

Anita Novaes Prades, Camila Serino Lia, Levi Fernando Lopes Vieira Pinto, Rita Luciana Berti Bredariolli, Sidiney Peterson Ferreira de Lima e Valeria Peixoto de Alencar (org.)

# Partilhas sensíveis

*diálogos sobre Imagem, História e Memória,  
Mediação, Arte e Educação*



**GPIHMAE**

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem,  
História e Memória, Mediação, Arte e Educação

unesp 

**GPIHMAE**  
**СЫННВЕ**

# Partilhas sensíveis

*diálogos sobre Imagem, História e Memória,  
Mediação, Arte e Educação*

Publicação disponível em:

[https://issuu.com/anitaprades/docs/af\\_partilhas](https://issuu.com/anitaprades/docs/af_partilhas)

Para obter gratuitamente o arquivo deste livro, entre em contato com:

[gpihmae.ia@hotmail.com](mailto:gpihmae.ia@hotmail.com)

© 2018 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória,  
Mediação, Arte e Educação. Instituto de Artes da UNESP.

São Paulo | 1ª edição

Publicação disponível em: [https://issuu.com/anitaprades/docs/af\\_partilhas](https://issuu.com/anitaprades/docs/af_partilhas)

ORGANIZAÇÃO E REVISÃO  
Anita Novaes Prades, Camila Serino Lia,  
Levi Fernando Lopes Vieira Pinto,  
Rita Luciana Berti Bredariolli,  
Sidiney Peterson Ferreira de Lima  
e Valeria Peixoto de Alencar

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO  
Anita Novaes Prades

Número ISBN: 978-85-62309-29-8

Todos os direitos dessa publicação reservados à

**GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação)**

site: [www.gpihmae.ia.unesp.br](http://www.gpihmae.ia.unesp.br)

# Partilhas sensíveis

*diálogos sobre Imagem, História e Memória,  
Mediação, Arte e Educação*

Anita Novaes Prades

Camila Serino Lia

Levi Fernando Lopes Vieira Pinto

Rita Luciana Berti Bredariolli

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

Valeria Peixoto de Alencar

*(organizadores)*

**GPIHMAE**  
GPIHMAE

São Paulo 2018

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

*Não se trata pois de dizer que a "História" é feita apenas das histórias que nós contamos, mas simplesmente que a "razão das histórias" e as capacidades de agir como agentes históricos andam juntas.*

Jacques Rancière

# SUMÁRIO

## TRÊS MASTROS DE UMA MESMA EMBARCAÇÃO:

Sobre o encontro de leitura de “A memória, a história e o esquecimento”..... 10

Anita Novaes Prades

## PARTILHAS SENSÍVEIS:

Imagens, histórias e memórias ..... 20

Camila Feltre, Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo, Mara Lúcia Finocchiaro Da Silva, Rejane Galvão Coutinho, Rita Luciana Berti Bredariolli, Roberta Jorge Luz, Sidiney Peterson Ferreira de Lima, Silvana Brunelli, Valeria Peixoto De Alencar

## SOBRE O CURSO INTENSIVO DE ARTE NA EDUCAÇÃO (CIAE):

Alguns apontamentos ..... 46

Sidiney Peterson Ferreira de Lima

## MEDIAÇÃO CULTURAL EM MUSEUS E EXPOSIÇÕES DE HISTÓRIA:

Três anos depois e se você só tem 15 minutos ..... 72

Valeria Peixoto de Alencar

## COMO PERCEBER O QUE JÁ ESTAVA LÁ E POTENTE?

Mediação Cultural no projeto 40 museus em 40 semanas ..... 108

Priscila Leonel de Medeiros Pereira

## MUSEUS DE ARTE E ESCOLAS

Encontros e desencontros ..... 134

Diana Tubenchlak Peres

O LIVRO E SUA MATERIALIDADE COMO ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÃO ..... 144

Camila Feltre

## CURRÍCULO DE ARTE DE SÃO PAULO:

Frestas para a reinvenção ..... 168

Maristela Sanches Rodrigues

ENCONTROS COM A CRIAÇÃO ..... 188

Glória Cristina Camargo Nonato Vara

A AULA DE ARTE COM SURDOS ..... 214

Andreza Nunes Real da Cruz

DOS DESEJOS..... 236

Anita Novaes Prades, Camila Serino Lia, Levi Fernando Lopes Vieira Pinto, Rita Luciana Berti Bredariolli, Sidiney Peterson Ferreira de Lima, Valeria Peixoto de Alencar

SOBRE OS AUTORES..... 240

## Três mastros de uma mesma embarcação

*Sobre o encontro de leitura de  
“A memória, a história e o esquecimento”*

ANITA NOVAES PRADES

Participando pela primeira vez de um encontro de leitura do GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação da UNESP), e entrando em contato com um autor que até então me era desconhecido, fiquei sabendo de antemão pelos comentários de meus colegas que Paul Ricœur se trata de uma leitura densa. Realmente, ao me debruçar sobre o texto “Prelúdio - A história: remédio ou veneno?” antes do encontro, pude experimentar e compreender a densidade que eles mencionaram, ao entrar em contato com uma construção verbal rebuscada, que promove o intercruzamento de múltiplos tempos, em uma rede complexa de referências, vocabulários, perguntas e linhas de raciocínio que se entrelaçam. E tudo isso no sentido da investigação de temas que, em minha opinião, já se caracterizam por princípio como assuntos de difícil interpretação, por conta de sua amplitude possível de significados: a memória, a história e o esquecimento.

Da mesma forma que se percorre uma trilha antes de se adentrar no coração de uma floresta, também optamos, possivelmente por conta da maneira desafiadora que o texto se apresenta, em iniciar nossa leitura do livro “A memória, a história, o esquecimento” por sua “Advertência” inicial e pelo “Prelúdio” citado (que antecede o segundo capítulo), antes de embarcar na leitura dos capítulos.

No fim de tarde do sábado de 8 de Abril de 2017, nos encontramos no Instituto de Artes da UNESP para fazer uma leitura conjunta e discussão desses trechos selecionados. Além de mim, estavam presentes:

Levi Fernando, Raquel Teixeira, Priscila Leonel e Sidiney Peterson Lima. Em nossa mesa logo se instaurou a confusão prazerosa que muitas vezes caracteriza o ato de pesquisar: pães de queijo, pacotes de biscoitos de polvilho e BIS, cadernos abertos, diferentes livros e muitas folhas de textos impressos – não apenas o texto de referência, mas alguns textos complementares já identificados que poderiam se relacionar com ele. Iniciamos a leitura da “Advertência”, em que o autor inicia esclarecendo suas diversas preocupações que o motivam a realizar sua pesquisa.

Esse breve trecho já nos gerou algumas questões que procuramos destrinchar e comentar, como a imagem que consideramos bonita de um “colóquio ininterrupto” (RICOEUR, 2007, p. 17), que o autor cita ao comentar suas preocupações profissionais, em um discurso no qual a pesquisa se distancia do utilitarismo e é entendida em integração com a vida. Ao comentar sobre sua preocupação pública, alguns termos nos chamaram a atenção, como “a influência das comemorações e dos erros de memória” ou a ideia de “justa memória”. Problematizando “o excesso de memória aqui, o excesso de esquecimento acolá” (RICOEUR, 2007, p. 17) em uma esfera política, Ricœur parece indicar um problema fundamental da representação histórica, que diz respeito ao que é selecionado ou não para entrar na mesma, e seus esquecimentos seletivos. Pelo ponto de vista de quem, e por quais critérios?

O autor então apresenta a tríade de eixos que regem sua obra, assim como suas respectivas abordagens. Indica que o tema da “memória” é entendido nos termos de sua fenomenologia, de acordo com um processo de diferentes estágios que constituem seu desenvolvimento – desde a

primeira lembrança que temos diante do espírito até os atravessamentos que chegam à “memória de si mesmo” (RICOEUR, 2007, p. 18). Tivemos a curiosidade de pesquisar o significado de um termo citado como um desses estágios fenomenológicos da memória, denominado “anamnésia”: de Ana (trazer de novo) e mnese (memória), evoca a ideia de lembrança pouco precisa, reminiscência, rememoração gradativa.

Em relação ao tema da “história”, o autor ressalta a abordagem epistemológica, a partir de três fases da operação historiográfica: testemunho e arquivos, usos do “porquê” e a escrita da representação historiadora do passado (RICOEUR, 2007, p. 18). Já no caso de sua meditação sobre o “esquecimento”, Ricœur comenta que se enquadra em uma “hermenêutica da condição histórica dos seres humanos que somos” (RICOEUR, 2007, p. 17), passando também por três estágios: a filosofia crítica da história, a hermenêutica ontológica, e, finalmente, o império do esquecimento.

Ricœur nos oferece então a imagem de um barco, com seus três mastros. São mastros distintos, mas seus velames estão entrelaçados. Mastros que fazem parte de uma mesma embarcação (RICOEUR, 2007, p. 18). Essa metáfora reforça a ideia de que os três eixos citados (fenomenologia da memória, epistemologia da história e hermenêutica da condição histórica) passam por uma problemática comum: a representação do passado. Utilizar uma metáfora visual em um texto também é uma forma de nos incentivar a pensar por imagens, de forma que esse diagrama em forma de embarcação se depositou com bastante consistência – justamente – em minha memória. Imaginei um barco navegando na névoa,

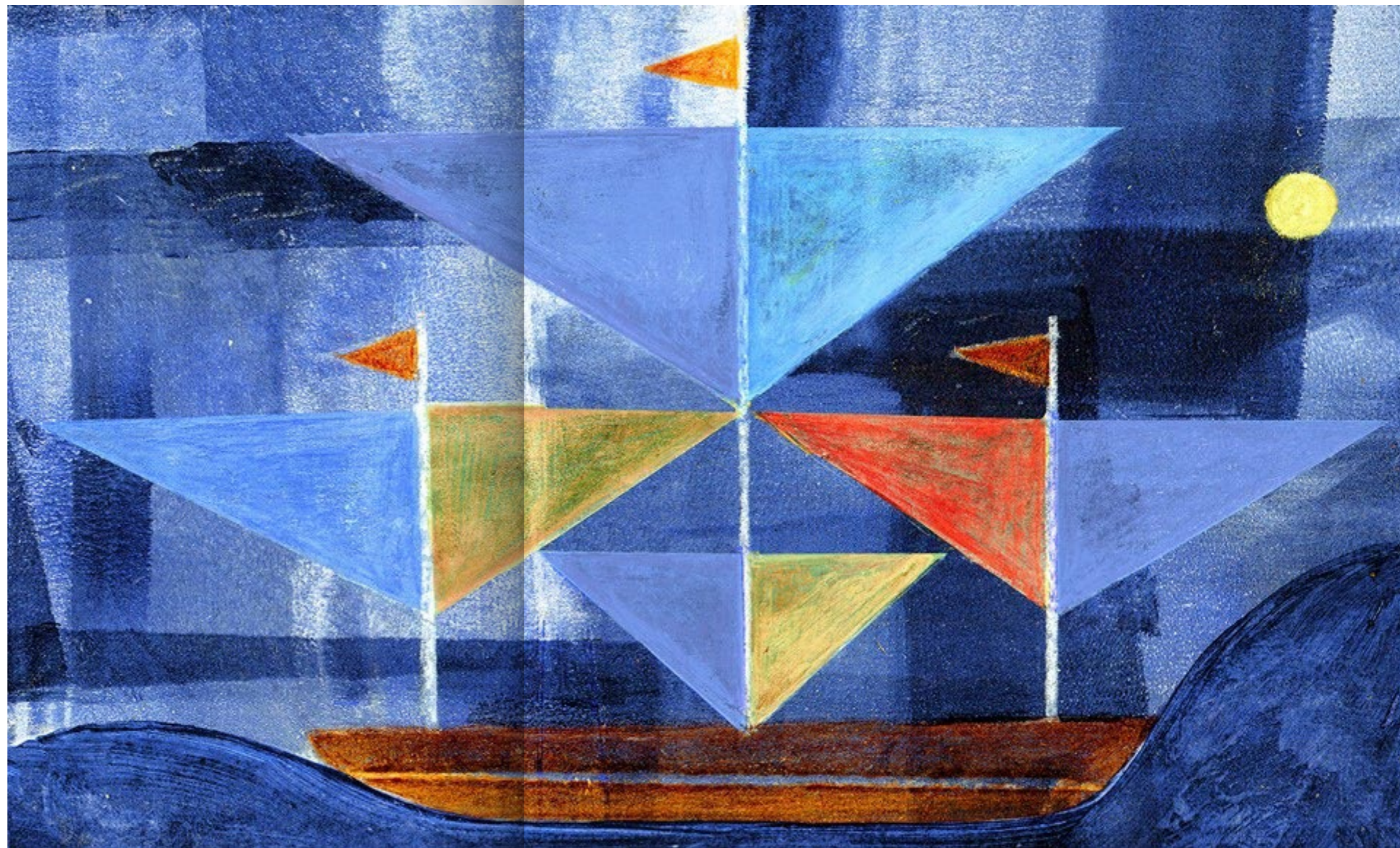


Figura 1: Ilustração “Barco” (2017), de Anita Prades. Fonte: Acervo pessoal.

pois falar sobre o passado frequentemente tem algo de difuso, de impreciso, com marcas do tempo. Conforme nos convida o autor: naveguemos, pois, nesse veleiro de três mastros!

E assim fizemos, pulando para o “Prelúdio” do mastro “história” (RICOEUR, 2007, p. 151), que desenvolve uma reflexão a partir do mito do “Fedro”, de Platão, no sentido do debate das diferenças entre memória e história. Nos deparamos com o dilema se a história, em oposição à “memória viva”, se trata de um remédio ou um veneno. A possibilidade de registrar em escrito uma experiência nos permite torná-la memória, evitar que a esqueçamos, ou faz com deixemos de utilizar a nossa memória ao depositar nossa confiança no escrito? O que é a memória viva, o que é a memória artificial? Como a experiência pode se configurar em história, e o que se perde no caminho? Ou talvez a “ambiguidade insuperável” dessa questão seja sua própria natureza? Penso que nesse ponto do trajeto que trilhávamos, a mata foi se tornando mais fechada, com uma penumbra mais obscura sobre as formas e os limites das coisas.

Sidiney sugeriu um passeio desviante pela leitura complementar de alguns trechos do texto de uma conferência que Paul Ricoeur apresentou sobre o seu livro “A memória, a história, o esquecimento” (RICOEUR, 2003, p. 1), onde encontramos ainda mais camadas para as diferenças e relações entre história e memória. Ricoeur comenta as possibilidades de se pensar a memória em termos de presença/ausência e fala da ideia do reconhecimento como dado da problemática da memória: reconhecer o passado como algo que ocorreu, a memória como uma experiência que “dá a este ponto a certeza da presença real da ausência do passado”

(RICOEUR, 2003, p. 2). O autor diz que o reconhecimento seria um privilégio da memória, do qual a história estaria desprovida – em meu entendimento, porque a história não está necessariamente vinculada à experiência de quem a lê, de modo que se assume que algo ocorreu durante sua leitura, mas não se reconhece isso em sua realidade.

Nesse mesmo texto, também revisitamos uma passagem que comenta as diferentes relações dinâmicas entre história e memória: como a possibilidade da memória se caracterizar como matriz da história, ou, por outro lado, como objeto da história. Nesse sentido, Ricoeur comenta a dimensão de autocrítica da memória, especialmente no nível da memória coletiva. Pensamos no exemplo de situações de guerra, em que o relato histórico “oficializado” é uma dimensão que difere do testemunho das vítimas, conforme o autor evidencia no seguinte trecho:

Por exemplo em França, depois de 1945, o discurso público concentrou-se primeiramente sobre o que se apresentava como factos de colaboração e de resistência. Só mais tarde, com o processo Barbie, é que a especificidade da atroz experiência dos judeus, com as narrativas da deportação e exterminação de milhões de judeus, foi reconhecido como um crime distinto de todos os outros. Aqui, a fronteira entre a memória objeto de história e a memória efetiva dos indivíduos e das comunidades – chamemos-lhes comunidades históricas – esboroa-se. O caso das narrativas realizadas pelos sobreviventes é, aqui, exemplar: pertencem à história como fenómenos culturais entre outros (RICOEUR, 2003, p. 4).

Ficamos todos instigados pelas provocações com as quais entramos em contato. Ocorreu-me que Ricoeur, ainda que desenvolva

constantemente nesse “Prelúdio” oposições entre memória e história, as mesmas não são nada binárias. Justamente por conta desse caráter paradoxal, o texto se apresenta de maneira desafiadora ao raciocínio, ao mesmo tempo avivando nossas curiosidades e promovendo possibilidades de aberturas de entendimento. De fato, o parágrafo final do “Prelúdio” aponta para o sentido da dúvida, questionando se “o desejo de re-efetuar o passado” não estaria condenado a permanecer insatisfeito. Segundo o autor, para que esse desejo se realizasse, “seria preciso exorcizar a suspeita de que a história continua a ser um dano para a memória, como o *pharmakon* do mito, do qual não se sabe afinal se é remédio ou veneno, ou ambos. Daremos várias vezes a palavra a essa irreduzível dúvida” (RICOEUR, 2007, p. 154).

Terminamos o encontro com a satisfação de ter deixado muitos fios soltos, em aberto. Estamos só começando!

---

## Referências

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva : da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Os prelúdios de Paul Ricœur. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Escrever Esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. **Memória, história, esquecimento**. Budapeste: Conferência Internacional Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism, 2003. Disponível em: <[http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos\\_ricoeur/memoria\\_historia](http://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia)>. Acesso em: 8 abr. 2017.

PLATÃO. **Fedro**. São Paulo: Edipro, 2011.

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

# Partilhas sensíveis

## *Imagens, histórias e memórias*<sup>1</sup>

CAMILA FELTRE

FLORA SIPAHI PIRES MARTINS FIGUEIREDO

MARA LÚCIA FINOCCHIARO DA SILVA

REJANE GALVÃO COUTINHO

RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI

ROBERTA JORGE LUZ

SIDINEY PETERSON FERREIRA DE LIMA

SILVANA BRUNELLI

VALERIA PEIXOTO DE ALENCAR

*The 'forming' of the five senses is a labour of the entire history of the world down to the present.*

Marx *apud* Mirzoeff, 2009

No prefácio de seu livro “Políticas da Escrita”, Jacques Rancière, ao definir seu conceito de “partilha do sensível”, expõe dois significados em inversão – e podemos dizer, em complementariedade – para o termo “partilha”. Um desses significados seria “a participação em um conjunto comum”; e o outro, “inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível” seria, “portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre um conjunto partilhado e a divisão de partes exclusivas” (RANCIÈRE, 2005, p. 7).

Mas, do que estaríamos falando ao evocar o termo “sensível”? Há uma tendência comum em vincular o termo “sensível” a um sentido sempre positivo, associando-o a uma condição benevolente em relação a realidade. Tal vínculo não deixa de expor a nossa formação idealista,

---

1. ALENCAR, Valeria Peixoto de. et al. Partilhas sensíveis: imagens, histórias e memórias. In: Anais do 3. Encontro Internacional sobre Educação Artística: práticas de investigação em educação artística: tensões entre aprendizagem e investigação. 3. 2014, p. 88-96. Juazeiro do Norte, CE. Disponível em <[http://www.nea.fba.up.pt/sites/default/files/Anais-3ei\\_ea.pdf](http://www.nea.fba.up.pt/sites/default/files/Anais-3ei_ea.pdf)> Acesso em 7 mar. 2018. Incluída nessa publicação por ser a primeira produção coletiva do GPIHMAE.

ainda agarrada à equação platônica – a qual ainda resiste em nossa forma de nos relacionarmos com o modo de produção artística e seu produto, a arte – de soma casuísta entre belo, bom e verdadeiro. O indivíduo “sensível”, aquele dotado de “sensibilidade” – entendida como uma dádiva extraordinária – seria aquele, ou aquela, que consegue enxergar o “outro”, comovendo-se pelas agruras do mundo e apto a torná-las menos ásperas. Um indivíduo bom, que consegue identificar a beleza, a harmonia, a verdade – as dele, ou dela – lutando para instaurá-las quando não as encontra em seu estado de perfeição idealizada.

Não, não é sobre esse tipo “sensível” ou “sensibilidade” que estamos tratando aqui, ou que Jacques Rancière tratou em seu texto.

O sentido do termo “sensível” ao qual nos referimos se centra naquilo que entendemos por percepção. Ao mencionarmos “sensível”, nos referimos àquilo que ensinamos e aprendemos, do que nos é ensinado e do que é por nós aprendido – por muitas vezes sem a devida consciência – pelos sentidos, no caso específico desse texto, pela visualidade. Simples assim, sem qualquer evocação moral ou idealista. Entendendo que tal processo cognoscível é indissociável de uma ação intelectual, ambos atuando simultaneamente (ARHEIM, 2004, p. 13-30). Também a entendemos indissociável de nossa história, portanto, dos tempos e lugares, dos contextos que habitamos, em relação às pessoas que coabitam esses tempos e lugares. Por isso, encontramos nesse livro de Jacques Rancière o entendimento dessa “partilha do sensível” como “cerne” da política. A “partilha do sensível” foi elaborada por Rancière como uma “certa estética da política”. Por isso, trata-se uma lida, uma labuta com o real, incluindo

a atenção aos idealismos e ideologias que também constroem esse real, justamente para trabalharmos para sua desconstrução.

O “sensível” ao qual nos remetemos aqui, se refere a uma educação gerada também na informalidade do que nos é oferecido, especificamente, pelas produções visuais. Trata daquilo que nos é ensinado e aprendido por outros meios que não o verbal; numa relação sutil, delicada, mas não menos insidiosa. Aquilo que aprendemos, por exemplo, ao olharmos todos os dias para um calendário sobre nossa mesa de trabalho com imagens da fotógrafa Anne Geddes. Qual discurso, mudo, mantemos sobre nossa mesa – ou sobre nosso cotidiano –? O que tais visualidades estariam, silenciosamente, nos ensinando ou reiterando? Porque a circulação – e, portanto nosso acesso – dessas produções é facilitada? Muito mais, talvez, do que a imagem de Nils Pickert, um pai, alemão que passou a usar saia para apoiar seu filho de cinco anos. É certo, que essa história e sua imagem emblemática<sup>2</sup> teve grande circulação na internet, mas “grande circulação” entre qual público? Chegou às escolas? Circula entre as aulas de artes, assim como as imagens de Anne Geddes, por exemplo?

Como professores de artes, temos a responsabilidade de fazer escolhas, ou seja, assumir um posicionamento político, político estético. Lembremos Paulo Freire e a sua concepção de educação como algo que se manifesta da relação entre ética e estética: ensinar é um ato político.

---

2. *Father of the Year Helps Dress-Wearing Son Feel Comfortable By Putting on a Skirt Himself*. Disponível em <<http://gawker.com/5938676/father-of-the-year-helps-dress-wearing-son-feel-comfortable-by-putting-on-a-skirt-himself/all>>. Acesso em 01/04/2014.

Nossas escolhas definem discursos, verbais ou não, são “partilhas do sensível” que geram conhecimento e que podem atuar para a reprodução ou mudança, outra escolha de ação que demanda nossa atenção movida pelos nossos sentidos/intelecto.

Ao iniciar este artigo pela citação de Rancière, o fizemos não somente por ter ele sido escolhido como início fundamental de nossas ações coletivas, como Grupo de Pesquisa, mas também por revelar nossa essencial característica e ao mesmo tempo, nosso principal objetivo. Buscamos, pela articulação de estudos e pesquisas derivados de interesses específicos – a “distribuição em quinhões” –, a densificação teórico/prática da investigação sobre o ensino e aprendizagem artísticos. O nome desse nosso grupo guarda esse motivo e, portanto, abarca cada um dos eixos de interesse específicos de seus membros. Nesse sentido, integram o **GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação)** leituras, discussões e práticas sobre Imagem, História e Memória e Mediação, os quais em partilha são vertidos para o interesse comum do grupo: as relações entre arte e educação, o nosso “conjunto comum”. Dessa forma, tanto nossa metodologia de trabalho, como nossa estrutura como coletivo, pauta-se pelo reconhecimento da “partilha do sensível”.

Este artigo, criado coletivamente, abordará um de nossos eixos de trabalho: a compreensão da imagem como “ato de conhecimento”. Por ela, partilharemos imagens visíveis e invisíveis que nos levaram a processos de reflexão e investigação sobre nosso interesse comum – as relações entre arte e educação – desvelando concepções tensionadas a práticas diversas.

Tomemos como primeiro exemplo a série “Fantasia da Compensação” do artista pernambucano Rodrigo Braga<sup>3</sup>. Que questionamentos a obra nos remete? O poder de transformação dos seres humanos quanto às mudanças corporais? A influência das intervenções e mudanças genéticas? A transformação do corpo cada vez mais comum em nossa sociedade? Quais os limites dessas transformações? Há limites? Como temos acompanhado essas transformações em sala de aula? Como lidamos com o outro transformado? E quanto a nós, transformamo-nos em que, para que, por quê? Como uma imagem produzida em 2004 que alterações discursivas ela sofre diante das conjunturas educacionais, políticas sociais e culturais contemporâneas?

Transformação. Pode ser este o primeiro pensamento em contato com esta obra. Na atualidade, tomando como base que aquilo que

---

3. Sobre a produção o artista esclarece que: a série *Fantasia da Compensação* foi realizada em 2004, utilizando procedimentos que mesclam produção plástica (real) e manipulação digital (virtual) não causando sofrimento e morte ao animal em questão, cujo corpo foi obtido mediante autorização formal (documento por escrito), concedida pelo Centro de Vigilância Ambiental da Prefeitura do Recife, visando utilização exclusiva para fins artísticos - tal qual são concedidas autorizações para fins científicos. O animal - que antes esteve em quarentena no aguardo de seus proprietários ou possível interesse de adoção - foi eutanasiado como procedimento padrão e final do processo legal e considerado necessário pelas autoridades sanitárias no controle de doenças transmissíveis a populações urbanas. Portanto, o cão não foi eutanasiado pelo artista, mas pelas autoridades responsáveis. O artista também não teve qualquer influência sobre os procedimentos adotados pelo centro municipal de controle de zoonoses. Ao invés de seguir para cremação (como todos os outros animais recolhidos nas ruas e submetidos à eutanásia), o cão foi utilizado pelo artista seguindo cuidados higiênicos, legais e éticos. No texto, *Dos bastidores de um autorretrato* o artista expõe suas motivações e esclarece o processo de realização da obra. Essa Nota de Esclarecimento está descrita tal e qual no site do artista: <[www.rodrigobraga.com.br](http://www.rodrigobraga.com.br)>. acesso em 04/04/2014.

conhecemos, reconhecemos ou recordamos está sempre prestes a começar de novo (BHABHA, 2012) ao pousar por um instante nosso olhar sobre a referida imagem, pensamos mesmo em transformação, mutação, metamorfose, alteração, transfiguração... Não apenas do corpo, mas também do pensamento, das interações, dos desejos, dos desafios, dos comportamentos humanos, da sociedade, dos lugares. É um recomeço, é outro olhar para nosso eu, para o outro, para a imagem. É pousar nosso olhar sobre a imagem em outro estado de pensamento, ponderando como esta dialoga com o nosso eu na atualidade, um diálogo que, provavelmente, mudará nos próximos dez anos.

Como pode uma imagem se transformar diante do olhar? A experiência vivida por educadores/mediadores pode ser um exemplo, como na vez em que o olhar de um menino de cerca de 12 anos sobre a obra “Mãe Preta” de Alfredo Volpi desencadeou um daqueles momentos em que reavaliamos o nosso trabalho como mediadores, um daqueles momentos que são marcantes. Este, talvez pela simplicidade do comentário, talvez pela excessiva familiaridade com a obra que se suspeitava conhecer bem, que sempre confortavelmente se via/falava/perguntava onde estariam as pessoas retratadas, dentro de onde. Eis que o menino interpela e diz: “mas eles estão do lado de fora”.

Outro olhar, outra percepção, a obra tão comum ficou enigmática. Em princípio pode parecer um comentário simples, mas não naquele momento, foi como em uma piscada que ao abrir os olhos novamente a imagem se tornou uma estranha conhecida. Desde então, nos permitimos passar a ver outras imagens como se fosse a primeira vez e abrir-nos

a outras possibilidades de olhar, a tomar o risco, como assinala Dennis Atkinson (2011) sobre encorajar os estudantes a correr o risco no processo de ensino/aprendizagem o que implica que o professor também se possibilite a correr o risco, e que risco é esse? O risco do não saber.

Didi-Huberman (2010) também alimenta essas reflexões sobre o risco, neste caso relacionando a possibilidade da noção do risco para a História da Arte, pois para ele, a História da Arte enquanto disciplina criada no Renascimento adotou a retórica da certeza sem as possibilidades de abertura a outras leituras de imagens, de modo que ele vai associar a noção de risco ao conceito de sintoma (Freud) no qual se encontram as possibilidades de desgarro que pode ser visto como o risco do não saber,

não olhemos, pois, uma imagem de arte como olhamos a um velho conhecido que cruza conosco pela rua e, já identificado, com educação levante seu chapéu para nós. Numerosos historiadores desde Vasari o fizeram sem dúvida, o fazem ou simulam fazê-lo. Se colocam diante da imagem como diante do retrato tranquilizador de alguém que já lhes gostaria de conhecer o nome, e da qual exigem implicitamente uma ‘boa cara’ [...] Mas o mundo das imagens nunca se constituiu com os únicos fins de ter boa cara para uma história ou um saber, para constituir-se sobre elas. Muitas imagens – inclusive aquelas com as quais desde séculos acreditamos que estamos familiarizados – atuam como o enigma de que Freud introduzia o exemplo a propósito do trabalho da figurabilidade: seguem desgrenhadas, algum chapéu voou, e inclusive algumas vezes correm sem cabeça. Pois é tal o trabalho do sintoma que acaba, muitas vezes, decapitando a ideia ou a simples razão que se faz de uma imagem. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 238-239).

Ainda, para Didi-Huberman, no sintoma está a potência do desgarro, do risco do novo olhar, do risco no não saber e que “os historiadores da arte não confiavam no sintoma, porque o identificaram como enfermidade” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 211). Daí pode-se associar ao citado anteriormente Dennis Atkinson sobre o correr o risco que o educador deveria se permitir, e mais, como no processo de reflexão sobre o próprio trabalho, trazemos outro exemplo, agora, agora como visitantes do museu, mas sempre com o olhar de mediadores. Visitante de museu que se depara com um velho conhecido, que tem uma boa cara afinal, contudo, como o menino de 12 anos, passamos a ver o que nunca tínhamos visto, a transformação da imagem, decapitada foi a ideia que se tinha dela.

Referimo-nos à obra de Rene Magritte, “La clef des champs” (1936), que pertence ao Museu Thyssen-Bornemisza em Madri. Poderiam ser outras imagens, nos deparamos cotidianamente com várias amigas (sim, imagens amigas) conhecidas de muitos anos, conhecidas pelo olhar do outro, pela razão do historiador da arte, mas esta obra de Magritte foi mais um momento do reavaliar alguns conceitos, alguns olhares, foi o sintoma, a potência do desgarro, o risco de olhar e de dizer aqui que nunca tinha tomado a atenção os cacos de vidro quebrados, essa chave para ver melhor os campos na janela, os campos da Arte/educação, da História, da História da Arte...

Outra experiência se deu com a obra “Fascinação” de Pedro Peres (1909). Ao olhar a obra, mesmo já a tendo visto mais do que uma vez, ainda nos perguntamos: o que fez deslocar, movimentar, desconstruir a

forma de ver ocorrida, acontecida da primeira vez? Ver, analisar, sentir seus aromas, perceber suas texturas, ouvir o roçar dos tecidos. Que abordagem estética foi sendo acalentada ao olhar?

Deslocamos o olhar de quem está fora, mesmo arrebatados pelos sentidos e perguntamos se quem está dentro, percebe-se com a possibilidade de realizar o desejo de ninar a boneca, um desejo à distância, acalentado por alguém? Percebe a dona da boneca que existe um desejo vivo, contido, regado pelo sabor do excluído, do incapacitado, do fascinado? Neste momento vibra o olhar de dentro, encolhido, ressabiado e sentimos o olhar imponente do objeto inanimado, da boneca de azul. Por que nos afeta tanto?

Os (re)olhares podem desacomodar focos e provocar novos desejos de olhar e de investigar nossas formas de ver. Outros desejos nascem e, diante da imagem, novos impulsos de querer estar dentro para aproximar o objeto desejado à menina do olhar lânguido, da mão desalojada do toque, da mão sem lugar, menina sem lugar...

Fica sem lugar quem olha, pois, está no lugar de poder de quem olha de fora, fora do tempo, fora da história, mas, afetado pela memória, pelo embaraço histórico.

O que desvela esta obra? Os sapatos e os passos de vidas diferentes e comuns? Quem decidiu quem teria sapatos? Quem decidiu a história dessas vidas?

As meninas desejam bonecas, algumas não, mas o que se fez com tantos outros desejos e com este, o de pegar a boneca? E os passos, ora com sapato de pelica, ora pele no tapete que acolhe ou que pinica, foram

dados por quem anda sobre ele, ou quem o limpa? A boneca nobre, azulada, reluzente, sentada em uma cadeira para humanos, carrega o seu não lugar, o de ser boneca estática, mas, assombra com a forma de ser mais do que ser gente. Quem é mais boneca do que a boneca? Quem é mais gente do que gente?

Ao desgarrar nossos velhos saberes buscamos o conhecimento emancipatório que estaria relacionado à capacidade de desvelar as formas de opressão presentes nas vidas, nas obras... nos olhares... nas resistências, nos *reconhecimentos* e *desgarros* de nossos saberes.

Esta forma de ver e sentir não se restringe às qualidades e elementos presentes na obra, mas remonta ao questionamento de como vivemos nossa vida, como nos posicionamos diante dos fatos, como aceitamos ou não as dominações, como nos agarramos ao que já sabemos. Também nos alerta a pensar sobre qual movimento estamos fazendo para problematizar o que já sabemos. O que sabemos sobre o que sabemos e fazemos? A quais interesses este saber está servindo? É, pois, uma abordagem social da arte, ancorada na teoria crítica que nos move em direção à eterna pergunta: o que nos melhora enquanto humanos?

Campos de visibilidade e invisibilidade. Campos compostos por ínfimos detalhes, muitas vezes despercebidos. A atenção sobre o “ínfimo” ou mesmo invisível – um detalhe, um olhar, uma pergunta – é necessária ao ofício de conhecer. Essa delicadeza da tentativa de captar o invisível também integra o trabalho da artista Brígida Baltar. O que busca a artista, com a ação de coletar a maresia, o orvalho e a neblina? Em seu trabalho “Umidades”, Brígida Baltar captura esses três

elementos da natureza, que apresentam diferentes configurações de gotículas de água. As imagens dessa busca performática enfatizam esse caráter fugaz. Nelas podemos ver o corpo da artista quase se fundindo com o espaço, tornando sua presença instável. Presença essa também pertinente ao lugar do mediador no espaço de ensino e aprendizagem. Como é possível para o educador capturar o acontecimento que se dá em uma sala de aula ou em um momento de ensino não-formal? Como torná-lo “experiência” visível, audível ou tangível? Se a experiência se caracteriza pela fugacidade, tal qual definiu Jorge Larrosa (2004), seria ela possível apenas quando transformada em linguagem?

Na busca pelo invisível e percorrendo caminhos incertos, a artista depende de algo que está fora de seu controle, o tempo. Somente em ambientes e temperaturas favoráveis a neblina pode acontecer. A maior parte do seu trabalho pertence ao que é efêmero, silencioso e invisível e que, ao ocupar os pequenos frascos de vidro, pode se tornar visível. Mas as gotículas de água estão ali, mesmo que não consigamos vê-las? No momento que preenchem o vidro que é material, apresenta forma, cor, temperatura e peso, elas se presentificam? Se relacionarmos com o ambiente de aprendizagem, isso pode acontecer? Uma pergunta, vinda sem esperar, pode tomar corpo e dar forma a um acontecimento?

Na obra “A Coleta da Neblina” (2002) de Brígida Baltar, a massa de ar esbranquiçada, que ocupa a maior parte da imagem, se funde com a imagem da montanha e da artista, criando uma fronteira híbrida: tudo é neblina, os corpos se fundem no esfumaçado daquilo que

é fugaz. Silêncio que aparece para nós, espectadores da imagem, e fundamental para a busca da artista. Essa presença, concentração e entrega à sua captura é essencial para a artista e para o educador. Ambos têm que estar dispostos, receptíveis, abertos e passivos, mas uma passividade feita “de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2004, p.161). O silêncio é fundamental nessa busca, já que o acontecimento é dado na forma de estímulo, de sensação pura (2004, p.157).

Além disso, é preciso que os sujeitos estejam preparados para se expor, com tudo o que têm de vulnerabilidade e risco, criando espaço para o improvável, o incerto e o acaso acontecer. Entre todos os riscos, aqui se inclui o risco do não saber, que uma simples intervenção de uma criança pode provocar no educador e criar uma instabilidade, como foi o caso vivido pela mediadora diante da questão apresentada pelo menino sobre a obra “Mãe Preta”.

O educador que se permite ser um espaço de acontecimentos, aberto a sua própria transformação está possibilitando também que seus alunos criem esses espaços neles próprios, porque ele está em relação, constrói algo no encontro. Captura o invisível nessa constante busca do que é fugaz e incerto, pertencente ao processo de ensino e aprendizagem do campo da arte-educação.

Dessa atenção aos acontecimentos fugazes em sala de aula foi colhida uma prática, um tanto peculiar: tornou-se recorrente receber radiografias, ressonâncias eletromagnéticas e tomografias de seus

alunos, que, por elas, a nosso ver, perpassa um intenso apreço a tal ponto de tornar difícil o seu desapareço, daí a sua transferência para outrem. Por outro lado, igualmente, perceptível e reconhecível, o também intenso interesse pela própria imagem que surge da escuridão, do fundo negro de prata, e não propriamente pelo objeto em si.

Há muito as artes visuais e as ciências interagem entre si, exercitam-se em aproximações, em investigações, em trocas e confluências, exemplos não nos faltariam. Porém, tratando-se das radiografias podemos elencar alguns nomes de artistas que as utilizam em suas obras, seja, como suporte poético ou como matéria mental imaginada que participa do processo criativo; a saber, no plano internacional: Benedetta Bonichi, Susan Aldworth, Andrew Carnie, Mona Hatoum, Laura Ferguson, Marta de Menezes, e no Brasil: Diana Domingues, Cris Bierrenbach e Mônica Mansur. Tal é o olhar atento à relação entre imagens científicas e arte que nos cabe ainda citar ocorrências outras: no circuito brasileiro, o Prêmio de Fotografia - Ciência & Arte (PFOTO), uma iniciativa do CNPq, ou mesmo a I Bienal Nacional de Imagens na Ciência, Arte, Tecnologia, Educação e Cultura (2013) – UFRJ; e, no internacional: o projecto A IMAGEM na Ciência e na Arte (Lisboa) e o concurso Art of Science promovido pela Universidade de Princeton nos Estados Unidos, dentre muitos outros.

Fato é que o aumento significativo na produção e, por conseguinte na divulgação de imagens científicas além de seus confins; por um viés, faz com que elas se tornem agentes da história da visualidade, e, por outro, coloca-nos uma questão basal: como proporcionar a leitura dessas ima-

gens, não do ponto de vista informacional, mas, como fenômenos visuais? Sentir, pensar e refletir sobre como essas imagens podem ser lidas e significadas pelos não especialistas da área médica, por aquele olhar investigativo, conjuntamente perceptivo e subjetivo, tem para nós um campo a ser examinado e quem bem pode se estender à educação, a “alfabetização visual”. Certos de que, a partir das experiências perceptivas mais diversas, o ensino da arte perpassa pelo sensibilizar porque não empregarmos imagens oriundas de meios tecnológicos da medicina, que encerram em si potenciais de investigações educativas que permitem ultrapassar e transgredir um ensino que teima em se amparar nas equivocadas práticas de releituras de obras artísticas, nos limites da linha do tempo das obras/artistas consagrados e porque não da própria história da arte erudita?

Uma breve aproximação a essa tipologia de imagens médicas revela que elas se identificam com a diversidade de elementos constituintes da linguagem visual, o que implica que a leitura das mesmas pode se dar a partir do exame de: forma/pulsões de formas, cores, luz, padrões de equilíbrio, direção, configuração, espaço, desenvolvimento, composição, expressão, linhas e contornos, planos, movimento, profundidade, simetrias, texturas e tantos outros.

Não descartamos outra possibilidade, a de que o potencial educativo dessas imagens possa também servir como elemento incitador da criação artística. Com a tecnologia digital em medicina o nosso interno passou a ser lido, interpretado como uma imagem virtual, assim, o que nos dizem e sugerem os nossos ossos, tecidos, nervos, órgãos, membranas e tantas outras partes do nosso corpo das quais estamos

nos apropriando imagetivamente? O que elas nos revelam enquanto expressão e poesia de nós mesmos, o que elas comunicam sobre a nossa imensidão íntima, sobre nossas dores e prazeres, e por fim quais são seus valores estéticos?

Vale mencionar que mesmo distante de uma unanimidade, estudiosos, como James Elkins, se posicionam a favor de que as imagens científicas encerram em si valores estéticos<sup>4</sup> (MARCOVICH; SHINN, 2011) e não somente informacionais, daí que os cientistas também são “pensadores visuais”, posicionamento este que se estende aos pesquisadores Anne Marcovich e Terry Shinn<sup>5</sup>. Estes autores, no ensaio que examina a estrutura e função das imagens na ciência e na arte, chegam a determinar que o foco da análise das técnicas de produção da imagem científica repousa em três temas, que a nosso entender em muito se aproximam das premissas teóricas da Gestalt, a saber – da **forma** (tamanho, formato, posição, textura, conformação e configuração), da **força** (massa, magnetismo, elasticidade, pressão) e da **perturbação** (dinâmica), e do mesmo modo esses temas são empregados como base na leitura de duas obras de arte, o grupo escultórico “Laocoonte e seus dois filhos atacados por serpentes”, atribuído a Agesandro, Atenodoro,

---

4. A exemplo do emprego do uso das cores ou mesmo o acréscimo de cores artificiais para tornar a imagem científica mais atraente a um público mais amplo e também para obtenção de efeitos estéticos.

5. James Elkins é professor do Departamento de História, Teoria e Crítica de Arte da Escola de Artes da Universidade de Chicago, Estados Unidos, enquanto que Anne Marcovich e Terry Shinn são pesquisadores da Maison des Sciences de l’ Homme, Paris, França.

Polidoro e a pintura “A Grande Odalisca”, de Ingres (1814). De modo geral, diante dessa pesquisa paralela e comparativa, os autores acima concluem que:

as representações artísticas e as imagens da ciência exibem especificidades, compartilham vários elementos-chave e são mutuamente iluminadoras. Propomos, assim, a hipótese de que o estudo das imagens na ciência pode contribuir para uma apreciação mais completa das características, da arquitetura e das relações oferecidas nos retratos artísticos. Como corolário dessa afirmação, também sugerimos que a sensibilidade de certas tendências, na representação pictórica e escultórica, pode estimular a consciência de importantes especificidades das reproduções científicas. (MARCOVICH; SHINN, 2011, p. 232, 237)

À vista disso, se as técnicas de produção de imagens científicas se aproximam do estudo da gramática artística visual, deixamos a pergunta: como criar um espaço no ensino e na aprendizagem da arte para a absorção e leituras dessas imagens de modo a estimular as suas possíveis e distintas contribuições?

Da íntima imagem resultante de uma mamografia, à imagem aleatória captada pela passagem dessa mulher pelo elevador da clínica onde foi realizado o exame, há uma infinidade de imagens que a tocam, a conformam e medeiam as suas relações com o mundo.

A questão aventada neste texto sobre as intrincadas relações que também podem ser exploradas nas aulas de artes com as imagens ditas aqui científicas, no caso as imagens do campo da medicina, por um lado revelam o quanto os diferentes sistemas de produção e leitura de imagens

nos quais estamos imersos se assentam sob aquela velha e conhecida gramática visual instituída pelo ocidente e, por outro lado, apontam para a necessidade urgente de ampliação do campo do ensino de artes para abarcar e enfrentar a questão das visualidades contemporâneas.

Sobre o primeiro lado, a primazia da perspectiva ocidental de concepção de imagem, a questão fica em aberto, dado sua complexidade para este espaço de reflexão, lembrando apenas que as “odisseias das imagens” nas culturas são intrínsecas aos modos de ver e pensar das referidas culturas (MITCHELL, 2012).

Quanto a ampliação do campo do ensino de artes em direção a uma ampla cultura visual, muito tem sido dito e argumentado nos últimos quinze ou vinte anos. Fruto de uma “virada imagética”, impulsionada pelo capitalismo com suas novas tecnologias de produção e veiculação de imagens, como argumenta Paul Duncum. No entanto, queremos pensar que esta questão não é “nova” como aparenta, pois a guerra em torno de imagens é intrínseca a história da humanidade com suas lutas e sobrevivências. O que talvez se apresente como novo é uma certa “coalisão” de diferentes campos de estudo em torno da imagem, tendo como fio condutor a teoria crítica (DUNCUM, 2011, p. 20). São campos que se abrigam no campo maior dos estudos culturais que podem contribuir com outras formas de olhar as imagens, desnaturalizando o espaço das aulas de artes há muito focado em modos de ver preconcebidos e instituídos.

Ainda segundo Paul Duncum, para justificar sua posição em relação a educação para a cultura visual, diante do contexto imagético de

hoje, as imagens do campo da arte perfazem apenas um por cento (1%) do total de imagens nas quais estamos imersos. Em aula de seu curso sobre Cultura Visual e Educação, ministrado no Instituto de Artes em 2010, o professor Duncum nos fez pensar através de um gráfico em forma de pizza, sobre agrupamentos de imagens que se oferecem em fatias ao sabor de suas origens ou destinações. Segundo este gráfico, quase metade das imagens produzidas hoje, ou seja, quarenta e nove por cento (49%) delas, são resultantes de equipamentos de segurança. *Sorria! Você está sendo filmado!* São registros dos aparentes movimentos suspeitos ou não suspeitos dos sujeitos em espaços públicos e privados. Nesta pizza tem a fatia dos quinze por cento (15%) de imagens oriundas do campo médico, são as radiografias, mamografias, densitometrias, etc. que revelam as entranhas dos corpos, registros de invisibilidades palpáveis. Outros quinze por cento (15%) distinguem as imagens produzidas pelo campo científico, como este gráfico que mesmo não representado aqui se faz presente no texto. São imagens recursivas que reforçam argumentos, sistematizam resultados de pesquisa e revelam novas ideias ou formas de pensar o mundo.

Restam três fatias de pizza, com certeza os sabores mais próximos das aulas de artes na perspectiva da educação para a cultura visual. Uma delas, com quatorze por cento (14%) se refere às imagens advindas da cultura popular de massa, justamente aquela fatia responsável por estimular o consumo, por incutir comportamentos, ideias e valores que impulsionam, para o bem e para o mal, o moto contínuo do capitalismo voraz. A outra fatia com seis por cento (6%) encerra imagens da cultura popular da tradição do povo e, por fim, o

um por cento (1%) das instigantes imagens do campo da arte. Estas últimas, em sua ínfima fatia têm um papel preponderante na cultura visual ocidental justamente pelo poder de condensar experiências e definir modos de partilha do sensível.

O exercício proposto por Paul Duncum pode ser questionado quanto aos tamanhos e números dessas fatias, mas é inegável que ele leva a pensar sobre as origens e destinações das imagens que nos cercam e nos afetam, assim como leva a pensar sobre os trânsitos e cruzamentos entre elas e as relações de poder e de dependência de umas sobre as outras. Pensar sobre o que fazemos com as imagens e o que elas fazem conosco.

Desta consideração, mais um exemplo da prática educativa nos provoca: uma sala pequena, quatro mesas redondas rodeadas por minúsculas cadeiras. Outra mesa, esta retangular num canto da sala, uma cadeira maior, uma lousa branca, dois varais em paredes opostas, penduradas neles: imagens aparentemente iguais. As imagens diferem-se por traços de lápis de cor e pontos de papel. Sobre a lousa branca, letras do alfabeto, ao lado decorações coloridas em material emborrachado e um armário cheio de materiais. Contorno preto de borboletas sorridentes, coberto de bolinhas de papel crepom. A sua frente, uma fileira de personagens da Walt Disney, difíceis de serem identificados, pois, sobre seu contorno sobressaem rabiscos, riscos de todas as cores. Cores fortes, quase um grito.

Um corredor cheio de portas, um painel de madeira entre duas delas. É possível identificar o contorno de um elefante acrobata, equilibrando-se sobre uma bola, coloridos a lápis de cor, a temática foi o dia do Circo. Em

outro painel mais a frente vemos árvores também coloridas, árvores que possuem boca, olhos e nariz. A temática neste, foi o meio ambiente.

Imagens estão presentes em todas as paredes do ambiente escolar. Mas que imagens são essas? Que tipo de Cultura Visual está sendo cultivada na escola? Porque é tão comum ainda este tipo de desenho nos varais e nas paredes das salas de aula? Seriam cânones escolares?

Borboletas sorridentes, elefantes acrobatas e árvores narigudas, por vezes são substituídas por Tarsilas, Romeros e Volpis. Traços fortes ou fracos e bolinhas de papel sobre, ultrapassam seus contornos pulsando por transformar aquelas imagens em outras. Mas onde fica a arte neste processo? Que tipos de concepção de ensino de arte persistem nessas escolas? O que seria arte para esses educadores?

Dialogando com esta ideia, recordamos a imagem da obra “Cânone” (2006) do artista visual, Marepe, instalação que esteve presente na 27ª Bienal de Arte de São Paulo.

A imagem da instalação apresenta 35 guarda-chuvas agrupados no espaço, como se caíssem sobre os expectadores. Utilizando um objeto do cotidiano o artista traz a cena uma possível discussão sobre proteção, pois, o guarda-chuva é um objeto que historicamente sempre foi utilizado para proteger. Já o nome dado à obra, “Cânone”, nos faz pensar em muitas possibilidades de reflexão. Cânone, segundo o dicionário Aurélio, vem da palavra Cânon, que significa regra ou modelo. Observando a imagem, percebemos que os objetos, ou mesmo, as “regras e modelos” dispostos no ar dependurados como nos varais da sala de aula nos trazem a impressão de caírem sobre as pessoas ali presentes.

Partindo desta reflexão, podemos pensar, nos diferentes cânones presentes ainda nas práticas de ensino de Arte. Assim, ao se elaborar este texto, não se pensou na aquisição de respostas, mas em tecer algumas reflexões que nos convida à desconstrução de modelos estabelecidos, em busca de novos caminhos.

A concepção dualista separa mente do corpo, pensar e fazer, lazer e trabalho, arte e técnica, entre outras coisas, contribui, na escola, para uma descaracterização do ensino artístico. Na ânsia de levar os alunos a uma determinada forma de produção “artística”, o professor trabalha com modelos, dentro de padrões rígidos de ensino. Sua função acaba sendo a de delegar tarefas, e a dos alunos a de cumpri-las, executando exercícios repetitivos, mecânicos, padronizados. Daí a demanda dos professores por “técnicas novas” e “novos modelos de trabalhos”. (ALMEIDA, 2012, p. 33).

A utilização de reproduções de obras de Arte ou imagens como mediadores do conhecimento ocupa um bom espaço na prática educativa. Mas como se dá a escolha destas imagens? Mesmo com todo aparato tecnológico presente no espaço escolar, como data shows, computadores, vídeos, câmeras fotográficas, tablets, impressoras, percebemos que os educadores enfrentam muitas dificuldades para utilizar esses recursos em suas aulas e isso acaba influenciando em suas escolhas. Os mimeógrafos ainda perseveram nas escolas, e com eles, os varais de imagens mimeografadas. Seria o primeiro cânone?

O desenho livre ou o desenho como passatempo, outro modelo presente no cotidiano escolar. E finalmente, o mais popular: A releitura.

De forma tradicional, a prática da releitura utilizada como forma, muitas vezes, de ampliar o repertório do aluno acaba se tornando um modelo a ser seguido na hora do aluno produzir suas imagens, a releitura virá cópia.

Seriam esses guarda-chuvas as imagens no varal? Seleccionadas para proteger o aluno do suporte em branco ou da suposta falta de talento existente no imaginário do adulto que mediou àquela atividade. Ou seria apenas um treino para desenvolver a tão sonhada coordenação motora que libertará o aluno daquele “contorno” num futuro distante? Talvez seja apenas a reprodução do modelo da escola que aquele educador frequentou.

Desgarrarmo-nos das convenções, para nos deixar enveredar pelas múltiplas bifurcações de um labirinto de espelhos, onde pequenas luzes se acendem, se apagam, se desdobram, multiplicam, como na obra “Infinity Mirrored Room - Filled with the Brilliance of Life” de Yayoi Kusama (2011). Deixarmo-nos tomar por infinitas possibilidades de pontos de vista, de composição das partes, de encontros de tempo. Por lampejos moventes, que acendem o desejo de habitar a imagem, de se entregar à duração do brilho e à intermitência do que reluz, assumindo os riscos da possibilidade de transformação, nessa atenção ao efêmero, ao ínfimo, ao – quase – imperceptível.

Sobre a possibilidade de transformação que a imersão na “paisagem” da imagem pode suscitar, há uma história denominada “A aventura de Chu”, que foi recontada por Regina Machado em seu livro “Acordais” (2004, p.39).

No conto, dois viajantes chamados Chu e Meng, ao fugirem de uma tempestade, procuram abrigo num antigo templo em ruínas, onde

encontram um velho monge que lhes apresenta uma pintura. Os dois amigos começam a percorrer o quadro e em dado momento, quando Chu se detém nos detalhes da imagem de uma bela jovem, ele transpõe o limite da observação objetiva e mergulha na imagem. Naquele novo mundo - o da pintura - Chu se apaixona e se casa com a jovem tão admirada, mas em seguida, ouve ameaças de morte que o fazem sair do quadro e voltar ao templo. De fora, ao observar o quadro novamente ele nota que a jovem amante, que antes usava tranças, agora estava com um coque, como era costume das moças casadas naquele lugar.

O conto revela, segundo Machado, a experiência de transformação vivida por Chu a partir da imersão na experiência de apreciação. O aventureiro não era mais o mesmo quando reinicia a viagem: havia vivido um trajeto de significações e percorrido sua própria história enquanto explorava a paisagem do quadro. Depois daquela experiência, seu ponto de vista havia se transformado e a jovem não estava mais de tranças. Um detalhe da pintura que evidenciava todo um conjunto de transformações ligadas ao conhecimento, ao chamado amoroso, ao mistério e aventura de penetrar uma imagem.

Como arte/educadores, reconhecemos essa nossa potente responsabilidade de mobilização vinculada à apreciação de imagens, que se apresenta para nós como possibilidade de conhecer o mundo, de realizar múltiplas relações (imaginativas, especulativas) e de produzir de sentidos.

---

## Referências

ALMEIDA, Célia M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. **O ensino de arte: construindo caminhos**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

ARHEIM, Rudolf. **Intuição e Intelecto na Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 13-30.

ATKINSON, Dennis. **Art, equality and learning. Pedagogies against the state**. Rotterdam: Sense publishers, 2011.

BHABHA, Homi K. Arte e iminência. In: **Catálogo da XXX Bienal de São Paulo**. São Paulo: FBSP, 2012, pp. 20-24.

CHANDA, Jaqueline. Tradução de Ana Amália Barbosa e Jorge Padilha. In: BARBOSA, Ana Mae. (Org) **Arte/Educação Contemporânea, consonâncias internacionais**. 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. Ante la imagen. **Pregunta formulada a os fines de uma historia del arte**. Murcia: Cendeac, 2010.

DUNCUM, Paul. **Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer**. In: **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011, p.15-30.

ELKINS, James. **História da arte e imagens que não são arte**. Revista Porto Arte: Porto Alegre, v. 18, n. 30, maio/2011, p. 7-42. Tradução Daniela Kern.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução: Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Regina. **Acordais: Fundamentos Teórico-Poéticos da Arte de Contar Histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

MARCOVICH, Anne; SHINN, Terry. **Estrutura e função das imagens na ciência e na arte: entre a síntese e o holismo da forma, da força e da perturbação**. Scientiae Studia, São Paulo, v. 9. n.2, 2011, p. 229-65. <http://www.scielo.br/pdf/ss/v9n2/a02v9n2.pdf>

MIRZOEFF, Nicholas. **Na introduction to Visual Culture**. 2.ed. London: Routledge, 2009.

MITCHELL, William John Thomas. O futuro da imagem: a estrada não trilhada de Rancière. In: **Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação**. Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012, p.19-35.

RANCIÈRE, Jacques. **A Partilha do Sensível**. São Paulo: Ed. 34, 2005.

SÃO PAULO (ESTADO) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo: caderno do professor; arte, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/ 6º ano**. São Paulo: SEE, 2014.

# Sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE)

## Alguns apontamentos

SIDINEY PETERSON FERREIRA DE LIMA

Para começar, desejo esclarecer, à luz de Jacques Le goff que, como pesquisador e autor do presente texto, coloco-me “como um andarilho, um explorador e aventureiro” (LE GOFF, 2001) no território do tema abordado e, como tal, enquanto penso em uma forma de construir o texto, me vêm à mente e me parece pertinente à colocação do escritor moçambicano Mia Couto, diz ele: “Eu escrevo porque não sei. A construção de uma narrativa implica estar disponível. E para estar disponível há que deixar de estar ocupado por certezas” (COUTO, 2016, p. 3).

A proposta do trabalho é tratar sobre o **Curso Intensivo de Arte na Educação**, criado na Escolinha de Arte do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro- RJ, em 1961. Consciente da impossibilidade de abarcar toda e verdadeira história sobre o CIAE, nem é o meu objetivo, pretendo aqui construir uma narrativa, a partir das “brechas na história concebida” (DIDI-HUBERMAN, 2012), recorrendo aos *cantos da experiência* (LARROSA, 2015) de Noêmia Varela, coordenadora técnica e pedagógica do CIAE, entre 1961 e 1981 e, os ecos desses cantos: Ana Mae Barbosa (1986, 2015), Lucimar Bello Frange (2001), Fernando Azevedo (2000), entre outros, conforme se apresente a necessidade.

Os textos, as entrevistas e os registros de Noêmia Varela, são aqui trabalhados como “arquivos” (DIDI-HUBERMAN, 2012), e como arquivos, são entendidos não como um “stock” de que se retirariam coisas por prazer. O arquivo, é “constantemente uma falta (...), ele quebra

as imagens preconcebidas”, oferecendo, ele próprio, a cada descoberta, “uma brecha na história concebida” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 130).

### **1958 - 1963: período de efervescência no campo educacional e cultural no Brasil**

*A história se constrói em torno de lacunas que perpetuamente se questionam, sem nunca serem totalmente preenchidas,*  
Georges Didi-Huberman, *Imagens apesar de tudo*, 2012

Em seus escritos sobre História do Ensino de Artes no Brasil, a arte/educadora Ana Mae Barbosa (2011) já apontava que para se compreender a

*Arte/Educação no Brasil hoje ou qualquer outra manifestação social, faz-se necessário compreender a dinâmica, nos campos educacionais e culturais, do período de 1958- 1963, pois, afirma a autora, é nesse período que a educação dá um passo decisivo em direção a sua emancipação (BARBOSA, 1982, p. 18).*

Trata-se de um período em que o projeto econômico nacional-desenvolvimentista se constituiu como projeto de modernização do país. De acordo com o sociólogo Octávio Ianni, o desenvolvimento desse modelo permitiu “a democratização das relações políticas e sociais, a

expansão do sistema educacional, a conquista de direitos políticos e benefícios sociais, por parte das classes médias e operárias” (IANNI, 1968, p. 08), além de outras transformações institucionais importantes. Foi durante este momento, politicamente intenso com “as manifestações estudantis, a união de trabalhadores e ligas camponesas que a cultura e a educação brasileiras atingiram um alto grau de auto-identificação” (BARBOSA, 2011, p. 45).

Do referido período, Ana Mae Barbosa destaca na educação geral e, especificamente, no campo da Arte/Educação, diferentes dinâmicas que ocasionaram uma renovação educacional e cultural no país, entre elas: o “desenvolvimento das concepções de Paulo Freire; a criação da Universidade de Brasília”; o decreto da “Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a organização de Classes experimentais” (sancionada por Lei Federal), o que permitiu o “desenvolvimento de uma atitude voltada para a experimentação em arte nas escolas comuns” (BARBOSA, 2011, p. 43).

No campo da educação não formal, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), em funcionamento na cidade do Rio de Janeiro-RJ, desde 1948, se afirmava no cenário educacional, como experiência modelo de um processo que se apoia na arte para desenvolver a capacidade criadora da criança. Em pouco tempo, a EAB, além de permanecer oferecendo atividades em suas classes de arte para crianças, “tornou-se um centro de treinamento de professores de artes” (BARBOSA, 1984, p. 15), afirmando-se no cenário educacional, como espaço de referência no campo de formação de professores de artes.

No relatório de pesquisa denominado “Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro”<sup>1</sup>, a arte-educadora Noêmia Varela enfatiza que: “o período áureo da Escolinha foi o final da década de 1950 até meados da década de 1970”. De certo modo, porque, “estivemos acumulando e preparando subsídios, incentivando a preparação de recursos humanos para a educação e dando direta e indiretamente contribuições para o Ministério da Educação e Cultura”<sup>2</sup>. Depoimento que contribui para pensarmos sobre: o período mencionado por Ana Mae Barbosa (1958- 1963) como um momento especial para a educação formal, mas também para o campo das práticas realizadas na educação não formal.

Como referências, no campo educacional, as ações desenvolvidas no âmbito da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) passaram a estimular a criação de outras “Escolinhas em diversos Estados” (BARBOSA, 1984, p. 15)<sup>3</sup>, expansão que originou o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) que,

---

1. Trata-se de um Relatório de Pesquisa, realizada em 1977, denominado Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, com data de organização de 1978. Até a escrita deste trabalho o documento não foi publicado, na íntegra. Partes do mesmo compõe a obra: Escolinha de Arte do Brasil, com coordenação de Augusto Rodrigues e publicada em 1980, pelo INEP. Na construção do texto, usaremos o espaço das notas para mencionar os documentos ainda não publicados, seja em partes ou na íntegra e que compõem o trabalho aqui apresentado.

2. Trechos de entrevista de Noêmia Varela que compõe o Relatório de Pesquisa Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, 1978, p. 418- 425.

3. Algumas Escolinhas já haviam sido abertas até 1958, a contagem realizada no Relatório de Pesquisa denominado Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, 1978, p. 525-538, aponta que até 1958: 20 Escolinhas já funcionavam em território nacional.

até 1981 congregava 144 Escolinhas<sup>4</sup> em funcionamento, considerando as Escolinhas abertas no Brasil, Paraguai, Argentina e Portugal.

Os cursos de formação de professores realizados na Escolinha de Arte do Brasil e, em outras Escolinhas espalhadas pelo Brasil, disseminaram os princípios filosóficos e metodológicos fundamentais para a Escolinha de Arte do Brasil, princípios que passaram a “se fazer presentes na escola primária e secundária”. A Escolinha de Arte do Brasil ganhou visibilidade, passou a ser considerada como uma referência na elaboração e realização de cursos “voltados para a formação de professores. Com isso, as Escolinhas passaram a ser consideradas como uma espécie de consultores de Arte/Educação para o sistema escolar público” (BARBOSA, 1984, p. 15-16).

### **“Não somos mais uma Escolinha e sim um Movimento”<sup>5</sup>**

Em 21 de junho de 1959, a arte/educadora Noêmia Varela passa a integrar a equipe de profissionais que coordenava as ações realizadas na Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Sobre deixar a cidade do Recife-PE, a Escolinha de Arte do Recife (EAR) que dirigia e a cadeira na Escola de

---

4. Contagem realizada no Relatório de Pesquisa Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, 1978, p. 525-538.

5. Subtítulo inspirado em frase de Noêmia Varela In FRANGE, L. (2001, p. 186).

Belas Artes daquele Estado e seguir para o Rio de Janeiro para trabalhar na EAB, ela revela que

Em 1958, a cadeira de didática do Curso de Professorado de Desenho [que ensinava desde 1954] não foi ministrada. Por esse motivo estava livre desse compromisso, tendo ensejo de ficar no Rio. Podia viajar, fazer o que quisesse. Mas, em 1959, deveria reassumir, deveria voltar ao Recife. Este foi um momento decisivo e daí o passo ainda mais decisivo que tomei. Deixei a cadeira de Didática da Escola de Belas Artes e passei a viver na provisória-permanência da Escolinha de Arte do Brasil, na riqueza de toda experiência dessa Escolinha.<sup>6</sup>

Na Escolinha de Arte do Recife, Noêmia Varela era diretora técnica, cargo que passou a ocupar na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) além de coordenadora pedagógica. Para Noêmia Varela, era algo muito importante a abertura de novas Escolinhas de Arte, contudo, ponderava que a medida em que o movimento foi se divulgando, “muitas ‘escolinhas’ foram fundadas sem a necessária vinculação ideológica e formativa com a experiência do Rio de Janeiro, porque o Brasil não é brincadeira, é grande, e há outro aspecto, iniciativas de sucesso ficam na moda”<sup>7</sup>.

Como combater um propenso desgaste do MEA e da nomenclatura Escolinha? Como combater possíveis práticas inócuas e tra-

6. Trecho de entrevista com Noêmia Varela que compõe o relatório de pesquisa Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, 1978, p. 420.

7. Idem, p. 424. Grifos da autora.

balhar no sentido de expandir as diretrizes filosóficas e metodológicas da EAB? É neste ponto que entra em ação uma das principais políticas educacionais coordenadas por Noêmia Varela na Escolinha de Arte do Brasil: O Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). Um curso de formação que entendemos se constituiu como base de sustentação do Movimento Escolinhas de Arte, como também uma política de expansão da filosofia desse movimento: a educação através da arte.

Em carta destinada ao artista pernambucano Augusto Rodrigues, um dos fundadores da EAB, Noêmia Varela, já em 1958, revela seu interesse em criar um curso de formação de professores, abaixo alguns trechos da carta:

Recife, 24 de setembro de 1958.

Augusto,

Há dias falei com Raquel Crasto e Paulo Freire sobre o nosso projeto. Com a primeira, por ter experiência bem próxima do que entendemos como boa orientação de escola pré-primária e primária, tendo procurado, no Instituto Capibaribe, respeitar a auto-expressão da criança e valorizá-la como parte do currículo. Ainda, pelo contato que tem tido com professoras - cursos para concursos e extensão. Em relação à experiência de Paulo, considero-a, sobretudo, pelo aspecto objetivo de sua crítica construtiva às nossas ideias. Raquel considera nossa experiência a base de suas observações diárias. Para ela, as Escolinhas devem funcionar, especialmente, porque não julga suficiente a atividade artística desenvolvida na escola primária. [...] Há muitos fatores a considerar em relação à integração da arte na escola. Não bastam diretores compreensivos - há necessidade de formar professores [...]. Em relação

ao curso foram essas as suas sugestões: a) melhor formação para compreensão da criança, de forma mais prática possível: psicologia do desenvolvimento, psicologia educacional (aprendizagem e motivação) em função da educação artística. [...] Paulo Freire achou o plano, em suas linhas gerais, ‘um dos melhores em sua fase inicial de planejamento’, entretanto ‘utópico’ se considerarmos nossa realidade. [...] Julga que nosso plano deva ser orientado dentro dos objetivos do Ministério de Educação e Cultura. Precisamos dar ao nosso projeto propósitos claros, imediatos, feição prática. (Não vejo tão longe, em seus fundamentos, de um plano de desenvolvimento econômico. Leia o capítulo de ‘ARTE E INDÚSTRIA’, de Read, sobre arte e educação a idade industrial.). Com essa observação Paulo deseja defender nosso projeto frente ao julgamento do M. de Educação. Sugeriu também que o curso poderia ter uma parte introdutória - série de conferências sobre a realidade brasileira no plano da educação de base, levantamento de problemas críticos da educação entre nós, fundamentação filosófica ligada à arte e educação, como também à indústria e ao desenvolvimento econômico. Lembrou que o próprio Anísio Teixeira poderia integrar essa equipe de conferencistas [...]. Quanto as matérias do curso, pensando na formação de professores, opinião de Paulo foi bem clara: além da parte criadora, do desenvolvimento estético da aluna-professora, focalizar as matérias de cultura geral. Creio que já temos muitas sugestões a considerar e com elementos comuns. Aguarde a opinião de [Antônio] Baltar com quem falarei amanhã. [...] Poderemos divulgar amplamente o que de melhor se fizer durante o curso (entrosamento das Escolinhas).

Noêmia. (RODRIGUES, 1980, p. 76- 77).

O enunciado nos mostra apontamentos referente ao projeto de curso para formação de professores, entre eles, escreve a autora: “precisamos dar ao nosso projeto propósitos claros, imediatos, feição

prática”. Sugere ainda a organização de um curso que tenha como propósito o debate acerca da “integração da arte na educação”. Revela ainda a importância de outras leituras e “sugestões a considerar”, ou seja, trata-se de um projeto construído a partir de diferentes olhares sobre o mesmo propósito, a formação de professores que, para Paulo Freire, deveria além “da parte criadora, do desenvolvimento estético da aluna-professora”, deveria “focalizar as matérias de cultura geral”, buscando ao longo do curso, discutir, “os problemas críticos da educação entre nós”.

Ainda ao analisar a correspondência, percebemos outro interesse de Noêmia Varela e que, acreditamos, era também um interesse comum aos participantes do MEA: o entrosamento das Escolinhas, em suas práticas e fundamentações. Noêmia Varela sentia a necessidade de preparar um projeto, teoricamente fundamentado, visando os possíveis enfrentamentos com relação as oposições ao mesmo. Também era do seu interesse, conforme aponta a correspondência analisada, construir bases filosóficas, educacionais e culturais para ensinar a ensinar artes. As sugestões do educador Paulo Freire, na referida carta, dialogam diretamente com o contexto econômico, político e educacional do momento e, Noêmia Varela, concorda, sugerindo um texto do filósofo inglês Herbert Read<sup>8</sup> que aborda, a partir do campo da arte, alguns temas sugeridos por Paulo Freire, entre eles: sociedade e indústria.

---

8. O pensamento de Herbert Read (1893- 1968) é considerado como a referência mais importante para a pedagogia da arte que fundamentou o Movimento Escolinhas de Arte.

Os estudos, as referências e as experiências de Noêmia Varela foram base para os cursos, por ela coordenados, na Escolinha de Arte do Brasil (EAB). Estes ocorreram, de acordo com os registros presentes no relatório de pesquisa denominado “Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro”<sup>9</sup>, a partir do segundo semestre de 1959, entre eles, um curso de formação de professores que tinha como tema: “a importância da arte para o desenvolvimento da criança”<sup>10</sup>. Este curso, realizado em parceria com o INEP, segue nos registros de 1960- 1962, como curso regular.

É em 1960 que, como aponta Noêmia Varela, “foi criado um clima propício para a implantação de novas experiências, visando com mais força à formação do educador” (VARELA, 1973, s/p). Naquele ano, “a Escolinha de Arte do Brasil aceitou para Estágio Intensivo cinco professores de desenho e pintura do Rio Grande do Sul-RS, encaminhados pela professora e artista Alice Soares”<sup>11</sup>, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Isso se torna claro quando percebemos que o título de sua obra mais famosa – *Educação Através da Arte*, publicada em 1943 – traduz de maneira sintética a filosofia do Movimento Escolinhas de Arte. Para leituras mais aprofundadas sobre as contribuições de Herbert Read para o MEA, conferir AZEVEDO, Fernando A. Movimento Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. Dissertação, ECA/USP. 2000.

9. Documento já mencionado.

10. Informação verificada no Relatório de Pesquisa Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, 1978.

11. Ao lado de Iara Mattos Rodrigues (uma das estagiárias do curso de 1959), Alice Soares fundou a Escolinha de Arte da Associação Cultural dos Ex-Alunos do Instituto de Artes da UFRGS, em setembro de 1960.

(UFRGS) localizada em Porto Alegre. Como aponta Noêmia Varela, estas “estagiárias estavam interessadas em trabalhar em Escolinhas de Arte e em escolas e colégios, seguindo nossa orientação” (VARELA 1986, p. 16).

Das análises de Noêmia Varela, coordenadora desse Estágio Intensivo, podemos compreender o ritmo de trabalho e os desdobramentos dessa experiência. Segundo Noêmia Varela, durante “um mês ocorreram debates que reuniam estagiárias e professores, das 9 às 17 horas”, porém o dia de trabalho “terminava quase sempre às 20 horas. Esses debates visavam à análise da experiência Escolinha de Arte do Brasil em sua estrutura e dinâmica, em seus processos e técnicas, em seus princípios fundamentais” (VARELA, 1986, p. 16).

Seguindo a análise, durante o Estágio Intensivo, as participantes “discutiam textos diversos, havia ainda os debates sobre como integrar arte no processo educativo, e qual a forma de fundar e fazer funcionar uma Escolinha” (VARELA, 1986, P. 16-17). Não apenas fundar, mas criar e fazer “funcionar com mais êxito” e, ainda, como melhor “preparar o educador para a avaliação de sua experiência em classe” (VARELA, 1986, p. 16-17).

É importante pensar que um dos desdobramentos desse estágio era a criação de Escolinhas por profissionais com fundamentação teórico/metodológica. Conforme aponta Noêmia Varela, o Estágio Intensivo se caracterizou como uma “experiência-matriz, de resultados surpreendentes” (VARELA, 1973, s/p). A autora afirma ainda que “até hoje esses estagiários, continuam fazendo trabalho de nível nas

Escolinhas de Arte, como diretores e professores em Colégios e Escolas Normais, sempre em contato com a nossa Escola” (VARELA, 1973, s/p).

Com a procura, por parte de professores de diferentes Estados do Brasil, bem como de outros países da América do Sul, por realizar estágio na Escolinha e, considerando a abertura de novas Escolinhas, em 1961, ocorreu na Escolinha de Arte do Brasil, o primeiro “Encontro do Movimento Escolinhas de Arte” (RODRIGUES, 1980, p. 78). Encontro que, na visão de Noêmia Varela, deu “um novo elã para o Movimento”, a partir das avaliações do Estágio Intensivo, no ano anterior e, com a realização deste encontro, “novos impulsos foram dados para mudanças fundamentais, sobretudo, para a formação de professores”<sup>12</sup>.

Essas mudanças, diz Noemia Varela, ocorreram

[...] em um momento decisivo da vida da Escolinha de Arte do Brasil dos cursos de preparação de professores e da proposta de difusão da importância da integração da arte na educação, 1961 foi um ano áureo e decisivo para o alargamento do Movimento Escolinhas de Arte, a meu ver, porque tivemos meios e propostas para, por um lado analisar nossa experiência, naquele primeiro encontro e, por outro lado, impulsionar pensamentos de mudanças estruturais e diretivas. Acredito que toda e qualquer escola deva, de tempos em tempos, partir, como o fez a Escolinha de Arte do Brasil, para mudanças fundamentais, sobretudo quando isto se realiza num clima de atitudes positivas e colaborativas (VARELA, 1978, p. 415-417).

---

12. Trecho de entrevista com Noêmia Varela que compõe o relatório de pesquisa Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, 1978, p. 416-417.

Na análise que realiza sobre aquele encontro, Noemia Varela fala da importante colaboração de estagiários na configuração do encontro e das ideias que surgiram dos debates, bem como agradece a atuação do grupo fundador da Escolinha de Arte do Paraguai, destacando a participação de Olga Blinder e Ramiro Dominguez, dois dos fundadores daquela Escolinha, no plano de ação proposto por eles, por outros diretores presentes, entre eles Beatriz Vettori, fundadora da Escolinha de Arte de Rosário na Argentina e, Iara de Mattos Amaral que, tendo participado do Estágio Intensivo, naquela ocasião representava, como uma das fundadoras, a Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-alunos do Instituto de Artes- UFRGS, aberta naquele mesmo ano<sup>13</sup>.

Naquele primeiro Encontro do Movimento Escolinhas de Arte, dentre outros assuntos, destaca-se a discussão sobre a definição de novas diretrizes de integração das Escolinhas com a educação formal e a formulação de novas perspectivas para o futuro do Movimento Escolinhas de Arte. Tais objetivos buscavam fortalecer o ensino de Artes nas escolas de Educação básica, em face da Reforma Educacional que se instalara no Brasil com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024, de 1961, que “transformou o ensino de Artes, na educação formal em ‘atividade complementar de iniciação artística” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 39).

Com base nas normas adotadas para o ensino de arte, na educação básica, outro ponto de discussão, entre os participantes daquele encon-

---

13. Idem.

tro, dizia respeito à necessidade de desenvolvimento de um currículo apoiado na estrutura metodológica das práticas educativas do MEA. Este currículo deveria “contemplar a formação de um novo mestre” (RODRIGUES, 1980, p. 81), dentro dos ideais filosóficos e metodológicos do MEA. Com as ideias em discussão, pretendia-se a formação de um professor atualizado, consciente das tendências e transformações no ensino de arte. Uma pretensão já experimentada desde 1960, quando foi realizado o Estágio Intensivo, já mencionado e que, apontou para uma “nova modalidade de curso” (VARELA, 1986, p. 16).

Essa “nova modalidade” diz respeito à criação do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), que se configura como marco histórico no processo de formação de professores para o ensino de Artes no Brasil (AZEVEDO, 2000; FRANGE, 2001), considerando suas proposições teóricas e metodológicas, baseadas na educação através da arte.

### **Curso Intensivo de Arte na Educação: “trata-se de um curso sui generes”<sup>14</sup>**

Presente na bibliografia que se ocupa da análise do Movimento Escolinhas de Artes no Brasil, Varela (1986), Barbosa (2008), Antônio (2012), Frange

---

14. Subtítulo inspirado em frase mencionada pela educadora e psicóloga inglesa Lea Eliott que participou do CIAE nas décadas de 1960 e 1970, em entrevista sobre o CIAE, concedida, via-email, ao autor, em 2013.

(2001), Azevedo (2000), Nascimento (2005), Silva (2005, 2015), Ferraz, Fusari (2009), Lima (2012, 2014), o Curso Intensivo de Artes na Educação (CIAE), durante os vinte anos em que foi realizado (1961- 1981) teve como diretora técnica e pedagógica a arte/educadora Noemia Varela, para quem a experiência no CIAE pode ser reconhecida como um caminho que buscava por “respostas mais adequadas sobre a formação do professor” (VARELA apud FRANGE, 2001, p. 187).

Em recente revisão histórica, a arte-educadora Ana Mae Barbosa refere-se ao Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) como “o primeiro curso regular, frequente, continuado, para a formação dos professores modernistas de Artes no Brasil” (2015, p. 394). Foi sob essa orientação identificada como modernista que, durante os 20 anos – de 1960 a 1980 – em que Noêmia Varela trabalhou como coordenadora, o CIAE “formou aproximadamente 1.200 (mil e duzentos) arte/educadores” (VARELA, 1986, p. 20) procedentes de “todas as regiões do Brasil, vindos também da Argentina, Uruguai, Chile, Paraguai, Peru, Venezuela, Honduras, Panamá, Portugal, França e Israel” (Idem).

A grande procura pelo CIAE, se por um lado pode ser apontada pela quase inexistência de cursos dessa natureza no Brasil (ANTONIO, 2012), por outro pode ser entendida pelas inéditas características do curso oferecido na EAB, entre elas a reestruturação, a cada edição, do seu corpo docente “na medida de seu conteúdo, interesses e necessidades dos alunos e da Escolinha e de nosso sistema educacional” (VARELA apud FRANGE, 2001, p. 1987).

Havia, desde as primeiras edições do CIAE, de acordo com a leitura de textos publicados (BARBOSA, 2008; VARELA, 1986; LIMA 2012, 2014; ANTONIO, 2012 e SILVA 2015), e com a análise de documentos nos depoimentos de participantes desse curso, o interesse em reunir um corpo docente conformado por diferentes formações e concepções culturais, políticas e educacionais.

Das primeiras edições do CIAE participaram educadoras e educadores brasileiros como Augusto Rodrigues, Ferreira Gullar, Noemia Varela, Nise da Silveira, Anísio Teixeira, Cecília Conde e docentes oriundos de outros países como Helena Antipoff e Lea Eliott. Em edições posteriores, são apontados como colaboradores os brasileiros Abelardo Zaluar, Laís Aderne, Ana Mae Barbosa Liddy Mignone, Silvia Aderne, Maria Lúcia Freire, Genny Marcondes Ferreira, Pedro Domingues, Edison Carneiro, José Maria Neves, Carlos Cavalcanti, e educadores argentinos como Maria Fux e Ilo Krugli.

Ainda colaboraram, em diferentes edições do curso, profissionais de áreas diversas como “o técnico de futebol, o artista, o Artesão, a atriz, o crítico de arte, o jornalista e o poeta” (VARELA, 1986, p. 18), em palestras e oficinas que tinham como finalidade a ampliação da percepção dos cursistas participantes. Essa diversidade constituiu fonte de renovação e transformação do CIAE (VARELA, 1986).

Como estratégia de renovação conceitual, teórica e metodológica, no intervalo entre uma edição e outra do CIAE, a partir de 1963, conforme depoimento de Noemia Varela, a “Escolinha passou a promover cursos de curta duração sobre a arte no processo educativo, que foram testados

para integração de novos conteúdos nos cursos intensivos” (VARELA, apud FRANGE, 2001, p. 187-188).

Denominados de “Ciclos de Estudos”, estes cursos de curta duração trataram de diferentes temas como: “Educação Criadora”, programado e realizado pelo “artista e *Creative Educator* Tom Hudson”<sup>15</sup>; “Desenvolvimento Criador e Linguagem Pessoal”, também realizado por Tom Hudson; “Linguagem Expressiva e criadora” sob a orientação de Ilo Krugli; “Dança na Educação” que foi orientado pela especialista desse campo Maria Fux; “Educação Musical” com Cecília Conde e “Arte na Escola” realizado por Noemia Varela e Augusto Rodrigues<sup>16</sup>. Cada um desses cursos trouxe “novos elementos para a renovação dos programas e corpo docente dos cursos intensivos anuais”<sup>17</sup>.

Em documento datilografado em 1973 é possível verificar que, a edição do Curso Intensivo de Arte na Educação naquele ano, apresentava a seguinte programação: “04 meses de duração, as segundas e quintas-feiras, das 10h às 12h e das 14h às 17h; as terças, quartas e sextas-feiras, das 8h30 às 11h30 e das 14h às 16h”<sup>18</sup>. Eram aceitos até “20 alunos por turma (previsão média)”<sup>19</sup> que deveriam atender aos

---

15. Forma de apresentação de Tom Hudson no *folder* original com informação sobre o Curso.

16. Informações verificadas em documentos – cinco páginas datilografadas, sem título, sem paginação e sem autoria- sobre o CIAE, localizados no acervo pessoal da arte/educadora Ana Mae Barbosa durante nossa pesquisa de mestrado, entre 2012 e 2014.

17. Idem.

18. Informações verificadas no Programa do Curso Intensivo de Arte na Educação, ano 1973. Documento sem paginação e sem autoria. Fonte: Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

19. Idem.

seguintes requisitos: “ser estudante de Artes, pedagogia e áreas afins, ser professor do 1º e/ou 2º graus, com prática de ensino; professor de Artes (Artes plásticas, música, teatro, literatura, dança, etc); professor de Artesanato, orientador de ensino, artista”<sup>20</sup>.

No conteúdo programático dessa edição constam os seguintes temas:

Ensino criativo/Arte/Educação, Artes e personalidade, criatividade e desenvolvimento, o processo da ação criativa, o homem e sua Artes, natureza da Arte, introdução à apreciação artística, a Artes da criança e do adolescente- e seus aspectos educativos, Arte na educação, experiências criativas, estudos sobre literatura, cinema, fotografia, dança, teatro e Artes plástica na educação, desenho, pintura, o livro no processo educativo, rádio e tv de massa, levantamento e pesquisa de outras experiências criativas, trabalhos práticos com materiais diversos, aulas teóricas e projeções<sup>21</sup>.

Os conteúdos mencionados acima indicam uma proposta de formação de professoras e professores de arte, baseada no contato, discussão e experiências com diferentes linguagens artísticas, meios de comunicação e aprofundamento de saberes, em artes, por meio de aulas teóricas e práticas em um curso com foco no entrosamento entre arte e educação.

---

20. Informações verificadas no Programa do Curso Intensivo de Arte na Educação, ano 1973. Documento sem paginação e sem autoria. Fonte: Coleção Escolinha de Arte do Brasil.

21. Idem.

Nosso contato com o CIAE ocorreu durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado sobre a Escolinha de Artes de São Paulo (EASP)<sup>22</sup> em que analisamos as práticas educativas realizadas nesta instituição e onde verificamos a realização de duas edições do CIAE, ambas em 1971, o que aponta para a possibilidade de realização do CIAE, além da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), em outras instituições ligadas ao MEA.

Ao buscar depoimentos que pudessem auxiliar na pesquisa de forma mais ampla sobre o CIAE, em 2013, realizamos entrevistas com Cecília Conde, professora de música na EAB/CIAE e com a educadora e psicóloga inglesa Lea Elliott, colaboradora nas primeiras edições do CIAE. A análise dessas entrevistas apontou para diferentes características do CIAE, entre elas determinadas propostas de formação que se aproximavam do que denominamos de práticas multiculturais. As reflexões sobre tais aspectos resultaram na escrita do texto “A formação de professores no CIAE: perspectivas multiculturais”<sup>23</sup>.

Durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado, tendo como fontes recortes de jornais, depoimentos de professoras e alunas da Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) e em publicações da época,

---

22. LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de Lima. **Escolinha de Artes de São Paulo (EASP): instantes de uma história.** Pesquisa orientada por Rejane Galvão Coutinho e defendida em agosto de 2014, no Instituto de Artes- UNESP.

23. O trabalho foi apresentado durante o *II Encuentro de las Ciencias Humanas y Tecnológicas para la integración en el Conosur: Diálogos en nuestra América/ Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: Investigaciones actuales y sus contextos*, 2013, Bogotá.

percebemos que se por um lado havia identificações entre os objetivos do curso oferecido na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) e o oferecido na capital paulista, por outro lado diferenças se apresentaram quanto às concepções teórico/metodológicas e duração de cada edição, o que sugere que cada Escolinha, além de São Paulo<sup>24</sup>, organizou, interpretou e realizou a formação de professores de acordo com as necessidades apresentadas, em cada contexto. Aqui cabe um questionamento, qual seja: Podemos falar do oferecimento do CIAE em diferentes Escolinhas ou trata-se de cursos que apresentam elementos comuns ao CIAE realizado na EAB, no Rio de Janeiro, mas não se caracterizam como CIAE?<sup>25</sup>

É importante ressaltar que, em 1971, ano de realização do CIAE na Escolinha de Arte do Brasil, entrava em vigor a Lei Federal nº 5692 em que a Educação Artística ganhou espaço e status nos currículos da educação básica. As implicações decorrentes da aprovação dessa Lei Federal, como a obrigatoriedade da disciplina Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus, “aumentaram a procura do Curso Intensivo de Artes na Educação” (VARELA, 1986, p. 19).

---

24. No documento Escolinha de Artes do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, já mencionado, verificamos que até 1981 foram criadas 144 Escolinhas. No mesmo documento há apontamentos para edições do CIAE realizadas na Escolinha de Artes do Recife, Escolinha de Arte da Associação Cultural dos Ex-alunos do Instituto de Artes da UFRGS e, dentre as Escolinhas ligadas ao MEA no exterior, na Escolinha de Artes do Paraguai.  
25. Questões que buscamos compreender e responder em nossa pesquisa de doutorado, atualmente, em processo.

Naquele contexto, o Movimento Escolinhas de Arte (MEA), representado por educadores, psicólogos e artistas teve influência direta na gestão da inclusão da Educação Artística nos currículos, levando o Ministério da Educação a organizar em conjunto com representantes da EAB o curso denominado: “Educação Artística no Ensino de 1º grau”, sob a orientação de Noemia Varela, Maria Helena Novaes e Augusto Rodrigues (LIMA, COUTINHO, 2012). Este curso, conforme aponta Noêmia Varela, tinha como público alvo “Professores e Técnicos das Secretarias de Educação”<sup>26</sup> e apresentava como objetivo a orientação para a implantação da Educação Artística no currículo escolar de acordo com o artigo 7º da Lei 5692/71 (BARBOSA, 2008). Sobre o curso, no relatório de pesquisa de 1978, já mencionado, Noêmia Varela destaca que havia:

Um intenso trabalho de contatos, incentivos junto a indivíduos e instituições. Não negamos em nenhum momento a importância de tudo isso- em termos de penetração neste grande Brasil. Buscávamos dar a imagem mais característica da experiência Escolinha de Arte. Uma surpreendente revelação em 1973: O Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura pediu nessa época, à Escolinha de Arte do Brasil para organizar um curso para 24 professores de todo o país que trabalhavam na reformulação de currículos e novas propostas curriculares, na área da educação artística. No início do Curso, no primeiro contato

---

26. Informação verificada em entrevista concedida por Noêmia Varela no relatório de pesquisa Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, 1978. Documento já mencionado.

com o grupo de 24 professores participantes dessa iniciativa, ao levantarmos as experiências e interesses, ficamos sabendo que - fora o representante do DEF, professor Bartolomeu Campos, de Minas Gerais, e que veio enviado diretamente pelo próprio ministro - dos 24 representantes de Secretarias de Educação e Cultura de cada unidade da Federação, somente oito tinham ouvido falar em nossa Escolinha. [...] Eram todos, porém, responsáveis pela área curricular de educação artística. Eram os indicados a fazer a programação na área de educação artística. Tomamos aquela informação como forma de analisar nossa experiência dentro dos meios responsáveis por formar outros professores, fizemos o curso, foi muito inspirador, mas nos alertou da necessidade de divulgação maior. Estávamos trabalhando com professores da educação formal, eles eram responsáveis pela arte que chegaria a escola, pela forma com que os alunos e mesmo os professores teriam contato com a arte. Isso é muito importante e sério<sup>27</sup>.

1973, ano emblemático para o campo de formação de professores de arte, uma vez que, é neste ano que são implantados os cursos de Licenciatura Curta e Plena em Educação Artística, nas Universidades brasileiras, fruto da obrigatoriedade do ensino de arte, com a LDB 5692.

Nesse momento, é possível verificar, a partir das análises empreendidas, a presença do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) no processo de inclusão da Educação Artística no currículo escolar.

As práticas no Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) se configuram como ações voltadas para a realização de um desejo,

---

26. Trecho de entrevista concedida por Noêmia Varela no relatório de pesquisa Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro, 1978. Documento já mencionado.

político, de professores já envolvidos com o MEA de expandir o ideário de educação através da arte na escola de educação formal, e tinha, o Curso Intensivo de Arte como uma política educacional voltada para a preparação de arte/educadores, um programa de formação em que teórica e metodologicamente os professores eram preparados para atuar em Escolinhas e em salas de aula na educação formal (LIMA, COUTINHO, 2012).

---

## Referências

- AZEVEDO, Fernando Antônio G. **Movimento Escolinhas de Arte: em cena Memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa**. Dissertação de mestrado, ECA-USP, 2000.
- BARBOSA, Ana M. **Arte/Educação: conflitos e acertos**. São Paulo /; Max Limonad, 1984.
- \_\_\_\_\_. **Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. (org.). **História da Arte/Educação: a experiência de Brasília. I Simpósio internacional de história da arte/educação - ECA/USP**. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- \_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei Federal n. 4024 de 20 de dez. 1961. Diretrizes e bases da educação nacional:**

**documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1976.

COUTO, Mia. Escrever e Saber. In: **Caderno Narrativa e Incerteza.** Material Educativo da 32ª Bienal de São Paulo, 2016.

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

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T; FUSARI, Maria F. de R. e. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições.** São Paulo- SP: Cortez, 2ª ed. 2009.

FRANGE, Lucimar B. **Noemia Varela e a arte.** Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisas no ensino e na formação de professores: caminhos entre visualidades e visibilidades.** Anais do XV CONFAEB. Brasília: MEC, 2009.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação brasileira.** 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

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

LIMA, Sidiney Peterson F; Coutinho, Rejane G. **Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes.** Revista GEARTE. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, PPG em Educação, Grupo de Pesquisa em Educação e Arte. Porto Alegre. V. 4, nº02, 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71588>. Acesso em: 12 jan. de 2017.

LIMA, Sidiney Peterson F. **Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos.** Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 2012. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2012/html/simposio3.html>, acesso em: 14 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: IA-UNESP, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Curso Intensivo de Arte na Educação e a formação de arte/educadores no**

**Brasil: história e memória.** Campinas (SP): Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), 2017. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/>, acesso em: 14 de março de 2018.

MIRANDA, Orlando (org.) **Coletânea do Jornal Arte & Educação.** Rio de Janeiro: Teatral, 2009.

PEDROSA, Sebastião G. **The influence of english art education upon brazilian art education from 1941.** Tese de doutorado. University of Central England in Birmigham, departamento of art, Bormigham Institute of art and design in collaboration with University of São Paulo, 1993.

READ, Herbert. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RODRIGUES, Augusto. **Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro.** Rio de Janeiro, 1978. (relatório de pesquisa não publicado na íntegra)

\_\_\_\_\_. (org.). **Escolinha de Arte do Brasil.** Rio de JANEIRO: INEP, 1980.

VARELA, Noemia de Araújo. **A arte no processo educativo.** Arte & Educação, Rio de Janeiro: EAB, 1973.

\_\_\_\_\_. **Criatividade na escola e a Formação do professor.** Arte & Educação, Rio de Janeiro: Escolinha de Arte do Brasil, 1, n 12, julho, 1972.

\_\_\_\_\_. Formação básica de uma educadora. In. RODRIGUES, Augusto (org.). **Escolinha de Arte do Brasil: análise de uma experiência no processo educacional brasileiro.** Rio de Janeiro, 1978.

\_\_\_\_\_. **Movimento Escolinhas de Arte: imagens e ideias. Fazendo Artes, Rio de Janeiro: FUNARTE,** v 13, 1973.

\_\_\_\_\_. A arte no processo educativo. Arte & Educação, Rio de Janeiro: Presença, Escolinha de Arte do Brasil, 1974, (catálogo) In FRANGE, Lucimar B. **Noemia Varela e a Arte.** Belo Horizonte: C/ Arte, 2001.

\_\_\_\_\_. A formação do arte/educador no Brasil. In. BARBOSA, Ana M. **História da Arte/Educação.** São Paulo: Max Lemonad, 1986.

# Mediação cultural em museus e exposições de História

*Três anos depois e se você só tem 15 minutos*

VALERIA PEIXOTO DE ALENCAR

*A imagem nunca é uma relação simples.*  
Jacques Rancière

*Siempre, ante la imagen, estamos ante el tiempo.*  
Georges Didi-Huberman

*Freedom is, then, understood to be indispensable for the proper exercise of vision.*  
Nicholas Mirzoeff

*... a desire of learning is a desire for new states of existence*  
Dennis Atkinson

Você está passando em frente a um local de exposições, como um museu ou centro cultural, por exemplo, estas frases estão na entrada e chamam a sua atenção. Você entra só um pouquinho, eu sorrio e falo: *oi, tudo bem?*

Há três anos, em agosto de 2015, eu estava defendendo minha tese de Doutorado (ALENCAR, 2015), e me lembrando de tudo que havia se passado naqueles quatro intensos anos de pesquisa. Entre leituras e pesquisas de campo, reflexões e escrita, a primeira imagem que veio à mente quando nós do GPIHMAE pensamos em reunir nesta publicação algumas de nossas pesquisas, foi a de um sábado de reunião na sala 107 do Instituto de Artes, que eu acompanhei por skype.

Eu estava em Londres, onde fiz parte do meu Doutorado, agraciada com um ano de bolsa pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PDSE/ CAPES), com saudades dos amigos e das nossas reuniões periódicas. Pedi a um dos integrantes do grupo e amigo, o Sidiney Peterson, para me chamar na reunião em um dos computadores da sala. Eu estava ali, presente, apenas ouvindo as discussões a partir da leitura de um texto de Didi-Huberman, vendo as pessoas em torno da mesa e, imaginando como elas estariam me vendo na tela do monitor.

Imaginando... A imaginação é parte importante da minha tese que pretendo apresentar neste texto. É importante que você leitor ou leitora saiba que eu a escrevi imaginando-a como um processo de mediação cultural em uma exposição, cada um de seus capítulos sendo uma sala desse museu de ideias e reflexões que surgiram dessa relação entre museus, educação, imagens e histórias. Vale a pena ver/ler por inteiro, eu recomendo e por quê? Certo, vamos imaginar então que este texto é aquela exposição, eu sou a mediadora que disse: *oi, tudo bem?*, lá na entrada, e você aquele ou aquela visitante que chega e me diz: “eu só tenho 15 minutos para ver, pode me dar um panorama do que tem aqui, por favor?” “O que querem dizer estas frases?” Sendo assim, esta vai ser uma mediação curta, explicativa, informativa, mas muito mais do que o resumo, ou o folder de uma exposição, possa mostrar. Eu não vou resistir em lhe fazer algumas provocações e, certamente, convidando você a voltar com mais tempo.

## Acolhimento ao caminhar

Fosse aqui uma exposição e você chegasse com apenas 15 minutos para saber sobre ela, talvez não houvesse tempo de nos apresentarmos devidamente, talvez você tenha lido meu nome no crachá, e em 15 minutos tentarei ser o mais acolhedora possível. Eu te diria que as citações que abrem esta exposição são alguns dos autores fundamentais da pesquisa que gerou esta tese (ALENCAR, 2015), que trata de imagens, história, museus e educação. É importante que enquanto caminhamos para a entrada da primeira sala – há três salas nesse museu e nós apenas chegaremos à entrada de cada uma delas, sem podermos explorar as salas, penso – eu lhe explique de onde surgiu a ideia desta exposição.

Minha formação inicial é em História e, como professora de História na educação básica, sempre explorei com meus alunos as imagens que ilustram os livros didáticos ou outras que eu sempre levava para as aulas: pinturas, filmes, charges, uma série de fontes visuais para a discussão de um determinado assunto. Entendendo que elas eram documentos históricos muitas vezes convidava os alunos a olharem alguma pintura como, por exemplo, uma de Benedito Calixto ou Pedro Américo, não para falar sobre seus temas, mas para falar sobre o final do século XIX. Contudo, isso não foi sempre tão evidente. Lembro-me, por exemplo, de dois momentos, quando lecionei a disciplina História da América Colonial num curso de Licenciatura em História. No primeiro semestre em que eu ministrei esta disciplina, utilizei o filme

1492 A conquista do Paraíso<sup>1</sup>, para falar da chegada dos espanhóis na América e discutir o assunto. Quando tornei a ministrar esta disciplina dois anos depois, fui rever o planejamento anterior e ao passar o mesmo filme percebi que deveria problematizar a década de 1990 como sendo um tempo possível para questionar a palavra descoberta, por exemplo, e uma série de outras desconstruções em torno do tema, numa tentativa de utilizar o filme como documento histórico do final do século XX, evoquei seu contexto de produção e a aula foi completamente diferente do que havia sido dois anos antes.

Por que estou falando isso? O que mudou nestes dois anos que se passaram entre a primeira e a segunda vez que ministrei essa disciplina? Esse acontecimento exemplifica a construção de meus questionamentos sobre o uso de imagens na História, elas são documentos, fontes, passíveis de diferentes interpretações. E, sendo minha maior experiência profissional como educadora em museus e exposições, entendo a expo-grafia como uma imagem, uma narrativa visual e, no processo de mediação cultural, além dos contextos de produção de tal visualidade, me importa muito o contexto de recepção também. Assim, as perguntas que moveram a pesquisa que resultou em minha tese/exposição foram as seguintes: quais imagens em museus, exposições e livros proporcionam a

---

1. 1492: A conquista do Paraíso. Direção: Ridley Scott. Produção: Alain Goldman, Ridley Scott e outros, Intérpretes: Gérard Depardieu, Armand Assante, Sigourney Weaver e outros. Roteiro: Roselyne Bosch. Música: Vangelis. Estanha/França: France 3 Cinéma, Gaumont, Légende Enterprises, 1992, 1 DVD.

visualidade da História? E como se dá tal visualidade atualmente, a partir de pinturas históricas que compõem as narrativas dos grandes museus e, algumas, amplamente reproduzidas, muitas executadas no século XIX e na virada dos séculos XIX/XX? Quais as possibilidades de leituras de narrativas visuais propostas há quase cem anos? Como os mediadores lidam, atualmente, com imagens da e para a história?

Caminhando para a primeira sala da tese/exposição, tento deixar evidente a relação da pesquisa com minha experiência profissional e pessoal. Então explicito que ela foi construída a partir de pesquisa documental e bibliográfica especialmente sobre museus de história e o Museu Paulista em particular, sobre a relação entre imagens e História, na historiografia e na educação, arte/educação e cultura visual. Além disso, também utilizei o método de observação em dois momentos diversos que resultaram em dois diários de campo que se configuraram como fontes para análise.

Os diários são: um referente à pesquisa de campo realizada no Museu Paulista/USP<sup>2</sup> em 2012, e outro referente à etapa da pesquisa realizada em Londres (2013/2014). Citações literais dos ditos diários foram utilizadas no decorrer da tese, pois, foram primordiais para as

---

2. O edifício-monumento, sede das exposições de longa duração do Museu Paulista encontra-se fechado para obras desde 2014. Ainda assim, o Serviço de Atividades Educativas (SAE/MP) continua em atividade com ações pontuais ligadas à educação patrimonial. Além disso, a exposição estudada por mim dificilmente sofrerá profundas alterações, uma vez que o prédio é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

reflexões expostas. Fosse aqui uma exposição, ainda que você tivesse pouco tempo e/ou apenas quisesse uma rápida explicação, eu não resistiria à tentação de dialogar e perguntaria: você já escreveu um diário? Melhor ainda, já experimentou reler/rever seu diário um tempo depois? A gente não só consegue lembrar fatos, mas também pode perceber alguns detalhes de nossa personalidade e transformações com o tempo em nosso modo de ver e refletir sobre os fatos.

No Museu Paulista eu tinha a intenção inicial em acompanhar visitas a grupos escolares, contudo, ao descobrir as diferentes exposições e os cinco roteiros de visita<sup>3</sup>, precisei estabelecer um recorte ainda maior na pesquisa de campo. Eu acompanhei as visitas em todos os roteiros e com todos os mediadores, alguns mais de uma vez, porém, resolvi que seria melhor para esta pesquisa focar no roteiro “A História do Brasil segundo Affonso Taunay”, porque se trata da expografia idealizada por Taunay em 1922, quando diretor do Museu Paulista, momento em que a instituição passou a destacar suas características de museu de História

---

3. Os roteiros de visita eram: 1. Desvendando o Museu, para alunos dos 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, explora os espaços expositivos: “A Cidade-Comércio”, “Sala de Visitas”, “Sala de Jantar e Cozinha” e “Quarto”; 2. A cidade se transforma, para alunos dos 4º e 5º ano, explora os espaços expositivos: “Serviços Públicos em São Paulo”, “Sala de Visitas”, “Sala de Jantar e Cozinha” e “Quarto”; 3. Universo do trabalho, para alunos dos 6º e 7º ano, explora os espaços expositivos: “Serviços Públicos em São Paulo”, “Maquete do Edifício do Museu” e “A Cidade-Comércio”; 4. A História do Brasil segundo Affonso Taunay, para alunos dos 8º e 9º ano, explora os espaços expositivos: “Saguão”, “Escadaria” e “Salão Nobre”; e 5. Um olhar sobre a pintura histórica, para alunos do Ensino Médio, explora os espaços expositivos: “Imaginar o Início”, “Criando os Heróis Paulistas” e “Salão Nobre”.

(BREFE, 2005), também porque dentro do que havia me proposto a pesquisar, a relação entre visualidade e História é emblemática neste roteiro devido a força das imagens desta exposição, tanto no museu como por sua ostensiva reprodução em livros didáticos, como é o caso da tela de Pedro Américo, “Independência ou Morte!”, por exemplo.

O segundo diário de campo foi elaborado durante agosto de 2013 a julho 2014, período em que usufruí da Bolsa Sanduíche (PDSE/CAPES), pesquisando em Londres. Com a tutoria do professor Dennis Atkinson, do *Goldsmiths, University of London*, além da possibilidade de ampliar as análises bibliográficas, travei contato com alguns museus e conheci outros contextos do trabalho educativo nas instituições. O *Museum of London* acabou sendo o museu com o qual estabeleci contato, acompanhei as atividades do setor educativo como pesquisadora/observadora entre novembro de 2013 a fevereiro de 2014. Este museu foi escolhido, primeiramente, pela receptividade que tive do setor educativo e por ser um museu de História. Lá pude observar uma série de atividades com grupos escolares, nos dois prédios do museu: o *Museum of London* e o *Museum of London Docklands*<sup>4</sup>. Não acontecem visitas mediadas pelos educadores da instituição, as escolas fazem os agendamentos e recebem

---

4. É o mesmo museu, com o acervo dividido em dois prédios, um na região central e o outro na região leste (Docklands). As exposições são diferentes, abordam temas diversos da História de Londres, da mesma forma os conteúdos desenvolvidos pelos mediadores, mas é o mesmo setor educativo para os dois locais, a mesma estrutura, inclusive os educadores, que são freelancers, atuam nos dois locais, como me explicou uma das gerentes do departamento educativo, Orlagh Muldoon (Secondary Manager School). Importante acrescentar aqui que, da mesma forma

materiais para explorar o roteiro escolhido, orientados pelo professor da turma no espaço expositivo. Assim, as atividades com grupos escolares orientadas pelos educadores da instituição observadas foram de dois tipos: sessões de manipulação de objetos e discussão (*Object handling and discussion session*)<sup>5</sup> e sessões de contação de histórias (*Drama performance*)<sup>6</sup>.

Esse segundo diário de campo, não se refere apenas ao *Museum of London*. Também teci reflexões a partir da observação de duas atividades que pude acompanhar com dois grupos escolares na *National Portrait Gallery* e como público, mas também com o olhar de pesquisadora, de atividades desenvolvidas pelo serviço educativo do *British Museum*. E, nas inúmeras exposições que visitei, não pude deixar de tomar nota do uso e finalidade das imagens, inclusive do próprio *Museum of London*, que frequentei para além das observações com os grupos escolares.

O diário de campo de Londres trouxe em sua análise, dentre outras reflexões, o contexto do sujeito que lê a imagem, que vê o discurso expositivo, que se depara ante a visualidade da exposição. Ainda que os dados dos dois museus estudados, Museu Paulista e

---

que o SAE/MP desenvolveu os roteiros de vistas dialogando com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de História, as propostas para os grupos escolares no *Museum of London* também procuram dialogar com o currículo escolar britânico.

5. Os temas eram: *Living Roman London, London Docklands at war, Jack the Ripper's London, Slavery: London and beyond*.

6. As histórias eram: *Black death drama, Victorian Walk, Christmas Carol, Jack the Ripper's London*.

7. "Palácio de Bezzi" era um nome pelo qual o museu também ficou conhecido na época de sua construção e inauguração como monumento à Independência, por causa do nome do engenheiro-arquiteto que o projetou: Tommaso Gaudenzio Bezzi. O projeto foi apresentado em 1881. (BREFE, 2005, p. 20).

*Museum of London*, não possam ser comparados a título de análise, pude experienciar o que tantas vezes notei nos estudantes ao adentrarem no Museu Paulista frente à suntuosidade do palácio de Bezzi<sup>7</sup>, seus olhares admirados e questionadores.

Com todos esses dados em mãos, bibliográficos e documentais, surgiu a vontade da escrita ser propositora como seria uma visita mediada a uma exposição, eu mediadora, você, leitor/leitora, expectador/expectadora.

## O calcanhar de Aquiles

Chegando à entrada da primeira sala desta exposição, eu perguntaria a você: qual seu calcanhar de Aquiles?



Figura 1: Thomas Banks. *Thetis dipping Achilles in the River Styx*. Fonte: *Victoria and Albert Museum*, 1790, mármore. Fotografia da autora.

Todos temos um ponto fraco. Bem, eu tenho mais de um e, no que se refere à pesquisa acadêmica, a conceituação é algo que me deixa apreensiva...

Fotografei freneticamente esta escultura (Fig. 1) numa tentativa de mostrar depois para a minha filha como foi o banho de Aquiles e, só quando eu estava mostrando a imagem a ela pude perceber o quão contraditório com a minha pesquisa a minha ação estava sendo. A primeira sala da tese/exposição não se chama Calcanhar de Aquiles à toa, ela expõe a necessidade de reflexão em relação aos conceitos e práticas como mediadora cultural e pesquisadora, reflexões que alimentam e demandam maior aprofundamento para sempre fundamentar minhas ações e pesquisas, não no intuito de definições acabadas, mas para promover outras reflexões. Como num ciclo.

Na entrada desta sala, eu como mediadora, poderia apenas informar do que se trata esta exposição. Primeiramente, uma divergência semântica entre o adjetivo **histórico** e a locução adjetiva **de história** utilizada para designar o tipo de museu que estou investigando, abre caminho para considerações acerca da própria história dessa instituição e sua vinculação à formação dos estados nacionais. Para tanto, conto com alguns autores, especialmente: Ulpiano Meneses (1994), Ana Claudia Brefe (2005) e Dominique Poulot (2003), fundamentam a contextualização dos museus de História; Michel Foucault (2007) amplia essa contextualização quando, a partir de minhas leituras, proponho refletir sobre a relação entre o surgimento das Ciências Humanas e sua musealização; ainda, colaboram para pensarmos sobre a relação entre museus e estados nacionais, juntamente com

Brefe, Tony Bennet (1995) e, sobre a visualidade operando como vetor na construção da nacionalidade, com Meneses e Brefe, sustenta a discussão Peter Burke (2004), especialmente no que se refere à utilização das imagens pela História.

É na visualidade dos museus de história nacionais que estão representados os valores da cultura hegemônica, de modo que discutir o conceito de representação, apresentar seus possíveis significados, Foucault (2008) é mais uma vez solicitado para inspirar e provocar a partir da definição de “representação” extraída do dicionário de filosofia de Abbagnano (2007). Entender que a leitura de tais representações abarca diferentes contextos se faz necessário para adentrarmos nos meandros dos estudos da cultura visual, e iniciarmos uma problematização da visualidade nos museus de história, ainda no primeiro capítulo, discussão que proponho a partir dos aportes de John Walker e Sarah Chaplin (1997), Eilean Hooper-Greenhill (2000), William Mitchell (2002) e Nicholas Mirzoeff (2009, 2011).

Imaginando que nossa conversa inicial despertou certa curiosidade, vou fazer algumas provocações sobre um dos assuntos desta primeira sala: o que faz de um museu, um museu histórico? Por que não museu de história, já que falamos, por exemplo, museu de arte, ou museu de ciências, tem até museu de memes<sup>8</sup>.

---

8. Acesso: <<http://www.museudememes.com.br/>>.

9. INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. *Houaiss eletrônico*. Dicionário Houaiss de língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

*Histórico*, de acordo o dicionário Houaiss de língua portuguesa<sup>9</sup>, é um adjetivo “relativo aos fatos, circunstâncias ou personagens da história; digno de ser consagrado pela história; digno de ser lembrado; memorável; que existiu; real”. A dúvida semântica, inicial, entra aqui numa tentativa de refletir sobre o conceito de museu histórico e apresentar uma história desse tipo de museu.

Segundo Meneses (1994, p. 16), “o conceito vigente é o de que museu histórico seria aquele que opera com ‘objetos históricos’”. Mas o que seriam os tais objetos históricos numa perspectiva historiográfica pluralista, pós Escola dos *Annales*?

Meneses (1994, p. 4) também afirma que o que determina se um objeto é histórico é seu contexto de recepção: “objetos artísticos, objetos históricos, objetos tecnológicos, folclóricos, etc., como se as significações fossem geradas pelos próprios objetos e não pela sociedade. Ora, as significações das coisas materiais são sempre atribuídas”. Assim, ao associarmos as definições do dicionário para o verbete **histórico** aos usos e finalidades dos objetos nos museus, podemos questionar sobre sua historicidade, por exemplo, quem o definiu como tal, quais os motivos que o levou a ser considerado “digno de ser consagrado pela história”?

Tradicionalmente, os historiadores têm se referido aos seus documentos como “fontes”, como se eles estivessem enchendo baldes no riacho da Verdade, suas histórias tornando-se cada vez mais puras, à medida que se aproximam das origens. (BURKE, 2004, p. 16).

O comentário irônico de Peter Burke faz também pensar sobre quem definiu tal objeto como histórico. Por certo, como historiadora, elejo minhas fontes e elas são históricas para mim. Da mesma forma, por exemplo, quando Affonso Taunay criou a seção histórica do Museu Paulista, ele selecionou os objetos que considerou “relativo aos fatos, circunstâncias ou personagens da história”, mas a questão aqui é: qual história?

Costumamos nos referir a certos objetos, monumentos, edificações, obras de arte como históricos. Tradicionalmente, tais produções culturais que foram conservadas referem-se à cultura hegemônica:

Quando perdem suas funções originais, as vidas que tinham fora do museu, tais objetos passam a ter outros valores, regidos pelos mais variados interesses. O que merecia ficar no museu de feição mais tradicional era, em geral, o objeto da elite: a farda do general, o retrato do governante, a cadeira do político, a caneta do escritor, o anel de um bispo... Tudo isso compunha o discurso figurativo de glorificação da história e indivíduos de destaque. (RAMOS, 2004, p. 19)

Realmente é difícil supor que a comunidade descendente dos africanos escravizados, por exemplo, possa dizer que tenham sua história representada na exposição de Taunay. Não foi sua intenção, certamente, memorar este fato e, pode-se também alegar que uma história total é impossível.

De tal forma que adjetivar como histórico um objeto ou mesmo um museu começou a soar um tanto pretensioso para mim, ainda que tal conceituação tenha sido convencionalizada. Pretensioso no sentido de pre-

tender apresentar uma história total, ou ainda que aquela história é a “que existiu; real”, como diz parte da definição do verbete no dicionário.

Eilean Hooper-Greenhill (2000, p. 24) apresenta como uma das características do museu no período moderno a construção de “narrativas dominantes<sup>10</sup>, grandes narrativas, histórias universais que pretendiam permanecer como válidas, [...] naturalizadas como universais, verdadeiras, e inevitáveis” (tradução nossa). Isso não é uma característica apenas dos museus ou exposições que apresentam a história como tema, a citação de Hopper-Greenhill, por exemplo, foi extraída de um capítulo que trata da criação da *National Portrait Gallery*.

Também, podemos concordar com Ulpiano Meneses (1994, p. 14) quando diz que “rigorosamente, todos os museus são históricos, é claro. Dito de outra forma, o museu tanto pode operar as dimensões de espaço como de tempo. No entanto, do tempo jamais poderá escapar, ao menos na sua ação característica, a exposição”.

Histórico, pois, produzido – o museu e/ou a exposição – dentro de um contexto cultural. Histórico, pois, passível de análise, de ser estudado, pesquisado, de ser objeto. Sim, qualquer museu ou exposição

---

10. O termo *master narratives* foi traduzido por mim por “narrativas dominantes”, pois, é um conceito que a autora apresenta ao se referir às narrativas visuais da cultura dominante, hegemônica, num museu que opta pelo que vai exibir e ocultar para homogeneizar um determinado discurso. O termo também pode ser associado à ideia de controle: “as Barthes Said: ‘Is it not the characteristic of reality to be unmasterable? And is it not the characteristic on system to master it?’” (apud HOOPER-GREENHILL, 2000, p. 24), o que está relacionado ao papel do museu como um vetor na construção da identidade nacional, como será discutido neste capítulo.

pode ser considerado histórico, seja qual for o olhar que se dedique a esse objeto. Por exemplo, a exposição de 1995 do artista August Rodin na Pinacoteca do Estado de São Paulo pode ser vista como um marco na história das mega exposições no Brasil, eventos que atraem grandes públicos; marco também, pois, começou a definir o setor educativo dos museus e das exposições como um elemento importante nesse processo no contexto brasileiro (ALENCAR, 2008).

Assim, optei pela locução adjetiva: museus e exposições **de história**, ou seja, aqueles museus e exposições que trazem um tema “relativo aos fatos, circunstâncias ou personagens da história” (recordando a definição dicionarizada citada anteriormente) como mote principal.

Contudo, a outra definição citada pelo dicionário, “digno de ser consagrado pela história; digno de ser lembrado; memorável; que existiu; real”, é parte da adjetivação que podemos relacionar a uma história desse tipo de museu, à sua pretensão de ser dito histórico, à narrativa dominante que pretende dar uma ideia de ausência de conflitos, da história hegemônica que elegeu o que mostrar e o que ocultar. Assim, podemos concordar com Guy Debord (1997, p. 14) quando afirma que “refletir sobre a história é, inseparavelmente, refletir sobre o poder”, mas, estariam os museus e exposições de história propondo tal reflexão? Se analisarmos historicamente, no lugar de uma reflexão sobre o poder, veremos nestes espaços, ao contrário, a reprodução da cultura hegemônica, como trata o restante deste primeiro capítulo ou espaço expositivo, mas você pode visitar outro dia, com mais calma.

## Ver para aprender ou aprender a ver?

Aqui nesta sala/capítulo da exposição/tese o foco está na educação, mas sempre em relação às imagens, museus e histórias. Três possibilidades da educação em museus são apresentadas: o ensino intuitivo, a educação patrimonial e a mediação cultural, de forma cronológica, não a substituição de um processo pedagógico pelo outro, mas também apontando permanências no tempo de tais propostas. Para abordar o método intuitivo, também chamado “lições de coisas”, é necessário entender que o método foi elaborado para a educação escolar, mas o museu é entendido como um forte aliado, assim, com o aporte teórico de Dermeval Saviani (2010), discuto o método intuitivo enquanto ideia educacional e Heloísa Barbuy (1999) auxilia na transposição das “lições de coisas” da escola para o museu. Entender “as coisas das lições” de História é importante, pois, é nesse momento que a imagem assume definitivamente sua função ilustrativa, como Burke (2004) aponta para a historiografia e Circe Bittencourt (2008a, 2008b) para os livros didáticos. A ideia de ver para aprender tem permanências no tempo, que foram analisadas.

Ainda neste momento, apresento uma discussão sobre a metodologia de Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), sua aplicabilidade, a noção de patrimônio, e a proposta do museu construtivista de George Hein (2005). Estaríamos deixando de lado o foco no objeto e passando para o sujeito? Esta é uma pergunta chave para entender a proposta de educação como mediação,

com a qual compartilho, que será discutida a partir do aporte teórico de alguns autores, entre eles: Ana Mae Barbosa (2015), Bernard Darras (2009) e Hooper-Greenhill (1999).

Se você é uma pessoa da área de educação em museus ou mediação cultural, talvez tenha ficado um pouco curiosa, imagino, e os 15 minutos iniciais já se passaram. Educação ou mediação? Menos de um ano após terminar minha tese fui contratada como supervisora e formadora da equipe de mediadores da 32ª. Bienal de São Paulo. Para a formação da equipe, a coordenação do educativo lançou um edital que convocava mediadores para o trabalho. Eu, pesquisadora da mediação cultural, achei aquilo uma avanço, um ganho para a área, não tinha a menor dúvida disso, imersa que fiquei por quatro anos na pesquisa, ainda podendo contabilizar anos de trabalho como mediadora cultural e a pesquisa anterior de mestrado (ALENCAR, 2008), eu estava cheia de certezas. Foi quando me deparei com uma constatação: muitos dos mediadores e mediadoras da equipe não gostaram de serem denominados assim, defendiam que o termo educador/educadora trazia consigo uma categoria de trabalho a ser defendida, além da ideia muito comum: mediação de conflito na educação, alegando que a educação não se trata disso, pelo contrário, educação é provocação, construção de conhecimento é conflito, o que eu concordava. Mas, afinal, ainda precisamos discutir sobre o conceito de mediação? Parecia que sim, pois não era um consenso, o que é bom, pois é do dissenso que se trata a ideia de mediação com a qual compartilho.

Mediação como apaziguamento, algo que os educadores mediadores da 32ª. Bienal criticavam, comecei a pensar se não teria sido

esta a ideia quando o termo surgiu nos museus, apaziguar as múltiplas possibilidades de leitura de imagens e objetos, as diferentes interpretações e discussões, provocadas especialmente pela arte educação e, falando em museus de história, pelas revisões historiográficas. Isso não está na tese/exposição, foi uma ideia que surgiu depois, merece uma pesquisa, penso eu. Mas como este texto se pretende a ser uma visita mediada, ainda que rápida, este seria um bom exemplo do que pode ser uma visita assim: o assunto está exposto, mas a nossa conversa agrega nosso contexto, considera nossas experiências e nos leva a outras reflexões.

Isto porque a ideia de mediação cultural que compartilho aqui nada tem a ver com mediação de conflito e sim com provocação de dissenso (RANCIÈRE, 2014). A ideia de mediação de conflito está mais próxima do que, por exemplo, Bernard Darras (2009) descreveu como mediação diretiva:

No domínio cultural e artístico podem-se distinguir duas grandes abordagens de mediação. A primeira é diretiva e, em sua forma mais pobre, fornece só um sistema interpretativo, impondo um único tipo de compreensão do objeto cultural. Em sua forma mais rica, produz sistemas interpretativos que tentam se articular, ou não, e trabalhar conjuntamente. (DARRAS, 2009, p. 37).

Utilizar a visualidade da exposição para corroborar um discurso previamente elaborado ou tentar descobrir o que seria um objeto, atividades que vi repetidas vezes na fase de observação da pesquisa (ALENCAR, 2015), as nuances estavam na forma como o mediador ou

mediadora conduzia a atividade, se ouvia ou não as colocações e reflexões do grupo.

Muitas vezes durante a pesquisa de campo, que resultou na tese/exposição que você ia ver em 15 minutos (penso eu que já estamos aqui há muito mais tempo), percebi essa abordagem de mediação, o educador perguntava e só ouvia as respostas que contribuía para o seu discurso, como esta que anotei e comentei em meu diário de campo a respeito de uma das educadoras do Museu Paulista: “Ela sempre provoca o grupo com questões como: ‘Como vocês contariam a História do Brasil? A gente poderia contar essa história de outra forma? Com outras imagens?’ E ela sempre ouve e considera todas as respostas”<sup>11</sup>.

Ouvir, considerar e articular as respostas dos espectadores, entender isso como trabalho educativo, é pensar no educador ou educadora como mediador ou mediadora, pois, a mediação diretiva pode ser uma forma de atuação, ou até, função dos dispositivos de mediação, como textos de parede e áudio guias, por exemplo. Elaborar um roteiro baseado em perguntas para que se possa construir um discurso, traz um problema, um único ponto de vista, não considera os diferentes contextos, os diferentes olhares para aquela visualidade. O contexto da mediação cultural acaba, assim, por se tornar um contexto de educação reprodutiva dos valores da cultura hegemônica, mesmo que o educador seja bem intencionado:

---

11. Extraído do Diário de campo do Museu Paulista, 22 ago. 2012 (ALENCAR, 2015, p. 115)

Tal é a preocupação do pedagogo esclarecido: a criança está compreendendo? Ela não compreende? Encontrarei maneiras novas de explicar-lhe, mais rigorosas em seu princípio, mais atrativas em sua forma. [...] Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos – *compreende* – a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. [...] A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi *explicado* investirá sua inteligência em um trabalho de luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. (RANCIÈRE, 2011, p. 25, grifos do autor)

A citação de Jacques Rancière traz uma crítica à ideia de uma educação aparentemente progressista, quero dizer, muitas preocupações para explicar um conteúdo, muitas tentativas e propostas que não levam em conta a subjetividade de quem aprende, não considera o processo do outro, pois, esse só existe para uma conclusão final, a do educador/instituição/exposição. Levar em conta os contextos do leitor da imagem, suas produções de significados, pode levar a contravisualidade (MIRZOEFF, 2011).

Retomando as abordagens de mediação de Darras, “a segunda abordagem da mediação é construtivista. Por diversos meios interrogativos, problemáticos, práticos, interativos, ela contribui para

o surgimento da construção de um ou vários processos interpretativos pelo ‘destinatário’ da mediação” (DARRAS, 2009, p. 38).

Esta segunda abordagem também pode estar associada a certos tipos de dispositivos de mediação: alguns com forte apelo tecnológico hoje em dia, como aplicativos para *tablets* e celulares que possibilitam outro olhar para a exposição, ou mesmo no próprio espaço expositivo, materiais digitais que apresentam contextos e problemas para refletir sobre as obras, ou ainda materiais gráficos simples que provocam uma leitura de obra. Normalmente tais dispositivos de mediação são utilizados para o público em geral, com o objetivo de fazer o espectador entender e/ou refletir sobre uma determinada obra, objeto ou imagem.

Mas é na figura do educador/educadora como mediador/mediadora que quero focar aqui, o educador mediador é aquele que pode utilizar o objeto ou a imagem para ver a História, pode lançar mão da metodologia da Educação Patrimonial. Contudo, o diferencial está no processo da mediação, como ele irá trabalhar com os diferentes contextos envolvidos na leitura das imagens: o contexto de produção sim, mas também o contexto de recepção, o da instituição e o seu próprio. Tudo isso deve ser considerado:

Quando nós falamos sobre aprendizagem e, particularmente educação em museus, não estamos falando sobre aprender somente fatos. Educação inclui fatos, mas também experiências e a emoção. Requer esforço individual, mas é também uma experiência social. Nos museus é a experiência social que é frequentemente lembrada. (HOOPER-GREENHILL, 1999, p. 21, tradução nossa).

Hooper-Greenhill (1999) dentro da abordagem da hermenêutica discute sobre os contextos de recepção nos museus para abordar o assunto das comunidades interpretantes, o contexto social também interfere na produção de significados, e esse contexto é múltiplo, segundo a autora, as comunidades interpretantes não são estáveis, bem como as pessoas transitam entre diferentes comunidades. E esse é mais um dado que o mediador ou a mediadora precisam levar em conta.

### “Árvore da vida” e a potência de provocar dissensos

Na sala anterior eu lancei alguns conceitos e notei que chamaram sua atenção: dissenso e contravisualidade. Observe esta imagem:



Figura 2: Vista do interior da Galeria África, British Museum. Fonte: Fotografia da autora. Set. 2013. À esquerda, a obra de Kester, Hilario Nhatugueja, Fiel dos Santos e Adelino Serafim, *Árvore da vida*, Moçambique, 2004.

Na primeira vez que fui ao British Museum, após sair da sala *Enlightenment*, ou a “exposição de tudo que conquistamos pelo mundo”, como comentei no meu diário de campo, desci as escadas e fui à sala denominada África, African galleries. Eu estava com minha filha, o museu é enorme, tínhamos um mapa nas mãos (mas não havíamos nos debruçado sobre ele, ainda), ela queria ver as múmias (uma expectativa das crianças em qualquer museu), pensei que pudessem estar na África. Sim, por um momento me esqueci que a historiografia ocidental, a escola e os museus, atuaram na construção de um imaginário que fez parecer que o Egito não pertence ao continente africano<sup>12</sup>. O fato é que não vimos múmias ali. Mas, vi uma expografia diferente, uma proposta que chamou minha atenção: o acervo de etnografia estava organizado por temas e, dialogando com estas peças, obras de arte contemporânea, de artistas africanos, como a figura 2, com a obra “Árvore da vida”, feita com carcaças de armas recolhidas em uma campanha de desarmamento, pós-guerra civil em Moçambique<sup>13</sup>. A campanha denominada TAE, “transformar armas em enxadas”, convidou artistas para produzirem obras com as

12. O ponto de vista do colonizador sobre a História da África prevaleceu ao tratar o antigo Egito mais como um país mediterrâneo do que pertencente ao continente africano, especialmente pelos conceitos de civilização em oposição à barbárie, ou de história e pré-história. O Egito faraônico foi historiografado como civilização, enquanto que a África subsaariana como povos ainda vivendo a pré-história (tal como os indígenas americanos e os aborígenes australianos). O próprio *British Museum* separa o acervo de Egito do acervo de África, especialmente e nos materiais impressos.

13. A guerra civil em Moçambique durou de 1976 a 1992.

armas descartadas, como a “Árvore da vida” (Fig. 2) e o “Trono das Armas”<sup>14</sup>:



Figura 3: Cristóvão Canhavato, *Trono das armas*, 2001. Fonte: Fotografia da autora. Set. 2013.

---

14. Sobre a *African galleries*: <[http://www.britishmuseum.org/explore/galleries/africa/room\\_25\\_africa.aspx](http://www.britishmuseum.org/explore/galleries/africa/room_25_africa.aspx)>; e, sobre o projeto TAE no *British Museum*: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/africa/news/story/2005/02/050204\\_arvorevidaq.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/africa/news/story/2005/02/050204_arvorevidaq.shtml)>.

Estas obras produzidas a partir do projeto TAE foram trazidas ao *British Museum* para uma exposição de curta duração em 2005, depois, incorporadas ao acervo, são apresentadas na Galeria África numa proposta curatorial, que provoca a contravisualidade (MIRZOEFF, 2011), pois, é uma expografia que causa estranhamento, quero dizer, propõe que o visitante não apenas olhe para os artefatos conquistados pelo Império Britânico, mas perceba a região, que um dia fora conquistada, como um local independente, com seus próprios problemas e soluções, inclusive, em última instância, problemas advindos do próprio processo colonizador.

Então, de repente, você leitor/visitante, fica intrigado e me pede para que eu te explique melhor sobre o conceito de contravisualidade, afinal, os 15 minutos já se passaram há muito tempo e essa é uma visita mediada, a tendência é seguirmos de acordo com seu interesse.

Mirzoeff (2011) em seu livro *The right to look* apresenta uma modalidade da visualidade a partir de Foucault (2007), a “nominação do visível”, um processo que é composto por nomear, categorizar e definir. Utilizando o exemplo do trabalho escravo no período colonial especialmente nas colônias inglesas, o sistema denominado *plantation*, Mirzoeffi traça um paralelo entre a nominação do visível e forma de organização do trabalho<sup>15</sup>, no qual a classificação, segundo ele, parecia correta e, portanto, estética: “a estética do adequado, do dever, do que

---

15. Não apenas ao trabalho escravo, Mirzoeff estenderá sua ideia a qualquer organização de trabalho.

é sentido como direito e, portanto, agradável, em última instância, até mesmo bonito” (MIRZOEFF, 2011, p. 9, tradução nossa).

Tal exemplo é um dos “complexos de visualidade e contravisualidade” que Mirzoeff (2011) utiliza para reivindicar o direito de olhar<sup>16</sup>, um direito que é oposto à autoridade da visualidade; no complexo *plantation* (latifúndio e escravidão), visualidade seria a vigilância (ver) e o vigiado (ser visto), a resistência à escravidão seria a contravisualidade, ou seja, uma pessoa cega é um escravo impossibilitado de reconquistar o status de pessoa livre e o direito de olhar prevê a autonomia do sujeito que olha: “o direito de olhar reivindica autonomia, não o individualismo ou voyeurismo, mas a reivindicação de uma subjetividade política e coletividade” (MIRZOEFF, 2011, p. 1, tradução nossa). Esta autonomia está envolvida com a ideia de educação para emancipação de Rancière, que Mirzoeff (2011) aponta como central em seu livro<sup>17</sup>.

Promover uma autonomia para o olhar e, por que não, para uma crítica da crítica, seria a resistência, a contravisualidade, uma possibilidade da educação emancipadora (RANCIÈRE, 2011, 2014).

Voltando ao exemplo das *African galleries* do *British Museum*, as obras de arte contemporânea presentes no espaço expositivo dialogam

---

16. Mirzoeff fala de três complexos de visualidade e contravisualidade: *plantation complex*, *imperialist complex* e *military-industrial complex*.

17. Vale ressaltar que a pessoa cega não se refere à pessoa com deficiência visual, mas a cegueira da visualidade que reproduz valores da cultura hegemônica, que estabelece um *status quo*, se tomarmos o exemplo dos museus nacionais, a exposição que pretende construir o espírito de nação e eleger o que mostrar e o que ocultar, e a pessoa cega não tem autonomia para questionar tal visualidade.

com os artefatos do período imperialista, um diálogo, a meu ver, forte e intenso, propõe questionamentos, problematiza a colonização, potencializa dissensos no sentido que Rancière nos provoca a refletir em *O espectador emancipado*. Nesta obra, Rancière (2014) apresenta sua proposta de educação emancipadora em relação ao espectador, defendendo que é preciso partir do pressuposto da igualdade de inteligências e capacidades também no que se refere à produção artístico-cultural, da mesma forma como nas relações de aprendizagem, defendendo que

[...] o poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. [E sim] o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que torna semelhante à qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. (RANCIÈRE, 2014, p. 20)

A subjetividade é potencializada, não existiria “a” interpretação de uma determinada visualidade, mas a possibilidade de interpretações múltiplas, não apenas o discurso reprodutor da cultura hegemônica, mas outras formas de interpretação. Ainda, nas palavras de Rancière (2014, p.48) “dissenso quer dizer uma organização do sensível na qual não há realidade oculta sob as aparências, nem regime único de apresentação e interpretação do dado que imponha a todos a sua evidência”.

As ideias de contravisualidade e dissenso dialogam também com a de rasgadura que Didi-Huberman (2010) explora a partir do conceito

de sintoma freudiano e estabelece uma relação entre imagens do sonho e imagens que vemos acordados, por assim dizer:

No despertar lúcido que supõe nossa relação com o visível, na plenitude ideal que propõem os dispositivos de representação, algo – um resto, pois, um sinal de esquecimento – vem ou volta *de qualquer maneira* a trazer sua perturbação noturna, sua potência virtual. Algo que altera o mundo das formas representadas como uma matéria que viria alterar a perfeição formal de um traço. Algo que deva chamar um *sintoma*, tanto é verdade que não existe sintoma – no sentido freudiano – sem algum trabalho de esquecimento. (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 207-208, *grifos do autor*, tradução nossa).

Na obra citada, Didi-Huberman se posiciona contra a retórica da História da Arte e apresenta o conceito de sintoma como uma potência de rasgadura, sintoma não como uma enfermidade, mas um arriscar-se a não saber diante de uma imagem, a *rasgar*, provocar uma incisão no discurso retórico.

O risco do não saber também está em Dennis Atkinson (2011), ao tratar da pedagogia do evento, entendendo evento não como a aprendizagem em si, mas aquilo que potencializa a aprendizagem.

---

18. Importante lembrar que parte do continente africano, o Egito não está na Galeria África, espacialmente, na expografia do museu como um todo, prevalece a narrativa história eurocêntrica. Também, como uma reflexão possível, deixo meu comentário extraído no diário de campo de Londres de 21 mar. 2014, quando participei da visita: “volta ao mundo em 90 minutos”: *Não passamos em África, nada que se considere highlight? É a exposição que mais gosto, onde a curadoria tentou fugir do discurso hegemônico...*

A exposição citada no início de nossa conversa nesta sala é potente no que se refere à contravisualidade, dissenso ou sintoma, ao propor que o espectador teça suas relações sobre o continente africano temporalmente, esteticamente, politicamente<sup>18</sup>.

Mas, e se considerarmos uma expografia que não tenha uma potência de provocar dissensos? Uma expografia que opere no campo da cultura hegemônica, apresentando uma visualidade associada à construção de um espírito de nação, como potencializar a contravisualidade? O trabalho do educativo poderia ter tal atribuição. Nesta terceira e última sala, foi o exercício da imaginação pretendeu operar dentro desta possibilidade, imaginar como seria esta visita no roteiro observado no Museu Paulista, imaginação fundamentada lançando mão das ideias de contravisualidade (MIRZOEFF, 2011), dissenso (RANCIÈRE, 2014) e sintoma (DIDI-HUBERMAN, 2010), numa perspectiva que envolva o processo ensino/aprendizagem, estabelecendo um diálogo com a pedagogia do evento proposta por Atkinson (2011).

E, nesse momento, mais do que explicar as frases na entrada que teriam chamado sua atenção, conversamos a partir delas sobre tantos assuntos...

## Encerramento, agora nosso tempo/espaço é curto mesmo

*... a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.*

Paulo Freire

Este texto foi um exercício de imaginação, caso você fosse um ou uma visitante apressado na minha tese/exposição. Evidentemente que conversamos muito mais do que 15 minutos. Isso às vezes acontece, outras vezes não. Imaginando que você tenha realmente se desligado do outro compromisso e se interessado por estas ideias, vale a leitura com tempo de toda a pesquisa, vale o convite para retornar<sup>19</sup>.

Fica também uma proposta de encerramento. Ao final desta visita mediada, eu poderia propor algumas dinâmicas de encerramento para que possamos sintetizar o pensamento, ou as ideias, propor novas reflexões, por exemplo: “que título você daria para esta exposição? Que palavra você usaria para sintetizar o que viu/leu?” Fosse aqui uma visita, essas poderiam ser perguntas possíveis neste encerramento. Quanto a mim, gostaria de iniciar minha síntese com esta imagem:

---

19. Vale dizer também que esta tese/exposição foi publicada como um livro/exposição (ALENCAR, 2017).



Figura 4: Visitantes observando o Parque da Independência, a partir do saguão do Museu Paulista. Fonte: Fotografia da autora. Out. 2012.

Olhar para fora do museu. O que permanece para o visitante (e para o mediador), em sua(s) vida(s), depois de ter estado um certo tempo em uma visita? É possível reescrever sua leitura de mundo? Acredito que sim, se não uma reescrita total, ao menos a inclusão (ou exclusão) de trechos aqui e ali, uma nova ideia ou uma nova palavra.

Até breve e volte quando quiser.

---

## Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/história e suas interpretações**. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes/UNESP, São Paulo, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Mediação cultural em museus e exposições de história: conversas sobre imagens/história e suas interpretações**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2017.
- ATKINSON, Dennis. **Art, equality and learning : pedagogies against the state**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae T. B. Edgar Sussekind de Mendonça: a educação em museus e o ensino do desenho gráfico. In: \_\_\_\_\_. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015. p. 287-308.
- BARBUY, Heloísa. **A exposição universal de 1889 em Paris: visão e representação na sociedade industrial**. São Paulo: Loyola, 1999.
- BENNETT, Tony. **The birth of the museum: history, theory, politics**. London: Routledge, 1995.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11.ed. São Paulo: Contexto, 2008a. p. 69-90.
- \_\_\_\_\_. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.
- BREFE, Ana Cláudia Fonseca. **O Museu Paulista: Affonso de Taunay e a memória nacional, 1917-1945**. São Paulo: Ed. UNESP: Museu Paulista, 2005.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

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

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ante la imagen: pregunta formulada a los fines de una historia del arte**. Múrcia: CENDEAC, 2010.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. Isto não é um cachimbo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

HEIN, George E. **Learning in the museum**. London: Routledge, 2005.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **The educational role of the museum**. 2. ed. London: Routledge, 1999.

\_\_\_\_\_. **Museums and the interpretation of visual culture**. London: Routledge, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO ANTONIO HOUAISS. **Houaiss eletrônico: dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico**. Anais do Museu Paulista: história e cultura material, São Paulo, v. 2, p. 9-42, jan./dez. 1994.

MIRZOEFF, Nicholas (Ed.). **An introduction to visual culture**. 2. ed. London: Routledge, 2009.

\_\_\_\_\_. **The right to look: a counterhistory of visibility**. London: Duke University Press, 2011.

MITCHELL, W. T. J. Showing seeing: a critique of visual culture. In: MIRZOEFF, Nicholas (Ed.). **The visual culture reader**. 2. ed. London: Routledge, 2002. p. 86-101.

POULOT, Dominique. Museu, nação e acervo. In: BITTENCOURT, José Neves; BENCHETRIT, Sarah Fassa; TOSTES, Vera Lúcia Battrel. (Ed.) **História representada: o dilema dos museus: livro do Seminário Internacional**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003. p. 25-62.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto: o museu no ensino de história**. Chapecó: Argos, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

WALKER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Visual culture: an introduction**. Manchester: Manchester University Press, 1997.

## Como perceber o que já estava lá e potente?

*Mediação Cultural no projeto  
40 museus em 40 semanas*

PRISCILA LEONEL DE MEDEIROS PEREIRA

*Torna-se cada vez mais importante criarmos espaços de convivência,  
no fluxo da vida cotidiana, para que a troca de experiências, reflexões e  
contaminações mútuas aconteçam.*  
Adriana Fontes

Para adentrar os caminhos da *mediação cultural* trago um recorte do estudo apresentado na dissertação sobre o projeto chamado 40 Museus em 40 Semanas, que permitiu me aproximar do contexto museológico paulistano. Fui idealizadora e proponente deste projeto que se tornou objeto da minha pesquisa de mestrado e a partir do reconhecimento desta experiência tem sido possível levantar discussões e reflexões sobre a relação destas instituições com o público.

O projeto tinha como finalidade convidar pessoas para visitar museus da cidade de São Paulo, utilizando como meio principal de divulgação as redes sociais, na *internet*, a fim de utilizar um meio gratuito e acessível a um grande número de pessoas. As divulgações eram realizadas na página do projeto, através de banners.

As visitas aconteciam aos finais de semana e eram sempre mediadas por um educador da própria instituição.

O projeto teve início em janeiro de 2013 e finalizou em maio de 2014, sendo que meu intuito era conhecer os museus da cidade e partilhar essa experiência com outras pessoas. Importante ressaltar que o coletivo



Figura 1: Capa da página do Facebook para 40 Museus em 40 Semanas. Fonte:Acervo pessoal da autora, 2013.



Figura 3: Visita ao Museu da Energia. Fonte:Acervo pessoal da autora, 2013.



Figura 2: Banner para o Memorial da Resistência. Fonte:Acervo pessoal da autora, 2013.

era um ponto forte do projeto, portanto a reunião de pessoas foi também traço que trazia a cada semana, pessoas diferentes para novas conversas e outros olhares. Sempre ao final de cada visita havia o convite para um bate-papo num café ou outro local, a fim de que pudéssemos conversar sobre a visita fora do espaço do museu. Cabe trazer neste artigo as instituições que foram selecionadas, por ordem de visita, a fim de que se possa melhor localizar e compreender minhas análises, no decorrer do texto. Ao observar a lista, a seguir, é possível verificar uma diversidade de acervos que suscitam diferentes formas de mediação, também se faz importante uma reflexão sobre as várias expressões culturais que se apresentam na cidade, assim como, seus desdobramentos.

1. Memorial da Resistência
2. Museu Afro Brasil
3. Pavilhão das Culturas Brasileiras
4. Centro de Documentação e Memória do Samba
5. Museu do Futebol
6. Museu Casa Guilherme de Almeida
7. Museu da Casa Brasileira
8. Museu Histórico da Imigração Japonesa
9. Museu de Arte Sacra
10. Museu Paulista
11. Museu de Arte Contemporânea
12. Museu da Cidade de São Paulo - Solar da Marquesa de Santos
13. Museu de Arte Brasileira da FAAP
14. Museu Casa Fundação Ema Klabin
15. Museu da Cidade de São Paulo - Casa Sítio da Ressaca
16. Museu do Objeto Brasileiro
17. Acervo Palácio dos Bandeirantes
18. Museu da Cidade de São Paulo – Gabinete do Desenho
19. Sala São Paulo (visita histórica)
20. Museu Lasar Segall
21. Museu da Energia
22. Museu do Transporte Público
23. Museu da Imagem e do Som
24. Museu do Bombeiro

25. Museu Vicente de Azevedo
26. Instituto Tomie Ohtake
27. Museu da Língua Portuguesa
28. Paço das Artes
29. Museu do Perfume
30. Museu Brasileiro da Escultura
31. Memorial da América Latina
32. Estação Pinacoteca
33. Museu da Cidade de São Paulo - Oca
34. Museu Florestal Octávio Vecchi
35. Museu de Arte Moderna
36. Museu Anchieta
37. Fundação Casa Maria Luísa e Oscar Americano
38. Museu do Tribunal de Justiça
39. Museus do Instituto Butantã
40. Pinacoteca do Estado de São Paulo

Olhando para a quantidade de museus que visitei durante o projeto 40 Museus em 40 Semanas, percebo a diversidade de posturas, formas de receber e de apresentar que vão sendo lançadas pelos museus na sociedade, tornando-se fundamental repensar e discutir essas práticas. São muitos museus, ainda, surgindo a todo o momento que podem se adaptar aos modelos já “tradicionais” ou criar novas formas

de ser museu. O Brasil, que iniciou o século XX com doze museus, já conta com 3.700 instituições museais mapeadas pelo IBRAM<sup>1</sup>, por isso é preciso pensar como elas criam em seus educativos um ponto de encontro com o público.

Parte da compreensão do processo da recepção em museus está em conhecer o trabalho dentro destas instituições, mas a outra parte está em olhar para o público a fim de observar como as práticas museológicas têm interagido com a sociedade. Para falar sobre isso, este texto apresenta parte da pesquisa desenvolvida durante o mestrado, na linha de pesquisa sobre “Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural”, no Instituto de Artes da UNESP e tem como ponto de partida este projeto do qual fui idealizadora e proponente.

Estas narrativas, feitas por mim enquanto observadora e participante das visitas, permitem perceber melhor como se dá a aproximação dos visitantes com os educadores. Observar a prática da mediação cultural, a partir da visão de público, na percepção e relação com estes espaços me fez resgatar experiências pessoais, de reencontro com a cidade e seu patrimônio, suas histórias e memórias. Acredito em uma forma de mediação da qual nos fala Valquíria Prates, pesquisadora e proponente de ações educativas em várias instituições culturais: aquela na qual o mediador é alguém que tem uma vontade.

---

1. Instituto Brasileiro de Museus. < <http://www.museus.gov.br/> >

A vontade forte de mediar mais e muito. Com a intenção de transcender os sentidos, encontrar a reciprocidade de quem também acredita que a formação para a cidadania tem na arte e na cultura um importante campo de batalhas, mas também de sementeiras. (PRATES, 2011, p. 5).

A concepção de mediação dessa pesquisadora abandona o ingênuo e utópico campo que a compreende só como uma conversa, mas adentra um tempo-espaço precioso para a construção da cidadania. Isso se soma à definição trazida por Martins e Picosque (2012, p. 49) de que a mediação cultural é a oportunidade de um encontro com a vida e com a cultura, para poder ressoar no modo de olhar o mundo e de atuar nele. Assim, cada definição de mediação, a seu modo, propõe uma ação transformadora.

Considerando que os mediadores precisam da “vontade” de gerar a mudança e fazer uma construção, Giuliano Tierno Siqueira aponta questões valiosas para pensar tipos de abordagens mediadoras tão diferentes que experienciamos nos quarenta museus e que serão retomadas mais adiante do texto:

romper as barreiras simbólicas existentes nos espaços institucionalizados; ser um proponente de experimentos; ser um interruptor de falas silenciadas por dispositivos de poder; ser um compartilhador de ideias; ser um criador de experimentos com potência para que o público seja criador. (SIQUEIRA, 2013, p. 105).

“A mediação busca, de certo modo, favorecer o compartilhamento de experiências vividas entre os visitantes na sociabilidade da visita, e o aparecimento de referências comuns”, como também aponta Caune (2012, p. 73).

Para fortalecer a mediação cultural na Suíça, uma pesquisadora alemã, Carmen Mörsch, que trabalha na Universidade de Artes de Zürich, coordenou um projeto que resultou em uma publicação *online* chamada “*Le temps de la médiation*”<sup>2</sup>. O projeto tem por objetivo promover a criação e o intercâmbio de conhecimentos nesse campo e contribuir para uma prática qualitativa de mediação, que pode ser pensada para nossa realidade também. Nessa publicação, Mörsch afirma que “mediação cultural é compreendida menos como uma transmissão e mais como a criação de fluxos entre o público, as obras, artistas e instituições, e sua missão como a ligação de diferentes pontos de vista” (2012. p. 5)<sup>3</sup>.

## Eu mediadora

Reconheço que o projeto foi, ao mesmo tempo, uma forma de apresentar espaços culturais para as pessoas e, sobretudo, encontrar

---

2. *O tempo da mediação*, em português.

3. Tradução livre pela autora. Original em francês: “*médiation culturelle , on entend moins comme une transmission et plus comme la création de flux entre le public, les œuvres, les artistes et les institutions, et sa mission en tant que connexion de différents points de vue*”.

elementos desconhecidos que pudessem contribuir para a minha própria construção de identidade. Como um “bricoleur<sup>4</sup> participante”, um coletor compulsivo de informações, fatos e experiências, compondo seu tesouro, o qual ele percebe, organiza e questiona para descobrir como cada um deles pode “significar”. Vejo que me propus perpassar todos os museus convencida de que isso ajudaria a sociedade, mas nesse percurso fui encontrando campo fértil para a minha própria formação, fui reconstruindo uma relação íntima com a cidade e criando uma ponte entre meu passado e meu futuro. Nessa perspectiva, acredito que adotei para o museu, inconscientemente, o conceito grego de *museion* como templos das musas, como se eu buscasse minha autocompreensão nas divindades que presidiam os templos: a poesia, a música, a oratória, a história, a tragédia, a comédia, a dança ou a astronomia.

A parte mais difícil dessa pesquisa foi tentar compreender meu lugar no projeto, como alguém que estava ali, presente. Como no trabalho performático de Marina Abramovic<sup>5</sup>, eu era um ser que era visto pelo grupo, e recebia atenção por ter sido a organizadora e propositora, mas não era quem falava ou conduzia o processo; o fato de estar, já era confortável. Muitas vezes, os outros participantes não se conheciam, e eu

---

4. Termo usado pelo professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Sergio Luiz Prado Bellei (1984, p. 317), que trabalha com pesquisas na linha de cibercultura, relacionada ao pós-colonialismo e ao pós-estruturalismo, quando ele afirma que um sujeito se torna o criador de sua realidade, como um *bricoleur*.

5. Referência a obra de arte *A artista está presente*, de Marina Abramovic (2012) que traz a ideia de que o que está no centro de sua obra é a experiência compartilhada entre público e artista.

me tornava o elo entre todos, um elo vivo. Por isso, apesar de me fazer silenciosa na maioria das visitas, havia sempre uma negociação colaborativa entre os participantes e a minha presença. Sendo uma mediadora extrainstitucional<sup>6</sup>, pois não assumia a frente nas instituições, não falava por elas, mas, ao mesmo tempo, convidava o público para estar lá, para vivenciar uma experiência que também era nova para mim. Eu estava como uma figura de representação de um projeto, que era percebido como uma instituição, responsável por algo, mas algo que se criava no percurso. Justamente por não ser institucional, tinha a flexibilidade de não ser enrijecido por regras. Mas esse estado imprimia incertezas, que não podem ser confundidas com insegurança, pois não saber o que vai acontecer – mas ter certeza de que algo vai acontecer – é uma segurança.

## O projeto acontecendo

No início do planejamento do projeto, não havia o desejo de que a visita fosse conduzida por um educador, mas o inverso, pois havia o

---

6. O conceito de “mediação extrainstitucional” tem sido trabalho largamente pelo pesquisador Cayo Honorato e aqui trago uma definição de Diogo de Moraes, que tem trabalhos com Honorato e que discute essa ideia. Moraes (2014, p. 60) aponta a existência de agentes (extra)institucionais dispostos a estar não estando na instituição, formulando a sua crítica mediante a invenção de ferramentas operativas, cujos resultados possam ser publicizados. Logo, os riscos são parte do processo e, quem sabe, não contar com o respaldo institucional para isso seja na verdade um trunfo.

intuito de que fossem visitas espontâneas, nas quais os participantes não precisassem inscrever-se ou comprometer-se com uma visita agendada como uma obrigação. Antes da primeira visita, porém, pensei em enviar um *e-mail* ao Memorial da Resistência comunicando sobre o projeto, pois não sabia ao certo quantas pessoas iriam e não queria assustar os funcionários caso chegasse um grupo grande sem agendamento. Nessa troca de *e-mails* com a instituição, eles mostraram-se muito solícitos em receber-nos e ofereceram um educador. Ao deparar-me com essa sugestão, fiquei sem graça de recusar e, ao mesmo tempo, curiosa de ver como seria essa experiência, de modo que aceitei a sugestão. Gostei do resultado da presença do educador, pois era um profissional já acostumado com a instituição e com grupos. Ele sabia falar bem sobre o tema e gerou uma união entre os participantes, deixando as pessoas à vontade. Assim, percebi que a presença do educador seria fundamental para as visitas acontecerem com maior sucesso. Dessa experiência inicial, eu defini mais uma premissa para o projeto: sempre buscar o educativo do museu.

Começaram preocupações que até então eu não estava atenta, eram instintivas, como a atividade de registrar em fotos as visitas, e logo me propus a aprender a fotografar e comprei uma câmera profissional, o que, para mim, foi um investimento financeiro, mas foi o primeiro e único investimento monetário que fiz no projeto. Essa ação realmente se mostrou fundamental para documentar as visitas, pois a câmera do meu celular não seria suficiente; as fotos as imagens tinham baixa resolução.

Cada vez mais ciente da minha responsabilidade do projeto, partia para cada visita descobrindo novas possibilidades de tornar

o projeto mais aconchegante. Assim foi também marcante a visita ao Museu Casa Guilherme de Almeida. Lá tivemos uma conversa muito especial, ao final, com o grupo, no quintal da casa, ainda com a presença do educador. Colocamos nossas impressões de forma muito livre. Esse episódio reiterou minha decisão sobre a importância da presença do educador, pois percebi que havia forte correlação entre a presença dele e a interação do grupo.

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. Assim, em algumas conversas pós visita quando vi um ou outro participante questionar o papel do educador, isso me mostra que ele tinha outra referência anterior e que a partir dela, provavelmente ele tinha criado uma expectativa que não foi suprida, o que gerou frustração. Isso foi ficando mais nítido quando um participante começava a ir em várias visitas e já começava a comparar as posturas dos educadores.

Nos museus de São Paulo, é possível encontrar diversos perfis de educadores, não há uma padronização do que deve ser um mediador. Assim, com profissionais tão diversificados, as experiências de mediação cultural passam por diversos âmbitos e por uma multiplicidade de possibilidades, que nascem da conexão do grupo com o educador e da vontade de ambos de que algo aconteça ali. É preciso estar por inteiro na visita e criar um campo de interferências e ativações. No livro “Obras Mediadas”, uma publicação do MAM-SP que traz o relato de educadores do museu acerca de suas experiências de mediação, a educadora Barbara

Jimenez apresenta um texto chamado “A banalidade do inesperado”, a respeito da mediação da obra “Inmensa” do Cildo Meireles. Ela descreve sua percepção da relação dos visitantes quando observavam aquela instalação composta por mesas e bancos:

A primeira relação espontaneamente estabelecida era da obra por ela mesma e justamente por se tratar de uma composição de objetos comuns, sempre havia a necessidade de dedicar um tempo à sua descrição. Como se houvesse um pressentimento nas pessoas, de crianças a adultos, de que estavam deixando passar algo que não poderia ser apenas mesas e cadeiras. (JIMENEZ, 2015, p. 89).

Neste relato a educadora fala do seu leve incômodo em *sempre* ter que falar desta obra, por ela gerar um estranhamento nos visitantes que eram imediatamente capturados por ela. Isso nos remete a este estado da mediação de estar atenta aos olhos e anseios do grupo, como a educadora parece estar. Na mediação, os questionamentos, mesmo que tímidos, dos visitantes, são um gancho para um ciclo infinito de interpretações que denotam que o espectador está interessado. Há neste relato de Barbara Jimenes uma denúncia minuciosa das interpretações dos visitantes sobre o que pode existir no museu. Mostrando também, nas entrelinhas o que o visitante espera encontrar neste espaço.

Compartilho Rancière, da leitura que traz sobre o visitante, no livro “O espectador emancipado”, (2012) ele tira do mediador toda a responsabilidade em ensinar o espectador a ver. Segundo o autor, 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.

Cabe ressaltar as questões e percepções do público como balizadoras das ações dos mediadores, caso ele compreenda que as expectativas do público 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, como “museu-escola”, “museu-templo”, “museu-mausoléu” ou “museu-parque de diversões”, enfim diversas formas e potências, com frequência, divergentes do que os museus realmente têm para oferecer, pois nunca é possível alcançar o que está no imaginário. Sendo assim, percebia em vários momentos que os visitantes ficavam felizes com educadores que despejavam conteúdos pois, fazendo uma espécie de visita-palestra respondiam ao desejo inicial do público por informações. Muitas vezes, depois das visitas, durante o café, eu perguntava o que haviam achado do educador, principalmente quando eu havia desgostado da abordagem. Às vezes, acontecia de surpreender-me com respostas como: “Nossa, adorei a educadora, ela sabia tanto, né?”.

Em outros casos, percebia que uma postura mais enfática do educador também incomodava alguns participantes. Na conversa após a visita ao Museu de Arte Sacra de São Paulo, um visitante comentou: “A opinião do educador sobre a simbologia da obra foi muito exagerada. Esse educador traz uma postura unilateral dos acontecimentos, mas trazer as questões mitológicas foi marcante”.

Nessa fala vemos que a expectativa deste visitante era receber informações que ainda não possuíam como a questão mitológica relacionada às obras, mas ele não queria saber a opinião do educador, não estava ali para trocar ideias e sim para receber informações. Quando lhe pareceu que o educador expôs as suas próprias ideias, a visitante o repeliu imediatamente.

A visita ao Museu Lasar Segall foi mediada por um audioguia<sup>7</sup>, pois nos fins de semana o museu não tinha educadores. Essa foi uma oportunidade importante pois me ofereceu um contraponto. Durante todo o processo da visita, fiquei muito preocupada se as pessoas estavam se sentindo solitárias durante esta visita, mas em conversa ao final da visita, percebi uma reação muito positiva dos participantes, e algumas falas me chamaram a atenção: “O audioguia traz informações imediatas, de forma didática, é isso que viemos buscar”; ou, “Se eu quisesse mais informações sobre o artista, esta seria a melhor forma, mas acho que com o educador é mais divertido”; e ainda, “Vim nesta visita para encontrar um grupo e me senti em grupo, gostei muito da experiência do áudio, achei muito válido todo mundo estar aqui pelo mesmo motivo”. Outro visitante ainda completou: “Quando vou sozinha a um museu, tenho a

---

7. Audioguia é um sistema que permite a descrição de obras e espaços, normalmente usada em museus ou atrações turísticas, com uso de dispositivos eletrônicos e digitais com recursos de voz. É um aparelho simples de manusear, em que o visitante digita um número que está identificado na obra exposta e ouve uma descrição sobre ela ou sobre a produção de Segall”, explica Marcelo Monzani, diretor técnico do museu. Disponível em <<http://www.museus.gov.br/tag/audioguia/>>. Acessado em 20/03/2018.

sensação de solidão, mas assim com o áudio a gente se sente em grupo, mesmo estando cada um no seu mundo”. E esta última: “O audioguia traz muitas informações, mas não responde nossas perguntas”.

Percebi que, ao longo das semanas, principalmente nas primeiras, me questionava muito, nas anotações durante a visita, sobre o significado da presença de um grupo para visitar o museu, em que lugar estava o educador neste grupo e o que isso representava na própria visita. Fui compreendendo que os grupos estavam mais preocupados com seu lazer e, assim, analisavam as visitas sempre com base no quanto se divertiram e no que aquilo trazia de novo. Aliás, a novidade parece ser um grande atrativo para os participantes. Por isso, a presença do educador pode muitas vezes estar relacionado à ideia da pessoa que vai fornecer as “novas informações”. Tendo passado por essas experiências, pergunto-me se o educador está preparado ou é sensível a perceber o que os visitantes buscam naquela visita. Percebia em mim, como visitante, que precisava sentir a segurança de que o mediador conduzia a visita, mas ao mesmo tempo necessitava de espaço para fruição, reflexão e construção de minhas próprias ideias sobre o que via.

### **Descobrimos caminhos e redescobrimos a cidade**

O projeto 40 Museus em 40 Semanas foi apresentando-se como estímulo para encontrar a cidade, redescobrir a vida cotidiana e perceber-

se nesse espaço. Ele possibilitou um movimento pela cidade, inclusive para aprender os percursos que levavam aos museus. Percebi, por meio de conversas com participantes, que eles também descobriram novos caminhos em trajetos desconhecidos para chegar aos encontros.

Para que os visitantes pudessem permitir-se observar o caminho até o museu, sempre recomendava que eles usassem transporte público, a fim de evitar a preocupação de dirigir ou arrumar estacionamento no local. Desse modo, simplesmente aproveitando o percurso, que poderia ser inteiro de descobertas. O caminho para chegar ao museu tornava-se também parte da experiência, com avanços e recuos, na tentativa de lançar-se ao desafio. Alguns participantes me perguntavam, pelas redes sociais, como chegar à instituição que seria visitada naquela semana. Portanto, descobrir os percursos tornou-se parte das minhas atividades na coordenação do projeto. Comecei a consultar linhas de ônibus e metrô para indicar aos participantes como chegar às instituições, fazia um pequeno mapa com o percurso e publicava na página do projeto no *Facebook*.

Os lugares onde estão instalados os aparelhos culturais paulistanos revelam a distribuição dos museus pela cidade. Há alguns territórios com muitos museus e outros onde sua presença é quase inexistente. Após uma grande pesquisa para encontrar uma maior diversidade de museus, verificando os que estivessem aptos a receber grupos, percebi que a maioria deles se localizava na Zona Sul e no Centro da cidade. Ao observar a Figura 4, a seguir,

Museu	Região da cidade	Bairro
Memorial da Resistência	Centro	Bom Retiro
Centro de Documentação e Memória do Samba	Centro	Bexiga
Museu Histórico da Imigração Japonesa	Centro	Liberdade
Museu de Arte Sacra	Centro	Bom Retiro
Museu da Cidade-Solar da Marquesa	Centro	Sé
Museu de Arte Brasileira da FAAP	Centro	Higienópolis
Museu da Cidade – Gabinete do Desenho	Centro	Bela Vista
Sala São Paulo (visita histórica)	Centro	Bom Retiro
Museu da Energia	Centro	Bom Retiro
Museu da Língua Portuguesa	Centro	Bom Retiro
Museu do Perfume	Centro	Santa Cecília
Estação Pinacoteca	Centro	Bom Retiro
Museu Anchieta	Centro	Sé
Museu do Tribunal de Justiça	Centro	Sé
Pinacoteca	Centro	Bom Retiro
Museu do Futebol	Centro	Higienópolis
Memorial da América Latina	Oeste	Barra Funda
Museu do Transporte Público	Norte	Vila Guilherme
Museu Florestal Museu Octávio Vecchi	Norte	Tucuruvi
Museu Casa Guilherme de Almeida	Oeste	Perdizes
Museu da Casa Brasileira	Oeste	Pinheiros
Museu do Objeto Brasileiro	Oeste	Pinheiros
Instituto Tomie Ohtake	Oeste	Pinheiros
Paço das Artes	Oeste	Butantã
Museus do Instituto Butantã	Oeste	Butantã
Museu Afro Brasil	Sul	Vila Mariana
Pavilhão das Culturas Brasileiras	Sul	Vila Mariana
Museu Paulista	Sul	Vila Mariana
Museu de Arte Contemporânea	Sul	Ipiranga
Museu Casa Fundação Ema Klabin	Sul	Jardim Paulista
Museu da Cidade-Casa Sítio da Ressaca	Sul	Jabaquara
Acervo Palácio dos Bandeirantes	Sul	Morumbi
Museu da Lasar Segall	Sul	Vila Mariana
Museu da Imagem e do Som	Sul	Jardim Paulista
Museu do Bombeiro	Sul	Vila Mariana
Museu Vicente de Azevedo	Sul	Ipiranga
Museu Brasileiro da Escultura	Sul	Jardim Paulista
Museu da Cidade-Oca	Sul	Vila Mariana
Museu de Arte Moderna	Sul	Vila Mariana
Museu Casa Maria Luísa e Oscar Americano	Sul	Morumbi

Figura 4: Disposição dos museus visitados por região da cidade. Fonte: Priscila Leonel, 2016.

É possível perceber que a Zona Leste da cidade de São Paulo apresentava, na época do projeto (entre janeiro de 2013 e março de 2014) raros museus com estrutura de um educativo para receber um grupo. Hoje, temos o Museu da Imigração e uma das casas do Museu da Cidade de São Paulo: a Casa do Tatuapé. Como outras Casas do Museu da Cidade já haviam sido escolhidas optei por não acrescentar mais uma ao projeto, por isso na época nenhum museu foi visitado nesta região da cidade.

O tópico da localização influenciou diretamente na aderência do público ao projeto, pois observei como era difícil para os participantes chegarem aos museus, mesmo quando era um lugar considerado de fácil acesso. Essa configuração revela como os museus estão concentrados na região central da cidade e na região sul, em grande maioria.



Figura 5: para contextualizar, a imagem mostra a distribuição dos bairros e regiões. Fonte: São Paulo para Iniciantes, 2017<sup>8</sup>.

8. <<http://saopauloparainiciantes.com.br/2009/09/mapa-dos-bairros-2.html>>

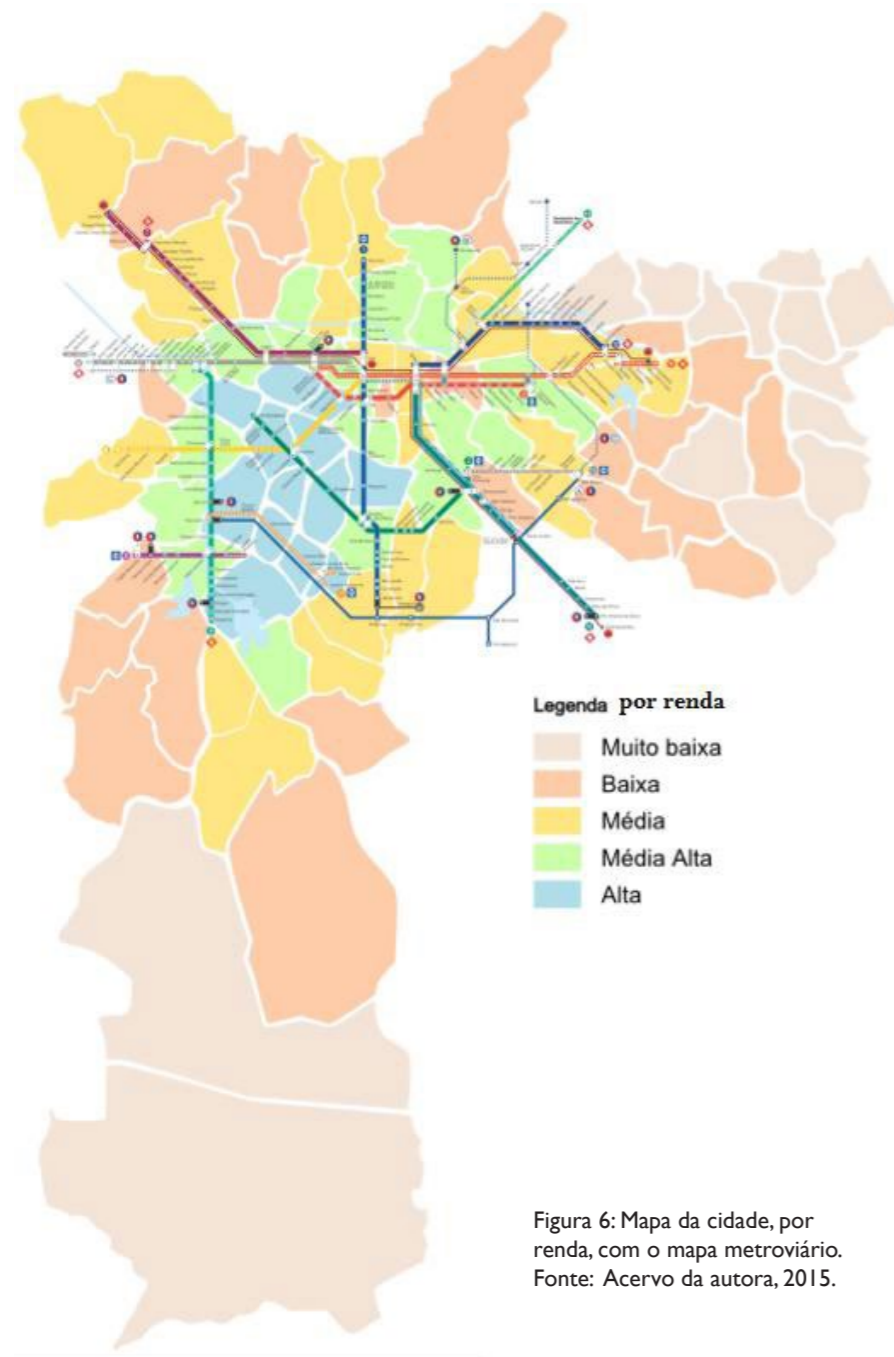


Figura 6: Mapa da cidade, por renda, com o mapa metroviário. Fonte: Acervo da autora, 2015.

Vale salientar que a Zona Sul é uma região de extensão muito grande, mas que os museus estão situados apenas em um curto trecho, mais próximo do Centro. Com base nessas informações, é possível trazer uma discussão sobre as relações de acesso aos aparelhos culturais da cidade, uma vez que as pessoas precisam deslocar-se por longas distâncias para chegar aos museus, principalmente pessoas de classe baixa, que tendem a morar na periferia. Vale lembrar que esses deslocamentos são realizados pelas classes baixas por meio do transporte público, obrigatoriamente. Por isso, é importante observar o mapa da Figura 6<sup>9</sup>.

Este mapa mostra a relação entre transporte público, realizado por metrô e trens, e as regiões da cidade que ele abrange, sendo comparado ao mesmo tempo com a divisão socioeconômica da cidade. Assim, ao tentar entender algumas situações de baixa visitação em alguns museus, por exemplo, percebi uma questão fundamental: a influência das relações de acesso a essas instituições. Assim, comecei um levantamento sobre as relações entre territorialidade e identidade cultural que permeavam os indivíduos e o projeto e que pareciam influenciar o deslocamento das pessoas pela cidade. Assim, a pesquisa indicou uma necessidade de compreensão do contexto político e, social e do movimento cultural que estavam presentes durante o período do projeto. Nessa busca de-me conta, no âmbito do meu projeto, de que a desigualdade econômica

9. Mapa por renda fornecido pela Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão da cidade de São Paulo e mapa metroviário.

pode gerar afastamento de muitas pessoas do Centro da cidade; e essa realidade, que é permeada pela dificuldade de acesso por meio transporte público, gera uma distância espacial, emocional e simbólica com relação às instituições culturais tradicionais, como a maioria dos museus visitados pelo projeto.

### Considerações finais

Com o assentamento das ideias e as voltas aos cadernos de campo, notei que mesmo as experiências que não deram certo, a meu ver, também foram instigantes e como elas despertaram mais questões e impeliram-me a querer entender as formas e o próprio conceito de mediação cultural. Esse conceito, que não é fechado, como também sua prática não é, como foi mostrado ao longo de cada visita. A mediação se constrói ali, com a participação do espaço, dos visitantes, da abordagem do educador, das questões levantadas, do recorte proposto. Mediação é tudo isso e é também o que não acontece, o que tentou acontecer; ela está nas conversas, mas também nos silêncios; no recorte da expografia, mas também nos olhares vagos, atentos, perdidos. Foi assim que descobri a mediação cultural: no encontro, no estar presente, na disponibilidade e na escuta.

Compreendi que pensar museus e seu relacionamento com o público está intimamente ligado com um processo histórico, político e

geográfico, além de cultural e social. Este projeto levou-me a consolidar algumas certezas e a desfazer-me de alguns parâmetros, como os dados estatísticos sobre os públicos de museus, por exemplo. Percebi que as relações se dão em camadas, de modo que mesmo quando há visitantes, eles podem ser diferenciados em categorias de interesse, de ideias, de expectativas, que também se modificam durante a experiência da visita, com a bagagem que cada um traz, expõe e troca. Lembrando que só posso falar dessa experiência com base na minha própria trajetória com esses museus. Assim procurei trazer e ilustrar possibilidades de atuação, suas limitações, erros e acertos.

Cabe pontuar a importância de ter refletido sobre o projeto, pois com esse espaço de reflexão ele ganhou outras dimensões e pôde servir de exemplo para outras tantas pessoas que anseiam colocar seus projetos em prática; e mais do que isso, que possa ser um convite para sempre refletir sobre os processos, pois, segundo Hannah Arendt, “todo acontecimento vivido precisa de um acabamento, sem este acabamento pensado, após o ato, sem a articulação realizada pela memória, simplesmente não sobra nenhuma atividade para ser contada” (1979, p. 34). O processo de amadurecimento dos conceitos, do olhar e a possibilidade de rever o projeto por outros ângulos, permitiu-me uma nova abordagem, que refletiu na forma da escrita e me tornou mais próxima do que eu desejava ser quando comecei. Ao final da pesquisa, percebo que este não é um fim da minha história com museus, mas parte do caminho de aprendizagem, que agora tem bases mais sólidas. As visitas aos 40 museus instigaram-me a refletir sobre a relação dos

museus com as pessoas que vivem na cidade, fazendo-me questionar sobre a não inserção de diferentes culturas no espaço museal. Inclusive, se essa apropriação de novos símbolos fosse feita pelo museu tradicional ou pelas novas versões do museu contemporâneo, que significados isso poderia ter para as pessoas?

---

## Referências

- ARENDETT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. SP: Perspectiva, 1979, p.32.
- BELLEI, Sergio Luiz Prado P. **O novo humanismo: formas de descentramento**. Estudos Germânicos, Belo Horizonte, vol. 5, n. 1, 1984, p. 306-330.
- CAUNE, Jean. **Cultura e comunicação: convergências teóricas e lugares de mediação**. São Paulo: Unesp, 2012.
- FONTES, Adriana. Uma polifonia harmônica entre práticas e saberes da mediação. In **I Seminário Oi Futuro Mediação em Museus**, Adriana Fontes e Rita Gama (org.) Coedição Livre Expressão, 2012

JIMENEZ, Barbara. A banalidade do inesperado. In. **Obras Mediadas**. CHAIMOVICH, F (Org.), Ministério da Cultura, Governo do Estado de SP, Secretaria da Cultura e Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2015, p 87 - 96.

MARTINS, Mirian. Celeste. (org.). **Mediação: provocações estéticas**. São Paulo: Unesp, vol. 1, n. 1, 2005.

\_\_\_\_\_; PICOSQUE, Gisa. (orgs.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MORAES, Diogo. de, **Mediações em zigue-zague – Ocorrências institucionais e extrainstitucionais nas interações com públicos**. Revista Concinnitas | ano 15, volume 02, número 24, dezembro de 2014.

MÖRSCH, Carmen. **Avant-propos. Le temps de la médiation, Institute for Art Education de la Haute école des arts de Zurich (ZHdK)**, 2012. Disponível em: <[www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=f](http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=f)>. Acesso em: 17/jan/2018.

PRATES, Valquíria. **A experiência da mediação cultural e educativa como exercício da formação para a cidadania**, 2011. p. 1-5. Texto Disponível em: <<http://www.centrocultural.sp.gov.br/pdfs/Media%C3%A7%C3%A3o%20em%20arte%20-%20Valquiria%20Prates.pdf>>. Visualizado em jan./2018.

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

SIQUEIRA, Giuliano Tierno. **Mediação cultural: entre a tensão e o diálogo a favor da existência dos espaços públicos**. Trama Interdisciplinar, vol. 4, n. , 2013.

# Museus de arte e escolas

## *Encontros e desencontros*

DIANA TUBENCHLAK PERES

Trabalhando no campo do ensino das artes visuais em escolas e museus na cidade de São Paulo, observei os encontros e desencontros entre esses dois espaços. Percebi que, ao mesmo tempo que a comunidade escolar é frequentadora assídua das ações educativas oferecidas pelos museus, constituindo os encontros diários entre os dois espaços, pouco há de comunicação e cooperação entre os que trabalham de um lado e de outro.

Por conciliar as ações de mediação em museus de arte e instituições culturais com a função de professora de artes em escolas públicas e privadas, me colocava simultaneamente na interface entre a educação nas salas de aula das escolas e as exposições e espaços educativos dos museus.

Eu me vi e me vejo atravessando o espaço ou lacuna entre a escola e o museu de arte. E nesse caminho, encontrei interlocutores – as professoras Denise, Marisa, Janice e Juliana e o professor Fausto – que também vivem nesta interseção e que participaram da minha pesquisa de mestrado<sup>1</sup>.

Foi nos espaços expositivos que passei a me aproximar dos professores que frequentam as exposições – aqueles que também se

---

1. PERES, Diana T. **Um pé em cada canoa: professores de artes entre museus e escolas**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes- Universidade Estadual Paulista- IA/UNESP, São Paulo, 2017.

dividem entre museus e escolas –, ora acompanhando seus alunos em visitas mediadas, ora presentes em encontros específicos para docentes. Percebi que esses indivíduos fazem o elo entre as duas instituições (HUERTA, 2010). São professores com o potencial de relacionar o que acontece dentro dos muros da escola com ações oferecidas pelos museus.

Ricard Huerta nos mostrou que uma das características fundamentais compartilhadas por museus e escolas é que ambos são espaços feitos por pessoas, “gente que se ocupa de gente”. Segundo ele

escolas e museus são essencialmente pessoas, gente que trabalha em edifícios com características específicas, gente que se ocupa de gente – através do currículo, das coleções, das exposições, das turmas, das atividades –, gente com suas próprias contradições, pessoas capazes de construir um tecido educativo apto para transformar a sociedade, para melhorá-la, para reconstruí-la e redefini-la constantemente (HUERTA, 2010, p. 15, tradução nossa).

Ao longo de minha pesquisa de mestrado apareceu o museu como espaço de encontro. Entre professores, deslocado do ambiente de trabalho; lugar de proximidade com objetos artísticos nas exposições e de possibilidade de criação nos ateliês, momentos de encontro entre eles e os educadores que lá trabalham.

A partir da entrevista concedida pela professora Janice nós encontramos as décadas de 1980/1990 e suas memórias das formações oferecidas pelo MAC – USP, no momento de estruturação da “Proposta Triangular” (BARBOSA, 2005).

Vimos também os espaços formativos como encontro das porções pessoais e profissionais de cada indivíduo, assim como de autoformação e autonomia dos professores em busca de quais formações frequentar.

Essa busca por formações continuadas faz parte de um movimento de autogestão do professor. A cada participação num novo encontro ou curso em museus, o sujeito articula fragmentos e compõe seu repertório. É uma opção de, além de frequentar cursos universitários, constituir a própria trajetória formativa.

O que encontra diálogo com o que Perrenoud apresenta em seu livro “Dez novas competências para ensinar”. Uma das “competências” é “administrar sua própria formação contínua” (2000, p. 155). Segundo o autor, a autonomia e o protagonismo nas escolhas formativas são essenciais para aquele que ensina.

Ao encontrar nas experiências vividas o seu percurso de formação, o professor passa a entender-se como sujeito do seu próprio percurso formativo. E esse sujeito é capaz de observar que o terreno para sua formação não se limita apenas às escolas e universidades, abarcando a própria vida - suas experiências.

O conceito de experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, de Jorge Larrosa (2014, p. 18) traz para o contexto desta pesquisa o campo do subjetivo, do provisório e do sensível. Entramos em contato com narrativas de professores que passam por experiências em museus como sujeitos que escolhem, ao longo dos anos, habitar as salas de exposições e ateliês desses espaços. Seus depoimentos mostram que as relações entre museus e escolas

se tornam experiência na medida em que se convertem em espaço de criação, descoberta e encontro.

Entretanto, há também os (des)encontros: as ocasiões que os professores são considerados apenas pontes entre o público escolar e as programações dos museus. O museu que opera sob a concepção “bancária” – de Freire (2011) ou “embrutecedora” – de Rancière (2011) - implementa a desigualdade em suas relações com os professores e as escolas, proporcionando os desencontros.

Contudo, a igualdade intelectual entre o mestre e o aluno, como aponta Rancière em seu livro “O mestre ignorante” (2011), pode transfigurar-se em igualdade entre os saberes do museu e da escola. As formações dos museus são emancipadoras e libertadoras na medida em que se colocam em situações desierarquizadas e de interrelação, propondo encontros. Ou seja, quando os museus se abrem como espaços de coparticipação em suas programações.

Nessa pesquisa, conhecemos também os momentos iniciais, os primeiros encontros dos professores com a arte, com os espaços museológicos e ofertas culturais. Vimos a possibilidade dos professores de artes atuarem como produtores e entusiastas dos encontros entre as ofertas culturais e a comunidade escolar da qual fazem parte.

Para Ana Rosas Mantecón (2009), faz-se necessário conhecer o contexto social em que se dão os encontros (ou desencontros) do público com as ofertas culturais. No nosso caso, em quais contextos os professores de artes se relacionam, ou não, com os museus de arte? Que “cortinas de fumaça” separam os indivíduos dos museus?

Conhecemos a importância dos indivíduos que nos acompanham nos nossos processos formativos e de socialização, segundo Pierre Domincé (2010). Já Ana Rosas Mantecón (2009) nos trouxe a contribuição dos grupos no processo de pertencimento dos indivíduos aos bens culturais, os contextos coletivos na formação de público.

Os professores ajudam a construir a ideia de pertencimento de seus estudantes, aquele que passou por experiências marcantes nos espaços expositivos e ateliês dos museus pode tornar-se um fomentador da participação nas ofertas culturais.

Os museus de arte também foram vistos pelos professores como campo de encontro entre teoria e prática. Donald Schön (2000) propõe que a dicotomia presente no binômio “teoria-prática” dê lugar a uma interrelação. Será que a formação continuada ocuparia o papel de conexão entre o aprendido no campo teórico e a prática docente?

No encontro entre sala de aula e arte contemporânea encontramos duas propostas: “Liberdade”, desenvolvida pelo professor Fausto e “O que acontece escondido?”, realizada pela professora Janice. Propostas que provocam o encontro entre obra e público, assim como a possibilidade de desierarquização entre escolas e museus, já que suas ações em sala de aula não estão submetidas ao que foi proposto e visto no museu, e sim em diálogo.

Se temas como acervo, patrimônio e museus de arte são parte intrínseca das aulas é porque esse repertório faz parte da vida e das escolhas do professor. As experiências de quem ensina, como as águas dos rios, seguem o fluxo até as salas de aula. Nesse caso, trazendo

consigo a possibilidade de as aulas de artes serem também o ponto de partida para ações de formação de público.

Em analogia com “artista-etc”, de Ricardo Basbaum (2017), o “professor de artes-etc” se engaja nos processos de apresentação das ofertas culturais para os estudantes e a comunidade escolar a partir de uma relação democrática entre escolas e museus.

Partindo da ideia de que a escola não está a serviço da arte legitimada pelo museu como representante do sistema da arte, da mesma maneira as ações educativas proporcionadas pelos museus não se subordinam às práticas escolarizadas. A arte não está viva no que está exposto no museu e sim no encontro entre a arte e a vida.

Com vimos em Huerta museus e escolas são instituições feitas por pessoas e assim essa pesquisa seguiu na direção do encontro entre elas. Um encontro que promova o deslocamento da comunidade escolar frequentadora de museus da posição de “usuária” e também dos museus que usam as visitas de estudantes apenas para aumentar os números de público. Assim, o foco da pesquisa está na relação que nasce do encontro – seja ele entre arte e vida; entre escolas e museus; entre professores de artes e educadores dos museus; ou até mesmo entre estudantes e professores fora do ambiente escolar. Pensemos, então, nesses encontros como ocasiões de equidade, diálogo e interrelação.

Um dos encontros centrais da relação se dá na parceria entre o educador (ou mediador) dos museus e os professores de artes. Tendo como ponto de partida a formação dos educadores dos museus, é imprescindível que eles conheçam e reconheçam o papel do professor

como colaboradores das ações educativas. Os dois grupos – educadores e professores – precisam trabalhar em colaboração para poderem, juntos, gerir adequadamente os interesses do público infantil e adolescente. Além disso, entenderiam o trabalho em parceria como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Vimos também os encontros e desencontros entre o que é oferecido nas formações e o que é almejado pelos professores, e que nesse contexto a escuta é imperativa. Os museus precisam ouvir os professores, entender quais são seus interesses e o que os faz buscar as formações oferecidas e, por conseguinte, ter interesse em organizar as visitas de seus estudantes.

Outra via de estímulo às ações colaborativas é o trabalho continuado entre museus e escolas, que não começa e acaba no período de uma visita. Ao contrário de propostas pontuais, as parcerias estimulam o diálogo dos educadores e professores muito antes da visita. Juntos eles constroem o planejamento participativo, atuam coletivamente no momento da ida dos estudantes às exposições e prosseguem em comunicação assistindo e desenvolvendo as ações pós-visita.

A continuidade do trabalho desenvolvido pontualmente nas visitas aos museus é garantida apenas com o engajamento e a participação do professor. Para tanto, o professor de artes assume um papel ativo em toda a concepção e estruturação das propostas educativas vinculadas aos museus. Falamos assim de ações colaborativas, de trabalho compartilhado e de encontros.

---

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. In: MOURA, Rodrigo (Org.). **Políticas institucionais, práticas curatoriais**. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2005, p. 21-23. Disponível em: <[https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista\\_etc.pdf](https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf)>. Acesso em: 30.jan 2018.

DOMINCÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HUERTA, Ricard. **Maestros y museos: educar desde la invisibilidad**. Valência: Universitat de València, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: \_\_\_\_\_. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p. 15-34.

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

PERES, Diana Tubenchlak. **Um pé em cada canoa: professores de artes entre museus e escolas**. 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado Artes) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

## O livro e sua materialidade como espaço de experimentação

CAMILA FELTRE

*Disse que seu livro se chamava o Livro de Areia, porque nem o livro nem a areia tem princípio ou fim.  
Pedi-me que procurasse a primeira folha.  
Apoiei a mão esquerda sobre a portada e abri com o dedo polegar quase pegado ao indicador. Tudo foi inútil: sempre se interpunham várias folhas entre a portada e a mão.  
Era como se brotassem do livro.  
Jorge Luis Borges*

*Um livro é uma sequência de espaços. Cada um desses espaços é percebido em um momento diferente - um livro também é uma sequência de momentos.  
Ulises Carrión*

Um livro sem princípio e sem fim, com possibilidades de leitura e exploração, à maneira como Borges (1978, p. 117) definiu o “Livro de areia”: “[...] porque nem o livro nem a areia tem princípio ou fim”. A cada abrir do livro, o leitor pode encontrar outra vertente, criando novas aproximações. Nesse olhar para o livro, que está em constante transformação, abrem-se possibilidades de leituras, como quando o poeta diz que “o número de páginas deste livro é exatamente infinito. Nenhuma é a primeira; nenhuma, a última” (BORGES, 1978, p. 117).

Nesse caminho, o livro como objeto representa um espaço em que é permitido experimentar. Experimentar formas de ler, de criar, de explorar os materiais, de se relacionar, permitindo novas

relações e aproximações. Como lugar das possibilidades, o livro traz a sua materialidade e a sua fisicalidade para a reflexão e exploração. Como podem ser as leituras a partir de livros que exploram essa materialidade presente na narrativa? A cada olhar o livro pode se transformar, permitindo novas percepções. Como o livro formado por páginas de espelhos, produzido pela artista Marilá Dardot, em que as imagens refletidas jamais mostram as mesmas visualidades. Segundo a pesquisadora Galciane Neves, Dardot elaborou “O livro de areia” a partir do conto homônimo de Jorge Luis Borges. Nas palavras de Neves:

O tema central de apropriação foi a infinitude das páginas de um livro descrito pelo escritor. A artista se envolveu com a possibilidade de páginas que nunca se repetem e pôs-se a pesquisar materialidades que traduzissem essa atmosfera. O espelho foi a solução encontrada. Primeiro, como ela conta, porque o espelho é feito de areia e traria essa associação literal, e segundo, porque as páginas feitas de espelhos jamais mostrariam as mesmas imagens, sendo assim páginas com visualidades não repetíveis (NEVES, 2011).

A investigação sobre o livro que explora a sua materialidade e o que reverbera no leitor durante a leitura é o objetivo principal da pesquisa de mestrado que desenvolvi no Instituto de Artes da UNESP em São Paulo de 2013 a 2015<sup>1</sup>. Como objeto de análise, contei com 15 oficinas que

---

1. FELTRE, Camila. *Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis*. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/132012>>.

realizei em diferentes espaços culturais da cidade de São Paulo. Foram eles: Fábricas de Cultura: Vila Curuçá, Capão Redondo, Jardim São Luís, Vila Nova Cachoeirinha, Jaçanã; Bibliotecas Públicas: Paulo Duarte, Álvares de Azevedo, Hans Christian Andersen e Álvaro Guerra; Ponto de Leitura Jardim Lapenna; Ônibus-Biblioteca Jardim Damasceno; Biblioteca Infantil Multilíngue; Museu Lasar Segall; Casa das Rosas e Espaço de Leitura. A proposta de oficina intitulada “É um livro...?”<sup>2</sup>, realizada nos 15 espaços citados acima, compreendia ações como mediação de leitura, exploração e produção de livros e tinha como público, em sua maioria, crianças e famílias. Assim, a heterogeneidade de público, de instituições, de regiões percorridas, trouxe para esta pesquisa diferentes experiências com o livro.

Ainda percorrendo caminhos com os livros entre pessoas, em 2017, depois de dois anos da finalização da dissertação, realizei trabalhos de formação<sup>3</sup> para professores, educadores e pesquisadores ministrando disciplinas em torno do livro objeto, que trouxeram o livro e a sua materialidade como discussão viva nos encontros. Como essa materialidade pode ser lida? O que ela pode possibilitar no encontro com as pessoas?

---

2. Título inspirado a partir do livro “É um livro” de Lane Smith.

3. Ministrei as disciplinas “O objeto livro” da Pós-graduação “O livro para a infância: textos, imagens e materialidades” na Faculdade de Conchas, com sede na Casa Tombada e “As artes e literatura no contexto infantil” da Pós-graduação “Docência na educação infantil” na Faculdade Metropolitanas Unidas, ambas na cidade de São Paulo.

Assim, este texto “O livro e a sua materialidade como espaço de experimentação” pretende abordar algumas relações possíveis que aconteceram entre pessoas e livros durante experiências de leituras, trazendo à tona suas características materiais. A partir de relato e situações vividas nas oficinas durante a pesquisa de mestrado, e registradas por meio de diário de campo, fotografia, áudio e vídeo, trago questões sobre a materialidade do livro para reflexão e discussão e convido você, leitor ou leitora, a refletir comigo sobre elas.

## Livros que estimulam os sentidos

*E se o próprio livro se tornasse parte da experiência de leitura?*  
Suzy Lee

### Ponto de parada: Casa das Rosas

A oficina “Ver com as mãos tocar com os olhos” foi a primeira que realizei na Casa das Rosas, com a proposta de explorar os livros, em fevereiro de 2012, enquanto educadora da instituição. O mormaço das três da tarde entrava pelas grandes janelas de madeira da antiga residência de 1935, na Avenida Paulista. Esperava por pessoas que estivessem dispostas a participar da investigação: “O livro como objeto, independente das palavras impressas, pode comunicar alguma coisa, em termos visuais e

táteis? O quê?” (MUNARI, 1998, p. 211). Essa pergunta, proposta pelo autor Bruno Munari, leva em conta a materialidade do livro, suas cores, páginas, formas de encadernar e tudo o que pode comunicar, sem o uso das palavras. Havia conhecido o trabalho do artista e estava disposta a ver como seriam as experimentações com as famílias que participavam das oficinas na Casa das Rosas.

Na sala decorada com flores de gesso, dispus papéis recortados no formato 10 x 10 cm, tesouras, barbante, canetinhas e o livro “Na noite escura”<sup>4</sup>, de Bruno Munari. Uma família e duas crianças se interessaram em participar. Ficamos num cantinho da enorme sala, quase não éramos vistos por outras pessoas que ali passavam. Mas muita coisa acontecia naquele discreto espaço do cômodo, que antigamente era a sala de estar da família que habitava a residência.

No chão de madeira desenhado por pequenos tacos, lemos o livro “Na noite escura”; sem pretensão, tocamos suas páginas, vimos o efeito dos recortes e a história. Estávamos nos apropriando dele, podíamos folhear, abandoná-lo por um tempo, voltar a ele... Um objeto em trabalho de investigação.

Com recortes de diferentes tipos de materiais – tais como E.V.A., papel laminado, vegetal, cartão, sulfite, cartolina, crepom de várias cores – lancei a eles o desafio: fazer um livro sem palavras. Todos poderiam recortar, pintar e unir as folhas como preferissem. A proposta de utilizar folhas de papéis no mesmo formato e tamanho (10 x 10 cm) tinha

---

4. MUNARI, Bruno. *Na Noite Escura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

como objetivo estimular os participantes a explorar as cores, recortes, combinações e sobreposições das páginas que iriam compor o livro de cada um. O que cada tipo de papel poderia significar para a narrativa? Haveria uma narrativa visual formada por cores e recortes? A opção em não utilizar as palavras era um exercício para experimentar a narrativa visual e a materialidade do livro como comunicação e expressão, isto é, explorando os seus formatos, as suas páginas, os ritmos, os recursos como recortes, furos e dobras, a dobra física central do livro, ou seja, levar em conta o livro como um objeto que apresenta uma linguagem própria para a criação da narrativa.



Figura 1: Criança durante oficina “Ver com as mãos tocar com os olhos”, na Casa das Rosas em 22/01/2012. Foto: Camila Feltre. Fonte: arquivo pessoal.

Das crianças que integravam o grupo, dois eram meninos que costumavam frequentar o espaço pois, eram filhos de funcionários que trabalhavam nas proximidades e por isso compareceram sem acompanhantes. Mais a vontade, fizeram várias experimentações. Através dos furos que um deles criou nas páginas de seu pequeno livro, podíamos ver sua camiseta vermelha e as outras páginas criadas com outras cores de E.V.A. O menino descobriu que era possível até espiar pelo furo do seu livro; olhava entre as formas geométricas as pessoas em volta e o lugar.

O livro, nessa descoberta, deixava de ter sua função mais usual como suporte para comunicar algo para ganhar outras funções ou para ter outra personalidade, como diria Manoel de Barros em seu poema “Desobjeto”. O livro objeto virara “desobjeto”.

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem uma pedra um caramujo um sapo. Era alguma coisa nova o pente. O chão teria comido logo um pouco dos seus dentes. Camadas de areia e formigas roeram seu organismo. Se é que um pente tem organismo [...] (BARROS, 2008, p. 25).

O livro ganhou outra função, como no jogo “Isto não é mais um(a)...”, que consiste em dar outras características ao objeto em roda. O livro, como também ocorreu numa outra oficina na Casa das Rosas, se transformou em um pato, uma piscina, um espelho, uma janela com

suas portas que abriam como páginas e em um disco voador que girava desengonçado sobre o dedo de Rogério, um dos participantes. A partir dessa experiência, o livro se tornou um espaço de experimentação que podia se transformar a cada percepção sobre ele, abrindo-se assim, possibilidades de leituras.

Essa primeira oficina na Casa das Rosas foi inspirada na produção de Munari, os “Pré-livros”, cuja primeira edição foi de 1980, em Milão, Itália. Os “Pré-livros” são 12 livros constituídos de materiais e formas de encadernação diversas: papel costurado com pontos metálicos, tal como um caderno; cartão de couro, grosso, preso com cordel; tecido de espuma com ganchos de plástico; de fibralin preto costurado; folhas transparentes incolores, soldado; com três pranchinhas de madeira clara, presas por uma grossa corda de manilha; de papelão verde costurado como um livro comum; de tecido cor-de-rosa costurado com um fio na mesma cor; de papel encorpado, impresso num belo vermelho vivo e preso por um grosso ponto metálico; de plástico rígido esmerilado; com várias páginas coloridas e com cartão cinzento e papel branco, ligado com a espiral (MUNARI, 1998, p. 227-228).

Com tamanho 10 x 10 cm, os Pré- livros foram concebidos por Munari para que uma criança de três anos pudesse segurá-los facilmente. O fato deles não apresentarem nenhuma referência gráfica em suas páginas internas e somente a palavra “livro” nas capas e contracapas de todos, possibilita a leitura independente da posição do livro nas mãos. Assim, não há uma sequência correta para a leitura e abrem-se diferentes possibilidades de exploração do livro. Para Munari, a criança desde



Figura 2: “Pré-livros” (1980), de Bruno Munari.  
Foto: Camila Feltre. Fonte: arquivo pessoal.

cedo pode compreender que “o livro é uma coisa agradável sob todos os aspectos: visual, tátil, material, etc.” (1998, p. 230). Ele enfatiza que aquilo que se aprende nos primeiros anos de vida permanece como regra fixa para sempre, assim, uma experiência prazerosa com o livro pode ser fundamental para a formação de futuros leitores (*Ibidem*, p. 222-223). Ele propõe aos pequeninos, como afirma Sophie Van der Linden, professora e pesquisadora sobre o livro-ilustrado, legítimas aventuras táteis, visuais e até barulhentas (LINDEN, 2011).

Assim, a experiência com o livro que apresenta materialidade na sua constituição pode provocar estímulos aos sentidos visuais, táteis, sonoros e olfativos, já que a criança conhece o mundo por meio de todos os

estímulos sensoriais. A partir da experiência com uma criança, Munari relata: "um livro macio e quente, rosa fúcsia: de vez em quando aparece no meio das páginas um pequeno corte. Na página central encontra-se um belo botão branco. Talvez se possa abotoar? Vamos ver" (1998, p. 229). Essa ponte entre o livro e a mão que toca, o caminho que o olho percorre por suas cores e formas; enfim, a relação criada nesse contato é um dos meus interesses na pesquisa. E as oficinas tornaram-se momentos para que essa e outras experiências pudessem acontecer.

## A surpresa

*O que é essa luz? Vamos olhar?*  
Dulcila

No *hall* de entrada da Casa das Rosas, sobre tapetes coloridos, participantes da oficina “É um livro...?” compartilhavam livros. Pedro, um menino de três anos, se agita em pé, balançando as pernas, e quando percebe sua mãe, Dulcila, entretida com um livro, ele se interessa em ver. Senta na frente do livro, e começa a olhar o que a mãe mostra: um buraquinho. Era “Na noite escura”, de Bruno Munari. Pedro manuseia as folhas de papel cartão com as próprias mãozinhas e a mãe continua a contar a história, que possui poucas palavras. Ele aponta seus pequenos dedinhos para a imagem no livro e uma conversa entre mãe e filho se inicia:



Figura 3: “Na noite Escura” (2007), de Bruno Munari.  
Foto: Camila Feltre. Fonte: arquivo pessoal.

Dulcila: *Tem uma coisa aqui dentro.*  
Pedro: *Eu acho que é o sol.*  
Dulcila: *Será que é um sol?*  
Pedro: *Eu acho que sim.*  
Dulcila: *Vamos dar uma olhada? Vamos olhar?*  
[Dulcila encosta o livro mais perto de Pedro]  
Dulcila: *Segura aqui, vê o que você tá vendo. Que é que tem nele?*  
[Ele fecha um dos olhos e olha atentamente com o outro para o furo. Com uma mão, segura a lateral do livro, se apoiando]  
Dulcila: *O que você viu aí?*  
[Depois de um tempo em silêncio, se distancia do livro e fala]  
Pedro: *Eu tô vendo um gato!*  
Dulcila: *Olha o que é [e vira a página]. Um vagalume!*<sup>5</sup>

5. Transcrição de parte da oficina “É um livro...?”, realizada na Casa das Rosas, no dia 09 de fevereiro de 2014, registrada em audiovisual por Jackson Oliveira.

Pedro olha para o furo do livro, um pequeno círculo amarelo que está inserido em páginas pretas. O que poderia ser? A luz está longe, mas com o virar das páginas ela vai se aproximando e a descoberta se torna mais próxima. Depois, a narrativa entra em outro universo. Com papéis transparentes e finos, e ilustrações em serigrafia de cor verde, o cenário se transporta a uma "atmosfera de neblina matinal", como diz Teixeira:

[...] uma atmosfera que revela a profundidade do cenário (pelo grau de transparência do papel), apesar da impenetrabilidade da névoa (metáfora estabelecida pela sequência de 'superfícies movediças' das folhas de papel – de menor gramatura e portanto mais flexíveis que os dos outros dois cadernos) (TEIXEIRA, 2010, p. 158-159).

Para Laura Teixeira, ilustradora, *designer* e pesquisadora na área de livros infantis “o livro funciona como um jogo: o desafio é desvendar coisas novas” (TEIXEIRA, 2010, p. 159).



Figuras 4 e 5: “Na noite Escura” (2007), de Bruno Munari. Foto: Camila Feltre. Fonte: arquivo pessoal.

Na interpretação desta autora, o livro aponta um indício de narrativa cíclica, “com o retorno da noite um gato aparece como se estivesse ao mesmo tempo se despedindo e convidando a começar o livro outra vez” (*Ibidem*, p. 160).

Os recursos materiais presentes no livro – tanto o furo que ocultava a imagem inteira e o translúcido do papel – chamaram a atenção de Pedro para a leitura. A surpresa que o livro pode provocar se constitui em um dos principais elementos nas produções de Munari: “a cultura é feita de surpresas, isto é, daquilo que antes não se sabia, e é preciso estarmos prontos a recebê-las, em vez de rejeitá-las com medo de que o castelo que construímos desabe” (MUNARI, 1998, p. 226). Ela mantém o espírito investigador durante a leitura do livro. Esses livros, apresentados na infância, “devem dar a impressão de que os livros são objetos assim, com muitas surpresas dentro” (*Ibidem*, p. 226).

Na sequência Pedro pega o livro “Assim ou Assado?”<sup>6</sup> e começa a ver com a mãe. As quatro mãos tocam o livro. Para ver as imagens é preciso uma lâmina de acetato listrada transparente e cinza sobre cada página, e duas imagens diferentes surgem a partir de uma inicial, com o movimento da folha. Pedro se mantém de pé com as mãos para o chão, onde está o livro. A lua em segundos se transforma em um *croissant* e a pera em uma lâmpada. Pedro solta as mãos do livro e pede: “Mãe, deixa eu fazer” tirando a mão da mãe sobre o livro. Coloca a folha sobre

6. FOLL, Dobroslav. *Assim ou Assado?*. São Paulo: Cosac Naify, 2011. A primeira edição é de 1964.

a outra página e com movimentos suaves num ritmo próprio brinca de fazer surgir imagens.

Outra leitura acontece com o livro “Assim ou Assado?”, mas dessa vez a oito mãos. A experiência acontece em outra situação, outro bairro, outro contexto, outras pessoas, outro encontro, que traz para este estudo outra experiência. Na Fábrica de Cultura Jardim São Luís, as materialidades dos livros se tornam o acontecimento da oficina.

### **Ponto de parada: Fábrica de Cultura Jardim São Luís**

Meninos descalços, pés no chão frio e alguns tapetes de E.V.A. Havia umas 20 pessoas, dos oito anos até adolescentes, um senhor e 5 educadores. Um olhar singelo à espera de algo. Um desafio? Lancei-lhes uma pergunta: “o que tem nestes livros de diferente? Algum segredo? Como o autor conta a sua história?”. Assim, meninos, meninas, homens e mulheres entravam em contato com o universo dos livros colocados em roda. Mãos se multiplicam sobre o livro “Assim ou Assado?”, todos colocam os dedos para movimentar a folha de acetato e ver a imagem surgir. Esse é um dos jogos que o livro propõe; fazer emergir uma imagem e depois a outra, voltar à anterior, e ir e voltar com as imagens, assim, inúmeras vezes. Chapéu, xícara, chapéu, xícara, chapéu... Assim ou assado? Olhavam sedentos para o objeto e um sorriso leve aparecia quando a imagem era preenchida com as linhas de cor cinza dos espaços vazios

da ilustração. Preencher aquele vazio parecia mágico. Alguns sentados, outros de joelhos se apoiavam para debruçar o corpo sobre o livro e fazer parte daquele descobrimento.



Figura 6: Leitura de vários participantes em oficina “É um livro...?”, na Fábrica de Cultura Jardim São Luís em 12/03/2014. Foto: Indy Naíse. Fonte: arquivo pessoal.

A fotografia registrada durante este momento ainda capta um olhar ao fundo que espia o acontecimento, mas que é barrado pelos corpos que se unem para testemunhar aquele momento. A experiência de leitura do livro “Assim ou Assado?” aconteceu de forma coletiva, partilhavam mãos e olhos que tocavam as coloridas páginas retangulares do livro.

Não tocar! Quantas vezes as crianças ouviram repetir esta imposição. Ninguém jamais diria: não olhar, não ouvir, mas parece que para o tato é diferente [...] Quando uma criança de alguns meses gira pela casa a 4 pernas como um gato e toca

os azulejos frios, o tapete macio, a madeira quente, a parede áspera, a bola esférica que escapa por todos os lados, o tecido leve, seu vestido, a bochecha da mamãe... ela aprende muitas coisas. Assim são sensações, incapazes de explicar em palavras o que elas provocam fisicamente (MUNARI, 2011, p. 03, tradução minha)<sup>7</sup>.

Munari considera que o conhecimento de mundo por uma criança é do tipo plurissensorial e, dentre eles, o tato é o mais usado, porque completa uma sensação visual e auditiva e dá outra informação útil ao conhecimento de tudo que está em torno. Considera que com o tempo, esse sentido torna-se ignorado, como não importante, segundo uma educação orientada ao ver e ao ouvir. Acrescenta que temos uma educação do tipo literária e muitas pessoas, incluindo professores de várias escolas, tentam explicar muitas vezes em palavras os fatos visuais e táteis, em vez de dar a possibilidade de provar pessoalmente e descobrir uma informação por meio do tato (*Ibidem*, p. 03).

A partir das considerações de Munari a respeito dos sentidos, fica a pergunta: será que desvalorizamos o tato com o passar do tempo?

Relaciono algumas situações do “Não tocar!” citado pelo autor a algumas exposições e situações em que os adultos temem que as

---

7. *Non toccare! Quante volte i bambini si sentono ripetere questa imposizione. Nessuno direbbe mai: non guardare, non ascoltare, ma pare ch'è per il tatto sia diverso, molti pensano che se ne possa fare a meno. Quando un bambino di qualche mese, gira per la casa a 'quattro gambe' come un gatto e tocca le fredde piastrelle, il soffice tappeto, il tiepido legno, il muro ruvido, la pallina sferica che scappa da tutte le parti, il leggerissimo tessuto del suo vestito, la guancia dela mamma... impara moltissime cose. Se si provasse a spiegare a parole al bambino queste sensazioni senza che lui le avesse provate fisicamente, ci si troverebbe in grandissime difficoltà e il bambino non capirebbe.*

crianças danifiquem algo ao tocar. Para um dos contemporâneos de Munari, Katsumi Komagata, que cria livros com papéis muito sensíveis, “é importante que as crianças aprendam que as coisas quebram e se destroem e que nós temos de aprender a cuidar delas com delicadeza” (KOMAGATA *apud* CARAMICO, 2012). Segundo o autor:

se uma página é rasgada por uma criança, dá para consertar usando fita adesiva ou cola. E assim a criança vai aprender que precisa ter mais cuidado se não quiser estragar aquilo. Com pessoas também é assim. Somos sensíveis e nos machucamos, então precisamos saber nos comunicar e entender um ao outro. (*Ibidem*, 2012).

Assim, o contato com o livro, com a delicadeza dos materiais, está refletido também no que Komagata acredita, “que as coisas são finitas” (*Ibidem*, 2012). A exposição “Proibido não tocar - crianças em contato com a obra de Bruno Munari”, realizada no SESC Pinheiros, na cidade de São Paulo, em 2009, tinha esse mesmo intuito: propiciar às crianças contato com os livros e com os materiais, através do tato de todo o corpo, já que esse sentido não se limita apenas à sensibilidade da mão, mas a pele do corpo todo.

Voltando à oficina na biblioteca da Fábrica de Cultura Jardim São Luís, onde aconteciam estímulos sensoriais por meio de leituras, um senhor acolhe “Dentro do Espelho”<sup>8</sup> sobre o colo. É um livro que

---

8. WEISS, Luise. *Dentro do Espelho*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

apresenta três faces, sendo que uma delas é um espelho e as outras duas são páginas com imagens e palavras. Ele segura a página que é um espelho com uma das mãos, a página do meio fica sobre o colo e a outra encostada na barriga. Um garoto em pé compartilha a leitura. A leitura é feita através do espelho, já que as letras se encontram invertidas nos papéis. Os leves movimentos nos lábios do leitor nos faz perceber que está decodificando as palavras através do reflexo do espelho, que coincidentemente revela partes da sua face.



Figura 7: Leitura do participante em oficina “É um livro...?”, na Fábrica de Cultura Jardim São Luís em 12/03/2014. Foto: Indy Naíse. Fonte: arquivo pessoal.

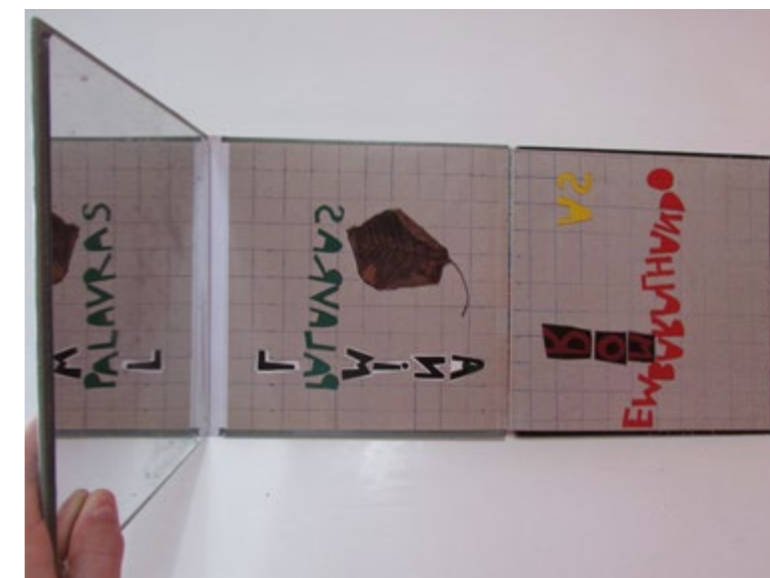


Figura 8: “Dentro do Espelho” (2002), de Luise Weiss.  
Foto: Camila Feltre. Fonte: arquivo pessoal.

O espaço e as pessoas da biblioteca do Jardim São Luís ganharam naquele dia outras cores. Cores de livros livres. Livros com imagens e palavras que incorporaram o lugar. A mão que tocava a página começava a fazer parte dela, os corpos se relacionavam com os livros: deitados, sentados, pés dobrados. Outros ficavam nos pufes com o livro sobre o colo e uma menina de pernas cruzadas segurava delicadamente o livro que tinha na mão. O garoto a seu lado provavelmente já tinha lido o seu. Fica com o livro fechado, apoiado sobre o peito, que ocupa quase todo o seu tronco. No verso do livro, que foi mostrado para nós,

a contracapa revelava uma ilustração em que um homem aponta um dedo para o alto, parecendo que o personagem de “De passagem”<sup>9</sup>, se comunicava com o leitor.

A movimentação na biblioteca podia ter sido provocada pela chegada dos novos e velhos livros. Novos porque alguns eram desconhecidos para a maioria, incluindo os educadores. Velhos porque outros já conviviam com eles, mas ganhavam agora nova forma de olhar e de descobrir os vários livros que existiam dentro de um livro.

As frases estampadas nas paredes da biblioteca da Fábrica deixam a sua mensagem: “o livro é um mestre que fala, mas não responde”, “um livro é um brinquedo” e “ler é brincar”.

A exploração dos livros, numa leitura material atenta, acontece por todos os cantos da biblioteca. O garoto de olhos surpresos e sobrancelhas levantadas, agora lê “Viagem à lua”<sup>10</sup>. Mais que olhar, ele testemunha a mágica acontecer. De joelhos no chão, corpo ereto, gola bagunçada e boca aberta. Seus olhos crescem como se pudessem tocar as pequenas páginas do livro que dão movimento às imagens e às palavras. Os *flipbooks* têm essa característica, conseguem dar a sensação de movimento com o virar rápido das páginas, criando uma animação. As palavras, também em movimento, formavam a frase “a lua nunca veio conversar comigo, por isso resolvi fazer uma visita pra ela”. O colega ao lado olha com atenção, mas não com o mesmo encantamento. A descoberta não está na sua mão, no seu ritmo,

9. CIPIS, Marcelo. *De passagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

10. ZANETTI, Mariana. *Viagem à lua*. São Paulo: Hedra, 2008.

no seu tempo, é diferente do movimento coletivo propiciado pela folha de acetato em “Assim ou Assado?” em que todos liam e moviam a folha juntos (ou ao menos tentavam). Talvez ele só estivesse esperando chegar a sua vez para poder criar imagens e palavras que se movessem no seu próprio tempo e a sua própria leitura fosse experienciada.



Figura 9 “Formigas” (2011), de Mário Alex Rosa (autor) e Lillian Teixeira (ilustradora).  
Foto: Camila Feltre. Fonte: arquivo pessoal.

Experiências solitárias ou compartilhadas na biblioteca dão lugar a caminhos de formigas e palavras que ocupam várias mãozinhas. Impresso em formato sanfonado, “Formigas”<sup>11</sup> sai de uma pequena caixa e é preciso mais um participante para fazer emergir as páginas que brotam do livro. Outros olhares se aproximam, tentando ver e pegar no livro. Ele ganhou corpo na biblioteca, invadiu o espaço e muitos participantes ficaram ao seu redor. “As imagens e as palavras se misturavam, não dava pra diferenciar de longe, pareciam somente caminhos”<sup>12</sup>. O caminho de

11. ROSA, Mário Alex; TEIXEIRA, Lillian. *Formigas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

12. Minhas anotações no diário de campo em 12/03/2014.

formigas, ilustradas em tamanho real, é interrompido pelo caminho de palavras, que remetem à uma poesia visual.

Outras leituras o livro “Formigas” provocaria com outras pessoas, outras vontades e outras formas de tocar, ver e se relacionar com sua materialidade.

## Considerações finais

Deste modo, a partir dos relatos de oficinas, trago minha percepção do que o livro pode provocar nas pessoas. Materialidades são lidas, tocadas, exploradas por diferentes tipos de público durante os encontros. Considerando os livros que exploram a sua materialidade, pudemos ver como eles afetam os sentidos e convidam a uma leitura sensória, onde o corpo como um todo está presente na ação de ler.

Procurou trazer neste texto referências primordiais para a pesquisa, como o artista Bruno Munari e sua produção de livros, que convidam os leitores a participarem da narrativa como autores e criadores.

Finalizo o texto com as palavras da escritora brasileira Angela Lago sobre o “livro de areia”, de Borges, que iniciou as reflexões deste texto: “um livro circular, inesgotável, corpo de segredos a serem descobertos, objeto de paixão, que cada um reinventa à sua revelia” (LAGO, 1989). Olhar para o livro, folheá-lo, tomar as suas páginas em mãos: a partir de agora, será uma nova experiência?

---

## Referências

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BORGES, Jorge Luis. **O livro de areia**. Porto Alegre: Globo, 1978.

CARAMICO, Thais. Katsumi Komagata: **O mundo contemplativo**. Revista Emília [online]. Junho de 2012. Disponível em: <<https://thaiscaramico.wordpress.com/2012/09/08/entrevista-com-katsumi-komagata-revista-emilia/>>. Acesso em: 22/04/2018.

CARRIÓN, Ulises. **A nova arte de fazer livros**. Belo Horizonte: C/Arte, 2011.

FELTRE, Camila. **Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, UNESP, São Paulo.

LAGO, Angela (site oficial). **Um livro de areia (1989)**. Disponível em: <<http://www.angela-lago.com.br/aulaAreia.html>>. Acesso em: 05/01/2015.

LEE, Suzy. **A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MARILÁ DARDOT. [site da artista]. Disponível em: <<https://mariladardot.com/artwork/o-livro-de-areia-the-book-of-sand/>>. Acesso em: 22/04/2018.

MUNARI, Bruno. **Das coisas nascem coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **I Laboratori Tattili**. Mantova: Editora Corraini, 2011.

NEVES, Galciane. **Vestígios de leituras ou os arquivos insones de Marilá Dardot**. Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas [Recurso eletrônico]. Sheila Cabo Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores). Rio de Janeiro: ANPAP, 2011, p. 1779.

TEIXEIRA, Laura. **Livro-ativo: a materialidade do objeto como fundamento para o projeto do livro infantil em forma de código**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

# Currículo de arte de São Paulo

*Frestas para a reinvenção*

MARISTELA SANCHES RODRIGUES

No ano de 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo implantou uma Proposta Curricular de Arte em toda a sua rede de escolas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio. Em 2010 o que era Proposta tornou-se oficialmente o Currículo de Arte de São Paulo, composto por Cadernos de Professoras/es e Cadernos de Alunas/os (além de outros materiais), sendo os últimos, constituídos por atividades prescritas para as aulas de arte.

Entre os anos de 2012 e 2016, realizei no Instituto de Artes da UNESP, uma pesquisa de doutorado que buscou compreender as possíveis relações originadas do envolvimento das/os professoras/es de arte com o currículo oficial. A tese oriunda dessa pesquisa (RODRIGUES, 2016) foi construída por meio de uma proposta na qual, fotografias, desenhos e textos escritos constituem-se em narrativas e memórias estéticas de uma professora de arte em seu percurso de pesquisa e formação, o meu percurso. Ler a tese implica ler palavras, imagens, linhas, cores, paisagens, afetos e histórias, e assim ressignificar concepções de



arte, educação, professoras/es, currículos, pesquisa...

O recorte da tese que escolhi trazer para este texto, aborda duas questões recorrentes nas falas das/os quinze professoras/es que entrevistei (situadas/os em distintas Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo): a primeira diz respeito à afirmação sobre uma presença massiva da arte contemporânea no currículo paulista em contraponto à escassez da história da arte; a segunda diz respeito à afirmação sobre dificuldades de acesso a esse tipo de arte, por parte de professoras/es e alunas/os.

Acredito que tal recorte possa contribuir com nossas reflexões como arte/educadoras/es vivendo e atuando na educação no difícil momento político que atravessamos no Brasil nesta segunda metade da década de 2010, momento de ataques à democracia e à liberdade de expressão e de ameaças à presença da arte nas escolas<sup>1</sup>.



Vou explicar: venho construindo nas pesquisas como professora de arte uma percepção de que autonomia requer empoderamento e este, por sua vez, requer autoconhecimento. Continuamente no Brasil vemos a disciplina de arte ser desvalorizada e ameaçada nas escolas, continuamente nos flagramos, como professoras/es de arte, justificando a presença da arte na escola e no mundo e, em geral, o fazemos recorrendo às suas contribuições para o desenvolvimento humano, pois acreditamos que um desenvolvimento hu-

mano integral seja potencialmente transformador de realidades e como latino-americanas/os sabemos da urgência de seguirmos transformando nossas desiguais realidades...

A arte nos sensibiliza e nos mobiliza para discussões estéticas, éticas, políticas, ambientais, étnicas, de gêneros, de classes, de crenças e descrenças, enfim, ela nos coloca em estado de alerta para a vida, para o que nos cerca, nos envolve e nos inebria... A arte é uma poderosa ferramenta de transformação e isso certamente assusta a quem não deseja transformações humanizadoras que ameacem poderes hegemônicos.

A despeito de termos percursos formativos comuns permeados pela valorização da sensibilidade, da expressão, da imaginação, da criatividade e da diversidade, em nossa aprendizagem formal do ofício de professoras/es de arte, somos historicamente formadas/os no Brasil a partir de paradigmas diversos que nos constituem como arte/educadoras/es e que muitas vezes velam concepções de arte sobre as quais não nos damos conta e tais concepções podem funcionar como armadilhas

---

1. Sinteticamente, denomino de ataques à democracia, à liberdade de expressão e de ameaças à presença da arte na escola: o impeachment de uma presidenta eleita legitimamente; as reformas trabalhista e previdenciária que afrontam direitos conquistados historicamente; o projeto Escola sem Partido que visa acentuar ainda mais as desigualdades de formação de nossos jovens de classes menos favorecidas, através de uma educação acrítica; o fechamento da exposição *Queer* em Porto Alegre; os posicionamentos reacionários com relação ao nu performático no MAM de São Paulo (para citar apenas os fatos mais veiculados pela grande mídia em setembro de 2017); uma reforma do ensino médio que aventa a possibilidade de retirar do currículo as disciplinas de arte, educação física, sociologia e filosofia; dentre outros retrocessos do ponto de vista político, social, cultural e dos direitos humanos.

para nós mesmas/os quando almejamos um ensino de arte reflexivo, mobilizador de sentimentos e pensamentos críticos e transformadores.

Para melhor compreender a reflexão que aqui proponho, apresento alguns trechos recortados por mim das conversas com as/os professoras/es de arte, buscando construir um percurso reflexivo sobre as duas questões que escolhi discutir neste texto. Os trechos selecionados são:

*[...] algo muito positivo da Proposta que virou Currículo, é a questão da contemporaneidade, isso é muito positivo! Mas eles ignoraram a história da arte e agora as crianças e os adolescentes não têm pré-requisito [...] para entender aquilo, para discutir aquilo! (Professora AQF)*

*Falta pré-requisito para aluno e para professor! [...] de você incorporar a arte contemporânea para você se apropriar! Por que fica uma coisa tão distante do que você está acostumado, do padrão do que é para ser arte, que causa esse estranhamento! [...] por que arte fica como se fosse uma coisa para se fazer e só! E a arte contemporânea já tem outra proposta! É o pensar, é o ver e associar, é o sentir e associar e a gente não tem isso no Ciclo I, no Ciclo II, no Ensino Médio... não tinha até então e o professor de arte muito menos... E, no meu caso, a minha formação, o que eu tive de arte contemporânea era o que era o gosto do professor, era o que ele pesquisou e achava mais interessante... até hoje eu não conheço*

*tanta coisa. [...] às vezes a gente fica numa saia justa em sala de aula por que você escuta os mais variados comentários. Quer me matar, me colocar num canto da parede é dizer “Isso aqui até eu faço!” O que você vai falar para o aluno? (Professora PIE)*

*Na escola pública a arte é muito distante do público em geral, eles acreditam que arte ainda é aquela ideia elitizada, no pedestal, aquela aura [...] por eu trabalhar nesses meios, eu sempre trago a programação e eles perguntam: “Mas a gente pode ir?”, “Mas a gente não tem roupa!” [...] eles acham que não é para eles, a nossa clientela pensa que só o que a grande mídia traz é para eles, fora disso, há um reconhecimento de que existe, mas não existe uma aceitação. [...] Os professores de arte, a grande maioria, também acha isso e não questiona, não busca, não vai, não entende que aquilo é para ele, ele nem sabe que aquilo é para ele! (Professora AQF)*

*[...] o professor não está apto! O que mais pega com os professores e que eu vejo lá no curso de pós-graduação – não é de graduação – é que a arte contemporânea é um bicho de setes cabeças para esse professor! [...] ainda! Ainda! Dentro de São Paulo! É um mito, é um receio, é um medo, é muito complicado! Então, o professor tem que estar realmente muito bem estruturado para conseguir lidar com esse material e a realidade é que o nosso professor não está! (Professora SEP)*

*Em se falando do professor, o professor da região do ABC, tem total condição de visitar mesmo assim os espetáculos por que São Paulo também tem diversidade, você tem os espetáculos caríssimos, os espetáculos gratuitos ou com preço popular, você tem todas as exposições que normalmente também não se paga, no MASP ou algum outro. Então, na formação do professor eu acho que falta um pouquinho de vontade dele, é impossível que em algum momento do ano ele não foi ver uma exposição, ele não acessou um filme, um show, sei lá de que natureza. Pelo menos uma vez no ano ele teve uma oportunidade para tal. O Currículo [...] não consegue fazer essa aproximação [...] Para visitar museus, galerias, acessar espetáculos, enfim, os bens e produtos culturais, é necessário ter hábito. Ele coloca os conteúdos, evidentemente para a mediação é muito importante que o professor acesse inicialmente e depois ele consiga estabelecer uma proposta. [...] eu acho que tem que partir do professor, não adianta! (Professor SBR)*

*É isso que eu acredito que poderia ser uma boa mudança, por que realmente ele é muito específico para uma população que já tem certo nível cultural, como a população de São Paulo, uma população do interior não tem o nível cultural que o Currículo pede, eles não têm nem a base, nada! [...] eu acho que eles precisam conhecer outras coisas, por que isso vai fazer com que eles percebam que há muito mais possibilidades do que a vida que eles têm todo dia. [...] por isso eu achei que o Currículo não foi ruim, ele foi ótimo, ele trouxe*

*outra realidade, só que o nosso maior problema foi conseguir aplicar a essa realidade. Se você acha um caminho, nem que seja para você colocar só um pouquinho daquilo, aí sim, mas se você não acha esse caminho, fica muito difícil. (Professora PGA)*



Identificar, lidar e refletir sobre nossas concepções traz padecimento e padecimento, ao modo deweyano, é envolvimento absoluto, agonia e contentamento, aflição e deleite...

Traz desassossegos, promove confrontos com concepções arraigadas, desestabiliza o cotidiano e exige de nós a difícil e corajosa percepção de que algo não se ajusta entre nosso discurso e nossa práxis...

O que sustenta as falas das/os professoras/es com quem conversei? Quais são e de onde vêm as concepções que alimentam o seu discurso e de que maneira a percepção das mesmas pode contribuir com uma prática docente mais crítica e autônoma? Buscarei aqui discutir algumas das concepções que consigo apreender nas falas das/os professoras/es, na tentativa de trazer contribuições para nossas reflexões como arte/educadoras/es:

*Ter arte contemporânea no currículo é importante, mas não sem a história da arte?* A história da arte nos possibilita saber como chegamos às novas

linguagens da arte contemporânea, ao uso indiscriminado de materiais, ao hibridismo das linguagens, nos permite inserir e compreender a arte do nosso tempo a partir das transformações da arte de outros tempos e culturas. A forma como essa inserção pode ser feita poderia gerar ricas discussões: qual é a história da arte que queremos ou devemos contar às/aos estudantes? A história da arte europeia, masculina e branca que nos foi contada? Ou podemos tentar construir caminhos menos hegemônicos e mais ricos de sentido e criticidade para jovens latino-americanas/os no século XXI?



*Isso aí até eu faço, professora!* Mas a arte não deveria mesmo poder ser feita por toda e qualquer pessoa? Quais concepções de arte traz a/o estudante que faz tal afirmação? Arte como domínio técnico? Onde situamos a arte como domínio técnico historicamente? Domínio técnico é só para quem nasce com esse “dom” ou dá pra aprender também? Por que o domínio técnico não é mais o foco de muitos artistas contemporâneos? Quando é que deixaram um rabisco ser chamado de arte? Como isso foi possível? Quais outros aspectos podem ser importantes na arte, além do domínio técnico? E se eu quiser produzir arte com domínio técnico hoje, vão me chamar de artista contemporânea/o?

*O professor não está apto, ele tem medo da arte contemporânea!*

Ser uma/um profissional do saber não significa saber tudo, certo? Especialmente se estamos falando de um conhecimento dinâmico que está sendo construído e transformado continuamente na contemporaneidade. Contudo e a meu ver, não há dúvidas de que um impasse se configura entre a formação inicial e a demanda curricular, entre a segurança da história da arte com a qual fomos formadas/os e o múltiplo e vasto território da arte contemporânea a ser conquistado, desbravado, invadido! Quando falamos do renascimento em nossas aulas, pode ser que nunca tenhamos estado no seu berço, pode ser que nunca tenhamos estado diante de um Michelangelo, por exemplo, mas esse artista, sua linguagem e suas obras nos são tão familiares através de imagens reproduzidas, de histórias lidas, de análises críticas estudadas, que certamente nos sentiremos mais confortáveis diante da Pietá do que diante de uma videoinstalação de Rodrigo Braga, tentando entender e/ou mediar, por exemplo, significações para sua obra “Tônus”. *Professora, por que o cara se amarrou a um bode? Ele é maluco! Professora, o que ele quer fazer preso a estas árvores gigantes? Professora, o caranguejo mordeu o artista? O que é videoinstalação? O que é performance? Quem é Rodrigo Braga? Por que seu trabalho está tão intimamente ligado à natureza? Como conversar com adolescentes sobre a relação entre arte e vida para um artista como Rodrigo Braga? Como sensibilizá-las/os para a compreensão de que sua imersão criativa não se limita por dores físicas? Como nós mesmas/os, como professoras/es de arte, podemos construir sentidos para o trabalho desse artista amazonense contemporâneo? Haja tônus!*

Só em São Paulo dá pra falar de arte contemporânea na escola? Certa vez, após uma palestra do professor Celso Favaretto, tive a oportunidade de conversar com ele e de lhe explicar queixosamente que eu lecionava arte no interior paulista, bem distante da capital, e que nunca ou dificilmente a maioria de minhas/meus estudantes teria uma experiência com a arte contemporânea. Ele me respondeu: *Professora, você não viu Beethoven tocar, mas nem por isso deixaria de apreciar a 9ª Sinfonia, certo?* Ruminei essa frase por anos...

Como arte/educadoras/es vamos esperar que nossas/os estudantes tenham *nível cultural* para acessar os bens culturais ou inventaremos frestas, fendas e brechas de acesso a fim de construir sensibilidade, desenvolver percepção, instigar imaginação, desafiar criatividade e ampliar repertório, cultivando nelas/es o desejo e o prazer pela cultura? Convém lembrar que todo lugar do mundo é feito de bens culturais!

Ao mesmo tempo, penso também que precisamos nos mover rumo à experiência viva com a arte e a cultura fora de nossos lugares de origem geográfica e cultural e entendo que esta não seja uma responsabilidade única e exclusivamente de professoras/es de arte, esta é uma responsabilidade de toda educação que preze por qualidade!

Acredito sim que na escola, à distância e com reproduções de imagens possamos propiciar experiências significativas com a arte, que possamos dirimir ou amenizar distâncias conceituais, que conseguimos criar proximidades sensíveis e envolventes, mas da mesma forma acredito que a experiência viva demanda e possibilita outras formas de imersão sensorial e intelectual.



Ouvi de muitas/os professoras/es do interior paulista – como que fazendo coro ao meu discurso junto ao professor Favaretto – que o Currículo de Arte fora desenvolvido na e para a cidade de São Paulo e que o interior do Estado não tem acesso a muito do que o Currículo propõe em termos de arte contemporânea e que, portanto, as/os alunas/os não têm como conhecer e compreender melhor essa arte que ele enfatiza.

Quando entrevistei professoras/es em cidades próximas a São Paulo – São Bernardo do Campo e Guarulhos – e na própria São Paulo, ouvi o mesmo discurso de falta de acesso e afirmações de que o conteúdo de história da arte que ausentou-se do Currículo, era imprescindível para que as/os alunas/os pudessem compreender a arte de hoje – predominante no Currículo.

Neste momento liguei o pisca-alerta! Pensei: de quais acessos estamos falando? Se não basta morar na cidade de São Paulo para ter acesso à arte contemporânea, do que é constituído o acesso à arte e à cultura? Como, então, essas/es professoras/es podem lidar com um currículo que aponta para suas carências formativas? Por outro lado, pensava que não olhar para o que carece pode gerar conformismo, monotonia e mesmice e nada disso condiz com as aspirações do ensino de arte que temos entendido como desejável e necessário!

Este conflito entre as demandas curriculares e as possibilidades docentes remeteu-me a um trecho do livro de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), no qual as autoras abordam os estudos curriculares voltados para o contexto escolar, em especial o “interacionismo simbólico” de Peter Woods, autor do qual Lopes e Macedo destacam:

Sua ênfase recai sobre a construção de sentidos pelos sujeitos, sobre sua capacidade de se adaptar e administrar seus interesses em uma complexa rede de interações, muitas vezes ambíguas e conflituosas. Interessa ao interacionismo entender como os sujeitos negociam com os outros e criam estratégias de ação capazes de levá-los a conseguir aquilo que almejam. [...] o interacionismo se pergunta como as pessoas constroem sua autonomia mesmo em situações em que não são detentoras do poder formalmente estabelecido (p. 147).

Eu via essa negociação acontecendo por meio das falas das/os professoras/es, percebia que estavam criando formas de lidar com os limites, uma negociação/adaptação viva estava acontecendo no envolvimento delas/deles com o currículo de arte e chamo a essas negociações de “frestas para a reinvenção”.

Também associo essas frestas e brechas às Teorias da Resistência e seu vínculo com a emancipação como forma de refutação da dominação e da submissão. Lembremo-nos: as/os professoras/es não foram convidadas/os a pensar no currículo oficial de São Paulo, elas/eles o receberam para que fosse executado!

Segundo Lopes e Macedo, o objetivo das Teorias da Resistência é o de “entender a escola como lócus de luta por hegemonia e não como

reflexo determinado das relações hegemônicas e, mais ainda, não como espaço em que a derrota frente a essas relações é previamente estabelecida” (p. 165-166), como nos fez pensar a Teoria da Reprodução<sup>2</sup>.

Indubitavelmente, as correntes do pensamento interacionista e da resistência tiveram um grande peso na forma como fui desenvolvendo minha compreensão sobre as relações entre professoras/es e currículo de arte, no entanto, a direção que tomaram, as ideias de autores da resistência, como Henry Giroux e Peter McLaren, rumo aos questionamentos pós-estruturais, despertaram minha percepção para outras possibilidades de olhar e entender essas relações, como apontam abaixo Lopes e Macedo (2011):

O esforço de entender o currículo como texto político mudou de um foco na reprodução do status quo para uma resistência a ele, depois passou a abordar a resistência e a reprodução como uma relação dialética, para, no meio dos anos 1980, focalizar a prática cotidiana educacional. Esse processo no Brasil se deu de forma semelhante, ainda que deslocado em dez anos.

Se as teorias da reprodução são criticadas por produzirem uma perspectiva sem contradições, que acaba sendo conformista por não admitir espaço para a ação política na escola, as teorias da resistência, e mesmo seu deslocamento para a emancipação, são criticadas por desconsiderarem os efeitos da estrutura social e política na limitação das ações cotidianas do sujeito (p. 180-181).

---

2. A teoria da reprodução, segundo Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em sua obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”, entende a escola como uma

As autoras consideram que os estudos sobre a resistência e a emancipação não conseguem responder a algumas questões cruciais:

[...] como lidar com os limites impostos pela estrutura social, sem determinismos e sem desesperanças que nos levam ao imobilismo, à incapacidade de ação social de mudança (agência)? Como teorizar, por sua vez, a possibilidade de o sujeito atuar imaginando e produzindo uma transformação social sem voluntarismo, visões românticas e dependentes de conceitos também fixos e estruturados como consciência de si e do mundo? (*Ibidem*, p. 181).

As autoras apontam para novos aportes teóricos, mais especificamente para as teorias pós-coloniais, e a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe, nas quais, regulação e emancipação, reprodução e resistência, opressão e emancipação não são tidas como pares binários ou polos pelos quais transitamos, são vistos como a diferença que habita todos os processos culturais:

Com base nas discussões pós-coloniais [...] é possível entender o currículo como um espaço-tempo de fronteira cultural no qual a colonização não é operada pelo professor sobre o aluno, ou ainda do conhecimento científico sobre o cotidiano. Tampouco a resistência é do aluno frente ao opressor, ou do conhecimento cotidiano sobre o conhecimento científico. Professor, aluno e todos os sujeitos

---

instância de manutenção do *status quo* social, contribuindo com a perpetuação do poder hegemônico e das desigualdades sociais.

sociais, produzindo diferentes saberes em diferentes contextos e relações de poder, são agentes do colonialismo, e, portanto, de processos opressivos, em maior ou menor grau, em momentos diversos. Mas também atuam na produção da diferença (*Ibidem*, p. 181-182).

As ideias de resistência e emancipação são ressignificadas, partindo da concepção de que “nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais, e também, nenhum sistema local fica imune ao colonialismo”. Se para as Teorias da Resistência os sujeitos têm identidades fixas e pela emancipação deverão tornar-se conscientes, comprometidos e centrados, para a Teoria do Discurso “o sujeito não existe antes da ação política, mas se constitui por essa ação” e a emancipação é construída enquanto atuamos politicamente, ela atende a múltiplas demandas da diferença (*Ibidem*, p. 182).

Retomo, então, o início do texto quando justifiquei o recorte que escolhi trazer para essa discussão, considerando o momento político que vivemos no Brasil e reafirmo: autonomia requer empoderamento e este, por sua vez, requer autoconhecimento. Entendo que refletir sobre nossas concepções de arte, de ensino de arte, de professoras/es de arte e de currículos de arte seja uma forma de ação política que nos empodera, que nos possibilita fazer escolhas mais contextualizadas com nossas realidades, portanto, mais críticas e autônomas.

Da mesma forma, penso que o acesso à arte e à cultura tem também um viés de posicionamento e ação política e estética – tanto de gestores e professoras/es quanto de alunas/os – e acredito que posicionamento

seja um aprendizado curricular, familiar, cultural e social. A professora de Cândido Mota me contou que anualmente mobiliza toda a comunidade escolar e leva suas/seus alunas/os para uma experiência artística na cidade de São Paulo, já a professora da cidade de São Paulo, não encontra o mesmo apoio e acaba por restringir sua ação ao que lhe é possível dentro da própria escola, mesmo estando na cidade na qual o Currículo foi criado. O que limita o nosso acesso? Como podemos lidar com nossos limites contingenciais?

O que determina e move a ação política e estética das professoras acima é diferente, de maneira que cada uma reinventa suas possibilidades e limitações com o currículo dentro do que contingencialmente lhes é possível e/ou desejável. É, portanto, nessa direção que tem se dado a minha compreensão sobre as frestas para a reinvenção dos currículos de arte pelas/os, a despeito de serem oficiais e prescritivos:

[...] uma proposta de currículo emancipatória não se encontra no real para ser desvelada, não se encontra no futuro para ser alcançada, nem depende de um sujeito consciente e centrado para ser defendida. É sempre uma proposta contingencialmente construída, em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais (LOPES e MACEDO, 2011, p. 182-183).

Os currículos, bem como as teorias que os explicam, são discursos que se hegemonizam de tempos em tempos, são construções que resultam de atos de poder, um poder que passa a ser *partilhado* e *aceito* por todas as partes envolvidas no processo (*Ibidem*, p. 40).

Segundo Lopes e Macedo, a perspectiva pós-estrutural nos possibilita perguntar como esses discursos se impõem e como podem ser desconstruídos, visto que “o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente” (*Ibidem*, p. 41-42).

Portanto, há brechas, há fendas, há frestas!



Qual é a arte que queremos ou precisamos levar para a escola do século XXI e como vamos levá-la? Como a história da arte europeia, masculina e branca que nos foi contada pode ser reconstruída dentro de nossa perspectiva e de nossa identidade de latino-americanas/os?

De que maneira a arte contemporânea pode se tornar significativa na escola ao tratar de forma sensível e desnuda de questões tão pungentes e imprescindíveis à vida de nossas/os estudantes como: gênero, homofobia, transfobia, racismo, feminismo, machismo, ambientalismo, ética, inclusão, política...?

O pensamento decolonial - parte das teorias pós-estruturais – tem me inspirado a pensar mais criticamente nas concepções formativas que

me acompanham e que continuamente tenho sentido necessidade de rever, desconstruir e ampliar, tem me feito refletir sobre meu papel como arte/educadora no Brasil em que hoje vivemos.

O devir me assusta, mas a memória consegue me conduzir de volta a outros tempos difíceis, nos quais a voz do artista continua a me fortalecer: *quem sabe faz a hora, não espera acontecer...*<sup>3</sup>

---

3. *Pra não dizer que não falei das Flores*, 1968. Geraldo Vandré.

---

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 5ª. Ed. 1ª. Reimp. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 2002. 132p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6ª ed..Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2011. 279p.

RODRIGUES, Maristela Sanches. **As professoras e os professores de arte e o currículo de São Paulo : apropriações e negociações [trans]formadoras**. Tese de Doutorado em Artes, Instituto de Artes da UNESP - São Paulo, 2016. 128 f.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria da Educação**; Coordenação geral, Maria Inês Fini; Coordenação de área: Alice Vieira – São Paulo – SEE, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª. Ed. 3ª. Reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2011. 156p.

## Encontros com a criação

GLÓRIA CRISTINA CAMARGO NONATO VARA

Este texto é um recorte da dissertação de mestrado<sup>1</sup> intitulada: “Na poética dos rascunhos o encontro com a criação” e apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes – Profartes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes sob a orientação da Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, iniciada em agosto de 2014, cujo tema versa em torno do processo de criação na prática artística e educacional. Para tanto utilizei a metodologia da pesquisa participante e o diário de bordo como instrumento de registro e coleta de dados. A pesquisa desenvolvida envolveu estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio de uma escola situada em Visconde de Mauá, zona rural pertencente ao município de Resende/ RJ, no ano de 2015.

A dissertação de mestrado buscou entender e documentar os processos de criação na prática artística e educacional através de indícios<sup>2</sup> materiais ou não, para compreender os meandros das produções artísticas de estudantes da Educação Básica, e verificar o que há de comum e particular no percurso que se estende da criatividade à criação. Teve como objetivo verificar se existem semelhanças e diferenças no processo

---

1. A pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES por meio de bolsa de estudo concedido no período entre agosto de 2014 e julho de 2016.

2. Registros que o estudante faz ao longo do processo. Nem sempre o processo criativo deixa rastros tangíveis.

criativo em universos diferenciados de discentes. Daqueles que adentram o Ensino Fundamental II, e que ainda não possuem a bagagem teórica relacionada a conteúdos de Arte, dos estudantes que, estando no Ensino Médio, já tem adquiridos tais conhecimentos. Foi interessante perceber se os processos vivenciados pelos estudantes se assemelhavam/diferenciavam dos processos criativos de artistas. Como pano de fundo busquei a criação como fruto de um anseio de autoconhecimento e de encontro, que pode ser compreendido como uma possibilidade de entendimento do ser humano.

Nesta investigação fui à busca de autores para a ampliação do conhecimento e encontrei Fayga Ostrower, Cecilia Almeida Salles, Vygotsky, Melanie Klein, Jonh Dewey, Ana Mae Barbosa, Anamélia Bueno Buoro, Jaques Rancière, Luiz Guilherme Vergara, Rubem Alves, Jorge Luis Borges, Paulo Freire.

Neste processo pude constatar que havia poucas referências ao processo criativo de estudantes. Em sua maioria, os autores dedicavam seus estudos baseados em obras de artistas. Frente a essas evidências, algumas reflexões e questionamentos nortearam o meu estudo:

Como acontecem os processos criativos dos estudantes?

Como criar condições para a criatividade ser transformada em criação?

Como propor aos estudantes a criação de poéticas pessoais e argumentos através de poéticas artísticas?

Quais caminhos podem percorrer os estudantes para experimentarem a criação?

Como se originam as criações dos estudantes e será que é possível identificar as suas origens?

Achei importante compartilhar minhas inquietações e suposições. Como professora de Arte, inserida em um sistema de Educação, assim como tantos outros professores de Arte, estimulamos a criação artística de nossos educandos. Nos currículos escolares é papel do arte/educador contribuir para com o desenvolvimento da capacidade de criação e argumentação dos estudantes, portanto supuz ser considerável propor discussões acerca dos processos criativos de discentes, porque partindo do meu universo, constatei que sabia muito pouco a respeito deles e da minha própria criação.

Na metodologia da pesquisa participante e na crítica de processos encontrei um caminho que atendia aos meus anseios. Para coleta e análise de dados usei o diário de bordo, que exerceu a sua aplicabilidade em momentos distintos: no registro de observações dos estudantes em momentos de criação, na análise dos esboços e trabalhos finais entregues e no registro e observações de minha própria criação.

Decidi acompanhar o processo de criação artística dos estudantes de uma turma de 6º ano, duas turmas da 2ª série do Ensino Médio e de um Grupo de Pesquisa, formado por estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

A formação de um Grupo de Pesquisa, formado por estudantes da 3ª série do Ensino Médio garantiria a relação pesquisador/educando, uma vez que no Estado do Rio de Janeiro, a disciplina de Arte é ofertada, no Ensino Médio, apenas na 2ª série.

Para confrontar aquilo que era observado dos estudantes em sala

de aula, o que identificávamos no Grupo de Pesquisa, de nossas produções do ponto de vista processual, foram realizadas visitas e entrevistas, juntamente com o Grupo de Pesquisa, a artistas residentes em Visconde de Mauá. As visitas e entrevistas realizadas no ateliê dos artistas foram atividades exclusivas do Grupo de Pesquisa, como parte do trabalho do grupo, e tiveram o propósito de identificação e comparação, da existência do movimento do processo criativo dos artistas e nas relações percebidas através de seus vestígios, com as experiências vivenciadas no Grupo de Pesquisa.

O Grupo de Pesquisa se encontrava no contra turno escolar, no ano de 2015, uma vez por semana, às quintas-feiras, com o intuito de vivenciar experiências artísticas, documentar processos de criação, contribuir e opinar nos rumos da pesquisa e no estudo dos problemas identificados, tentando identificar suas causas e construindo coletivamente possíveis soluções, produzindo, analisando e documentando seus percursos criativos.

Entendemos os processos criativos como únicos. Ante a pouca documentação existente sobre os processos criativos que envolvem uma categoria diferenciada, os estudantes, senti a necessidade de verificar se o que existe hoje em termos de documentação e estudos também se aplicaria aos processos criativos que acontecem nos espaços escolares.

Tal questionamento tornou-se relevante porque me instigou a pensar em níveis mais profundos de pesquisa quando observei os processos criativos que envolveram estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da Educação Regular. Cabe destacar que o Currículo

Escolar proposto pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, para o Ensino Fundamental II e Médio na modalidade Regular, na disciplina de Arte, se fundamenta na proposta Triangular da arte/educadora Ana Mae Barbosa, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta proposta é o escopo ideal para alcançar a integração entre a produção artística – Experimentar/Fazer, a apreciação estética – Apreciar e a contextualização histórica das obras de arte e seus propositores – Contextualizar. Em particular, no currículo escolar da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, é esperado dos professores de Arte que desenvolvam, com os discentes, habilidades e competências específicas, principalmente no eixo Experimentar/Fazer, foco principal desta pesquisa. É importante lembrarmos que a Proposta Triangular não é uma metodologia, apresentando-se antes, como um mapa que orienta percursos.

Considerando a situação exposta anteriormente, questionamos: o que conhecemos a respeito do processo de criação de discentes? E para fundamentar as investigações recorri a autores que se preocuparam e preocupam em pesquisar e documentar os processos criativos de artistas.

As pesquisas de Fayga Ostrower, principalmente a de seu livro intitulado “Criatividade e Processos de Criação” (2013), traz a ideia de que a criatividade é inerente ao homem e a vida e, desta forma todos somos dotados de criatividade. A autora amplia o seu pensamento quando diz que a criação é mais que uma visão artística, pois a ela associam-se as visões política, filosófica e histórica. Com isso, entendemos que, neste sentido a criação possibilitaria uma não alienação, tão importante em

tempos presentes. A criação estaria inserida dentro de contextos. Nesta perspectiva pensamos que o ato de criar inclina o homem a dialogar com o mundo, com si próprio e a manifestar-se em relação a este mundo com a possibilidade, inclusive, de modificá-lo.

Fayga Ostrower (2013) menciona que no caminho do artista a identificação com as materialidades é de fundamental importância e entende que, quanto mais domínio da materialidade houver, menor será a distância entre o pensar e o fazer. Diante disso, encontramos aqui um conflito, pois não é esperado do professor de Arte aprofundar o domínio técnico uma vez que, no geral, a Educação Básica Brasileira oferece a seus alunos do Ensino Fundamental II, uma ou duas aulas semanais e, no Ensino Médio, apenas em algumas séries.

A rede estadual do Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, oferece duas aulas semanais apenas na segunda série do Ensino Médio. Apresenta ainda um currículo extenso, pautado na proposta Triangular, uma carga horária ínfima e salas numerosas. Esta realidade nos remete à ideia que Fayga Ostrower traz na introdução de seu livro “Criatividade e Processos de Criação” quando pontua que: “Convém observar a posição aqui assumida de que a criação, em seu sentido mais significativo e mais profundo, tem como uma das premissas a percepção consciente [...]” (2006, p. 6).

Salles (2011) contribui com as discussões acerca do processo de criação artística quando observa a obra de arte através da crítica de processos e percorre os caminhos da criação através de suas marcas, rastros, diários, anotações, esboços, rascunhos e vestígios deixados pelos

artistas durante o processo. Existe a possibilidade de encontro com o pensamento em construção do artista na relação estabelecida entre esses vestígios e a obra entregue ao público. A proposta de Salles é “conhecer melhor o processo de criação vivenciando os meandros dessa criação, quando em contato com a materialidade deste processo” (2011, p. 22). Faz uma investigação da obra a partir da sua construção, desde o seu planejamento até o produto final, o que para Salles caracteriza-se como um gesto inacabado.

Diante do exposto uma das perguntas da pesquisa é: até que ponto os professores de Arte podem contribuir para que alunos sintam-se satisfeitos frente ao que produzem?

Tal questionamento nos levou a um possível caminho no qual entendemos o fazer artístico dentro de uma proposta de estudo e pesquisa.

Avistei a possibilidade de aplicar a proposição de Salles em seus livros: “Gesto inacabado: processo de criação artística” (2011) e “Redes da criação: Construção da obra de arte” (2006) em um universo diferenciado: a sala de aula.

Para tal, a pesquisa envolveu 18 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, 55 estudantes da 2ª série Ensino Médio e um Grupo de Pesquisa formado por 4 estudantes da 3ª série do Ensino Médio e a pesquisadora, num total de 78 sujeitos da pesquisa, no Colégio Estadual Antônio Quirino situado em Visconde de Mauá, zona rural pertencente ao município de Resende/ RJ.

Dos 55 estudantes da 2ª série do Ensino Médio, 23 estudantes optaram em produzir os trabalhos propostos nas aulas de Arte de forma

diferenciada, documentando e analisando seus trabalhos do ponto de vista processual, através de diários de bordo, anotações e sugestões, contribuindo para os encaminhamentos da presente pesquisa. Tal proposição foi feita para verificarmos a aplicabilidade dos conceitos trazidos por Salles no universo do espaço escolar. Nas turmas da 2ª série, optei por fazer a análise dos dados a partir das observações identificadas nos movimentos, na sala de aula, que envolvessem os processos de criação dos estudantes, e das análises de todos os trabalhos entregues, tanto por aqueles que optaram por trabalhar de forma diferenciada, como dos que não fizeram a mesma opção, até para certificarmos se o método adotado traria algum diferencial.

Para adensar a profundidade da pesquisa formei um grupo de pesquisa, com alunos da 3ª série do E.M. Na sua formação inicial começamos com setes pessoas, inclusive a pesquisadora, e ao decorrer do ano de 2015 ficamos em cinco integrantes.

Na turma 601, 6º ano do Ensino Fundamental decidi por observar os movimentos que aconteceriam na sala de aula, em momentos de criação, bem como verificar se, nos trabalhos entregues, havia ou não regularidades.

No presente artigo trago um recorte da pesquisa e apresento o trabalho desenvolvido com os estudantes da 2ª série do Ensino Médio e com o Grupo de Pesquisa.

## **Os alunos da 2ª série do Ensino Médio: descobertas e proposições.**

Nesta pesquisa propus aos estudantes da 2ª série do Ensino Médio de serem investigadores de seus próprios percursos poéticos, estéticos e criativos, entendedores de seus pensamentos criativos e pude observar que, quanto mais estes compreendem os meandros de seus percursos, mais encurtam a distância entre o pensamento e a ação. Neste caminho procuram entender como criam e o que supõem ser importante para criar. Exploram o universo da mente criadora, imersos nas perseguições de ideias, nas experimentações das materialidades para conseguirem expressar as suas visões de mundo. Chama-nos a atenção que a dificuldade ante a técnica que não possuem não se torna um empecilho, mas um caminho a ser percorrido, analisado e entendido. Na observância do que é produzido é que encontramos evidências para o entendimento do pensamento criativo.

Encontramos em Cecília Almeida Salles um estudo minucioso acerca do processo de criação artística em seus livros “Gesto Inacabado: processo de criação artística” (2011) e “Redes da criação: Construção da obra de arte” (2006) em que a autora desenvolve um estudo da obra de arte a partir de seus vestígios e não da obra em si. Neste sentido, entendemos como vestígios tudo o que antecede a obra: esboços, rascunhos, anotações, marcas, croquis, rasuras, projetos, maquetes, enfim, tudo o que possa ser agregado à obra. A referida autora amplia a discussão quando identifica a obra como um gesto inacabado, e dá

um caráter de continuidade mesmo àquelas entregues ao público. “É a estética da continuidade, que vem dialogar com a estética do objeto estático, guardado pela obra de arte” (SALLES, 2011, p.34).

Quando pensamos em alunos e paramos para observar o andamento de suas produções em sala de aula é que percebemos o quanto deixamos escapar de suas produções. Por exemplo, em geral quando criam, descartam os “erros” e as produções que antecedem o produto final. Entretanto, ali encontramos um material riquíssimo do ponto de vista do pensamento criador e comumente este material não é acessado nem pelo aluno e muito menos pelo professor. O destino do que antecede o produto final normalmente é o descarte. Na proposição de que os discentes entreguem juntamente com o produto final os seus rascunhos ou vestígios, quando houver, nos traz a perspectiva de uma nova visão e um novo entendimento acerca de suas produções artísticas.

Esta situação nos direciona a um novo questionamento: o acesso aos processos criativos de estudantes, com suas características e regularidades, ajudar-nos-ia a compreender melhor esses estudantes e suas criações? Isto porque nossa intenção é entender os processos de criação na prática artística e educacional e lançar um olhar para o educando como um pesquisador de seu próprio processo criativo.

Em nossas observações percebemos que o fato de alunos se mostrarem atentos ao processo de suas criações, aos detalhes que são acionados para criarem<sup>3</sup>, e registrarem esses caminhos de forma cuidadosa, os tem dotado de uma maior percepção do porque criam e como criam. E isso os tem dotado de uma apropriação de seus percursos.



Figuras 1 e 2: Registro de estudante da 2ª série do Ensino Médio do processo criativo em seu diário de bordo. Fonte: Acervo da autora.

Ao observamos estudantes em momentos de criação, percebemos que o tempo de identificação com as materialidades é poucas vezes respeitado, consequência decorrente provavelmente do tempo escasso da aula. Entretanto a identificação com o material é que possibilita a transformação dessa mesma matéria através de uma ação criativa. Encontramos aqui um ponto de discussão entre professores de Arte que reclamam da escassez de materiais em seus ambientes de trabalho. Comumente utilizam lápis de cor, canetas hidrográficas, giz de cera, tinta guache, suportes nem sempre variados e, em algumas escolas com

3. Tais quais, pesquisa sobre trabalhos de artistas, criações que se encontram disponíveis em domínios públicos, frases de livros, filmes, músicas, imagens e o que mais for acionado no processo de criação.

o apoio da Equipe Diretiva, algum material diferenciado. Entretanto, apesar de escassos os materiais, a identificação com estes vai além de se ter, ou não, um ou outro material e sim na descoberta do que esses materiais nos possibilitam como matéria. Aqui temos uma oportunidade de investigação em potencial. Vale dizer que a criação exige dos alunos que eles atuem e depois produzam. E é nessa atuação que se encontra a pesquisa. “Cada materialidade abrange, de início, certas possibilidades de ação e outras tantas impossibilidades” (OSTROWER, 2013, p.32).

A investigação da materialidade se constitui uma fase importante no aprendizado e no processo de pesquisa, pois abre portas para a experimentação e identificação. As frustrações advindas das impossibilidades trazidas pelos materiais pode se converter em pesquisa, à medida que o estudante procura formas alternativas de lidar com os materiais. Por exemplo, em um trabalho que deveria ser feito com lápis de cor, um dos estudantes da 2ª série do Ensino Médio optou em trabalhar com os lápis de cores utilizando, além das cores do próprio lápis, suas raspas de quando os apontava. Verificava se as raspas poderiam provocar efeitos na sua criação, além de colá-las em seu trabalho. Neste movimento fazia circular um olhar de investigação e de proposição.

Durante o ano letivo de 2015 acompanhei os estudantes da 2ª série do E.M, bem como observei as produções dos 23 estudantes que optaram pelo registro de seus percursos, e pude verificar alguns movimentos e particularidades que se repetiam em momentos de criação. Para não perder os registros daquilo que era observado em sala de aula, usei o celular

para gravar as observações, ainda no frescor dos acontecimentos. Posteriormente fazia o registro no meu diário de bordo. Conseguia assim criar uma metodologia de trabalho, e resolver o problema de registrar tudo o que era observado.

Durante o período de 8 meses acompanhamos estes estudantes com a proposição de se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado. Tal proposição trouxe reverberações no espaço escolar. Em uma das aulas trouxe o universo de Tadeusz Kantor, artista polonês, criador de *happenings* e performances. Trabalhando com alguns conceitos trazidos por Kantor, como: elevar à morte a categoria de estética, manipulando os signos da morte em função da criação artística, e a proposição que o artista faz de criar as suas obras com restos das civilizações e com imagens perturbadoras, um trabalho surgiu através de uma proposição dos próprios estudantes. Fazer uma exposição na escola com objetos deteriorados e mortos. Tal proposição resultou em uma exposição denominada: “Morte para além do que se vê.” A exposição permaneceu no átrio da escola durante quinze dias. Durante o percurso até a exposição, os estudantes decidiram o que gostariam de expor, foram atrás de objetos deteriorados pela escola, e decidiram no coletivo a forma da exposição. A proposição, uma iniciativa dos estudantes e não do professor, provocou mudanças no espaço da sala de aula e no espaço escolar.

Empolgados com a exposição e com o espaço que aos poucos ganhavam, fizeram uma nova proposição. Como havíamos estudado a Arte de rua, pensaram na possibilidade de trazerem para a escola uma oficina de grafite, pois queriam verificar como seria criar coletivamente.



Figura 3: Exposição “Morte para além do que se vê”. Fonte:Acervo da autora.



Figura 4: Oficina de Grafite. Fonte:Acervo da autora.

Em parceria com o grêmio estudantil do Colégio Estadual Antônio Quirino, os estudantes organizaram e realizaram as oficinas. A centelha desta iniciativa nasceu de estudantes empoderados, que começavam a deslocar o seu papel no aprendizado, de coadjuvantes, para protagonistas. O resultado ficou registrado nas paredes da escola.

Os estudantes foram acompanhados por um período de 8 meses e foram coletados e analisados 181 trabalhos artísticos dos alunos da 2ª série do Ensino Médio, 184 esboços, croquis e rascunhos dos 23 estudantes que optaram em investigar o próprio percurso criativo. Do que foi observado salientamos:

Tabela 1. Quadro-síntese de resultados.

2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO
Sentem dificuldade de colocar no suporte aquilo que está no pensamento.
Necessitam ver possibilidades concretas diante de alguma proposição do professor.
A nutrição estética envolve o outro, seus colegas de classe e procuram outras fontes para a ampliação de seu repertório pessoal.
Sentem frustração frente à falta de domínio da técnica, mas não consideram que este fator seja determinante para criarem.
O próprio processo de trabalho se converte em processo criador.
Existe um movimento de rede, perceptível nas criações artísticas que se estabelece em ambientes com mais pessoas, que apresenta laços e interações.
A rede que se forma nem sempre é visível.

Fonte: Na poética dos rascunhos o encontro com a criação.

## O estudante pesquisador: a trajetória de um grupo de pesquisa.

Os estudantes da 3ª série do E.M foram convidados a participar da formação de um grupo de pesquisa em criação. Fiz o convite e informei que os encontros aconteceriam semanalmente, às quintas-feiras, no contra turno, com o propósito de: Experimentações, proposições, vivências, reflexões, encontros, análises e descobertas. Os primeiros encontros foram para nos familiarizarmos com a proposta e reconhecermos aquele espaço como um espaço de ateliê.

No grupo de pesquisa não havia uma proposição de sala de aula, diferentemente do que acontecia no 6º ano e na 2ª série do E.M. Era um espaço de descobertas e de possíveis encaminhamentos para a pesquisa. Começamos, primeiramente, descobrindo os materiais.

Nas conversas do grupo, após cada vivência, procuravam entender as escolhas e descobertas das potencialidades dos materiais e também o porquê da identificação ou da não identificação com os materiais experimentados. Ficou evidente que, uma vez descoberta à afinidade, procuravam manter a proximidade com o material.

Como metodologia de trabalho, após as vivências, o grupo conversava sobre o processo, as dificuldades e opinava pelas diretrizes dos próximos encontros. Para os estudantes tornou-se também uma reunião de encontros.

A seguir apresentamos os trabalhos da aluna Amelie<sup>4</sup> do grupo

4. O nome da aluna é um codinome escolhido pela própria aluna.

de pesquisa, nosso campo empírico, que demonstrou interesse em pesquisar o seu percurso criativo e registrá-lo no seu Diário de Bordo<sup>5</sup> além de guardar e analisar os seus esboços.

A criação artística de número 1 de uma série de vinte e oito trabalhos que envolveram a pesquisa de seu percurso é o início da descoberta de um interesse: a materialidade do material, no caso o giz pastel, e a materialidade da forma, no caso o rosto.

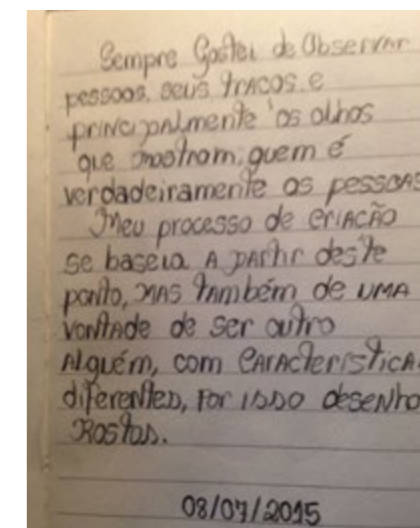


Figura 5: Criação n° 1 e Figura 6: Diário de bordo da estudante.  
Fonte:Acervo da autora.

5. Trata-se um instrumento de pesquisa utilizado tanto pela aluna quanto pela pesquisadora em analogia ao diário de campo. Vale destacar que, os registros apresentados neste recorte são fruto apenas do diário de bordo do pesquisador que, a posteriori será lançado mão inclusive do diário de bordo do aluno.

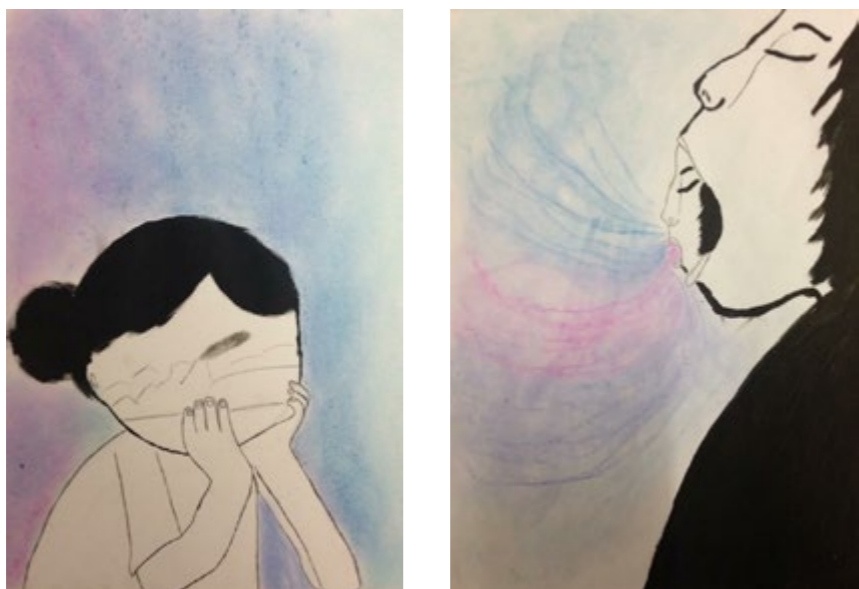


Figura 7: Criação n° 6 e Figura 8: Criação n° 10  
Fonte:Acervo da autora

Na série de 28 trabalhos a aluna pode observar as modificações do seu trabalho, pode perceber que o conhecimento da materialidade, no seu caso, se deu através do próprio fazer (Diário de Bordo – pesquisadora – registro em 22/10/2015)

Quando questionada de seu interesse, a estudante diz em um primeiro momento: “Não sei identificar o porquê do meu interesse por rostos, apenas gosto deles.” (Diário de Bordo – pesquisadora – registro em 06/08/2015). Para posteriormente, após algumas pesquisas identificar: “acho interessante entender o rosto como uma materialidade

possível de transformação” (Diário de Bordo – pesquisadora – registro em 06/08/2015).

É perceptível nos trabalhos mostrados que a falta do domínio técnico não se tornava um impedimento para o surgimento da criação, mas foi notório perceber que pelo fato da aluna estar atenta ao seu processo, o domínio da técnica surgia como um trabalho de um autodidata. O estudante começava a se apropriar do próprio aprendizado.

À semelhança de artistas que se identificam com a materialidade e a transformam na sua atuação criativa, os alunos também precisam encontrar identificações com as materialidades e com os trabalhos produzidos. E essas possíveis identificações estão associadas diretamente à satisfação ou não que têm em relação às suas criações.

Os diários de bordo se tornaram reveladores para o entendimento do processo criativo dos estudantes. Segundo Salles (2006) a pergunta que devemos fazer é:

O que os documentos dos processos deixam de registros do modo de desenvolvimento de um pensamento envolvido na construção de obras? É neste sentido que devemos compreender as informações que os documentos nos oferecem como índices do desenvolvimento do pensamento em plena ação. (SALLES, 2006, p.94).

Portanto olhamos os portfólios e os diários de bordo dos estudantes procurando compreender esses pensamentos.

O diário de bordo pode se tornar um companheiro do estudante, que passa a registrar neste instrumento o seu percurso até a criação e

inclusive um repertório particular que o influencia na criação.

Descreveremos o caso da estudante Wanessa<sup>6</sup>, do grupo de pesquisa, que utiliza o seu diário de bordo para o registro do seu percurso e para descobrir as raízes de suas criações. O entusiasmo da estudante pelo instrumento o torna seu companheiro. Nos registros do seu diário é possível observar que suas criações nascem da literatura. A estudante tem uma paixão por livros e pela biblioteca da escola. Tal constatação nos remete à importância do repertório acumulado ao longo da vida escolar pelo estudante e qual o papel da escola em ampliar tais repertórios.



Figura 9: Diário de bordo da aluna Wanessa.  
Fonte: Acervo da autora

No fim do ano de 2015 quando finalizamos os trabalhos com o grupo de Pesquisa, algumas importantes descobertas foram identificadas pelos membros do grupo, entre elas:

Tabela 2. Quadro-síntese de resultados

GRUPO DE PESQUISA
Perceberam os acasos e os erros que se transformavam em acertos.
Notaram que as suas criações possuíam regularidades, como motivos que se repetiam e passaram a entender essas regularidades.
Descobriram que suas criações nascem de uma forte identificação emocional, que pode ser provocada por fatores internos e externos.
Começaram a entender as suas criações como fios condutores do pensamento que se materializam em imagens.
Perceberam que nos processos criativos as regularidades podem ser entendidas como traços pessoais.
Consideraram ser importante a criação de um espaço de ateliê-escola para atender a comunidade escolar.
Acharam importante participar do grupo e gostaram da oportunidade.

Fonte: Na poética dos rascunhos o encontro com a criação.

## Considerações Finais

A pesquisa evidenciou que os estudantes criam e podem sentir-se felizes com aquilo que produzem. Em nossas observações notamos que quando os aprendizes se voltam, com olhos de investigadores, para os vestígios do seu próprio percurso criativo, percebem os movimentos do pensamento criador e, paulatinamente, entendem e superam as suas limitações. Na análise de dados da pesquisa constatamos que, dos 27 alunos que se propuseram a pesquisar e registrar o seu próprio processo criativo, 85% (23 alunos) aumentaram o envolvimento com as suas produções artísticas e passaram a gostar daquilo que produziam. Dos 15% (04 alunos) dos estudantes que ainda demonstravam descontentamento frente ao que produziam, observamos que houve inconstâncias na observação do seu próprio percurso e, por conseguinte, pouca produção de análise. Dos 23 estudantes que aumentaram o seu índice de satisfação, todos, sem exceção, acharam que ter um olhar de pesquisador frente às suas produções artísticas fez com que entendessem melhor as próprias criações.

À semelhança de artistas, estudantes criam e sentem angústias, emoções e alegrias, mas diferentemente deles, não possuem a bagagem teórica e técnica que os aproximaria de seus pensamentos criativos. Entretanto é observado que quanto mais conhecimentos adquirem de seus processos criativos, mais aprendem, e mais satisfeitos ficam com as suas produções. E isso não tem a ver somente com a “qualidade técnica”

e sim com a apropriação de seus percursos e o prazer de conseguirem se expressar. Supomos que incentivar a pesquisa deveria fazer parte do aprendizado de alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pois acreditamos que, em arte, o educador é um proponente de percursos estéticos, poéticos e criativos e deve ajudar o estudante a ampliar seu repertório e ir ao encontro de suas poéticas pessoais, de forma a entender os seus próprios processos criativos.

---

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. (org.) **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. 7[Ed.]. São Paulo: Perspectiva, 2009. [1ª edição 1991]

\_\_\_\_\_. **Arte/Educação: Conflitos e Acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

BORGES, Jorge Luis. O jardim de veredas que se bifurcam. In **Ficções. Obras completas de Jorge Luis Borges**. Vol.1. São Paulo: Globo, 1999.

BUORO, Anamélia B. **O olhar em construção: Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

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

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ., Abr. 2002, n° 19, p 20-28. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003). Acesso em: 21 de maio de 2015.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier Ltda, 2003.

\_\_\_\_\_. **Acasos e criação artística**. São Paulo: Ed. UNICAMP, 2013.

\_\_\_\_\_. **Criatividade e processo de criação**. 29. Rio de Janeiro/Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

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

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2013.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (original publicado em 1961).

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica Genética: Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística**. 3ª ed. Revista. São Paulo: EDUC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Ed. Intermeios, 2011.

\_\_\_\_\_. **Redes da Criação: construção da obra de arte**. 2ª ed. São Paulo. Ed: Horizonte, 2006.

## A aula de arte com surdos

ANDREZA NUNES REAL DA CRUZ

A investigação do trabalho do professor de arte pode contribuir para compreendermos as definições de seu papel dentro da sala de aula. Uma vez que desejamos preservar a impressão da personalidade do aluno nas leituras de obras de arte que realiza e em suas produções, é possível questionar, então, sobre quais formas o professor pode contribuir com a aprendizagem do aluno sem que domine seu processo criativo.

A educação para surdos como ferramenta de transformação é um desafio que, para ser vencido, depende da clareza dos professores, em sua maioria, ouvinte, a respeito de quem é o surdo e o que se deseja para ele e, principalmente, o que ele deseja para si mesmo, viabilizando uma aula que se construa horizontalmente, na relação entre docente e aprendiz. Neste cenário, os saberes não se transferem de quem ensina para quem aprende, mas que se constroem na parceria de um com o outro.

Esta clareza inclui a percepção de uma diferença no modo de aprender, porém sem uma pretensão de nivelar este grupo a partir de um padrão único (DORZIAT, 1999).

Desse modo, podemos concordar com Ana Dorziat quando diz que a “pessoa humana só pode ser tomada na sua totalidade, e respeitada como tal, se for inserida num momento histórico em que as condições objetivas e subjetivas de vida fazem-na ser a pessoa que é” (DORZIAT, 1999, p. 29).

Por muito tempo, a ausência de audição foi analisada na educação apenas por seu viés patológico, assumindo a condição de ouvir como

padrão de normalidade. Disso decorreram práticas educacionais baseadas em processos terapêuticos, que visavam, antes de tudo, a cura ou a compensação da surdez com o treino da oralização. Toda manifestação ou expressão característica da surdez era suprimida.

Quando abandonamos a medicalização da deficiência, e focamos na concepção do indivíduo como participante de uma construção social distinta do ouvinte, a educação discursa sobre o mundo da cultura surda, suas características e suas formas de manifestação, não apenas, mas sobretudo a partir de uma língua de sinais. Assim, o surdo não é mais visto como um ouvinte incompleto, mas, sim, como um indivíduo inserido numa formação cultural particular, que nasce das vivências de seu povo.

Podemos dizer que o povo surdo é formado por pessoas que partilham, através da surdez, uma mesma língua, costumes, história e interesses, embora não necessariamente convivam no mesmo espaço físico, enquanto que o termo “comunidade surda” abrange sujeitos surdos e ouvintes que convivem num mesmo local e tem interesses comuns (STROBEL, 2013, p. 37-38).

Em consonância, a cultura surda é a manifestação deste povo, frente a sua relação essencialmente visual com o mundo (NAKAGAWA, 2012; STROBEL, 2013). Karin Strobel define o termo da seguinte forma:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2013, p. 29).

Como educadores, ao ter contato com uma cultura diversa da nossa, precisamos empreender um olhar respeitoso sobre os demais indivíduos, pelo qual este “outro”, que eles representam, não nos cause apenas estranhamento. A percepção de sujeitos sendo outros não tem a função de confirmar ainda mais o nosso modo de existir, mas pode e deve nos instigar a dúvidas, despertar questionamentos sobre o que nos acontece, trazer as incertezas sobre nossa existência à tona para então, conscientes de uma existência além da que definimos para nós, concebermos, como professores, o ensino que queremos oferecer.

Além disso, de acordo com Lúcia Reily, “cultura não é um patrimônio [...] estático” (2012: 14). Ela é um fenômeno que flui e se constrói entre muitas gerações de um povo, sofrendo mudanças que nascem dentro do indivíduo, dentro do grupo e na interação com outras sociedades. Nesta relação, professores e alunos, ouvintes e surdos, envolvem-se, enriquecendo suas vivências na troca de saberes.

Assim, apesar da surdez nos permitir desenhar o esboço de um perfil cultural para o sujeito surdo, o entendimento de cultura surda pode ser amplo e abarcar comportamentos diversos, de acordo com a realidade de cada localidade, grupo ou indivíduo. As comunidades surdas não se encontram num único espaço territorial e seus integrantes também se encontram rodeados de indivíduos ouvintes. Embora a língua seja uma diferença constante, estes dois grupos convivem em suas casas, empregos, igrejas e, sobretudo, nas escolas.

No entanto, falamos de duas línguas que se apresentam de forma desigual para os indivíduos. A maioria das famílias de crianças surdas

são ouvintes, bem como é fato que a produção cultural e científica majoritária atende a um padrão ouvintista<sup>1</sup>. Existem línguas de sinais amplamente divulgadas, que se efetivam como o meio de comunicação mais adequado para o surdo e, ainda assim, estes sujeitos encontram grande dificuldade para acessar o mundo em que vivem, a começar por seu convívio familiar.

A criança que participa ativamente das interações sociais e das atividades culturais de sua família desde cedo está formando seu repertório pessoal, ao qual irá recorrer sempre que for chamada a relacionar as coisas com as quais tem contato, enriquecendo sua aprendizagem. Se, ao contrário, fica estabelecido um bloqueio linguístico que não permite acesso a estas informações que permeiam o convívio familiar, estas oportunidades de aprendizagem sobre o mundo que a cerca podem facilmente se perder, ele pode sequer ter contato com a cultura surda, permanecendo a margem de qualquer desenvolvimento cultural.

A aprendizagem da arte pelo surdo pode tornar-se ainda mais precário quando, associada a esta realidade nascida no contexto familiar do aluno surdo, encontramos uma escassez da oferta de opções culturais, tornadas acessíveis pela presença de um interlocutor fluente em Libras.

---

1. Em pesquisas sobre educação e surdez, usa-se o termo “Ouvintismo” para designar as características da experiência de vida do ouvinte que são impostas ao surdo como condição para existência como ser humano, de modo que se o indivíduo não se torna o mais parecido possível com um ouvinte, acaba sendo desumanizado. Cf. PERLIN; STROBEL, 2006.

## O professor ouvinte como mediador bilíngue

Mesmo numa perspectiva de educação fundamentada na língua de sinais, a maioria dos professores são ouvintes e, portanto, deve pensar seu trabalho a partir de uma língua que não lhe é inata, embora, naturalmente, não possa descolar sua prática de ensino de sua própria personalidade pautada na oralidade e na audição.

Este lugar de trânsito entre duas culturas e duas línguas, é verdadeiramente o lugar do desafio para o professor bilíngue. Um desafio não apenas para o seu conhecimento enquanto especialista de uma área de ensino, mas para sua compreensão de si mesmo enquanto educador, pois, no ensino bilíngue para surdos, o professor ouvinte aceita o convite de inserir-se na cultura de um grupo minoritário e ensinar os alunos naquelas bases, respeitando sua maneira de aprender. Não cabe ali uma postura culturalmente predatória ou que intencione trazer o aluno para participar da cultura majoritária, mas de respeitá-lo na sua própria construção como pessoa.

Para ilustrar este papel mediador do docente bilíngue, é possível emprestar o termo “transcrição”, cunhado por Haroldo de Campos (2006), que, no contexto da produção de poesia concreta, descreve a atividade intelectual e criativa de interpretar composições utilizando um idioma diferente do original, buscando preservar sua estrutura, visualidade e significado e, a despeito da nova “matéria” que as palavras da língua-alvo oferecem, possibilitar a compreensão essencial dos sentidos comunicados pelo texto.

Esta definição não se restringe apenas ao campo da poesia, mas abrange amplamente a prática tradutória da criação verbal. Em qualquer um dos contextos, a transcrição designa não apenas uma replicação de conteúdo, mas uma criação inspirada, a tradução como arte (CAMPOS, 2006, p. 34).

A atuação do professor ouvinte parece apresentar uma aproximação com a proposta de Campos. Um professor ouvinte aprende e pesquisa conteúdos, assim como planeja aulas, quase sempre, em sua língua materna, oral, para enunciá-los, colocando-os em discussão, na língua natural dos alunos surdos, a língua de sinais.

A expressão verbivocovisual surge na escrita experimental de James Joyce e, na poesia concreta, descreve a pluralidade da apresentação de seu texto como um elemento que é, simultaneamente palavra, visualidade e som. Traçando um paralelo, pode-se recuperar o entendimento de que uma língua de sinais é de natureza “visual-espacial” (Quadros; Karnopp, 2004), por que é na visão e no espaço que ela gera significado.

Assim, imprimir a compreensão de uma língua oral para uma língua visual, além dos desafios naturais da tradução, requer que ponhamos em prática não apenas os conhecimentos de uma ou de outra língua, mas do próprio significado que se almeja compartilhar.

De modo que, línguas vivas, como são as línguas de sinais, se constroem no uso e a Libras, como qualquer idioma, se desenvolve enquanto é colocada em prática. É comum que, no dia-a-dia da escola bilíngue, o professor ouvinte sinta falta de correspondências com termos técnicos específicos de suas disciplinas na língua de sinais e isso

acontece à medida em que o aprofundamento das discussões cria a necessidade de que novos sinais sejam elaborados. Embora não seja possível suprir toda demanda imediatamente, não iremos limitar os trabalhos, tentando contornar esta questão. Sempre haverá conceitos novos e, portanto, sempre haverá a necessidade de que a comunidade surda produza sinais que os representem.

Como exemplo disso, é possível citar que há pouco tempo a sinalização na disciplina Arte passou por uma importante mudança, influenciada por outras línguas de sinais. O sinal “arte”, que antes era utilizado pela comunidade no Brasil, era o mesmo sinal utilizado para “pintar” e muito parecido com os sinais “pintura (em tela)” e “pintor (de telas)”. Por isso, já experimentamos especial dificuldade em explicar que existem muitas linguagens na arte e que, por exemplo, fotografia é arte. O entendimento de muitos alunos, nesta situação, ia no sentido de que “esta fotografia é uma pintura” ou “esta fotografia foi pintada”.

Um novo sinal, que pretende representar as diversas linguagens da arte, surgiu neste contexto. Isto enriqueceu nosso trabalho de maneira significativa. Em relatos colhidos informalmente, alguns surdos confirmaram que este novo sinal foi emprestado da língua de sinais da Colômbia, trazido por um professor surdo para o Brasil. Rapidamente vimos este sinal ser absorvido pela comunidade e passar a ser utilizado amplamente.

É preciso reconhecer que situações onde a comunicação não consegue se efetivar, não acontecem apenas pela ausência de sinais específicos. A existência ou não de sinais técnicos não determina a fluência da comunicação.

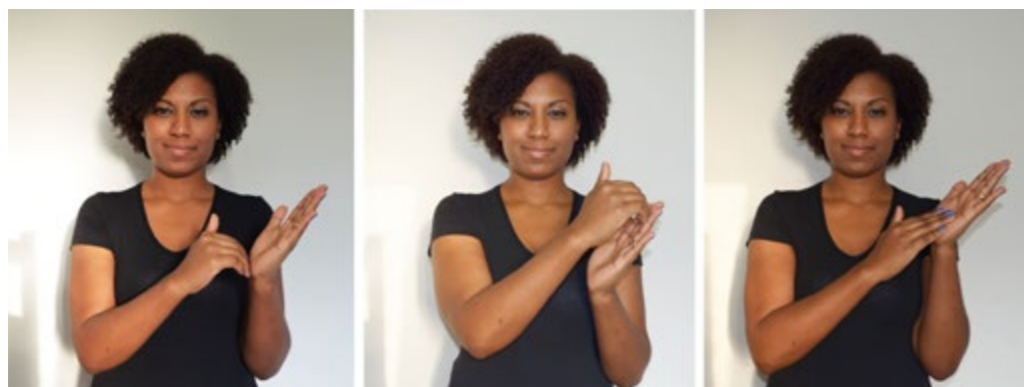


Figura 1: Sinal “pintar”, antes utilizado também para “arte”.  
Fonte: Acervo particular.



Figura 2: Sinal “arte”, utilizado atualmente pela comunidade surda.  
Fonte: Acervo particular.

Para que a comunicação seja efetiva, as habilidades do professor bilíngue no uso da língua de sinais precisam ser aprofundadas constantemente. Considerando que o professor seja fluente em língua de sinais, a transcrição dentro da interpretação de conteúdos na sala de aula será mais uma estratégia naturalmente utilizada por ele. Assim, sua preocupação não será apenas com uma representação sinal a sinal de enunciados, mas com que o aluno alcance uma compreensão satisfatória do que está sendo discutido.

A transcrição, neste contexto, pressupõe uma visão empática, realista e, portanto, emancipatória do uso da língua de sinais, uma vez que o docente compreende que não há uma falha na Libras, a ser reparada simplesmente com a criação de novos sinais, mas um movimento de elaboração de sentidos que compreendam as peculiaridades da interpretação e aprendizagem do surdo.

O trabalho do professor bilíngue inclui dominar a língua do aluno e conhecer sua cultura profundamente, respeitando-a. Sem oprimi-la. Sem diminuí-la. Sem buscar justificativas para as dificuldades de comunicação no que não atende seu próprio padrão. É preciso, antes de tudo, emancipar a si mesmo da necessidade de colonizar o outro. É, enfim, necessário ser diligente com sua própria postura, como Rancière aponta sobre as reflexões de Jacotot,

Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver

todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. [...]. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais (RANCIÈRE, 2013, p. 11-12, 57).

Desta forma, faz parte do processo de formar-se professor que se estabeleçam expectativas abertas sobre o comportamento, interesses, desenvolvimento linguístico, produção artística, construções culturais e aprendizagem do surdo, pois o intuito não é elaborar uma concepção de cultura como algo limitado, que pode ser revelado a um olhar superficial e que é passível de ser prescrito. Assim, a cultura do surdo não será ditada ou estigmatizada — “ser surdo é ser assim” —, mas apenas experienciada e, por consequência, construída por ele.

Além disso, são múltiplos os perfis de alunos surdos que se encontram numa escola bilíngue, divergindo entre si em aspectos que influenciam seu desenvolvimento, como o momento em que se adquiriu a língua de sinais, fluência nessa língua da parte do aluno e também da família, severidade da surdez, uso proveitoso do treino fonoaudiológico da fala — ou Oralização — como recurso comunicacional, entre outros. Além disso, muitos alunos apresentam outras condições físicas, sensoriais ou psicológicas — como deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento, entre outras — associadas à surdez e, não raro, sem qualquer diagnóstico formalizado por um laudo médico.

É importante que estes conhecimentos acerca da língua e cultura do surdo guiem o professor, sempre abrindo espaço para abordagens que se adequem a realidade dos indivíduos que especificamente se agregam numa sala de aula. Como aponta Miriam Celeste Martins, “é preciso ter em vista esse aprendiz dentro do quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho para elaborar situações em que a aprendizagem e o ensino possam de fato acontecer [...]” (MARTINS, 2012, p.56-57). Mais que isso, é preciso enxergá-lo em todo o seu contexto social, para que a produção conjunta de mestre e aluno, aconteça de verdade.

Para trabalhar numa perspectiva de inclusão e acessibilidade para surdos, é necessário que o professor observe e valide as características que decorrem de sua condição comunicativa, das formas de comunicação praticadas por este grupo e de condições externas aos alunos, porém profundamente determinantes em sua formação, tais como a efetividade da integração de uma criança surda dentro de sua família ouvinte, por exemplo.

Requer, portanto, um exercício da percepção do educador focada nas necessidades do aluno, pois é preciso tornar os objetos de estudo abertos a toda condição de aprendizagem dos sujeitos, sabendo calar e observar, dar o tempo que se fizer necessário para que o olhar se demore sobre o tema proposto. Isto significa dar voz ao aluno, para que ele seja também autor de seu processo de aprendizagem e participe ativamente da criação das aulas de que participa.

## Arte na comunidade surda

A expressão artística é uma linguagem da qual o surdo faz uso e isso não depende necessariamente do sucesso de sua escolarização. Ana Mae Barbosa afirma que “o canal da realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais” (2012<sup>a</sup>, p. 34).

Não se considerou a existência de uma arte surda até que uma língua surda circulasse dentro de uma comunidade surda. Porém, enquanto a língua de sinais se fortalecia e ganhava espaço, a arte se tornava um importante canal de divulgação e afirmação desta língua em seus diversos usos.

Na história de educação para surdos, podemos perceber que o processo de valorização da surdez enquanto cultura, protagonizado pelos próprios indivíduos surdos é marcado pela presença da arte, da criatividade e da expressão de sua comunidade. Assim, nos tempos em que os direitos dos surdos ainda eram pouco considerados por governantes, sociedade e pelos educadores, aquelas pessoas já encontravam na arte um canal de expressão, sobretudo através da imagem.

A menção escrita mais antiga sobre um surdo foi feita no século I, num curto relato da história de Quintus Pedius, surdo de nascença, neto de um ex-cônsul e parente do imperador Augusto. Sua família intercede por ele, pedindo autorização para que ele possa ser ensinado a pintar. Segundo Plínio, com o consentimento do soberano, “o rapaz recebe aulas de pintura e progride bastante nessa prática” (MENDONÇA, 1998, p. 320).

A luta pela validação da língua de sinais foi acompanhada de grupos de teatro ao redor do mundo, que produziam peças na língua dos surdos e as manifestações sociais se fortaleceram pela produção artística da comunidade.

No Brasil, por exemplo, na década de 1990, criou-se o grupo ativista “Surdos Venceremos”, onde a participação de artistas surdos engajados foi fundamental para dar visão à causa da comunidade surda (BRITO, 2013). Assim também, vemos a colaboração da Companhia Surda de Teatro, que, através de suas peças com temáticas voltadas ao universo do surdo e em língua de sinais, podia tanto alcançar os surdos não oralizados, como propor a discussão também para ouvintes. Nelson Pimenta, ator, ativista surdo e cofundador da Companhia, relata que o teatro oferece uma linguagem rápida com grande força visual, o que permitia um alcance maior para sua mensagem de valorização da Libras (BRITO, 2013, p. 146).

É possível perceber a força da visualidade como meio de diálogo para o surdo, tanto para receber uma mensagem como para se expressar, indo ao encontro da justa reivindicação que fazem a respeito de si mesmos, quando rejeitam a alcunha de deficientes para que sejam identificados como seres visuais (STROBEL, 2013). Nesses parâmetros, também podemos observar que cai por terra a concepção equivocada de que o surdo seria um indivíduo incomunicável ou isolado. Dentro de sua língua, ou inserido numa lógica visual de comunicação, o surdo tem plenas condições de expressar-se.

## A experiência visual da surdez

Assim como Jorge Larrosa nos diz que a experiência

[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 2).

A experiência da aprendizagem passa, acontece ou toca o surdo quando considera a singularidade de sua formação e a especificidade de sua percepção do mundo, através da experiência visual decorrente da surdez.

Vários autores reforçam o discurso de que a surdez é uma experiência visual (LEBEDEFF, 2010; CASARIN, 2011; STROBEL, 2013). O sujeito surdo cresce mergulhado nas mesmas imagens que seus pares ouvintes, porém, a relação que o surdo usuário de língua de sinais estabelece com a imagem é naturalmente de um uso como forma principal de comunicação.

Para o surdo, cada uma das imagens com as quais entra em contato é um núcleo de significações a serem interpretadas e isso será realizado a partir da construção de um repertório consistente. A própria língua de sinais se organiza de forma a transmitir uma mensagem da maneira mais próxima da percepção visual, "desenhando" no ar e no corpo uma síntese visual de sua mensagem através dos signos gestuais.

Assim, a imagem não é apenas um apoio ao discurso, mas se torna o próprio discurso e, por isso, como qualquer leitor que, para

compreender bem o texto com o qual se depara, busca em seu repertório os elementos necessários para referenciar sua leitura, assim também o surdo, ao decodificar uma expressão visual, necessita estar imbuído de uma bagagem imagética da qual tenha domínio.

Lebedeff (2010, p. 179) define o processo de capacitar-se para a interpretação do que se vê como Letramento Visual. A autora reforça que é uma prática desenvolvida no âmbito cultural e que se faz necessário tomar conhecimento de uma gramática visual para habilitar-se na decodificação de uma imagem. Ela ainda atribui aos professores envolvidos no processo educativo do surdo a responsabilidade de pensar ações que desenvolvam o domínio de seus alunos sobre este código.

O aprimoramento desta habilidade pode contribuir, inclusive, para a apropriação da escrita. Ana Mae Barbosa, discutindo a relevância do aprendizado de uma sintaxe visual para crianças em idade de alfabetização, diz que diante de palavras semelhantes, por exemplo, a distinção visual desenvolvida no contato com as Artes Plásticas contribuirá para "a apreensão do código verbal, que também é visual" (BARBOSA, 2012<sup>a</sup>, p. 28).

Uma vez que a aquisição do código escrito pelo surdo seja um desafio, pelos muitos fatores de dificuldade que se apresentam à apropriação de uma segunda língua, escrita, ou seja, em modalidade completamente estranha à primeira, visual-gestual, podemos compreender a importância da presença da leitura de imagem como prática recorrente que permeia todas as áreas de conhecimento, durante toda a vida escolar do surdo.

Lúcia Reily (2012, p. 26) também indica que para algumas pessoas – não apenas surdos - a imagem pode ser a principal forma de mediação no processo de aprendizagem. Segundo a autora, pessoas que não se apropriaram da escrita e leitura podem realizar uma interpretação intuitiva através de imagens.

Reily ainda nos alerta para o fato de que temos a tendência de subestimar a capacidade de leitura informal dessas pessoas e a própria potencial da linguagem visual como veículo de comunicação (REILY, 2012, p. 27). Ela exemplifica a naturalidade da compreensão da imagem para alguns alunos já que, ao contrário de uma frase, que é expressa em sequência de palavras, a imagem se revela de uma vez.

## **A interpretação da imagem**

Ana Mae Barbosa aponta para uma compreensão da imagem a partir das “relações de significados” (BARBOSA, 2012a, p. 20) dentro dela. Para a autora, a “arte pode carregar significados que outras linguagens não dão conta de expressar”(BARBOSA, 2012b, p. 18).

Por isso, é importante que o contato com a obra não se resuma apenas ao que o aluno pode produzir a partir dela, mas, conhecendo o contexto de sua produção, compreenda o que ela pode ter dito a outras pessoas, em outros tempos e permita que ela lhe diga algo hoje. O fazer, para contribuir com este diálogo e transformação, precisa ser

“consciente e informado” (BARBOSA, 2012a, p. 33).

Uma abordagem triangular da arte para a formação plena do educando vai ao encontro da realidade do surdo, uma vez que estes indivíduos vivenciam, ainda hoje, um processo sistêmico de perda de contexto, por não acessarem plenamente a língua majoritária. A abordagem triangular no ensino de arte pode contribuir para a compensação destas perdas no momento da aula, ao passo que oferece uma investigação integral do objeto artístico.

Maria Helena Wagner Rossi (2011) considera que níveis de maturidade na interpretação da imagem são adquiridos a partir de suas experiências com as imagens artísticas que, juntamente com seu desenvolvimento biológico, lhe permitem aprofundar as interpretações que constrói. Na análise de Rossi, as vivências particulares de cada aluno, incluindo aí suas diferenças sociais, culturais, processos de escolarização ou de comunicação influenciarão a forma como ele decodifica as imagens que vê, traçando sua evolução neste processo.

Também importa observarmos que não se trata apenas de ter contato com imagens, mas de privilegiar a discussão estética. Não significa estar muitas vezes diante das representações de muitas imagens, pois seria apenas um bombardeio visual; é necessário ser assíduo na prática da interpretação crítica dessas imagens. Isso permitirá um maior domínio dos elementos de composição visual e também a construção de um repertório a que se possa recorrer quando em contato com novas obras de arte, ou viabilizando novas proposições de leitura para a mesma imagem.

A apreciação e participação do surdo na produção artística da sociedade em que se insere são práticas necessárias e totalmente possíveis, se ele tiver acesso a recursos humanos e materiais que adequem as produções à sua condição. Podemos, então, entender que a questão não se trata necessariamente do conteúdo a ser apresentado para o aluno, mas da maneira como se propõe esta experiência de aprendizagem.

Apesar de admitirmos que o principal canal de recepção para o surdo é, inegavelmente, a visão, sabemos que a construção de sentidos não é feita apenas por uma via sensorial. De forma que o surdo não está limitado apenas à experimentação visual da arte, mas pode ser beneficiado por uma vivência multissensorial a partir dos objetos apreciados.

A percepção sensorial da arte pode enriquecer a experiência do aluno surdo e, na verdade, se tratarmos particularmente de um ambiente de ensino onde surdos e ouvintes convivem, apelar para os outros sentidos pode beneficiar a aprendizagem e favorecer a troca entre os estudantes.

Assim, uma música, por exemplo, pode ser apresentada visualmente, através do registro gráfico de seus timbres ou através de uma dança, mas também pode ser sentida pelo tato, através da vibração ou do próprio ato de dançar; a interpretação de uma pintura pode ser associada a percepção olfativa e, até mesmo, gustativa dos objetos que representa. Desse modo, é possível inserir estes elementos no planejamento pedagógico, quando parecerem relevantes ao professor ou ao aluno, utilizando diversos meios para criar memórias e ampliar o repertório do aluno.

Pensar a diversidade em sala de aula é o desafio que direciona o professor para a reconstrução de si e de sua prática, na busca por dissipar seus próprios e preconceitos. Para vencê-los, é importante considerar a emancipação do aprendiz como um processo que se inicia no docente, a partir de seu empenho em valorizar saberes e cultura do aluno.

Ao considerarmos a surdez por suas potências, descobrimos que em sua história, o surdo produziu arte se posicionando politicamente na luta social para a construção de uma identidade que lhe representasse. Assim, vemos o papel da arte como linguagem de expressão e suporte para a criação de discursos condizentes com a vivência do surdo.

As teorias de ensino de arte, de forma geral, valorizam a interpretação da arte baseada na experiência pessoal de quem aprende. De modo que os temas devem dialogar com os conhecimentos que o aluno já traz fixados em seu repertório e o professor deve considerar que, diante das várias bagagens trazidas para a experiência em sala de aula – inclusive a sua própria –, só é possível a construção de uma aula pertinente à diversidade se ela for produto do coletivo.

Apenas deste modo, refletir sobre os conteúdos de aulas de arte com surdos nos levará, também, a criação de estratégias condizentes com os modos de aprendizagem destes alunos.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae T. B. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 2012a. Ed. 8.

\_\_\_\_\_.; COUTINHO, Rejane G. **Arte educação como mediação cultural e social**. UNESP, 2008.

BRITO, Fabio B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/pt-br.php>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

CAMPOS, Haroldo de. Da tradução como criação e como crítica. In: **Metalinguagem e outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 31-48.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.2, p. 27-40.

CASARIN, Melania M. Atendimento às necessidades dos alunos com surdez. In: SILUK, Ana Paula P. **Formação de professores para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011, p. 211-262.

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

PERLIN, Gladys; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/funda>>. Acesso em: 05 out. 2014

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.*, Abr 2002, no.19, p 20-28. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 nov. 2014.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v36, p. 175-195, maio/agosto 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1606>>. Acesso em: 01 dez. 2014

MARTINS, Mirian Celeste. Conceitos e terminologias: Aquecendo uma transformação. In: BARBOSA, Ana. Mae T. B. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012. Ed. 7.

MENDONÇA, Antonio S. **Seleção e tradução da Naturalis Historia, de Plínio, o Velho: referência I** (textos extraídos do Livro XXXV, 2 a 30 e 50 a 118). *Revista de História da Arte*. Campinas: UNICAMP, 1998: p. 317-330. Disponível em <<http://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%202%20%20artigo%2023.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2015

NAKAGAWA, Hugo E. I. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Comunicação) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/8801>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

QUADROS, Ronice. M. de & KARNOPP, Lodenir. Morfologia da Língua de Sinais. In: **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Artmed: Porto Alegre, 2004, p. 81-126.

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

REILY, Lúcia. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Ed. 5.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **Haroldo de Campos: tradução como formação e “abandono” da identidade**. In: *Revista USP*, São Paulo, n. 36, p. 158-171, dez. / fev. 1997-98. Disponível em: <[www.usp.br/revistausp/36/16-marcio.pdf](http://www.usp.br/revistausp/36/16-marcio.pdf)>. Acesso em: 04 jul. 2015.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade In: \_\_\_\_\_. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2009.

## Dos desejos

ANITA NOVAES PRADES  
CAMILA SERINO LIA  
LEVI FERNANDO LOPES VIEIRA PINTO  
RITA LUCIANA BERTI BREDARIOLLI  
SIDINEY PETERSON FERREIRA DE LIMA  
VALERIA PEIXOTO DE ALENCAR

O ano era de 2012, finalizávamos os encontros entre estudantes de mestrado, doutorado e alunos especiais que participavam da disciplina oferecida pelas professoras Rejane Galvão Coutinho e Rita Luciana Berti Bredariolli, no Instituto de Artes - UNESP, quando o estudante de mestrado Sidiney Peterson propôs a criação de um grupo de pesquisa que pudesse dar continuidade aos estudos empreendidos na disciplina “Histórias do ensino de artes no Brasil: do modernismo à contemporaneidade”.

A proposta foi discutida em sala de aula, a ideia empolgou muito a todos nós que, desde aquele momento, buscávamos elaborar um modo de trabalho e de constituição do próprio grupo tendo, inicialmente, a História do ensino de artes como eixo norteador para os estudos.

Alguns encontros foram realizados naquele ano, mas foi somente em 2013 que o **Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE)** viria a ser instituído formalmente. Desde então, pesquisadoras e pesquisadores do grupo,

partilhamos momentos de estudos e de socialização de pesquisas no âmbito acadêmico através de diferentes ações que ocorrem de acordo com a agenda do **GPIHMAE**.

A publicação que agora apresentamos se constitui como mais uma dessas ações, podemos dizer atravessada pelo modo de operar do próprio grupo, um coletivo, por excelência heterogêneo, em suas linhas de estudos que compõem sua nomenclatura, nos interesses de pesquisas, na maneira de pensar e agir de cada pesquisadora e pesquisador que faz parte deste coletivo. Tais aspectos são partilhados agora a partir de recortes de algumas pesquisas de mestrado e doutorado, realizadas entre os anos de 2013 e 2017. Essa é outra característica do grupo: os participantes são estudantes de pós-graduação do Instituto de Artes e suas pesquisas são orientadas pelas professoras coordenadoras do **GPIHMAE**.

Essa coletânea, agora partilhada, nasceu impulsionada pela imagem-texto de Anita Prades que a inaugura. Imagem-texto que é a tradução de um encontro com um texto de Paul Ricouer, mas também a tradução do que procuramos pelas pesquisas, estudos e encontros realizados pelo **GPIHMAE**. Buscamos, sobretudo, uma poética da pesquisa que preserve a indissociabilidade das ações sensíveis e inteligíveis em processos de construção e partilha de conhecimentos.

Em **Três mastros de uma mesma embarcação**, Anita Prades apresenta o **GPIHMAE**, teórica e poeticamente, através de uma das práticas fundantes deste coletivo, o estudo de obras de diferentes campos de conhecimento. Uma prática que está ligada à do segundo texto **Partilhas sensíveis: imagens, histórias e memórias** escrito à muitas

mãos, outra característica que buscamos, inclusive, potencializar com a presente publicação.

O livro segue com o texto **A poética e a política do Curso Intensivo de Arte na Educação no CIAE**, de autoria de Sidiney Peterson, que trata sobre questões da história da formação de arte/educadores no Brasil. **Mediação Cultural em Museus e exposições de história: três anos depois e se você só tem 15 minutos**, de Valéria Peixoto de Alencar propõe uma nova leitura/visita à sua tese/exposição realizada em 2015.

Ao campo de Mediação Cultural, costuram-se mais dois textos. Em **Como perceber o que já estava lá e potente? Mediação Cultural no projeto 40 museus em 40 semanas**, Priscila Leonel narra seus deslocamentos e encontros com a mediação cultural na cidade de São Paulo. E no texto **O livro e sua materialidade como espaço de experimentação**, Camila Feltre compartilha seu olhar sobre o livro como objeto a partir de sua experiência com a mediação de leitura.

No texto **Currículo de Arte de São Paulo: frestas para a reinvenção**, a autora, Maristela Sanches Rodrigues, discute sobre o envolvimento das/os professoras/es de arte com o currículo oficial do Estado de São Paulo. Em **Encontros com a criação**, Glória Cristina Camargo Nonato Vara propõe o debate sobre os processos de criação de estudantes de uma escola de Educação Básica do Rio de Janeiro. Em **A aula de arte com surdos**, Andreza Nunes Real da Cruz aborda o papel da professora ou professor em situação de ensino/aprendizagem de arte com surdos.

Desejamos, com este livro, levar nossa maneira de “ser Grupo de Pesquisa”. Desejamos partilhar nossas pesquisas, nossos olhares, nosso saber fazer, sempre em construção, tendo o dissenso como uma marca, como uma possibilidade de criar espaços de diálogos e de construção de sentidos em arte e educação.

## Sobre os autores

**Andreza Nunes Real da Cruz** - é Mestra em Artes pela UNESP dentro do programa PROFARTES, especialista em Atendimento Educacional Especializado com ênfase na Surdez pela mesma instituição e licenciada em Educação Artística pela Universidade Cruzeiro do Sul. Atuou no educativo de museus e espaços culturais recebendo públicos especiais e hoje é professora de Artes no ensino fundamental em Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS) em São Paulo.

**Anita Novaes Prades** - é Mestranda/Bolsista CAPES no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP, na área de Artes e Educação. Possui graduações em Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pela mesma instituição (2015). Atriz profissional formada pelo Curso Técnico em Arte Dramática do INDAC - Escola de Atores, 2014. É ilustradora e *designer* de livros infantis, com livros publicados pelas editoras Pulo do Gato, Melhoramentos e Terceiro Nome. Por duas vezes figurou na “*Selection of Brazilian writers, illustrators and publishers*” da “*Bologna Children’s Book Fair*” (2015 e 2017), um dos principais eventos internacionais dedicados à literatura infantojuvenil.

**Camila Feltre** - é Mestra pelo Instituto de Artes da UNESP, na Área de Artes e Educação com a pesquisa “Experiências com livros que exploram a sua materialidade: mediações e leituras possíveis”. Graduada em Artes Visuais - Bacharelado, pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2009) e participou do Programa Especial de Formação Pedagógica - Licenciatura

Plena, na mesma instituição (2010). Tem experiência na área de Educativos em instituições culturais tendo atuado no Centro Cultural São Paulo, Casa das Rosas e Espaço de Leitura.

**Camila Serino Lia** - é Doutoranda/Bolsista CAPES pelo Instituto de Artes da UNESP, na área de Arte e Educação, Linha de Pesquisa: Processos Artísticos, experiências educacionais e mediação cultural. Mestre em Arte Educação no IA UNESP (2012). Graduada em Artes Plásticas e Educação Artística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1996). Tem especialização em Estudos de Museus de Arte pelo MAC / USP (2006). É arte/educadora, atua no campo da mediação cultural em instituições culturais, na formação de professores de Arte em licenciatura e em educação à distância. Integra o coletivo AEP - arteeducaçãoproduções.

**Diana Tubenchlak Peres** - é educadora, consultora em arte/educação e pesquisa as interrelações entre museus de arte e escolas. Mestra em Artes Visuais, sob a linha de pesquisa “Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural” no Instituto de Artes da UNESP; especialista em linguagens artísticas contemporâneas: ensino/aprendizagem pela Faculdade Santa Marcelina e licenciada em Educação Artística pela UERJ. Trabalha com arte/educação em escolas, projetos sociais, ONGs, museus e espaços culturais desde 2001. Seu foco de atuação é em mediação em arte contemporânea, formação de educadores e elaboração de propostas artísticas para todas as faixas etária. Realiza cursos e palestras em diversas instituições culturais e educacionais.

**Flora Sipahi Pires Martins Figueiredo** - é Mestre em Artes pela UNESP. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística, atuando principalmente nos seguintes temas: artes, filme, arte/educação, tecnologia.

**Glória Cristina Camargo Nonato Vara** - é Mestra em Artes, Área de Ensino de Artes pela UNESP. Possui MBA Gestão Empreendedora em Educação - Universidade Federal Fluminense - UFF (2013). Possui graduação em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" -UNESP / Instituto de Artes (1989). Atualmente é gestora do Colégio Estadual Antônio Quirino, em Visconde de Mauá/ Resende/RJ, desde 2008 e atua como professora de Artes no Ensino Fundamental II e Ensino Médio pelo Estado do Rio de Janeiro. Experiência em elaboração de projetos e oficinas de Artes Visuais.

**Levi Fernando Lopes Vieira Pinto** - é Mestrando em Arte/Educação na linha de pesquisa em processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP (Campus São Paulo). Graduado em Licenciatura em Música pela mesma instituição. Atua como gestor pedagógico no projeto socioeducacional Soarte, em São Paulo. Desenvolve pesquisa referente ao anarquismo, educação libertária, práticas da memória em movimentos sociais e também em história da arte/educação.

**Mara Lúcia Finocchiaro da Silva** - atuou como Orientadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, SP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bernardo do Campo (1989). Possui Especialização em Violência Doméstica contra Crianças e Adolescentes (USP -2001) e Especialização em Educação Infantil (USP -2011). Mestre em Artes UNESP- IA - São Paulo (2014). Acompanha o trabalho pedagógico de um grupo de escolas da Rede Pública e desenvolve formação de diretores, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, auxiliares em educação, professores e estagiários em pedagogia. É consultora autônoma da área pedagógica e ministra disciplinas como docente convidada na pós-graduação em Educação Infantil na Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP.

**Maristela Sanches Rodrigues** - Doutorado em Artes (2012-2016: Instituto de Artes/UNESP/SP; Área: Arte e Educação); Mestrado em Artes (2006-2008: Instituto de Artes/UNESP/SP; Área: Artes Visuais); Licenciatura em Educação Artística (1999-2002: UNOESTE/SP; Habilitação: Artes Plásticas); Especialização em Psicopedagogia (1999: UNIFEV/SP; Monografia: Desenho Infantil); Graduação em Oceanografia (1986-1991: FURG/RS; Área: Oceanografia Biológica); Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), em Regime de Dedicção Exclusiva: Instituto Federal de São Paulo (2015-atual; IFSP/Jacareí); Orientação de Iniciação Científica no IFSP; Orientação voluntária de Mestrado Profissional em Arte no Instituto de Arte da UNESP/SP; Membro titular do Conselho Editorial da Editora do IFSP: área de Linguística, Letras e Artes; Atuação como professora: de Arte em Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e de Desenho e Plástica no Ensino Superior (Tecnologia em Design de Interiores).

**Priscila Leonel de Medeiros Pereira** - Mestre em Artes pela UNESP (2017). Graduada em Artes Visuais pela mesma Universidade (2016). É também graduada em Marketing pela USP (2010), onde foi aluna especial do curso de Pós- Graduação em Museologia, em 2012, neste ano fez parte do grupo de pesquisa GEIMUS ? Grupo de Estudos da Interdisciplinaridade em Museologia. Atuou como pesquisadora bolsista de Iniciação Científica (2007 e 2008) na USP e realizou sua segunda pesquisa de Iniciação Científica, com a bolsa (2013) na UNESP. cursou Museologia na Escola Técnica Estadual Parque da Juventude (2013) e também Comunicação Visual na Escola Técnica Estadual Carlos de Campos. Em 2016 trabalhou na produção de conteúdo didático para Universidade Anhanguera, na disciplina de Museu e Curadoria. Atualmente é professora de Comunicação Museológica e Laboratório de Mediação Cultural na Escola Técnica Estadual Parque da Juventude.

**Rejane Galvão Coutinho** - é Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), Mestrado (1998) e Doutorado (2002) em Artes pela Universidade de São Paulo, Pós-doutorado pela Universidade Pública de Navarra, Espanha (2011/2012). É professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP, onde atua na Licenciatura em Artes Visuais e na Pós-Graduação em Artes, área de Arte e Educação. Coordenadora do Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes, do Instituto de Artes da UNESP. Tem desenvolvido pesquisas com foco na história do ensino de artes e na formação de arte/educadores e mediadores culturais.

**Rita Luciana Berti Bredariolli** - é Doutora em Artes, linha de pesquisa Teoria, Ensino e Aprendizagem pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP e Mestre pela mesma instituição. Possui Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Atualmente é professora Assistente Doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", IA - UNESP. Foi bolsista CAPES do Programa de Estágio Pós-Doutoral no Exterior, realizando sua pesquisa no *Program in Art and Art Education do Teachers College, Columbia University*. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: imagem, memória, história, arte e educação.

**Roberta Jorge Luz** - é Mestre em Arte na Área de Concentração de Arte e Educação e Linha de Pesquisa Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (IA-UNESP). Especialista em Ensino, Linguagens da Arte e Dança e Consciência Corporal. Professora na rede Estadual de Ensino de São Paulo desde 2001, atualmente é Professora Coordenadora na Diretoria de Ensino de Sorocaba na área de Arte.

**Sidiney Peterson Ferreira de Lima** - Doutorando em Artes, pelo Instituto de Artes UNESP. Área de Concentração de Arte e Educação (ingresso em 2016); Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP - na Linha de Ensino de Aprendizagem da Arte (2014); Graduado em Pedagogia pela Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG)/ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)-2010. Diretor de Relações Internacionais da Federação de Arte/Educadores do Brasil (biênio 2017/2018). Pesquisas nos grupos: Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE); Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP). Experiências na área de Educação, com ênfase em Educação em Museus e Mediação Cultural, atua como coordenador e supervisor de setores educativos em exposições de artes. Tem desenvolvido pesquisas com foco na História do Ensino de Artes e formação de professores no Brasil e América Latina.

**Silvana Brunelli** - Possui graduação em Artes Plásticas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (1994), graduação em Farmácia e Bioquímica pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2000) e doutorado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2007). Atualmente é Técnico em Artes Plásticas da Secretaria da Cultura do Município de Osasco e Professor da Universidade Metropolitana de Santos. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas. Atuando principalmente nos seguintes temas:propaganda brasileira, reclames, arte moderna, artistas plásticos, caricaturistas, ilustradores, hierárquias artísticas, Revista do Globo.

**Valeria Peixoto de Alencar** - Possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (1998), Mestrado em Artes Visuais, linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem da Arte (2008) e Doutorado em Artes, linha de pesquisa: Arte educação (2015), ambos pelo Instituto de Artes/UNESP. Realizou parte da pesquisa de Doutorado em Londres com bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PSDE) - CAPES, por um ano, cujo tema é Mediação cultural em museus e exposições de História. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Museus e Mediação Cultural, e no Magistério Superior em cursos de Licenciatura. Atuou na supervisão e formação de mediadores na 32a. Bienal Internacional de São Paulo. Atualmente desenvolve trabalhos de formação, supervisão e coordenação de equipes educativas em exposições pelo Arteducação Produções e é tutora em curso EaD de formação continuada para professores de Arte pelo Instituto Arte na Escola. No ensino superior é professora no Centro Universitário FMU no curso de Pedagogia, nas disciplinas: Corpo, movimento e Arte na Educação de crianças; Identidades e diversidades étnico-raciais; Brinquedos e jogos educativos. Também é professora colaboradora no curso de Mestrado Profissional em Artes no Instituto de Artes/UNESP e ministrou aulas na disciplina Metodologia de Pesquisa.



Este livro foi composto em Palatino e Gill Sans MT

Buscamos, pela articulação de estudos e pesquisas derivados de interesses específicos – a “distribuição em quinhões” –, a densificação teórico/prática da investigação sobre o ensino e aprendizagem artísticos. O nome desse nosso grupo guarda esse motivo e, portanto, abarca cada um dos eixos de interesse específicos de seus membros. Nesse sentido, integram o **GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação)** leituras, discussões e práticas sobre Imagem, História e Memória e Mediação, os quais em partilha são vertidos para o interesse comum do grupo: as relações entre arte e educação, o nosso “conjunto comum”. Dessa forma, tanto nossa metodologia de trabalho, como nossa estrutura como coletivo, pauta-se pelo reconhecimento da “partilha do sensível”.