análise de produções culturais periféricas realizadas por terceiros e as potencialidades das tecnologias contemporâneas no processo de criação e disseminação de conteúdo.

Ao olhar para minha própria vivência, pude identificar o impacto da luta contra a desigualdade social em meu trabalho. A escolha da região de atuação do projeto LINCE tem relação direta com nossa vivência periférica na cidade de São Paulo. Aliás, a própria idealização do coletivo nasceu da necessidade de lutar contra a desigualdade no acesso aos equipamentos culturais e às tecnologias contemporâneas.

Mesmo sendo um direito constitucional, o acesso às diferentes manifestações culturais não é proporcionado a toda a população. Conforme

levantado na dissertação, a cidade de São Paulo, por exemplo, apresenta grande disparidade entre a quantidade de equipamentos culturais nas regiões centrais e periféricas, assim como em relação à quantidade de dispositivos e a qualidade do acesso à internet. Nesse cenário, os bairros mais próximos ao centro contam com mais opções de espaços culturais públicos e melhor qualidade de conexão à rede.

Há portanto um processo de exclusão cultural das periferias da cidade, não somente pelo difícil acesso aos equipamentos culturais, como pela dificuldade de estar presente nas redes, já que, como tecnologia contemporânea, a internet também media a cultura:

> Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas – isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos – são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo. (CASTELLS, 2016, p. 414).

Se a exclusão digital e, consequentemente, cultural já foi um incômodo durante a escrita da dissertação, tal situação foi evidenciada na pandemia. Com o fechamento dos equipamentos públicos e privados, diversas manifestações culturais que antes aconteciam no espaço físico e público das ruas, ou ao menos em locais gratuitos para visitação, passaram a ser realizadas na internet. Por mais que muitas ações possam ser acessadas gratuitamente nas redes, é necessário primeiramente ter acesso à internet. Somente a necessidade desse acesso já exclui milhões de brasileiros, pois mesmo que seja possível se conectar a redes wi-fi abertas e gratuitas, há ainda o custo de adquirir um celular, tablet ou computador (IBGE, 2021).

Apesar da necessidade de políticas públicas que garantam o acesso à internet para a população, o acesso por si só não é suficiente para resolver o problema da exclusão digital e cultural. Para que os códigos que compõem a cultura presente no ambiente digital sejam decodificados pelos indivíduos, é necessário o desenvolvimento de uma postura crítica frente aos meios, como aponta Cunha (2008, p. 87):

> Os meios oficiais brasileiros têm enfocado com muita ênfase a inclusão digital, mas esta, assim como a alfabetização, pode ser meramente tecnicista, sem levar ao pensamento crítico/autônomo. Embora este termo esteja sendo utilizado, preferimos utilizar educação digital, por ser um termo mais amplo, que inclui o pensamento crítico/reflexivo, visto que focamos a educação em prol do desenvolvimento pleno da pessoa, em contraposição ao tecnicismo.

Buscando contribuir para esse desenvolvimento pleno do indivíduo, o projeto LINCE promove a desmistificação das tecnologias contemporâneas, isto é, a compreensão de seu funcionamento e das intenções de seus criadores, considerando que os meios massificados, que reforçam a visão de mundo dos detentores de poder, são os mais disseminados (CUNHA, 2008).

DESMISTIFICAÇÃO DIGITAL

Com o intuito de estimular o posicionamento crítico frente aos meios e não apenas democratizar o acesso às tecnologias contemporâneas, o projeto LINCE promove a desmistificação digital. Durante esse processo, a tecnologia disponível durante uma vivência é desconstruída, seja pela simples resposta a perguntas sobre seu funcionamento, seja pela produção artística do público não especializado em artes, que é estimulado a experimentar a criação.

Utilizando diferentes materiais e equipamentos, o público das ações do projeto já foi convidado a desenhar e montar um brinquedo óptico para vivenciar a criação de imagens em

movimento sem uso de eletricidade; a descobrir e propor possíveis materiais condutivos (folhas, galhos, frutos etc.) para controlar um jogo digital; entre outras experiências criativas. Durante esse processo, é comum a apropriação das tecnologias apresentadas de maneiras que não foram planejadas pelos próprios educadores envolvidos na ação, como em uma das ocasiões de uma mostra de animações com visualização 3D (estereoscópica), em que o público não se interessou somente pela tecnologia 3D e pelos óculos especiais que estavam sendo distribuídos para visualização da mostra, mas também pelo projetor, assim que ele foi ligado.



Figura 1. Grupo interage com projeção antes da exibição da Mostra de Animações Livres no Parque Chico Mendes. (Fonte: Projeto LINCE).

Ao produzir, compreender seu funcionamento e experimentar possíveis usos, a aura mágica que um dispositivo tem sobre nós é enfraquecida, uma vez que não há mais mistério sobre seu funcionamento (FREIRE; GUIMARÃES, 2013). Desconstruir o funcionamento das tecnologias para desenvolver um olhar crítico passa a ser um procedimento fundamental ao entrarmos em contato com interfaces cada vez mais complexas, que se apresentam como mais "naturais", segundo Oliver Grau (2005, p. 233):

> Quanto mais "naturais" se tornam as interfaces, maior o perigo – não somente de a maior parte do "iceberg tecnológico" ficar inacessível ao usuário não ciente dele – de ocorrer um desaparecimento ilusório dos limites ao espaço de dados. Computadores cada vez mais potentes aumentam a capacidade sugestiva da virtualidade, a qual, particularmente pela ideologia de uma "interface natural", começa a revelar sua total influência manipuladora e psicológica. Contra o pano de fundo do ilusionismo da realidade virtual, que visa iludir todos os sentidos, a dissolução da interface é uma questão política.

Essa relação entre a desmistificação e o desenvolvimento de uma postura crítica frente às tecnologias contemporâneas se torna possível pela utilização de softwares e hardwares livres, bem como pelas possibilidades da cultura livre. A liberdade, nesse caso, diz respeito ao uso legal de equipamentos, programas e produtos culturais, o que permite ao projeto LINCE utilizá-los sem arcar com custos de licença ou processo de violação de direitos autorais. Para além dessas permissões, tais bens livres também têm suas estruturas abertas, isto é, podemos ver a programação do jogo escolhido e criar outro a partir dele, colaborar na melhoria de um software e até mesmo modificar um hardware e compartilhá-lo na internet. Esse acesso às estruturas são essenciais para o processo de desmistificação, pois possibilita, além de uma explicação sobre a tecnologia envolvida, a experiência de produzir para um determinado meio, modificando seu próprio funcionamento.

Esse foi outro ponto revisitado da dissertação, visto que, devido às adaptações por causa da pandemia, não frequentamos mais os espaços físicos de compartilhamento, nos quais eram dispostos computadores, tablets, celulares, projetores, entre outros equipamentos do coletivo. Para as ações remotas, é preciso pensar no uso apenas de dispositivos acessíveis à maioria das pessoas. Esse é um dos motivos pelos quais as ações planejadas para serem realizadas online se diferem bastante daquelas que aconteciam no espaço físico dos locais públicos.

EXPERIMENTAÇÕES ONLINE

Em março de 2020, quando ocorreu o fechamento de diversos equipamentos culturais em decorrência do início da pandemia no país, o projeto LINCE estava com uma programação em curso na Oficina Cultural Maestro Juan Serrano, chamada de Laboratório Livre em Tecnologia. Esse conjunto de oficinas havia sido iniciado com o objetivo de proporcionar o contato com os seguintes hardwares livres: Makey Makey, placa que possibilita a transformação de qualquer material condutivo em um controle para jogar; e Arduino, plataforma de baixo custo utilizada para facilitar o acesso à programação de eletrônicos. Ainda que o Arduino seja considerado de baixo custo se comparado a dispositivos como celulares e tablets, não é um dispositivo acessível a muitas pessoas, além de ser pouco atrativo devido à especificidade de seu uso: voltado a pessoas que queiram unir eletrônica e programação.

Durante o Laboratório Livre em Tecnologia realizado presencialmente, desenvolvemos controles de massinha para diferentes jogos digitais utilizando o Makey Makey e uma lixeira acessível para a Oficina Cultural utilizando o Arduino e sensores que identificam a presença da pessoa a uma certa distância, não sendo necessário apertar o pedal para abri-la. Quando as ações presenciais foram interrompidas, faltava um dia para o encerramento da oficina Jardim Automatizado, que previa a construção coletiva de um sistema de irrigação para o jardim da casa onde fica localizada a Oficina Cultural.

Essa foi a primeira atividade a ser realizada no ambiente online e, por não ter sido planejada para acontecer dessa forma, não proporcionou a experiência da construção do sistema de irrigação. Através de uma videoconferência, as crianças e adolescentes que participavam das atividades do laboratório acompanharam a montagem do sistema que irrigou uma das pequenas plantas que cultivo em minha casa. Como os participantes desse último encontro haviam feito outros experimentos com Arduino, utilizando *leds*, motores, sensores, entre outros componentes, conseguiram, mesmo a distância e sem os componentes em mãos, acompanhar parte da construção do sistema de irrigação.

Para proporcionar uma experiência completa nas atividades posteriores e garantir a participação do público que já frequentava o espaço físico, a equipe da Oficina Cultural criou o que chamaram de “delivery cultural”, um sistema de entregas de kits gratuitos de materiais aos participantes inscritos nas oficinas. No caso das oficinas que necessitam de dispositivos tecnológicos, o kit ficou limitado a materiais de baixo custo, e para todas as atividades é necessário que a pessoa inscrita utilize seu próprio celular, tablet ou computador. A distribuição dos kits, portanto, inclui muitas pessoas nas atividades que necessitam de materiais para sua realização, porém, conforme levantado anteriormente, somente aquelas que têm acesso à internet podem participar das ações.

A limitação de quais hardwares e, consequentemente, softwares estão disponíveis durante uma oficina impediu a realização de atividades que já eram realizadas pelo LINCE na Oficina Cultural, como o próprio Laboratório Livre em Tecnologia, já que é inviável adquirir os equipamentos necessários em grande quantidade para uma oficina online.

Para dar continuidade às ações realizadas pelo coletivo, optamos por propor atividades com materiais, softwares e hardwares acessíveis. Como foi preciso utilizar o que estava à disposição, as discussões sobre tecnologias livres perderam a força, já que podemos até compartilhar e comentar sobre um determinado programa em uma oficina, mas a experiência do participante se dará com o

[4] Situada no bairro Cohab Taipas, no distrito do Jaraguá, na Zona Norte da cidade de São Paulo.

que estiver a seu alcance.

As experimentações online têm sido realizadas a partir da apropriação de ferramentas gratuitas, disponíveis para diferentes dispositivos e sistemas operacionais. O hardware e os materiais, portanto, também são os que são possíveis de integrar ao kit. Além disso, foi proposto um aproveitamento de embalagens e materiais comuns nas casas, como canetinhas, entre outros. As oficinas de eletrônica que faziam uso do Arduino, por exemplo, foram transformadas em experimentos com luzes, fios e fitas condutivas, baterias, pilhas e motores de baixo custo.

Apesar de termos modificado até mesmo quais tecnologias são trabalhadas durante as oficinas, permanecemos interessados em proporcionar a experiência estética e a desmistificação digital, aspectos presentes em todas as ações. Temas que eram apresentados nos espaços físicos aparecem também no digital, como a construção do brinquedo óptico caleidoscópio, utilizando rolo de papel alumínio, e a montagem de óculos de realidade virtual de baixo custo a partir do reaproveitamento de embalagens como caixas de sapato.

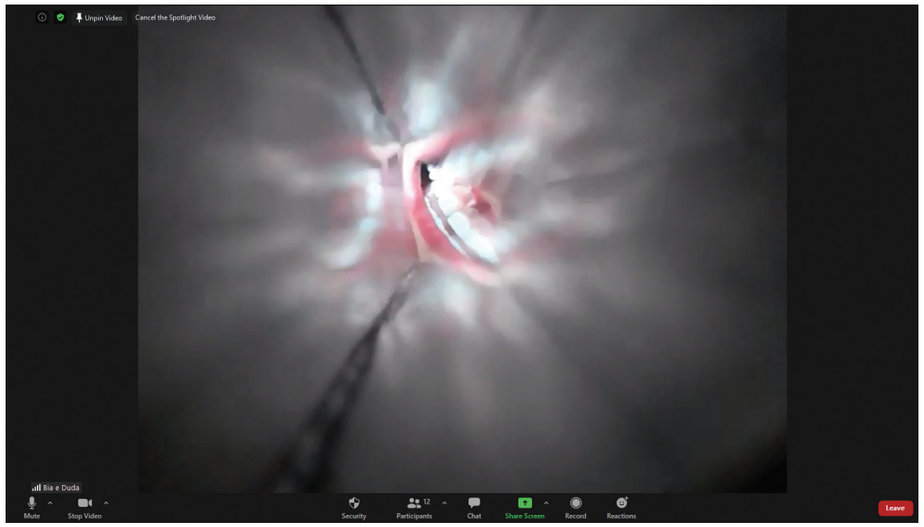


Figura 2. Durante a oficina Experiências Animadas: Caleidoscópio, crianças descobrem o teleidoscópio (um caleidoscópio aberto, sem os objetos acoplados) e algumas delas preferem não fechar o brinquedo. (Fonte: Projeto LINCE).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da sistematização das ações realizadas pelo projeto LINCE, realizada durante a pesquisa do mestrado, pude identificar a experiência estética provocada pelas vivências com as tecnologias contemporâneas mediadas pelos educadores do coletivo. Tal acontecimento contribui para o desenvolvimento de uma relação sensível com os meios, que, ao contrário de uma relação passiva, possibilita a reflexão e o posicionamento crítico sobre seu uso.

Devido ao poder de controle que os meios massificados têm sobre os indivíduos, o desenvolvimento desse pensamento crítico deve ser promovido a todas as pessoas. Para que isso aconteça, torna-se necessário promover também o acesso a essas tecnologias, o qual, apesar de manter-se em crescimento, ainda exclui milhões de brasileiros.

A exclusão digital, que contribui para a exclusão cultural, visto que o meio digital também faz parte da cultura em nossa sociedade, se dá não somente pela falta de acesso à internet, mas também pelo difícil acesso ao hardware necessário e pela mistificação dos meios, que muitas vezes são apresentados como complexos demais para aqueles que não são mais jovens ou que não são especialistas em tecnologia.

Essa situação foi agravada em decorrência da pandemia, pois os equipamentos culturais que possibilitavam o acesso ao meio digital a muitas pessoas ainda não podem ser acessados pela população. É importante ressaltar que diversos outros fatores diretamente ligados ao agravamento da exclusão social, digital e cultural não foram abordados no escopo deste artigo: a diminuição da renda das famílias para aquisição de dispositivos tecnológicos e para o pagamento de planos de conexão à internet; a própria situação de estar vivendo em meio a uma pandemia; e toda a ação desastrosa do governo federal no enfrentamento

dessa crise sanitária.

O contexto social, para além das oficinas culturais realizadas pelo LINCE, também é percebido pelo número cada vez menor de participantes, que muitas vezes relatam estar cansados do formato online. Por ora, o coletivo se mantém contando com as parcerias feitas presencialmente, durante os fluxos nômades realizados pela cidade antes da pandemia.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea:** consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 2016.

CUNHA, Fernanda Pereira. **Cultura digital na e-arte/educação:** cultura digital crítica. 2008 Tese (Doutorado em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-31082015-150049/publico/FernandaPereiradaCunha.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia:** novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book.*

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Juventude Conectada 2.** São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. **Juventude Conectada 3.** São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2019.

GRAU, Oliver. **Arte virtual.** São Paulo: Editora Unesp; Editora Senac São Paulo, 2005

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua:** acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

LESSIG, Lawrence. **Cultura livre:** como a grande mídia usa a tecnologia e a lei para bloquear a cultura e controlar a criatividade. São Paulo: Trama, 2005.

NASCIMENTO, Vanessa Pereira do. **Laboratórios interativos nômades para criatividade e experimentação (LINCE):** arte/educação pela desmistificação digital. 2018. Dissertação (Mestrado em Arte) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2018.

SÃO PAULO (Município). **Redes e Ruas:** inclusão, cidadania e cultura digital. São Paulo: [s.n], 2015.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte:** o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Editora 34, 1998.

.

Mediação que nos faz sentir em casa no museu

Priscila Leonel

Meus primeiros contatos com museus ocorreram aos dezoito anos, ao retornar para São Paulo com o objetivo de cursar a faculdade de Marketing na Universidade de São Paulo (USP). Quando me deparei com um artigo do professor Miguel ngelo Hemzo, que versava sobre lojinhas de museus (HEMZO; SANCHES PADULA, 2006), interessei-me pelo tema dos museus.

A partir de então, no ano seguinte, comecei a desenvolver um trabalho de pesquisa de iniciação científica com o professor Hemzo, no qual estudei a presença de marketing e formas de comunicação, com amostragem de 102 museus do Estado de São Paulo. No final da minha graduação, para minha monografia de conclusão de curso (LEONEL, 2010), em 2009, entrevistei trezentos visitantes na saída de três museus de arte (Museu de Arte Sacra, Museu Brasileiro da Escultura e Museu de Arte Contemporânea) da cidade de São Paulo. Nesse mesmo período, tive a oportunidade de estagiar no Museu de Arte Sacra como educadora. Essa experiência veio ao encontro da necessidade de observar o público de perto para compreender melhor o potencial da instituição museológica.

Em 2013, comecei o curso de Artes Visuais, no Instituto de Artes da Unesp, onde me deparei com o conceito de arte-educação, e no mesmo ano comecei o projeto “40 Museus em 40 Semanas”, que foi uma iniciativa para compartilhar experiências de mediação em instituições culturais. Dessa experiência resultou minha pesquisa de mestrado, defendida em 2017, que analisou esse projeto a

fim de apresentar o processo de sua criação, suas ações, suas dificuldades e relatar algumas visitas, como forma de aprofundar o entendimento sobre o que é mediação cultural.

A museologia vem sendo minha grande companheira, por muito tempo. Ela me abriu muitas portas, cultivou meu olhar para o patrimônio e seus tantos significados. Hoje sou professora de Comunicação Museológica e Mediação Cultural no curso técnico de Museologia, na ETEC Parque da Juventude, em São Paulo. Por isso, afirmo que perceber a importância de se conhecer museus, seus acervos e suas histórias foi uma grande revolução pessoal. Vejo que esses espaços museais me ajudaram a conhecer e resgatar parte da minha história, como paulistana nascida na cidade de São Paulo, mas que viveu muitos anos no interior do estado.

O ato de conhecer requer uma posição ativa do sujeito. Nesse lugar da perplexidade, ao querer saber mais de mim, enchi-me de afetividade e a partir daí pesquisei, envolvi-me, entreguei-me e criei o projeto "40 Museu em 40 Semanas". Esse projeto teve início em doze de janeiro de 2013, com a visita ao Memorial da Resistência, e terminou em 31 de maio de 2014, com uma visita à Pinacoteca de São Paulo. E hoje, olhando para esse processo, penso nessa busca pelo museu como uma busca por um lar. Ao pensar nesse tópico da casa, trago o museólogo, professor do curso de museologia da UNIRIO, Mário Chagas:

> A casa é um bom ponto de partida para se pensar sobre museus. Desde a antiguidade a ideia de museu está associada à ideia de casa. O lugar em que se habita. De fato, casa e território atravessam a ideia de museu. [Na quarentena] ganhamos a oportunidade de olhar para nossas casas com uma perspectiva museal. Seus elementos de memória, seus panos de prato, seus panos de chão, seus quadros na parede, seus talheres, e mais tantas coisas poéticas extraordinárias. Casas impregnadas de memórias. Talvez seja uma oportunidade de olhar para o nosso 'museu pessoal'. (CHAGAS, 2020)[1]

[1] Trecho da fala do museólogo Mário Chagas, diretor do Museu da República (Rio de Janeiro) em mesa de discussão, virtual, com Paulo Nascimento, diretor do Museu do Ouro (Sabará, MG) sobre o presente e o futuro dos museus, diante da pandemia do coronavírus. A fala foi transmitida, no dia 28/04/2020, ao vivo, em conjunto pelos perfis do Ibram e do Museu da República. Disponível em: https://youtu.be/bcrBHMFj3w0. Acesso em: 20 de julho de 2021.

Que museu seria esse? E por que eu estava buscando um museu onde eu me sentisse em casa? Stuart Hall (2005) aborda a questão da identidade cultural na pós-modernidade e justifica a paixão pelos museus e instituições mais "antigas" como anseios do sujeito da pós-modernidade que busca suas raízes na tradição ao mesmo tempo que anseia pelo novo.

Orhan Pamuk (2012) afirma, no catálogo de O useu da inocência, que não precisamos mais de museus que tentam construir narrativas históricas de uma sociedade, comunidade, estado, nação, tribo ou espécie. Todos sabem que as histórias ordinárias e cotidianas de indivíduos são mais ricas, humanas e vivas (PAMUK, 2012, p.17). Talvez um desafio para os museus seja o de criar um acervo das histórias consideradas "banais". Essa seria uma delicadeza com o ser humano.

A realização do projeto "40 Museus em 40 Semanas" deveria se dar dentro do intervalo de um ano, como previsto, o que não foi possível, devido a algumas dificuldades, como de agendamento de visitas, que já se mostram aqui como parte inicial da mediação realizada. Houve falta de disponibilidade por parte de algumas instituições para receber o grupo aos fins de semana, como era a proposta. Os museus visitados, em ordem cronológica, foram: Memorial da Resistência, Museu da Energia, Museu Afro Brasil, Museu do Transporte Público, Pavilhão das Culturas Brasileiras, Museu da Imagem e do Som, Centro de Documentação e Memória do Samba, Museu do Bombeiro, Museu do Futebol, Museu Vicente de Azevedo, Museu Casa Guilherme de Almeida, Instituto Tomie Ohtake, Museu da Casa Brasileira, Museu da Língua Portuguesa, Museu Histórico da Imigração Japonesa, Paço das Artes, Museu de Arte Sacra, Museu do Perfume, Museu Paulista, Museu Brasileiro da Escultura, Museu de Arte Contemporânea, Memorial da América Latina, Museu da Cidade – Solar da Marquesa , Estação

Pinacoteca, Museu de Arte Brasileira da FAAP, Museu da Cidade – Oca, Casa Museu Fundação Ema Klabin, Museu Florestal Octávio Vecchi, Museu da Cidade – Casa Sítio da Ressaca, Museu de Arte Moderna, Museu do Objeto Brasileiro, Museu Anchieta, Acervo Palácio dos Bandeirantes, Fundação Maria Luísa e Oscar Americano, Museu da Cidade – Gabinete do Desenho, Museu do Tribunal de Justiça, Sala São Paulo (visita histórica), Museus do Instituto Butantan, Museu Lasar Segall e Pinacoteca de São Paulo.

Uma das preocupações principais do projeto era conhecer espaços e chamar a atenção do público para as instituições museológicas, quebrando alguns paradigmas muitas vezes associados a elas, como o da "seriedade", da "formalidade" e até da "sacralidade", como muitas pesquisas de público indicavam no passado e continuam indicando, sobre a percepção das pessoas sobre os museus, apesar de todos os esforços em mudar esse cenário. Assim, a mediação cultural se torna ponto fundamental na percepção sobre esse encontro com a instituição.

Marilyn G. Hood (1983), que atuava como consultora de museus, foi uma pesquisadora cujo trabalho conheci durante a iniciação científica, na minha primeira graduação, em Marketing. Seu texto me ajudou a delinear ações de comunicação para colocar o projeto em prática. Hood (1983, p. 54) aponta motivações apontadas pelo público, como relevantes para visitar as instituições museológicas, comparando-as a outros espaços de lazer, aprendizagem e socialização.

O estudo sobre o projeto também levou a uma melhor compreensão sobre mediação cultural, pois observava atenta e registrava tudo que se passava na visaita em meus cadernos de campo e também fazendo uso das redes sociais, para divulgação no Facebook e também registrando um texto antes da visita e outro texto após a visita, em blog "40 em 40"[2] do ambiente das mídias sociais. Verifiquei que havia um certo nível de engajamento (visualizações, curtidas e comentários) na internet, que existia apenas naquele contexto, de modo que seus valores e práticas não eram transpostos para as vivências presenciais. Com isso quero dizer que as interações digitais com a temática museológica nem sempre correspondem a um interesse em visitar fisicamente as instituições. Ao longo do tempo, percebi que um grande volume de interações com o projeto "40 Museus em 40 Semanas" no mundo virtual nem sempre gerava frequentadores aos museus nos dias das visitas. A investigação vem demonstrando que existe um mundo de representações do sujeito nas mídias, e esse fato permite compreender como se dá seu envolvimento com cultura e interesses nas redes sociais.

Essa informação se atualiza cada vez mais no contexto em que vivemos (após março de 2020), depois que se iniciou a pandemia de Covid-19. Durante esse período, tenho percebido que as redes sociais têm se tornado um grande ponto potencializador e também espaço de mediação. Parece que, neste momento, os museus realmente entraram em nossas casas, através das formas de mediação, principalmente utilizando a internet.

E pensar que, enquanto os museus levaram tanto tempo para se aproximar do público, a internet parece ter conquistado esse espaço rapidamente. Em 1683 nascia aquele que é considerado o primeiro museu moderno, com o objetivo declarado de educar o público – o Museu Ashmolean, na Inglaterra –, e hoje, em 2021, ainda estamos pensando em como aproximar o público dos museus. A primeira empresa de conexão de internet foi criada em 1969, nos Estados Unidos, onde o primeiro e-mail foi enviado em 1971 e hoje, 48% dos brasileiros usam internet regularmente, sendo que, entre os internautas, 92% estão conectados por meio de redes sociais, sendo que a mais utilizada é o Facebook, com 83% usuários (segundo a Pesquisa Brasileira de Mídia, 2014).

[2] Disponível em: http://40em40.blogspot.com/

Este projeto aponta que uma prática de mídias sociais com intuito de democratização de acesso à cultura é possível e bem-vinda, pois as redes permitem que o museu crie conversas em tempo real com os visitantes. Inclusive, já existem aplicativos para celulares capazes de falar sobre obras de arte, quando colocados frente a elas. Um exemplo de sistema operacional desse tipo é o Polissonorum, considerado um grande guia sonoro da cidade do Rio de Janeiro. O aplicativo é organizado em roteiros, possui registro cultural da cidade e os áudios contam as histórias de cada lugar à medida que o ouvinte executa seu roteiro turístico a pé. Esse exemplo pontual, ainda não disseminado na vida cultural das pessoas, mostra o potencial da mediação técnica disponível aos museus.

Uma mediação que nos aproxima

As narrativas das experiências vivenciadas no projeto foram disparadoras de reflexões sobre mediação cultural, o papel do mediador e o que significa estar no museu, entre pessoas, a fim de fortalecer o amadurecimento de um conceito e de uma prática. Para essa formulação, fiz um contraponto entre as falas de alguns autores, com os quais dialogo, ao longo deste trabalho.

Começo com Jean Caune, pesquisador e professor da Universidade Stendhal de Grenoble, na França, onde seus trabalhos seguem a linha do domínio das práticas estéticas relacionadas aos processos de mediação cultural, no qual aborda a aproximação entre cultura e comunicação, tema que nem sempre é tratado com muita tranquilidade no meio cultural.

Caune traça um caminhar conjunto entre comunicação, cultura e mediação cultural, pois, no seu entender, os homens produzem cultura, comunicam-na uns aos outros, e a cultura proporciona mediação entre os indivíduos. Assim, a mediação cultural é uma forma de olhar para si e deparar-se com sua própria cultura por meio da relação com o outro.

Caune (2012, p. 73) afirma que a mediação cultural passa pela relação do sujeito com o outro por meio de uma iniciativa de fala que o compromete, porque ela se torna sensível em um mundo de referências compartilhadas. Segundo Caune, também é preciso atentar para momentos em que um grupo mediado não possui as mesmas referências compartilhadas entre si, nem com o mediador, e isso implica uma construção conjunta com base nos conhecimentos que cada um traz. Esse conceito tem sido igualmente trabalhado de forma muito sensível pela professora Mirian Celeste Martins e seu grupo de pesquisa no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Segundo Martins e Picosque (2012, p. 48), quando falamos em público (de museu), não podemos generalizá-lo como grupo coeso; trata-se, na verdade, de pessoas com experiências diversas, com histórias singulares de vida e de outros encontros com a cultura.

Com base nesse conjunto de visões, que abarcam a troca, a conversa que compartilha e o cuidado com a reafirmação de valores, teci um olhar sobre a experiência do projeto e trago este diálogo, a fim de enriquecer nossa construção sobre o papel fundamental da mediação cultural como forma de ampliar nossos espaços no mundo, afirmando identidades e fortalecendo a concepção de território, patrimônio e casa. Cabia nestas visitas criar um espaço-tempo em que fosse possível dissolver as barreiras e encorajar a conversação entre os participantes, deixando-os à vontade.

Trago uma narrativa a seguir de uma experiência que foi postado no blog sobre a visita ao Solar da Marquesa. É um texto que foi elaborado e escrito no mesmo dia da visita, e até por isso há nele uma carga emocional forte, que ainda está

vívida nas lembranças e sensações da experiência recentemente vivida.

[2] Museu 12 - visita ao Solar da Marquesa - Disponível em http://40em40.blogspot.com/2013/05/museu_12_museu-da-cidadesolar-da.html. Acesso em 20 de abril de 2021.

> Essa foi uma visita muito especial para o nosso projeto, pois foi a primeira vez que alguém foi a uma visita no museu após conhecer e acompanhar o projeto pelo blog e pelo Facebook. Nesta semana tivemos o prazer de receber em nosso grupo a Fabiana, que agregou muito em nossos diálogos; que ela seja muito bem-vinda ao grupo e que assim como ela muitas pessoas venham ao encontro dos museus e se dividam um pouco conosco e com as memórias, histórias e artes desta cidade.
>
> Bom, tivemos mais surpresas, pois outras pessoas se uniram ao grupo durante a visita, vieram uma senhora e um adolescente que nos acompanharam quase até o final; o garoto já estava cansado e decidiram partir para uma visita mais rápida; para um pré-adolescente sem ninguém da sua idade ali pode ter parecido um pouco monótono acredito... Mas, mesmo assim outras pessoas também se achegaram, como uma moça que super participou, questionou e deu opiniões e inclusive estava curtindo tanto a visita que ligou para o namorado para encontrá-la lá, e ele também participou da visita. Também tivemos a presença da nossa nova amiga Déa, que se uniu ao grupo sem saber do projeto e, ao final, quando conversamos, pude explicar nossa proposta; agora ela já acompanha nosso trabalho pelo nosso blog e pelo Facebook, inclusive compartilhando nossos banners.
>
> Obrigada, Déa! Que bom ter você conosco! Estas foram experiências novas para o projeto, pois reuniu e agregou pessoas para dialogarem durante uma experiência museal. (LEONEL, 2013)[3].

Neste momento, de retomada da dissertação, já alguns anos após esta visita, gostaria de agradecer a todos os amigos que estiveram conosco naquele sábado, que, diga-se de passagem, era um dia de sol ralinho e muito propício para um passeio pelo centro da cidade. É possível perceber pelo relato que prevaleceu um ar despretensioso na visita, apesar de ter havido aprendizagens enormes, como perceber que o foco de uma visita pode ser estar junto, compartilhar, construir laços.

É possível apontar também o papel fundamental da mediadora que acompanhou o grupo. Era uma moça cheia de conhecimento e estratégias para mediar e envolver o grupo. Ela sabia como manter o interesse do público no assunto, sabia como contar coisas da história sem parecer cansativo e nos mostrou um novo mundo querendo que fizéssemos parte. A mediadora ainda nos indicou filmes, livros, seriados e documentários para ampliarmos nosso conhecimento. Esse tipo de profissional é raro, pois além de mostrar domínio dos conteúdos da exposição, ela também soube conquistar o público pela paixão e pela partilha sensível de suas fontes de pesquisa com entusiasmo.

Neste museu havia histórias contraditórias, por demais emaranhadas, mas além das histórias que o prédio presenciou e que dão vida a ele, aquela arquitetura se mostrou muito mais do que um marco na história paulistana. O museu pôde ser, para nós, o que cada um aproveitou da visita/experiência e desejou que ele fosse. Tivemos ali muitas percepções sobre a casa. Muitos olhares sobre uma mesma história. Uma história que também é nossa, que é de cada um e, portanto, a maneira como vamos nos relacionar com ela, no museu, é muito particular.

Observar o meu olhar naquele momento da visita por meio do relato, perceber o tom dado à palavra, a animação e a gratidão inserida em cada frase, revelam um pouco do estado de euforia que as visitas me traziam. Esse estado emocional foi se esvaindo com o passar dos anos, mas o aprendizado da experiência na pele, as contínuas leituras, e grande parte desta pesquisa baseia-se no que ficou registrado e documentado em meus cadernos de campo, nos quais anotava tudo durante as visitas.

Fui também mediadora, se não das visitas, mas do grupo e da chegada a estes museus. Ao mediar, cabe saber a hora de colocar-se frente ao grupo e a hora em que o silêncio do mediador é um convite para o grupo se pronunciar. Segundo Martins e Picosque (2012), a possibilidade de um visitante dizer ao grupo o que pensa muitas vezes

precisa ser provocada, a fim de gerar conversas. E esse é o papel do mediador que leva um grupo a uma instituição cultural. O mediador estimula a curiosidade pela exposição, colocando-se também no lugar de público, de espectador, de curioso.

Contudo uma mediação não se faz só das ações do mediador, a entrega do visitante torna-se muito fundamental para promover uma mediação provocadora. Assim, as tensões instaladas podem ser matéria-prima para a reflexão, uma vez que funcionam como um ponto que une o grupo e que abre espaço para conversas, fazendo o grupo sentir-se acolhido e instigado a participar. Compreender os fenômenos da mediação com o olhar estrangeiro, do qual nos fala Martins e Piscosque (2012), possibilita não esperar sempre o mesmo do que já conhecemos ou a mesma reação dos visitantes; é deparar-se com o inusitado de uma situação e acomodar-se nele, usufruindo o que ele traz.

Segundo Martins e Piscosque (2012), a presença do mediador é fundamental para instigar o público com questões provocadoras, promovendo uma troca de impressões sobre aquele espaço cultural. Traçar uma leitura sobre o entrelaçamento dos caminhos que percorrem os diferentes visitantes, com seus anseios e expectativas no encontro com a instituição, com abordagens, escolhas e estratégias que eles não esperavam, também é um ponto significativo para compreender um pouco mais sobre os diferentes públicos e os diferentes museus.

Quando o visitante diz que o museu deveria mostrar algo diferente do que vê na sociedade, ou ao menos questionar, ele está demonstrando sua visão sobre o museu. Esse visitante acredita mais em uma ideia de “museu-fórum” do que de “museu-templo” (CAMERON, 1972). Cameron faz as analogias com o templo e o fórum por considerar que o fórum era lugar de ação, debates, experimentações e confrontos que pudessem ocorrer livremente. O templo, pela relação com a igreja, só provê oportunidade para a reafirmação da fé; e a fé, por sua vez, é um acreditar tão intenso e honesto que não abriria espaço para a discussão do que ali está dado.

Mediar é estar atento ao outro, aproximar-se de quem ele é e convidá-lo a compartilhar suas experiências e expectativas para construir um conhecimento coletivo com base no que cada um traz.

Estas andanças pelos museus de São Paulo tornaram possível encontrar diversos tipos de educadores, bem longe de uma padronização do que deve ser um mediador, mas como um reconhecimento de como a diversidade pode enriquecer esse campo. Essas pessoas podem ser formadas em diversas áreas acadêmicas, podendo ter licenciatura ou não, ter acesso a uma formação continuada específica ou não. Este mediador pode, ainda, estar apenas estagiando no setor educativo. Isso para não mencionar que as abordagens passam pela subjetividade de cada indivíduo e pela construção que ele se propõe a fazer com cada grupo que adentra o espaço. No livro *O espectador emancipado*, Rancière (2012) traz uma leitura do visitante de exposições que é muito cara a mim, pois ela tira do mediador toda a responsabilidade em ensinar o espectador a ver. Segundo Rancière (2012), o espectador não é condição passiva que deveríamos converter em atividade; ele é um ser emancipado, capaz de fazer ligações e acepções a respeito de qualquer coisa e lançar-se em suas próprias aventuras de ressignificações.

Se sentir em casa no museu

> “É emocionante estar em um lugar onde você pode contemplar um mundo que conhece bem, mas nunca tinha visto por aquele ângulo.” (BRYSON, 2011)

Essas narrativas de visitas a museus podem fortalecer processos de mediação, pois, segundo

Nancy Mellon, “[...] contar histórias nos mantêm em contato com forças que podem ter sido esquecidas, sabedorias que podem ter esmaecido ou até mesmo desaparecido e esperanças que caíram na obscuridade [...]” (MELLON, 2006, p. 13).

É desse tanto de lugares percorridos que essa pesquisa trata, pois através da mediação cultural pode-se fortalecer laços e vínculos, visto que, de acordo com Ecléa Bosi (1994, p.56), o instrumento decisivamente socializador da memória que é a linguagem. Como afirma Maurice Halbwachs (1990), nossa memória é uma “memória coletiva”, na qual os fenômenos, recordações e lembranças não podem ser compreendidos efetivamente quando não se leva em consideração os contextos. Segundo o autor, as experiências sociais coletivas funcionam como uma colcha de retalhos, a partir da qual construímos a memória.

Nas quarenta visitas do projeto, sorrisos foram flagrados nos momentos em que os participantes conversavam em uma parte do museu, sentindo-se à vontade. Minha câmera fotográfica pôde registrar a risada solta que nasce quando o visitante está desarmado, entregue ao grupo e às suas possibilidades. Cabe ressaltar as questões e percepções do público como balizador das ações dos mediadores, pois suas expectativas dão forma às suas percepções. Dentre os visitantes que participaram do projeto “40 Museus em 40 Semanas”, muitos iam aos museus pela primeira vez, o que tornava as expectativas, com frequência, divergentes do que os museus realmente têm para oferecer. Sendo assim, percebi em vários momentos que os visitantes ficavam felizes com os educadores.

Durante o momento pós-visita, uma participante disse algo qeu registrei em meu caderno de campo: “Gostei muito da educadora, ela deixava todo mundo à vontade e ouvia o que as pessoas falavam e dava continuidade ao assunto” (informação verbal).

A questão da conversa e de estar à vontade no espaço expositivo já foi trazida por outros participantes como fator relevante, o que parece remeter à atuação do educador. Talvez por uma associação direta do educador como anfitrião ou por uma personificação do museu na figura do educador, ambas são características explicáveis pela psicologia e revelam a importância que o visitante dá ao desempenho da mediação como parte importante do clima que se percebe no museu. As pessoas são ouvidas, no acolhimento da visita aos museus? Seus anseios são parte do que motiva a construção da visita?

A cidade de São Paulo é o lugar onde nasci. Retornei à cidade para cursar a faculdade e, a partir de então, encontrei-me em uma busca por raízes. A ideia de museu, memória e patrimônio instigam em mim a ideia de reencontro; estar mais próxima dos museus poderia ser uma oportunidade de compreender-me, e eu visitava esses espaços para melhor conhecer-me.

Segundo Bill Bryson, autor do livro *Em casa – Uma breve história da vida doméstica* (2011), o mundo moderno foi moldado a partir da casa, abrangendo aspectos políticos e econômicos, e por isso a história da casa e a história da civilização frequentemente se confundem. Não raro, ao lançar-me nesses percursos, lembrava-me de caminhos esquecidos, percorridos no passado de mãos dadas com a minha mãe, na infância. Íamos de metrô por São Paulo, utilizei esse meio de transporte para ir a museus, e lembrava-me da minha mãe, e fui percebendo-me já crescida, mudada. A memória que eu tinha dos espaços foi reaparecendo, por meio das propostas de visitas do projeto, apesar de não ser parte do planejamento e do foco do projeto. Mesmo assim, esse processo reafirmou a ideia de pertencimento, uma tentativa de legitimar meu espaço na cidade, através da mediação cultural.

Referências bibliográficas

BRYSON, B. **Em casa – Uma breve história da vida doméstica.** São Paulo: Cia das Letras, 2011.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

CAMERON, D. F. The Museum, a Temple or the Forum. **Cahiers d'Histoire Mondiale/ Journal of World History**, [Paris], vol. XIV, n. 1, p. 190-202, 1972.

CAUNE, J. **Cultura e comunicação:** convergências teóricas e lugares de mediação. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEMZO, M. A.; SANCHES PADULA, R. Lojas de museu e suas sinergias com a experiência da visita: comprando o serviço completo. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, vol. III, n. 1, p. 65–82, 2006.

HOOD, M. G. Staying Away: Why People Choose Not to Visit Museums. **Museum News**, [Washington], vol. 61, n. 4, p. 50-57, 1983.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. (Org.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MELLON, N. **A arte de contar histórias**. Tradução de Amanda Orlando e Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

PAMUK, O. **O museu da inocência.** São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

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

Outras agendas em mediação cultural: embaralhando os lugares de enunciação?

Lucas Oliveira

"O MASP é uma caixa acústica. Um grande artifício de reverberação". Assim introduzi a escrita da dissertação *Outras agendas em mediação cultural*, resultado da minha pesquisa de mestrado no Instituto de Artes da Unesp, entre os anos de 2017 e 2019. O *vão* do MASP, que conecta a Avenida Paulista e a vista do vale e do centro da cidade, tornou-se um dos principais espaços públicos para as manifestações estéticas e políticas dos movimentos sociais de São Paulo. Quando eles estão por lá, cantando e entoando palavras de ordem, surge uma tensão vibrante com o clima contemplativo do museu. Pode-se considerar, por isso, que o projeto arquitetônico de Lina Bo Bardi (1914-1992) impõe ao museu o enfrentamento da tensão entre o que está dentro e o que está fora.

A relação entre a parte interna e externa do MASP, imposta pela arquitetura, informou, em parte, a escolha da atual diretoria artística do museu. O motivo é que esta se distancia do fetiche histórico da instituição por sua coleção de pinturas europeias e assumir, no lugar disso, o interesse por inserir-se com maior incidência nos debates da esfera pública e da arte contemporânea brasileira. Em vista disso, é importante destacar que, ao longo dos últimos anos, a agenda cultural do museu se aproximou de muitos debates e lutas sociais que atravessam o campo da arte e que, efetivamente, refletem o *ethos* de parte das manifestações que ocuparam naqueles anos o *vão* do MASP, como o enfrentamento dos debates raciais ou sobre gênero e sexualidade.

A implementação de uma nova agenda para o museu se iniciou com a transição da gestão em meados de 2014. A nova diretoria artística, assumida por Adriano Pedrosa, dedicou-se a buscar a radicalidade do projeto de Lina Bo Bardi nas origens do museu para construir um novo programa institucional a partir dessa retrospecção. Como parte desse novo programa, idealizou-se a fusão entre as áreas de curadoria e mediação, encabeçada sobretudo pela curadora Luiza Proença, responsável pelo novo núcleo de mediação e programas públicos entre os anos de 2015 e 2017. Esse núcleo se dedicou inicialmente a consolidar uma mudança estrutural no modelo pedagógico da instituição.

Tive a oportunidade de integrar o núcleo de mediação e programas públicos entre 2015 e 2018 como mediador, focando-me na mudança do modelo de trabalho com escolas e professores, em especial. Eu considerava que o MASP estava promovendo experimentações relevantes para o campo da mediação cultural em São Paulo. Por isso, decidi transformar essa experiência localizada de trabalho em material para uma pesquisa de mestrado.

A fusão entre mediação e curadoria e a mudança no modelo de trabalho com as escolas gerava, na época, uma forte suspeita entre os colegas do campo da mediação e educação nos museus. O trabalho com escolas é, *grosso modo*, o elemento que conecta e assemelha as práticas de mediação cultural ou educação museal das mais diversas instituições culturais de São Paulo. Dentro disso, as *visitas* com grupos escolares são o principal modelo de atuação. Durante a transição do modelo pedagógico do MASP, uma escolha em particular ganhava relevo: o fim da oferta de *visitas* para grupos escolares com o acompanhamento de um mediador ou educador do museu.

Na época, o que se debatia, além da mudança de equipe, eram as controvérsias em torno da fusão entre mediação e curadoria no MASP. Discutia-se sobre as desigualdades e diferenças pressupostas entre essas duas áreas, que deveriam ser consideradas pelo museu nessa mudança, e, mais do que isso, sobre a escolha institucional de abolir a oferta de *visitas* com acompanhamento para grupos escolares, que se deu a partir dessa fusão. Estaria em curso um processo de sucateamento do trabalho com mediação ou educação, tendo por fim a uma extinção do trabalho com escolas no museu?

Não sem conflitos, ambivalências e contradições, o novo modelo pedagógico do MASP abdicava, sim, da forma *visita*. Ou seja, renunciava à oferta de visitas conduzidas por um mediador ou educador do próprio museu. Isso abriria espaço no cotidiano de trabalho da equipe de mediadores para que se criassem outros formatos de atuação – como oficinas, palestras, cursos, seminários, ciclos de cinema, um programa de bolsas para pesquisa etc.

Essa alteração no escopo de atuação da mediação incluiria também programas de trabalho com os professores, que passariam a conduzir as visitas às exposições com os seus estudantes. Previa, ademais, a criação de projetos colaborativos mais experimentais e de médio prazo com escolas, sempre em diálogo com os debates próprios de cada ciclo expositivo.

Pesquisar esse processo ao mesmo tempo que eu estava imerso nele foi tão difícil como necessário. Eu acreditava que, vinculado à universidade, poderia produzir uma reflexão mais profunda e distanciada sobre o que representava essa mudança no trabalho com as escolas no MASP. Busquei na universidade uma interlocução crítica que dificilmente poderia encontrar no próprio museu, seja pela natureza do meu vínculo empregatício e das relações de poder e submissão que disso decorrem, seja porque as perguntas que eu precisaria formular e enfrentar como pesquisador exigiriam um posicionamento frente às tensões e limitações da fusão em curso

entre as áreas de mediação e curadoria.

A pesquisa se construiu a partir da concepção sobre mediação de Carmen Mörsch – de *mediação crítica* –, que toma distância das obras e de sua leitura para criar outros formatos para a relação entre os museus e seus públicos. Essa abordagem sobre a mediação, é claro, deriva da estrutura criada no MASP, com o seu forte ímpeto por reverberar e relacionar-se com a massa sonora, representacional e discursiva produzida pelo *vão* – entenda-se o *vão* e seu som em sua fisicalidade, mas também como metáfora dos debates em curso na esfera pública. Em outras palavras, trata-se de uma perspectiva de mediação que se distrai dos objetos de arte, mas sem perdê-los de vista, para experimentar outras interlocuções, agendas, negociações, horizontes.

Para a pesquisa, mobilizei diferentes arquivos empíricos, além do relato de minha própria experiência. Analisei diversos documentos de acesso público que o museu produz, todos eles disponíveis no site do museu ou no Centro de Documentação do MASP – relatórios anuais do museu, pesquisas de público e registros audiovisuais e sonoros dos programas públicos e de mediação.

Outras agendas, outros critérios

Para fundamentar a abordagem sobre arte da pesquisa, mobilizei conceitos de dois autores do campo das humanidades que escreveram sobre as relações entre arte, estética, política e o capital.

Em primeiro lugar, a noção de *capital cultural*, de Pierre Bourdieu, tal como discutida nos textos reunidos no livro *A economia das trocas simbólicas*, foi fundamental para consolidar na pesquisa uma visão sobre a arte que evidencie a sua economia política e que seja crítica a ela. A arte é um capital cultural. Mas os arranjos sociais e simbólicos que se articulam em torno dos museus e demais

instituições artísticas reproduzem uma outra noção de arte, qual seja, de que ela é um campo de autonomia em relação à vida social – condicionada à exceção da subjetividade artística de alguns poucos eleitos – e um terreno de distinção social – isto é, competente em ilustrar o gosto e os modos de vida das elites. A mediação cultural, entendida em seu viés crítico das institucionalidades da arte, volta a esse tema continuamente, atentando-se a como as reminiscências dessa ideia de arte – a arte como um fim em si mesmo – ecoam no seu trabalho e se atualizam. Essa é uma discussão que fomenta a dúvida sobre a real condição da mediação cultural orientada para as obras de arte, isto é, que em torno delas orbita.

Na mesma linha da crítica dos legados da modernidade artística, a noção de *regime estético*, de Jacques Rancière, foi mobilizada na pesquisa. Em seu livro *A partilha do sensível*, o autor defende que os fenômenos estéticos não se limitam às experiências em torno da arte, mas também da política. Essa é uma interpretação muito importante para orientar a observação sobre a convergência entre mediação, curadoria e o *vão* do MASP. A arte e a política, esses *modos de fazer*, são recursos para *ficcionalizarmos*, quer dizer, para imaginarmos formas de revisar e reinventar a nossa atuação no real. A dimensão estética do trabalho com a arte pode contribuir para que aprendamos a mobilizar a experiência do sensível em função de criar novas dinâmicas de ideias e dinâmicas sociais.

Essa crítica dos legados da modernidade artística e a busca por experimentar outros usos para a arte encontram reverberação nas literaturas do campo da mediação cultural e da educação nos museus. A própria noção de mediação cultural presume, em sua gênese, a dúvida sobre os discursos em torno da arte. A noção de mediação é introduzida no Brasil pelo movimento da arte educação, que ajudou a consolidar as experiências de relação

entre museu e escola e que se fundamentou em torno do uso da produção cultural pelas práticas educacionais. Ela considera o encontro entre o fato cultural (em geral, a arte) e o repertório cultural das pessoas em sua diversidade e singularidade, do qual também podem surgir muitos enfrentamentos. O fundamento dessa concepção de mediação, contudo, está mais centrado na formação do olhar para a arte ou por meio da arte, que é antes algo que se desenvolveria no interior de uma prática pedagógica, do que propriamente da crítica institucional e da tentativa de embaralhar os lugares de enunciação de/dos públicos e de/dos museus.

Ainda que encontre pontos de contato com essa abordagem da mediação por um viés da arte educação e, ocasionalmente, empregue seus procedimentos e estratégias, a noção de mediação assumida por esta pesquisa caminha em outra direção. A principal referência teórica é a pesquisadora e ativista feminista alemã Carmen Mörsch, que é uma das pessoas responsáveis por introduzir o termo *mediação crítica* ao campo. Segundo a autora,

> [...] para além da mera prestação de serviço, a mediação e a educação crítica em museus optam pela controvérsia, [...] funcionam nos moldes de uma crítica da dominação, [...] o foco direcionado às suas possibilidades de agenciamento político. [...] considera o capital cultural e simbólico da arte e suas instituições como constituintes de processos de inclusão e exclusão no campo artístico. [...] busca transformar a instituição em um espaço no qual aqueles que não estão explicitamente no centro do mundo da arte possam produzir suas próprias articulações e representações. Nesse sentido, conecta as instituições com o lado de fora, com os contextos locais e geopolíticos. (MÖRSCH, 2016).

A autora constrói a terminologia *mediação crítica* com base em experiências de aproximação entre os setores educacionais de museus com as diversas forças da sociedade civil, como os movimentos feminista e de direitos humanos, a crítica institucional, os conceitualismos das décadas de 1960 e 1970 e os estudos culturais e pós-coloniais. Essas são interlocuções importantes para deslocar o olhar para arte do centro do pensamento sobre a mediação. Essas aproximações dotam o campo da mediação cultural de uma fundamentação política e crítica daquelas concepções legadas à arte e aos museus pela modernidade.

A mediação assume, em seu viés crítico, a contradição de operar no interior do maquinário museal, e busca desmobilizar os aparatos de poder sobre os quais os próprios museus se sustentam. *Operar na contradição.* Isto é, trata-se de uma noção de mediação que exige assumir e enfrentar as tensões que nascem quando o museu se depara com a diferença; que propõe que o museu aprenda a negociar e a fazer uso daquilo que surge quando ele efetivamente conhece os seus públicos.

Há outras literaturas que poderiam ter sido trazidas para a pesquisa, com o fim de criar/dar uma fundamentação crítica para a ideia de mediação cultural. Não obstante, esse recorte teórico reflete os próprios fundamentos empregados no programa de mediação do MASP – uma opção que finca nesta pesquisa o interesse de/em produzir o registro de um processo institucional e também de seus marcos teóricos.

A noção de *mediação crítica*, de Carmem Mörsch, pautou as discussões a partir das quais se fundou o núcleo de mediação e programas públicos do museu, como marco para a tentativa de fusão entre as áreas de mediação e curadoria. Porém, a elas se somaram ideias que, muito antes, contribuíram para a criação do MASP. Ao longo do processo de revisão histórica das ideias de Lina Bo Bardi na fundação do museu, em 2015, a curadora de mediação e programas públicos, Luiza Proença, deparou-se com registros de experiências e com conceitos como o *antimuseu*, de Lina Bo Bardi, que é uma definição de museu não pela oferta cultural e formação de audiência, mas sim pela formação

cultural e técnica de cidadãos em uma cidade em pleno desenvolvimento; ou ainda *museu-escola-movimento*, cunhada por Glauber Rocha (1939-1981) em diálogo com Bo Bardi, durante os anos em que a arquiteta esteve à frente do Museu de Arte Moderna da Bahia (MAMB), em meados de 1960, e com o escritor e educador Anísio Teixeira (1900-1971), grande idealizador das Escolas-Parque. A partir dessas referências, pode-se afirmar que as articulações em torno dessa mudança de modelo pedagógico no MASP buscavam associar esse legado histórico do museu com alguns debates contemporâneos sobre a mediação em seu viés crítico.

Para fundar o núcleo de mediação e programas públicos, a curadora Luiza Proença somou esforços com o pesquisador e professor Cayo Honorato para criar o Seminário Políticas da Mediação, fundando assim um formato de trabalho que a curadoria assumiu posteriormente, qual seja, a realização de seminários públicos com antecedência em relação aos ciclos expositivos. Esse seminário foi uma oportunidade para que se discutisse publicamente sobre quais formatos e objetivos poderiam ser criados nessa transição institucional. Tal como afirmou a curadora,

> [...] o desafio agora [que se dá a revisão da história e expografia original do museu pela curadoria] é ir além dessa forma para pensar as relações que se constroem ao longo do tempo, nesse espaço e no seu entorno. Isso significaria fomentar um programa no museu com atenção a sua função pública e coletiva. Mais que isso, é pensando na prática educativa do museu como programas públicos – tão importantes como a coleção, eu diria – que se cria a condição de participação da cidade no museu e do museu na cidade, mutuamente. Espera-se que o museu esteja disposto a transformar suas próprias políticas, estruturas, metodologias [de trabalho] e, quem sabe, conteúdos também. (PROENÇA, 2015).

O seminário foi registrado e está disponível em vídeo no site do museu. Ele foi um momento importante para um balanço e debate público sobre o legado dos formatos de mediação ou educação anteriormente implementados no museu. Das palestras e dos debates em grupos de trabalho, que foram mediados pela equipe do MASP em parceria com profissionais de outros museus, participaram pesquisadores, professores, educadores de outras instituições, estudantes e artistas. Ali se definiram as premissas para a mudança no modelo de atuação com escolas.

A mudança no formato de visitação escolar no MASP

Uma *visita* a uma exposição é uma forma de produzir interlocução entre os públicos e a programação de um museu. Ela é uma forma, dentre outras formas. Em uma *visita* a um museu com um grupo escolar – que é o principal destinatário dos investimentos nos programas educacionais dos museus –, por exemplo, há trocas e interações a partir do contato com objetos artísticos. Muitas vezes, elas são a primeira oportunidade que um estudante tem de dialogar e aprender em contato direto com uma produção cultural musealizada, além de ser uma situação possivelmente rara de aprendizagem e interação fora do ambiente escolar. Isso não deve ser ignorado.

Contudo, é preciso ter consciência de que existe também uma economia política por trás da maquinaria das visitas escolares aos museus, de modo que a naturalização da certeza sobre a eficiência e correção da forma *visita* atende a outros interesses. Como todo esforço crítico no interior de um museu de arte, uma prática educacional ou mediativa que se estruture inteiramente em torno desse formato deve ter em vista também as suas limitações e contradições. Tal como aponta Pablo Lafuente,

> Essa falta de problematização sobre o começo [que é o pressuposto de atender a uma agenda de visitação com formato estrito] é uma atitude que talvez seja consubstancial [...] no

> contexto institucional brasileiro de arte contemporânea. Em partes como resposta a uma percepção e preocupação pelas falhas históricas e presentes do sistema educativo no país, as grandes instituições de arte operam com uma ênfase na educação que tem criado grandes aparatos educativos e, ao mesmo tempo, um sistema de geração de público, o que resulta em um valor simbólico e em um valor econômico para a instituição em particular [...] e para a instituição "arte" no geral. No limite, pode-se dizer que a atividade educativa das instituições de arte contemporânea constitui um dos principais mecanismos de autorreprodução das próprias instituições. (LAFUENTE, 2014, p. 275).

O caso do MASP é bastante particular para refletir sobre o papel que a *visita* cumpre dentro de um programa institucional. Diferente de outras instituições, como a Fundação Bienal, sobre a qual o autor escreve no texto citado acima, o MASP operava, até 2015, com um índice bastante reduzido de visitação de escolas por meio do extinto Serviço Educativo. Até 2015, as escolas representavam apenas 3% da visitação total, sendo que aproximadamente dois terços eram provenientes de escolas privadas, já que o museu não aderia às políticas públicas de visitação escolar das redes estadual ou municipal a espaços de cultura, como o Programa Cultura é Currículo, do Governo do Estado de São Paulo e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Por isso, durante a fusão entre mediação e curadoria e a transição do modelo pedagógico em 2015, perguntávamo-nos se essa não seria uma oportunidade para experimentar outros formatos de trabalho na mediação, inclusive com as escolas. Buscávamos formatos que não estivessem de antemão comprometidos com o atendimento de uma agenda extenuante e com contrapartidas sociais pré-elaboradas – as mesmas contrapartidas que, em geral, são atendidas pelas equipes de mediação e educação, mas que raramente são elaboradas pelos próprios mediadores ou educadores. A transição em curso no MASP poderia ser uma oportunidade para

que a equipe ocupasse o seu tempo de trabalho construindo outros programas, como cursos, oficinas, palestras, seminários, e outros formatos que dialogassem de modo mais ativo com a construção dos programas expositivos.

Isso não deveria significar, contudo, o fim da presença das escolas no museu. A ideia era construir um formato mais direto de atuação com os professores para dar suporte ao planejamento das visitas independentes de seus grupos escolares às exposições.

Em paralelo a isso, previámos que a ruptura com o modelo das *visitas* seria uma oportunidade para que se criassem projetos de colaboração entre museu e escola que levassem mais tempo do que a limitada "hora e meia" de uma *visita*, permitindo à equipe de mediação uma maior interlocução com os professores, o deslocamento casual para atuar diretamente no espaço das escolas e a criação de projetos de caráter mais experimental e menos controlado entre museu e escola. Uma *visita* poderia, é claro, integrar esses projetos colaborativos, mas ela seria um recurso a mais a serviço das ideias que seriam construídas como proposta de colaboração com as escolas.

Na época, acreditávamos que levaria muito tempo para construir um trabalho integrado com os professores, que lhes permitisse sentirem-se à vontade e informados a respeito das exposições para conduzir as visitas de seus estudantes ao museu. No entanto, constatou-se o efeito inverso.

De 2015 para 2016 – intervalo de implementação dessa mudança –, o número de visitantes de grupos de escolas públicas subiu de 3.090 para 29.987 – um aumento bastante significativo –, e o de escolas privadas se manteve na mesma faixa, de 5.690 para 5.605. Há vários fatores que podem ser considerados na análise desse fenômeno, como o massivo investimento em divulgação da programação do

MASP com a nova gestão, o interesse docente pelo ciclo expositivo de 2016 em torno das Histórias da Infância, ou a possível desproporção entre a oferta cultural e a demanda escolar, dada a interrupção das políticas de acesso escolar naquele período. Ainda assim, esses números provocam/levantam suspeita em relação ao formato de visitação escolar circunscrito à disponibilidade de educadores ou mediadores da própria instituição. No caso do MASP, fica evidente que havia um formato de agendamento de *visitas* escolares que priorizava as instituições que tinham recursos financeiros e condições de se programarem com maior antecedência para realizar as saídas escolares – certamente por vontade política da administração anterior do museu, e não dos educadores.

Esse sensível aumento na visitação das escolas públicas exigiu, é claro, uma série de rearticulações do sistema de agendamento, bilheteria e orientação de público, pois o espaço do museu é limitado para a concentração e circulação de grandes grupos. Nenhum outro público dos museus tem a sua entrada tão cerceada ou controlada pela interação com um agente do próprio museu como o público oriundo/vindo das escolas, e por isso o MASP precisou readequar a sua operação de visitação para receber esse grande volume de público escolar. Ao destacar isso, relembro um aspecto do trabalho dos mediadores ou educadores que integra o planejamento e a operação de uma *visita* – um dado raramente citado nos textos sobre a educação museal e a mediação cultural. Esses profissionais são também responsáveis pelo controle da circulação dos corpos no espaço expositivo, por organizar e corrigir os fluxos, respondendo, em parte, pela salvaguarda dos objetos em exposição.

Mas como os professores percebem a visitação e repensam suas próprias práticas, ao assistem a um museu ocupado por grupos que se distribuem e que interagem de maneiras diferentes no espaço expositivo? E se, de uma só vez, um grupo de crianças se deita no chão da exposição para desenhar, uma professora organiza os seus estudantes em roda para conversar longamente sobre uma única obra, um grupo de adolescentes caminha livremente para fazer uma pesquisa para as aulas de artes e um último grupo escolar, ainda, caminha em fila, passando rapidamente por cada uma das obras, sem se dedicar com atenção a nenhuma delas? Essa diversidade é, deve-se considerar, um convite que a própria expografia de Lina Bo Bardi nos faz. Que efeitos o contato com as mais diferentes formas de ocupar um espaço expositivo causam sobre o professor e o estudante que experimentam estudar no museu? Poderão eles se indagar não apenas sobre as obras, mas também sobre como eles mesmos se relacionam com elas?

Na dissertação, mobilizei os dados de visitação dos relatórios anuais do MASP de 2015, 2016 e 2017, e as respostas dadas a uma pesquisa aplicada aos professores e responsáveis por grupos escolares em 2017 para compreender a visitação de grupos escolares sem a condução de um agente do museu. Essa pesquisa foi aplicada a professores ou responsáveis pelas visitas de grupos agendados e respondida por 136 deles, o que corresponde a 27,6% do total de grupos que visitaram o museu via agendamento naquele ano. Fiz uso desse recurso numérico para mapear, descrever e refletir sobre a diversidade de fatores que interferem na articulação entre museu e escola sob o planejamento de visita desenhado exclusivamente pelo professor ou responsável original pelo grupo. A seguir, elenco alguns dos tópicos de maior importância que foram observados.

Por meio da pesquisa, constatou-se que 76,9% dos professores consultados se sentiram confortáveis com a proposta de elaborar e conduzir a visita de modo independente e sem a interação com um mediador ou educador no museu. O mesmo

percentual, de 76,9%, desenvolveu atividades prévias na escola para preparar os estudantes.

Os professores se dividem em dois grandes grupos com opiniões definidas sobre a visitação ao museu sem acompanhamento de um profissional da instituição. Um total aproximado de 35% dos professores prefere conduzir as visitas autonomamente, e um outro grupo, também na faixa de 35%, preferiria contar com esse acompanhamento. Ou seja, metade dos professores que têm uma posição fechada sobre o tema opta, se assim lhe for permitido, por conduzir os seus estudantes às exposições com independência. É importante destacar que a maioria absoluta dos participantes manifestou interesse por materiais ou programas de formação que contribuam com o seu planejamento pedagógico para atuar no museu e na escola de modo independente.

Há muitos outros dados dessa análise que contribuem para nos darmos conta da série de fatores e contingencialidades que envolvem o tema. Esse formulário tem limitações, em especial porque só foi aplicado a grupos que efetivamente conseguiram visitar o museu. Ainda assim, pode-se considerar que essa amostragem é significativa e suficiente para duvidarmos da máxima de que, se não houver o acompanhamento em uma visita, um grupo escolar orientado pelo próprio professor não saberia como se mover no espaço de um museu ou não construiria o seu planejamento de modo independente, ou ainda que a aposta em outros formatos de atuação com escolas comprometeria a sua aproximação com os museus.

Esses dados não desqualificam o trabalho na forma de *visitas* que são desenvolvidos na maior parte dos museus e instituições culturais, bem como não se debruçam sobre a diversidade de condições em que os professores constroem os seus planejamentos articulados aos museus partindo, é claro, de suas instituições de origem – as escolas.

Mas eles sugerem que os museus retrocedam na rigidez de suas agendas e formatos de trabalho para avaliar as formas da sua interlocução com escolas, para promover pesquisas que extrapolem a circunstância e a contingência daquilo que acontece *in loco* em uma *visita*. Quem é o professor que os mediadores e educadores irão encontrar? Qual trabalho ele desenvolve na escola, antes e depois da aproximação com os museus? Que articulações poderiam acontecer a partir dos museus para potencializar a experiência artística, cultural, social e política das próprias escolas, nas próprias escolas? Que outros formatos podem ser experimentados para que as exposições de arte não sejam o horizonte do encontro entre museu e escola, mas um agente a mais em atuação nesse encontro?

A questão em jogo nesse debate não é afirmar que, com base no exemplo do MASP – que é bastante privilegiado estruturalmente – se deva advogar a favor da abolição da forma das *visitas* na interface entre museus e escolas. Não são poucos os museus com dificuldades para arcar com os custos básicos das folhas de pagamento de uma equipe de mediadores ou educadores, que dirá criar outras plataformas e interfaces que exijam um aumento dos investimentos. Na forma *visita*, o mediador ou educador pode prescindir de outros recursos materiais que não sejam o seu corpo, a exposição e o diálogo com os grupos. Ela é uma forma econômica, que garante também a proximidade, a interlocução, a conversa que é própria do campo educacional e da mediação cultural em ato. Por isso, ao criticar o dado da rápida produção de números de visitação que esse formato promove, é preciso levar em conta qual é a condição de possibilidade de experimentar outros formatos em cada contexto. O ponto da discussão dessa reflexão na minha dissertação era provocar os potenciais leitores da pesquisa – professores, mediadores e educadores – a buscar outros formatos de trabalho com as escolas ou mesmo com outros públicos, duvidando da brevidade do formato das

visitas e dos demais interesses ocultos na agenda da visitação, que alguém um dia definiu que seria o nosso formato de trabalho.

Colaborações, formações e interlocuções com escolas e professores

A dissertação de mestrado *Outras agendas em mediação cultural* foi organizada em quatro capítulos. Os dois primeiros capítulos contemplam, rigorosamente, os temas aqui discutidos nos dois subitens anteriores – "Outras agendas, outros critérios" e "A mudança no modelo de visitação escolar no MASP". Os dois capítulos consecutivos refletem, respectivamente, sobre alguns dos projetos colaborativos com escolas realizados entre 2016 e 2017 e sobre os programas de formação e interlocução com professores.

Na escrita da dissertação, as potências e tensões provenientes da fusão entre mediação e curadoria se anunciam sobretudo nesses dois capítulos finais. Elas aparecem ora de modo mais evidente, ora de modo mais sutil, sempre permeando os partidos assumidos nos programas e os limites a eles impostos.

Para refletir sobre os projetos colaborativos com escolas, mobilizei a noção de *museu como zona de contato*, isto é, o museu como um território de encontro e negociação da diferença, que presume *ruído, desconforto e dissenso*, em oposição ao imaginário do consenso que em geral envolve concepções sobre a educação e seus processos (CLIFFORD, 2016, p. 35-36).

Descrevi e refleti sobre duas experiências específicas de colaboração.

A primeira foi a elaboração do conjunto de áudios sobre a coleção do MASP no contexto da exposição Histórias da Infância, em 2016. Esse projeto foi construído por parte da equipe do MASP, em especial a mediadora Eliana Baroni e eu, pelo especialista em audioguides Christoph Buffet e em colaboração com as professoras Ana Elisa Siqueira e Eloise Janczur Guazzelli, da EMEF Amorim Lima e do Colégio São Domingos, respectivamente. Esse projeto envolveu a negociação de diferentes interesses para resultar em um conjunto de áudios no qual crianças de oito a dez anos apresentaram obras da coleção do museu, a partir de processos pedagógicos que se desenvolveram por meio de estratégias diferentes em cada escola. Esse projeto resultou em um conteúdo na forma de audioguia sobre o acervo do museu, em exposição nos cavaletes de Lina Bo Bardi, ou na própria mostra Histórias da Infância. Esse é um exemplo de projeto de mediação que não acontece apenas a partir de uma exposição, mas que a antecede e que se converte em produção de conteúdo sobre a coleção, tendo o ponto de vista das crianças e a evidência de um processo educacional como marco para o olhar para as obras.

A segunda experiência de colaboração foi uma oficina de dois encontros chamada Gênero e Museu, para a qual Eliana Baroni e eu convidamos integrantes de coletivos feministas do Ensino Médio de diferentes escolas para responder conosco à pergunta "*qual é o sexo do museu?*" Essa oficina aconteceu em 2016, no contexto da exposição Um Jogo de Chá Nunca é Só um Jogo de Chá, da artista Carla Zaccagnini, que antecedia em três anos o ciclo expositivo Histórias das Mulheres, Histórias Feministas (2019) do MASP. A partir da obra de Carla Zaccagnini, as estudantes dos coletivos Lobas Guará, Eu Não Sou uma Gracinha e Bandiversidade se indagaram sobre as representações e representatividades das mulheres na coleção do museu, produzindo novos verbetes para as obras. Esses verbetes foram arquivados, mas não resultaram em conteúdos compartilhados pelo museu. Destacaria, a respeito dessa experiência, a negociação em torno do programa da própria oficina que as participantes impuseram, porque elas estavam mais interessadas em se conhecer e

saber como atuavam em seus coletivos do que, propriamente, em discutir e escrever sobre pinturas. Quer dizer, ali havia uma evidência de que esse museu como *zona de contato* pode ser um espaço de promoção de outros tipos de interação entre grupos sociais, que podem tangenciar, mas que não precisam sempre orbitar em torno da arte. Outro elemento a ser destacado dessa experiência é a escolha por trabalhar com um público escolar jovem sem que o professor ou o currículo sejam o caminho desse contato.

Esses projetos de colaboração com escolas, contudo e infelizmente, não conseguiram se firmar como parte do programa de mediação e deixaram de acontecer, conforme descrevo com maiores detalhes na dissertação. Eles exigiam deslocamentos geográficos da equipe, muita flexibilidade em relação aos procedimentos envolvidos e vontade política da instituição para admitir os conteúdos produzidos, que tinham traços de um processo pedagógico. Ou seja, exigiam vontade política e investimento e a instituição não estava interessada ou preparada para isso. Isso exige um retorno à discussão anterior, agora considerando outras dimensões do problema da junção entre mediação e curadoria, para indagar quais estruturas efetivas de trabalho são produzidas para que se construam de fato novas formas de articulação entre museu e escola, que sejam alternativas à forma da *visita*.

No quarto capítulo, encerrei a pesquisa de mestrado apresentando as premissas do trabalho de formação e interlocução com professores. Dada nossa frustração com a descontinuidade da proposta dos projetos colaborativos, tal como mencionado acima, tomamos a decisão de trabalhar de modo mais programático com professores, em um formato fechado, de seminário, no auditório e com data e horário certos para acontecerem. Isso garantia, dentro do conjunto de negociações própria da articulação entre mediação e curadoria, a inscrição

das ações nos planejamentos anuais, na agenda de uso dos espaços do museu e nos orçamentos. Com isso, firmava-se o compromisso institucional com a efetiva consolidação do programa de trabalho com professores, com maior proteção contra os arbítrios e limites da aproximação entre as duas áreas – curadoria e mediação.

Em 2016, uma série de visitas às exposições especiais para professores foi realizada, com a intenção de contribuir com o planejamento das visitas que eles conduziriam no museu com os estudantes de suas escolas. Mas, na medida em que o MASP trabalhava questões como gênero, sexualidade e raça, os professores pareciam buscar no museu as ferramentas para trabalhar não apenas a arte, mas também esses debates na escola. Disso, surgiu a proposta de criação do MASP Professores: Encontros sobre Arte, Educação e Esfera Pública, que eram esses seminários com artistas, professores, pesquisadores, ativistas e pessoas que trabalham com políticas públicas. As conversas tangenciavam a programação artística das exposições, mas triangulavam sempre com a realidade escolar e outros debates sociais. Ou seja, o seu horizonte não era apenas formar para as visitas às exposições, mas retornar a discussão e a abordagem da arte para a atuação direta dos professores nas suas comunidades escolares. A análise desse programa limitou-se ao ano de 2017, mas o MASP Professores cresceu nos anos consecutivos. Ele merece uma pesquisa focada na sua continuidade e nos seus desdobramentos diretos na atuação dos professores.

Esses dois outros formatos de trabalho com escolas precisam ser observados em si mesmos, mas também do ponto de vista de quem se indaga sobre a natureza da fusão entre mediação e curadoria. Por um lado, essa fusão permitiu à mediação o pleito de recursos para criar novos programas e experimentações. Mas, ao mesmo tempo, disso decorreu a exigência de negociar conteúdos

permanentemente com a curadoria, condicionando o alcance, a visibilidade e a admissão dos registros que esses programas geravam dentro das plataformas curatoriais, como exposições, catálogos etc.

O MASP mantém, ainda hoje, a integração entre o trabalho de mediação e a curadoria e pode, por isso, explorar, aprofundar e amadurecer esses ou outros formatos. É importante, todavia/entretanto, ter em conta as contingências e dificuldades que envolvem esse tema. O problema concerne não apenas o poder de decisão sobre os formatos de trabalho em mediação e a estrutura para experimentá-los e desenvolvê-los. Envolve efetivo engajamento político e honestidade intelectual das pessoas que ocupam cargos de decisão, para reconhecer, investir e cultivar algo que tangencia necessariamente o campo da mediação: dar forma institucional para aquelas interlocuções com os públicos que escapam ao controle do museu e de suas ferramentas de enunciação já consolidadas.

Novas considerações

Há dois aspectos da pesquisa revisitada e de suas reverberações sobre os quais se deve refletir. Em primeiro lugar, tenho observado as pesquisas em curso e concluídas por colegas do GPIHMAE, grupo de pesquisa do qual faço parte. Há algumas pesquisas correlatas no grupo que elaboram novas perguntas para o campo da mediação, assumindo, contudo, caminhos e fontes muito diversos daqueles que adotei no meu mestrado. Dois temas, em especial, parecem convergir para as discussões que propus: o caráter autoral do trabalho de educadores e mediadores de museus na atualidade e os processos de colaboração entre arte contemporânea, mediação e educação, pesquisados, respectivamente, por Camila Lia e Valquíria Prates. Contudo, a interlocução que mais me provoca o retorno às ideias em discussão na minha dissertação

acontece com a colega Renata Maria Costa da Silva, membro do grupo que atualmente cursa o mestrado. Ela, que é professora da rede pública, participava ativamente dos programas das ações que desenvolvi no MASP e, no momento, pesquisa os materiais educativos desenvolvidos que interseccionam arte e debates raciais. Em nossas conversas, constato que aquilo que eu via como uma lacuna na minha pesquisa – levantar o desdobramento das ações do MASP na prática cotidiana dos professores – pode ser, talvez, um espaço de autoria, pesquisa e protagonismo muito mais das professoras e possíveis pesquisadoras que participavam daqueles encontros do que dos mediadores do museu. Os museus teriam muito a ganhar se criassem plataformas para acolher e divulgar o conhecimento produzido pelas professoras, que são as agentes efetivas dessas conversas e redes entre escola e museus.

Outro dado é que, poucos meses depois da conclusão da pesquisa, em 2019, o mundo foi surpreendido por uma pandemia, que se soma às elites do atraso e ao governo brasileiro para aprofundar as desigualdades sociais do país, com forte impacto sobre os campos da cultura e da educação. Os museus precisaram criar estratégias para manter-se “abertos” e para promover alguma interlocução com os públicos em meio ao imperativo do isolamento social. Com isso, a necessidade de imaginar novos modelos de trabalho em mediação cultural e educação nos museus – debate sustentado pela pesquisa apresentada – ganha outros contornos e outra proporção. A urgência de resposta à situação atual pode resultar em novos parâmetros, alcances e plataformas de trabalho e pesquisa com mediação nos museus. Isso, é claro, se houver investimento, vontade e imaginação política das instituições, que precisariam oferecer estrutura para que os mediadores e educadores pesquisem, criem, e coloquem suas ideias em prática e em evidência.

Referências bibliográficas

BARDI, Lina Bo. Explicações sobre o museu de arte. *In:* MASP. **Concreto e cristal:** o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi. São Paulo: MASP; Cobogó, 2015. p. 135-136.

_____. O Museu de Arte de São Paulo: função social dos museus. *In:* **Boletim do Museu de Arte de São Paulo.** São Paulo: MASP, 2016. p. 12-14.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2011.

CLIFFORD, James. Museus como zona de contato. *In:* **Periódico Permanente**, São Paulo, n. 6, 2016. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/publicos-e-contrapublicos-versao-abreviada. Acesso em: 15 mai. 2021.

LAFUENTE, Pablo. Arte, educação, classe. *In:* **Revista Urbânia**, São Paulo, n. 5, p. 274-275, 2014.

MÖRSCH, Carmen. Na encruzilhada de quatro discursos. Mediação e educação na documenta 12: Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. Tradução de Mônica Hoff. *In:* **Periódico Permanente**, São Paulo, n. 6, 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-1-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao-2>. Acesso em: 15 mai. 2021.

MÖRSCH, Carmen. Trabalhar na contradição. *In:* **Revista Humboldt**, Kempten, n. 104, ano 52, 2011.

MASP. **Conjunto de áudios da exposição Histórias da Infância.** São Paulo, 2016. Disponível em: https://soundcloud.com/maspmuseu. Acesso em: 01 jul. 2019.

MASP. **Relatório anual de atividades de 2016.** São Paulo, 2017. Disponível em: https://masp.org.br/uploads/about-governance-items/GRpHUVW9WjSSwagQkn6BiSR3RKHZLvGM.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

MASP. **Relatório anual de atividades de 2017.** São Paulo, 2018. Disponível em: https://masp.org.br/uploads/about-governance-items/BNYPls0ZiAsWaFNEz4CP2xqg1XB5qVHK.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

OLIVEIRA, Olivia de. Os antimuseus e antiescolas de Lina Bo Bardi e Paulo Freire. *In:* **Concreto e cristal**: o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi. São Paulo: MASP; Cobogó, 2015. p. 85-91.

PEDROSA, Adriano. Concreto e cristal: aprendendo com Lina. *In:* **Concreto e cristal:** o acervo do MASP nos cavaletes de Lina Bo Bardi. São Paulo: MASP; Cobogó, 2015, p. 14-21.

PROENÇA, Luiza. Mediação no MASP, mediação como jogo. *In:* **Playgrounds 2016.** São Paulo: MASP, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental Org.; Editora 34, 2005.

_____. **El espectador emancipado.** Tradução de Ariel Dilon. Buenos Aires: Manantial, 2010.

ROCHA, Glauber. MAMB não é museu: é escola e "movimento" por uma arte que não seja desligada do homem. **Jornal da Bahia**, Salvador, 21 set. 1960.

SEMINÁRIO **Políticas da Mediação** (introdução). São Paulo: MASP, 2015. Disponível em: https://youtu.be/ugW0HW3I2W0. Acesso em: 15 mai. 2021.

SETA, Isabela. Crianças de dez anos descrevem obras em audioguia do MASP: ouça os relatos. **Folha de S. Paulo**, 26 de abril de 2016. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2016/04/1764495-criancas-de-dez-anos-descrevem-obras-em-audioguia-do-masp-ouca-os-relatos.shtml. Acesso em: 01 jul. 2019.

WARNER, Michael. Públicos e contrapúblicos. Tradução de Ethienne Nachtigall. *In:* **Periódico Permanente**, São Paulo, n. 6. 2016. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/publicos-e-contrapublicos-versao-abreviada. Acesso em: 01 jul. 2019.WARNER, Michael. **“Públicos e contrapúblicos”.** Tradução de Ethienne Nachtigall. *In:* Periódico Permanente, São Paulo, n. 6. 2016. Disponível em: <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/publicos-e-contrapublicos-versao-abreviada>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

Fazer junto: mediação cultural como arte e educação

Valquíria Prates

> “Aqueles que vivem nas fronteiras da a/r/t reconhecem a vitalidade de viver em um espaço intermediário”.
>
> “Eles reconhecem que arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos”
>
> (IRWIN, 2013, p. 97)

Entre os anos de 2015 e 2019, pude me dedicar a investigar meu campo de atuação na mediação cultural, com a orientação da Professora Rejane Galvão Coutinho e em contato e trocas com meus colegas pesquisadores do GPHIMAE.

A pesquisa, chamada *Como fazer junto: a arte e a educação na mediação cultural*, foi um longo e intenso caminho de investigações em torno da mediação cultural das artes visuais, com foco em processos coletivos envolvendo propostas e experiências dialógicas, atividades artístico-pedagógicas realizadas em instituições culturais e um amplo repertório de estratégias, metodologias e tecnologias de participação que nomeamos na pesquisa como “*fazer junto*”.

O termo faz menção poética ao título do livro *Como viver junto – simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários no Collège de France, 1976-1977* (BARTHES, 2003). Nele, é possível acessar as anotações e apontamentos de Barthes para o curso de catorze aulas e três seminários, ao longo do qual o autor se propôs a investigar na literatura o “viver junto” como forma de coabitar um espaço, mantendo liberdades individuais. A cada encontro, o professor destacava

alguns dos modos, temas, valores e costumes do "viver junto" na literatura, organizando suas ideias em torno de palavras geradoras para sugerir algumas articulações do tema de modo que os estudantes pudessem tirar suas próprias conclusões e tomar posições em relação ao partilhado. Barthes partia da noção de que os romances são modelos ou maquetes em que um argumento permite abordar assuntos e situações (BARTHES, 2003, p. 25-26), e foi com esse entendimento que buscou indícios do "viver-junto" de forma subjetiva, com base em suas lembranças e leituras, encadeando suas percepções diante do tema nos textos a partir de aproximações, semelhanças ou contrastes. Retomei a obra quando trabalhei no educativo da 27ª Bienal de São Paulo, em 2006. A curadora Lisette Lagnado tomou emprestado o título da obra para nomear a mostra e destacar sua intenção curatorial de refletir sobre as implicações de "ser contemporâneo" de outros, ou seja, sobre viver junto numa mesma época, como reflete o trecho do texto de Barthes escolhido pela curadora como base para seu *statement* curatorial:

> Mas, em estado bruto, o Viver-Junto é também temporal, e é necessário marcar aqui esta casa: "viver ao mesmo tempo em que...", "viver no mesmo tempo em que..." = a contemporaneidade. Por exemplo, posso dizer, sem mentir, que Marx, Mallarmé, Nietzsche e Freud viveram vinte e sete anos juntos. Ainda mais, teria sido possível reuni-los em alguma cidade da Suíça em 1876, por exemplo, e eles teriam podido – último índice do Viver-Junto – "conversar". Freud tinha então vinte anos, Nietzsche trinta e dois, Mallarmé trinta e quatro e Marx cinquenta e seis. (Poderíamos nos perguntar qual é, agora, o mais velho). Essa fantasia da concomitância visa a alertar sobre um fenômeno muito complexo, pouco estudado, parece-me: a contemporaneidade. De quem sou contemporâneo? Com quem é que eu vivo? (BARTHES apud LAGNADO: PEDROSA, 2006, p. 16).

Ao retomar esse conjunto de ideias, leituras, vivências e possibilidades que se fizeram estruturantes em meu arquivo de referências pessoais, entendi que seria importante explicitar a menção poética ao "como viver junto" de Barthes, já delineando meu interesse em investigar as formas de atuação em mediação cultural em artes à maneira como Barthes se aproximou dos modelos e maquetes que identificou nos romances, abordados em seu curso no Collège de France, a partir de apontamentos e memórias de vivências e leituras. Também considero fundamental referenciar os impactos de ter integrado a equipe da 27ª Bienal de São Paulo e enfrentado as questões sobre convivialidade temporal e geográfica propostas pela curadoria – entrelaçando a existência conflitante de ideias, pessoas e grupos numa mesma época, destacando as disputas não apenas narrativas, mas de sobrevivência política.

Assim, a operação de substituição do verbo "viver" por "fazer" deu origem ao título da pesquisa de doutorado, que teve como foco o interesse em abordar processos e experiências de participação em mediação cultural. Não houve, nessa formulação, a vontade de buscar, como resultados da pesquisa, "modelos" de realização para essas experiências.

A expressão faz menção direta à ideia de "fazer" proposta por John Dewey em diversos trechos do livro *Arte como experiência* (DEWEY, 2010). Trata-se de um fazer que é mais abrangente do que trazer à existência algo que tome uma forma concreta. Na leitura que a pesquisadora Mary Jane Jacob faz do livro de Dewey, há nesse fazer um interesse e atenção que "[...] conduzem processos de investigação, investindo cuidado com a esperança de que algo novo possa surgir, e o que vier fará ter valido a pena do esforço [...]." (JACOB, 2018, p. 13). Para Jacob, os "projetos" artísticos, nome dado a trabalhos que podem ser obras ou acontecimentos que promovem experiências artísticas, carregam em si a latência de um estado de pesquisa (em busca de descobertas) e cuidado (em busca de organizar as descobertas para não as perder). O envolvimento

intencional com esses processos pode “destrancar” (JACOB, 2018, p. 13) questionamentos que alimentam o processo de descobertas e organização. Essa experiência é considerada por Jacob um fazer “[...] que vai além do trabalho físico [...]”, aliando “[...] observação cuidadosa e pensamento preciso [...]”, uma experiência em que, segundo Dewey, “[...] cada um de nós é um agente [...] e se isso nos for tomado, não sobra nada [...].” (1981, p. 169):

> [...] estar completamente envolvido no que está sendo feito, e os interesses e ideologias aos poucos dão forma ao que se faz. ‘Aquele que faz’, como participante, valoriza o fazer tanto ou mais do que valoriza o que foi feito, e não se esquiva de momentos de resistência e tensão mas prefere os cultivar, não por sua vontade, mas por causa de suas potencialidades, trazendo à consciência viva uma experiência que é unificada e total [...]. (DEWEY, 2010, p. 14).

Avançando nesse raciocínio em direção ao fazer em coletivo, Jacob complementa, afirmando que somos participantes aos sermos agentes, quando esse fazer acontece com a participação de várias pessoas, nesse estado de envolvimento que movimenta a pesquisa e o cuidado previamente mencionados (JACOB, 2018, p. 13). Por meio desse fazer em coletivo, é possível partilhar a erupção das novas perguntas e questionamentos oriundos dos repertórios e ideologias em contato, construindo vínculos que podem ser fortes tanto em situações de consenso (quando as ideias complementares alimentam o fazer coletivo de forma mais aceitável), quanto em momentos de dissenso por valorizar a busca de algo novo – ou, pelo menos, de uma nova formulação para algo com o que já se havia tomado contato anteriormente (JACOB, 2018, p. 15). De modo que me parece tratar-se de um tipo de fazer em que o produto é menos relevante como resultado do que a experiência constituída pelo processo de fazer.

Em síntese, o que chamo de *fazer junto* neste trabalho trata especificamente das situações em

que a prática do convívio em atividades artístico-pedagógicas promovem o exercício coletivo e relacional (BISHOP, 2012) da participação social. Poderia dizer, para deixar mais clara a formulação, que, neste trabalho, o que consideramos intento de um *fazer junto* na mediação cultural em artes é a possibilidade de “fazer-se junto”, “fazer-se em coletivo”, que visa a humanização e a valorização da diversidade entre os envolvidos, por meio do uso de repertórios de pedagogias críticas e da educação democrática de base freiriana (FREIRE, 1967, 1981, 1999; HOOKS, 1994, 2003), repertórios que se expressam em exercícios que proporcionam formas de leitura (de contextos, de imagens, de obras, de textos, de situações), de escuta, da problematização e da articulação crítica que dão origem a interpretações e sentidos. Entre as escutas e leituras realizadas durante o processo de pesquisa, tive contato com muitos profissionais implicados no fazer junto da mediação cultural que, ao convocarem pessoas a vivenciarem atividades de participação crítica (FREIRE, 1967), buscaram tornar pelo menos algumas das narrativas que disputam espaços de poder na esfera pública visíveis e abarcáveis, tomando vantagem do interesse dos envolvidos em alguma das dimensões das proposições de arte e educação anunciadas em suas convocatórias e convites.

Durante a pesquisa, estabelecemos que não interessava observar e analisar a produção mecânica de materialidades ou a abordagem de qualquer repertório artístico, a não ser que o processo de fazer obras e trabalhos de arte ou conhecer conteúdos fossem parte de metodologias ou estratégias para a realização de atividades dialógicas e expressivas, de cunho relacional entre os participantes de um grupo.

As formulações da tese e hipóteses guardaram como premissa, numa perspectiva freiriana da ação cultural (FREIRE, 1981), a ideia de que o profissional que exerce a mediação cultural atua em territórios

(SANTOS, 1982) previamente consolidados (com características e disputas específicas). Ao realizar neles práticas coletivas artístico-pedagógicas de forma intencional, o mediador cultural pode alterar o funcionamento do território, que, ao ser praticado como espaço comum (onde se torna possível negociar narrativas de forma mediada), pode tornar-se espaço público (SANTOS, 1977), ainda que episodicamente. Nessas situações, é possível que aconteça aquilo que comumente ouvimos muitos profissionais da área chamarem vagamente de "trocas", conforme mencionado anteriormente, que são as experiências em que o contato entre os repertórios das pessoas envolvidas nas proposições pode dar origem a novas interpretações e sentidos para as narrativas que configuram suas visões de mundo ou ideologias:

> [...] é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer.
>
> Ela é, portanto, *um corpo explicativo, de representações e práticas (normas, regras e preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes*.
>
> Pelo contrário, *a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a humanidade, a liberdade, a igualdade*, a nação, ou o Estado. (CHAUÍ, 1980, p.113, grifos meus).

As premissas da tese também se apoiam em experiências realizadas por e a partir de Paulo Freire em seus Círculos de Cultura (FREIRE, 1981), que deram origem a práticas de pedagogias críticas no século XX, e também a formulações defendidas pela pesquisadora Mary Jane Jacob, por Irit Rogoff e Maria Lind, todas pesquisadoras e professoras que exercem a mediação a partir do exercício da curadoria e da realização de programas públicos de arte como forma de instaurar vivências de espaço público (lugar de disputas de narrativas que estão em constante transformação) nos territórios de atuação da mediação cultural (SANTOS, 1982).

Com o objetivo de identificar e comparar estratégias e metodologias de fazer junto ligadas à arte e à educação na mediação cultural em artes, a pesquisa estudou projetos de mediação cultural de caráter coletivo (tanto em relação aos diversos propositores que integram um mesmo projeto, quanto em relação aos participantes das atividades públicas propostas), compostos por atividades artístico-pedagógicas.

No âmbito da pesquisa, essas atividades são definidas a partir das seguintes características comuns:

1. são realizadas por profissionais que atuam na área de mediação cultural (educadores, artistas, professores) a partir de instituições culturais (com seu financiamento e administração realizados em suas instalações ou em instituições ou grupos parceiros);

2. conjugam repertórios e práticas da arte e da educação;

3. são coletivas, realizados com a participação de pessoas em atividades de caráter dialógico ou relacional;

4. acontecem em âmbitos educacionais, artísticos ou sociais.

Para propor um recorte de atividades estudadas, recorri a publicações com registros e narrativas de processos que se tornaram referências mundiais na área e informam meus processos e trabalho na área de mediação cultural desde 2007 (TEIXEIRA, 2014, p. 25-26): a) **Documenta12 Education 1: Engaging**

Audiences, Opening Institutions - Methods and strategies in gallery education at documenta12 (2009); b) **Micropolis experimentais: traduções para a arte e a educação** (2009); c) **Transductores: pedagogias en red y práticas instituientes** (2012); d) **10X10: ensaios entre Arte e Educação** (2017). Busquei aproximar as narrativas dessas experiências com os registros de meus diários de processos e práticas, buscando por projetos dos quais participei exercendo a mediação cultural como coordenadora de projeto, curadora de propostas e programas públicos ou educadora responsável pela realização de atividades artístico-pedagógicas, buscando analisar as vivências em: a) **colaboratório** (CCSP, 2013); b) escrita e edição das publicações para professores na 27ª e 32ª Bienais de São Paulo (2007 e 2016); c) **eu-desenho** (SESC Belenzinho, 2015); d) **Boletim Público** (Sesc São Carlos 2014; Sesc Belenzinho, 2016-2017). A partir dessas leituras, consegui elencar e relacionar alguns processos que permeiam o fazer junto na mediação cultural da arte em instituições culturais, formando um conjunto de práticas que podem ser traduzidas em tarefas praticadas e combinadas das maneiras mais variadas possíveis a partir de um intrincado movimento de escolhas imbuídas de intenções e visões de mundo dos participantes dessas experiências.

Defendo a posição de que tudo isso pode ser tangencialmente vislumbrado no contato com observações, registros e avaliações das experiências. Tangencialmente porque as narrativas envolvem negociações entre os inúmeros pontos de vista e interpretações dos ocorridos e revelam uma síntese eleita para partilha pública. Nesse sentido, há que se cuidar da leitura problematizadora desse tipo de material. Entretanto, parece-me essencial defendermos a existência desse tipo de exercício e da publicação de narrativas como forma de documentar e tornar visíveis as "matérias obscuras" dos processos, nome dado pelos educadores Antonio Collado e Javier Rodrigo (COLLADO; RODRIGO, 2009, p. 29) a tudo o que delimitam como força invisível (até que se faça nomeada por alguém investido da experiência) a maneira de relatar "*o que aconteceu quando aconteceu*".

Em um encontro de 12 de maio de 2016, uma reunião com educadores no Sesc Santos que coordenei, o supervisor Luiz Torres defendeu a ideia de que precisávamos fazer relatórios por escrito porque "[...] a disputa na esfera pública é pela narrativa. Na instituição cultural também [...]". Em nossa conversa formativa, levantamos a ideia de que contemplar essa dimensão do ato de construir sentidos individuais para experiências coletivas é uma maneira de resgatar a vivência dos participantes (profissionais ou públicos) envolvidos, organizar informações registradas e construir narrativas que possam dar conta de partilhar dimensões processuais das experiências vivenciadas.

O resultado da sistematização de uma postura de pesquisa nos projetos é mencionado por muitos dos profissionais envolvidos em processos coletivos de mediação cultural como um potencial fator de transformação de processos e políticas institucionais, uma vez que as atividades realizadas promovem o contato entre diferentes pessoas e contextos, que podem informar novas ações apoiadas ou promovidas a partir da instituição (ou, ainda, a continuidade ou descontinuidade de projetos, com base em avaliações envolvendo os participantes).

Considerando essas premissas, percebemos, nas publicações escolhidas para realizar uma análise aprofundada dos processos e narrativas de mediadores (artistas, professores ou educadores), uma organização sistemática de processos que se deram antes, durante e depois das ações, de forma individual em cada atividade, mas também de forma geral, na constituição de uma visão geral dos projetos.

Nesse sentido, os processos sistemáticos de

registro e avaliação vislumbrados nas publicações analisadas (editadas pelos participantes dos projetos do educativo da documenta12; das ações coletivas de Micrópolis Experimentais; da formação de professores em 10x10; e das ações comunitárias de Transductores) constituem um ato de reconhecimento dos acontecimentos vivenciados e das transformações pelas quais seus participantes e instituições passaram durante o processo, contemplando inclusive erros, riscos, dificuldades – superadas ou não –, conquistas, descobertas e novas intenções de ação.

As publicações estudadas apresentam planejamentos, registros e relatos de processos de realização dos projetos e suas avaliações. Ao nos aproximarmos dos planejamentos das propostas, podemos perceber que os projetos em foco mencionam e abordam um conjunto de tarefas e ações bastante similares às que identifiquei em algumas de minhas práticas na mediação cultural, as quais podemos destacar como procedimentos comuns tanto em práticas artísticas da arte com envolvimento social quanto em práticas da educação em escolas e educativos de museus:

a) busca por estabelecimento de conselhos consultivos ou profissionais de apoio e orientação que acompanharam momentos de síntese das ações, trazendo contribuições de especialistas nas áreas de atuação dos projetos;

b) tentativas de instauração de parcerias institucionais para realização de ações de inserção comunitária, como forma de oficializar acordos e fortalecer pontos de contato;

c) convites a profissionais das artes (artistas, curadores e educadores) e da educação (professores e educadores sociais) que possam realizar proposições de atividades artístico-pedagógicas com os públicos das instituições em diálogo com as intenções e objetivos do projeto, que pode se dar por meio de encontros presenciais ou pelo uso de tecnologias de comunicação;

d) elaboração das atividades a serem realizadas (com ou sem a participação da coordenação do projeto), considerando intenções, objetivos, relações com o projeto do qual faz parte, estratégias e metodologias, duração, formas de participação e acesso, necessidades de produção e logística (escolha de espaço e lugar onde acontecerá a atividade, materiais, equipamentos, mobiliário etc.), definição de número de participantes, especificação de adequação etária (que pode ser limitada a faixas específicas ou permitir a presença intergeracional), busca ou desvio da possibilidade de gerar convivência entre grupos que normalmente não têm contato etc.;

e) organização de fluxos de trabalho de produção e comunicação para suporte das atividades realizadas pelos profissionais envolvidos;

f) preparação e produção das atividades, envolvendo viabilização de uso de espaços onde ocorrerão as atividades, aquisição de materiais e acesso a equipamentos e mobiliários, logística de agendamento, preparação de ferramentas de coleta de narrativas (como entrevistas ou enquetes), autorizações de participação e uso de imagens e estabelecimento de cronogramas físico-financeiros que possam dar conta das propostas dentro de um orçamento previamente estabelecido a partir de projeções;

g) preparação de planos de comunicação das atividades, com a elaboração de formas de fazer o convite alcançar de forma clara as pessoas que possam ter interesse em participar.

É importante mencionar que as ações acima citadas podem ocorrer em ordens diversas ou simultaneamente, e que a tomada de decisões em muitas delas acaba por influenciar a forma que a atividade irá tomar. Em projetos dos quais

participei, por exemplo, percebi que a chegada ou saída de colaboradores e seu grau de envolvimento em atividades de planejamento e preparação – para além da realização das atividades em si – altera completamente as dinâmicas de realização delas e as relações que se estabelecem entre os profissionais que tomam parte nos projetos. Outro fator que ficou bastante evidente nas narrativas dos artistas-educadores que integraram as propostas dos quatro projetos estudados e que é recorrente em minhas experiências diz respeito à maneira como se desenvolvem as parcerias entre instituições, uma variável importante tanto no desenho de propostas quanto em seu desenvolvimento, já que determina os espaços e temporalidades dos encontros, além da possibilidade de ter acesso a grupos específicos.

Sobre a *realização das propostas*, foram unânimes a descrição das atividades artístico-pedagógicas como acontecimentos públicos e o reconhecimento da dimensão potencial de fórum de discussões de opiniões que as atividades carregavam em suas diferentes etapas ou partes. Além disso, a realização foi relatada, em todas as publicações, como sendo um processo que envolve uma série de atividades com ações encadeadas, dentre as quais gostaria de destacar:

a) acolhimento e reconhecimento entre participantes e contextos;

b) realização de proposições, na forma de atividades, exercícios, experimentações, vivências. Em qualquer que seja o formato comentado, as narrativas evidenciaram modos de fazer junto oriundos das artes como prática ou disciplina (seja no contato com obras e trabalhos de outros artistas, seja desenvolvendo vivências artísticas de apreciação e crítica, criação ou estudo de temas, questões ou conceitos de interesse mútuo com os participantes). Durante a realização das atividades, destacou-se o cuidado em envolver os participantes em vivências previamente estruturadas para que estes pudessem experimentar diferentes formas de participação e envolvimento, por exemplo, em atividades de elaboração individual para partilha coletiva, ou em atividades realizadas por pequenos grupos, ou em fóruns com todo o grupo envolvido ao mesmo tempo numa única atividade;

c) encerramento de atividades, com propostas que buscam promover o contato com as impressões e relatos dos participantes interessados em tomar a palavra e partilhar suas impressões, geralmente realizada como fórum de opiniões ou ainda de atividades de cunho poético e coletivo, como rodas de partilha de palavras síntese, cirandas, partilhas poéticas de imagens etc., que são formatos de exercícios de cunho educativo, realizados no âmbito de vivências poéticas.

Em paralelo aos processos mencionados, chama a atenção o cuidado sistemático com o *registro das ações*. O amplo volume de registros fotográficos e em vídeo de acontecimentos que tomaram parte em diferentes etapas, além da grande presença de depoimentos em primeira pessoa de participantes (profissionais e público), permite deduzir que houve uma decisão prévia e organizada de preparar e coletar imagens durante a realização das atividades, além de elaborar relatos ou descrições durante as atividades ou logo após o término delas. O exercício de organizar as informações e arquivar adequadamente não é mencionado em nenhuma das publicações, mas, nos projetos em que participei, ficou evidente a necessidade de coletar, organizar e resguardar tais materiais para possibilitar tanto sua retomada, quanto o acesso a outros profissionais da área que possam se beneficiar dos relatos e registros previamente realizados como fonte de pesquisa.

Destacaram-se também nos textos as diferentes maneiras de conjugar e anunciar as concepções de arte e educação que dão forma às experiências como saberes que integram as intenções e campos de ação dos projetos.

De maneira geral, o caráter “artístico-pedagógico” do “fazer junto”, tanto das propostas estudadas quanto de minhas práticas partilhadas na pesquisa têm como denominador comum o engajamento social e/ou os processos de ativação e construção de relações entre os presentes em atividades de criação.

Em alguns casos, como nas propostas realizadas pelo projeto Transductores e em Micropolis Experimentais, houver atividades e processos que visaram também o fortalecimento de vínculos comunitários, com o estabelecimento de parcerias com centros comunitários e escolas para acessar o convívio com pessoas que frequentavam os locais onde as ações ocorreram.

A arte foi tomada também como um conjunto de recursos expressivos e formais das linguagens artísticas, tanto nas práticas do Projeto 10x10, dedicado à formação de professores, quanto nas ações de Transductores, Micrópolis Experimentais, Eu-Desenho e Colaboratório.

No educativo da documenta12, nos materiais para professores da 27ª e 32ª bienais e no *Boletim Público*, a arte é definida a partir da produção de arte contemporânea (trabalhos em exibição, processos de criação, metodologias e linguagens artísticas) e dos recursos discursivos da arte como disciplina (repertórios da história da arte e do sistema da arte). Em Micropólis Experimentais, no projeto Transductores e em Eu-Desenho, arte é aquilo que o artista faz ou desenvolve (obras ou trabalhos dialógicos e processuais), bem como o conjunto de saberes e fazeres da arte voltado ao envolvimento social, com suas metodologias e estratégias de participação.

A educação abordada pelo Projeto 10x10 é focada nos atos de ensinar e aprender da educação formal, quaisquer que sejam as disciplinas. Micrópolis Experimentais e Transductores tratam daquilo que se aprende a partir de uma vivência, em processos de compartilhamento de saberes que podem gerar novas experiências. Na documenta12, trata-se de atividades de arte-educação em museus de arte que integram processos de mediação cultural

O que chamamos de “fazer junto” foi abordado em todos os projetos, não com esse nome, mas como forma de indicar de que maneira os envolvidos tomaram parte nos projetos:

- em 10x10, participaram de aulas onde professores e estudantes se envolveram em experiências de construção de conhecimentos;

- em Micrópolis Experimentais, Transductores, Colaboratório e Boletim Público, tomaram parte em experiências de convívio ativadas pelos convites de artistas-educadores junto de outros participantes;

- na documenta12 e no Boletim Público, fizeram atividades de educação em exposições, como visitas mediadas e oficinas de criação ou conversa;

- os projetos de Transductores propuseram um fazer junto de ações comunitárias;

- os livros para professores de 10x10 e das bienais abordadas propunham o uso do material em si como ponto de partida para atividades coletivas de formação; seus conteúdos indicavam práticas coletivas em que a arte e a educação se misturavam na maneira de fazer a participação acontecer, por exemplo, nas micropedagogias, ou nos relatos de processos dos professores no livro *Incerteza Viva – processos artísticos e pedagógicos*.

Não podemos perder de vista que a mediação cultural que acontece em instituições culturais carrega em seu repertório de experiências e saberes uma série de influências do ensino da arte e das práticas museológicas com quem ainda coabita muitos espaços. Essa proximidade (tanto histórica quanto espacial e contextual) costuma acarretar, em muitos trabalhos, algumas confusões e contornos

difusos no exercício da mediação, podendo gerar, por exemplo, expectativas de que o profissional em exercício da mediação “ensine arte” aos públicos, no sentido explicativo (RANCIÈRE, 2004) do termo. Em 2012, na ocasião de seleção de um edital de mediação criado pelo educativo do Centro Cultural São Paulo, a professora Rejane Galvão Coutinho, que integrou o júri de seleção e premiação de cinco propostas de mediação cultural a serem desenvolvidas a partir da instituição, chamou a atenção, em seu texto, para a existência de um conjunto de intenções e atravessamentos de ideias sobre arte e educação que atravessavam as propostas de centenas de inscritos:

> Os projetos apontavam para diversas possibilidades de ações de mediação, alguns com tons mais poéticos, outros com maior ênfase em aspectos educativos. Alguns eram mais objetivos, outros se perdiam em divagações e não chegavam a aclarar uma proposta, difíceis de deixar identificar um sentido. Li e reli alguns mais complexos. *Várias vezes parei para tentar compreender qual conceito de mediação pautava aquela proposta em particular e comecei a dar voltas em torno do tema, tentando cercá-lo, tentando entendê-lo.* Buscando delimitar algo que por natureza é fluido, um campo em suspensão, uma ação que se estabelece entre sujeitos e coisas, que pressupõe antes se aclarar o contexto – o chão que os sujeitos pisam e onde as coisas repousam - para que as ações se configurem no espaço da mediação. *Pois sim, a questão da mediação pode ser entendida sob diferentes pontos de vista e diferentes abordagens* [...] (COUTINHO, 2012, p. 3-4, grifos meus).

Compartilho com a professora a percepção de que educadores se percebem como uma espécie de “propositores de situações de aprendizagem” (COUTINHO, 2012, p. 4), a partir de uma construção da pedagogia construtivista, entretanto sem mencioná-la – e, arrisco dizer aqui, por não saber, em muitos casos, a origem dessa intenção anunciada em seus textos. Reconheço, em muitos trabalhos que acompanho, uma outra forma de vislumbrar o ofício da mediação cultural, como a possibilidade de formar públicos a partir da transmissão ou da tradução de repertórios:

> Da perspectiva da arte/educação, no contexto brasileiro do ensino não formal, mediação pode estar fortemente associada à ideia de *tradução de conhecimentos artísticos para visitantes de museus e centros culturais com intuitos diversos como o de aproximar e dar acesso, o de possibilitar a ampliação de repertório ou o de formação de público para as artes*. Esta perspectiva em geral parte de um pressuposto que pensa o visitante leigo como incapaz de acessar e compreender por si as produções artísticas, justificando e valorizando o discurso institucional reproduzido pelos educadores e justificando a própria presença dos educadores nas instituições. (COUTINHO, 2012, p. 4, grifos meus).

Essa ideia me parece próxima à defendida por Maria Lind, de que talvez isso seja uma decorrência do sucesso internacional de projetos como os desenvolvidos no Museu de Arte Moderna de Nova York desde meados do século XX (LIND, 2010, p. 107), contexto que valorizou a formação de consumidores educados na busca por tornar o público participante, chegando na atualidade como uma proposta de acesso à cultura. Os projetos e atividades artístico-pedagógicas instaurados em educativos de museus de vários lugares do mundo receberam influências dessas ideias, adaptando as metodologias utilizadas para os contextos locais. O legado de formatos de atividades educativas reúne exercícios coletivos de ensino (como as visitas guiadas por especialistas), propostas de percursos dialógicos para adquirir conteúdos da história da arte (como visitas em que os educadores trabalham com temas geradores e perguntas), exercícios e jogos para desenvolver habilidades de apreciação de obras (com exercícios de leitura de obra), aulas práticas para aprender determinadas técnicas em oficinas de criação.

Muitos projetos de mediação cultural semelhantes aos projetos aqui investigados podem ter em sua programação tanto atividades de mediação quanto atividades de educação em artes, sendo a

escolha por um tipo ou outro de ação determinada pela intenção de mediação do profissional que a realiza. Por exemplo, é possível que ele queira mediar arte “ensinando algum conteúdo específico”, mesmo que o ensino não seja uma premissa da mediação cultural, ou então que queira convidar os participantes de suas propostas a tomarem parte em vivências artísticas ou a vislumbrarem aspectos de um determinado assunto, obra, contexto, conceito, situação social ou política. Em todos os casos mencionados, é possível explorar recursos artísticos, ou de pedagogias, em seu exercício da mediação.

O que não deveríamos perder de vista, entretanto, é que, em meio a tantos processos de formação e práticas de mediadores, as intencionalidades e direcionamentos vagos podem implicar em ações e projetos que descrevem vontades, mas praticam gestos que divergem delas. Ainda citando a pesquisadora Rejane Coutinho:

> Ainda na perspectiva da mediação como tradução e acesso ao campo da arte e da cultura, há por tradição uma forte tônica, no âmbito das políticas culturais, na necessidade de democratização dos bens patrimoniais, sobretudo quando se trata de uma instituição pública. Muitos projetos tomaram esta vertente, buscando nos arquivos e acervos do CCSP potenciais de disseminação para justificar propostas de mediação. Nestes casos, *seria importante evidenciar quais as direcionalidades das ações pretendidas, pois elas poderiam apontar para instâncias de conservação de relações de poder num faz de conta de acesso não acessível, ou, inversamente, apontar para uma transformação de tais relações de poder através de aberturas para apropriação de sentidos dos bens patrimoniais pelos sujeitos implicados na ação, ou apontar em outras direções não vislumbradas aqui. Aliás, vale frisar que a questão da direcionalidade é importante em si mesma para qualquer ação de mediação.* Como educadora (de onde falo) preciso pensar sobre ela, a direcionalidade de minhas ações, para poder aproveitar seus movimentos, suas nuances, seus paradoxos. (COUTINHO, 2012, p. 4, grifos meus).

Concordo com a autora também nesse sentido, especialmente quando percebo a falta de clareza e direcionamento em muitas das propostas que pretendem proporcionar “vivências artísticas” ou ainda quando querem fazer com que “[...] a própria ação artística seria ação de mediação [...].” (COUTINHO, 2012, p. 4-5).

Considero que os quatro projetos investigados em minha tese foram constituídos por ações em que essas afiliações mencionadas por Coutinho tomaram lugar de forma fluida, ancoradas em intenções e desenvolvidas com base em direcionamentos que puderam ser narrados de forma descritiva a partir do exercício de síntese e problematização das experiências de mediação em momentos de avaliação que atravessaram as propostas e, desde o início, contaram com a formação de conselhos consultivos. Eles eram integrados por profissionais e especialistas de diversas áreas, membros externos aos projetos que poderiam trazer, em momentos episódicos, um olhar técnico e problematizador às propostas acerca das intencionalidades e direcionamentos das propostas, mas também em relação às filiações com repertórios de práticas e teorias (experiências e saberes) artísticos ou pedagógicos em suas dimensões sociais e específicas que muitas das ações carregaram, ainda que os profissionais e propositores não estivessem completamente cientes delas. Isso me levou a considerar que conhecer repertórios e contextos epistemológicos que tangenciam ações pretendidas pode fortalecer modos de ação a partir de entendimentos específicos acerca de outros direcionamentos possíveis quando as propostas de participação não alcançam seus intentos ou precisam realinhar caminhos e ações.

Nesse sentido, considero que a experiência acumulada de atividades realizadas permite ao profissional em exercício de mediação colocar em ação os repertórios da arte e da educação adquiridos em contato com as equipes nas quais tomou parte – equipes geralmente mistas, entre estagiários e graduados, e cheias de diversidade no que diz

respeito às áreas de formação dos integrantes. Independentemente de sua graduação, seus repertórios e concepções de arte e de educação são formados na medida em que acumulam experiências artísticas (contato com arte, processos de criação e suas manifestações) ou pedagógicas (formas de aprender, ensinar, acessar saberes, problematizar, criticar, construir sentidos), ou, ainda, sociais (formas de participar publicamente, de tomar parte e atuar na política em diferentes contextos, de organizar-se em coletivos para reivindicar o desenvolvimento e implantação de propostas de uso de recursos e espaços públicos).

Esses repertórios guardam uma grande diversidade de maneiras de fazer junto que podem ser acionadas, como pudemos perceber nas propostas analisadas, a partir de intenções claras e gestos precisos dos propositores de ações que integram projetos de mediação cultural.

Referências bibliográficas

BARTHES, Roland. **Como viver junto.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARO, Marina de. **Micropolis experimentais: traduções para a arte e a educação.** Porto Alegre (RS): Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CCSP. **Edital de projetos de mediação em arte 2012.** Disponível em: http://www.centrocultural.sp.gov.br/editais/edital_mediacao_em_arte_segunda_edicao_2012.pdf. Acesso em: 12 abr. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

CLIFFORD, James. Museu como zona de contato. *In:* **Periódico Permanente**, São Paulo, no. 6, 2016. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/museus-como-zonas-de-contato-j-clifford. Acesso em: 05 abr. 2019.

COLLADOS, Antonio; RODRIGO, Javier. **Transductores:** pedagogias en red y práticas instituientes. Granada: Centro José Guerrero, 2012.

COUTINHO, Rejane. 'Uma experiência compartilhada'. Texto publicado em 2012 no site do Centro Cultural São Paulo em ocasião da realização do edital de mediação cultural. Disponível em: http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/Media%C3%A7%C3%A3o%20em%20arte%20-%20Rejane%20Coutinho.pdf. Acesso em 12 dez. 2021

DEWEY, John. **Democracia e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. Experiência e natureza. *In:* CIVITA, Vitor (Ed.). **Os pensadores.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 3-28.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra: 1996.

FUNDAÇÃO GULBENKIAN. **10x10: ensaios entre Arte e Educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

HOOKS, Bell. **Teaching community.** New York: Routledge, 2003.

IRWIN, R. L. A/r/tografia. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. p. 27-35.

JACOB, Mary Jane; GRABNER, Micelle. **The Studio Reader:** On the Space of Artists. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

LAGNADO, Lisette e PEDROSA, Adriano (orgs.) **27ª Bienal de São Paulo:** Como Viver junto. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2006, p.16 (catálogo

de exposição)

LIND, Maria. Why mediate Arte, today? *In:* HOFFMAN, Jens. **Ten fundamental questions on curating.** Milão: Mousse, 2013.

MÖRSCH, Carmen. **Time for Cultural Mediation.** Zurique: Pro Helvetia Foundation, 2014.

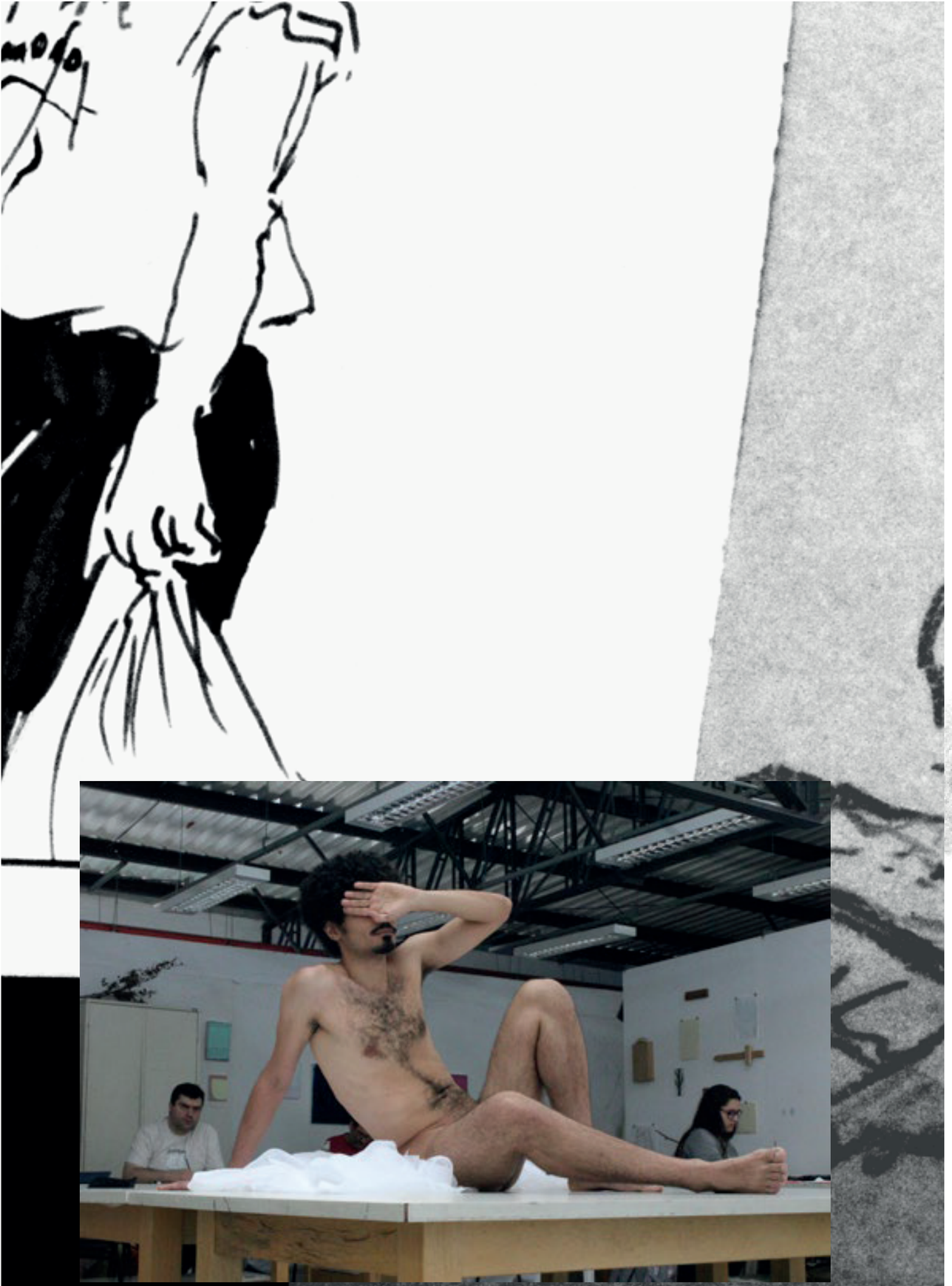
SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, vol. 1, n. 9, 1977, p. 81-99.

_____. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Como fazer junto: a arte e a educação na mediação cultural.** 2019. Tese (Doutorado em Artes). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/183127. Acesso em: 24 mar. 2021.

Decifrando corpos

Lídia Ganhito



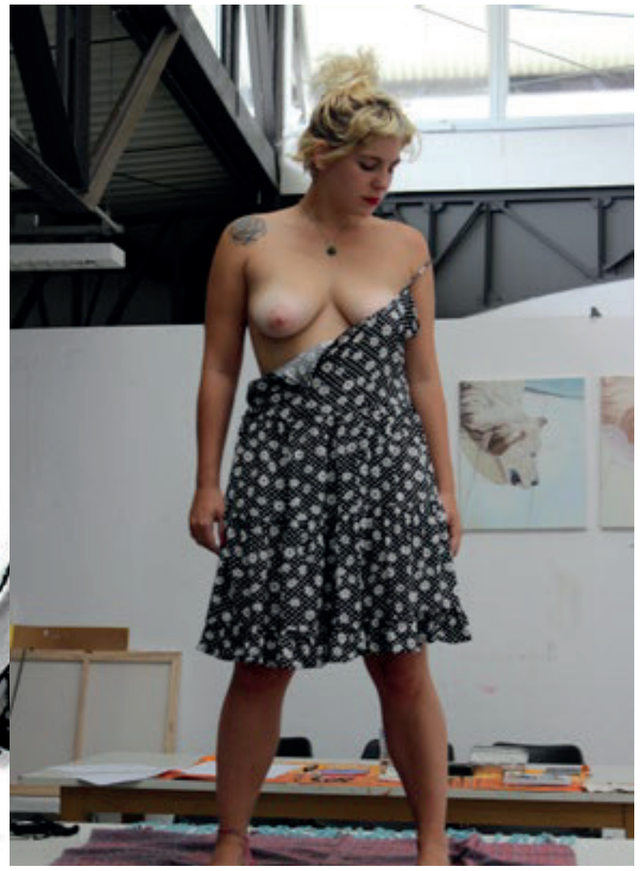


Desenhar um corpo é, de alguma forma, decifrá-lo; entender como as suas partes se relacionam e, talvez mais importante que tudo, reconhecer a sua existência. Posar é também uma forma de olhar para o próprio corpo e para o mundo.

O desenho de observação é um momento de colaboração entre dois artistas.

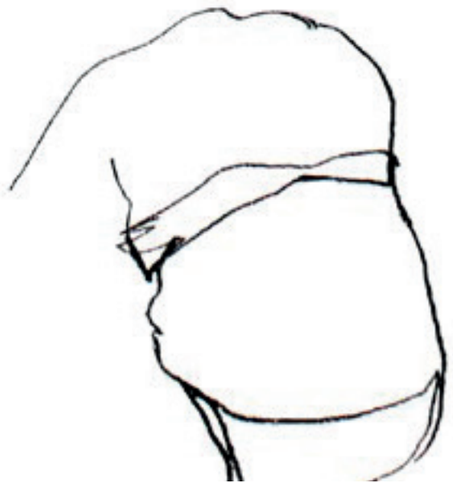


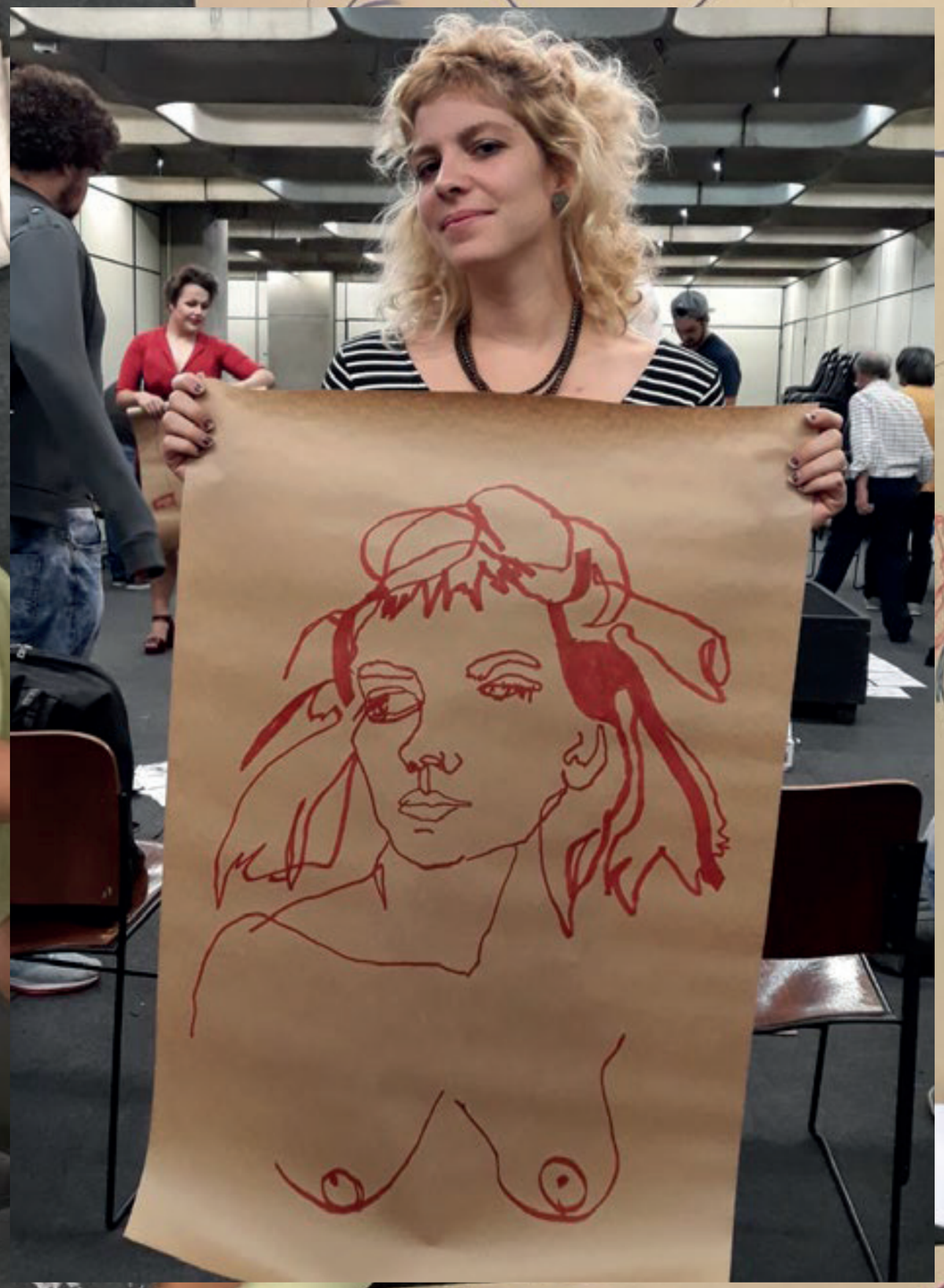


















Sobre as/os autoras/es

Amanda Midori
Artista visual, arte-educadora e investigadora. Possui Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pelo IA-UNESP (BR), especialização em Educação Inclusiva pela FMU (BR), mestrado em Arte e Design para o Espaço Público pela FBAUP (PT), sendo atualmente, pela mesma faculdade, doutoranda em Educação Artística. Desde 2007 atua na educação não-formal como mediadora cultural em instituições e associações culturais, integrando as equipes educativas de lugares como Museu de Arte Moderna de São Paulo, Programa Curumim do Serviço Social do Comércio, Centro Internacional das Artes José de Guimarães, Transforma - Associação Cultural, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Núcleo de Arte Oliva. É atualmente Bolseira de Doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT (PT).

Camila Feltre
Camila Feltre é doutoranda em Artes pelo Instituto de Artes da Unesp e autora do livro “É um livro...? Mediações e Leituras possíveis” (Editora Unesp, 2018). É professora e co-coordenadora da pós-graduação “O livro para a infância” d’ A Casa Tombada.

Camila Lia
Professora e arte/educadora. Doutoranda e mestra em Arte e Educação pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. Graduada em Artes Plásticas e licenciada em Educação Artística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1996). Tem especialização em Estudos de Museus de Arte pelo Museu de Arte Contemporânea da USP (2006). Atua no ensino formal e não formal, com formação de educadores e professores de arte na modalidade presencial e à distância.

Fabiana Pedroni
É doutoranda em Artes na UNESP com pesquisa sobre a materialidade dos livros ilustrados infantis como território do reencantamento do mundo. Licenciada em Artes Visuais (UFES), mestra em História Social (USP), Fabiana aprendeu que o mundo é um livro e que para lê-lo não basta decifrar os signos. Foram os causos do seu avô e a farinha com açúcar de sua avó que a ensinaram que a leitura mais gostosa acontece nas experiências com o mundo. Muitas dessas leituras tomaram a forma de trabalhos acadêmicos, outras a de produções artísticas e literárias (disponíveis em notamanuscrita.com), e, mais recentemente, foram coçar os ouvidos dos ouvintes no podcast Não Pod Tocar.

Felínio de Sousa Freitas
É mediador de leitura e mestrando pelo Instituto de Artes - UNESP (Área de Concentração de Arte e Educação) sob orientação da Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli. Possui bacharelado em Comunicação Social pelo Centro Universitário de Araraquara e é bolsista CAPES/DS.

Levi Fernando Lopes
Doutorando e mestre em Arte e Educação, linha de pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural do Instituto de Artes da UNESP. Licenciado em Música pela mesma instituição. É pesquisador do GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação), grupo parte do Programa de Pós Graduação do IA-UNESP. Dentro do GPHIMAE, participa também do Grupo de Estudos Egungun, que atua na discussão sobre racismo e decolonialidade, principalmente no campo da artes e arte/educação. Tem experiência na área de Artes e atua principalmente nos seguintes temas: história,

memória, arquivo, imagem, arte/educação, educação popular, movimentos sociais, educação libertária, anarquismo, decolonialidade.

Lídia Ganhito
Lídia Ganhito é artista visual, diretora de arte e pesquisadora. É Mestre em Artes na área de Artes e Educação no IA-UNESP, onde também cursou o Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais (2015) e também Especialista em Gestão de Projetos Culturais pelo CELACC/ECA-USP (2019). É sócia e diretora criativa do Estúdio Pavio, que trabalha com direção visual de projetos nas áreas de design, arte, cultura, tecnologia e inovação. Pesquisa desde 2012 processos experimentais de desenho de modelo vivo com o coletivo ColabMov.

Lucas Oliveira
Lucas Oliveira é professor, pesquisador e artista visual. É bacharel e licenciado em Artes Visuais e mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Unesp, onde cursa o doutorado. É também bacharel em Filosofia pela FFLCH USP. Coordenou a Ação Educativa do Museu Lasar Segall e atuou com mediação cultural, pesquisa e programação em diversas instituições, como MASP, MAM e Fundação Bienal de São Paulo.

Patrícia Marquesoni
Patrícia Marchesoni Quilici é mestra em Arte e Educação (UNESP), possui especialização em Curadoria e Educação em Museus de Arte (USP) e graduação em Educação Artística (FAAP). Já coordenou o Programa Educativo do Centro Cultural Banco do Brasil S.P., do Paço das Artes, as visitas mediadas do Centro Cultural São Paulo e atuou em diversas exposições temporárias como educadora, supervisora e coordenadora. Desde 2014 atua como artista/educadora independente, desenvolvendo projetos artístico-pedagógicos para crianças, adultos, formação para professores, projetos socioculturais e materiais. Já prestou serviços para instituições como: Itaú Cultural, Centro Cultural Banco do Brasil, Casa das Rosas, Casa Museu Ema Klabin, Fábricas de Cultura, Centro Cultural da Juventude Ruth Cardoso, Centro de Pesquisa e Formação e diversas unidades da rede SESC.

Patrícia Martins
Patrícia da Silva Martins possui graduação em Educação Artística pela UNOESTE (2008). Especialização em Metodologia do ensino da Arte pelo Grupo UNINTER, FACINTER e FATEC (2010), Especialização em História da Arte pela FACCREI (2013), Especialização em Arte Educação pela UNESP (2016). Professora de Arte da Rede Estadual e Particular de Ensino, tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística, Desenho, Artes Plásticas e História da Arte. Mestre bolsista pelo Programa PROFARTES de Mestrado Profissional da CAPES, no Instituto de Artes da UNESP (2020) com a dissertação “O desenho na escola: esboçando uma compreensão a partir de alguns professores de arte de Pirapozinho/SP”.

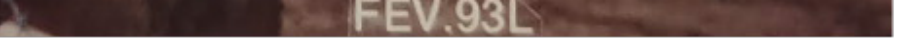
Priscila Leonel
Priscila Leonel é artista visual e professora. Tem seu ateliê, “Sexta-Feira”, em Sorocaba-SP, onde vive e produz arte. É mestre em Artes, com pesquisa sobre Mediação Cultural, pelo Instituto de Artes da UNESP, e sua pesquisa de doutorado se deu na linha de pesquisa de Processos Artísticos, na mesma universidade, na qual discute a presença da ancestralidade negra na cerâmica. É especialista em História e Cultura Afro-Brasileira. Atuou, em 2019, como docente substituta no curso de Artes Visuais da FAAC-UNESP e foi professora assistente na pós-graduação em Arteterapia no Instituto de Artes na UNESP. Durante os primeiros meses de 2021, atuou como professora conferencista da graduação em Artes Visuais na FAAC-UNESP. Atualmente, leciona a disciplina de Artes e Mediação Cultural na Escola Técnica Estadual, em São Paulo, e é docente substituta no curso de graduação em Artes Visuais, no Instituo de Artes da UNESP.

Raquel S. Santos
Raquel Santos é mãe, artivista e educadora. É mestranda em Processos Artísticos, experiências educacionais e mediação cultural pelo Instituto de Artes da Unesp. Em suas pesquisas investiga relações de afeto e espacialidade como agentes educadores de corpos territórios afro diaspóricos no quilombo urbano Ilú Obá De Min na cidade de São Paulo.

Sidiney Peterson F. de Lima
Professor colaborador do Prof-artes (IA-UNESP) e do Programa Residência Pedagógica (IA-UNESP). Professor de Artes no Instituto Ieda Picon. Diretor de relações internacionais da FAEB. Participante do GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagens, História e Memória, Mediação, Arte e Educação) e do GEPABOF (Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras).

Valquíria Prates
Valquíria Prates é doutora em artes pelo Instituto de Artes da Unesp, pesquisadora das áreas de mediação cultural, arte contemporânea, história da arte, públicos das artes, aprendizagem em instituições culturais, livro ilustrado e processos colaborativos em artes.

Vanessa Pereira
Vanessa Pereira do Nascimento é Mestra em Artes pela UNESP (2018) na área de Arte e Educação dentro da linha de pesquisa: Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural. Cursou a pós-graduação Formação em Educação a Distância pela UNIP (2020), pós-graduação em Estéticas Tecnológicas pela PUC-SP (2013), graduação em Design de Multimídia pelo Centro Universitário Senac (2007) e o curso técnico em Design Gráfico pela ETEC Carlos de Campos (2005). Possui experiência na área de comunicação visual, no desenvolvimento de peças gráficas e multimídia. Com o objetivo de contribuir para a desmistificação das tecnologias contemporâneas, atua desde 2010 como arte educadora no Sesc-SP e desde 2015 em diferentes espaços culturais periféricos da cidade de São Paulo junto ao projeto de cultura digital LINCE. Em 2020 iniciou a realização de oficinas *online*, transmissões ao vivo e a produção de peças de comunicação visual e vídeos tutoriais para disseminação na *internet*.


FEV.93L


unesp
instituto de artes
ELE NÃO
MAMÃE


GPIHMAE




dez. 85

