UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

THELMA AZEVEDO LÖBEL

MEDIAÇÃO CULTURAL: O JOGO COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-EDUCATIVA

SÃO PAULO
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

THELMA AZEVEDO LÖBEL

MEDIAÇÃO CULTURAL: O JOGO COMO EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-EDUCATIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, linha de pesquisa: Processos artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural, sob a orientação da Profa. Dra Rejane Galvão Coutinho.

SÃO PAULO
2020

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

L797
m

Löbel, Thelma Azevedo, 1976-
Mediação cultural: o jogo como experiência artístico-educativa / Thelma Azevedo Löbel. - São Paulo, 2020.
204 f. : il. color.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Rejane Galvão Coutinho
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Arte - Estudo e ensino. 2. Arte e educação. 3. Mediação cultural. 4. Jogos na educação artística. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES

THELMA AZEVEDO LÖBEL

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" para obtenção do título de Mestre em Artes.

Data de aprovação: 22 de setembro de 2020

Esta dissertação de mestrado foi defendida perante a seguinte banca examinadora:

Profa. Dra Rejane Galvão Coutinho (Orientadora)
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Profa. Dra Sumaya Mattar
Universidade de São Paulo

Profa. Dra Valquíria Prates Teixeira
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Suplentes:

Profa. Dra Valéria Peixoto Alencar
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Prof. Dr Erick Orloski
Universidade do Espírito Santo

Agradeço

À minha orientadora Rejane Coutinho , por seu profundo respeito aos processos e trajetórias.

Aos parceiros do coletivo Zebra5 por cada momento dessa história compartilhada, pelo amor, admiração e confiança:

Ao Alberto Tembo pela irmandade e conexão;
Ao Auber Bettinelli pela escuta e companheirismo;
À Carolina Velasquez pelas conversas sobre ser artista;
À Christiane Coutinho pela amizade, incentivo e exemplo;
À Stella Ramos pela força e fidelidade.

À Cristiane Alves pelas leituras desse trabalho e torcida incondicional.

Aos entrevistados pela disponibilidade e riqueza dos trabalhos e reflexões.

A minha família pela admiração e afeto.

Ao Daniel Leite, meu companheiro, pelo apoio à este trabalho e pelas partilhas todas.

Ao tempo dos processos e suas revelações.

RESUMO

Esta dissertação investiga e evidencia as convergências existentes entre jogo-arte-educação através de experiências e reflexões vindas do campo da Mediação Cultural. A partir do percurso profissional da pesquisadora e da compreensão da prática enquanto pesquisa e produção de conhecimento, a questão do jogo é apresentada como uma possibilidade de estratégia de mediação. Para isso são apresentados conceitos e reflexões com base em processos de formação da mediação cultural; problematizadas as relações entre arte e educação dentro desse contexto; levantadas ações educativas e/ou práticas artístico-educativas; entrevistados profissionais que evidenciam a presença das questões investigadas em seus trabalhos; apresentadas reflexões teóricas que abordam diferentes perspectivas sobre o jogo e que colaboram para reflexões sobre sua aproximação com a educação e a arte. Entre as referências teóricas estão presentes Rejane Coutinho, John Dewey, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins e Valquíria Prates, entre outras no que se refere a arte, educação e mediação, como também Johan Huizinga, Roger Callois, Gilles Brougère, Friedrich Froebel, Friedrich Schiller, entre outras no que se refere ao conceito de jogo. A ideia de experiência de John Dewey perpassou especialmente todo o trabalho, tanto nas reflexões desta com os campos tratados, como também na compreensão do próprio processo de pesquisa, onde o constante agir e o ser afetado estão presentes. O trabalho coletivo realizado junto ao grupo Zebra5, é também uma referência central. Os artistas-educadores entrevistados: Alberto Tembo, Stella Ramos, Auber Bettinelli, Christiane Coutinho, Anderson Rei, Matheus Giavarotti, Guilherme Teixeira e Stela Barbieri são apresentados enquanto propositores de experiências. Estas podem ser sociais, estéticas, políticas, sensíveis, afetivas, corporais, cognitivas, críticas, espirituais entre outras. O jogo somado a potente relação entre arte e educação é considerado enquanto catalisador e organizador de vivências simbólicas e sociais com forte inclinação estética e formadora.

Palavras-chave; Jogo-arte-educação. Mediação cultural. Formação em artes. Arte e educação. Experiência.

ABSTRACT

This dissertation investigates the similarities and convergences between Game, Art and Education. The background area that supports this project's is the Cultural Mediation area. It's departure points are the researcher's professional experience and the understanding that practices can be takens as forms of research and production of knowledge. The Game issue is presented as a possible way to perform a mediation strategy. In order to fundament that, concepts and thoughts are taken from formative processes on Cultural Mediation. The relations between Art and Education are problematized in this context. Educational actions and artistic-educational practices are listed. Interviewed professionals give their impressions about the questions that are investigated. Theorical ideas that have different perspectives about Game are presented, helping the development of reflections about it's relations with Education and Arts. This Dissertation's main theorical references are Rejane Coutinho, John Dewey, Paulo Freire, Ana Mae Barbosa, Miriam Celeste Martins e Valquíria Prates, and others in the Art, Education and Mediation areas, such as Johan Huizinga, Roger Callois, Gilles Brougère, Friedrich Froebel, Friedrich Schiller. Other references are also used, coming from the Game's investigation field. The John Dewey's concept of Experience has permeated the whole work. This happened specially on the reflections about the observed field and also regarding the research process, where the individuals act and are afected. The colective work done in the Zebra5 group is also a central reference here. The interviewed artist-educators are Alberto Duvivier, Stella Ramos, Auber Bettinelli Christiane Coutinho, Anderson Rei, Matheus Giavarotti, Guilherme Teixeira and Stela Barbieri. They are presented as experience proposers. Such experiences could be social, aesthetical, political, sensitive, afective, corporal, cognitive, critical, spiritual, among other possibilities. Game, together with the potent relation between Art and Education, is considered as a catalyst and as an organizing phenomenon to the simbolic and social experiences, having strong aesthetical and formative inclinations.

Keywords; Game-Art-Education. Cultural Mediation. Art Formation. Art and Education. Experience.

Lista de Imagens

Imagem 1- Perséfone, 2019. Monotipia desenvolvida no primeiro semestre de 2019. 1

Imagem 2 - Kintsugi 12

Imagem 3 - Caleidoscópio (detalhes) Trabalho poético desenvolvido para a disciplina *Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professors,* 2018. 13

Imagens 4 e 5 - Exposição de arte contemporânea em que os alunos da E.E. Prof. Haroldo de Azevedo participam da dinâmica do cubo. 40

Imagem 6 e 7 - *Jogo da palavra síntese* e *Jogo da Curadoria* realizado nas visitas educativas, 2006. 42

Imagem 8 e 9 - Proposta educativa desenvolvida para a exposição *Aleijadinho e seu tempo: fé, engenho e arte,* 2007 43

Imagem 10 e 11 - *Jogo Metrópole*, 2011. 48

Imagem 12 e 13 - Jogos produzidos para o *Projeto Sesc Verão,* 2015. 50

Imagem 14, 15 e 16 - Exemplo de três cartas do *Jogo Samico: O encantamento do mundo,* 2016. 51

Imagem 17 e 18 - Jogo *Koi-Koi*, a partir do baralho Hanafuda. Conjunto de cartas *Hikari* e baralho *Hanafuda*, 2019. 52

Imagens 19 e 20 - *Criatório de Jogos Naif,* 2017. Tabuleiro criado a partir de módulos e carimbos de borracha. 54

Imagem 21 e 22 Divulgação para Curso *Criatório de Jogos,* 2020 55

Imagem 23 – Mosaico de significações 1 (Ponto de partida). 59

Imagem 24 - Mosaico de significações 2 (O jogo é ....). 66

Imagem 25 - Mosaico de significações 3 (O que nos move?). 72

Imagem 26 - Mosaico de significações 4 (Limite e invenção). 77

Imagem 27 - Mosaico de significações 5 (A grandeza do jogo). 84

Imagem 28 - Mosaico de significações 6 (O jogo da arte). 94

Imagem 29 - Mosaico de significações 7 (Chegada e nova partida). 95

Imagem 30 - *Lugar para Desenhar*, Sesc Belenzinho, 2015. 97

Imagem 31 - *Lugar para criar espaços*, Sesc São Carlos-SP, 2014. 97

Imagem 32, 33 e 34 - Exposição *Mirantes*, Sesc Jundiaí, 2018. 98

Imagem 35, 36 e 37 - Exposição *Mirantes*, Sesc Jundiaí, 2018. 99

Imagem 38 e 39 - Exposição *Mirantes*, Sesc Jundiaí, 2018. 100

Imagem 40 - Exposição *Circuito de Narrativas líquidas*, realizada na Central Galeria de Arte, 2013. 103

Imagem 41 - Maquete apresentada na Exposição *Circuito de Narrativas líquidas*, 2013. 105

Imagem 42 – *Encaixes, Jogos de Armar*, Centro Cultural São Paulo, 2016. 111

Imagem 43 - *Palavraforma, (Encaixes), Circuito Sesc de Artes*, Sertãozinho, 2018. 111

Imagem 44 - *Palavraforma, (Encaixes)*, *Circuito Sesc de Artes*, Sertãozinho, 2018. 112

Imagem 45 - *Empilhamentos (Encaixes),* Sesc Campinas, 2017 112

Imagem 46 - *Invólucros, Jogos de armar*, Centro Cultural São Paulo, 2016. 113

Imagem 47 - *Poema coisa (Encaixes)*, FLIMA, 2018. 113

Imagens 48 e 49 - Contra capa e capa da publicação *Palavra e Imagem na Cidade.* 115

Imagem 50 – *Volantes* produzidos no *Projeto Aberto* presentes na publicação *Palavra Imagem e Cidade* 116

Imagem 51 - Livro de artista *Jogos de Mesa*. 122

Imagem 52 - Livro de artista *Jogos de Mesa*. 123

Imagem 53 e 54 - *Cosmontanhas,* 2015 124

Imagem 55 - *Cosmontanhas,* Sesc Pinheiros, 2017. 125

Imagem 56 - Trabalho artístico de Guilherme Teixeira, 2019 125

Imagens 57, 58, 59 e 60 - *Construção infinita*, Sesc São José dos Campos, 2019. 126

Imagens 61 e 62 - *Construção infinita*, 2019. 126

Imagens 63 e 64 - Trabalho artístico de Guilherme Teixeira, 2013. 128

Imagem 65 – *Rolê (social board)*, 2010. 130

Imagem 66 - Experimentação da *Parede Suprematista*, 2013 133

Imagem 67 – Trabalho artístico Guilherme Teixeira, 2019. 133

Imagem 68 – Brinquedos constroem pessoas, 2020 134

Imagem 69 e 70 - *Construssim* no evento: *Os Jogos de Construssim no Jardim,* Casa das Rosas, 2012. 137

Imagem 71 - *Des_com_plás,* Sesc Vila Mariana. 138

Imagem 72 - *Construssim*, *Circuito Sesc de Artes*, Jaboticabal, 2013. 138

Imagem 73 - *Construssim*, *Circuito Sesc De Arte*, Franca, 2013. 138

Imagem 74 – *Construssim*, na atividade *Jogue do lado de fora,* FestA! *Festival de Aprender*, Sesc Jundiaí, 2018. 138

Imagem 75 –Processo de criação de Stella Ramos para o *Jogo Poemas passageiros*, 2018. Acervo Zebra5. 145

Imagem 76 - *Poemas passageiros, Circuito Sesc de Arte,* 2018. Itararé, 2018. 145

Imagens 77 e 78 - *Poemas passageiros*, *Circuito Sesc de Arte,* Garça, 2018. 145

Imagem 79 – *Poemas passageiros*, *Circuito Sesc de Arte,* Itapeva, 2018. 146

Imagem 80 – Poema criado por Stella Ramos (*Poemas passageiros)*, *Circuito Sesc de Arte,* Garça, 2018. 146

Imagem 81 - *Poemas passageiros e outros jogos-conversa*, Sesc 24 de maio, 2017. 146

Imagens 82, 83, 84 e - Construções criadas a partir dos desafios do *Jogo Abstratus*. 153

Imagem 85 - Conjunto de peças que correspondem ao kit de cada jogador. 153

Imagem 86 - Disposição de uma mesa de jogo no momento da votação com 4 jogadores, imagem do manual do jogo, 2018. 154

Imagem 87 - Baralho de cartas divididas em suas 4 categorias, que compreendem as etapas do jogo, imagem do manual do jogo, 2018. 154

Imagem 88 – Teste junto ao público com o *Jogo Abstratus* na programação: *Poemas passageiros e outros jogos-conversa*. Sesc 24 de maio, 2017. 154

Imagem 89 - Apresentação do protótipo do *Jogo Abstratus* no stand da *Ludens Spirit*, na *Diversão Off-line*, São Paulo, 2018. 155

Imagem 90 - Lançamento oficial do *Jogo Abstratus* no stand da *Ludens Spirit,* na *Diversão Off –line*, Rio de janeiro, 2018. 155

Imagem 91 – Deméter. Bordado, 2020. 168

SUMÁRIO

Introdução 01

Capítulo 1- Mediação Cultural 14

1.1 - Formação 14

1.2 - Reflexões iniciais sobre o artista-educador ou educador-artista.....24

1.3 - Jogo e mediação cultural - um percurso.....38

Capítulo 2- A construção do jogo 56

Capítulo 3- Práticas artístico-educativas.....96

3.1 *Lugares para criar espaços e Mirantes* – Stela Barbieri.....97

3.2 *Encaixes (Palavraforma)* - Coletivo Tralha.....111

3.3 *Cosmontanhas e Construção Infinita*– Guilherme Teixeira 124

3.4 *Construssim, Poemas Passageiros e Abstratus* – Coletivo Zebra5 136

4-Conclusões.....162

5- Referências Bibliográficas.....170

6- Anexos – Entrevistas.....175

Introdução



Perséfone

Perséfone é uma personagem fascinante,

Imagem 1- (Página anterior) *Perséfone*, 2019. Monotipia desenvolvida no primeiro semestre de 2019. Oficina de Criatividade. Sesc Pompéia. Autoria Thelma Löbel.

"O narrador assimila à sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer. Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la inteira".
Walter Benjamin[1]

Esta pesquisa foi realizada tendo como base a minha trajetória profissional. Junto ao período de minha graduação em Artes Plásticas na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), entre 1996 e 2000, iniciei como educadora dentro da área de mediação cultural, que se tornou meu campo de atuação e pesquisa. Desde então, venho mantendo presentes a atitude investigativa e a elaboração conceitual a partir da prática. Com base na experiência direta com os públicos, pude exercer outras funções como coordenadora de núcleo de educação, formadora de educadores e professores, propositora de oficinas e cursos, autora de materiais educativos, jogos, entre outros. Em 2008, junto aos educadores Alberto Tembo Duvivier, Stella Ramos e Auber Bettinelli, as reflexões sobre o trabalho do educador/mediador e sua relação com as práticas artísticas se uniram às experimentações e reflexões sobre jogo, contexto em que surge o coletivo Zebra5. Ao longo do tempo, as educadoras Christiane Coutinho e Carolina Velasquez também se somaram ao grupo, contribuindo imensamente para sua construção. Recentemente, contudo, o grupo voltou à sua formação original. O fazer coletivo tem sido determinante para minha formação e prática profissional. Agora, frente à realização desta escrita acadêmica, sinto-me desafiada em trazer essas discussões para uma outra esfera de debates e trocas.

A importância e a amplitude das investigações sobre o jogo têm impulsionado o desenvolvimento das ações e reflexões dentro do campo da mediação cultural. Este trabalho pretende aprofundar e discutir essas questões, a partir de exemplos que possam revelar a forte convergência existente entre jogo-arte-mediação, destacando práticas que vêm sendo realizadas, como também buscando alargar sua área teórica. Esses pontos também dialogam diretamente com reflexões acerca de processos de formação em arte. Trabalhar com esses percursos juntos aos sujeitos e grupos com os quais atuamos, implica também em uma constante atualização profissional, a qual se dá, em grande medida, pela auto-formação. A escrita acadêmica também pode ser uma via desse aspecto formativo. Perceber-se dentro de um processo de construção social, é conceber-se na história, ou seja, tomar contato com as nossas inserções no mundo. O ato de contar uma história faz com que seja necessário assumir um ponto de vista e se responsabilizar

1 Benjamin (1987, p. 197 -221).
2 Disciplina realizada na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, (ECA-USP), no segundo semestre de 2018, com a Profa. Dra. Sumaya Mattar.

por ele. Portanto, a presente pesquisa também se refere ao exercício de rememorar, refletir e contar de que forma os questionamentos e práticas relacionadas ao jogo no contexto da mediação cultural, presentes nessa trajetória, podem se constituir como processos de formação em artes.

Torna-se portanto importante indagar: Como narrar essa história? Conforme nos chama a atenção o filósofo Walter Benjamin (1892-1940), em seu texto *O Narrador* (BENJAMIN, 1987), existe uma carência de narrativas. Isso ocorre porque estas foram substituídas, em grande parte, pelas informações, que geralmente chegam para nós acompanhadas de explicações. Já a narrativa tem como fonte a experiência do narrador, e não se revela por inteiro, deixando espaços e brechas para sua interpretação. Ela é "num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação (…) Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (p. 197-221). Mesmo considerando a distância histórica dessas reflexões com os dias atuais, elas continuam bastante válidas.

Ainda segundo Benjamin (1987), os fatos históricos não são pontos fixos aos quais devemos nos dirigir para que sejam desvendados, nem as temporalidades são apenas lineares, sendo também anacrônicas e descontínuas. Assim, quando olhamos para partes de uma determinada história, é necessário deixar que ela se desconstrua em um primeiro momento para que depois seus fragmentos possam ser ressignificados. No texto *A imagem-malícia: História da arte e quebra-cabeça do tempo* (DIDI-HUBERMAN, 2015), do filósofo e historiador da arte Georges Didi-Huberman (nascido em 1953), apresentam-se algumas ideias de Benjamin, entre elas, a importância da imagem e da imaginação. A relação com imagens, seja estando receptiva a elas, evocando-as ou produzindo-as, acompanhou o processo desta pesquisa, embora não seja seu foco. Aqui, elas contribuíram para pensar sobre minha relação com a história e sua várias camadas, e também como forma de inspiração. Na citação a seguir, de Didi-Huberman, o autor aborda o conceito de *imagem dialética* de Benjamin, o qual, segundo ele, é o ponto em que o passado, ou aquilo que trazemos enquanto experiência, entra em contato com o presente, gerando um instante cheio de significações, como uma espécie de "relâmpago":

> Ora, o que surge desse instante, dessa dobra dialética, Benjamin chama de imagem. "Cada apresentação da história (Geschichtsdarstellung) deve começar pelo despertar", porque é uma imagem que o despertar libera inicialmente. … Mas, por que uma imagem?
> Por que na imagem o ser se desagrega: ele explode e, ao fazê-lo, mostra - mas por tão pouco tempo - do que é feito. A imagem não é imitação das coisas, mas o intervalo tornado visível, a linha de fratura entre as

coisas (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 215-216)

Certamente seria necessário um mergulho mais profundo para compreender a extensão dessa citação, mas o fato é que a sensação e a imagem que ela nos oferece, assemelham-se àquelas vividas nos processos da mediação, que são geradas no encontro entre obras e públicos. Isso se relaciona também à ideia de *experiência estética*, apresentada por John Dewey (1859-1952), que é um dos fundamentos desta pesquisa. Segundo Didi-Huberman:

> Se a imagem constitui, para Benjamin, o "fenômeno originário da história", é porque a imaginação, para ele, designa outra coisa além da simples fantasia subjetiva: "A imaginação não é a fantasia... A imaginação é uma faculdade [...] que percebe as relações íntimas e secretas das coisas, as correspondências e as analogias." **A imaginação, a montadora por excelência, desmonta a continuidade das coisas somente para melhor fazer surgir "afinidades eletivas" estruturais**. A imagem evidencia uma ordem de conhecimento essencial ao teor histórico das coisas. Mas, "nesse domínio, a ordem é apenas flutuação acima do abismo". (DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 135, grifo meu)

Em meio a essas reflexões sobre o movimento de montagem, desmontagem e remontagem, presente na história (apresentadas por Didi-Huberman a partir das ideias de Benjamin), surge também, no mesmo texto, a metáfora do jogo.

> "No caleidoscópio, os ciscos dos pequenos objetos são erráticos, mas eles estão fechados numa caixa de malícias, uma caixa inteligente, uma caixa com estrutura e visibilidade. (DIDI-HUBERMAN, 2015, 145)

Essa imagem e o significado do caleidoscópio tornam visíveis aspectos presentes nesta pesquisa: o desafio de construção de uma narrativa pessoal, em meio a uma vivência prioritariamente coletiva, junto à ideia de jogo. Este organiza, mesmo que provisoriamente, uma possibilidade de vivenciar, interagir ou dispor determinada situação, mas ela, no entanto, é passível de ser recomeçada, gerando tantos outros resultados e configurações. Sua aleatoriedade, corresponde, portanto, a suas eventuais combinações e variações, a sua liberdade e invenção. É, desse modo, um processo, que pressupõe movimento e constante recriação e atualização, assim como o caleidoscópio, que, a cada giro, reorganiza e revela uma imagem a partir das partes que o compõem. Quando penso no conjunto de experiências de minha trajetória profissional, mais especificamente na parceria de mais de 10 anos junto ao coletivo *Zebra5*, a imagem desse instrumento é também muito reveladora, pois mostra, de uma certa forma, a natureza dessas interações, seja das trocas em meio aos campos da arte e cultura ou do trabalho coletivo, repletas

de encantamentos, reverberações, espelhamentos, rebatimentos, expansões, fragmentos, unidades, ordens, assim como multiplicidades, vertigens e caos.

Junto à imagem citada no início desta pesquisa surge uma outra, que parece complementá-la. Ela é a de uma tigela restaurada pela técnica artesanal japonesa *kintsugi*. Nela, pedaços de cerâmica quebrados são reconstituídos por meio da união de seus fragmentos, usando um verniz polvilhado de ouro entre outros materiais nobres. Como contar uma história, sem narrá-la por inteiro? Sem considerar suas imperfeições, vulnerabilidades, conflitos, dificuldades e marcas? Essa imagem me ajudou a entender esse processo também como um percurso de reconhecimento, apropriação e cura.

Durante a realização desta pesquisa fiz a disciplina *Arte, Experiência e Educação, Cartografias de si: Processos Criativos e Percursos de Formação de Professores*[2], que veio ao encontro de um movimento de integração dos vários aspectos de minhas trajetórias pessoal e profissional (como pesquisadora, educadora, artista). Por vezes, compreendi esses caminhos de forma fragmentada e díspar. A questão "Como ser uma artista-educadora?", que já se encontrava no título deste projeto de pesquisa, foi trazida ali como disparadora dos processos artísticos e poéticos que seriam realizados. O contato com a prática artística e com um fazer artesanal me trouxe o desafio do tempo, de principalmente dar tempo para realizar meus processos, fosse a partir dos embates com as materialidades, qualidades e possibilidades de construção, fosse nas escolhas, riscos e incertezas envolvidas.

Foi um movimento de "dar forma", como um processo de auto-formação e também de buscar imagens e núcleos poéticos potentes, que pudessem ser fonte de vitalidade para as minhas práticas profissionais. Nesse processo, além de produzir imagens, pude refletir sobre percursos de criação e esboçar uma primeira definição a respeito de ser um(a) artista educador(a): é aquele(a) que atua na educação através de sua prática poética, a partir de uma conexão consigo mesmo(a) e com suas necessidades vitais, atento(a) a sua expressão, sua potência criativa, suas motivações e escolhas. Ao mesmo tempo sua prática está ligada às trocas sociais e aos processos de formação dos indivíduos, possuindo, portanto, um forte compromisso social.

2 Disciplina realizada na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, (ECA-USP), no segundo semestre de 2018, com a Profa. Dra. Sumaya Mattar.

O texto *Cartografar é acompanhar processos*, de Laura Pozzana de Barros e Vírgínia Kastrup (BARROS E KASTRUP, 2014), descreve um modo de se fazer pesquisa que evidencia a complexidade presente no campo da educação. Segundo as autoras:

> Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece apenas porque o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque **o próprio território presente é portador de uma espessura processual.** A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas. Em outras palavras, o território espesso contrasta com o meio informacional raso (BARROS E KASTRUP, 2014:58, grifo meu)

Meu objeto de pesquisa é fruto de uma trajetória vivida em meio a muitas trocas e construções coletivas no âmbito da cultura e da arte. Isso evidenciou a aproximação com a orientação metodológica citada. O artigo *O método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos...,* de Severino Ramos Lima de Souza e Ana Lúcia Francisco (SOUZA; FRANCISCO, 2016), explora a cartografia como método de pesquisa, assim como dentro de seu contexto, atento a tudo que possa emergir dele. Sua atenção deve ser presente, atuante e ampla, sem um ponto fixo, deixando-se guiar pelos acontecimentos e pelos processos que eles desencadeiam e revelam. As linhas e pistas que norteiam os objetivos devem estar abertas às transformações que possam ocorrer nos processos.

No método cartográfico, a experiência da própria pesquisa é o fator mais importante. O conhecimento é construído junto com as partes envolvidas de forma coletiva, sem a pretensão de uma neutralidade. Esse proceder é, portanto, um exercício de uma outra forma de compreensão do mundo, considerando os processos de subjetividade a partir de seus movimentos, intensidades, afetos e paisagens. Assim, cartografar se refere a um acompanhamento de percursos.

Para compor o presente trabalho foram chamados a colaborar, por meio de entrevistas, meus parceiros do *Zebra5*: Alberto Tembo, Stella Ramos e Auber Bettinelli; uma ex-integrante do coletivo, Christiane Coutinho; e outros parceiros e/ou referências igualmente importantes para as reflexões aqui levantadas, como os integrantes do Coletivo Tralha, Anderson Rei e Matheus Giavarotti; além de Guilherme Teixeira e Stela Barbieri. O convite para esse grupo de pessoas surgiu a partir da escolha de trabalhos específicos, que denominei de práticas artístico-educativas, que considero relevantes para as discussões sobre jogo-arte-mediação e que, de certa forma,

relacionam-se com meus interesses e experiências enquanto propositora. Não serão abordadas aqui, por exemplo, as práticas ligadas ao corpo e ao ato performativo, que também possuem uma forte relação com as questões sobre jogo, muitas delas propostas no coletivo por Auber Bettinelli e pela ex-integrante Carolina Velasquez. Importante ressaltar que todos os convidados atuam na área da educação e da arte há pelo menos vinte anos, e, para além das relações profissionais, foi preciso reconhecer também as relações pessoais existentes, o que, de certa forma, tornava ainda maior a espessura processual (BARROS; KASTRUP, 2014) do território a ser explorado.

Foram realizadas, para a presente pesquisa, entrevistas semiestruturadas a partir de um pequeno roteiro, apresentado previamente a todos os colaboradores. O objetivo das questões foi mais de servir como uma contextualização das buscas e investigações iniciais da pesquisa, a partir das quais o entrevistado pôde discorrer livremente sem a necessidade de respondê-las. As perguntas feitas foram: 1) Como se dá a relação entre arte e educação em suas práticas? 2) O jogo também está presente neste contexto? De que forma? 3) O jogo é relevante em seu processo? De que forma? 4) Que concepção de jogo te interessa? 5) Quais as referências em arte e educação te inspiram? 6) Como você se define profissionalmente? Por que? 7) A partir destas reflexões quais de seus trabalhos você destacaria. Por que? 8) Como você relaciona sua formação, experiências e interesses anteriores com esta produção? 9) Os espaços onde as práticas acontecem também configuram estas experiências? De que forma? 10) Qual sua relação com processos de criação coletiva? 11) Como propositor de experiências como é criar as regras do jogo?

Foi solicitado a todos que falassem também do trabalho específico que tinha motivado o convite, o qual, na maioria das vezes, foi naturalmente abordado a partir das próprias questões levantadas. As conversas partiram da ideia de que todos eles são propositores de práticas em arte e educação que são pensadas conjuntamente e, a partir disso, os entrevistados foram convidados a refletir sobre o jogo em suas práticas. Todas as entrevistas foram gravadas e os trechos mais significativos foram selecionados. Tomando como referência as reflexões de José Carlos Sebe B. Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro, estudiosos da abordagem da História Oral, transcrever essas palavras na íntegra não seria suficiente para dar conta de todos os contextos envolvidos no momento das entrevistas, como o ambiente, o tom de voz , as formas expressivas de comunicação, entre outras coisas. Dessa forma, na transposição de registros, os autores defendem a possibilidade de uma transcriação, que considera a possibilidade de interferência por parte de quem escreve, mas que busca "um compromisso maior com as ideias da/o entrevistada/o do que

com suas palavras" (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 110), buscando inclusive trazer a atmosfera da entrevista para o texto.

Esse foi o procedimento norteador dos textos aqui reproduzidos, que exigiu que todos eles fossem submetidos à aprovação dos entrevistados, para que assim pudesse ser feito qualquer ajuste considerado necessário. Essas transcriações podem ser vistas na íntegra, nos anexos ao final do trabalho, e trechos delas foram usados como citações ao longo dos capítulos, propondo um diálogo com as referências teóricas e com as discussões levantadas.

No Capítulo 1, *Mediação Cultural,* é apresentada essa área de atuação, como o lugar de onde as discussões se originam. No primeiro tópico, referente a *formação*, são apontadas algumas conceituações com o intuito de indicar os parâmetros sobre os quais esta pesquisa se sustenta. Também se abordam os momentos de minha formação em que essas referências dialogam, sendo igualmente enfatizada a formação gerada a partir da própria prática profissional. Na segunda parte, chamada *Reflexões iniciais sobre o artista-educador ou educador-artista*, a proposta é compreender melhor de que forma a arte e a educação foram se constituindo como campos autônomos e díspares e de como a mediação cultural, por meio de sua natureza híbrida, tem propiciado a convergência desses fazeres. Para isso, em um primeiro momento são destacadas algumas importantes contribuições vindas do campo das artes e também da educação, que vão alargando essas reflexões. Essas e outras vertentes, que visam uma aproximação da arte com a vida, com a valorização das experiências cotidianas e com os saberes dos educandos (entre outros aspectos), contribuem para o surgimento de novas perspectivas, nas quais a arte, a educação e também a participação social e política são vistas de forma integrada.

Essa perspectiva também se encontra na tendência chamada *Virada educacional das artes*, e que pode ser vista também na mediação cultural. A relação artista-educador é problematizada a partir de algumas experiências artísticas e/ou educativas destacadas. São também mencionadas as disputas, conflitos e tensões geradas a partir da aproximação dessas áreas considerando as diferentes visões de seus sistemas e as relações hierárquicas e de poder existentes entre eles. Na terceira parte do capítulo, é apresentado um percurso, a partir de ações desenvolvidas em minha trajetória, com o objetivo de refletir sobre como o jogo foi se tornando uma questão central dentro do exercício da mediação. Esse relato de experiências revela modos de fazer, soluções, motivações, referências, questionamentos, desafios, abordagens, relações institucionais,

conceitos, entre outros pontos. Assim, elaborou-se um panorama possível que visa contribuir com as discussões a partir dos saberes gerados pela prática.

No capítulo 2, *A construção do jogo*, a proposta é aprofundar o debate sobre o conceito de jogo, a partir da apresentação de diferentes bases teóricas que, por um lado, ajudam a determinar parâmetros comuns para as discussões, e, por outro, evidenciam, a multiplicidade de suas significações e a correspondência dessas com os contextos específicos a que se referem. Dessa forma, por meio do agrupamento de palavras-síntese, coletadas a partir das experiências e reflexões teóricas, são construídas imagens, aqui denominadas *mosaicos de significações*, que sugerem semelhanças, agrupamentos, proximidades, afinidades, divergências, antagonismos. Mesmo que a proposta seja evidenciar a mobilidade desses conjuntos e significados, como em uma espécie de *mosaico caleidoscópio*, a ideia é também perceber as configurações que se formam. Tendo como ponto de partida as reflexões históricas e sociológicas de Johan Huizinga (1872-1945) e Roger Callois (1913-1978) com foco na relação do jogo com os aspectos culturais, e suas possíveis definições e classificações, são apresentados outros autores que discutem o jogo a partir de diferentes enfoques e que nos ajudam a refletir sobre as relações específicas dele com a educação e a arte, tendo em vista que o nosso intuito principal é perceber as potencialidades da conjunção jogo-arte-educação.

No capítulo 3, *Práticas artístico-educativas*, são apresentadas diferentes ações realizadas por artistas e/ou educadores a partir das quais podemos aprofundar as investigações sobre as convergências desses campos junto ao jogo. Muitas das proposições já faziam parte de minhas referências, e no início da pesquisa, um determinado conjunto de ações se mostrou potente para a realização dessas investigações. Houve, portanto, um mergulho em um território, a princípio conhecido, para perceber o porquê dessas escolhas, para conhecê-las mais a fundo, e para compreender a quais significações e ou práticas de jogo, arte e educação elas se referem. A partir das entrevistas com os proponentes, é integrada a esse conjunto a proposta *Construção Infinita* de Guilherme Teixeira.

Alguns critérios dessa seleção se tornam evidentes, sendo eles: a relevância da proposta para os proponentes; a relação com a poética de cada um deles; a presença do jogo, seja explicitada pelo proponente ou por considerar essa questão relevante em seu trabalho; a aproximação entre as práticas da arte e da mediação cultural e/ou educação; a preocupação com questões estéticas; a importância da participação do público e, por fim, o estímulo a processos

coletivos de criação. A partir desse panorama, são evidenciados os contextos em que as práticas estão inseridas, suas motivações e intenções e como elas têm sido vivenciadas pelos propositores e públicos, sendo possível fortalecer alguns pressupostos desses cruzamentos.



Imagem 2 – Kintsugi Fonte: https://www.bernardaud.com/en/us/kintsugi-saladier-haut-27-cm-4-2-l, acesso em agosto de 2020.

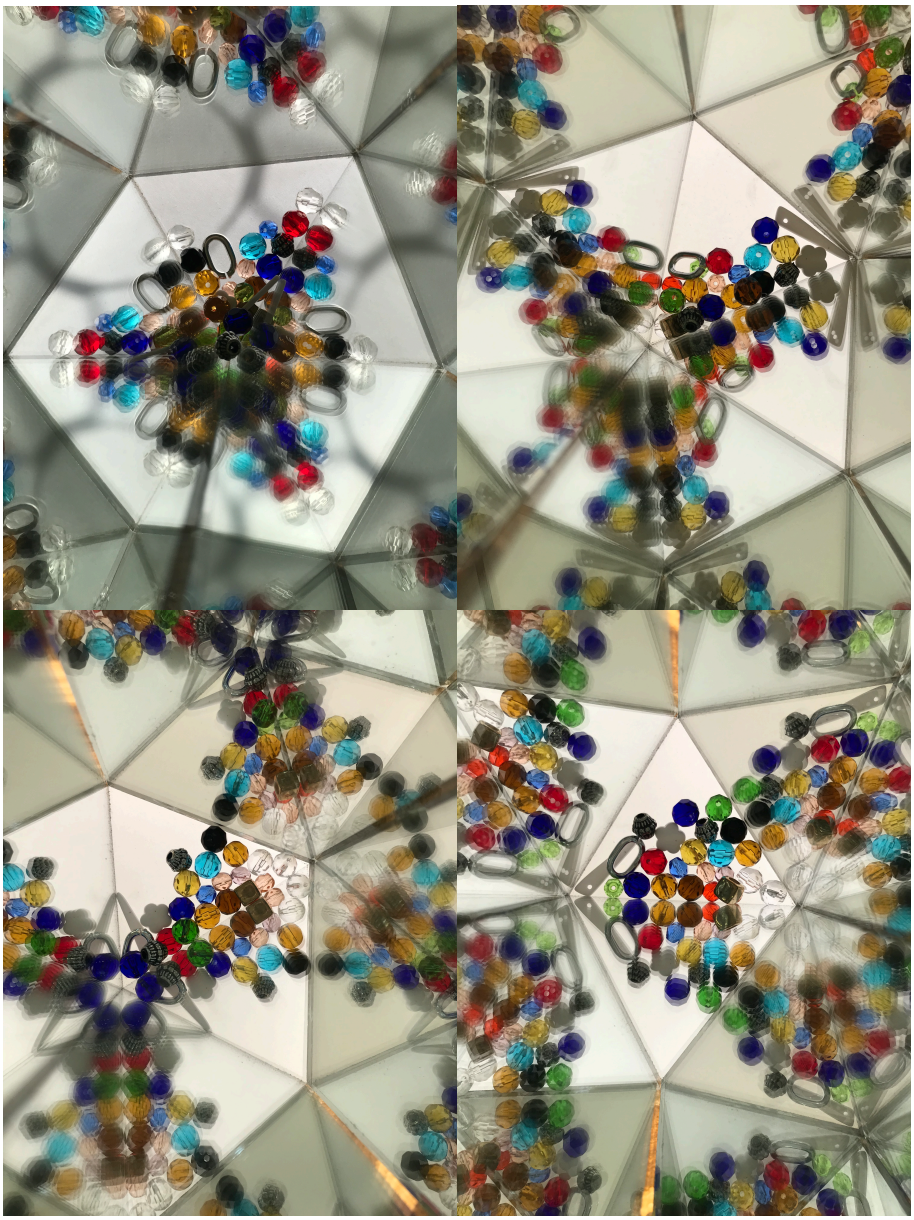


Imagem 3- Caleidoscópio (detalhes) Trabalho poético desenvolvido para a disciplina *Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores.* ECA-USP, 2018. Foto Thelma Löbel. Acervo Pessoal.

Capítulo 1 - Mediação Cultural

1.1 - Formação

Os modos de fazer mediação cultural têm propiciado novos olhares, a partir dos espaços que ocupam. Eles movimentam reflexões sobre as práticas realizadas nas instituições culturais, sobre educação, sobre o campo das artes e também sobre o ensino de artes, entre outras questões. Assim, seu exercício ocorre em um meio híbrido, onde diferentes campos se tensionam e interagem. Uma espécie de *entrelugar,* onde as relações entre as partes, ou seja, seu aspecto relacional, são sua própria natureza. Dessa forma, a mediação vem ganhando contornos e formas inusitadas, inaugurando, desse modo, diferentes perspectivas. Novas gerações de profissionais se desenvolveram nesse contexto, transformando as possibilidades de troca da arte/cultura com os mais diversos públicos, trazendo um frescor para a arte/educação.

Essas reflexões estão, em grande parte, pautadas na prática da mediação, embora existam outros campos teóricos com os quais elas se relacionam. Nesse vasto território, como pensar na formação desse profissional, o educador/mediador? É preciso considerar que se trata de um campo de atuação muito recente e que, portanto, muitas práticas e conceituações vêm sendo construídas nas últimas décadas. Meu intuito, considerando que esta dissertação discute a prática da mediação a partir da experiência do jogo, é apresentar, neste capítulo, alguns pontos sobre minha formação, ou que partem dela, para dialogar com os questionamentos propostos.

Segundo a apresentação de Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho, no livro *Arte/Educação como Mediação Cultural e Social* (2009):

> Temos um campo aberto no Brasil, um campo abrangente em formação no qual se entrecruzam diferentes áreas do conhecimento. Interessante é perceber que a delimitação e **o desenho desse campo vêm se configurando sobretudo de baixo para cima. Com as práticas de mediação buscam-se teorias para fundamentar as experiências** (...) Em busca de suprir a ausência de formações específicas, as formações em serviço, ou seja os processos de formação que acompanham o desenrolar dos trabalhos, configuram-se como uma característica de nosso contexto. (BARBOSA, COUTINHO 2009, p. 8-9, grifo meu)

Considerando a abrangência do campo, e também sua frágil estrutura, que muitas vezes não permite a realização de um trabalho a longo prazo em uma mesma instituição, vemos que essa

formação depende também de um compromisso, intenção e persistência por parte do educador/mediador. A atitude de pesquisador em sua atuação, torna-se portanto essencial, para dar coerência e unidade frente à multiplicidade, dinamicidade e também fragmentação de sua trajetória profissional. Algumas reflexões atuais podem nos ajudar a compreender melhor a respeito das bases sobre as quais a mediação cultural se sustenta, ou daquelas com as quais busca se relacionar. Segundo Rejane Coutinho:

> No Brasil, a questão da mediação cultural recentemente vem sendo alvo de experimentações e pesquisas em consonância com as abordagens pós-modernas de ensino da arte. Esse interesse tem suas origens na década de 1990 e surgiu de início da preocupação de arte-educadores que passaram a atuar em instituições culturais. Hoje, pode-se dizer que a questão passou também a ser considerada relevante nas agendas de instituições, museus e centros culturais. (COUTINHO, 2009, p. 171)

Iniciei meu trabalho na mediação cultural em 1998, como estagiária do Museu Lasar Segall, uma das instituições precursoras dos serviços educativos em museus[3]. Pude presenciar, a partir desse período, uma proliferação dos setores educativos em vários museus, movimento que respondia, em grande parte, às novas lei de incentivo e/ou aportes financeiros voltado ao setor cultural. Nesta década são criadas também, instituições culturais ligadas a grandes bancos, como o Itaú Cultural em São Paulo e o Centro Cultural Banco do Brasil no Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília. Em 2000, entre abril e setembro, acontece a mega exposição *Brasil +500 Mostra do Redescobrimento*, que reuniu uma equipe de 250 educadores, divididos em três prédios dentro do Parque do Ibirapuera de SP (prédio da Bienal, prédio onde hoje é o Museu Afro Brasil, e a Oca), com 13 diferentes módulos curatoriais. Ao trabalhar em muitas dessas instituições e exposições, eu me encontrava, portanto, inserida em um contexto histórico maior. Sendo importante o seguinte apontamento:

> A espetacularização da arte no Brasil com a ajuda do marketing das mega exposições passou a trazer multidões para estes espaços. Fruto de um movimento sócio-cultural mais amplo com sotaque globalizado que tem como bandeira a democratização do acesso aos bens culturais por uma parcela maior de público leigo. (...) Como consequência, surge a necessidade de se educar um grande público fruidor. (COUTINHO, 2009, p. 173)

[3] O trabalho educativo do Museu Lasar Segall, desde os anos 80, cumpre um importante papel na difusão de metodologias de ensino de arte e na formação de educadores Para saber mais ver informações disponíveis em: <http://www.mls.gov.br/educativo>, acessado em jul de 2020.

No dia a dia dessa atuação, nossas reflexões estavam voltadas às metodologias e conceitos sobre a relação do público com a arte e com os patrimônios culturais, ainda sem perceber esse contexto mais amplo que permite uma visão crítica sobre as instituições, seus discursos e práticas. Entendo que as relações desiguais também podem estar presentes nas práticas dessas instituições, se não em seus discursos. Ainda não era comum o uso do termo mediador, ou mediação cultural, e, em seu lugar, constavam designações como monitor, arte-educador ou educador de museus. Estas refletem momentos e modos de pensar sobre esse trabalho. De qualquer forma, na prática e reflexão do trabalho, ao menos nas situações nas quais estive envolvida, já se encontravam os preceitos apontados no texto sobre mediação, escritos recentemente pela professora e pesquisadora, Miriam Celeste, publicados para o caderno da *Política Nacional de Educação Museal* (PNEM)[4] em 2018. Nele, a autora apresenta a mediação a partir da distinção conceito, função e ação. Sobre o aspecto conceitual, ela afirma:

> No senso comum, talvez por influências do uso jurídico, nota-se que o conceito pode ser entendido como "ponte" entre lados opostos. Para além dessa ideia, **nas áreas de educação, arte e cultura, o "estar no meio" implica complexa posição de "estar entre"**, que possibilita uma rede de múltiplas provocações e possibilidades de relações entre sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos.
> (..) considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, **a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro,** ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela. Podemos denominá-la como "mediação cultural". (MARTINS, In: IBRAM, 2018, p. 85, grifo meu)

Essa *interação e diálogo, que valorizam e dão voz ao outro*, estão intimamente ligadas ao pensamento do educador Paulo Freire (1921-1997), que se torna, na década de 1960, uma grande referência para a educação brasileira, com seu método de alfabetização popular. Nele, o educador reforça a perspectiva do professor como mediador do conhecimento, ou seja, aquele que propõe situações nas quais o educando se desenvolve a partir de suas próprias experimentações, reflexões e trocas. Dessa forma, cabe ao professor mediar essas relações entre os educandos e o mundo. Conforme destaca Ana Mae Barbosa, esse autor:

> (...) consagra na contemporaneidade a idéia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. No século XX, o conceito de educação como ensino passa a ser minimizado para dar lugar a idéias socioconstrutivistas, que **atribuem ao professor o papel de mediar as relações**

[4] Esse documento, produzido pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), é uma importante obra para a área de educação em museus, reunindo princípios, diretrizes e objetivos que foram definidos após um processo longo e colaborativo e que possui conceitos-chave para orientar o trabalho na área (INSTITUTO BRASILEIRO, 2018).

> **dos aprendizes** com o mundo que devem conquistar pela cognição. A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo , apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público.
> **O lugar experimental dessa mediação é o museu** (...). (BARBOSA, 2009, p. 13, grifo meu)

Seguindo a análise de Martins (2018), citando apenas alguns pontos-chave, ela afirma que "como função, a mediação está vinculada aos programas/serviços educativos que hoje estão presentes em instituições culturais" (p. 85). Já como ação, ela está ligada ao "objetivo de facilitar o acesso e democratizar as culturas" (p. 85). Esse propósito, tão presente nos discursos das instituições, é, portanto, bastante amplo e requer constantemente uma visão atenta, questionadora e crítica. É importante considerar sob quais valores essas práticas educativas desenvolvidas dentro das instituições culturais estiveram historicamente ligadas, sendo que:

> A "mediação" tradicionalmente exercida nesses espaços por meio de visitas guiadas tem uma concepção diretiva se pautando no discurso informativo construído em torno das obras, um discurso absorvido da erudição dos historiadores, dos críticos e dos curadores. Esse modelo de mediação, se assim se pode qualificar tal ação, pressupõe um discurso unilateral e legitimador que afirma e confirma o lugar da obra e de seu autor -o artista- no mundo da arte. (…) Esse dispositivo de comunicação unilateral é uma herança dos sistemas elitistas excludentes, que desconsideram uma possível autonomia de observação dos sujeitos que se veêm diante das obras obrigados a seguir com o olhar as indicações do guia. (COUTINHO, 2009, p. 172)

A definição monitor, como designação para o profissional que exerce a mediação, esteve muito ligada à concepção citada. Outro ponto a ser considerado, nessa busca pelo acesso e democratização das culturas, é a reflexão sobre os modos de aproximação entre a arte e o público, especificamente no que se refere à qualidade de sua experiência. Segundo Martins, esse aspecto se refere à mediação como ação:

> (…) para tornar a visita "uma experiência estética", como diria Dewey, a atitude frente ao outro, frente aos objetos e ao próprio museu ou instituição cultural há de **ser um convite à aesthesis, desarmando a anestesia que leva à indiferença.**
> **Um convite à disponibilidade e à abertura** frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e as manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados. (MARTINS, In: IBRAM, 2018, p. 85, grifo meu)

São, portanto, qualidades bastante sutis, que acontecem de forma singular em cada um dos encontros entre arte e público, nos quais o mediador está implicado. Elas requerem, entre outras coisas, uma boa dose de observação e escuta. Solicitam, também, o uso constante de diferentes estratégias que possam ativar este estado de presença e participação. No entanto, é muito

importante que essa postura também esteja na própria atuação do mediador, sendo fundamental o exercício de sua capacidade investigativa, criativa, reflexiva e questionadora.

Há dez anos atrás, ou mais, a perspectiva dessa área era de construção rumo à sua profissionalização. Mesmo considerando os embates e resistências presentes no próprio campo cultural frente ao crescimento das áreas educativas, seus profissionais, entre eles os educadores/mediadores, vão conquistando seus espaços de atuação, ainda que, muitas vezes, somente por meio das brechas possíveis. Acredito que a frase "O lugar experimental dessa mediação é o museu" (BARBOSA, 2009, p. 13), representa bem o espírito de muitos desses profissionais, que passam a investigar possibilidades da relação arte-público-mediador, ou seja do encontro entre as partes envolvidas.

Os núcleos educativos de diversas instituições, por não terem um formato pré-estabelecido, encontraram contextos favoráveis para experimentações e construções, tornando-se verdadeiros laboratórios de mediação. É o caso da equipe do Arteducação Produções, que entre 2001 e 2007, desenvolveu o projeto educativo do Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo (CCBB-SP). A apresentação dos valores e práticas presentes nessa equipe específica se torna fundamental, pois, além de ser uma referência importante na formação de mediadores culturais na cidade de São Paulo nas últimas décadas, a equipe foi o ponto de partida para o trabalho do coletivo *Zebra5*, que será tratado com maior atenção no decorrer desta dissertação.

Hoje, ao me deparar com o processo de pesquisa e, portanto, de reflexão sobre minha prática profissional, vejo, de forma clara, as reverberações daquele processo formativo. Ingressei nessa equipe no final de 2006, primeiramente como educadora. Ao longo de todo o ano de 2007, na função de supervisora e formadora de uma equipe fixa de educadores, juntamente com os outros integrantes formadores e coordenadores do projeto, pudemos ir desenhando novas práticas, reflexões e - por que não? - teorias. Assim, "as formações em serviço, ou seja, os processos de formação que acompanham o desenrolar dos trabalhos" (BARBOSA; COUTINHO, 2009, p. 8-9), permeadas pelo trabalho coletivo, foram um terreno fértil para a prática da mediação.

O texto, *Estratégias da mediação e a abordagem triangular,* de Rejane Coutinho (2009), uma das coordenadoras da equipe[5] presente no livro *Arte/Educação como Mediação Social e Cultural,* revela muitos dos fundamentos firmados ali. O primeiro deles se refere a um posicionamento frente à instituição:

[5] A equipe foi coordenada por Rejane Coutinho juntamente com Ana Amália Tavares Barbosa.

> O Arteducação produções é uma equipe independente que realiza projetos e consultorias para instituições culturais. Cultivando sua independência em relação às instituições que demandam seus serviços, a equipe procura preservar sua autonomia teórica e ideológica. Sendo assim, mesmo correspondendo às demandas das instituições e se inserindo em seus contextos, o Arteducação não os representa. Dessa forma vem buscando manter a qualidade de suas propostas, o senso crítico e, sobretudo a capacidade de avaliação do trabalho que desenvolve. (COUTINHO, 2009. p. 174)

Essa independência, fundamental para se pensar na mediação de forma autônoma e crítica, infelizmente, não é tão comum nas relações entre os setores educativos e instituições, tendo sido, portanto, uma circunstância muito favorável que esteve refletida em todo o projeto. Um outro aspecto que caracteriza esta equipe em relação à fundamentação teórica é a influência da *Abordagem Triangular*. Desenvolvida por Ana Mae Barbosa, dentro do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), essa conceituação foi sistematizada entre o final dos anos 1980 e início dos 1990. Tendo origem dentro de um museu, ela será determinante para as mudanças no ensino de arte nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil, reforçando a ideia da arte não só como expressão, mas como conhecimento e valorizando o contato direto com as produções artísticas. Assim, a apreciação artística, ou leitura da obra de arte, juntamente com a contextualização e a produção artística formam o tripé dessa abordagem.

Nesse momento, a importância do caráter educativo e formativo, desenvolvido pelos museus, vai ganhando força. Portanto, a partir da compreensão de que, para aprender arte, é importante ver arte e falar sobre arte, as exposições passam a ser lugares importantes de fruição e também de trocas coletivas. Essa proposta se torna uma referência determinante, embora não seja a única, e a prática da leitura de obras passa a ser muito debatida entre os pesquisadores e educadores da área, subsidiando os trabalhos realizados. Teóricos como Hebert Read, Arthur Efland, Abigail Housen, Michael Parsons e Robert Ott foram muito trabalhados, sendo parte integrante da minha formação.

Outro fator muito presente nessa equipe foi o incentivo ao desenvolvimento de propostas dos educadores, que eram debatidas por todos os integrantes, propiciando um espaço para pensar e atuar na mediação cultural com maior liberdade e autonomia, e, dentro dessa perspectiva, fortalecendo a valorização dos processos de formação e pesquisa.

> Nos projetos que desenvolvemos é dada grande ênfase à formação que se direciona não apenas para a ampliação de repertório e autonomia do discurso, mas busca estimular no

> mediador a autoria de métodos de condução da mediação, o exercício da flexibilidade, da crítica e da autocrítica para lidar com as situações reais. (COUTINHO, 2009, p. 178)

Seguindo a constante busca em aproximar arte e público, foi possível explorar modos de fazer que não necessariamente correspondiam aos anseios dos curadores, artistas, ou mesmo das instituições, que costumam ter seus interesses e enfoques. Estes, por vezes, eram conflitantes aos objetivos educacionais. Portanto, ocupar esse lugar de *estar entre*, público e exposição, buscar essa *interação e diálogo que valoriza a voz do outro,* propiciar situações favoráveis às experiências significativas, como *um convite à disponibilidade e à abertura frente ao que lê e interpreta,* como pontua Martins (2018), ou buscar ter uma visão crítica e reflexiva de sua própria atuação, foram fatores que impusionaram a realização deste trabalho. Segundo Rejane Coutinho:

> Concordamos em princípio que uma mediação que repete as "verdades" dos especialistas não é mediação, e sim uma prática de difusão. O mediador cultural precisa entender que os usuários do patrimônio são agentes ativos que pertencem a comunidades interpretativas. Importante salientar que o mediador também precisa se entender como um sujeito ativo pertencente às suas comunidades interpretativas. Só desta maneira é possível se exercer uma mediação dialógica e conversacional, com todos os atores situados no mesmo plano, em que a palavra toma o espaço em movimentos circulares, abrindo possibilidade para múltiplas narrativas e para diferentes interpretações, que pressupõe obviamente uma cuidadosa acuidade de escuta de quem conduz este processo, o educador mediador. (COUTINHO, 2013, p. 178)

São vários os contextos que envolvem o encontro entre arte-público-mediador, sendo imprescindível que o mediador tenha uma maior consciência sobre sua própria formação e referências, como também da relação destas com sua história de vida. Além disso, igualmente estão envolvidos nesses encontros os conteúdos específicos sobre arte, sobre uma determinada exposição, sobre os públicos, processos educacionais, etc. A relação da prática junto à reflexão, ou seja a importância da constante pesquisa, que inclui a necessidade de elaborar e falar sobre as experiências educativas, foram bastante incentivadas dentro do grupo.

Outro importante aspecto, foi o olhar sobre a produção artística dentro da prática da mediação, que, desde então, já apontava uma perspectiva contemporânea da arte e, com isso, uma infinidade de explorações:

> Integrar a dimensão da produção foi o maior desafio da perspectiva da Abordagem Triangular na prática da mediação cultural. Primeiro porque em nossa cultura as referências sobre produção em arte são profundamente impregnadas por uma concepção de produção como algo que se configura pela manipulação de materiais com ajuda de técnicas específicas. Uma concepção calcada numa visão de arte como fabricação de obras. Vale a pena lembrar que tínhamos como referência aqui no Brasil, na questão da

> educação em museus, as atividades dos ateliês. No entanto, foi justamente o contágio com as produções do campo da arte contemporânea que nos fez refletir de maneira mais ampla sobre os processos de produção e, consequentemente, atualizar nossas concepções e indicar possíveis caminhos para resolver o desafio. (COUTINHO, 2009, p. 178)

A presença do jogo na mediação, também como forma de produção e elaboração em arte, é acolhida e encontra espaço dentro dessa visão. Esse respeito e valorização da prática do educador e da troca coletiva vieram a formar um modo de ver e atuar em mediação cultural, atos vividos na prática (mais do que qualquer referência teórica, sem, contudo, tirar a importância de todas estas). Vejo essa marca presente na fala dos integrantes do Zebra5, que podem ser vistas nas entrevistas realizadas para esta pesquisa. Como é o caso da fala de Christiane Coutinho, sobre esse espaço de criação fomentado:

> era muito instigante e desafiador para a gente criar as propostas e sentíamos que estávamos no caminho certo porque pensávamos as proposições e também atendíamos o público. Acredito que venha daí, a ideia de educador-criador e/ou educador-artista, hoje eu tenho essa percepção. **Começamos a criar a partir do que a gente fazia mediando junto ao público e fomos explorando isso cada vez mais nos trabalhos.**
> (...) A ambientação de uma sala específica destinada ao atendimento educativo precisava conversar com as exposições, pois era uma expectativa e determinação da instituição. E este espaço foi um ganho muito grande. As coordenadoras na época conseguiram perceber um potencial nisso. Para mim é algo que faz parte da minha formação, no sentido de pensar na qualidade estética das propostas educativas e que levei para minhas atuações no Zebra5. (COUTINHO, 2019, texto não publicado, grifo meu)[6]

Nessa sala citada por Christiane a mediação passa a ser explorada por meio do próprio ambiente, assim como também eram produzidos materiais usados durante a visita, a partir das proposições elaboradas. Um outro recurso eram os materiais gráficos destinado ao público em geral, existindo, portanto, muitas frentes possíveis para se praticar a mediação. Provocada pelas reflexões levantadas na entrevista, Stella Ramos reflete sobre a relação do jogo com as práticas nele propostas:

> Quando a gente começou no Zebra, foi natural usarmos processos que vinham do trabalho realizado no Arteducação Produções. Ali havia dinâmicas mais abertas, que não entravam tanto como regra de jogo. O território não era tão definido, tinham coisas bem mais abertas. Ao longo do tempo, fomos mergulhando no universo do jogo, seja jogando, fazendo uma formação, ou pensando em como produzir um jogo. Quando começamos a pensar nele como linguagem, surgem questões que são mais específicas, regulamentadas, estruturadas... É diferente daquilo presente no Arteducação Produções, nem melhor, nem pior, mas são linguagens diferentes. Então eu acho que foi uma

[6] Trecho de entrevista com Christiane Coutinho concedida a pesquisadora Thelma Löbel em março de 2020, disponível nos anexos.

> mudança de território e de linguagem. São processos diferentes. Tem coisas comuns: desafios, descobertas, essa dinâmica fora da vida cotidiana numa certa medida (...) Mas, quando você propõe um jogo, tudo isso é muito intensificado e claro perdem-se algumas coisas e ganham-se outras. (RAMOS, 2019, texto inédito)[7]

Ela também aponta como a atitude presente na condução de Rejane Coutinho teve grande valor formativo, assim como as trocas coletivas:

> A ação tem um valor inigualável. Me lembro claramente dela olhando pra mim e escutando com a máxima atenção o que eu tinha pra dizer, respondendo o que eu falei, me propondo reflexões, fazendo provocações, sendo dura, sendo engraçada, sendo gentil. Essa postura de escuta, para mim, foi um giro e sei que o jogo entrou ali também. (...) Outra coisa importante em relação ao Arteducação Produções foi a prática de criar, desenvolver, apresentar e debater. E estar aberto a ouvir. Isso me deu uma dimensão do coletivo que também mudou meu jeito de pensar. Eu acho que a partir daí eu comecei a gostar de trabalhar coletivamente, até lá eu não pensava muito nisso. (RAMOS, 2019, texto inédito)

Após esse período, a *formação em serviço, que vem junto com o desenrolar dos trabalhos*, que parte da prática, continua a acontecer, só que agora dentro do contexto do coletivo Zebra5. Outros exemplos dessas formações serão apresentados em momentos específicos deste trabalho.

Como formadora de educadores, nos trabalhos desenvolvidos dentro do coletivo, o contato com as questões trazidas por uma nova geração de estagiários/educadores tem sido o meu maior fator de aprendizado atual. Compreendo as exposições e o trabalho de mediação como:

> um espaço em que a diversidade e as diferenças podem ser exploradas, um lugar privilegiado para a educação cultural e estética, mas mais ainda: da aprendizagem dos valores da comunicação aberta ao dissenso e a ruptura. (PRATES, 2019, p. 133)

Tal reflexão requer que as premissas citadas acima também estejam presentes junto às equipes de educadores das exposições. Esse ponto, destacado pela educadora e pesquisadora Valquíria Prates, em sua tese *Como Fazer Juntos - a Arte e a Educação na Mediação Cultural (2019),* para além das reflexões sobre o jogo, tem sido o ponto mais desafiador em minhas reflexões e práticas hoje. Garantir o espaço real de troca, e construção coletiva considerando as dificuldades e embates presentes em uma prática que visa a horizontalidade.

Isso tem sido ainda mais desafiador dentro das circunstâncias atuais, em que muitas das conquistas dos setores educativos são novamente fragilizadas, havendo uma redução da valorização de processos formativos e da estrutura adequada para o desenvolvimento do trabalho.

[7] Trecho de entrevista com Stella Ramos concedida a pesquisadora Thelma Löbel em abril de 2019, disponível nos anexos.

Embora imbuída de meu repertório e investigações, é nesse encontro com as equipes que outras questões passam a fazer parte de minha atuação, sendo tão importantes quanto as primeiras. A atitude de escuta e o exercício reflexivo e crítico são indispensáveis. Em meio a essas questões, a presença de uma geração de estudantes negros advindos das universidades, especialmente das públicas, reforçou ainda mais a necessidade preemente de discutir representatividade, práticas decoloniais, revisões históricas etc. Essas questões não serão especificamente tratadas neste trabalho, mas é importante evidenciar sua relevância para se fazer arte, educação e mediação cultural hoje.

1.2 - Reflexões iniciais sobre o artista-educador ou educador-artista

Artistas do mundo, larguem o meio!
Vocês não tem nada a perder além de suas profissões!
Alan Kaprow[8]

O cidadão livre é um coletivo forte
Amir Haddad
[9]

Para compreender o momento atual, em que conceitos de arte e educação têm mesclado seus objetivos, problematizações e práticas, é preciso entender de que maneira esses campos historicamente considerados autônomos vem caminhando para um espaço misto e comum. Na mediação cultural, esses cruzamentos vêm ganhando uma presença importantíssima. Ao olhar para as últimas décadas, a partir de minha prática como educadora, observo uma visível confluência entre as práticas desenvolvidas nos contextos da educação e da mediação cultural e as proposições presentes na arte contemporânea, ao ponto de, em alguns casos, perdermos seus contornos e referências. A pedagoga Eva Schmitt, dentro do contexto alemão, relaciona as tendências na arte com o que ela denomina mediação artística, pois:

> As tendências na arte do século XX e as tendências na mediação artística dos últimos quarenta a cinquenta anos geraram peculiaridades, formas, possibilidades de efeito e de ação em ambas as áreas que não são apenas comparáveis entre si, mas têm bastante coisa em comum e podem até mesmo ser congruentes. (SCHMITT, 2011, p. 1)

A mediação/educação da arte pode ser artística? O que pode surgir do encontro dos mais variados públicos com a arte? A quem essa relação pode interessar? Educadores, curadores, artistas? A partir do século XX, o fato de ter havido um deslocamento significativo da construção dos objetos artísticos para a potência do diálogo de sua recepção, em uma perspectiva de aproximação entre arte e vida, fez com que objetivos e preocupações antes restritos ao meio educacional e social se tornassem preocupações centrais da arte. Uma referência precursora nesse sentido é o artista Marcel Duchamp (1887-1968), que colocou em evidencia o papel do espectador no processo de criação das obras. As produções artísticas seriam, assim, somente completas, ou efetivadas de fato, a partir da participação de quem as contempla. O espectador, antes considerado como um elemento fora do ato criador, agora é visto como parte desse

[8] Kaprow (2003, p.13).
[9] Entrevista de Amir Haddad (In: KOGAN, 2017, p. 177).

processo. Além disso, ao deslocar objetos do cotidiano para o museu e legitimá-los como arte, operação conhecida como *ready–made*, questiona sobre o próprio sistema da arte como também sobre a supremacia da habilidade técnica, defendendo que a arte é também pensamento e atitude, mudando assim radicalmente as possibilidades de se fazer arte, assim como de se relacionar com essas produções. Essas ideias estão presentes em seu texto *Ato Criador* (DUCHAMP, in: BATTCOCK,1975), apresentado em 1957 no Estados Unidos. O artista irá contribuir para uma abertura no campo das artes, que, a partir dos anos 1960 e 1970 será intensificada, ganhando contornos mais precisos de interação com o público, visando também uma participação política e social.

Conforme nos lembra o sociólogo e filósofo Edgard Morin (1921-), as áreas do conhecimento foram se constituindo de forma fragmentada o que trouxe sérios impactos para nossa visão enquanto seres humanos.

> O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2000, p. 16)

Essa fragmentação foi gerando áreas especificas com seus próprios sistemas e distinções. A educadora e pesquisadora Mônica Hoff elabora a reflexão a seguir, à respeito da relação entre arte e educação.

> O que parece ser uma evidência, mostra-se, no entanto, como uma importante atitude de resistência frente a um sistema que durante décadas fez questão de esquecer essa relação (…) Geralmente dissociadas entre si, respectivamente, como campos autônomos teórico e político, arte e educação foram construídas historicamente, e culturalmente, como zonas dicotômicas. (HOFF, 2014, p. 24)

Temos, portanto, fortemente arraigada em nossa história essa separação da arte e educação, entre outros saberes. No entanto, essas concepções vem sendo aos poucos repensadas, desconstruídas e ressignificadas por artistas, críticos, educadores, pensadores, etc. É nesse sentido que podemos recorrer a duas referências que possuem grande influência no ensino das artes e na mediação cultural, que são as ideias do psicólogo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859- 1852) e do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Dewey (2010), em suas reflexões sobre uma educação baseada na experiência, busca compreender o que pode tornar cada uma delas significativa, o que permitiria, assim, sua permanência em situações futuras. Em seu livro *Arte como Experiência*, publicado pela primeira vez em 1934, o autor evidencia os processos existentes na produção e recepção da arte, que seriam chaves fundamentais para essa compreensão. Segundo ele, a qualidade estética, que costuma caracterizar a arte, não se restringe a ela, estando presente também em outras ocasiões desde que possuam uma unidade que as torne singular e significativas, ou seja:

> A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento da amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma *qualidade* ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito das variação das partes que a compõem. (DEWEY, 2010, p.112)

Ele questiona as teorias que "isolam a arte e sua apreciação, colocando-as em um campo próprio, desvinculado das outras modalidades do experimentar" (DEWEY, 2010, p. 70). Sobre o campo da arte, ele afirma o seguinte.

> Para mim, porém, o problema das teorias existentes é que elas partem de uma compartimentalização pronta ou de uma concepção da arte que a "espiritualiza retirando-a da ligação com os objetos da experiência concreta". (DEWEY,2010, p. 70-71)
>
> A tarefa da filosofia da arte é reestabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência " (DEWEY, 2010, p. 60)

Dewey (2010), portanto, põe em cheque essas separações entre teoria e prática, arte e educação, artista e espectador, criação e recepção, considerando que essas divisões "agem no sentido de também criar um abismo entre a experiência comum e a experiência estética" (p. 69). Importante lembrar que:

> Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência *singular*. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna. Em contraste com essa experiência, temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. (DEWEY, 2010, p.109)

A palavra “estético”, em Dewey (2010) está ligada às ideias de apreciação, percepção e deleite e pode ser encontrada “quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência *singular* se elevam muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos” (p. 140-141). A arte seria, portanto, um lugar propício para a manifestação dessas qualidades, considerando que ela é “ uma questão de sentidos, é algo a ser compreendido; seu conteúdo expressivo está inserido na matéria sensorial, é algo a ser percebido” (p. 40). De uma certa maneira, o autor reitera o que fora dito de outra forma por Duchamp, ao considerar que a experiência estética pressupõe, ao mesmo tempo, “agir e ficar sujeito a algo” (p. 127) e que, portanto, o artista, ao produzir arte, pode ser afetado por ela, como também o espectador quando aprecia uma produção artística, cria seus próprio significados e vivências a partir dela. Ter uma experiência significativa também não pressupõe uma boa educação, pois esta pode também produzir indiferença, insensibilidade, inércia, automatismo, dispersão, etc. (DEWEY, 2010). Assim, é importante refletirmos sobre quais delas podem vir ao encontro da educação almejada que, no caso de Dewey, são consideradas a partir de uma perspectiva democrática e de valorização dos indivíduos.

O educador Paulo Freire atuou também valorizando o repertório e o processo de aprendizado dos sujeitos, porém trazendo uma contribuição fundamental ao enfatizar o ato educativo como ato político. A educação pode e deve discutir as desigualdades e as estruturas e relações sociais. Em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), ele diz:

> O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas também *sujeito* da História. (FREIRE, 1996, p. 54)

Em seu pensamento, portanto, é um valor educacional buscar a conscientização de si e dos contextos nos quais estamos inseridos. Nada está determinado, embora estejamos imersos em processos históricos e suas configurações sociais, culturais etc. Ele diz:

> Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério,

> sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 58)

Essa reflexão, ao mesmo tempo em que se refere a uma necessidade de autonomia dos sujeitos, reforçando seu papel na cultura e na história, evidencia os anseios da educação que Freire defende, pois esta seria uma forma de intervenção no mundo, não havendo, portanto, neutralidade. É preciso viver, pensar, expressar e atuar no mundo, tendo como ponto de partida quem somos. A educação é um processo continuo, considerando que somos *seres inacabados* (FREIRE, 1996), sendo cada indivíduo o principal responsável por essa constante busca. Ao professor/educador cabe dialogar, desafiar, estimular, questionar, agregar… "e não impor arrogantemente o seu saber como o verdadeiro" (FREIRE, 1996, p. 81).

Há uma necessidade de transformação social, por meio da valorização desse cidadão pleno, que atua na cultura, na história, na arte, na política e na educação (e com elas). Esta concepção não estaria relacionada, direta ou indiretamente, aos movimentos da arte participativa e ao engajamento do cidadão comum tão presentes nas práticas artísticas dos anos 1960 e 1970? Conforme a citação abaixo, para Freire, a necessidade da concientização, do diálogo, da convivência e da diversidade seriam pontos fundamentais para se pensar a educação e a vida:

> A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicamente éticos. (FREIRE, 1996, p. 60)

O alargamento no conceito de arte e de educação evidenciaram o óbvio, que esses campos, juntamente com o político, fazem parte da natureza humana e estão profundamente imbricados. Aquilo que foi fragmentado e apartado ao longo da história parece ser uma via de controle sobre a potência desses campos pensados conjuntamente. Esse pensamento mais integrado agrega questões estéticas, éticas, formativas e, por que não dizer, espirituais? Ele visa a autonomia, a liberdade de pensamento e a ação, como também a participação e a construção coletiva.

A mediação é esse *entrelugar,* ou seja, um espaço onde se cruzam diferentes áreas do conhecimento, o que de certa maneira a define e potencializa. Uma área de atuação múltipla, que, ao mesmo tempo em que é difusa, é ampla, porosa e circular. Conforme pontua o professor e pesquisador Cayo Honorato:

> esta multiplicidade sinaliza a emergência, nesses mesmos processos, de muitas zonas de contato e hibridação, de encontros mas também de conflitos, entre sistemas de valores, contextos interpretativos e significados culturais diversos, que justamente configuram o lugar de atuação das mediações, ao menos de uma perspectiva crítica. (HONORATO, 2015 .p. 206)

No trabalho desenvolvido junto ao Arteducação Produções, como também no Zebra5 e em outras práticas que podem ser vistas no campo da mediação cultural, é possível perceber que a aproximação entre o trabalho educativo com as práticas artísticas, especialmente as contemporâneas, foi de fato ocorrendo. Isso é certamente fruto de um contexto mais amplo, como buscam indicar as referências que foram até agora apresentadas. Antes de continuar trazendo, ainda que de forma inicial, as possíveis influências da prática da mediação nesse sentido, apresentarei algumas reflexões e experiências vindas da prática e reflexões sobre elas. Para isso, incluí também trechos das entrevistas realizadas com os artistas-educadores.

A nomenclatura arte-educadora me acompanhou desde o início de minha prática profissional, estando ligada às reflexões sobre a arte-educação no Brasil, dentro da perspectiva do ensino das artes. Aos poucos, ao ser questionada sobre minha atuação profissional era comum eu me apresentar como educadora. Acredito que, em um primeiro momento, a perspectiva de uma educação dialogada e horizontal, enfatizada em minha formação, fez surgir uma compreensão da educação como prática social, conferindo importância ao exercício da escuta, ao interesse profundo pelo outro e por seus processos, em um exercício real e diário de respeito e abertura. Esses aspectos, somados ao compromisso com o processo educativo, são questões que, a meu ver, são muito preciosas.

Outro viés eram as metodologias de leitura de imagens, junto à importância de se trabalhar com os contextos e o fazer artístico como parte das propostas desenvolvidas. Esses parâmetros já suscitavam muitos desafios e explorações possíveis nos trabalhos desenvolvidos. Não havia, naquele momento, um estímulo explícito ou referências específicas sobre a apropriação de práticas artísticas por parte do educador/mediador, como uma estratégia possível. Práticas nesse sentido começam a surgir em meio aos grupos heterogêneos de educadores, vindos de áreas diversas, e das experimentações junto aos públicos. Os contextos favoráveis das instituições ocupadas também se mostraram determinantes para esse alargamento das possibilidades. Dentro do coletivo Zebra5, já no momento da atuação nas coordenações e formação das equipes educativas, a questão sobre o artista-educador foi surgindo com maior ênfase nos debates do

grupo. Especialmente entre 2014 e 2016 foram realizados trabalhos muito interessantes nesse sentido.

No Sesc Pompéia, em 2014 dentro da exposição *Memórias Inapagáveis- um olhar histórico no acervo videobrasil*[10], em meio a muitas conversas e negociações junto à instituição, houve uma ênfase no desenvolvimento de ações educativas autorais, reforçando a questão da criação dentros das elaborações de propostas educativas, fossem elas jogos, oficinas, ações poéticas, entre outras. Para esse projeto, foi possível realizar um acompanhamento efetivo junto aos educadores, na elaboração e práticas de suas propostas, como também na produção educativa de cada uma delas. Esse formato do programa educativo, conduzido pelo Zebra5, fez parte de uma estrutura que contava com uma coordenação geral (Stella Ramos) e uma pedagógica (Carolina Velazsquez), além da produção educativa (Christiane Coutinho) e da contratação direta de toda equipe de educadores formados e supervisores. A exemplo da possibilidade de uma produção das propostas, consta no relatório on-line do projeto a seguinte reflexão:

> A presença de uma produção educativa foi fundamental para a qualidade plástica e gráfica dos materiais desenvolvidos, e foi de fato um diferencial neste trabalho. O processo de desenvolvimento das ideias, aprofundamento, reflexão coletiva, e realização das propostas, além de estimular o educador no sentido do encontro e pesquisa sobre as obras e temas, traz um caráter autoral que potencializa o melhor de cada educador, o que se reflete numa qualidade de atendimento que é a da diversidade e reflexão. (MEMORIAS, 2014)

Nas duas exposições realizadas em 2015, *Terra Comunal: Marina Abramovic +MAI*[11] e *19o. Festival Arte Contemporânea - Sesc_VideoBrasil*[12] ,também no Sesc Pompéia, foi possível aprofundar esse formato de trabalho. A artista e educadora Carolina Velasquez, que integrou o coletivo Zebra5 nesse período, trouxe contribuições importantes para a formação dos educadores, em relação às práticas artísticas especialmente as performativas, ampliando as práticas e reflexões que já se encontravam no horizonte do grupo, por conta de experiências anteriores.

Nesse momento eu estava envolvida em outros projetos do coletivo Zebra5, mas as experiências citadas foram discutidas em muitas ocasiões por todos os integrantes do grupo. A questão do fomento à elaboração de ações poéticas e artísticas dentro do grupo de educadores e a

[10] A exposição foi realizada entre 02 de agosto e 30 de novembro de 2014. O projeto educativo foi coordenado pelo coletivo Zebra5 Jogo e Arte. Para saber mais, acesse o relatório on line do projeto educativo (MEMORIAS, 2014).
[11] A exposição foi realizada de 10 março a 10 de maio de 2015 e algumas imagens podem ser vistas no link <Ações educativas em exposições> no site do coletivo (ZEBRA, 2000).
[12] A exposição foi realizada entre 06 de outubro e 06 de dezembro de 2015. Para saber mais, acesse o relatório on line do projeto educativo (EDUCATIVO VÍDEO BRASIL, 2015).

denominação artista-educador, em um primeiro momento, causaram-me estranheza, mas não pelo fato de que eu não acreditasse ou percebesse a potência dessas ações. O impacto ainda maior foi quando passamos a nos definir coletivamente, no Zebra5, como artistas e educadores, o que gerou a necessidade de reflexão sobre minha relação com a produção artística, e sobre minha atuação enquanto formadora e educadora.

A projeção dos trabalhos mencionados acima, por seu tamanho e visibilidade, passaram a ser uma marca do grupo, sendo inevitável uma maior reflexão a respeito da relação entre arte e educação. Paeticularmente, experimentar essas possibilidades passou a me instigar bastante, disparando, portanto, novos processos. Em 2016, tivemos uma experiência importante na exposição *Campo de Preposições* (EXERCICIOS, 2016), no Sesc Ipiranga. Nela, o formato experimental que era um interesse inicial da própria curadoria, abriu espaço para desenvolvermos ações de mediação chamadas *Exercícios de presença,* nas quais os próprios integrantes do Zebra5, junto a educadores convidados, puderam desenvolver as ações com o público.

Em tais atividades foram experimentadas, portanto, ações poéticas, como intervenções, fossem elas performáticas ou por meio de objetos mediadores, situações de observação, escuta, jogos, ocupações da exposição e/ou espaço de convivência, encontros, debates, entre outros. Foi possível experimentar, na prática direta junto aos públicos, esse viés mais artístico, poético entre aquelas situações experimentais de mediação. Essa forma de se fazer mediação e educação vem transformando minha prática. Se o jogo já era uma investigação visando uma outra forma de articular conteúdos e encontros, a exploração de práticas artísticas passou a permear também minha atuação.

Considerando as estruturas das equipes educativas, que de uns anos para cá sofreram drásticas reduções, é preciso avaliar de que maneira essas questões são tratadas nas formações, atualmente voltadas às equipes de estagiários. Por outro lado, trazer a prática artística como forma de condução dessas formações tem sido desafiador e muito potente, e vem alimentando meu processo de criação dentro da educação, de forma mais consciente e explícita. Esse fazer reforça uma maior liberdade em minha atuação, permitindo uma quebra de formatos pré-estabelecidos, uma busca por uma integração maior entre uma expressão pessoal junto a interesses profissionais. Juntar esses campos, que pertencem a seus sistemas próprios, é uma ação de ruptura frente a um movimento e compreensão fortemente estabelecidos. Não se trata somente de ser artista, ou de querer ocupar outro lugar. Trata-se de potencializar o lugar da mediação,

como também de perceber o que as práticas artísticas podem agregar para a vida e para o campo em questão.

Auber Bettinelli nos relata, em sua entrevista, a respeito de sua experiência ao desenvolver propostas educativas no contexto da exposição *Yoko Ono - Uma Retrospectiva*, realizada no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP) em 2007, dentro da equipe Arteducação Produções:

> Um marco pra mim foi a exposição da Yoko Ono no CCBB , pois a proposta de mediação veio com a ideia de fazer uma ação performativa. Na minha experiência e na das pessoas que estavam com a gente era algo totalmente novo, uma ação performativa que correspondia ao momento do fazer, presente na abordagem triangular. (...) **Só aí eu juntei a experiência no teatro com a minha prática como educador**. (BETTINELLI, 2019, texto inédito, grifo meu)[13]

E, nesse mesmo exercício de pensar sobre sua prática e a forma de se definir, a partir das perguntas presentes na entrevista, ele complementa:

> Eu tenho preferido o termo artista-educador porque evidencia essa relação com a criação. Pra mim, faz mais sentido porque, em toda proposta que desenvolvemos, criamos. É algo que nos caracteriza. **Criamos sempre algo que é específico para cada situação ligada a educação**... Na prática, acho que atuamos mais como educadores-artistas, como alguém que vai produzir uma situação de aprendizagem, de provocação, para que a pessoa acolha questões da arte, permaneça e crie vontade de ver mais e acredite ser capaz de produzir. Atuamos muito como educadores, mais do que artistas. Mas, no momento, eu preciso colocar o artista na frente, para valorizar esse lado autoral, acho que tem a ver com isso.... tem a ver com reconhecimento social e de colocar essa minha experiência com a linguagem teatral mais em evidência. (BETTINELLI, 2019, texto inédito, grifo meu)

Essas reflexões revelam uma necessidade de revisão constante, de pensar, experimentar e habitar esse *entrelugar* que é a mediação, percebendo a potência do que é específico na arte e na educação em uma alternância de suas intensidades e possibilidades. É preciso considerar também que o trabalho artístico envolve estudo, experimentações, referências, dedicação, persistência, tentativas, erros, etc. Ele é, portanto, um processo extremamente rico que, com empenho, pode ser acessado por todos nós. Penso que, dentro do contexto apresentado, trata-se mais da consciência dos processos criativos existentes na prática da educação e da potência de assumirmos esse lugar de autoria, de expressão e de prática com a arte, compreendendo o que ele mobiliza em nós. É, portanto, uma escolha, cheia de desafios e incertezas.

---

13 Trecho de entrevista com Auber Bettinelli concedida a pesquisadora Thelma Löbel em maio de 2019, disponível nos anexos.

Entendo que o educador pode usar o espaço da mediação apenas para aproveitá-lo para seus anseios como artista. Ou seja, para se valer de um ambiente que pode possibilitar a exposição de suas ideias e práticas e legitimá-los mesmo que de uma forma indireta, já que permite estar dentro de uma instituição cultural. No entanto, a mediação é uma prática social e educativa, sendo necessário um compromisso ético do educador com as partes envolvidas: exposição, público, proponentes e seus respectivos contextos, pois é na ativação dessas relações que ela acontece. Então, é importante considerar tudo isso, compreendendo as demandas e propostas curatoriais, artísticas e/ou institucionais, entendendo quem é o público que está ali, quais seus interesses, para que, assim, o mediador possa também se posicionar, experimentar, entender qual seu papel dentro dessas relações e saber que não há neutralidade em suas escolhas. Conforme nos inspira Paulo Freire (1996) é preciso que uma pessoa se coloque no mundo por inteiro, ciente de suas bagagens, de seu olhar, sentindo-se capaz de também construir novas formas de atuar no mundo. De que forma a arte dentro da perspectiva da educação e/ou mediação cultural pode colaborar para esse projeto?

Como quebrar os estereótipos do que é esperado de uma prática artística ou educativa? O que é esperado de uma mediação? O relato de Auber, a partir do trabalho como coordenador da equipe educativa da exposição *Festival Internacional de Fotografia PhotoEspaña* em 2014, ajuda a ampliar a visão sobre esses questionamentos, segundo ele.

> Junto com a equipe criamos um trabalho que era um percurso pelo Minhocão, só que silenciosamente. O convite ao público era ir lá sem falar, atravessar aquelas imagens, que também integravam a exposição. A ideia era perceber o entorno, sentir alguns cheiros e com o uso de molduras olhar a rua e as pessoas que passavam. Tudo aquilo era muito estético. O Minhocão, a miséria, o contraste entre as pessoas que circulavam. Essa experiência ficou marcada na minha memória por que tem a ver com todas as coisas que me interessam, como teatro, educação, arte... (...)
> Houve também as experimentações com projeções. O projetor que a gente usava para a oficina era bem forte, foi quando escolhi umas imagens na internet para ver como ficava em cima do corpo. Eram imagens como mandalas e mosaicos. Aquilo cresceu muito quando começamos a experimentar. Ficamos com vontade de nos fotografarmos e foi natural tirarmos parte da roupa para explorar o corpo. Foi muito intenso para a equipe de educadores. Se formou ali, um clima muito interessante de intimidade, troca, experimentação. Essa ação se relacionava diretamente com conteúdos presentes na exposição. Colocamos um biombo e o público era convidado a participar e avisado sobre as possibilidades de experimentação com o corpo. (BETTINELLI, 2019, texto inédito)

Como se dá esse limite da autonomia daquilo que o educativo pode propor? O que cabe nesse espaço? De que forma trabalhar com práticas educativas que envolvem ousadia, autoria e posicionamento e se encontram nessas zonas intermediárias entre arte e educação? De que forma

isso é compreendido pelas instituições, artistas, curadores, público? Acredito ser fundamental uma pertinência das propostas, que precisam ser construídas de forma cuidadosa, dialogada e fundamentada, mas é necessário também um espaço para a experimentação e o risco. A construção do trabalho acontece em meio a interesses coletivos e suas fricções, tensões e dissensos. Essa horizontalidade, trocas e parceria ou simplesmente abertura dentro das instituições culturais nem sempre acontece, o que torna ainda mais importante que o educativo preserve seu espaço de autonomia. Percebo que o desafio é duplo: se, por uma lado, é preciso romper com as resistências internas e pessoais, carregadas de concepções sobre arte, cultura e educação, é preciso encarar os enfrentamentos e negociações que esse movimento implica, dentro dos sistemas já instituídos e que aos poucos vêm sendo problematizados e transformados. Stela Barbieri relata em que momento houve, em sua trajetória, uma mudança no sentido de assumir a junção desses saberes e fazeres de modo mais explícito.

> Os caminhos dos diversos trabalhos, nas oficinas, no centro cultural, no museu, a produção e exposição dos meus trabalhos de arte foram se cruzando, mas de alguma maneira eles tinham uma separação. Na minha cabeça era agora eu estou fazendo isso e agora estou fazendo aquilo. Mas teve uma exposição que eu fiz que mudou muito a minha vida e que foi um marco neste sentido a Exposição Circuitos de Narrativas líquidas na Central Galeria de Arte... Nela tinha uma integração desses fazeres... Neste período eu tive várias conversas e as pessoas começaram a problematizar muito: por que você não junta as coisas? Por que está tudo separado cada coisa em uma caixinha? Por que você não integra? (BARBIERI, 2019, texto inédito)[14]

As mudanças no campo da arte, também nos ajudam a compreender as aproximações deste com o campo educacional, como vemos nas produções dos anos 1960 e 1970. Ao falar de sua visão sobre sua atuação como artista, Anderson Reis, do Coletivo Tralha, reflete essas referências.

> Quando nos colocamos como artistas, desde o início tem uma relação com dar aula. Eu não tinha essa pretensão quando iniciei na faculdade, o Matheus já tinha uma pinta de professor. Não era isso que eu pensava em fazer. A convivência com artistas, já no grupo Coringa foi deixando mais claro pra mim que era importante desenhar, conviver, construir espaços, pensar as propostas e isso foi maturando junto com as pessoas no coletivo. Eu fui me encontrar professor junto com essas pessoas. Alguns já eram professores e eu aprendi de cara que essa complementação entre ser artista e professor, ser artista e educador é como eu enxergo ser artista neste mundo. Ser artista e não ter esse espaço de troca para mim parece muito frágil. Rapidamente eu virei

[14] Trecho de entrevista com Stela Barbieri concedida a pesquisadora Thelma Löbel em março de 2019, disponível nos anexos.

> educador e me considero um artista que enxerga a educação como meio para ser artista. (REIS, 2019, texto inédito)[15]

O artista, em nossa conversa, também ressalta a influência do grupo Fluxus, como referência teórica presentes nas discussões do Espaço Coringa e do Coletivo Tralha (ver capítulo 3). Joseph Beuys (1921-1986), um dos integrantes do grupo Fluxus, como também outros artistas atuantes nesse período, como Alan Kaprow (1927–2006), atuarão como professores dentro da compreensão e/ou da problematização dessa prática enquanto arte. Kaprow fala sobre a importância de se "olhar atentamente para esses modelos de não-arte [como escolas, universidades, aulas, palestras-aulas] e [entender] que significado tem para os artistas copiá-los" (KAPROW, apud HOFF, 2014, p. 63). Esses artistas relacionam os dois campos citados, buscando ampliar seus domínios, questionar seus limites, incorporando a educação para dentro de seu pensamento artístico, assim como a arte para suas investigações como educadores. A seguir, exponho a visão da educadora e pesquisadora Mônica Hoff com respeito a esse tema.

> A perspectiva integradora de Beuys no que se refere aos campos da arte e da educação se deve, principalmente, ao seu entendimento de que ambos fazem parte de uma mesma esfera maior, que é a cultural, (...) para o artista, o grande elemento de libertação do homem. (HOFF, 2014, p. 301)

> Interessava a Beuys que o conceito de política pudesse ser alargado tanto quanto se vinha tentando alargar o conceito de arte. E ao considerar isso, consequentemente, o conceito de arte passaria a incluir todas as ações humanas também. Na visão de Beuys, ao demandar o alargamento do conceito de arte, ele estava demandando também o alargamento do conceito de ciência. E um alargamento do conceito de ciência, automaticamente, geraria uma expansão do conceito de educação no sentido cognitivo - da produção de conhecimento - e, posteriormente, político - do que isso poderia gerar no contexto social. (HOFF, 2014, p. 67)

Hoff (2014) se refere a esses artistas para compreender melhor uma tendência recente da arte chamada *Virada educacional* (*Educational turn*). Segundo ela:

> inúmeros artistas tentaram uma conexão mais próxima entre arte e vida, realizando e situando como arte suas ações em contextos sociais e educacionais. Recentemente, essas práticas voltaram a ocupar um lugar de destaque na produção artística e curatorial contemporânea gerando processos de revisão, não apenas do ponto de vista teórico e crítico, mas institucional e mercadológico.
> Esse processo teve seu "novo início" no começo da década de 1990 quando alguns artistas passaram a fazer novas abordagens da arte envolvendo colaboração, ação coletiva, diálogo como formato, engajamento com órgãos e grupos ativistas, formação de coletivos de arte-etc., situações de convívio, estruturas relacionais, novas formas de

[15] Trecho de entrevista com Anderson Reis concedida a pesquisadora Thelma Löbel em março de 2019, disponível nos anexos.

> vida e um sem fim de propostas que ora tentavam estabelecer micro-unidades de interação humana no âmbito da arte, ora encenavam novas formas de arte através de estruturas e ações micro-utópicas no campo da vida.
> (…) ao empreender tais práticas, artistas e curadores renovaram o debate sobre as relações entre arte e educação, de tal modo que a essa movimentação atribuiu-se um título: *educational turn*, ou virada educacional. (HOFF, 2014, p. 92 - 93)

Essa tendência internacional terá um impacto no campo da mediação cultural, influenciando-a e sendo influenciada por ela, assim como também acirrando uma "disputa de territórios" dentro das instituições culturais. Nessa permeabilidade entre os diferentes papéis, é importante atentar para a forma como essa aproximação de artistas e curadores vem ocorrendo junto ao campo educacional, no âmbito da educação não formal, como é o caso de museus e instituições culturais.

Segundo a educadora e pesquisadora Valquíria Prates, na maioria das definições sobre a *Virada educacional*, "é costume restringir o uso do termo às práticas em que artistas e curadores utilizam tais repertórios pedagógicos" (PRATES, 2019, p. 60), Ao analisar o verbete desenvolvido pela pesquisadora, professora e curadora Estér Lazár[16], ela chama atenção para o fato de que:

> em nenhum momento aparece a palavra **professor** ou **educador** em toda a extensão do verbete que busca contextualizar a virada educacional nas artes – e isso ainda me espanta, porque revela uma certa operação do que vem sendo chamado nas salas de educativos de *"educação sem educadores"* nas artes, pra citar a leitura de contexto feita pela professora educadora pesquisadora Gleyce Kelly Heitor, do Parque Lage. (PRATES, 2019, p. 61)

Segundo Prates (2019), por um lado, a *Virada Educacional das artes* vem contribuir para o campo da mediação e suas reflexões sobre o pensamento artístico-pedagógico, por outro, evidencia "os ecos dessa tensão permanente" (p. 62). Segundo ela, é importante considerar que:

> A valorização do vigor dos processos formativos encabeçados por educativos de instituições museais aos poucos foi crescendo e a participação de artistas e educadores nas ações educativas e programações educativas das instituições culturais também – sem entretanto se admitir a presença de educadores nas funções de criação artística e curatorial dessas mesmas instituições – o que ampliou os ruídos e tensões numa relação já bastante difícil em andamento há décadas… (PRATES, 2019, p. 63)

[16] Lázar (2020).

Assim as disparidades sobre o papel social de artistas e educadores se evidenciam, e por vezes esse trabalho do educador que faz uso das práticas artísticas como forma de mediação acontece de forma marginal, por outro lado:

> se muitos educadores já faziam ações bastante semelhantes às realizadas por esses artistas e curadores (e que nem sempre tinham apoio ou autorização institucional para realizá-las), ao se identificarem com os processos da virada educacional puderam "reelaborar" o discurso e as reflexões que mediavam suas propostas, passando a chamá-las de práticas "artístico-pedagógicas" como forma de validá-las perante um conjunto de ações de cunho artístico, conquistando visibilidade – e portanto maior chance de acessar os recursos de sua própria área. (PRATES, 2019, p. 63)

A arte como prática da mediação cultural e a mediação/educação como prática artística evidenciam objetivos em comum, de mobilização e transformação social, de contato com o estético, poético e, por vezes, político, mas seguem com seus sistemas paralelos. Esses debates ainda são muito recentes e, hoje, já fazem parte do repertório e questões da mediação cultural. Muito ainda precisa ser experimentado, desbravado e refletido. Aqui, esses questionamentos contribuem para o entendimento da mediação que pretendemos reforçar, visando fortalecer seu caráter autônomo, inventivo, democrático, mobilizador e político. O jogo vem contribuir junto a esse mesmo esforço.

1.3 Jogo e mediação cultural - um percurso

A idéia e/ou prática do jogo se encontra presente em minha prática profissional, direta ou indiretamente. Proponho apresentar alguns momentos significativos que colaboram na visualização desse percurso, de modo a mostrar como o jogo vai se tornando um eixo fundamental das ações de mediação. Esse exercício de rememoração crítica e construção de narrativa tem o potencial de "interrogar pressupostos e paradigmas, (...) provocar deslocamentos na pessoa que se forma, (...) revelar as várias camadas que nos conformam, (...) enfrentar as conflituosas referências culturais pessoais", como nos faz refletir Rejane Coutinho sobre processos de formação e de auto-formação (2013, p. 51).

Na mediação, elaborar e conduzir práticas educativas que possam se tornar significativas (para e com, os públicos) é sempre um grande desafio. Inicialmente, como estagiária em diferentes instituições culturais: Museu Lasar Segall, Centro Cultural São Paulo, ou Fundação Bienal de São Paulo, minha atuação como educadora se pautava prioritariamente no exercício de leitura de imagens. Não havia, ainda, o interesse específico no jogo, mas sim indícios que, agora, estão passíveis de serem relacionados a ele. Minha função era ser a provocadora daquelas experiências educativas: investigações visuais e perceptivas, exercícios de interpretação e de crítica, entre outras.

Já havia, de minha parte, mesmo antes dessas experiências profissionais, uma tendência à uma postura de observação, escuta, ponderação, reflexão, ou seja, existia um pensamento que buscava pôr em relação diferentes opiniões e perceber olhares diversos. A prática de leitura de imagens dava um contorno possível a esses encontros e interações frente às obras, e a principal motivação estava em revelar essa diversidade, multiplicidade de olhares, histórias, sensações, pensamentos. Estes eram organizados a partir da forma como eu transitava e criava um encadeamento e um ritmo para todo aquele fluxo. A arte permite encontros e trocas muito potentes, e a natureza coletiva da prática da mediação tornam visíveis muitos deles.

A cada exposição, novos repertórios se abriam. Embora fosse sempre um processo de pesquisa muito rico, ele só se justificava no campo das relações e das trocas. O desafio era pensar em estratégias educativas, de forma a fomentar essas relações em meio à participação dos grupos, os quais, a cada situação, ganhavam suas nuances. Pude presenciar conversas incríveis, dentro das quais eu também exercia o meu olhar. Em muitos momentos, eu percebia uma distância dos

públicos e integrantes dos grupos, uma apatia, falta de interesse, talvez falta de confiança e de conexão. Embora seja preciso considerar que as pessoas também podem ter ou não interesse nas trocas e que muitos aspectos podem influenciar essas relações, o meu intuito, enquanto educadora, sempre foi o de abrir canais de diálogo e de aproximação. Queria estar e pensar junto com aquelas pessoas, diante da diversidade das produções artísticas e enfoques curatoriais.

Um pouco depois de concluir minha graduação, atuei como educadora na exposição *De Picasso a Barceló*[17], na Pinacoteca do Estado de São Paulo. Dentre as propostas presentes nesse projeto educativo[18], foram realizadas as chamadas *Propostas Poéticas.* Estas aconteciam fora da exposição e integravam uma parte da visita como possibilidades de um fazer artístico, mesmo que fora do ambiente de um ateliê de arte. A qualidade artística dessas propostas, que tinham materiais escolhidos especificamente para elas, instigava o público a elaborar e a apresentar poeticamente as experiências vividas nas exposições. Um grande desenho-pintura, com inspiração em obras de Joan Miró, como era o caso de *Mulheres, pássaros na noite* (de 1974), era construído em cima de um grande suporte branco de vinil, com tecidos e cordas, onde cada integrante intervinha. Ali, já estavam presentes questões que essa pesquisa busca evidenciar.

Logo em seguida, fui contratada para integrar a equipe fixa de educadores (2001-2005) do Instituto Itaú Cultural onde a perspectiva de um trabalho a longo prazo, feito a partir das exposições temporárias, propiciou novos desafios, enfoques, realizações e aprofundamentos. Havia uma expectativa para que desenvolvêssemos materiais de apoio para as visitas, entre eles recursos lúdicos, e que fossem elaboradas programações educativas específicas, como atividades para famílias, encontro com professores, entre outros. A possibilidade de compra de materiais e o investimento para as propostas possibilitavam o desenvolvimento de novas ideias, abrindo um maior campo de atuação, experimentação e autoria para os educadores. O ateliê, espaço tradicionalmente de destaque nas práticas de arte-educação em instituições e museus de arte, não integrava necessariamente os espaços das exposições e, cada vez mais, o próprio espaço expositivo se tornava o ambiente central onde as proposições práticas eram realizadas.

Nesse momento, o jogo surge, fosse transpondo jogos conhecidos para as práticas da mediação, ou por meio de desafios propostos com materiais de apoio (palavras, imagens e

[17] Exposição realizada de 31 de julho a 16 de setembro de 200, na Pinacoteca do Estado de São Paulo. A curadoria da exposição foi realizada por Maria José Salazar, integrante da equipe do Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia, de Madrid, sendo que todas as obras apresentadas eram pertencentes a essa coleção.
[18] O projeto educativo dessa exposição temporária foi coordenado por Mila Chiovatto, que, a partir 2002, passara a coordenar o Núcleo Educativo desta instituição.

objetos), os quais visavam estimular a percepção, discussão e elaboração dos participantes. Em uma delas, usamos um grande dado de EVA[19], feito com faces coloridas e palavras escritas. Estas, a partir das combinações aleatórias, formavam frases com reflexões, afirmações e questionamentos sobre arte contemporânea. Essa estratégia para ativar as conversas evidenciou claramente uma mudança na resposta dos grupos, um maior entusiasmo e apropriação dos debates, uma forma de engajamento pela própria chamada à participação. Ainda nessa instituição, uma das últimas exposições que participei chamava-se *Homo Ludens – do Faz–de-conta à Vertigem* (2005), com curadoria de Denise Matar. Nela, conduzi o curso para professores e tive um primeiro contato com referências teóricas preciosas que abordam o jogo, como Johan Huizinga, Roger Callois e Schiller, os quais serão apresentados e tratados nesta pesquisa.





Imagens 4 e 5 – Exposição de arte contemporânea em que os alunos da E.E. Prof. Haroldo de Azevedo participam da dinâmica do cubo. Foto: Equipe de educadores. Acervo pessoal.

No final de 2006, passei a integrar a equipe do Arteducação Produções no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB_SP). Dois anos antes, tinha podido acompanhar o *Seminário Internacional sobre Mediação Cultural e Social,* (CCBB SP, 2004), com organização de Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho. No Seminário, vi o Alberto Tembo (que havia trabalhado comigo no Itaú Cultural) junto a outros educadores integrantes do Arteducação Produções, apresentarem uma estratégia de mediação desenvolvida para a exposição *Morte das Casas* (2004) de Nuno Ramos[20], onde uma ideia de jogo permeava a própria estrutura da visita educativa. A proposta apresentada me instigou muito por pensar no jogo não apenas no momento de elaboração e expressão do grupo. Na *Abordagem Triangular,* isso se refere a *Produção,* mas pode também estar integrado à outros momentos, tais como a leitura de imagens – *Apreciação* - e a

[19] Material sintético que mistura etil, vinil e acetato, com os quais se produz uma placa emborrachada muito usada por artesão, artistas, materiais esportivos, entre outros. É produzido em várias espessuras possuindo várias qualidades, como facilidade de limpeza, durabilidade e variedade de cores.
[20] Alberto Tembo, Camila Lia e Christiane Coutinho (2009, p. 187-202).

conversa sobre os contextos das obras e da exposição, entre outras – denominada *Contextualização.*

Na primeira exposição em que participei, chamada *Manobras Radicais*[21], foram desenvolvidas proposições pautadas em jogos que foram discutidas, apropriadas e experimentadas pelos educadores. Adaptações de jogos simples e bastante populares, como o jogo *Stop* ou *Palavras Cruzadas* (*Jogo da Percepção-Interpretação* e *Jogo das Palavras Ligadas*)[22], ou ainda outros muito próximos de práticas já utilizadas como estratégias de mediação, tais como o *Jogo da Curadoria* onde as imagens das obras expostas poderiam ser agrupadas, reorganizadas e discutidas.

Na ocasião, foi feito também um material gráfico, voltado para o público espontâneo, que apresentava algumas dessas ideias e a própria sala do educativo foi pensada como um ambiente educativo possibilitando usos e ativações (*Jogo da Palavra-Síntese*)[23]. Este espaço era composto por uma parede colorida com nove diferentes círculos fixados na parede, cada um deles contendo uma destas palavras: memória, desejo, ação, pensamento, vontade, sensação, sentimento, percepção e assunto, nos quais haviam ganchos para colocação de papéis com palavras-síntese. Dessa forma, os grupos eram convidados a escrever palavras a partir da experiência da visita, relacionando-as com as palavras de cada um dos campos, permitindo assim um mapeamento dessas experiências, o que fazia com que pensassem sobre elas de outra forma. Todas essas proposições faziam parte de momentos das visitas e foram usadas pelos educadores a partir de seus planejamentos e conduções variadas. Não menos importantes, as leituras de obras também permeavam todo o percurso feito na exposição, mas de forma cada vez mais entrelaçada aos jogos-mediação.

[21] Realizada em 2006, com curadoria de Paulo Herkenhoff e Heloisa Buarque de Hollanda.
[22] Propostas descritas em texto apresentado no 16° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP) . (LIA; NAKASHATO; COUTINHO, 2007).
[23] Idem.



Imagem 6 e 7 - *Jogo da palavra síntese* e *Jogo da Curadoria* realizado nas visitas educativas, 2006. Foto Equipe de educadores. Acervo pessoal.

Além do estímulo ao desenvolvimento de práticas e estratégias de mediação, o processo de construção coletiva dentro dessa equipe foi revelando uma nova forma de construir o campo da mediação. As propostas eram pensadas em trios constituídos pelos educadores supervisores e/ou formadores da equipe, e eram discutidas por todos junto às coordenações. Nas formações iniciais de cada exposição, essas formas de mediação eram apresentadas e discutidas, para que os educadores pudessem se apropriar delas, também de forma crítica. O processo se estendia pelas reuniões semanais, acompanhamento de visitas, entre outras reuniões de formação.

Na exposição *Aleijadinho e seu tempo: fé, engenho e arte,* realizada em 2007 e com curadoria de Fábio Magalhães, eu, Christiane Coutinho e Moacir Simplício fomos os responsáveis pelo desenvolvimento da proposta. Elaboramos um material constituído por uma espécie de tabuleiro com o mapa de Vila Rica, atual cidade de Ouro Preto. Nele, os grupos podiam dispor de elementos como personagens, ambientes e objetos referentes ao contexto do artista, feito por meio de imagens impressas recortadas em um material mais rígido e leve, como peças desse tabuleiro. Entendo que a materialidade escolhida nessa proposta foi fortemente marcada pela referência de jogo, embora seu uso fosse mais aberto, bem próximo às dinâmicas da própria mediação. Dessa forma, as operações abstratas da mediação e do pensamento ganhavam concretude e visualidade, possibilitando mobilidade e liberdade de associações e relações, permitindo novas composições e debates. A *produção,* presente na *Abordagem Triangular,* ia adquirindo novas nuances.




Imagem 8 e 9 - Proposta educativa desenvolvida para a exposição *Aleijadinho e seu tempo: fé, engenho e arte,* 2007. Foto: Equipe de educadores. Acervo pessoal.

Na última exposição do trabalho dessa equipe, *Yoko Ono – Uma retrospectiva* (2007), houveram explorações no campo da linguagem corporal e performática, expandindo as experiências e a potência para uma reflexão sobre jogo-mediação. Trabalhamos, portanto, todos juntos - educadores, supervisores, formadores, coordenação - ao longo de todo o ano de 2007. Sem dúvidas, a formação teórica e prática que tivemos ali, além dos relacionamentos pessoais foram muito importantes para a constituição do grupo Zebra5 Jogo e Arte. A escolha por assumir o jogo como uma discussão central, torna-se desde o início uma característica deste novo grupo. Em 2008, já não estávamos, portanto, unidos pelo projeto do CCBB-SP, mas continuamos de forma mais pontual a participar das reuniões junto a equipe do Arteducação Produções, desenvolvendo alguns trabalhos como colaboradores.

A cada novo desafio tínhamos a possibilidade de pensar e criar juntos, e de avançar nas discussões sobre mediação e em sua relação com arte e jogo. Assim como em outras experiências com materiais gráficos realizados no CCBB-SP, cada vez mais nos sentíamos desafiados para explorar os conteúdos referentes às exposições de forma mais fluida, poética, experimental, tendo sempre em vista a relação e a aproximação das pessoas, institucionalmente chamadas de público, com determinado assuntos. As convergências entre arte, jogo e mediação passaram a se intensificar. Começamos a nos reunir na casa uns dos outros para a realização desses trabalhos e, nesse contexto, as relações afetivas e as afinidades pessoais e profissionais cresceram.

Ainda em 2008, Alberto Tembo recebeu um convite de Guilherme Teixeira, na época coordenador da área de ação educativa do Centro Cultural São Paulo (CCSP) para desenvolver algumas oficinas na programação chamada *Jogar com Arte*, realizada dentro de um programa maior chamado *Tatubola*. Foram então desenvolvidas diferentes oficinas com esse enfoque. Embora nessa programação não houvesse a relação direta com uma obra ou exposição específicas, seguíamos impregnados pela prática da mediação. Para mim, esse momento, pode ser considerado um marco inaugural do Zebra5, uma vez que todos os integrantes da formação original do grupo puderam participar, desenvolvendo propostas em torno dessas questões.

A proposta *Jogo dos Insetos*, elaborada por Alberto Tembo é um exemplo de algo que surge nesse momento e que passa, então, a fazer parte das proposições do grupo até hoje. Juntamente com Stella Ramos e Alberto Tembo, em uma dessas ações, o público era instigado a construir paisagens e/ou ambientes com diferentes materiais em cima de uma grande mesa, representando, lugares, rios, montanhas, vales entre outros. Nela, vários personagens, entre bichos, seres fantásticos, estatuetas diversas (objetos pessoais levados de casa), foram colocados, compondo a narrativa de um jogo de trilha, com direito ao sorteio de missões específicas. Cada participante construía seu próprio avatar que percorria o tabuleiro. Era, literalmente, chamar o público para brincar junto, em um exercício de produção artística, imaginação, fantasia e convivência. Uma outra proposta, desenvolvida por mim, usava imagens do acervo da Pinacoteca Municipal que, dispostas verticalmente em uma grande mesa, viravam um jogo de trilha, por meio do qual vários desafios plásticos e lúdicos eram realizados.

Em 2009, é formado, então, o grupo Zebra5 Jogo e Arte, por Alberto Tembo, Auber Betinelli, Stella Ramos e Thelma Löbel. Um ano depois, Christiane Coutinho, que havia integrado a equipe do Arteducação Produções no CCBB-SP e que, de certa forma, já mantinha uma estreita relação com todo o grupo, passa a integrá-lo também. O nome do grupo foi escolhido em uma rodada de ideias e, muito embora não possua uma explicação lógica e nem evoque uma narrativa específica, vem suscitando em mim, ao longo desses anos, variados significados. Uma das primeiras lembranças que tenho que suscitaram essa ideia (não é nada conceitual mas uma memória de infância), é a Zebrinha do Fantástico, da rede Globo, que foi ao ar entre as décadas de 1970 e 1980, e sua relação como os resultados inesperados dos jogos da semana. Entre ficção e realidade, o fato era que, pela frente, tínhamos um caminho incerto, já que estávamos nos propondo a ser um grupo independente de educadores, dentro da área da

mediação cultural (o que não era tão comum na época), mas este clima de aventura, risco e criação, de certa forma, tornou-se um elemento constituinte do grupo.

Assumida a importância do jogo, era hora de explorá-lo. Nas entrelinhas, havia questões como: De que forma o jogo responde, ou pode responder, aos problemas da mediação? Quais as convergências entre jogo e arte? A afirmação do jogo como *um valioso elemento do aprendizado estético*[24], desde o início consta no site do grupo (ZEBRA, 2020b). Essa afirmação condensa reflexões, valores, apostas e vontades que norteiam nossas ações e realizações. Como se fosse um enigma a se desvendar, essa frase sempre me instigou a buscar possíveis respostas e compreensões. Tínhamos, portanto, um projeto comum, um bom problema e a vontade de estarmos juntos. Em 2010, motivados pela ideia de propor um seminário que discutisse as relações entre jogo-arte-mediação, aproximamo-nos do educativo do Museu de Arte contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), especialmente da educadora Maria Ângela Serri Francoio, que era a única referência que conhecíamos na arte-educação que havia pensado na relação entre mediação e jogo de forma mais aprofundada. Na década de 1990, ela iniciara o *Projeto MEL - Museu, Educação e Lúdico* (MAC-USP, 2020) onde desenvolveu uma metodologia que contava com a criação e construção de jogos a partir das reproduções das obras de arte.

O trabalho desenvolvido nas exposições *Alfredo Volpi: Homenagem aos Cem Anos de Nascimento* e *Alfredo Volpi: O Toque Revelador* (1995-1996)*, Retratos e Auto-Retratos: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras* (1997) *e Ciranda de Formas: Bichos - Jogos, Brinquedos e Brincadeiras* (1999) culminaram na dissertação de mestrado chamada *Museu de Arte e Ação Educativa: Proposta de uma Metodologia Lúdica,* realizada na Escola de Comunicações e Arte (ECA-USP) (FRANCOIO, 2000). Chegamos a realizar um encontro informal com a autora, onde propusemos um bate-papo sobre o livro *Homo Ludens* de Johan Huizinga, imbuídos também da necessidade interna de aprofundamento teórico no assunto. A ideia do seminário tinha avançado até um determinado ponto, e por esse motivo, tomamos a decisão de virar uma empresa (o que aconteceu de fato no início de 2011). Por motivos de burocracia interna da Universidade, a realização do seminário se tornou inviável naquele momento. No entanto, essa mudança de *status* do grupo, foi determinante para nos lançarmos de forma mais profissional na área dos projetos educativos em instituições culturais.

[24] Ver link *o Zebra é*, no site do coletivo (ZEBRA, 2000).

À medida que algumas demandas de trabalho surgiam, organizávamo-nos para desenvolvê-las. Mas, independente de quem tomava a frente delas, havia uma prática de discussão com todos os integrantes do Zebra5, movidos por uma preocupação de mantermos um debate conceitual e uma prática coletiva. Os interesses e olhares de cada um se mostravam diversos, fosse pela área de formação ou por outros saberes não-formais ou informais, colaborando para que elementos de diferentes áreas e linguagem como: Teatro, Meio Ambiente, Artes visuais e Literatura fossem se integrando ao projeto comum, voltado ao jogo-mediação.

Um ponto alto desse início do grupo foi o prazer dos encontros e trocas, que eram organizados pelo ato de jogar e pela reflexão de nossa atuação profissional, havendo, portanto, muita descontração, humor e leveza. Desde o início compreendemos que, se queríamos pensar em jogo na mediação, era preciso entender sua natureza e era preciso jogar. Os jogos, nesse caso, eram aqueles criados pelos próprios integrantes do grupo, dentro de uma perspectiva do ensino da arte e da mediação cultural. A partir deles, realizávamos discussões, testes e refinamentos. Foi o caso do *Jogo Ludonauta*[25], um jogo que abordava a arte grega; o *Jogo Ahkbakababaka*[26] , referente a arte e cultura egípcias, ambos utilizados com crianças no contexto do ensino formal. E mais para frente o jogo *Isto não é um jogo*[27], um jogo de percurso e missões a partir da coleção de pinturas fantásticas, como também um outro jogo-intervenção, chamado *Construssim* (ver capítulo 3). Aos poucos, fomos compreendendo melhor a estrutura de jogos diversos, observando seus diferentes aspectos: lógica, jogabilidade, mecânica, além da questão estética, que sempre foi algo de extrema relevância para o grupo. Chegamos também a realizar encontros em uma casa especializada em jogos de tabuleiros, *a Ludus Luderia*[28], para conhecer outros jogos, onde pudemos conhecer o jogo *Dixit*[29] que é um jogo francês belíssimo que possui muitos elementos que são próximos da mediação, tais como leitura de imagens, interpretação e estímulo à imaginação. Um aspecto importante é que todos os integrantes tinham, naquele momento, outras ocupações profissionais, fosse na educação formal, não formal, ou mesmo em projetos culturais,

[25] Jogo elaborado por Alberto Tembo para uma atividade extracurricular na escola bilíngue Discovery Elementary School em Santana do Parnaíba (SP), na qual lecionou de (2008 a 2011). Os encontros abordavam a relação de jogo e arte e buscavam contemplar períodos históricos da arte, sendo o primeiro deles a Pré-História. A produção artística do *Jogo Ludonauta* (Jogo da Grécia) foi realizada em conjunto com Stella Ramos.
[26] Elaborado por Alberto Tembo com produção gráfica de Christiane Coutinho.
[27] Elaborado por Alberto Tembo com produção gráfica de Christiane Coutinho.
[28] Ver site desta casa de jogos, disponível em: <http://www.ludusluderia.com.br>, acesso setembro 2019.
[29] Para mais informações consultar sobre o jogo *Dix It* no site ludopédia. (LUDOPEDIA, 2000)

mas o projeto Zebra5 continuava em paralelo até como forma de convergência de nossas buscas e anseios.

No período de 2009 a 2014, estive à frente da coordenação do Núcleo de Ação Educativa do Museu da Casa Brasileira, e, junto a uma equipe fixa de educadores, pude acompanhar o desenvolvimento e uso de jogos e propostas lúdicas dirigidas tanto para as visitas educativas regulares, como para a programação voltada às famílias, realizada aos finais de semana. Havia um histórico prévio dessa equipe na elaboração de jogos: um jogo de tabuleiro chamado *Museu em Ação* e uma contação de história que foi criada para o atendimento de um grupo de crianças não alfabetizadas. Nesta atividade, os móveis do acervo do museu se transformavam em personagens, e cada um deles tinha sido ilustrado compondo cartas que eram usadas de várias maneiras. Somou-se, portanto, a esse contexto favorável, as práticas e reflexões que eu vinha realizando no Zebra5, e a equipe de educadores do museu logo se engajou na elaboração de jogos-mediação.

Além da exposição permanente do acervo do museu, havia uma programação de exposições temporárias. Para a mais tradicional delas, a exposição anual do *Prêmio Design*, realizada desde 1986, fizemos baralhos para as 24ª e 25ª edições com o nome *Vc é o júri!*, inspirado na estrutura do popular jogo *Super Trunfo*[30], sendo distribuído gratuitamente ao público. Outra proposta que reverberou bastante nos grupos atendidos foi o *Jogo Metrópole*, desenvolvido pelos educadores Adriana Mitiko, Carolina Ohashi, Daniel Gonzales, Ingrid Ricetto e Paula Coelho, com coordenação de Cristiane Alves e Thelma Löbel. Ele era feito a partir da exposição temporária *A rua é nossa ... é de todos nós*![31]. Nele, havia um grande tabuleiro em escala humana, onde jogadores ou equipes representavam diferentes setores e/ou áreas de interesse de uma cidade: Meio Ambiente, Indústrias, Comércio, Meios de Transporte, Lazer e Cultura, Serviços Públicos, Moradia, Áreas Rurais. A cada rodada, uma equipe escolhia uma de suas *cartas eventos*, que provocavam impactos em todos os setores. No entanto, o objetivo era compreender a dinâmica do jogo (da cidade), a fim de equilibrar as várias ações para que no final todos chegassem juntos no centro do tabuleiro (centro da metrópole).

Esse jogo-mediação (*Jogo Metrópole*) foi muitas vezes praticado por estudantes de arquitetura, entre outros grupos, sendo inclusive utilizado para além da exposição de origem, pelo

[30]Para mais informações consultar sobre o jogo *Super trunfo* no site ludopédia. (LUDOPEDIA, 2000)
[31]Para mais informações consultar informações disponíveis em:<https://mcb.org.br/pt/programacao/exposicoes/a-rua-e-nossa-e-de-todos-nos/> acessado em: 20 jul 2020.

fato de sua dinâmica e conteúdo possuírem, também, uma autonomia em relação à exposição de origem.





Imagem 10 e 11 - *Jogo Metrópole*, 2011. Foto equipe de educadores. Acervo pessoal.

Exemplos como esse reforçam que alguns jogos podem comunicar conteúdos, fazendo-o de uma maneira particular, de forma a aproximá-los e intensificá-los. Sua configuração faz com que certas ideias ganhem materialidade, sendo organizadas, apresentadas e sintetizadas, evidenciando, assim, correspondências e tornando possível que um determinado conhecimento possa ser também vivenciado. Esse trabalho, assim como outros desenvolvidos no museu, foram apresentados por mim no trabalho de conclusão *O Lúdico na educação em museus*, (LÖBEL, 2013) realizado para o curso de Pós-Graduação em Educação Lúdica em Contextos Escolares, Não Formais e Corporativos do Instituto Superior de Educação Vera Cruz, que ocorreu entre 2012 e 2013[32].

O intuito de procurar essa formação foi o de buscar um adensamento teórico sobre o tema. No entanto, no decorrer do curso foram mais constantes práticas, reflexões e trocas coletivas. O grupo formado então (no qual os parceiros Stella Ramos e Alberto Tembo também faziam parte) se denominava Apocalúdicos e era formado por professores(as), principalmente da educação infantil e profissionais da cultura (entre outras áreas como sociologia, turismo, nutrição, administração). As várias vivências lúdicas agiam fortemente para a coesão do grupo, em um clima de liberdade, interação, expressão e valorização humana. Foi possível vivenciar a relação da ludicidade com aspectos como memória, infância, sensibilidade e coletividade. A abertura,

[32] Os coordenadores desse curso foram José Ricardo Barcelos Grilo e Helio Braga da Silveira Filho.

confiança, afeto e respeito se dava não só pelas conduções dos encontros, por parte dos professores, mas também pela natureza lúdica das propostas, sendo que parte delas se relacionava com cultura popular e seu espírito brincante. Foram poucas as aulas que trabalharam com arte em uma perspectiva contemporânea e mais aprofundada, o que certamente fez falta, mas, por fim, a oportunidade de vivenciar esses processos coletivos, como também de elaborar o trabalho teórico, foram passos importantes para as investigações sobre jogo.

Existe um ponto tênue de equilíbrio no movimento de se trazer o jogo para o campo da educação e/ou mediação cultural, quando desejamos conservar a natureza dessa experiência. Isso ocorre ao confiarmos nos conteúdos que a experiência do jogo pode suscitar, compreendendo como ela, em sua inteireza, pode colaborar com o processo educativo, sem querer pensar em ¨jogos educativos¨ que supostamente garantiriam determinados aprendizados e conteúdos. Lembro-me desse desafio especialmente em uma proposta desenvolvida com Christiane Coutinho para a exposição *Panoramas do Sul - 17º. Festival Internacional de Arte Contemporânea*[33] (2011), a convite de Valquíria Prates, coordenadora das ações educativas. Dentro da programação *Jogos com Arte,* voltada para famílias, elaboramos uma visita em forma de jogo, onde, a partir de um sorteio ou da escolha dos participantes, a visita tomava diferentes rumos e encontrava desafios específicos. Assim, era preciso estar ainda mais aberto às imprevisibilidades. A mudança mais significativa, para mim, foi a escolha em trabalhar algumas obras e percursos da visita sem, necessariamente, ter que "dar conta" de determinados conteúdos, os quais, por vezes, parecem imprescindíveis, assumindo, assim, que existem outras possibilidades educativas de exploração e contato com as obras. Ao elaborar essa proposta assumindo seus riscos, mas também estando convicta desse caminho, percebi uma relação com um trecho da fala de Alberto Tembo, registrado no vídeo desse projeto (VIDEOBRASIL, 2011), onde ele fala da autoria presente nas práticas da mediação.

De 2014 para cá, a dedicação ao Zebra5 tem sido minha atividade profissional principal, o que implica não só os assuntos referentes aos trabalhos que realizamos, como também tudo que contribui para que eles sejam realizados, entre burocracias, organizações, debates, negociações, e também reinvenções constantes em uma área ainda bastante frágil e instável.

[33] A exposição foi realizada entre 30 de setembro de 2011 e 29 de janeiro de 2012. Para saber mais, ver vídeo do projeto educativo (VIDEOBRASIL, 2011).

No início de 2015, em parceria com Auber Bettinelli elaboramos alguns jogos para o *Projeto Sesc Verão* do Sesc Belenzinho. Foi a primeira vez que realizamos um trabalho para a área esportiva e não para a área cultural dentro dessa instituição. A ideia era desenvolver propostas que se referiam ao universo circense em um espaço cenográfico, e que seriam realizadas por estagiários da área de educação física. Para nós, foi a possibilidade de pensar em jogos que intervissem no espaço, de refletir sobre sua estética e sua relação com corpo e movimento, problematizar e estimular usos mais poéticos, além de observar essas experiências junto aos públicos.

Propusemos, então, alguns jogos e dinâmicas, com materiais flexíveis que, ao longo do projeto, permitiam novos arranjos e regras, tanto pelos estagiários como pelo público. Um tecido de paraquedas, um dado de espuma e tecido, tapetes geométricos coloridos e peças enormes de EVA. Estes, na proposta inicial, eram usados como um *Jenga* gigante[34]. Nesse jogo clássico, blocos empilhados formam um torre estável e o desafio está na retirada de cada peça sem comprometer a estrutura. A cada retirada, a tensão aumenta, pelo risco crescente da construção desabar. Houve também uma proposta mais performática, a partir de instruções dadas em áudio via fone de ouvido, desenvolvida por Auber. A produção dos materiais de cada proposta foi um desafio à parte, trazendo-nos novos conhecimentos técnicos que, somando-se a outros, vêm ampliando nosso repertório de ideias e soluções. As peças do *Jenga Gigante* são utilizadas até hoje pelo esportivo dessa unidade do Sesc, por sua versatilidade.



Imagem 12 e 13 – Materiais e jogos produzidos para o *Projeto Sesc Verão,* 2015. Foto equipe educativa, Acervo pessoal.

[34] Para mais informações consultar sobre o jogo *Jenga* no site ludopédia. (LUDOPEDIA, 2000)

Em 2016, desenvolvi um material para a mediação da exposição *Linhas, Trançados e Cores – no Reino de Gilvan Samico*, a qual tem curadoria de Renata Pimentel. A atividade aconteceu no Sesc São José dos Campos, onde propûs um baralho chamado: *Jogo Samico - o encantamento do mundo*. O projeto gráfico desse trabalho foi feito pela Christiane Coutinho. Esse *set* de cartas permitia quatro diferentes jogos: uma brincadeira de contação de histórias com repente (manifestação popular do Nordeste brasileiro); um jogo que agrupava detalhes presentes nas imagens; outro jogo, em que a contação de histórias era feita a partir do segredo contido na carta; e a última atividade, em que cartas específicas viravam os personagens de um jogo adaptado, tendo como referência o jogo *Cidade dorme*, ou *Lobisomen por uma noite*[35] que foi como eu o conheci.

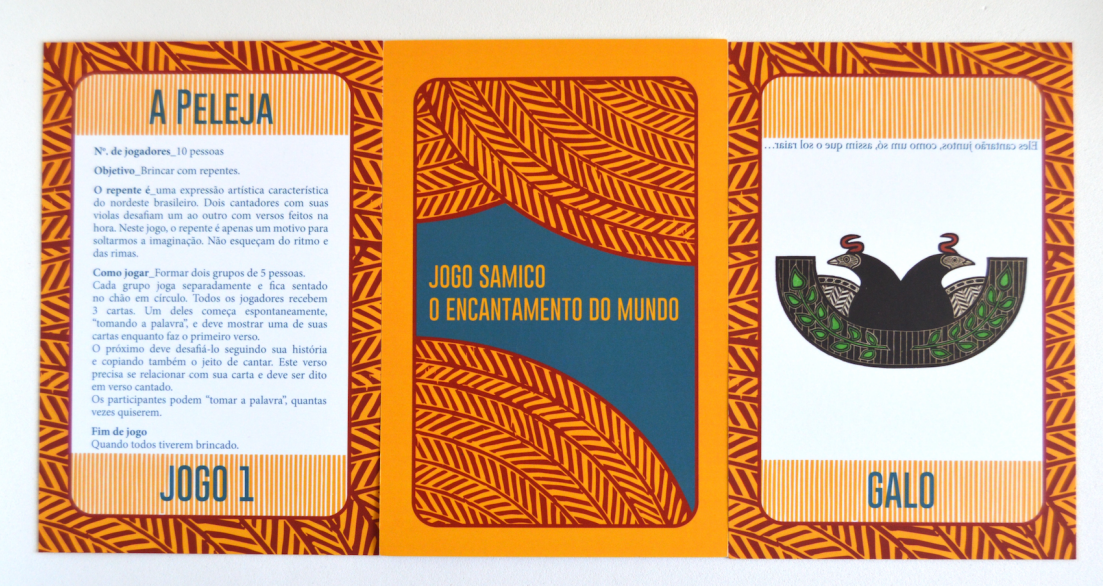


Imagem 14, 15 e 16 - Exemplo de três cartas do *Jogo Samico: O encantamento do mundo,* 2016. Acervo pessoal.

No *Zebra5*, algumas vezes realizamos encontros para pesquisar e ampliar nosso repertório sobre jogos, principalmente aqueles mais modernos, que possuem dinâmicas bastante interessantes. Para além das brincadeiras, muito do meu repertório lúdico inicial ficava restrito a alguns jogos clássicos e a jogos de tabuleiro e cartas presentes na minha infância e adolescência. No entanto, nas últimas décadas, houve uma forte retomada dos jogos analógicos. Comecei então, de forma paralela aos trabalhos mais imediatos, a pesquisar sobre jogos, buscando conhecer suas

[35] Para mais informações consultar sobre o jogo *Lobisomen por uma noite* no site ludopédia (LUDOPEDIA, 2000).

visualidades, regras, histórias – conteúdo bastante amplo - e meu interesse foi tomando a direção dos jogos como os de tabuleiro e cartas. São jogos que têm essa dimensão, das reuniões em casa em torno de uma mesa, com familiares, amigos etc.

Eu e Alberto Tembo fomos convidados para fazer uma curadoria de jogos, produção e formação da equipe para o *Projeto Sesc Verão*, em 2019. O projeto abordava clubes esportivos paulistas fundados por imigrantes no qual pensamos em um cardápio de jogos considerando, para além das nacionalidades, o espaço cenográfico em que seriam apresentados, os públicos da instituição e também sua qualidade estética. Entre os jogos propostos, estava o *Jogo Hanafuda,* um baralho japonês que possui 12 naipes correspondentes as estações do ano, com o qual se podia jogar vários jogos, entre eles o *Koi-Koi*. Esse projeto foi, para mim, uma descoberta instigante. Embora outros jogos produzidos nesse projeto tenham tido uma maior adesão do grande público, para mim, essa ampliação do repertório sobre jogos, conhecer outras lógicas, visualidades e manifestações culturais, mostrou a riqueza e variedade das manifestações lúdicas e estéticas em diferentes épocas e culturas.



Imagem 17 e 18 - Baralho Hanafuda e conjunto de cartas referentes ao jogo koikoi. Produção gráfica de Cláudia Gil, do Estúdio Ponto, 2019. Foto Thelma Löbel. Acervo pessoal.

Um pouco antes, em 2016, dois eventos trouxeram novos olhares: o curso *História do Playground nas Artes Visuais: Arte e Politização do Brincar*, com Guilherme Teixeira[36], e o *III Simpósio Internacional: Espaços da mediação – A Arte e suas Histórias na Educação*, realizado no Museu de Arte Contemporânea da USP. No primeiro, pude conhecer um pouco mais do pensamento de Froebel (1782-1852), e da contribuição desse pedagogo para a educação infantil,

[36] Esse curso integrou a programação da exposição Provocar Urbanos: Inquietações sobre a cidade, no Sesc Vila Mariana, na qual Guilherme Teixeira participou como artista.

que explicita em especial a importância do jogo nesse contexto (ver capítulo 2). Pude entrar em contato também com o livro *La infancia de las Vanguardias: sus Profesores desde Rousseau a la Bauhaus* (BORDES, 2007), do escultor, arquiteto e colecionador Juan Bordes (1948-), que fala como várias práticas presentes na educação, como o ensino do desenho ou a presença dos jogos pedagógicos, tiveram um impacto decisivo nas transformações ocorridas na arte no começo do séc. XX. Já no segundo evento, que, a princípio, interessou-me por uma questão mais geral sobre mediação, pude, por coincidência, assistir à palestra com Bordes, que falou sobre a história dos jogos de contrução e a arquitetura moderna (BORDES, 2012), como também sobre o livro que abordava a infância das vanguardas, que eu havia conhecido no curso anterior. Esses conteúdos e reflexões foram muito importântes para um olhar mais amplo da relação jogo-arte-educação, e para a compreensão de como as visualidades presentes fora do âmbito da arte, nesse caso relacionadas aos jogos, podem conter um potencial estético de forma à impactar a formação visual dos indivíduos.

A experiência mais recente, em que me encontro atualmente envolvida, são as oficinas *Criatório de Jogos*, que iniciei em 2017. Mais do que uma oficina pontual, a ideia foi a de abrir um campo de pesquisa e experimentação que pudesse ser ampliado e aprofundado ao longo do tempo e que pudesse convergir os interesses e ações que venho realizando. Isso também em meio a um exercício de compreender minhas escolhas individuais diante do trabalho coletivo realizado no *Zebra5*, buscando perceber melhor meus interesses, realizações e desejos. Nessa oficina, juntar processo de criação, de jogos e artística, com a pesquisa sobre jogo-arte-mediação tem sido o grande deafio. Há pouco tempo, resolvi mergulhar em uma pesquisa sobre o campo específico dos jogos, um território novo e desconhecido que possui outros sotaques, distantes da minha terra. Esse movimento me fez perceber o limite dessa aproximação, até onde ela me interessa, e ter mais consciência com respeito ao lugar desde o qual olho para isso tudo. Investigar o universo dos jogos para mim, é perceber quais as potências estéticas e educativas que eles carregam em si, mesmo quando se encontram fora desse campo.

Em 2018, foi lançado o *Jogo Abstratus* (ver capítulo 3)*,* criado juntamente com outros parceiros do *Zebra5,* sendo também um processo abrangente e uma importante realização.




Imagens 19 e 20 - Criatório de Jogos Naif, 2017, Sesc Belenzinho. Tabuleiro e carimbos/módulos de borracha. Foto: Thelma Löbel. Acervo Pessoal.

Percebo que, hoje, são os jogos que possuem uma materialidade e plasticidade, em escala reduzida, os que mais me interessam. São os chamados jogos de mesa, como os de tabuleiro e o de cartas. Normalmente, jogos com imagens ou que constroem imagens. Os jogos de construção passaram a me interessar especialmente a partir de experiências em mediação, como a proposta *Construssim* (ver capítulo 3), como também pelas inspirações e reflexões recentes de Froebel e Juan Bordes. Jogos dessa natureza, que também podem ser pensados em uma escala ampliada, permitem a construção de imagens, mas dentro de uma lógica de intervenção espacial, onde encontros são ativados, tornando-se, assim, uma experiência também corporal.



Imagem 21 e 22 - Divulgação para Curso *Criatório de Jogos,* 2020.
Foto Thelma Löbel, acervo Pessoal.

Capítulo 2 - A construção do jogo

Com o intuito de refletir sobre a presença do jogo na mediação cultural e na arte proponho aqui evidenciar *mosaicos de significações* construídos a partir da minha experiência profissional, fortemente pautada na prática mas também na reflexão e no diálogo com as referências teóricas investigadas nesse processo. Para isso, ao longo desse capítulo, junto às apresentações e reflexões teóricas que tratam do jogo, serão destacadas palavras em negrito, a fim de reforçar aquelas que têm se tornado mais significativas, permitindo visualizar, no final de cada parte, um conjunto a partir do qual outras relações podem ser reveladas. Para a construção de sentido sobre o jogo, conceito e prática, dada a sua amplitude e complexidade, faz-se necessário perceber os contextos específicos pelos quais ele transita. Esses sutis matizes que constituem uma determinada compreensão de uma palavra e/ou conceito acontecem também de forma silenciosa, intuitiva ou até mesmo inconsciente. Mesmo junto a meus pares, no caso do coletivo Zebra5, que vêm pesquisando o jogo dentro dos contextos da mediação cultural e da arte, será que realmente sempre falamos da mesma coisa quando nos referimos a esta palavra? Então para avançar nas discussões coletivas, torna-se necessário especificar de que jogo falamos quando tratamos dele: quais são os valores, concepções, experiências e recortes aos quais está ligado. Longe de ser estanque, essa construção segue em movimento. Esses *mosaicos de significações* surgem, portanto, no encontro e na costura feita entre as referências teóricas, experiências e reflexões. A sensação ao me deparar com esses autores que discutem o jogo a partir de diferentes enfoques, foi a de percorrer um vasto território entrando em algumas portas que já estavam entreabertas, como também descobrindo outras. A proposta não é dar conta da profundidade e amplitude de cada uma delas, mas apresentar algumas idéias centrais com o objetivo de evidenciar, a partir desse conjunto, a complexidade na qual as discussões sobre jogo estão inseridas. É portanto um exercício de escolher, selecionar, organizar, relacionar, aproximar, revelar, descobrir, experimentar, etc. Entre as contribuições teóricas escolhidas foi a de Gilles Brougère, e seu livro *Jogo e Educação* (BROUGÈRE,1998), que trouxe uma base necessária para a abordagem deste capítulo, tendo em vista 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).

As visões sobre o que é jogo são, portanto, diversas, abertas, polissêmicas e se encontram em constante construção, mudando a partir das interpretações e experiências individuais e sociais em que estão inseridas. Brougère (1998) aponta então um caminho possível para esta investigação. Segundo ele, ao olhar para os vários usos da palavra jogo não seria possível descobrir um sentido comum entre elas, mas sim perceber suas semelhanças e afinidades. Segundo o autor, se trata de uma "rede complexa de analogias que se entrecruzam e se envolvem umas as outras" (p. 21).

Iniciarei essa construção com uma rápida digressão para trazer da infância, das primeiras experiências com mediação, e da fase inicial junto ao coletivo *Zebra5* uma primeira possibilidade de reunir esses sentidos conceituais e imagéticos. Ao evocar a palavra jogo e pensar na infância, algumas palavras revelam significados bastante comuns e que seguem junto de nós pela vida toda como **alegria, diversão, imaginação,** estar ou fazer em grupo, no **coletivo** (no meu caso com irmãos e primos), como também **criar ambientes, situações, construir, organizar e trocar**. O contato físico e visual com objetos lúdicos como brinquedos, peças de variados jogos, tabuleiros e do encantamento e sensações trazidos por eles, ficaram marcados em minha memória Lembro de maneira bastante intensa do contato com suas **formas, cores**, texturas, volumes, etc .

A partir do momento em que passo a pensar o jogo na mediação, trago todas esses sentidos anteriores. Nesse contexto, aspectos como **acesso, troca, aproximação e comunicação** são os primeiros significados a surgir. Esses conceitos pressupõem o estabelecimento de um repertório comum entre educador e público, um lugar possível para a troca, o convite para que espaços como as exposições por exemplo, tornem-se lugares para ocupar e participar. Por vezes, para comunicar que ¨a porta está aberta e que é só chegar" não são necessárias explicações alongadas , sendo mais interessante instaurar espaços e situações comuns para que as trocas possam acontecer. Essa necessidade de aproximação se torna ainda mais intensa diante da distância que presenciamos diariamente dos públicos com a arte e cultura, dentro da instituições que as legitimam. Conforme já mencionado no capítulo anterior, o jogo vem colaborar na utilização dos conteúdos, possibilitando outras formas de articulação entre eles. O uso de cartas com imagens e palavras que desafiam o olhar, a observação e o pensamento, por exemplo, são possibilidades de **síntese** e **dinamicidade** que contribuem para as trocas e reflexões. Esse uso surge de forma natural a partir dos materiais de apoio que são desenvolvidos sempre com o intuito de dar maior concretude para as conversas. A **materialização** desses recursos, além de permitir uma maior

fluidez das ideias, traz novas possibilidade de exploração, tornando-se também mais visual, **sensorial** e imersivo.

Embora as investigações sobre jogo tenham se iniciado antes do trabalho com o coletivo Zebra5, é junto ao grupo que o sentido de **pesquisa** ganha maior relevância. O grupo, desde o início se apresenta como ”um coletivo de educadores que acredita no jogo como um valioso elemento do aprendizado estético” (ZEBRA, 2020b). Esta ênfase na relação jogo, arte, educação, mais do que uma afirmação que norteia as ações realizadas são uma constante indagação e inquietação. Buscamos refletir sobre o jogo para pensar na experiência com a arte, assim como, na experiência da mediação. O modo de trabalhar juntos, desde o início foi permeado pela prática do jogo, onde se somavam a **criação** e o prazer dos encontros**.** Pensávamos o jogo a partir das propostas educativas e/ou artísticas elaboradas – debatendo, dando forma, trabalhando conteúdos e experiências, sempre nesse *entrelugar*, que caracteriza nossa prática profissional, reforçando assim seu caráter **transdisciplinar**. O **risco** e ousadia, que caracterizam o jogo, de uma certa forma estavam também no fazer coletivo, sendo sempre muito desafiador e estimulante, as trocas a partir de repertórios, sensibilidades e diferentes pontos de vista.

O primeiro mosaico, construído de forma aleatória[37], mistura os âmbitos pessoal e profissional e aproxima os campos do jogo, arte e educação, a partir do lugar da prática da mediação cultural. É o ponto inicial e impulsionador das ações e investigações propostas aqui. Os seguintes mosaicos presentes nesse capítulo, que possuem outras camadas de sentidos não o sobrepõem mas se juntam a ele. A regra aqui é perceber esse conjunto tendo como referência os contextos em que as palavras surgem nesta escrita porém também como uma possibilidade de exercitar as possíveis analogias que possam ser reveladas a partir dele.

[37] Essas imagens forma feitas com o uso de um programa que gera aleatoriamente uma nuvens de palavras, a partir de uma lista prévia. Disponível em: < https://www.wordclouds.com>, acesso em janeiro de 2020.



Imagem 23 – Mosaico de significações 1 (Ponto de partida). Fonte: elaboração própria.

2.1 - O jogo é ...

Logo no início da formação do Zebra5, a necessidade de adensar as discussões sobre o jogo nos levou à leitura de *Homo Ludens (*1938) de Johan Huizinga e *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem* (1958*),* de Roger Callois*,* obras que possuem correspondências. Essas referências trouxeram uma base inicial bastante ampla sobre a noção de jogo e, desde então, vêm ampliando as discussões sobre ele.

Callois (2017) , confere à Huizinga

> (...) a honra de ter analisado magistralmente várias das características fundamentais do jogo e de ter demonstrado a importância de seu papel no próprio desenvolvimento da civilização. Por um lado, pretendia oferecer uma definição exata da natureza essencial do jogo; por outro, esforçava-se para expor a parte do jogo que habita ou vivifica as manifestações essenciais de toda cultura…" (CALLOIS, 2017, p.33)

Huizinga (2010) aponta uma relação central do jogo como formador de **cultura**. O termo *Homo Ludens* ressalta a importância que ele atribui a essa função, que também caracteriza a humanidade. Ele diz:

> 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, prefácio)

Assim, o autor afirma que "a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é desde seus primeiros passos, como que jogada" (HUIZINGA, 2010, p. 53). Sua contribuição é fundamental para reconsiderar a importância do jogo, pois historicamente este parece ter ficado restrito a um espaço específico e controlado, fosse ele o espaço do lazer, do esporte, da infância, ou mesmo da educação, dentro de uma concepção mais recente. Mas, antes disso, é preciso lembrar que a humanidade joga e brinca desde sempre e, portanto, o jogo é **universal,** os povos e culturas se constituem a partir dessa mesma matriz, sendo fundamental refletir sobre ele para compreender a vida em sociedade.

Huizinga (2010) considera parciais as pesquisas que buscam justificar o jogo a partir de uma necessidade externa, como aquelas que o compreendem por sua finalidade física, biológica preferindo assim investigar e evidenciar seus significados intrínsecos. Ele problematiza:

> (...) mas o que há de realmente *divertido* no jogo? Por que razão o bebê grita de prazer? Por que motivo o jogador se deixa absorver inteiramente por sua paixão? Por que uma multidão imensa pode ser levada até o delírio por um jogo de futebol?" A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade , nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo.
> (...) o divertimento do jogo, resiste a toda análise e interpretação lógicas" (HUIZINGA, 2010, p. 5)

Essa **intensidade** e **fascinação** seriam a busca do ser humano em afirmar-se e compreender sua própria existência, pois "no jogo existe alguma coisa 'em jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação." (HUIZINGA, 2010, p.4). Ele não corresponde, portanto, a necessidades de ordem prática podendo ser considerado "um dos

elementos espirituais básicos da vida" (p. 34). Entrar em contato com essa perspectiva de **amplitude** e **elevação** ampara desejos profundos, pois pensar sobre o jogo a partir dessa compreensão reorganiza o sentido dessa escolha, pela profundidade que possui, pelo anseio em buscar a partir da minha prática profissional, o contato com aspectos sutis humanos que mobilizam pensamentos, emoções e sentidos. A arte e a espiritualidade pertenceriam a esse mesmo lugar?

Ciente da impossibilidade de definição exata do jogo, Huizinga (2010) descreve suas principais características, mas com um forte intuito em desvendar sua natureza, sua essência. O autor chega à seguinte afirmação:

> (...) 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 quotidiana" (HUIZINGA, 2010, p.33)

A partir dessa delimitação, Huizinga (2010) chega a pontos fundamentais para a reflexão sobre o jogo, mas seria um grande risco tomá-la como a única possível. O fato é que ela colabora enormemente para circunscrever o campo e ajuda a pensar sobre esse conceito. Dentro do Zebra5, por exemplo, ela nos ajudou a ter um parâmetro comum para podermos debater sobre essas questões. A reflexão sobre essas características essenciais nos serviu para nortear alguns usos e experimentações do jogo, no contexto da mediação, e para pensar sobre suas aproximações com a arte. No entanto, o jogo como aprendizado estético, respondendo aos anseios da arte e da mediação, só sera válido se sua natureza for preservada, caso contrário, será qualquer outra coisa com cara de jogo. Falar que entre suas características vitais, está a de ser um fim em si mesmo é assumir um valor do jogo como experiência autônoma, pois seu objetivo é determinado por fatores internos e não externos a ele. Ele portanto não tem como alvo gerar riqueza, ou desenvolver habilidades específicas, o que poderia ser uma meta de seu uso na educação. Mas é justamente por não estar a serviço desses benefícios que podem em muitos casos decorrer de seu exercício, que o jogo permite uma adesão voluntária e uma liberdade de **ação**. A seguinte frase, que se refere ao sentimento de **tensão** e alegria apontado por Huizinga (2010) é uma constante inspiração, norteando práticas e evidenciando qual a qualidade da experiência esperada quando penso em jogo.

> E a essência do espírito lúdico é ousar, correr riscos, suportar a incerteza e a tensão. A tensão aumenta a importância do jogo, e esta intensificação permite ao jogador esquecer que está apenas jogando. (HUIZINGA, 2010, p. 59)

Esse estado de presença e entrega à uma determinada experiência é um aprendizado que o jogo nos traz. Ele pode ser um importante aliado da mediação cultural, pois somos movidos pelo intuito de promover encontros potentes e criativos que despertem o interesse dos públicos para a arte e a cultura. São muitas as amarras que dificultam o contato com as práticas culturais e educativas: falta de acesso, desinformação, não se sentir pertencente ou valorizado nesses espaços, etc. A prática do jogo pode nos oferecer caminhos para quebrá-las. Mas, para isso, não há outro caminho a não ser buscar compreender a vitalidade que a natureza do jogo possui, por mais desafiador que seja, e aprender com ela, experimentá-la.

Callois (2017) analisa, no inicio de seu livro *Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem,* algumas *"*noções implícitas que perseguem a ideia de jogo, assim como aparecem nos diferentes usos da palavra, para além de seu sentido próprio" (2017, p.16). Embora não fale do jogo em si, esses usos revelam muito de seus aspectos fundamentais. Parte dessas noções será usada por Callois (2017) para elaborar sua definição sobre as características do jogo tendo como base a definição prévia de Huizinga.

> ... A palavra jogo sugere uma ideia de amplitude, de facilidade de movimento , uma liberdade útil, mas não excessiva, como quando falamos de jogo de uma engrenagem ou quando dizemos que um navio *joga* sua âncora. Essa amplitude torna possível uma indispensável mobilidade. É o jogo que subsiste entre os diversos elementos que permitem o funcionamento de um mecanismo. Por outro lado, esse jogo não deve ser exagerado, pois a máquina enlouqueceria. Por isso esse espaço cuidadosamente avaliado impede que ela se bloqueie ou desregule. **Jogo significa, portanto, a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor,** para que este adquira ou conserve sua eficácia. Aliás, todo mecanismo pode ser considerado como uma espécie de jogo em outro sentido da palavra que o dicionário delimita da seguinte maneira: "ação regular e combinada das diversas partes de uma máquina". Uma máquina, com efeito, é um quebra-cabeça de peças concebidas para se adaptarem umas às outras e para funcionar em harmonia. Mas no interior deste jogo, absolutamente exato, intervém, dando-lhes vida, um jogo de outra espécie. O primeiro é combinação rigorosa e relojoaria perfeita; o segundo é elasticidade e margem de movimento (CALLOIS, 2017, p. 20, grifo meu)

No trecho acima, Callois (2017) reforça algumas palavras fundamentais para a compreensão de jogo, tais como **totalidade, limite, liberdade e movimento.** É possível percebê-las quando jogamos. Define também como **incerteza** uma característica do jogo "cujo desenrolamento não pode ser determinado nem o resultado obtido de antemão, pois uma certa

liberdade na necessidade de inventar é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador" (CALLOIS, 2017, p. 42). Esse estado de criação, de abertura para a **invenção,** parece ser a característica que confere ao jogo sua maior potencialidade. Algo de novo deve surgir em busca da superação dos desafios.

Grande parte dos esforços do autor irá se concentrar na classificação dos jogos. A primeira delas é feita a partir de dois polos antagônicos que nos fazem pensar na diferença entre jogos e brincadeiras.

> Mas o fato é que a raiz do jogo reside uma importante liberdade, necessidade de descanso e também de distração e fantasia. Essa liberdade é seu motor indispensável e permanece na origem de suas formas mais complexas e estritamente organizadas. Tamanha potência primaria de improvisação e alegria, que nomeio *paidia ,* conjuga-se com o gosto da dificuldade gratuita, que proponho chamar *ludus*. (CALLOIS, 2017, p. 68)

Tanto *ludus* como *paidia* constituem o que chamamos de jogo. A diferença é a intensidade desses aspectos que determinam sua estrutura e complexidade. Em minha prática profissional desde o início, havia um interesse em pensar o jogo também para os adultos. Na mediação cultural, geralmente são atendidos grupos a partir dos sete anos sendo as faixas etárias muito variadas. Callois (2017) foi fundamental para perceber essas sutilezas entre *paidia* e *ludus*, pois se a primeira se refere a "um princípio comum de divertimento, de turbulência, de improvisação livre e de alegria despreocupada, por onde se manifesta uma certa fantasia incontrolada" (p.67), *ludus* caminha para a noção de **regras,** o que intensifica seu caráter social pois se refere ao "prazer que experimentamos em resolver uma dificuldade criada, de propósito, arbitrariamente definida" (p.71) ou ainda "o gosto de inventar regras e de se curvar a elas obstinadamente" (p.70). Acredito que, muitas vezes, as regras são vistas com desconfiança, seja na educação ou na arte, pelo risco de cercear o desenvolvimento do outro. Mas, a partir desse momento, elas passam a ser vistas como desafio, liberdade e criação, fatores que um bom jogo pode permitir, dando contornos a determinadas experiências.

Outra contribuição de Callois (2017) para a classificação de jogos são suas considerações sobre as diferentes atitudes do jogador. É principalmente a respeito dessa divisão que o autor irá se debruçar ao longo de seu livro, definindo-as assim como pensando em seus cruzamentos e nas relações com aspectos culturais. O jogos são, portanto, divididos em quatro grandes grupos, a

partir das palavras gregas, *Agôn, Alea, Mimicry e Ilinx* que se referem a competição, acaso, simulacro, e vertigem, respectivamente. Portanto:

> (...) *jogamos* futebol ou bolinhas de gude ou xadrez (agôn), ou *jogamos* na roleta ou na loteria (alea) , *jogamos* de brincar de pirata ou *jogamos* de representar Nero ou Hamlet (mimicry) , ou o jogo é provocar em nós, por um movimento rápido de rotação e queda, um estado orgânico de confusão e de desordem (ilinx). (CALLOIS, 2017, p.47)

Agôn se refere, portanto, aos jogos de **competição,** em que os jogadores possuem as mesmas oportunidades e a partir delas podem mostrar suas habilidades e méritos pessoais. É necessário dedicação para se tornar o melhor e o objetivo é vencer o adversário. Por outro lado, *Alea* é a entrega ao destino e a **sorte** e a própria arbitrariedade constitui seu único impulso. Muitos jogos combinam *Agôn* e *Alea*, "como o dominó, o gamão, e a maioria dos jogos de cartas" (2017, p.54). *Mimicry* se relaciona ao impulso de imitação e **representação**, portanto, de fazer de conta que "é um outro diferente de si mesmo" (p. 57), sendo o " prazer do homem em se disfarçar, em se travestir, e usar uma máscara..." (p. 58). Tão característico da infância, mas não restrito a ela, o ator que interpreta um personagem, ou mesmo o público que assiste um espetáculo e toma para si toda a emoção dos acontecimentos vem compor esta categoria. Por último, o *Ilinx* "palavra grega para turbilhão de água, do qual deriva precisamente na mesma língua, a palavra vertigem (illingos)" (p. 64), é usado para designar os jogos que buscam desestabilizar propositalmente a percepção causando a sensação de **vertigem.**

Essas categorias apontadas por Callois (2017), assim como os polos antagônicos *ludus e paidia* buscam abarcar os jogos em geral. A partir delas se torna evidente, conforme destacado pelo autor, que Huizinga (2010) se ateve especialmente a um tipo de jogo – o de competição regrada. As contribuições de Callois ou Huizinga nos fazem olhar para os jogos enquanto manifestações humanas e culturais e, mesmo sendo amplas, revelam recortes específicos sobre o conceito de jogo. No entanto, nos ajudam a pensar o jogo sob um determinado prisma, e a identificação destes aspectos, como por exemplo o *Agôn* e Alea presentes em muitos jogos, permite experimentações de formas similares, como também a visualização de aproximações com as questões da arte e da mediação.

Ainda sobre definições, Gilles Brougère, nascido em 1955, professor de Ciência da Educação da Universidade de Paris XIII e que possui uma pesquisa sobre educação infantil e cultura lúdica, trouxe uma rica contribuição já comentada no início deste capítulo, sobre a

necessidade de reflexão sobre o termo jogo sempre considerando o contexto social em que é utilizado. A partir dessa perspectiva, em seu livro *Jogo e Educação* (1998), o autor analisa a presença do jogo nas escolas maternais francesas, mas, para isso, ele realiza um enorme apanhado, investigando as significações do jogo em diferentes culturas (como é o caso dos gregos, romanos e astecas). Ele aborda também o percurso que aproximou este conceito das reflexões sobre educação, seja através de transformações da noção de jogo sofridas da Idade Média à época Moderna, seja pelas contribuições da filosofia, biologia, psicologia, pedagogia e psicanálise. Este vasto panorama histórico apresentado pelo autor colaborou para um entendimento mais integrado das diferentes abordagens sobre o conceito e prática do jogo. No capítulo chamado *A palavra e a coisa,* Brougère (1998, p.13) fala sobre o fato de Huizinga, na busca pela compreensão do jogo, ter seguido uma caminho contrário, buscando nas diferentes línguas e contextos culturais uma lógica subjacente que revelasse um sentido universal do jogo e suas principais características. São posições que divergem e que foram tratadas em momentos históricos diferentes e também com propósitos distintos, mas ambas são fundamentais para uma reflexão abrangente sobre o jogo, pois, necessitamos tanto de contornos específicos que ofereçam parâmetros para as discussões, como da compreensão da multiplicidade e ambiguidade do termo. Com isso, podemos fortalecer o intuito desta pesquisa que busca adensar as análises e referências que temos sobre jogo visando retirá-lo de um lugar equivocado de superficialidade no qual foi colocado. Visamos trazer para o campo da mediação esse estado de presença, de vitalidade, de movimento que o jogo permite acessar, não apenas para as pessoas às quais as ações se destinam, mas também para a atuação dos propositores. O mosaico abaixo revela os conceitos que sustentam e aprofundam esses anseios.



Imagem 24 - Mosaico de significações 2 (O jogo é ...). Fonte: elaboração própria.

2.2 - O que nos move?

Pensando no jogo não em uma perspectiva cultural e social como é o caso de Huizinga (2010) e Callois (2017), respectivamente, historiador e sociólogo, mas em relação ao desenvolvimento do indivíduo, temos importantes contribuições vindas do campo da psicologia e educação como são os casos de Jean Piaget (1896-1980), Jean Chateau (1908-1990), Friedrich Fröbel (1782-1852) . Todas elas abordam particularmente os jogos das crianças.

O livro A formação do símbolo na criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação, publicado em 1945 pelo biólogo e psicólogo Jean Piaget, traz uma classificação dos jogos por seu grau de complexidade cognitiva, ou seja, pelas formas sucessivas do

desenvolvimento da inteligência, indo do jogo sensório-motor elementar ao jogo social superior (PIAGET, 2013, p. 123). A partir desse pensamento, ele indica três grandes tipos de estrutura que caracterizam os jogos infantis: o **exercício**, o **símbolo** e a **regra**, sendo "os jogos de 'construção' a transição entre os três" (p.125). De modo geral, o jogo pautado pelo exercício é: essencialmente sensório-motor. Sua função é exercitar as condutas por simples prazer funcional ou prazer de tomar consciência de seus novos poderes onde a criança faz "ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si própria e aos outros" (p.138). Essa forma de expressão lúdica corresponde, então, aos primeiros anos de vida, até o início do desenvolvimento da imaginação e do símbolo. O jogo que é essencialmente simbólico corresponde aos "meios de assimilar o real aos seus desejos ou aos seus interesses" (p.136). Ele surge quando a criança passa a fazer combinações mais complexas, relacionando uma forma significante a um significado externo. Já os jogos caracterizados pelas regras "supõem, necessariamente, relações sociais ou interindividuais (...) é a atividade lúdica do ser socializado" (p.160). Surge por volta dos 7 anos e permanece em sua vida adulta. Cada uma dessas etapas de desenvolvimento se soma às etapas anteriores, que não podem ser vistas de forma estanque, considerando, por exemplo, o fato de que a infância é fortemente marcada pelo exercício da imaginação, pelas livres associações, que, aos poucos vão se aproximando do real. A necessidade humana de simbolizar e imaginar, por exemplo, permanece pela vida toda.

Segundo Callois (2017) em 1930, Piaget já falava da "oposição, para a criança, dos jogos de ficção e de regras" (p.254) e do "respeito da regra do jogo pela criança para a formação moral desta" (p.255). Conforme nos apresenta Brougère (1998), Piaget na busca por compreender a gênese do pensamento humano, volta-se ao desenvolvimento infantil, entendendo que este se daria na relação do **sujeito** agente e do **objeto** de sua experiência. Piaget, formou-se inicialmente em biologia para depois se dedicar às áreas da psicologia e educação. As novas perspectivas científicas daquele momento vieram colaborar na justificativa da importância do jogo para a educação.

Mesmo circunscrito ao período da infância esse pensamento revela processos da formação humana que podem ser trazidos para o campo da educação em geral, inclusive para a educação não-formal presente nas instituições culturais. Como pensar as experiências que podem ser realizadas dentro dos contextos educativos? Quais explorações podem ser propostas? Quais interações entre sujeito e meio podem ser pensadas? O que essa linguagem própria que acontece

de forma tão espontânea nos processos de descobertas e aprendizagens infantis pode nos ensinar? Existe, portanto, conforme vemos também em Huizinga (2010), uma relação da manifestação lúdica com a necessidade humana de simbolizar**, imaginar** e criar sentido**.** Pois o jogo, conforme o autor "É uma função *significante*, isto é, encerra um determinado sentido (...) Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência" (|HUIZINGA,2010, p. 3-4). Huizinga (2010) e Piaget (2013) se aproximam quando pensam na importância da imaginação e sua presença no jogo, sendo este um elemento individual mas também social, segundo os autores:

> Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa "imaginação" da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então captar o valor e o significado dessas imagens e dessa "imaginação" (HUIZINGA, 2010, p.7)

> (...) a imagem é um significante acessível ao pensamento individual, enquanto "signo" puro é sempre social. É por isso que em todo ato de pensamento verbal e conceptual subsiste um estrato de representação por imagens, a qual permite ao indivíduo assimilar por sua conta própria a ideia geral comum a todos, e é também por isso que quanto mais se remonta em direção à primeira infância, maior é o papel da representação por imagens e do pensamento intuitivo. (PIAGET, 2013. p. 184)

A fase simbólica destacada por Piaget (2013) é um processo que culmina na presença de regras e de maior interação social, sendo ambas constituintes da inteligência e sensibilidade humanas.

O livro O jogo e a criança (1987), de Jean Chateau (1908-1990), psicólogo e professor que atuou no campo da psicopedagogia enfatizando o jogo faz-nos também refletir sobre as necessidades individuais humanas que ele acolhe e mobiliza. Segundo Chateau (1987), o mundo fictício do jogo é o espaço onde a **criança** se sente livre para se exercitar e se desenvolver, sendo que:

> (…) toda sua alma lhe faz ambicionar os poderes dos adultos, ela precisa, sem demora, crescer. E de que outra maneira este ser, a quem não se pode ainda confiar nenhum trabalho poderia crescer, senão por meio desta atividade arbitrária que é o jogo? (CHATEAU,1987, p.29)

Essa arbitrariedade, o que corresponderia aqui a esse agir movido também pelo desejo e pela **vontade**, reforça a ideia central já destacada por Huizinga (2010) e Callois (2017) que é a da

liberdade presente no jogo. Esta tal liberdade é determinada exatamente pelo aspecto do jogo que, muitas vezes, inspira desconfiança, principalmente no que diz respeito a seu uso na **educação**, que é o de sua **frivolidade** e que, por vezes, coloca-o em oposição às ideias de **seriedade** e trabalho. Se, por um lado, o frívolo se refere a uma relação mais ligeira e descompromissada, por outro, ele propicia essa liberdade, prazer e vontade que são também aspectos essenciais para a vida e que na prática da educação, foram se perdendo em meio às suas metas. Segundo Callois:

> (…) o jogo apoia-se no prazer de vencer o obstáculo, mas um obstáculo arbitrário, quase fictício, feito à altura do jogador e por ele aceito. A realidade não é tão delicada assim. É neste ponto que reside o principal defeito do jogo. Mas faz parte de sua natureza e, sem ele, o jogo estaria também desprovido de sua fecundidade. (CALLOIS, 2017, p.28)

A fecundidade é favorecida exatamente pelo fato do jogo estar, de uma certa forma, protegido de suas consequências, gerando assim um espaço **livre,** de experimentação. Não seria esse aspecto do jogo que o tornaria uma experiência significativa? Huizinga (2010), em sua investigação sobre o significado do jogo, aponta que a oposição ao trabalho não dá conta de definí-lo já que zelo, esforço, aplicação são qualidades que também podem ser encontradas nele. Segundo Chateau (1987), o jogo "não é um mero divertimento (...) Bem longe de nascer da preguiça o jogo nasce da vontade" (p.125). Os desafios voluntariamente aceitos, que Huizinga (2010) nomeia como tensão e alegria, são vivenciados com compromisso e envolvimento. Segundo ele, "Se a criança é séria , é que, por meio de suas conquistas no jogo, ela afirma seu ser, proclama seu poder" (p.134). Existe um sentido pessoal na ação, um querer fazer.

Essa atitude frente ao jogo, não se refere apenas ao universo infantil. Segundo Brougère "há inegavelmente frivolidade nos jogos gregos, romanos ou asteca. O que é novo é a dificuldade de utilizar o frívolo para o bem da sociedade (...). " (1998, p.49). É a frivolidade que passa a não ter mais espaço dentro das culturas, sendo assim relegada a atividades limitadas e não sérias, que perderam seu valor social.

Fazendo um recuo no tempo veremos que é com o Romantismo que esta visão negativa da frivolidade do jogo começa a se romper. Conforme afirma Brougère "para dar outra dimensão ao jogo, será necessária uma ruptura no próprio nível da representação que se tem da criança" (1998, p.62) . Se, antes, a sua espontaneidade é ignorada e sua educação é baseada na imposição de regras, a partir deste momento, uma nova concepção de criança, que valoriza sua natureza, surge. Segundo o autor, este movimento, que acontece no final do séc XVIII e continua presente ao

longo do séc. XIX, foi precursor de nossa modernidade, "particularmente no que diz respeito à criança, à arte e ao artista, à cultura, à nação, etc" (BROUGÉRE, 1998, p. 62). Foi um momento de profundas rupturas sociais, políticas e econômicas como a Revolução Industrial (que atravessou esses dois séculos) e a Revolução Francesa (que ocorre no final do séc. XVIII). Os ideais democráticos, como a liberdade, igualdade e direitos sociais, assim como a valorização da **expressão** individual se tornam centrais nesse momento.

É nesse contexto que desponta o educador Friedrich Froebel (1782-1852) criador do jardim da infância. Sua metodologia será amplamente propagada causando um real impacto na educação da primeira infância, não só na Europa mas no mundo todo. Brougère afirma que "não se pode atribuir ao jogo maior papel do que o faz Froebel em *L'èducation de l'homme"* (1998, p.68), seu livro mais importante, publicado em 1826. Segundo ele:

> O material do jogo vai permitir objetivar-se à liberdade da criança. Além desse material, o que importa é o modo como o adulto o apresenta à criança para garantir essa liberdade
> (...)A originalidade de Froebel – que hoje é consenso na educação infantil – é ter vinculado suas teses sobre o papel do jogo na primeira infância à concepção de um material estimulante específico, manipulável e simbólico..." (BROUGÈRE, 1998, p.69 e 70)

A concepção de Froebel, diz respeito a uma profunda valorização da autonomia e espontaneidade da criança por meio do estímulo à atividade de livre brincar. E, dentro dessa perspectiva, irá construir meios e instrumentos de educação, como os jogos, visando garantir uma ação autônoma e livre, valorizando-os não apenas como um meio mas como um fim em si mesmos. Essa perspectiva é muito sutil podendo facilmente virar um recurso pedagógico direcionado que não considera o desenvolvimento autônomo e a busca dos próprios anseios e **escolhas.** Outra ideia muito potente é pensar nas ideias de **manipulação** e **exploração** do mundo, como no caso específico dos materiais, não como garantias de objetivos pré-determinados mas como meio de criar situações em que liberdade de responder as interações é o fator que mais interessa. Conforme Brougère, no pensamento de Frobel:

> ...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)

Muitas concepções e valores são rompidos aqui, por isso tantas vezes as ideias de Fröbel foram usadas de forma equivocada ou distorcida. Em sintonia com ideias que virão a ser muito debatidas na arte e na educação do século XX, existe em Fröbel uma valorização e entendimento do significado do processo criativo. É um pensamento que fala da necessidade de expressão individual por meio da **linguagem**, sendo que:

> O jogo, como a linguagem, é um fato vital. A criança pequena (3 a 6 anos) vive no jogo. A menos que se considere a natureza má, isso não pode ser mau. Esse jogo essa linguagem se exprimem diretamente no animismo: projeta para o exterior o que o sujeito sente no interior. O jogo e a palavra são a expressão do interior que, em Froebel como em todo pensamento romântico, se pressupõe rico (inspirado). A criança é naturalmente dotada de uma riqueza interior, que manifesta espontaneamente. O educador tem por finalidade trazer à criança os meios de exprimir essa riqueza interior. A forma espontânea consiste em projetar para o exterior o que é interior. (BROUGÈRE, 1998, p. 68)

No vídeo *Froebel - Teórico da Educação Infantil* (FROEBEL-TEORICO, 2020) a pesquisadora Alessandra Arce, autora do livro *Friedrich Froebel o Pedagogo dos Jardins de Infância* (ARCE, 2002) apresenta as ideias do educador. Ela reforça a importância desse movimento de interiorização e exteriorização ligada à manipulação de objetos**.** Dessa forma, tanto o professor pode conhecer melhor a criança a partir da observação de seu processo, sem a necessidade *a priori* de nenhuma intervenção, como também há um processo de auto-percepção da criança e decorrente construção de si. Segundo Arce (2020), para Froebel, a criança precisa estar em constante **movimento** e **interação** com o mundo e seus objetos, pois é a ação que move o pensamento. Isso se aproxima também do pensamento de Dewey (2010) e do valor da experiência para a educação. Seria, então, a ação sobre o mundo e o testemunho desse processo que impulsionaria o desenvolvimento do **pensamento**.

Essas considerações, sobre o conceito de autonomia do jogo enquanto atividade formadora, da importância da ação inclusive na mobilização do pensamento e da riqueza da interação com objetos, aproxima-se muito das proposições da arte contemporânea, que também vêm enriquecendo o campo da mediação cultural. Muitas vezes, ao entrar em contato com determinada poética e prática artística nas exposições que são trabalhadas, elas também se tornam referências para a práticas educativas. Algo próprio do conceito do jogo tem permeado esses fazeres. A própria prática da mediação, ao ativar situações de aprendizagem em meio aos objetos

da arte, que são tão cheios de significações e experiências, são campos propícios para situações que promovem essas possibilidade de engajamento e expressão. Essas matrizes do desenvolvimento humano precisam se manter ativas ao longo da vida pois esse estado que envolve uma adesão voluntária, movida pela vontade e desejo, nada mais é do que uma situação de liberdade e **criação**, o ser humano em contato com suas capacidades de decidir, explorar, intervir, realizar, expressar... Podemos visualizar no mosaico a seguir muitas necessidades básicas vitais humanas. Essas tem início nas experiências de infância, formando para a vida. Indicam o quão ricas as ambiguidades do jogo podem ser e o poder que possui a interação direta com as coisas do mundo.



Imagem 25 - Mosaico de significações 3 (O que nos move?). Fonte: elaboração própria.

2.3 - Limite e invenção

Jean Chateau (1987), destaca o jogo como afirmação da personalidade do homem, como exercício da vontade e da auto-afirmação, como busca pela expressão e criação, como possibilidade de crescer e se desenvolver, assim como fala também de outros dois aspectos muito relevantes para pensarmos na sua relação com a arte e com a vida em sociedade: o anseio pela ordem e a importância do **modelo** e da imitação. Ele diz:

> De fato**,** a ordem da ação vem primeiro e é ela que comanda consequentemente a ordem do pensamento e das coisas**.** Não há várias ordens, o que há são vários níveis de uma mesma noção de ordem. E a regra corresponde a um destes níveis (...) (CHATEAU, 1987, p. 62)

Esse movimento de interação com o mundo, que vemos também em Froebel e Piaget, seria gerador do pensamento e da inteligência. Chateau, amplia essa reflexão ao dizer que "a regra é a ordem posta em nossos atos" (1987, p. 62). Então se o agir é o que nos permite explorar e experimentar o mundo e pensar sobre ele, a regra parece ser a necessidade de **estruturar** e dar forma à experiência para compartilhá-la, ganhando força à medida que nos tornamos seres sociais.

> Dizer que o homem é social é antes de mais nada constatar que a espécie humana se inclui entre todas aquelas cuja natureza comporta essa atração mútua, como as abelhas, as formigas, os pardais. O homem atrai o homem, é um fato. Tudo se passa como se, em cada um de nós houvesse uma espécie de pré-conhecimento e como uma necessidade do outro. O sorriso, primeira reação social, é a melhor prova disso. (CHATEAU, 1987, p. 44)

No entanto, antes mesmo da troca com nossos pares, organizamos o mundo para nós mesmos. Em relação a experiência da criança, Chateau descreve:

> O objeto colocado em ordem é o que podemos reencontrar, como o objeto familiar é aquele com que sabemos como agir. 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.** Um quarto ordenado testemunha a personalidade de seu ocupante. Pela ordem, minha personalidade transparece, de alguma forma, nas coisas; eu me aproprio delas. **Deixo nelas a minha marca, um testemunho de mim mesmo**. Um monte de pedras pelo fato de ser nitidamente obra artificial, disposição arbitrária, revela uma ordem que não é natural; o "cairn", simples monte de pedras no alto de uma

> montanha, testemunha a passagem do homem naquele lugar. (CHATEAU, 1987, p.61, grifo meu)

Esse princípio de **ordem** está intimamente relacionado com a natureza dos jogos, assim como da arte. Da necessidade de organizar o mundo para si, o ser social passa a dispô-lo como **linguagem** e comunicação, que assim vão ganhando aspectos mais complexos. Mesmos nos jogos mais livres, onde há o predomínio de *paidia*, como os jogos que "supõem uma livre improvisação e cujo principal atrativo vem do prazer de desempenhar um papel, de se conduzir *como se* fosse alguém..." (CALLOIS, 2017, p. 40), há regra. Isso ocorre pois o "sentimento de *como se* substitui a regra e cumpre exatamente a mesma função"(p. 40), é preciso considerar que "A regra cria uma ficção por conta própria" (p. 40). Ela traz a consciência de se estar em algo diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2010). Então, seja a partir das necessidades humanas, individuais ou coletivas, a regra é estabelecida instaurando uma nova lógica: um mundo paralelo com **leis** próprias.

Junto a essas reflexões que se aproximam do campo da **arte** e da **estética**, é importante destacar a seguinte reflexão de Huizinga:

> Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mas positiva ainda: **ele cria ordem e é ordem.** Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo qualquer valor. É talvez devido a esta afinidade profunda entre ordem e jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico aquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é "fascinante", "cativante". Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia. (HUIZINGA, 2010, p.13, grifo meu)

O jogo estabelece uma linguagem **comum** que modifica o sentido daquilo que se passa em seu interior. Portanto, as regras estruturam a experiência dando **graça, harmonia** e **ritmo** à ela. Antes de avançarmos mais especificamente na ligação entre jogo, arte, e estética, é preciso pontuar sua importância dentro da perspectiva das trocas sociais que evidenciam também sua relação com questões morais e éticas. Chateau ao pensar na experiência das crianças afirma:

> O jogo é um juramento feito primeiro para si mesmo, depois aos outros, de respeitar certas instruções, certas regras. Essa fórmula é esta não outra, aquela contém tais

> palavras e não outras, nada posso fazer, já que jurei respeitar fórmulas e regras. Poucas vezes a moralidade adulta estará tão elevada; ela não será mais do que uma moralidade de instrução. (CHATEAU, 1987, p. 125)

As regras, dentro do espírito de *paidia*, podem ser bastante abertas e soltas, muitas vezes instauradas por um simples comando entre dois jogadores. Mas no espírito de *ludus* podem também buscar situações cada vez mais complexas e desafiadoras. Elas "criam um certo código lúdico, como por um contrato social implícito" (CHATEAU, 1987, p. 125). Um contrato que se torna imperativo aos que voluntariamente desejam cumpri-lo, pois lembrando da afirmação de Huizinga (2010) as regras "são livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias" (p. 33). Nesse exercício de agir dentro de limites que devem ser respeitados, diversas formas de **socialização** e **organização** de grupos podem ser trabalhadas. Essa qualidade se torna especialmente potente no jogo por ser uma situação de participação voluntária movida pela vontade. A partir de um certo ponto de vista, podemos afirmar que o jogo, mesmo que de forma secundária, desenvolve **virtudes** em seus participantes que podem ser transpostas para a vida comum, revelando possíveis diálogos com o campo da **ética**, como o respeito às regras e o chamado "espírito esportivo" que é saber perder. O gosto pelas regras e pela **dificuldade** gratuita, conforme nos diz Callois (2017) é visto por ele como **"**uma intenção civilizatória" (p.68), considerando que o jogo se encontra:

> ... na origem das fecundas convenções que permitem o desenvolvimento das culturas. Estimulo a engenhosidade, ao refinamento e a invenção. Ao mesmo tempo, ensina a lealdade em relação ao adversário e oferece o exemplo de competições em que a rivalidade não continua após o encontro. Pelo viés do jogo, o homem se encontra capacitado para derrotar a monotonia, o determinismo, a cegueira e a brutalidade da natureza. Apreende a construir uma ordem, a conceber uma economia, a estabelecer uma equidade. (CALLOIS, 2017, p.107)

Abrange portanto tanto o âmbito **individual** como o **social**. Chateau (1987), destaca, entre outras coisas, a importância do jogo para a educação no sentido dessa **moralidade**, sendo que:

> Quem diz jogo, diz ao mesmo tempo esforço e liberdade, e uma educação pelo jogo deve ser fonte de dificuldade física da mesma maneira que alegria moral. Repetimos ao longo desta obra, jogar é buscar um prazer moral. É nesse prazer moral que devemos transpor para a nossa educação, se queremos calcá-la na atividade espontânea do jogo. Por isso, é preciso apresentar à criança obstáculos a transpor, e obstáculos que ela queira transpor... (CHATEAU, 1987, p.128)

A importância do modelo, e da **imitação** destacada por Chateau (1987), soma-se a esses questionamentos. Pois, nesse exercício também social de se constituir como sujeito, a criança vai criando a sua individualidade a partir dos modelos sociais que a circundam. A regra seria como um instrumento de sua personalidade, sendo a imitação um fator muito importante. Ao chegar em um novo ambiente a criança geralmente observa com os mais experientes como se faz. Portanto a concepção que ela faz desses modelos é como a regra do jogo. Existe um conservadorismo nesse processo, pois ela se torna muito fiel a essas regras e jogos e segue perpetuando a tradição incorporada.

> Há no jogo uma moralidade encoberta. E a progressão da figura do mais velho manifesta os avatares desta moralidade infantil espontânea.... se a criança procura no jogo um meio de se realizar, de afirmar seu eu, esse eu que se afirma não pode ser senão uma cópia de um tipo dado por outros. Pai ou "antecessores". Em seu esforço por manifestar-se, a criança que procura sua independência o faz segundo um modelo estranho. **Sua autonomia é, não obstante, heteronomia.** (CHATEAU, 1987, p. 42)

Pensar sobre a relação entre o jogo e a criança e sua relevância na educação, como o faz Chateau (1987), não quer dizer que este seja o único caminho e dê conta de todas as questões existentes nesse contexto. Segundo o autor, é preciso não esquecer "o resto do organismo social" (p. 134), o jogo não é evasão da realidade, no entanto, por outro lado "não é capaz de estabelecer liames entre o ser individual e o ser autônomo e as realidades sociais e concretas", (p. 134). Na mediação cultural, compreendemos que a defesa e valorização do jogo não invalidam as outras possibilidades educativas, mas buscam evidenciar suas contribuições e portanto as potências existentes na convergência jogo-arte-educação/mediação. Assim, tomando como ponto de partida esse fator tão elementar do jogo, as regras, o mosaico a seguir reforça sua relação com a necessidade de ordem e estética, assim como, com a qualidade de organização das relações sociais, fatores tão relevantes para nossas reflexões sobre arte e educação.



Imagem 26 - Mosaico de significações 4 (Limite e invenção). Fonte: elaboração própria.

2.4 - A grandeza do jogo

A arte, como ao jogo vai-se com toda alma
Jean Chateau[38]

A relação entre **liberdade** individual e **participação** social é um dos pontos fortes das reflexões do poeta e filosofo Friedrich Schiller (1759-1805) e pode ser vista em seu livro A *educação estética do homem: numa série de cartas* (1795). Conforme ele anuncia "é pela **beleza** que se vai à liberdade*"* (SCHILLER, 1989, p.14*)* compreendendo que *"*para resolver na experiência o problema político é necessário caminhar pelo estético" (SCHILLER, 1989, p. 24*)*. O aprimoramento humano por meio da arte seria portanto um aspecto fundamental para a

[38] Chateau (1987, p.119)

melhoria do sistema moral com suas qualidades políticas, sociais e **éticas**. Conforme a introdução do livro, escrita por Marcio Suzuki:

> (...) a estética para Schiller faz as vezes também de uma doutrina da virtude – de uma ética – que vem completar o sistema moral.
> A "cultura estética" é aquilo que deve conduzir a natureza humana à plenitude de seu desenvolvimento, á conjunção de suas forças sensíveis e racionais, enfim, à união de dignidade moral e felicidade. (SUZUKI, in: SCHILLER, 1989, p.16-17).

Schiller é um dos precursores do Romantismo alemão, movimento que tem como um de seus pressupostos a valorização da força criativa dos indivíduos. Como já vimos, esse movimento terá enorme influência no pensamento moderno, abrindo novas compreensões sobre criança, arte, cultura, nação entre outros (BROUGÈRE, 1998). Schiller (1989) persegue a ideia da **plenitude** do homem que pode vir a ser alcançada por meio de uma educação e/ou cultura estética. No entanto, e esse é o ponto que mais nos interessa aqui, ele denomina a fruição do belo ou esse estado de experiência estética, de **impulso lúdico** que permitiria a junção de dois impulsos essenciais humanos, o sensível e o racional. Assim ele afirma:

> 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, 1989, p.76)

Dessa forma o autor aproxima o jogo, da arte, compreendendo que ambos, em sua excelência, são formas elevadas de experiência e expressão humanas. Sobre essa relação, Brougère afirma que:

> O jogo é também apresentado como a primeira poesia do homem: trata-se do vínculo romântico entre jogo e arte, jogo e poesia, inaugurado também por Schiller, e que ainda é corrente em nosso pensamento. (....) Assim como a poesia, o jogo se produziria quando o essencial fosse garantido. É o consumo do excedente, que advém da teoria de excesso de energia. (BROUGÈRE, 1998, p.64)

Callois também compartilha dessa visão sendo que:

> O jogo e a arte nascem de um excesso de energia vital, da qual o homem ou a criança não precisam para a satisfação de suas necessidades imediatas e que usam para a imitação gratuita e agradável de comportamentos reais. "Os saltos desordenados da alegria tornam-se dança"... **(**CALLOIS, 2017, p. 251) .

Essas citações reforçam a ideia de que, entre a atitude lúdica e a busca pela estética, há uma diferença muito sutil. Muitas ações livres e espontâneas vão se encaminhando para uma produção artística. Conforme Brougère, a aproximação feita por Schiller pode estar ligada também a necessidade de afirmar a arte como campo autônomo, opondo-se a um sentido utilitarista ou mesmo ao trabalho produtivo.

> Trata-se de liberar a arte de uma relação servil, de mostrar que ela não deve ser reduzida a um papel decorativo, ou expressivo de algo que não seja ela própria (religião, política, etc). A arte deve reivindicar a sua inutilidade essencial, sua improdutividade em relação a sociedade. Para isso, será associado ao jogo, que veicula justamente tais conteúdos. Essa associação mostra bem que se pode reter do jogo, como essencial , sua oposição ao que é produtivo socialmente. Jogo e arte podem parecer ambos como se opondo à seriedade das atividades socialmente úteis em primeiro grau... interessante notar como a força da oposição ao trabalho conseguiu introduzir a arte na esfera do jogo. (BROUGHERE, 1998, p. 28-29)

Schiller (1989) justifica esta aproximação, enaltecendo a importância do jogo como experiência humana. Ele diz:

> ... vós poderíeis de há muito estar tentado a objetar-me, não é o belo depreciado pelo fato de que se faz dele um *mero jogo*, e de que é comparado aos objetos frívolos que desde sempre detiveram este nome? Limitá-lo a um mero jogo não contradiz o conceito racional e a dignidade da beleza considerada como um instrumento da cultura? E limitar o jogo à beleza, não contradiz o conceito empírico do mesmo, o qual pode substituir ainda que se exclua todo o gosto?
> O que significa , entretanto, dizer *mero* jogo, quando sabemos que, **de todos os estados do homem, é o jogo e somente ele que o torna completo e desdobra de uma vez só sua natureza dupla**? O que chamais *limitação* de acordo com vossa maneira de representar o problema, segundo a minha, que justifiquei com provas, chamo *ampliação*. Eu diria, pois, o inverso: com o agradável , com o bem, com a perfeição, o homem é *apenas* sério; com a beleza no entanto, ele joga. Não devemos, é claro, lembrar aqui os jogos da vida real, geralmente voltados para objetos muito materiais; na vida real, contudo, também procuraríamos em vão a beleza que falamos aqui. A beleza realmente existente é digna do impulso lúdico real; pelo Ideal de beleza , todavia, que a razão estabelece, é dado também como tarefa um Ideal de impulso lúdico que o homem deve ter presente em todos os seus jogos. (SCHILLER, 1989, p.75, grifo meu)

Então, em busca de compreender um pouco mais sobre o que Schiller (1989) define como *impulso lúdico,* torna-se necessário buscar entender mais sobre o que seria esta *natureza dupla* que o jogo *desdobra de uma só vez*. Não é uma tarefa fácil, visto a densidade de seu pensamento

filosófico. Portanto, arrisco-me a apresentá-la a partir de seus pontos principais. Segundo Schiller (1989) a natureza humana é mista sendo composta não apenas de razão mas também de sensibilidade. De um lado, há um impulso **sensível**, que se refere à existência física, à limitação do tempo, à matéria, aos fenômenos, à finitude entre outros aspectos sendo passível portanto de modificações e conforme suas palavras exigiria uma *realidade absoluta*. Já o segundo, chamado impulso **racional,** suprime o tempo e a modificação em busca de uma coerência, de uma natureza racional, exige verdade e justiça, implica leis e sentimento moral, busca uma afirmação da personalidade, almeja eternidade, exigindo portanto uma *formalidade absoluta*. O autor, frente ao predomínio da razão de sua época, defende a importância do sensível, sendo que o equilíbrio entre essas duas forças indicaria o caminho para a plenitude do indivíduo. Ele afirma que "a liberdade está somente na atuação conjunta de suas duas naturezas" (SCHILLER, 1989, p.84), sendo, portanto, necessária uma estreita relação entre elas, visto que:

> Da ação recíproca de dois impulsos antagônicos e da combinação de dois princípios opostos vimos nascer o belo, cujo Ideal mais elevado deve ser procurado, pois, na ligação e no *equilíbrio* mais perfeito de realidade e forma. Este equilíbrio, contudo, permanece sempre uma Ideia, que jamais pode ser plenamente alcançada na realidade. Neste restará sempre o predomínio de um elemento sobre o outro, e o mais alto que a experiência pode atingir é uma variação entre os dois princípios, em que ora domine a forma ora a realidade. A beleza na Ideia, portanto, é eternamente una e indivisível, pois pode existir somente um único equilíbrio; a beleza na experiência , contudo será eternamente dupla, pois na *variação* o equilíbrio poderá ser transgredido por uma dupla maneira, para aquém e para além. (SCHILLER, 1989, p. 79)

É neste lugar em que surge o belo, nesse estado de livre jogo que o homem se libertaria, ao menos parcialmente das limitações das leis naturais, imposta pela realidade da vida, como também daquelas advindas das leis morais, construídas socialmente. Existe, portanto, uma tensão permanente entre essas duas diferentes naturezas, pois, como explica Suzuki:

> Schiller poderá afirmar que o belo ou o juízo sobre o belo nunca é inteiramente puro, à medida que na experiência o homem sempre se entregará à contemplação estética conforme seu estado de espírito momentâneo. Dessa forma, o equilíbrio perfeito necessário à apreciação "pura" do belo, este equilíbrio permanece sempre apenas uma Ideia, que jamais pode ser plenamente alcançada na realidade. (SUZUKI, in SCHILLER, 1989, p.12).
>
> ...para Schiller, sempre que contempla um objeto belo, o homem está ao mesmo tempo projetando simbolicamente sua própria liberdade nesse objeto. No juízo estético, a razão empresta a sua autonomia ao mundo sensível e é por isso que se pode afirmar que o belo é "liberdade no fenômeno".

> Visto dessa perspectiva, o homem em sentido pleno – o homem lúdico – não busca apenas retirar-se à "clausura" de sua moralidade, mas empenha-se exatamente em dar vida às coisas que o cercam, em "libertar" os objetos que habitam sua sensibilidade tornando possível um cultivo cada vez maior desta (SUZUKI, in SCHILLER, 1989, p. 15).

Essas reflexões feitas a partir do estudo da obra de Schiller têm relações importantes com referências presentes em minha trajetória na mediação, assim como no estudo sobre o conceito de jogo. Uma delas é sobre a noção de experiência e/ou **experiência** estética de Dewey, pois ambos os autores trazem importantes reflexões sobre a recepção da arte. Uma outra é a partir do olhar de Huizinga (2010) no que se refere ao jogo presente na origem da cultura e da arte, como também, quando ele evidencia a importância da ação e/ou acontecimento para o conceito de jogo, o que, de uma certa forma, faz-nos refletir sobre o aspecto de **reciprocidade** que ocorre no impulso lúdico apontado por Schiller (1989).

Conforme já mencionado no primeiro capítulo, John Dewey (2010) considerava que mesmo as experiências comuns, à medida que são levadas para um desfecho cheio de significados, o que as tornaria experiências **singulares**, têm, de algum modo, uma qualidade estética. Estimular esse estado de recepção na relação dos sujeitos com o mundo seria, portanto, estimular um olhar estético sobre ele. Assim:

> (...) As origens da arte na experiência humana serão aprendidas por quem vir como a graça tensa do jogador de bola contagia a multidão de espectadores; por quem notar o deleite da dona de casa que cuida de suas plantas e o interesse atento com que seu marido cuida do pedaço de jardim em frente à casa; por quem perceber o prazer do espectador ao remexer a lenha que arde na lareira e ao observar as chamas dardejantes e as brasas que se desfazem. (DEWEY, 2010, p. 62)

A experiência da **arte** ou, mais especificamente, a **fruição** do belo, conforme Schiller (1989), não é algo que depende apenas do objeto que está sendo apreciado mas também depende das circunstâncias e do estado interno daquele que percebe o mundo. O que parece vir ao encontro das concepções de Dewey, segundo o qual:

> A experiência, na medida em que *é* experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerramento em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale a estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a

> promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética. (DEWEY, 2010, p. 83-84)

A experiência estética seria, entre outras coisas, um estado de **vitalidade** e troca**.** Vale a pena ressaltar que a palavra estética, em Dewey, refere-se à "experiência como apreciação, percepção e deleite" (2010, p. 127) e, ao mesmo tempo que o indivíduo fica sujeito a algo, ele age com sua **presença** de forma ativa. Desse modo, afirma o autor, "Em suma a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre energia de saída e a de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência" (2010, p. 128). A abordagem de Dewey (2010) anseia, assim como a de Schiller (2010), pela **integração** das experiências humanas, buscando aproximar aquilo que, ao longo da história, foi ficando cada vez mais fragmentado e polarizado: a experiência artística/estética e a experiência comum, a teoria e a prática, a razão e sensibilidade, o individual e o coletivo, a estética e a ética entre outros. É muito significativo notar como, em Schiller (2010), o conceito do jogo se une ao da arte no que se refere à recepção desta, o que parece reforçar a mesma origem entre ambos.

Johan Huizinga, buscou mostrar, a partir da sua obra *Homo Ludens,* a presença de um "certo fator lúdico em todos os processos culturais" (2010, p.193) e portanto do jogo como "criador de muitas das formas fundamentais da vida social" (p.193). Entre essas manifestações culturais se destacam as expressões poéticas e artísticas. A própria linguagem teria nascido no jogo:

> Na criação da fala e da linguagem, brincando com esta maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado do da natureza. (HUIZINGA, 2010, p. 7)

Diferente das formas sociais que, ao se tornarem mais complexas, foram perdendo o contato com a essência do jogo como: "a religião, o direito , a guerra e a política" (HUIZINGA, 2010, p. 131), a poesia, por exemplo, teria mantido sua relação de origem. Mesmo com o passar do tempo, ela "continua ainda hoje sendo o modo de expressão mais natural para as coisas mais 'elevadas'..." (p. 142). O autor segue descrevendo diferentes linguagens artísticas, enfatizando a relação destas com o conceito de jogo, como a música e dança, que estariam inteiramente situadas na esfera lúdica. No entanto, desde as primeiras leituras da obra *Homo Ludens* (2010)

surgiu uma questão bastante instigante. O autor afirma que: "onde não há **ação visível** não pode haver jogo" (2010, p.186) e, dentro dessa perspectiva, compreende que a presença do jogo nas artes plásticas é menos evidente. Isso se dá pelo fato delas serem o resultado de ações que envolvem por vezes um longo processo junto a uma determinada materialidade. Nelas, a ação no momento da fruição não estaria evidenciada, tal como ocorre na música por exemplo. Conforme Huizinga (2010), depois de feitas essas produções artísticas se tornariam mudas e imóveis produzindo "seu efeito enquanto houver olhos para contemplá-las" (2010, p.186). No entanto, considerando o processo de apreciação das obras, que é o foco das ações de mediação, vemos um processo bastante ativo e circunscrito à um tempo e espaço específico. A obra é um acontecimento quando entra em contato com o espectador, seja ela estática ou não, material ou não. Também é possível supor que Huizinga (2010) se refere 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.

A mediação trabalha justamente no lugar 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. Se para Huizinga, "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), me parece que, na mediação, podemos compreender que, mesmo em um obra estática, esta ação existe. Ainda que em uma contemplação individual, não existiria um movimento à medida que os significados da obra vão sendo gerados nessa interação feita pelo espectador? No entanto, a afirmação de Huizinga, faz-nos refletir sobre o jogo especificamente e sobre a importância do movimento para sua definição, como também a respeito da relevância do momento presente e da constante **atualização** de uma determinada experiência. 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 prenhes de experiências e significados, um estado de jogo? Schiller (1989) parece pontuar isso. É preciso também considerar as artes plásticas e/ou visuais na esfera das relações e atualizações, aspecto que passa a ganhar cada vez maior relevância nas discussões sobre arte a partir da segunda metade do séc. XX e que nosso mosaico revela.

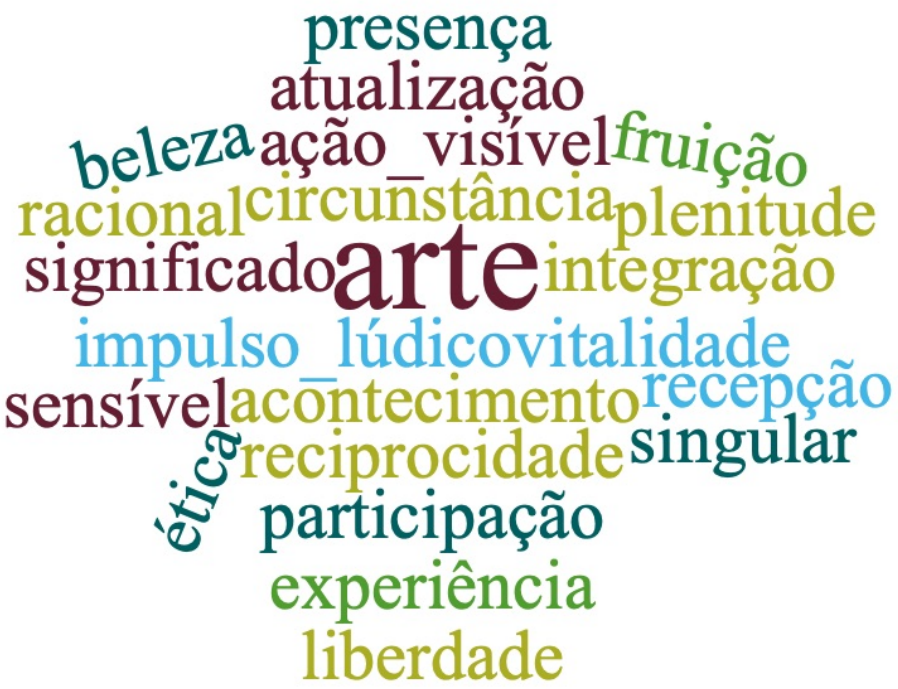


Imagem 27 - Mosaico de significações 5 (A grandeza do jogo). Fonte: elaboração própria.

2.5 - O jogo da arte

Ao olhar para a história da arte, principalmente para o período contemporâneo, podemos perceber como questões como ação, movimento, interação, acontecimento, participação (entre outras) se tornam cada vez mais presentes. A exposição: *Homo Ludens- Do Faz-de-conta à Vertigem*[39] que aconteceu em 2006, no Instituto Itaú Cultural, período em que trabalhei nesta instituição ajuda-nos a pensar sobre esse panorama. Na ocasião haviam trabalhos de arte brasileira, do período clássico ao contemporâneo. Seu nome era uma referência direta ao livro de

[39]Exposição com curadoria de Denise Mattar frealizada entre 12 de outubro de 2005 e 29 de janeiro de 2006.

Huizinga (2010) que, juntamente com Callois, Schiller e o filósofo Hans-Georg Gadamer (1900-2002), embasavam parte das discussões apresentadas.

A exposição estava dividida nos seguintes módulos: *Faz-de-conta, Travessuras, Ilusões, Sensações e Vertigem*[40]. Os dois primeiros deles, faziam alusões a brinquedos, brincadeiras e jogos, fosse por meio de uma **representação**, como a cena de uma pintura, ou pela apropriação de materiais ou objetos com tais conotações. Esses trabalhos de diferentes artistas usavam, de certa forma, referências daquilo que identificamos como jogo e/ou lúdico, como é o caso da infância, mas cada um à sua maneira e com suas questões, fosse provocando o espectador, causando estranheza, estimulando a imaginação, evidenciando a natureza ficcional da própria arte; produzindo imagens poéticas, lúdicas, encantadoras, irreverentes, entre outras. Em cada parte da exposição, haviam uma vitrine com objetos que se relacionam com suas divisões: no caso desse módulo havia bonecas e brinquedos antigos.

No módulo *Ilusões*, tendo como ponto de partida as experiências concretistas dos anos 1950 e 1960, os artistas se referiam a jogos visuais onde composições geométricas causavam, por meio de ilusões ópticas, a sensação de **movimento**. A partir dessa lógica, não só pinturas mas obras que usavam materiais diversos buscavam se relacionar com a percepção visual ou corporal do espectador, embora não envolvessem contato físico de fato. Em alguns casos, a **participação** era mais intelectual, sendo uma espécie de enigma visual a ser desvendado. Junto a esse módulo, havia uma vitrine de jogos que mostrava a forte relação da arte desse período com matemática e geometria. Já o módulo *Sensações* explorava a relação sensorial direta com os objetos, a partir do estímulo de diferentes sentidos. Trabalhos que pediam, portanto, uma experimentação das obras, **manipulações** e **explorações**, referindo-se ao momento presente e ao que poderia ser gerado nesse encontro. Por último, o módulo *Vertigem* era constituído por **instalações** que eram **ambientes** imersivos e, ao adentrá-las, o público encontrava **situações** que, por vezes, buscavam desestabilizar seu equilíbrio. Os vídeo-games eram os jogos associados a esse conjunto.

Nessa exposição pudemos ver uma boa mostra de como as produções artísticas passam a explicitar, cada vez mais, sua natureza **relacional**. O público é chamado à participação e a tomar consciência de seu papel como sujeito que percebe, interage, sente, reflete. Esse pensamento

[40] Nesta exposição havia obras de artistas como: Belmiro de Almeida, Cândido Portinari, Efrain de Almeida, Guto Lacaz,Flávio de Carvalho, Nelson Leirner, Luiz Sacilotto, Waldemar Cordeiro, Waltércio Caldas, Cildo Meirelles, Abraham Palatnik, Lygia Clark, Amélia Toledo, Mary Vieira, Regina Silveira, entre outros.

sobre a arte parece aproximá-la fortemente do campo do jogo, sendo importante retomar agora, mesmo que brevemente, alguns momentos dessa história.

Os movimentos das vanguardas artísticas modernistas, como o Dadaísmo e o Surrealismo, por exemplo, são pontos chave para compreendermos essas transformações, pela forte **ruptura** provocada frente aos valores instituídos então. Segundo o historiador da arte Giulio Carlo Argan (1909-1992) o *Dadaísmo* surge em meio ao contexto da primeira guerra mundial (1914-1918) e passa a questionar todos os valores vigentes de sua época, entre eles, a arte. Há uma transposição do valor do objeto para o valor do ato, sendo este um de seus pontos centrais. A arte não pretende representar nada e nem ser nada, e sim, desestabilizar, questionar, **intervir**... A produção de objetos por meio do domínio das técnicas artísticas é posta de lado por ser considerada como mais um mecanismo da produção de mercadorias da sociedade burguesa. Busca-se, portanto, a ruptura com os valores institucionalizados, que são vistos como autoritários e opressores. Conforme Argan:

> ..a *verdadeira* arte será a antiarte. Um movimento artístico que negue a arte é um contra-senso e *Dadá* é este contra-senso. Negando o sistema de valores por inteiro, nega-se a si mesmo como valor e também como função, sendo a função uma ação dotada de finalidade e valor. Reduz-se assim a uma pura ação, imotivada e gratuita, mas justamente por isso desmistificadora em relação aos valores constituídos. *Dadá* não quer produzir obras de arte, e sim "produzir-se" em intervenções em série, deliberadamente, imprevisíveis, insensatas, absurdas. (ARGAN,1992, p. 356)

O próprio nome *Dada* vem do sorteio **aleatório** de palavras de um dicionário. A **irreverência** e independência em relação aos resultados, tão própria do jogo, naturalmente se junta a essa nova concepção de arte, sendo, inclusive, um recurso para os seus processos criativos. A regra desse movimento artístico é, portanto, sua própria liberdade em quebrar regras e em explorar novas possibilidades:

> (...) ser artista já não significa exercer uma profissão que requer certa experiência técnica, mas ser ou tornar-se livre. Sendo liberdade de qualquer obrigação, a arte é jogo; o jogo contradiz a seriedade do agir utilitário; contudo, visto que ´liberdade é o valor supremo, apenas jogando que se é realmente sério. (...) O jogo também tem suas técnicas, embora diferentes das técnicas "sérias": ou talvez as mesmas, porém interpretadas e praticadas livremente, desviando-se-as de suas finalidades habituais (...) A própria separação (...) entre as operações plásticas ou visuais e as operações poéticas, teatrais, gráficas ou verbais ´arbitrária: entre esses diversos tipos de intervenção não há analogia nem equivalência, mas simples indistinção. (ARGAN,1992, p.358)

Movidos por esse mesmo espírito surge, logo em seguida, o movimento chamado *Surrealismo* que é como uma transformação do *Dadaísmo*, conforme afirma Argan (1992), embora não tenha havido um fusão entre os dois movimentos. A principal busca desse movimento será investigar a relações da arte com os processos inconscientes e irracionais sendo direta a influência dos estudos do psicanalista Sigmund Freud (1856-1939). Assim como os dadaístas, há uma crítica ao pensamento racionalista das tendências construtivas e formalistas da arte de sua época, como era o caso do *Cubismo*. No Surrealismo também são incorporadas novas linguagens, como é o caso das experimentações com cinema e fotografia, das colagens, ou mesmo da **apropriação** de objetos que são trazidos para o campo da arte. A pintura, por outro lado, deixada de lado pelo dadaístas, passa a ser uma importante forma de explorar as discussões sobre as imagens do inconsciente feitas por meio de imagens oníricas. Surgem métodos específicos em pintura e escrita, feitas de forma automática, que buscavam por meio de um processo de criação mais espontâneo, uma liberação e manifestação direta do inconsciente. Como exemplo, podemos tomar a técnica *frottage* criada por Max Ernst (1891-1976) que "deriva de uma brincadeira infantil de esfregar uma lápis macio num papel sobre uma superfície áspera ou com leves saliências" (ARGAN,1992, p. 361) ou dos desenhos coletivos produzidos entre 1926 e 1927, com o título *O Cadáver Requintado,* ou *Cadáver esquisito,* do original francês *Cadavre Exquis*. Essas práticas estão ligadas à ideia de jogo, direta ou indiretamente, pautadas na livre combinação de ideias, imagens e palavras, permitindo uma maior soltura e resultados inusitados. Esses movimentos de vanguarda terão uma enorme importância para as discussões e transformações da arte, especialmente na contemporaneidade em suas buscas pela aproximação entre arte e vida.

As contribuições de Freud, especificamente nas relações que ele faz entre jogo e arte, são destacadas por Brougère (1998), em seu livro *Jogo e Educação*, neste caso com o intuito de contribuir para justificar o jogo no âmbito da educação. Segundo ele, Freud, interessado em compreender o funcionamento psíquico do homem, considera o jogo fundamental para tal discussão, juntamente com outros fenômenos humanos, como o sonho, o humor a pilhéria e a atividade artística. O jogo, no entanto, geralmente aparece como forma de justificar os demais. Segundo Brougère:

> A atividade artística (ou poética no sentido amplo) aparece como um mistério do funcionamento psíquico e para explicar um fenômeno específico em particular, Freud,

> como homem de ciência, tenta achar o fenômeno psíquico mais geral que se pode descobrir em todos os homens e , por isso mais fácil de analisar. Para Freud , em 1908, o **jogo é o primeiro vestígio da atividade poética, a infância da arte** (...) A importância do jogo e sua seriedade estão ligadas ao investimentos psíquicos (afetos) que ela manifesta. O jogo, como o sonho acordado se opõe à realidade (...) ele se apoia em uma realidade para fazer dela outra coisa. A que permite projetar um mundo conforme às aspirações do psiquismo, sem os entraves devidos à realidade. Desse ponto de vista o poeta e a criança tem uma atividade semelhante, em que predomina o imaginário (...)
> (...) Vê-se, assim, funcionar uma oposição entre jogo e realidade. O jogo (da arte ou da criança) leva à produção do prazer, inclusive através das emoções que seriam penosas se fossem referidas a realidade (BROUGÈRE, 1998, p. 90, grifo meu)

Como a menção do trabalho de Freud nos faz refletir, perceber a natureza comum desses campos é, entre outras coisas, perceber a necessidade do simbólico, a liberdade que o desprendimento do "real" provoca e a necessidade de conexão e elaboração interna. É com ela que a criança cria mundos, mas não só ela, sendo a imaginação um fator libertador para o ser humano. O que está em jogo aqui é a valorização dos processos de criação que parece ter sido uma tônica desses movimentos de vanguarda, como também de seus desdobramentos**.**

É preciso considerar também as diferenciações entre arte e jogo. Chateau (1987) diz que o "o jogo é otimista já a arte nem tanto, considerando que o artista possui uma eterna dúvida de si, uma incompletude nata" (p.119-120). Segundo ele: " ... o artista trabalha mais para os outros do que para si...A obra de arte não é apenas uma expressão, é uma declaração, um manifesto; ela não é feita somente por, ela é feita para (p. 119-120). Já a criança, em seu jogo, ficaria mais ligada à efemeridade de um determinado momento, circunscrita em um tempo e espaço. Brougère (1998) diz que "... a diferença entre as duas atividades deve-se ao fato de que a arte, contrariamente ao jogo, deixa traços, supõe uma produção, uma marca." (p.28 -29). Essa discussão certamente merece maior atenção. No entanto, seguiremos neste momento focados no fato de que os artistas passaram a incorporar mais as características próprias do jogo em suas produções e discussões sobre arte . Importante ressaltar que a aproximação dessas práticas se refere a uma determinada "história da arte", pois se considerarmos a arte popular, esta parece ter trilhado outros caminhos, mais integrados à vida e às manifestações lúdicas.

O jogo tem algo muito peculiar, de certa maneira pode ser visto como uma grande metáfora para a vida. Pensar nele nos faz lembrar que, no final das contas, tudo é apenas uma convenção, uma construção humana. A arte é também um desses sistemas e quando ela passa a ser questionada em sua forma estrutural, toda sua seriedade, pertinência e valor são colocados em cheque. Os movimentos de vanguarda, como o *Dadaísmo* e o *Surrealismo,* foram determinantes

para essa abertura no campo artístico, e suas ideias que só vieram de fato ser resgatadas nos movimentos artísticos dos anos 1960 e 1970. As "regras da arte" começam a sofrer muitas transformações e passam a se multiplicar, destoar, variar, provocar, transitar...

No capítulo 1, mencionamos alguns artistas que, em suas discussões sobre a arte, problematizaram sua aproximação com a **vida**, aproximando-as também da **educação**. É o caso de Alan Kaprow (1927-2006), ou da experiência brasileira dos *Domingos de criação* (1971), evento organizado no Museu de Arte moderna (MAM) no Rio de Janeiro pelo crítico Frederico de Moraes (1936-). Essas referências, não por acaso, também explicitam relações do jogo e/ou do lúdico como prática da arte. Alan Kaprow, por exemplo, na busca por um vocabulário que refletisse sobre arte de forma ampliada (ao ponto de falar da prática de vida como arte), chega ao termo *an-arte***,** concepção que pede a renúncia do artista de seu próprio status e meio. É nesse contexto que Kaprow utilizará o termo *jogar-brincar,* que seria orientado pelo prazer e alegria e não pelo sentido da competição. Segundo ele:

> Quando o an-artista copia o que está acontecendo fora da arte ou copia uma nem tão visível "natureza em seu modo de operação" (…), isso não precisa ser um negócio grave e austero. Seria demais parecido com o trabalho. É para ser feito com gosto, humor, alegria; é para jogar-brincar. (KAPROW,2004, p. 169)

> Somente quando desejarem cessar de ser artistas, os artistas ativos podem converter suas habilidades, como dólares em yens, em algo que o mundo possa gastar: jogar-brincar. Jogar-brincar como moeda. Podemos aprender melhor a jogar-brincar mediante exemplos, e an-artistas podem proporcionar isso. Em seu novo trabalho como educadores, eles precisam simplesmente jogar-brincar, como fizeram uma vez sob a bandeira da arte, mas em meio àqueles que não se importam com isso. Gradualmente, o pedigree "arte" se retrairá até tornar-se irrelevante. (KAPROW,2004, p. 181)

Mais do que especificar campos ou definir seus agentes, interessa a experiência em si e aquilo que ela mobiliza, visando libertar os sujeitos de um estado de alienação, buscando, portanto, uma conexão com sua força criativa e com sua **ação.** Kaprow (2004), por exemplo, realizava roteiros de ações e/ou **acontecimentos** que eram vivenciados pelos participantes, com o intuito de possibilitar um momento de parada, de observação da vida e do cotidiano, de consciência dos próprios gestos e de suas decisões. Situações que visavam uma vivência simbólica, lúdica, poética e significativa. Um trânsito e deslocamento entre vida e a arte que encontra, no conceito e prática do jogar-brincar, uma forma de arte voltada à reflexão, autoconhecimento e formação.

Algumas das aspirações de Frederico Moraes na década de 1970 possuíam muitas semelhanças com as de Kaprow. Dizia ele: "O puro gesto apropriador de situações humanas e vivências poéticas – eis a arte" (MORAES, In: KOGAN, 2014, p. 241), uma frase que exemplificava o espírito das ações realizadas naquele período. A ênfase no processo de criação, como forma de reaproximar um público mais amplo daquilo que é primordial na arte torna-se a grande motivação. A realização dos encontros *Domingos de Criação*, em 1971, no MAM-RJ é um forte exemplo disso. A ideia era que as pessoas pudessem levar as experiências vividas nos *Domingos de Criação* para seu dia a dia e que compreendessem que esta relação com a **criatividade** poderia estar presente nos mais diferentes momentos da vida. "Estimulando a criação, vamos libertando o homem – e a própria arte, que não está restrita aos museus" (p. 240). A própria noção de museu também é questionada. Moraes chamou de "Plano-piloto da futura cidade lúdica" (p. 269) esta ideia de um nova instituição que não seria voltada aos objetos da arte mas sim à atividade criadora, sendo um museu de arte que se estenderia por toda a cidade com suas atividades. "Não se trata de levar a arte (produto acabado) ao público, mas a própria criação, ampliando–se, assim, a faixa de criadores de arte mais do que consumidores de arte." (p. 269). Esse foco na experiência e no processo pressupõem a imprevisibilidade da ação e das participações. Sobre estas transformações ele comenta:

> Passou-se da arte-coisa à arte-atividade. Plurissensorialidade. Em vez de pinturas ou esculturas, objetos, eventos, ações, *happenings,* performances, rituais, instalações, o artista abandonando seu ateliê para fazer suas incisões diretamente no mundo: na rua, na praça, no parque. **O artista como propositor de situações dadas à participação do púbico...** A arte encarada como "vitalidade elevada" como escreveu John Dewey. (MORAES, In: KOGAN, 2014, p. 241, grifo meu)

Muitos artistas desse período entre o final da década de 1960 e início de 1970 estão mobilizados por trabalhos que envolvem a **interação** do público. Outro artista que ganha destaquem considerando as discussões aqui propostas, é o paulista Nelson Leirner (1932-2020). Sua obra não só dessa época como também a sua produção mais recente, é permeada pela ideia de jogo sendo explicitada por ele em muitas ocasiões. O crítico Tadeu Chiarelli, autor do livro *Nelson Leirner: arte e não arte* (2002) aponta que o que diferenciou a produção de Leirner daquela de outros artistas "foi a necessidade de transmitir uma visão crítica do próprio ato de manipulação dos objetos" (p. 102) que "não visava nem a catarse e nem a consumação total do objeto por meio da manipulação do público" (p. 102). São trabalhos que, antes de qualquer coisa,

pedem uma participação intelectual do público, estimulando-os a refletir sobre as estruturas de poder existentes no **sistema da arte**, que buscam, "conscientizar o público de que, ao entrar numa instituição artística, ele passa a pertencer e 'fazer parte' do jogo da arte" (p. 102). Então, falar sobre jogo para Leirner é uma grande metáfora, é revelar as estruturas desse sistema dentro do qual ele age como se estivesse jogando, pois o desafia, ousa, corre riscos e coloca em xeque grande parte dos valores instituídos. É falar também das trocas e relações implicadas no sistema entre espectador, obra, artista, mercado, instituições etc.

Por fim, o livro *Estética Relacional* (BOURRIAUD, 2009), publicado em 1998 pelo crítico da arte e curador Nicolas Bourriaud, obra escrita em um contexto atual, traz para nós algumas contribuições importantes que se aproximam do conceito de jogo mas também da prática de mediação, ao se referir ao que acontece nos espaços destinados à arte, as exposições. Para ele, a produção contemporânea da arte, mais especificamente a dos anos 1990, é vista em seu conjunto, a partir do qual é possível perceber uma ideia comum: a problematização da esfera das relações em meio ao espaço da arte. Sobre essas produções ele diz: "a partida mais animadamente disputada no tabuleiro da arte se desenvolve em função de noções interativas, conviviais e relacionais." (BOURRIAUD, 2009, p. 11). Portanto o **encontro**, o **estar junto** com outros e com a arte, as trocas geradas nesses espaços específicos, a recepção da obra, a **construção coletiva** de sentidos, tão presentes nas produções dos anos 70 e que são tão familiares à prática da mediação cultural, ganhariam destaque nessas produções. Conforme o autor:

> A exposição é o local privilegiado onde surgem essas coletividades instantâneas, regidas por outros princípios: uma exposição criará, segundo o grau de participação que o artista exige do espectador, a natureza das obras, os modelos de socialidade propostos ou representados, um "domínio de trocas" particular. (...) **A arte é um estado de encontro fortuito.** (BOURRIAUD, 2009, p.25, grifo meu)

Dessa forma, mesmo considerando que historicamente " a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de socialidade e fundadora de diálogo" (BOURRIAUD, 2009, p.21). seria possível falar sobre uma arte relacional que caracterizaria essas novas produções. Ele diz:

> a formação de relações de convívio é uma constante histórica desde os anos 1960. A geração dos anos 1990 retoma essa problemática, mas sem o problema da definição de arte, central para as décadas de 1960 e 1970. A questão não é mais ampliar os limites da arte, e sim testar sua capacidade de resistência dentro do campo social global (BOURRIAUD, 2009, p. 43)

O autor define essas produções por meio da designação *estética relacional*, ou seja:

> ... uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social mais do que a afirmação de um espaço simbólico autônomo e privado) atesta uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna (BOURRIAUD, 2009, p. 19-20)

Esse campo de experimentações sociais seria uma maneira de gerar outros espaços e possibilidades de trocas e interações diferentes das formas de **socialização** padronizadas e estanques. Acredito que seja nesse ponto que a arte contemporânea converge para as questões presentes no jogo, por sua natureza social, política, de interação em meio a um espaço simbólico, de liberdade e de troca. São modelos de experiências humanas em busca do ser social e em sua necessidade de comunicação e construção coletiva. Mas, assim como o jogo, essas experimentações não almejam um resultado específico, sendo a sua maior riqueza a imprevisibilidade e a diversidade gerada pelas relações. Portanto, essas proposições artísticas, conforme apresenta Bourriaud:

> ... não estabelecem nenhuma precedência a priori do produtor sobre o observador (nenhuma autoridade de direito divino), mas negociam com ele relações abertas, não resolvidas de antemão. O espectador, então, oscila entre o papel de consumidor passivo e o de testemunha, associado, cliente, convidado, co-produtor, protagonista. Atenção, pois: sabe-se que as atitudes se tornam formas; agora, **deve-se levar em conta que as formas induzem modelos de socialidade.** (BOURRIAUD, 2009, p.79, grifo meu)

Dentro dessa perspectiva do espaço da arte como campo fértil para a **convivência** e encontros geralmente casuais, "Uma obra pode funcionar como dispositivo relacional com certo grau de aleatoriedade, máquina de provocar e gerar encontros casuais, individuais ou coletivos" (BOURRIAUD, 2009, p.42). Os jogos e suas configurações podem também ser um vasto e rico repertório para qualificar essas experiências. Nos cabe imaginar que **formas** seriam essas, considerando-as enquanto **dispositivos** que pressupõe a presença do outro. O trecho a seguir parece sintetizar o pensamento do autor e sua relevância para esta pesquisa. Ele diz:

> O artista concentra-se cada vez mais decididamente nas relações que seu trabalho irá criar em seu público ou na invenção de modelos de socialidade. Essa produção específica determina não só um campo ideológico e prático, mas também novos domínios formais. Em outras palavras, além do caráter relacional intrínseco da obra de arte, as figuras de referência da esfera das relações humanas agora se tornaram "formas" integralmente artísticas: assim, as reuniões, os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de colaboração entre as pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em

> suma, todos os modos de contato e de invenção de relações representam hoje objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais. (BOURRIAUD, 2009, p. 40)

Vemos, a partir desses exemplos levantados, uma intensificação da presença do jogo, por vezes de forma explícita, dentro do contexto das artes visuais ao longo dos séc. XX e XXI. Essa abordagem é bastante ampla e poderia ser feita trazendo muitos outros artistas para a discussão. No entanto, os pontos apontados aqui, em meio a outras discussões, já oferecem uma primeira base para as reflexões sobre algumas práticas artísticas-educativas que vêm sendo realizadas no contexto da arte e mediação cultural paulista atual e que serão abordadas no capítulo seguinte. Então juntamente com algumas elaborações vindas da história, antropologia, psicologia, pedagogia e psicanálise é possível visualizar a riqueza de abordagens por meio das quais o jogo pode ser tratado, considerando que é em meio à esses significados que um olhar sobre o jogo tem sido construído, tendo como ponto de partida a mediação cultural. A ideia de ação, explicitando os processos da recepção da arte ou do contato direto com objetos, sensações e situações é o que permeia este panorama. Principalmente aquela que pressupõe uma relação não apenas racional, mas que garante uma maior amplitude da experiência humana. Podemos ver no mosaico a seguir, como a ideia de acontecimento, de experiência e trocas sociais se evidenciam, uma transposição da natureza do jogo para os anseios da arte.



Imagem 28 - Mosaico de significações 6 (O jogo da arte). Fonte: elaboração própria.

Ao trilhar esse trajeto, e visualizar a construção desses *mosaicos de significações* com seus condensados de ideias caleidoscópicas e sugestivas algumas noções iniciais mais intuitivas são fortalecidas. São muitas as preciosidades encontradas nessa busca sobre o conceito de jogo, considerando sempre o lugar de onde se olha. Quanto mais persigo esse caminho, mas ele me faz seguir em movimento. Nesse momento, três eixos principais se destacam. O primeiro se refere ao *Jogo como experiência artístico-educativa,* é sobre ele que pretendo me debruçar. O segundo se refere a *coletividade que* o jogo tem a força de impulsionar. Por último ressalto a importância dos *processos de criação,* que tanto aproximam o jogo da arte, quanto podem acercá-lo da

educação. O mosaico a seguir, é portanto, novamente um ponto de chegada que anuncia novas partidas.



Imagem 29 - Mosaico de significações 7 (Chegada e nova partida). Fonte: elaboração própria.

Capítulo 3 - Práticas artístico-educativas

Vivemos em comunidade(s) e mesmo sem perceber, afetamos e somos afetados constantemente. Para além do grupo Zebra5, com o qual divido há anos minhas reflexões, opiniões, sensibilidade, vontades, angústias e decisões, existe um campo mais amplo de encontros e ressonâncias que se encontra na área cultural. Mais especificamente, me refiro às instituições culturais da cidade de São Paulo, às exposições de arte ou outras manifestações e espaços de cultura ou, ainda, a pessoas da minha área de formação, educadores e artistas com os quais convivo e convivi na formação inicial ou ao longo da minha trajetória profissional e àqueles que discutem especificamente o campo da mediação cultural. O que ocorre nesse constante processo de criação ao qual esta(s) comunidade(s), que são ligadas à mediação ou a questões da arte e da educação, pertencem? O que tem sido construído nesse *entrelugar*? Ao buscar refletir sobre as práticas que têm me instigado a pensar na relação jogo-arte-mediação, busquei compreender melhor este território ao qual pertenço, decidindo mergulhar nessa "espessura processual" (BARROS E KASTRUP, 2014). Percebi que algumas práticas específicas realizadas pelo Zebra5, assim como algumas propostas de outros artistas realizadas junto ao público e que já há algum tempo me afetavam, ofereciam pistas importantes para as minhas investigações. Embora a mediação cultural seja o *lócus* dessas reflexões, as proposições que serão apresentadas aqui se distanciam, em um primeiro momento, do lugar em que comumente ela é desenvolvida, que são as exposições de arte e cultura em instituições culturais. Nesses espaços, a função do educador em mediar as obras de terceiros, principalmente para grupos agendados e/ou escolares, possui suas particularidades. No entanto, essas proposições tangenciam as questões da mediação, seja pela busca de novas experimentações e alargamentos do próprio campo, pela formação e atuação profissional de muitos dos proponentes, pela importância dada aos encontros com a arte e com os públicos enfatizando sua natureza social, participativa, democrática e crítica, ou mesmo pela presença e prazer da convivência. O intuito não é mostrar um panorama da produção poética e/ou educativa desses proponentes e sim compreender aspectos relevantes do contexto das proposições escolhidas, a fim de perceber as reflexões e os diálogos que esse conjunto pode nos oferecer.

3.2 - *Lugar para criar espaços* e *Mirantes* – Stela Barbieri



Imagem 30 - *Lugar para Desenhar*, Sesc Belenzinho, 2015.
Fonte: http://binahespacodearte.com.br/projects/o-espaco-como-suporte-stela-barbieri-e-convidados/, acesso em setembro de 2019.



Imagem 31 - *Lugar para criar espaços*, Sesc São Carlos-SP, 2014.
Fonte: http://www.stelabarbieri.com.br/arquivos/book_stela_virtual_abr2019.pdf, acesso em setembro de 2019.

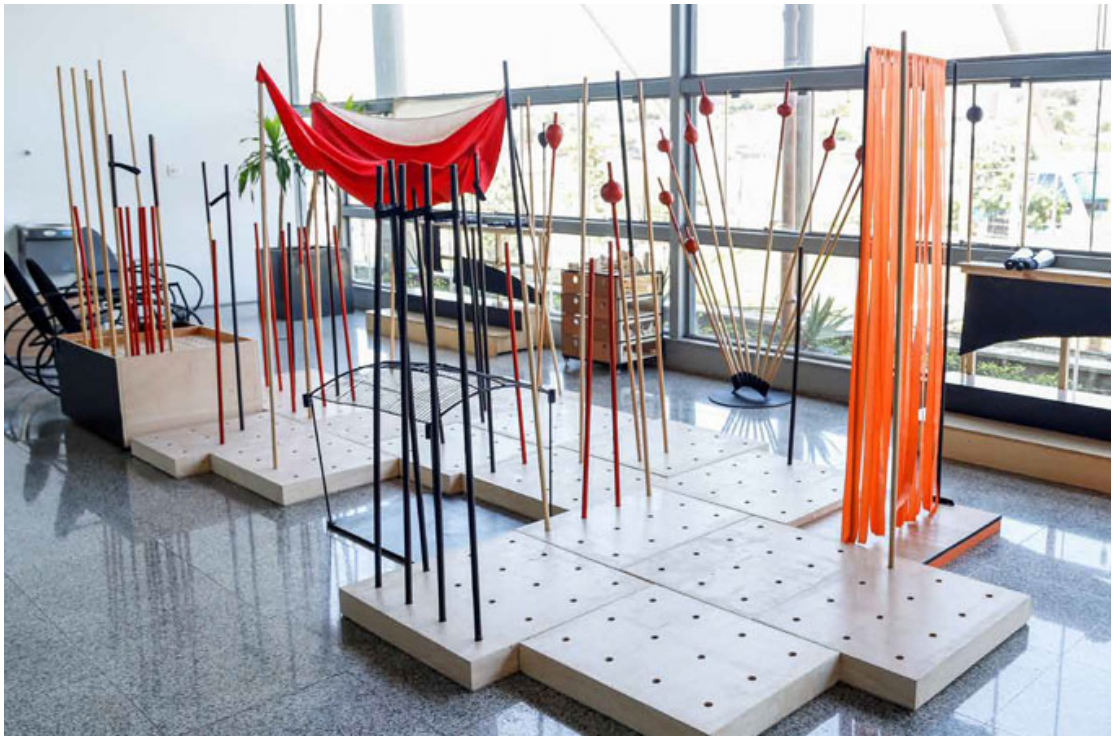


Imagem 32 - Exposição *Mirantes*, Sesc Jundiaí 2018. Fonte:http://stelabarbieri.com.br/art/exp/g2018_mirantes.html, acesso em setembro de 2019.





Imagem 33 - Exposição *Mirantes*, Sesc Jundiaí, 2018. Foto: Camila Lia, fevereiro de 2019.

Imagem 34 - Exposição *Mirantes*, Sesc Jundiaí, 2018. Fonte:http://stelabarbieri.com.br/art/exp/g2018_mirantes.html, acesso em setembro de 2019.



Imagem 35 - Exposição *Mirantes*,Sesc Jundiaí, 2018. Foto: Camila Lia, fevereiro de 2019.





Imagens 36 e 37 - Exposição *Mirantes*, Sesc Jundiaí, 2018.
Fonte: http://stelabarbieri.com.br/art/exp/g2018_mirantes.html, acesso em setembro de 2019.



Imagem 38 - Exposição *Mirantes*, Sesc Jundiaí, 2018.
Fonte: http://stelabarbieri.com.br/art/exp/g2018_mirantes.html, acesso em setembro de 2019.



Imagem 39 - Exposição *Mirantes*, Sesc Jundiaí, 2018. Foto: Camila Lia, fevereiro de 2019.

Em 2015, no Sesc Belenzinho, vi uma das propostas do projeto *Lugares* chamada *Lugar para Desenhar,* de Stela Barbieri. Conforme os dizeres da artista, os *Lugares* são "obras-oficinas, espaços de reflexão e também de produção, em que o participante pode se envolver e ter possibilidades de ação" (BARBIERI, 2015, p. 5). Nela havia um grande tablado de madeira com inúmeros furos, onde hastes com tecido enrolado na ponta que lembravam carretéis gigantes podiam ser encaixados. No dia em que lá estive não havia nada montado e tudo estava pronto para um possível uso ou acontecimento. Um pouco antes, eu havia visto imagens desse trabalho pelas redes sociais, onde os materiais haviam sido dispostos pelo público e, dessa forma, tecidos e linhas desenhavam ou até mesmo pintavam o espaço (imagem 30). O primeiro contato visual com esse trabalho, mesmo sem a possibilidade de interagir com ele, foi suficiente para aproximá-lo e relacioná-lo com muitas questões que fazem parte das minhas investigações já há um bom tempo, que falam de jogo, participação, experiência estética, processo criativo, ação construtiva, mediação cultural, entre outras. Neste mesmo ano, vi uma outra proposta da artista chamada *Para ver a Paisagem,* na Oficina Cultural Oswald Andrade, SP, na qual era possível manipular infindáveis caixas de papelão retangulares de diferentes tamanhos e que, embora fosse realizada com outro material, o que portanto provocava outro impacto visual, tratava da mesma operação da obra-oficina *Lugar para desenhar*. Isso porque ela permitia, a partir de materiais pré-definidos, o que de certa forma delimita e define a proposta, uma aproximação do público, convidando-o e abrindo espaço para a criação de "novas paisagens" e configurações espaciais. O diálogo com a natureza construtiva, ou seja, com este impulso para ordenar e compor os objetos e materiais disponíveis, como aqueles brinquedos de empilhar e montar tão presentes na atividade infantil, estavam expressas ali, mas dentro de um outro contexto trazendo-o para o campo da arte e e evidenciando sua qualidade estética. A questão da escala e proporção, também presentes na primeira obra citada, reforça essa característica de intervenção no espaço, que solicita naturalmente um envolvimento corporal com os trabalhos.

Em 2019, na busca por compreender melhor essa proposta e sua relação com possíveis convergências entre arte contemporânea, jogo e mediação, já no contexto desta pesquisa, estive no Sesc Jundiaí para ver a exposição *Mirantes* (2018). Ao pesquisar sobre o *Projeto Lugares*, vi que ele possuía outras obras-oficinas ou exposições-oficinas, sendo elas: *Lugar para desenhar, Lugar para construir espaços*, *Lugar para semear, Lugar para ler* e *Lugar de combinações líquidas*. Com isso, ficou evidente que a exposição *Mirantes,* apresentada no catálogo como obra,

era uma continuidade e um desdobramento desse processo. Nessa exposição específica, o tablado de madeira foi o que, primeiramente, mais me interessou, por se relacionar prontamente com essas proposições que convidam a jogar, intervir, manipular e interagir. Ao me alongar na exposição, pude perceber o quanto esses aspectos estavam presentes nas variadas propostas que ela continha, traçando diálogos diretos e ou indiretos com as questões do jogo e da arte. O tablado de madeira e os objetos, hastes e tecidos que o constituem (imagem 32) eram os mesmos presentes na obra *Lugar para Construir*, exposta no Sesc Bauru em 2014 (imagem 31). Em *Mirantes*, essas peças estavam dispostas na entrada da exposição, ainda fora da sala destinada às exposições, e também dentro dela. Nos dois casos, havia também objetos e/ou esculturas tridimensionais que dialogavam tanto com as maquetes como com o conjunto de desenhos expostos na parede da sala, tudo correspondendo a um mesmo repertório poético e visual. O ambiente todo era um misto de instalação, exposição, ateliê, onde as relações entre as partes foram cuidadosamente elaboradas (imagens 33, 34 e 35). Apresentava-se também como uma espécie de cenário aguardando as atuações e acontecimentos, ou mesmo já apresentando os vestígios das ações que por ali haviam passado. Nesse ambiente também se encontravam estantes com materiais variados disponíveis (imagens 36 e 37), mesas baixas, espaços para sentar com almofadas e também cadeiras de balanço que eram quase esculturas. A equipe de educadores ali presente se colocava de forma atenta e receptiva, ativando proposições, fomentando reflexões e trocas.

Na entrevista que realizei com Stela, foi possível visualizar este percurso que, conforme seu relato, teve início na exposição chamada *Circuitos de Narrativas líquidas* (2013), passando pelo *Projeto Lugares* (2014-2015) e pela exposição *Mirantes* (2018), que esteve em Jundiaí até o início de 2019. É como se essa sequência de exposições fosse parte de um mesmo processo de criação em desenvolvimento, de modo que a artista não só faz com que o público entre em contato com parte de seu processo criativo, mas que também participe dele. As fronteiras relativas entre exposição, obra, arte, autoria, educação parecem se dissipar. O processo de apreciação do público, nesse caso, está ligado também ao próprio fazer, pois há uma imersão no trabalho da artista aproximando os visitantes da poética apresentada, ao mesmo tempo em que instiga às investigações pessoais e à troca coletiva. Muito revelador também foi compreender o quanto essa primeira exposição foi um marco significativo para a integração de suas experiências profissionais em arte e educação. Sobre a exposição e essas aproximações, ela diz:

> Ao longo dos quinze dias de montagem convidei diferentes profissionais, entre artistas, psicólogos, curadores, educadores, críticos, entre outros, para conversar sobre o trabalho e muitos deles começaram a problematizar: Porque está tudo separado, cada coisa em uma caixinha? Porque você não integra? De uma certa forma esta exposição já tinha esta inclinação, mas ali houve uma mudança profunda que foi muito importante para mim. O intuito desde o início era que ela fosse um lugar para as pessoas estarem, um lugar para ficar, para balançar e ver a exposição com vagar, sendo possível se acomodar e conviver com as obras. Como também um lugar de encontro com crianças, jovens, adultos, escolas, professores, o que de fato ocorreu muito. (BARBIERI, texto inédito, 2019) [41]



Imagem 40 - Exposição *Circuito de Narrativas líquidas*, realizada na Central Galeria de Arte, 2013. Fonte: http://www.stelabarbieri.com.br/art/exp/c/c22.html, acesso em setembro de 2019.

Na exposição *Circuito de Narrativas Líquidas,* a instalação, objetos escultóricos, desenhos e maquetes passam a fazer parte de uma só configuração, na qual várias materialidades e elementos presentes na poética da artista se reúnem e pela primeira vez é apresentada a cadeira de balanço, desenhada especialmente para essa exposição e que remete a um estado de movimento, presença e contemplação como possibilidade de habitar o espaço da arte.

[41] Trecho de entrevista realizada com Stela Barbieri concedida a pesquisadora Thelma Löbel em maio de 2019. Ver anexos ao final desta dissertação.

> [...] Foi a primeira vez que a cadeira de balanço apareceu, ela foi desenhada para esta exposição. Seu significado é muito forte para mim, pois quando eu era criança ficava balançando um tempo enorme em uma cadeira de balanço. Embora fosse uma criança extrovertida, que brincava bastante ... havia também esse silêncio profundo... Até hoje eu balanço ... Esta coisa de estar em movimento. (BARBIERI, 2019, texto inédito)

A exposição é proposta como um lugar essencialmente relacional, feito para ocupar, conviver e trocar, aspectos fundantes na prática da mediação. Esse propósito ressalta a dimensão pública e social que caracteriza a educação e que tem se tornado fundamental na produção contemporânea da arte. Stela possui uma longa trajetória como artista visual, contadora de história, educadora e formadora em artes e também gestora de projetos de mediação cultural. Interessante ressaltar que sua primeira experiência profissional foi no espaço de um museu, seguida pela experiência como educadora na *Bienal de Artes de São Paulo* em 1987. Entre as variadas atuações de sua trajetória, nos últimos anos ela tem se dedicado especialmente a produções que enfatizam as experiências de processos criativos em arte, como é o caso do *Bináh Espaço de arte*, que teve início em 2014 e foi concebido em parceria com seu marido, o artista Fernando Vilela. O lugar é ao mesmo tempo o ateliê onde eles desenvolvem suas produções artísticas e também o espaço onde são desenvolvidas várias atividades culturais e educativas. Stela possui grande experiência em educação infantil e as reflexões sobre as crianças pequenas e seus processos com arte são também uma forte referência dessas obras-oficinas ou exposições-ateliês, que se estendem também para um público mais amplo. No vídeo realizado para a exposição *Mirantes*, Stella Barbieri diz:

> No senso comum as coisas feitas para as crianças pequenas seriam mais fáceis ou menos desafiadoras ou complexas, mas é o contrário disso. As crianças pequenas estão imersas na complexidade... Muitas das indagações das crianças pequenas são também indagações dos cientistas, são perguntas muito essenciais. É preciso ter cuidado [pois] a programação para a primeira infância tem que ser uma programação muito sofisticada... uma programação que não minimize ou banalize a complexidade em que estão imersas as crianças pequenas.[42]

Sua observação me faz pensar nos bons livros infantis que com suas ilustrações e textos poéticos nos levam a experiências estéticas potentes, independente da idade do leitor. Interessante pensar nessa transposição para as exposições de arte, nas quais a ludicidade não poderia faltar. Esse aspecto a que ela se refere fala de uma conexão interna, presente na infância, que é um

[42] Transcrição de sua fala no vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=fi2OM786EMs, acesso em junho de 2020.

estado de arte e de criação e que se estende para além dela. E é este ponto que interessa Stela: criar situações de relação que permitam aos públicos acessarem o estado da arte, que é tão espontâneo na infância e tão necessário para a vida toda. Ela diz: “esses estados da arte têm a ver com estes movimentos: do pensamento, do sentimento, das ideias, da percepção, do olhar.” (BARBIERI, 2015, p. 5).

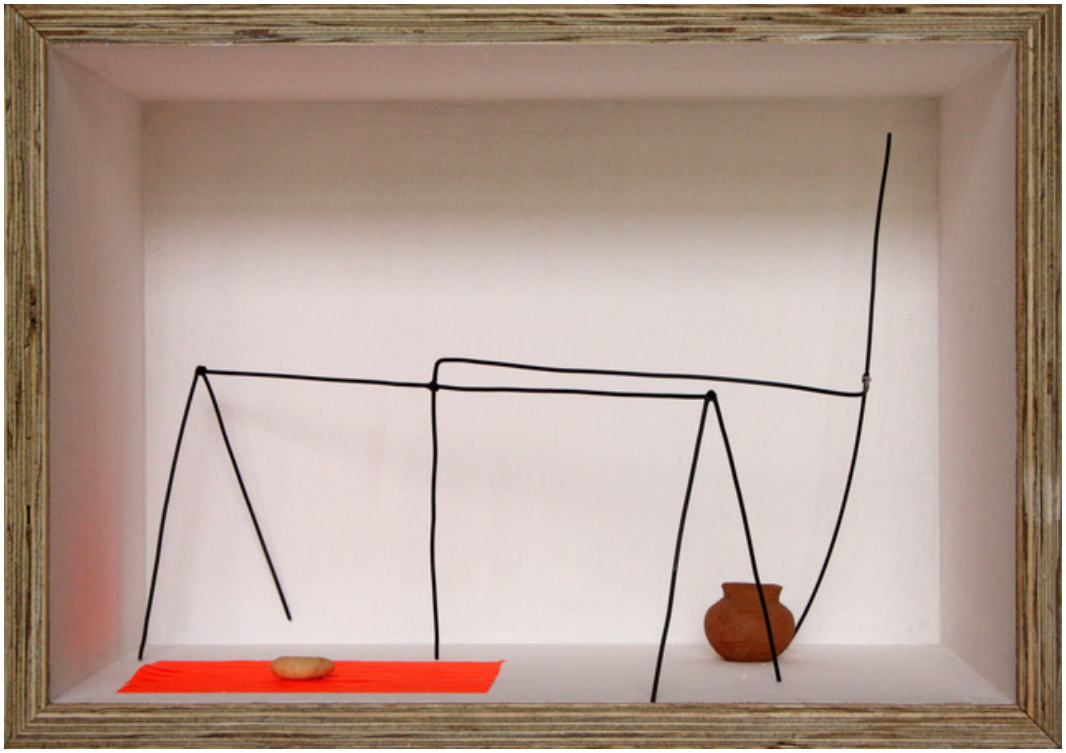


Imagem 41 - Maquete apresentada na Exposição *Circuito de Narrativas líquidas*, 2013. Fonte: https://www.artsy.net/show/central-galeria-de-arte-central-galeria-de-arte-at-sp-arte-2014, acesso em setembro de 2019

As maquetes de Stela possuem muita relação com suas esculturas e instalações e sua produção ganhou força durante o período em que ela teve seus filhos e precisou trabalhar em casa. No entanto, elas não são feitas como projetos ou exercícios de um espaço real, mas como obras autônomas, espaços singelos de criação e invenção, se transformando em um suporte de expressão visual, onde a questão do espaço é preponderante. A ideia do *Projeto Lugares* tem início a partir da construção de maquetes, idealizando-o primeiramente dentro de escolas públicas. A partir das primeiras maquetes, que buscavam imaginar poeticamente esses “lugares”, teria vindo a ideia de desenvolver a proposta. Em 2014 foram realizadas as exposições *Lugar para semear*, no SESC Osasco, *Lugar para construir* no SESC Bauru e *Lugar para construir*

espaços no SESC São Carlos. Desde o início do projeto, a ideia de ativação e discussão sobre arte junto aos mais variados públicos conta com uma equipe de educadores e é parte essencial da proposta.

> O Projeto Lugares é a segunda edição do Circuito Ativo. O circuito ativo é um conceito que permeia meu trabalho atual, cuja intenção é realizar exposições/ateliês, encontros de ações colaborativas, e diálogos com artistas, educadores, jovens e adultos, sobre a vida, a arte contemporânea e a educação (BARBIERI, 2015, p. 4)

Embora cada uma das proposições de *Lugares* aconteça em um ambiente próprio, referente às linguagens e materialidades apresentadas, elas também se definem por seu conjunto. São, portanto, proposições abertas que, ao mesmo tempo, são exposições. São espaços de produção e aprendizado em arte, e espaços de convívio e de discussões e trocas, e constituem também o próprio processo do trabalho da artista. A partir da atuação de quem produz arte, mas também pensa na formação em arte e na experiência dos públicos, como é o caso de Stela, parece emergir esse lugar que legitima e problematiza a integração desses fazeres, assim como os sistemas e hierarquias nos quais estão inseridos. Em 2015 acontece concomitantemente as exposições *Lugar para Combinações líquidas* e *Lugar para Criar Espaço*, no SESC Santana, *Lugar para Ler* e *Lugar para Desenhar,* no SESC Belenzinho e *Lugar para Semear,* no SESC Bom Retiro, todas na cidade de São Paulo. Jucélia Bernardo[43], que atuou como educadora no SESC Belenzinho, conta que as condições específicas criadas pelas obras permitiram aos educadores uma observação atenta sobre os processos dos públicos. Ressaltou a beleza de ver os desenhos sendo compostos e que este espaço de "fazer junto" nem sempre ocorreu de forma tranquila, havendo conflitos, estranhamentos e negociações. Algumas pessoas visitavam e interagiam quase diariamente com os espaços e proposições. O que mais me chamou a atenção em sua fala foi que ela percebia o tempo todo que uma apreciação estética do público ocorria junto com a realização da ação. Ou seja, não era só um fazer pelo fazer, sem nenhuma reflexão, havia espaço para fazer, olhar, pensar, repensar... A fruição do público esteve presente o tempo todo, ela se dava no próprio fazer, que é uma ideia que John Dewey traz sobre o processo de experiência estética no próprio ato da criação. Como disse Virgínia Kastrup a respeito do trabalho de Stela, "é mais uma questão de atenção do que de 'fazeção'." (In: BARBIERI (org.), 2018, P. 3). Esse aspecto é muito importante para pensarmos no conceito de jogo, que acontece prioritariamente por meio da

[43] Conversa realizada no Sesc Pompéia em junho de 2019.

ação. Como qualquer experiência, essa ação pode acontecer de forma banal e sem sentido ou pode acontecer em um contexto que busca favorecer conexões internas mais profundas, onde exista presença, liberdade e autonomia. Por vezes vemos em propostas interativas uma superficialidade e um movimento frenético de participação, sem construção de significados mais internalizados e significativos. Essa relação é sustentada por uma voraz necessidade de consumir experiências, de sentir prazeres imediatos que estão por toda parte em nossa sociedade consumista, sem espaço para elaboração ou para simples conexão com elas. Stela busca o caminho oposto, que é construir situações que permitam aos participantes viver o que ela chama de "estado da arte" (BARBIERI, 2015, p. 5) , esse estado de suspensão e deslocamento em relação a um cotidiano por vezes automatizado.

Diferente dos outros artistas-educadores que fazem parte desta pesquisa, Stela não vê o jogo como uma questão específica em seu trabalho, pois são outras questões que a mobilizam. Ao refletir sobre este conceito em seu projeto *Lugares,* ela o percebe da seguinte maneira.

> Acho que esta coisa do jogo que você me pergunta, tem um estar em jogo o tempo todo, um estar em relação. O jogo como relação. Mas outras questões me interessam mais como o toque dos materiais, as diferentes nuances, a sensorialidade e essa singularidade das expressões. (BARBIERI, 2019, texto inédito)

A intrínseca relação entre arte e mediação cultural, gerada em seu trabalho, faz emergir estas questões sobre jogo que nos interessam aqui. Muitos críticos vêm destacando em suas obras a relação com a brincadeira ou com o jogo. O convite para experimentar todo corpo, presentes em suas instalações desde a exposição *Circuito de Narrativas Líquidas,* podem ser pensadas também por meio da metáfora do espaço de *playground* com o qual esse corpo se permite entrar em relação. Isto é apontado na conversa de Stela com Paulo Miyada e Pedro França, que foi registrada em vídeo no contexto dessa exposição em 2013[44]. No texto de Galciane Neves presente no catálogo do *Projeto Lugares* há também uma menção nesse sentido:

> *LUGAR PARA CRIAR ESPAÇOS* é um tablado mutante, onde relações de coexistência de espaços, a serem construídos e desenhados, personificam cenas e mundos imaginários. Nesse *"lugar"*, o *"Homo ludens"* usufrui de uma realidade brincante e experimenta, sem verbos delimitadores, ficções sociais, éticas, estéticas (NEVES in BARBIERI, 2015, p. 62-64)

[44] Vídeo disponível em https://www.youtube.com/watch?v=YMsd34HGRY8, acesso em junho de 2020.

É certo que, mesmo tendo outros interesses, esses trabalhos possuem muitas relações com o conceito e prática do jogo. A compreensão do aspecto relacional e da qualidade das experiências é algo fundamental para o jogo, para a interação entre as partes e para seu funcionamento interno. Junto com ele tem-se a experiência social sensível e poética, as quais também se relacionam à arte e à educação. Vejo também como as obras apresentadas possuem referências visuais diretas, como é o caso dos jogos de construção ou, ainda, o jogo se instaura pelos convites que buscam incitar formas de participação, chamando, portanto, o público para dentro do jogo da arte.

> [...] O convite que as coisas te trazem é muito potente. Se colocamos uma esteira no chão, ela te convida a sentar. Então, as coisas, os elementos do mundo, as materialidades fazem convites específicos. Se um lugar é feito de mármore, será menos acolhedor, não pede que você fique à vontade, existe uma distância. Os trabalhos itinerantes da Bienal, por exemplo, se modificavam quando colocados em outras vizinhanças como em um chão de ardósia ou em um carpete. Neste sentido, tem um estar em jogo pois os elementos se ativam o tempo todo. Eu e você conversando agora, a gente está se ativando de um jeito, mas se chega outra pessoa, ela vai nos ativar de um outro jeito: é como colocar mais ou menos cravo em uma receita, são estas alquimias vivas. Na verdade, é um estar em jogo com elementos vivos o tempo todo e eles têm como característica a transformação por conta própria. (BARBIERI, 2019, texto inédito)

Pensar, portanto, no contorno dessa experiência e em como ela pode gerar relações, durações e ativações é pensar nas regras desse jogo. Diferente de outras proposições artísticas e ou educativas, existe uma elaboração muito estruturada, que dá forma à experiência mesmo considerando o espaço de liberdade e invenção que dela possa emergir. O convite feito ao público é muito instigante, pois é feito por meio da materialidade e visualidade apresentada, fruto de longas experimentações plásticas, que de maneira não-verbal comunicam ideias, possibilidades e potências. Aguçam sentidos, desejos, memórias e instigam novas ações e intervenções. Convidam pelos olhos, pelo toque e pela possibilidade de intervir, organizar e expressar. Essas *alquimias vivas* são, portanto, a relação que se dá no tempo, no acontecimento e que pressupõem que cada um responderá a seu modo, a partir de suas singularidades, circunstâncias e motivações, e que até mesmo os materiais respondem de determinada forma a partir de suas qualidades particulares. A diferença é sutil, mas o jogo está posto, no sentido de propor situações que possam ser compartilhadas e experimentadas inúmeras vezes. Nesse caso, uma proposição elaborada com grande interesse na experiência do outro em sua forma de agir, reagir, ou seja, em seu processo. Como fica evidente neste comentário:

> A questão é pensar como a gente sustenta a investigação do outro... Eu sinto que de

> alguma maneira nós nos sustentamos mutuamente. Quando estamos nos relacionando com uma criança, por exemplo, a criança está te dando lugar de apoio ao te ouvir e você também está dando apoio a criança, então é relacional (BARBIERI, 2019, texto inédito).

Este aspecto orgânico e de imprevisibilidade sempre estiveram presentes em suas obras, que em alguns casos sofriam transformações físicas ao longo do período em que estavam expostas. Sobre eles, ela diz: "Me interessa estas materialidades que você não tem um controle muito grande" (BARBIERI, 2019, texto inédito), questões que também estão presentes em suas obras-oficinas. "Acho que trabalhar com as pessoas é desta ordem também, da ordem do descontrole, assim como as plantas, assim como as relações..." (ibid.). Nesse caldeirão de relações, é importante também considerar de que forma as equipes de educadores interagem com essas proposições e intenções, como foi também mencionado acima pela educadora Jucélia. Nem sempre as trocas acontecem sem divergências de opiniões e desejos, e o espaço para esses embates é desejável e necessário, tanto em relação ao público como entre as equipes envolvidas. Segundo Stela:

> Tem sido em alguns momentos maravilhoso e em outros casos desafiador trabalhar com as equipes de educadores nestas obras-oficinas, pois em certas ocasiões são equipes contratadas e/ou coordenadas pela instituição que acolhe as obras, e nem sempre estão disponíveis para viver o que o trabalho provoca. Tenho pensado muito sobre como estas aproximações com as obras são feitas. Geralmente achamos que temos que fazer alguma coisa além da obra que está ali, mas às vezes o que a gente precisa é entrar efetivamente em relação com ela e dialogar ou estar junto com os outros participantes. (BARBIERI, 2019, texto inédito)

A mediação realizada pelos educadores é um trabalho de reflexão e de proposição, que requer um posicionamento crítico, o que implica a constante prática de sua autonomia. No entanto, é preciso considerar que ele é realizado em meio a um trabalho coletivo maior que envolve curadoria, artistas, instituição etc. E como lidar com uma exposição como essa, que possui, juntamente com seus propósitos artísticos, uma reflexão aprofundada sobre educação e mediação? Um debate aberto e horizontal será sempre um bom caminho, por mais trabalhoso que possa ser. Sobre isso, ela diz:

> Tem uma questão de concepção que vem à tona nesta hora... Qual a nossa concepção de infância? Qual a nossa concepção de arte? De relação com a obra de arte? Eu trabalho muito com os educadores e também com artistas e são muitas as concepções. Então é importante perceber as diferentes visões de mundo, pôr em discussão, confrontar e construir junto as ideias comuns [...] (BARBIERI, 2019, texto inédito)

Para ela "O trabalho é, em si, proposição. Estas materialidades, o fluxo que se instaura, a

configuração do espaço são proposições, mas elas não são verbais e é preciso tempo de interação" (ibid.). É preciso perceber o que já está sendo proposto ali, para pensar quais são as ativações e estratégias que interessam realizar, como também de que forma os públicos respondem a elas. Esse exercício de presença e atenção não é menos desafiador para os educadores e pode trazer imensos aprendizados, considerando também que são muitas as condições que determinaram que essa qualidade de relação seja realmente possível.

O exercício construtivo e espacial presente nos trabalhos da artista são experimentados de muitas maneiras, em diferentes suportes e dimensões. Em *Mirantes*, por exemplo, somos convidados a entrar nos espeços, modificá-los, e também experimentá-los em várias escalas, seja por meio de um desenho de giz de cera no papel, com uma caixa de areia ou na construção maquetes. Ver de longe, ver de perto, olhar para fora, olhar para dentro, são questões propostas nessa exposição. Segundo o crítico Agnaldo Farias:

> Stella Barbieri desenha com lápis, pincéis, papéis, mas também com tesouras, estiletes, gravetos, arame, cola, tecido o que mais entender na construção de espaços. [...] o volume espacial de uma sala qualquer é mais do que suficiente para ela inventar uma miríade de ambientes, para que ela ponha em movimento sua capacidade de compor espaços. (FARIAS, *in* BARBIERI, 2015, p. 12) -

A artista convida a exploração do espaço em diferentes escalas. O processo de criação é colocado em jogo e para isso são disponibilizados elementos de sua poética visual, passíveis de serem manipulados (imagem 38 e 39). Assim, eles estimulam a imaginação e a criação e evidenciam a natureza dos processos da arte. A criação surge como experimentação e escolha, como uma possibilidade frente a tantas outras para a qual é preciso brincar, trabalhar e se encorajar.

3.2 - *Encaixes (Palavraforma)* – Coletivo Tralha



Imagem 42 – *Encaixes, Jogos de Armar*, Centro Cultural São Paulo, 2016.
Fonte: https://www.coletivotralha.com.br/blog/jogos-de-armar-ccsp, acesso em setembro de 2019.



Imagem 43 - *Palavraforma, (Encaixes), Circuito Sesc de Artes*, Sertãozinho, 2018.
Fonte:https://www.facebook.com/coletivotralha/photos/a.1958117081092534/2101242583446649/?type=3&theate-ccsp, acesso em setembro de 2019.



Imagem 44 - *Palavraforma, (Encaixes)*, *Circuito Sesc de Artes*, Sertãozinho, 2018.
Fonte:https://www.facebook.com/coletivotralha/photos/a.2096235797280661/2110998742471033/?type=3&theater, acesso em setembro de 2019.



Imagem 45 - *Empilhamentos (Encaixes),* Sesc Campinas, 2017
https://www.facebook.com/coletivotralha/photos/a.2011873882383520/2011874859050089/?type=3&theater, acesso em setembro de 2019.



Imagem 46 - *Invólucros, Jogos de armar*, Centro Cultural São Paulo, 2016..
Fonte:https://www.facebook.com/coletivotralha/photos/a.1773862836184627/1787628654808045/?type=3&theater, acesso em setembro de 2019.



Imagem 47 - *Poema coisa (Encaixes)*, FLIMA, 2018.
https://www.facebook.com/coletivotralha/photos/a.1494397197464527/2221213978116175/?type=3&theat, acesso em setembro de 2019.

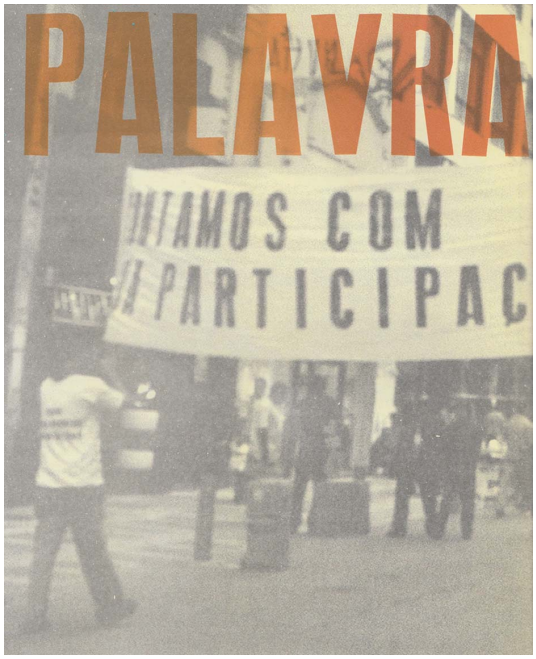
O Coletivo Tralha foi formado em 2009 pelos artistas Anderson Reis e Matheus Giavarotti. A primeira vez que vi a intervenção artística *Encaixes* proposta por eles foi pelas redes sociais. Não sei precisar exatamente em qual ano isso ocorreu, mas a sensação de familiaridade, considerando trabalhos como o *Construssim*, realizado pelo coletivo Zebra5 e que será apresentado neste capítulo, foi imediata, no que se refere às relações com arte, jogo, poesia visual, intervenção e construção. O interesse em conhecer mais esta proposta foi aumentando e pude acompanhá-la à distância por meio dos registros realizados nos diferentes espaços em que ela foi sendo proposta. Com uma materialidade e visualidade imponentes desde sua concepção em 2011, *Encaixes* apresenta letras e imagens impressas em cubos de papelão modulares a partir dos quais podem ser experimentadas combinações, construções e composições de palavras e formas. Esse trabalho possui uma dimensão arquitetônica e pública, pois se relaciona diretamente com os corpos e paisagens, intervindo dessa forma nos espaços que ocupa, sejam eles a própria cidade ou as instituições culturais (imagem 42). Conheci Anderson e Matheus no período da minha graduação em Artes na Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), época em que eles integravam outro coletivo chamado *Espaço Coringa* (1998-2009). Para compreendermos mais profundamente a proposição *Encaixes*, é importante conhecer um pouco do que a dupla vem trabalhando nos últimos anos, e também compreender esse histórico anterior extremamente marcado pela questão da produção coletiva.

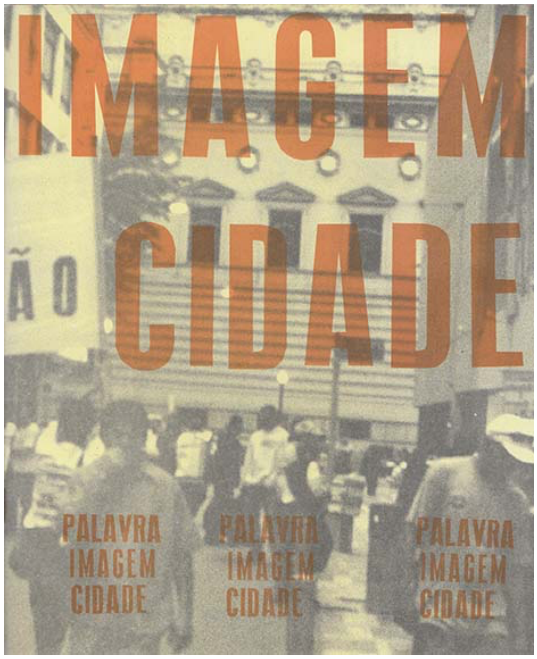
> Para mim a origem do que fazemos hoje é a proposta *Volante*. É algo comum no nosso trabalho, que mais do que jogo eu enxergava como uma coisa popular de fácil comunicação. E ela continua significando isso pra gente. É engraçado, pois ao mesmo tempo é uma coisa muito banal enquanto forma ou enquanto objeto de arte. Ninguém recebe aqueles folhetos achando que é arte. Mas foi a chave que encontramos para esta troca, um jogo de lacuna bem básico. E começamos a usá-lo de uma forma muito anárquica. Hoje temos um entendimento maior sobre isso, sobre o que falamos ou o que queremos falar. Ele é o provocador, a maneira como a gente chega nas pessoas e faz com que uma multidão possa participar do nosso trabalho. (REIS, 2019, texto inédito)[45]

Os volantes surgem pela primeira vez no *Projeto Aberto*, idealizado por Fabiana de Barros, *Espaço Coringa* (EC) e Pedro Palhares Fernandes em 2006. A publicação sobre o projeto chamada *Palavra e Imagem na Cidade* apresenta suas diretrizes: investigar e desenvolver ações a

[45] Trecho de entrevista do Coletivo Tralha (Anderson Reis e Matheus Giavarotti) concedida à pesquisadora Thelma Löbel em abril de 2019, disponível nos anexos.

partir dos eixos Arte Pública, Arte Contextual e Artista Social. A programação integrou a Temporada SESC de Artes, numa parceria que comemorou os 60 anos do SESC e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), realizada simultaneamente no Sesc Pompéia e no Fiteiro Cultural, uma instalação proposta por Fabiana de Barros e ocupada pelo *Espaço Coringa* (EC).





Imagens 48 e 49 - Contra capa e capa da publicação *Palavra e Imagem na Cidade.*

A partir desse desafio, os integrantes do grupo *Coringa* escolheram investigar mais especificamente o tema da mídia informal e para isso buscaram "ver como as pessoas se comunicavam na cidade para além do cartaz de outdoor, ver os folhetinhos usados pelos vendedores ambulantes, como eles vendiam as coisas, como se fazia esta comunicação no cotidiano das ruas" (GIAVAROTTI, 2019, texto inédito)[46]. E assim "criou-se o conceito de *Volante*, um folheto elaborado a partir de colagens de imagens e textos da mídia impressa, que tinha como característica principal a incompletude." (GIAVAROTTI, 2011, p. 109) (imagem 50). Esse dispositivo respondia aos anseios do grupo de funcionar como "um elemento que agilizasse a participação, determinasse um tema ou assunto e, ao mesmo tempo, servisse de meio para o contato direto entre artistas e público" (GIAVAROTTI, 2011, p. 109). Junto com esse jogo de

[46] Trecho de entrevista do Coletivo Tralha (Anderson Reis e Matheus Giavarotti) concedida à pesquisadora Thelma Löbel em abril de 2019, disponível nos anexos.

lacuna, foram introduzidos outros jogos populares, tais como caça-palavras, liga-pontos e outros passatempos. O público era então convidado a participar e depois a devolver suas produções para os artistas. Os integrantes do *Espaço Coringa* diariamente analisavam essas respostas, compreendendo o que funcionava melhor, e também criavam novos volantes. A publicação *Palavra e Imagem na Cidade*, "mais do que um registro de todo o processo desse trabalho ... contava com o conceito de participação e buscava integrar textos e imagens criadas pelo público. Algo como uma publicação escrita pelo público, dialógica". (GIAVAROTTI, 2011, p.109).



Imagem 50 – *Volantes* produzidos no *Projeto Aberto* presentes na publicação *Palavra Imagem e Cidade*

Matheus pontua esta experiência como uma transformação significativa para o *Coringa*. Se primeiramente o grupo havia se unido por suas afinidades em relação às questões da arte e da vida, buscando espaços alternativos para a produção e trocas sobre arte, o caráter coletivo e processual vai tomando uma enorme importância, conforme ele comenta:

> Interessante notar como, nessa proposta, o grupo pareceu reconhecer uma maneira interna de operar, sua própria forma de criar coletivamente e como isso se expandiu e se abriu de forma organizada ao público. (GIAVAROTTI, 2011, p. 110)

É nesse processo de ampliação da experiência coletiva que a prática do jogo agrega como catalisador e regulador das trocas sociais. Em relação ao processo do *grupo Coringa,* Matheus comenta:

> Começamos (Espaço Coringa) a ter demandas externas para fazer um trabalho como grupo. E pensamos, a gente trabalha em grupo mas não criamos coletivamente, como faremos isso? E ali surgiram alguns jogos ou formas de trabalhar este processo criativo [...] Quando estávamos trabalhando sozinhos, cada um fazia o seu, embora sempre convivendo e trocando. E agora tínhamos que atuar como um grupo, criar uma forma de trabalhar juntos e começamos a pensar a partir desta forma que se aproxima do jogo. Uma hora abrimos estas dinâmicas internas de criação para a participação do público também [...] Então o jogo foi sendo conformado pela necessidade de organização deste processo criativo. Não veio como um assunto, fomos percebendo ao poucos as semelhanças, pois tinha uma dinâmica e um tempo. Para que todo mundo conseguisse participar tinha que ter algumas limitações. (GIAVAROTTI, 2019, texto inédito)

Essa operação, que começa internamente na organização do próprio grupo e se abre em proposições dirigidas a um público mais amplo, carrega consigo a compreensão de que o processo criativo não é algo restrito aos entendedores da arte, mas é inerente a qualquer um, sendo necessário criar espaços para sua expressão e concretização. É necessário também um real interesse pelo outro, pelas trocas e relações, para que esse objetivo não fique só em um plano conceitual. Então, junto à potência estética da arte une-se o convite à participação por meio de uma repertório e estrutura específicos instauradas pelos jogos. Neste sentido, o *Projeto Lambe-lambe*, realizado em 2002 e 2003 é também uma referência importante para a compreensão da proposta *Encaixes*. Em uma parceria entre *Espaço Coringa* e *Ateliê Piratininga*, esse projeto propunha uma ação coletiva a partir da xilogravura e tipografia para, a partir dessas linguagens, discutir a cidade. Os grupos desenvolviam cartazes que eram colados na cidade de modo a ocupá-la como a um espaço midiático, ou seja, usando sua potência enquanto suporte para difusão de informações e mensagens, mesmo que de forma não institucionalizada. "Foi muito forte ver nossas imagens rodando por aí, ver as pessoas se relacionando com elas. (REIS, 2019, texto inédito). Antes mesmo da "guinada em direção ao texto e à palavra" presente nos *Volantes*, conforme relato de Matheus, no período do projeto *Lambe-lambe* o contato com a tipografia através do *Ateliê Piratininga* permitiu uma exploração das letras enquanto formas. "Começamos a brincar de fazer cartazes com letras, mas ainda as tratávamos como imagem, como xilogravura" (GIAVAROTTI, 2019, texto inédito). "A letra desses trabalhos tinha essa ideia, pensávamos em desnaturalizar a letra, usá-la como forma, como módulo. Então, a princípio, não era pra construir texto com letra, era o oposto" (REIS, 2019, texto inédito). A esta experimentação soma-se a importância da ação de colar os lambes pela cidade. Sobre este processo, Anderson relata:

> Uma história diferente que surgiu neste projeto, que fez muito sentido pra gente é o gosto de colar e que permanece até hoje. Eu já gostava de fazer colagem como procedimento estético, isto já estava no meu trabalho. Mas pensar a cidade como suporte para imagens é um salto enorme. Foi uma total identificação: é isso que eu quero, intervir colando! É um meio de intervenção incrível, original e muito ágil. Usando o mesmo material é possível dispor a imagem em situações diferentes criando vários sentidos. Neste momento o que mais me movia era a possibilidade do impacto desta imagem em um lugar escolhido na cidade, usar este espaço como forma de mídia. (REIS, 2019, texto inédito)

Encaixes é, portanto, fruto desse percurso que valoriza a intervenção efêmera, o uso da cidade como mídia, a imagem produzida em série, a palavra-imagem que provoca e convida. Juntamente com os cubos, foi desenvolvido um conjunto em forma de dominó, que oferecia outras possibilidades de combinação de imagens e palavras e também de construção espacial (imagem 44). De certa forma, o ateliê ou o espaço de produção da arte passa a ser também onde a obra acontece, junto às outras pessoas, onde os materiais são manipulados, as possibilidades formais e semânticas são experimentadas e as ideias tornam-se ações. Assim como em outros trabalhos da dupla, os textos se tornam gatilhos, pois instauram problemáticas ou assuntos, levantam indagações, deslocam sentidos, indicam relações e revelam desejos. CRIO, LOGO, EXISTO, diz um empilhamento delas, perto de um outro onde se lê: CONVIVER, CONHECER, RESPEITAR, ENCONTRAR. Em uma grande parede de cubos veem-se as palavras: VEÍCULO-IMAGEM-MENSAGEM-PALAVRA, misturadas à outras letras, imagens e cores. Em outra singela construção, a sobreposição das palavras POEMA e COISA (imagem 47), faz refletir sobre linguagem, forma e conteúdo. Em uma construção feita em uma grande praça, vemos, horizontalmente, a pergunta: O QUE MOVE A GUERRA? Ou, ainda, a sequência: CONSTRÓI-DESEJOS-COM-PALAVRAS (imagem 43). Em outros trabalhos feitos com letras coladas em um tapume na Av. Paulista, a sobreposição horizontal das palavras VENDO, COMPRO, TROCO e NEGOCIO, revelam a palavra VOTO na vertical, gerando novas leituras possíveis. Ou mesmo o cupom de participação usado no *Projeto Aberto* que instiga o preenchimento das lacunas: O DESASTRE NÃO É APENAS ..... MAS TAMBÉM ....., somado à bandeira que circulou nas ruas durante o projeto com a frase CONTAMOS COM SUA PARTICIPAÇÃO (imagens 48 e 49). Não se trata de palavras gratuitas e ingênuas, mas poéticas e/ou críticas, imbuídas também em um desejo de reflexão e transformação social. A intervenção artística *Encaixes* é também um meio possível para veicular essas ideias, os artistas interagem o tempo todo, não apenas com o público, mas com o próprio trabalho, criando visualidades e mensagens.

As imagens impressas são também resultado da pesquisa feita a partir de inúmeras experimentações gráficas dos artistas. Na proposta elas, por vezes, são menos utilizadas pelo público do que os artistas gostariam. “Muitas coisas acontecem a partir do que mobilizamos na conversa. As imagens, por vezes, ficam em segundo plano, precisamos incitar mais propostas em relação a elas, pois a palavra tomou conta, às vezes parece que elas são assunto só nosso. É algo pra gente pensar... talvez tivéssemos outros resultados” (REIS, 2019, texto inédito). Acredito que a imagens, mesmo de forma discreta, tenham uma presença que dá identidade à intervenção como um todo. Existe uma história e um apuro estético nessas imagens que possuem relação com questões sobre arquitetura, cidade, consumo, sistemas de produção, descarte, entre outras. É, portanto, o processo de criação da dupla de artistas que transborda e ganha dimensão pública e social, onde as relações suscitadas são parte constituinte do trabalho. O envolvimento e engajamento dos artistas em realizar o trabalho e transformar esse fazer em um processo aberto faz toda a diferença. Eles estão ali e nessa presença e atuação interveem, convidam, percebem, fazem junto, avaliam, delimitam, convivem, instigam, refletem, sentem entre tantas outras operações. Se estabelece, então, uma práxis que se aproxima do campo da educação, por seu caráter social, afetivo, presencial, tendo como foco não só a produção do objeto artístico, suas conceituações e meio de circulação, mas buscando novos meios e dando importância aos processos e respostas das pessoas que participam. No site do Coletivo Tralha a proposta é apresentada da seguinte forma:

> ENCAIXES é uma intervenção artística realizada em locais de grande circulação destinados ao encontro e à socialização. Nestes contextos, ENCAIXES atua como um jogo que propõe o diálogo entre os participantes na medida em que não fixa regras e essas precisam ser negociadas - encontrando na colaboração seu sentido final. Volumosas e em grande quantidade, as peças do jogo são produzidas em papelão e encapadas com imagens e letras em papel colorido que, dispostas e organizadas pelo público, ocupam o espaço com mensagens, erguem colunas, paredes, limites, passagens e frestas. Através da articulação entre texto, imagem e construção tridimensional, o trabalho se coloca em um formato de intervenção ambiental, numa aproximação com a arquitetura e a paisagem, reconfigura o espaço com cores, formas e palavras.
> A intervenção conta com a mediação direta dos artistas, que atuam como provocadores da ação e convidam o público a participar da proposta. Em constante transformação, nesse fazer, desfazer e refazer, ENCAIXES reflete o modo de produção contemporâneo que cria, produz, consome e descarta em alta velocidade. (COLETIVO, 2020)

Importante ressaltar que tanto Anderson como Matheus atuam na educação há quase 20 anos. Matheus tem experiência como professor de educação infantil, arte-educador em ONGs e

como professor e coordenador no ensino superior. Anderson atua como professor do ensino médio e superior. Ambos se apresentam como artistas visuais e educadores, colocando lado a lado essas duas atuações que compreendem de forma integrada. O fato de apresentarem sua proposta enfatizando a importância da mediação feita por eles evidencia esse valor.

Em suas várias ativações, a intervenção artística *Encaixes* também recebeu nomes diversos como: *Palavraforma, PalavraPaisagem, Empilhamentos*, entre outros. Em algumas situações, ela é realizada junto à outros trabalhos da dupla, como é o caso dos *Volantes*, do *Caça-palavras,* feitos com lambe-lambe, e do *Invólucros* (imagem 46), que são impressões em embalagens descartáveis que ganharam novos usos, sentidos e configurações. Em todas elas a presença do jogo é determinante, o que faz dela uma investigação feita de forma consciente, explícita e constante. A questão construtiva também é muito evidente e por vezes o público se interessa em criar espaços, empilhar, fazer corredores, túneis, casas, torres, castelos, portais e o que mais a imaginação permitir. Conforme entrevista de Anderson (2019, texto inédito), "a ação construtiva do trabalho ocorre de forma mais direta e intuitiva, diferente da construção de palavras que pede um maior envolvimento e disposição".

A partir das experiências foram surgindo comandos específicos que foram incorporados à proposta, como os dados que indicam possíveis ações, tais como: ESCREVA DESEJOS ou ESCREVA VERSOS, e também JOGUE EM TRIO ou MONTE FORMAS, MONTE POESIAS, EMPRESTE AS CAIXAS, CONSTRUA LABIRITINTOS. São modos de uso, a partir de um dispositivo lúdico que pode dar um ritmo específico para a experiência e que pode se tornar uma solução, no caso de um fluxo muito grande de pessoas. Os proponentes descrevem algumas situações e reflexões neste sentido:

> No Circuito de Artes do Sesc por exemplo, trabalhamos com a cor propondo o agrupamento de todas as peças amarelas. É muito curioso, pois é um comando bem diretivo, mas que causa uma mobilização em grupo enorme. São 200 peças para procurar a face amarela, e independente do número de pessoas, elas saem todas procurando, e de repente está todo mundo animado e envolvido. É uma atividade muito simples e até "besta", mas que tem um sentido coletivo de fazer todo mundo a mesma coisa. (REIS, 2019, texto inédito)
>
> A gente tem percebido isso, que as vezes as coisas mais simples, um quebra cabeça, por exemplo, envolve as pessoas por um bom tempo e a partir daí acontece uma troca entre elas. Então colocar uma proposta de jogo já conhecido que todo mundo sabe do que você está falando muitas vezes mobiliza aquilo que é mais importante para a gente: que as

> pessoas interajam entre si. O que eu vejo no jogo é a possibilidade de construção coletiva. (GIAVAROTTI, 2019, texto inédito)

A prática do jogo, permite que um mesmo código relativo a sua estrutura e regra seja compartilhado por muitas pessoas tornando possível a vivência social e coletiva. A participação é aberta e voluntária, pois joga quem quiser. A diferença é que, assim como a arte, esse é um espaço simbólico, ficcional e que permite aos participantes uma liberdade maior para vivenciar, se envolver e criar soluções possíveis para os desafios propostos. Os conflitos também surgem o tempo todo, pois o espaço de jogo pode ser uma oportunidade para que muitas questões "reais" venham à tona, mas em um contexto "de brincadeira". Isso exige dos proponentes uma constante mediação das situações vividas em relação ao propósito do trabalho, pelo fato de que "trabalhar com o público é não ter controle" (REIS, 2019, texto inédito). Sobre as situações que a prática revela, eles relatam:

> Tem uma hora que é inevitável intervir: a hora em que vira disputa e não colaboração. Pois é a troca que nos interessa, como momento de criação e acho que o jogo possibilita esta forma mais organizada de se criar coletivamente. Para mim o que move é estar junto. (GIAVAROTTI, 2019, texto inédito)

> Foram muitas experiências diferentes. No Circuito, a gente organizou jogos mais fechados com regras bem claras. Cada peça era para um fim específico, pois eram muitas pessoas chegando de uma vez, não dava pra abrir muito. Com menos gente e quando o espaço é grande, formam-se núcleos em espaços pequenos e as pessoas uma hora têm que conviver . Então é preciso alguma organização, pois às vezes um grupo constrói um forte, aí eles começam a "lutar" com o grupo do lado e começamos a ver a sociedade se reproduzir. Uma família reclamando que a outra roubou a peça do outro etc. Então uma proposta como esta pode gerar situações sublimes de entendimento entre as pessoas, de criação e troca, e também pode ser um estado de "guerra". - Não quero saber quem você é, e você quer roubar o que é meu. (REIS, 2019, texto inédito)

E Matheus complementa:

> E mesmo isso também é jogo porque é muito simbólico. No sentido das representações. Este é meu espaço, minha área, meu território, minha casa. A sociedade aparece lá como em um jogo dramático. Não só as crianças, mas os adultos também. É preciso dizer de alguma forma: vocês não perceberam que isso não é de ninguém e que em última instância as peças são minhas. Então com grandes públicos há sempre uma voracidade, já com públicos menores é mais possível que outras sutilezas aconteçam, mas ultimamente tem sido para grandes massas de pessoas. (GIAVAROTTI, 2019, texto inédito)

Em 2016, o Coletivo Tralha se propôs a uma nova empreitada. Criaram um livro de artista chamado *Jogos de Mesa,* trazendo para uma escala de maquete as estratégias ludo-poéticas

utilizadas em seus trabalhos. Conforme apresentação no site do grupo, trata-se de "dispositivos escultóricos modulares que, manipulados, permitem a construção de jogos poéticos, através de relações entre palavras, formas, cores e imagens". Este livro-objeto possui "dez jogos poéticos, como Caça Palavras, Trilha, Construir palavras, Construir Cidades, Quebra Cabeças, além de instigar o jogador a criar sua proposta com o material"[47]. Para isso foram feitas novas imagens gráficas, relacionadas aos objetivos do projeto, mas que se somam às imagens anteriores utilizadas nas proposições do grupo e que problematizam questões como arte, mídia, consumo, meio ambiente, cidade e arquitetura.



Imagem 51 - Livro de artista *Jogos de Mesa*. Fonte: https://www.coletivotralha.com.br/blog/jogos-de-mesa-lançamento, acesso em setembro de 2019.

[47] Site do coletivo Tralha. Disponível em: https://www.coletivotralha.com.br/post/jogos-de-mesa-lançamento. Acesso em junho de 2020.



Imagem 52 - Livro de artista *Jogos de Mesa*, 2016.
Fonte: https://www.coletivotralha.com.br/blog/jogos-de-mesa-lançamento, acesso em setembro de 2019.

Foram produzidos vários exemplares, que foram distribuídos gratuitamente para bibliotecas, escolas e centros culturais da região da Serra da Mantiqueira, Vale do Paraíba e São Paulo[48]. Cada um deles foi produzido de forma artesanal, em um processo de impressão gráfica utilizando madeira e adesivos. O livro, além de apresentar um pensamento e um fazer artístico por estar pautado na produção dessa dupla de artistas, assume a linguagem do jogo como um meio possível para a arte. Porque é desse lugar que o jogo, nesse caso, é pensado. Como ele, assim, de forma autônoma, irá comunicar essa proposição artística para os jogadores? A arte pode ter outro alcance por meio do jogo? De que forma essas experiências para além do campo da arte podem agir na formação poética e estética das pessoas? São questões que uma proposta com essa permite explorar. Nas palavras de Anderson:

> A primeira proposição com a ideia de jogo é em uma chave de participação, de fazer arte participativa. E qual é a grande diferença em fazer um trabalho participativo e um jogo? Pra mim é um terreno completamente misturado, e fomos percebendo estas sutilezas ao longo dos anos. Percebendo esta aproximações e em quanto temos a ganhar compreendendo mais sobre jogo. (REIS, 2019, texto inédito)

[48] Projeto viabilizado pelo Programa de Ação Cultural (Proac) da Secretaria Secretária da Cultura do Governo Estadual.

3.3 - *Cosmontanhas* e *Construção infinita* – Guilherme Teixeira

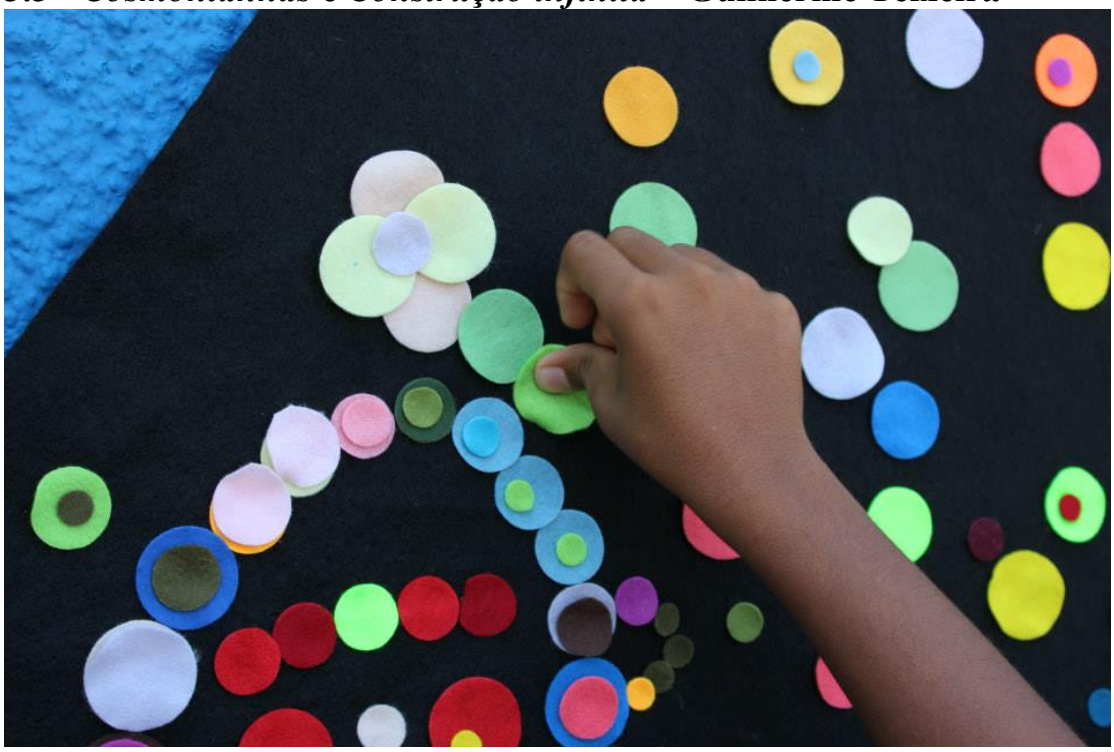


Imagem 53 - *Cosmontanhas,* 2015.
Fonte:https://www.facebook.com/photo.php?fbid=943582825675802&set=a.943582479009170&type=3&theater, acesso em março de 2020.



Imagem 54 - *Cosmontanhas,* 2015.
Fonte:https://www.facebook.com/photo.php?fbid=943582595675825&set=a.943582479009170&type=3&theater, acesso em março de 2020.



Imagem 55 - *Cosmontanhas,* Sesc Pinheiros, 2017. Foto Guilherme Teixeira Acervo do artista.



Imagem 56 - Trabalho artístico de Guilherme Teixeira, 2019. Foto Guilherme Teixeira. Acervo do artista.




Imagens 57 e 58 - *Construção infinita*, Sesc São José dos Campos, 2019. Foto Guilherme Teixeira Acervo do artista.




Imagens 59 e 60 - *Construção infinita,* Sesc São José dos Campos, 2019.
. Foto Guilherme Teixeira Acervo do artista.




Imagens 61 e 62 - *Construção infinita*, 2019. Fonte: . Foto Guilherme Teixeira. Acervo do artista.

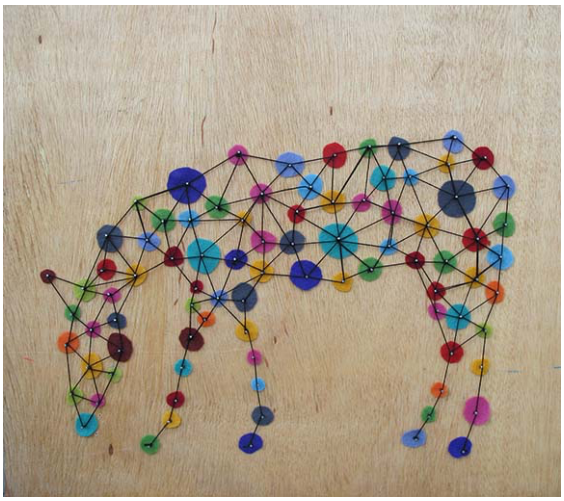
Conheci Guilherme Teixeira na época da faculdade. Até hoje tenho a lembrança de um trabalho seu desse período: uma instalação que ele realizou no saguão do prédio principal da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP, local que possui uma parede imensa com vitrais feita por vários artistas brasileiros, onde foi suspensa uma imagem de uma escada bem comprida com uma asa no topo, ocupando todo o pé direito do prédio. Guilherme seguiu, desde então, sua trajetória artística, participando de projetos e exposições, e também atuando no campo da educação, como coordenador de ações culturais e educativas; como mediador/educador em exposições ou como professor de arte. É possível ver que seu pensamento predominantemente artístico sempre esteve presente em suas atuações. No que se refere às práticas e reflexões sobre arte, jogo e práticas educativas, desde o início do Zebra5, lembro de trocas com ele, aproximações, afinidades, e também de ver em seu trabalho como artista uma constante atitude lúdica e uma menção direta a jogos e brincadeiras. As redes sociais são uma forma de disseminação de muitas imagens de práticas artísticas, e por meio de divulgações em sua página nas redes sociais pude conhecer, ao longo do tempo, muito de seus trabalhos, entre eles a instalação *Cosmontanhas*. A divulgação dessa proposta realizada no Sesc Pinheiros (imagem 55) em 2017 é apresentada da seguinte forma:

> Inspirada em brinquedos pedagógicos de feltro, a instalação é um ambiente de criação individual e coletiva, com centenas de peças de feltro que podem ser manipuladas sobre parede de carpetes. O público pode manuseá-las com bastante liberdade, formando desenhos e composições que depois serão modificadas por outros visitantes, estimulados a experimentar pesquisas cromáticas em situações coletivas[49].

Nesta proposta se utiliza um material muito usual e acessível que é o feltro, um tecido feito de lã. Entre as características desse material está o fato de que um pedaço gruda facilmente a outro e foi este aspecto, junto com questões formais e cromáticas, que impulsionou as experimentações realizadas pelo artista. Conforme seu relato[50], ele viu um brinquedo de feltro, feito para contação de histórias, em que os personagens eram colocados e retirados de um painel que compunha um cenário, e essa ideia gerou a vontade de fazer um experimento do mesmo tipo, mas com formas abstratas e geométricas e já com a perspectiva de um "jogo de armar"[51] . Essa

[49] Divulgação da instalação Cosmontanhas. Disponível em: < https://issuu.com/sescpinheiros/docs/issuu_artes_visuais_julho_final> acesso em junho de 2020.
[50] Algumas referências sobre este trabalho surgiram em conversas informais com Guilherme.
[51] Termo bastante usado pelo artista que se refere a jogos de construção. Guilherme chegou a fazer uma versão reduzida dessa proposta em forma de brinquedo, com o objetivo de comercializá-la.

pesquisa se iniciou em 2012, sendo o *Cosmontanhas* o único trabalho exposto publicamente, em espaços destinados à arte. Desde o início podemos ver experimentações como as que seguem:

Imagens 63 e 64 - Trabalhos artísticos de Guilherme Teixeira, 2013.
Fonte:https://www.facebook.com/photo.php?fbid=617038811663540&set=pb.100000722811596.-2207520000..&type=3&theater, acesso em março de 2020.

Importante ressaltar que a proposta *Cosmontanhas*, não é uma oficina e sim uma instalação artística interativa, embora a diferença entre elas seja muito tênue e, por isso mesmo, relevante para nossas reflexões. A proposta está inserida em um percurso artístico que tem uma história que é fruto de experimentações e que busca por uma expressão individual, mas que, em muitos momentos, compreende também trabalhos que pedem a participação do público, dentro de uma perspectiva social de construção coletiva e processos de criação. Essa proposta possui elementos que são constantes nos trabalhos de Guilherme, como a referência à natureza, o trabalho com formas abstratas geométricas, a exploração cromática, obras participativas nas quais a experiência do público compõe o trabalho e a referência aos jogos com ênfase nos jogos de construção e aventura. Existe, portanto, um repertório e um apuro nessas investigações que carregam essa força e densidade quando passam a ser ativadas pelo público. Considerando a própria natureza da arte, existem várias camadas de sentidos que uma proposta como essa pode suscitar, e nem sempre as pessoas que interagem entram em contato com todas elas. Por vezes são diálogos que o artista faz com o próprio meio, como é o caso do diálogo com suas referências, ou com a(s) história(s) da arte, com outros artista e com os representantes do meio artístico em que circula,

como: curadores, pesquisadores etc. Independente dessas várias camadas, uma forte característica dos trabalhos que Guilherme exibe é a interação e vontade de trocar com um público mais amplo.

> Como educador sinto muito que aconteceu isso, de entender que é muito mais interessante o que acontece em torno do objeto de arte do que o objeto em si. Eu acho que os artistas tradicionais estão muito mais preocupados com o objeto. Se o objeto dispara acontecimentos, estes agregam valor ao objeto, mas acaba que o objeto é muito mais importante do que o acontecimento. E a gente que está ali fazendo as coisas acontecerem, estamos muito mais interessados em objetos que potencializam ou que disparam acontecimentos. [...]
> As pessoas não se engajam com uma pintura da mesma forma que elas se engajam com um brinquedo e/ou um jogo. É muito bom ver as pessoas se divertindo com alguma coisa que criamos. Talvez seja uma busca por engajamento pois são níveis diferentes de engajamento com a obra. No jogo, a pessoa entra de corpo e vive aquilo. Tenho esta vontade de que as pessoas se engajem com a obra, que não passe batido, penso em fazer trabalhos interessantes para além de ser arte. (TEIXEIRA, 2019, texto inédito)[52]

Esse relato de Guilherme relaciona-se muito com a prática da mediação, na qual, dentro dos espaços de exposições, os educadores buscam ativar trocas e encontros com as obras, experiência que ele viveu em sua trajetória. Sua fala explicita a existência de um compromisso e um prazer real de interagir com o público, de ver as pessoas se relacionando com a arte, criando, apreciando, conhecendo, conversando etc. Nessa busca pelo envolvimento e engajamento do público com aquilo que é apresentado, Guilherme mostra clareza sobre a relevância do jogo e sua proximidade com as reflexões que vêm da arte e que também vêm ao encontro das preocupações do campo da educação. O jogo sempre esteve presente em sua formação. Um fato peculiar e relevante de sua biografia foi sua participação no movimento escoteiro durante a infância e a adolescência. Em sua dissertação de mestrado, que trata de seu percurso como artista, chamada "Cartografia figurada – caderno de campo", ele diz: "considero que muito da minha produção artística atual é quase uma continuidade de minha experiência no escotismo" (TEIXEIRA, 2010, p. 66). Acredito que a experiência do jogo para ele tenha sido vivida em sua potência criativa e no exercício da coletividade, e por isso sua poética está bastante imersa nessa fonte. Em sua dissertação, fica evidente como vários de seus trabalhos fazem referência às formas naturais, sendo recorrente o uso das metáforas da pedra, deserto, areia e montanha, que até hoje estão presentes em suas investigações e produções. Ao falar de um trabalho chamado *Doze Montanhas,*

[52] Trecho de entrevista com Guilherme Teixeira concedida à pesquisadora Thelma Löbel em maio de 2019, disponível nos anexos.

de 2008, ele traz a seguinte referência:

> Na mística cristã, a subida da montanha é associada à elevação espiritual. São João da Cruz escreve no séc. XVI o livro *A Subida do Monte Carmelo*, fazendo referência ao monte em que os profetas Elias e Eliseu retiravam-se e onde no séc. XIII foi fundada a ordem dos Carmelitas. (TEIXEIRA, 2010, p. 25).

Isso me faz lembrar do trabalho exposto na FAAP, comentado anteriormente, em que a escada com as asas sugere a ideia de elevação, sagrado e espiritualidade. Muitas dessas referências se repetem em suas produções atuais e são algo da ordem da transcendência, que parece buscar as estruturas, as essências, as conexões, a ordem das coisas e seus movimentos, seja na imagem do cosmos, da montanha, seja no uso de cores e formas geométricas básicas ou ainda no estado que o lúdico instaura. Sua obra *Rolê* de 2010, por exemplo, convida por meio de um objeto inusitado, provocador e belo a experiência que só acontece no coletivo: uma comunhão de movimentos, esforços, harmonia e equilíbrio. A forma circular, com sua capacidade de concentrar e expandir, e seu giro são, ao mesmo tempo, brincadeira, vivência e apreciação estética.



Imagem 65 – *Rolê (social board)*, 2010.
Fonte:https://www.facebook.com/photo.php?fbid=845882925445793&set=pb.10000072
2811596, acesso em março de 2020.

Este trabalho foi feito para a mostra *Verbo* 2010, organizada pela Galeria Vermelho, que discutia a linguagem da performance. O artista se refere a ele como uma escultura que "cria, portanto, uma pequena e efêmera comunidade, que partilha a experiência de se divertir junto, mesmo sem a necessidade de se conhecerem previamente." (TEIXEIRA, 2010, p. 61). A

discussão sobre as relações e trocas sociais é muito relevante e presente e é neste ponto que as convergências com a educação se tornam mais significativas:

> Gosto de pensar na obra de arte como proposição e no artista como propositor. Neste sentido, vejo pouca diferença entre o papel do artista e do professor. Ambos deveriam propor, em minha opinião, jogos ou situações de convívio e troca. (TEIXEIRA, 2010, p. 39)

Assim, o estado brincante parece estar na própria relação com as experiências significativas e, portanto, com o aprendizado. Ele enfatiza a íntima relação entre jogo-arte-educação quando diz:

> [...] não é trazer o jogo pra arte ou falar de uma arte que fala de jogo ou que usa o jogo, mas entender a arte como um jogo, como uma brincadeira. Se não for uma brincadeira não interessa, tanto aprender a arte, estudar história da arte, ensinar, tudo pra mim eu tendo a ver como jogo. (TEIXEIRA, 2019, texto inédito)

Foi durante essa pesquisa, a partir da primeira conversa que tive com Guilherme, que soube da proposição *Construção Infinita.* Ela ainda estava em construção e seria apresentada pela primeira vez no Sesc São José dos Campos. O aspecto que mais chamou minha atenção foi a presença da figura humana geometrizada como base onde o jogo de construção acontece somado a seu nome, que incita muitas leituras. Quando vi as imagens do trabalho realizado (imagens 57 a 60), somadas a reflexões que surgiram na entrevista que fizemos, pude perceber que esta proposta aprofunda, de forma singela, os significados de sua prática, unindo os elementos, por vezes vistos de forma separada, do jogo, arte e educação, de maneira a torná-los um coisa só. O público parece se ater mais ao desafio das construções e criações. Trata-se de um trabalho tão potente para participação, quanto para discussão de seus significados. Ele tem essas duas dimensões de olhar de fora e olhar de dentro, o micro e o macro, a parte e o todo, de se jogar na experiência e depois ver o resultado dessa construção coletiva e refletir sobre seu processo. O exercício de criar mundos, formar comunidades, fazer junto, ver como os momentos e situações determinam uma forma em construção, em constante fluxo, são preocupações presentes nessa e em outras proposições de Guilherme. Ele também se refere a esse trabalho específico como uma grande escultura improvisada, buscando talvez, segundo suas palavras[53], trazer para o campo das artes visuais muito do que vivenciou junto aos profissionais de dança, música, teatro e educação, na época em que era coordenador do Núcleo de Ação Cultural do Centro Educacional Unificado

[53] Algumas referências sobre este trabalho surgiram em conversas informais com o Guilherme.

(CEU) Alvarenga. Segundo ele, tomando como referência as artes visuais, esta proposta se aproxima, por exemplo, da série *Bichos* de Lygia Clark (1920-1988), realizada nos anos 1960. É uma escultura que não tem uma possibilidade única e está sempre se movimentando e se transformando.

Em relação ao aspecto construtivo vale a pena ressaltar duas fontes importantes para refletir sobre *Construção Infinita.* O trabalho é um processo de investigação formal, cromática e espacial que dialoga com as referências das vanguardas artísticas, como o *Suprematismo* movimento do início do século XX, e também com as linguagens da escultura e instalação. Conforme apresentado em sua dissertação *Cartografia figurada* (2010), dois de seus trabalhos se referem diretamente ao movimento suprematista: *Objeto Suprematista* (2007) e *Projeto Parede Suprematista* (2007). Sobre essa referência, ele diz:

> O título dos trabalhos faz referência ao movimento na pintura russa iniciado por Kasimir Malevich (Rússia, 1878-1935), na segunda década do século XX. Suprematista significa 'o mais elevado', e o Suprematismo, assim como outros movimentos modernos, possuía aspirações espirituais. Ao retirar da pintura a necessidade de representação, Malevich buscava a sensibilidade pura e uma conexão cósmica. O artista acreditava que o Suprematismo libertaria a humanidade espiritualmente. (TEIXEIRA, 2010, p. 52

O intuito de mencionar esses outros trabalhos e referências é o de evidenciar questões que estão o tempo todo no horizonte dessa trajetória artística e que encontram em trabalhos como este um condensado de suas elaborações, processos e escolhas. O *Projeto para Parede Suprematista* de 2007, que mistura essa inspiração da vanguarda russa junto a uma espécie de escalada esportiva, pôde ser concretizado em 2011 no Canadá, na parede externa do Le Lieu Centre d'Art Actuel, em Quebec, e também em 2012, no Sacolão das Artes, localizado no Jd. São Luís, Zona Sul de São Paulo. Nessas exposições públicas do trabalho, escaladores voluntários davam o suporte de segurança necessário para que o público pudesse participar da obra. Seja em esculturas recentes (imagem 67) ou nessa escalada ludo-artística (imagem 66), que podem ser vistas na página no facebook onde o artista divulga seus trabalhos, vemos a recorrência de elementos que compõem sua poética, sejam eles formais, estéticos ou filosóficos.





Imagem 66 - Experimentação da Parede Suprematista, 2013. Foto Guilherme Teixeira Acervo do artista.
Imagem 67 – Trabalho artístico Guilherme Teixeira, 2019. Foto Guilherme Teixeira Acervo do artista.

Ainda a respeito do caráter construtivo, existe uma outra referência bastante relevante que são os jogos de construção, presentes na formação e nas pesquisas de Guilherme. Entre eles, as ideias do pedagogo Friedrich Froebel (1782-1852) ou do escultor espanhol Juan Bordes (1948-), autor do livro *A infância das vanguardas*[54] (2007) e *História dos jogos de construção*[55] (2012), que afirma que os jogos de construção teriam influenciado fortemente as vanguardas artísticas europeias.

Por fim, a presença da figura humana presente em sua proposta é bastante instigante. Em 2010, ele já descrevia a importância dela em seus outros trabalhos, "Considero-as auto-representações, pois quase sempre utilizo imagens minhas como base para a criação." (TEIXEIRA, 2010, p. 32). Em *Construção infinita,* esta figura é mais genérica, mas não deixa de falar de sua própria humanidade. Em conversa informal, Guilherme traz para este trabalho a reflexão sobre o homem como medida para a construção e a compreensão do mundo, presente em várias culturas, que busca relacionar as dimensões humanas ao cosmos ou à arquitetura. Pensamento expresso também no famoso desenho, O *Homem Vitruviano* (1490), de Leonardo da Vinci (1452-1519). Conforme Guilherme, em sua proposta, é como se fosse um gigante que dará origem às coisas que estão em cima dele. Assim como o mundo, assim como o ser humano, é uma obra que nunca está pronta, que está sempre se transformando e, portanto, é sempre diferente, pode permanentemente ser construída e destruída. Essa reflexão sobre a formação

[54] Bordes (2007).
[55] Bordes (2012).

humana, assim como sobre sua incompletude e impermanência, surgiu também na entrevista, misturadas às reflexões sobre sua própria formação e as proximidades entre jogo e arte, sendo que:

> Quando eu estou trabalhando como artista, eu sou este menino que fazia esses bonequinhos, sem sombra de dúvida. É continuar a mesma brincadeira. Li no livro do Juan Bordes uma frase que está na caixa de um brinquedo, uma propaganda que diz: *O menino constrói o brinquedo e o brinquedo constrói o menino.* É o slogan de um fabricante alemão de um tipo de um *lego*. Eu acho que a arte é isso, o Mondrian cria o *neoplasticismo* e o *neoplasticismo* cria o Mondrian. O Malevitch cria o *suprematismo* e o *suprematismo* cria a humanidade do futuro, que é o que ele queria fazer. Não é só sobre um novo jeito de fazer arte, é sobre inventar um novo ser humano. Do mesmo jeito que o menino quando brinca está se autoconstruindo, o artista quando faz sua obra também está. Ao mesmo tempo em que busca também construir o mundo em que vive e está construindo de verdade. Talvez não tenha sido do jeito que eles imaginaram, mas Mondrian e Malevitch construíram um tijolo importante para a gente ser o que a gente é hoje. (TEIXEIRA, 2019, texto inédito)

Portanto, sobre as contribuições de Guilherme para essa pesquisa, podemos dizer que esse processo foi repleto de surpresas e sutilezas que, junto as reflexões teóricas e aos trabalhos dos outros propositores, foram compondo um todo. É o caso da imagem chamada *Brinquedos constroem pessoas*, que novamente abre reflexões e camadas de interpretações, alargando nosso olhar para as investigações propostas nesta pesquisa.

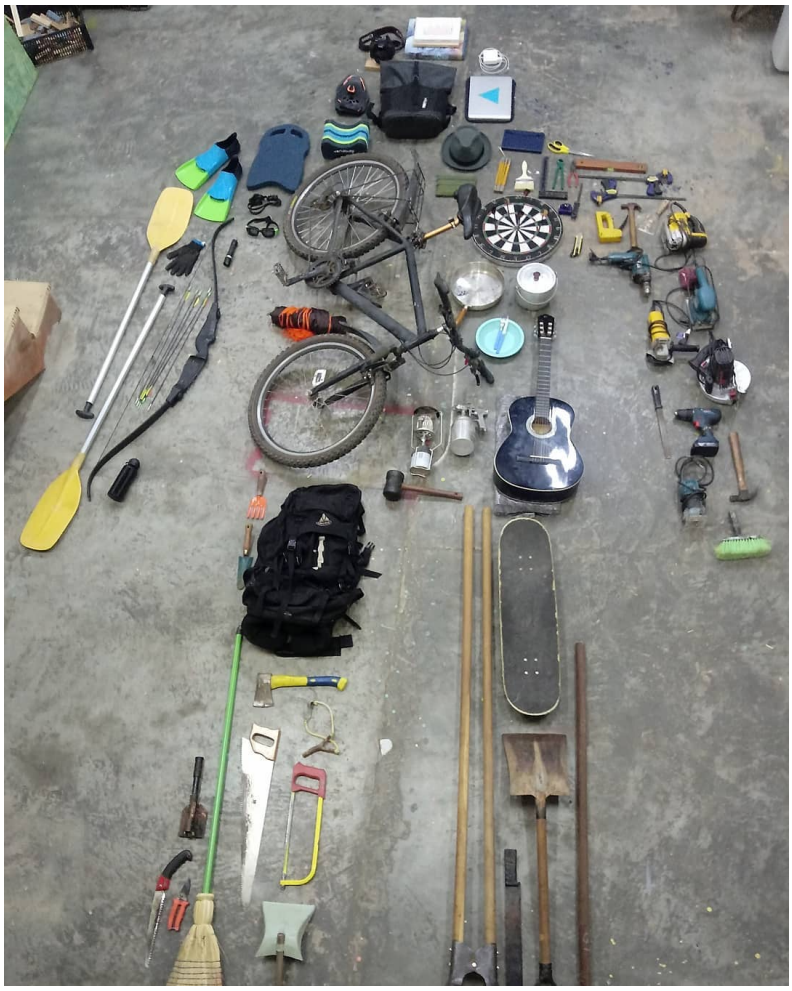


Imagem 68 – Brinquedos constroem pessoas, 2020
Fonte:
https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3201847323182663&set=pb.100000722811596.-2207520000.. &type=3&theater , acesso em maio de 2020.

3.4 - *Construssim*, *Poemas Passageiros* e *Abstratus* – Coletivo Zebra5

O Zebra5, desde seu início, teve como característica um pensamento interdisciplinar, que possui relação com a própria natureza da arte. A experimentação dos limites entre linguagens artísticas, práticas de mediação e jogo vem norteando os trabalhos realizados. Ocupar este *entrelugar*, onde territórios diversos se encontram, contaminam-se e se tensionam, é também valorizar os encontros, trocas e imprevisibilidades. As três proposições do coletivo, que serão apresentadas aqui, surgiram em momentos diferentes e possuem uma forte ligação entre si, especialmente considerando o impacto delas em minha formação e, portanto, em minhas reflexões e investigações. Elas surgiram de forma pontual e paralela às coordenações e formações de educadores, entre outros trabalhos do grupo, de forma a reforçar o jogo como um bom problema a ser perseguido em meio às práticas artístico-educativas, onde os processos coletivos têm um papel de destaque. Todos os integrantes do grupo se conheceram no contexto do exercício da mediação, em meio a trocas diversas, no contato com diferentes produções artísticas e diferentes pessoas. Independente da natureza das proposições, para mim elas sempre foram mediações no sentido de pensar experiências com a arte e com os públicos, marcadas pelo diálogo, pela crítica e pelo exercício de percepção e construção de sentidos.

3.4.1 *Construssim*



Imagem 69 - *Construssim* no evento: *Os Jogos de Construssim no Jardim,* Casa das Rosas, 2012.
Foto: Mário Lopes. Acervo pessoal

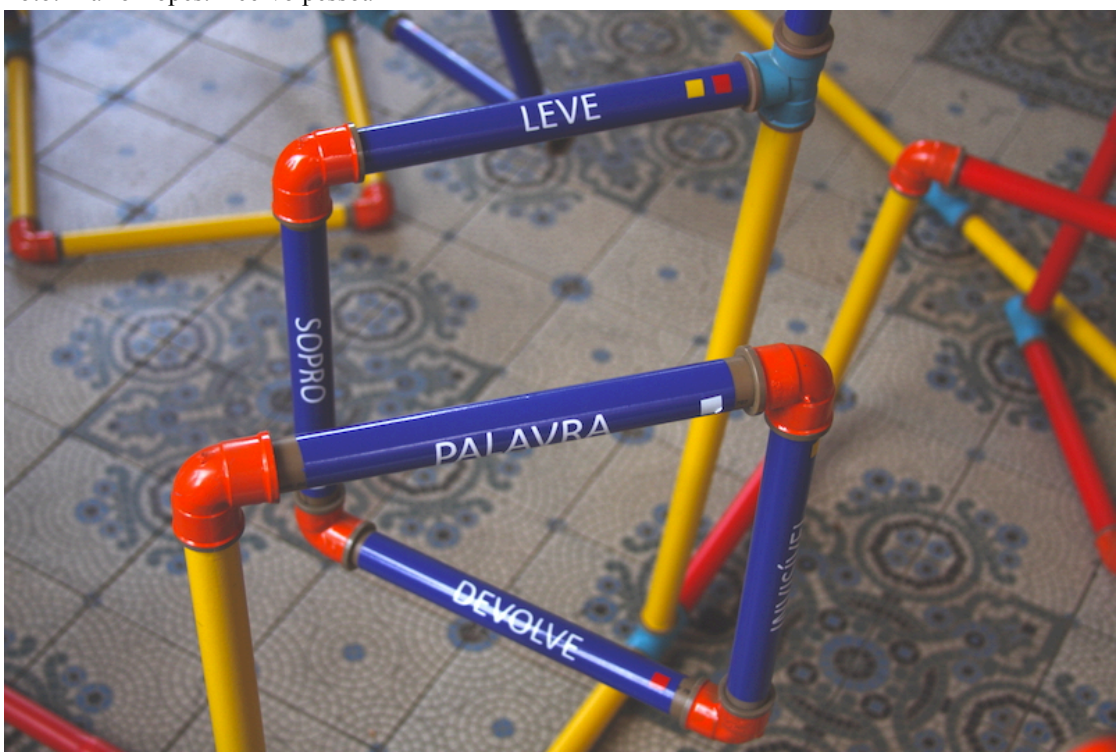


Imagem 70 - *Construssim* no evento: *Os Jogos de Construssim no Jardim,* Casa das Rosas, 2012.
Foto: Mário Lopes. Acervo pessoal





Imagem 71 - *Des_com_plás,* Sesc Vila Mariana. Foto: Cacá Diniz. Acervo Pessoal
Imagem 72 - *Construssim*, *Circuito Sesc de Artes*, Jaboticabal, 2013. Acervo Zebra5

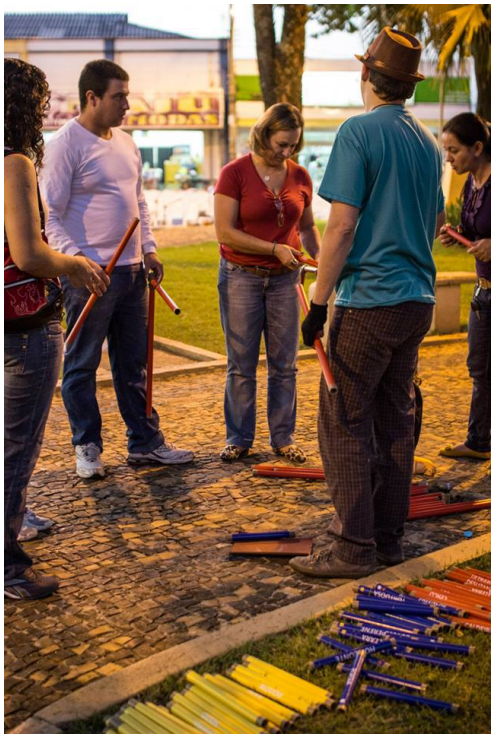




Imagem 73 - *Construssim*, *Circuito Sesc De Arte*, Franca, 2013. Acervo Zebra 5
Imagem 74 – *Construssim*, na atividade *Jogue do lado de fora,* FestA! *Festival de Aprender*, Sesc Jundiaí, 2018. Acervo Zebra 5

A intervenção ***Construssim*** surge no período inicial das atividades do grupo. Ao remontar à origem dessa proposta, é importante lembrar de duas exposições em 2011 das quais participamos propondo oficinas: a exposição *Água na Oca,* no Parque do Ibirapuera, e *Olafur Eliassom: Seu corpo da obra*[56], no Sesc Pompéia. Na primeira delas, o público construía a partir de canos e conectores azuis uma grande estrutura que se estendia pelo espaço e que, ao final, precisava suportar o fluxo interno de água que era direcionado por meio de bombas de uma ponta a outra, formando um circuito. Essa exposição, com forte caráter interativo, tecnológico e artístico, refletia sobre a relação do homem com esse elemento essencial à vida, tão presente em nossos corpos, ambiente e planeta. Ela contava com ações educativas e artísticas que trabalhavam essa temática por meio da experiência. Na exposição sobre o artista Olafur, um sistema de canos vindos de vários aquários convergia para um mesmo tanque[57]. Embora essas propostas tenham sido a princípio elaboradas e conduzidas por Alberto Tembo, elas começaram a ser discutidas coletivamente dentro do grupo, em relação à sua produção, soluções técnicas e objetivos. Seu aspecto construtivo e a ativação da bomba evidenciavam sua ludicidade. A ideia de acontecimento e imprevisibilidade, já que sempre era possível descobrir "furos" no "sistema hidráulico", gerava uma sensação de euforia e realização nos participantes. Hoje torna-se visível o quanto essa proposição estava repleta das escolhas poéticas presentes nas produções individuais de Alberto. Nessa época, em sua casa, havia aquários interconectados por canos e essa ideia surge já como uma vontade artística e vai aos poucos sendo lapidada tecnicamente por ele. Dessa forma, bombas, canos, conexões, materiais usuais e até banais foram transpostos para um âmbito artístico e também educativo. O jogo sempre esteve muito presente nos interesses e poética de Alberto, sendo uma prática recorrente em sua vida e formação. Entre elas, destacaria as aulas com o artista Nelson Leirner na *Fundação Armando Álvares Penteado* (FAAP). Sobre as produções artísticas deste período, ele diz:

> Há um tempo atrás fiz uns trabalhos de arte que eram protótipos de jogos, sempre com uma temática ecológica. Um quebra-cabeça que era um crânio quebrado de elefante, ou um Resta Um que era sobre a arara azul, pois havia uma única arara azul no sertão da

[56] Esta exposição foi a primeira individual do artista na América Latina e integrou o 17º Festival Internacional de Arte Contemporânea – Videobrasil, que se distribuídas entre a Pinacoteca de São Paulo, Sesc Belenzinho e Sesc Pompéia.

[57]Essas ações entre outras desenvolvidas pelo Zebra5 para este festival se encontram no vídeo: *Experimentando Arte Contemporânea: Educação*, com curadoria educativa de Valquíria Prates. (VIDEOBRASIL,2020)

> Bahia. Fazia esta relação mais direta do jogo como objeto de arte. Depois eu me esqueci disso, ficou engavetado (TEMBO, 2019, texto inédito)[58]

Essas referências nos ajudam a compreender algumas das camadas de sentido por detrás de uma proposta artístico-educativa como *Construssim*, que é ao mesmo tempo um jogo de construção, uma prática educativa e uma intervenção artística. Para Alberto (TEMBO, 2019), o uso dos canos, esse recurso modular, provoca um impulso construtivo natural que, assim como qualquer outra coisa com essa característica, impele-nos a fazer algo[59]. Conforme seu relato:

> O *Construssim* foi um dos primeiros jogos, pensado no início do Zebra5, assim como o *Jogo do Insetos*. [...] Nesta proposta os elementos são importantes, pois ela é composta por peças ligadas ao universo da construção[60], que em geral têm um uso bem racional. Então a ideia foi dar um caráter estético a um material que pode ser usado para qualquer coisa. **E juntar, construir e combinar é muito lúdico**. Parece ser inerente a todos esta vontade de querer conectar materiais parecidos, juntar as partes. Em um primeiro momento, a proposta se chamava Des_com_plás. Com o tempo, foi agregando novos aspectos e possibilidades de uso. Logo foram atribuídas narrativas, pois pode ser um jogo mais formal, mas é possível também trabalhar com o imaginário. Depois vieram as palavras. (TEMBO, 2019, texto inédito, grifo meu)

Com o objetivo de discutir essa proposta em relação à arte e mediação, penso que a participação de Alberto na programação no Sesc Vila Mariana chamada *Mediativos (2011),* juntamente com os artistas-educadores Guilherme Teixeira, Carlos Barmack, e Michel Grosman, nos oferece algumas reflexões importantes. Nela foram realizadas ações interativas em meio às problematização sobre mediação e arte, colocadas em debate pelo então programador do SESC Diogo Moraes, também artista, com formação na prática da mediação. Diogo se interessou inicialmente por um jogo do Zebra5 chamado *Ludonautas (Jogo da Grécia)*, mas, por fim, Alberto desenvolveu a proposta *Isto não é um jogo.* Conforme seu relato, poder criá-la sob a chancela da arte fez com que ele sentisse maior liberdade, em comparação aos trabalhos desenvolvidos na mediação. Assim, criou esse jogo mais autoral, com humor e ironia, cujos conteúdos foram tratados a partir de um olhar pessoal sobre obras e artistas. Nesse trânsito, entre arte e mediação, os territórios ocupados aos poucos foram sendo discutidos e percebidos. *Isto não é um jogo* se transforma também em uma das propostas oferecidas pelo coletivo, sendo internamente testado e discutido.

[58] Trecho de entrevista com Alberto Duvivier Tembo (Beto) concedida à pesquisadora Thelma Löbel em abril de 2019, disponível nos anexos.
[59] Algumas reflexões sobre este trabalho surgiram em conversas informais com Alberto, realizadas em 2019.
[60] Neste caso, materiais de construção civil, encontrados em lojas de material de construção, como C&C, Leroy Merlin etc.

Com o nome *Des_com_plás (Construssim),* pude acompanhar sua realização no SESC Vila Mariana (imagem 71). A partir dos mesmos materiais que implicavam esse desafio construtivo, o sistema de bombas e transposição de água são deixados de lado, e os canos são divididos em três diferentes cores, referentes a elementos ou a seres da natureza. Essa narrativa impulsionava as construções, simbolizando a vida na terra. Segundo Alberto, a primeira etapa, com canos na cor azul correspondia à água que tinha como função a irrigação do solo, e se restringia a peças e conexões específicas (como as conexões em forma de T e ângulo de 90 graus). Depois vinham os seres voadores, amarelos, semeadores das futuras matas que não podiam tocar o chão, exceto no ponto de saída e chegada. Por último, os saltadores, vermelhos, os habitantes da mata que só podiam tocar o chão em pontos específicos. Essa narrativa deu vida à proposta e esteve presente durante todo o desafio de construção. A programação em que a proposta estava inserida era voltada para famílias, e a criação envolvia pessoas de todas as idades, reforçando laços afetivos e também abrindo espaço para fazer junto com novas pessoas. A proposta envolvia disposição física e até certa força para encaixar e desencaixar os canos e conexões. Naquele dia houve uma forte adesão do público masculino, pais e filhos, e a todo momento novas pessoas se juntavam à proposta. A visualidade da construção atraía quem passava, se tornando um convite, e logo outros participantes se integravam ao grupo, de maneira dinâmica e fluida, respondendo aos desafios, interagindo, imaginando, construindo, negociando etc. Eram, portanto, criadas soluções em busca de estabilidade, equilíbrio, beleza, como também ousadia.

A cada nova oportunidade essa proposta se transformava, conservando sempre a mistura entre jogo, arte e mediação. Em 2012 ocupamos o jardim da *Casa das Rosas*, que integra o casarão que fica na Av. Paulista. A programação se chamou *Os Jogos de Construssim no Jardim* e dialogava com a natureza desta instituição cultural voltada para poesia e literatura. Palavras foram adesivadas nos canos e então a construção passou a ser experimentada também a partir dos sentidos poéticos que surgiam em suas combinações.

Em 2013, a proposta foi apresentada como uma intervenção artística. Participamos do Circuito Sesc de Artes*,* um projeto que realiza uma grande programação em cidades do interior do estado de São Paulo, em locais públicos como praças e parques (imagens 72 e 73), onde atividades de cinema, circo, dança, literatura, música, teatro, artes visuais e tecnologia foram desenvolvidas. Os canos divididos em quatro cores diferentes sugeriam imagens e/ou narrativas, pois as palavras (verbos, substantivos e adjetivos) adesivados se referiam aos elementos terra, ar,

fogo e água. Em três dias percorremos três cidades do interior paulista: Sertãozinho, Barretos e Jaboticabal e em cada uma delas foi realizada uma extensa programação. Foi curioso fazer parte desta caravana de artistas. Minha dupla nestas cidades foi Alberto, enquanto nos mesmos dias Auber Bettinelli *(Zebra5)* e Bob Borges, um educador que trabalhou várias vezes junto ao coletivo, percorriam outras cidades com a mesma ação. Além da possibilidade de conhecer diferentes artistas com trabalhos muito interessantes e de aproveitar o clima festivo e estimulante de viajar para essas cidades, uma mudança significativa se tornou evidente. A mesma ação realizada em outras situações, porém em um novo contexto, pautado prioritariamente pelo campo da arte, gerava novas formas de atuar. Foi desafiador e transformador experimentar esses limites, o que particularmente me trouxe uma nova compreensão sobre a atuação do educador/mediador. Percebo que o lugar das oficinas realizadas dentro de uma instituição cultural já são esse meio em que artistas e/ou educadores se misturam enquanto propositores. Mas realizar essa intervenção pareceu se diferir ainda mais dessas práticas ou mesmo da mediação. Além dessa ocupação do espaço público e da ênfase ao acontecimento, o fato de disponibilizarmos um repertório visual e estético, previamente elaborado, em meio a uma condução lúdica, pautada em desafios específicos, permitia outras formas de ativação das relações e dos processos de criação. A presença de materiais manipuláveis, que de antemão possibilitavam muitas soluções e variações, gerava, a partir da estrutura do jogo, ou seja, de seus limites, formas imprevisíveis de invenções, atuações e trocas em meio ao coletivo. Uma outra questão presente foi a relação direta de acesso às experiências da arte voltada as pessoas daqueles lugares. A arte e manifestações populares parecem ocupar naturalmente esse lugar. Ali nos permitíamos ser os propositores estéticos e mediadores ao mesmo tempo. A presença das artes visuais em meio ao espaço publico foram ali potencializadas no sentido das criações, mas também da apreciação, ampliação de repertório, reflexão e participação. Foi uma outra pulsação e vitalidade, onde a força maior se encontrava na ação, no acontecimento. Sobre isso, Alberto fala:

> Quando apresentei a proposta no *Circuito Sesc de Artes*, junto com a Carol Velasquez, vi como as pessoas começavam a participar a partir de nossa ação. As pessoas faziam a partir do que estava acontecendo, então tiramos aquela necessidade da fala inicial, o público foi aprendendo primeiramente pela observação. No jogo tem muito isso: você olha de fora e começa a participar. E foi o que ocorreu muito nesses trabalhos, principalmente em praça pública e/ou locais abertos. (TEMBO, 2019, texto inédito)

Em contraste com a mediação/educação, foi possível experimentar novas maneiras de se estabelecer trocas, valorizando o aprendizado que se dá por meio das experiências, inclusive as não-verbais. Trata-se da ação posta como formação.

Paralelamente as ações feitas pelo coletivo, Alberto usou essa proposta em muitas ocasiões. Em 2014, na ação chamada *Obra-jogo de construção - uma instalação artística coletiva*, realizada no Paço das Artes, foi feita uma formação voltada a um grupo de jovens do Jardim São Remo que culminava em uma intervenção coletiva realizada dentro da comunidade. Conforme relato de Alberto, a partir do levantamento e da prática de um repertório de jogos junto ao grupo, foi possível realizar conversas e aproximações com a arte assim como solturas de processos criativos e, por fim, a realização da intervenção, uma obra-jogo que contou com a participação dos jovens e outros moradores locais. Em outras experiências artísticas, Alberto usou canos mais largos e plantas, como foi o caso da escultura *Matotoma*, feita no Sesc São Carlos, que buscava discutir sobre a relação das construções humanas e seu anseio em controlar a natureza, em contraposição com a imprevisibilidade do elementos vivos.

Uma última experiência com o *Construssim* em que estive foi em 2018, no *FestA! Festival de Aprender , no SESC* Jundiaí (imagem 6). A ação chamada *Jogue do lado de fora* fazia referência a um jogo de vídeo game antigo de encaixe em que era preciso combinar canos e conexões antes que a água começasse a jorrar, o que causava grande euforia. Esse imaginário virtual foi transposto para a experiência concreta. O relato abaixo evidencia o clima em que muitos desses encontros aconteceram:

> Como educador é preciso sempre buscar algo novo, não só a variável do público. Variando algo da estrutura da proposta, você já tem um novo desafio. Tem que ter algum risco pois arte e jogo estão ligadas a isso. **Risco pra mim é a incerteza do resultado**. Tem um fator de imprevisibilidade que vem do público, você repete algumas vezes e ainda está aprendendo. Depois de um tempo até as interações do público já são meio esperadas.
> [...] Quando podemos manter este estado é muito legal - **a possibilidade de brincar com a incerteza do que que vai acontecer**. O *ludus* é isso, como Roger Callois fala: é o gosto pelo obstáculo. (TEMBO, 2019, texto inédito)

Esta fala evidencia uma forma particular de lidar com essas ações que enfatiza a importância do momento presente, dos encontros e suas imprevisibilidades e que nos alertam para evitar situações automatizadas, sem criatividade ou vitalidade. Considero que outras proposições também podem, a partir de uma boa estrutura, conservar seu frescor, potência e

abertura a cada vez que são realizadas. No entanto, o aspecto de imprevisibilidade, tantas vezes reforçado por Alberto dentro do coletivo, contribuiu para a construção de um jeito de olhar e atuar que problematiza os campos da arte, da educação e do jogo.

3.4.2 - *Poemas Passageiros*

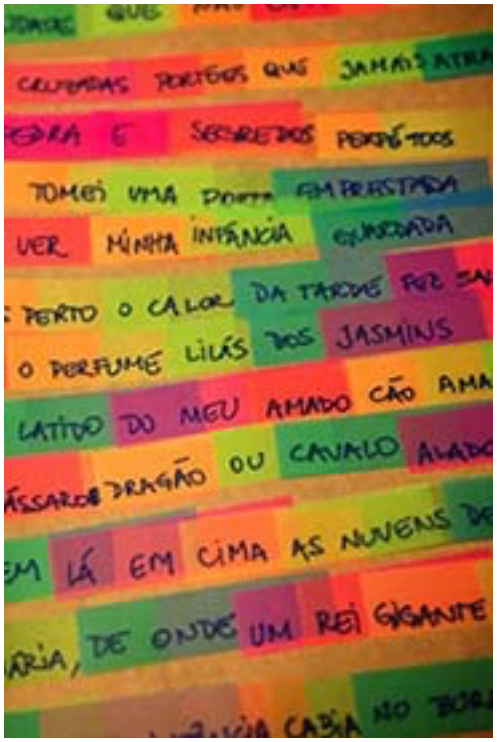




Imagem 75 –Processo de criação de Stella Ramos para o *Jogo Poemas passageiros*, 2018.
Imagem 76 - *Poemas passageiros, Circuito Sesc de Arte,* 2018. Itararé, 2018. Acervo Zebra5.





Imagens 77 - *Poemas passageiros*, *Circuito Sesc de Arte,* Garça, 2018. Acervo Zebra5.
Imagem 78 - *Poemas passageiros*, *Circuito Sesc de Arte,* Garça, 2018. Acervo Zebra5.





Imagem 79 – *Poemas passageiros*, *Circuito Sesc de Arte,* Itapeva, 2018. Acervo Zebra5.
Imagem 80 – Poema criado por Stella Ramos dentro da propostas *Poemas passageiros*, *Circuito Sesc de Arte,* Garça, 2018. Acervo Zebra5



Imagem 81 - *Poemas passageiros e outros jogos-conversa*, Sesc 24 de maio, 2017. Acervo Zebra5.

O jogo literário *Poemas Passageiros* foi concebido por Christiane Coutinho, na época integrante do Zebra5, junto a outros jogos: *Fio de História*, *PalavrAção!, Fabriquetas de poema*, *Mexe-mexe literário* e *140*, que foram utilizados na Praça da Palavra do *BiblioSESC*[61] na 23ª Bienal do Livro de São Paulo em 2014**.** Os jogos desenvolvidos para esse evento buscaram responder aos anseios do projeto *Bibliosesc* de desenvolver ações voltadas para o acesso à leitura. Buscamos, em cada um deles, dialogar com idades e perfis específicos e atrair o público de forma geral. A perspectiva interdisciplinar, presente no coletivo, na qual o jogo passa a ser experimentado como estratégia de mediação dentro das exposições de artes visuais, abriu novas oportunidades em campos variados, como foi o caso da literatura. Para o jogo *Poemas Passageiros* foram escolhidos e produzidos dois poemas *Ah, um soneto!* de Álvaro Campos, heterônimo de Fernando Pessoa (1888-1935), e *12 coisas para fazer quando criança, velho e adulto* do escritor e educador Marcelo Maluf. Eles foram impressos em placas grandes e maleáveis que podiam ser dispostas afixadas em algum painel ou também em superfícies horizontais. Para além da possibilidade da leitura e apreciação dos textos expostos, o fato das palavras estarem destacadas uma das outras, nessas placas, convidava à desconstrução dos textos originais, que poderiam ganhar novos rearranjos, sentidos e formatos. Sobre sua concepção, Christiane comenta:

> [...} era preciso considerar o volume de gente e o contexto de uma feira em que as pessoas passam muito rápido. Precisávamos de jogos que fossem fáceis que não tivessem tantas regras. A proposta *Poemas Passageiros* foi criada nesta perspectiva, [...] é um jogo mais solto e a meu ver é por isso que ele é tão potente. [...] Ele não funciona com qualquer poema, pois alguns acabam ficando muito fragmentados, meio sem pé nem cabeça demais, e daí muitas pessoas sentem falta de artigos, conjunções, preposições e ligação entre as palavras. Tive que pesquisar vários poemas para entender como funcionaria no jogo, fiz vários testes até chegar no poema *12 coisas para fazer quando criança, velho e adulto* do Marcelo Maluf, que permitia uma maior soltura e fluidez. Tem uma coisa neste jogo que gosto muito que é esta liberdade: ele é passageiro mesmo. Às vezes o público chegava e mudava uma palavra, como se fosse aquela brincadeira com imãs de geladeira, que de uma certa forma também foi uma inspiração. A pessoa passa, interage e vai embora. Não tem uma regra, a regra é não ter regra. (COUTINHO, 2020, texto inédito)[62]

[61] Bibliosesc é um projeto da rede SESC criado desde 2005, que percorre o país com uma biblioteca móvel com o objetivo de realizar empréstimos gratuitos de livros, jornais e revistas. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/portal/sesc/unidades/unidades_moveis/BiblioSesc/>, acesso maio de 2020.

[62] Trecho de entrevista com Christiane Coutinho concedida à pesquisadora Thelma Löbel em março de 2020, disponível nos anexos.

Uma ideia sempre subjacente a essas proposições é a de desmistificar o contato com arte, neste caso, com a palavra, com a escrita, com a poesia e, assim, interagir com elas. O jogo quase que implicitamente convida para algo que no fundo é muito natural: construir, combinar, relacionar, imaginar, expressar ideias, criar sentidos. As poesias escolhidas também são esse convite, pois envolvem, inspiram, abrem espaço e, junto a elas, o jogo pode nos levar a este estado específico em que seja possível se conectar a um certo desafio, no momento presente e de forma livre. Conforme vemos no relato de Christiane, pensar essa experiência para o outro é pensar em possibilidades de ativações, relações, interações e para "dar jogo", os elementos precisam estar justapostos na medida certa, gerando fluxo e movimento. É uma elaboração que demanda testes e refinamentos feitos previamente, como também junto aos públicos durante sua realização. A própria estrutura dos poemas revelou maior ou menor possibilidade de "jogo", sendo o poema de Marcelo Maluf o que mais fluiu. Essa proposta foi apresentada em oficinas em diferentes ocasiões, geralmente em ações voltadas para famílias aos finais de semana e ações ligadas à literatura (imagem 81).

Em 2018, na ocasião do Circuito de Artes do Sesc, essa proposição sofreu uma importante transformação. Partindo do jogo-poema elaborado por Christiane, Stella Ramos (Zebra5) escreveu dois novos poemas, *Porta-retrato* e *Ventania*. Essas novas versões foram impressas especialmente para este evento, sofrendo algumas sutis alterações quanto ao tamanho, entre outras características. Assim, a estrutura inicial, sua materialidade, visualidade e qualidade de intervir no espaço que já haviam sido bastante praticadas e refletiram nas experiências junto ao público, ganham um novo corpo, ou melhor, uma nova alma, já que o novo conteúdo expressivo e a forma poética passam a suscitar novas criações e possibilidade de imaginar o mundo. Sobre o processo de criação desses novos poemas-jogo, Stella relata:

> O processo de criação da escrita pra mim tem um momento que precisa ser individual e aí depois ele é compartilhado e recriado com as pessoas. Isso acontece nos *Poemas Passageiros*, a experiência do Circuito Sesc foi muito forte por isso. Não dá pra explicar o que é você fazer uma escolha de imagens, de palavras, escrever um poema e ver que as pessoas pensam em outras imagens a partir das mesmas palavras. Estão recriando de fato, recriando sons... **Quanto mais eu proponho, mais eu vou me apropriando deste outro lugar que é o de propor recriar**. (RAMOS, 2019, texto inédito, grifo meu)[63]

[63] Trecho de entrevista com Stella Ramos concedida a pesquisadora Thelma Löbel em abril de 2019, disponível nos anexos

É, portanto, um processo de criação artística feito também com a finalidade de interação, explicitando as recombinações possíveis de serem geradas por meio do jogo. Na imagem 75 vemos um registro do processo de criação o qual, desde o início, foi pensado considerando-se a mobilidade de suas partes. Um poema feito dentro e para uma estrutura lúdica.

A relação de Stella com a escrita nem sempre esteve explicitada dentro do grupo. Ela foi aparecendo por meio dos trabalhos desenvolvidos e sempre esteve evidente em sua forma cotidiana de expressão. Em 2013, ela elaborou o material sobre a exposição *Linhas de fuga*, que falava sobre o desenho, realizada no Sesc Vila Mariana. Nele, a escrita poética dialogava com a exposição e abria vias para uma aproximação entre elas. Embora não fosse apresentado como um material educativo, ele se encontrava nesse espaço de convergência entre arte e mediação, pois instigava o público/leitor a entrar em contato com a exposição de maneira sensível e reflexiva. O fazer artístico, nesse contexto, revela uma independência maior em relação à autoria e à necessidade de "ensinar" determinadas obras e/ou exposições. Ele opera de forma paralela e complementar, abrindo de forma não direta novos espaços e relações interpretativas. Penso que a aposta na experiência poética enquanto formação se aproxima da aposta na experiência do jogo para esse mesmo fim, pois os resultados são inesperados, mas confia-se na força da qualidade da experiência, nesse caso, estética.

No Circuito Sesc de Artes, o jogo *Poemas Passageiros* foi vivenciado por um fluxo intenso de público. Participei de duas das três viagens que percorriam as cidades do interior paulista. A primeira foi realizada por Auber e Stella (imagens 77 e 78) passando por Garça, Marília e Avaré; a segunda que fiz em parceria com Auber foi para Diadema, Guarulhos e Ferraz de Vasconcelos; e a terceira, feita juntamente com Stella, passou por Itapeva, Itararé e Salto. Todas essas viagens foram feitas seguindo a programação e o grupo de artistas que se referiam a um dos roteiros do projeto. As instituições culturais possuem uma dimensão pública, uma vez que são espaços abertos, muitas vezes gratuitos e voltados a toda população. No entanto, a ocupação de praças e parques, como aconteceu nesse projeto, fez com que este aspecto se tornasse ainda mais preponderante. Bastante efêmero, em um único dia, locais que possuíam uma rotina, comportamentos e usos eram tomados por uma programação diferente, na qual um mundo de fora entrava em contato e eles se afetavam. Era também uma data especial para as cidades, em maior ou menor intensidade, pois a programação era divulgada previamente na mídia e se tornava

aguardada como outrora o circo que chegava causando um clima festivo, de expectativa, interesse e receptividade.

Entre várias situações, lembro da experiência em Diadema, junto com Auber, e da sutil negociação para se ocupar um espaço aparentemente utilizado pelos skatistas. Eles passaram por nós algumas vezes como se quisessem marcar território, se sentaram, observaram enquanto nós víamos todos esses movimentos e buscávamos instaurar um novo espaço e situação ali, mas de forma integrada e receptiva. Não estávamos ali querendo impor nada, mas cheios de vontade de apresentar nosso trabalho e de fazer trocas com eles. Desde o início estivemos atentos ao fato de que todos os detalhes importavam enquanto formas comunicativas e também poéticas. Portanto, o próprio ato de dispor os materiais, de começar a montar os poemas e interagir com eles já fazia parte de nossa presença e da forma de convidar as pessoas à participação. Buscávamos nos pautar não apenas na palavra e na conversa, mas no próprio exercício da ação, no ato performativo. São muitos os convites. Dessa forma, a mediação também se apropria dessa consciência mais aguçada da presença do corpo, das relações, dos gestos e expressões. As contribuições de Auber colaboraram bastante para alargar essas compreensões. Muitas vezes iniciamos ocupando os espaços com a construção dos poemas originais na íntegra e, a partir disso, outras possibilidades se desenrolavam. Ainda nessa praça, no início, quando o fluxo de pessoas estava mais tranquilo, uma menina acompanhada de sua mãe leu todo o poema com atenção e cuidado e ficou um bom tempo reescrevendo-o linha a linha até finalizá-lo usando todas as suas partes. Às vezes o desafio se tornava mais individual, ou de pequenos grupos, destacando palavras do texto e reorganizando-as em um novo espaço de forma a construir novas frases poéticas. Havia outro desafio, mais físico, de remontar o poema original, a partir da placa que o apresentava na íntegra, e sair em busca das palavras para reconstruí-lo, uma regra bem clara que incluía também novos participantes que chegavam. No final das interações, muitas vezes os poemas eram lidos e tirávamos fotos junto aos participantes. Essas fotos foram posteriormente integradas ao álbum de registro, disponível na página do coletivo nas redes sociais[64]. Em Guarulhos, por exemplo, o fluxo foi tão intenso, que esses momentos diversos iam se encadeando, sucessiva ou paralelamente, com a chegada e partida de novos grupos, com pessoas gerando um sem fim de encontros e situações. Ao mesmo tempo em que era jogo, o que

[64] Disponível em:https://www.facebook.com/media/set/?vanity=zebra5&set=a.1785655571477798, acesso em março 2020.

dava estrutura e forma para as interações era mediação daquela situação e daqueles poemas, assim como da leitura e escrita de forma mais ampla. Era também exercício de criação, de combinação das palavras e sentidos e ocupação do espaço público, uma possibilidade de intervir nas diferentes paisagens e ambientes ocupados e colocar todos estes fazeres em exposição. A relação jogo-arte-mediação aconteceu ali de forma orgânica e fluida. Nela, conceitos como exposição, obra, espectador, artista, proponente, educador, brincadeira, aprendizado perdiam por um momento seus contornos específicos, sendo o mais importante a experiência em si, embora estivesse relacionada com todos eles.

Outro aspecto importante foi o estado de presença, necessário também a nós proponentes, para que estes encontros e trocas fossem vivos e permeáveis, buscando manter uma atenção às potencialidades dessas interações e suas imprevisibilidades. Esse aspecto sempre relevante nas trocas sociais e práticas educativas, foi intensificado pelo fato de estarmos em um espaço aberto, público e com grande fluxo de pessoas. Considero que o prazer de estar junto, de entrar em contato com as mais diferentes pessoas e o envolvimento, compromisso e alinhamento com aquilo a que nos propomos são as sustentações necessárias para se manter essa presença, atitude, escuta, sensibilidade e vontade. Assim, cada dia foi uma surpresa, configurada de uma forma diferente. Em Ferraz de Vasconcelos, por exemplo, por conta do dia extremamente chuvoso e úmido, foi necessário transferir o evento para um grande ginásio. A baixa presença do público fez com que os artistas trocassem mais entre si, proporcionando-lhes um tempo maior para ver e participar das programações propostas como público. Essa troca foi bastante rica, pois ao longo dos dias íamos nos tornando também uma pequena comunidade.

Em cada uma das viagens, o embarque era feito na quinta-feira, e a programação nas diferentes cidades era realizada na sexta, sábado e domingo, com mais um dia para a volta. No segundo percurso de que participei, começamos por Itapeva, na praça de eventos, onde Stella e eu escolhemos ocupar a via de asfalto que cruzava o gramado. Ali, uma moça resolveu dedicar um bom tempo à construção de seu poema, se separando das amigas que foram conhecer outros trabalhos. Ela ficou muito envolvida e, no final, após construí-lo cuidadosamente, ela foi até a oficina de estêncil ao lado e trouxe uma última palavra que estava faltando (imagem 79). Mesmo havendo muitos momentos de criação individual, os poemas criados deixados pelos participantes inspiravam outros novos, então havia também uma troca coletiva que acontecia mesmo que de forma indireta. Nos momentos de respiro brincávamos também com as palavras, seus

significados e disposições espaciais, integrando de uma certa forma aquele conjunto ou ainda, em alguns momentos, voltando aos poemas originais (imagem 80). A frase que abria o poema *Porta-retrato*: "Num dia qualquer de abril atravessei uma cidade que não era minha", era como uma marca daquela experiência de chegar em novos lugares para conhecer novas pessoas, abertos às trocas. Estávamos, coincidentemente ou não, no mês de abril. Levei essa frase comigo por um tempo nas minhas formações de educadores em cidades do interior. Abaixo, o poema *Porta-retrato,* na íntegra, com as marcações referentes as suas divisões por placas, o que quase naturalmente, convida à criação de novas combinações:

/Porta-retrato/

num /dia / qualquer / de abril /
atravessei / uma / cidade que / não / era / a / minha /. /
ruas / nunca / antes / cruzadas /, / portões / que jamais / atravessarei /, /
muros / feitos / de pedra /e segredos / perpétuos /. /
no fim / da rua / , / tomei / uma porta / emprestada /. /
lá dentro / imaginei / ver / minha / infância / guardada / . /
quando / cheguei / mais perto / o calor / da tarde / fez saltar / , /
numa / dança / invisível / , / o perfume / lilás / dos / jasmins / . /
quase / ouvi / longe / o latido / do meu / amado / cão / amarelo /
afastando / qualquer / perigo / : / pássaro / , / dragão / ou / cavalo / alado /. /
no alto /de / tudo / , / bem / lá / em cima / , / as nuvens / desenhavam / de luz /
uma montanha / imaginária / , / de onde / um / rei / gigante / riu / ao / me contar / : /
o enorme / quintal / da minha / infância / cabia / no buraco / daquela / fechadura / . /

/Stella Ramos/

3.4.3 – *Jogo Abstratus – escultura de palavras*



Imagens 82, 83, 84 e - Construções criadas a partir dos desafios do *Jogo Abstratus*. Foto Willian Magri. Acervo pessoal

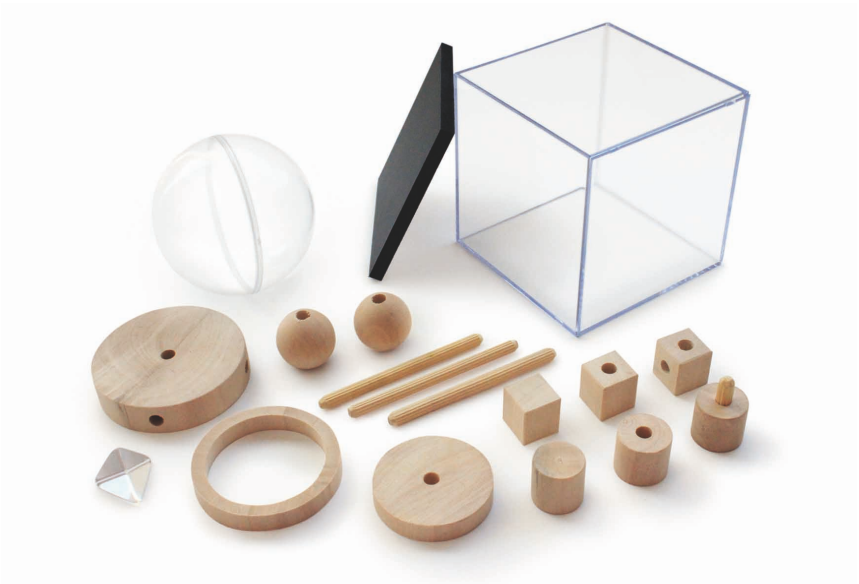


Imagem 85 - Conjunto de peças que correspondem ao kit de cada jogador. Foto Willian Magri. Acervo pessoal

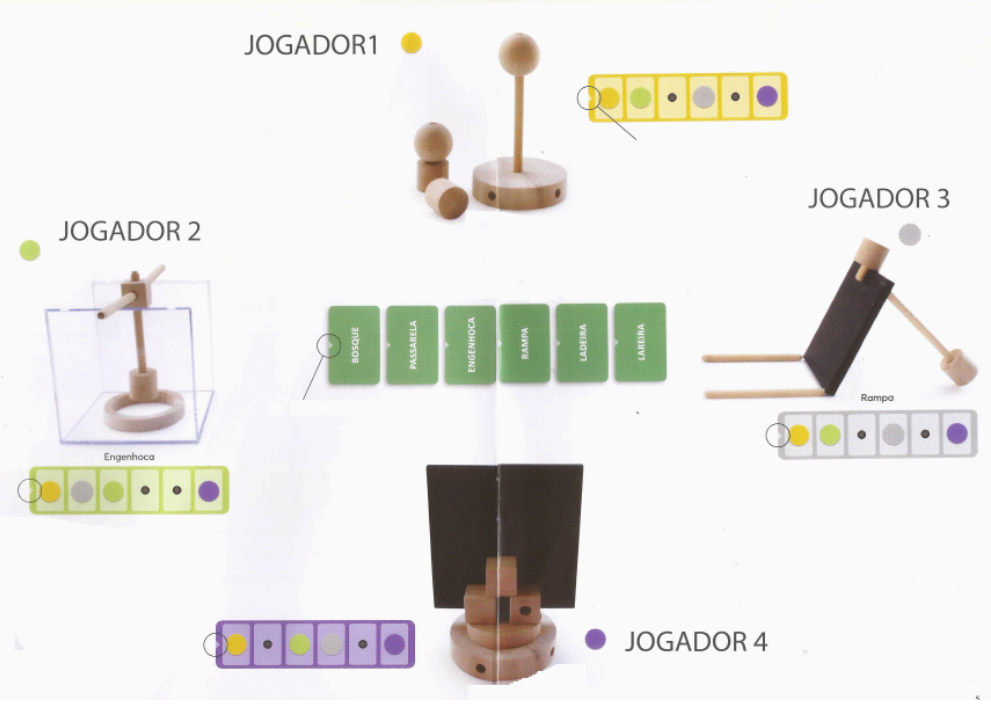


Imagem 86 - Disposição de uma mesa de jogo no momento da votação com 4 jogadores, imagem do manual do jogo, 2018.



Imagem 87 - Baralho de cartas divididas em suas 4 categorias, que compreendem as etapas do jogo, imagem do manual do jogo, 2018.



Imagem 88 – Teste junto ao público com o *Jogo Abstratus* na programação: *Poemas passageiros e outros jogos-conversa*. Sesc 24 de maio, 2017. Acervo Zebra5



Imagem 89 - Apresentação do protótipo do *Jogo Abstratus* no stand da *Ludens Spirit*, na *Diversão Off-line*, São Paulo, 2018. Acervo Zebra

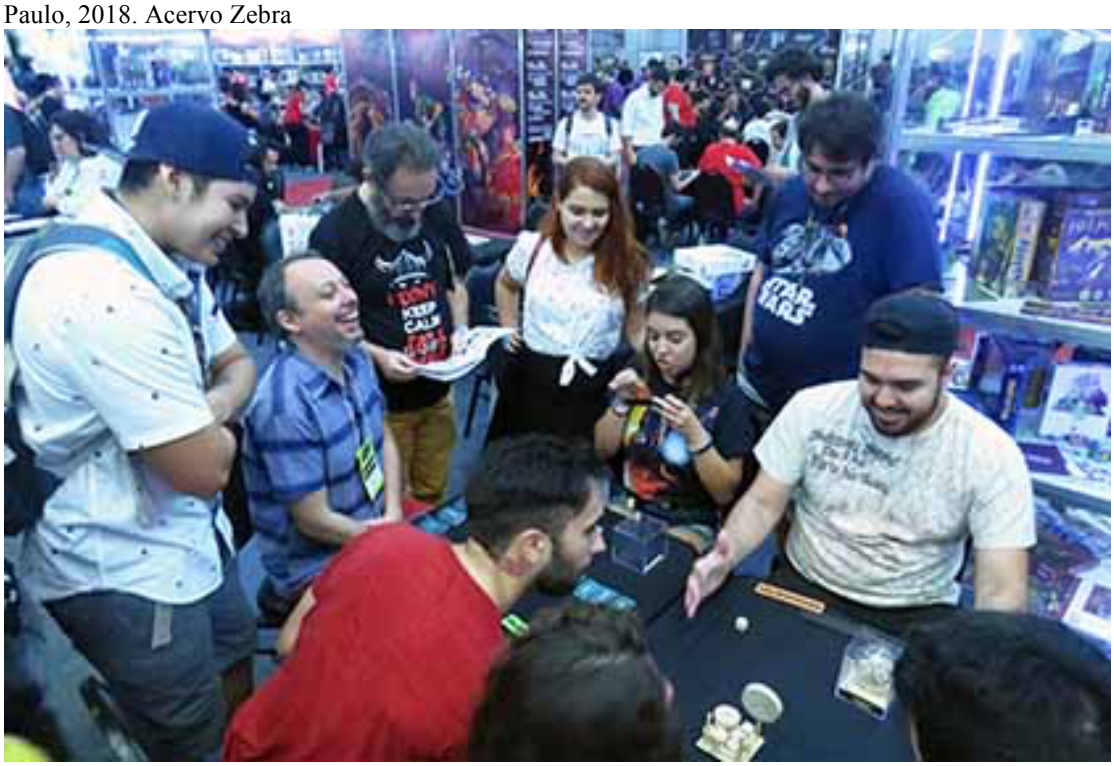


Imagem 90 - Lançamento oficial do *Jogo Abstratus* no stand da *Ludens Spirit,* na *Diversão Off –line*, Rio de janeiro, 2018. Acervo Zebra5

O Jogo Abstratus é uma realização muito especial, desde sua concepção em 2017, passando por seu lançamento em 2018, e que tem propiciado muitos desdobramentos. Embora ele tenha uma escala diferente das outras propostas artístico-educativas apresentadas neste capítulo e esteja, a princípio, direcionado a um contexto mais específico de atuação, ele possui muitas relações com as demais. Como, por exemplo, os aspectos: tridimensional, espacial e construtivo. Além disso, seu processo de concepção, assim como o próprio jogo, está permeado pelo exercício da criação artística que gera imagens passíveis de apreciação. Outra importante relação consiste na possibilidade de combinação a partir de elementos pré-determinados que dão vazão a incontáveis variações e matizes.

Em um momento singular da organização do coletivo Zebra5, em 2017, nos dividimos em grupos de trabalhos menores com focos mais direcionados. Existia no grupo, já fazia um tempo, uma vontade de desenvolver um jogo que pudesse ser comercializado e que fosse, portanto, um produto autônomo, que não estaria ligado necessariamente ao contexto educativo e à condução por parte de um educador. Diferente dos trabalhos que realizávamos, foi preciso uma organização do grupo, inclusive financeira, para que fosse possível uma dedicação contínua, já que por muito tempo as demandas externas que chegavam determinavam a direção de nossos esforços. Isso exigiu bastante disciplina, vontade e compromisso para desenvolver algo novo sem saber ao certo onde chegaríamos. De uma forma geral, esse movimento foi um reflexo de nossas discussões internas na época, sobre a vontade de propor coisas novas e mais autorais.

A equipe de trabalho que se formou para pensar nesse jogo foi o trio Auber, Alberto e eu. Para além do jogo em si, o desafio era descobrir os passos para que uma ideia como essa pudesse ser viabilizada em seu mercado específico. Desde o início as circunstâncias colaboraram para que houvesse um estado favorável no grupo em relação abertura, engajamento e sinergia. Começamos a nos reunir no início de fevereiro de 2017 e não havia uma ideia prévia do que seria desenvolvido, então começamos a levantar possibilidades, entre elas: jogos sobre artistas brasileiros modernos e/ou contemporâneo e jogos com imagens. Logo nas primeiras reuniões surgiu a ideia de trabalhar com o desafio da interpretação a partir de construções tridimensionais, sendo aceita rapidamente por todos, trazendo uma intencionalidade para nossas explorações e uma coesão para os passos seguintes. Importante lembrar que o exercício interpretativo é um ponto chave do trabalho da mediação. Nesse mesmo sentido, em nossas pesquisas sobre jogos, havíamos conhecido o jogo francês *Dix It,* que se tornou uma importante referência. Também

nesse momento pensamos que um baralho com palavras, poderia ser o dispositivo necessário para essas construções. O uso de palavras-conceito na mediação também esteve sempre muito presente como forma de ativar relações e discussões. Isto não quer dizer que tivéssemos uma preocupação consciente em inserir aspectos da mediação nesse processo, mas acredito que, de forma natural, fomos nos alimentando também desse repertório. O próximo passo foi pensar em como seriam essas construções tridimensionais. Parte dos materiais do Zebra5 usados nas coordenações e formação de educadores e oficinas estava guardada e entre eles encontramos vários cubos de acrílico transparente, além de outras peças menores. Esses cubos nos inspiraram a pensar que neles se poderia guardar todo o conjunto de peças usados por cada jogador, além de serem elementos construtivos. Assim, uma ideia puxou a outra e, aos poucos, a proposta do jogo foi surgindo. Para nossa surpresa, esse processo aconteceu de forma rápida e trouxe grande motivação para avançarmos passo a passo. Usar peças de madeira como um material alternativo ao plástico, tão explorado pelo mercado, e que possui outras qualidades visuais e táteis nos pareceu a melhor opção, o que demandou uma pesquisa quanto a sua viabilidade e sustentabilidade. Pensar nos diferentes níveis desses conjuntos de cartas (imagem 87) foi um outro aspecto estrutural para definir o tempo e a estrutura do jogo, assim como elaborar cada um deles. Embora a tendência geral fosse a elaboração de palavras mais conceituais e abstratas, surgiu também um nível mais concreto que deu uma coerência a todo o conjunto. Sobre este processo de criação coletiva, Alberto relata:

> Não acho a criação coletiva melhor nem pior que o fazer individual, ela é diferente. O fazer individual às vezes te permite um aprofundamento muito próprio - você com sua poética e com seus interesses. Já o fazer coletivo é menos controlado e é muito rico - três pessoas, por exemplo, triplicam as possibilidades. Eu particularmente preciso das duas coisas, momentos para fazer um trabalho individual, no meu tempo (pois o tempo é uma questão própria), e também criar com outras pessoas. Depende muito do objetivo: o jogo, por exemplo, não sei se é inerente a ele, mas é um processo que coletivamente é muito mais interessante. Já que lidamos com pessoas para jogar, então quanto mais variado o olhar sobre esta elaboração, melhor. O nosso processo em fazer o jogo *Abstratus*, por exemplo, tem muitas ideias que não vieram de mim, mas tenho certeza também que ele é meu. Tiveram contribuições e sugestões suas, do Auber e minhas. E tudo isso se juntou numa coisa nossa. O nosso processo foi muito coletivo, muitas vezes um puxa uma coisa, o outro lidera outra, há divisões de responsabilidades. Mas neste caso a ideia veio dos três. (TEMBO, 2019, texto inédito)

Seguindo uma prática já bastante internalizada no coletivo Zebra5, todos os detalhes foram pensados coletivamente. A experiência coletiva é também um aspecto marcante da prática do jogo, embora não seja sua única forma.. No momento da criação desse jogo eu me encontrava em

meio à busca das minhas conexões com processos artísticos, com as reflexões sobre ser artista-educadora, com o desenvolvimento de oficinas, o que colaborou para uma maior sensibilização, confiança e abertura. Assim como Alberto, penso que conceber um jogo coletivamente já diz respeito a seus próprios aspectos intrínsecos, o que pode enriquecer muito sua elaboração. Sabíamos da importância de testá-lo incansavelmente, o que era feito regularmente em nossos encontros, e a cada mudança, escolha, reflexão, observação e ajustes fomos chegando mais perto daquilo que era importante para nós, algo mais intuitivo, que foi se definindo durante o processo e foi encontrando suas possibilidades de realização. Segundo Alberto:

> O processo coletivo tem dificuldades e recompensas. Algo fundamental é equalizar os tempos e não é imediato. Cada vez penso mais nisso, em como se equalizar energeticamente na presença do outro. Você se reúne com as pessoas e aos poucos vai chegando em algum lugar que não é imediato, tem uma hora que a energia flui. É incrível o que acontece energeticamente. Pois muitas vezes um está mais ansioso, outro conturbado ou calmo e aos poucos é possível fluir e quando isso acontece, flui de um jeito que não fluiria sozinho. (TEMBO, 2019, texto inédito)

Após essa primeira etapa do processo de concepção, começamos a mostrar a proposta do jogo para mais gente, como os outros integrantes do coletivo e depois os parceiros próximos. Em julho iniciamos os testes junto ao público por meio de oficinas. Para isso, desenvolvemos protótipos das peças para que esses testes pudessem ser fiéis, o mais possível, ao que havia sido idealizado. Todas essas trocas com diferentes pessoas contribuíram muito para sua construção e ajustes.

Assim foi se constituindo a dinâmica do jogo e sua materialização, o kit de peças (imagem 85), as cartas divididas em categorias (imagem 87), das mais concretas para as mais abstratas: 1- construtor/a de paisagens 2- mestre de formas 3- escultor/a de possibilidade e 4- arquiteto/a do impossível. O jogo acontece da seguinte forma: a partir do sorteio de uma palavra, começando pelo primeiro baralho, cada jogador deve fazer uma construção a fim de representa-lá. Em um segundo momento todas as palavras que motivaram as construções são embaralhadas e reveladas no centro da mesa (imagem 86) e é preciso advinhar qual palavra se refere a qual construção dos demais participantes. O objetivo é que o maior número de jogadores acerte qual foi a palavra que motivou a sua construção, assim como advinhar o maior número das construções/palavras dos demais jogadores. A votação, assim como a marcação de pontos, são feitas com a utilização de cartelas com a cor correspondente a cada jogador. O jogo se encerra após quatro rodadas, seguindo a sequência dos quatro baralhos.

Em março de 2018, o protótipo do jogo foi apresentado no evento *Diversão Off line* (imagem 89), uma feira de jogos de mesa importante para a área, realizada desde 2015 no Rio de Janeiro e que a partir de 2018 passou a ser realizada em São Paulo. Em setembro do mesmo ano foi o lançamento oficial do jogo, desta vez na *Diversão Off line* realizada no Rio de Janeiro (imagem 90). O diálogo com pessoas fora do universo da arte e da educação e a constatação de que o jogo atraía, comunicava, instigava e interessava a um público amplo, inclusive aquele mais especializado em jogos de tabuleiro, foi uma surpresa. Nesse momento a presença das referências da mediação cultural se evidenciaram no jogo. O exercício de interpretação em grupo tão presente no trabalho da mediação que é sempre uma criação de sentidos em meio à multiplicidade dos olhares e leituras que elaboramos a partir dos objetos Percebi que se tratava de algo bastante familiar: a interpretação e a prática de "ler o mundo", conforme diz Paulo Freire (1921-1997). Por meio do jogo, esse exercício se tornou explícito e chegou até as pessoas de uma maneira fluida e prazerosa. Foi importante também notar o impacto da questão estética, considerando que a experiência deste jogo compreende o momento de criação, mas também de apreciação. De uma certa maneira, dar forma ao *Abstratus* é também tornar visível nossas práticas, valores e anseios, Auber em sua entrevista explicita algumas dessas correspondências, segundo ele:

> As questões de composição sempre estiveram presentes, seja dando aula ou na minha relação com arte e tem a ver com como penso as propostas lúdicas e ações de mediação. Composição... tem haver com construção, não é? Acho que a mediação tem esta figura da construção muito forte, você vai pegando uma coisa que falo com a que o outro fala, que se encaixa, que vai compondo, que vai ganhando outras camadas. O pensamento de construção é muito forte pra mim, neste lugar de abstração e construção social [...] A partir de reflexões a gente constrói algo que fica perceptível no ar. O *Abstratus* é quase uma imagem material disso que toda hora a gente faz no nosso trabalho, construir e reconstruir conceitos. Por isso que ele reflete tão profundamente coisas do nosso pensamento. (BETTINELLI, 2019, texto inédito)

Por buscar explorar os limites entre os campos da arte, da educação e do jogo, presentes na trajetória do coletivo Zebra5, por vezes parece difícil definir o que seja uma proposta como a do *Abstratus*, pois, a depender do nosso trânsito entre os diferentes contextos, parece que um aspecto ou outro ganha maior relevância. Para mim, ele é, antes de qualquer coisa, a possibilidade dessa mistura, a evidência das convergências existentes entre eles, o que indica um campo vasto a ser explorado. Alberto observa isso da seguinte maneira:

> Quando eu penso em como a gente se nomeia, penso que existe um estereótipo do que é ser artista e do que é ser um educador, ou mesmo ser um *gamer*. Não me vejo sendo exatamente nada disso, porque eu acho que estas classificações são redutoras. Recentemente criamos o jogo *Abstratus,* que pra mim é um trabalho artístico. Não importa se ele virou um produto comercial, pois ele mantém um pensamento de criação. Quando eu vejo um jogo bom que eu gosto, penso na sacada de quem fez, penso em como existem propostas geniais. Isto pra mim também faz parte do lugar da arte. Alguém pode ser um *game designer,* mas ser um artista também, no sentido da criação de algo estético que não existia, então não há diferença. (TEMBO, 2019, texto inédito)

Já Auber, provocado também pelas questões abordadas na entrevista, diz: "O Abstratus é um ponto alto. Para mim já é criação de jogo mesmo. Sai da educação, embora possa ser usado neste contexto". (BETTINELLI, 2019, texto inédito). Estamos, portanto, o tempo todo explorando essas relações, intensidades e deslocamentos.

As experiências junto ao coletivo Zebra5, especialmente aquelas realizadas fora dos espaços das exposições, impulsionaram os questionamentos aqui propostos, que se ampliaram com os demais trabalhos dos artistas-educadores que foram apresentados. Esse conjunto de propostas artístico-educativas – e essa denominação busca afirmar a relação entre esses dois campos, na qual vemos a presença do jogo – revela alguns caminhos potentes no sentido de ampliar, como também de alimentar a prática da mediação realizada nas exposições de arte dentro das instituições culturais. No caso do Jogo *Abstratus*, ou de qualquer jogo-arte autônomo que possua essa dimensão de jogos de mesa, é interessante pensar em sua possibilidade enquanto catalisador de encontros e convivências, de amigos, familiares, etc, em um âmbito caseiro, como também em ambientes sociais em que se reúna um grupo. Assim, essa atividade descompromissada, mas também repleta de valores, repertórios e intencionalidades, pode se tornar uma interessante prática formadora em arte. No caso das intervenções realizadas externamente em espaços públicos como a rua, ou espaços abertos dentro das instituições culturais, elas ganham força enquanto convites para a arte, abertos à participação coletiva e interação com pessoas diversas, podendo envolver aqueles que passam por ela. Mesmo que às vezes as contribuições sejam individuais, a situação, por si só, instaura um fazer em meio a outras pessoas, convidando também à exposição pública dessas interações. Nesse caso, os objetivos propostos não são necessariamente explicitados, mas acontecem por meio da ação, possuem um fluxo mais intenso e por vezes participações mais efêmeras, como aconteceu com as propostas realizadas no Circuito Sesc de Artes. Essas mesmas intervenções, quando realizadas em um âmbito de oficina, dentro de um espaço interno das instituições reservado a elas, possuem

também muitas dessas características, mas ganham a possibilidade de se voltar a um público específico e também de instaurar relações e trocas mais próximas entre os participantes, ou com o artista-educador. Em todas elas a presença do proponente é um fator de muita importância, sendo tanto aquele que dispõe de um determinado repertório poético, como também aquele que interage e intervem a partir das relações suscitadas por ele. Em alguns casos, em que a experiência tem maior duração, torna-se possível planejar a vinda de grupos específicos e entrar em contato com públicos que por ela circulam, gerando vínculos mais duradouros. Esse contexto se aproxima da prática de mediação, dentro das exposições, feita por educadores.

Todas essas propostas artístico-educativas ocupam um tempo e espaço específicos, que instauram durações e contornos a cada uma delas. Outro aspecto desse conjunto é que todas as proposições possuem uma estreita relação com as artes visuais, suas materialidades e imagens. Esses repertórios visuais previamente elaborados são oferecidos para manipulação, fazendo com que exista uma estrutura original que se impõe e não pode ser modificada, dando uma identidade ao todo. No entanto, ela permite a ação, a criação-apreciação e a experimentação, sendo, por isso mesmo, um fazer descontraído, a princípio sem grande compromissos e expectativas, mas que pode levar a muitos processos e adensamentos. Embora o jogo *Abstratus* seja tridimensional e possua uma forte relação com a espacialidade e com o desafio construtivo, ele se difere das demais proposições que por suas escalas ampliadas promovem uma interação física mais ampla e imersiva. As discussões sobre as relações entre jogo-arte-mediação não se restringem a esse recorte, mas encontram nele um campo de pesquisa amplo, dentro desse território híbrido e, por isso mesmo, fértil da mediação cultural.

4 - Conclusão

Este trabalho percorreu dois trajetos a princípio distintos que, no entanto, possuem o mesmo propósito. O primeiro se refere a um processo de auto-formação, de entrar em contato com minha trajetória profissional, compreender e me apropriar desse percurso, percebendo de que forma ela se insere dentro de uma discussão mais ampla e coletiva. O segundo foi a busca em compreender aquilo que a minha prática profissional vem evidenciando, as relações profundas entre jogo-arte-mediação e a importância de pensar o jogo de uma forma mais ampla e menos simplista e superficial, quebrando as barreiras que o reduzem, evidenciando e engrandecendo, portanto, a sua contribuição e importância. No início, considerava somente o segundo como o objetivo do trabalho, pensando que, nele, o primeiro se encontrava implícito. Ao longo do processo, os dois vieses foram se complementando, ficando evidentes a relevância e o espelhamento de ambos e o interesse comum de contribuir para as reflexões sobre formação na mediação cultural, como também no ensino das artes.

A importância da prática em minha formação se mostrou um aspecto fundamental da pesquisa. Dentro dela, eu destacaria os seguintes aspectos: a ação coletiva e de criação; o fato de se estar nesse território híbrido e fronteiriço da mediação; o exercício da escuta e a troca em meio à diversidade. Isso reflete, também, a importância da experiência na formação em arte e educação. Na perspectiva de um processo reflexivo, ligado à constante pesquisa sobre a prática, foi preciso me deparar com minhas certezas, investigá-las e questioná-las. O processo de formação e auto-formação do educador enquanto pesquisador pressupõe esses enfrentamentos, deslocamentos, desejos de transformação e consciência política. Elaborar essa narrativa, a partir de um ponto de vista pessoal, de uma história que é também construída em meio à complexidade dos trabalhos coletivos, exigiu atenção à aspectos éticos, ao mesmo tempo que pediu um posicionamento. Além disso, esse caminho propiciou a realização do mapeamento, registro e visualização de um conjunto de práticas, tornando mais palpáveis as experiências vividas no âmbito da educação que permanecem tantas vezes dispersas e invisibilizadas. Outro aspecto relevante foi considerar a elaboração dessa pesquisa como um processo de criação. Essas constantes correspondências reforçaram a afirmação feita na introdução deste trabalho: *dar forma é formar-se,* e a busca por uma maior permeabilidade, entre o agir e ser afetado, trouxe a compreensão de que o processo dessa pesquisa também é parte integrante dela. Junto a isso,

somou-se a ideia de inacabamento inerente aos processos de criação, ou seja considerar que a "obra de arte" ou outras criações/elaborações são configurações possíveis de um processo flexível que envolve escolhas, combinações, imprevistos, concretizações, etc. É essa imcompletude que impulsiona uma constante busca por algo que se quer realizar. Essas são ideias presentes nas reflexões da pesquisadora Cecília Almeida Salles, especialmente em seu livro *Gesto Inacabado* (2008) que embora não tenha sido tratado diretamente no texto foi uma das referências pesquisadas que passou a orientar processos e reflexões. Tomo emprestada como uma imagem inspiradora para pensar nessas considerações finais a expressão *linhas de forças*, que, segundo a autora, surge em meio aos processos criativos, à medida que as decisões desse processo incerto vão sendo tomadas.

No que tange ao campo das artes, o qual, nessa pesquisa, refere-se às artes visuais contemporâneas, podemos destacar os seguintes pontos como fundamentais para as discussões levantadas: o aspecto comunicativo da arte (que se relaciona também com a questão do acesso), a busca em aproximar os processos de criação de um público mais amplo, a relação entre produção e recepção da arte e o aspecto relacional e social da artes. Nas entrevistas realizadas, vemos, na fala dos artistas-educadores, o desejo de comunicar aos públicos os seus anseios enquanto criadores. O processo comunicacional é também parte integrante de toda criação. No entanto, os trabalhos apresentados aqui, ao estarem intimamente ligados a um compromisso social e de formação, para além de um círculo restrito e específico, almejam uma comunicação com um público mais amplo, considerando-o em sua diversidade. Nessas proposições, o que interessa são as experiências e trocas que podem acontecer de forma mais direta, mais próximas da experiência comum, que traz para perto, engaja, busca diálogos diversos, considerando os dissensos, conflitos e estranhamentos que podem também estar presentes nessas relações. É, portanto, uma busca por relações horizontais, que possibilitam "construir junto", a partir de uma base de interesse comum.

É justamente esse anseio por engajamento que vem aproximando o jogo da arte, por sua contribuição na organização e imersão de vivências simbólicas e sociais. As produções artísticas visuais contemporâneas, ao se tornarem acontecimentos, pressupondo interação e participação e ao abrir seus processos evidenciando suas operações, estreitam ainda mais a relação artista-obra-receptor. Dessa forma o fazer, apreciar, pensar e conhecer arte vão se interpenetrando. O jogo estrutura as experiências coletivas, dando uma forma para as trocas sociais, assim como também convida, envolve e desafia os seus participantes. É, portanto, limite, mas também invenção. O

aspecto relacional é uma de suas características fundamentais, o que o aproxima da arte e da mediação/educação. Entre outros pontos específicos que a experiência do jogo propicia, estão sua forte relação com o desenvolvimento humano, o estado de liberdade que instaura considerando suas independência da "vida comum" e a criação de um espaço fictício, que modifica o sentido daquilo que se passa no seu interior. Junto a isso, a relação de prazer, em meio à tensão e à alegria que deve permanecer em todos os jogos (dos simples aos complexos), é o que o torna um espaço fértil de experiências significativas, como também de aprendizagem e educação. O jogo modifica o sentido das coisas, já que comportamento e ou situações presentes no cotidiano, tornam-se, nele, outras coisas. A ação visível que o caracteriza dá forma e concretude a ideias, pensamentos, comportamentos e interações humanas, mobilizando-as. Essa síntese propiciada pelo jogo, é capaz de "causar terremotos", ou seja, de gerar deslocamentos e transformações significativas, conforme comenta Stella Ramos em sua entrevista para este trabalho (RAMOS, 2019, texto não publicado).

O jogo na mediação surge como uma possibilidade de aproximação entre arte e público, antes mesmo de uma compreensão mais ampla das intrínsecas complementariedades e afinidades que possuem. Enquanto joga (ou seja, por meio dessa proposição que convida e desafia), é possível que uma pessoa se relacione com a arte de várias maneiras. Isso ocorre com as práticas presentes no ensino da arte (de apreciação, contextualização e produção), as quais, por meio do jogo, podem ser realizadas de forma mais integrada e fluida. O aspecto vivencial, que envolve não apenas aspectos cognitivos, e verbais, mas também corporais, comportamentais, afetivos, entre outros, é intensificado. Em meio ao *entrelugar* que a mediação ocupa, onde as práticas artísticas e educativas têm sido pensadas conjuntamente, as ações lúdicas vêm se juntar às educativas, poéticas e artísticas. Muitos educadores passam a praticar essas possibilidades de forma mais autoral e consciente. A reflexão específica sobre o jogo na mediação tem sido também explicitada dentro dos processos de formação em mediação. Por sua característica enquanto experiência autônoma, o jogo, juntamente com a ampliação dos modos de se fazer mediação, começa a ser realizado também fora dos espaços expositivos.

Dentro das instituições culturais, esses "laboratórios" de mediação, têm propiciado novas formas de relação entre cultura/arte e público(s). A criação, dentro das práticas educacionais, é um processo constante, assim como a sociabilidade, onde acontecem encontros, trocas, mobilizações, negociações e conflitos. Existe, portanto, uma dimensão também política, que pode

ser geradora de movimentações e transformações sociais, onde a convivência, partilha e/ou o "fazer junto" são essenciais. O educador/mediador é parte integrante dessas coletividades, geralmente efêmeras, afetando e sendo afetado por elas. O processo educativo e de formação acontece, portanto, na relação. O jogo pode colaborar imensamente para esse intuito de fazer as vozes circularem, de promover encontros dentro de uma perspectiva participativa, plural e democrática. Essa convergência profunda entre os anseios atuais da arte e da educação, somadas ao jogo (onde juntam-se aspectos estéticos, políticos, sociais, afetivos, espirituais, artísticos, educativos), propicia uma abordagem mais integral do ser humano, sendo um campo de exploração que exige uma maior atenção dentro das discussões da formação de educadores e/ou mediadores.

Uma questão relevante, ao considerarmos a contribuição do jogo dentro da educação (para que ele não seja tratado em sua superficialidade e sim em sua potencialidade) é assumir seu carater frívolo e incerto. Ou seja, é preciso olhar para a tensão existente entre os objetivos de aprendizagem, presentes nos processos educativos, e a indeterminação do processos lúdicos. Afinal, a educação também está presente em atividades que visam outras finalidades. Situações cheias de significados e aprendizados podem ser vivenciadas nas experiências cotidianas em situações singulares. É preciso considerar a importância dos aprendizados informais, muitos deles repletos de aspectos de jogo e de arte. A natureza desses aprendizados interessa também aos espaços institucionais de formação e de educação, sejam eles formais ou não formais. A mediação e seus espaços de atuação (como as exposições e instituições culturais) são propicios a essas práticas, por estarem situados em meio à prática do lazer, cultura e formação.

É preciso assumir, dentro do campo educacional, a impossibilidade de controlar totalmente o resultado das práticas propostas, já que isso só será determinado pela qualidade das experiências, junto à forma como cada indivíduo irá vivenciá-las. É urgente uma abertura às imprevisibilidades, pulsações e organicidades dos processos de formação. Só dentro dessa concepção será possível uma real contribuição do jogo, pois, por mais significativas que possam ser as proposições, elaborações e intenções prévias, é preciso considerar os encontros, as interações e o vir a ser.

A pergunta "Como propositor de experiências como é criar as regras do jogo?", presente no roteiro das entrevistas realizadas com os artistas-educadores, indicou desde o início uma inclinação desta pesquisa em afirmar que nós (educadores, artistas) somos propositores de

experiências: sejam elas sociais, afetivas, cognitivas, políticas, sensíveis, estéticas, artísticas, educativas, etc. A regra existe, e a partir da perspectiva do jogo podemos compreender melhor sua importância, começando pela necessidade de linguagem e comunicação, de regular códigos comuns, de organizar as trocas sociais sem que isso a reduza ao mero condicionamento e treinamento. Como é portanto, elaborar essas situações de partilha, comunhão, aprendizagem, reflexão, deleite, arrebatamento, ruptura, entre outras? Como determinar a estrutura, forma, duração, ritmo, espaço, visualidade, dinâmica, variáveis que asseguram uma determinada experiência? Segundo Stela Barbieri "como é sustentar a investigação do outro?". E a chave que o jogo nos oferece e evidencia é a importância das regras, mas dentro de uma perspectiva de liberdade, vontade, ação, interação e criação.

A regra passa, portanto, a ser sinônimo de ordem, estrutura, comunicação, harmonia, ética, estética, limite, organização, sem desconsiderar as variáveis e imprevisibilidades das interações humanas. É ela que dá contorno às experiências. O jogo transita entre regras mais ou menos complexas e estruturadas, entre *ludus e paidia*. A qualidade dessas delimitações está diretamente ligada a sua capacidade de gerar espaço para liberdade de expressão, ação e invenção. Mesmo as regras/estruturas que não podem ser alteradas, desde o momento em que têm o consentimento daqueles que dela participam, podem se revelar como espaços férteis de pertencimento e autonomia. O desafio é criar experiências que possam convidar e sensibilizar os participantes para as regras que permitem essa expansão.

Esse convite pode, portanto, ter muitas formas: um pensamento, uma provocação, uma materialidade, uma pergunta, um gesto… Interessa-nos criar experiências e relações potentes, abertas, diversas, emancipatórias. Queremos assumir a regra nas artes e na mediação, não na perspectiva de algo que controla, impõe, oprime ou despotencializa a experiência e o repertório do outro, mas a compreendendo como criação de "mundos possíveis", passíveis de envolver, engajar, desafiar, integrar, reunir, instigar, sensibilizar, provocar, transformar e gerar experiências significativas e, logo, formadoras. Mesmo que não haja garantia sobre a experiência do(s) outro(s), dar forma, dar contorno para as experiências de educação e arte, sob essa perspectiva do jogo, é um constante exercício de criação em um campo vasto de surpresas e descobertas.

Foi em meio a esse processo de pesquisa que:

> Sonhei que estava em uma floresta, só que me encontrava suspensa, longe do chão. Pude perceber a altura em que estava quando vi ao lado a copa de uma grande árvore. Ao olhar para o outro lado, havia uma mulher enorme, do tamanho das árvores, totalmente integrada à natureza. Olhando para baixo, já avaliando como sair daquela situação de risco, entendi que precisava me agarrar à mulher para descer aos poucos, até alcançar o chão. Antes disso, nesse mesmo sonho, eu estava junto a uma roda de mulheres, onde pude reconhecer algumas delas. O fato é que elas faziam parte da minha formação profissional. Pensei, a princípio, que aquela mulher gigante representava essas mulheres, com quem tanto aprendi e aprendo, sem vislumbrar a possibilidade de ser eu mesma.

Relato de sonho que gerou um trabalho poético durante a disciplina *Arte, experiência e educação, cartografias de si: processos criativos e percursos de formação de professores*. ECA-USP, 2018



Imagem 91 – Deméter, (Imperatriz). Bordado, 2020. (Inspiraram a produção dessa imagem o sonho e bordado - mencionados na página 167 - e a carta imperatriz do Tarô Mitológico**.**

A imagem de Deméter, a Imperatriz, reflete a experiência da maternidade. Isso não significa somente o processo físico de gestação, nascimento e alimentação da jovem e indefesa criatura. Também é a experiência interior da Grande mãe: a descoberta do corpo como algo valioso e precioso que merece cuidado; a experiência de ser parte da natureza e estar enraizado na vida natural; a apreciação dos sentidos e os simples prazeres da existência cotidiana. Sem a grande mãe dentro de nós, nada podemos levar à frutificação, pois esse é o nosso lado que possui a paciência e a delicadeza de esperar até o momento de estar maduro para a ação. Sem ela, não podemos apreciar o nosso ser físico e vivemos desligados em um mundo puramente intelectual, sem qualquer base ou respeito da realidade. A experiência da mãe de uma criança está ligada ao sentimento de segurança e de confiança na vida e, da mesma forma, a imagem da Imperatriz está ligada ao sentimento interno de segurança e confiança no presente. Ela é sábia, mas não de maneira racional. A sua é a sabedoria da natureza, que sabe e entende que todas as coisas se movem em ciclos e amadurecem no tempo apropriado (GREENE, BURKE, 2007, p.36-37)

Referências bibliográficas

ARCE, A. **Friedrich Froebel - O Pedagogo dos Jardins de Infância**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna.** São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BARBIERI , Stela (org.) **Mirantes**. São Paulo: Sesc Jundiaí, 2018.

BARBIERI , Stela (org.) **Lugares**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2015.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Apresentação. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 7-9.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 13-22.

BENJAMIN, WALTER. O Narrador. In: BENJAMIN,Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197 -221.

BORDES , Juan. **Historia de los juguetes de construcción**. Madrid: Cátedra, 2012.

BORDES, **La infancia de las vanguardias: sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus**. Madrid: Cátedra. 2007.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2009.

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

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

CHATEAU, Jean. **O Jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

CHIARELLI, Tadeu. **Nelson Leirner: arte e não arte**. São Paulo: Galeria Brito Cimino: Takano, 2002.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de Mediação e a Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. p.171-186.

COUTINHO, Rejane. **Arte educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

COUTINHO, Rejane Galvão**. O educador pesquisador e mediador: questões e vieses**. Pós: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da EBA/UFMG, *[S. l.]*, 2013. p. 45-55. Disponível em: https://periodicosdes.cecom.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15462. Acesso em: 20 ago. 2020.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. A imagem-malícia: História da arte e quebra-cabeça do tempo. In: DIDI-HUBERMAN, Georges. **Diante do Tempo. História da arte e anacronismo das imagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. p. 101-180.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTCOCK Gregory. **A Nova Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1975. p. 71-74.

FARIAS, Agnaldo. Espaço de Ação. In: BARBIERI, Stela (org.) **Lugares**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2015. p.6-15.

FRANCOIO, Maria Angela Serri. **Museu de arte e ação educativa: proposta de uma metodologia lúdica**. Dissertação (Mestrado em Artes Plasticas) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo:Paz e Terra, 1996.

GIAVAROTTI, M. M. **Processos Criativos Colaborativos no Espaço Coringa: Da Criação de um Grupo à Criação em Grupo**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, 2011.

GREENE, Liz e BURKE,Juliet Sharman. **Tarô Mitológico**. São Paulo: Madras, 2007.

HOFF, Mônica. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

HONORATO, Cayo. Mediação Extrainstitucional, p. 205-220. In: **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**. Dossiê - Museologia e Educação, v. 3 n. 6 , 2014. Disponível em: https://doi.org/10.26512/museologia.v3i6.16737. Acesso em abril de 2020.

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

KAPROW, Allan. A educação do an-artista I**.** In: **Concinnitas** / IA/UERJ, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, 2003. . Disponível em: https: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/42641/0 . Acesso em abril de 2020.

KAPROW, Allan. A educação do an-artista II. In: Concinnitas / IA/UERJ, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/concinnitas/article/viewFile/44499/30264. Acesso em abril de 2020.

KASTRUP, Virgínia. Mirantes: Existe uma obra de arte para crianças? In: BARBIERI, Stela (org.) **Mirantes**. São Paulo: Sesc Jundiaí, 2018. p. 2-5.

KOGAN, Jessica; MORAES Frederico. **Domingos de Criação**. Rio de Janeiro: Instituto Mesa, Rumos Itaú Cultural, 2017.

LIA, Camila Serino; NAKASHATO, Guilherme; COUTINHO, Rejane Galvão. Ação educativa em formação contínua. In: **ANPAP. 16° Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais**, 2007. Disponível em http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/073.pdf acesso em: 10 fev 2020.

LÖBEL, Thelma Azevedo. **O lúdico na educação em museus.** Trabalho de conclusão de curso (Pós-graduação Lato Sensu em Educação Lúdica em Contextos Escolares, Não Formais e Corporativos) – Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo, 2013.

MARTINS, Miriam Celeste. Mediação. In: IBRAM - Caderno de Política Nacional de Educação Museal. DF: IBRAM, 2018 p.84-88
Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf acessado em: 20/07/2020.

MEIHY, José Carlos; RIBEIRO, Suzana. **Guia Prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2a. ed. São Paulo: Cortez /

Brasília, DF: UNESCO, 2000.

KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.) Cartografar é acompanhar processos p.52-74. In: PASSOS, Edurado; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

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

SALLES, Cecília Almeida. **O Gesto Inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.

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

SCHMITT, Eva. Mediação artística enquanto arte? Arte enquanto mediação artística? In: **Revista Humboldt 156.** Dossie Mediação Disponível em: http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622694.htm Acesso em: 03 ago 2018.

SOUZA, Severino Ramos Lima de e FRANCISCO, Ana Lúcia. O método da Cartografia em pesquisa qualitativa: estabelencendo princípios... Desenhando Caminhos. In: **Revista Investigação Qualitativa em Saúde**. Vol 2. 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Disponível em: https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/download/826/812/ . Acesso em 01 set.2018.

TEIXEIRA, Valquíria Prates Pereira. **Como fazer junto : a arte e a educação na mediação cultural.** Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes, Programa de Pós-graduação. São Paulo, 2019.

TEMBO,Alberto; LIA, CamilaS.; COUTINHO, Christiane. Estratégia de mediação para a exposição Morte das Casas – Nuno Ramos. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 187-202

TEIXEIRA, Guilherme Sertório. **Cartogrofia figurada – Atlas e Caderno de Campo** Dissertação (Mestrado - Programa de Pós Graduação em Artes. Área de poéticas visuais) –. São Paulo, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo 2010.

Referências em Website

COLETIVO Tralha. Disponível em: https://www.coletivotralha.com.br . Acesso em: setembro de 2019.

EDUCATIVO VÍDEO BRASIL. 19o Festival de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil_Panoramas do Sul, 2015. Disponível em: https://zebra5.wixsite.com/educativo19festvb . Acesso em: 20 jul 2020

EXERCICIOS de presença: Zebra5 jogo e arte, Sesc Ipiranga. Disponível em: https://zebra5.wixsite.com/educativopreposicoes . Acesso em: 20 jul 2020.

MEMORIAS inapagáveis. Relatório Final: Ação educativa: Zebra5 Jogo e Arte. Equipe do Educativo - Exposição Memórias Inapagáveis, 2014. Disponível em: https://chriscoutinho17.wixsite.com/zebra5memorias . Acesso em: 20 jul 2020.

PROGRAMA EDUCATIVO 19o Festival de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil_Panoramas do Sul, 2015. Disponível em: https://zebra5.wixsite.com/educativo19festvb .Acesso em: 20 jul 2020.

ZEBRA5a: Ações educativas em exposições. Coletivo Zebra 5. Disponível em: https://www.zebra5.com.br/acoes-educativas . Acesso em: 20 jul 2020.

ZEBRA5b: O Zebra é jogo. Disponível em: https://www.zebra5.com.br/o-zebra-e Acesso em: 20 jul 2020.

Referências em Video

VIDEOBRASIL na TV. Experimentando Arte Contemporânea. Programa 11. 25 minutos. SescTV, 2011. Disponível em: https://vimeo.com/33356584 acesso em 20 jul 2020.

6- Anexos

Transcriação da entrevista realizada com Anderson Rei e Matheus Giavarotti - março de 2019

Sobre jogo, arte e criação

(Anderson) A primeira proposição com a ideia de jogo é em uma chave de participação, de fazer arte participativa. E qual é a grande diferença em fazer um trabalho participativo e um jogo? Pra mim é um terreno completamente misturado e fomos percebendo estas sutilezas ao longo dos anos. Percebendo essa aproximações e em quanto temos a ganhar compreendendo mais sobre jogo.

(Matheus) Quando a gente formou o Espaço Coringa a gente formou uma espécie de grupo de estudos ali, tinha uma troca... Entender essa troca, essa divisão do espaço coletivo como um espaço de pesquisa, como lugar da educação, foi essencial para mim. Como também pensar a sala de aula como um lugar que temos práticas coletivas e é por isso que a gente está lá. É bom estar junto e poder ver o conhecimento sendo construído coletivamente. É o que eu falo para os meus alunos.

(...) Começamos (Espaço Coringa) a ter demandas externas para fazer um trabalho como grupo. E pensamos, a gente trabalha em grupo mas não criamos coletivamente, como faremos isso? E ali surgiram alguns jogos ou formas de trabalhar esse processo criativo (...) Quando estávamos trabalhando sozinhos cada um fazia o seu, embora sempre convivendo e trocando. E agora tínhamos que atuar como um grupo, criar uma forma de trabalhar juntos e começamos a pensar a partir dessa forma que se aproxima do jogo. Uma hora abrimos essas dinâmicas internas de criação para a participação do público também (...) Então, o jogo foi sendo conformado pela necessidade de organização desse processo criativo. Não veio como um assunto, fomos percebendo ao poucos as semelhanças, pois tinha uma dinâmica e um tempo. Para que todo mundo conseguisse participar, tinha que ter algumas limitações. A ideia é esta, que o trabalho seja feito com todo mundo na medida do possível, pois, afinal, como você disse, às vezes nós ditamos regras.

Sobre possibilidades de intervenção e de comunicação entre arte e público

(Anderson) Para mim a origem do que fazemos hoje é a proposta *Volante*. É algo comum no nosso trabalho, que, mais do que jogo, eu enxergava como uma coisa popular, de fácil comunicação. E ela continua significando isso pra gente. É engraçado, pois ao mesmo tempo é uma coisa muito banal enquanto forma ou enquanto objeto de arte. Ninguém recebe aqueles folhetos achando que é arte. Mas foi a chave que encontramos para essa troca, um jogo de lacuna bem básico. E começamos a usá-lo de uma forma muito anárquica. Hoje temos um entendimento maior sobre isso, sobre o que falamos ou o que queremos falar. Ele é o provocador, a maneira como a gente chega nas pessoas e faz com que uma multidão possa participar do nosso trabalho. A publicação *Palavra e imagem na Cidade*[65] é toda baseada nos Volantes. As outras práticas usadas no projeto eram vistas com maior potencial artístico como lambe-lambe, um carrinho com uma câmera escura, estêncil, gravações ao vivo mas tudo isso estava passando por esse folhetinho banal. Por isso, o colocamos como eixo central da revista e os textos são todos derivados desse gatilho pois nos maravilhamos com essa possibilidade real e concreta de comunicação.

(...) Um dos referenciais teóricos, do início do grupo Coringa era o grupo Fluxus, que é um herdeiro das práticas dadaístas e surrealistas, então existe esse histórico e essa raiz. Quando começamos a fazer os *Volantes* eles eram muito "dadas".

(Matheus) No começo a gente recortava algumas frases do jornal, extraíamos alguns pedaços delas e com isso seguíamos formatando de várias maneiras.

(Matheus) Esse trabalho deu uma guinada importante em direção ao texto e à palavra. A gente trabalhava sempre com imagens e aí vislumbramos a possibilidade da palavra. Foi um coincidência de fatores começando com o contato com a tipografia no ateliê. A partir daí, começamos a brincar de fazer cartazes com letras, mas ainda as tratávamos como imagem, como xilogravura. (...)

(Anderson) Pensávamos em desnaturalizar a letra, usá-la como forma, como módulo. Então, a princípio, não era pra construir texto com letra, era o oposto...

(Matheus) Os *Volantes* incorporam pela primeira vez o texto. E o texto vem com essa facilidade de participação muito maior do que universo das imagens. Ele é mais direto é algo que todos partilham. No Projeto *ABERTO*[66], em várias proposições como a de desenhar dentro da câmera

[65] Publicação que integrou as ações do Projeto *ABERTO*, idealizado por Fabiana de Barros, Espaço Coringa (EC) e Pedro Palhares Fernandes realizado na PUC/SP e no Sesc Pompéia em 2006.
[66] Idem.

escura, era difícil uma participação do público mais ampla e de repente com as palavras, muitas pessoas queriam participar.

(Anderson) Entre artistas ou alunos interessados é mais possível trabalhar o desenho, com uma dificuldade ou outra, mas quando você chega com um trabalho de arte que é propor imagens para um público mais amplo, a distância é enorme.

(Anderson) Teve também o *Projeto Lambe-lambe*[67]... Foi muito forte ver nossas imagens rodando por aí, ver as pessoas se relacionando com elas... Um diferencial que surgiu nesse projeto e que passou a fazer muito sentido pra gente é o gosto de colar e que permanece até hoje. Eu já gostava de fazer colagem como procedimento estético, isso já estava no meu trabalho. Mas pensar a cidade como suporte para imagens é um salto enorme. Foi uma total identificação: -É isso que eu quero, intervir colando! É um meio de intervenção incrível, original e muito ágil. Usando o mesmo material é possível dispor a imagem em situações diferentes, criando vários sentidos. Nesse momento, o que mais me movia era a possibilidade do impacto dessa imagem em um lugar escolhido na cidade, usar esse espaço como forma de mídia.

(Matheus) A ideia da colagem está ligada à ideia de tornar público. Nesse processo percebemos a possibilidade da exposição direta de nossas produções sem necessidade de outras interfaces. Então havia a chance de publicar com muito mais potência. A partir dessa ação de mostrar o trabalho, sair do ateliê, ir pra cidade começamos também a trocar mais com as pessoas.

(...) A ideia era usar uma linguagem que fosse tão direta quanto a comunicação e a mídia informal. A partir da observação do dia a dia das pessoas, em que são criadas formas efetivas de comunicação a partir de suas necessidades. E, portanto, de como esse pode ser um gancho para uma aproximação.

Sobre fazer junto e a presença das regras na intervenção *Encaixes*

(Anderson) No Circuito de Artes do Sesc, por exemplo, trabalhamos com a cor, propondo o agrupamento de todas as peças amarelas. É muito curioso, pois é um comando bem diretivo, mas que causa uma mobilização em grupo enorme. São 200 peças para procurar a face amarela, e independente do número de pessoas, elas saem todas procurando e de repente está todo mundo

[67] Projeto coletivo realizado pelo grupo Coringa em parceria com o Ateliê Piratininga em 2002 e 2003, no qual a produção coletiva de grandes xilogravuras e tipografias eram coladas em diferentes locais público com o uso da técnica do lambe-lambe. As propostas eram feitas de maneira coletiva, sendo que todas as contribuições se destinavam ao projeto coletivo.

animado e envolvido. É uma atividade muito simples mas que tem um sentido coletivo de fazer todo mundo a mesma coisa...

(Matheus) A gente tem percebido isso, que às vezes as coisas mais simples, um quebra cabeça por exemplo, envolvem as pessoas por um bom tempo e a partir daí acontece uma troca entre elas. Então colocar uma proposta de jogo já conhecido, que todo mundo sabe do que você está falando, muitas vezes mobiliza aquilo que é mais importante para a gente, que as pessoas interajam entre si. O que eu vejo no jogo é a possibilidade de construção coletiva.

(...) Tem uma hora que é inevitável intervir, a hora em que vira disputa e não colaboração. Pois é a troca que nos interessa, como momento de criação e acho que o jogo possibilita essa forma mais organizada de se criar coletivamente. Para mim o que move é estar junto.

(...) Afinal e o que é o trabalho? Não é o material, a colagem ou a caixa modular, mas sim a relação entre as pessoas, é o que estabelecemos com elas em meio àquele lugar com aqueles módulos... Em alguns momentos é arte, em alguns momentos é jogo, em alguns momentos é tanta gente que, se não organizarmos como um jogo, nada acontece, vira um caos.

(Anderson) Foram muitas experiências diferentes. No Circuito a gente organizou jogos mais fechados com regras bem claras. Cada peça era para um fim específico pois eram muitas pessoas chegando de uma vez, não dava pra abrir muito. Com menos gente e quando o espaço é grande formam-se núcleos em espaços pequenos e as pessoas uma hora tem que conviver. Então é preciso alguma organização pois as vezes um grupo constrói um forte, aí eles começam a "lutar" com o grupo do lado e começamos a ver a sociedade se reproduzir. Uma família reclamando que a outra roubou a peça do outro, etc. Então uma proposta como essa pode gerar situações sublimes de entendimento entre as pessoas, de criação e troca e também pode ser guerra. - *Não quero saber quem você é e você quer roubar o que é meu!*

(Matheus) E mesmo isso, também é jogo, porque é muito simbólico. No sentido das representações. Esse é meu espaço, minha área, meu território, minha casa. A sociedade aparece lá, como em um jogo dramático. Não só as crianças, mas os adultos também. Nessa hora, é preciso chamá-los para a realidade, pois em última instância essa peças são minhas (risos). Com grandes públicos, há sempre uma voracidade, já com públicos menores é mais possível que outras sutilezas aconteçam.

Sobre ser artista

(Anderson) Eu acho que temos algo em comum quando nos colocamos como artistas, desde o início tem uma relação com dar aula. Eu não tinha essa pretensão quando iniciei na faculdade, o Matheus já tinha uma pinta de professor. Não era isso que eu pensava em fazer. A convivência com artistas, já no grupo Coringa foi deixando mais claro pra mim que era importante desenhar, conviver, construir espaços , pensar as propostas e isso foi maturando junto com as pessoas no coletivo. Eu fui me encontrar professor junto com essas pessoas. Alguns já eram professores e eu aprendi de cara que essa complementação entre ser artista e professor, ser artista e educador é como eu enxergo ser artista nesse mundo. Ser artista e não ter esse espaço de troca para mim parece muito frágil. Rapidamente eu virei educador e me considero um artista que enxerga a educação como meio para ser artista.

Transcriação da entrevista realizada com Auber Bettinelli - maio de 2019

Sobre formação e experiência estética

Não estava no meu horizonte, quando criança e adolescente, muita atividade cultural. No entanto, me lembro do fato de estar em uma cidade[68] que tinha igrejas barrocas e da força daquela arquitetura que destoava de o todo resto do cotidiano. Era muito teatral: Aquelas luzes, as cores, as colunas douradas, tudo muito impactante. Tinha uma igreja no meu bairro que era muito simples mas eu ia na igreja matriz, onde vi por muito tempo a pintura do Almeida Júnior[69] que é ituano. Minha mãe era da umbanda. Essa reflexão sobre o impacto dessas experiências na minha formação como pessoa e como educador veio à tona desde aquele exercício com a Rejane Coutinho no Arteducação Produções (Minha História na Arte). Então a questão da minha relação com a teatralidade vem também dessa relação com a umbanda, com as imagens que eram iguais às da igreja católica, aquele ambiente com fumaça, dança, música e luz de velas. Era tudo muito teatral e tem relação com o tipo de teatro que gosto hoje, que possui uma ritualística e é menos representacional. É inegável que o fato de eu participar das duas religiões criava uma dialética, um jeito de dialogar com dois pensamentos diferentes, acho que isso foi determinante.

[68] Nasceu e cresceu na cidade de Itu, interior de São Paulo.
[69] Pintor brasileiro da segunda metade do século XIX.

Sobre aproximações entre arte, jogo e mediação

As experiências teatrais têm uma presença de jogo muito intensa. Acho que pra mim a experiência com o jogo é forte porque ela constitui a linguagem do teatro, sendo intrínseca a ele. E isso é ponto de partida de muita coisa, como as práticas de mapear, criar esquemas, zonas, territórios... O teatro tem muito disso, criar espaços, delimitar e assim entrar e sair dele... Na EAD[70], em minha formação em teatro, o jogo esteve presente enquanto prática desde o primeiro semestre, no jeito de criar uma situação dramática etc.

Na educação foi de outro jeito que o jogo chegou. Primeiro, minha preocupação era com a forma de trabalhar os conteúdos pensando na linguagem. Buscando estar na contramão do modelo de professor que fala sem parar. A vontade era de deixar a experiência mais leve para o grupo ter uma vivência prazerosa em uma visita. Em busca desse prazer, surgia o jogo. Nunca foi um objetivo realizar jogos porque as pessoas precisam competir ou porque as pessoas precisam ter uma vivência de cooperação, mas para tornar a experiência mais divertida.

(...) No CCBB[71], as práticas de mediação se pautavam na abordagem triangular: fazer, contextualizar e olhar a arte. Ela estava bastante presente nas reuniões de formação e começamos a experimentar, a partir dela, outras formas de mediação. Precisávamos nos preparar para os contextos de cada exposição, para as leituras de imagens e para as oficinas.

(...) Um marco pra mim foi a exposição da Yoko Ono no CCBB, pois veio com a ideia de fazer uma ação performativa. Na minha experiência e na das pessoas que estavam com a gente, era algo totalmente novo, uma ação performativa que correspondia ao momento do fazer, presente na abordagem triangular... Só aí eu juntei a experiência do teatro com a minha prática como educador. Outras vezes, essa experiência ajudou a criar jogos, por exemplo na exposição do Antônio Manuel[72]. Eram obras que você entrava e tinha uma questão de criar coreografia e de se movimentar dentro das instalações. Ali eu não estava como artista, mas como educador, via como coisas distintas. O jogo ajudou a lidar com espaço, nos deslocamentos e movimentações possíveis. Também nessa exposição, na qual eu era supervisor e em uma das reuniões de formação dos educadores, eu propus um jogo: Usávamos ícones na proposta de construção de um jornal que fazia parte das propostas educativas da exposição. O grupo foi dividido em duplas e a

[70] Ator, formado na Escola de Artes dramáticas, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (EAD/ECA/USP)

[71] Referente ao período em que trabalhou como educador e supervisor junto à equipe Arteducação Produções no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP).

[72] A exposição *Fatos: Antonio Manuel* foi realizada em 2007 no CCBB-SP.

cada rodada um dupla criava um jeito de distribuir esses ícones em uma mesa, a próxima dupla tinha que mudar as regras, e seguia assim. A regra era construir novas regras... Então, na exposição do Antonio Manuel, tiveram esses dois momentos ligados a jogo: um mais corporal, lidando com as instalações e esse com os ícones na mesa.

Acho que a experiência na exposição da Yoko Ono teve mais a ver com a relação entre arte e educação. Já na exposição do Antônio Manuel, a questão do jogo e de pensar em regras foi mais forte. Acredito que a minha facilidade em criar regras veio por vivenciar muito o jogo no campo teatral. A gente não fica falando sobre jogo, mas toda a prática tem ele como base; vivenciar jogos é próprio da linguagem.

(...) Acho que percorremos o mesmo caminho que o jogo fez na educação formal, na escola, essa necessidade de repensar o modo como se dá uma aula. Líamos algumas coisas sobre educação formal, alguns educadores também davam aula, acho que tudo foi se influenciando. Não haviam referências específicas sobre jogo, mas já havia alguma referência de que, na pedagogia contemporânea, eram trabalhadas questões similares.

A primeira vez que me deparei com o desafio de desenvolver um jogo de tabuleiro com as dinâmicas das regras foi o *Jogo da Profecia* na exposição *Grimm Agreste*[73]. Pensei junto com Christiane Coutinho a dinâmica do jogo *Vira e vê*, feito com tapetes que ficavam espalhados e dali saiu a mesma lógica que foi usada nesse jogo de tabuleiro. Nele, vários elementos que possuem relação de força entre eles eram ativados, sendo o primeiro mais forte que o segundo, que é mais forte que o terceiro, que é mais forte que o primeiro, fechando um esquema circular. A combinação das peças no final revelava uma profecia diretamente relacionada à exposição e às narrativas dos contos de fada. Ali eu me senti me apropriando de jogo mesmo. O jogo *Parte Todo,* feito para a exposição Geraldo de Barros[74], leva o nome da obra desse artista que está na estação Clínicas e foi solicitado pela curadora Fabiana de Barros, que nos chamou para criarmos algo lúdico que ficasse dentro da exposição. Nesse caso, foi muito forte usar a própria imagem do artista para ser o tabuleiro do jogo. Acho que o trabalho desses artistas mais gráficos produz naturalmente jogos, sejam de encaixe ou mesmo de construção. Enquanto você joga, vai se relacionando o tempo todo com a imagem e pode perceber as sutilezas do trabalho, a relação é muito visual.

[73] A exposição *Grimm Agreste* foi realizada em 2014 no Sesc Interlagos.
[74] Exposição *Geraldo de Barros: Jogos de Dados + Sobras [1980_1990]*, realizada no Sesc Vila Mariana em 2013.

Sobre mediação e exploração do corpo

(...) Houve a experiência no Sesc Consolação[75] ligada a fotografia. Junto com a equipe, criamos um trabalho que era um percurso pelo Minhocão só que silenciosamente. O convite ao público era ir até lá sem falar, atravessar aquelas imagens, sentir alguns cheiros e usar molduras em diversas formas, recortadas em papel para olhar a rua e as pessoas que passavam. Tudo aquilo era muito estético, o Minhocão, a miséria, o contraste, os tipos de pessoas. Está forte na minha memória por que tem a ver com todas as coisas que me interessam, como teatro, educação, arte. Nesse mesmo projeto, fizemos experimentações com o uso de um projetor que usávamos para oficina e que era bem forte. Escolhi umas imagens na internet para ver como ficariam em cima do corpo. Eram imagens de mandalas e mosaicos... Aquilo cresceu quando começamos a experimentar... Ficamos com vontade de nos fotografarmos sem roupa e foi muito intenso para a equipe de educadores. Se formou ali, um clima muito interessante de intimidade, troca, experimentação... Colocamos um biombo e o público era convidado a participar. Uma experiência mais recente foi a do Bill Viola[76], foi marcante fazer experimentos com o público em um campo da performatividade, de um modo muito sutil de lidar com luz, imagem em movimento e gestos. Fizemos jogos preparatórios para dialogar com os vídeos da exposição, para criar um estado "de atenção" relacionado aos vídeos, de um tempo mais lento, de um silêncio interno e da riqueza de movimentos. A partir daí, os participantes foram até a exposição para interagir com ela. O âmbito teatral se diluiu com a linguagem da dança.

Sobre definições e nomenclaturas

(...) Eu tenho preferido o termo artista-educador porque evidencia essa relação com a criação. Pra mim faz mais sentido porque, em toda proposta que desenvolvemos, criamos. É algo que nos caracteriza. Criamos sempre algo que é específico para cada situação ligada à educação.

(...) Na prática, acho que atuamos mais como educadores-artistas, como alguém que vai produzir uma situação de aprendizagem, de provocação, para que a pessoa acolha questões da arte, permaneça e crie vontade de ver mais e acredite ser capaz de produzir. Atuamos muito como educadores, mais do que artistas. Mas, no momento, eu preciso colocar o artista na frente, para

[75] Exposição do *Festival Internacional de Fotografia e Artes Visuais PHotoEspaña*, realizada no Sesc Consolação em 2013.
[76] Exposição *Bill Viola –Visões do tempo*, realizada em 2018 na reinauguração do Sesc Paulista.

valorizar esse lado autoral, acho que tem a ver com isso... tem a ver com reconhecimento social e de colocar essa minha experiência com a linguagem teatral mais em evidência.

Sobre o jogo *Abstratus*

O *Abstratus* é um ponto alto. Para mim, já é criação de jogo mesmo. Sai da educação, embora possa ser usado nesse contexto. Me vejo muito contemplado e representado. Ele possui uma relação com design muito forte, que me faz pensar na minha formação[77]. O fato dele ser geométrico, de não ter cor, de lidar com construção modular são questões que sempre estiveram presentes. Na faculdade, fizemos muitas práticas a partir de módulos, onde se cria uma unidade e a partir dela vai repetindo e combinando. As questões de composição sempre estiveram presentes também, seja dando aula ou na minha relação com arte e têm a ver com como penso as propostas lúdicas e ações de mediação. Composição... tem a ver com construção, não é? Acho que a mediação tem essa figura da construção muito forte, você vai pegando uma coisa que falo com a que o outro fala, que se encaixa, que vai compondo, que vai ganhando outras camadas. O pensamento de construção é muito forte pra mim, nesse lugar de abstração e construção social. Como o Joseph Beuys falava e como também a Carolina Velasquez me chamou atenção. Em algumas formações que desenvolvi usei muito esse raciocínio de construção com os professores. Pois juntos falamos de educação e, quando paramos para olhar, construímos uma coisa. A partir de reflexões, a gente constrói algo que fica perceptível no ar. O *Abstratus* é quase uma imagem material disso que toda hora a gente faz no nosso trabalho, construir e reconstruir conceitos. Por isso que ele reflete tão profundamente coisas do nosso pensamento.

Transcriação da entrevista realizada com Alberto Duvivier Tembo - abril de 2019

Sobre as regras do jogo da arte

Há um tempo atrás, fiz uns trabalhos de arte que eram protótipos de jogos, sempre com uma temática ecológica. Um quebra-cabeça que era um crânio quebrado de elefante, ou um Resta Um

[77] Auber Bettinelli é Bacharel em Desenho Industrial pela FCA da Universidade Mackenzie.

que era sobre a arara azul, pois havia uma única arara azul no sertão da Bahia. Fazia essa relação mais direta do jogo como objeto de arte. Depois eu me esqueci disso, ficou engavetado.

O jogo tem uma relação com a arte que não é só essa relação direta, mas a forma como um trabalho funciona. A arte contemporânea tem muito isso, trazer regras específicas para o funcionamento de um trabalho. Isso se aproxima muito do jogo: estar sob as regras de um determinado trabalho. Fiz uma vez no contexto da mediação, umas etiquetas para os trabalhos de uma exposição fictícia de arte contemporânea. Era uma etiqueta para cada trabalho: favor tocar, favor não tocar, favor interagir, favor refletir.[78] Cada trabalho pede uma coisa diferente é difícil para o público. Houve uma exposição chamada *Ordenação e Vertigem*[79] que tinha uns metrônomos do Nelson Leirner, entre outras obras, e essa relação era quase esquizofrênica. Cada trabalho pedia uma coisa diferente do público. Em um trabalho podia mexer, em outro não podia, o outro era para ouvir e um outro supercontemplativo. É assim, cada trabalho é um mundo. Não é como antigamente, como uma exposição de pintura em que havia uma forma mais esperada, padronizada, de como se relacionar com a arte.

Sobre definições que limitam

Fiz uma pós-graduação na escola Schumacher[80] que me fez repensar sobre classificações, sobre como a gente compartimentou tudo. Um dos autores que estudamos foi Goethe, artista e também cientista. Ele tinha um processo intuitivo na ciência, que vinha na contramão, de uma certa forma, do pensamento mecanicista que foi dividindo o saber em lugares muito específicos. Quando eu penso em como a gente se nomeia, penso que existe uma estereótipo do que é ser artista e do que é ser um educador, ou mesmo ser um gamer. Não me vejo sendo exatamente nada disso, porque eu acho que essas classificações são redutoras. Recentemente criamos o jogo *Abstratus,* que pra mim é um trabalho artístico. Não importa se ele virou um produto comercial, pois ele mantém um pensamento de criação. Quando eu vejo um jogo bom que eu gosto, penso na sacada de quem fez, penso em como existem propostas geniais. Isso pra mim também faz parte do lugar da arte. Alguém pode ser um *game designer,* mas ser um artista também, no sentido da criação de algo estético que não existia, então não há diferença. Acho que o professor também, se for profundo e inventivo no que faz, está acessando esse mesmo lugar da criação. Lógico que as coisas tem seus

[78] O referido trabalho artístico se chamava *EPACB: Etiquetas Para Arte Contemporânea Brasileira.*
[79] Exposição realizada em 2003 no CCBB-SP.
[80] Pós Graduação em Ciências holísticas e Economia para Transição realizada na Escola Schumacker Brasil.

conhecimentos e características próprios. Lembro de professores meus que eram muito inventivos. Tive aula no colegial com o professor Celso Antunes, que dava aula em forma de jogo. Tive aula de Educação Moral e Cívica com ele, era uma matéria que ninguém gostava, mas nesse caso, todos queriam ir. Ele estava inventando um jeito de dar aula totalmente diferente, que cativou todo mundo e era invenção pura. Quando você acessa isso você acessa o lugar da arte. Arte pra mim tem a ver com olhar o mundo sempre de outro jeito, sem repetição. Se você só repete algo sem intenção ou desafio, mesmo sendo chamado de artista, não há no seu fazer uma qualidade artística. Pode ser que haja no produto mas não no processo. Acho então que as nomenclaturas são bastante redutoras.

Para nós do Zebra5 é sempre difícil descrever o que a gente faz. Acho que tem relação com o que Zygmunt Bauman fala sobre a identidade: antes era um processo de aprofundamento mais específico e hoje é mais horizontal, e o indivíduo se conecta em pontos diferentes. Vejo isso com a gente. Estamos nos aprofundando no jogo, mas podemos estar no lugar da mediação ou ainda em uma feira de jogos, como criadores, ou no lugar da arte. É muito definido pelo contexto. Como então se nomear? Lá na feira de jogos éramos artistas ou *game designers*? Na escola a gente é artista ou professor? Eu fico pensando que somos propositores estéticos de coisas, formas e pensamentos... É ruim se amarrar em uma coisa só.

Sobre processos de criação

(...) Tem a ver com controle, quando você abre para o público, você não controla o processo criativo do outro. (...) É muito mais interessante o trabalho de arte que não controla, assim como o jogo que não controla, ou que controla menos. Aí abre para criação e invenção, liberdade e risco. *Os Penetráveis*[81]*,* por exemplo, é um trabalho que, quando eu faço sozinho, posso pensar em forma e cor segundo meus parâmetros. Quando faço junto com o público é explosão criativa. Você dá algumas orientações técnicas, as vezes é preciso intervir, mas o resultado é muito surpreendente. E o lugar entre propositor e público se igualam. A oficina OFNI - *Objetos Fantásticos Nunca Inventados* – que faço com a Patrícia Marchesoni, por exemplo, é uma experiência, um laboratório, com vários materiais disponíveis para o público, onde procuramos interferir o mínimo possível. Surgiram coisas que eu não sabia fazer, mas que estavam no repertório do público. Fizeram uma catapulta com uma mecânica interna de elástico. Se eu fosse

[81] *Penetráveis Ambientais* é uma instalação feita por Alberto Duvivier Tembo

"ensinar", isto não sairia. Então é abrir mão do controle, lidamos muito com a observação do processo criativo das pessoas.

Sobre sua formação em arte-jogo-educação

A arte sempre foi uma relação muito próxima, pois na família da minha mãe muitos são artistas (música, escultura, pintura). A família do meu pai também sempre apreciou arte, é um ambiente muito familiar. O jogo também, me lembro muito de jogar.... Tínhamos jogos da década de 1960 e lembro da minha tia falando: "Antes não era tudo de plástico. Esses jogos eram de madeira tinham um design antigo muito interessante". Pra mim ficou forte o jogo como elemento estético, um elemento simbólico que pode também se aproximar da arte. Não serve para nada, assim como a arte. E quando é cuidado, é mais potente, tem relação com maturidade estética, é algo sutil e difícil de falar. É beleza, harmonia, forma, cor, tudo isso.

(...) Na mediação, por exemplo, preparar uma sala com materiais dispostos de forma cuidadosa faz muita diferença. Não tem a ver com recursos e sim com cuidado, tem outro valor. Joguei um *Xadrez Chinês* feito de papel, era muito ruim para pegar e olhar a peça, não tem imersão. Acho que o jogo possui uma imersão maior se ele estiver maduro na sua materialidade. Me incomoda um jogo mal feito e descuidado. É como um trabalho de arte que tem um conceito bom mas a materialidade é ruim. Nesse background menos acadêmico, tudo foi muito orgânico, arte convivendo com jogo, convivendo com arte.

Pensar em educação foi algo que chegou depois, pensar em mim como educador. Entrei na faculdade querendo ser artista, achava que educador era uma coisa chata que não tinha sentido. São visões estereotipadas do artista e também do educador. Entender o potencial da educação veio como o budismo. Quando eu mergulhei no budismo, pensando no *lama*[82], no professor que é mestre, penso que é a função mais alta que alguém pode ter. É você educar no sentido mais amplo, ajudar a pessoa a se tornar o que ela pode ser. Inicialmente pensei: posso ensinar tudo aquilo o que eu sei. Meu primeiro trabalho foi na Febem[83] onde fui amadurecendo esse pensamento e fui percebendo como as pessoas aprendem. Inicialmente, há uma vontade de compartilhar. Com o tempo, entrei em contato com pessoas muito legais como a equipe do

[82] *Lama* é um título dado, no budismo tibetano, a um professor de *dharma*. Na prática vajrayana do budismo tibetano, o lama freqüentemente é um guia espiritual tântrico, o guru para o aspirante a yogi ou yogini budista.

[83] Antiga Fundação Casa, de São Paulo.

Arteducação Produções e a equipe de educadores do Itaú Cultural. Assim conheci vertentes mais contemporâneas de educação.

Sobre processos de criação coletiva

Não acho a criação coletiva melhor nem pior que o fazer individual, ela é diferente. O fazer individual às vezes te permite um aprofundamento muito próprio - você com sua poética e com seus interesses. Já o fazer coletivo é menos controlado e é muito rico - três pessoas, por exemplo, triplicam as possibilidades. Eu, particularmente, preciso das duas coisas, momentos para fazer um trabalho individual, no meu tempo (pois o tempo é uma questão própria) e também criar com outras pessoas. Depende muito do objetivo: o jogo por exemplo, não sei se é inerente a ele, mas é um processo que, coletivamente, é muito mais interessante. Já que lidamos com pessoas para jogar, então quanto mais variado o olhar sobre essa elaboração, melhor. O nosso processo em fazer o jogo *Abstratus*, por exemplo, tem muitas ideias que não vieram de mim, mas tenho certeza também que ele é meu. Tiveram contribuições e sugestões suas, do Auber e minhas. E tudo isso se juntou numa coisa nossa. O nosso processo foi muito coletivo, muitas vezes um puxa uma coisa, o outro lidera outra, há divisões de responsabilidades. Mas, nesse caso, a ideia veio dos três.

O processo coletivo tem dificuldades e recompensas. Algo fundamental é equalizar os tempos e não é imediato. Cada vez penso mais nisso, em como se equalizar energeticamente na presença do outro. Você se reúne com as pessoas e ao poucos vai chegando em algum lugar que não é imediato, tem uma hora que a energia flui. É incrível o que acontece energeticamente. Pois muitas vezes um está mais ansioso, outro conturbado ou calmo e aos poucos é possível fluir e quando isso acontece, flui de um jeito que não fluiria sozinho.

Sobre como ser propositor de experiências e criar as regras

É muito poder, é como ser Deus, mas o lance é que você precisa ter seus fiéis (rs). Huizinga fala das regras obrigatórias mas consentidas. Então é preciso sensibilizar as pessoas para as regras que você está querendo propor, é um convite. Na vida social, a gente precisa criar regras de comportamento. Como por exemplo, as conversas sobre o futebol no lugar em que moro, chegaram algumas pessoas de fora com outras regras, mas *a priori* já existiam as regras daquela coletividade. É preciso sensibilizar para as regras daquele lugar, caso contrário não dá certo. Eu

gosto de jogar bola e quando chego em um lugar diferente a primeira coisa que eu faço, é chegar miudinho e observar as regras que são tácitas ali. Não vou querer impor logo na chegada. Mas, a partir do momento em que você vai fazendo parte, isso pode alterar. (...) Então você estabelecer as regras é um grande poder. Você pode estabelecer regras "boas" a partir do que acredita. Mas a regra depende da fé, mesmo as que a gente segue socialmente. Já imaginou se de fato ninguém acreditasse mais nas instituições? Elas passam a não existir... É importante ter clareza das regras, quais são as regras e por quê. Se não concordar, tudo bem, talvez não faça parte desse momento específico. Em determinados casos, as regras podem ser discutidas, mas é fundamental ter clareza delas. Assim, há o direito das pessoas decidirem se querem participar ou não. Você precisa saber qual o jogo que está jogando.

Sobre a proposição *Construssim*

O *Construssim* foi um dos primeiros jogos pensados no início do Zebra5, assim como o *Jogo dos Insetos*. Eles surgiram principalmente da vontade do que queríamos realmente fazer. É sempre bom não perder esse espírito, esse frescor. Nessa proposta, os elementos são importantes, pois ela é composta por peças ligadas ao universo da construção[84], que, em geral, têm um uso bem racional. Então a ideia foi dar um caráter estético a um material que pode ser usado para qualquer coisa. E juntar, construir e combinar é muito lúdico. Parece ser inerente a todos essa vontade de querer conectar materiais parecidos, juntar as partes. Em um primeiro momento, a proposta se chamava "Des_com_plás". Com o tempo foi agregando novos aspectos e possibilidades de uso. Logo foram atribuídas narrativas, pois pode ser um jogo mais formal, mas é possível também trabalhar com o imaginário. Depois vieram as palavras.

Quando apresentei a proposta no *Circuito Sesc de Artes*[85], junto com a Carol Velasquez, vi como as pessoas começavam a participar a partir de nossa ação. As pessoas faziam a partir do que estava acontecendo, então tiramos aquela necessidade da fala inicial, o público foi aprendendo primeiramente pela observação. No jogo tem muito isso: você olha de fora e começa a participar. E foi o que ocorreu muito nesses trabalhos, principalmente em praça pública e/ou locais abertos.

[84] Nesse caso, materiais de construção civil, encontrados em lojas de material de construção, como C&C, Le Roy Merlin, etc.
[85] O primeiro *Circuito Sesc de Artes* que o coletivo Zebra5 participou foi no ano de 2013 com a intervenção *Construssim*.

Uma outra variante é quando passa água nos canos, é um outro desafio. ...Como educador e oficineiro, vejo que eu geralmente gosto de fazer uma coisa que ainda não fiz, só repetir não me satisfaz. Em uma formação de estagiários, por exemplo, usei essa proposta e pedi aos grupos que construíssem sem falar uns com os outros. Ali, a ideia era discutir a forma como eles usariam o material e como iriam se harmonizar em grupo... Já usei ele para falar sobre mediação, sobre encontro, e nesse caso eles escolhiam palavras e depois as conectavam, quase como um mapa mental... Como educador é preciso sempre buscar algo novo, não só a variável do público. Variando algo da estrutura da proposta, você já tem um novo desafio. Tem que ter algum risco pois arte e jogo estão ligadas a isso. Risco pra mim é a incerteza do resultado. Tem um fator de imprevisibilidade que vem do público, você repete algumas vezes e ainda está aprendendo. Depois um tempo até as interações do público já são meio esperadas.

(...) Quando podemos manter esse estado é muito legal - a possibilidade de brincar com a incerteza do que que vai acontecer. O *ludus* é isso, como Roger Callois fala: é o gosto pelo obstáculo.

Transcriação da entrevista realizada com Christiane Coutinho - março de 2020

Sobre mediação, jogo e arte

No CCBB, junto com o grupo de educadores, percebemos que integrar melhor o fazer, contextualizar e apreciar dava muito mais certo e o jogo conseguia aglutinar tudo. Os públicos nem percebiam quando estávamos fazendo uma leitura das obras ou uma proposta prática, pois estava tudo interligado. Nesse contexto, era muito instigante e desafiador para gente criar as propostas e sentíamos que estávamos no caminho certo, porque pensávamos as proposições e também atendíamos o público. Acredito que venha daí a ideia de educador-criador e/ou educador-artista, hoje eu tenho essa percepção. Começamos a criar a partir do que a gente fazia mediando junto ao público e fomos explorando isso cada vez mais nos trabalhos.

Isso continuou no Zebra5, mas em algum momento começamos a nos desprender da exposição, talvez pelo fato de trabalharmos com jogos. Assim, as exposições continuavam norteando as propostas, mas alguns jogos passaram a ser autônomos, considerando que a exposição podia já

não estar mais acontecendo, mas o jogo permanecia. Como, por exemplo, o jogo de cartas do *Grimm Agreste*, hoje ele independe da exposição em que foi feito, claro que existe ali um contexto no qual ele foi pensado, mas ele funciona de forma desvinculada, autônoma... Com o descolamento das propostas educativas das exposições, me parece que começa a haver uma aproximação para que essas propostas se tornem artísticas, por isso acredito que algumas delas podem ser vistas como trabalhos de arte. Vi isso em propostas feitas por educadores dentro das exposições que coordenamos, como no caso da exposição *Terra comunal* de Marina Abramovic. Nela, haviam trabalhos com performance que convidavam o público a uma imersão e a uma experiência. Então esse tipo de pesquisa - que não é acadêmica - faz parte do percurso do Zebra5 e foi se desenvolvendo e caminhando para projetos de cunho artístico. É claro que tem trabalhos que têm potencial para se tornarem obras de arte, mas ainda dependem de maior aprofundamento. A meu ver, esse é o caso da intervenção *Poemas Passageiros,* pois sua estética pode ser melhorada, mas ele caminha para um tipo de produção que tem muita relação com arte contemporânea, em que a criação se dá pelo público e não somente pela obra em si. Acho que esse é um potencial do grupo (Zebra5), agora olhando de fora dele. O trabalho *Penetráveis Ambientais,* do Beto (Alberto), é um exemplo bastante claro disso. Apresentamos ele na experiência da Casa das Caldeiras. Ele tem um potencial estético, dialoga com o espaço ao mesmo tempo em que depende da interação das pessoas para se concretizar. Pode funcionar como uma escultura vista de fora, mas as pessoas também podem entrar nele e as linhas vão balançando, vibrando e se transformando.

(...) Pensando nesse tipo de jogo, pra mim o mais interessante é quando ele resulta em uma experiência para os públicos que seja prazerosa e inventiva. Essas duas qualidades precisam estar juntas para a experiência fazer sentido, é preciso mergulhar no jogo, porque, se não, fica algo muito mecânico. Quando isso acontece, aí sim você vê que a pessoa não está mais preocupada com o que o outro está pensando. É uma coisa que o jogo faz e que eu acho incrível, porque as pessoas mudam quando estão jogando. Quando o jogo acontece, as pessoas entram realmente naquilo e se permitem vivenciar a experiência de modo profundo. Isso é uma coisa poderosa.

Sobre formação no campo da mediação

(...) A ambientação de uma sala específica destinada ao atendimento educativo precisava conversar com as exposições, pois era uma expectativa e determinação da instituição. E esse

espaço foi um ganho muito grande. As coordenadoras na época conseguiram perceber um potencial nisso. Para mim, é algo que faz parte da minha formação, no sentido de pensar na qualidade estética das propostas educativas e que levei para minhas atuações no Zebra5. Geralmente o educador não tem um espaço fixo para explorar quando trabalha no setor educativo de uma instituição, mas, ao pensar na ocupação destes espaços, vi como faz diferença a forma como você apresenta os recursos educativos e como é importante sua qualidade estética que vai desde uma ambientação até a qualidade de um material gráfico. Pude perceber que as pessoas mergulhavam muito mais quando estavam em um espaço como aquele. Acho que muito das minhas contribuições no Zebra5 vem daí.

Sobre proposições com jogos

É difícil escolher, pois foram coisas tão diferentes... mas o trabalho com o jogo de cartas da exposição *Grimm Agreste* é um trabalho que eu gosto muito. Foi um trabalho difícil de criar, porque eu morava na Espanha nessa época e desenvolvi junto e por meio da Stella, por vídeo, já que não estava diretamente em contato com os produtores da exposição. Ele é um jogo *solto* e é por isso que acho ele tão bom. Dá uma liberdade para o público. Quando você fala sobre as regras, por exemplo, nesse caso tem praticamente duas regras: início e fim, além de também soltar a imaginação. Então, você não tem quase regra nenhuma e assim ele funciona com qualquer idade. Ele tem um potencial de mexer com a imaginação das pessoas e faz com que os adultos também criem coisas livres de lógica, pois embarcam nesse contexto dos contos de fada. Acho que é um jogo bastante libertador.

Outro trabalho que gosto bastante é o jogo *Ação e relação*, que trabalha com leitura de imagem. Ele é um jogo rápido em que você apreende a imagem em velocidade, diferente do tempo das leituras de imagens que fazemos na mediação. Então lida com uma outra percepção. Em um primeiro momento, você trabalha a imagem imediata em si e o sentido mais simbólico vem depois, na discussão sobre as relações feitas. Partimos das imagens do artista Isaac Julien. Foi um exercício muito bom criar e selecionar essas imagens, pois tem a ver com os detalhes das imagens, com o ponto de vista de quem fotografou e as confusões visuais que isso causa. Acredito que ele é um jogo potente pra quem criou, para quem usa e para o público.

Sobre a intervenção *Poemas passageiros*

Essa proposta foi feita para uma Bienal do Livro, a pedido do Bibliosesc, então era preciso considerar o volume de gente e o contexto de uma feira em que as pessoas passam muito rápido. Precisávamos de jogos que fossem fáceis que não tivessem tantas regras. A proposta *Poemas Passageiros* foi criada nessa perspectiva e, seguindo a mesma lógica que o jogos de cartas do *Grimm agreste,* é um jogo mais solto e, a meu ver, é por isso que ele é tão potente. (...) Ele não funciona com qualquer poema pois alguns acabam ficando muito fragmentados, meio sem pé nem cabeça demais, e por isso muitas pessoas sentem falta de artigos, conjunções, preposições e ligação entre as palavras. Tive que pesquisar vários poemas para entender como funcionaria no jogo, fiz vários testes até chegar no poema *12 Coisas para fazer quando criança, velho e adulto* do Marcelo Maluf que permitia uma maior soltura e fluidez... Tem uma coisa nesse jogo que gosto muito que é essa liberdade: ele é passageiro mesmo. Às vezes, o público chegava e mudava uma palavra, como se fosse aquela brincadeira com imãs de geladeira, que de uma certa forma também foi uma inspiração. A pessoa passa, interage e vai embora. Não tem uma regra, a regra é não ter regra.

Sobre processos de criação coletiva

O trabalho coletivo está na nossa formação, trabalhamos há muito tempo desse jeito. Por exemplo: o *Poemas Passageiros* eu criei sozinha, mas, ao mesmo tempo, sempre houve troca, testamos e avaliamos o jogo coletivamente. Então, se o jogo é pra ser jogado com mais pessoas, ele precisa desse coletivo para ser concluído, mesmo que ele tenha sido criado sozinho. Ao fazer propostas como essa, já temos em vista o coletivo, desde o momento da criação, pois ele é feito pensando nesse uso comum. Existem jogos que até podemos prever uma determinada interação e muitos deles são feitos para várias pessoas, se não ele simplesmente não acontece. O jogo de cartas do *Grimm* por exemplo, é possível jogar sozinho, posso pegar as cartas e contar uma história. Mas quando você tem o outro criando junto, você tem que somar a sua narrativa com a narrativa do outro e lidar com narrativas totalmente inesperadas: surge um personagem que você não imaginava e que você tem que absorver na sua história. Então ele é muito mais potente quando acontece no coletivo. Retomando o que eu estava falando da criação do educador-artista, eu acho que isso tem a ver com a poética do Zebra5, que é a gente criar coletivamente, seja na mediação, na arte, nas trocas com nossos pares ou com público.

Sobre como ser propositora de experiência e criar regras

A gente cria regras, nem que a regra seja não ter regra. É uma das coisas mais difíceis em diferentes graus: quando estamos testando e criando elas, quando precisamos registrar... Nesse caso, é preciso ser sucinto e, ao mesmo tempo, claro e objetivo... Talvez por isso eu goste de jogos com poucas regras (...) quem está propondo tem que ter a clareza de que quem vai jogar, está entrando em contato pela primeira vez e não teve ainda a mesma imersão na proposta. Quando estamos imersos, as regras devem ficar muito claras, então, se as regras são muito complexas, é mais demorado avançar para a experiência em si, porque as pessoas dependem das regras antes para entender onde vão mergulhar. Quanto mais fáceis as regras forem, maior a facilidade do processo de imersão, que é o que eu acho mais potente... Eu penso isso com o público, porque pra mim é assim também: se eu me preparo para um jogo e as regras parecem uma bula de remédio, eu não quero mais jogar ou vou precisar da ajuda de alguém (...) As regras precisam estar claras e precisam ser bem apresentadas, pode ser uma regra até mais complexa, mas se está bem apresentada com etapas claras, com desenho, imagens, aí é melhor ainda. Mas se for bula de remédio eu me sinto desestimulada a jogar.

Transcriação da entrevista realizada com Guilherme Teixeira - maio de 2019

Sobre encontro e acontecimento

(...) Augusto Boal[86] tinha uma preocupação muito grande com o acontecimento e com as pessoas e a educação. O *Teatro do oprimido*[87] chegou a ter encontros com 50.000 pessoas na Índia, juntando pessoas dos lugares mais pobres do país. No Brasil, você tem grupos desses em várias periferias do Brasil. Tenho uma grande admiração pelo teatro e pela dança, principalmente o teatro, pois nas artes visuais ficamos muitas vezes na teoria, mas eles estão na ação há muito mais tempo. (...) Em minha experiência como educador, pude entender que é muito mais interessante o que acontece em torno do objeto de arte do que o objeto em si. Eu acho que os artistas

[86] Augusto Boal (1931 - 2009), diretor, autor e teórico carioca. Criador do *Teatro do oprimido*, metodologia internacionalmente conhecida, que alia teatro a ação social. Disponível em: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4332/augusto-boal , acesso em 07 de maio de 2020.

[87] Informação encontrada no artigo citado acima, da Enciclopédia Itaú Cultural.

tradicionais estão muito mais preocupados com o objeto. Se o objeto dispara acontecimentos, esses agregam valor a ele, mas sua importância continua sendo maior do que o acontecimento. Nós, da educação, que estamos ali fazendo as trocas acontecerem, estamos muito mais interessados nos acontecimentos e, consequentemente, em objetos que potencializam ou que disparam esses acontecimentos.

(...) a mesa de pingue-pongue por exemplo, é um objeto incrível. Quando eu era criança ia pra colônia de férias e ficava muito triste quando não havia mesa de pingue-pongue porque eu sabia que ia demorar mais para fazer amigos. Além da beleza, ela potencializa encontros, movimentos. (...) É um objeto que junta as pessoas e a obra de arte é isso também. Tem um trabalho do artista Gabriel Orozco (1962 -), chamada *Ping pond*[88], que é uma espécie de pingue-pongue com quatro lados. No meio, onde seria a rede, tem um lago com plantas aquáticas. O artista se interessa por esse espaço intermediário, pois a rede não está nem aqui, nem ali, é a fronteira entre um território e outro.

Sobre inventar mundos

(...) Quando pequeno, minha mãe deu uma caixa com blocos de madeira de montar, eu e meus irmãos falávamos que íamos brincar de madeirinha. Já mais velho, eu brincava de *Playmobil, Lego*... Gostava muito dos *Comandos em ação,* e construía para eles um acampamento, barraquinha, torre de observação com bambu, paraquedas etc. Nessa época eu já era escoteiro. Depois comecei a fazer bonequinhos de papel, desenhava, fazia personagens...

(...) Quando eu estou trabalhando como artista, eu sou esse menino que fazia esses bonequinhos, sem sombra de dúvida. É continuar a mesma brincadeira. Li no livro do Juan Bordes uma frase que está em uma caixa de brinquedo, uma propaganda que diz: "O menino constrói o brinquedo e o brinquedo constrói o menino". Eu acho que a arte é isso. O Mondrian (1872-1944) cria o *Neoplasticismo,* e o *Neoplasticismo* cria o Mondrian. O Malevitch (1879- 1935) cria o *Suprematismo,* e o *Suprematismo* cria a humanidade do futuro, que é o que ele queria fazer. Não é só sobre um novo jeito de fazer arte, é sobre inventar um novo ser humano. Do mesmo jeito que o menino, quando brinca, está se autoconstruindo, o artista, quando faz sua obra, também está. Ao mesmo tempo em que busca também construir o mundo em que vive, e está construindo de

[88] O artista fala sobre esse trabalho no vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=fUAWo9cTmfU , acesso em 01 de fevereiro de 2020.

verdade. Mondrian e Malevitch, embora talvez não tenha sido do jeito que eles imaginaram, construíram um tijolo importante para a gente ser o que a gente é hoje.

Sobre formar comunidade

O jogo potencializa encontros, é uma forma da gente estar junto e fazer junto. Me parece algo muito necessário, que precisamos fazer, juntar as pessoas. (...) O jogo ou o lúdico estimulam a invenção, e talvez esse seja o papel da arte hoje: inventar o ser humano, inventar a humanidade espiritualmente... Acredito que a arte também tenha esse papel, assim como religiões têm ou já tiveram, que é o de juntar uma comunidade para fazer algo juntos. E para isso é necessário um pensamento de jogo na arte, assim como existe no teatro. Na minha experiência na periferia[89], acompanhei grupos de jovens fazendo teatro em um processo pedagógico de um ano. Então é a mesma metáfora do brinquedo, pois, enquanto eles buscavam construir uma peça de teatro, estavam se construindo como seres humanos, aprendendo a trabalhar juntos, a construir algo. Vi muitos grupos improváveis: os meninos do hip-hop, gays, evangélicos, a menina que ia no terreiro... Em outros lugares eles não estariam trabalhando juntos, estariam brigando por conta das diferenças. A religião hoje, nas grandes cidades, não é mais capaz de unir uma comunidade, ao contrário, ela divide. Por isso penso que os espaços e os projetos culturais têm esse potencial, de unir uma comunidade e formar o ser humano. Projetos de arte, grupos de teatro etc. são como escolas dominicais de formação de valores. Esse seria o papel da escola, mas geralmente muitos dos aprendizados não servem para os aspectos primordiais da vida, como respeitar o outro, etc...Viver junto tem que ser gostoso, e o jogo é fundamental e esse é também o papel da arte.

Sobre arte e jogo

Se dermos um passo atrás, podemos considerar tudo como um jogo, fazer arte é jogo. O artista Marcel Duchamp já falava sobre isso. Quando estou fazendo meus trabalhos de arte sozinho, na verdade eu não estou sozinho, pois dialogo mesmo que indiretamente com amigos, com minhas referências e também com o sistema da arte. É tudo um grande jogo.

Em minhas aulas, muitas vezes uso o jogo como metáfora. Vou problematizando com eles, sobre arte moderna, arte contemporânea, sobre o fato de trabalhos, como a merda enlatada do Piero

[89] Guilherme foi coordenador artístico pedagógico das Fábricas de Cultura, de 2011 a 2015.

Manzoni (1933-1963) ser arte. Proponho que imaginem a seguinte situação: Uma pessoa que é fã de futebol que vai assistir um jogo de futebol americano sem saber. A expectativa é ver o jogo conhecido mas tudo começa a acontecer de um jeito diferente. Se ela ficar presa ao jogo que conhece vai achar que está tudo errado. A bola não é redonda, eles não sabem driblar, precisam ficar se esmurrando, pegam a bola com a mão. É, portanto, analisar um jogo de futebol americano usando as referências do futebol brasileiro. Trasponho portanto esse exemplo, para o que fazemos com a arte. Olhamos para a lata do Manzoni querendo analisá-la usando as referências de outros períodos da arte. Mudou o jogo e eu não percebi. Ainda estou esperando ver o jogo com as regras que eu conheço. E como que eu posso apreciar um jogo de futebol americano, se eu estou vendo pela primeira vez? Provavelmente a primeira vez será muito chata, porque eu não vou entender o que está acontecendo. Mas se eu começar assistir e começar a entender a regra do jogo, seu objetivo vai começar a fazer sentido e, depois de um tempo, vou conseguir apreciar as boas jogadas. O jogo do artista é inventar o seu jogo, porque antes as regras estavam dadas e o papel do artista era criar conforme parâmetros já existentes. A partir das vanguardas artísticas, acho que a regra da arte é inventar o jogo e mudar esse jogo o tempo todo. Quem está olhando de fora não entende que tem um jogo sendo jogado. Na minha prática artística, gosto de pensar que estou jogando, que estou inventando minhas regras.

Mas, para mim, pensar na relação entre jogo e arte, é mais do que trazer o jogo pra arte, ou falar de uma arte que fala de jogo ou que usa o jogo, mas entender a arte como um jogo, como uma brincadeira. Se não for uma brincadeira, não interessa, tanto aprender a arte, estudar história da arte, ensinar, tudo pra mim eu tendo a ver como jogo.

Sobre participação

A partir do entendimento de que as estruturas sociais são jogos, como a escola, o sistema da arte etc., assumir o jogo pode ser muito engajador. Os alunos, por exemplo, funcionam muito bem com a ideia do desafio, do jogo, da competição – considerando que a competição não é necessariamente negativa.

(...) As pessoas não se engajam com uma pintura da mesma forma que ela se engajam com um brinquedo ou com um jogo. É muito bom ver as pessoas se divertindo com alguma coisa que criamos... Talvez seja uma busca por engajamento pois são níveis diferentes de engajamento com a obra. No jogo, a pessoa entra de corpo e vive aquilo. Tenho essa vontade, de que as pessoas se

engajem com a obra, que não passe batido, me motiva a pensar em trabalhos interessantes, para além de ser arte. (...) Existem obras que só funcionam se estiverem dentro do museu, dentro da moldura da arte e do espaço reservado a ela. Nada contra elas, mas tenho vontade de fazer objetos que se você botar no meio da rua vão ser alguma coisa. É como o *Rolê, o social board,* no meio da rua é um objeto que chama a atenção, que cria curiosidade, que interessa por si. Talvez essas reflexões venham da experiência de mediar exposições, de conversar sobre arte com o público que não é da arte. (...) O jogo entra como uma forma de engajar quem não é da arte e trazer para perto. Muitas vezes temos a sensação de falar uma língua que ninguém entende.

Transcriação da entrevista realizada com Stela Barbieri - março de 2019

Sobre aproximação e movimento

Os caminhos diversos da minha trajetória, na qual atuei como educadora em museus e bienais, professora da educação infantil, contadora de histórias, oficineira, formadora de educadores pelo Brasil, artista, coordenadora de equipes e projetos educativos em instituições culturais, entre outras atividades, foram aos poucos se cruzando, mas de alguma maneira se referiam a espaços distintos, a produção artística e o trabalho voltado à educação. O ano de 2013 foi um marco no sentido de integrar estes fazeres. Fui convidada a realizar a exposição *Circuitos de Narrativas Líquidas* na Central Galeria de Arte. Ao longo dos quinze dias de montagem, convidei diferentes profissionais, entre artistas, psicólogos, curadores, educadores, críticos, entre outros, para conversar sobre o trabalho e muitos deles começaram a problematizar: Por que está tudo separado, cada coisa em uma caixinha? Por que você não integra? De uma certa forma, essa exposição já tinha essa inclinação, mas ali houve uma mudança profunda que foi muito importante para mim. O intuito desde o início era que ela fosse um lugar para as pessoas estarem, um lugar para ficar, para balançar e ver a exposição com vagar, sendo possível se acomodar e conviver com as obras. Como também um lugar de encontro com crianças, jovens, adultos, escolas, professores, o que de fato ocorreu muito.

(...) Foi a primeira vez que a cadeira de balanço apareceu, ela foi desenhada para essa exposição. Seu significado é muito forte para mim pois quando eu era criança ficava balançando um tempo enorme em uma cadeira de balanço. Embora fosse uma criança extrovertida, que brincava

bastante (...) havia também esse silêncio profundo... Até hoje eu balanço (...) essa coisa de estar em movimento.

Sobre materialidade, convite e estar em relação

Acho que essa coisa do jogo que você me pergunta, tem um estar em jogo o tempo todo, um estar em relação. O jogo como relação. Mas outras questões me interessam mais, como o toque dos materiais, as diferentes nuances, a sensorialidade e essa singularidade das expressões. Na exposição *Mirantes* em Jundiaí, por exemplo, havia o tempo todo uma alternância entre o micro e o macro, entre a ponta dos dedos e o corpo inteiro, entre algo mais intimista e mais expansivo. Desde as minhas produções iniciais os materiais já estavam muito presentes, assim como o aspecto daquilo que não é possível controlar completamente. Acho que trabalhar com as pessoas é dessa ordem também, é da ordem do descontrole, assim como as plantas, assim como as relações...

(...) O convite que as coisas te trazem é muito potente. Se colocamos uma esteira no chão ela te convida a sentar. Então as coisas, os elementos do mundo, as materialidades fazem convites específicos. Se um lugar é feito de mármore será menos acolhedor, não pede que você fique a vontade, existe uma distância. Os trabalhos itinerantes da Bienal, por exemplo, se modificavam quando colocados em outras vizinhanças, como em um chão de ardósia ou em um carpete. Nesse sentido, tem um "estar em jogo" pois os elementos se ativam o tempo todo. Eu e você conversando agora, a gente está se ativando de um jeito, mas se chega outra pessoa ela vai nos ativar de um outro jeito: é como colocar mais ou menos cravo em uma receita, são estas alquimias vivas. Na verdade é um estar em jogo com elementos vivos, o tempo todo e eles têm como característica a transformação por conta própria.

A questão é pensar como a gente sustenta a investigação do outro... Eu sinto que, de alguma maneira, nós nos sustentamos mutuamente. Quando estamos nos relacionando com uma criança, por exemplo, a criança está te dando lugar de apoio ao te ouvir e você também está dando apoio à criança, então é relacional... O confronto também é necessário nessas relações. Assim como a obra de arte também precisa ser confrontada, precisamos enfrentá-la.

Sobre construir espaços

Eu sou de uma família de arquitetos, e sempre tive uma atenção especial para os espaços. Meus trabalhos antigos já apontavam essa relação.

(...) A questão construtiva é um dispositivo muito forte da imaginação pois quando damos atenção a alguma coisa, as potências dos materiais em relação, criamos mundos. O desenho e a maquete são, para mim, instâncias de concretização de uma ideia, posso fazê-lo pequeno, assim como posso imaginá-lo grande e em outro lugar... Da maquete para o espaço tem muita diferença, a dimensão, o peso dos materiais, os tensionamento, a luminosidade do espaço, os fluxos do lugar. É preciso enfrentar o espaço, pois ele é muito proeminente em tudo que fazemos (...) Esse olhar para os lugares que ocupo sempre esteve presente, no intuito de torná-los mais potentes, instigantes e acolhedores. Como esse espaço aqui (Bináh Espaço de Arte) que está sempre em movimento, você pode voltar muitas vezes e cada hora estará de um jeito em função do propósito de cada ação.

Sobre fazer junto

Tem sido em alguns momentos maravilhoso, e em outros casos, desafiador trabalhar com as equipes de educadores nessas obras-oficinas, pois em certas ocasiões são equipes contratadas e/ou coordenadas pela instituição que acolhe as obras, e nem sempre estão disponíveis para viver o que o trabalho provoca. Tenho pensado muito sobre como essas aproximações com as obras são feitas. Geralmente achamos que temos que fazer alguma coisa além da obra que está ali, mas, às vezes, o que a gente precisa é entrar efetivamente em relação com ela e dialogar, ou estar junto, com os outros participantes. Em alguns momentos, vi proposições de educadores muito diretivas com um começo, meio e fim. Sem generalizar, pois também trabalhei com equipes que realizaram ações maravilhosas, mas em algumas dessas situações ficavam distantes e levavam o público para fora do trabalho e não para dentro. Fiz um curso de coordenação pedagógica pela Reggio Emilia no qual estudei muito sobre essa relação do espaço educador. Eu sinto que nesse trabalho é muito mais estar junto, do que propor, propor (...) Em uma dessas experiências, um dos educadores disse que essa perspectiva era muito solta e me perguntou se havia alguma proposição. O trabalho é, em si, proposição. Essas materialidades, o fluxo que se instaura, a configuração do espaço, são proposições mas elas não são verbais, e é preciso tempo de interação. Foram muitos os enfrentamentos e debates, pois, no intuito de propor, corre-se o risco

de não perceber as sutilezas, de não escutar, eu vi isso acontecer. Acredito que essa atmosfera de estar junto é extremamente importante. Nas ações que faço aqui no Binah, tem sempre esse tempo de pensar as questões em jogo, as materialidades a serem propostas, de preparar o ambiente e de perceber que movimentos elas geram e o aprendizado que vai se dando pela própria experiência. (...) Na exposição em Jundiaí tinha um aspecto relacional fino entre os educadores e o público do Curumim que frequentava o espaço assiduamente. Tem uma questão de concepção que vem a tona nessa hora... Qual a nossa concepção de infância? Qual a nossa concepção de arte? De relação com a obra de arte? Eu trabalho muito com os educadores e também com artistas e são muitas as concepções. Então é importante perceber as diferentes visões de mundo, pôr em discussão, confrontar e construir junto as ideias comuns ...

Sobre participação e limites

Na Bienal era muito comum perguntarem se haviam obras interativas lá. Falávamos que todas são, pois existem diferentes tipos de interação. Uma obra te convida para olhar, outra obra te convida pra escutar, outra obra te convida a dar um giro e deitar, são convites diferentes.

(...) Tem convites que os trabalhos fazem que a gente não imagina antes, mas que o público nos mostra, e daí podemos repensar e lidar com isso. Tem outras coisas que não são permitidas, são inegociáveis, que estão relacionadas com o desrespeito ao outro, aos cuidados para não se machucar, com a preservação das coisas e das relações como quebrar, atacar, ferir...

Transcriação da entrevista realizada com Stella Ramos - abril de 2019

Sobre nomear sua ação no mundo

(...) eu vou dizer a partir da minha prática. Nas formações das equipes, já faz um tempo que nos círculos de apresentação eu peço para as pessoas dizerem o que elas gostam de fazer em vez de falar o que elas fazem. Tem um pensamento muito corrente que você é o que você faz... Prefiro perguntar o que as pessoas gostam de fazer pois acho que isso revela muito mais.

O que eu gosto de fazer... gosto de agir a partir de uma linguagem (...) de agir dentro de uma linguagem estética junto às pessoas (...) O lugar em que me sinto confortável de fato é na escrita, no uso de palavras, seja em forma de poesia ou em prosa poética...

(...) Me interessa poder compartilhar algum processo de criação com o desejo de que haja uma reflexão. Algo que faça sentido para as pessoas (...) também fazer e refletir com outros artistas ou propositores de linguagem. Criar estratégias para que aquela ação educativa ou artística atinja as pessoas. Acho que funciono bem nesse lugar, refletir junto a partir da linguagem.
(...) me chamar de formadora, a respeito de minha atuação junto às equipes de educadores em um exposição, é uma palavra que parece não incluir que essa formação também é minha. (...) enquanto falar em ação transformadora faz mais sentido. (...) É claro que eu não sei que tipo de transformação vai ser operada ou se haverá transformação, mas o meu papel nesse lugar é pensar um tipo de ação que possa transformar.
(...) Tenho tentado alternar reuniões, sendo uma com alguma fundamentação teórica, alguma referência que nos interessa dentro do universo da exposição e das nossas práticas; uma reunião prática sobre mediação e outra que é uma reflexão sobre as práticas que estão ocorrendo na exposição. Dessa forma, podemos ter um panorama mais interessante. Então é isso que eu gosto de ter uma ação transformadora e isso inclui a mim. Não eu como propositura isolada, mas jogar um negócio ali que vai mexer com todo mundo inclusive comigo.
(...) No Zebra, existe uma dificuldade de falarmos sobre o que fazemos pois fazemos muitas coisas diferentes. É difícil me encaixar no lugar que me coloca só como artista ou só como educadora. Eu adoraria encontrar uma palavra que fundisse artista e educadora numa só, quando eu achar uma palavra é isso que eu faço.
(...) artista é uma palavra que dá medo... tenho tentado me encorajar.

Sobre jogo e mediação

Quando a gente começou no Zebra, foi natural usarmos processos que vinham do trabalho realizado no Arteducação Produções. Ali, havia dinâmicas mais abertas que não entravam tanto como regra de jogo. O território não era tão definido, tinham coisas bem mais abertas. Ao longo do tempo, fomos mergulhando no universo do jogo seja jogando, fazendo uma formação ou pensando em como produzir um jogo. Quando começamos a pensar nele como linguagem, surgem questões que são mais específicas, regulamentadas, estruturadas... É diferente daquilo presente no *Arteducação Produções*, nem melhor, nem pior mas são linguagens diferentes. Então, eu acho que foi uma mudança de território e de linguagem. São processos diferentes. Tem coisas comuns: desafios, descobertas, essa dinâmica fora da vida cotidiana numa certa medida (...) Mas

quando você propõe um jogo, tudo isso é muito intensificado e, claro, perdem-se algumas coisas e ganham-se outras. São linguagens diferentes.

(...) Na mediação, tinha um jogo de curadoria, era um jogo muito aberto, eram práticas lúdicas, não era um jogo. Talvez a primeira experiência em que me vi confrontada com a criação de um jogo, posso estar pulando alguma coisa, foi quando fiz o jogo do acervo para Circuito Sesc de Artes que foi feio em parceria com a Arteducação Produções. Naquele momento, lembro que tive que fazer uma matemática, que era contar qual carta combinava com qual, contar quantas cartas precisavam ter, para que tal regra pudesse funcionar. A partir das imagens do acervo, buscamos temas que pudessem propor jogos com esse universo de cartas. Então, foi ali o primeiro desafio em que senti que precisava entender a lógica de uma dinâmica fechada. Ter uma dinâmica dessa como mediação. Até porque eu não estaria lá, junto aos públicos. Esse baralho seria distribuído para outros mediadores/educadores, mas ele precisava ser autônomo, precisava ter regras definidas que qualquer um pudesse jogar. Ali, eu entendi a diferença entre pensar em uma dinâmica lúdica para mediação e um jogo, pensando em práticas de criação, ali foi um divisor de águas. Me lembro muito bem da dor de cabeça nesse processo (risos). O jogo é uma linguagem específica.

(...) Quando você tem uma regra bem definida, ou seja, quando você tem uma proposta interessante, é a mesma coisa que em uma mediação você ter uma boa pergunta que acompanha toda visita, ou na escrita, quando você é capaz de criar um verso bom o suficiente para ter muitos sentidos, a palavra usada na sua potência, as imagens amplas, polissêmicas, então você pode chegar numa síntese que provoca terremotos, que provoca movimentos, movimento de reflexão, movimento de mudança, movimento de descoberta, movimento de autodescoberta, movimento de descoberta do outro, de escuta... Então, o jogo proporciona isso pra gente, ele pode fazer a gente chegar numa síntese que gera movimento. E é isso que me interessa na mediação e que me interessa na vida.

Sobre proposições artístico-educativas

O processo de criação da escrita pra mim tem um momento que precisa ser individual e aí depois ele é compartilhado e recriado com as pessoas. Isso acontece nos *Poemas Passageiros*, a

experiência do circuito Sesc[90] foi muito forte por isso. Não dá pra explicar o que é você fazer uma escolha de imagens, de palavras, escrever um poema e ver que as pessoas pensam em outras imagens a partir das mesmas palavras. Estão recriando de fato, recriando sons... Quanto mais eu proponho, mais eu vou me apropriando desse outro lugar que é o de propor recriar. A última experiência que eu tive foi aqui em Jundiaí, no *Festival Delas*[91]. As pessoas começaram a ler alto, o que ainda não tinha acontecido e virou uma outra coisa. Foi bem emocionante, porque a potência da poesia também é o som da palavra. Parece que ali um processo se completou. É também o caso do *Fio da História* (...), o fluxo de leitura no fio é totalmente diferente do fluxo de leitura no texto. É emocionante ver uma pessoa lendo seu texto, ver essa pessoa caminhando pois, literalmente, tem que caminhar (...) é uma recriação que tem a ver com tudo isso: precisar caminhar, ter que puxar esse fio... Há uma escolha estética nisso. É uma opção que me interessa como artista-mediadora-propositora, uma proposta que tem uma estética mais definida.

Quando eu estou com público numa proposição com uma forma mais fechada, eu não preciso dar visibilidade a nada porque o que está acontecendo, está acontecendo ali. Pois a forma estética é o que está acontecendo. Eu não fico refletindo sobre o processo, eu proponho.

Sobre formação no campo da mediação cultural

Muitas fontes me alimentam, desde literatura a proposições de outros artistas e de artistas-educadores... No caso da Rejane Coutinho, o valor veio da ação, isso é uma coisa que eu tive que aprender pois sou muito mental. A ação tem um valor inigualável. Me lembro claramente dela olhando pra mim e escutando com a máxima atenção o que eu tinha pra dizer, respondendo o que eu falei, me propondo reflexões, fazendo provocações, sendo dura, sendo engraçada, sendo gentil. Essa postura de escuta pra mim foi um giro e sei que o jogo entrou ali também. Foi um momento em que essas coisas começaram a acontecer. Foi tão marcante pra mim ver que o que ela falava sobre escuta era o que ela fazia, foi bem transformador. Outra coisa importante em relação ao *Arteducação Produções* foi a prática de criar, desenvolver, apresentar e debater. E estar aberto a ouvir. Isso me deu uma dimensão do coletivo que também mudou meu jeito de

[90] A intervenção artística *Poemas Passageiros* foi apresentada pelo coletivo Zebra5 na programação do *Circuito Sesc de Arte* de 2008.

[91] *Festival DELAS- Mulheres na arte* foi realizado em 2019 na cidade de Jundiaí visando o protagonismo de artistas e produtoras da cidade e região.

pensar, eu acho que a partir daí eu comecei a gostar de trabalhar coletivamente, até lá eu não pensava muito nisso.