

partilhas sensíveis

vol. III

organização

Beatriz Abade das Neves
Larissa Rachel Gomes Silva
Líciane Ketty da Silva Braz
Lídia Ganhito
Lucas Oliveira
Rita Bredariolli

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de
Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP.

P273 Partilhas sensíveis : vol. III / organização Rita Luciana
Berti Bredariolli ... [et al.]. -- São Paulo: Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes, 2025.

237 p. : il. color.

Programa de Pós-Graduação em Artes. Grupo de
Pesquisas em Imagens, História e Memória, Mediação,
Arte e Educação (GPIHMAE) – Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

ISBN: 978-65-88778-14-2

1. Arte. 2. Arte na educação. 3. Ensino. 4.
Memória na arte. 5. Criação (Literária, artística, etc.).
I. Título. II. Bredariolli, Rita Luciana Berti.

CDD 707

Bibliotecária responsável:
Catharina Silva Gois - CRB/8 11323

Organização

Beatriz Abade das Neves
Larissa Rachel Gomes Silva
Liciane Ketty da Silva Braz
Lídia Ganhito
Lucas Oliveira
Rita Bredariolli

Conselho Científico

Afonso Medeiros
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Alicia Karina Valente
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Clarissa Lopes Suzuki
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Gustavo Motta
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Fábio Wosniak
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)
Marta Cabral
City University of New York (CUNY)
Maria Betânia e Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Maria Feliu-Torruella
Universitat de Barcelona (UB)
Mónica Haydee
Amieva Montañez
Universidad Autonoma do México (UNAM)
Priscila Leonel
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Renata Pedrosa
Universidade Estadual Paulista (Unesp)
Renata Scalzer Ribeiro
Universidad de Oviedo
Rita Rainho
Universidade do Porto (UP)

Robson Xavier da Costa
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) /
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Vanessa Freitag
Universidad de Guanajuato (UGTO)

Maria das Vitórias
Negreiros do Amaral
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Conselho Editorial

Ana Mae Barbosa
Universidade de São Paulo (USP)
/ Anhembi Morumbi

José Paiva
Universidade do Porto (UP)

Rejane Coutinho
Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Edneia Gonçalves
ONG Ação Educativa

Alexandre Araújo Bispo
Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ)

Revisão

Beatriz Abade das Neves

Projeto gráfico

Lídia Ganhito

Produção editorial

Beatriz Abade das Neves
Larissa Rachel Gomes Silva
Liciane Ketty da Silva Braz
Lídia Ganhito
Lucas Oliveira
Rita Bredariolli

6

partidas. partilhas.

LUCAS OLIVEIRA

12

abertura
um salve ao GPIHMAE

REJANE GALVÃO COUTINHO

16

rio em vermelho: memorá(rio)
de artista *ou* um encontro
com meu corpo-rio

RAQUEL DOS SANTOS

44

aprender e desaprender
no percurso de
uma pesquisa:
percursos, possibilidades e
desafios na pesquisa sobre o
Curso Intensivo de
Arte na Educação

SIDINEY PETERSON

70

cartografia de memórias

RODRIGO LOPES COSTA

86

a encruzilhada como proposta
conceitual e metodológica
para fazer mediação de
leitura dentro de indústrias

FELÍLIO FREITAS

104

O encantamento e os
cantos de minha avó

FABIANA PEDRONI

130

reflexões sobre jogo
e a formação em artes visuais

THELMA LÖBEL

144

(não) façam silêncio:
ensino de arte e
o direito à palavra de
meninas e mulheres
na escola pública

MARILIA ALVES DE CARVALHO

172

Pesquisa em
arte educação
como processo
de criação

CAMILA SERINO LIA

184

a luz negra
que ilumina a
escola pública

JANAÍNA FARIAS DE SOUZA FERREIRA

200

processo de criação
de livros como travessia:
o lugar da criação, a
criação como lugar

CAMILA FELTRE

216

um rio sem fim:
ensaio visual

ANITA PRADES

partidas. partilhas.

Lucas Oliveira

“Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim. Sempre houve. Não sei o quê, mas sei que o universo jamais começou.”

(Clarice Lispector, *A hora da estrela*)

Este livro encerra e abre caminhos.

Ele resulta do esforço de algumas pesquisadoras para celebrar e simbolizar o encerramento de um ciclo de mais de 10 anos de trabalho do Grupo de Pesquisas em Imagens, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE) do IA Unesp, que agora se rearticula em novas células, de outros modos. O faz, então, compondo a tríade de publicações *Partilhas Sensíveis* do GPIHMAE – a primeira de 2018, a segunda de 2021 –, que reúnem as pesquisas de mestrandas e doutorandas do grupo. Desta vez, são apresentadas as pesquisas finalizadas entre 2021 e 2024.

Nas edições anteriores partimos, primeiro, das relações entre história e memória, com a imagem dos mastros de um barco que se lança às ondas do possível. Depois, investigamos a dimensão lacunar dos nossos arquivos de imagens, revolvendo as nossas fotos familiares. Agora propomos a noção de *trama* como um enunciado para pensar a publicação. E é esta trama que nos conecta às publicações anteriores. No projeto

gráfico, as linhas entramadas recuperam as cores principais dos dois volumes anteriores - azul marinho e laranja -, como se puxássemos delas os fios para encerrar esta nossa trama.

Mas o que é uma trama?

Nas artes, a trama pode ser a matriz ou base compositiva sobre a qual se organizam linhas, manchas, cores; pode ser a interação com diferentes modos de fazer, materialidades, campos do saber e significados culturais; é também o esqueleto da tragédia, que lhe oferta unidade e coesão; ou, ainda, tal como em sua etimologia latina *trama*, é o entrelaçar dos fios pelo ato e tecnologia de tear.

Na literatura, a trama é a organização da sequência de ações que compõem uma narrativa. Para a filosofia da linguagem, ela é a metáfora para a interconexão entre significados: o *ser-no-mundo* o é porque está entramado aos outros, como em uma rede de convenções e sentidos partilhados. É também a rede de relações sociais e culturais que condicionam a experiência humana, sempre em contexto.

A trama está em disputa: ela se refere também à produção de diferenças nas trocas culturais. Nós puxamos, então, os fios deste nosso enunciado para propor um rumo de leitura que, a cada artigo e ensaio visual, insinua os interesses, vibrações e opacidades de nossas pesquisas.

Para começar a tecê-la, convocamos o ensaio visual *Rio em vermelho: memorá(rio) de artista ou um encontro com meu corpo-rio*, de Raquel Santos, que concentra na ação de tecer e entramar o seu partido poético sobre o cuidar. Seguimos com o artigo *Aprender a desaprender no percurso de uma pesquisa: percursos, possibilidades e desafios na pesquisa sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE)*, de Sidney Peterson, puxando o fio da história para somar à trama. Puxando o fio da memória, Rodrigo Lopes Costa escreve, no artigo *Cartografia de memórias*, sobre os álbuns familiares e as suas correlações com a arte contemporânea, o arquivo e a formação de professores.

Com o artigo *A encruzilhada como proposta conceitual e metodológica para fazer mediação de leitura dentro de indústrias*, de Felínio Freitas, adentramos o conceito de encruzilhada como metáfora e episteme para uma proposta de mediação

de leitura com trabalhadores e trabalhadoras de fábricas. E da encruzilhada, nos conectamos ao ensaio visual de Fabiana Pedroni, que tem na casa a síntese de *O encantamento e os cantos de minha avó* - um gesto que convoca a ancestralidade à trama. Por outra via da encruzilhada, ainda, voltamos à mediação, Thelma Löbel compartilha as suas *Reflexões sobre o jogo e a formação em artes* - que nos lembra que, para alguns, é o ato de jogar que nos dota de humanidade - como um instrumento de mediação cultural.

Escola e museu são aqui entendidos como espaço de produção e refacção da trama. A seguir, é a produção cultural de diferença que nos lembra de tantas razões pelas quais os fios de uma trama precisam se entrecruzar, mover, interseccionar. No artigo *(Não) façam silêncio: ensino de arte e o direito à palavra para meninas e mulheres na escola pública*, Marília Alves de Carvalho discute sobre as representações e os atos de resistência às violências e representações estáticas do gênero na instituição escolar. De olho na dimensão autoral e nas escolhas éticas e estéticas de educadoras e mediadoras, Camila Serino Lia aborda a *Pesquisa em arte educação como processo de criação*. De volta à escola, *A luz negra que ilumina a escola pública* reúne o olhar e os olhares de Janaína Farias de Souza para as mulheres negras e as culturas negras de sua escola ou, melhor dizendo, de sua comunidade pedagógica.

Chegamos, agora, ao meio e linguagem que dá corpo a este conjunto que agora adentramos com a leitura: o livro. Camila Feltre apresenta, em seu artigo *Processos de criação de livros como travessias: o lugar da criação, a criação como lugar* as jornadas de pesquisa e criação de suas oficinas de criação de livros. E, por fim, transportando-nos do livro para o rio com o qual iniciamos a trajetória no primeiro ensaio, Anita Prades - a mesma autora do texto de apresentação do primeiro volume de Partilhas Sensíveis, nos brinda com a boniteza e a delicadeza de seu ensaio *Um rio sem fim*.

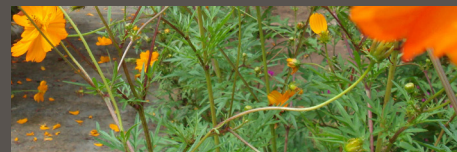
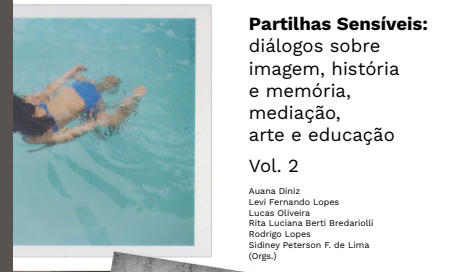
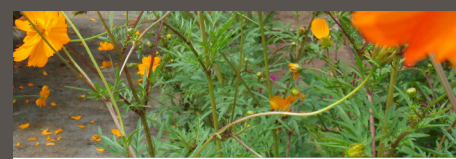
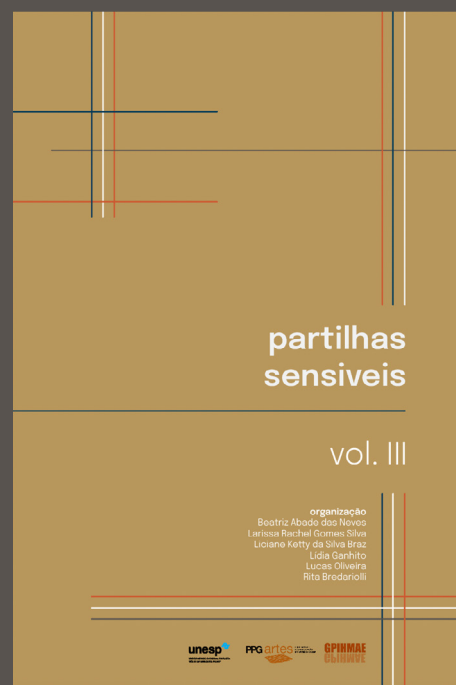
Todo esta trama é tingida por questões em torno dos fazeres da arte - sua criação e seu ensino -, abertas à pluralidade de entendimentos que atravessam as conexões entre arte e educação.

É por desejar e respeitar, aliás, uma articulação entre arte e educação que seja antidiscriminatória e que indague radicalmente a qual arte e a qual educação nos referimos que assumimos, aqui, um partido sobre a linguagem: as autoras e autores escolheram o gênero com o qual escreveriam as suas palavras e a Comissão Organizadora optou por manter essas decisões, acolhendo as vontades e as desvontades. É também uma escolha conceitual respeitar aquelas que optaram por recusar a estruturação do texto nos moldes da norma técnica - para que serve a pesquisa em arte se não podemos articular o conteúdo às suas formas, não é mesmo? Essas escolhas, então, são um ensejo para reconhecer e estimular a invenção de outros parâmetros para a escrita (verbal e imagética) que representa e comunica a criação e a indagação no campo da arte. Essa escolha, então, pode ser entendida como um desvio amoroso nosso.

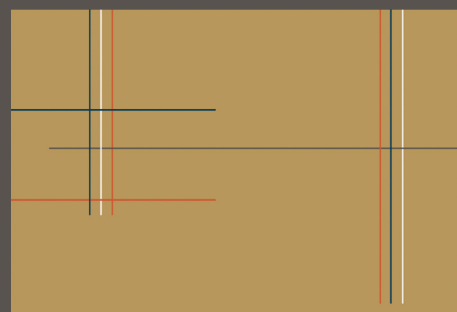
Antes de convidar à leitura, gostaríamos de agradecer a todas as pessoas que integraram o Conselho Científico e o Conselho Editorial desta publicação, que generosamente contribuíram para agregar isonomia, cuidado e legitimidade para este conjunto.

Esperamos que vocês possam se demorar nestas páginas.

Boa leitura!



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



abertura um salve ao GPIHMAE

Rejane Galvão Coutinho

Como a palavra, a morte
é um evento, um ato
necessário na dinâmica
de transformação e de
renovação de tudo o
que existe, permitindo o
movimento contínuo do
cosmos e sua permanente
renovação e revitalização.

Leda Maria Martins¹

O movimento espiralar do tempo com seus acidentes incidentes nos coloca diante de uma necessária transformação e renovação. *O Grupo de Pesquisa em Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação*, o GPIHMAE, espaço para a germinação de pesquisas potentes e necessárias nas roças acadêmicas da arte/educação está em movimento de mutação e este terceiro volume das *Partilhas Sensíveis* vem a público demarcar esta virada. Nos doze anos de existência do Grupo foram três volumes organizados por pesquisadoras e pesquisadores, artistas educadoras e educadores que se empenharam em divulgar e tornar acessível suas pesquisas e as de colegas.

As organizadoras e os organizadores deste volume me pediram para escrever algumas palavras sobre este momento de passagem. O que posso dizer se evidencia na diversidade de pesquisas publicadas que versam sobre a potência das *imagens*, sobre *histórias e memórias* individuais e coletivas do ensino de artes, sobre práticas e pressupostos de *mediação* no vasto campo das *artes* e da *educação* que configuram o entrelaçamento de interesses que nos uniram há doze anos atrás.

¹ Leda Maria Martins em *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*, Rio de Janeiro; Cobogó, 2021, p.65.

Não por acaso iniciamos com leituras coletivas da *Sobrevivência dos Vaga-lumes* de Georges Didi-Huberman como bússola, nos incitando a “nos tornar vaga-lumes e, dessa forma, formar novamente uma comunidade do desejo, uma comunidade de lampejos emitidos, de danças apesar de tudo, de pensamentos a transmitir” (2011, p.154). Sim, uma comunidade em movimento, em voos sob um roçado onde muitas sementes foram jogadas e germinaram, e ainda estão a germinar, regadas por águas confluentes, pois como pondera Nêgo Bispo:

Não tenho dúvida de que a *confluência* é a energia que está nos movendo para o compartilhamento, para o reconhecimento, para o respeito. Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente - a gente rende. (Bispo dos Santos, 2023, p.15).

Não é o fim nem a morte de um Grupo, mas um momento de transformação e como barqueira que sou continuo a aportar nas margens desses rios para juntas e juntos regar as roças e acompanhar o germinar de quem quer render comigo. Agradeço a todas as pessoas que passaram, que estão aqui agora e que ainda virão.

rio em vermelho: memorá(rio) de artista *ou* um encontro com meu corpo-rio

Raquel dos Santos

Raquel Santos é mãe, carioca e Corpógrafa marginal. É doutoranda em Artes pela Unesp. E em suas pesquisas investiga relações e afeto e espacialidade.

“não mexe comigo,
que eu não ando só”¹

Este é um recorte de meu *diá(rio)* de pesquisa. Uma bordadura mesclada com a escrevivência de um *corpo-tambor* em diálogo com o *corpo-pesquisadora*. Um ensaio de um *corpo-artista* gestado durante minha pesquisa de mestrado que ocorreu entre 2021 e 2023 e investigou como o encontro de mulheres negras é um importante ativador e amplificador de subjetividades e desejos. No caso da presente pesquisa, potentes negras bordas integrantes do quilombo urbano paulistano *Ilú Obá De Min* Cultura e Arte Negra.

São mapas de pesquisa. Criados em retalhos de algodão cru e linha de costura preta que trazem à vista o tempo de feitura de uma dissertação. Não ilustram, não traduzem, nem transcrevem, mas ainda assim são bordas vívidas. Ouvidas e sentidas durante as entrevistas de campo, e também nos períodos de ansiedade pré qualificação ou defesa que precisavam de certa forma, encontrar seu caminho para existir em paralelo à escrita oficial apresentada no final do curso.

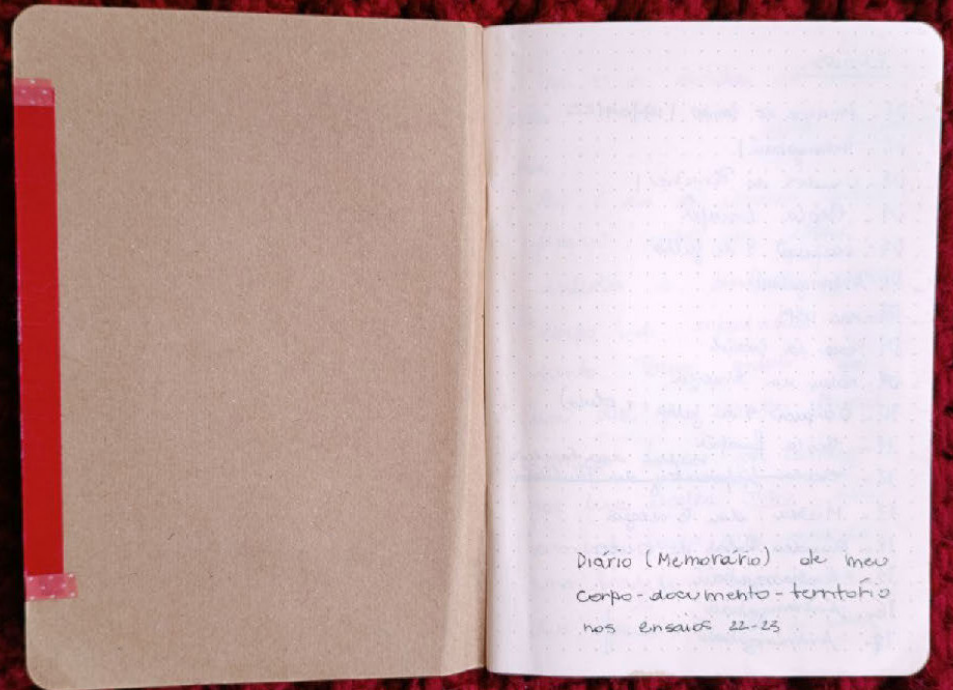
Mas, apesar de serem apenas um recorte, são, em sua inteireza o avesso de uma dissertação. É um conjunto de um *corpo-borda* composto de tramas, linhas, buracos e nós que não responde nada e a ninguém. “Só acompanha”. Só não deixava só o meu eu escritora que buscava aprender a escutar com o corpo inteiro primeiro a si mesma, mas também toda a intimidade, memória e fluidez de outras quatro mulheres rio e suas experiências pedagógicas com o *Ilú Obá de Min*.

Assim, os mapas que trago neste vermelho são tentativas de tornar visível o invisível. De transpor o contorno do tempo, o mapeamento da borda, o alinhamento dos cruzos experienciados durante o encontro (que precisei chamar de pesquisa de mestrado, para caber na universidade). É também um constante voltar para o presente, um roçar íntimo de meu próprio corpo, que buscava “escrever a vivência” dos encontros com linhas e agulhas.

1 Trecho de Cartas de Amor, composição de Maria Bethania Viana Telles Veloso e Paulo César Francisco Pinheiro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Zi2cb9cK4M8>>





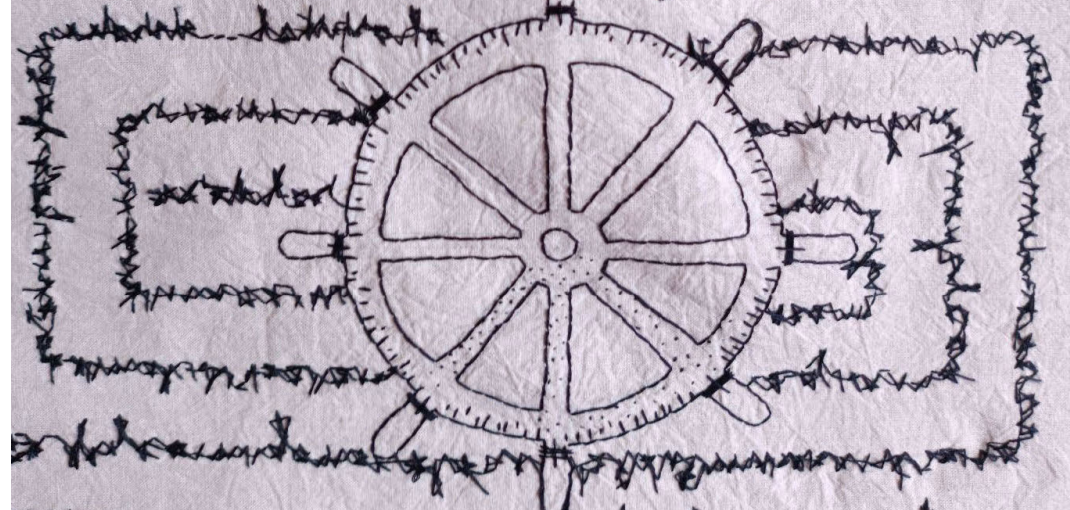


Diário (Memorário) de meu
Corpo-documento-território
nos ensaios 22-23



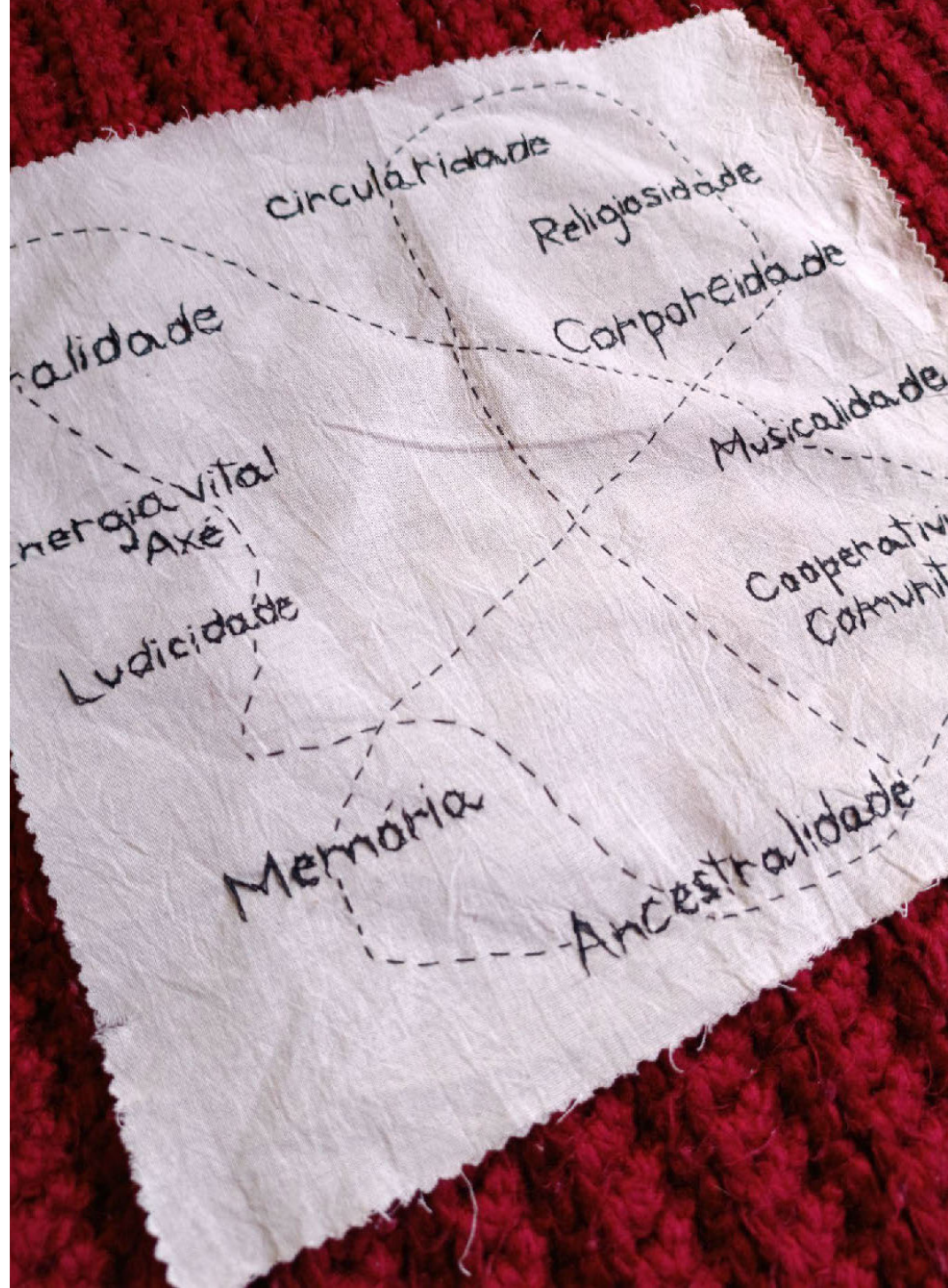


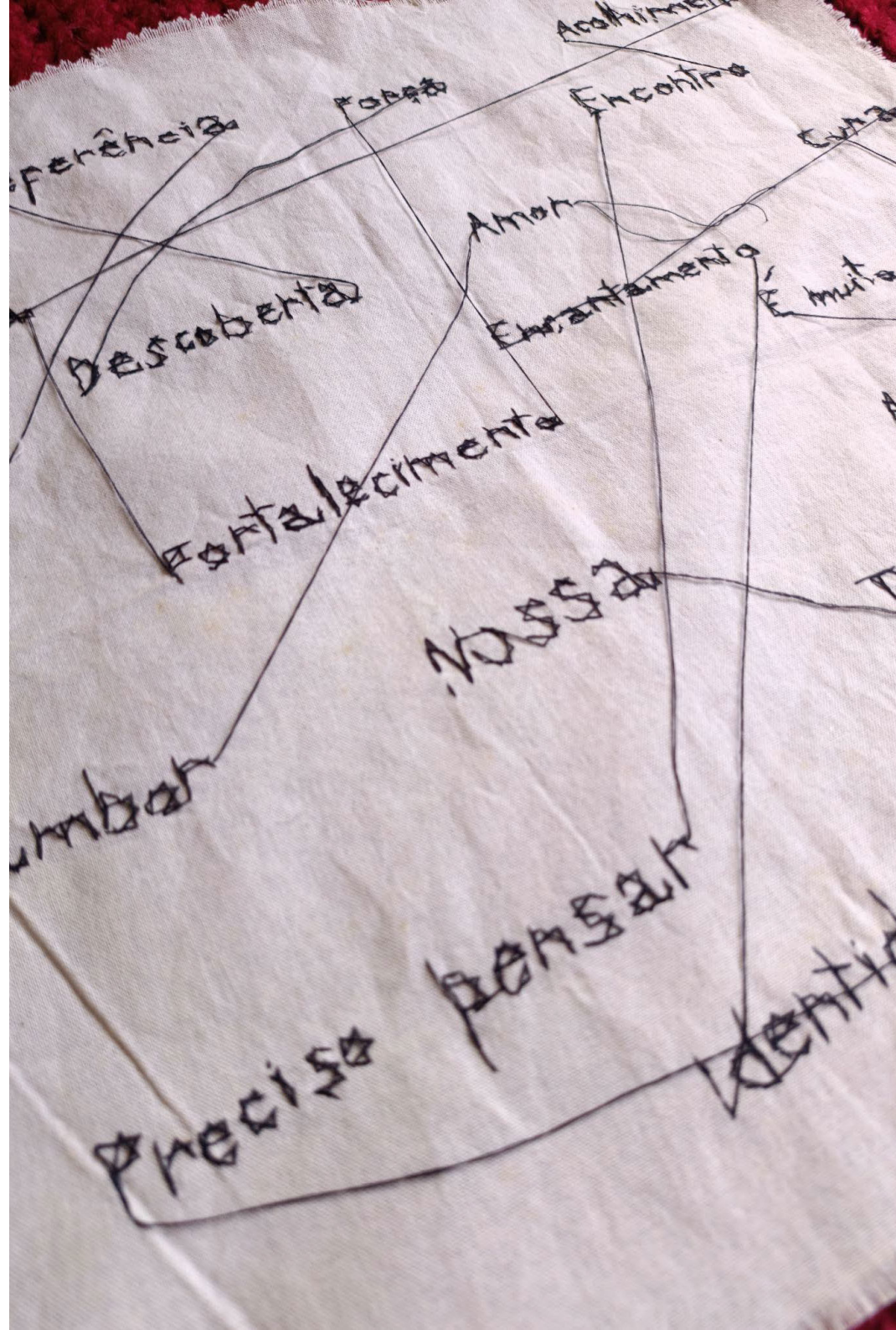
Handwritten text in a cursive script, consisting of approximately five lines of text above the central illustration.



Handwritten text in a cursive script, consisting of approximately five lines of text below the central illustration.







Dias de Inocência de 2022

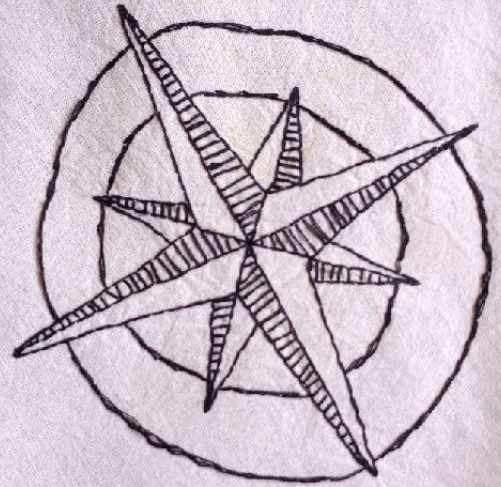
(Nota o EXUSTIO 5 - 2010)

(exatidão 9 de julho)

Logo fui ao ensaio. Tinha
limites compromissos e
as crianças. Fui à
Lourdes e Redo de Samuel.
Nenhum compromisso que eu
precisasse estar de fato, mas
além do Redo, mas não
estou para fazer acontecer.
Lerou, buscou, ficou atenta.
Como Dona e mãe também
tenham compromissos, eu não
pude deixar com elas. Eu
não resisti, se cantei

fovere foi até um aluno furo
meu e furo, foi que o canto
foi mesmo, mas uma pegou
quando vi que Neza Duda
foi. Tinha com ela e
antes de ir.





Rio de Janeiro



aprender e desaprender no percurso de uma pesquisa: percursos, possibilidades e desafios na pesquisa sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação

Sidiney Peterson

Doutorado, em Artes, pelo Instituto de Artes -UNESP - Área de Concentração de Arte e Educação; Linha de Pesquisa de Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (2020); 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. Vice-presidente da Federação de Arte/Educadores do Brasil (gestão 2022-2023). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras (GEPABOF) e do Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE). Membro fundador e representante no Brasil do Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Société (CREAS). Professor de Artes no Instituto Ieda Picon.

Tem desenvolvido pesquisas com foco nas Histórias do ensino de Arte e formação docente, em artes visuais, no Brasil e América Latina a partir de temas como: Escolinha de Arte de São Paulo (EASP); Curso Intensivo de arte na Educação (CIAE); Escolinha de Arte do Brasil (EAB); Movimento Escolinhas de Arte (MEA); Arte/Educação; Formação de Professores de artes visuais no Brasil; Pesquisas em/com arquivos, memórias e histórias da Arte na Educação e Arte na Pedagogia.

O trabalho é um recorte da minha tese de doutorado, defendida em 2020 no Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes/Unesp. Nesse recorte busco apresentar certas gestualidades, no e com o trabalho com arquivos - pessoais e institucionais -, que possibilitaram a escrita de uma narrativa acerca do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE).

A vontade de compreender é exigente.

Arlette Farge, o sabor do arquivo, 2009.

O conhecimento sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE) talvez seja, na atualidade, uma das grandes lacunas na história do ensino de artes e, mais especificamente, na história da formação de professoras/es de artes, no contexto brasileiro. Sua relevância na formação de gerações de professoras/es, desde a sua criação em 1961, seus objetivos e os desdobramentos dessa experiência, no campo mais amplo do ensino de artes nacional, são algumas das diferentes chaves possíveis de leitura sobre o curso que, de acordo com a pesquisadora Ana Mae Barbosa, pode ser considerado como o primeiro curso “regular, continuado” e “frequente para a formação de professores de arte, modernistas, no Brasil” (Barbosa, 2015, p. 394).

Em nossa pesquisa, o trabalho com arquivos foi pedra angular. Como trabalhar com arquivos? Que gestos/gestualidades são necessárias? Como lidar com os arquivos do Curso Intensivo de Arte na Educação? O que selecionar? O que descartar? Quais perguntas fazer a esses arquivos? Como escrever a partir deles? Questionamentos que, gradualmente, fomos buscando responder e, na tessitura das respostas possíveis, a escrita foi tomando corpo, foi se adensando e nos exigindo uma tomada de posição em relação ao conceito de arquivo que fundamenta nossos modos de trabalhar e escrever a partir do arquivo.

Este não é um trabalho sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), mas uma tentativa de apresentação de um processo de pesquisa sobre este curso, uma experiência de formação de especialistas em arte na educação criada e realizada na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), na cidade do Rio de Janeiro. Em nossa pesquisa trabalhamos desde um recorte temporal, 1961-1981. A escolha por este recorte considera o período em que a arte/educadora Noemia Varela, uma das criadoras

do CIAE, trabalhou como coordenadora e professora no curso. Nosso objetivo era buscar, nas brechas possíveis, de arquivos, testemunhos e em textos já publicados sobre o CIAE, perceber os modos de trabalho para criação, difusão, formação e concepções de arte, infância, educação e docência no período de vinte anos de realização do CIAE, como dito, sob a supervisão e coordenação de Noemia Varela.

Para esta publicação escolhemos falar de percursos, encontros e desencontros. Dos modos de aprender e “desaprender com arquivos” (Azoulay, 2019). Maneiras de trabalhar com testemunhos que, entendemos, não dizem a verdade, mas de uma percepção sobre algo vivenciado, experienciado. Tratamos de apresentar caminhos que nos permitiram e nos conduziram a um modo particular de escrita sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação e que apresentamos na tese de doutorado defendida no ano de 2020, no PPG de Artes do Instituto de Artes/Unesp, um trabalho possível pela bolsa de financiamento recebida pela FAPESP e, em especial, pelos tantos diálogos (inter) nacionais com quem participou diretamente dessa experiência na Escolinha de Arte do Brasil e em outras instituições do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) que replicaram a ideia de formação do CIAE, no Brasil e no exterior.

Dos gestos para uma compreensão do Curso Intensivo de Arte na Educação: (des)aprender com o arquivo

O arquivo está ligado desde o seu princípio com a escrita.

Aleida Assman, Espaços da recordação, 2011.

[...] cada descoberta surge nele como uma brecha na história concebida.

Georges Didi-Huberman, *Imagens apesar de tudo*, 2012.

A palavra arquivo vem do grego *arché* que significa “origem”, “início” e “autoridade”, mas também “repartição pública” e “escritório”. No livro *Espaços da Recordação: formas e transformações da memória cultural*, a pesquisadora alemã Aleida Assman afirma que o arquivo sempre esteve relacionado “a escrita, a burocracia, a administração e os atos administrativos” (2011, p. 367).

O que regula a existência de um arquivo, diz Assman, são os “sistemas de registros que agem como meios de armazenamento externos” e o mais relevante deles “é a técnica de escrita” que, “removeu a memória de dentro do ser humano e a tornou fixa e independente dos portadores vivos” (Assman, 2011, p. 367).

Nas “altas culturas antigas do Oriente”, a prática da escrita era empregada, essencialmente, para “fins comerciais e administrativos”, o que transformava o profissional que copiava os manuscritos, ou seja, os escribas, um “funcionário público por excelência”. Esse profissional, afirma Aleida Assman, era visto como o “garantidor da autoridade do rei” através da “administração, de registros e de ações de chancelaria”. O trabalho dos escribas, ou melhor, a escrita era uma espécie de “proteção” que permitiu a “criação de um complexo sistema econômico de redistribuição no Egito antigo: as colheitas obtidas deveriam ser entregues ao Estado, que as redistribuía, agindo como uma instância de provisões” (Assman, 2011, p. 367-368).

Assim, “com a proteção organizacional da escrita”, por um lado se estabeleceram estratégias de “armazenamento e de provisões em larga escala”, por outro lado, os “documentos” escritos passaram a constituir um “resíduo” que poderia ser especialmente “coletado e preservado”. É, portanto, a partir

do arquivo como “memória da economia e da administração” que emerge a ideia de “arquivo como testemunho do passado” (Assman, 2011).

Se o arquivo “nasce” nas sociedades antigas, é somente a partir do século XIX, segundo o historiador francês Henry Rousso, com o “surgimento” do “método crítico e do historiador profissional” que a questão do arquivo “não mais deixou de ocupar lugar central” (2016, p. 59) nos debates historiográficos.

Ao longo do século XIX, diz a pesquisadora Marcia Eckert Miranda, os arquivistas “assumiram o papel de agentes neutros e passivos”, cuja função principal “era a preservação dos documentos” que os historiadores, sob a influência do positivismo, passaram a valorizar como “base para a determinação da verdade sobre o passado” (Miranda, 2012). Nesse contexto, segundo Jacques Le Goff, o documento era entendido como referência primordial para a análise historiográfica, o que fazia dos arquivos um sistema ordenado de documentos que representariam “mimeticamente” (Le Goff, 2012) um acontecimento do passado.

Assim, podemos entender que a compreensão de arquivo, no século XIX e parte do século XX, era essencialmente a ideia do “depositário de documentos” fiéis à verdade histórica e, ainda, uma “fonte factual” de uma “suposta história a ser contada”, como sugere a pesquisadora Priscila Arantes. É precisamente esta neutralidade e “imutabilidade”, presumidas sobre o arquivo, esta noção de que o mesmo está “ligado ao fato” ou ainda “à origem de um fato” (Arantes, 2014, p. 11) que é criticada por pensadoras e pensadores na contemporaneidade. Assim, em meados do século XX, outras ideias foram colocadas em circulação por historiadores e filósofos, no que se refere a concepção e função de documentos e arquivos, pensamentos que provocaram mudanças nos paradigmas da história e sua escrita.

Sobre as práticas em arquivos, Michel de Certeau considera que, não se trata mais de um trabalho que possa “fazer falar estes ‘imensos setores adormecidos da documentação’ e dar voz a um silêncio”, ou ainda adotar “pura e simplesmente as classificações do ontem que, por exemplo, se ‘atém’ aos limites propostos pela série H dos arquivos”, mas trabalhar com

os arquivos, no sentido de “transformar” os materiais coletados “que tinham sua posição e seu papel, em alguma outra coisa”(Certeau, 2012).

Nesse sentido, os arquivos, a partir de Michel Foucault, não podem mais ser entendidos como “essa matéria inerte” através da qual a história “tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e o que deixa apenas rastros”, mas procura “definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações” (Foucault, 2015, p. 7). A questão estava colocada: “a crítica ao arquivo” (Foucault, 2015, p. 7), um caminho que levou a história a mudar sua posição em relação ao mesmo.

Na tentativa de escrever sobre o Cursos Intensivo de Arte na Educação, interessa-nos a história desse curso, as negociações, as concepções de arte, educação e docência que embasaram este projeto, nas diferentes edições, enfocadas nesta pesquisa (1961 a 1981). Interessa-nos também, os objetivos, as práticas, as teorias e ideias colocadas em circulação a partir do referido curso, assim como os projetos de formação desenvolvidos em diferentes regiões do Brasil e do exterior, que tiveram o Curso Intensivo de Arte na Educação como referência.

Para alcançar tais objetivos, investimos no trabalho com arquivos de diferentes Escolinhas de Arte, onde o curso – e projetos nele baseados – se desenvolveu. Durante a pesquisa trabalhamos com arquivos da Escolinha de Arte do Brasil, situada na cidade do Rio de Janeiro/RJ; Escolinha de Arte de São Paulo/SP, acervo pessoal da arte/educadora Ana Mae Barbosa; Escolinha de Arte do Recife, na capital pernambucana; Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do IA-UFRGS e Escolinha de Arte da Divisão Cultural da SEC, ambas em Porto Alegre/RS. No momento de pesquisa em cada um dos arquivos, também foram realizadas entrevistas, atividades que detalharemos mais adiante, neste capítulo. No exterior, foram realizadas entrevistas e pesquisas em arquivos referentes à Escolinha de Arte do Paraguai, que funcionou na cidade de Assunção e Escolinha de Arte de Rosario, como ficou conhecida no Brasil, a experiência *Taller de Educación por el Arte* [Ateliê de educação pela arte].

Para o trabalho nos e com os arquivos, uma certa paixão pelos escritos da pesquisadora Arlette Farge nos orientou. A

partir do pensamento da autora, mais precisamente sobre seus estudos sobre arquivos, foram sendo constituídas ferramentas para nosso trabalho de análise utilizadas para operar com os objetos que compõem a materialidade investigativa da nossa tese. Trata-se de um jogo com a expressão “gesto”: gesto da coleta, da leitura, da análise e da escrita.

Não se trata de um manual de instruções sobre como se trabalhar com arquivos, pois, como escreve Arlette Farge, não “se trata de dizer aqui como se deve fazê-lo, mas simplesmente como acontece de se fazer”. Não “existe trabalho modelo-a-ser-feito-assim-e-não-de-outra-forma”, mas operações que podem “ser relatadas de modo flexível” (Farge, 2009, p. 64).

A partir de ferramentas constituídas, e que nos parecem básicas ao trabalho de pesquisa em arquivos, mas que precisam ser consideradas em suas potencialidades, cada pesquisa é uma, cada arquivo é um e cada pesquisador ou pesquisadora constrói seus modos de coleta, leitura, análise e escrita, por isso, entendemos que as entradas oferecidas por Arlette Farge, em diferentes publicações às quais tivemos contato, também são redimensionadas de acordo com as necessidades de cada pesquisador frente ao seu objeto de estudo. O arquivo, diz a autora “não escreve a história”, age como uma “brecha no tecido dos dias” (Farge, 2009, p. 14).

Dos gestos de coletar, analisar e escrever a partir de arquivos de arte na educação: rompendo o jogo das semelhanças para encontrar o dessemelhante.

Por entender que o Curso Intensivo de Arte na Educação foi criado e realizado na Escolinha de Arte do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, foi pelo arquivo dessa instituição que iniciamos nosso trabalho de coleta de materiais.

O arquivo Escolinha de Arte do Brasil é um recurso pouco conhecido de pesquisadores e pesquisadoras do campo de ensino de artes. Conhecemos pouco desse arquivo, da história dessa experiência e suas diferentes nuances e matizes. Em 2016, através de permissão concedida pelo diretor da Escolinha, Orlando Miranda, tivemos a oportunidade de realizar pesquisas nesse arquivo. O trabalho foi realizado durante algumas semanas de outubro daquele ano.

Naquele momento a Escolinha de Arte do Brasil estava fechada ao público¹, portanto, não havia funcionários, não havia um arquivista, uma “mão que coleciona e classifica”, mas se encontrava preparado para ser utilizado eventualmente. Diferente do uso no momento de realização do Curso Intensivo de Arte na Educação, quando os materiais respondiam a uma necessidade das equipes de coordenação e docência, diferente do nosso desejo e trabalho, em que o privilegiamos como um vestígio daquela experiência.

A coleção do Curso Intensivo de Arte na Educação é uma das menores no conjunto da coleção Escolinha de Arte do Brasil. Quatro caixas guardam os *Programas de Formação* do curso, de 1961 a 1992. Destes, selecionamos os programas de 1961 a 1981, período que definimos para a pesquisa. Além desses programas, outros materiais que não são etiquetados, reunidos em caixas com diferentes documentos do curso, precisavam ser identificados um a um.

Embaixo e no interior de caixas, dentro de armários, aos poucos foram aparecendo documentos referentes ao nosso objeto de estudo. Em uma sala, onde se localiza uma estante repleta de produções, de diferentes anos, de crianças que estudaram na Escolinha, um grande número de caixas de papel guardam fichas de matrículas, de diferentes cursos, exigindo a leitura de cada uma para separar as que se referiam ao curso intensivo. Na mesma sala, caixas contendo fotografias diversas, de diferentes anos e momentos, identificadas como “fotografias do CIAE”, algumas delas foram feitas durante aulas e festividades do Curso Intensivo. São variadas as condições do arquivo Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte do Brasil. Os arquivos Escolinha de Arte do Brasil e Curso Intensivo de Arte na Educação são diversificados e surpreendentes. Fichas de matrículas, fotografias, livros de registro de aulas contribuem para um delineamento e caracterização do curso.

Em plena coleta “não há como dispensar informações”, pois, o importante “é deter o conjunto de dados” sobre o objeto pesquisado, naturalmente, respeitando os limites previamente estabelecidos sobre o que se deseja coletar. Por se tratar de

nosso primeiro contato com aquele arquivo, não sabíamos da sua composição, não tínhamos informações do que existia sobre o curso, assim o trabalho de coleta foi, inicialmente, um desbravamento, fomos, aos poucos, descobrindo o arquivo. Não há catálogos digitais ou catálogos impressos de materiais que compõem aquele arquivo. Se por um lado isso poderia prejudicar a pesquisa, no sentido de falta de organização do arquivo, por outro lado percebemos a oportunidade de entrar em contato com diferentes materiais, sobre diferentes experiências, como as exposições de “arte infantil” realizadas na instituição e suas possíveis relações, algo que relacionamos posteriormente, com o curso.

Em contrapartida, abrir diferentes caixas, ler cada documento ali existente não significa separar todos para serem copiados. A seleção, de acordo com nossa ideia de trabalho, deu-se a partir da relação do documento com o Curso Intensivo de Arte na Educação. Caixas foram localizadas com os programas de formação do curso, estes se tornaram nosso ponto de partida para os estudos, sobre eles nos detivemos, assim como sobre os livros de registro de aulas e de matrículas. Atas de reunião e relatórios de atividades realizadas na Escolinha de Arte do Brasil, anualmente, foram fotografados e copiados. Fotografias, identificadas ou não, foram coletadas. Mas, como decidir entre o essencial e o inútil? O necessário e o supérfluo? Entre o material que se revelava como uma novidade e aquele que repetia determinadas ideias sobre o curso?

Para decidir, passamos a considerar, com Arlette Farge, que não há um método único, e eficiente, nem regras estritas “a seguir quando se hesita sobre a escolha de um documento”. Procedemos como um “andarilho”, buscando no arquivo o que se escondia como vestígio sobre o curso, atentos simultaneamente “ao que foge, ao que subtrai e se faz, ao que se percebe como ausência” (Farge, 2009, p. 64). A presença e a ausência de documentos, no arquivo da Escolinha de Arte do Brasil, se mostraram como “sinais” a se colocar em dúvida certas certezas, certas ideias divulgadas e publicadas em textos da área de arte na educação.

Ao seguir essa ideia de buscar por vestígios ainda não divulgados sobre o curso, já no momento da coleta, se faz importante, pois, é a partir desse momento que passamos a compor nosso

¹ No mesmo ano de 2016, através de um projeto de formação docente, a Escolinha de Arte do Brasil foi reaberta para realização de atividades, promovidas pelo Instituto Arte na Escola.

arquivo, a delinear nossos estudos e a forma como escreveremos sobre o objeto estudado. É já no momento do recolhimento de materiais que precisamos “desconfiar” de uma identificação instantânea com o arquivo, os personagens, as experiências, “as situações ou as maneiras de ser e de pensamento” que o arquivo coloca em cena. Identificação, afirma Arlette Farge, significa “esse modo insensível, mas real, que tem o historiador de ser atraído apenas por aquilo que pode reforçar suas hipóteses de trabalho decididas previamente” (2009, p. 71-72).

Identificar-se com o arquivo, tem relação direta com nossa “identificação com o objeto de estudo”. Existem diferentes maneiras de nos identificarmos com nossos objetos de estudo, de tal forma que isso “pode chegar até o não reconhecimento de diferenças, de exceções ou de contradições”. Nos identificamos com o objeto porque pode nos levar a uma situação confortável, porque “nos traz alívio”, mas trata-se de uma relação “perigosa”, porque como em um jogo de espelhos, “bloqueia a imaginação, imobiliza a inteligência e a curiosidade”, permanecendo confinado “em caminhos estritos e sufocantes”. Identificar-se com o arquivo é uma maneira de “anestesiá-lo o documento e a compreensão que se pode ter dele” (Farge, 2009, p. 72).

Diante do arquivo Escolinha de Arte do Brasil, buscamos selecionar materiais, sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, na medida do possível, estabelecendo por um lado a leitura de diferentes documentos e tomando distância de uma forma de identificação com eles, o que não quer dizer que, em vários momentos, não nos encontramos maravilhados frente a determinados documentos, imagens, porém, a alegria de se encontrar com determinados materiais não é o mesmo que se identificar com ele. Na alegria de se deparar com o arquivo, buscamos o que aqueles livros de registros e programas de formação guardavam de improvável sobre o curso. Não se trata de leituras aprofundadas ou análises, estávamos no momento de coleta, em que as leituras, ainda que rápidas, estavam orientadas para destacar algo que “perturbava”, algo de improvável sobre o curso, sobre a Escolinha e o projeto de formação. Este momento é entendido por Arlette Farge como um importante instante para “desaprender o documento” e não “imaginar reconhecê-lo logo na primeira leitura” (Farge, 2009, p. 73).

Enquanto trabalhávamos no arquivo da Escolinha de Arte do Brasil, através de contato realizado pelas professoras Moema Sanchez Quintanilha² e Isabela Frade³, passamos a realizar entrevistas com Cecília Conde, Maria Lúcia Freire, Cascia Frade e Jader Medeiros Britto, que atuaram como professoras/es do Curso Intensivo de Arte na Educação, durante as décadas de 1960 e 1970. Para cada entrevista levamos fotografias e documentos coletados no arquivo da EAB, com isso, desejávamos aguçar as lembranças, “perturbar” as memórias instituídas.

No retorno dos trabalhos de entrevistas e pesquisa no arquivo da Escolinha de Arte do Brasil, reunimos os materiais – do arquivo e as entrevistas já transcritas -- em pastas e os colocamos em “descanso”. Descansar o arquivo faz parte do processo, posterior à coleta, de distanciamento do material, com isso procuramos, no retorno ao arquivo, nos afastar do que parece um fácil acesso ao que se supõe nele. No retorno, para estudos, análises e escrita, a partir do arquivo, como afirma Farge, precisamos nos “livrar pacientemente da simpatia natural que se sente por ele, e considerá-lo um adversário a ser combatido”, um “pedaço de saber que não se anexa, mas que perturba”⁴.

Naquele mesmo ano de 2016, estivemos na cidade de Porto Alegre, onde realizamos entrevistas com as professoras Maria Lúcia Campos Varnieri, Bia Noll e Eneida Alves de Moraes, todas participantes, como alunas e/ou professoras, no Curso Intensivo de Arte na Educação oferecido na Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do IA/UFRGS, assim como tivemos a oportunidade de entrevistar a professora Maria Leda Macedo, professora e diretora na Escolinha de Arte da Divisão Cultural da SEC.

2 Moema Quintanilha é arquiteta e fez mestrado em história da arte pela EBA/UFRJ. Aluna do curso Intensivo de Arte na Educação, edição de 1989. Atuou como coordenadora do CIAE na década de 1990.

3 Isabela Frade, arte/educadora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), afirma-se como “resultado dos ecos, de uma ressonância da Escolinha [...]”. Foi aluna de Dolores Coni Campos [professora na EAB], convivi intimamente com Cecília Conde, grande arte educadora e sou filha de Cascia Frade que estudou com Cecília [e foi professora no CIAE]. Estudei numa escola que se apropriou de ensinamentos da Escolinha. Muitos de seus professores foram alunos do CIAE. Era a escola Eusylo Meireles que já não existe mais”. Fragmento de fala de Isabela Frade in: MIRANDA, Orlando (org.). *Coletânea do Jornal arte&Educação*. Rio de Janeiro: Teatral, 2009, p. 429.

4 Ibid.

Através da professora Maria Lúcia Campos Varnieri tivemos acesso à coleção da Escolinha de Arte da Associação Cultural de Ex-Alunos do IA/UFRGS, localizado em uma sala do Instituto de Ciências Básicas da Saúde/UFRGS. Como no trabalho desenvolvido na Escolinha de Arte do Brasil, selecionamos materiais referentes ao Curso Intensivo de Arte na Educação – naquela instituição, mais conhecido como “Estágio intensivo” –, assim como materiais que, de alguma maneira, entedemos que tinham relação com o curso, mesmo não se tratando de um documento com identificação direta com o curso, como atas de reuniões, recortes de jornais sobre atividades realizadas na instituição, fotografias.

Ainda em Porto Alegre, realizamos trabalho de pesquisa no arquivo da Escolinha de Arte da Divisão Cultural da SEC, onde fomos recebidos pela Vera Stracker, funcionária pública requisitada para o trabalho de organização e digitalização do arquivo daquela Escolinha. O arquivo está situado em uma sala, especialmente reservada para esse fim, na Casa de Cultura Mario Quintana. Diferente das outras Escolinhas, aqui temos uma pessoa responsável pelo arquivo, ela organiza, classifica e digitaliza os documentos que compõem a coleção. Nessa coleção tivemos acesso aos programas dos cursos oferecidos pelo artista e educador inglês Tom Hudson, material que, posteriormente, analisamos para a escrita do artigo *Tom Hudson e os cursos de educação criadora na Escolinha de Arte do Brasil*⁵.

Ao retornar de Porto Alegre, reunimos os materiais aos coletados no Rio de Janeiro. Separamos o material referente aos cursos oferecidos por Tom Hudson, pois, decidimos tratar dessa importante experiência em um artigo, desse modo nos aproximaríamos de determinados eventos, assim como buscaríamos identificar as relações desses eventos com o Curso Intensivo de Arte na Educação. Ao trabalhar com determinados materiais, estávamos selecionando, organizando nosso próprio arquivo, separando o que pretendíamos utilizar na escrita da tese, daqueles que nos ajudavam como elementos deflagradores de elaboração do currículo, dos objetivos, das articulações e negociações propostas no Curso Intensivo.

5 Artigo publicado nos Anais do congresso organizado pela Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), de 2017. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/>

No ano seguinte, em 2017, fizemos três visitas à residência da arte/educadora Ana Mae Barbosa, com a finalidade de realizar entrevista e pesquisa ao acervo pessoal da professora, sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, oferecido na Escolinha de Arte de São Paulo, instituição coordenada por Ana Mae Barbosa.

No mesmo ano, estivemos por três semanas na cidade do Recife, onde realizamos entrevista com a professora Cleonice Regis (Cleo) da Escolinha de Arte do Recife. Nesse período também investimos no trabalho de pesquisa no arquivo dessa instituição, com o apoio da professora Cleo, assim como de outra professora da instituição, Alvaneide F. de Carvalho. Durante o trabalho, nenhum documento, referente ao Curso Intensivo de Arte na Educação, foi localizado na Escolinha de Arte do Recife. No entanto, a coleção dispunha de diferentes registros sobre “o estágio” oferecido a estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco, e registros de aulas, que foram muito importantes em nossa pesquisa. Trabalhamos com esse material para a escrita do artigo *Um olhar, em construção, sobre o curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE): a observação como estratégia de formação de arte-educadores*⁶.

Assim como os materiais referentes aos cursos oferecidos por Tom Hudson, os registros de estágio, na Escolinha de Arte do Recife, não foram tomados, apenas, como elementos importantes para escrita de artigos, o trabalho de escrita é, de alguma maneira, uma forma de nos acercar dos arquivos, ao analisarmos e escrevermos a partir desses materiais selecionados, nos aproximávamos das negociações, das estruturas que funcionavam, também, para o curso intensivo. Portanto, não se trata de um trabalho a parte, mas constituinte de nosso processo de composição de um novo arquivo sobre o tema estudado. Nesses momentos de escrita de artigos, colocávamos em ação gestualidades para o trabalho com arquivos, entre elas, a manipulação dos materiais, a separação, exclusão e reintegração de documentos e, ao realizá-las, fabricávamos “um objeto novo”, uma outra forma de saber sobre o curso e, finalmente,

6 O texto faz parte da coletânea publicada no livro *Instantes-já da formação docente em Artes*, que organizamos e publicamos em parceria com a educadora, argentina, Gabriela Augustowsky, em 2019. Para leitura Cf: Lima, Sidiney Peterson F.; Augustowsky, Gabriela. *Instantes-já da formação docente em artes*. São Paulo: Terracota, 2019. p. 14-25.

constituía-se “um novo arquivo” do Curso Intensivo de Arte na Educação, a partir do qual passávamos a organizar os elementos – conteúdos – que compõem a tese que aqui apresentamos.

Em 2018, através da Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior (BEPE), concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) tivemos a oportunidade de realizar estudos na cidade de Rosario, na Argentina. A escolha por esta cidade se constitui como um desvio da pesquisa. Inicialmente, prevíamos pesquisas na Inglaterra, chegamos a manter contato com a pesquisadora Susan Tibbetts que escreveu uma tese de doutorado, denominada *Tom Hudson: a study into his vision for art education*, defendida em 2014, na University of Huddersfield, localizada em Huddersfield, West Yorkshire, Inglaterra, Reino Unido. Susan Tibbetts realizou pesquisas na coleção Tom Hudson, localizada na National Art Education Archive (NAEA@yep), onde alguns materiais, sobre Herbert Read, se encontram à disposição para pesquisas, conforme nos informou a pesquisadora.

Nos interessava pesquisar na Inglaterra, também, pelo fato de algumas professoras e alunos do Curso Intensivo de Arte na Educação terem estudado naquele país, mais especificamente na Polytechnic Birmingham que, em 1971, recebeu o nome de University of Central England in Birmingham⁷, entre eles Sebastião Pedrosa, aluno no Curso Intensivo na edição de 1973, Laís Aderne que foi professora no Curso Intensivo na década de 1960 e 1970 e, Ana Mae Barbosa que, também, atuou no curso realizado na Escolinha de Arte do Brasil e realizou pesquisas na instituição inglesa. Léa Elliot, professora no Curso Intensivo atuou como professora na Polytechnic Birmingham e trabalhou para que professoras e alunos da Escolinha pudessem realizar estudos e pesquisas em Birmingham.

A mudança de país e, conseqüentemente, de arquivos para a pesquisa, passou a ser pensada a partir do momento em que trabalhamos com o arquivo da Escolinha de Arte do Brasil, mais especificamente na biblioteca da instituição onde foram localizados livros de teóricos ingleses, norte-americanos e latino-americanos. Dos livros, de autoras/es ingleses, só conseguimos fazer fotografias das capas, pois, ao tentar

⁷ Em 1982 Ana Mae Barbosa realizou trabalhos de pesquisa na instituição, posteriormente este trabalho foi reconhecido como pós-doc.

abri-los observamos que as páginas se encontravam coladas, pela umidade. São eles: *Art and the child* [Arte e a criança] de Marion Richardson, que por buscas na internet, verificamos que foi publicado em 1948, *A educação na Grã-Bretanha*, coletânea de textos editado para os serviços britânicos de inter-relação pelo Central Office of Information, Londres, 1971, sem identificação na capa de quem realizou tradução para a língua portuguesa e, *Beginnings: teaching art to children* [Começos: ensinando arte para as crianças], publicado em 1941 pela designer têxtil Minnie McLeish.

Entre as publicações, de autores e autoras norte-americanos/as, a biblioteca da EAB dispõe dos livros *La ciencia de la educación* [A ciência da educação] de John Dewey, *Art Teaching in Secondary schools* [Ensino da Arte em Escolas secundárias] de Edith C. Walthon, e de uma vasta bibliografia da América Latina, entre elas/es, *Planes y Programas para la educación infantil* [Planos e Programas para a educação infantil] do Ministério de Educação Pública do Peru, diferentes exemplares da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicadas pelo INEP, e um exemplar marcado com “para estudos - CIAE” do livro *La escuela viva* [A Escola viva] de autoria da professora Olga Cossettini, da cidade de Rosario, na Argentina.

Ao examinar, mais atentamente, as marcações no livro de Olga Cossettini nos conscientizamos que a experiência realizada por esta educadora e sua irmã, Leticia Cossettini, era de conhecimento na Escolinha de Arte do Brasil. Quanto dessa experiência, em Rosario, se fazia presente (ou não) no Curso Intensivo de Arte na Educação? Foi a partir desse questionamento que passamos a indagar os arquivos. As relações entre a Escolinha de Arte do Brasil, o Curso Intensivo de Arte na Educação e professoras/es e experiências argentinas, passaram a emergir e a se destacar, provocando o interesse por pesquisar naquele país, mais especificamente na cidade de Rosario, localizada na Província de Santa Fé.

É notória a presença de Herbert Read no Movimento Escolinhas de Arte, seus pensamentos, ideias e valores da arte na educação, expostos, principalmente, em livros publicados nas décadas de 1940 e 1960, como *Educação pela arte* e *A redenção do robô*, respectivamente. Contudo, relacionar as práticas do Movimento Escolinhas de Arte estritamente aos

pensamentos desse autor, é, em nosso entendimento, subtrair outros pensamentos, outros escritos e ações que também contribuíram para a tessitura dessas experiências.

Na esteira das ponderações de Noemia Varela que afirma “não somente Herbert Read influenciou para que a experiência da Escolinha de Arte [e aqui se situa o Curso Intensivo de Arte na Educação] fosse encenada, aprofundada e divulgada como um movimento”, outros pensamentos, teorias e poéticas “da arte-educação em vários países” da América Latina foram estudados e “integrados ao Movimento Escolinhas de Arte”, ao Curso Intensivo de Arte na Educação, entre eles, “Jesualdo (Uruguai)” (Varela, 2001, p. 216), mas também Viktor M. Reyes (México), Olga Blinder e Ramiro Dominguez (Paraguai), Ramón Lema Araújo, Nilda Rosa Ramos Olga e Leticia Cossettini, Javier Villafañe (Argentina). Deste último país destacam-se ainda, Ilo Krugli, Maria Fux, Pedro Domingues, Nilda Caselli de Hechen, todas/os participantes, como professoras/es, do Curso Intensivo de Arte na Educação, que teve Beatriz S. Vettori, também da Argentina, como estudante na edição realizada em 1978.

Isso não significava ou significa negar a importância dos aportes oferecidos por Herbert Read e Viktor Lowenfed, mas tentar desaprender do já dito e perseguir outras vias possíveis de escrita sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação além daquelas que apontam para Herbert Read como única influência teórica e metodológica para o curso, assim como para o Movimento Escolinhas de Arte. Trata-se, como afirma o pesquisador Aníbal Quijano, desde uma perspectiva decolonial, de considerarmos outras possibilidades de escrever sobre nossa história, de *dejar de ser lo que no somos* [deixar de ser o que não somos] (2000) e nos reinventarmos a partir daquilo que nos constitui como seres humanos, como professores/as de artes latino-americanos, e nos permite ainda, na esteira do pensamento da pesquisadora boliviana, Silvia Rivera Cusicanqui, (*salir de la esfera de las superestructuras* [sair da esfera das superestructuras] (2010)), das teorias europeias e norte-americanas, para mensurar aspectos e estratégias que operam num campo de igual valor epistemológico, mas muitas vezes invisibilizado em nossa história do ensino de artes, as relações, as negociações, os projetos e as experiências com nossos países vizinhos.

O desvio nos pareceu necessário, para nossa pesquisa. Assim, durante o ano de 2018, realizamos diferentes atividades em distintas instituições, assim como, através de contatos com professoras de Rosario, realizamos entrevistas e estudos. Iniciamos as atividades na Escuela de Bellas Artes, da Facultad de Humanidades y Artes da Universidad Nacional de Rosario (FHA/UNR). Através do reitor da Universidade, o professor Héctor Dante Floriani, e da diretora da EBA, professora Norma Rojas, conseguimos o “Registro Único de Tránsito Académico Internacional (RUTAI)”, documento que nos permitiu acesso, como pesquisador, a distintos departamentos e setores da universidade, entre eles a biblioteca central e os arquivos da instituição.

Nosso principal interesse, nos arquivos da Escuela de Bellas Artes, foi de realizar um levantamento, no período de 1972 a 1975, momento em que a professora Nilda Caselli de Hechen dirigiu a instituição e, com esse levantamento, poder estudar as principais iniciativas para a formação proposta pela instituição e, as possíveis relações entre essa formação e a experiência do Curso Intensivo de Arte na Educação no Brasil.

Na Escuela de Bellas Artes, uma arquivista é responsável pelo acervo da instituição e por atender a pesquisadoras/es interessados em trabalhar com a coleção. Por um tempo, trabalhamos buscando os materiais que nos interessava, contudo, não sabíamos, exatamente, se existiam documentos que pudessem nos auxiliar, a arquivista também não sabia nos informar se havia, naquele arquivo, documentos sobre o período em que a professora Nilda Caselli dirigiu a Escuela de Bellas Artes. Ao trabalhar em arquivos temos desejos, ansiedade por ter em mãos algo que pensamos existir e, mais, algo que nem sabíamos existir, mas que, ao entrar em contato, observamos que nos possibilita outras formas de pensar sobre o objeto de estudo. Foi a partir de uma autorização da diretora da instituição que conseguimos acesso direto às pastas que compõem o arquivo.

A coleção está organizada em pastas, e estas estão organizadas nos armários por ano. O que facilitou nossa busca. Nosso trabalho, então, consistiu em ler os documentos, selecionar alguns, descartar outros, sempre acompanhados pelos olhos atentos da arquivista que nos ofereceu luvas e máscara descartáveis para manusear os documentos. Através desse trabalho localizamos a “Resolução n° 027” de 08 de março de 1972,

em que consta a informação de que, naquele ano, a diretora da Escuela de Bellas Artes “Marta Ofelia Bugnone renuncia ao cargo e Nilda Caselli de Hechen é designada interinamente para a direção”, do então denominado Instituto Superior de Bellas Artes, a resolução foi aprovada no mesmo dia e a professora Nilda assumiu o cargo em 13 de março de 1972, permanecendo até 1975⁸. Além deste, não foram encontrados, na coleção Escuela de Bellas Artes, outros documentos sobre a atuação de Nilda Caselli na direção da instituição.

Foi através da pesquisadora Javiera Díaz, responsável pelo *Archivo pedagógico Cossettini*, sobre o qual falaremos mais adiante, que conhecemos a professora e fotógrafa Maria Helena de Hechen, filha de Nilda Caselli de Hechen. Por meio de contato, via e-mail, conseguimos agendar um encontro para saber da existência de um arquivo pessoal da professora Nilda Caselli. Já no primeiro encontro, Maria Helena de Hechen levou algumas fotografias pertencentes à coleção pessoal da mãe. Tratavam-se de fotografias de exposições, de pinturas, realizadas por Nilda Caselli.

Ao questionar sobre o arquivo, a professora Maria Helena informou que, desde o falecimento da professora Nilda, ela tem guardado mas não chegou a organizar a coleção, pois, era difícil para ela lidar com o arquivo. Solicitamos permissão para realizar a pesquisa, mas ela preferiu nos entregar documentos, fotografias, correspondências e tudo mais que ela mesma pudesse encontrar, e que avaliasse fosse algo importante para nos entregar. Assim, passamos a receber da professora Maria Helena alguns materiais, selecionados por ela, para a pesquisa.

Concomitantemente ao trabalho na Escuela de Bellas Artes, e os encontros para recebimento e devolução de materiais do acervo pessoal de Nilda Caselli de Hechen, realizamos estudos na Biblioteca pedagógica Eudoro Díaz, onde, por meio da professora Maria Helena de Hechen foi possível localizar um exemplar do livro *Arte y Educación en la escuela* [Arte e Educação na escola] publicado por Nilda Caselli de Hechen, em 1963. Uma

cópia desse livro, posteriormente, nos foi oferecida por Maria Helena de Hechen, o que nos possibilitou estudos mais aprofundados, inclusive, no retorno ao Brasil.

Logo que chegamos à Rosario, o professor Federico Bujan, responsável por supervisionar nossos estudos durante nossa permanência na Argentina, nos apresentou aos diretores, professor dr. Adrián Ascolan e professora dra. Patricia San Martin, do Instituto Rosario de Investigaciones em Ciencias de la Educacion (IRICE), onde se localiza o Archivo Pedagógico Cossettini. Tivemos total apoio dos diretores durante nossa permanência de trabalho no arquivo, onde fomos assessorados por Javiera Díaz, responsável pelo arquivo e pelas ações pedagógicas no Instituto, a partir dos materiais que compõem o arquivo Cossettini.

Durante os meses de abril e outubro, período em que permanecemos trabalhando no IRICE, foi possível fazer um levantamento dos materiais que compõem a coleção Cossettini, assim como acompanhar os projetos desenvolvidos por Javiera Díaz, a partir do arquivo, com estudantes de ensino médio, graduandos/as, professoras/es e interessados no arquivo Cossettini. Os projetos se desenvolviam no espaço do IRICE, mas também fora dele, quando Javiera Díaz realizava visitas a escolas e participava de feiras de livros com o objetivo de divulgar o arquivo. Para as atividades fora do IRICE, utilizava-se uma mala para transportar cópias de pinturas e desenhos de crianças participantes da experiência, assim como cópias dos diários de classe de Olga e Letícia Cossettini. Na mala, também havia livros publicados por Olga Cossettini, fotografias, recortes de jornais com matérias sobre a experiência. Uma forma de divulgar, mas também de incentivar as pessoas a conhecerem e realizarem pesquisas no arquivo.

O acompanhamento desses projetos e os estudos no arquivo, nos permitiram conhecer mais e melhor da experiência Cossettini. No entanto, em determinado momento passamos a nos sentir muito “adaptados” àquela coleção e mesmo àquela sala repleta de pastas numeradas e identificadas. Há pastas de diários de classe, cadernos de alunos, fotografias da Escuela Gabriel Carrasco – onde ocorreu a experiência Cossettini –, onde também está disponibilizada parte da biblioteca pessoal

8 Escuela de Bellas Artes. *Resolución*. Rosario/Argentina, 08 de março de 1972. (Coleção Escuela de Bellas Artes).

de Olga Cossettini e os livros por ela publicados. Aquela sensação de “adaptação” ao arquivo, nos levou a decidir por um distanciamento do mesmo.

Naquele momento já tínhamos copiado uma vasta parte da coleção então passamos a estudar, de forma mais aprofundada, os documentos, imagens, cadernos de alunos e diários de classe referentes à experiência Cossettini. Ao mesmo tempo entramos em contato com diferentes pesquisadoras que já haviam trabalhado com o mesmo arquivo, entre elas: Elisa Welti, que, no ano de 2015, defendeu a tese de doutorado denominada *Orígenes y desarrollo de la educación artística en la Argentina (1878-1940): del dibujo a la educación estética* [Origens e desenvolvimento da educação artística na Argentina (1878-1940): do desenho à educação estética], Sabina Florio, Paula Caldo, Jímena Rodríguez e Cynthia Blaconá. Com essas professoras/pesquisadoras formamos uma espécie de rede de contatos para discutir sobre as diferentes maneiras de se escrever sobre arte e educação a partir de pesquisas em arquivos, assim como compartilhar nossas pesquisas, interesses e bibliografias.

Durante nosso percurso de estudos e pesquisas em Rosario, também mantivemos contato com a professora Maria Inéz Cabanillas, que nos foi apresentada pela professora Amanda Paccotti. Através da professora Maria Inéz Cabanillas tivemos acesso a materiais do arquivo da professora Beatriz S. Vettori, que participou como estudante do Curso Intensivo na Escolinha de Arte do Brasil em 1978 e, a partir do ano seguinte criou um projeto de formação docente, em Rosario, tendo como base o curso do Brasil. Trata-se de textos escritos por Beatriz Vettori e algumas fotografias do *Taller* por ela coordenado. Desde o falecimento da professora Beatriz Vettori, em 2016, seu arquivo está sob os cuidados de um amigo nos EUA. Informação que conseguimos por meio da entrevista que realizamos com a professora Maria Inéz Cabanillas.

Em setembro de 2018, estivemos em Montevideo, no Uruguai, para realizar, conforme previsto no projeto da bolsa BEPE, pesquisa nos arquivos do *Taller Barradas*, instituição coordenada pelo professor Salomon Azar. Durante nossa permanência, realizamos levantamento de materiais e entrevista com Salomon Azar.

É importante destacar aqui que, antes de iniciarmos a pesquisa, estivemos na cidade de Assunção, no Paraguai, no ano de 2015, na ocasião participávamos de um congresso, organizado pelo Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA), quando tivemos a oportunidade de entrevistar a professora Elizabeth Solano López, assim como tivemos acesso a diversos materiais da Escolinha de Arte do Paraguai, por intermédio da mesma professora.

Ao retornar ao Brasil, em janeiro de 2019, passamos ao trabalho de reunião dos materiais dos diferentes arquivos e entrevistas, no Brasil e no exterior. Sem a ilusão de que conheceríamos tudo sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, nem era nosso interesse, mas buscando a partir da leitura atenta de cada documento, cada imagem, selecionar os materiais a serem utilizados no processo seguinte, o da escrita. Para tanto, necessitamos analisar cada documento, buscando o “essencial” em cada material, “essencial” que “nunca surge de imediato”, foi, portanto, necessário ler diversas vezes o mesmo documento, questioná-lo para organizar o trabalho.

Em nosso processo de estudo sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, a partir dos arquivos selecionados, foi necessário colocar em prática o gesto de “isolar” determinados documentos, colocá-los em confronto com outros, realizar anotações, esboçar ideias e retornar à ação de organizar um novo arquivo, assim foi possível subtrair alguns materiais, incluir outros e dessa “acumulação” perceber a potencialidade de estudar a partir do escolhido, sem perder de vista as diferentes possibilidades com os demais materiais, caso se mostrasse necessário seu uso. Entre muitas idas e vindas, trabalhamos para o estabelecimento de um determinado conjunto de documentos, uma certa materialidade analítica, que nos servisse de ponto de partida para a escrita. Nesse processo, selecionamos os Programas de Atividades como eixo central da escrita, a partir dessa escolha, outros materiais foram sendo utilizados, na medida em que se mostrava imprescindível seu uso.

É importante acentuar aqui que não trabalhamos no sentido de “descobrir” no arquivo, de uma vez por todas, o Curso Intensivo de Arte na Educação, suas significações e valores,

mas tomamos os arquivos como suportes que nos permitiram “buscar outras formas do saber” (Farge, 2009) acerca do objeto de estudo.

O “novo” arquivo, composto por diferentes materiais, de diferentes arquivos, fundamentou nossa escrita, isso não significa que este mesmo arquivo, tomado por outros pesquisadores e pesquisadoras, ofereçam as mesmas possibilidades de leituras. Cada pesquisador ou pesquisadora faria (fará) uma leitura diferente, inclusive nós mesmos passados alguns anos daquela leitura primeira, mesmo em se tratando do mesmo arquivo, por isso, entendemos que o trabalho aqui apresentado é tão somente nossa forma de ler, interpretar e apresentar uma narrativa sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, como afirma Arlette Farge, em *La vie fragile: violence, pouvoirs et solidarités à Paris au siècle XVIII*. [A vida frágil: violência, poderes e solidariedades na Paris do século XVIII] (1986), o arquivo sempre “fala de algo a alguém”, este alguém a partir de sua formação de vida acadêmica, cultural, social “deve repeti-lo de forma que se multiplique ao infinito as possibilidades de análises” (p. 184) que, mesmo tomando o mesmo arquivo, repetindo-o, como material analisado, não terá a mesma leitura de outras pessoas.

Ao investir nas pesquisas em arquivos, realizamos distintos trajetos com a intenção de “mapear” possíveis desdobramentos do Curso Intensivo de Arte na Educação, a ação de mapear, aqui, não tem relação com ler, ordenar ou representar mas, em sintonia com o pensamento do pesquisador Jan Masschelein, “inventar caminhos” (2014, p. 302), ou ainda, produzir sentidos acerca do objeto estudado, “demarcá-lo” a partir de uma posição, a de que não sabíamos mais do que sabíamos sobre o mesmo, ao mapear o curso e seus desdobramentos, passamos a saber outras coisas, que ainda não o sabíamos. Com isso evitamos a supervalorização do já sabido, para abrir espaço para o que é possível ser conhecido.

Na tese defendida em 2020, apresentamos nossa leitura sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação. Uma leitura em que buscamos destacar certas – não todas -- potencialidades da experiência CIAE. Leituras feitas, como indica George

Didi-Huberman⁹, sem a pretensão de desejar, desse curso e de suas/seus idealizadoras/es, professoras/es e estudantes, que estes/as estejam já onde estamos, política, social, cultural, teórica e metodologicamente falando, mas como uma experiência e como pessoas que nos ajudaram a chegar onde estamos, ao seu modo, no campo da formação de professoras/es de arte.

Desejamos com os escritos apresentados até aqui que este trabalho possa se desdobrar em outras possibilidades de pesquisas sobre o CIAE, que possa ser lido como um modo, mas que pode se transformar em outras maneiras de estudar, pesquisar, aprender e desaprender com arquivos.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Priscila. **Livro/acervo. Para além do arquivo e arquivo vivo**: uma trilogia possível. Revista ARS, Universidade de São Paulo/USP. Ano 12, n. 24, 2014.

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

AZOULAY, Ariella A. **Potential history: unlearning imperialism**. Londres: Editora Verso, 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez editora, 2015.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense- Universitária, 1982.

CUSICANQUI, Silvia R. Ch'ixinakak utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ser crânio**: lugar, contato, pensamento, escultura. Belo Horizonte: C/ Arte, 2009.

_____. **Imagens apesar de tudo**. Lisboa: KKYM, 2012.

⁹ A ideia foi mencionada por Georges Didi-Huberman durante entrevista concedida ao professor e filósofo mexicano Gerardo de la Fuente, da Universidad Nacional do México (UNAM), em 14 de abril de 2018. A entrevista, na íntegra, está disponível no canal da Universidade, em:

_____. **Gestos de aire y de piedra:** sobre la matéria de las imágenes. Ciudad de México: Canta Mares, 2017.

DUSSEL, Inés. Educar la mirada: reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela (Orgs.). **Educar la mirada:** políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial - Flacso: OSDE, 2014.

ESCUUELLA DE BELLAS ARTES. **Resolução.** 1972. 2 fls. (Coleção Escuela de Bellas Artes). Datilografado. Rosario/Argentina.

FARGE, Arllete. **O sabor do arquivo.** São Paulo: EDUSP, 2009.

_____. **La vie fragile:** violence, pouvoirs et solidarités à Paris au siècle XVIII. Paris: Hachette, 1986.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas : UNICAMP, 2012.

LIMA, Sidiney Peterson F.; AUGUSTOWSKY, Gabriela. **Instantes-já da formação docente em artes.** São Paulo: Terracota, 2019.

MASSCHELIEN, Jan. E-ducuar la mirada, la necesidad de una pedagogia pobre. In. DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, Daniela. (Orgs). **Educar la mirada:** políticas y pedagogías de la imagen. 1ª edição, 4ª reimpressão. Buenos Aires: Manantial, 2014.

MIRANDA, Marcia Eckert. Os arquivos e o ofício do historiador. In: **Encontro Estadual de História.** História, memória e patrimônio 11, 2012, Rio Grande (RGS). Anais. Rio Grande (RS) : Universidade Federal do Rio Grande (FURG), 2012. Disponível em: http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1346099851_ARQUIVO_XIEncontroAnphuRegional_HistoriadoresnosArquivos_MarciaEckertMiranda. Acesso em: 19 dez. 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. In: Lander, Edgar (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2000.

ROUSSO, Henry. **Face au passé:** essais sur la mémoire contemporaine. Paris: Éditions Bellin, 2016.

VARELA, Noemia. Formação de recursos humanos. Anais. **I Encontro Latino-americano de educação através da arte.** Rio de Janeiro: UERJ, 1977.

_____. Criatividade na escola e a formação do professor. In: Frange, Lucimar B. **Noemia Varela e a arte.** Belo Horizonte: Com/Arte, 2001.

_____. A formação do arte-educador no Brasil. In BARBOSA, Ana Mae (Org.). **História da Arte-Educação:** a experiência de Brasília. I Simpósio internacional de história da Arte-Educação, ECA-USP. São Paulo: Max Limonad, 1986.

cartografia de memórias

Rodrigo Lopes Costa

Rodrigo Lopes é artista, arte/educador e pesquisador. Álbuns de família, fotografias e outros fragmentos de tempo estão no coração do seu trabalho. Doutorando e mestre em Arte e Educação pela UNESP (bolsa CAPES) e graduado em Comunicação Social pela UFC. Coordena o LAC - Laboratório de Arte Contemporânea e é membro do NUPE - Núcleo Negro de Pesquisa e Extensão.

Desde 2018, realiza projetos em instituições e plataformas como Museu Afro Brasil, Emanuel Araújo, Bienal de São Paulo, Pinacoteca do Ceará, EAV Parque Lage, TerremotoMX, Hessel Museum of Art e SAVVY Contemporary. Tem experiência em curadoria, crítica, pesquisa e design para exposições de arte. Fez parte da equipe de pesquisa educativa da exposição "Dos Brasis: Arte e Pensamento Negro".

Em tempos de smartphones, notebooks e outros dispositivos digitais que armazenam e exibem imagens numa tela luminosa, abrir álbuns de família e tocar fotos impressas ainda pode ser considerada uma prática comum? Ações como essas que podemos fazer no dia-a-dia podem ser consideradas como práticas artísticas e educativas? Como o uso do álbum de família (e outros acervos pessoais) pode ser relevante para a Arte e a Educação no contexto brasileiro?

Essas são algumas das perguntas que acompanharam a pesquisa que desenvolvi no Mestrado em Artes no Instituto de Arte da UNESP, na qual elaboro a noção de álbum como um "arquivo branco", ou seja, um arquivo que, no Brasil, é marcado pelo trauma colonial. Este artigo pretende apresentar, de forma resumida, os principais pontos da pesquisa e está organizado em cinco seções: O que pode ser um álbum de família?; Definições, usos e sentidos do álbum de família; Álbum de família e arte contemporânea; Cartografia de memórias; Considerações sobre o uso dos álbuns em práticas arte/educativas.

Este texto é um convite. Um convite a mergulhar no passado sem se afogar. Há alguns anos, venho investigando maneiras de exercitar a memória e gostaria de convidar você a participar comigo. Essa prática se chama *cartografia de memórias*. A proposta é simples: mapear os fragmentos de tempo que guardamos em casa, em especial, os álbuns de família.

Busque os álbuns que você tem em casa. O que entendemos como álbum de família? Onde estão guardados? Em quais cômodos? Quem cuida desses arquivos? Qual o cheiro deles? O que está guardado? Como estão conservados? Você guarda suas fotos em dispositivos digitais (como celular, computador, redes sociais)?

A partir do material que foi possível reunir, procure lembrar a história da sua família. O que entendemos, hoje, como família? Quantas gerações anteriores você consegue acessar? Quem são as pessoas retratadas? Negras, indígenas, amarelas, brancas? Por quais estados ou regiões do Brasil passaram? Eram de outros países? Onde moram as bichas? Quem se lembra das pessoas trans e das travestis? Como estão guardadas as imagens das lésbicas? E das(os) bissexuais?

A partir do que você conseguiu reunir, escolha uma fotografia que te lembre algo que você não quer esquecer. Você pode fazer este exercício de forma individual ou em grupo. Se possível, acompanhe a leitura com essa imagem.

O que pode ser um álbum de família?

Quando vivemos momentos felizes, às vezes, sentimos o desejo de guardar aquele instante numa imagem. Com uma câmera analógica ou digital, o tempo pode ser eternizado na fotografia. Embora as redes sociais nos permitam compartilhar esses momentos ao vivo e guardá-los no celular, antigamente as fotos eram vistas em álbuns. Quando as pessoas queriam lembrar algo, elas buscavam esses arquivos em casa. Um tipo de álbum fotográfico bastante conhecido é o “álbum de família”.

A palavra “álbum” tem suas origens no latim – *alba, albo, albus* – e reúne os sentidos de “branco”, “brancura”, “limpeza”

e “felicidade”¹. Esses são apenas alguns dos tantos sentidos que os álbuns, assim como as palavras, podem acumular. Mas um “álbum de fotos” seria, necessariamente, um “álbum de família”? Um “álbum” seria um livro com começo, meio e fim? Ou ainda, um “álbum de fotos de família” seria feito apenas com fotografias? Quais objetos são escolhidos para compor essa memória familiar?

Pesquisar com álbuns, assim como outros arquivos pessoais, passa por levar em consideração tanto a sua qualidade *material* (formato, quantidade de páginas, objetos guardados) como sua qualidade *ficcional* (trabalho de elaborar e narrar memórias que as imagens evocam). Nesse sentido, o álbum favorece uma abordagem transdisciplinar, possibilitando diálogos com a Comunicação, Psicologia, História, Sociologia, Literatura, Estética, Antropologia, Arte, Educação entre outras disciplinas.

Em tempos de smartphones, notebooks e outros dispositivos digitais que armazenam e exibem imagens numa tela luminosa, abrir álbuns de família e tocar fotos impressas ainda pode ser considerada uma prática comum? Ações como essas que podemos fazer no dia-a-dia podem ser consideradas como práticas artísticas e educativas? Como o uso do álbum de família (e outros acervos pessoais) pode ser relevante para a Arte e a Educação no contexto brasileiro?

Essas são algumas das perguntas que acompanharam a pesquisa que desenvolvi no Mestrado em Arte e Educação na UNESP. Nela, me dediquei a investigar os aspectos materiais e ficcionais dos álbuns, através de levantamento bibliográfico, mapeamento da produção artística contemporânea e desenvolvimento de práticas artísticas e arte/educativas que envolvem a busca por nossos álbuns de família.

¹ Na história dos antigos romanos, a palavra referia-se a uma tábua ou painel (feita com gesso ou cera) em que eram inscritas frases comemorativas e avisos oficiais. Na medicina, indicava a parte branca dos nossos olhos. No universo musical, falamos em “álbum” para nos referir ao volume composto de um disco fonográfico e sua capa. Podemos mencionar também alguns materiais impressos, como revistas de figurinhas adesivas e livros feitos com páginas de papel que são usados para conservar imagens. Quando escrevemos “álbum de família”, podemos indicar uma relação de *pertencimento*: por um lado, ao nos informar a quem pertence esse objeto e por outro, quando imaginamos pessoas que fazem parte de uma família. Quando escrevemos “álbum de fotos de família”, podemos sinalizar uma relação de *matéria*, indicando o que compõe esse arquivo.

Este artigo pretende apresentar, de forma resumida, os principais pontos da pesquisa e está organizado em cinco seções: O que pode ser um álbum de família?; Definições, usos e sentidos do álbum de família; Álbum de família e arte contemporânea; Cartografia de memórias; Considerações sobre o uso de álbuns em práticas arte/educativas²

Definições, usos e sentidos do álbum de família

Guardados em casa, os álbuns documentam a vida cotidiana e funcionam como dispositivos de conservação de fotos e outros fragmentos de tempo. Podemos imaginar que o seu esforço está em lutar contra o esquecimento. É como “correr contra o tempo”: ao protegê-las, eles reduzem a velocidade com que as nossas imagens desaparecem.

Embora os primeiros álbuns sejam datados do final do século XIX³, o debate sobre o assunto tem início no século XX e o interesse de artistas, educadoras(es) e pesquisadoras(es) de diferentes áreas e linguagens acompanha a ampliação de pontos de vista sobre esse delicado e curioso tema⁴. O que pode ser um álbum de família? Como uma família define o que será (ou

2 Este artigo é uma versão reduzida e revisada da minha dissertação defendida na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” em 2022, com orientação da professora Dra. Rejane Galvão Coutinho. Essa pesquisa teve o apoio da CAPES e foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Artes (IA-UNESP) na linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural.

3 Em *Collecting and valuing old photographs*, Peter Castle afirmou que os primeiros álbuns a serem comercializados, no fim da década de 1850, não tinham divisões (janelas especiais) para as fotos, mas eram apenas livros onde se deviam colar as fotos. Conforme o interesse pela fotografia crescia, passaram a ser produzidos e comercializados álbuns especiais para cartões de visita (medindo aproximadamente 12,8 cm x 15,3 cm, os menores, para acondicionar um cartão por página, além de outros maiores para quatro cartões por página), assim como álbuns para cartões *cabinet* (sendo alguns mistos, para acondicionar os dois formatos mais usados) (KOUTSOUKOS, 2021, p. 80-81, grifo da autora).

4 A pesquisadora Mette Sandbye destaca os livros *Un art moyen: Essai sur les usages sociaux de la photographie* (1965) escrito pelo sociólogo Pierre Bourdieu e *Snapshot Versions of Life* (1987) do antropólogo Richard Chalfen como trabalhos pioneiros voltados para a pesquisa com fotografias de família. No Brasil, destaco o livro *Retratos de família: Leitura da Fotografia Histórica* (1993) da socióloga Miriam Lifchitz Moreira Leite e as teses *Fotobiografia: por uma metodologia da estética em antropologia* (2009) da professora Fabiana Bruno e *Comunidade visível: narradores de histórias e memórias no Poço da Draga* (2021) do artista visual Felipe Camilo. Nos Estados Unidos, o artista e professor Thomas Allen Harris vem desenvolvendo trabalhos audiovisuais que lidam com álbuns de família de comunidades negras diaspóricas e LGBTQIA+, como *É Minha Cara/That's My Face* (2001) e *Family Pictures USA* (2019).

não) guardado? Fotos de família seriam realmente “imagens de nós mesmos”? O que sentimos quando nos encontramos com as nossas imagens? O que podemos aprender com álbuns que, de outra maneira, não seria possível?

Para o filósofo e professor Armando Silva, o álbum de família pode ser definido em quatro aspectos: *família*, *fotografia*, *álbum* e *contar*. Eles são divididos em *condições existenciais* e *narrativas*. A *família*, a *fotografia* e o *álbum* seriam as condições existenciais, ou seja, aquilo que torna possível a sua existência. O *ato de contar* seria a condição narrativa, uma ação que diferenciaria o álbum como algo que não existe apenas para ser olhado, mas especialmente escutado – na voz de um(a) ou mais familiares.

A *família* é definida como o grupo ao qual pertence a produção e o manejo do álbum, a *foto* (imagem mecânica e moderna) como o meio/mídia através do qual as famílias se mostram, o *álbum* como uma técnica de arquivo que seleciona, organiza e conserva fotos e outros objetos⁵ e o *contar* como a possibilidade de criar um “espaço de ficção”, onde as histórias familiares são elaboradas e compartilhadas.

Em *Álbum de família: a imagem de nós mesmos* (2008), Silva investiga as dimensões sociais, culturais e comunicativas do álbum a partir de uma extensa pesquisa com famílias colombianas⁶. No livro, ele destaca a importância do papel das mulheres na construção e manutenção desses arquivos, a influência da classe social na qualidade material, além da presença de “pedaços de coisas” junto com as fotos, como cartas, recortes de jornais e revistas, exames médicos, selos, flores dentes e até mechas de cabelo. Ao invés de um simples arquivo de fotos, o álbum seria um “pedaço dos nossos corpos”.

A fotografia é uma parte importante desse arquivo: nós as fazemos para não esquecer. Assim como os fósseis, elas

5 Por “arquivo”, podemos nos referir a um conjunto de documentos antigos e, ao mesmo tempo, ao lugar onde eles estão guardados. A palavra “arquivo”, nesse sentido, indica tanto a *forma* (ou a estrutura que arquiva) quanto a *matéria* (ou o conteúdo arquivável). A noção de arquivo com que o autor trabalha está baseada no pensamento do filósofo Jacques Derrida (1930-2004), em especial, no livro *Mal de arquivo: uma impressão freudiana* (2001).

6 Articulando teorias da fotografia, semiótica e psicanálise, a pesquisa foi realizada durante os anos de 1990 a 1996 e reuniu 170 álbuns de família nas cidades de Bogotá, Santa Marta, Medellín e de uma comunidade colombiana residente em Nova York (EUA).

indicam algo que aconteceu no passado e têm um efeito de “presentificação” das lembranças. Podemos sentir a passagem do tempo através das imagens. No contexto da sua invenção, no século XIX, a fotografia era vista como signo da modernidade, mercadoria de troca, objeto de afeto, espelho, “duplo” da realidade. A passagem do analógico para o digital, entre os séculos XX e XXI, favoreceu novos modos de produzir, conservar e compartilhar memórias familiares, com filmadoras, celulares, computadores e redes sociais – contribuindo, inclusive, no “desaparecimento” do álbum⁷.

Como as transformações da técnica fotográfica afetaram a materialidade dos álbuns? Silva procura demonstrar isso com uma linha do tempo dividida em três momentos. O primeiro é indicado pelo formato *livro*, datado do final do século XIX e que guardava fotos impressas em papel e mostrava as gerações mais antigas da família. O segundo momento é caracterizado pelo *vídeo*, um formato de imagens em movimento e com som que vai aparecer nos arquivos familiares no final do século XX.

A *fotografia digital* introduz um terceiro momento no álbum, quando a foto deixa de ser exclusivamente uma imagem de natureza analógica obtida por processos físico-químicos e passa a ter uma natureza lógico-matemática obtida em programas de computador (softwares). Nesse momento, a lógica do álbum de família passa a coexistir com técnicas digitais de arquivamento, como pastas de computador, pendrive, CD, DVD e redes sociais.

A foto de família, embora seja uma das mais difundidas no mundo em termos de quantidade, parece ter chamado pouca atenção de pesquisadoras e pesquisadores da história ocidental da fotografia. O interesse renovado no estudo da fotografia de família (também chamada de fotografia “amadora”, “vernacular”, “instantânea” e “popular”⁸) tem uma relação com o *boom* da fotografia com celular e a transmissão dessas imagens pela Internet, produzindo uma sensação de “dar adeus” à tecnologia analógica.

⁷ Ver DELORY-MOMBERGER, 2010; SILVA, 2008.

⁸ *Vernacular photography, popular photography, amateur photography, family photo e snapshot* são alguns dos termos em inglês utilizados para se referir à foto de família. Ver SANDBYE, 2014.

É o que afirma a professora e pesquisadora Mette Sandbye no seu artigo *Looking at the family photo album: a resumed theoretical discussion of why and how* (2014). Ela sugere que, para nos aproximarmos dessa complexa coleção de imagens, precisamos construir uma abordagem que combine ferramentas teóricas de diferentes disciplinas como estética, história da fotografia, teoria da imagem, história da arte, estudos da cultura material, estudos culturais, estudos dos afetos, entre outras.

A importância do toque, a relação com a nostalgia e a presença de materiais não-fotográficos nos álbuns são algumas das considerações destacadas pela pesquisadora Sandra Koutsoukos no livro *Negros no estúdio do fotógrafo: Brasil, segunda metade do século XIX*. Costurando conhecimentos da antropologia, história e sociologia, a autora se dedica a analisar os usos e a circulação da fotografia no contexto brasileiro, investigando os modos de representação e autorrepresentação de pessoas negras (escravizadas e livres) em estúdios fotográficos.

Passando por arquivos públicos, bibliotecas, instituições e coleções particulares, a pesquisadora reúne um conjunto de anúncios, plantas-baixas, retratos e álbuns de família do século 19. Apesar de ter encontrado álbuns que pertenciam a famílias brancas, ela conta que não foi possível localizar nenhum que pertencesse à uma família negra – apesar da quantidade expressiva de fotos avulsas “sobreviventes”.

Entre a ausência desses álbuns de família e a dispersão das fotos que foram possíveis de encontrar, a autora destaca as negociações, contradições e disputas vivenciadas por pessoas negras que testemunharam a construção de um projeto de nação caracterizado pela escravização de pessoas africanas e indígenas, pela invasão de terras e por um modelo de família de estrutura patriarcal.

Álbuns de família e arte contemporânea

Pensar o álbum como arquivo, envolve estar aberta(o/e) a um conjunto indeterminado de fragmentos de tempo, como fotos, dentes, fios de cabelo, cartões comemorativos, convites de aniversário bem como as histórias – sempre em transformação

– que os acompanham. De que maneira artistas e arte/educadoras(es) podem utilizar esse material? Como a arte contemporânea pode contribuir em pesquisas com álbuns de família?

Para a curadora e pesquisadora Priscila Arantes, a relação entre arquivo e arte contemporânea no Brasil pode ser percebida a partir dos anos 1960 – época marcada pela ditadura militar –, momento em que as produções artísticas passam a manifestar características como a desmaterialização da obra de arte, circuitos paralelos ao sistema da arte, utilização de novos meios/mídias e a incorporação da dimensão do tempo e do processo no fazer artístico.

No livro *Re/escrituras da arte contemporânea: história, arquivo e mídia* (2015), Arantes argumenta em favor do uso do arquivo como dispositivo para uma re/escritura da história, ou seja, “uma grafia da história não entendida como representação, mas uma grafia da história sempre aberta a outros significados possíveis”⁹. Ao analisar um recorte da produção artística entre 1960 e 2000, como Letícia Parente e Rosângela Rennó, a questão do arquivo parece se deslocar de registro e documentação das ações realizadas para tornar-se poética e *modus operandi* de obras e projetos artísticos, sinalizando algumas estratégias possíveis para o trabalho com arquivos.

Como parte da pesquisa, passei a mapear práticas artísticas e arte/educativas que, no contexto brasileiro, trabalhassem com álbuns de família. O foco do mapeamento estava em investigar a relação entre arquivo pessoal e arte contemporânea, com foco em obras de arte que discutem criticamente as noções de imagem, história e memória.

No mapeamento, com um total de 32 artistas e coletivos, encontrei uma multiplicidade de linguagens/formas de expressão que são mobilizadas por artistas e arte/educadoras(es), como filme, oficina, colagem, fotolivro, instalação, pintura e performance. Aline Motta, Castiel Vitorino Brasileiro, Eliana Amorim, Pedra Silva e Rosana Paulino são algumas das artistas cujas práticas nos convidam a exercitar a memória, a escavar

9 ARANTES, 2015, p. 98.

os “restos” deixados ao longo do tempo. É importante comentar que tais artistas não têm sua pesquisa/produção focada exclusivamente nos álbuns¹⁰.

Cartografia de memórias

Quando o processo de apropriação de sua história de vida com a arte vai além da trivialidade do cotidiano e se aprofunda, produz um movimento em espiral que se adensa, como quando jogamos uma pedra na água e ela produz uma série de ondas em círculos concêntricos na superfície e no entorno de seu mergulho¹¹.

Buscar essas pequenas coleções de imagens é uma das maneiras pelas quais podemos exercitar a memória. Festas de aniversário, viagens, formaturas e cerimônias religiosas são ritos de passagem que podem ser encontrados nesses registros. Passados de geração em geração, os álbuns são herdados, mostram uma parte dos nossos antepassados, constroem uma memória coletiva.

Convidar as pessoas a buscar suas fotos e álbuns é uma prática que faz parte do meu trabalho com arte e educação¹². O convite da *cartografia de memórias* é exercitar a memória através do mapeamento de álbuns de família, fotos e outros objetos que possam ser encontrados em casa. Cada etapa

10 Em relação à produção artística mapeada, vale mencionar a exposição *Album de família* com curadoria de Daniella Géio no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica em 2015 e a peça *Album de família* escrita em 1945 pelo dramaturgo Nelson Rodrigues (1912-1980). Na dissertação, desenvolvo essa relação entre o uso de álbuns de família na arte a partir de obras das artistas Aline Motta, Castiel Vitorino Brasileiro e do meu trabalho artístico. Um ponto que me chamou a atenção é que, no processo de criação, o uso dos álbuns está relacionado a um movimento de aproximação entre arte e vida, de conexão com a ancestralidade.

11 *Vivências e experiências a partir do contato com a arte*, Rejane Galvão Coutinho, Educação com arte, 2004.

12 Algumas experiências foram marcantes para a elaboração dessa prática arte/educativa no mestrado, como as oficinas *Bordando Vivências* em 2018, o seminário *Imaginação e Memória na Arte Contemporânea* no MAC Dragão (com o curador Lucas Dilacerda) em 2019, a oficina *Album de família na arte contemporânea cearense* no Museu da Cultura Cearense, o II Congresso Internacional Online Entre Arte, Cultura e Educação (com a professora Rita Bredariolli) e o projeto *Para a Terra Volta Toda Corpa em Matéria* (com as artistas Pedra Silva e Garu Pirani) em 2020. Em 2023, realizei a *Cartografia de memórias* na Pinacoteca do Ceará através do I Edital de Pesquisa e Criação, na linha de pesquisa em Arte/Educação e Acessibilidade Estética.

da oficina é acompanhada por um conjunto de perguntas que visam contribuir na busca por esses fragmentos das nossas histórias de vida¹³.

Embora nossa atenção estivesse voltada para a relação que cada pessoa cultiva com seus álbuns de fotografia, a busca não se restringia a esse tipo de arquivo. Porta-retrato, painel de fotos, pastas de computador, CD, DVD e redes sociais (como Facebook e Instagram) também foram utilizadas pelas pessoas participantes. Nas oficinas, escutamos histórias de artistas, professoras(es), arte/educadoras(es), produtoras(es) culturais e pesquisadoras(es) de diferentes áreas.

Com os álbuns, podemos nos aproximar da história de uma pessoa, uma família, um bairro, uma cidade, uma nação. Entre aspectos globais e locais, entre a memória individual e coletiva, eles podem ser relevantes para pesquisas que se lidam com histórias de vida, por exemplo, contribuindo na reconstrução de processos formativos nas Artes Visuais, Educação, Design de Moda, entre outras¹⁴.

No artigo *Vivências e experiências no contato com a Arte* (2004), a professora Rejane Coutinho discute a importância do trabalho de formação com histórias de vida e aponta caminhos possíveis para a sua realização. A escolha por fotos e objetos que podemos encontrar em casa pode ser um ponto de partida significativo para a reconstituição da nossa formação. Os álbuns funcionam como um importante fio condutor nesse processo de imersão voluntária na própria história de vida.

Ao olhar as nossas imagens, nos reconhecemos em fotos antigas, recordamos as mudanças que aconteceram, compreendemos como o ensino de Arte aparece em nossa vida. Ao invés de um simples retorno ao passado, a busca por nossos arquivos se torna um jogo com o tempo: a construção de um “futuro” no tempo “presente” se torna possível quando atualizamos as nossas experiências do “passado”.

13 A proposta se transforma a cada experiência. Um traço comum é a intenção de sensibilizar a memória a partir da relação que cada pessoa cultiva com os seus álbuns. Com a experiência do estágio docência, por exemplo, passei a considerar também outros “objetos de memória” – algo que não fosse uma foto e que tivesse um valor afetivo – como parte da pesquisa.

14 Ver COUTINHO, 2004; SANT’ANNA, 2010; GOLDBERG; BEZERRA, 2012.

Durante as oficinas, as conversas proporcionadas pelo encontro com as fotografias nos levaram a muitos assuntos, que foram cuidadosamente registrados em diários de pesquisa¹⁵. A passagem de um estado desinteressado para uma relação de atenção e cuidado com os álbuns era indicada por fatores como a falta de interesse da própria família e o compartilhamento do valor afetivo (construído por familiares) com esse arquivo pessoal. As mulheres da família são mencionadas como as pessoas responsáveis por cuidar dos álbuns – ou das poucas fotos que foram possíveis de ser encontradas.

Na minha experiência, percebi que pessoas desobedientes de gênero e dissidentes sexuais, por vezes, eram percebidas como parte daquilo que corrompe a “brancura familiar”: a experiência de “lar”, “casa” e “família” para nós, nem sempre, é uma experiência feliz, assim como a nossa relação com esse arquivo íntimo, com as nossas imagens¹⁶.

A relação com a fé/espiritualidade também surgia nos encontros. Enquanto boa parte das experiências, na infância, se situava em instituições religiosas cristãs (católicas, evangélicas), a busca por conexão com a fé e com a ancestralidade acontecia também em religiões de matriz africana e indígena, como o Candomblé e a Umbanda.

E quanto à materialidade? Familiares de classe média foram mencionados como proprietárias(os/es) dos álbuns

15 O uso de métodos das Ciências Sociais, como levantamentos e diários de campo, bem como a criação de formas próprias de investigação artística e educativa (com histórias de vida, lembranças, diários e fotografias) é encorajado por metodologias vinculadas à Pesquisa Educacional Baseada em Arte. Uma delas é a *a/r/tografia*, que fez parte desta pesquisa. A *a/r/tografia* foi instituída por um grupo de pesquisadoras e pesquisadores na Faculdade de Educação da University of British Columbia, no Canadá. As letras “a”, “r” e “t” compõem um acrônimo de *artist* (artista), *researcher* (pesquisador/a/e), *teacher* (professor/a/e) e *graphy* que está relacionado à ideia de “grafia”, ação de inscrever graficamente (DIAS, IRWIN, 2013).

16 Dos 316 casos de violência contra LGBTI+ notificados em 2021 no Brasil, 135 aconteceram em espaços públicos (praças, parques, margens de rio) e 151 em espaços privados (como residências, hotéis, presídios). Para o *Observatório de Mortes e Violência contra LGBTI+* é importante problematizar a casa como espaço de segurança e acolhimento para todas as pessoas e ressaltar “a insegurança vivida por essa população junto às famílias e locais de moradia, situação que se aprofundou durante a pandemia de COVID-19 devido à necessidade de isolamento social e, em muitos casos, de convivência com as agressões praticadas cotidianamente por familiares e companheiros/as de habitação.” (ANTRA, 2021, p. 31). É certo que ao fazer uma reflexão sobre a nossa história de vida, podemos nos deparar com memórias difíceis e perceber que diálogos sobre o enfrentamento dessas formas de violência (como racismo, LGBTfobia) no cotidiano familiar e escolar não eram tão presentes (ou evitadas propositalmente).

em melhor qualidade de conservação e maior quantidade de fotos. A migração (mudança entre estados da mesma região ou de diferentes regiões do Brasil), comum na história de muitas famílias, é um fator que afeta a produção e conservação dos arquivos. Entre os motivos que levaram a esses movimentos migratórios, destaca-se a busca por melhores condições de vida e a cerimônia do casamento.

Considerações finais

Por fim, gostaria de comentar brevemente três pontos que passei a considerar sensíveis no trabalho formativo com álbuns de família. O primeiro é a relação entre a sensação de conforto e a garantia do direito à privacidade (das imagens e histórias compartilhadas), seja presencialmente ou em encontros virtuais. Para mim, isso testemunha a importância do acolhimento e do cuidado mútuo ao longo desses processos.

O segundo diz respeito aos processos de autopercepção de raça/etnia compartilhados por participantes das oficinas, especialmente pessoas racializadas como “pardas”. Cursos, debates e oficinas realizados no campo das artes (visuais, cênicas, musicais, entre outras organizadas por movimentos sociais negros e indígenas) e o acesso à universidade pública (através da política de cotas) tiveram um papel fundamental em oportunizar momentos de reflexão, transformação e aceitação.

O terceiro é a ausência ou pouca quantidade de fotos e arquivos pessoais. No Brasil, quando falamos em famílias negras e indígenas, não é incomum que a relação com esse arquivo (e com a própria imagem) seja marcada por certa ambivalência. Dos cartões-de-visita nos retratando de forma exótica/desumana às dificuldades de acesso aos meios de produção/conservação de imagens, a fotografia tem seu papel na construção de um certo imaginário (violento e infeliz) sobre pessoas não-brancas no contexto colonial. Livros de contabilidade, registros de

compra/venda e histórias mal contadas serão, por vezes, os “restos” que sobreviveram da história dos nossos antepassados nos arquivos¹⁷.

Isso nos leva a pensar que a produção de álbuns – o gesto de guardar lembranças, o desejo de recordar – não envolve apenas as dimensões cultural, comunicativa, afetiva e emocional, mas também as dimensões social, histórica e econômica. Quando consideramos os custos para a compra de filmes/câmeras analógicas, revelação de fotos e para adquirir um álbum feito com material mais durável, percebemos que o álbum (e, de certa maneira, a própria fotografia) não era/é algo acessível a todos os públicos. Esse aspecto sinaliza a importância da discussão sobre o acesso desigual às tecnologias de produção e arquivamento de imagens.

Nesse sentido, podemos imaginar o álbum de família como um *arquivo branco*, ou seja, um arquivo que, no Brasil, é marcado pelo trauma colonial. Um arquivo em que a possibilidade de eternizar memórias para futuras gerações (articulando a fixação de imagens fotográficas e técnicas para conservação do material) foi privilegiadamente garantida às famílias brancas escravocratas que aqui invadiram e se estabeleceram.

Um tipo de arquivo íntimo em que nós, pessoas marcadas pela experiência da raça, da pobreza e da desobediência às normas de gênero e sexualidade baseadas na moral cristã fomos/temos sido retratadas como “diferentes”, “selvagens”, “exóticas”, “promíscuas” e “inferiores” em relação ao sujeito moderno/colonial e assim, excluídas dos álbuns de família.

Assim, pesquisar com álbuns envolve enfrentar a violência da miscigenação, o mito da democracia racial e a maneira como as migrações afetaram/afetam a formação das famílias – como percebi na minha própria história de vida. Esses aspectos nos

¹⁷ No ensaio *Vênus em Dois Atos*, a escritora e professora Saidiya Hartman discute os limites e possibilidades no trabalho com arquivos ao contar a história de Vênus - figura que conecta histórias de mulheres negras em contextos espaciais e temporais distintos. Na tentativa de fabular essa narrativa, Hartman recorre aos arquivos como uma possibilidade de recuperar os vestígios dessas vidas. Entretanto, o que ela encontra não são lembranças afetuosas e sim arquivos e documentos (administrativos, fiscais) relacionados ao contexto colonial que tentam reduzi-las à condição de objetos (de compra/venda/desejo) (HARTMAN, 2020).

convidam a reconhecer a complexidade em lidar com as marcas inscritas (e apagadas) pela colonização, em especial, para nós que atuamos no campo da Arte e da Educação.

Então, o que podemos fazer quando passamos a não nos reconhecer nas “imagens de nós mesmos”? E quando, ao lembrar das histórias da nossa família, sentimos angústia, tristeza e confusão? Montar uma árvore genealógica ou buscar álbuns pode realmente nos curar das inúmeras violências a que fomos/somos diariamente submetidas(os/es)? Talvez não, mas certamente pode contribuir para que nós cultivemos uma relação mais amorosa com a vida. Afinal, nem só de histórias “felizes” é feito um álbum de família. Um álbum, como uma pesquisa acadêmica ou artística, está sempre em construção, incompleto. E as imagens estão sempre por aí. Esperando a hora de nos encontrar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTRA, **Mortes e violências contra LGBTI+ no Brasil: Dossiê 2021**, 2021. Disponível em: <https://observatoriomorteseviolenciaslgbtibrasil.org/wp-content/uploads/2022/05/Dossie-de-Mortes-e-Violencias-Contra-LGBTI-no-Brasil-2021-ACONTECE-ANTRA-ABGLT-1.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2024).

ARANTES, Priscila. **Reescrituras da arte contemporânea: história, arquivo e mídia**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

COSTA, Rodrigo Lopes. **Álbum de família na arte/educação**: Matéria de ficção. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1ef09912-38b8-4d01-a8bb-5664eb4b4206>

COUTINHO, Rejane Galvão. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In: **Educação com arte / Idéias 31**. FDE, 2004, p.143-158. Disponível em: <https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/220130821152309ideias%2031%20rejane%20coutinho%20pags%20143%20a%20158.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013

DELORY-MOMBERGER, Christine. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. In: VICENTINI, Paula; ABRAHÃO, Maria Helena. **Sentidos, potencialidades e usos da (auto)biografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DERRIDA, Jacques. **Mal de Arquivo: uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

GOLDBERG, Luciane; BEZERRA, Larissa. Linha do tempo: narrativas de vida e experiências formativas em arte. In: **CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL**, Anais... São Paulo (SP): UNESP, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47020/1/2012_eve_lggoldberg.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

HARTMAN, Saidiya. Vênus em dois atos. Tradução de Fernanda Silva e Sousa e Marcelo Ribeiro. In: **Revista ECO-Pós**, v. 23, n. 3, p. 12-33, 2020. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640. Acesso em: 30 mar. 2024.

KOUTSOUKOS, Sandra. **Negros no estúdio do fotógrafo: Brasil, segunda metade do século XIX**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2021.

METTE, Sandbye. Looking at the family photo album: a resumed theoretical discussion of why and how. **Journal of Aesthetics & Culture**, vol. 6, 2014. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/jac.v6.25419>. Acesso em: 30 mar. 2024

SANT'ANNA, Mara Rubia. Álbuns de família: uma experiência pedagógica e de investigação histórica da Moda. **Anos 90**, v. 17, n. 32, p. 249-282, mai. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/17096>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SILVA, Armando. **Álbum de família: A imagem de nós mesmos**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

SONTAG, Sontag. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004

a encruzilhada como proposta conceitual e metodológica para fazer mediação de leitura dentro de indústrias

Felínio Freitas

Mediador de leitura e mestre em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (IA/UNESP). Sua pesquisa aborda temas que giram em torno da formação sensível de um mediador de leitura; da palavra e do silêncio durante a mediação; da leitura e do livro; das relações entre a *performance* corporal e o ato de ler. Tais questões são pensadas a partir da perspectiva dos saberes e das pedagogias dos terreiros de candomblé, em especial da nação congo-angola, e da poética, encante, corpo dançante e poesia do orixá Exu. Também realiza curadorias na área do livro, da literatura e da leitura, principalmente no eixo de mediação e formação, em editais públicos de secretarias municipais e estaduais de cultura.

O presente artigo tem como objetivo pensar conceitualmente e metodologicamente a mediação de leitura a partir da noção de encruzilhada. Logo, o texto reflete sobre as possibilidades ofertadas pela metodologia da encruzilhada em comparação à metáfora da ponte, usualmente utilizada como referência para abordar a aproximação entre leitoras/es e livros. Além das reflexões de Leda Maria Martins sobre a encruzilhada, a análise também considera o trabalho do pesquisador com mediação dentro de indústrias, principalmente de produção de sapatos, entre os anos de 2017 e 2019. A conclusão a que se chega ao final da escrita é que mediar a leitura tendo como metodologia a encruzilhada é pensar em diversas possibilidades de caminhos, por exemplo, unir/inserir as experiências das/os interagentes da mediação junto à palavra, aos livros e às diferentes manifestações artísticas, entre outras questões, como uma possibilidade de aproximar sensivelmente leitoras/es e livros.

PARA ENTRAR NA ENCRUZILHADA TEXTUAL

É chegado o momento dos seus sentidos caminharem até a encruzilhada; afinal, toda palavra é uma encruzilhada pelas diversas possibilidades de caminhos que ela gesta ao ser escrita ou falada. No centro da encruzilhada, o tempo, este personificado em forma de reflexão, gestou o presente artigo, que tem como objetivo pensar a mediação de leitura a partir da encruzilhada em substituição à metáfora da ponte, usada comumente para resumir o trabalho feito por mediadoras/es da palavra, do livro e da leitura.

Ainda no centro da encruzilhada, vale perguntar: o que é mediação de leitura ou mediação cultural? Ela pode ser pensada como uma situação em que podem ser criadas diversas ações para uma possível experiência, aproximação ou diálogo entre uma obra e os espectadores/interagentes¹, mas não de forma simplória. Nesse processo de mediação entre interagente e mediadora ou mediador, há diálogos, silêncios, provocações, acolhimentos das dúvidas, tensões e afetividades costuradas pelas falas ou pela obra.

A mediação de leitura pode ocorrer em diferentes espaços, como escolas, instituições culturais, bibliotecas públicas ou comunitárias etc. Assim, podem ser realizadas múltiplas ações, como rodas de leitura, leituras livres, encontro com autoras/es que mediam suas próprias obras, leituras de mães e pais para suas filhas ou seus filhos e de educadoras/es para suas ou seus aprendizes nas escolas, entre muitas outras atividades.

A fundamentação teórica para a construção das reflexões deste texto advém das considerações sobre a encruzilhada, a partir das conceituações da poeta, ensaísta, dramaturga, professora e Rainha de Nossa Senhora das Mercês da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário no Jatobá, em Belo Horizonte, Leda

1 A terminologia "interagentes", dentro da proposta da encruzilhada como metodologia para mediar a leitura, é a que melhor define e abarca as complexidades e as relações estabelecidas por mediadoras/es junto a leitoras/es (interagentes) no espaço de mediação, o que justifica a escolha do conceito. O uso da palavra "interagentes" em vez da frase "participantes da mediação" traz à tona a ideia de uma possibilidade de mudança, ou seja, "alguém que transforma e é transformado a partir do diálogo e da negociação", e isso pode "abrir espaços para uma participação mais efetiva" durante o ato de mediar a palavra (Corrêa, 2014, p. 36).

Maria Martins (2003, 2020, 2021a, 2021b, 2022)². A autora reflete que, entre as muitas possibilidades propiciadas pela encruzilhada, conceituação ancorada nas "elaborações discursivas e filosóficas africanas" (Martins, 2021a, p.32), ela é um território de intersecções, um espaço estratégico e complexo.

Além das considerações de Martins sobre a encruzilhada, as reflexões para a construção deste artigo também se originam do meu trabalho mediando a leitura junto a operárias e operários dentro de indústrias, principalmente do ramo de produção de sapatos, em uma cidade do interior do estado de São Paulo, entre os anos de 2017 e 2019³. Para tanto, a metodologia autoetnográfica (Santos, 2017), aportada aqui na escrita, permite-me trazer os saberes provenientes da minha prática e das minhas experiências (Dewey, 2010; Larrosa, 2019) como mediador de leitura no contexto mencionado.

As mediações eram realizadas em cerca de 40 indústrias e empresas de pequeno, médio e grande portes⁴. Embora a maioria das empresas e indústrias fossem da área de confecção de calçados, o quadro era diversificado e ia de escritórios a usinas de cana-de-açúcar.

Os níveis de escolaridade das e dos interagentes na mediação variavam entre ensino fundamental, médio, graduação e pós-graduação, seja completo ou incompleto. Essas pessoas também eram diversas quanto a classe social, religião e orientação sexual. Em relação à faixa etária, as operárias e os operários de cada instituição tinham entre 18 e 65 anos. Em sua maioria, eles só haviam lido com regularidade durante o período escolar.

2 Leda Maria Martins reflete que: "(...) no comecinho dos anos 80 pela primeira vez eu estava propondo o conceito de encruzilhada. O conceito de encruzilhada vinha pela sabedoria iorubá, o Exu, mas também a encruzilhada como cosmograma, que é um cosmograma muito significativo das culturas bantu (...)." (Freitas, 2022, p. 54).

3 Essas experiências ao mediar a leitura no espaço fabril foram investigadas no mestrado, orientado pela professora Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli, a partir dos saberes e poéticas de Exu e dos terreiros de candomblé. Logo, o texto aqui apresentado é uma continuidade da reflexão iniciada na dissertação "Mediação de leitura para o encanto", publicada posteriormente pela Editora Telha (2024). No mestrado, fui bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

4 Na pesquisa realizada no mestrado, a investigação ficou centrada e teve como objetivo as mediações realizadas dentro das indústrias de confecção de sapatos.

Dentro das indústrias, o acervo era composto de livros de literatura nacional e estrangeira, infantis e infanto-juvenis, de biografias, de histórias em quadrinhos, de autoajuda, religiosos etc. A diversidade de obras tinha como meta, a partir das mediações, atrair, incentivar, oportunizar o contato das operárias e dos operários com a leitura e com os livros.

A mediação de leitura era realizada, em média, duas vezes por semana, chegando, em alguns casos, a oito mediações mensais. No projeto em que eu trabalhava, geralmente, elas aconteciam no horário do almoço, nas portas dos refeitórios, que eram lugares de passagem de muitas/os trabalhadoras/es. Assim como eu, algumas outras mediadoras do projeto também realizavam as atividades nas portas dos refeitórios ou em outros lugares de trânsito de muitas pessoas.

As práticas de mediação nas portas dos refeitórios viabilizavam o contato com múltiplas histórias, o cruzamento de experiências, a relação com outras referências artísticas e culturais bem como o conhecimento de diferentes percepções de mundo que eram unidas para mediar a palavra e os livros. Dessa forma, passei a refletir sobre essas práticas e sobre os locais onde elas ocorriam como espaços de trânsito de múltiplos sentidos/caminhos durante o fazer mediação. Ou seja, passei a pensar sobre essas questões como as possibilidades ofertadas pelos caminhos da encruzilhada.

Assim, diante do exposto anteriormente, avaliei que a metáfora da ponte usada para se referir à mediação era simplória e não abarcava as complexidades do ato de mediar. Isso porque ela nos indica apenas uma direção (ir e vir) e, na maioria das vezes, em linha reta. Já a encruzilhada nos oferta múltiplas possibilidades: os caminhos podem se apresentar com curvaturas; ora são retos, ora têm leves desvios. Essas questões contemplam a diversidade de alternativas e as situações que acontecem durante o mediar.

1. DE ONDE PARTO PARA PENSAR A TROCA DA METÁFORA DA PONTE PELO CONCEITO DE ENCRUZILHADA?

Vale destacar que a metodologia da encruzilhada, tal como proposta nesta escrita, deve ser pensada para além da questão relacionada à religiosidade afrobrasileira. Nessa perspectiva, a partir das conceituações de Martins (2021a), a encruzilhada como operador conceitual é poetizada, tensionada, articulada como processo de pensamento filosófico, poético, cultural, político, ético e de mediação do saber, entre outras possibilidades.

Nesse sentido, fundamentada na metodologia da encruzilhada, a mediação é atravessada de forma sensível por diferentes manifestações artísticas, entre outras questões. Isso possibilita que, por meio das dúvidas e das novas ideias que surgem a partir do caminho trilhado, do refletir, do escutar e do dialogar, os interagentes da mediação se encontrem existencialmente consigo e com a/o outra/o, com a palavra e com novas obras literárias e artísticas. Assim, ao pensar a mediação de leitura a partir dessa perspectiva,

o termo *encruzilhada*, utilizado como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e dialogam, nem sempre amistosamente, registros, concepções e sistemas simbólicos diferenciados e diversos (Martins, 2021a, p. 34).

Diante do contexto apontado por Martins, podemos pensar em cruzamento, em junção de caminhos com base em diferentes contribuições culturais que possibilitaram “interseções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, confluências e desvios, rupturas e relações, divergências, multiplicidade, origens e disseminações” (Martins, 2021a, p. 31).

As possibilidades elencadas pela autora ao pensar a encruzilhada como “operadora de linguagens e de discursos”, “geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos” (Martins, 2021a, p. 34-35) podem ser aportadas para gestar a mediação de leitura como um local de disseminação do saber,

de enraizamento e constituição de sentidos. Além disso, ajudam a reconhecer a mediação como espaço de cruzamentos diversos (nem sempre amistosos, pois podem ocorrer conflitos nesses momentos).

Todavia, como se daria a mediação de leitura fundamentada pela metodologia da encruzilhada? A partir da minha prática de mediação dentro das indústrias e empresas, cheguei à conclusão de que as experiências dos interagentes na mediação, unidas à palavra, à leitura e aos livros, seriam/eram possíveis caminhos a serem trilhados para a construção de significados no momento do ato de mediar. Assim, as diferentes manifestações culturais e artísticas, as histórias das/os interagentes bem como os acontecimentos sociais, políticos, filosóficos e tecnológicos presentes na sociedade eram aliados/cruzados e dialogavam com o fazer mediação/mediar obras literárias e não literárias.

Em resumo, a mediação de leitura era o eixo/centro da encruzilhada. A minha prática como mediador junto aos interagentes permitia a construção de diversos “caminhos” simbólicos que possibilitavam seguir para diferentes direções. Com isso, essa mediação-encruzilhada se constituía como “*locus tangencial*” e era “assinalada como instância simbólica e metonímica, da qual se processam vias diversas de elaboração discursivas, motivadas pelos próprios discursos que a coabitam” (Martins, 2021a, p. 34). Esse “caminhar” era possível por meio do encontro, na mediação, entre interagentes e obras (imagens, textos, materialidade do livro, o encanto proporcionado pela leitura em voz alta e o espanto com a palavra ou com as interpretações sobre o que estava sendo mediado etc.).

2. O QUE POSSIBILITA A PONTE?

Como uma ponte pode ser definida e por que, a partir da sua definição, a palavra encruzilhada pode ser aportada como metodologia, diante das possibilidades de poéticas entrecruzadas e de produção de sentidos, para pensar a mediação?

A palavra “Ponte”, substantivo feminino, na linguagem figurada significa “obra construída em aço, concreto armado, madeira etc., suspensa sobre um curso d’água, que se destina

à passagem de veículos, animais ou pessoas” ou, ainda, “qualquer tipo de estrutura que estabelece a ligação entre duas partes similares” (Michaelis, 2024, s/p).

Portanto, a ponte pode ser pensada como estrutura/local que viabiliza apenas um caminho (o ir e o vir) para um determinado lugar, sem oferecer ao transeunte, muitas vezes, a possibilidade de acessar as laterais do território ou de ter a oportunidade de ficar parado/à espera. Em resumo, a ponte “(...) apenas conecta fisicamente um ponto a outro, como um tronco sobreposto a um abismo ou rio, ligando dois lados” (Rocha, 2017, p. 12). Estar ou passar por cima de uma ponte envolve distâncias entre determinados pontos ou entre objetos e pessoas. A partir da ideia de ponte, é possível pensar que, dadas essas distâncias, não enxergamos o que se encontra do lado oposto, tampouco escutamos algo.

A palavra ponte é registrada, por exemplo, em textos de Silva (2012), Calvo (2021), Medina e Prades (2015), Reyes *apud* Freitas (2019), Yunes (2012, 2021), Mayer (2019) e Munita e Riquelme (2013) como metáfora para definir a mediação de leitura ou o trabalho da mediadora ou do mediador.

Frases como o “mediador cria uma ponte entre uma leitura e uma pessoa” (Róldan, 2018, p. 26), “(...) o papel do mediador de leitura é, a todo momento, penso eu, o de construir pontes” (Petit, 2008, p. 174) ou, ainda, “mediadores são os que *estando entre*, como pontes, não criam barreiras, nem impõem um compasso na travessia de mão dupla (...)” (Yunes, 2012, p. 3-4, grifos da autora) são exemplos de como a palavra é usada para definir o ato de mediar ou a aproximação entre pessoas e obras. Importante refletir também que o sentido da palavra ponte é sempre atrelado ao movimento/troca, à fluência da relação entre mediadoras/es e interagentes.

Assim sendo, diante do exposto por Martins (2021a) e das minhas reflexões ao fazer mediação de leitura, a palavra ponte não fazia mais sentido como metáfora para definir o ato de mediar e o trabalho de mediadoras/es. Em outros termos, o trabalho de mediação no espaço fabril, pela sua complexidade, pelos desafios, pelas belezas, pela poesia e pelas provocações suscitadas durante o processo, era uma encruzilhada em que os caminhos permitiam confluir sentidos. Concluí também que,

durante o mediar, havia rupturas, divergências e, também, a criação de relações, seja por parte da mediadora ou do mediador, seja por parte dos interagentes.

3. O QUE POSSIBILITA A ENCRUZILHADA?

E como a encruzilhada pode ser definida? O dicionário Michaelis (2024, n.p.) traz o seguinte sentido: “lugar onde ruas, caminhos e estradas se cruzam; cruzamento, encruzada”, ou seja, acepção que possibilita pensarmos em caminhos diversos para percorrer alguma direção.

E o que pode nos fornecer conceitualmente a encruzilhada, a partir da metodologia proposta por Martins (2021a)? Por meio das conceituações da autora, podemos pensar que, como um espaço de intersecções simbólicas, a encruzilhada possibilita o cruzamento entre diferentes realidades e permite, com isso, múltiplos olhares e sentires, inclusive escutar/experenciar o que cada caminho apresenta ou os lugares aos quais possivelmente tais trajetos podem levar o caminhante.

Ao pensarmos sobre a encruzilhada, podemos enxergar quatro caminhos visíveis que, com base em Martins (2021a), podem oferecer concepções múltiplas de mundo e de experiências. Portanto, diante dos apontamentos anteriores, os caminhos presentes na encruzilhada permitem ao viajante trilhar uma jornada com muitas possibilidades, assim como a palavra durante o ato de mediar.

Pensar e fazer mediação a partir da encruzilhada (e de Exu) como metodologia é refletir sobre possibilidades de abertura de “caminhos” para o encontro e a descoberta de livros, autoras/es, palavras, sentidos escondidos nas entrelinhas dos textos e muitas outras questões. De tal modo que são instâncias de recomeços para os interagentes da mediação (Corrêa, 2014) percorrerem o conhecimento e o saber como possibilidades de leitura de mundo (Freire, 2011).

Dessa forma, pelas possibilidades ofertadas pela definição da encruzilhada, pelos caminhos oferecidos, pela configuração do cruzamento e pelos encontros diversos, ela viabiliza uma infinidade de ocorrências que a ponte não proporciona. Diante

do exposto, a encruzilhada permite escolher caminhos, tensionar, repousar, caminhar, encontrar outras estradas e bifurcações, duvidar da estrada a ser trilhada, cortar caminho, parar, refletir, abandonar a rota inicial e até mesmo chegar a outras encruzilhadas. Portanto, a partir dessas operações de sentidos (de direção e de sentir), a encruzilhada permite a escuta, escutar o que há dentro de nós (coração-cabeça):

A encruzilhada corresponde ao entre lugar da convergência e da divergência, da contração e da distração. A encruzilhada é o congresso no qual a digressão humana se dá. Não por agressão (destruição) de si, mas transgressão (desconstrução). Somente assim, a desordem reordena, renova: o sacrifício, a sangria, o corte promove uma regeneração (Fagundes, 2020, p. 140-141).

Trago novamente as considerações de Martins (2003) para reafirmar a encruzilhada como metodologia para pensar e fazer mediação de leitura. No caso em questão, para destacar o movimento do saber dentro da mediação ou até mesmo para evocar os saberes presentes nos corpos, tanto das e dos interagentes quanto da mediadora ou do mediador, durante o ato de mediar. A autora conceitua a encruzilhada como sendo “da esfera do rito e, portanto, da performance”; logo, ela “é lugar radial de centramento e descentramento (...) desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, (...) rupturas, (...) convergência, unidade e pluralidade (...)”, questões que são propiciadas pelo movimento (Martins, 2003, p. 70).

Por certo, para o acontecimento de uma performance, é necessário um corpo-*corpus* de sentidos, um corpo que preenche e se desloca pelo espaço. A partir do corpo presente em um território e dos diversos caminhos da encruzilhada, também podemos pensar sobre o cruzamento-encontro com as complexas teias de situações dos locais e das comunidades nos quais mediamos. Essas situações podem afastar possíveis leitoras e leitores do mundo da palavra escrita ou do compartilhamento do saber por meio da oralidade e envolvem questões de ordem política, social, histórica, cultural, econômica, de gênero ou religiosa. Em síntese, são conjunturas sociais que evocam pensar a presença do corpo dentro da mediação.

Assim, conforme reflete a pesquisadora Karin Littau (2008), é importante trazer para dentro dos processos de mediação o corpo das e dos interagentes. Não se trata de um leitor ou uma leitora desencarnada, ou seja, sem corpo social e sem histórias, mas sim um leitor ou leitora-corpo historicizada/o, racializada/o, atravessada/o pelas questões de gênero e, também, tecnologizada/o. Dessa maneira, é um corpo que irradia saberes, imanta ou é imantado. Daí podemos pensá-lo como um corpo de ideias, o corpo como território, o corpo-*corpous* da palavra, o corpo-palavra ou o corpo como um local de experiências e de atravessamentos sensíveis (Martins, 2002) durante o ato de mediar.

4. A MEDIAÇÃO A PARTIR DA ENCRUZILHADA

Para ampliar a interpretação dos textos durante a mediação dentro das indústrias, eu também partia de outros referenciais artísticos e poéticos, como cinema, música, dança, artes plásticas, entre outras artes. Além disso, também inseria elementos da vida da leitora ou do leitor ou da minha vida nesse processo de constituição da sensibilidade requerida para o ato de mediar.

Se a encruzilhada se configura como local de possibilidades, o espaço de mediação de leitura e de livros também o é. Quando uma mediação é realizada – e quando leva em conta a escuta e o diálogo afetivo (Bajour, 2020), em que as histórias dos livros são interpretadas de diferentes maneiras pelas/os interagentes da mediação, a partir do repertório cultural e de vida delas/es –, também podem ser criadas encruzilhadas de sentidos, do encontrar consigo, com o outro e com a vida ou até mesmo não sentir nada ou ficar indiferente à mediação (o não acontecimento também é um acontecer na mediação).

Pensar a mediação por meio da encruzilhada é colocar metaforicamente os “pés no chão”; no caso, é sentir a vibração do território onde estamos mediando. Algumas perguntas podem ser feitas para esse “sentir”: quais os saberes assentados ou soterrados naquele local? O que necessita ser regado para germinar? Estou escutando os ecos, as palavras, os silêncios, as reverberações e saberes daquele lugar? Pensar nessas

questões é refletir sobre o acervo que curamos e ofertamos, sobre as obras que priorizamos durante a mediação de leitura. Também é refletir sobre os silenciamentos: se estamos silenciando alguém/alguma coisa ou se, como mediadoras e mediadores, estamos sendo silenciadas/os, por alguém ou pela instituição em que trabalhamos. Dessa forma, também é analisar a nossa própria história, os nossos preconceitos e privilégios sociais, o nosso estar no e mediando o mundo.

A história do Brasil e de outros países da América Latina sempre esteve em uma encruzilhada de incertezas: colonização, ditaduras militares, imperialismo americano interferindo na democracia, fome, exploração da classe trabalhadora, educação a serviço da ideologia burguesa e do Estado e muitas outras questões que, de forma direta, arrocham a sobrevivência humana em sua plenitude. O Brasil, por exemplo, vítima do interesse principal dos colonizadores portugueses, qual seja, a exploração econômica por meio da mão de obra escravizada (Prado Junior, 2011), foi forjado por uma série de fatos como “procelas, invasões, travessias, exílios, batismos forçados, aldeias queimadas, tutela da igreja” (Evaristo, 2023, p. 16).

Diante dessas questões, qual caminho como mediadoras/es ou como educadoras/es queremos seguir, isto é, estamos do lado do poder ou do lado do saber que emancipa (Freire, 2017)? Seria possível mediar a leitura sem dialogar com as/os interagentes da mediação sobre as questões que esses corpos trazem, como situações relacionadas ao racismo, às violências diversas, ao gênero ou à orientação sexual, à fome, às dinâmicas de exploração praticadas pelo capitalismo (Antunes, 1999), entre outras mazelas?

Assim sendo, pensar a mediação a partir da encruzilhada é escutar os saberes, as dores e as alegrias das ruas/caminhos das cidades e lugares por onde transitamos. É trazer também os saberes outros e os nossos. Dessa forma, a leitura não é pensada somente como uma prática erudita (em que apenas a história presente no livro importa). Nessa perspectiva, o gesto de mediar e de ler traz e insere a história da e do intergente para esse processo de interpretação do mundo. Assim, escutar os saberes culturais diversos que surgem do diálogo com as/os interagentes durante a mediação é aportar possibilidades

múltiplas de contribuições sociais e culturais que revelam outras narrativas (Adichie, 2019) para construir o conhecimento e valorar a diversidade.

PALAVRAS NO CENTRO DA ENCRUZILHADA

Este texto teve como proposta refletir sobre a possibilidade de fazer mediação de leitura a partir da metodologia da encruzilhada, pensando sobre a complexidade ofertada pelos diversos caminhos. Para essa conceituação, ancorei as minhas reflexões no pensamento de Martins (2003, 2020, 2021a, 2021b, 2022) e nas minhas experiências mediando a leitura dentro do espaço fabril, entre os anos de 2017 e 2019.

Concluo que fazer mediação de leitura a partir da metodologia da encruzilhada, local de intersecção (Martins, 2021a), é pensá-la abarcando as múltiplas possibilidades, os diversos caminhos e o cruzamento entre livros e diferentes manifestações artísticas. Já a ideia de ponte, diante da sua unidirecionalidade, não permite realizar essa leitura e não contempla as possibilidades originadas pela mediação. Além disso, a proposta de pensar a mediação a partir da encruzilhada também tem o objetivo de aportar os saberes de cada interagente como meio de efetivar, de forma democrática, o possível encontro entre leitoras/es e palavras.

Nesse sentido, pensar a mediação tendo como metodologia a encruzilhada é chegar à conclusão de que as/os interagentes e a mediadora ou o mediador podem cruzar sentidos diversos por meio das palavras, das histórias e das imagens presentes nos livros em comunhão com outras manifestações artísticas (teatro, cinema, música, programas de televisão, conteúdos de plataforma de *streaming* etc.). Além disso, a vida da mediadora ou do mediador e das/os interagentes também é inserida durante o mediar, em diálogo com as obras mediadas. Assim, nessa poética entrecruzada de mediação que une diferentes sentidos/saberes, o pensamento, o corpo e a palavra podem chegar a muitos outros lugares, isto é, ao saber, à palavra, aos livros, à leitura e às nossas histórias: não há um único caminho nesse e para esse mediar o saber.

Diante do exposto, a proposta de pensar a mediação como encruzilhada também é criar uma conexão afetiva entre leitoras/es e livros, sem uma diferenciação, valorização assimétrica ou dicotomia entre a escrita e a oralidade. Portanto, são questões que podem levar ao fortalecimento de processos democráticos, de cidadania, de existência, de imaginação e, também, de descanso do corpo (não como meio de retorno para determinada atividade laboral, mas como um descanso/tempo para si). Em outras palavras, nesse ato de mediação, tudo tem relação com a palavra e com os livros, e as obras impressas são caminhos-aberturas para esse dialogar.

Nessa perspectiva, a proposta, a partir da metodologia da encruzilhada, é pensar uma mediação anticolonial, uma mediação que leva em conta a oralidade e o saber do povo para o povo, uma prática educativa de mediação que preza os saberes grafados nos corpos. A mediação pensada a partir da perspectiva da encruzilhada também é uma proposta de narração múltipla do mundo como uma *oralitura*, ou seja, das relações entre falas e gestualidades-saberes contidas nesse dizer. Logo, essa *oralitura* como

(...) inscrição do registro oral como *littera*, “letra”, grafa o sujeito no território narratário de uma nação, imprimindo, ainda, no neologismo, seu valor de *litura*, “rasura” da linguagem, alteração significativa, constituinte da diferença e da alteridade dos sujeitos, da cultura e das suas representações simbólicas” (Martins, 2021a, p. 25).

Dessa maneira, conclui-se que a mediação realizada tendo como metodologia a encruzilhada deve ser um território dialógico para dizer-escutar as histórias trazidas pelas/os interagentes. Assim, a partir da encruzilhada, podemos avaliar que as indústrias onde eu realizava mediação deveriam ser e eram locais para tecer sentidos, para brincar com as histórias e chamar as/os interagentes para essa “dança”, via pensamento-sentidos, corpo e palavras (escritas e faladas), como uma proposta de erigir espaços de imaginação e de diálogos.

Por fim, a encruzilhada-mediação permite um jogo, um caminhar dialógico entre o antes e o agora, um agora que já virou passado em processo de diálogo constante com o que

está sendo mediado, pois a palavra é caminho de alguma coisa para outra (a palavra é uma encruzilhada). Em suma, podemos pensar que os locais onde são realizadas mediações de leitura, assim como a encruzilhada, são espaços de cruzamentos, de junção, de modo que podem oferecer uma nova mirada, por meio da leitura de livros e de mundo, para a visualização de um “horizonte próximo” de abandono de violências contra os corpos e contra as sensibilidades e de possibilidade de tecermos a nossa palavra-mundo (escrita e falada). Enfim, são questões sobre as quais a metáfora da ponte, em sua unidirecionalidade, quando usada para abordar os processos de mediação de leitura, não nos permite pensar, assim como ela também impede que diversas situações erijam durante o ato de mediar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANTUNES, Ricardo. Os novos proletários do mundo na virada do século. **Lutas sociais**, n. 6, p. 113-124, 1999. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18885/14036>. Acesso em: 02 de jan. 2024.

BAJOUR, Cecilia. **Literatura, imaginación y silencio**: desafíos actuales en mediación de lectura. Lima (PE): Biblioteca Nacional del Perú, 2020. Disponível em: <https://repositoriodigital.bnpl.gob.pe/bnp/recursos/2/html/literatura-imaginacion-y-silencio/4/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

CALVO, Mercedes. Sin sentir la pasión por la lectura, el mediador sólo será puente. **EternaCadência**, Blog Entrevista. Disponível em: <https://www.eternacadencia.com.ar/blog/contenidos-originales/entrevistas/item/sin-sentir-la-pasion-por-la-lectura-el-mediador-solo-sera-puente.html>. Acesso em: 08 de jan. 2024.

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

CORRÊA, Elisa Cristina Delfini. Usuário, não! Interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 19, n. 41, p. 23-40, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/147/14732752003.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Macabéa**: flor de mulungu. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2023.

FAGUNDES, Igor. **Macumbança**: poesia, música e dança. Guaratinguetá (SP): Editora Penalux, 2020.

FREITAS, Felínio. Os percursos poéticos e afetivos de um mediador de leitura ou de como me tornei um mediador ou de como a sensibilidade atravessa o trabalho cultural. In: PRADO, Jorge do. **Mediação da leitura literária em bibliotecas**. Rio de Janeiro: Malê, 2019. p. 95-105.

FREITAS, Felínio. **Mediação de leitura para o encanto**. Rio de Janeiro: Telha, 2024.

FREITAS, Felínio de Sousa. Palavras que mediam tempos e ancestralidade – o encontro entre Vovó Cici e Leda Maria Martins. In: DINIZ, Auana; FREITAS, Felínio; FERREIRA, Janaina Farias de Souza; PINTO, Levi Fernando Lopes Vieira; SANTOS, Raquel (orgs). **Anais do Seminário Corpas, saberes e territórios nas Artes e na Educação: a memória da presença**. São Paulo: SESC/UNESP, 2022, p. 42-57. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/242529> Acesso em: 13 fev. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2017.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte (MG): Editora Autêntica, 2019.

LITTAU, Karin. **Teorías de la lectura**: libros, cuerpos y bibliomanía. Buenos Aires (ARG): Manantial, 2008.

MARTINS, Leda Maria. Corpo, encruzilhadas de saberes. TAVARES, Julia César (org.). **Gramáticas das corporeidades afrodiaspóricas**: perspectivas etnográficas. Curitiba (PR): Editora Appris, 2020. (E-book).

MARTINS, Leda Maria. Performance do tempo espiralar. In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (orgs.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte (MG): Departamento de Letras Românicas UFMG, 2002, p. 69-82.

MARTINS, Leda Maria. **Afrografias da memória**: o Reinado do Rosário no Jatobá. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte (MG): Mazza Edições, 2021a.

MARTINS, Leda Maria. Os riscos das encruzilhadas. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2021b, p. 50-54.

MARTINS, Leda Maria. Performances da *oralitura*: corpo, lugar da memória. **Letras**, n. 26 – Língua e Literatura: limites e fronteiras, p. 63-81, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881> Acesso em: 10 fev. 2024.

MAYER, Bel Santos. A contribuição das bibliotecas comunitárias para um país de leitores(as). **Notas de Biblioteca - 12: Mediação: cultura, leitura e território**. São Paulo: Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, Unidade de Difusão Cultural Bibliotecas e Leitura, SP Leituras, 2019. Disponível em: <https://siseb.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/NB12-Mediacao-web.pdf> Acesso em 05 fev. 2024.

MEDINA, Maria Beatriz; PRADES, Dolores. A formação de mediadores: Por que e para que promover a leitura? **A formação dos mediadores**. São Paulo: Livros da Matriz, 2015. Disponível em: <https://sinapse.gife.org.br/download/a-formacao-dos-mediadores>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MICHAELIS, **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos Ltda, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 21 dez. 2024

MUNITA, Felipe; RIQUELME, Enrique. Leer con otros para leerse a sí mismo. La lectura mediada de literatura infantil y sus aportes al desarrollo de las competencias emocionales del niño. **A viva voz: lectura en voz alta**. Santiago de Chile: Bibliotecas Escolares CRA; Ministerio de Educación de Chile, 2013. Disponível em: https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/publicaciones/avivavoz_web.pdf Acesso em: 27 dez. 2023.

PETIT, Michèle. **Os Jovens e a Leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Editora 34, 2008.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROCHA, Cleomar. **Pontes, janelas e peles: cultura poética e perspectivas das interfaces computacionais**. Goiânia (GO): Gráfica UFG, 2017. (E-book). Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/invencoes/livros/1/capa.html> Acesso em: 20 fev. 2024.

RÓLDAN, André Felipe Ávila. Desde una experiencia: ciertos conceptos sobre promoción de lectura. **La promoción de la lectura**: una mirada a cuatro voces. Medellín (COL): Fondo Editorial Comfenalco Antioquia, 2018. 152 pp. Disponível em: <https://www.comfenalcoantioquia.com.co/wcm/connect/595335f6-9987-4882-8ac6-76f34c7d2cd7/La-promocion-de-la-lectura%2C+una-mirada+a-cuatro+voces.pdf?MOD=AJPERES> Acesso em: 03 fev. 2024.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós Graduação em Sociologia da USP, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972> . Acesso em: 26 dez. 2023.

SENHORA ENCRUZILHADA: uma entrevista com Leda Maria Martins. **IPEAFRO**, 24/04/2022. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/senhora-encruzilhada-uma-entrevista-com-leda-maria-martins/> Acesso em: 17 fev. 2024.

SILVA, Maria da Conceição. **Mediação da leitura. O caso Sesc vem ler**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12098/1/DISSERTACAO%20DEFINITIVA%20CORRECAO%20NATAL%20.pdf> Acesso em: 02 jan. 2024.

YUNES, Eliana. Leituras COM Partilhadas, leitores multiplicados. **Leitura e transdisciplinaridade linguagens em múltiplos olhares**. Salvador: EDUNEB, 2012. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180504033202id_/http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/File/6239/5552. Acesso em: 15 fev. 2024.

YUNES, Eliana. Mediadores e leitura. **Instituto de Leitura Quindim**. Disponível em: <https://www.institutoquindim.com.br/post/mediadores-e-leitura-por-eliana-yunes> Acesso em: 15 fev. 2024.

O encantamento e os cantos de minha avó

Fabiana Pedroni

Fabiana Pedroni é doutora em Artes (IA-Unesp), mestre em História Social (USP), redatora do site notamanuscrita.com e podcaster em Não Pod Tocar. Atua como artista-pesquisadora-professora e nesse universo de tripla base, tornou-se também escritora. É na escrita literária que memórias, fatos históricos e conhecimentos artísticos se encontram para construir experiência. Autora dos livros "Na volta a gente esquece" e "caixas papéis janelas: memórias alheias". Sua produção é costurada por diversas frentes, e, em todas, um interesse em comum: manter-se pertencente ao mundo e criar pertencimentos.

“Como encontrar o mundo sensível dentro das publicações?”. A resposta é um quintal cheio de caminhos, uma estante cheia de livros, uma busca pelo encantamento. Neste ensaio, a casa-tese, construída nos anos de doutorado, ganha uma nova forma: ensaio visual. Esta é a casa. Ela atravessa memórias, presentifica o corpo na leitura, encontrar o mundo pelos cantos para construir e desdobrar experiências. De todas as possibilidades, foi a casa que ergui, um canto para habitar, pertencer e projetar encantos.

Quando minha avó partiu, achei que encontraria uma carta. Pensei que entre as suas roupas haveria uma folha de papel dobrada, amassada pelo peso dos dias e das fraldas. Um papel com sentimentos e orações. Seria uma dobra planejada que eu encontraria em um dia comum. Era o que eu imaginava, dessas imagens que de outros vêm.

Mas, que dobra eu realmente poderia esperar? Minha avó não sabia escrever.

A escrita de minha avó não acontecia em papel, mas era erguida em paredes. Nelas posso pendurar memórias e encontrar cantinhos de aconchego, aqueles em que colocamos um banquinho, encostamos as costas para o conforto do prosear banhado em cheiro de café.

A avó que ensinou a filha, que ensinou a neta a importância de criar cantos, lugares para se habitar. Na cadeira vermelha de minha avó, no banco onde eu dormia e fingia não sentir as cobertas que ela me trazia, no doce de mamão, na farinha queimada com açúcar, na vassoura pra varrer o terreiro.

“Estar em casa” é um fenômeno que se relaciona com os modos de habitar pela familiaridade do lugar, da experiência com o lugar. Quer dizer, a casa não é um lugar fixo, é um fenômeno subjetivo, logo, um fenômeno que também nos habita. Habitamos a casa e a casa habita em nós. Um espaço habitado, em que você se sente em casa, significa encontrar cheiros familiares, objetos de memória, acolhimento e experiência, ou seja, acolhe e afeta. Habitar torna-se um modo de inserção no mundo. (Pedroni, 2023, p.164)

Em um mundo desencantado, desconectado com as sensibilidades e com a experiência (em seu sentido mais amplo de construção), temi perder os cantos cantados por minha avó. Cantos que são também daquela outra casa, a de minha infância, os cantos encantados da escola em que atuo como professora, os tantos cantos pela cidade que sofrem a pressão do projeto neoliberal para nos tornar ausente e desabitados.

Foi Ailton Krenak (2019) que me mostrou o quanto criamos ausências na vida em sociedade. Tornamo-nos intolerantes àqueles que são capazes de “experimentar o prazer de estar

vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover.” (Krenak, 2019, p. 13).

Minha avó, que não sabia escrever, lia o mundo (Paulo Freire) e o leu para mim. Ela fazia cantar e chover. Hoje, pouco menos de um ano após a sua morte, leio minha avó em cada linha de minha pesquisa,¹ em cada canto criado na casa-tese.

De muitos caminhos que me levaram até a casa-tese, foram também os cantos de minha avó que me permitiram encontrar o livro ilustrado como mediador de encantamento. Talvez este seja o papel dobrado que ela teria me deixado, uma guia de memórias, construções e poesias – um encanto.

Apesar de a tese não ser sobre Vó Nita, memórias e conhecimentos não formalmente escritos em papel são atravessados e a autonarrativa se apresenta como ponto de costura, como possibilidade de evidenciar caminhos para o encantamento, o objetivo central do trabalho.

O encantamento é um espaço de vida, é a aproximação ao mundo negado e silenciado. Quantas vezes deixaram de ser ouvidas, quantas palavras deixaram de ser lidas, quantos cantos deixaram de criar lugares para habitar, ao se silenciarem em corpos ausentes?

“Como encontrar o mundo sensível dentro das publicações?” – foi a pergunta que me fiz durante os anos de escrita da tese. A resposta é um quintal cheio de caminhos, uma estante cheia de livros. Uma proposta que atravessou memórias, buscou presentificar o corpo na leitura e encontrar o mundo pelos cantos para construir e desdobrar experiências. De todas as possibilidades, foi a casa que ergui, foi um canto para habitar, pertencer e projetar encantos.

Aqui, apresento imagens deste objeto multifacetado: livro de artista, livro encantado, tese, casa-tese. Ele é, ao mesmo tempo, um desdobramento da pesquisa e uma experiência. Cada vez que se abre o livro, novas narrativas surgem. A materialidade das páginas instiga a sensorialidade das mãos e dos olhos. O

¹ A pesquisa foi formalmente desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Arte, UNESP, entre 2019 e 2023, disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/250558>. Acesso em: 17 out. 2024.

papel artesanal, feito de matéria orgânica, como bananeiras, dialoga diretamente com o corpo fruidor e com as narrativas sugeridas por outros elementos.

A casa-tese possui quatro cômodos, quatro ensaios, quatro caminhos diferentes que convergem para um objetivo comum: apresentar o livro ilustrado como mediador do encantamento. Cada um desses cômodos são um ensaio presente na tese. Pode-se escolher o caminho da memória (dos afetos e guardados), o caminho do corpo (da poesia que se revela), o caminho do mundo sensível ou o caminho da construção, repleto de pequenos fragmentos das exposições de arte em que participei e a possibilidade de novas construções. Esses caminhos são apresentados nas imagens deste ensaio de forma sequencial. São caminhos sugestivos, pois o encontro depende das referências de quem abre seu próprio livro.

A casa aqui presente foi construída como parte de um processo de encanto que nunca para de erguer novas paredes. É desdobramento de uma desdobra, o encantamento sobre o encanto.

Se o encantamento é “ato de desobediência, transgressão, invenção e reconexão: afirmação da vida [...]” (Simas, Rufino, 2020, p. 6), é pela construção da casa que habito a própria tese.

Não há encantamento sem a presença do corpo. Um corpo sensível sente suas mãos abrindo o livro, percebe sua própria corporalidade em ação, afastando-se dos processos de alienação. Esse corpo despertado é aquele que, ao se reconhecer, passa a se inserir no mundo, vivenciando experiências com os elementos sensíveis.

A casa-tese explora essas possibilidades de pertencimento e de percepção da própria existência. Quando alguém é separado da memória, da história e do corpo, surge uma lacuna que o distancia do mundo. A pessoa não se sente parte de uma coletividade, e as relações se tornam frágeis.

Habitar não significa firmar residência, ter um endereço, uma locação. Habitar é estar no mundo, é a própria condição de se encontrar no mundo. Essa casa-tese é uma experiência de pertencimento, de criar hábito e lugar de habitar.

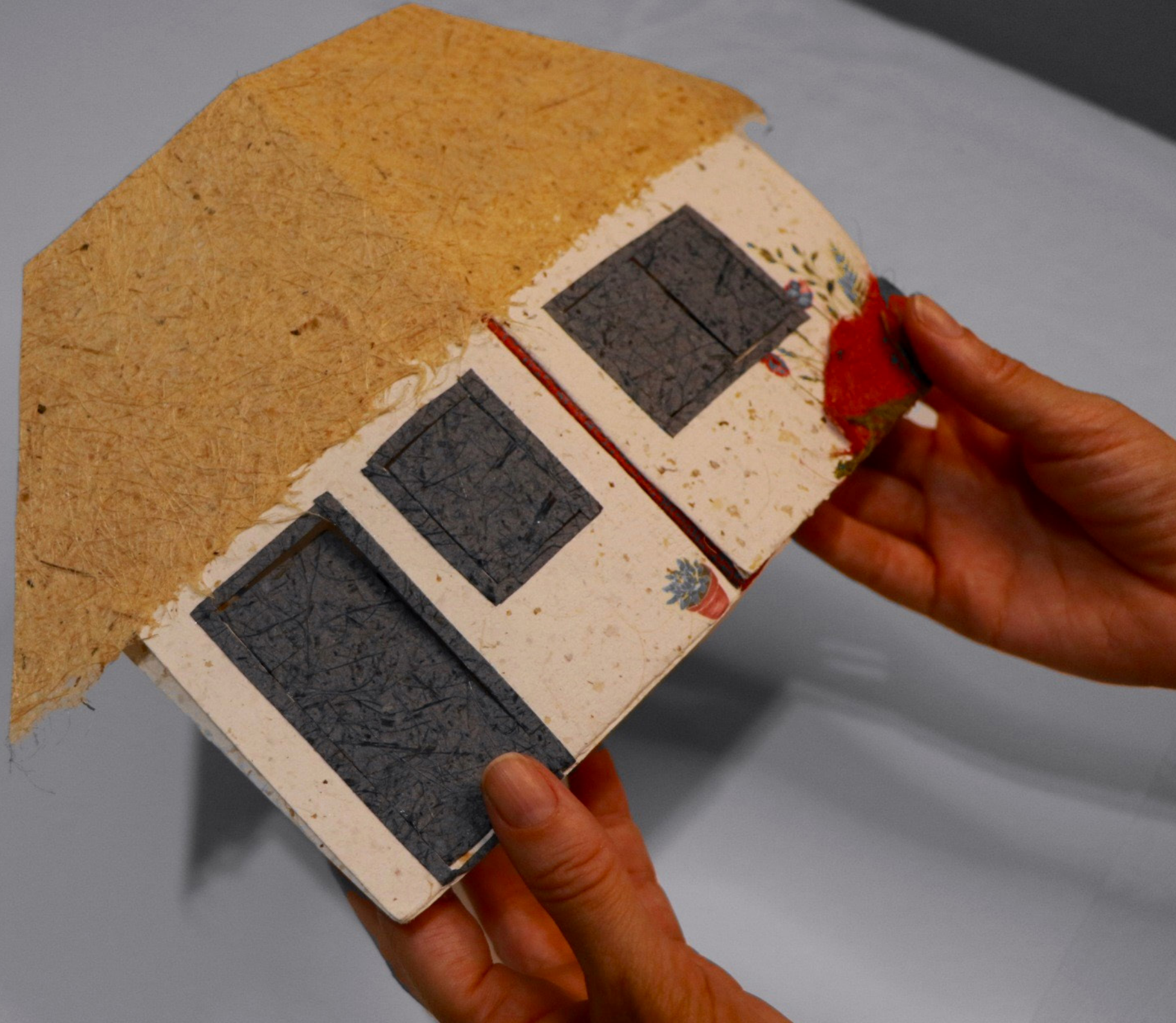
REFERÊNCIAS

PEDRONI, Fabiana. **Habitar, mediar, construir**: o encantamento do mundo pelo livro. 2023. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2023.

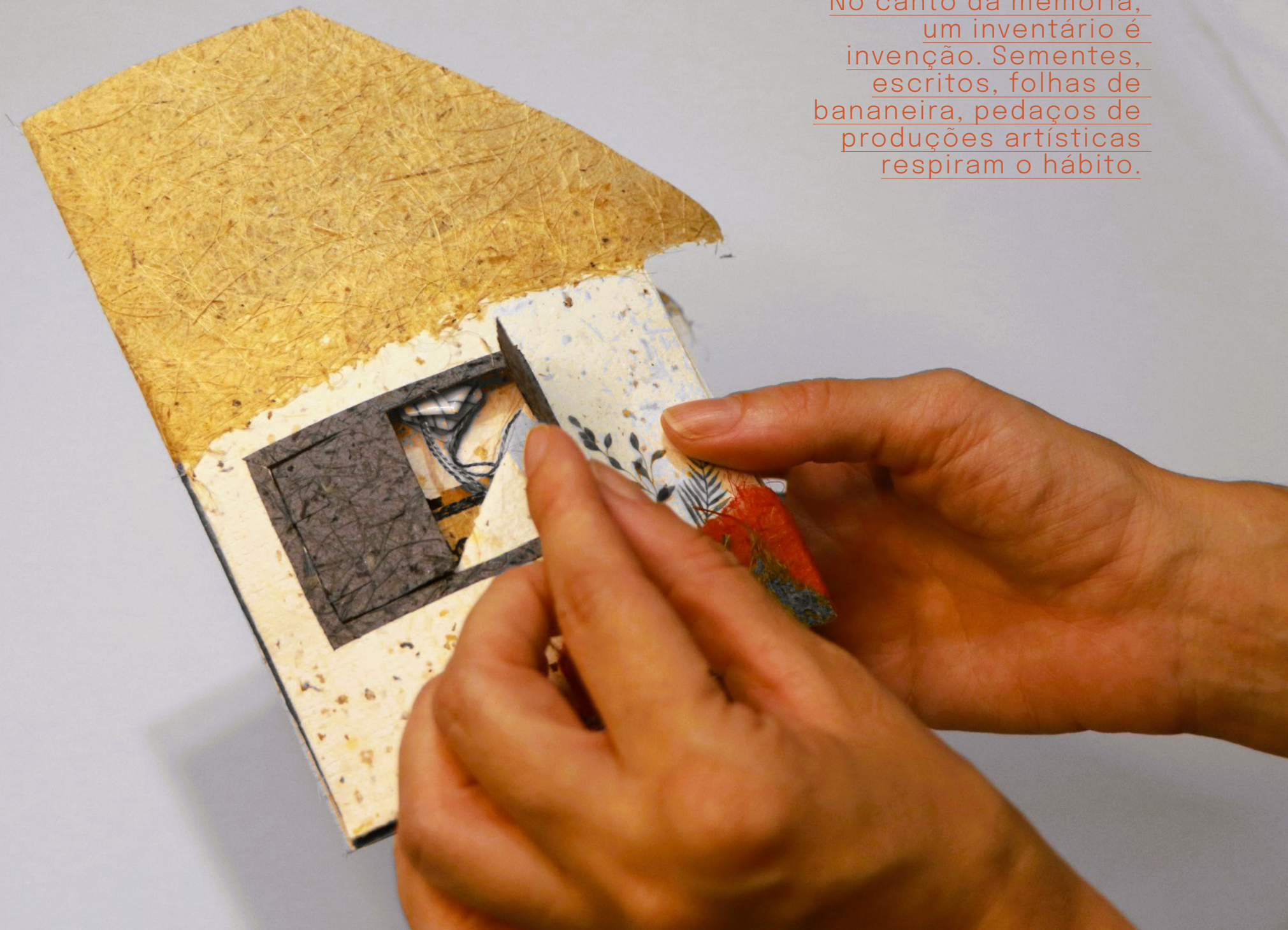
Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 42.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Encantamento**: sobre política de vida. Rio de Janeiro: Morula, 2020.



No canto da memória,
um inventário é
invenção. Sementes,
escritos, folhas de
bananeira, pedaços de
produções artísticas
respiram o hábito.

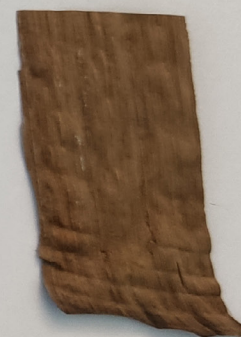


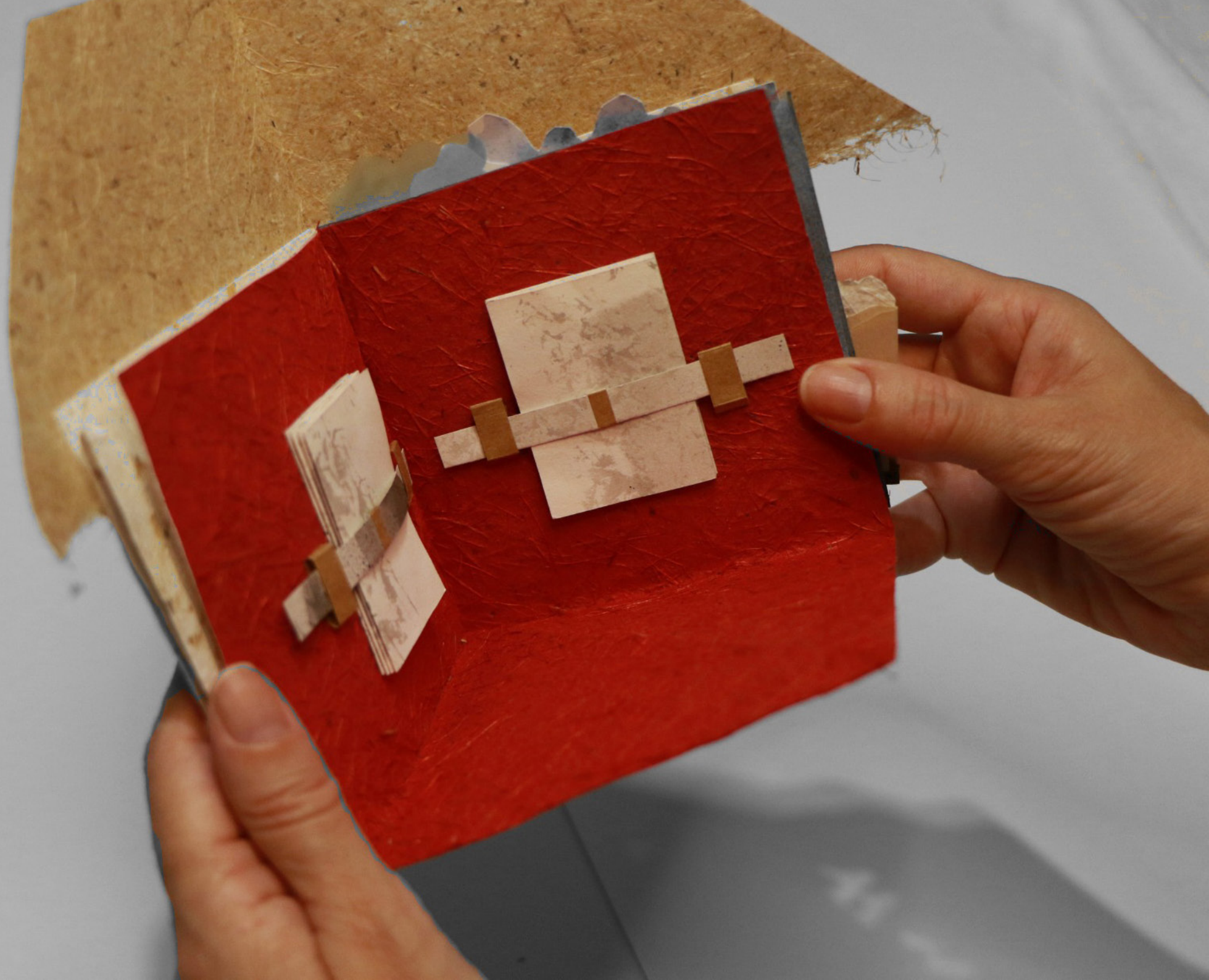




Quero

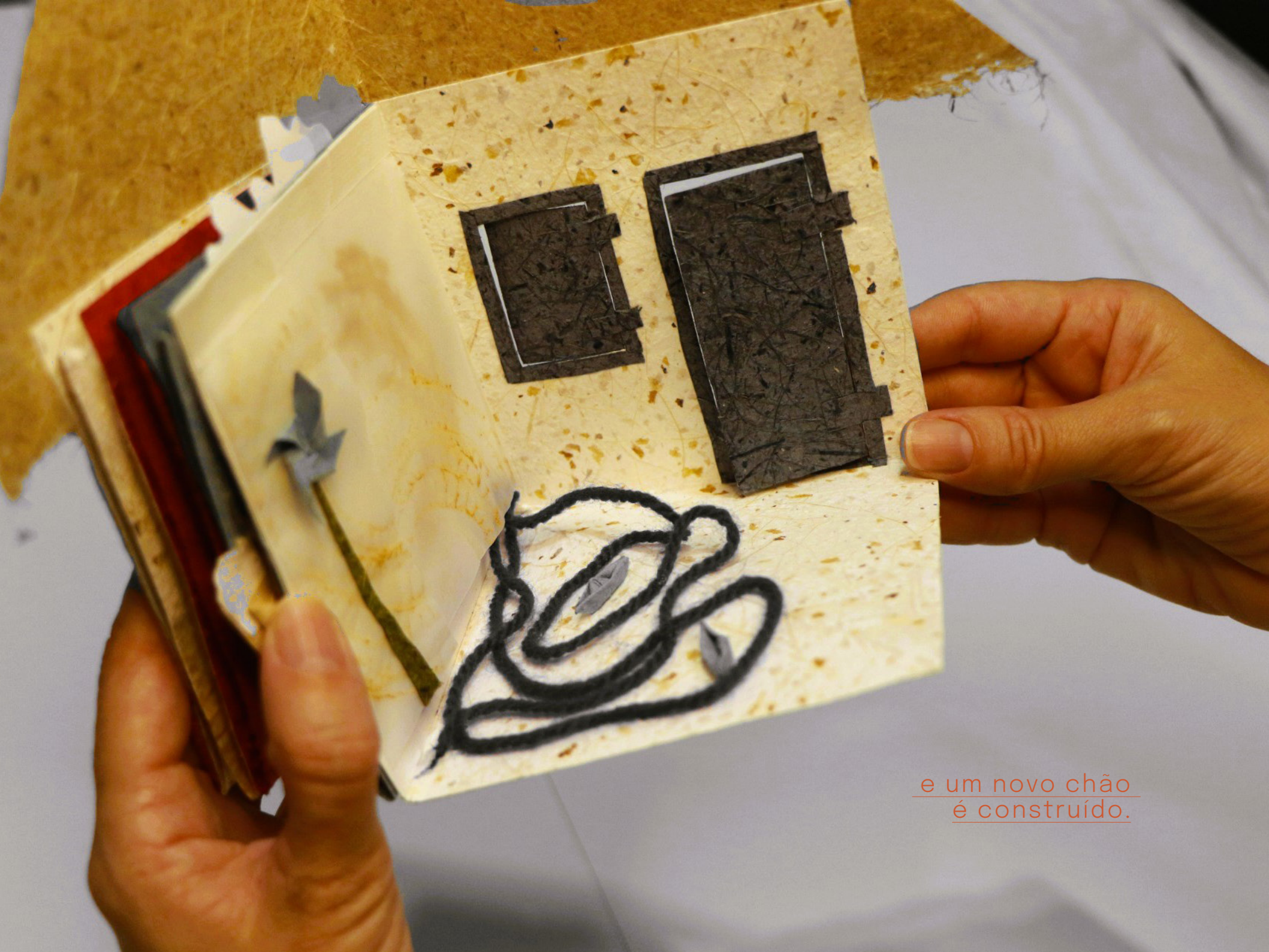
Continuamos a querer
com o corpo, com
gosto, com gesto uma
nova pagina na
janela





O sensível é
tateado,





e um novo chão
é construído.



Investigar o mundo
para pertencer ao mundo

foi o que Vó Nita me
escreveu nas linhas de
chão do quintal.



reflexões sobre jogo e a formação em artes visuais

Thelma Löbel

Artista-educadora, Mestre em Arte e Educação, pelo (IA-UNESP) - 2020. Pós-Graduada em Educação Lúdica em Contextos Escolares, Não Formais e Corporativos pelo Instituto Superior de Educação Vera Cruz - 2013; Graduada como Bacharel em Artes Plásticas pela Fundação Armando Álvares Penteado - 2000. Desde 1998, trabalha para museus e instituições culturais e educacionais, atuando como coordenadora de projetos e programas; oficinaira, pesquisadora e formadora de educadores. De 2009 a 2014 coordenou o Núcleo Educativo do Museu da Casa Brasileira. É sócia-fundadora do coletivo Zebra5 Jogo e Arte, desde 2008, com o qual vem realizando ações e investigações sobre a convergências entre jogo, arte e educação.

Autora do Jogo Abstratus (Zebra5), Vencedor do Prêmio Ludopédia, 2018. Em 2020 concluiu a dissertação de mestrado: Mediação Cultural: o jogo como experiência artístico-educativa. Atualmente tem se dedicado a cursos e oficinas que envolvem a criação de jogos por meio de práticas artísticas.

Este artigo tem como foco o estudo das relações entre arte, jogo e educação e visa debater sua relevância na formação em artes. As reflexões propostas partem de experiências realizadas no âmbito da mediação cultural no contexto das ações educativas em museus e centros culturais e também das reflexões da autora sobre sua prática profissional e acadêmica. As práticas educativas realizadas nesse contexto são tratadas a partir de um viés democrático, autônomo, autoral, inventivo, coletivo e mobilizador, buscando aproximar esses três campos em torno de objetivos comuns. A partir de perguntas e eixos disparadores, são indicados alguns caminhos para essa discussão que visa a formação no campo das artes visuais e na arte-educação seja em âmbito acadêmico ou na educação não-formal.

Em 2020, concluí a dissertação de mestrado chamada *Mediação Cultural: O jogo como experiência artística educativa*. Nela falo sobre minha trajetória na mediação cultural e sobre como o jogo, seja como conceito ou prática, foi se tornando determinante na minha atuação enquanto educadora, pesquisadora e artista. Foi a partir desta área de atuação específica, com sua natureza múltipla e transdisciplinar, que as práticas e aprofundamentos tratados nesta pesquisa se originaram. Nesse alargamento de fronteiras, hoje também desenvolvo jogos, nos quais permanece a busca pela experiência com a arte.

Para além do jogo como uma prática potente dentro da mediação cultural, seja nas visitas educativas, na formação de educadores ou em jogos/materiais gráficos voltados aos públicos das exposições de arte, foi possível reconhecer nesse percurso uma profunda relação entre arte, jogo e educação e assim perceber a relevância dessas convergências e a urgência em trazê-las para as discussões sobre formação em Artes. A tríade arte-jogo-mediação orienta há mais de 15 anos as investigações do coletivo de artistas-educadores Zebra5¹, do qual faço parte. Nele realizo com meus parceiros várias frentes de trabalho nessa direção. A mediação cultural tratada aqui é um trabalho com foco formativo que visa a aproximação de pessoas e grupos variados com produções culturais e artísticas. Ela acontece nas instituições e na relação com as proposições curatoriais, sendo fundamental um fazer autônomo, já que se dispõe a sensibilizar, aproximar e pôr em discussão essas produções. Em muitos lugares, esse trabalho se configura como visitas voltadas aos públicos agendados e espontâneos, mas esta não pode e nem deve restringir suas possibilidades de atuação. Os modos de se fazer mediação cultural dentro de uma perspectiva democrática, autônoma, autoral, inventiva, coletiva e mobilizadora são a forma como o trabalho aqui apresentado foi se constituindo e o jogo veio se juntar a essas práticas.

O intuito deste artigo é buscar ampliar estas questões, tendo como base a pesquisa concluída em 2020. A minha formação na mediação cultural foi acontecendo em meio aos

processos de trabalho, entre práticas e reflexões, e o jogo se apresentou como uma possibilidade dessa troca coletiva, presente tanto nas relações com os grupos e pessoas que visitavam as diversas exposições em que trabalhei, mas também como possibilidade de criação de práticas de mediação, junto às equipes de educadores. O pensamento contemporâneo da arte, bastante presente em muitos dos projetos, também foi e é uma forte referência para as ações realizadas. Assim, venho constatando nesse percurso que o jogo pode contribuir imensamente para a formação e ensino das artes.

No processo da dissertação de mestrado mencionada, pude me debruçar no desafio de compreender e justificar a importância do jogo dentro desse contexto. O intuito em um primeiro momento aconteceu de forma natural, intuitiva e fragmentada. A elaboração de uma escrita biográfica, a partir da qual fui narrando, registrando, contextualizando mas também reconhecendo e refletindo sobre minha trajetória profissional foi um importante ponto de partida e, nela, pude pensar de forma mais ampla sobre minha atuação enquanto artista-educadora. Esta denominação, que coloca em relação os dois campos (arte e educação) e explicita a atuação do artista nas práticas formativas, foi ganhando destaque dentro do campo da mediação, da arte e também nas discussões do coletivo Zebra5. Enquanto prática social e educativa, que acontece em meio a interesses diversos como dos gestores, curadores, instituição, públicos, comunidades, exercer um trabalho com autonomia e autoria exige um posicionamento ético de compromisso e diálogo com as partes. Foi importante perceber estas dinâmicas e relações em minha prática, que ocorre em meio a tensões entre as várias perspectivas e relações de poder. Afinal, como quebrar os estereótipos do que é esperado de uma prática artística ou educativa? Quais as hierarquias existentes nestas relações? Em uma perspectiva mais individual, acredito que trabalhar enquanto uma artista-educadora é se permitir realizar uma investigação poética e estética, a partir de uma conexão consigo mesmo, com suas necessidades pulsantes, atento à sua expressão, potência criativa, motivações e escolhas, mas tendo como foco as trocas e os processos de formação dos indivíduos. É, portanto, uma prática que possui

¹ O Zebra5 é um coletivo de artistas-educadores formado em 2008. Atualmente é formado por Alberto Tembo Duvivier, Auber Bettinelli, Stella Ramos e Thelma Löbel. Cf.: <https://www.zebra5.com.br> e https://www.instagram.com/zebra_5/.

um forte compromisso social. Nesse caminho, o jogo também se faz presente, enquanto disparador de processos criativos, poéticos e participativos.

A leitura de autores que fundamentaram as reflexões sobre o jogo a partir de algumas áreas do conhecimento como história, sociologia, psicologia, educação e arte também foi fundamental para as reflexões da pesquisa. Como referências principais estão Johan Huizinga (2010); Friedrich Schiller (2002) e Gilles Brougère (1998). Este último, com sua obra *Jogo e educação*, inspirou-me a pensar sobre os conceitos do jogo a partir de uma nuvem de palavras (capítulo 2) que chamei de mosaico de significações. Pude assim experimentar esse movimento de construção, elencando alguns dos significados a partir de determinados contextos e colocando-os em relação. Se por um lado, necessitamos de parâmetros para as discussões, como é o caso da importante definição de Huizinga², é preciso considerar o caráter polissêmico da palavra jogo. Segundo Brougère, é preciso reconhecer esta palavra em suas “complexas redes de analogias”, considerando que “a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social” (Brougère, 1998, p.16). Interessa investigar “o que significa chamar de jogo determinada situação, determinado comportamento?” (p.13), e para isso, “saber dos locutores o que significa, para uma dada sociedade, em um dado momento, fazer referência ao jogo” (p.13).

Ainda nos caminhos abertos por esta pesquisa, houve o aprofundamento em proposições artísticas contemporâneas com caráter participativo e que vêm trabalhando com o jogo, seja de forma explícita ou implícita, como forma de ativar processos de criação em arte e gerar encontros e situações em meios a experimentações estéticas e poéticas. A escolha desses trabalhos partiu de relações presentes na minha formação em artes, fossem elas na graduação, nas formações “em serviço”, naquelas vivenciadas dentro dos trabalhos de mediação cultural, ou mesmo nas relações pessoais originadas nesse contexto. É importante ressaltar a troca intensa que geralmente ocorre

2 “ (...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (Huizinga, 2010, p. 33).

entre os grupos de mediadores³ que se formam em torno dos projetos educativos, sejam elas afetivas ou também intelectuais, dada a riqueza das trocas entre pessoas com formações diversas que ali buscam um objetivo em comum.

A partir dos trabalhos escolhidos, foram realizadas entrevistas com cada um desses artistas e coletivos, dentre eles o coletivo do qual faço parte. Entre as perguntas disparadoras usadas para estas conversas, uma se destacou: *Como propositor de experiências, como é criar as regras do jogo?* Esta questão se diferenciou por condensar em si a discussão proposta, uma vez que ela pressupõe um lugar comum para educadores, artistas ou criadores de jogos enquanto propositores de experiências, como as que possibilitam a convivência e trocas sociais. Ela também contém a intenção de colocar todas estas atuações em pé de igualdade, em relação ao valor e potência que possuem. Explicita que delinear uma situação de aprendizagem pode se aproximar de uma situação estética, poética ou mesmo divertida, leve, engajada e desafiadora. Enfatiza a autoria na prática da educação ou a presença de regras e/ou delimitações na arte. Nos faz pensar sobre que tipo de experiência nos interessa, na educação, na arte e, por que não, no jogo? Aprendemos ou criamos quando jogamos? Arte e jogo são lados da mesma moeda? Qual é a importância da arte na educação ou no jogo? Podemos também refletir a partir dela sobre como cada um desses vieses se encontram nos demais ou com eles. Como cada um responde às problemáticas do outro? Por exemplo: de que forma o jogo pode dialogar com as questões próprias da mediação? Embora cada campo de atuação tenha suas qualidades e naturezas específicas, qual a potência de exercê-los conjuntamente? O que vemos comumente é uma fragmentação, hierarquização e distanciamento entre eles e, salvo algumas iniciativas, todas elas seguem com seus sistemas paralelos.

No entanto, se considerarmos o intuito de transformação social, de formação de sujeitos plenos, atuantes, participativos, criativos, empáticos, solidários, críticos, seja na arte ou na educação, não seria o jogo um importante mobilizador, catalisador e organizador de vivências simbólicas e sociais

3 Para conhecer mais sobre a formação de educadores, ver Alencar (2008).

com forte inclinação estética e formadora? Qual a importância, hoje, de reunirmos grupos, comunidades em torno de um objetivo comum? E mais, em torno do exercício da sensibilidade, diálogo e criação. O jogo costuma convocar a presença, partilha e imersão em determinada situação, todos nós já vivemos de alguma maneira esse “estado de jogo” em nossa infância, ou mesmo além dela.

O aprofundamento sobre o jogo dentro da formação em artes, pode ser uma via importante de ampliação do pensamento em arte e educação. Ele certamente já está presente em muitas manifestações e produções artísticas, mas por vezes não é debatido de forma explícita ou com o destaque na potência e amplitude do jogo em si. Nesse momento de ampliação e revisão da pesquisa, vejo nos subtítulos criados no capítulo 2: *A construção do jogo* caminhos importantes para pensarmos em uma abordagem para a formação em artes, primeiramente por um viés mais teórico e reflexivo. Se trata dos seguintes recortes e inquietações: *O jogo é ... ; O que nos move?; Limite e invenção; A grandeza do jogo e O jogo da arte* (Löbel, 2020).

O jogo é ..., busca parâmetros para a compreensão do jogo ao mesmo tempo em que percebe sua complexidade e amplitude. Trata-se de investigar afinal o que é o jogo? O que lhe é próprio, o que o define e o caracteriza? Ou mesmo de se pensar de que aspecto de jogo falamos, quando proferimos a palavra jogo? E essa investigação faz abrir muitas outras, pois assim como arte, trata-se de um conceito que precisa ser visto enquanto um campo expandido e que pede também compreensões a partir de diferentes pontos de vista. Dessa forma, o jogo como que nos escapa, não permitindo definições únicas ou definitivas por possuir sentidos múltiplos que seguem em movimento. Johan Huizinga (2010, p. 4) diz que: “no jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação”. Entre outros aspectos, ele é uma manifestação humana universal, simbólica e fortemente social – a humanidade joga e brinca desde sempre. Esse exercício investigativo pode assim ampliar as discussões no âmbito das formações sobre arte, pois permite a reflexão sobre estas aproximações – que são muitas – e instiga a pensar nas experiências e significações que podem ser geradas nesse encontro.

O recorte seguinte é certamente um dos mais importantes para a discussão sobre jogo e arte, a relação entre *Limite e invenção* (Löbel, 2020). Roger Callois em seu livro *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem* (1990), amplia as contribuições de Huizinga, ao ressaltar o caráter de criação presente no jogo. Segundo o autor, ele é ao mesmo tempo fantasia e disciplina, uma atividade fictícia, incerta, de resultado inesperado. A partir de uma estrutura pré-definida – suas regras – há espaço para a invenção e superação dos desafios, o que exige também dos jogadores esforço, presença, comprometimento e o desenvolvimento de habilidades específicas. A essência do jogo é esta participação voluntária, prazerosa, ativa, livre, inventiva, dentro de limites comuns. Uma grande metáfora para a arte e para outras estruturas sociais. Os participantes se submetem às regras mas sentem-se convidados e motivados a atuar a partir delas. Nesse caso não estamos falando de regras como forma de controle, cerceamento, imposição, opressão, o que pode despotencializar e desqualificar a experiência e repertórios de pessoas e grupos. A regra que nos interessa é sinônimo de ordenação, estrutura, comunicação, harmonia, estética, limite, sem desconsiderar as variáveis e imprevisibilidades das ações e interações. É ela que dá contorno às experiências.

É possível iniciar uma pesquisa ou aproximação com o jogo a partir de uma de suas formas específicas, como é o caso dos jogos de tabuleiro, por exemplo. A partir de uma determinada tipologia, podemos conhecer diferentes pensamentos, lógicas, mecânicas, materialidades, visualidades, histórias, usos e valores – sociais e simbólicos – presentes nas mais diferentes culturas, o que já é em si um campo vasto a ser explorado. Por outro lado, ao buscar compreender melhor o jogo de uma forma mais ampla, dado sua relevância na vida humana, deparamo-nos com autores, como é o caso de Johan Huizinga, que já em 1938⁴ defendia que o jogo é a base a partir da qual surgem as manifestações essenciais de toda cultura. No subtítulo *A grandeza do jogo* (Löbel, 2020), busquei apresentar autores que, assim como Huizinga, conferem ao jogo um altíssimo valor enquanto expressão e prática humana. As reflexões do poeta e filósofo Friedrich Schiller, a partir de seu livro *A educação*

4 4 Data da primeira edição da obra citada (HUIZINGA, 2000).

estética do homem: numa série de cartas (2002), são um ponto de vista filosófico e estético fundamental para esse debate. A leitura é exigente, densa e o que nos inquieta é que ele denomina a fruição do belo ou a experiência estética em sua forma mais potente de “impulso lúdico”. Esse estado que levaria o homem à beleza e a plenitude, permitiria a ação recíproca entre dois impulsos essenciais humanos, o sensível e o racional. De forma bastante resumida o primeiro impulso se refere às ideias, à razão, abstração, e de certa forma à moralidade e as regras, e o segundo diz respeito às experiências, ao sensível, à concretude física, podendo também se referir ao contentamento e à felicidade. Ele diz: “O homem deve jogar com a beleza, e somente com a beleza deve jogar (...) Pois para dizer tudo de uma vez, o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (Schiller, 2002, p.76).

Em *O Jogo da Arte* (Löbel, 2020), passamos à importância de investigarmos a presença do jogo nas manifestações artísticas, primeiramente dentro das artes visuais com origem nas vanguardas europeias, momento em que o jogo passa a ser explicitado e incorporado aos discursos e práticas, não só como tema mas a partir de seus procedimentos internos. A preposição “da” presente nesse título indica também uma reflexão sobre o próprio sistema da arte, com suas regras específicas, como uma forma de jogo. Movimentos do início do século XX como o Dadaísmo, por exemplo, passam a descortinar os mecanismos da arte, subvertendo-os e assim a nova regra passa a ser a própria liberdade em quebrar estas regras. Vemos, nas discussões sobre arte e vida nas quais os espectadores são chamados à participação ou ainda nas produções contemporâneas que criam situações e comunidades enquanto arte, que esses debates estão carregados de elementos do jogo e portanto da essência do “Homo Ludens”⁵. Assim, aprender arte

5 5 Prefácio do livro *Homo Ludens* (1938). “Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a designação de *Homo sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura (Huizinga, 2010, sem página)

a partir do enfoque do jogo pode potencializar os pontos de convergências entre eles, visto que os anseios da arte também se encontram nas necessidades que o jogo vem responder.

Chegamos, portanto, a um último recorte: *O que nos move?* (Löbel, 2010), que traz reflexões sobre a relação entre jogo e movimento. A primeira delas é observar o quanto a criança pequena vive no jogo, sendo portanto uma linguagem vital para ela. Desde os primeiros meses de vida, a criança já começa a exercitar seus movimentos como forma de jogo e assim vai tomando consciência deles, numa ação prazerosa que envolve repetição e apropriação. Os campos da psicologia e da educação nos fazem compreender melhor esses processos. Para além do “jogo de exercício”, o biólogo e psicólogo Jean Piaget (2013) aponta ainda outras duas estruturas presentes nos jogos infantis que, com o tempo, vão se tornando mais complexas, que são os “jogos simbólicos” e também os “jogos com regras”. E o que o jogo move? Existe um sentido pessoal na ação de jogar, um querer fazer. O psicólogo e professor Jean Chateau, autor do livro *O jogo e a criança* (1987), fala que o mundo fictício do jogo é o espaço onde a criança se sente livre para se exercitar e se desenvolver. Assim, segundo o autor, é por meio de suas conquistas no jogo que a criança afirma seu ser. A infância é um momento muito especial, onde costumamos viver este estado de imersão em nossas experiências, um estado de presença e entrega, de contato e exploração do mundo, o que naturalmente caminha para as vivências sociais, para a necessidade de estarmos juntos. O jogo é portanto um motor para o desenvolvimento humano, assim como para seu autodesenvolvimento. Segundo Brougère (1998), foi a partir desta compreensão que o educador Friedrich Froebel criador do jardim da infância passou a pensar o jogo dentro do âmbito da educação. A concepção de Froebel, diz respeito a uma profunda valorização da autonomia e espontaneidade da criança por meio do estímulo à atividade livre de brincar. E, dentro dessa perspectiva, irá construir atividades e materiais (jogos) visando garantir uma ação autônoma e livre, valorizando-os não apenas como um meio para a educação mas possuindo um valor intrínseco. Conforme comenta Brougère:

É a exploração desse material (livre, espontâneo) que é educativa, não o material em si. Esse material é simultaneamente pouco determinado e fortemente simbólico (como tudo o que existe na natureza), sobretudo não didático introduz a criança no essencial. Trata-se para Froebel, conforme sua filosofia, de permitir à criança o acesso a uma liberdade autônoma. Para fazer isso, ele implementa para a criança, através do jogo, uma auto-educação que é auto-atividade, auto-ensino. (Brougère, 1998, P. 70-71).

Desta forma, cabe ressaltar a relação entre a ação que o jogo suscita ou pode suscitar e a manipulação de materialidades e visualidades. Isso acontece em muitas proposições artísticas, e pude olhar com mais atenção para algumas delas na pesquisa (Löbel, 2020). Ao trazer o jogo para o campo da arte e da educação, buscamos entre outras coisas, suscitar a participação em situações coletivas de criação e aprendizado. Huizinga refletindo sobre a proximidade do jogo com a arte, fala que “reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta...” e portanto: “ele cria ordem e é ordem” (Huizinga, 2010, p.13). Chateau, ao falar sobre esse aspecto, diz:

A ordem facilita, portanto, a ação pela qual o eu se expressa e se afirma. Por meio dela, não apenas eu reencontro os objetos, mas também e sobretudo, eu “me encontro nela”, como diz a linguagem popular. Eu me reconheço nela, eu encontro nas coisas um instrumento dócil de minha ação... Colocar ordem no mundo é, portanto, dispô-lo em função de meus gestos futuros, conformá-lo a meus atos, assimilá-lo a mim (Chateau, 1987, p.61)

Trata-se de um processo que envolve ação, criação, como também recepção ou contato com o resultado da própria ação realizada. Algo muito próximo ao que o pedagogo norte-americano John Dewey, autor do livro *Arte como experiência*, diz sobre a produção artística, um processo que envolve ao mesmo tempo “agir e ficar sujeito a algo” (Dewey, 2010, p. 127). Acredito que as proposições artístico-educativas que mobilizam junto aos públicos suas poéticas possuem esta força, de engajar e de aproximar a arte de um público mais amplo e portanto de

sensibilizar e convidar as pessoas a vivenciarem seus processos com a arte. Um campo rico de experimentações, seja no exercício da produção artística ou da formação em arte.

Ainda sobre jogo e movimento, é importante colocar em discussão a afirmação de Huizinga: “onde não há ação visível não pode haver jogo” (2010, p.186), que foi dita fazendo referência a um tipo de produção artística. Ele ainda diz que: “a ausência de qualquer espécie de ação pública para a realização da obra de arte plástica parece não deixar espaço para o fator lúdico” (2010, p.186). É possível supor que naquele contexto Huizinga estaria se referindo a obras mais clássicas como pintura e escultura, não correspondendo ao processo de hibridização e rupturas pelo qual as produções artísticas passaram ao longo do século XX. Em seu livro ele ressalta a forte relação da música, dança e poesia com o fator lúdico.

Cada vez mais, as exposições de arte passaram a ser lugares importantes de fruição e também de trocas coletivas. O trabalho com mediação possui esse intuito de ativar e estimular as interações entre as partes: obra e espectador. Isso se intensifica ainda mais nas experiências em grupo onde estas percepções e construções são geradas coletivamente. Sua afirmação portanto me leva a muitas questões, como: Não seria a mediação realizada em exposições essa ação pública e/ou acontecimento em meio ao âmbito das artes visuais? Não seria essa troca ativa entre sujeito e obra, tão preñes de experiências e significados, um estado de jogo?

A fertilidade das convergências entre jogo e arte, como a potência dos encontros e da ação e criação coletiva, podem portanto ser aprofundadas, desdobradas e experienciadas, seja no campo da criação artística, de sua recepção e suas instâncias formadoras, assunto que merece uma atenção específica frente aos desafios de formar novas gerações de artistas e educadores.

REFERÊNCIAS:

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.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem Lisboa: Cotovia, 1990.

CHATEAU, Jean. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987. DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LÖBEL, Thelma Azevedo, **Mediação cultural**: o jogo como experiência artístico-educativa. 2020. Dissertação (mestrado) - Instituto de Artes/Unesp, São Paulo, 2020.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem numa série de cartas**. São Paulo: Iluminuras, 2002.

(não) façam silêncio: ensino de arte e o direito à palavra de meninas e mulheres na escola pública

Marília Alves de Carvalho

Marília Carvalho é mestra em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Unesp, artista visual e professora da rede municipal de São Paulo desde 2017. Desde 2009 forma-se como arte educadora através dos trabalhos desenvolvidos com crianças, jovens e adultos, transitando entre o universo das palavras, das imagens, da literatura e dos espaços coletivos.

APRESENTAÇÃO

Muitas das escolas públicas da cidade de São Paulo operam dentro da lógica da proibição e da restrição: grades dentro e fora das salas de aula, paredes monocromáticas, frias e lisas, quase nenhuma área aberta e muros altos que, de dentro, nos restringem a vista do céu, do dia e do tempo. Através do controle, da violência e da disciplina, a arquitetura fria e hostil ensina o não, a obediência, a ordem e a subordinação, bem recompensados por um sistema de notas, avaliação e merecimento.

É sobre as violências, em especial as simbólicas, produzidas e reproduzidas cotidianamente pelo ambiente escolar, e o reflexo delas na construção das relações e da forma como estudantes aprendem a ser e a se colocar no mundo que se desenha a primeira parte da pesquisa que deu origem a este ensaio visual. Nela, as ideias da escritora feminista bell hooks (2017) são ponto de partida para confrontar as relações de classe, gênero e raça com a compreensão das desigualdades que constituem trajetórias escolares distintas. Em diálogo com as análises acerca das relações entre gênero e os espaços feitas por Linda McDowell (2000) e José Miguel G. Cortés (2008), a primeira sequência de imagens (páginas 4 e 5) enfatiza aspectos arquitetônicos e espaciais decisivos para a corporificação de aprendizados implícitos – isto é, aqueles que não estão explicitados no currículo – e que podem ser entendidos como mecanismos de silenciamento e desencorajamento da fala e da voz de estudantes.

A segunda parte da pesquisa é dedicada a reflexões e questionamentos sobre a normatização visual através das imagens e da visualidade vivenciadas e produzidas no espaço escolar que, simultaneamente, mantém e são mantidas por discursos entendidos como “neutros”:

Os discursos visuais fazem concessões aos gostos, aos ideais, aos mercados, aos contextos onde precisam ou querem sobreviver. O discurso visual que a escola tem visto, imaginado, legitimado e reforçado, agride pelo excesso de concessões. Excesso como redundância. Falta formação, falta material, falta espaço, falta tempo, mas, falta também

“molecar” com os artefatos que nos rodeiam. Fazer deles e com eles, objetos de nossas licenciosidades discursivas e metodológicas. (Tourinho, 2009, p. 146)

Os discursos mediados pelas imagens autorizadas a circular no imaginário escolar são evidenciados a partir de imagens de ambientes escolares e de visualidades praticadas em diferentes escolas (páginas 6 e 7), entendendo-as como escolhas pedagógicas que dão visibilidade a determinados discursos visuais ao mesmo tempo em que invisibilizam outros.

Considerando a voz não apenas como a capacidade de emitir sons e falar, mas também como ter espaço para se posicionar, ser ouvida e existir – inclusive visualmente – a partir de sua própria perspectiva e do lugar social que ocupa, foi fundamental para esta pesquisa observar em que medida a construção social dos papéis de gênero, indissociáveis das questões de raça e classe, incentivam, restringem ou negam o direito à palavra dentro do processo de escolarização.

A compreensão do ensino da arte, em que o “falar” constituiu-se também em explorar, conhecer e criar outras formas de ler e se pronunciar sobre o mundo, colide com determinadas práticas e aprendizados já cristalizados em que os termos estão definidos sob uma ótica branca, masculina, colonizadora e eurocêntrica, marcada como referência e, por isso, pouco problematizada ou colocada em questão (Louro, 1997). As imagens repetitivas de atividades escolares ou decorativas que reproduzem uma lógica mercadológica pouco desafiadora às crianças e adolescentes também contam como estudantes precisam, na maior parte do tempo, pedir licença para existir e tem suas vozes constantemente abafadas pela ordem insípida e homogeneizante da limpeza e da contenção dos ruídos visuais e sonoros.

O último conjunto de imagens se debruça sobre a busca pela autonomia para a existência dos estudantes na visualidade escolar: registros dos espaços onde estudantes falam em primeira pessoa de forma autônoma (páginas 8 e 9) e intervenções visuais realizadas junto com estudantes do Ensino Fundamental II em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo localizada na zona norte da cidade, durante as aulas e projetos de arte nos anos de 2018 e 2019, com o intuito de propor

outras formas de vivenciar a visualidade no ambiente escolar e de repensar as formas de se ver, estar ou ocupar seus espaços tendo a liberdade, a partir do viés da pedagogia libertária (Gallo, 1997), como princípio balizador.

Com um grupo de meninas incomodadas com as trocas de ofensas nas portas dos banheiros femininos (página 9), produzimos e colamos lambes nessas mesmas portas com mensagens obtidas através de entrevistas com meninas e mulheres da escola (páginas 10 e 11). Nos cartazes propostos aos 9ºs anos com tema livre a partir da leitura de cartazes de cunho político, temas como liberdade sexual e assédio vieram à tona (página 12), junto com o conseqüente incômodo entre professores e gestão escolar. Com o 7º ano, realizamos experimentações com transparências e cores a partir da observação da única janela onde batia sol pela manhã (páginas 13 e 14).

As imagens integram esta pesquisa como memória, poética, metáfora e narrativa de um percurso investigativo simultaneamente pedagógico, artístico e teórico, dimensões que se fundiram e confundiram ao longo do processo, fazendo da visualidade e da produção da cultura visual escolar elementos tão importantes quanto as palavras escritas.

LEGENDAS

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORTÉS, José Michel G., **Políticas do espaço**: arquitetura, gênero e controle social. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

GALLO, Silvio. **Educação anarquista**: um paradigma para hoje. Piracicaba: Unimep, 1995.

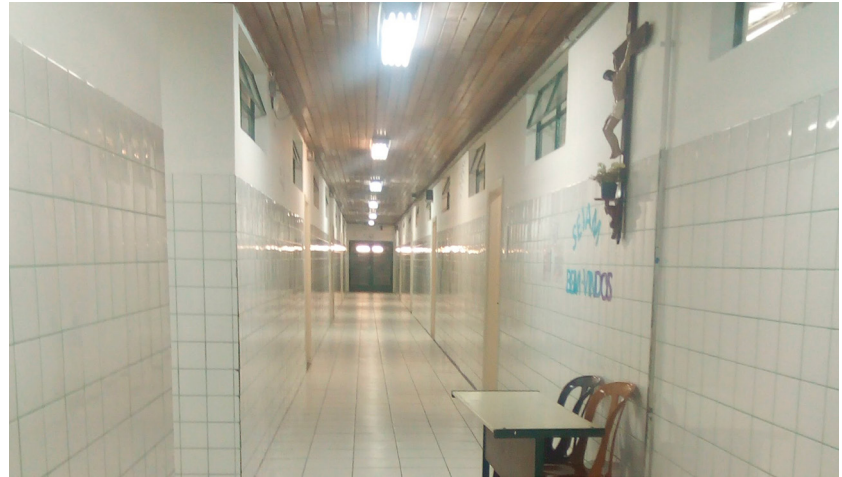
hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Caipolla. - 2. Ed. - São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

McDOWELL, Linda. **Gênero, identidade y lugar**. Un estudio de geografías feministas. Madrid: Cátedra, 2000.

TOURINHO, Irene. **Educação estética, imagens e discursos**: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: Martins, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria RS: ED. Da UFSM, 2009.





O silêncio é uma norma

que deve ser provisoriamente rompida com o que se espera que se diga: não sobre ele mesmo (o silêncio), nem sobre qualquer coisa que se gostaria de dizer. Há um script a ser seguido, há um acordo tácito sobre o que pode ser dito e não dito. Provisoriamente, até dezembro, quando tudo volta ao ponto inicial.



O silêncio é um aprendizado

que perpassa várias camadas da vida escolar e, a longo prazo, corrói alguns mecanismos de criação e (re)invenção de si mesma e do mundo e molda modos de ser e estar nesse mundo, principalmente quando o ambiente em que passamos a maior parte da nossa infância e adolescência não é instigador nem desafiador, pelo contrário, reduz e subestima aquelas que convivem nele, além de apagar as marcas de vida, de uso, de gasto, de revolta, de amor e de história que se acumulam nele ao longo dos meses, dos anos.



NINGUEA
SE IMPORTA

PUTA PUTA
CA VACA RAPARIGO
TALRICA

DA VIDA DE PA
MAS DE PA NAO TEM
NADA LEVON

60C

FEIA ACAR

~~CABELO~~ CABELO DE

VAI NO CAPRE
DE HISTORIA

BOU XEPA
FEIA
MACHO DOS
OUTROS
VIL TOMAR
UM PAI

VAGABUNDA

FEIA

SOV MES

ROTA
SAFADA

AO A BADA NO JENTA

VAI CUIDA DO SEU

MACHO SUA CORNA

MANSI



SEU CORPO É SUAS REGRAS

VOCÊ NÃO PRECISA SER...
PPUA SER MULHER

LUTE PELOS SEUS
US SOMOS NÃO
DESISTIR DESISTIR
PRÉ O QUE SO
VOCÊ É GARO
DE DINO SEU
MELHOR POR
VOCÊ

Bom dia
Precisa



LI E DA

VOCÊ É
LIVRE

O QUE VOCÊ GOSTARIA DE OLIVIR?

SEJA LIVRE NA SUA VIDA

VOCÊ NÃO PRECISA
SUPPORTAR COISAS
QUE MACHUCAM
"POR AMOR" LULU

VOCÊ É MARAVILHOSA

O QUE VOCÊ JÁ DEIXOU DE DIZER?

EU TER AGDO DE BUBACA

NÃO MINHA inteligência

VOCÊ É MARAVILHOSA

VOCÊ É MARAVILHOSA

EU ME ENTENDEDO de que eu fiz



Por que o nome da escola e "Luz"?

Por que a escola não muda esse sinal?!

PORQUE VOCÊ NÃO ME RESPEITA E ME ACEITA DO JEITO QUE EU SOU!?

FAVOR COLOCAR NA PORTA DO DIRETOR!!

ANÔNIMO

Por que na Escola um muda lugar?

Por que a escola não tem laboratórios de ciências?

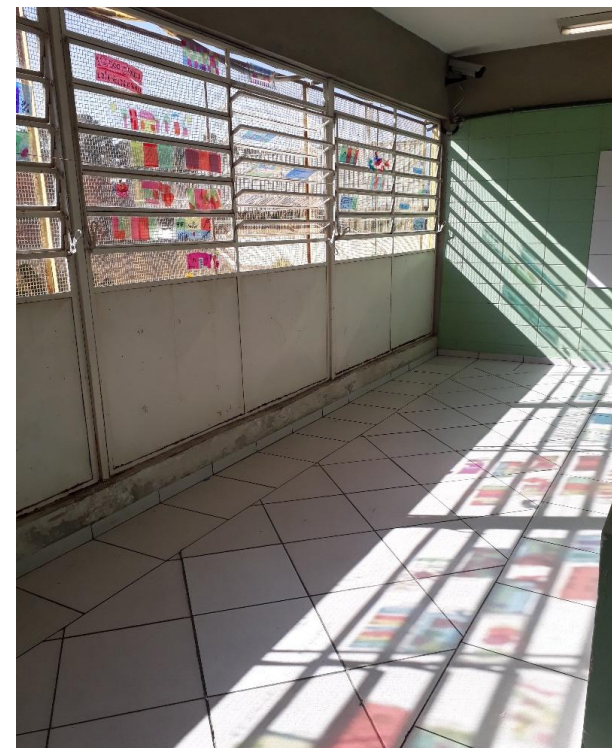
Por que não tem que trazer copo de casa

PORQUE NÃO MELHORA O NOSSO BANHEIRO COLOCANDO FECHADURA NAS PORTAS?

Por que os banheiros e dormitórios?

se a escola e pape to devia arrumar a escola precisa arrumar as paredes da escola precisa arrumar a sala de aula

PO PROFESSORES NÃO TEM MATERIAL NECESSÁRIO PARA TRABALHAR?





DE ONCE DA PARA VER O CUI?

Pesquisa em arte educação como processo de criação

Camila Serino Lia

Arte educadora e pesquisadora. Graduada em Artes Plásticas e Educação Artística pela Universidade Mackenzie. Fez mestrado e doutorado em Arte educação pelo Instituto de Artes da Unesp (IA-UNESP/SP) com pesquisas sobre mediação cultural. É integrante do grupo de pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação e Arte educação (GPIHMAE) do IA / UNESP. Desde 1998 dedica-se à mediação cultural, formação de arte/educadores e professores de Arte, produção de materiais e oficinas em projetos educativos em instituições culturais e educacionais como CCBB, MSCP e SESC. É integrante do coletivo Arteducação Produções. Leciona arte para estudantes de fundamental 1 e 2 e desenvolve o ateliê Olhares Aventureiros, fotografia lúdica para crianças.

Este texto contém excertos da tese de doutorado *Constelação de fazeres artísticos de educadoras e educadores no campo da mediação cultural*, defendida em dezembro de 2022. Dela extraí um pouco do que escolhi ser relevante da sua configuração original, para dar relevo a pontos da pesquisa que se consolidaram, mas que continuam em movimento e geram, entre si, novas ideias, questões e reflexões pertinentes ao momento atual e ao formato desta publicação. Apresento, assim, o percurso de construção da pesquisa, com ênfase no trabalho com imagens fotográficas e uma síntese da análise e reflexão acerca de quatro dimensões (ou categorias) dos processos de criação e de propostas de mediação cultural em exposições de arte, desenvolvidas por educadoras e educadores que colaboraram com a pesquisa. São elas: circular, fabular, abrigar e performar.

OLHAR

Dizem que as crianças têm olhos na ponta dos dedos. Li em algum lugar (não me lembro onde) que essa habilidade tem uma função vital para quando elas sobem e abraçam árvores.

Como todas as formas vivas, as crianças têm que “estar abertas” ao seu meio ambiente para sobreviverem e têm que poder receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo, em uma troca de energia. Desse potencial de sensibilidade, com o qual todos nós nascemos, uma parte “permanece vinculada ao inconsciente” e outra parte “chega ao nosso consciente”, de modo “articulado, isto é, chega em formas organizadas”, que, para Fayga Ostrower, seria a nossa percepção que “abrange o ser intelectual”, pois é a “elaboração mental das sensações” que “delimita o que somos capazes de sentir e compreender” (Ostrower, 2012, p.12-13).

Assim, apreendemos o mundo.

Evocamos nossas memórias ao integrarmos experiências já realizadas com as novas que pretendemos fazer. Mesmo diante do que ainda não faz sentido para nós, somos capazes de sondar, explorar e formar nova geografia humana (Ostrower, 2012, p. 18). E fazemos isso com corpo inteiro.

Desafiando-nos a ampliar o que entendemos por olhar e por aquilo que fazemos com nossos olhos na ponta dos dedos, um poeta¹ arriscou-se a fotografar o silêncio e, além de realizar essa proeza, fotografou a existência, o perdão, o sobre...

Antes de fotografar a existência, o poeta viu uma lesma pregada na existência mais do que na pedra. Antes de fotografar o perdão, ele viu o azul-perdão no olho de um mendigo. E, antes de fotografar o sobre, ele olhou uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. Parece que esse sobre foi o mais difícil de fotografar.

Antes de fotografar, o poeta havia saído de uma festa e caminhava por sua aldeia quase morta, pois era madrugada.

1 Manoel de Barros, no poema *O fotógrafo*. In.: *Ensaios fotográficos*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021.

Não havia ninguém nas ruas, não se ouvia nenhum barulho. Ele percebeu o silêncio carregando um bêbado na rua. Ele preparou sua máquina. Notou que o silêncio era um carregador. Então, fotografou esse carregador. O poeta teve outras visões nessa madrugada. E assim caminhou, preparou sua máquina de novo e de novo, fotografou o perfume do jasmim, a existência da lesma, o azul-perdão, o sobre uma casa...

Parece que as fotografias saíram legais.

Para perto das crianças e do poeta, que vislumbram e apreendem poeticamente o mundo, trago um pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagens, História e Memória, Mediação, Arte e Educação, com quem compartilho conversas desde quando ingressei no doutorado, em 2018. Recentemente, ele contou um segredo para mim.

Qual é o segredo? O pesquisador pretende escrever à máquina um capítulo inteirinho de sua tese. Sim! Como nos tempos antigos. E com os tempos de sua pesquisa. Esse segredo, que deixou de ser um, a bem da verdade, acho que esconde outro, ainda não revelado para o próprio pesquisador: que ele também tem olhos na ponta dos dedos. Talvez ele descubra, invente e revele outros segredos, enquanto estiver escrevendo em sua máquina de datilografar.

Afinal, segredos e invenções acontecem-nos na universidade.

A pesquisa à qual nos propomos a desenvolver a partir de um pré-projeto – um dos requisitos do processo seletivo da pós-graduação – nos leva a caminhos inicialmente inimagináveis. Caminhos que contêm mistérios e demandam de nós esforço intelectual para chegarmos a eles. Ou melhor, esforço corporal, como as crianças quando sobem árvores. Tanto que, durante o processo de fazimento da pesquisa, podemos (re) descobrir que temos olhos na ponta dos dedos.

Em dezembro de 2022, defendi a minha tese *Constelação de fazeres artísticos de educadoras e educadores no campo da mediação cultural*. A versão virtual pode ser acessada no repositório da Unesp² e, fisicamente, está preservada e acessível para leitura na Biblioteca do Instituto de Arte, a BIA.

2 Acesso: <https://repositorio.unesp.br/items/b9099f98-2326-464f-b3ec-e8c5e395a1ad>

Com a ponta dos meus dedos, toquei estrelas no céu.

Em março de 2020³, finalizei a produção de dados realizada nos três meses anteriores com 11 educadoras e educadores, acerca de seus percursos e fazeres artísticos desenvolvidos em ações educativas para e com o público, no contexto de exposições de arte nas instituições culturais em que atuavam, na cidade de São Paulo. Uma das educadoras estava em trânsito e desenvolvia um projeto educativo na III Bienal de Assunção. A comunicação entre nós ocorreu de modo assíncrono em ambiente virtual, por meio do *software* livre Moodle, com fóruns temáticos propostos e mediados por mim.

Ao buscar dar visibilidade aos processos criativos e à dimensão do fazer artístico, lúdico e poético dos trabalhos de mediação cultural das educadoras e educadores, junto com diversidade de públicos, elaborei uma “constelação de fazeres artísticos”, desenvolvida como uma narrativa visual que entrelaçou relatos e imagens (registros fotográficos) representativos das experiências relatadas nos fóruns. A forma primordial dessa constelação já vinha sendo configurada desde a etapa da pesquisa em campo, ao longo dos dois anos anteriores. Como escrevi na introdução da minha tese,

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

Essa experiência em campo está apresentada na tese por meio de documentação fotográfica realizada nas instituições culturais que visitei, organizada em uma parte entre capítulos, que chamei de Entremeio. É uma parte da tese que é uma transição entre o capítulo anterior, que narra a minha experiência como educadora, e o seguinte, que começa a narrar as experiências dos outros. É uma passagem que pode ser percorrida de cá para lá e de lá para cá. Não implica uma leitura linear e pode nos levar a outras direções e conexões. O Entremeio tem vazios e silêncios visuais que permitem ao leitor ou à leitora preenchê-los ou esvaziá-los ainda mais, com imagens de suas experiências. Trata-se também de um possível exercício de imaginação e de reflexão crítica, de se perceberem representados (ou não) nos espaços educativos e expositivos que as imagens fotográficas de minha autoria mostram.

Ao caminhar por esses espaços, ampla paisagem com um céu noturno estrelado abria-se diante de meus olhos. Uma constelação de estrelas-educadores(as) foi sendo concebida por mim, por meio das escolhas das ações educativas propostas e sobre as quais eu percebia qualidades instigantes para investigar. Assim, fui me aproximando cada vez mais dessas pessoas, conversando com elas, observando e participando junto com outros públicos, e cheguei a três aspectos que tomei como essenciais na escolha de quais dessas pessoas eu iria convidar para serem colaboradoras da pesquisa, conforme descrevo em minha tese:

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

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

3 Em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia.

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

três: ao notar que as ações educativas envolviam múltiplos *fazer*es tais como desenho, bordado, fotografia, vídeo, música, contação de história e *performances*, considerei fundamental valorizar *diversidade de linguagens artísticas* – artes visuais, musicais, cênicas – para compreender como e por que são feitas as escolhas dessas linguagens pelos/as educadores/educadoras e quais sentidos podem ser atribuídos às experiências do público no contato com a arte. (Lia, 2023, p. 119-120)

Como continuo a escrever na tese, estava motivada pela ideia de Cecília Almeida Salles, a de “acompanhar processos” (1998; 2006 e 2017), de modo que me interessava também incluir em minha investigação as materialidades e visualidades produzidas pelos educadores e educadoras, como fotografias, vídeos, desenhos, diários, anotações, entre outros documentos que me ajudassem a compor uma narrativa escrita e imagética de seus pensamentos e *fazer*es em processo, desde os momentos de pesquisa, concepção e experimentação que precedem a ação educativa com o público no espaço expositivo propriamente dita. As pessoas que colaboraram com a pesquisa foram, conforme apresentadas nos três grupos organizados no ambiente virtual:

grupo um: Auber Bettinelli, integrante do coletivo Zebra5, que, na época, atuava em educativo do Sesc; Jordana Aparecida Alvaro Braz, que, na época, atuava no Instituto Tomie Ohtake; Andrea Amaral Biella, que atua no Museu de Arte Contemporânea da USP, e Mirela Agostinho Estelles, que atua no Museu de Arte Moderna;

grupo dois: Maurício André da Silva, que atua no Museu de Arqueologia e Etnografia da USP, Karen Cristina Celotto Montija, que atua no Sesc e CCBB, e Lais Garcia Rocha, que atua no Museu da Imagem e do Som;

grupo três: Sophia de Oliveira Novaes, que havia atuado no Museu Lasar Segall, Flávia de Paiva Coelho, que estava atuando em projeto educativo na III Bienal de Assunção, e Renan Reis Braz e Tamara Faifman Maciel, que tinham atuado no Centro Cultural Sesi.

O ambiente virtual em que desenvolvi a produção de dados com eles e elas – agora como colaboradores(as) da pesquisa – foi lugar de encontro para acolher e partilhar imagens, experiências e reflexões e também para criação de narrativas coletivas. Um lugar para pesquisar e, sobretudo, aprender junto. Nesse ambiente, propus os seguintes fóruns, que se articulavam e se conjugavam:

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

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

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

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

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

Quando a educadora e o educador propõem ao público uma ação que envolve criação, produção e *fazer* artístico, o que pretendem? E como essa ação pode ser significativa para a experiência das pessoas no contato com a arte?

Como desenvolvi no capítulo 3 da minha tese, essas questões compuseram o fórum *Fazer*es. Sugerí as educadoras e educadores que escolhessem uma visita, uma proposta ou um projeto realizado como modelo e que fosse significativo para

compreendermos, naquele momento, como e por que a criação artística – nas múltiplas formas, processos e sentidos que poderiam se abrir com cada exemplo – *qualifica* a relação do público com a arte. Também propus que utilizassem imagens para ilustrar os relatos, caso quisessem. Como estratégia de análise dos dados produzidos nesse fórum, que considero central e gerador dos fóruns *Contextos* e *Concepções*, fiz relações entre os três grupos, a partir das informações, questões e reflexões neles fomentadas, com o que transbordou dos relatos dos outros fóruns. Assim, os dados dos três fóruns estão entretecidos nas contextualizações, questões, problematizações e reflexões que construí no meu texto, junto com os relatos e imagens de todos.

As imagens foram minha bússola para construir a narrativa visual/ verbal. Ao longo da escrita da tese, tive muita dificuldade para organizar minhas ideias e colocá-las no papel. Era época de pandemia. Tristeza e angústia adensavam camadas internas que impediam a fluidez de meus processos de pensar e escrever. Ir ao quintal de casa e olhar o céu aliviava meu coração e acalmava minha mente. Dessa experiência de olhar o céu estrelado emergiu a associação com as imagens-estrelas e as estrelas-educadores que elaborei na pesquisa, como pontos referenciais de onde fui puxando as linhas da escrita.⁴

Com a finalização das conversas nos fóruns, passei a observar e analisar, com tempo e atenção, as imagens compartilhadas nos fóruns, experimentando arranjos entre elas, para identificar e dar relevo a aspectos comuns e recorrentes. Novamente, eu constelava imagens para compor ideias, sentidos e narrativas. Assim, como escrevi na tese:

fui inventando o meu modo de pensar e fazer a pesquisa baseada em imagens. Na convivência com elas, ao longo desse caminho, as suas diferenças formais e estéticas tornaram-se mais evidentes, de modo que se evidenciaram

4 Sobre o processo da escrita como processo de criação escrevi o artigo "Como trazer para a escrita os processos criativos da pesquisa?" em coautoria com duas colegas da pós-graduação, Camila Feltre e Patricia Marchesoni, como desdobramento de nossos estudos no subgrupo do GPIHMAE, estudos esses baseados nas publicações de Cecília Almeida Salles e cruzamentos com referenciais sobre Metodologias baseadas em arte. O artigo foi publicado na Revista Apotheke, disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/18325>. Acesso em: 1º maio 2024.

também as múltiplas interpretações que eu poderia criar com cada uma delas. O trabalho foi imenso, e eu achava que não conseguiria terminar. (Lia, 2023, p. 207)

TERMINAR

A partir desses arranjos com as imagens, escolhi os verbos "circular", "fabular", "abrigar" e "performar" como eixos de análise e para aguçar o imaginário, a reflexão e a compreensão sobre ações educativas das educadoras e dos educadores com as quais esses verbos dialogavam. Em **circular**, teço reflexões sobre as diversas formas de ser e estar em grupo em rodas de conversas, ao redor de uma mesa de ateliê, em pequenas rodinhas de meninos e meninas que conversam e desenham juntos, em rodas onde circulam cantos e giram brincadeiras no espaço expositivo. Como escrevo na tese:

Fazer uma roda pode servir a finalidades múltiplas. Não existe um fim certo e definido (ou definitivo). Ela pode ser um momento de interligação dos sujeitos que dela participam, no acolhimento inicial de uma visita ou um momento para o adensamento de articulações de ideias entre todos, enquanto desenvolvem e aprofundam uma experiência artística coletiva, no meio ou no momento final da ação educativa. Em roda o/a educador/educadora funda um espaço de encontro aberto a conversações, fazeções artísticas e cantorias que pode estar ora conectado ora desconectado do ambiente da exposição de arte. A roda pode ter forma transitória e passageira. Ela pode ser feita e desfeita, ser permanente ou efêmera, pois é um espaço criado em qualquer lugar ou em lugar predeterminado para ela. Como uma sala vazia, em um edifício universitário ou escolar, onde o "espaço da leitura, da escrita e da conversação é um interior" e um espaço dentro e para dentro; portanto, "um espaço de interiorização e subjetivação" (Larrosa, 2016, p. 162). Dentro do museu ou da exposição, a roda é espaço que não existe. Ela tem que ser criada para abrir, fazer circular e dar existência a ideias, palavras, sons, gestos e sentidos. (Lia, 2023, p. 167 – 168)

Em **fabular**, teço reflexões sobre o encontro das pessoas com as obras, produções de arte nas exposições, por meio das propostas das educadoras e educadores que envolvem narrativas, enigmas, experiências com as histórias pessoais de quem participa delas, e criações artísticas que dialogam com aspectos das produções dos artistas. Fabular é

como em um jogo que não se limita a definir perguntas com respostas únicas, mas as compõe em infinidade, como peças dentro de um caleidoscópio, que possibilitam múltiplas imagens, formas e sentidos. Um jogo para desestabilizar certezas, gerar dúvidas e estimular interpretações acerca do campo de sentido da obra (seus conteúdos, seus processos, suas narrativas). Um jogo que é também um exercício de inventar respostas à pergunta “como mediar essa obra ou exposição para esta ou aquela pessoa”? (Lia, 2023, p. 179)

Em **acolher**, reflito sobre o museu, a exposição e o educativo como lugares que abrigam as pessoas afetuosamente, que acolhem os seus saberes e culturas e as mobilizam para participar, caminhar e criar junto. Acolher é também um modo de estar junto, de nos sentirmos abrigados uns nos outros, de firmar um pacto de colaboração. Como escrevo na tese, como educadoras e educadores “propomos diferentes papéis que podem ser exercidos pelos participantes de uma visita, um ateliê ou oficina e mediamos trocas e “relações de alteridade” entre as pessoas nesse abrigo que nos encontramos” (Lia, 2023, p. 182) de modo que, “ao estarmos juntos, desfrutamos de nossas presenças e aprendemos uns com os outros, nesse abrigo comunitário que podemos instaurar no museu, na exposição, no ateliê, no jardim e na escola” (Lia, 2023, p. 187). Por fim, em **performar**, apresento experiências de arte educação que mobilizam as dimensões sensíveis e expressivas de nossos corpos e a nossa capacidade de encenar rituais quando

vivenciamos uma espécie de passagem entre um espaço/ tempo alucinante da vida urbana contemporânea e um espaço/ tempo que nos suspende. É a “experiência liminar”, da qual Carol Duncan (1995, p. 123) se refere, a experiência que nos permite mover para “além dos constrangimentos

físicos da existência mundana”, para dar um “passo além do tempo” e “adquirir novas e mais amplas perspectivas” ao entrar em uma exposição de arte. (Lia, 2023, p. 193)

Seguindo o fluxo, em performar, também busco dar visibilidade aos processos formativos, artísticos e pedagógicos envolvidos no trabalho das educadoras e educadores, uma dimensão cara à minha tese. Volto-me então para a *feitura* coletiva das propostas educativas, realizadas em equipe e conduzidas e mediadas por educadores e educadoras que assumem papéis de coordenadores, supervisores e formadores. Uma *feitura* que é artística e educativa, pois envolve relações de afinidades e tensionamentos entre as pessoas envolvidas, disponibilização do tempo objetivo e subjetivo, acionamento de múltiplos repertórios e diálogos, negociações de desejos, tomadas de decisão, construção e definição de critérios e rumos a seguir coletiva e/ou individualmente, exercícios e ensaios que levam à precisão técnica e, por fim, dedicação às investigações dos sentidos que podem ser acionados por meio dos muitos corpos na exposição e na relação com a arte (Lia, 2023, p. 197).

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográfico**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2021.
- DUNCAN, Carol. **O museu de arte como ritual**. Revista Poiesis, n. 11, p.117-134, nov. 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/poiesis/article/view/25599>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- LIA, Camila Serino. **Constelação de fazeres artísticos de educadoras e educadores no campo da mediação cultural**. São Paulo, 2023.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 27ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- SALLES, Cecília Almeida. **Processos de criação em grupo**: diálogos. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.
- _____. **Redes de criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.
- _____. **Gesto Inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Fapesp; Annablume, 1998.

a luz negra que ilumina a escola pública

Janaína Farias de Souza Ferreira

Janaína Farias de Souza Ferreira é mãe, arte educadora da rede pública de Osasco desde 2004 e mestra em Arte Educação pelo Instituto de Artes da Unesp (2023). Atuante na rede pública por uma educação antirracista, traz como referência para suas aulas, os saberes da própria comunidade onde está inserida, periferia da zona Sul de Osasco, São Paulo.

Este ensaio visual traz a possibilidade de ampliar a visibilidade das histórias de vidas e imagens de mulheres negras presentes no chão da escola pública. São elas, inspetoras de alunos, secretárias, mães de estudantes da escola, faxineiras que são as protagonistas deste projeto fotográfico desenvolvido na EMEIEF Osvaldo Quirino Simões, periferia da zona sul de Osasco, São Paulo, nos anos de 2021 a 2023 como parte da minha dissertação de mestrado: "Olhares Negros Quirino - a luz negra que ilumina a escola pública", orientada pela professora dra. Rejane Galvão Coutinho e que está disponível na sua íntegra no repositório da Unesp.

Para início de conversa:

Este ensaio visual, proposto para esta publicação, nos convida a refletir sobre o avesso do apagamento histórico de mulheres negras, contando nossas histórias por nós mesmas...

Janaína, na Umbanda, é um dos nomes de lemanjá, rainha do mar, mãe de todas as cabeças e também nome escolhido para a filha de Luiz, homem negro que migrou do sul da Bahia para a capital de São Paulo e Maria, mulher branca, descendente de italianos que fixaram residência no interior de São Paulo, juntos tiveram três filhas, as gêmeas Janaína e Juçara e a caçula Juliana.

Mas é sobre Janaína a história que eu quero contar.

Hoje, Janaína é mãe, arte-educadora e *cria* de escola pública, onde enraizou seus desejos e sonhos. Foi no chão da EMEIEF Osvaldo Quirino Simões, localizada na periferia da zona sul de Osasco, município da Grande São Paulo, que encontrou potentes mulheres, também sonhadoras: Cláudia, Elenice, Marcela, Camila, Valquíria, Estela e Dandara¹. Essas mulheres se tornaram imagens e contos que enriqueceram suas aulas de Arte, contando suas histórias de uma forma poética, como uma grande trama de leituras/escutas/imagens que conversam como uma ação/costura coletiva, sendo tecida começando pelo relato das vivências particulares de cada uma delas, criando vínculos que podem ser estabelecidos com qualquer arte-educador/a, de qualquer escola pública que deseja ou já esteja engajado/a em uma educação antirracista e emancipadora, especificamente nas periferias das grandes cidades.

Janaína propõe um olhar mais atento às questões relacionadas a projetos que envolvem as relações étnico-raciais no chão da escola, com uma visão de educação transgressora e libertadora (bell hooks e Paulo Freire), com pedagogias que reforcem e valorizam a busca por diálogos, uma partilha

1 Mulheres negras que participaram do projeto fotográfico @olhares_negros_quirino que foi desenvolvido como parte do projeto de Mestrado de Janaína Farias de Souza Ferreira sob orientação da professora doutora Rejane Galvão Coutinho, durante o período de 2021 a 2023, sendo concluído com a dissertação disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/243688>. Acesso em 08 mar. 2024.

de saberes,“(...) quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar.” (hooks, 2017, p.26).

Janaína também relata o início do encantamento pela fotografia como prática artística e os desdobramentos do seu processo criativo ainda em sua graduação, quando desenvolveu um trabalho fotográfico em que destacava “olhares especiais” de crianças com Síndrome de Down, como uma forma de quebrar estereótipos marcados em grupos que sofrem historicamente por suas diferenças, pelo preconceito e invisibilidade de suas histórias.

No projeto fotográfico “olhares negros Quirino”, ainda dialogando com o “apagamento histórico” agora focado em questões raciais e de gênero, Janaína referencia artistas que ampliam a construção de uma proposta decolonial no contexto e nas imagens criadas por elas: Aline Mota, Rosana Paulino, Helen Salomão e Renata Felinto², assim como elas nos situam sobre o território do qual estamos falando, trabalhando com a imagem da mulher negra como potência, resgate histórico e de memórias.

Os ensaios fotográficos foram realizados na própria escola, em uma tarde, individualmente, juntamente com a gravação em áudio do relato de suas histórias conduzidas em formato de uma entrevista semi-estruturada.

Janaína entrevista todas essas mulheres em busca de suas histórias de vida, suas referências enquanto mulheres pretas, suas marcas perante o racismo vivido e fabula contos que, juntamente com suas imagens, criam novas histórias e nos fazem refletir sobre novos mundos possíveis.

Essa conversa/costura traz como metodologia de trabalho, a “escrivência” criada por Conceição Evaristo³ que é uma grande referência para esta pesquisa e dialoga diretamente com reverberações dessas histórias e imagens dentro e fora do espaço escolar.

2 Artistas negras que trazem em suas obras uma narrativa antirracista, de gênero e ancestralidade.

3 Linguista e escritora afro-brasileira.

O arremate da costura vem com o conceito de “corpo-território” do professor Eduardo Miranda⁴ e nos convida a continuar refletindo sobre o papel da comunidade escolar no “corpo” da escola como um todo, entendendo que todos que habitam o chão da escola fazem parte do processo educativo:

Portanto, viver a teoria na prática do cotidiano ultrapassa o simplório papel de alfabetização de incumbência das escolas.

Alfabetizar os corpos-territórios não garante torná-los sujeitos portadores de criticidade. Alfabetizar a população para a democracia exige da educação o desenvolvimento do educando que confronte, tensione, seja partícipe ativo das contestações de tudo que circunda o seu corpo-território. (Miranda, 2020, p.39).

Janaina ainda continua seu trabalho e se transforma, juntamente com todos que habitam o chão da escola, toda vez que ele se movimenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2017.

_____. **Olhos D'água**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

hooks, bell. **Olhares Negros: Raça e Representação**. 1ª edição. São Paulo: Editora Elefante, 2019. 356p.

_____. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MIRANDA, Eduardo. **Corpo-território & Educação Decolonial**. Proposições afro-brasileiras na invenção da docência. 1ª edição. Salvador: EDUFBA, 2020.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

_____. **Querido estudante negro**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2024.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

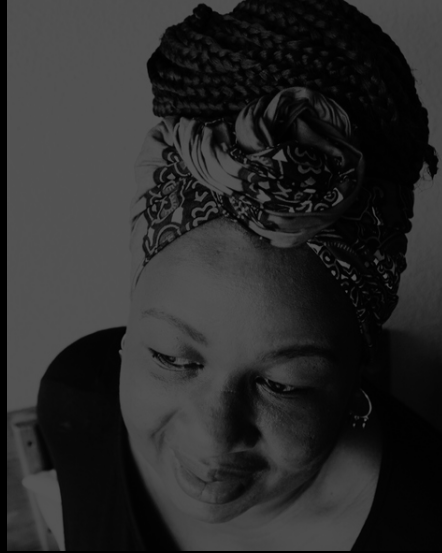
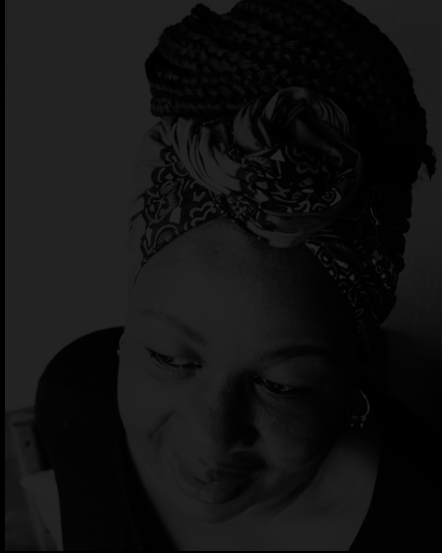
RIBEIRO, Djamilá. **Cartas para minha avó**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

_____. **Pequeno manual antirracista**. 1ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

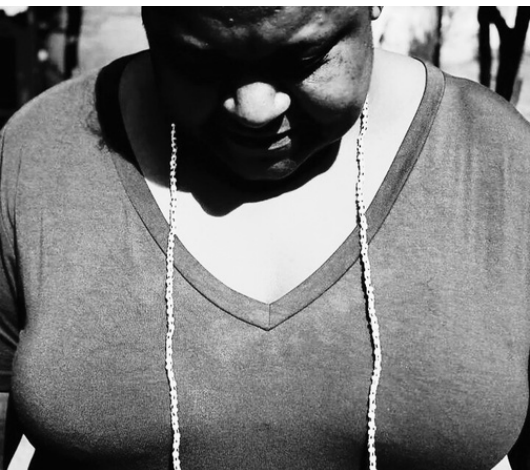
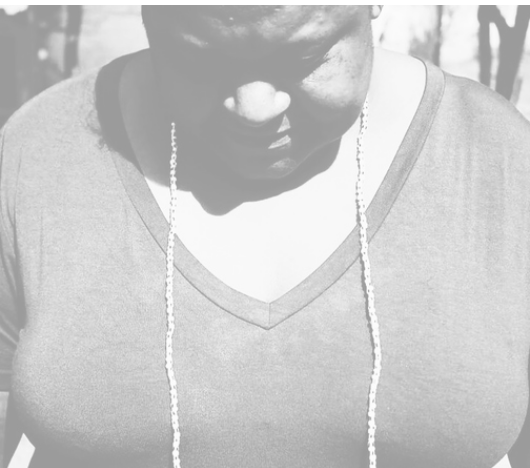
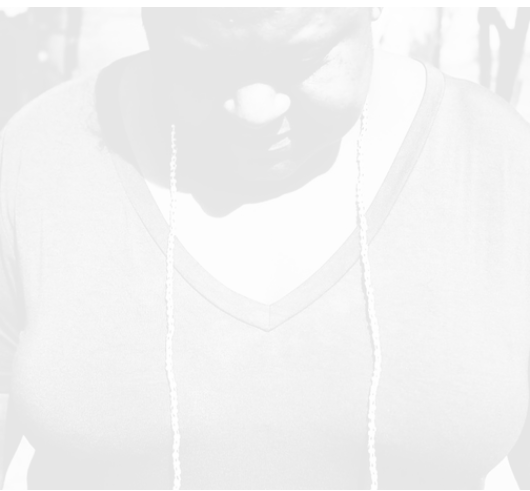
4 Professor Doutor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

"É estranho isso... Não acreditar, não pertencer, não ousar... Parece que o mundo nos coloca nessa situação o tempo todo e quando saímos da caixinha que nos colocaram e descobrimos que sim, acreditamos, pertencemos, podemos ousar, os vôos começam a ser mais altos. E porque não? Por que nos prendem ao chão? Por que não nos deixam voar?" Camila





*"Nessa conversa com o mar, parecia escutar, quando a brisa
acariciava seu rosto, as vozes e a respiração de seus
ancestrais, que afastava do seu corpo todas as dores que
havia passado até aquele dia"*
Cláudia



*“Sua guia branca no
pescoço abre caminhos de
pureza e proteção, sua
pele negra abre caminhos
de respeito e gratidão aos
seus antepassados que de
muitos que ali estão,
também são, e reconhecer
que somos parte do
mesmo corpo já é o início
de uma nova história.”*

Marcela



"Difícil olhar pelas pedras e paredes sem janelas, por onde durante mais de trezentos anos nosso povo foi obrigado a olhar somente para baixo. Talvez essas sejam as duras marcas que carregamos até hoje e, que para muitos, pesa demais."

Valquíria



13°

[tramas&costuras] Olhares Negros Quirino



Copy link



ao fundo, áudio de trechos sobrepostos das histórias de vida dos participantes do projeto

Watch on  YouTube

in the background, audio of overlapping excerpts from the life stories of the participants in the project

processo de criação de livros como travessia: o lugar da criação, a criação como lugar

Camila Feltre

Educadora e professora da pós “O Livro Para a Infância”, d’A Casa Tombada (FACONNECT). Autora do livro “É um Livro? – Mediações e Leituras Possíveis” (Ed. Unesp), fruto da sua pesquisa de mestrado realizado no Instituto de Artes da Unesp, onde também realizou sua pesquisa de doutorado. É integrante do GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação), vinculado ao Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP, desde 2013. Atua com oficinas de artes e literatura para crianças e famílias e formação para professores com temas relacionados aos livros-objetos, mediação de leitura e processos de criação em artes.

Neste artigo, apresento questões acerca da criação e da criatividade, tendo como base as experiências com estudantes de cursos de pós-graduação e participantes de oficinas em que atuei como educadora, propondo a criação de livros. Questiono a existência de um “lugar” específico para a criação e apresento a ideia de formação como “travessia”, refletindo sobre possíveis deslocamentos, caminhos e atravessamentos que estão envolvidos na experiência de cada um durante o processo criativo. Como referências, teço diálogos com artistas como Edith Derdyk e Fayga Ostrower e com a autora Cecília Almeida Salles.

O INÍCIO DA CAMINHADA

Durante o meu percurso como educadora, atuando em oficinas de artes e literatura, e como professora, propondo exercícios artísticos em aulas, me deparei, com frequência, com frases das participantes e estudantes¹: “eu não sou criativo”, “eu não tenho criatividade”, ou então, “eu sempre fui criativo”, “com criatividade e imaginação chegarei em algum lugar”. O que é esse ser criativo? O que é essa criatividade que tanto almejamos? Algumas pessoas são mais criativas do que outras? Existe um espaço ideal para a criação?

Essas perguntas me acompanham há muito tempo e puderam ser aprofundadas durante pesquisa de doutorado realizado entre 2019 e 2022, no Instituto de Artes da Unesp, sob orientação da Profª Drª Rejane Galvão Coutinho, que resultou na tese: “Processo de criação de livros como travessia/formação: encontrando narrativas de si”².

Neste texto, apresento um recorte desta pesquisa, trazendo questões acerca da criação e da criatividade, a relação que traço com a palavra travessia – e possíveis percursos, trajetos, caminhos que pude perceber no convívio com as estudantes.

As imagens que aparecem ao longo do texto são de alguns momentos criação que aconteceram durante a pesquisa em diferentes contextos, cidades, e formatos, como aulas online, por exemplo. Grande parte da pesquisa foi desenvolvida nas aulas da pós-graduação “O livro para a infância: processos contemporâneos de criação, circulação e mediação”, d’A Casa Tombada³ (FACONNECT).

1 Sempre ao me referir a um grupo ou coletivo vou tratar no feminino, porque a grande maioria das participantes e estudantes eram mulheres, tanto nos encontros de oficinas quanto nas turmas dos cursos de pós-graduação.

2 FELTRE, Camila. Processo de criação de livros como travessia/formação: encontrando narrativas de si. 2022. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/2922c979-3ef1-4d07-b89f-5c6b9cb5ce80>

3 A Casa Tombada - Lugar de Arte, Cultura e Educação – foi inaugurada em 18 de julho de 2015 pelos artistas e educadores Ângela Castelo Branco e Giuliano Tierno. (site acasatom-bada.com.br).



Figura 1. Fotografia tirada durante proposta de criação de livros na Turma II da pós-graduação “O livro para a infância”, n’A Casa Tombada, em Perdizes, São Paulo, 2018. Fotografia de Camila Feltre. (Fonte: acervo pessoal).

OS LUGARES DA CRIAÇÃO: CAMINHOS, PERCURSOS, DESLOCAMENTOS

Rememorando este tema na minha trajetória, uma das fortes inquietações se deu em um momento específico, em 2015, quando fui fazer uma contação de história na Casa das Rosas⁴ sobre Alice no país das maravilhas. Enquanto me preparava para entrar em cena, com a adrenalina a mil e olhava a multidão que se aproximava no jardim através da janela redonda do banheiro do último andar da casa, eu tive algumas divagações, reflexões que me acompanham até hoje: será que o buraco que Alice cai, quando corre atrás do coelho, é a entrada para o estado da criação? Será que, como na história de Lewis Carroll, a criação seria/estaria num *lugar* como o país das maravilhas? Será que esse é o meu papel como educadora e professora: convidar

4 Casa das Rosas, Espaço Haroldo de Campos de Poesia e Literatura, localizada em São Paulo.

as pessoas a entrarem comigo nesse universo? A caírem no buraco? Seria esta a minha intenção com as propostas artísticas e educativas em torno do livro, das artes, da literatura?

Como desdobrar desse pensamento, criei um blog no qual pretendia trazer minhas experiências artísticas com as pessoas, chamado “Na toca do coelho”⁵, buscando me aproximar e narrar as práticas que desenvolvo nesses espaços de formação, como oficinas, aulas, cursos, mediações de leitura, vivências artísticas etc.

Naquele momento, fez muito sentido pensar nesse lugar de criação, nessa entrada ao que podemos chamar de imaginário e criatividade.

Ao final da história da Alice, lá na Casa das Rosas, entreguei biscoitos em pequenos potinhos com escritos *coma-me* e vi crianças crescerem e diminuir em segundos.

Sim, parecia um lugar possível.



Figura 2. Professoras durante oficina “Mediação de leitura do livro”, na Fundação AH em Brasilândia, Mato Grosso do Sul, em julho de 2019. Fotografia de Camila Feltre. (Fonte: acervo pessoal).

⁵ Na toca do coelho – sobre arte, livros, cultura e educação. Disponível em: <https://www.facebook.com/tocadocoelho22/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Com o caminhar da pesquisa de doutorado, refletindo sobre os processos de criação das estudantes e participantes que, durante aulas e oficinas foram convidadas a criar livros artesanais, começo a repensar se existe mesmo esse lugar onde a criação acontece. Quando falo em criação me refiro ao momento do fazer, em que nos sentimos criativos, quando estamos envolvidos com algo em que o tempo parece suspender, a concentração existe, a presença é inteira e podemos inventar, materializar algo, mesmo quando lidamos com algo imaterial, como a dança ou a música. E quando penso na palavra lugar, associo ao espaço, ambiente, cenário para que cada uma e cada um possa tornar esse momento possível, território que é constantemente afetado pelos nossos corpos⁶.

Essa dúvida, se existe mesmo um lugar propício para a criação acontecer, ficou ainda mais forte nos tempos que a pesquisa se realizou, grande parte durante pandemia da covid-19, em que nada parecia ser das maravilhas, ou seja, o cenário ideal para o imaginário parecia não ter nada em comum com a realidade que vivíamos. Se dependêssemos deste lugar, seria impossível notar singelas presenças de criatividade. Mas, mesmo assim, e apesar de tudo, vimos as artes ganharem força durante momentos difíceis e a situação trouxe a potência de que era possível sermos criativos independentemente do lugar, mesmo em um país longe de estar habitado por um chapeleiro maluco, cartas e animais falantes. A criatividade podia estar nos pequenos e grandes gestos de cada um, ampliando o meu olhar para o ato criador.

⁶ Segundo Stela Barbieri: “Espaço é o espaço físico e tudo o que compreende – a topografia, o clima. Lugar é o espaço habitado, o sentido que o espaço faz na vida das pessoas. O espaço ganha significado e valor em razão da presença, seja para acolhê-lo fisicamente, como seu lar, seja como lugar para o acontecimento de suas ações” (Barbieri, 2021, p. 34).

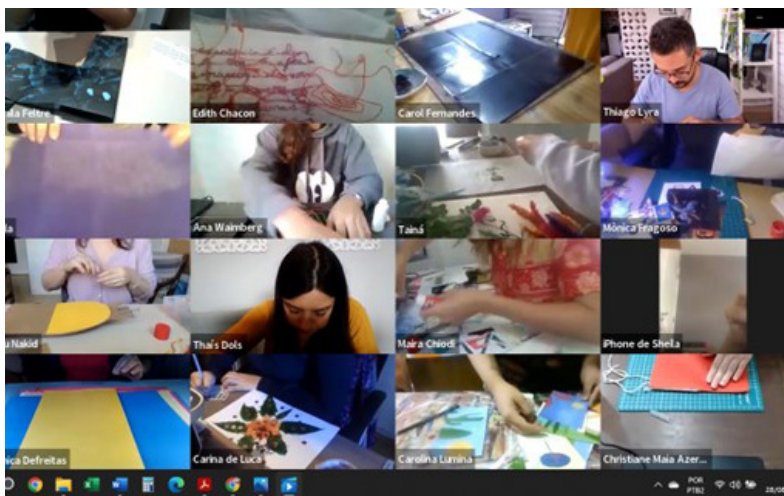


Figura 3. Criação coletiva durante aula na Turma VIII da pós “O livro para a infância”, d’A Casa Tombada. Aula em formato virtual 14 de maio de 2022. Fotografia de Camila Feltre. (Fonte: acervo pessoal).

Para a pesquisadora sobre processos de criação Cecília Almeida Salles:

Assim como não se pode falar em *locus* da criatividade, toda nossa discussão mostrou a impossibilidade de se definir um lugar específico onde a criação acontece. Os momentos sensíveis que são percebidos pelo artista como possíveis encontros ou descobertas estão espalhados ao longo do processo: nas anotações das caminhadas, no encontro de “pedras” instigantes, na relação com obras de outros artistas, na leitura de um pensador, no encontro de uma solução para um problema, na correção de um erro, no acolhimento do acaso etc. (Salles, 2006, p. 152)

Como Salles nos afirma, se a criatividade não está restrita a um lugar, e esses momentos criativos e sensíveis podem estar espalhados ao longo do processo, o que é então? Um estado? Um ato? Um instante? Ou então, uma vida inteira?

Muitas perguntas ainda. Mas venho pensando na criação como caminho, trilha, travessia, percurso para chegar, mesmo que esse lugar final não exista. Ou talvez exista, só não conseguimos ver de antemão: o destino só percebemos durante

a caminhada, com um passo depois do outro, em que somos transformados e transformamos o caminho. Seria como olhar para a linha do horizonte, mirar e tentar chegar até ela, mesmo sabendo que nunca vamos tocá-la de perto?

Edith Derdyk, artista e educadora, ao trazer a linha do horizonte⁷ como imagem do ato criador, amplia as formas de ver esse percurso.

Onde anunciar seu ponto de chegada? Onde iniciar seu ponto de partida? Quero alcançar e agarrar esta linha impalpável. Tal como uma lâmina incandescente, a linha de horizonte cinde as superfícies que delinea. Linha mutante que adere, modela e se impregna dos montes serrilhados, dos vales em U, das planícies descampadas, das florestas rebuscadas, dos oceanos abismais, dos desertos movediços, das cidades inventadas, das paisagens. (Derdyk, 2012, p. 11)

Assim, a caminhada até a linha do horizonte seria uma imagem possível para o processo de criação? Uma linha que miramos, mas não conseguimos alcançá-la? Acredito que tudo isso está presente nas entranhas da criação, nos desejos e nas intenções que nos movimentam para o criar.

Sabemos que nunca chegaremos até essa linha e mesmo assim nos movemos para encontrá-la. Poder ver mais de perto, olhar as paisagens, o pôr do sol sob outro ângulo, o ambiente a se modificar, é tentador e nos incita à ação. E tudo isso não faz sentido? Afinal, o que é essa linha? “A linha de horizonte, traço inventado pela nossa visão, não existe. A quem pertence: ao céu? Ao mar, à terra?” (Derdyk, 2012, p. 12).

É o caminho que importa.

O destino, saberemos só quando chegarmos em algum lugar, ou lugares – aqui entendido como tudo que possa existir dentro e fora de cada um.

⁷ Edith Derdyk apresenta essa reflexão no livro *Linha do horizonte*, Intermeios, 2012.

Caminhando, saberá. Andando, o indivíduo configura o seu caminhar. Cria formas, dentro de si e em redor de si. E assim como na arte o artista se procura nas formas da imagem criada, cada indivíduo se procura nas formas do seu fazer, nas formas do seu viver. Chegará ao seu destino. Encontrando, saberá o que buscou. (Ostrower, 2014, p. 76)

Dessa forma, como nas palavras da artista Fayga Ostrower, a busca está na constante ação de nos movermos. Como fazemos livros? Poderíamos dizer: fazendo⁸; entrando em contato com os materiais, rascunhando, experimentando uma sobreposição de páginas, pesquisando formas de encadernar, dialogando com pares...

Esse caminhar, sempre no gerúndio, me remete a outra artista brasileira e que contribuiu muito para os estudos em processos de criação, Lygia Clark. Com a proposta “Caminhando”⁹, ela amplia os horizontes da arte, trazendo o espectador como participante para a obra.

Na proposição, como ela mesma chama, Lygia convida que cada um produza uma fita de “Moebius” e vá cortando com a tesoura. Neste ato, o participante tem que decidir que caminho seguir, se irá de um lado ou de outro. Não há como prever o gesto, é uma decisão do momento, do instante, da presença, do imprevisto.

Nas palavras de Lygia:

Faça você mesmo um “Caminhando”: pegue uma dessas tirar de papel que envolvem um livro, corte-a em sua largura, torça-a e cole-a de maneira que obtenha a fita de Moebius. Em seguida tome uma tesoura, crave uma ponta

8 Faço referência à frase de Clarice Lispector sobre o ato de escrever. “Como é que se escreve? Quando não estou escrevendo, eu simplesmente não sei como se escreve. E se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? Que é que se diz? E como dizer? E como é que se começa? E que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranquilo? Sei a resposta, por mais que intrigue, é única: escrevendo. (Lispector *apud* Derdyk, 2012, p. 79)

9 *Caminhando* é um trabalho de 1963. “‘Caminhando’ é o nome que dei à minha última proposição. Daqui em diante atribuo uma importância absoluta ao ato imanente realizado pelo participante. O ‘Caminhando’ leva todas as possibilidades que se ligam à ação em si mesma: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto” (Clark, 1980, p. 25).

na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Preste atenção para não recair no corte já feito – que o que separaria a faixa em dois pedaços. Quando você tiver dado a volta na fita de Moebius, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte já feito. Esta noção de escolha é decisiva. O único sentido dessa experiência reside no ato de fazê-la. A obra é o seu ato. À medida que se corta na faixa ela se afina e se desdobra em entrelaçamentos. No fim, o caminho é tão estreito que não se pode mais abri-lo. É o fim do atalho. (Clark, 1980, p. 25-26)

Com esta proposição artística, Lygia nos traz o valor do momento: “É no instante em que pratica o ato que o espectador percebe simultaneamente o sentido de sua própria ação” (Clark, 1980, p. 28). É no fazer que você descobre o seu próprio caminho e as decisões serão tomadas no momento da ação, do gesto.



Figura 4. Mãos que se entrelaçam nas linhas do livro durante oficina da pós-graduação “O livro para a infância”, d’A Casa Tombada. Aula em formato virtual realizada em 14 de maio de 2022. Fotografia de Camila Feltre. (Fonte: acervo pessoal).

Como podemos ver nas imagens do livro *Caminho de volta*¹⁰, do artista Matheus Crespo, residente em uma cidade no interior do Rio de Janeiro, ao qual vemos um personagem, um galho, que percorre o livro e se transforma nesse caminhar.

10 O livro foi produzido de forma independente pelo artista com as técnicas de carvão, caneta esferográfica, tinta nanquim e caneta nanquim. Teve impressão de 150 exemplares.

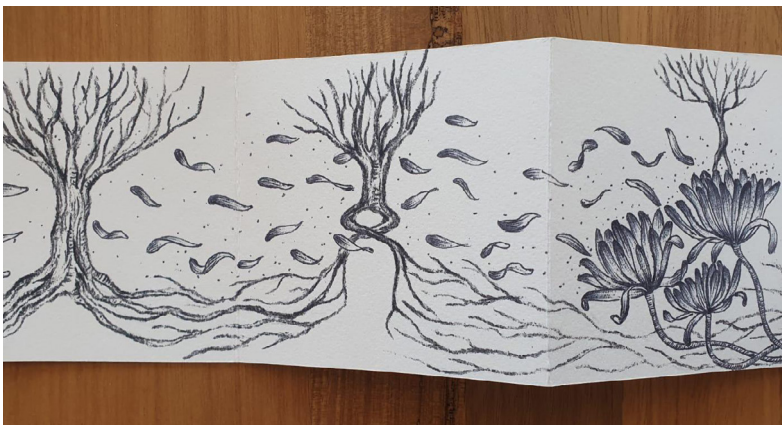


Figura 5, 6 e 7. Detalhes do livro "Caminho de volta", de Matheus Crespo, Ateliê Matheus Crespo, 2021. Fotografia de Camila Feltre. (Fonte: acervo pessoal).

Raízes que se unem, paisagens que se transformam, galhos que crescem e árvores que se metamorfoseiam com a passagem do tempo...

E se pensarmos num caminho que se faz ao caminhar? Um caminho que é traçado a cada passo que se dá e que não é possível seguir um roteiro planejado. O próprio caminho é criado com nossas pegadas, no momento que é habitado por nossos pés, ou mãos, e vão deixando marcas. E o que mais me chama atenção neste percurso é que não apenas o caminho é desenhado neste gesto, mas também aquele - sujeito que caminha - é transformado nesta ação de mover-se. (Feltre, 2021)¹¹

Um ser, aqui representado por um pequeno galho que vai crescendo e se modificando enquanto caminha, com isso transformando o próprio percurso. Nós, leitores, podemos ir para um lado, para o outro, virar, voltar, provocados pela materialidade que o livro nos proporciona. Ler aqui pode ser sinônimo de caminhar.

¹¹ Escrevi este texto a convite de Lillian Araújo, professora e criadora do clube de leitura "Etc. e tal", em agosto de 2021. "Etc. e tal" é um clube de livros para adultos com enfoque em livro ilustrado, livro-objeto, *flipbook* e livro imagem (ou álbum). Descrição na página do Instagram @clubetcetal.

Assim, nesta pesquisa, o processo de criação é percebido como a própria travessia, como trajeto, percurso, deslocamento. O sujeito criador, um ser caminhante. E o lugar, um caminho que se constrói e se desenha nesse caminhar: lugar movediço, um mapa em constante mover-se.

Isso me faz lembrar o livro "Walkscape, o caminhar como prática estética", do arquiteto italiano Francesco Careri, e o caminhar como parte da nossa trajetória, da nossa história como seres humanos.

O ato de atravessar o espaço nasce da necessidade natural de mover-se para encontrar alimento e as informações necessárias para a própria sobrevivência. Mas, uma vez satisfeitas as exigências primárias, o caminhar transformou-se numa fórmula simbólica que tem permitido que o homem habite o mundo. (Caeri, 2013, p. 27)

Depois, o caminhar passou a ser visto como prática estética¹², uma forma de habitar o mundo e transformá-lo: atravessar e travessia.



Figura 8. Oficina no Instituto Federal de Jacareí, em novembro de 2019. Fotografia de Camila Feltre. (Fonte: acervo pessoal)

¹² "Hoje se pode construir uma história do caminhar como forma de intervenção urbana que traz consigo os significados simbólicos do ato criativo primário: a errância como arquitetura da paisagem, entendendo-se como o termo paisagem a ação de transformação simbólica, para além de física, do espaço antrópico." (Careri, 2013, p. 28)

REFLEXÕES FINAIS: CAMINHOS QUE NÃO SE ENCERRAM

Com tudo isso, volto a pensar em Alice, na corrida para a toca do coelho, e desconfio que o próprio despencar pode ser esse lugar da criação, o ato de cair, a própria queda em direção a algo. Um lugar profundo, que pode levar a profundezas desconhecidas, um mergulho, um lugar não lugar específico, aparentemente transitório.

Desenhamos o nosso caminho ao criar, não há percurso pré-definido, podemos ter intenções, inspirações, ideias disparadoras, e estas são inúmeras. Podemos encontrar diferentes caminhos ao criarmos um livro: um material que chamou a atenção, uma história na gaveta, um acontecimento recente, um formato de livro para investigar...

Nesse sentido, repensando esses lugares que a criação habita, trago a imagem da travessia, de um atravessar e ser atravessado, a partir da “experiência” que pode acontecer ao embarcarmos nesse ato criador. Experiência essa, segundo Larrosa como:

(...) algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. (Larrosa, 2014, p. 10)

Assim, não havendo um lugar específico para a criação, e sim, muitos lugares, que podem se desenhar na medida do percurso, podemos considerar, então, a criação como lugar para estar, pesquisar e viver?



Figura 9. Oficina realizada pelo coletivo Adélia, em Itaipava, Rio de Janeiro, em dezembro de 2019. Fotografia de Camila Feltre. (Fonte: acervo pessoal).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIERI, Stela. **Territórios da invenção**: ateliê em movimento. São Paulo: Jujuba, 2021.
- CARERI, Francesco. **Wakscapes**: o caminhar como prática estética. Trad: Frederico Bonaldo. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.
- CRESPO, Matheus. **Caminho de volta**. Campos dos Goytacazes: Livro independente, 2021.
- DERDYK, Edith. **Linha de horizonte**: por uma poética do ato criador. 2 ed. São Paulo: Intermeios, 2012.
- FUNARTE (org.). **Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1980.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SALLES, Cecília Almeida. **Redes da criação**: construção da obra de arte. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

um rio sem fim: ensaio visual

Anita Prades

Anita Prades nasceu e vive em São Paulo. Doutoranda e Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP, é autora, ilustradora, pesquisadora, atriz e educadora. Colaboradora permanente do Instituto Emília, organização voltada para a difusão de conhecimento permanente sobre os temas do livro e da leitura. Tem diversos livros publicados com suas ilustrações, contemplados em seleções do catálogo FNLIJ para a Bologna Children's Book Fair, na lista dos "Os 30 Melhores Livros Infantis do Ano" da revista Crescer, além de títulos contemplados com o Selo Cátedra UNESCO de Leitura.

Lançou, em 2020, Fio de Rio (Selo Emília), sua primeira experiência como autora-solo, selecionado para participação na Bienal de Bratislava 2023, ano em que também lançou mais dois livros autorais, A casa dos vagalumes e A livreira viajante (Selo Emília), com ilustrações selecionadas para a lista de finalistas da Mostra de Ilustradores da Bologna Children's Book Fair. Mais em: www.anitaprades.com

O ensaio visual "Um rio sem fim" se trata de uma revisitação, por meio de imagens e metáforas visuais, dos processos criativos por trás da dissertação de Mestrado intitulado "Trajetórias de um fio de rio: narrar por imagens no contexto do livro ilustrado", realizada entre os anos de 2017 e 2020 no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNESP. Ilustrações que desenharam um jogo de retrospectiva e retomada dos fluxos investigativos individuais e coletivos de uma pesquisa a transbordar, para marcar o ingresso da autora, em 2024, no programa de Doutorado na mesma instituição.

Como encerrar algo que, talvez, seja ininterrupto?

Entre os anos de 2017 e 2020, me dediquei à realização de uma pesquisa de Mestrado no Instituto de Artes da UNESP, integrando o grupo de pesquisa GPIHMAE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação). Se agora peço licença para tecer este relato em primeira pessoa, não é por acaso. É uma escolha que faço a partir dessa experiência anterior que vivi com a pesquisa acadêmica, em que visitei conceitos da Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA)¹ para construção de um texto que me permitisse tratar de reflexões teóricas em âmbito coletivo, mas, ao mesmo tempo, que me possibilitasse abrir espaços para que eu também figurasse enquanto sujeita a vivenciar uma pesquisa, sujeita aos seus andamentos, buscando evidenciar um tanto de matéria viva a movimentar-se em trânsitos e desvios inerentes a uma jornada de investigação. É essa a voz e atitude de pesquisa que busco adotar desde então, me permitindo variar pela primeira pessoa do singular; para a primeira pessoa do plural (cujo sentido de comunhão muito me agrada); e também pelo distanciamento da terceira pessoa, em um fluxo que busca se adequar ao que a determinada passagem do texto parece solicitar. Almejo a utilização da primeira pessoa, entretanto, com consciência da importante ressalva que Hernández levanta ao apontar que “não se trata de ‘falar de mim’ mas ‘a partir de mim’ (Hernández In Dias; Irwin, 2013, p. 51)”, comentário que aponta para o recurso autobiográfico não como a generalização que silenciaria outras possibilidades narrativas, e sim a perspectiva de se “contar uma história que permita aos outros contar a sua história” (Eça In Dias; Irwin, 2013, p. 74).

Por conta de tais reflexões metodológicas, minha pesquisa de Mestrado, além de se tratar de uma pesquisa sobre o meu

tema de interesse – o universo do livro ilustrado – acabou se tornando, em certo aspecto, em uma pesquisa sobre o que é o próprio ato de se fazer pesquisa. No ambiente de um Instituto de Artes, esse convite para se refletir sobre as formas como se desenvolvem e se apresentam as produções acadêmicas é particularmente instigante, em se tratando de um espaço cujos campos de atuação que se fundamentam justamente em práticas de questionamento, poesia, transgressão, ruptura, inovação. Onde se reconhece (ou seria desejável que se reconhecesse) a potência da comunicação através das visuais, sonoridades, corporeidades, materialidades e as tantas outras formas possíveis de troca de saberes, para além da produção textual.

Como apresento essa dissertação? Que textura tem essa produção? Como integro as múltiplas camadas da investigação no trabalho? Presenteada com uma orientação cuidadosa e provocadora, pude transitar por perguntas dessa natureza, em um processo amplamente alimentado pela oportunidade de trocar, aprender e partilhar com colegas que, ainda que se dedicando à temas distintos, passavam por dilemas e etapas semelhantes na produção de suas pesquisas.

A pergunta que inicia este texto diz respeito àquele que costuma ser o último dos capítulos de um texto acadêmico. A maneira como passei a encarar esse segmento final da escrita diz muito do que carrego da experiência de ter desenvolvido uma pesquisa de Mestrado nas circunstâncias que acabo de descrever. Fui convidada a refletir, naquela época, sobre a possibilidade da substituição do termo “Conclusão”, muito adequado e recorrente em pesquisas dedicadas às Ciências Exatas, pelo título “Considerações finais”. Uma mudança singular, mas carregada de significados. Um cuidado semântico que, em minha perspectiva e lembrança, simboliza e reverbera a experiência de se realizar pesquisa em artes no contexto do GPIHMAE. A abertura ecoante das considerações, na contramão da ideia de encerramento. Anos depois do suposto término da pesquisa, tenho o sentimento de que finais podem ser inícios, em desdobramentos que seguem o curso de uma pesquisa que não se conclui. Neste ano de 2024, de volta ao Programa de Pós Graduação da UNESP, retorno para dar continuidade à essas inesgotáveis permanências.

¹ De acordo com Charles Immanovsky, a PEBA é uma “perspectiva metodológica que busca em processos ou produtos artísticos formas de produzir, interpretar, analisar ou relatar dados de pesquisa, que não seriam visíveis por meio de outros processos metodológicos” (IMMIANOVSKY, 2015, p. 2). A PEBA se caracteriza como uma linha metodológica não convencional, desenvolvendo-se a partir de uma crítica em relação aos modelos tradicionais de pesquisa. De caráter qualitativo, a PEBA insere-se numa perspectiva que questiona formas hegemônicas de pesquisa. Os procedimentos artísticos então são utilizados a fim de dar conta de experiências e de contribuições pessoais relacionadas à pesquisa, que, por meio de outros métodos não seria possível visualizar, “nem os diferentes sujeitos relacionados à pesquisa (pesquisador, leitor, colaborador), nem as interpretações de suas falas” ((Hernández In Immanovsky, 2015, p.4).

“Trajetórias de um fio de rio: narrar por imagens no contexto do livro ilustrado” é o título da dissertação que resultou de minha pesquisa de Mestrado. Um livro costurado de linhas azuis feito cursos d’água, grávido de outro pequeno livro, o livro ilustrado “Fio de Rio”, que vem circulando por mãos pequeninas da infância desde a sua publicação em 2020. Se estou revisitando essa experiência nestas linhas, é porque foi esse o movimento que vivenciei no processo de criação do ensaio visual aqui apresentado. Um ensaio de ilustrações em que busco me aproximar metaforicamente das trajetórias poéticas que encharcam os processos criativos de quem pesquisa. Pude caminhar novamente à beira desse rio (que nunca deixou de passar por dentro de mim), e mergulhei em sua silenciosa profundidade para experimentar a iminência das novas correntezas que se inauguram. Sigo desejosa de seu transbordamento para além de mim, em um mergulho em direção ao coletivo, para que possamos nos desfazer e reencontrar na artesanaria das águas em desvios, correntezas e torvelinhos das partilhas sensíveis do saber.

Por fim (ou, talvez, por início), são as imagens que contam.

LEGENDAS

O conjunto das imagens – denominado *Um rio sem fim* – é de minha autoria.

Aquarela e lápis de cor sobre papel.

Dimensões originais de cada imagem: 29,7 x 42 cm

2024

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: UFSM, 2013.

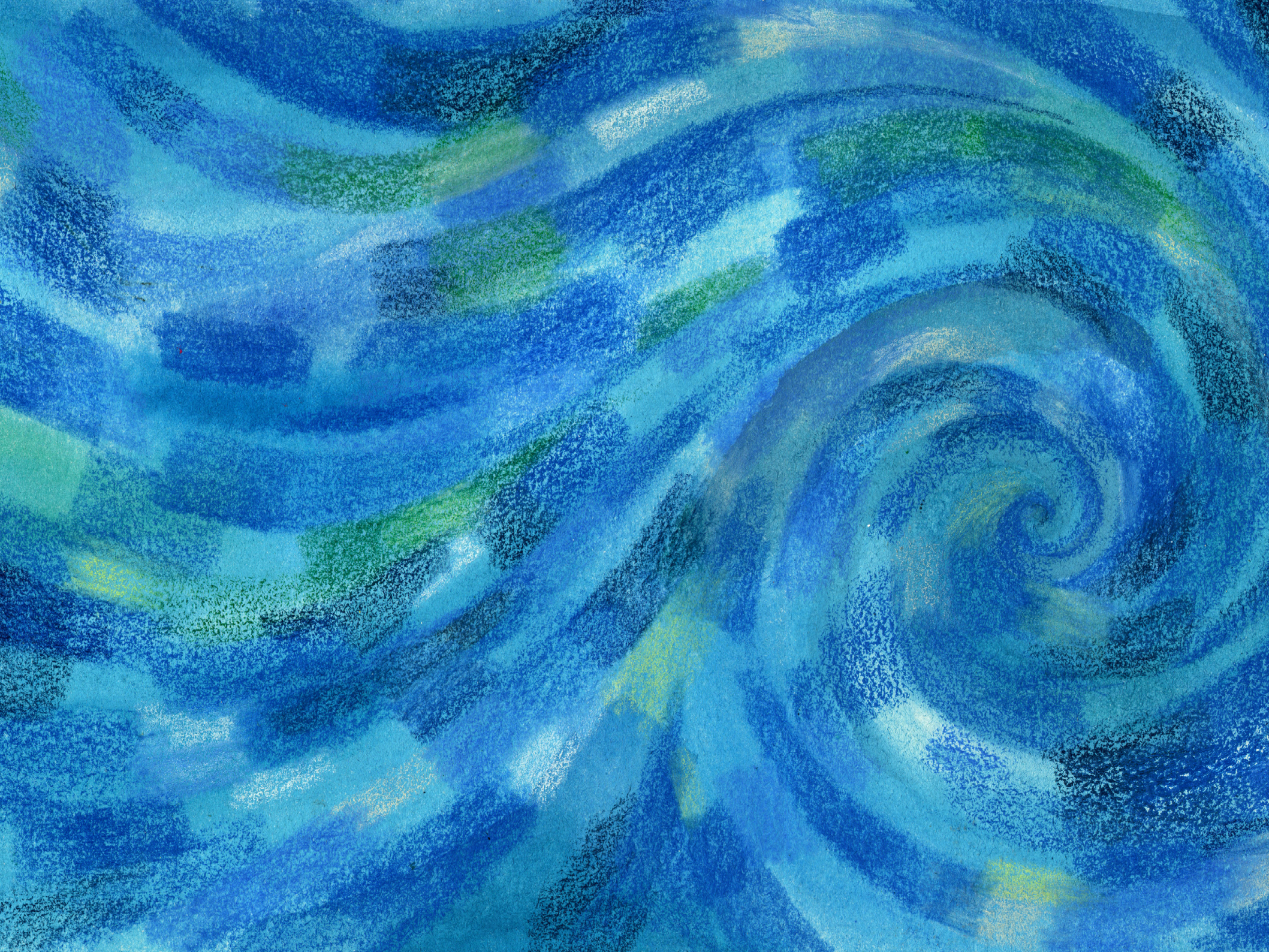
IMMIANOVSKY, Charles. Currículo e PEBA: uma experiência. In: **XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI**. Blumenau, 2015.













unesp
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESSEIAS FILHO"

PPG artes
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARTES DA UESP

GRINMAE
GRINWVE