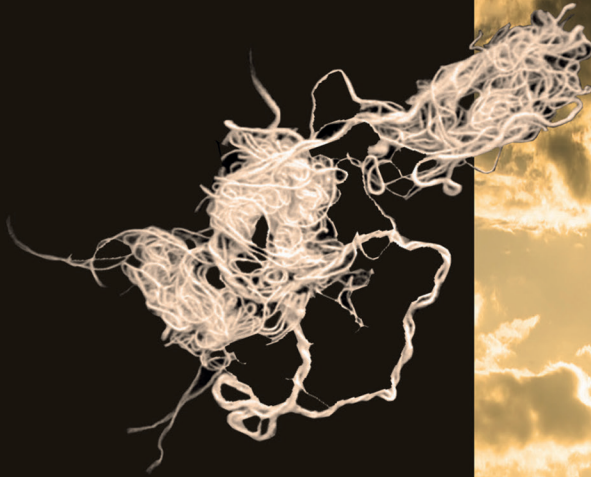


Pensar juntos a mediação cultural

[entre]laçando
experiências e
conceitos



**Grupo de Pesquisa em
Mediação Cultural**
contaminações e
provocações estéticas

Mirian Celeste Martins (org)

2ª Edição



Terracota

SÉRIE &arte&educação&cultura&

pensar juntos mediação cultural:
[entre]laçando experiências e conceitos

Mirian Celeste Martins (org.)

Grupo de Pesquisa

Mediação cultural:
contaminações e provocações estéticas

2ª edição



São Paulo - 2018

copyright © 2018 Mirian Celeste Martins, organização.

Todos os direitos autorais dos textos publicados neste livro estão reservados aos autores e foram cedidos para uso da Editora Terracota Ltda., exclusivamente para a publicação desta obra. O conteúdo dos textos aqui publicados é de inteira responsabilidade de seus autores.

Capa

Ana Carmen Nogueira

Diagramação

Líquido Tecnologia

Revisão e Normalização

Metodológica Gestão da Informação

Editor responsável

Claudio Brites

Impressão

PSI7

Conselho Editorial

Alexandre Mate – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Fernando Hernández – Universidade de Barcelona
João Queiroz – Universidade de Lisboa
Luiza Helena Christov - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Magali Kleber - Universidade Estadual de Londrina
Marcos Villela Pereira – Pontifícia Universidade Católica/RGS
Mirian Celeste Martins – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Olga Egas - Universidade Federal de Juiz de Fora
Ricardo Marin Viadel – Universidade de Granada
Rita Demarchi – Instituto Federal de São Paulo
Rosemary Aparecida Santiago - Universidade Cruzeiro do Sul
Ronaldo Alexandre Oliveira – Universidade Estadual de Londrina
Solange Utuari - Universidade Cruzeiro do Sul

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Roberta Amaral Sertório Gravina, CRB-8/9167

P467 Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos. 2. ed. /
 organização de Mirian Celeste Martins. – São Paulo: Terracota Editora,
 2018. – (Série &arte&educação&cultura&).
 250 p. ; 16x23 cm.

ISBN: 978-85-8380-075-0 (E-book)

1. Mediação cultural I. Martins, Mirian Celeste

CDD 300

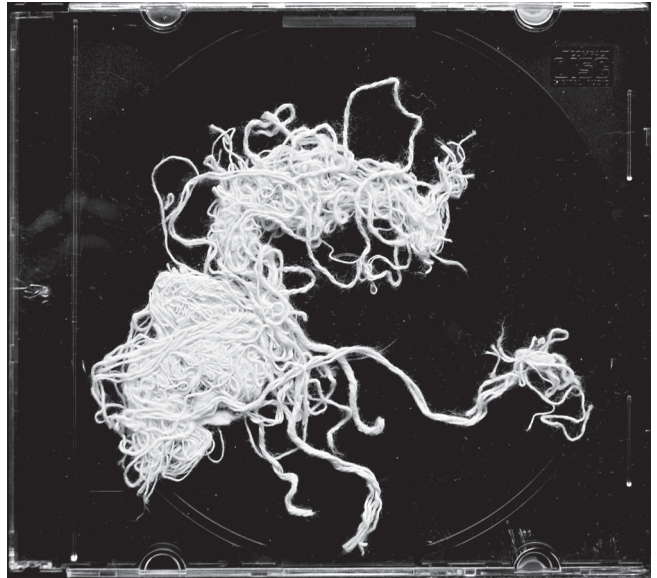
CDU 304

Todos os direitos desta edição reservados à

TERRACOTA EDITORA

Avenida Lins de Vasconcelos, 1886 - CEP 01538-001 - São Paulo - SP - Tel. (11) 2645-0549

www.terracotaeditora.com.br



Lugar sem comportamento é o coração.
Ando em vias de ser compartilhado.
Ajeito as nuvens no olho. [...]
Manoel de Barros

As palavras de Manoel de Barros e os detalhes da obra *Entrenuvens* de Alcindo Moreira Filho (com 475 embalagens de CDs com estopa e algodão produzida em 2013) penetram entre nossos textos como convites para pensarmos juntos a mediação cultural.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA EDIÇÃO Mirian Celeste Martins	9
Considerações acerca da experiência de vi- venciar um processo de criação colaborativo Ronaldo Alexandre Oliveira	11
INTRODUÇÃO	
Entre nuvens de tempos vividos Mirian Celeste Martins	15
NARRATIVAS MEDIADORAS	
D'onde se fala? Maristela Sanches Rodrigues	20
Estranhamente bonito... Rita Demarchi	22
Sobre estrelas do mar Solange Utuari	25
Des-ordem de imagens... Olga Egas	27
Mergulhando em um quadro ouvindo ópera Célia Cristina Rodrigues De Donato	29
¡Hola! ¿Qué tal? Francione Oliveira Carvalho	31
Desperdiçadora de tempo? Maria José Braga Falcão	34
Como Romeu e Julieta ou A primeira vez... Jorge Wilson da Conceição	36
Corpos viajantes Mirian Celeste Martins	39
Ele está aí? Maria de Lourdes Sousa Fabro	43
Esse negócio pendurado no pescoço Bruno Fischer Dimarch	45
Onde ponho tudo isso? Daniela de Souza Martins Grillo	47
"Ah! Eu sempre venho nesse parque e nunca vi nada diferente!" Estela Maria Oliveira Bonci	49
Quem escolhe? Marcia Cristina Polacchini de Oliveira	53
Quem já viu o vento? Ana Carmen Nogueira	55
O patrimônio escondido Maria Lucia Bighetti Fioravanti	58
QUANDO NARRATIVAS SÃO NUVENS DE CONCEITOS	
SOBRE NARRATIVAS MEDIADORAS	
[entre]laçando experiências para expandir conceitos Grupo de pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas	63
EXPERIÊNCIA(S) ESTÉTICA(S)	
Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas. Rita Demarchi	67

ACESSO CULTURAL	
Mediação cultural: despertando uma vida de relação com a arte 83	
Célia Cristina Rodrigues De Donato	
Abrindo as janelas para o que tem fora dos muros da escola	99
Marcia Cristina Polacchini de Oliveira	
CULTURA E MEDIAÇÃO	
O conceito de interculturalidade e a mediação cultural na escola 109	
Francione Oliveira Carvalho	
PATRIMÔNIO CULTURAL	
Mediação cultural e patrimônio cultural	117
Maria Lucia Bighetti Fioravanti	
AÇÃO E CRIAÇÃO DOCENTE	
Conversações sobre cultura visual: quem fez e quem vê	128
Olga Egas	
Recepção teatral: o público ontem	
& hoje e a potência de processos educativos mediadores	138
Jorge Wilson da Conceição	
Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível	153
Maria José Braga Falcão	
Ações disparadoras de experiências estéticas com crianças	161
Estela Maria Oliveira Bonci	
FORMAÇÃO DO PROFESSOR/MEDIADOR	
O provocador de experiências estéticas	171
Solange Utuari	
Olhares inquietantes	177
Maria de Lourdes Sousa Fabro	
CURADORIA EDUCATIVA	
Curadoria educativa: dispositivos para encontros	188
Mirian Celeste Martins	
MEDIAÇÃO COMO [CON]TATO	
Como nos aproximamos e compreendemos a arte?	203
Maristela Sanches Rodrigues	
Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores	213
Mirian Celeste Martins	
REFERÊNCIAS	231
ÍNDICE REMISSIVO	239
QUEM SOMOS NÓS	245

APRESENTAÇÃO DA SEGUNDA EDIÇÃO

Mirian Celeste Martins

Como diz [Mário] Pedrosa “a vontade de comunicar é, sem dúvida, condição absoluta de todo ser vivo”. A questão para nós é se podemos, de alguma forma, recuperar esse sentido da arte como canal de experiência e de comunicação, como um lugar em que podemos vivenciar algo novo e aprender com a experiência vivida.

Gabriel Pérez-Barreiro

Arte como canal de experiência e comunicação. Arte como um lugar onde aprendemos pela experiência que se amplia quando compartilhada, e pode ser ainda maior por uma ação mediadora que a faz vibrar no jogo humano de “estar entre muitos” com muitos pontos de vista diversos. É neste sentido que vivemos em um grupo se fez na partilha e com a generosidade que nos faz continuar a caminhar. Desde 2003, no Instituto de Artes/UNESP, e desde 2009, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, a reflexão como a potência da mediação cultural nos une e nos leva a aprofundá-lo e divulgá-lo, o que testemunha esta segunda edição.

No site <www.arte-pedagogia-mediacao.com.br> divulgamos nossas pesquisas e principais realizações como os quatro Seminários Internacionais Formação de Educadores em Arte e Pedagogia com a relevante participação de pesquisadores, educadores e artistas nacionais e internacionais. Realizado juntamente com o GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia, Os Simpósios tiveram como temas :arte: educação: infâncias: mediação cultural: (2015); :pesquisar: arte: pedagogia: mediação cultural: (2016); :con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural: (2017); :arte: pedagogia: contaminações interdisciplinares: mediação cultural: (2018). Dois pontos são o mote de novas linhas de aproximações em múltiplas relações que, a partir de algumas falas dos simpósios, geraram o livro :formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural: (Terracota, 2018).

A pesquisa atual: Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores, gira em torno do pensamento rizomático e da arte contemporânea imersa na arte participativa e socialmente engajada. Honra-nos também assinar o verbete sobre Mediação no Caderno da Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2018, <<https://www.museum.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>>).

Nesta segunda edição continua o convite de nuvens dobradiças (DAMISH, apud AL-PHEIN, 2006, p. 96) para voar... desdobrar, desanuviar, irrigar e desabrochar conversas com todos os que tem como ofício os grandes campos da educação, arte, cultura e mediação...

* Pérez-Barreiro, G. A atenção como prática curatorial. In: 33 Bienal de São Paulo: afinidades afetivas: convite à atenção. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018, p.28.

Considerações acerca da experiência de vivenciar um processo de criação colaborativo

Ronaldo Alexandre Oliveira

O tempo nos sufoca, mas temos de buscar o ar coletivo para nos mantermos.

Mirian Celeste Martins

Muito longe deste texto ser um prefácio nos moldes mais clássicos, esta apresentação quer ser a narrativa/testemunho de alguém que acompanhou, e assim, pôde vivenciar fragmentos de um processo colaborativo de criação para a edificação de um livro/obra.

O lugar de onde falo é o de um ex-aluno de Graduação da Mirian Celeste Martins (Educação Artística, 1985-1987) e atualmente participante do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo, espaço em que desenvolvo uma pesquisa de Pós-Doutorado. Nesse espaço e lugar tive contato com o ir e vir da construção deste livro que agora temos em mãos. Logo no início de meu ingresso no programa, Mirian Celeste Martins, minha supervisora científica, convidou-me para fazer parte do grupo de pesquisa em mediação cultural que coordena desde 2003.

O grupo se encontrava no meio de uma pesquisa para a organização desta publicação. Em dezembro de 2013, com propostas e convites para “mutirões” de trabalho, Mirian convidava a todos do grupo e a mim, que acabava de ingressar no Programa, para trabalhar. As reuniões compunham o momento do encontro, do diálogo e do trabalho. O convite era feito e cada integrante se organizava, ao seu modo, no seu tempo, para ali estar. Recolho aqui falas de e-mails dos membros do grupo, registros que oferecem uma dimensão sobre o caráter desse movimento e de sua dinâmica:

Até amanhã para quem pode ir em nossa reunião e compreendo todos os que justificaram as faltas (Mirian Celeste).

Que reunião maravilhosa! Ainda bem que consegui chegar a tempo. Tantas coisas interessantes foram ouvidas. Sai de lá com a cabeça a mil (Maria José).

Não pude estar com vocês hoje. Esta semana foi difícil para mim, hoje trabalhei muito e ontem também, esperava poder estar pela manhã com vocês, mas não deu... [...] Meu texto está lá no Dropbox com as marcações coloridas, qual é o próximo passo? Um beijo a todos (Célia).

Já de imediato percebemos o esforço de alguém que busca e inventa formas de pensar, trabalhar, refletir e construir conhecimento de forma compartilhada, colaborativa. Assim, não tenho como deixar de salientar, neste pequeno texto, o modo colaborativo de construção, de refletir sobre mediação e de se posicionar no mundo. Ao invés de comentar cada artigo componente do livro, prefiro discorrer um pouco sobre os modos

de elaboração desta obra, pois trata-se de apontar para o lugar e a postura com os quais a organizadora busca habitar e operar no mundo. Esse é também o modo pelo qual as pessoas que do grupo fazem parte caminham, trilhando uma direção que demonstra uma atitude colaborativa de edificação do conhecimento sobre a arte, sobre a educação e sobre a vida; pois, a convivência no grupo criou uma dinâmica em que o diálogo foi se estabelecendo e, assim, nutrindo a todos. Essa experiência extrapolou a pesquisa e foi ganhando contornos outros que se estenderam para múltiplas aprendizagens que tomaram corpo e ganharam vida. As escritas, as vozes e as narrativas trocadas via e-mails apontam para esse modo peculiar de criar e de edificar a experiência da pesquisa.

A frase que escolhi e recolhi de um dos e-mails encaminhados por Mirian e aqui utilizado como epígrafe, fala de um tempo que nos sufoca, mas também diz respeito à qualidade que esse tempo/encontro/ar coletivo pode ter. Quando se refere a um tempo que nos sufoca, reporta-se ao tempo cronológico, o tempo do relógio, dos múltiplos compromissos, das impossibilidades, do desejo e necessidade que temos em estar fisicamente nos múltiplos lugares, mas não temos esse tempo. Convida e se abre para as participações. No encontro, via recursos tecnológicos, buscava mobilizar a todos e apontava para a necessidade de estarmos juntos. Assim, o trabalho se faz no coletivo, na presença – a minha voz/escuta/leitura encontra e ressoa a voz/escuta/leitura do outro; o meu calor humano ajuda a edificar o trabalho:

Querid@s, ontem tivemos nossa reunião e somente compareceram Olga, Estela, Maria Lucia e Rita. As duas últimas e eu saímos de lá já passava das 18h e mais... Recebemos os avisos das faltas e os compreendemos, mas o tempo é curto e precisamos das presenças para dividir o trabalho de leitura e discussão a partir dos textos. Abs esperançosos (Mirian Celeste, Olga, Estela, Maria Lúcia e Rita).

Esta sexta estarei junto com vocês. A quarta, dia 11, preciso ver. Vou terminar de ver o texto da Márcia hoje. Vai ser ótimo mesmo se outras pessoas estiverem junto, porque já estamos preocupados com o prazo... Muitos detalhes ainda precisam ser [re]vistos. Abraços, torcendo pela comemoração (Jorge).

Olá! Amanhã, para quem puder, faremos reunião começando às 10h. E vamos até a hora possível... Na quarta, dia 18, às 10hs nosso editor irá receber o livro e ver nossos desejos. Tudo será na sala 43. Bjs (Mirian Celeste).

Para além do tempo cronológico, o tempo do relógio, aquele que nos sufoca, Mirian fala da busca de um “ar coletivo”. Este ar/tempo é o ar da colaboração, da presença, do encontro, da experiência de estar e viver juntos um processo construtivo. Nesse tempo/ar coletivo se trabalha, mas acima de tudo nos humaniza na busca de modos colaborativos e constituidores de outros tempos no mundo. Esse respeito e possibilidade de construir e se constituir nesses diferentes períodos nos apontam a um tempo para além do relógio. Este é o tempo Kairós, sobre o qual escreve Hugo Assmann (1998).

Assmann (1998, p. 207) nos faz ver a profunda relação entre o tempo do relógio e a racionalidade moderna:

O predomínio do tempo “contado” (tempo cronológico) sobre o tempo vivido (kairós) se implantou lentamente, especialmente desde a Idade Média e tornou-se um aspecto fundamental da racionalidade científica e da organização social da modernidade. A crise da modernidade é também uma crise da sua concepção de tempo (o predomínio de chrónos).

Segundo esse autor, o problema do tempo mexe diretamente com a questão da finitude, da acomodação, da alienação, da resistência, da insurgência e das variadas maneiras de contemporizar e também de tornar-se contemporâneo com os outros realmente existentes. Ser contemporâneo não é coisa fácil. Creio, porém, que faz parte da luta, individual e coletiva, para que haja, conforme argumenta Assmann (1998), vida antes da morte.

Ao organizar o livro e a vida desta maneira, Mirian exemplifica essa busca e nos coloca nessa mesma perspectiva de trabalho e de vida, de exercício interno, que nos mobiliza, faz-nos transitar por lugares desconhecidos, onde o “ar coletivo” do qual (e no qual) nos faz respirar, nos dão outras perspectivas de vida, de luta, de estar no mundo de maneira coletiva e afetivamente criadora. No exercício que é realizado a cada encontro, a cada e-mail enviado ou recebido, a cada telefonema, a cada fax, a cada versão de texto postado no Dropbox, a busca é agenciar esses múltiplos tempos: nossos tempos do relógio e nossos diferentes tempos – intensos e internos – com o tempo da edificação, da construção coletiva. Deste modo, o grupo vive intensamente aquilo que Assmann (1998) aponta e nos faz viver o tempo da experiência. Faz-nos ter uma experiência coletiva, a partir dos nossos diferentes tempos.

O grupo dá as boas-vindas, em seus diferentes tempos, histórias, memórias, narrativas. É, do mesmo modo, quem convida e dá as boas-vindas a cada leitor que viajará por esta “escritura” e também reencontrar internamente suas memórias. O caminho na construção deste livro, que discute questões inerentes à mediação, à arte, à educação e também à curadoria, faz com que cada um busque dentro de si lembranças e vivências, fazendo com que cada um dos membros participantes do grupo investigue suas próprias matrizes, procurando internamente as reminiscências dos seus primeiros encontros com a Arte. Cada integrante parte de si e vai ao encontro do outro, mesclando texto, vozes e experiências. O grupo se autodesafia nessa investida, nessa busca de si. O conjunto mostra diferentes narrativas em que, pouco a pouco, cada um narra como se deu seus primeiros encontros e também seus mediadores iniciais.

Ao rememorar seus primeiros encontros com a Arte, as narrativas nos instigam enquanto leitores, pois não há como lê-los e não perguntarmos a nós mesmos: quando foi meu primeiro encontro com a Arte? Como e onde foi que se deu minha primeira experiência estética? Quem me iniciou nesse processo? E também nos leva a pensar: o que tenho feito para ser provocador, mediador do encontro entre a Arte junto aos meus alunos?

Esta é uma escrita, que prefiro chamar de escritura, que ao nascer já é mediadora, é educadora no melhor sentido da palavra, pois dialoga. Ao invés de explicar o que é

mediação, os autores tornam-se narradores reflexivos, que trazem de muito longe suas intensas experiências. Desvelando-nos o privilégio de, neste momento, também poder retornar às nossas próprias matrizes. Uma escrita/leitura que nos provoca; faz-nos estabelecer elos; uma leitura que nos desafia, pois nos traz para perto de si, envolve-nos.

Este é um livro/proposição/obra que fala de mediação, cujos textos dialogam entre si. Sua construção apresenta as mesmas operações nas quais o grupo acredita: parte-se de si, dialoga-se, encontra-se e toca-se o outro. Este é um livro construído com um intenso ir e vir. As leituras abarcam um ao outro, cujos textos são construídos com bases em referências mútuas. Esse processo transparece em sua essência a ideia de rede, de um emaranhado de entretextos. Ao construir os artigos, cada um pôde interferir no texto do outro, de modo que todos assumissem o papel de curadores.

Ao ler estes capítulos, e conhecido a maneira como foram construídos, percebo exatamente o poder da palavra, da narrativa nos convidando para viver a experiência – eu me encontrando na experiência do outro; o outro me convidando para viver sua experiência. A literatura aqui é o convite, é o meio, é a mediação que se expressa nas palavras. Transportamo-nos, assim, pelo universo do outro, vendo-o como esse encontrou a Arte, seus primeiros encontros, mediadores iniciais.

Como um “caminhador” que pôde acompanhar fragmentos da construção deste livro, tenho a possibilidade de fazer tal travessia por esses ares coletivizados – uma nova atmosfera que é construída a muitas mãos, pelas mãos de Ana Carmen; Célia; Dani; Estela; Francione; Jorge; Lurdinha; Márcia; Maria Lúcia; Maristela; Olga; Rita; Solange; onde Mirian vai sinalizando, fazendo contornos, escavando a terra para que o ar não fique estagnado. Ao contrário, possa fluir em novas paisagens e se expandir em outros lugares, outras aldeias que o “ar coletivo” queira respirar.

Suzi Gablik (2005, p. 609) afirma que “[...] a cura do mundo começa com o indivíduo que dá as boas-vindas ao Outro”. O grupo constituído pelas singularidades de cada um no jogo coletivo da partilha, não somente dá-nos boas-vindas, como compartilha os processos de pesquisa de maneira afetuosa e presente. Aqui somos instigados a viver e respirar coletivamente. Assim, que sejam bem-vindos todos aqueles que queiram no ar coletivo, respirar! E que ao adentrar nesta atmosfera possam encontrar o ressoar das vozes de cada um, assim como suas memórias para este grande tecido tecer. Como tecelãs e tecelões do tempo e da própria história, possamos narrar memórias e refletir sobre o quê advêm de nossas lembranças.

Entre nuvens de tempos vivos

Mirian Celeste Martins

Nuvens.

Difusas. Esparsas. Intensas. Fluidas. Pesadas. Cinzas. Coloridas. Muito coloridas. No início das manhãs. No final das tardes. Com elas convivemos mais de perto nos seminários em Monte Alegre do Sul. Céu do interior paulista, vistos da varanda voltada para Amparo.

Nuvens de Alcindo Moreira Filho. Penetram na narrativa do terceiro seminário em julho, 2013. Quase todos visitaram a sua casa/ateliê, nos altos da serra. As obras do amigo artista capturaram cada um de nós. Hoje, marcam nossa história nesta longa trajetória do livro que agora, você leitor, tem nas mãos.

Tudo começou na celebração de final de ano. 2011. Um almoço no Museu de Arte de São Paulo (MASP) para celebrar o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural. Na verdade, começou muito antes, em 2003, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), onde o grupo foi criado. De lá para cá, Solange Utuari; Rita Demarchi; Olga Egas; Maria de Lourdes de Sousa Fabro; Maria José Braga Falcão; Maria Lúcia Bighetti Fioravanti e Maristela Rodrigues fazem parte deste grupo, que lá se encerrou no final de 2007, mas que retornou em 2009 em nova casa: a Universidade Presbiteriana Mackenzie. Ana Carmen Nogueira; Célia Cristina Rodrigues De Donato; Estela Maria Oliveira Bonci; Francione Oliveira; Jorge Wilson da Conceição e Marcia Polachini engrossam este grupo que também teve outros integrantes nas duas casas, como Bruno Fisher Dimarch e Daniela Souza Martins, que também fazem parte da história deste livro.

Nuvens. Espalhadas. Aglomeradas. Superpostas. Nuvens rizomas refletindo o que chamamos de territórios de arte & cultura, empurrando-nos em fevereiro de 2012 para a produção desta obra. Inúmeros *e-mails* trocados marcaram posições, trouxeram ideias tentando caminhar em campos lisos com a liberdade de traçar outros caminhos. Três perguntas animaram esta discussão, colorida pelas palavras de cada um nos textos colaborativos que têm marcado nossa história: A qual público se destina? Por que queremos escrevê-lo? Como escrevê-lo?

A obra *Penélope*, de Tatiana Blass, instalada na Capela do Morumbi entre setembro de 2011 e abril de 2012, foi a marca desse primeiro caminho da escrita. O tear era apenas o meio, a interrupção de algo que podia ser visto por múltiplos lados, também de dentro e de fora...

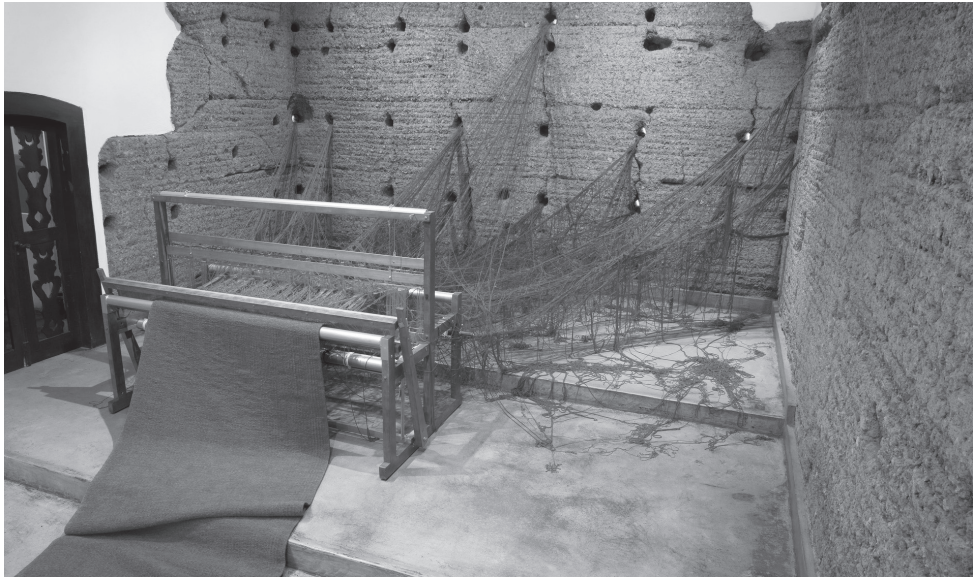


Fig. 1-4 – Tatiana Blass. *Penélope*, 2011. Capela do Morumbi. Foto: Everton Balardin.

Um tapete vermelho de quatorze metros vai da porta de entrada da Capela até um grande tear manual de pedal localizado próximo ao altar, onde sua urdidura está presa. Os fios saem do outro lado do tear em grande quantidade, caem pelo chão e passam pelos buracos das paredes de taipa. Assim, os fios vermelhos invadem o verde do jardim do museu. A espera amorosa é uma das possibilidades de leitura do mito grego de Penélope que dá título à obra.

O que importa para nós é a potência de cada fio! Assim, a proposta do livro nasceu como fios que podiam gerar tecidos diversos. Como tal, devia também provocar uma leitura que passeasse pelos fios, no convite a traçados particulares. Nesta perspectiva era necessário sair da tradição de artigos ou capítulos, ao gosto da Academia, e tentar outra forma, buscando a aproximação com educadores de qualquer faixa etária, arte-educadores, mediadores, estudantes e público em geral. Como envolver o leitor na própria experiência de encontro com a arte e a cultura?

Era preciso ousar inventar uma forma que nos fizesse viver a experiência de produzir e compartilhar entre nós e nossos leitores, movimentos de territorializar-des-territorializar-territorializar, envolvidos todos no processo que nasceria colaborativo, provocando um olhar contemporâneo sobre a cultura e nela a arte. Como tratar nossos futuros leitores como interatores, como fruidores que participam ativamente da sua leitura? Como tornar este livro um objeto propositivo que, espelhando as provocações de Lygia Clark, pudesse convocar o leitor a traçar seu próprio caminho?

Era preciso ousar inventar uma forma capaz de se tornar pretexto para discussões e problematizações para além das artes visuais e dos museus, para além dos arte-educadores, em uma perspectiva interdisciplinar. O foco não seria o Ensino de Arte, nem metodologias, mas a mediação com a cultura, entendida como um campo expandido para experiências estéticas. Queremos provocar um diálogo reflexivo em que o leitor possa desenvolver um sentimento de compartilhamento das buscas do grupo de estudo. Como tornar palpável o nosso próprio processo de estudo e de construção da teoria?

Era nossa tarefa: “Declanchar, tirar a tranca. Não será esta a tarefa maior da mediação cultural: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado ao já conhecido para ver além? Não será este o sentido da educação estética?” (MARTINS, 2011, p. 311). Declanchar. Reviver nossas próprias trilhas em experiências estéticas nos espaços de nossas memórias pessoais. As narrativas nos moveram no tempo/espaço e nos convidaram a olhar mais devagar, mais demoradamente os detalhes da mediação. Narrativas-mediadoras. Corpos em trânsito por experiências passadas para [re]pensar práticas atuais. Narrativas para gerar diálogos entre leitores e territórios de mediação a partir de nossas próprias vivências como mediadores e mediados. Narrativas que foram lidas, relidas, reescritas, na tentativa de aflorar memórias pautadas no caráter poético e que nos levou aos conceitos.

Assim foi se configurando o desenho deste livro que se espelhava em um sistema de jogo de *Role-Playing Game* (RPG), um tipo de jogo em que os jogadores (leitores)

assumem os papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente, ou nos livros para jovens em que a história ganha possibilidade de múltiplos finais, dependendo das escolhas do leitor durante a leitura. Assim você também é convidado a entrar por qualquer página, escolher um tema, prosseguir conforme vai interligando as páginas ou buscando um novo começo.

Partimos de territórios que se desmancharam em narrativas que desencadearam conceitos que se voltam para as narrativas e as expandem. Um ir e vir sempre mutante como as nuvens, que desvela a própria ação da escrita de cada um de nós, indo e voltando a partir de leituras e releituras em grupo. Processo colaborativo que marca as ações neste grupo, seja nas reuniões mensais ou nas que se adensaram para a finalização desta publicação, seja nos mutirões e seminários, nas trocas coletivas pela *Internet*, nos textos arco-íris matizados pelas coloridas nuvens, pois cada um entra com sua cor para a conversa que se faz coletiva. Autorias preservadas no compartilhamento de ideias e ideais. Não queríamos perder a característica do grupo e suas discussões, ou seja, os rizomas construídos a partir das reflexões realizadas, desencadeando cartografias, despertando em nós e em você a reflexão. Uma citação que leva a outra, um texto que puxa outro. Citações-excitações para pensar e repensar e tornar a pensar... Assim é esta obra. Um livro, esse mesmo o mediador do conteúdo que o constitui...

Nuvens?

/nuvem/. É assim que Hubert Damisch a denomina. Entre barras, o autor de *Théorie du /nuage/*: pour un histoire de la peinture, publicado em 1972, que trata as nuvens como signos e não como elementos realistas. Significados diferentes em distintos contextos pictóricos. Para Damisch, a /nuvem/ funciona como uma espécie de dobradiça “[...] em relação ao céu e à terra, entre aqui e lá, entre um mundo que obedece às próprias leis e um espaço divino que não pode ser conhecido por nenhuma ciência” (apud ALPHEN, 2006, p. 96).

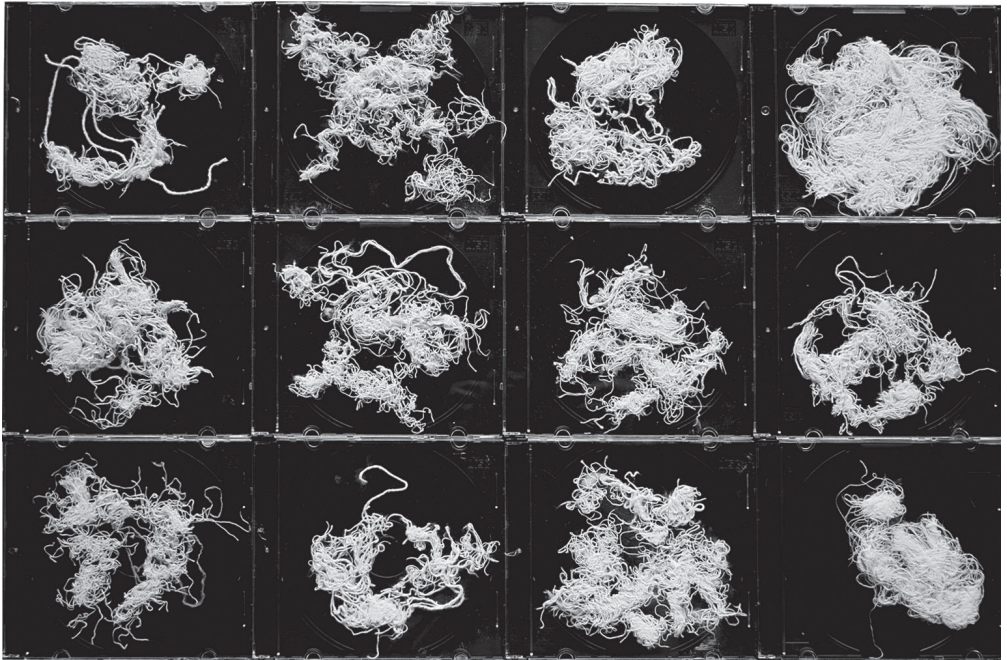
Nuvem dobradiça. Como os bichos de Lygia Clark que convidam a novas dobras? A outros desenhos?

Livro-dobradiça. Um convite ao jogo. Na versão impressa ou em *e-book*, contamos com a sua escolha no traçado de sua própria leitura, deixando-se contaminar pelas narrativas, pelos conceitos que vão se materializando e se concretizando em proposições, já que a intenção que nos moveu foi torná-lo muito próximo de cada leitor. Narrativas e conceitos interligados e que podem ser acessados por outra via: o índice remissivo.

Escolha por onde começar! Pelas nossas narrativas de professores e pesquisadores? Pulando de cada narrativa para os conceitos que dessas saltam? Pelos conceitos que vão se aprofundando dentro dos territórios da mediação cultural?

O convite é para voar... desdobrar, desanuviar, desabrochar...

NARRATIVAS MEDIADORAS



D´onde se fala?

Maristela Sanches Rodrigues

Daqui do interior do Estado de São Paulo tive sempre a impressão de que eu era uma caipira, até o dia em que eu tive certeza: sou uma caipira!

Veja só os sintomas dessa condição de caipira: não posso ver um Almeida Júnior sem sentir uma indescritível e incomensurável familiaridade e uma saudade doída nem sei do quê; emocionou-me ao ouvir Renato Teixeira e Almir Sater (1999) cantando: “Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso porque já chorei demais [...]”; não consigo ler um trecho de Guimarães Rosa sem pensar no que disse Milton Nascimento (1982) em *Ânima: certas canções*:

Certas canções que ouço
Cabem tão dentro de mim
Que perguntar carece
“Como não fui eu que fiz?!”

É também nas palavras de Guimarães Rosa (1984, p. 31) que busco a sabedoria caipira: “Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”.

O caipira é um sujeito simples, afeito às coisas do campo, gente de pouco estudo e muita sabedoria, mas como hoje em dia as plantações de cana acabaram com a roça aqui por esses lados, o caipira foi para a cidade e é daí que venho eu...

Na verdade, quando me denomino caipira, há nesse título mais um desejo do que de fato uma história de vida no campo. Um desejo de volta aos tempos da infância, tempos em que, menina pequena, corria ao redor da fonte luminosa na praça da igreja no centro da minha cidade e ouvia do coreto a banda tocando. Dos tempos em que, indo passear nos sítios das redondezas, avistava fileiras e fileiras de pés de café, tais quais na perspectiva do *Café* de Portinari (1935).

Nem sempre me sentir caipira ou ser do interior foi um orgulho, nem para mim, nem para a minha família. Durante muito tempo a Cidade de São Paulo era para nós a mais importante e a verdadeira referência de cultura. Viajávamos para a capital todos os anos em busca da civilização, dos últimos acontecimentos culturais, da última moda, do último filme, dos últimos livros...

No interior nos sentíamos caipiras como um sinônimo de pessoas sem cultura, de ingênuos e o mais incrível é que muita gente ainda hoje se sente e pensa assim, como se o contrário de caipira fosse o homem culto, letrado, as pessoas que vivem na capital ou nas cidades grandes, onde há museus, livrarias, cinemas e outros lugares mais, onde se pode ver aquilo que se chama de arte e cultura, como se o lugar de onde a gente vem também não nos fartasse de cultura própria.

Meu pai era amante de música, de leitura e de cinema, enquanto minha mãe – professora de Arte – era apaixonada por pintura e teatro. Foram os primeiros mediadores a me propor experiências estéticas. Deu no que deu: assim como minha mãe, fiz-me e faço-me todos os dias professora de Arte, mas essa foi uma trajetória longa e sinuosa! Não fui direto ao ponto de fuga, pelo contrário, custei muito a avistar a linha do horizonte...

Conta minha mãe que eu, menina ainda, preferia os livros às bonecas e como não havia livraria em minha cidade, meu pai e eu fazíamos encomendas de livros pelos Correios e que alegria era buscar os livros quando o carteiro avisava da chegada de cada lote!

Que alegria era poder ver as tantas obras de arte nos fascículos dos Gênios da Pintura de minha mãe! Cheguei a, escondida, arrancar algumas páginas de um artista com o qual me encantava pelas cores e pelas formas. Era Wassily Kandinsky, veja só, eu gostava de seu abstracionismo e queria suas obras bem próximas de mim...

Em muitas noites, enquanto minha mãe lecionava, eu e minha irmã passeávamos de carro com meu pai pela cidade, íamos em um fusca bem devagar e ouvindo as músicas que ele escolhia. Chego a ouvir claramente na lembrança, Maria Betânia e Caetano Veloso (1989) cantando:

Se lembra da fogueira
Se lembra dos balões
Se lembra dos lugares dos sertões?
A roupa no varal
Feriado nacional
E as estrelas salpicadas nas canções
Se lembra quando toda modinha
Falava de amor...

Cercada dessas referências que revelam o acesso cultural, minhas referências, construí desde então, uma compreensão sobre a arte e a cultura que foi norteadora de minhas futuras práticas mediadoras (Darras, 2009). Da mesma forma, construí um olhar sobre as obras e os artistas como sendo sagrados e cujo acesso conferia às pessoas uma aura de distinção que eu desejava para mim (BOURDIEU & DARBEL, 2007).

Em outros tempos e lugares, distantes da infância, esse olhar foi desconstruído pelas transformações naturais que decorrem de nossas experiências, vivências, histórias e formação incessantes, como as reflexões em minha dissertação de Mestrado (RODRIGUES, 2008).

Continuo no interior porque gosto do sossego daqui, gosto dos passarinhos na mangueira do meu quintal, gosto de ouvir sapos coaxando à noite, grilos cricrilando e crianças correndo pelas ruas, brincando de esconde-esconde.

Gosto de tudo isso, pois assim como aconteceu com a Arte, cresci em meio a essas referências, que continuam me formando e transformando...

Estranhamente bonito...

Rita Demarchi

Em Itu, aos nove anos eu tinha aula de catecismo na Igreja Matriz. Gostava, mas eu me lembro que o melhor mesmo era o caminho da ida e da volta. Foram várias terças-feiras de passeios pelo Museu de Arte Sacra e pelo Museu Republicano, espaços potenciais de mediação cultural que me abriram portas para transcender a cultura familiar e o cotidiano. Junto de uma colega, às vezes corríamos pelo assoalho escorregadio, mas a maior parte das vezes percorríamos devagar esses espaços sempre vazios de visitantes e repletos de objetos e mistério. Tantas vezes fui sozinha. A cada semana, escolhia olhar mais atentamente para alguma coisa. Hoje carrego a nítida sensação de que, em alguns momentos, compreendia que esses lugares também traziam algo de sagrado.

Lembro-me de rever no Museu de Arte Sacra de Itu as peças utilizadas na missa, como ostensórios e cálices e ali pareciam tão diferentes... Para além da fé herdada, ali eles se convertiam em objetos do patrimônio cultural. E havia as pinturas, mágicas, eu tentava entender como se faziam aquelas cores incomuns, esmaecidas. A minha pintura preferida era uma de Cristo no Horto que certa vez me fez chorar, com pena de Jesus tão pensativo e solitário, mergulhado naquela penumbra em tons de violeta, acompanhado apenas pela luz do luar.

Museu Republicano, museu histórico, outra história. Ali não havia motivos para chorar. Um lindo e enorme casarão com azulejos portugueses (eu os achava bonitos, só não entendia porque precisavam ser de uma cor só). Ao mesmo tempo em que eu gostava da escada que rangia a cada passo, dos grandes cômodos e seus móveis austeros, tudo me parecia tão perto e tão longe... Sabia que ali, em um passado que eu não conseguia mensurar, reuniram-se homens importantes que decidiram que o Brasil se tornaria uma República, isso eu sabia porque aprendi na escola o que foi a “Convenção de Itu”. Por outro lado, tudo aquilo me parecia tão estranhamente bonito...

No piso superior havia uma sacada, que se abria para os fundos, para um jardim inusitado a meus olhos: sem flores e com algumas esculturas de inspiração grega, marcadas pela ação do tempo. Esse jardim era inatingível, só podíamos olhá-lo de cima. Inatingível também porque me parecia muito, muito antigo e tão diferente do quintal de casa e das plantas de minha mãe! Associava a cantiga “O cravo e a rosa” a esse lugar. Talvez eu considerasse a atmosfera propícia – o cravo e a rosa bem que poderiam ter brigado debaixo daquela sacada, naquele jardim.

Minha amiguinha e eu adorávamos deixar nossas assinaturas no livro de visitantes! Era gostoso marcar presença, ver minha letra naquele caderno tão grande de capa preta. Nunca tinha ouvido ninguém falar que tivesse visitado os museus e escrito o

nome no livro, o que me era motivo de um secreto orgulho. Hoje compreendo que esse ato simbólico e o sentimento decorrente expunham a apropriação possibilitada pelo acesso cultural.

Ganhei de meus pais uma caixa de lápis de cor de 36 tons e, além do prazer de usá-los, gostava de arrumá-los de jeitos diferentes dentro da caixa, buscando novas harmonias. As férias eram deliciosas, com alguns longos dias no sítio de minha madrinha, despertados pela música sertaneja no rádio. Junto dos primos subíamos a montanha para ver a paisagem do alto, tudo mudava lá de cima – um prazer sem igual. Entre brincadeiras e o carinho com os animais grandes e pequenos, alguns desenhos.

Nessa época, gostava de ir à escola, mas achava que a vida era uma coisa e a escola era outra. As aulas de pintura no Colégio N. Sra. do Patrocínio também eram outra coisa, onde eu aprendi com a professora Irmã Ana Lucia a copiar algumas reproduções de paisagens europeias e naturezas-mortas acadêmicas. Fui alimentada por esse recorte específico da cultura visual. As imagens me fascinavam, mas não era tarefa fácil, eu nunca havia visto neve na vida. Para sempre vou me lembrar do cheiro, das tonalidades e nomes das cores nos tubinhos de tinta a óleo, mas fazer um Cristo no Horto não estava nos meus planos, era difícil demais e eu não tinha a imagem...

Anos mais tarde, D. Carolina Pacheco, professora de Didática, convidou as alunas do curso de Magistério para uma viagem a São Paulo. Visitamos a Escola da Vila e a Escola Municipal de Iniciação Artística, que me impressionaram bastante. Mas o melhor de tudo é que ao final do dia fomos de improviso para a Bienal!

Tudo tão mais estranho e impactante do que o Museu Republicano, da arquitetura às coisas que estavam expostas! Da rápida visita, lembro-me da surpresa maior: como se poderia fazer arte com longos fios de metal, que formavam como que gigantescas madeixas de cabelo penduradas? [Tunga]. D. Carolina não sabia responder, tudo também lhe era inédito, então apenas sorriu, sugeriu que percorrêssemos o que fosse possível daquele espaço e atentássemos para alguns detalhes das obras. A invenção e os materiais desses artistas eram diferentes. A atitude de minha professora também era diferente. Depois vim a compreender que essa abertura foi a melhor coisa que poderia ter acontecido naquele contexto. Fui invadida por um grande orgulho em estar ali e tive a certeza irrefutável de que, mesmo sem entender, aquilo trazia algo de muito relevante. Não era fácil ou tranquilo, mas de alguma forma senti que ali se iniciava uma relação de pertencimento e, mesmo sem livro de visitantes para assinar, um pacto foi selado: comecei a penetrar em um lugar que extrapolava as paredes da Bienal e esse espaço começava a penetrar em mim. Mais uma vez, um espaço potencial de mediação cultural memorável. Porém, dessa vez, eu não estava sozinha e isso foi fundamental. Hoje revejo a minha formação de mediadora e reconheço em minha atitude reverberações dessa experiência.

Depois de algum tempo perdida em uma estrada tortuosa que não era minha, mudei-me para São Paulo, onde viria a ser mais uma paulistana, como na Estação Sumaré

de Alex Flemming. Na universidade, encontrei afetuosos e valiosos intercessores, que me ajudaram e ajudam a fazer a travessia para adentrar em outros campos...

Em outros momentos e lugares foi possível olhar nos olhos de algumas imagens de Aleijadinho e El Greco, ajoelhar-me diante de Tintoretto e dos mosaicos da San Marco e sentir a solidão outonal do banco de pedra de Van Gogh. Compartilhei a saudade de Almeida Júnior, assim como a lágrima contida da menina de rosa de Renoir, o desespero da órfã no cemitério de Delacroix, a humanidade dos retratados de Lucian Freud. Teria sido diferente se anteriormente eu não tivesse sofrido com a pintura de Cristo no Horto?

Conheci algumas catedrais, trabalhei em uma Bienal, conheci outras Bienais e exposições, que se tornaram minhas catedrais. Sem esforço, ainda consigo deitar olhos algo inocentes diante do que me parece inaugural e inesgotável, assim foi e é com Iannelli, Rembrandt, Corot, Klee, Pollock, Fra Angelico, Francis Bacon, Denise Stoklos, Theatre du Soleil, Pistoletto, Lygia Pape, Helena Almeida, Cildo Meireles e os apaixonantes Fernando Diniz e Alécio de Andrade, entre tantos valiosos companheiros de viagem, inclusive os anônimos das iluminuras e azulejos, como meus intercessores. O inesgotável habita os templos que chamamos de museus e em tantos outros lugares: na paisagem a céu aberto, nas fachadas, no muro, no cinema, no metrô, nos livros... o inesgotável habita em nós. Serão nossos intercessores?

Não estou sozinha, tenho vontade de conversar sobre isso, refletir sobre o que me é tão caro e ajudou a tecer o ser que sou. Tenho vontade de ver e compreender os outros em contato com as obras, de celebrar os encontros dos quais fazemos parte e que se abrem em infinitas experiências singulares entre a interrogação, a inquietude, a travessia e o encantamento – as experiência(s) estética(s).

Sobre estrelas do mar

Solange Utuari

Passeando pelas areias da praia encontramos estrelas do mar trazidas pelo fluxo das marés.

Um dia um menino resolveu recolher as estrelas para devolve-las ao mar.

Passando por ali um homem questionou o menino:

“Por que você está jogando as estrelas no mar? Neste exato momento milhões de estrelas do mar estão à deriva nas praias do mundo e não fará diferença jogar algumas.”

O menino pegou uma estrela na areia, olhou para o homem e respondeu, serenamente:

“Para esta estrela do mar faz diferença.”

O menino continuou a devolver as estrelas ao mar, certo que sua tarefa era importante (conto popular de autoria desconhecida).

Minha professora de Educação Artística na sétima série, Vera Lúcia, apresentou à classe a obra *Fim e começo* de Lasar Segall, pintada em 1928, para trabalhar com cores quentes e frias. A fala docente era muito emotiva, sensível e mostrava o grau de significação daquela imagem para a professora.

Essa situação nunca saiu da minha memória. Na ocasião tive vontade de perguntar se o artista tinha feito a pintura para o livro que Vera Lúcia nos mostrava. Essa dúvida pode parecer banal, porém, pode também ser comum para crianças e adolescentes que, como eu, não tiveram em sua educação familiar contato com obras de arte originais em espaços de exposições, como oportunidade de acesso cultural.

Naquele mesmo livro havia outras reproduções de obras de artistas brasileiros. Não entendia, na época, o que era uma obra de arte, onde era guardada ou para que servia; só me lembro de ter gostado de olhar para aquela imagem e de me emocionar com a tristeza decorrente da morte do homem ali retratado e do olhar curioso do menino que mostrava que a vida brinca ao lado da morte. Essa foi a minha interpretação naquele momento.

Em outra aula, tomei coragem e perguntei à professora se a pintura fora feita como ilustração para aquela folha de livro, ou se era uma fotografia da pintura. Recebi a explicação de que os artistas realizam suas obras sobre diferentes materiais, que aquela imagem era uma reprodução da pintura original de Segall e que as obras dos artistas, geralmente, eram expostas para todos verem em museus. A casa de Segall se transformara em museu e que todos poderiam ir até lá, pois ficava na cidade de São Paulo, perto da estação Vila Mariana do metrô. Naquela época eu morava em Itaquaquecetuba, município paulista e não sabia como chegar ao museu.

Alguns anos mais tarde, quando os meus pais já permitiam que eu andasse sozinha pela cidade de São Paulo, após uma viagem de trem e metrô cheguei ao museu. No

entanto, eu não sabia que às segundas-feiras o museu não funcionava. Lendo o cartaz de aviso dos horários na porta fechada do museu me programei em voltar outro dia. Meses depois retornei, porém a obra *Fim e começo* não estava exposta. Quis perguntar por que não estava lá, mas não tive coragem. Apenas olhei outras obras e fui embora.

Por que nos sentimos tão intimidados em espaços culturais, já que esses são preparados para acolher o público? Ou seja, são espaços potenciais de mediação cultural. Talvez haja uma ideia comum entre as pessoas que não estão habituadas a esses espaços que nos remete a origem do termo museu. Entrar no museu é como entrar no templo das musas! Hoje compreendo esses espaços como meus, sinto-me acolhida e nesses aprendo e tenho experiências estéticas. Com o tempo aprendi a desenvolver um sentimento de pertencimento, que foi desencadeado pela mediação da professora Vera Lúcia aos meus treze anos de idade. A partir daquele momento, comecei a frequentar museus e exposições.

Mais do que dar uma aula sobre cores quentes e frias a partir também de leituras de imagens, a minha professora tinha me proporcionado uma experiência estética, que me motivou a buscar outras oportunidades, pela qualidade, intensidade e emoção da ação mediadora vivenciada. Aquela foi “*uma* experiência”, como diz John Dewey (2010, p. 139).

Anos depois voltei ao museu para ver uma retrospectiva e, com emoção, encontrei *Fim e começo*, a obra original. Mais um momento significativo. Posso dizer que foi, mais uma vez, uma emoção, uma experiência estética, especialmente porque estava no Mestrado, pesquisando sobre o papel do museu na experiência estética e na formação do professor de arte, e tinha ao meu lado a professora Mirian Celeste Martins.

A qualidade da experiência estética com a obra de arte original é inegável, embora não imprescindível. A minha percepção sobre essa pintura foi muito diferente nos dois encontros; porém, igualmente emocionante. Na segunda, entretanto, frente ao original foi possível perceber que a memória da obra trazia características diversas. Além disso, oferece maior conhecimento sobre o artista, o momento de criação da obra e os sentimentos humanos, entre outros saberes possíveis. Aprendi a gostar de frequentar museus...

Essa experiência pode nos ajudar a refletir sobre como o professor pode ser um mediador importante no processo de proporcionar experiências estéticas por meio da Arte, que resultem em aprendizagens significativas para o resto da vida.

Talvez a aula da professora Vera Lúcia não foi tão significativa para os 53 alunos da turma do sétimo ano de uma escola pública do período noturno, mas para mim equivaleu a atitude do menino ao devolver estrelas ao mar. Fez diferença!

Des-ordem de imagens...

Olga Egas

O fato é que tenho uma coleção de imagens, reunidas em um tipo de *des-ordem*. Pensando melhor, são as imagens que despertam em mim a vontade de colecioná-las! Não sei ao certo quando me tornei uma colecionadora de imagens... Mas, elas sempre estiveram presentes no meu cotidiano.

Assisti à chegada da televisão no Brasil. Um novo espaço potencial de mediação cultural adentrava as casas brasileiras. Eram os anos 1960 e o aparelho de TV não se parecia em nada com os de hoje: uma imensa caixa de madeira com duas portas que se abriam para revelar o monitor de vidro, seletor de canais e vários botões de ajustes, além da antena, som de qualidade duvidosa, imagens em preto e branco que traduziam os programas ao vivo. Era um verdadeiro ritual: “Psiu!” “Silêncio!” “A TV está ligada...” E assim, hipnotizados pelas imagens em movimento, assistíamos à inevitável alteração de nossa rotina infantil.

Deixamos de brincar juntos, para juntos assistirmos à televisão, cada um a seu modo, aprendendo a ler imagens repletas de “fantasmas e chiados”. Deixamos as brincadeiras de lado para aprender a ser espectadores contemplativos da revolução tecnológica que estava apenas começando. A TV definiu um novo ritmo para o dia a dia: vamos brincar antes ou depois do programa? As brincadeiras coletivas incorporaram os personagens da programação. No início dos anos 1970, a televisão colorida transformou-se em hábito e ocupou lugar de destaque na sala de estar, como um membro da família, tanto para entreter como para trazer um mundo de informações.

O cinema era outro espaço potencial de mediação cultural, representando um ritual relacionado às imagens em movimento. Desenhos animados, quase sempre produzidos nos estúdios *Disney*: *Mary Poppins*, *Fantasia*, *Bambi*, *Bela Adormecida*, *Branca de Neve*. Os personagens *Tom e Jerry* animavam as manhãs de domingo. *Matinês* esporádicas, barulhentas, mas sempre bem-vindas. Depois acompanhávamos a saga dos personagens nas revistinhas e *gibis* vendidos nos jornaleiros do centro da cidade: *Gato Félix*, *Mickey Mouse*, *Tio Patinhas*, *Luluzinha e Bolinha*, *Pato Donald* e *Zé Carioca*. Também colecionei, por muito tempo, figurinhas para álbuns de histórias infantis e bonequinhas de papel vestidas com um sem número de figurinos e acessórios recortados e encaixados sobre o corpo-modelo.

Na escola era bastante comum decorar o caderno com decalques floridos, cuidadosamente mergulhados na água para depois serem aplicados no alto da página, ou ainda ilustrar as tarefas usando *Desenhocopy*, uma espécie de álbum com desenhos temáticos sobre papel vegetal e transferíveis quando pressionados com a ponta do lápis

grafite. Para finalizar, coloríamos com lápis de cor. Cadernos e carteiras sempre estavam encapados com plástico xadrez colorido. Oportuno incluir na lista de imagens que povoaram a minha infância as ilustrações dos livros infantis, as religiosas e as embalagens encontradas no empório ou na padaria.

Ao longo dos anos, minha coleção foi enriquecida com os novos recursos de produção de imagens, estáticas ou em movimento: fotocopiadoras, câmeras fotográficas, filmadoras, videocassete e videogames. Assim, alimentava meu repertório e materiais para usar com meus alunos, construindo a minha curadoria educativa. Intuitivamente, percebi que algo diferente estava transformando a imagem e o modo como nos relacionávamos com ela. Movimento, cores, formas, texturas, ritmo e som produziam uma visualidade muito mais complexa, tanto na arte como na mídia. Dessa forma, revistas, jornais, folders, anúncios publicitários, papéis de carta, calendários, toalhas de bandeja, figurinhas, *cards*, cartões postais e de telefone, videoclipes, estampas, pôsteres, fotografias, livros, filmes, rótulos, embalagens, fascículos e reproduções de obras de arte brasileira e internacional, colecionadas por mim, passaram a ser compartilhados com os alunos durante as aulas. Apresentava minha coleção ao mesmo tempo em que me surpreendia com o universo das imagens trazidas pelos jovens, um jogo de conexões entre o que se ensina na escola e o que se aprende fora dela.

Novas mudanças estavam anunciadas não apenas para estes olhos, que agora escrevem, mas também para as possibilidades de aproximação entre o meu olhar, o olhar do outro e o universo analógico e digital de interação entre palavras, imagens, músicas e vídeo. A revolução digital possibilitou o acesso amplo e irrestrito à produção de imagens, como comprova a *Internet* como outro espaço potencial de mediação cultural. A imagem passa a ser responsável por uma experiência de multidão, entre lugares e encontros. Tudo chega sem que se necessite partir...

Minha coleção agora se parece mais com os guardados de Babel, ora produzidas por mim ou por tantos outros, são *des-ordens* sobre papéis, diferentes suportes, digitais ou até virtuais... Aproximar-me das imagens ajuda-me a compreender, explicar e responder ao que acontece no mundo. E quais são as imagens que você coleciona?

Na cultura visual as imagens crescem, ocupam todos os espaços, todos os lugares. Se os modos de olhar, aprender e de sentir foram substituídos através dos tempos, como o ensino de Arte pode efetivar a mediação cultural necessária para as novas gerações? Como construir um olhar sensível e produtivo, um olhar capaz de provocar perguntas e reflexões sobre a visualidade contemporânea?

Mergulhando em um quadro ouvindo ópera

Célia Cristina Rodrigues De Donato

Nasci em 1967, minha mãe professora de música, meu pai estucador, assim como seu pai, artistas por necessidade, tanto financeira quanto emocional. Meus primeiros mediadores. Ele se emocionava com as decorações em gesso do Teatro Municipal de São Paulo. Além de seu ofício, como um passatempo essencial, meu pai pintava telas a óleo.

Tenho a lembrança nítida de minha percepção, ao longo dos meus quatro anos de idade, de um quadro na parede onde ficava também o piano de minha mãe. Perguntei que pintura era aquela: “Ah”, disse minha mãe em um tom apaixonado, “seu pai pintou no ano em que você nasceu!” Olhei para a tela, mas ainda sem entender que conexão havia entre aquela paisagem e eu. E assim a pintura continuou ali, sem muito sentido para mim, e poucas vezes, entre minhas brincadeiras e dedilhar ao piano, dediquei-lhe um olhar.

O tempo transcorria e quando aprendi a ler, aos seis anos, qual não foi minha surpresa quando percebi no quadro o meu sobrenome, na assinatura de meu pai e a data de meu nascimento. Lembrei-me do que minha mãe havia dito anos atrás, sobre meu pai ter pintado aquela tela no ano em que eu havia nascido. Estranhamente, aquela obra passara a ser promovida de simples ornamento na parede para um objeto de valor sentimental, que havia gerado pela primeira vez certa emoção e nova curiosidade: como meu pai teria pintado? O que ele pensava e sentia quando o fez? Pintou a noite ou pela manhã? Fiquei com os meus questionamentos sem expressá-los, mas desde então, algumas vezes, olhava para aquele quadro que agora tinha significado em minha vida infantil.

A vida transcorria tranquila, como deve ser para uma criança de seis anos. Carinhosamente, minha mãe buscava entreter a mim e a meu irmão enquanto realizava seus afazeres domésticos. Muitas vezes colocava discos para que escutássemos. Desde Elizete Cardoso a Chopin. *O barbeiro de Sevilha* não era exatamente uma canção de ninar, soava diferente, porém agradável para duas crianças deitadas no sofá da sala durante as varridas e tiradas de pó. Eu ouvia a música, ah... música já tão minha amiga desde que pude ter consciência de sua existência, que simplesmente me convidava a fruí-la e como em sonhos eu era facilmente levada por ela, tocada por ela.

Poesias e músicas à parte, em certo momento, olhei para o quadro de meu pai. Comecei a notar as montanhas ao fundo, a casinha modesta, a fumaça saindo pela chaminé, um barranco do lado esquerdo, árvores e pedras grandes; uma pessoa caminhando, sugerindo ter saído daquela casinha para fazer algo, em minha cabeça de criança, uma mulher gorda, com saia ampla que foi buscar o leite para o café da manhã. Sim,

na pintura, agora tão viva, é de manhã bem cedo de um dia quente de verão em um calmo lugar de alguma cidade interiorana. Por um lapso de tempo pude estar naquele lugar. Pude imaginar um lago, uma estrada, cavalos, bezerrinhos e repentinamente, da mesma forma como entrei no quadro, saí dele e voltei para o sofá da sala. Mergulhei e emergi. Lembro-me de ter ficado surpresa com as minhas descobertas. Aos seis anos tive a chance de, ao som de Rossini, olhar para um quadro e viver uma experiência única, que, de um modo geral, é conhecida como experiência estética, e que na verdade é como uma impressão digital: cada qual possui a sua diferente dos demais.

Tal experiência, primeira com a pintura, acompanhou-me por toda a vida. O quadro até hoje está pendurado na parede e por muitas vezes pude viver experiências estéticas através dele. Meu pai já não está entre nós; ficou sua assinatura, suas pinceladas, os canais que ele permitiu que se abrissem para meus primeiros e inesquecíveis processos em fruição. Que expressivo presente!

Agora, com uma trajetória vivida como educadora e musicista, vejo aquele momento como o despertar de um olhar mais consciente para a arte. As percepções se aguçaram a partir de então. Admirar obras de arte passou a fazer sentido para mim. Comecei a compreender a necessidade de meu pai de ficar até de madrugada pintando e desenhando. Sua necessidade de registrar suas buscas através das pinceladas e comecei a entender a minha necessidade de tocar um instrumento e a curiosidade para perceber as reações das pessoas ao ouvirem a música que acabava de tocar.

Todos nós encontramos nossos mediadores em arte, talvez não de forma intencional, mas silenciosamente, que nos convidam a conviver com a arte. Eles são nossos intercessores.

Como educadores e mediadores em arte, é importante vasculhar nossos baús, redescobrir experiências. Isso parece nos fazer compreender mais profundamente esse mágico processo, ao mesmo tempo em que mantêm desperto o respeito que se deve ter com a singularidade presente em cada experiência estética desencadeada, transformadora em potencial. Assim como eu, todos podem mergulhar em um quadro ouvindo ópera e voltar transformados.

¡Hola! ¿Qué tal?

Francione Oliveira Carvalho

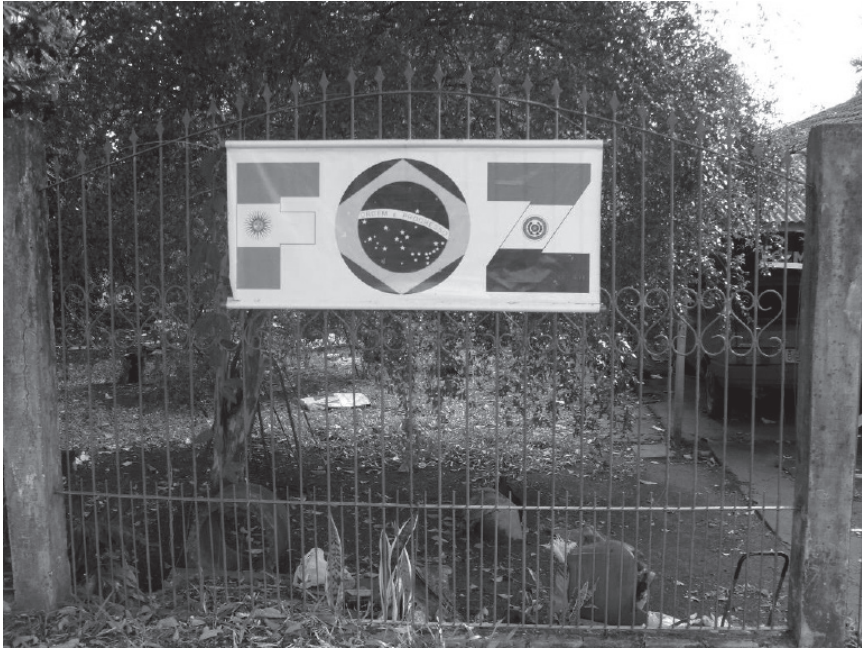


Fig. 5 – Portão da casa de um morador de Foz do Iguaçu (PR).

Foto: Francione Oliveira Carvalho

Nasci em Foz do Iguaçu, município de tríplice fronteira que fica no oeste do Paraná. Vivi até os dezessete anos na cidade e nesse período mudamos três vezes de casa, o que me possibilitou conviver com três culturas diferentes, mergulhando nas malhas da interculturalidade. Ainda criança e morando em um bairro próximo a uma grande favela da cidade, brincava com filhos de paraguaios nascidos no Brasil e recebia no portão os paraguaios “autênticos”, que ofereceriam frutas, *chipas* – um biscoito feito de polvilho de mandioca e queijo, parecido com o pão de queijo brasileiro e outras bugigangas a um preço irrisório e sempre negociável.

Alguns anos mais tarde, meu pai tornou-se gerente de um posto de gasolina na Avenida Juscelino Kubitschek, uma das mais importantes da cidade, ligação do Paraguai e da Argentina com o centro de Foz do Iguaçu. Mudamos então para uma grande casa atrás desse estabelecimento. Minhas constantes idas ao posto de gasolina me possibilitaram perceber não só como os paraguaios se relacionavam com a cidade e a sua gente, mas como argentinos e libaneses revelavam nos gestos e nas palavras um pouco de si e de sua cultura.

Além dos *hermanos* paraguaios e argentinos, os libaneses presentes em Foz do Iguaçu fazem desse lugar a segunda maior colônia sírio-libanesa do Brasil, marcando fortemente o cotidiano da cidade. Assim, enquanto os paraguaios eram falantes, simpáticos e descontraídos nos seus carros geralmente velhos e com pintura descascada, os argentinos se mostravam mais reservados e altivos nos seus automóveis de vidro preto e placa branca, já os homens libaneses em carros de luxo alternavam-se entre vozes altas e graves e um enorme silêncio, que quando quebrado provocava risos devido ao sotaque carregado e os erros de português.

Ao mudarmos novamente de residência, indo morar em um bairro de classe média predominantemente árabe em volta da grande mesquita da cidade, o meu “imaginário” sobre essa cultura foi possibilitado, assim como foi ampliado meu acesso cultural. Do sofá de minha casa, escutava as diversas músicas árabes tocadas em potentes aparelhos sonoros, sentia o aroma doce do narguilé e acompanhava as orações coletivas em direção a Meca. Minha família e os “vizinhos”, entretanto, pouco se relacionavam. Enquanto os homens trabalhavam o dia inteiro no comércio da fronteira, as mulheres, muitas envoltas de lenços e joias, reuniam-se com amigas no interior das casas. Era possível ver as convidadas entrarem e saírem das residências, mas impossível perceber o que se passava lá dentro. As casas só ganhavam vida e movimento com a chegada dos maridos do trabalho e das crianças da escola.

Era justamente no espaço da escola, um espaço potencial de mediação cultural que conseguia conhecer melhor os filhos dos imigrantes que viviam na cidade. Durante todo o Ensino Fundamental convivi com colegas paraguaios e árabes, poucas vezes com argentinos, já que essas famílias preferiam estudar do lado argentino da fronteira. Os paraguaios eram constantemente motivos de zombaria das crianças brasileiras devido a ligação que esses tinham com a cultura indígena guarani e a falta de recursos, o que impossibilitava que muitos tivessem o uniforme da escola ou os materiais adequados, o que ocasionava muitas reprovações no final do ano letivo, diferentemente dos alunos árabes, que portavam o estojo mais cheio e bonito e que apresentavam problemas pedagógicos mais sérios, como a dificuldade em compreender os textos e a escrita portuguesa, mas que sempre obtinham sucesso devido às inúmeras aulas particulares pagas pelas famílias.

Os brasileiros adoravam escutar as histórias de guerras e conflitos que as crianças árabes narravam a partir da experiência de suas famílias, porém, negavam a escuta às crianças paraguaias. No decorrer da escolarização a presença de crianças paraguaias e árabes ia aos poucos se desfazendo, já que muitas das primeiras abandonavam a escola para ajudar na sobrevivência das famílias, enquanto as segundas saíam da escola pública para adentrarem na rede privada.

Os anos passavam e os *Ahmad, Mohamad, Hassan* iam desaparecendo da lista de chamada. Para encontrá-los só indo às lojas de eletrônicos do Paraguai ou no comércio

ao redor da Ponte da Amizade. Já *los ninõs* paraguaios saiam da escola e ganhavam a rua, sobrevivendo do trabalho informal e das idas e vindas como *laranja*, exercendo a função de passar pela alfândega carregando compras e produtos de outrem.

Pouco a pouco, a pluralidade de gente, de línguas e de costumes ia se dissolvendo. A fronteira deixava de ser simbólica, tornava-se concreta. Cada um no seu quadrado. Cada um de um lado da ponte. Contudo, as marcas desses diálogos culturais permanecem na cidade através da sua arquitetura impregnada de traços árabes, das cores fortes da bandeira paraguaia e cultura guarani e das parcerias, mais comerciais que culturais, dos países de fronteira.

A cada retorno à Foz do Iguaçu questiono a razão da cidade valorizar tanto a fronteira como atrativo turístico e tão pouco como ponte para a mediação cultural. Por que a cultura adentra na escola pela institucionalização e não devido ao desejo de conhecer autenticamente o outro? Por que durante o Ensino Fundamental nunca me foi apresentado um artista, uma obra ou uma prática cultural que dialogasse com as culturas vizinhas? Caetano Veloso (1978) já dizia que “Narciso acha feio o que não é espelho”. Será, portanto, um problema de imagem? Identidade? Não posso afirmar que isso seja uma questão preocupante aos moradores da cidade, não sei se o meu vizinho, ao fixar no portão uma faixa com o nome da cidade onde cada letra simboliza um país da fronteira, pensa nisso tudo. Só sei que independente do discurso há uma ação, e essa revela subjetividades, escolhas e práticas, ou seja, uma cultura.

Desperdiçadora de tempo?

Maria José Braga Falcão

Muitas vezes a pequena menina interrompia as linhas serpenteantes que desenhava a carvão nas paredes da casa no interior de Minas para atender aos apelos de ajuda do pai para trabalhar na roça. Depois os desenhos passaram a ser feitos em cadernos, com alguns elogios gratuitos.

A menina quis ser professora. Professora de Arte, que gostava de estar entre os meninos e meninas, cuidando para que vivenciassem arte.

Trago outra lembrança que tem a ver com minha vida e o modo como tomei contato com as coisas do mundo. Essa lembrança era da avó, uma das minhas primeiras mediadoras a quem meu pai chamava de “inventadeira de moda”. Quando ela apontava na ruazinha de terra batida, carregando a já conhecida malinha de papelão, eu ouvia: “Lá vem a mamãe, coitada! Sempre mexendo com flores, cores, panos. Desperdiçadora de tempo!”

Sua chegada provocava uma interrupção. E era bom. Com a avó, chegavam os pássaros surpreendentes de muitas cores, as flores, gaiolas de embaúba, as bonecas de pano, as colchas de retalhos, os cestos de bambu de trançados espiralados. E as histórias... O Reino inteiro que a avó trazia continha fadas, anões, bruxas, gigantes, dragões.

Como professora, transformo-me naquela avó. Uma vez entro na classe com um repositório de mistério: um baú. Trinta olhos me perguntam: O que será que tem dentro dele?

Outra vez, convido a sair para o pátio: uma aula embaixo da árvore sob o céu azul. Desenhos com elementos garimpados: gravetos, pedregulhos, sementes e folhas secas. Muitos se encantam com insetos. De volta à classe, na “roda de apreciação”, um momento para cultivar o silêncio para escutar o que o outro tem a dizer e aprender com estas falas, cheias de nuances de voz.

Cuido bem deste momento de ação e criação docente: a roda de apreciação. No início foi terrível. Uma falação só. Cultivar o silêncio nas escolas, hoje tão ruidosas, é tarefa árdua. Mas, a roda de apreciação, antes de tudo, presta-se a este fim: tornar vivível este colorido contido na voz.

Mas, como? Em que tempo, se em algumas aulas o espaço era repleto de tempo. Tempo puro, destilado, pesado. O tempo das salas de espera por outro tempo. O envolvimento tem outro tempo, o apreciar também...

Mas o que eu realmente ensino?

Aula de Arte?

Na sala de aula, o colega que vivia seu primeiro dia de aula naquela escola, perguntou: “Mas, o que ela ensina?”

“Nada!” – respondeu o menino!

Esta história me fez lembrar Helena Antipoff em conversa com Augusto Rodrigues, coordenador da Escolinha de Arte do Brasil no documento intitulado *Escolinha de Arte do Brasil*, produzido pelo *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (RODRIGUES, 1980, p. 21). Disse ela: “Acho que o ideal da vida é a gente ser professor de Nada.”

O nada é misterioso... É o que nos abandona quando tentamos ir ao seu encontro. Contém o talvez...a possibilidade de invenção. Contém o que ainda está por vir... o tempo daquela desperdiçadora de tempo que não tem medo de ser a professora de Nada!

Como Romeu e Julieta ou A primeira vez...

Jorge Wilson da Conceição

“É como Romeu e Julieta, professor?”

“Claro”, respondi. “Há muita coisa em comum nas duas histórias”. “Do que vocês se lembram de Romeu e Julieta?” “Que os dois adolescentes se apaixonam, mas não podem ficar juntos...” “Ótimo! Isso também acontece em Píramo e Tisbe, sabiam? Quem sabe dizer por que eles não podiam ficar juntos?” “Ah! Porque os pais não deixavam... eles eram inimigos.”

Assim começou o primeiro bate-papo quando a turma da sétima série, de uma escola estadual da periferia de Guarulhos (SP), soube que faríamos uma visita ao teatro, que para mim representava uma oportunidade de acesso cultural àquelas crianças. Maria das Dores (nome fictício, assim como os demais.) inquieta, ria e conversava ao fundo, parecia distraída com outro assunto... “Elas só querem saber de meninos”, ouve-se colegas comentarem. Para minha surpresa, seu entusiasmo era com o teatro: “Nunca fui, professor!”, respondeu, “minha mãe vive prometendo que vai me levar e nunca leva!” Ela não era a única. Vários disseram nunca ter ido nem ao cinema. Triste realidade... Fiquei feliz em saber que teriam sua primeira vivência estética no teatro muito em breve.

A fábula de Píramo e Tisbe, na versão adaptada por Vladimir Capella para a montagem do Teatro Popular do Sesi, foi o mote inicial, mas achei que seria interessante falarmos sobre outros aspectos antes da apresentação. Na aula seguinte levei algumas imagens de espetáculos diferentes, incluindo um folder de *Escola de mulheres*. Havia uma imagem de Romeu e Julieta, espetáculo de rua do Galpão, grupo de Belo Horizonte que representou Shakespeare em cima de uma Veraneio, como se fosse uma daquelas carroças antigas de grupos de teatro mambembe. “Eu não sabia que dá para fazer teatro em cima de um carro, professor...”, Gabriel falou surpreso. Em cima, dentro, em baixo, dos lados, em toda parte, falei, achando graça no comentário. “Para mim teatro era só no palco”, emendou o Douglas – que adorava futebol e chegou da Bahia em fevereiro, tinha visto muitos palcos nas praias de lá, como cantores famosos e tudo mais; mas também nunca tinha ido ao teatro. “Até um tempo atrás era assim mesmo”, expliquei a eles. Foi uma boa chance de contar que se pode fazer teatro em muitos espaços diferentes e que o lugar pode influenciar o teatro e o público.

O trabalho do Teatro da Vertigem, grupo paulistano que explora espaços não-convencionais para a representação de seus espetáculos (entre os quais: *O paraíso perdido* na Igreja Santa Ifigênia, em 1992; *O livro de Jó* no Hospital Humberto I, em 1995; *Apocalipse 1,11* no Presídio do Hipódromo, em 2000; BR-3 no Rio Tietê, em 2006;

entre outros), ajudou-nos a pensar e entender essa questão. *Paraíso perdido e Livro de Jó* deixaram os alunos muito curiosos. Depois ainda conversamos sobre figurino, luz e cenário. Nosso papo foi tão bom que até aqueles mais bagunceiros participaram.

Enfim... Teatro Popular do Sesi na Avenida Paulista, um espaço potencial de mediação cultural. O ônibus parou ali na parte de trás, na Alameda Santos. Da janela, os alunos observavam dois homens de preto, com rádios e pranchetas que organizavam a fila de entrada. Um deles veio até nós e ajudou a atravessar os alunos. “Nossa, professor! Não sabia que teatro era assim...” “Assim como?” “Assim... todo organizado, até segurança de paletó e gravata... tudo tão limpinho...” Ainda tem mais, espere e verá! Estavam alegremente inquietos, os olhos percorriam o grande prédio da Fiesp na Avenida Paulista

Minha primeira vez no teatro não foi tão impactante como era para aquela turma. Foi em um salão da igreja lá do bairro. O grupo de jovens apresentou uma peça de cunho religioso; talvez mesmo ligada a alguma dessas datas comemorativas, não lembro ao certo... Nada organizado como se vê agora. Pelo contrário, um pequeno palco de cimento – um auditório e salão de festas, na verdade – sem coxias ou mesmo um camarim; luz fluorescente, cenário pobre – improvisado quase. Com certeza, a experiência que meus alunos estavam experimentando seria significativa, pensando nessa estrutura incrível... Mas, sem dúvida, ali naquele salão de festas da igreja, eu já seria fisgado por algo maior do que meus olhos podiam tocar à primeira vista...

Maria das Dores me mostrou o folder e comentou que o figurino era lindo, “O figurino ou o ator que está vestindo ele?”, brincou a amiga Gisele, completando: “Porque ele é um gato, não é?” “Depois, quero que me digam se ele é um bom ator”, mudando de assunto.

A cortina fechada despertou a curiosidade e ansiedade de todos. “Por que não começa logo?” Mike perguntou depois do primeiro sinal. Eu havia me esquecido deste detalhe, e eles acharam interessante. Enquanto isso, disse: “Vocês podem imaginar o que irão ver quando a cortina se abrir...” Os alunos continuaram presos ao folder, lendo a sinopse e olhando as imagens. Marquinhos apontou a ficha técnica, dizendo que não sabia que havia tanta gente “por trás do palco” como mostrava ali – Dramaturgo? Cenógrafo? Cenotécnico? Sonoplasta? Camareira? Contrarregra? – Um vocabulário diferente e provocador causou estranhamento. Percebi que o folder não dava conta das perguntas dos alunos, mas era um bom material sobre o espetáculo em si. E se ele fosse pensado também como material educativo, como um objeto propositivo?

Uma preocupação docente ao levar os alunos ao teatro é a disciplina. Muitos professores têm medo de que os jovens não saibam “se comportar”, que façam alguma gracinha durante o espetáculo, essas coisas. Por isso, estava um pouco tenso. Aguardando o início do espetáculo, peguei-me pensando exatamente nessas questões: Qual seria realmente o meu papel ali na plateia? Qual a função do próprio teatro na

recepção dos alunos? E se existisse um monitor, como em exposições de Arte? Ponderei que não havia muito a fazer. Como já havia conversado com os alunos, só me restava observá-los. Toda aquela estrutura preocupada com o público já ajudava. E mais do que isso, havia a magia do espaço, da luz, da expectativa do vir a ser, ou seja, da caixa preta cheia de possibilidades...

Como quem fala com seus botões, refiz o percurso até ali com meus alunos: provocar – preparar o terreno – dar referências – orientar para a experiência teatral. Tudo isso como proposições de ação e criação docente. Não seria esse o papel do educador? Acho que por isso, estranhei uma professora de outra escola, no início da apresentação, gritando, em sussurro, com seus alunos para fazerem silêncio....

Espectador da peça teatral e da experiência dos meus alunos, eu dividia o olhar entre o palco e as crianças. Se havia deleite em apreciar o fenômeno teatral que acontecia ali a minha frente, mais deleite ainda eu encontrava nos olhos atentos e focados dos alunos; nos corpos tensos, em cenas conflituosas; ou conectados, em cenas de romance entre os jovens personagens; em olhos que buscavam refletores, coxias e cenário; olhos que riam... Maravilhados de pertencimento, indícios de experiência estética significativa.

E depois da peça? Já ao final do espetáculo, coloquei-me a pensar nas questões que ficariam na cabeça dos alunos... A pensar também no quanto seria diferente a oportunidade de se aproximar dos atores, de um aperto de mão, de falar sobre a peça... Com certeza seria maravilhoso. Para o tamanho da experiência, um bate-papo sobre a experiência ali *in loco*, ampliaria com certeza a visão sobre o espetáculo, já que captaria inquietações, dúvidas e depoimentos bem fresquinhos.

Nosso próximo encontro seria apenas na semana seguinte. Será que eles guardariam detalhes preciosos da vivência para a conversa sobre o teatro em sala de aula?

Corpos viajantes

Mirian Celeste Martins

Viagens. No parquinho, uma carroça com jeito de diligência dos filmes de faroeste. Sem cavalos e transformada em avião. Theo sobe as escadas para uma viagem e me convida a embarcar. Ele, meu netinho de quatro anos e meio, é o piloto. Cada vez, uma viagem para um lugar diferente. Polo Sul. Itália. Alemanha. Monte Alegre do Sul. Paisagens imaginadas até a chegada mágica, de novo no parquinho.

Da minha meninice, lembro-me das viagens espaciais com minha irmã, sentadas em cadeiras horizontalizadas, pois a verticalidade da nave já nos colocava no trajeto. Ser aeromoça era um sonho, reforçado pelos passeios ao aeroporto de Congonhas nas tardes de domingo. Barracas também eram construídas no quintal, com cobertores e lençóis. Convites para lanches na arquitetura imaginária entre varais onde pregadores de roupa desenhavam mágicas formas.

O corpo e a imaginação inventam espaços e criam lugares. “[...] o pensamento parece uma coisa à toa, mas como é que a gente voa quando começa a pensar [...]”, diz o poeta Lupicínio Rodrigues (1933) na canção *Felicidade*. Corpo que entra no jogo, reinventa-se e cria lugares.

Há momentos, entretanto, que é o lugar que se imanta em nós e nos provoca outra percepção. É assim em uma viagem para lugares desconhecidos, para outras culturas. Piqueniques na beira da estrada, caminhos de terra na primeira viagem para o Sul pelo litoral até cruzar a fronteira uruguaia com meu querido pai, bandeirante dos tempos modernos, um dos meus primeiros mediadores. Mas também o corpo é provocado quando um olhar estrangeiro pode transformar um lugar familiar, como visitar uma casa, um parque, um bairro de nossa infância. Tanto lá como cá, o estranhamento só pode acontecer se entramos no estado da vigília criativa, da sensibilidade à flor da pele. O passaporte é o corpo aberto, escancarado, em estesia, não anestesiado.

Pelo Brasil, muito encantamento e estranhamento. Os tempos eram outros. Minha primeira viagem de avião foi a primeira também de meu filho, o pequeno Fernando em seu primeiro ano, para conhecer seus baianos bisavós paternos. E cada vez mais, apaixonavam-me os encontros com outras culturas, outras artes, costumes, comidas, temperaturas, odores, cidades e seus patrimônios culturais. Meu primeiro livro (MARTINS, 1979) era motivo das primeiras viagens profissionais, encontros que mostravam realidades muito diversas e problematizavam tudo o que já conhecia e sabia.

Sonhei muito por uma viagem à Europa. Antes dos cinquenta anos teria de arrumar um jeito de ir. Tempos difíceis. Como deixar minha Fafá que requeria tantos cuidados? Mas os anjinhos viajeiros torceram os pauzinhos e lá fui eu com duas

amigas, colegas de faculdade: Vera Lúgia Pieruccini Gibert e Maria Silvia Mastrocolla de Almeida. Era 1994. Seis meses estudamos a viagem, mesmo sem o auxílio da *Internet*, que hoje nos coloca no mundo. Sabíamos em cada museu o que era imperdível e em cada cidade o que procurar.

Sensibilidade à flor da pele, ouriçadas por tantas experiências estéticas, uma, em especial, tira-nos os pés do chão. Um “tombo perceptivo”, como diria Gisa Picosque.

Foi lá, no Museu Thyssen-Bornemisza, em Madri, na mesma avenida do Museu do Prado. Uma parede em destaque. Três obras: Braque, Picasso e Mondrian: *Mulher com Bandolim*, *Homem com clarinete* e *Composição XIII*. Três telas compridas, verticais. As mesmas cores amarronzadas. Abstratas composições muito parecidas. Aquele era um Mondrian?

A proximidade entre as três obras proposta por um curador nos fez sair da posição de contempladoras. Estávamos ali frente a algo que nos provocava sensações, muito estranhamento. Primeiro, aquele Mondrian. Conhecíamos a semelhança de obras cubistas de Braque e Picasso, que trabalhavam no mesmo ateliê naquela época criando com formas fragmentadas em tons terrosos, mas que Mondrian era aquele? Segundo, a semelhança entre as três obras, abrindo um fosso em quem aprendera a valorizar a originalidade.

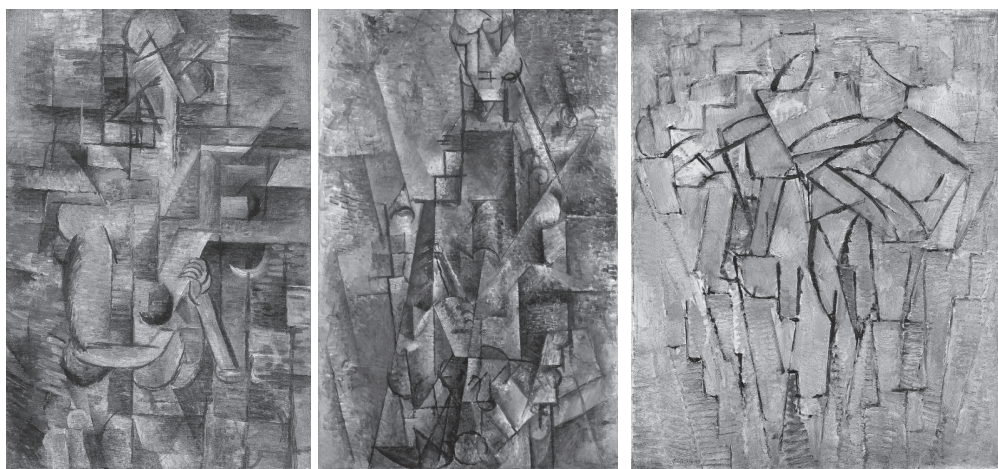


Fig. 6,7,8 - Braque, Georges. *Mulher com bandolim*, 1910. Óleo sobre tela, 80,5 x 54 cm. Inv. N.: 1976, 24. Picasso, Pablo. *Homem com clarinete*. 1911-1912. Óleo sobre tela, 106 x 69 cm. Inv. N.: 1982,35. Mondrian, Piet. *Composição n. XIII*. Óleo sobre tela, 79,5 x 63,5 cm. INV.: 678 (1.982,17). Créditos: © 2014 Museo Thyssen-Bornemisza / Scala, Florence. © Photo SCALA, Florence.

Depois do espanto, na legenda vimos uma chave de leitura: todas foram feitas entre 1910 e 1913. Sabíamos que Braque e Picasso tinham trabalhado juntos, mas quando Mondrian teria entrado em contato com eles?

Ali, no museu, essas três professoras de Arte se inquietaram. O diálogo provocado pelas três obras colocadas juntas propositadamente criou uma fenda, um não-saber, um outro olhar sobre Mondrian, sobre 1910-1913, aquela proposta no museu e sobre

nós, tiradas da condição de contempladoras e jogadas em movimento de procura, de reflexão, de mergulho na experiência estética.

Depois soubemos que em 1911 o holandês Mondrian viu uma exposição de Picasso e Braque em Amsterdã. Lá descobriu o cubismo de um modo tão intenso que se mudou para Paris no final daquele ano. Assim, foi também em uma exposição que Mondrian foi provocado para seguir adiante em sua busca pela essência íntima das coisas que o levaria, tempos depois, ao neoplasticismo.

Vimos ali, em destaque, a força de uma curadoria provocadora. Não sei dizer se foi a primeira percepção do poder de uma curadoria, mas ali se fez uma marca no corpo perceptivo. Uma provocação estética. Um encontro especial com a arte, suscitando camadas interpretativas.

Quase dez anos depois, no Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), perguntas apontavam na mesma direção: O que escolhemos para mostrar aos nossos aprendizes? Com quais critérios? Escolhemos apenas o que gostamos, ou obras que “sabemos falar”, ou que nos provoca, causa-nos estranhamento e sobre as quais queremos problematizar para ir além das primeiras impressões?

Tais questões, ampliadas pela leitura do texto de Vergara (1996) nos levaram a uma tarefa: cada um deveria propor uma curadoria, selecionando imagens para nossas reuniões. Lembrei-me da forte experiência vivida há tempos e somei às obras de Picasso, Braque e Mondrian realizadas próximas àquela data, uma pintura de Tarsila do Amaral – *A samaritana* –, criada em 1910. Inserida nas propostas acadêmicas, essa obra de distanciava das outras três. Também era uma obra menos divulgada de Tarsila, a musa modernista. E se juntava aos estranhamentos mais um terceiro espanto: o academicismo roubando a harmonia de uma possível linha de tempo progressista.

Muitas conexões levaram todo o grupo aos territórios da história da pintura, dos repertórios artísticos da Europa e do Brasil naquele momento, da figuração e da abstração, das questões formais, da formação dos artistas, além da própria proposição da curadoria e os modos como a mediação cultural foi vivida.

Inúmeras outras propostas de curadoria foram trazidas por cada integrante do grupo naquele momento, surgindo também uma pequena pesquisa relatada inicialmente na Revista do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC): *Reflexão e Ação* e depois no livro *Mediação cultural para professores andarilhos da cultura*, em coautoria na organização com Gisa Picosque (MARTINS; PICOSQUE, 2012).

Naquele momento as reflexões puxaram o fio do conceito de curadoria educativa, que hoje ganha novas dimensões – *Curadoria educativa: dispositivos para encontros*. Como diferenciar a função de curador e de curador educativo presente em instituições culturais e o conceito de curadoria educativa como uma atitude e uma ação singular na escola ou na cultura?

Puxaram também conversas sobre as nossas gavetas de guardados, do acervo de imagens e livros que desenham nossos repertórios de imagens. Caixas e gavetas cheias de imagens, restos de papel, CD, arquivos digitais de imagens? Vimo-nos como professores *bricoleurs*, como denomina Perrenoud (1993).

Não sabemos o que levou o curador do Museu Thyssen Bornemisza a colocar juntas as obras de Picasso, Braque e Mondrian produzidas entre 1910 e 1913. Mas podemos descobrir com olhar atento o que está proposto hoje na Pinacoteca do Estado de São Paulo com a nova estrutura de apresentação de seu acervo. Um exemplo: na sala *Os artistas viajantes* estão expostas paisagens em pinturas a óleo. Podemos também abrir gavetas e encontrar antigas gravuras de paisagens. Na parede de cor cinza, como acontece em outras salas, textos e questões instigam relações, como podemos ler presencialmente na parede ou mesmo se adentramos no museu pelo site do *Google Art Project*:

O que esta obra tem em comum com o tema “paisagem”? Suas formas? Os elementos que a compõem? Seus títulos? As sensações que nos provocam? Quem nunca desenhou ou viu nuvens como na obra *Nuvens*, de Carmela Gross? Mas, na natureza elas possuem estas formas?

A proposta criada pelo Núcleo de Ação Educativa e publicada com a organização editorial de Anny Christina Lima e Mila Chiovatto (2011) é denominada *Arte em diálogo* e apresenta trabalhos de artistas modernos e contemporâneos provocando relações com textos e perguntas colocadas nas paredes. Na Pinacoteca, além dos textos nas paredes de cor cinza, outras ações são realizadas pelo Núcleo com atuações junto a público especial ou a projetos sociais. São proposições que levam em conta o visitante, provocando o perceber em múltiplas relações.

Corpos viajantes adentram em espaços potenciais de mediação cultural, seja um parque, uma viagem, uma visita a um museu, um brincar viageiro por lugares visíveis e invisíveis, especialmente quando provocados para experiências estéticas.

E nós, frente aos nossos aprendizes? Quais escolhas fazemos? Quais relações provocamos? Que viagens imaginárias provocamos?

Ele está aí?

Maria de Lourdes Sousa Fabro

No ano de 2002 a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo iniciou um projeto chamado *Jovem protagonista*, cujo objetivo era levar os alunos ao teatro. Aproveitamos a viagem de 400km de Catanduva até a Capital para visitar a exposição *Estratégias para deslumbrar*, realizada na galeria de arte do Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI/SP), uma oportunidade de acesso cultural.

A maioria dos estudantes, muitos dos quais nunca tinham ido à Capital, eram moradores da Cidade de Ariranha, microrregião de Catanduva, mesma cidade onde nasceu o artista Paulo Pasta, que participava da exposição. A professora de Arte, no semestre anterior, havia trabalhado com suas obras. Os jovens se surpreenderam ao ter contato com as obras “ao vivo” e, ligando a produção ao artista, perguntaram: “Ele está aí?” A magia diante das obras, porém, era tanta que a ausência do artista foi superada pelo “deslumbramento” causado por suas obras, para aqueles jovens, sem dúvida uma experiência estética.

Continuando a visita, a monitora escolheu a obra *Lembranças de meu pai*, de Leon Ferrari, buscando estimular o grupo a comentar sobre o que era visto, sentido, pensado. Impregnados da análise, os alunos interpretaram a obra. Um deles disse que talvez o artista estivesse se referindo ao seu “pai”. Os jovens submergiram, reconstruindo a obra em cada um deles, em um encontro mágico ao conhecerem o nome da obra, *Lembranças de meu pai*.

Abrir o mundo também é dar-se ao mundo, poder olhar e ser olhado, mergulhar em “coisas” desconhecidas e, ao mesmo tempo, maravilhar-se com o já conhecido, porém “ver com seus próprios olhos” é imprescindível. O que é estar impregnado por uma obra? Quais foram as estratégias para deslumbrar e abrir o olhar? Este olhar sensível e pensante pode ser aprendido?

Analisando a experiência, percebi que a professora fez um trabalho de problematização com os seus alunos, no qual se amplia o campo da realidade e o repertório cultural. As aulas antes daquela visita colaboraram para as inter-relações entre obra e espectador. Seu trabalho de ação e criação docente explorou elementos das linguagens artísticas, tais como dimensão, textura, formas, entre outros aspectos que no tempo da visita potencializaram-se frente à obra original no espaço expositivo.

Ampliando o olhar, procurando significados, esses jovens estavam abertos para ler a obra de Paulo Pasta, Leon Ferrari ou qualquer outra. Havia também um convite para a contemplação e a percepção de outros elementos daquele espaço potencial de mediação cultural: a cenografia da sala, a iluminação, o desenho museográfico,

incluindo bancos para sentar, o espaço que convida a “olhar”, a ação mediadora da educadora, o repertório e criatividade dos alunos em suas interpretações. Os alunos estavam tão seguros nesse ambiente que não temiam expor suas opiniões. Os dispositivos vividos nesta experiência são facilitadores para o cidadão contemporâneo aberto a deslumbrar-se com mundo da arte.

Esta experiência reafirma o conceito de que o professor é um ativador cultural, uma das chaves para que a leitura da obra aconteça. Muitos desses estudantes têm apenas a “escola” como ponto de acesso a acervos e exposições. Neste sentido, escola e professora são agentes de mediação. Assim, esta narrativa conta a história de encontros: de alunos com a arte, da monitora com o público, da professora com seus alunos, pessoas juntas vivenciando arte.

Não sei ao certo como se deu a formação das duas educadoras, mas é evidente que o repertório cultural e a ação pedagógica dessas profissionais, antes e na visita, fizeram diferença para os jovens. Foi um encontro mágico entre as obras de Leon Ferrari, Paulo Pasta e os alunos de Ariranha. “Eles estavam lá!”

Esse negócio pendurado no pescoço

Bruno Fischer Dimarch

Vilões, caveiras, esqueletos. Seres malignos, a morte com sua foice. O mal sempre me atraiu mais do que o bem. Eu não era uma criança má, apenas gostava dessas coisas. Por causa disso, minha mãe me levou ao psicólogo, mas esse disse que estava tudo bem. E ela foi para a terapia.

Esses temas me contaminaram quando fui pesquisar sobre a “cultura gótica”. Ser professor do Ensino Médio é algo vantajoso quando se pesquisa uma cultura juvenil. Comecei a observar meus alunos que pareciam mais ligados à cultura gótica. Reparei que muitos usavam um negócio pendurado no pescoço. Era uma cruz, mas, ao invés de ter uma haste superior, havia um círculo oval, como uma alça. “Isso é um *ankh*, professor”. Uma resposta direta, algo que não ocorreu depois que perguntei por que usavam esse símbolo e o que tinha a ver com o gótico. Seria uma referência aos vampiros ou à bruxaria, ou apenas era legal ou mesmo porque outros góticos a usavam. De fato, não havia unanimidade e parecia que ninguém havia pensado muito sobre o assunto. Mais do que tudo, o *ankh* era um símbolo e comunicava: “eu sou gótico”. Um olhar curioso me levou a pesquisar mais e mais... Meu olhar estrangeiro.

Havia uma banda brasileira que estava em destaque na época, o *Leela* e a vocalista usava um belo *ankh* pendurado no pescoço, além de sempre trajar preto. Consegui entrar em contato com a cantora e logo entrei no assunto. Bianca Jordão confessou que tinha algumas influências, como *Siouxsie and the Banshees*, mas não era gótica. O *ankh* e as roupas escuras eram uma referência à Morte, uma das personagens criadas por Neil Gaiman, responsável por uma série de Histórias em Quadrinhos (HQ) adultas. Para Gaiman a Morte é uma garota pálida, sempre de preto e com um *ankh* pendurado no pescoço.

Em um sebo encontrei uma publicação sobre as capas da revista *Sandman*. Lá, Neil Gaiman e Dave McKean (o artista que assina as capas) comentaram que a personagem realmente era baseada em uma garota gótica. Resolvido o mistério da banda *Leela*! Mas, por que o *ankh* virou emblema gótico? Eu ainda não sabia.

Um professor de Arte que trabalhava comigo apareceu na escola com um *ankh* dourado em seu pescoço. Com toda a certeza esse não era gótico. “A cruz ansata? É algo que usamos na Ordem Rosacruz”. Meus alunos me contaram que esse professor sempre falava de astrologia e esoterismos variados, agora estava confirmado. Fui até uma Loja da Ordem para saber o que lhes significava o *ankh* para eles. Parece que eu não descobriria muita coisa sem ser um membro, mas ao menos me contaram que era uma chave e que aparecia em diversas ocasiões na mão dos deuses egípcios. Se estives-

se apenas nas mãos de Anubis, o deus da morte, seria compreensível a apropriação que os góticos fizeram, mas não era o caso.

Depois de algum tempo me debruçando sobre o tema (já começava a me sentir um arqueólogo), parecia não haver uma origem ou um fundamento para o *ankh* ter se tornado o símbolo daqueles jovens.

Foi então que conheci a comunidade *Orkut*: Góticos no Brasil. Os debates acerca da cultura gótica eram fervorosos. Em geral, o pessoal mais velho e mais bem-informado, era pouco tolerante com os novos. Entrei na comunidade, expus minhas ideias e arrumei muita briga. Assim, fiz amizade com a velha guarda.

O assunto do *ankh* não foi fácil de se debater. Para os integrantes da comunidade, os góticos não se definem por algo tão direto. Isso é coisa de quem está chegando e quer mostrar que se identifica com a cultura ou quer fazer parte do *underground*. Uma ideia interessante, mas que não eliminava o fato de o *ankh* ainda ser o símbolo mais recorrente em quase três décadas de existência da subcultura gótica.

Alguns decidiram não ser tão radicais e me ajudar na arqueologia do *ankh*. Para cada gótico ou grupo a história era diferente: uns diziam que era uma apropriação de símbolos pagãos usados em irmandades, ordens e seitas, sendo que os próprios ocultistas se apropriaram desse símbolo egípcio. Outros comentaram das íntimas relações da cultura gótica com os antigos filmes de horror, como *Nosferatu*, *Drácula*, *Frankenstein* e *A Múmia*. Ainda no campo cinematográfico, citavam o ícone David Bowie e o filme *Sede de viver* (*The hunger*), no qual contracenou com Catherine Deneuve, essa que interpretava uma vampira e usava um pingente em forma de *ankh* para roubar o sangue de suas vítimas.

Fui então abduzido por uma ideia: não há uma origem ou fonte primeira na qual os góticos tenham bebido para a apropriação do *ankh* como signo de sua cultura. O próprio nome da subcultura carregava a mesma questão.

O *ankh*, enquanto símbolo, contaminou-se nas mentes góticas, tal como o nome gótico que é, inclusive, um guarda-chuva que abriga elementos culturais muito diversos e algumas tendências mais reconhecíveis. Da cultura gótica esse pulou para as páginas de *Sandman* e das páginas de *Sandman* saltou para as novas gerações de góticos. O símbolo parece já ter se espalhado e encontrado um terreno fértil para se alojar e continuar contaminando.

Contaminando? Será que também não “contaminamos” nossos alunos para encontros com a arte, quando promovemos o acesso cultural?

Onde ponho tudo isso?

Daniela de Souza Martins Grillo

Aula dada, matéria explicada, alunos produzindo suas atividades, finalizando seus trabalhos e a mesma questão que me assola há anos como professora: Onde expor?

Trabalhando com os estudantes a ideia de acaso e da ação na pintura em 2008, seguindo a recém-implantada proposta curricular do Estado de São Paulo, estudávamos o artista Jackson Pollock, com sua gestualidade, sua pintura espontânea, leve e surpreendente. Pesquisamos sobre o artista, assistimos ao filme biográfico com Ed Harris. Todos encantados com seu processo de criação, resolvemos fazer nosso *action painting*.

Com o apoio da escola adquirimos o tecido: dois grandes pedaços de sarja crua, um para cada sala, guache e látex para a preparação das grandes telas, sempre nos perguntando onde colocar a pintura. A ideia principal era usar as paredes das escadas, o pátio da escola, o fundo da sala de vídeo ou a biblioteca. Entretanto, não se podia colocar os trabalhos escolares nas paredes com a premissa de que a fita adesiva arrancaria a tinta da parede. Bater pregos em concreto armado, nem pensar...

Queríamos muito expor as criações, mas os espaços sugeridos eram vetados pela direção, alegando problemas de circulação e possíveis tumultos na rotina escolar.

E perguntas não faltavam: Onde expor? Como abrir espaços para uma exposição de trabalhos discentes sem ser um problema para a escola? Mas não é da natureza da arte provocar algo? Como mostro os trabalhos dos meninos? Como romper esses entraves impostos pela escola? Se tenho acesso ao material, como não posso expor o que foi produzido? Como expor?

Todos queriam saber como os outros alunos perceberiam essa produção. Todos estavam ansiosos para saber, para ver exposto. Mas “onde” era o problema.

Deixamos as produções guardadas na escola durante um tempo. Várias soluções foram dadas pelos jovens, mas a possível foi dividir as produções em 36 retalhos que foram levados por cada um. Onde estarão expostos? Guardados? Perdidos? E as paredes nuas da escola continuam intocadas.

O tempo passou, o ano seguinte chegou e as mesmas inquietações continuavam a sondar minha mente e as paredes intocadas, agora, repintadas de branco e azul.

Nova proposta. Instigados pelas intervenções urbanas trabalhadas dentro da escola, os alunos dos primeiros anos do Ensino Médio, seguindo a proposta curricular, começaram a procurar vestígios de intervenções urbanas próximas à escola.

Muitos alunos tinham a ideia de grafitar a escola, pelo menos seu muro externo. Vetado novamente. Grandes painéis de papel pardo com o grafite estudantil foram

produzidos e colocados em um canto da escola. Canto mesmo! Um canto no pátio da sala de aula, onde quase ninguém percebia que estavam ali. Por alguns dias tínhamos um local para expor nossas produções, mas era esse o espaço dado à arte em uma escola? Um canto onde nem mesmo os que as produziram viam onde estavam colocadas.

Não sosseguei, queria mais, queria mais espaço para a arte na escola, mais espaços potenciais de mediação cultural.

Fomos levados ao *Sticker Art*, adesivos que são colocados em placas sinalizadoras nas grandes cidades. Cada aluno recebeu um pedaço A6 de papel canson e uma encomenda: criar um adesivo, um desenho que desejasse ver exposto pela escola, no local que quisesse.

Conversei com a direção, expliquei a ação e obtive a mesma resposta: cuidado somente com as paredes. Em uma festa infantil descobri que creme dental pode ser usado para grudar coisas na parede, facilitando a remoção.

Estávamos então prontos, munidos de nossos adesivos e de nossas pastas de dente e colando pela escola, nas portas, nas paredes, nas escadas, no teto, na porta da sala da diretora. Colamos nossa curadoria por toda a escola. Com o tempo os adesivos foram caindo, desgrudando, sendo arrancados, mas conseguimos nosso espaço dentro da escola por algum tempo... e sem tirar a tinta da parede, só deixamos seu “hálito mais fresco”.

Mais uma vez o tempo passou, chegamos em 2011, mas as angústias da falta de espaço não. Tinha um desafio em mente e uma proposta para os estudantes: intervir na escola. Trabalhar novamente com turmas de Ensino Médio abriam portas e portas de possibilidades.

Começamos o nosso ano letivo falando e pensando em intervenção cultural: nas ruas, nas cidades e na sala de aula. Foram criados projetos e mais projetos para trazer arte para dentro da escola com grafites e cartazes. Mas eu queria mais, queria forçá-los, queria que fossem além das paredes, queria que saíssem do lugar comum, que buscassem novos espaços dentro da escola.

Finalmente os projetos de intervenção saíram do papel e se espalharam por toda escola: um varal de bexigas no pátio com pequenas mensagens, uma cortina com frases e desenhos, poesias penduradas, textos de Shakespeare colados no chão, uma boca na lata de lixo e o lixo no meio da escada.

A busca do espaço expositivo continua batendo nas portas da escola e na minha cabeça. Onde colocar o eco das produções que querem ser expostas, das apresentações que precisam de um palco, da música que necessita de um espaço adequado para ser ouvida? Onde coloco toda essa motivação, essa vontade (minha e dos alunos) de expressão? “Onde ponho tudo isso?”

“Ah! Eu sempre venho neste parque e nunca vi nada diferente!”

Estela Maria Oliveira Bonci

Paulistana de nascença... moradora do bairro Santa Cecília em São Paulo por mais de trinta anos, não havia percebido a riqueza do Parque Buenos Aires e sua praça, muito próximo do local onde minha história de vida foi construída. Por muito tempo esse parque me trouxe um sentimento de medo... Minha mãe sempre dizia que o parque era mal frequentado e muito perigoso. Um local a ser evitado, sempre! Mesmo sabendo que nesse existe uma escola municipal de Educação Infantil. Com o passar do tempo, o parque foi revitalizado, com mais segurança e área de lazer. No entanto, em minha memória, ainda era sinônimo de perigo.

Ao cursar a disciplina Arte e Mediação Cultural, ministrada pela professora Mirian Celeste Martins no Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), surgiu o desafio de uma pesquisa colaborativa com foco na ação mediadora para aproximar o público escolhido a um patrimônio cultural da cidade.

Trabalhei como professora com dois grupos de aproximadamente vinte crianças, com idades entre nove e dez anos, alunos de quarto ano da escola em que atuei como coordenadora pedagógica. Algumas delas serão citadas aqui e seus nomes são fictícios para preservar suas identidades já que nosso foco é a intervenção pedagógica. Como o patrimônio cultural precisaria estar próximo à escola, surgiu a ideia de explorar o Parque Municipal Buenos Aires e seus monumentos. A vontade de descobrir o Parque e levar as crianças a (re)descobrirem o local que sempre frequentaram, representou também a oportunidade de dissipar em mim aquela imagem tão negativa. Antes de tudo, eu teria de vencer barreiras internas para ir ao Parque...

Apresentei às crianças a proposta de visitar e conhecer as obras presentes no Parque Buenos Aires, percebendo-o como um espaço potencial de mediação cultural, destacando às crianças que elas seriam colaboradores de uma pesquisa para o curso de Mestrado. A grande surpresa foi a disponibilidade de todos e os comentários sobre o quanto se sentiam importantes em participar de uma pesquisa de Mestrado...

Animadas com o fato de saírem da escola a pé, não lhes contei o que seria visto, deixando-os curiosos. Ao chegarmos ao Parque, algumas crianças demonstraram uma resistência inicial: “Ah! Eu sempre venho neste parque e nunca vi nada diferente!” O percurso envolveu a percepção de esculturas em sua materialidade e forma. Procurei instigar o olhar atento das crianças, que revelaram em sua fala e interação a aproximação com as obras, curiosidade e inúmeras perguntas.



Fig. 9 – Desenhos feitos pelas crianças de 9/10 anos das esculturas de Dom Bernardino Rivadávia, Tango, Leão lutando contra a serpente, Anfitriote e Tritão, Nascer e Mãe, presentes no Parque Municipal Buenos Aires (São Paulo/SP), durante intervenção pedagógica.

A primeira obra que vimos foi um grande busto de bronze, retrato de Dom Bernardino Rivadavia, considerado o maior dos generais na revolução da independência argentina. Diversas hipóteses foram verbalizadas. Sebastian comentou: “O Rivadavia deve ter sido muito importante na Argentina! Para ter uma homenagem dele aqui em São Paulo!”

“O leão está sendo atacado pela cobra! Ela vai dar o bote nele!”, foi o comentário de Paolo diante da obra *Leão lutando com uma serpente*. Os alunos questionaram: “Professora! Por que essa empresa só faz esculturas de animais morrendo e brigando?” A marca da empresa francesa de fundição *Fonderies d'Arte Du Val d'Osne* também foi percebida em outras esculturas do parque. Oscar disse: “Puxa! Será que ela fez outra escultura com bichos lutando em algum outro lugar? Devia ter muito animal brigando na França nessa época”. E as crianças continuaram o debate sobre quem seria o vencedor.

Também dramática, *Milon de Crotona* mobilizou a atenção infantil. A escultura retrata um grande herói das Olimpíadas. Conteí-lhes a trágica história do mito grego: um dia, passeando por um bosque, Milon encontrou uma árvore parcialmente derrubada pelos lenhadores que colocaram uma cunha em uma rachadura. Querendo partir a árvore com suas mãos, Milon removeu a cunha, quando inesperadamente as partes do tronco se uniram deixando presas suas mãos. Inúmeros invejavam sua força mas ninguém o socorreu, sendo devorado à noite por animais selvagens. Paolo percebeu que o tronco prendia a mão do herói e questionou por que Milon não tirou a mão se era tão forte. Logo, Ruan respondeu, demonstrando uma aguçada observação da expressividade da escultura: “Claro que ele não conseguiu! Imagina a dor que ele sentiu! Olha o rosto dele de sofrimento!” Perguntei às crianças o que fariam se encontrassem Milon naquela situação e Rita prontamente respondeu: “Eu iria ajudá-lo. Se ele é um campeão, é porque tem capacidade pra isso. Eu também sou capaz de fazer muitas coisas. Não preciso deixá-lo morrer!”

Seguindo a caminhada, encontramos a obra *Nascer*, da escultora Daisy Nasser. Perguntei ao grupo o que a figura lembrava e responderam: ovo, buraco, ninho. Contando-lhes a história da escultura, a qual tem o formato abaulado, lembrando um ventre materno, desejaram tocá-la, pois é a única obra elaborada em alumínio. No contato com a obra, observamos e percebemos como as crianças constroem a leitura de imagens a partir da exploração de uma obra. Depois de se aproximar da obra, uma das crianças comenta em voz alta: “Nossa! Que ideia legal!”

As formas estilizadas de *Tango*, do argentino Roberto Vivas, uma escultura mais recente do que as anteriores, não chamou a atenção de todas as crianças. Contudo, diversas reconheceram a dança na representação. Silvio falou com entusiasmo sobre a sua descoberta: “Claro que eles fizeram essa escultura! O Parque se chama Buenos Aires! É mais uma homenagem para a Argentina!” Sebastian comentou que granito é o mesmo material utilizado nos cemitérios onde são colocados os caixões. Essa relação é interessante, pois demonstra conexões com experiências anteriores.

Chegamos à área mais alta do parque, onde, circundada por uma calçada de con-

creto, há a escultura *Mãe*, do italiano Caetano Fracaroli. Paolo ficou impressionado com a altura da escultura e disse ser a mais bonita do Parque. As crianças perceberam uma materialidade diferente, pois a obra foi esculpida em um único bloco de mármore. Qual a ideia do autor com aquela imagem? Sebastian logo respondeu: “Mostrar o amor da mãe pelo bebê... pelo filho dela!”

Em meio ao percurso, Rita disse: “Nossa professora! Eu não sabia que todas essas esculturas tinham tanta coisa pra nos ensinar!” Como primeira mediadora das crianças neste contexto e proposta de ação, fico muito feliz com essa afirmação, porque justamente essa estudante havia demonstrado grande resistência inicial à proposta.

Ainda no parque, pedi que os alunos desenhasssem a escultura que mais gostaram. Alguns olharam por um bom tempo para a obra que, naquele momento, encontrava-se mais próxima para complementar seus desenhos, a escultura *Mãe*. Não demonstraram dificuldades e os desenhos desencadeavam conversas sobre traços, formas e tamanhos.

Retornando à escola, Paolo disse: “Puxa professora, nunca imaginei que tinha tanta coisa no Parque! Sempre venho aqui e nunca vi que tinha essas esculturas!” Essa fala endossou o que já havia notado ao longo do processo: a ação mediadora aconteceu no caminho certo, despertando um olhar estrangeiro, novo e desconhecido aos olhos acostumados com o mesmo.

Ao ver o Parque revelado nos desenhos infantis, reconheci que a lembrança temerosa daquele local fora substituída pela experiência da descoberta, da alegria e do encantamento. Para minha surpresa, minha mãe – que acompanhou o desenvolvimento de toda a pesquisa – demonstrou interesse em conhecer o Parque que tanto a amedrontava. Em uma manhã de sol, conhecemos seus arvoredos, alamedas, esculturas, fonte... e tudo mais que, se antes era envolto em sombras, agora se desvelava aos olhos de minha mãe: “Mas como é bonito o parque! Não é mais ‘aquele’ lugar de antes!”

Quem escolhe?

Marcia Cristina Polacchini de Oliveira

Iremos ao teatro, o que assistiremos? Montaremos um espetáculo teatral, qual texto escolher? Como professora do Ensino Fundamental e Médio, comumente me depa-ro com estas situações e então busco as minhas memórias de infância e adolescência.

Nasci em Mirassol, uma pequena cidade no Noroeste paulista... Considero meu avô e meu pai os meus primeiros mediadores culturais. Meu avô era proprietário de dois cinemas nessa cidade e meu pai o gerente do grande entretenimento municipal. Por isso, desde que nasci morei em um espaço potencial de mediação cultural: uma casa/apartamento em cima do Cine Teatro São Pedro, um prédio bem no centro da cidade, em frente à praça e à Igreja Principal. No térreo funcionava o cinema, no primeiro andar ficava nossa casa e ainda tinha um segundo andar, com quartos que eram alugados. Espaço não me faltava: a praça, o quintal lateral do prédio, que na minha lembrança parecia gigantesco, e o cinema com cerca de oitocentos lugares, sem contar o balcão, que era destinado aos casais de namorados.

Cresci ali no grande saguão de chão vermelho encerado e lustrado. Seu Antônio, um funcionário faz tudo, colocava-me sobre o “escovão” para, com meu peso, garantir mais brilho – e como eu me divertia com aquilo! Brincava nos corredores da plateia do teatro, entre as cadeiras de madeira, no palco, em frente e atrás da tela. A grande tela de projeção era móvel para que o espaço fosse utilizado como teatro, ampliando as possibilidades de acesso cultural, o que acontecia raramente.

Em meio a tudo isso, algo me divertia ainda mais: ir com o seu Antônio na ro-doviária da cidade buscar os rolos de filme que chegavam da capital. Íamos com uma bicicleta especial, chamada de cargueiro, que na roda da frente possuía um espaço para carga, ainda hoje alguns mercados a utilizam para pequenas entregas. O melhor de tudo era a volta, pois sentada sobre as grandes latas azuladas, sabia que ali, debaixo de mim, estavam os filmes e me sentia responsável por cuidar desses.

Isso aconteceu durante anos e conforme fui crescendo algo começou a me in-quietar: quem escolhia aqueles filmes? Quem decidia qual filme deveria passar? Hoje percebo que foi meu primeiro contato com a ideia de curadoria.

Alguns filmes eu não podia assistir. Neste caso, as cortinas que separavam o sa-guão da plateia ficavam fechadas, o que era uma pena. Meu pai dizia que não eram para a minha idade, pois eram pornográficos. Além disso, havia muitos *bang bangs* e romances... Na semana santa, *A Paixão de Cristo* trazia filas e muita venda na bilhe-teria. Alguns filmes me marcaram muito, como *King Kong*, *A Branca de Neve*, *Love story*... Os filmes dos *Trapalhões* eram muito esperados e também lotavam o cinema,

assim como *Mazzaropi*, que comumente vinha pessoalmente conferir como estava a audiência de seus filmes. Nessas ocasiões o cineasta sempre me pegava no colo e tenho muito orgulho disso.

Antes da projeção, o público ouvia músicas clássicas, selecionadas pelo meu pai. Quando as luzes se apagavam, passava uma espécie de jornal da semana, *trailers* de outros filmes que nunca chegavam para nós e, enfim, o filme principal.

Lembro-me de uma vez em que o Cine Teatro funcionou como teatro. Encantada, assisti aos *Trapalhões Didi*, *Dedé*, *Mussum* e *Zacarias*, queria entender porque não tinham mais apresentações daquele jeito – ao vivo.

Na adolescência mudei para uma cidade maior, São José do Rio Preto, bem próxima a Mirassol e observei o Cine Teatro São Pedro enfraquecer por conta das videolocadoras que conquistaram o público com os lançamentos disponíveis nas lojas, antes que chegassem aos cinemas do interior. Em contrapartida, pude ter mais contato com o teatro, principalmente na escola e em festivais. E mais uma vez eu me perguntava: quem escolhe o que assistiremos?

Foi em um passeio à São Paulo que assisti pela primeira vez um espetáculo teatral profissional, chamado *Os saltimbancos*. Convidada por minha prima, Ana Maria, reconheço que a opção por aquela peça foi uma grande escolha, pois encaminhou inúmeras das minhas futuras opções. Tanto que aos dezoito anos vim estudar teatro em São Paulo e passei a fazer não apenas as minhas próprias escolhas em relação a ir ao teatro, mas também escolhas para outros. Minha irmã mais nova sempre vinha me visitar nas férias e eu empolgada, preparava uma agenda cultural repleta de exposições, filmes e espetáculos teatrais, praticamente um festival com a minha curadoria, de modo que fazemos isso até hoje.

Cursei a faculdade de Educação Artística e como professora sou eu que faço as escolhas: quais peças estudar, apresentar ou montar com os alunos, ou seja, elaboro uma curadoria educativa teatral a ser trabalhada com os alunos. Hoje percebo como uma curadoria envolve fatores tão diversos. Entendo que se tratando de estudantes, o cuidado com a escolha deve ser ainda maior, considerando que este pode ser o primeiro contato com o teatro.

Não são simples as escolhas que professores e coordenadores tem que fazer, mas sim uma “curadoria”... Qual teatro queremos? Espetáculos que abordem textos folclóricos ou dos vestibulares são importantes, mas devem ser os únicos? Por que os alunos não participam desse processo? E a experiência e formação estética? E o encontro com as necessidades e expectativas dos educandos? É necessário correr riscos, escolher e construir juntos.

Quem já viu o vento?

Ana Carmen Nogueira

Quem já viu o vento?
Nem eu, nem você:
Mas quando as folhas caem tremendo
O vento está passando
Quem já viu o vento?
Nem você nem eu:
Mas quando as árvores curvam suas copas para baixo
O vento está passando
Christina Rossetti (KENNEDY; KENNEDY, 2002, p. 71, tradução nossa).

Em 2012 tive a grande chance de assistir à defesa da dissertação de Mestrado de minha amiga Roseli Behaker Garcia. Conhecemo-nos no Mestrado, mais especificamente na aula de nossa orientadora, a professora doutora Elcie Masini. Tornamo-nos amigas. Há um respeito mútuo entre nós, mas além do respeito e da amizade, Roseli me instiga e me interroga. É cega desde que nasceu, mas isso não impediu que seus pais a apresentassem ao mundo como seus primeiros mediadores e nem ela de estar no mundo por meio de seus outros sentidos. Memória auditiva fabulosa, quando a encontro nos corredores e a cumprimento já sabe que sou eu: “Oi Carminha!” Adoro quando fala assim.

Roseli estudou Letras na Graduação. Cursou Mestrado no programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie e em 2012 defendeu a dissertação intitulada *A percepção de esculturas por três pessoas cegas*. Durante a apresentação da dissertação de Roseli surgiram questões sobre se houve ou não a experiência estética das pessoas que foram sujeitos da pesquisa.

Dias depois dessa apresentação, assisti a defesa da dissertação de Fabiana Marchezi, intitulada *Acessibilidade em museus de arte: questões para a elaboração de audioguias*, que também fazia parte do programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo o seu orientador o professor doutor Norberto Stori. Nesta defesa também surgiram as mesmas perguntas em relação à experiência estética da pessoa com deficiência visual.

Esses dois estudos me levaram então a refletir sobre a minha própria experiência como professora arte-educadora para pessoas com deficiência visual. Lembro-me de um dos trabalhos que desenvolvemos no ateliê de artes. Meus alunos e eu já éramos frequentadores da Pinacoteca do Estado de São Paulo no Programa Educativo para Públicos Especiais (PEPE). Nas visitas à Pinacoteca, agendávamos um horário e assim o grupo era levado a experienciar as atividades propostas pelo programa. Em uma dessas visitas invertemos o processo. Ao invés de irmos para nos apresentarem algo, fo-

mos para entrar em contato com o que havíamos estudado durante as sessões de ateliê.

Naquele semestre trabalhamos com a realidade e a fantasia, memória e imaginação. Paisagens reais e imaginadas. Observação do mundo, reflexão e interpretação. Como nos tornar observadores atentos do mundo ao nosso redor por meio de outros sentidos que não apenas o da visão?

Nosso corpo, habitante do mundo, caminhando atentamente pela casa, rua, escola. Identificando e refletindo. Habitando. Dentro de um espaço. Espaço de dentro e de fora. A paisagem que habitamos. Os sons, o ar, o cheiro, o tato. Dentro e fora. Propomo-nos a trabalhar como investigadores usando todos os sentidos, descobrindo novos caminhos. Por meio do corpo sensível, pensante e receptivo fomos criando um diálogo com o mundo exterior.

Com tal disponibilidade fomos estudar paisagens. Paisagens da memória, paisagens pessoais. Descrição de uma paisagem, seu cenário e encantamento. Paisagem que nos leva à reflexão, homem na natureza, homem e a natureza, o ser humano fazendo parte da natureza. Estudamos os elementos que fazem parte de uma pintura de paisagem como montanhas, vales, árvores, rios, florestas e as condições climáticas. Vimos as inúmeras possibilidades de criação de uma paisagem real ou imaginária. Acabamos por nos aprofundar em Antônio Parreiras, com sua pintura *A ventania*.

Assim, dentro de nossas possibilidades de exploração de diferentes caminhos para se chegar à ideia, à construção de uma imagem daquilo que havia na tela e à potencialidade de informações que podem surgir desses encontros. Trabalhamos com a contextualização da obra e de seu autor. Apresentamos uma audiodescrição e depois foram apresentadas algumas reproduções táteis – como um quebra-cabeça imantado tátil – para a exploração dos espaços da obra. Ao final cada um fez sua própria ventania baseada em Parreiras.

A atividade final foi a visita à obra. Os alunos que eram cegos vivenciaram uma proposta de acessibilidade, onde alguns materiais acessíveis foram oferecidos para a exploração da pintura, mas um de meus estudantes, esse com baixa visão, resolveu explorar pelo olhar, além desses materiais.

Primeiro susto, eu não havia lido dito que a obra era tão grande. Segundo susto, eu simplifiquei a obra, deixando de mostrar as casas sob a árvore curvada. Para onde levará este caminho? Descoberta dos outros caminhos de Parreira. Reflexão diante da obra.

Há diferentes experiências vividas. Maneiras distintas de vivenciar a obra e suas conexões com o mundo. Trilhamos caminhos específicos, saímos e voltamos de nós mesmos. Entramos em contato com diferentes formas de expressão e refletimos sobre aquilo que se apresentava à nossa frente. Utilizamos diferentes maneiras de fazer a leitura de imagem.

Diferentemente das primeiras visitas ao museu, dessa vez sabíamos o que visita-

ríamos e fizemos nosso roteiro com a ajuda do educativo do PEPE. As imagens vistas, sentidas e escutadas eram sempre comentadas e discutidas pelo grupo e pelo educativo. A diferença entre essa visita e as anteriores é que nessa tínhamos uma bagagem sobre a obra. Sabíamos quem era o autor, o que trabalhou. Tínhamos a imagem mental da obra. Só não tínhamos ainda o contato direto com essa. Houve o susto, a surpresa e o reconhecimento, mas houve uma experiência estética?

Refletindo sobre as discussões que foram levantadas nas dissertações de Roseli e Fabiana, além da minha experiência como arte-educadora, vem à tona inúmeras questões: Qual é a concepção de experiência que estamos pensando? Por que separamos experiência e experiência estética? “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2004, p. 154). A experiência estética é apenas o encontro com o belo? Não seria a experiência estética também o estranhamento, o enigma, a problematização, o estar, o contato, o sentir? Não seria a experiência estética a busca do encontro, a descoberta, a criação de desejo?

A experiência estética seria uma explosão ou vem sem pressa, invadindo nossos sentidos e nos revelando aos poucos? Ou ambos?.

Conseguimos compreender aquilo que não conhecemos? A experiência estética não requer o cultivo da sensibilidade, do conhecimento e da vivência?

A questão fundamental não seria ampliar o acesso cultural? Como entender a experiência estética sem possuir ferramentas para decifrar os enigmas do mundo, da cultura e da arte? Como compreender aquilo que é observado sem uma mediação cultural ajustada às necessidades de cada um?

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p. 15).

O acesso cultural não é apenas físico, cobra compreensão do corpo e da alma. Requer estar no mundo e decifrá-lo. Nosso corpo perceptivo interpretando as relações que faz com o mundo e o outro.

Afinal, quem já viu o vento?

O patrimônio escondido

Maria Lucia Bighetti Fioravanti

Tudo começou com um desafio lançado por um dos meus professores, quando ainda estava escolhendo um assunto para o trabalho de conclusão do curso de Especialização em História da Arte: por que não pesquisar a pintura do teto do coro da igreja do Mosteiro da Luz na região central da Cidade de São Paulo? Essa obra nunca pôde ser estudada e fotografada porque se encontra dentro da clausura das irmãs concepcionistas que vivem no convento.

Não é fácil para um leigo entrar no recinto privado de uma clausura, um patrimônio escondido. Após uma trajetória de contatos e conversas, consegui a permissão para finalmente visitar o coro.

Quando ingressei pela primeira vez, não esperava sentir outra coisa senão alívio por ter conseguido! No entanto, o fato de entrar nesse lugar sagrado para as irmãs, tão generosamente revelado, fez com que eu me sentisse emocionada e um pouco intrusa por estar em um ambiente que há duzentos anos pertence à história de São Paulo e que é produto da dedicação de vida de seu fundador e grande arquiteto, Frei Antonio de Santana Galvão.

Durante quatro longas visitas, fiz o registro fotográfico das obras e entrevistei a irmã encarregada dos arquivos. Propus então como pesquisa uma comparação entre o teto do coro da Luz, o teto da igreja de São Francisco e o da igreja da Venerável Ordem Terceira Franciscana. Prossegui com o tema para um Mestrado, concluído em 2007.

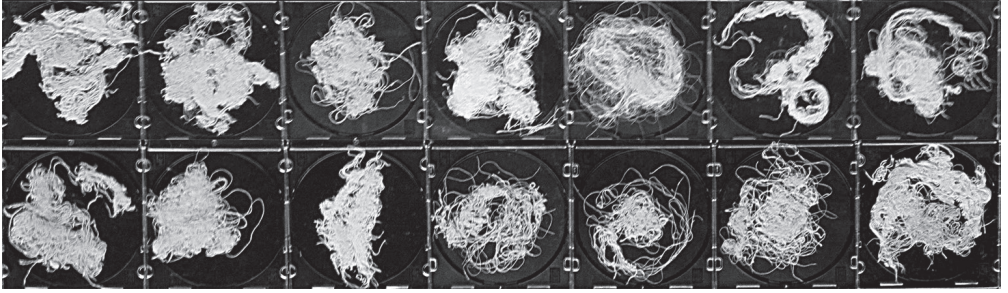
Entre os objetivos que me impulsionaram a avançar nesse trabalho estão a valorização da, ainda tão pouco estudada, arte sacra paulistana e a busca de trazer à luz um valioso patrimônio da Cidade de São Paulo, constituído pelas pinturas franciscanas, em especial o teto do coro da Igreja da Luz, tão resguardada e ainda inédita aos olhos dos cidadãos.

Desde a primeira visita ao coro, quando me vi envolvida por uma espécie de silêncio povoado, pisando sobre aquele chão brilhante de tábuas escrupulosamente limpas, tudo iluminado pela luz que se filtrava das três grandes janelas, ocorreu-me a seguinte questão: como trazer para o presente e a público esse patrimônio cultural, que faz parte de minha cidade e que é tão pouco conhecido?

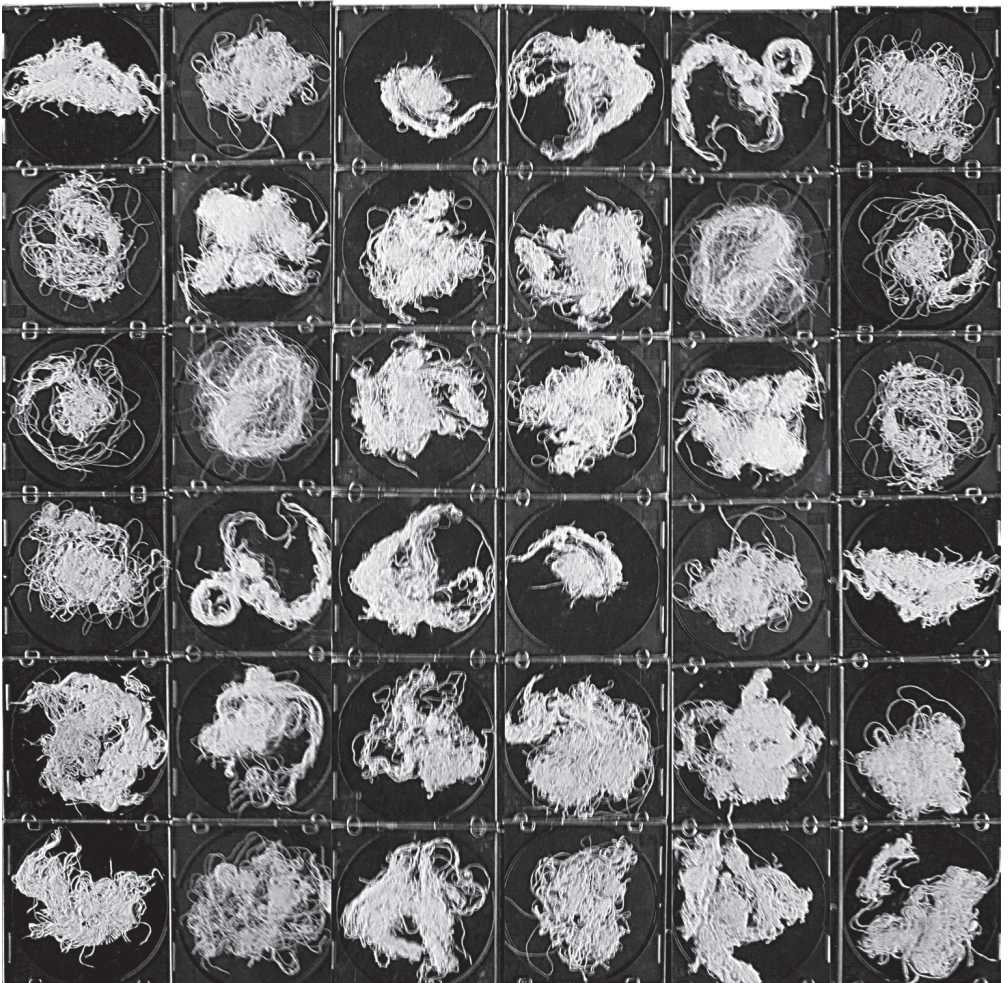
No mergulho em arquivos e documentos tomei conhecimento de pensamentos, atitudes, fatos e de tantas pessoas que, de alguma maneira, fizeram parte dessa história. Foi possível desvendar o trabalho dos pintores que deram forma à iconografia franciscana, dos frades e freiras cujas anotações feitas à mão nos livros antigos, dão testemunho de sua devoção e também das despesas, compras de material e pagamentos que

envolveram as obras. Humildes e anônimos personagens também participaram, como os escravos, cujo trabalho não pode ser esquecido.

De acordo com minha formação de arte-educadora e como pesquisadora de patrimônio e mediação cultural, não há dúvida de que as obras, assim como o contexto que as envolvem, formam um universo riquíssimo em materialidade e significados simbólicos. Preservar a memória, conectar passado e presente, encontrar maneiras de facilitar o acesso do público aos bens patrimoniais é um modo de valorizar e tornar conhecida essa história e encontrar outros patrimônios escondidos ou invisibilizados.



QUANDO NARRATIVAS SÃO
NUVENS DE CONCEITOS



[entre]laçando experiências para expandir conceitos

Grupo de pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas

[...] busca de um “saber-viver” nos planos profissionais e pessoal. [...] nesta busca, este “saber-viver”, está articulado a um “saber-pensar”, um “saber-fazer”, um “saber-comunicar”, um “saber-criar” e um “saber-avaliar” (JOSSO, 2004, p. 155).

A busca move um grupo à pesquisa. É pela procura que nos colocamos disponíveis ao encontro, à conversa, ao estudo. Uma busca que, como coloca Josso (2004), prima pela construção de saberes que constituem a vida profissional e existencial e nos move para a compreensão da mediação cultural no contexto da contemporaneidade. E na continuidade de nossas buscas, depois de pesquisas com focos em instrumentos de mediação e na cartografia de territórios de arte & cultura, enveredamos na trilha de nossas memórias pessoais.

Narrativas de nossas experiências estéticas. Narrativas tornadas mediadoras para gerar diálogos. Narrativas-mediadoras, como valises, carregadas de outros, que aproximam as nossas histórias com outras tantas, tecendo fios que nos levam ao território expandido da arte & cultura.

Em *O narrador*, texto escrito em 1936 por Walter Benjamin (2012) dizia que a arte de narrar estava em vias de extinção devido ao individualismo moderno. Lá o pensador discutiu uma série de formas dispares de narrativa na busca de uma essência comum a todas como o coletivo, pois: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217), o que a torna também, de certo modo, pedagógica, pois faz com que a história narrada aguçe o olhar e a sensibilidade do ouvinte/leitor, despertando-o para possibilidades, reflexões e ações. Como a experiência é contada de pessoa para pessoa, a oralidade faz com que as narrativas escritas que menos se distinguem das histórias orais sejam consideradas as melhores.

O caráter oral, “o falar macio aos ouvidos” foi uma qualidade buscada nas diversas narrativas que trazem as experiências dos integrantes do grupo. E nessas podemos perceber as duas figuras de narrador apontadas por Benjamin: o marinheiro e o camponês.

O marinheiro é visto como o narrador que vem de longe, aquele que sai da sua terra, vive experiências novas, inusitadas e depois de encantar-se com o que viu, retorna para compartilhar com o seu grupo o encantamento do visto, ouvido, sentido. Compartilha, mas não transfere a sua experiência, pois sabe que é única e intransferível.

Já a figura do narrador como camponês traz aquele que nunca saiu do seu território, mas nem por isso deixa de perceber o novo, pois sua sensibilidade está sempre atenta. Conhece todas as histórias, tradições e hábitos de seu povo e a partir daí encontra combustível tanto para perpetuar como renovar sua narrativa.

A narrativa-mediadora parte da memória individual, seja a de camponês ou de marinheiro, para construir uma nova experiência narrativa que leva em consideração a escuta e a fala de si e do outro. E “[...] imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”, como diz Benjamin (2012, p. 221). Desse movimento, novas histórias nascem e inéditas percepções sobre o vivido são redimensionadas. A narração como um espaço do encontro, da diversidade como ampliação de pontos de vistas e da experiência, trazendo a mediação como um espaço de múltiplas conexões.

Em seu texto *Tempo e espaço: entre continuidade e transformação*, Altivir João Volpe (2012) dialoga com Benjamin, apresentando-nos as narrativas pessoais como possibilidades humanizadoras do tempo. Há pouco tempo para lembrar, tecer e levar adiante o que está adormecido, ou seja, não damos “tempo ao tempo” e tudo permanece no agora, estático. As narrativas possibilitam construir pontes entre diferentes mundos, pessoas e contextos, dramatizando o não dito, o inédito, o estranho e o desconhecido. Os diferentes agrupamentos de pessoas possibilitam novas configurações nas práticas comunitárias, institucionais e familiares, podendo organizar uma sobreposição de cenas, onde janelas e olhos se abrem para o novo. As narrativas pessoais podem ser consideradas essas cenas sobrepostas, construindo novos cenário e história, em movimento, entrelaçados, interligados.

Somos seres narrativos e as narrativas são para nós pequenas imagens de fatos e eventos, portanto, buscamos impulsivamente pelas narrativas como aliadas para a nossa interpretação do mundo. No entanto, comumente nos deparamos com fatos e eventos complexos, que nos causam estranheza e para os quais não encontramos traços de narrativas – tal qual costuma acontecer com a arte contemporânea. Buscar pelas narrativas significa encontrar uma forma de familiaridade com o mundo, um modo que nos ajude a entender aquilo que causa estranhamento ou encantamento. Narratividade como ferramenta de mediação, tal como aponta Pablo Helguera (2011, p. 10), prevenindo “[...] o derrame anedótico e a dramatização [...]”, tão ao gosto de guias turísticos.

Somadas a estas ideias, na busca por fundamentação teórica do que descobríamos como narradores-mediadores, encontramos a metodologia das histórias de vida, ou seja, do método autobiográfico – para o qual tomamos por referência especialmente António Nóvoa e Matthias Finger (2010), além de Marie-Christine Josso (2010).

“A narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”, diz Josso (2010, p. 68). As narrativas de formação permitem distinguir experiências coletivas

partilhadas em nossas convivências socioculturais e experiências individuais, vivências únicas e em série. A experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural: isto é, comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscientes. A experiência se constitui em um referencial que ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo. Assim, a escolha das narrativas como forma de iniciar uma conversa com o leitor passa pela própria percepção do grupo, concordando com o que diz Nóvoa e Finger (2010, p. 26), já que antes de interferir na formação dos outros é preciso que nosso próprio processo de formação seja compreendido.

A narrativa, portanto, é uma forma de construir um discurso pessoal, de contar uma história vivida ou imaginada, que nos aproxima das nossas próprias experiências, bem como daqueles para quem falamos.

Trabalhando com formação de educadores, Luiza Helena Christov (2006, p. 596-598), faz uso das narrativas como forma de construir discursos mais autônomos e questionadores sobre a própria experiência dos educadores, produzindo sentido e conhecimento a partir dessa experiência e não da reprodução do discurso pedagógico vigente. Citando Jorge Larrosa, a autora afirma que:

O autor entende que a experiência não é elaborada se não adquirir um sentido para o sujeito que a vivencia. E compreende também que a experiência não se transmite. Quando falamos sobre nossa experiência, estamos elaborando um sentido para ela e fazendo um esforço de mostrar esses sentidos, essas elaborações, que são contos, são narrativas, mas nunca serão a experiência como tal oferecida a alguém pela fala. O que se oferece, o que se intercambia é uma narrativa, um conto sobre a experiência. Contar a própria experiência é um processo que permite ir ao encontro da própria experiência, conferindo-lhe sentidos (CHRISTOV, 2006, p. 600-601).

Assim, trazemos as nossas próprias experiências e a essas conectamos os territórios da mediação de forma a partilhar com o leitor os sentidos e os conhecimentos que fomos construindo, nas cores e timbres de cada um em seu percurso único e pessoal de formação.

Inúmeras são as histórias trazidas pelas narrativas deste grupo e essas transitam pelos territórios da mediação, permitindo-nos construir uma “[...] consciência sobre a historicidade de cada experiência e sua relação com todas as demais experiências que integramos para compor o conjunto de nossa trajetória como seres de memória e conhecimento”. (CHRISTOV, 2006, p. 598).

As narrativas contam histórias não-lineares, completando-se nos cruzamentos, nas diagonais que configuram outros caminhos nas releituras do grupo que provocaram transformações. Essas tornam visíveis pessoas, origens, vivências e lugares e o que pessoas, origens, vivências e lugares carregam. O aspecto pessoal e local se expande e ganha um tom amplo no ato da conversa que se une às imagens que emergem dos textos.

As narrativas dialogam com a capacidade que temos de dar sentido às nossas próprias vivências. Capacidade que nos permite guardar momentos significativos. Como um inventário de acontecimentos, cada um carregado de imagens, sons, resíduos, ruídos, lembranças. As palavras compõem, mas também subvertem a memória que nem sempre nos dá a ler os pensamentos velados nesse exercício de solidão, que pode se tornar sussurro ou grito, se compartilhado.

As narrativas recusam uma significação única e têm um estatuto de enunciação e movimento. No ato da criação, as palavras virando histórias saem de “dentro de nós” e se completam no outro. Porém, pode acontecer o inverso: as palavras podem nos surpreender, obrigando-nos a apreendê-las de alguma forma antes que fujam. Foi o que aconteceu nas leituras compartilhadas em nossas reuniões de trabalho. Assim, as palavras foram tecendo os acontecimentos, imprimindo sentidos, pontos de luz, conexões, brilhos, expansões que sutilmente quisemos revelar. Nesta tessitura também acontecem junções escorregadias e instáveis. Tais tessituras sabotam e subvertem as possibilidades de sentido narrativo único. Assim como as nuvens de Alcindo Moreira Filho, tal exercício desestabiliza nossas compreensões da vida, adiam a finalização, injetam sutilezas e incertezas, que se combinam e se estranham.

As narrativas são as válvulas que colocam em movimento os diversos territórios da mediação cultural, pois dessas nascem conexões para esses territórios, compreendidos como campos difusos, de fronteiras e bordas evanescentes, requerendo do público, do artista, do crítico, do mediador, a imersão em territórios não mais estritamente relacionados às velhas categorias que, até então, serviram de norte para uma orientação no (e do) pensamento sobre as artes e a cultura. Se os territórios não são hierarquizados, então não se pode falar de um território central que servisse como referência aos demais. Por serem rizomáticos, os territórios são fugidios, múltiplos, fazendo sempre referência a outros territórios e expandindo-se para tantas outras possibilidades.

Assim, as narrativas propostas pelo grupo transitam pelos territórios da mediação cultural, nos convidam a olhar mais devagar e detidamente para nossa concepção de mediação cultural no tempo e no espaço, levando-nos a um processo de expansão de conceitos e integração entre os referenciais teóricos e nossas experiências vividas. Convidam a você a trilhar seu próprio trajeto, navegando por entre narrativas e entre territórios conceituais. E se este livro tivesse ouvidos, gostaríamos muito de ouvir suas próprias narrativas nos encontros com a arte.

Nuvens em ressonância... em vibração... no convite a um olhar sem pressa.

EXPERIÊNCIA(S) ESTÉTICA(S)

Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas.

Rita Demarchi



Fig. 10. Rita Demarchi. *Sentir o que se vê, ver o que se sente*. Foto-ensaio, 2014. Fotos de Veneza, detalhe de *Marulho*, instalação de Cildo Meireles exposta na Fundação Serralves, Porto, Portugal, Lisboa e “Tela em branco”. Fotos da autora.

A luz
toma-me pelo visível e invisível do crepuscular da cor, do céu, do ar, do mar,
das vagas suaves, próximas e distantes,
que em outros momentos se alternam em tormentas.
Deles faço parte. Memórias vivas do que vivi e do que senti ter vivido
revivo agora,
Somam-se aos sonhos, talvez memórias do que posso ou não viver,
construo o agora.
Imagens e sensações marcam-me os olhos, o corpo, os ouvidos,
o peito, a garganta, os pés e mãos...
Seria injusto não incluir nessa galeria, além de Veneza, Lisboa
e do Marulho de Cildo
outros encontros indelévels:

o fim de um dia de outono no final da Avenida Paulista
em que as nuvens e os raios de sol venceram os edifícios cinzentos de maneira singular!
E o crepúsculo das cores mais incomuns acontecido no comum da Praia Grande,
onde e quando eu menos esperava,
assisti por instantes a um céu tingido de verde-água e o mar de lilás!
É preciso deixar espaços, emprestar de Malevich telas em branco
a serem coloridas pelas relações únicas com seres e fenômenos únicos
experiências suaves ou densas, vividas entre pedras, caminhos e penhascos;
entre nuvens, ondas e rios que carregam variações de matizes temperadas
pelo inesperado, pelo espontâneo, pelo percebido, pelo sonhado, pelo cultivado,
pelo encontrado, pelo compreendido, pelo amado, pelo incorporado,
pelo partilhado.

Experiências suaves ou densas, especialmente intensas, marcam o meu pensar/sentir na escrita e na produção de séries fotográficas, compartilhadas em textos acadêmicos e mais recentemente também nas redes sociais. Todos trazemos ao longo de nossa trajetória experiências que nos marcam de maneira inesquecível, como as registradas em minhas fotos acima. Pode ser algo vivido junto de uma obra de arte, de uma imagem, música, dança, filme, viagem, natureza; um encontro com alguém, uma comida, um perfume, o ato de fazer ou construir algo, lugares próximos ou distantes, saborear algo que aconteceu recentemente ou há muito tempo, aqui ou em outro lugar...

Experiências pessoais, marcantes e intransferíveis que podem se dar junto a eventos extraordinários, tais como: uma formatura; o nascimento de um filho; conhecer ao vivo aquela obra que está no livro; a superação de uma grande dificuldade. E que também se dão no dia a dia, em meio à singeleza do cotidiano: uma conversa com um amigo; uma aula; um momento dolorido de crise; a solução de um problema; a surpresa diante do próximo e do irrepetível que não fora percebido antes: o céu e suas nuvens, uma flor ou o *graffiti* no muro...

No passado e no presente diversos estudiosos têm se dedicado a diferentes abordagens para as tantas questões suscitadas entorno do território das experiências profundas e sensíveis. Desses pensadores, escolho alguns pontos para esta conversa permeada por conceitos, iniciando com Dewey (2010).

O livro *Arte como experiência* de John Dewey foi publicado originalmente nos Estados Unidos em 1934 e é surpreendente como nos serve para os dias atuais. Nessa obra o autor separa das experiências comuns as experiências profundas, que nos marcam e trazem completude. Para Dewey (2010, p. 110) “*uma experiência*” refere-se àquela “*experiência singular*”, que pontua uma etapa em uma trajetória, que pode nos modificar, transformar, trazer um sentido aprofundado. Experiência singular ressaltada pelo artigo sublinhado *uma*. Também impulsiona a expansão e o estabelecimento de relações com outros momentos, conhecimentos, etapas e experiências, como aquele compartilhado por Solange Utuari em *Sobre estrelas do mar*, acerca das consequências da proposta de sua professora na sétima série: “Mais do que dar uma aula sobre cores

quentes e frias, a minha professora tinha me proporcionado uma experiência estética, que me motivou a buscar outras experiências”.

Como pedagogo e filósofo, Dewey defendia a vivência prática no mundo. A partir de suas ideias, compreende-se que é no cotidiano e no concreto que, de várias formas, são construídas as experiências significativas, em meio a todo tipo de possibilidades, acontecimentos e objetos. Experiências variadas, diz Dewey (2010, p. 110, grifo do autor), que podem ou não envolver a arte e têm em comum o caráter de integração e consumação:

Determinado trabalho termina de modo satisfatório; um problema recebe sua solução, [...] [a experiência] é tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora de autossuficiência. É *uma* experiência.

Colocar-se à disposição, sensibilidade, atitude de abertura são requisitos básicos. Duarte (2010) lembra-nos que a palavra estética é derivada da grega *aesthesis*, que aponta à sensibilidade, uma abertura de sentimentos, sentir em um todo integrado.

Tais ideias compactuam com as da corrente filosófica da Fenomenologia, que tem no francês Merleau-Ponty (1971) um de seus representantes. A Fenomenologia, segundo o autor, é uma ciência que propõe “um retorno às coisas mesmas”, ou seja, encarar a realidade como um fenômeno que deve ser analisado tal como é, antes de se apegar ao conhecimento racional ou científico. Não se trata de voltar-se para dentro de si e para o que “já se sabe”; nem se trata de voltar-se para o interior da consciência, uma vez que esta não pode ser deslocada do mundo, dado que se dá no mundo:

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência de mundo sem a qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 6).

Como “experiência do mundo”, não-idealista, a Fenomenologia se fundamenta em uma filosofia existencial. Ou seja, não se atém à ideia do que “deve ser”, mas ao que “é”, em essência. Como qualquer metodologia, tem suas limitações e é aberta e “inacabada”. Contudo, é justamente por esse aspecto que nos parece coerente com a valorização sensibilidade e à vivência. Tanto quanto a proposta de Dewey, está articulada à existência concreta, na qual se compreende que a percepção, que faz uso de nosso corpo e de nossos sentidos, abre janelas ao mundo.

O ato de perceber é complexo, onde o indivíduo usa seus sentidos junto dos estímulos, buscando a associação com sua bagagem experiencial. Dessa elaboração participam sensações, sentimentos e pensamentos, que lhe dão identidade e significação. Por meio de nossa sensibilidade e percepção, alimentamo-nos de sensações que são colhidas no ato de “viver no mundo”, desde o nascimento e ao longo de toda a vida.

As sensações decorrentes dessa experiência do mundo, esse saber primeiro, intimamente ligado ao objeto é chamado por Duarte (2001, p. 12) de “saber sensível”, conceito elaborado em diálogo com o que Maffesoli (2008) nomeou como “razão sensível” – a integração entre a razão e a sensibilidade. Contrário aos radicalismos, o autor propõe o abandono do “racionalismo” e do “irracionalismo” dissociados. Promove a sua fusão, que alargaria e aprofundaria o pensamento humano, permitindo um encontro efetivo com a própria vida e sua complexidade.

Dewey também promove o encontro entre o sensível e o intelectual ao defender que o caráter estético é inerente à experiência, independente de se tratar de obras de arte ou não, embora suas ideias sejam sensivelmente contaminadas pelas reflexões oriundas da arte. Dewey utiliza o termo *estética* relacionado à apreciação e percepção e o termo *artístico* em referência ao fazer. Para esse pensador, as experiências têm tanto uma estrutura artística – uma “integração” e um “movimento ordeiro e organizado” –, quanto um aspecto estético – que possibilita sentir essa estrutura. Para Dewey (2010, p. 114) “[...] nenhuma atividade intelectual é um evento integral [uma experiência], a menos que seja complementada por essa qualidade [estética]”.

As ideias de completude, encontro e uma estética vivida na prática junto à diversidade da vida, também se encontram expostas nas palavras do filósofo espanhol Alfonso López Quintás (1993, p. 26), que coloca a experiência estética como parte da formação integral do homem: “O modo mais pleno de encontro com a realidade se realiza através da participação criadora nas realidades circundantes”. Dessa maneira, fica evidenciado o poder criativo, de ação humana e seu comprometimento frente às diversas possibilidades que se descortinam na realidade.

Segundo Quintás (1993, p. 18), a riqueza do encontro advém da interação entre “âmbitos de realidade”, que vêm a representar “[...] todo tipo de realidade que no jogo da vida criadora do homem se apresenta a este como um feixe de possibilidades”. Todas as formas de jogo e de trabalho são âmbitos, configuram campos de interação, os quais: o relacionamento humano; a escola; as obras culturais, artísticas; os acontecimentos.

A relação advinda do esquema “sujeito-objeto”, que se reduz apenas à objetividade, não possibilita o encontro. Esse só é possível com a inteireza dos âmbitos envolvidos. Entende-se que os seres não se isolam para entrar em situação de encontro. Pelo contrário, carregam consigo seus âmbitos de realidade e os compartilham generosamente com o outro, viabilizando a plenitude da experiência/existência: “As formas mais altas de unidade, as de encontro, se devem à mistura de dois ou mais âmbitos, não à mera justaposição ou choque de objetos. [...] a mistura de âmbitos constitui a raiz da forma mais alta da criatividade humana, a que leva a personalidade do homem à plenitude”, diz Quintás (1993, p. 18-19).

Somos seres de relações, construímos nossa inteireza em diálogo com o outro. O acolhimento propiciado pela mistura de âmbitos cria um “campo de jogo” e “[...]”

torna os seres distintos e distantes como *companheiros de jogo*”, tornam-se íntimos sem deixarem de ser distintos” (QUINTÁS, 1993, p. 22, grifo nosso). Deleuze e Guattari (1992b, p. 156) também nos dão uma valiosa contribuição nesse sentido, ao trazerem a necessidade de se “fabricar intercessores”:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso de intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimiriam sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê. E mais ainda quando é visível: Félix Guattari e eu somos intercessores um do outro.

Tudo e todos podem se converter em valiosos intercessores. Uma obra de arte; um texto teórico; um vídeo na *Internet*; as nuvens; nossos professores e alunos; amigos; desconhecidos... potenciais companheiros que vamos encontrando pelos caminhos da vida e com os quais é possível estabelecer relações de profunda troca.

Em sua narrativa, *D’onde se fala?*, Maristela Sanches Rodrigues relata com orgulho o “ser caipira”. Coloca-se profundamente tocada pelas imagens de Almeida Júnior e pela música de Renato Teixeira e Almir Sater. São seus intercessores, assim como também os reconheço como meus. De jeitos diferentes, ajudam-nos a construir nossa identidade cultural, nossa maneira de ser. Isso me lembra quando assisti Almir Sater ao vivo em um show em São Paulo, onde a plateia pequena e o espaço especial conferiram uma atmosfera especialmente intimista. Essa experiência foi diferente de todas as outras vezes que ouvi a música *Tocando em frente* (TEIXEIRA; SATER, 1999). Assim como para Maristela, essa música sempre me emocionou, contudo, dessa vez tive “uma experiência singular”. Cada encontro é único. Cada momento é como se acontecesse uma nova obra. Temos experiências distintas a partir da mesma obra, inesgotável.

A experiência acontece no diálogo, no encontro, contudo, é pessoal e intransferível. Nesse sentido, “cada um de nós compõe a sua história”, como diz Almir Sater em sua canção ou: “Sinto-me nascido a cada momento / Para a eterna novidade do mundo”, na poesia de Alberto Caieiro.

Apresentado como “[...] ignorante da vida e quase ignorante das letras, quase sem convívio nem cultura” (PESSOA, 2008, p. 8), o pastor Alberto Caieiro, o mais sensorial dos heterônimos de Fernando Pessoa, carrega uma sabedoria própria, que o possibilita fruir das coisas do mundo, uma espécie de compreensão alternativa. Caieiro sabe ter o “pasma essencial” diante dos fenômenos, uma simplicidade trazida também por aquela gente caipira e esperta que abre os sentidos, que torna a natureza sua companheira de jogo e intercessora, e assim sabe se vai chover, quando é para plantar e para colher. A astúcia é exemplar também nos personagens de Guimarães Rosa, não apenas

para viver o melhor do mundo, mas fundamental também para sobreviver e encontrar sentido na dureza do sertão. Aprendamos com eles...

Por vezes sentimos o peso de ter de aprender a ser “bons professores”. Talvez tão importante seja aprendermos a abrir os sentidos, aprendermos a ser “caipiras”, “sertanejos”, “pastores”, “ingênuos”, “curiosos”, “viajantes”, “poetas”. Seres que conectam o conhecimento, a informação e os estudos com o mundo vivo. É o que Mirian Celeste Martins nos relata em *Corpos viajantes*. Em sua primeira viagem ao exterior sofreu uma sacudida diante de um Mondrian que nada correspondia ao que ela e suas amigas sabiam sobre o artista... diante do inesperado, era preciso que as três se despissem de suas roupas de professoras para que, despojadas e curiosas, pudessem sair do óbvio e adentrar na descoberta.

“Ser viajante” não significa que as viagens distantes para lugares desconhecidos sejam pressupostos para que a experiência estética ocorra. Compreender os fenômenos como únicos, inéditos, é um dos trunfos do viajante. Redescobrir o que já se conhece, ver com outros olhos o igual, mas que nunca é idêntico. Do contrário, não haveria sentido em ler inúmeras vezes o mesmo livro, em assistir repetidamente o mesmo filme ou ouvir em *looping* a música que nos fascina. É o que Célia Cristina De Donato traz em *Mergulhando em uma pintura ouvindo ópera*, sobre o momento de sua infância em que mergulha em uma pintura feita por seu pai, ao som de Rossini. Uma paisagem que sempre esteve na parede, da qual já havia se aproximado com alguma afeição, mas que somente a partir de um determinado momento foi possível apreendê-la com mais profundidade.

Mirian Celeste e Célia Cristina adotaram um “olhar estrangeiro” (Martins, 2012). Já nas narrativas de Estela Bonci – “*Ah! Eu sempre venho neste parque e nunca vi nada diferente!*” e *Ações disparadoras de experiências estéticas com crianças* – nota-se a preocupação metodológica a fim de despertar ou mesmo construir esse olhar nos alunos. Como mediadora, Estela desenvolveu ações que colocaram as crianças em diálogo e facilitaram as experiências com as esculturas de uma praça próxima à escola e com os objetos de uma exposição. Em *Como Romeu e Julieta ou A primeira vez...* Jorge também compartilha sua experiência junto aos alunos, a primeira ida ao teatro, uma viagem com mil descobertas. O olhar estrangeiro permite encontrar-se com e na novidade do mundo, mesmo naquilo que já é próximo e, de certa maneira, conhecido. Permite vivenciar um belo pôr do sol onde a princípio seria menos esperado. Esse mesmo olhar também almeja encontrar-se com o que é estranho, investigá-lo, compreendê-lo, sem acomodar-se nas ideias pré-concebidas e demasiado seguras.

“O homem é um ‘ser de encontro’: constitui-se, desenvolve-se e se aperfeiçoa encontrando-se com realidades de seu meio ambiente que em princípio lhe são distintas, distantes, externas e estranhas”, diz Quintás (1993, p. 26).

Estesias e anestésias na contemporaneidade

Embora os autores citados não empreguem explicitamente a expressão “experiência estética”, ajudam-nos a elucidar especificidades dessas experiências que tomamos como sensíveis e potentes, vitais ao ser humano, bem como a compreensão dos meandros desse campo como algo essencial para o ofício do professor/mediador.

Porém, é fácil notar que tantas vezes essa esfera é incompreendida, deixando de ser explorada e valorizada no cotidiano, na prática docente e no meio acadêmico. Mesmo junto à disciplina Arte, pode haver alguma incredulidade diante do mal interpretado como meramente sonhador, utópico ou inviável; um tipo de desconfiança pode se instalar diante de um “perigo”, como se não houvesse construção de conhecimento, como se tratasse de formas e ações menos sérias, comparadas com outras áreas do conhecimento. Talvez isso explique o apego de alguns professores à história da arte, que em busca de objetividade e segurança, tornam-se reduzidas em informações cronológicas e “seguras”, ou à biografia do artista, ou ainda “releituras” que estão mais para cópias do original do que expressão de quem as fez.

É preciso ter abertura à poesia para compreender propostas como as coletas sensoriais de Maria José em *Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível* junto a seus alunos de sexto ano: “Coletas de domingos de sol”, inspiradas pela obra de Brígida Baltar, que recolhe em vidrinhos as coisas mais poéticas e improváveis.

De fato, a subjetividade está no âmago da experiência. Quando se envolve a subjetividade, lida-se com algo que é real, mas é também dionisíaco e indomável, de onde não é possível extrair aquela espécie de certeza mensurada pelos meios científicos tradicionais.

Em *Quem já viu o vento?* Ana Carmen Nogueira revela inquietações derivadas de duas defesas de Mestrado que assistiu, nas quais surgiram debates e questionamentos se os sujeitos pesquisados tiveram de fato a experiência estética. Diante disso, Ana Carmen nos traz as seguintes perguntas:

Qual é a concepção de experiência que estamos pensando? Por que separamos experiência e experiência estética? A experiência estética é apenas o encontro com o belo? Não seria a experiência estética também o estranhamento, o enigma, a problematização, o estar, o contato, o sentir? Não seria a experiência estética a busca do encontro, a descoberta, a criação de desejo? Como medir a força de uma experiência estética? A experiência estética seria uma explosão ou vem sem pressa, invadindo nossos sentidos e nos revelando aos poucos? Ou ambos?

A grosso modo, nossa sociedade, assim como nosso universo acadêmico e escolar são construídos a partir de bases iluministas e positivistas e de seus antecedentes históricos, que valorizam sobremaneira a racionalidade e o distanciamento dos objetos. Herdamos um sistema que tende a desconfiar do que não é dominado e comprova-

do pela razão. É o que trazem de maneira complementar Maffesoli (1998) e Duarte (2001). Ambos os autores colocam que vivemos uma era de profunda crise e faz-se necessário adotar um sistema com pensamentos alternativos frente ao atual, que em muitos aspectos ainda carrega heranças de um “racionalismo puro e duro”.

Em *Elogio da razão sensível* Maffesoli (1998, p. 19, 23) trabalha a partir de algumas ideias de Merleau-Ponty, de modo a ressaltar a trama invisível das pequenas coisas que tecem a vida e os aspectos de encontro entre a sensibilidade e o intelecto como uma alternativa para nossos tempos:

Portanto, em vez de continuar pensando segundo um racionalismo puro e duro, em vez de ceder às sereias do irracionalismo, talvez seja melhor pôr em prática uma deontologia que saiba reconhecer em cada situação a ambivalência que a compõe: a sombra e a luz entremeadas, assim como o corpo e o espírito, interpenetram-se numa organicidade fecunda. [...] Para além das querelas dos sábios, mas mantendo uma exigência intelectual, justamente a da “gaia ciência”, talvez seja possível que uma tal paixão culmine com um pensamento que se reconcilie com a vida.

A “razão sensível”, fruto da união entre o corpo e a mente; o intelectual e o sensível; a razão e a paixão; o abstrato e a realidade, valoriza a intuição, o cotidiano, o senso comum, o subjetivo e abre um novo horizonte à ciência na atualidade.

Por sua vez, Duarte (2001, p. 136) propõe contra a “anestesia” – perda da sensibilidade humana –, a adoção da “estesia” como base e argumenta que dessa forma naturalmente teríamos uma educação em comunhão com a Fenomenologia, que valoriza o sensível, o saber primeiro despertado pelos sentidos. Uma educação que não delimitaria a estesia à arte, mas a ampliaria a todas as esferas, da escola à vida familiar e cotidiana.

Para além do apego desmedido à razão, há outros tantos elementos que caracterizam a nossa época, como a velocidade e superficialidade, que embrutecem os sentidos e prejudicam a experiência.

O gosto pelo fazer, a ânsia de ação, deixa muitas pessoas, sobretudo no meio humano apressado e impaciente em que vivemos, com experiências de uma pobreza quase inacreditável, todas superficiais. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de concluir, por que o indivíduo entra em outra coisa com precipitação [...] situações em que possa fazer o máximo de coisas no prazo mais curto possível (DEWEY, 2010, p. 123).

Esta reflexão foi escrita por Dewey em 1931 e corresponde intensamente com a nossa época! Seu pensamento reforça o que trazem autores críticos da atualidade, como Bauman (2001) e Hall (2005). Para Bauman o consumo, como força motriz de nossa sociedade, abarca também a cultura, tratada como um bem consumível e descartável. Hall coloca que o “sujeito pós-moderno” possui simultaneamente múltiplas identidades, por isso é descentrado e desenraizado. Compreende-se que para esse

pensador, a velocidade, a fragmentação e a falta de comprometimento caracterizam nossa época, seus sujeitos e isso não afeta somente os mais jovens, mas todos. Junte-se a isso o excesso de informações e tarefas e teremos um cenário desfavorável, onde é difícil se dar o tempo para construir uma experiência aprofundada.

Esse é um contexto comum para quem vive na metrópole, contudo, não me parece exagero afirmar que, mesmo em cidades menores, vivemos ou sobrevivemos em uma época de excessos, uma avalanche de acontecimentos, estímulos e informações. O trabalho pede sempre mais, a *Internet* desvela um universo infinito de informações, conexões e concepções de saberes, um grande número de pessoas e coisas nos interpelam diariamente... Sentimos o tempo insuficiente, vivemos, corremos, tentamos nos equilibrar em meio a um leque de demandas e acontecimentos que nos atingem em diversas esferas – que vão das mais amplas socialmente às mais individuais e particulares. Forças anestésicas que demandam esforço para nos desvencilharmos...

Vale dizer que a abertura total e irrestrita a todos os estímulos nos é impossível – sucumbiríamos se nos mantivéssemos totalmente abertos a todos e a tudo. É saudável e prudente fazer escolhas. O problema é que tantas vezes sem perceber, sem discernimento, transitamos com o “piloto automático” da anestesia para nos protegemos do que possa ser dolorido, incômodo ou estranho em nosso cotidiano. Com isso, perde-se a percepção sobre a riqueza da paisagem do mundo e os seres que a habitam, perde-se muito...

Há também uma herança cultural específica que afeta a abertura diante da multiplicidade dos fenômenos: o apego à ideia de que a estética estaria relacionada exclusivamente à arte, e mais ainda, à arte bela e agradável.

No Ocidente temos raízes históricas à tendência comum de associar estética e arte, assim como estética e beleza. Sabe-se que em meados do século XVIII o educador e filósofo alemão Baumgarten (apud JIMENEZ, 1999) lançou uma publicação tomada como base à formulação da Estética como uma área de estudo que tratava especificamente das reflexões sensíveis e filosóficas sobre a arte, portanto, diferia da história da arte, essa que nasceu com um método de cronologia linear e da origem das obras. Convém ressaltar que naquele contexto, a arte europeia, herdeira direta da tradição clássica, era intrinsecamente relacionada à categoria do belo.

Especialmente a partir do século XX, junto às rupturas da modernidade houve o rompimento da exclusividade da beleza e seus cânones, ultrapassando as questões para outras categorias e formas na arte. Assim, não há mais sentido em continuarmos a tomar a beleza como o principal critério para o julgamento da arte, tal qual no Renascimento. Frente a isso, fez-se necessário também integrar outras tantas áreas de conhecimento, como a Sociologia e a Psicanálise para expandir e diversificar as discussões. Ainda assim, há hiatos e contradições, nem sempre a Estética conseguiu caminhar simultaneamente com as mutações da arte (JIMENEZ, 1999).

Compreende-se porque o gosto pelo belo e harmonioso, cultivado por séculos, permanece marcante até nossos dias. Afinal, foram diversos séculos onde arte era sinônimo da idealização da beleza, algo também reforçado na origem da disciplina Estética, como vimos. Em oposição a esse passado digerido e sedimentado, hoje transitamos por um terreno onde tantas vezes sentimos instabilidade e desconforto. Não se trata de jogar fora o conhecimento erudito e a tradição, mas de alargar as possibilidades, integrar e fruir manifestações inquietantes, provocadoras, conectadas às profundas mudanças sociais e experimentações possíveis a partir do século XX.

De meu ponto de vista, não se trata de assumir postura acrítica e considerar tudo o que é exposto como relevante. Há que se cultivar o repertório, buscar o contato e a compreensão e fazer uma seleção diante da overdose de criações e meios que trazem obras de todos os períodos, inclusive o atual. Mas como ter crítica se não houver abertura para conhecer primeiro? Manter a abertura e o discernimento diante do desconhecido não é tarefa fácil, nunca foi. Compreender a anestesia, nossos entraves e dificuldades, assim como de qualquer apreciador, esse que pode ser nosso aluno diante das obras, é algo revelador. Intelectuais, autoridades acadêmicas das mais importantes, assim como qualquer um de nós pode escorregar tal qual Monteiro Lobato, que em 1917 parece ter sido incapaz de externar outra coisa além do repúdio em forma de crítica violenta, diante da originalidade e força das pinturas de Anita Malfatti (BATISTA, 2006, p. 167).

A arte moderna rompeu com os modelos do passado, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando outras rupturas se desencadearam e as linguagens artísticas passaram a tomar como assunto e matéria-prima toda a sorte de coisas que há no mundo. Há espaço à beleza e também todo o tipo de experimentação e construção, o que pode gerar objetos inquietantes, mesmo aqueles percebidos como estranhos, agressivos e feios, o que não os desqualificam. Pelo contrário, propulsionam a busca pela compreensão das ideias, culturas e contextos envolvidos. Inúmeras imagens, objetos, peças e espetáculos contemporâneos se convertem em propostas interessantes justamente porque provocam estranhamento e carregam essas qualidades mobilizadoras!

Assim como a arte não se restringe à beleza, a experiência estética não se limita ao envolvimento com o belo e agradável. Mesmo quando se trata de uma experiência agradável, um aspecto importante é o de que junto com o prazer envolvido na experiência, há também uma face inquietante e desestabilizadora, algo sofrido, dolorido, o “*padecer*” a que Dewey se refere. Esse *padecer* está ligado ao ato reflexivo sobre a ação realizada, na qual o sujeito se alterna entre o que faz e o que “fica sujeito a algo, sofre algo”. O exemplo utilizado pelo autor é elucidativo para qualquer experiência: um homem carrega uma pedra e obrigatoriamente terá de se sujeitar a essa, sofrer, sentir o seu peso, sua textura e “[...] o processo de seu ato continua até a adaptação mútua entre ele e o objeto e essa experiência específica chega ao fim” (DEWEY, 2010, p. 122).

O simples carregar a pedra não é uma experiência, mas o será se a ação e sua consequência se mantiverem em relação, unidas pela percepção e reflexão.

Sobre o padecer, lembro de minha primeira visita à Bienal de São Paulo! Até hoje trago no corpo o impacto dessa experiência, relembrada em *Estranhamente bonito...* – sensações entre o deslumbre e o sofrimento ocasionadas pelo espaço e obras tão surpreendentes e pelo alargamento do que eu já havia vivido até os dezessete anos junto aos museus históricos de minha cidade. A expansão e o crescimento sempre trazem algo de dor. Uma experiência que traria muitas ressonâncias em minha vida docente e acadêmica e que aqui retomo: “Não era fácil ou tranquilo, mas de alguma forma senti que ali se iniciava uma relação de pertencimento e mesmo sem livro de visitantes para assinar, um pacto foi selado: comecei a penetrar em um lugar que extrapolava as paredes da Bienal e esse lugar começava a penetrar em mim”.

Penso que, como professores e mediadores, ao buscarmos compreender as nossas próprias experiências, abrimo-nos também à compreensão da experiência do outro. O que consideramos importante? Quais espaços damos às experiências estéticas? Cultivamos as nossas próprias experiências? Quais tipos de experiências queremos viver? Quais experiências queremos possibilitar aos nossos alunos?

É possível, dentro de nossa realidade, assumirmos o papel de “provocadores de experiências estéticas”, como coloca Solange Utuari em *O provocador de experiências estéticas*? É possível tomar a estrada que valoriza a sensibilidade aliada aos conhecimentos históricos e acadêmicos de nossa área, rumo à “razão sensível” dissertada por Maffesoli (1998)?

Entre a teoria e a prática: proposições mediadoras

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca (LARROSA BONDIA, 2002, p. 21).

Como professores e/ou educadores na área de arte e cultura trabalhamos a partir de nosso gosto e repertório das linguagens artísticas e dos elementos da cultura, bem como são fundamentados por conceitos e formas de ver os amplos territórios e elementos que envolvem a cultura, a arte, o ensino de arte, a educação e as suas múltiplas relações. Teoria e prática não são descoladas, ao contrário, alimentam-se continuamente. Assim, quanto mais aprofundado e variado o nosso repertório e compreensão da área, e quanto mais conscientes das concepções teóricas que nos norteiam, maiores são as possibilidades de convertê-los em matéria-prima para nossas propostas práticas.

Além disso, algo que parece óbvio, mas tantas vezes temos de ficar atentos é que todos somos dotados com capacidade para perceber, fazer amplo uso de nossos

sentidos. Contudo, é necessário reconhecer que, enquanto profissionais e adultos, tantas vezes os deixamos de lado e não os valorizamos. O aguçamento dos sentidos, a valorização do “saber sensível” trazido em teoria por Duarte (2001) é algo natural às crianças e almejado pelos artistas, portanto, um importante pressuposto da área. Diante da tendência anestesiante de nosso cotidiano pessoal e profissional, podemos aprender significativamente com a prontidão espontânea das crianças e cultivada pelos artistas.

Um dos pontos importantes a serem refletidos diz respeito ao uso que se faz dos conteúdos de História da Arte. Uma área fascinante, mas é preciso ultrapassar o seu caráter tradicional. Ainda estamos sob a influência de uma disciplina cuja delimitação, sistematização e categorização são frutos de contexto e pensamento específicos: europeu erudito do século XIX. Uma área essencial para nós, sem dúvida. Porém autores e publicações clássicos pedem para ser analisados, problematizados, articulados a tantos outros saberes e manifestações que ali não são abordados; romper a sua organização linear, perpassar por diferentes tempos e lugares e criar conexões com o presente. Em nosso trabalho, os conhecimentos dessa disciplina conectados a tantos outros aspectos e saberes, devem servir não à erudição, mas à aproximação e ao acesso à arte e às diferentes formas de cultura, servir à construção de sentido junto aos alunos/fruidores.

Um grande desafio para educadores e mediadores é o de criar formas para abrir, selecionar e articular conhecimentos oriundos da história da arte com o cuidado de evitar o reducionismo e a superficialidade, o que requer tanto a compreensão conceitual da área, quanto abertura perante as imagens e inventividade. Um trabalho relativo ao “contextualizar”, importante marco conceitual defendido por Ana Mae Barbosa (2002 e 2012) e ao “conhecer”, proposto por Martins, Picosque e Guerra (1998 e 2010), entre outros autores que têm se dedicado a essa problemática. Nesse sentido, a concepção de “territórios de arte & cultura” desenvolvida há anos por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque e apresentada em muitas publicações e que fundamenta a Dvdteca do Instituto Arte na escola, vem a contribuir e reverberar também nas discussões de nosso Grupo de Pesquisa.

Temos como matéria-prima os universos cultural e artístico, inesgotáveis, infinitos. Tantas vezes é preciso reconhecer que também não damos conta e muito menos de que sabemos tudo, mesmo porque é impossível a qualquer pessoa “saber tudo”. Contudo, podemos nos colocar como seres em construção e com abertura sensível para perceber e valorizar não somente a obra em si e os conhecimentos intelectual e histórico elaborados em torno dessa, mas também outros tantos aspectos que envolvem o encontro com a arte:

[...] a mediação hoje ganha um caráter rizomático, isto é, num sistema de inter-relações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto do conhecimento, o aprendiz, o professor/mediador/monitor, a cultura, a história, o artista,

a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades, os códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... (MARTINS, 2002, p. 57).

Focar, selecionar pontos e conectar os saberes é crucial. Em contrapartida, não é difícil notar que há a tentação de se converter as organizações linear e cronológica da arte em um “porto seguro” e excessivamente racional do professor. Dessa forma, o rico conhecimento multifacetado corre o risco do reducionismo: tornar-se mera “explicação”, ou “informação para passar aos alunos”; e a biografia do artista, e não a sua produção, corre risco de ser tratada como o conteúdo mais importante. Quais informações e saberes podem ser selecionados e trabalhados? Em quais momentos?

Inclusive entre professores/educadores, na busca de cercar a obra com mais segurança e racionalidade, é comum encontrar os que se apegam sobremaneira ao reconhecimento do “estilo” do artista ou do movimento sacralizado pela história da arte. Contudo, a apreciação e a fruição verdadeira vão além do mero reconhecimento da obra ou estilo. Assim como Pareyson (1997, p. 154-155) coloca a “contemplação” como um estado de “extrema receptividade” contrário à passividade ou inércia, Dewey (2010, p. 102) expõe que a experiência estética só é possível mediante uma percepção ativa do apreciador. O simples “reconhecimento” ou “identificação”, por recaírem como um estereótipo em um esquema previamente formado, estão muito próximos da cômoda passividade e se o indivíduo parar por aí, não chegará nem a perceber a obra de fato, como concorda Maristela Rodrigues em *Como nos aproximamos e compreendemos a arte?* Seria possível a abertura sensível diante das imagens se de imediato forem colocadas informações que já as “explicam” e não deixam brechas à investigação, para o olhar alimentar a elaboração inteligente e criativa de hipóteses e possibilidades? Com essa condução torna-se difícil incluir outros pontos de vista. É preciso ter cuidado para agregar as informações no sentido da aproximação, emancipação e enriquecimento, converter a história da arte e seus âmbitos em “companheiros de jogo”, como disse Quintás (1993, p. 22) e não para matar a experiência...

Concordo com Solange Utuari, em *O provocador de experiências estéticas*, ao considerar que o sistema de leitura de obra de Robert William Ott (1997), batizado de *Image Watching*, é propício, não para ser tomado um método de etapas rígidas, mas flexibilizado, adaptado a partir da compreensão de seus pressupostos, como aponta Rizzi (2000). Segundo a proposta de Ott, estabelece-se uma conversa, um diálogo: o mediador estimula os fruidores com perguntas diante da imagem. Na parte inicial há o *aquecimento* para abrir a sensibilidade e estimular o olhar e a imaginação. Valoriza-se a percepção inicial dos fruidores, depois focam-se as questões formais e as sensações e sentimentos decorrentes da percepção da imagem. Somente então o mediador acrescenta as informações que julgar necessárias para serem somadas à elaboração em processo do grupo. E por fim, há uma proposta de revelar descobertas por meio da criação prática.

Há anos tenho tomado a proposta de Ott como base flexível em contextos diversos, inclusive em sala de aula. Utilizo também com mais de uma imagem em jogo. Acredito que o importante é manter o pressuposto básico de primeiro estimular o aprofundamento do olhar e da elaboração de hipóteses sem receios, para somente depois ampliar o conhecimento pela história da arte, agregando-o às formulações iniciais. Para tanto, é necessário elaborar boas perguntas e deixar o grupo à vontade para expressar suas percepções carregadas de seu repertório. Um meio, uma conversa entre “intercessores”, “companheiros de jogo”, em que, sem medo do “certo e errado”, podem notar a importância de sua sensibilidade para abrir as portas da experiência e do conhecimento sensível. É comum que algum aluno descubra coisas que eu nunca percebera, mesmo em imagens que considero conhecer bem por ter trabalhado com tais há tempos!

Em minha pesquisa de Mestrado, intitulada *Encontros sensíveis: experiências de mediação da obra pública Estação Sumaré no metrô de São Paulo* (DEMARCHI, 2003), orientada por Mirian Celeste, utilizei a metodologia de Robert Ott como base para roteiros flexíveis de “entrevistas” com transeuntes no metrô. Não cabe detalhar a dissertação aqui, mas foi interessante notar que a quase totalidade das pessoas abordadas ao acaso, mostrou-se aberta para aprofundar a percepção e a compreensão da obra de *Alex Flemming*. Certamente, o pensamento de Robert Ott contribuiu para isso.

Desse estudo participaram pessoas com diferentes níveis de envolvimento com aquela obra de arte pública: indivíduos que por ali passavam e tentavam decifrá-la, pessoas que não a tinham percebido antes como obra, transeuntes mais sensíveis e atentos para com alguma imagem específica, indivíduos anestesiados e movidos pela pressa cotidiana... Hoje compreendo que busquei também favorecer a “éstesia” e o “olhar estrangeiro” diante de algo que está no cotidiano, na cidade. Em meio às experiências surpreendentes, de grande abertura, a experiência estética foi tecida no espaço de confluência entre o sujeito fruidor, a obra e eu, enquanto mediadora.

Entre as principais lições que tenho aprendido nos últimos anos está a percepção de que apesar de a experiência ser pessoal e intransferível e cada um apenas poder ver e sentir por si; podemos ver e desfrutar juntos. Além da riqueza incomparável do encontro com a obra, um dos maiores prazeres da fruição se refere ao encontro entre as pessoas! Nós, professores e mediadores, não estamos do lado de fora, mas independentemente das diferenças de idade, de experiência e de papéis, não deixamos de ser apreciadores junto de apreciadores – o que será de nós se perdermos a dimensão de amantes da arte? A diferença talvez seja de que, como mediadores, olhamos mais para o outro e para tudo o que acontece, para favorecer as relações. Estamos juntos no processo de mediação, no “maravilhamento”, entre mil possibilidades de exploração e a impossibilidade de dar conta do inesgotável inerente à arte e à cultura.

Tal qual na vida, diante da riqueza desse universo, a profundidade e a qualidade é o que valem, na contramão do que o viés consumista prega. Às vezes, diante do excesso,

movemo-nos ávidos por querer “fazer render mais”, ansiosos por cumprir planos e cronogramas, para expor trabalhos finalizados, em fornecer grande número de informações e receber palavras claras que nos indiquem que tudo está correndo bem... É preciso dosar, buscar encontrar a justa medida entre o estímulo e o repouso. Fazem-se necessários o mergulho e momentos de quietude. “A sensação nos guia e nos defende, sem ela morreríamos. [...] A mudez inunda nossos sentidos. O silêncio constrói o ninho, o habitat da sensação”, é o que nos sussurra Serres (2001, p. 127).

É difícil, mas penso que seja valioso e possível compreendemos que tantas vezes faltam as palavras. As palavras são a ponta do *iceberg* da experiência... e há uma diversidade de silêncios e tempos à experiência de cada um, e expandirmos em nossas ações a face qualitativa do silêncio e do tempo. Algo que tenho procurado refletir em minha pesquisa de Doutorado em andamento, que aborda reflexões e fotografias do território dos encontros dos apreciadores com as obras nos espaços dos museus e exposições. E algo que Maria José faz de maneira tão delicada e autoral, relatado em sua narrativa *Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível*. Afinal, a experiência dentro de cada um é o que nunca perecerá, como na história de Rosa, minha aluna:

Um tijolo. Um tijolo que não era só um tijolo, era “o” tijolo, alicerce de uma história, de uma identidade. Rosa expôs o tijolo que guardava com cuidado, recolhido da demolição da olaria de seu avô no interior de Minas há tantos anos atrás. Orgulhosamente, mostrou aos colegas as iniciais do avô em relevo. E contou sobre o absurdo de ver a história de sua família vir abaixo... Barro, o material mais ancestral e primitivo, o início de tudo; terra e água que padece sob o fogo, converte-se em um dos materiais mais resistentes e duráveis, perpassa o tempo. Preservar tanta memória em um pedaço de barro cozido recolhido dos escombros, carregado pelas andanças no mundo, parece ter salvo Rosa da ruína total. Há algo de sagrado, de transcendente nesse tijolo e na sua atitude. Porque a vida é caos, é perda, é padecer e certamente, é também escolha e devir.

Há anos atrás, como último trabalho da disciplina *Metodologia do ensino de Arte*, pedi aos alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais que construíssem um objeto que desvelasse algo acerca das suas identidades enquanto professores de arte. Assim, a aluna que aqui chamo de Rosa, surpreendeu a todos com o seu objeto e a sua história, que nem os mais próximos conheciam. Ao compartilhar, todos ali tivemos a chance, pela narrativa, de participar dessa história, de também termos *uma* experiência. Uma experiência singular que foi trazida por meio do relato de Rosa acerca da sua especialíssima relação com um objeto que a princípio parecia tão banal, “comum”. Junto disso, pudemos pensar também sobre a história desse objeto no mundo, seus deslocamentos, que fazem com que seja relevante também na coletividade, aquilo que Gonçalves (2005, p. 3) nos diz:

[...] Na medida em que os objetos materiais circulam permanentemente na vida social, importa acompanhar descritiva e analiticamente o seu deslocamento e

suas transformações (ou reclassificações) através dos diversos contextos sociais e simbólicos: sejam as trocas mercantis, sejam as trocas cerimoniais, sejam aqueles espaços institucionais e discursivos tais como as coleções, os museus e os chamados patrimônios culturais. Acompanhar o deslocamento dos objetos ao longo das fronteiras que delimitam esses contextos é em grande parte entender a própria dinâmica da vida social e cultural, seus conflitos, ambigüidades e paradoxos, assim como seus efeitos na subjetividade individual e coletiva.

Quando Rosa teve o ímpeto de resguardar o tijolo, talvez já cultivasse a preservação de relíquias. Talvez já atentasse para esse deslocamento e valor do objeto no mundo e o quanto marcara a sua vida de maneira profunda e afetiva. O tijolo que Rosa transformou em patrimônio trazia o sentido de vida e morte; de edificação e destruição, mas acima de tudo, Rosa se reconhecia naquele tijolo. Porém, Rosa nada sabia sobre arte contemporânea. Não sabia que a sua atitude dialoga com procedimentos de artistas renomados por recolherem fragmentos e condensarem a memória, casos de Paulo Nazareth, Brígida Baltar e Richard Long. E também nada sabia sobre arte conceitual e Duchamp. Coisas que Rosa não sabia, mas em sua sábia ingenuidade já vivia, e isso é o mais importante.

A experiência estética requer um “lançar-se na vida”, como o de Rosa, no ato de fazer, de refletir sobre e de corajosamente expor seu trabalho. O “lançar-se na vida” é uma postura despojada e corajosa, antídoto contra a anestesia, o preconceito, o engessamento e a mecanização.

Cada instante, cada aula, turma, aluno e proposta; cada objeto, obra, exposição e museu; cada nuvem, sopro e crepúsculo; cada fatia de pão, cada pedra, cada conversa e narrativa possibilitam infinitas redes, trocas e reverberações. Trazem em si a “eterna novidade do mundo”, defendida por Alberto Caieiro, pastor de ovelhas, e por Rosa, neta de oleiro.

Mediação cultural: despertando uma vida de relação com a arte

Célia Cristina Rodrigues De Donato

A convocação dos sentidos como brecha de acesso tem de começar por nós mesmos, como professores. Como olhar atentamente para nossa ação mediadora, verificando como os estágios de desenvolvimento expressivo podem nos ajudar a entender melhor o grupo que está à nossa frente? (Mirian Martins, 2012, p. 20).

O conceito de rizoma analisado por Deleuze e Guattari (1995) para a prática e difusão da cultura em geral provoca inevitavelmente uma ideia de movimento constante, de novas possibilidades, de liberdade de caminhos e até de tentativa e erro, permitido pela ousadia de experimentar novas formas na prática de mediação cultural.

O acervo pessoal de cada um, experiências, arquivos sonoros, de imagens e informações, aprendizados diversos dos contatos com nossos primeiros mediadores e trocas realizadas com contatos e vivências únicas, compõem o repertório cultural do indivíduo. Como mencionei em minha narrativa *Mergulhando em um quadro ouvindo ópera*, “[...] todos nós encontramos nossos mediadores em arte, talvez não de forma intencional, mas silenciosamente, que nos convidam a conviver com a arte”. Nossos mediadores são nossos intercessores que, nesse encontro promovido pela busca em nosso acervo, ofertam-nos a mobilidade em nosso pensar, que nos impele a um aprofundamento, um mergulho em nossas reflexões sobre nossos rumos em arte e educação. Diz-nos Deleuze (2008, p. 156) sobre a efetividade dos intercessores em nossos processos de criação, reflexão, autoconhecimento e expressão:

O essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra. Podem ser pessoas – para um filósofo, artistas ou cientistas; – mas também coisas, plantas, até animais, como em Castañeda. Fictícios ou reais, animados ou inanimados, é preciso fabricar seus próprios intercessores. É uma série. Se não formamos uma série, mesmo que completamente imaginária, estamos perdidos. Eu preciso dos meus intercessores para me exprimir, e eles jamais se exprimem sem mim: sempre se trabalha em vários, mesmo quando isso não se vê.

Assim, pensando em repertório cultural, em primeiros mediadores, em intercessores, em nosso acervo pessoal tão repleto de experiências e todos esses conceitos aliados ao de rizoma, somos levados a questionar como gerar formas que levem a transformações. Se nosso acervo pessoal gera tantas possibilidades, então como educadores mediadores é imprescindível refletir e investigar sobre o repertório cultural dos alunos mediados, conhecer tal universo para abrir caminhos para outros mundos e ex-

periências em arte e cultura. Como mediador possibilitador torna-se primordial um sério aprofundamento no próprio universo cultural. Como foram suas experiências anteriores em mediação? Por quais territórios culturais transitou? Foi-lhe permitido viver processos de transformações e descobertas em contato com a arte? A aquisição e transmissão do conhecimento se realizam, mas não será somente o conhecimento em uma forma estática que assegurará o processo de mediação em arte.

Assim, refletindo sobre repertório cultural, histórias de vida e transformações surgem questionamentos sobre os conceitos prestabelecidos em arte, em cultura e o papel do educador como um aproximador da obra com o público, ao mesmo tempo em que instiga tal público a analisar tal obra, a contestá-la sem receios se assim for necessário no processo de compreensão da arte, a expressar com entendimento crescente as sensações que a arte desperta, atento às intenções, manipulações, inquietações e reflexões. Diz-se aqui entendimento crescente, pois o contato com a arte, através de uma mediação fecunda faz com que seu público penetre cada vez mais profundamente no mundo da arte, entendendo-a, captando-a, conectando-se, fazendo parte dos universos culturais, dialogando com as diversas linguagens artísticas, “[...] liquefazendo a resistência que se esconde atrás do *eu não gosto*, da apatia, e convocar a disponibilidade para entrar em *[con]tato*, possibilitar acesso ao encontro com a arte com a ciência, com a história, enfim com a cultura (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 48)”, onde o mediador cultural tem seu papel fundamental e fundamentado quando possui consciência de sua função.

Solange, em sua narrativa *Sobre estrelas do mar*, relembra com emoção o trabalho realizado por sua professora de Educação Artística da sétima série. Sua mediadora apresentou a obra *Fim e começo* de Lasar Segall, pintada em 1928. O objetivo era trabalhar com cores quentes e frias. O envolvimento da educadora mediadora de Solange era visível, contagiante, e tal experiência foi marcante para a menina que não tinha em sua educação familiar contato com obras de arte originais em espaços de exposições. Impossibilidades ao acesso cultural vivenciadas por Solange... Anos se passaram e pode, enfim, fruir do acesso e, com emoção, deparou-se com a mesma obra apresentada por sua professora da sétima série. Expressa Solange: “[...] posso dizer que foi, mais uma vez, uma emoção, uma experiência estética, especialmente porque estava no Mestrado, pesquisando sobre os primeiros encontros com a arte com a professora Mirian Celeste Martins”. Com tal experiência, podemos sentir a importância do educador mediador para possibilitar acesso ao encontro com a arte e que frutifica muito além da sala de aula e do conteúdo curricular.

Nesse mundo rizomático o processo de aprofundamento é realizado por todos. O artista aprende com as respostas do ser, o mediador aprofunda-se juntamente com o público, novas possibilidades agora são consideradas para a interpretação da arte. Considerações de um historiador ou crítico não só podem, como devem ser questio-

nadas. O pensamento crítico para um mediador é a menina dos olhos de seu trabalho. Desenvolver um pensamento crítico com argumentações pertinentes, livre de conhecimentos de gaveta, onde somente se repetem conceitos já pensados e formatados, é o principal objetivo do mediador cultural. A conscientização e sensibilização do ser para a arte em suas diversas linguagens.

O conhecimento estático do saber que carregamos e a consciência de que é preciso transformá-lo pode ser entendido como uma desaprendizagem (KASTRUP, 1999, p. 152-153). Como educadores podemos desenvolver a capacidade de flexibilizar nosso conhecimento. Para tanto, é necessário abrir mão de conceitos e formas aprendidas, abrindo fendas para que novos conteúdos ou possibilidades surjam. O conhecimento é um eterno construir, crescer, buscar, transformar, converter, expandir, conectar. É a troca, a mudança, o exercício da humildade.

Para elucidar, utilizo-me da experiência de Jorge, quando em seu texto *Como Romeo e Julieta ou A primeira vez...* narra sua experiência ao levar seus alunos à exibição de uma peça de teatro. Seria a primeira vez que adentrariam nesse ambiente cultural e o professor, em sua observação do incomum momento para aqueles jovens, inicia uma autorreflexão quanto a sua prática de professor-mediador em arte:

Como quem fala com seus botões, refiz o percurso até ali com meus alunos: provocar – preparar o terreno – dar referências – orientar para a experiência teatral. Não seria esse o papel do educador? Acho que por isso, estranhei uma professora de outra escola, no início da apresentação, gritando, em sussurro, com seus alunos para fazerem silêncio...

O perpetuar de formas prontas é convenientemente adotado pelas instituições educacionais em nossa realidade, sem um refletir mais cuidadoso ou mesmo uma atualização com respeito ao que ocorre no universo das artes e no mundo de uma maneira geral. Se a arte é um reflexo sociopolítico de sua época, que ajuda a entender contextos de tempos idos, possui essa função também nos dias atuais. Podemos descontinuar-la, analisando-a mais profundamente para enxergarmos o contexto sociopolítico e cultural no qual estamos inseridos. Como mediadores despertamos esse olhar mais aguçado para a arte e a cultura que dizem mais nas entrelinhas do que se pode supor.

Resta agora refletir sobre como provocar encontros com universos culturais aparentemente tão distantes do repertório cultural que forma o mundo em que o ser está arraigado desde o início de sua existência.

De uma forma ou de outra, todos nós temos no início de nossas vidas algum contato com algum tipo de arte. Por maior que seja a privação cultural, é possível vivenciar manifestações culturais: ouvir algum estilo musical; enxergar grafites nos muros das cidades; aprender algum tipo de dança; ainda que informalmente, desenhar, pintar e cantar. Não resta dúvida de que a vivência dos brasileiros de qualquer idade com a arte é de fundamental importância, mesmo que ocorra de forma “não intencional”,

mas como resultado da interação com sua realidade cultural. Mas essa situação será suficiente para sua formação, seu desenvolvimento, sua sensibilização e formação de pensamento crítico? As escolas estão cientes de seu papel “oportunizador” no encontro de seus alunos com a arte? As sociedades têm consciência de que o contato com a arte pode ir além do repertório já vivenciado em seu meio?

E quando falamos em contato com a arte outros questionamentos surgem com força. Em seu texto *Quem já viu o vento?*, Ana Carmen reflete se a experiência estética seria uma explosão ou se vem sem pressa, invadindo nossos sentidos e nos revelando aos poucos. Ou, quem sabe, ambos processos ocorrem. Reflete ainda se o ser que entra em contato com a arte que não conhece consegue compreendê-la, ou se há de se pensar sobre o cultivo da sensibilidade, do conhecimento e da vivência. E indaga:

A questão fundamental não seria o acesso universal à cultura? Como entender a experiência estética sem possuir ferramentas para decifrar os enigmas do mundo, da cultura e da arte? Como compreender aquilo que é observado sem uma mediação cultural ajustada às necessidades de cada um?

Tais questionamentos levantados por Ana Carmem permitem uma reflexão sobre os aspectos essenciais que estão inteiramente conectados com o vivo trabalho do educador em Arte, como acesso cultural, a chamada compreensão da arte e a experiência estética.

É certo que uma das maneiras de iniciar um trabalho de encontro do público com a arte é despertando-lhe o interesse. Quando se trata do público escolar e o mediador é o professor a valorização da própria arte a que os alunos já têm acesso pode ser o ponto de partida para posterior apresentação de outros universos culturais. Em uma investigação do repertório cultural de nossos estudantes podemos encontrar uma diversidade que enriquecerá as possibilidades de transitar por outros universos artísticos e culturais. Assim, em um primeiro olhar, nas artes visuais o grafite pode ser a primeira linguagem a ser sentida. Na dramaturgia, talvez algo relacionado à televisão ou ao cinema. Na música, com os estilos que os alunos estejam acostumados a ouvir.

Francione foi um garoto brasileiro que conviveu com a interculturalidade. Absorvia da arte e dos costumes naturalmente alimentando seu repertório artístico e cultural. Diz Francione em sua narrativa *¡Hola! ¿Qué tal?:* “Do sofá de minha casa, escutava as diversas músicas árabes tocadas em potentes aparelhos sonoros, sentia o aroma doce do narguilé e acompanhava as orações coletivas em direção a Meca”. Quantas experiências o menino Francione possui para compartilhar e trazer caminhos para um educador mediador apresentar outros territórios artísticos e culturais?

Em um primeiro momento, professores mediadores vislumbram a possibilidade de fazer com que os alunos pensem todos esses movimentos culturais não como mero entretenimento, mas como expressões em arte, o que abre caminhos para que reflitam sobre essa arte: o que desperta? Quais mensagens traz? Em um segundo momento,

seria possível provocar nos estudantes a seguinte indagação: “E as outras formas de arte? Por que não conhecê-las?” Sim. É o despertar da curiosidade que gera o interesse:

Um presente embrulhado sempre esconde uma surpresa. E quanto mais demos para abri-lo, mais curiosos ficamos. Expectativas, hipóteses, memórias podem gerar uma atitude investigativa, aguçada pela curiosidade... Mas isso só ocorre se o professor se tornar também ele próprio curioso, mesmo que seja por um museu muitas vezes já visitado (MARTINS, 2008, p. 30).

A bela experiência de Jorge como professor em Arte – *Como Romeu e Julieta ou A primeira vez...* – traz elementos quanto à expectativa que se criou para a fruição de uma nova forma de arte para o grupo em questão. Como se pode ver no breve relato abaixo:

Para minha surpresa, seu entusiasmo era com o teatro: “Nunca fui, professor!”, respondeu, “minha mãe vive prometendo que vai me levar e nunca leva!”. Ela não era a única. Vários disseram nunca ter ido nem ao cinema. Triste realidade... Fiquei feliz em saber que teriam sua primeira vivência estética no teatro muito em breve.

Nesse processo de abertura de novos caminhos outras conexões podem ser elaboradas, fendas podem ser abertas, permitir ao máximo a expressão, a consciência crescente dos próprios sentimentos e da consciência dos sentimentos de seu público. Desse encontro com novos universos nascem interesses inéditos, necessidades originais. Floresce então o momento de apresentar conceitos novos, porque o aluno quer saber, quer viver experiências até então nunca vividas em arte. O mediador abraça esse momento para perceber e atender às necessidades de seus alunos. Passo a passo ampliam seu universo cultural de maneira natural e crescente. Então surge uma percepção: a de que até o momento o aluno, como ser, como cidadão, não tivera acesso a esse universo e agora possui a consciência de que tem esse direito, de conhecer, experimentar, crescer, obter conexões com outras realidades e mundos. É o momento de ver de perto, de interagir com a arte.

Em contato com pessoas sentadas nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, foi possível constatar a importância da mediação cultural para aproximar o ser da arte e dos ambientes e espaços artísticos culturais. Um dos entrevistados aqui chamado de Si, fazendo alusão à nota musical – em minha pesquisa, entrevistei sete pessoas e cada uma foi designada com os nomes das notas musicais – era um rapaz de 23 anos, morador da periferia paulistana. No início da conversa, Si demonstrou não saber que estava sentado nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Ao longo do encontro, porém, o rapaz foi transformando suas emoções e concepções com relação ao Teatro Municipal e sua fruição. Vejamos o diálogo de Si com a mediadora:

M: Você acha que esse teatro é seu?

Si: Meu não é. Mas eu posso visitar.

M: É de quem?

Si: É de todo mundo.

M: Então é seu também.

Si: É nosso. É. Para a gente conhecer.

M: E por que até hoje você não conheceu?

Si: Ah, porque eu nunca me interessei, para falar a verdade. E o tempo. Mas agora eu penso em vir conhecer, o dia que eu tiver um tempo. Vou vir para ver. É bom, não é? Tem coisas no mundo que a gente nunca viu por causa de bobeira. Quantos anos isso existe, está aqui e eu não fui visitar.

M: A vida inteira.

Si: A vida inteira, e sempre passei aqui em frente. Igual eu estava sentado ali.

Os caminhos foram abertos, a curiosidade aguçada, mas ainda há muito adiante. O desenvolvimento do senso crítico não possui limites. Enquanto mediadores, sentimos ao longo de nosso trabalho de aproximação com a arte e de possibilitadores de encontros únicos com o universo artístico e cultural que as sensações são únicas, particulares, as impressões e expressões pertencem a cada mente e cada coração que entrou em contato com a arte. É apenas o começo, o ponto de partida para uma vida de relação com a arte. Uma interação que será cada vez mais profunda através de um trabalho responsável e consciencioso do mediador cultural.

Tratando especificamente de mediação cultural em música através do professor mediador, há uma preocupação maior com o professor propriamente dito, já que é esse o agente mediador mais importante, pois estará em contato mais profundo e constante com os mediados. Mas como seria esse professor mediador? Quais seriam seus anseios, sua consciência do papel a ser desempenhado? Para tanto, surge uma oportunidade aqui de analisar o contexto desde sua raiz: a formação do professor mediador.

Também aqui é preciso considerar o repertório cultural do professor mediador em música, os possíveis encontros com pessoas que, ao longo de sua vida, contribuíram para sua formação humana e profissional: pais, tutores, mediadores que, de alguma forma, apresentaram-lhe o mundo. Assim começa a formação de um mediador. Vai muito além de sua formação acadêmica. Trata-se de uma reunião de experiências que compõem o ser, sua essência e tal extrato é o material a ser descoberto e lapidado pela formação acadêmica. Pode-se ver o quão importante é o trabalho daquele que formará o professor de música, futuro mediador.

Críticas em relação à qualidade de ensino em todas as disciplinas são comuns e não é diferente em música. O fato é que em um *perpetuum mobile* vemos o forma-

dor dos profissionais que atuarão na área musical, futuros professores de música, não realizar plenamente a empreitada de transformar seus alunos em futuros mediadores conscientes de seu importante papel, talvez porque esses não o tenham vivido com tamanha profundidade em sua formação:

A oportunidade de acessibilidade cultural fica comprometida na medida em que fecha as portas para o que é significativo e abre as portas aos “clichês”, ao que é senso comum e modismo, as consequências desse fato são o não acesso à experiência estética, à cultura e a possibilidade de se formar e se transformar e, assim, se tornar autônomo de sua própria aprendizagem (GARCIA, 2010, p. 79).

E assim as gerações futuras de educadores passam a não viver processos importantes, o que nos leva a refletir sobre como romper tal ciclo. Como nos diz Ana Carmen em *Quem já viu o vento?* “O acesso à cultura não é apenas físico, requer compreensão do corpo e da alma. Requer estar no mundo e decifrá-lo. Nosso corpo perceptivo interpretando as relações que faz com o mundo e o outro”.

Podemos repensar a própria prática pedagógica nos aspectos didático, ético e de formação técnica, ou seja, conhecimento do conteúdo. Assim, quando um aluno conclui seu curso para ingressar na carreira de professor mediador, esse recebe como legado tais elementos básicos obtidos através do trabalho realizado pelo seu professor mediador. Juntamente com esses elementos está a, não menos importante, percepção de seus processos em experiências estéticas e a importância desses para compreender a busca de possibilidades em descobrir formas para viver experiências em arte por seus futuros alunos mediados, onde experiência gera experiência.

São as aprendizagens que ocorrem paralelamente ao ensino convencional, que formam o senso crítico. Mais do que isso, a consciência da importância de se ter tais experiências e a capacidade de formação de opinião, o que motiva por si a continuar esse processo de descobertas, criticidade e aprendizagem. Assim, a mais importante atitude a ser formada é o desejo de continuar aprendendo (DEWEY, 2010), onde o processo de aprender pode ser entendido também como o de descobrir. A consciência do que é ser um professor, um mediador, sobretudo em arte, suas escolhas, decisões, encantamentos e aspirações são obtidas nesse momento, devido ao contato com um mediador que despertou e encaminhou o futuro profissional em seu caminho músico-pedagógico.

A atuação do professor mediador, formador de futuros profissionais da área é soberana. Não se trata de um mero transmissor de conhecimento, mas de um transformador, um despertador de interesses, um doador de ideias novas, generoso, que acredita que cada um de seus alunos despertará a consciência de tantos outros. É, de alguma forma, a quebra de um período de degradação do nosso sistema educacional e a sementeira de certa abundância. Abundância de conceitos, de novas consciências.

O trabalho de mediação em música dentro de um conceito rizomático, como foi

mencionado no início deste texto, é o aprender e ensinar simultaneamente. O mediador está inserido no processo, pois cresce, descobre, assim como os mediados, e esse processo parece ser circular e infinito. As indagações são respeitadas e estimuladas. Em arte, em música, o desenvolvimento do senso crítico é essencial. É o “[...] pensar com os seus botões [...]”, lembrando as palavras de Jorge em sua experiência. Mediadores livres são capazes de primar pela liberdade aos seus mediados. Na liberdade para sentir e experimentar abrem-se novos caminhos. Dewey (2010) enfatiza que a liberdade traz poder de decisão, de julgamento e de avaliação dos desejos.

Arte contribui para o alargamento da consciência do novo ou do desconhecido e para a modificação do homem e da sociedade. É necessário que a arte se converta em fator funcional de estética e humanização do processo civilizador em todos os seus aspectos. O artista contribui para a conscientização das grandes ideias que formam a nossa realidade atual.

Se a arte está intrinsecamente conectada com as modificações humanas e sociais, é urgente o incremento na formação dos mediadores em arte, pela responsabilidade não somente com a arte, mas com o ser humano como um todo.

Ainda existem grandes desafios a vencer como mediadores. Ocorre ainda um lento processo de democratização com relação ao acesso cultural por parte dos brasileiros, ainda por ineficientes incentivos públicos que venham suprir tais necessidades tão humanas. É um fator que gera empecilhos grandiosos a serem vencidos pelo professor mediador. No entanto, é imediato e possível realizar o exercício de percepção da necessidade de análise da própria formação e do cuidado de não impor a rede cultural que foi tecida ao longo de sua história de vida. “Há de se lembrar de que, quando falamos em ‘público’, não podemos generalizá-lo como um grupo coeso que está com um educador; trata-se, sim, de pessoas com experiências diversas, com histórias singulares de vida e de outros encontros com a cultura” (MARTINS, 2008, p. 24). E isso é muito bom!

É possível sentir que o público está pronto para receber, para fruir e amar a arte e espaços potenciais de mediação cultural. Em seu texto *Ele está aí?*, de forma sensível Maria de Lourdes compartilha a experiência de alunos do interior de São Paulo e que foram preparados para frequentar uma exposição de arte. Em seu relato pode-se sentir a expectativa para viver o momento:

A maioria dos estudantes, muitos dos quais nunca tinham ido à Capital, eram moradores da Cidade de Ariranha, microrregião de Catanduva, mesma cidade onde nasceu o artista Paulo Pasta, que participava da exposição. A professora de Arte, no semestre anterior, havia trabalhado com suas obras. Os jovens se surpreenderam ao ter contato com as obras “ao vivo” e, ligando a produção ao artista, perguntaram: “Ele está aí?” A magia diante das obras, porém, era tanta que a ausência do artista foi superada pelo “deslumbramento” causado por suas obras.

O professor mediador construindo novas sendas de forma viva mediante suas próprias vivências. Alimentando-se de experiências estéticas vividas, provocando possibilidades que darão o verdadeiro sentido de sua atuação. Outro momento narrado por Jorge, no texto já citado, ilustra o belo momento em que o professor mediador recebe o presente de, diante de seus olhos, testemunhar o entrelaçamento do ser com a arte recém-descoberta, no caso, o teatro e a apresentação de uma peça, as experiências estéticas que podem ser percebidas nos olhares, no silêncio, nas exclamações, no corpo como um todo:

Espectador da peça teatral e da experiência dos meus alunos, eu dividia o olhar entre o palco e as crianças. Se havia deleite em apreciar o fenômeno teatral que acontecia ali a minha frente, mais deleite ainda eu encontrava nos olhos atentos e focados dos alunos; nos corpos tensos, em cenas conflituosas; ou conectados, em cenas de romance entre os jovens personagens; em olhos que buscavam refletores, coxias e cenário; olhos que riam... Maravilhados de pertencimento.

Assim, é possível construir um trabalho aproximador e mediador em arte, que se inicie nas escolas e que se estenda à sociedade, no que diz respeito ao despertar do interesse e à consciência de seu pertencimento, de seu direito ao ingresso, à conexão com a cultura e a arte, o transitar em todas as suas linguagens e universos como apreciador e/ou agente. Relembrando novamente as experiências vividas nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo como mediadora, menciono as impressões de meu entrevistado Si sobre o encontro mediador:

M: Você gostou desse nosso encontro?

Si (m-23a-Guaianazes): Gostei. Eu tive informações do que eu não sabia. Já veio o interesse, e através de mim eu posso trazer muitas outras pessoas, aí vira uma corrente. [Trazer] Meus filhos também.

Há um pressentimento em meu entrevistado de que a perpetuação do momento vivido pode ocorrer pelos frutos da experiência que o ser leva consigo. Ou seja, as impressões é que podem suscitar outros momentos, conversas, provocações, como coloco em minha pesquisa (DONATO, 2012, p. 186):

Talvez Si (m-23a-Guaianazes) chegue a conversar com outras pessoas sobre o que viveu nas escadarias do Teatro Municipal. Talvez, sentado em frente ao patrimônio ele se lembre do nosso encontro, e passe a olhar para o Teatro com *olhos de ver*. Leve seu filho, desempenhando o papel de pai mediador. E assim, me utilizando da metáfora de Si (m-23a-Guaianazes), posso imaginar meu entrevistado como um elo desta *corrente* mediadora.

O conceito de rizoma ressurgiu com força para a vivência e difusão da cultura nesse movimento vivo e constante, de novas possibilidades, na liberdade de caminhos e de novos agentes.

Compartilhar a prática – proposições mediadoras

A arte, assim como a música, é uma linguagem, aguça os sentidos. A arte não é e não pode ser rígida, não deve estar presa a julgamentos do que seja certo e errado, mas permite que surja a vontade de experimentar o novo, que move o desejo de aprendizagem. A percepção e a imaginação se expandem e dão margem a possibilidades de apreensão da realidade percebida (BARBOSA; COUTINHO, 2008, p. 21).

Em meu trabalho como educadora musical, sempre faço mergulhos no meu repertório cultural pessoal, reaproximo-me em minhas memórias daqueles que foram meus primeiros mediadores em arte. Tal aproximação me é imprescindível para meu autoconhecimento e como ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho fecundo e amoroso. Sim, amoroso. Surge uma prática repleta de paixão e significados, o que é bastante motivador para prosseguir realizando o belo e, por vezes, complexo trabalho de educadora musical. Então, surge em algum momento da trajetória a necessidade inquietante de certo desprendimento de elementos que carregamos. O desapego... Ou mesmo a transformação de ideias, hábitos, rotinas de trabalhos, colhidos e absorvidos ao longo de nossa vida profissional e pessoal. A princípio pode parecer doloroso. Como nos desapegarmos de conceitos e formas tidas como consagradas e aplicadas repetidamente com nossos alunos? Como conciliar o convívio de todo esse acervo, que faz parte de mim, de minha formação como ser, como educadora mediadora com as necessárias mudanças de direção? Como trilhar por outros caminhos jamais experimentados? A ousadia amedronta, mas junto vem a alegria da descoberta de novos rumos e resultados animadores para nossa prática educacional em arte e em Música. Faço questão aqui de mencionar arte e música, pois a música por vezes não é sentida como uma arte próxima das demais e sim como arte única, sem um diálogo com as outras linguagens artísticas, que é tão importante para o enriquecimento de uma formação interdisciplinar com relação às linguagens artísticas de educadores musicais. É claro que a educação ministrada por especialistas em que aulas de músicas específicas propiciadas aos nossos alunos deve imperar nas escolas. No entanto, refiro-me aqui à bagagem desse especialista, que, mesmo priorizando a música, busque realizar conexões com as demais linguagens em seu trabalho. Chamo a atenção para que não caiamos no erro da unilateralidade em nosso trabalho como educadores musicais, mas que estejamos abertos para transitar pelas demais linguagens, gerando um trabalho engrandecedor. É o que designo como o despertar de uma vida de relação com a arte. O universo artístico, com todas as suas preciosidades!

Morin (2012, p. 39) faz um alerta para o modelo compartimentado de educação: “[...] a incapacidade de organizar o saber disperso e compartimentado conduz à atrofia da disposição mental natural de contextualizar e de globalizar”. Esta afirmação de Morin leva a uma reflexão sobre a importância de se ter uma concepção mais abrangente de nosso mundo, nosso universo e o quanto nosso trabalho como educadores musi-

cais pode contribuir para o desenvolvimento dessa habilidade em nossos alunos. Tais reflexões nos levam a algumas questões: quanto a educação exercida de forma única e exclusivamente compartimentada, não somente em Música, em arte, mas em todas as áreas, pode devastar a essência do ser rico e complexo que somos? Podemos interferir com a arte, quando estamos atentos a permitir a criatividade, a emoção, a descoberta e vivência do mundo artístico? Assim, buscando caminhos, trataremos aqui de dois pontos: o primeiro corresponde ao entrelaçamento das linguagens artísticas em nosso trabalho como músico-educadores, sem desprezar o importante aprofundamento na própria linguagem musical; e o segundo ponto se refere à consideração dos conceitos da música contemporânea no ensino de música.

Começemos abordando esse entrelaçamento entre as linguagens artísticas, que julgo tão importantes para a formação do ser. Lanço uma pergunta: é possível e favorecedor, em aulas de Música, apreciar um quadro, uma escultura, ao som de uma música, como ocorreu comigo aos quatro anos de idade, quando tive minhas experiências estéticas ouvindo ópera? Por outro lado, é possível fazer música partindo da contemplação de uma obra? Sim, é possível realizar tal entrelaçamento, que trará novos caminhos para a descoberta dos alunos de inéditos sons, originais formas de fazer música, novas experiências. Em meu trabalho como docente, alguns pintores como Kandinsky (Rússia, 1866 França, 1944), George Mathieu (França, 1921-2012) e Henrique Boese (Alemanha, 1897 Brasil, 1982) se mostraram interessantes, já que não imprimem uma intenção de uma imagem pré-definida, como a própria pintura que contemplei em minha infância, mas sugerem à criança um livre voo pela obra, dando uma liberdade maior para descobertas e criação.

Após a contemplação do quadro, foram disponibilizados instrumentos musicais para que as crianças criassem uma música que expressasse, através dos sons experimentados, suas percepções da obra contemplada. Ressalto que o resultado da proposta, ou seja, a composição, precisa ocorrer de forma organizada, de maneira que consigam reproduzir sua composição diversas vezes. E sempre o resultado foi gravado para ser ouvido pelas crianças. A escuta é um momento precioso e importantíssimo, é preciso que estejamos atentos a levar nossos alunos à percepção e apreciação por meio do exercício da escuta. Podemos sentir com tal proposta, envolvendo a apreciação de um quadro e o fazer musical que conseguimos uma conexão entre tais linguagens artísticas, enfocando sempre o aprendizado e o aprofundamento no universo musical sob uma proposta interessante, que traz outras considerações e experiências ao se aprender música.

A outra linguagem a que me refiro agora é a dança. Dança é movimento. Movimento e música sempre estiveram juntos. Podemos imaginar os tempos mais remotos de nossa história, quando seres humanos descobriam e realizavam sons e danças como formas de manifestações de suas emoções e sensações mais autênticas. Realizar movi-

mentos ao som de uma música, sentir a música com todo o corpo, dar vazão livremente, expressando-se com os movimentos. A princípio pode ocorrer um estranhamento, mas que posteriormente dará lugar a um envolvimento maior com o mundo artístico.

Em minhas experiências, quando meus alunos foram convidados para participar ativamente desse mundo, houve a busca da mudança de uma condição de seres passivos, que comumente encontramos no ensino de Música, de estudantes que ouvem e reproduzem, para uma proposta que trouxe a oportunidade de sentir a música, ou seja, os elementos que a compõem, como o ritmo, o fraseado, a pulsação, a intensidade, o andamento com seu corpo como um todo. Em seu trabalho intitulado *La rithmique*, Dalcroze (Áustria, 1865-1950) evidenciou a importância de desenvolver o sentimento musical no corpo inteiro, ampliar a imaginação mediante a conexão intrínseca entre pensamento e movimento corporal. Em suas contribuições para a pedagogia musical, Carl Orff (Munique, 1895-1982) também considerou a música e o movimento na educação. Orff defendia a união da música à dança e à linguagem onde houvesse uma participação ativa e não somente a condição de espectador. Para Orff, tal união é fundamental. Segundo a pedagogia desse pensador, durante o processo de aprendizagem da música, o aluno precisa brincar, sentir, apalpar, fruir. A dança e a música são artes vivas. O ser sente não somente de uma forma física, mas emocional, o que lhe proporciona uma compreensão mais profunda do mundo que o rodeia. Assim, aspectos cognitivos e afetivos também estão presentes.

A maior parte dos parâmetros musicais podem ser expressados e absorvidos por meio do movimento. Costumo trabalhar com movimentos livres, como a dança contemporânea, de forma a levar a uma percepção do espaço e da percepção de si próprio nesse espaço. Tempo e espaço. Elementos cruciais para o aprendizado da música. Já com grupos maiores as danças circulares são excelentes para desenvolver os conceitos musicais, mediante os passos repetitivos, marcando a pulsação, com fraseado e formas musicais bem definidas, permitindo uma percepção clara de tais elementos.

Partindo para a dramatização, há o teatro, que abre possibilidades para cantar, realizar sonoplastias, descobrir novos sons, aliados à expressão verbal e corporal, assim como narração de histórias que podem ser sonorizadas. Ao mesmo tempo, trata-se de mais uma possibilidade para buscar encontros sensíveis com a arte. Segundo a atriz e contadora de histórias Simone Grande (2013), a narração de histórias é uma atividade intrinsecamente ligada ao início da história do teatro. Contar histórias permite um momento mais próximo com o grupo, onde o imaginário se faz presente. Grande diz ainda que há, sem dúvida, um diálogo fecundo da arte de narrar histórias com as demais artes. Encontros sensíveis, imaginário... Prepara-se assim o ser para viver com mais plenitude o universo artístico, o universo da música.

Há na narração de histórias possibilidades para abordar elementos musicais. Há de se ter um ritmo para narrar as histórias, as pausas, o silêncio necessário, as fermatas

nas palavras, a dinâmica ao narrar o texto, o fraseado, o andamento, a musicalidade, que seguramente há de se buscar, o estímulo para ouvir. Ouvir atentamente, com prazer. E novamente a escuta atenta e sensível surge, a escuta tão primordial quando falamos em ensino de Música. “Precisamos aprender a ouvir. Parece que esquecemos esse hábito”, expressa Murray Schafer (Canadá, 1933) em seu trabalho *Educação Sonora* (2011b, p. 17), onde oferece exercícios que propõem possibilidades para uma conscientização de nossa paisagem sonora.

Penso que é possível enriquecer sobremaneira o trabalho que realizamos em música, desenvolvendo tais entrelaçamentos. O pianista Arthur Rubinstein (Polônia, 1887 Suíça, 1982), no documentário *Rubinstein pelos Rubinstein*, realizado em 2010 por Marie-Claire Margossian, afirmou que a música não pode ser vista como se estivesse em uma torre de marfim. Com isso, quis dizer que não podia considerar a música apartada do mundo. Tinha amigos não pianistas. Via no contato com pessoas de outras áreas uma possibilidade de enriquecimento pessoal essencial para seu desempenho como pianista. Então, julgo importante que, professores de música que somos, busquemos em nossas vidas tais entrelaçamentos. Que ampliemos nossa bagagem artística, que transitemos por tais universos, que cheguemos aos nossos alunos repletos de arte, respirando e amando a música e apaixonados pelas demais linguagens, contaminando-os a cada experiência oferecida.

Sempre o ser buscou formas, canais para exercer a expressividade e não é diferente agora em nossos tempos. Falando em nossos tempos, convido a uma reflexão sobre a música contemporânea, que é o segundo ponto ao qual quero tratar aqui. Quais benefícios seus princípios podem trazer para nossa prática? Pensar nos princípios da música contemporânea em nossa prática traz um fundamento simples, mas precioso, que é o de abrir caminhos para que nossos alunos aprendam a conhecer, reconhecer e utilizar a linguagem de sua época, do momento que vive, ou seja, mais próximo da realidade.

Na música contemporânea os alunos são levados a descobrir novos sons, timbres e ritmos. Há uma liberdade para explorar o próprio ambiente, o próprio corpo que é potencialmente sonoro. Em uma proposta por mim elaborada para um conservatório, crianças de oito anos foram convidadas a fechar os olhos para ouvir os sons do ambiente. Sons de conversas, de carros, motos, de avião foram percebidos. A seguir, houve a exploração dos sons do próprio corpo: palmas diversas, sons com os pés, das mãos percutidas no chão, assobios, sons com a língua e voz. Houve então a exploração dos sons da sala de aula: janelas e porta abrindo e fechando, ventilador, som grave do piano, som de um saco plástico, som do telefone tirado e recolocado no gancho, de folhas de um caderno sendo viradas. Foi possível perceber a sutileza de tais sons percebidos e catalogados pelas crianças, bem como a exploração minuciosa. Sons ouvidos rotineiramente, porém, despercebidos, ou percebidos apenas como ruídos. Cada som percebido e descoberto, ou redescoberto é um material rico que será utilizado pelas

crianças para fazer música. Levar o aluno a perceber os sons do ambiente leva a uma escuta mais atenta e, posteriormente, mais crítica sobre os ruídos que estão ao seu redor. Ruídos que sempre estiveram lá. É como a música, como um quadro, como uma obra, que em algum momento, mediante um contato, um olhar mais atento, uma escuta sensível, passa a ter outro significado.

Em um segundo momento, as mesmas crianças foram convidadas a analisar tais sons: “quais vocês mais gostaram?” E então, após a escolha, começaram a improvisar sequências com tais sons, livremente. Foi então lançada a proposta de registrar os sons, que para as crianças surge como a ideia de desenhá-los. Com os registros convencionados, eles escreveram suas composições, realizando suas partituras. Abaixo temos uma partitura realizada por uma das crianças. Os sons escolhidos foram: palmas, tremular da língua, som grave do piano, do saco plástico, do telefone tirado e colocado no gancho e som do virar das folhas do caderno. Observe-se que há uma pausa na partitura, representada pelo triângulo. A percepção e utilização do silêncio é tão importante quanto a noção e utilização dos sons.

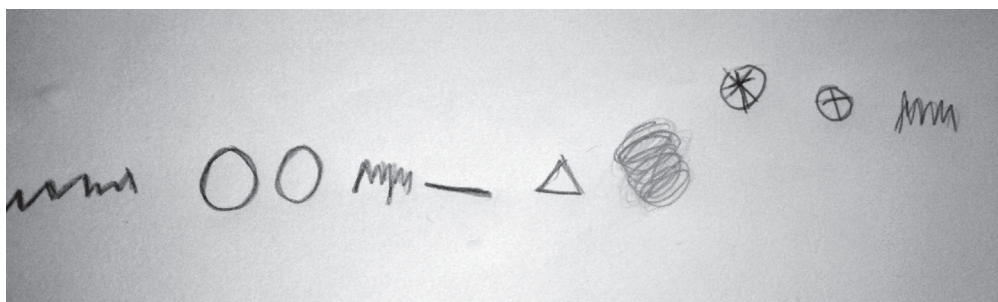


Fig. 11 – Partitura realizada por uma criança de oito anos com registros gráficos dos sons catalogados por ela.

Foi muito prazeroso perceber como os alunos estiveram envolvidos com todo o processo de fazer música. Foi possível perceber a profundidade do significado que a experiência gerou quando, após alguns meses, pedi para que tocassem as partituras e as crianças realizaram-nas com o mesmo envolvimento e animação, relembrando o processo. Pode-se dizer que o registro gráfico dos sons descobertos trouxe uma consciência sobre as características dos sons e de sua paisagem sonora.

Tal processo pode ser recriado no momento de conduzir a aprendizagem de um instrumento musical. A criança pode ser levada a fazer composições, explorando o piano, o violino, ou qualquer outro instrumento com o qual tenha se identificado e tenha se mostrado motivada a aprender. Registrar esses sons e realizar suas composições, que serão tocadas aula a aula, geram um envolvimento e uma intimidade cada vez maiores com suas criações. A criança vive, então, mediante o aprendizado de Música, seu processo de criação.

Na necessidade rotineira de ensinar, nós – professores – deixamos escapar as oportunidades para aproximar nossos alunos, verdadeiramente, estabelecendo vínculos afetivos com a arte, com a música. Por vezes, pode existir uma preocupação em gerar encontros com espaços culturais, ou seja, o importante acesso à arte, mas e quanto à própria arte que realizamos em nosso cotidiano, ocorre essa aproximação? Sinto que há nesse processo de descobertas, de criação, a nítida aproximação do aluno com a arte na qual se propôs a aprender, há um fértil terreno para que o professor mediador realize seu trabalho de aproximação, de um transitar de seus estudantes pelo universo musical.

O fazer musical na concepção da música contemporânea é muito valorizado, ou seja, ler uma partitura convencional não é o mais importante, mas descobrir sons, como vimos. A elaboração de partituras convencionais ocorre em outro momento e não de forma imposta. Desse modo, não há a prioridade de se adquirir primeiramente a habilidade de ler partituras para então fazer música.

Os caminhos propostos neste texto com respeito à música contemporânea surgiram mediante o estudo dos trabalhos de Murray Schafer (2011 a e b). Todos os exercícios de Schafer são para que nos eduquemos sonoramente, para que nos descubramos como seres auditivos e potencialmente musicais pela educação sonora. Partindo daí, Schafer busca com seu trabalho levar o ser a fazer música de forma criativa, em oposição à aquisição de técnica e vistuosidade: “[...] a síndrome do gênio na educação musical leva frequentemente a um enfraquecimento para as mais modestas aquisições [...]” nos diz Schafer em seu livro *O ouvido pensante* (2011a, p. 268-269). Há uma preocupação quanto aos métodos tradicionais de ensino de música que primam pelo treinamento, pela repetição e não consideram as oportunidades para que os alunos criem. No processo de aprendizagem musical apresentado aqui, não há a intenção de produzir ou buscar “gênios musicais”, como mencionou Schafer, mas levar a descobrir novos sons com o instrumento, improvisar, adquirir um contato significativo com a música e realizar registros (partituras) desprendidos das formas convencionais, como nos diz Self (1991, p. 3), “[...] sem a intenção de um adestramento musical [...]”.

É gratificante quando um aluno ouve *staccatos* e faz um desenho que expressa o sentido de um *staccato*, ou quando ouve os sons prolongados realiza desenhos que expressam exatamente a ideia musical. Assim, a concepção dos elementos musicais como dinâmica, fraseado, duração, intensidade e densidade é incorporada. Tudo adquire mais sentido. Quando a criança registra aquilo que criou, realiza-se ao perceber que fez música, havendo uma grande identificação com o resultado e satisfação quando possui em mãos o seu livro de composições, que vão ainda mais além do aprendizado de elementos musicais, como mencionei, mas que despertam emoções, lembranças, representações imaginárias e experiências mais significativas, como podemos sentir de forma mais concreta quando as partituras recebem um nome, tais como *Um raio de sol*, ou *O falecimento de um soldado*, ou *Brincando com o meu irmão*, denotando as

impressões e sensações que as composições causaram. Percebe-se e respeita-se também as subjetividades reveladas, como sente o processo enquanto vive sua experiência estética. Morin (2012, p. 50) expõe que:

Na esfera individual, existe *unidade/diversidade* genética. Todo ser humano traz geneticamente em si a espécie humana e compreende geneticamente a própria singularidade anatômica, fisiológica. Há *unidade/diversidade* cerebral. Mental, psicológica, afetiva, intelectual, subjetiva: todo ser humano carrega, de modo cerebral, mental, psicológico, afetivo, intelectual e subjetivo, os caracteres fundamentalmente comuns e, ao mesmo tempo, possui as próprias singularidades cerebrais, mentais, psicológicas, afetivas, intelectuais, subjetivas...

Somos seres complexos e por isso ricos, prontos para vivermos plenamente o mundo artístico, que é flexível, precisa ser.

Iniciei esta parte do texto, discorrendo sobre amor e paixão, ingredientes essenciais para lidar com o mundo da arte, seja em um palco, em uma exposição, ou em uma sala de aula. E é o primeiro que busco despertar em meus alunos. Não existe o aprendizado de arte sem fazer arte. Não existe viver o mundo artístico, fruí-lo sem amar a arte. E o enfoque da arte contemporânea nos dá direções para que possamos abrir caminhos para que nossos estudantes adentrem e transitem pelo universo artístico, para compreendê-lo e amá-lo. Antes de haver uma experiência com a música consagrada dos tempos passados, que em um outro momento poderá ocorrer, o ser vive seus processos de descoberta, de improvisação e o mais importante: de criação. Porque somos seres criativos e somente é possível conceber arte quando há espaço para a criação.

Reforço que nós, professores, estamos ao mesmo tempo na importante condição de mediadores intercessores. Ecoam as palavras de Deleuze (2008, p. 156), endossando a importância e beleza de nosso trabalho como mediadores em arte: “[...] o essencial são os intercessores. A criação são os intercessores. Sem eles não há obra”.

Inevitavelmente, fazemos parte ativa desse mundo que gradativamente se descortina para nossos alunos. Buscamos as possibilidades, fendas, para aproximar aqueles que surgem em nossos caminhos do universo artístico para conhecê-lo, fruí-lo e amá-lo, permitindo uma relação cada vez mais profunda com a arte!

Abrindo janelas para o que tem fora dos muros da escola

Marcia Cristina Polacchini de Oliveira

O ser humano é um ser de escolhas, de decisões, não está só no mundo, mas inter-vém nesse, podendo transformá-lo a partir de um processo criativo. Porém, a própria escola comumente não oferece ações e provocações para o aluno se desenvolver criativamente e promover o acesso cultural. Normalmente reproduz as diferenças sociais já existentes na sociedade, deixando de estimular crianças, jovens e pais à vivência de experiências artísticas e culturais, boa parte oferecida de forma gratuita. Com isso, acaba por formar espectadores passivos ou participativos?

Em minha narrativa inicial, intitulada *Quem escolhe?*, levantei questões como professora e pesquisadora de Arte: Qual teatro queremos na escola? Por que os alunos nem sempre participam desse processo? Por que os espetáculos que abordam textos voltados aos vestibulares são considerados os mais importantes pelos professores de Literatura? Seriam os únicos? Como provocamos a experiência e a formação estética?

Recordando o passado por meio da memória dos primeiros encontros com a arte, pode-se perceber os mediadores que ampliaram repertórios, provocaram reflexões, inquietações, perguntas outras, que ressoam na vida. Também se pode descobrir aqueles que não foram mediadores, pois não abrem espaço para o encontro com a arte e cultura, pois querem tudo “explicar”, banalizam a aproximação com o patrimônio cultural, que ditam conceitos, valores e até mesmo gostos (MARTINS, 1997, p. 223).

Somos mediadores ou explicadores nos encontros dos nossos alunos com a linguagem teatral dentro da escola? Abrimos janelas para o que tem fora dos muros da escola, facilitando o acesso cultural ao teatro de maneira mais ampla?

Durante muito tempo o teatro na escola tinha como uma das principais finalidades a apresentação em datas comemorativas. Os alunos decoravam o texto, a marcação de palco e a movimentação de cena sem a consciência do teatro enquanto linguagem. Os professores nem sempre estavam atentos ao ensino de teatro como processo, e sim como produto. Felizmente esse cenário mudou, embora ainda seja possível encontrar práticas nas quais o estudante mais extrovertido assume o papel de narrador ao microfone, mal sabendo o que lê, enquanto outros fazem gestos mecânicos de acordo com o que é narrado, subestimando tanto o público como os próprios *atores*, especialmente quando não há um professor especialista em artes cênicas.

O teatro enquanto linguagem tornou-se oficial na Educação Básica a partir da Lei n.º 9.394/96 e a Arte passou a ser considerada obrigatória. Assim, a importância da Arte na formação e desenvolvimento de crianças e jovens passou a vigorar como área de conhecimento. Dentre os objetivos gerais do ensino de teatro, os Parâmetros Cur-

riculares Nacionais (PCN) em Arte (BRASIL, 1998, p. 90) destacam: “compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica; improvisar com os elementos da linguagem teatral; pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral”.

Como atingir os objetivos gerais do ensino de teatro na escola se os alunos não possuem repertório para isso? Como compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica e antropológica sem que o estudante nunca tenha visto um espetáculo teatral?

Ir ao teatro e assistir espetáculos na própria escola são atividades fundamentais para iniciar a formação e ampliação de um repertório cênico-cultural discente, transformando o professor, a escola e até mesmo os alunos em primeiros mediadores.

Jorge, em seu texto *Como Romeu e Julieta ou A primeira vez...*, narra a experiência de seus alunos entusiasmados com uma ida ao teatro. “Nunca fui, professor! Minha mãe vive prometendo que vai levar e nunca leva! – Ela não era a única. Vários disseram nunca ter ido nem ao cinema. Triste realidade”. Isso nos mostra a importância de nossa família e professores como primeiros mediadores em nosso contato com a Arte. Além desses mediadores, os livros, personagens televisivos, filmes, peças infantis, concertos, obras que fazem parte de nosso acervo de imagens, visitas aos museus, ajudam-nos na construção das primeiras impressões do mundo da arte, alimentando e ampliando nossa própria cultura.

Alguns projetos têm oportunizado o *acesso cultural* discente e docente. Na rede pública do Estado de São Paulo, o programa *Cultura é currículo* tem possibilitado saídas culturais a teatros, cinemas e exposições de Arte, tendo em vista uma formação plural dos alunos. Este programa ainda atinge uma pequena parcela estudantil, além de outras questões de caráter operacional e da curadoria desses eventos artístico-culturais selecionados. Fora isso, há também esparsas iniciativas docentes que, por conta própria, proporcionam a seus alunos encontros com a Arte.

Cada vez mais acredito que o professor de Arte é o mediador desses encontros. Comumente o primeiro mediador abrindo janelas de descobertas para além dos muros da escola. É o que observamos no relato de Solange Utuari, em *Sobre estrelas do mar*: “Hoje compreendo esses espaços como meus, sinto-me acolhida e nesses aprendo e tenho experiências estéticas. Com o tempo aprendi a desenvolver um sentimento de pertencimento que foi desencadeado pela mediação da professora Vera Lúcia aos meus treze anos de idade”.

A educação é um ato político, que demanda enfrentamento diante de realidades sócio-históricas já constituídas, nos diz Paulo Freire (2011c), em *Pedagogia do oprimido*. Professores e alunos podem aprender, ensinar, inquietar, resistir, produzir e, de modo criativo, superar as práticas que reproduzem a opressão social por uma nova cultura humanizadora, pensando em um futuro que não repita o presente, nem o passado. O

conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo e requer ações transformadoras sobre a realidade, demandando constante busca, que implica em invenção e reinvenção (FREIRE, 1983). Inquietante e provocador. Óbvio para alguns, para outros, revolucionário. Seja como for, Paulo Freire nos leva a refletir e nos liberta para a participação ativa, para o questionamento e para as escolhas conscientes.

Nós, como professores, também precisamos de autonomia para o desenvolvimento de nosso trabalho. Para isso, uma prática coerente deve promover a transformação social e da própria escola, ambas com compromisso político e ético. O diálogo, base desse processo, é antes de tudo uma maneira de ser, um modo de se relacionar com o mundo e com os outros. Isso só ocorre a partir de um processo contínuo de formação e qualificação profissional para o exercício da docência (FREIRE, 2011b). Soma-se a isso a nossa formação artístico-cultural como ser da cultura. Da mesma forma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino, o que faz do professor um pesquisador, não há ensino de Arte sem encontro com a arte. Neste sentido, a ação mediadora demanda cuidado e atenção por parte do professor para que esses encontros com a Arte sejam experiências estéticas significativas.

Compartilhando a experiência – a prática teatral como fenda de acesso cultural

O encontro com a Arte acontece somente com visitas, saídas culturais?

Como já vimos, as saídas promovidas por escolas, programas de governo e professores são fundamentais para diminuir a distância entre Arte e público, além de despertar a criança e o jovem para o mundo da Arte e da cultura, tanto no sentido de valorizar a produção local e regional, quanto abrir portas para o mundo. Entretanto, precisamos levar em conta também que a prática teatral dentro da escola pode ser uma fenda de acesso cultural.

Foi partindo desse pressuposto e de outros que concernem ao ensino de teatro que, em maio de 2007, iniciei o projeto *Arte em Cena*, na Escola Estadual Plínio Barreto, localizada no bairro da Mooca, em São Paulo. O projeto surgiu do anseio de jovens, alunos do Ensino Fundamental e Médio, em participar de encenações teatrais e do meu interesse em concretizar tal desejo em um projeto voltado à minha formação docente em teatro, além de contribuir para a formação cultural da comunidade e incentivar a Arte. O projeto é realizado no próprio teatro que a escola possui, com cerca de 370 lugares e que antes encontrava-se praticamente abandonado. Assim, o espaço potencial de mediação cultural se tornou um lugar para que a mediação se concretizasse.

O projeto *Arte em Cena* tem como objetivos o acesso à cultura com vistas ao processo de mediação cultural e de formação de público. Dessa forma, propõe um trabalho educativo que tem como centro o aluno, esse que sente, pensa, que habita o mundo circundante, repleto de conteúdo a ser descoberto e potencialidades a serem

exploradas. Buscamos alavancar o desenvolvimento crítico desse sujeito que ao mesmo tempo aprende e ensina e, só assim, com uma prática educativa libertadora, sendo respeitado, esse aluno poderá exercer o respeito dentro e fora da escola, como aprendemos com Paulo Freire (2011a).

Em *Pedagogia da autonomia* Paulo Freire (2011a) defende que é impossível pensar na vida fora das relações que significam a própria possibilidade de humanização, pois acima de tudo, o ser humano é um ser de relações, que se constitui por meio das relações. E em *Pedagogia do oprimido* Freire (2011c, p. 96) afirma: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nesse sentido, o teatro propicia essas relações no palco e fora desse. Como um processo colaborativo, implica na compreensão de que a superação de situações-limite só ocorre por meio do coletivo. Nesse processo acontecem descobertas diversificadas, com diferentes olhares, com o conhecimento traduzido e reconstruído por um sujeito participante de sua formação, que se desenvolve no processo de transformação. Somos seres em constante processo de construção de si. Daí vem a energia que o processo de aprendizagem demanda.

Acreditando em tais ideias, no projeto *Arte em Cena* o teatro é acessível a todos que quiserem participar, sem seleção a partir do “talento”, ou exclusão por mau comportamento como costuma acontecer em outras iniciativas. No segundo semestre de 2008 nasceu do projeto inicial o grupo de teatro estudantil da Escola Estadual Plínio Barreto, também denominado *Arte em Cena*, como possibilidade de aprofundar um trabalho de pesquisa que desperta o interesse pelo teatro, como ator e/ou espectador, realizando na escola espetáculos teatrais, que para os alunos comumente correspondem aos primeiros contatos entre a Arte e o público. O teatro na escola como primeiro mediador.

Trata-se do teatro como um meio transformador da sociedade, onde todos somos atores, todos agem e interpretam. Um teatro que além de uma linguagem, de um método artístico, conforme explica Constantin Stanislavski (2011) – russo fundador do Teatro de Moscou –, é também um procedimento para uma melhor compreensão entre os homens, considerando o ser humano e sua complexidade, funcionando então como estímulo ao processo criador. Assim o processo de compreensão entre os alunos é mediado, considerando cada um como único, abrindo espaço para suas experiências, vivências, pensamentos e sentimentos, possibilitando o autoconhecimento e o sentido de pertencimento ao espaço; a identificação e compreensão do outro fortalecendo o grupo, que passa a se sentir mais seguro, facilitando o processo de criação.

Dessa maneira, o grupo *Arte em Cena* realizou diversas montagens teatrais, entre as quais: *A megera domada*, de William Shakespeare (2009/2010); *Vem buscar-me que ainda sou teu*, de Carlos Alberto Soffredini (2011); *Bruxas*, de Ricardo Leite (2012/2013); *A dama mijona*, de José Martínez Queirolo (2012/2013) e *Maçãs boas fora do eixo*, criação coletiva do próprio grupo (2013/2014).

Foram (e são) inúmeras as maneiras de possibilitar o encontro com a Arte nesse projeto. Uma das mediações é com a literatura, com os textos que são propostos, lidos e debatidos com os integrantes do grupo que, após tal mediação, participam da escolha, provocando experiências e formações estéticas. Nessa proposta os alunos podem escolher o teatro que querem realizar na escola, tendo o professor como mediador do processo.

Antes da montagem do texto escolhido diversos exercícios de improvisação sobre o tema são realizados com os integrantes, proporcionando novamente interações entre os sujeitos participantes; neste caso a comunicação acontece a partir do processo criativo, da imaginação e da espontaneidade, de modo que no momento em que o texto é proposto, todos conseguem realmente “brincar” com esse texto, livres de comportamentos mecânicos e rígidos, contribuindo para a construção de saberes; o que posteriormente resulta em uma montagem teatral aprovada pelos participantes, que faz sentido aos envolvidos e conseqüentemente ao público da escola, pois nesse caso os integrantes do grupo atuam como representantes dos demais colegas, trazendo também seus anseios, dúvidas, necessidades e expectativas. Ou seja, os participantes do grupo passam a ser os mediadores teatrais dos estudantes em geral, de maneira divertida, livre e instigante.

A improvisação também promove a mediação cultural, pois expande o pensar individual e grupal sobre os inúmeros temas tratados, além de proporcionar interação entre os sujeitos participantes e promover a formação do grupo. O processo de criação é de cunho colaborativo, no qual todos têm voz e vez na proposição e elaboração de cenas, exercendo a prática da liberdade, conforme defende Paulo Freire. Ao ampliar as experiências, vivências, a partir de um ambiente seguro – pensando que ambiente seguro refere-se ao sentido de pertencimento ao espaço, à identificação e compreensão do outro, fortalecendo o grupo –, nutre-se a imaginação, amplia-se a capacidade de criação, que também são intuítos deste trabalho.

Cada movimento que vocês fizerem em cena, cada palavra que disserem, será resultado da imaginação. O processo criador começa com a invenção fecunda e original de um poeta, um escritor, do diretor da peça, do ator, do cenógrafo e de outras pessoas envolvidas na produção. A posição principal deve, então, ser ocupada pela *imaginação* (STANISLAVSKI, 1997, p. 107).

A partir dessas premissas, o teatro no projeto *Arte em Cena* é viabilizado por meio de jogos de improvisação, partindo dos estudos de Viola Spolin (1979) e Augusto Boal (2008), mas após um levantamento do repertório discente tais teorias são adaptadas ao seu universo, além de jogos de improvisação desenvolvidos por mim, baseados nas experiências subjetivas do grupo, libertando os participantes da já referida atuação mecânica.

O princípio do *jogo teatral* é o mesmo da *improvisação teatral* e do *teatro improvisacional*, isto é, a comunicação que emerge a partir da criatividade e espontaneidade das interações entre sujeitos mediados pela linguagem teatral, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação (JAPIASSU, 1998, p. 3).

A música, por meio da trilha sonora que algumas ocasiões é composta, outras vezes pesquisada, pontua o espetáculo com apresentações ao vivo, acompanhadas de danças que ajudam a contar a história, dando mais dinâmica à montagem. Nesse sentido, o contato com a pesquisa musical, com partituras, instrumentos; assim como com exercícios de expressão corporal, também se tornam aproximações sensíveis com esse universo para quem está no palco e também para o público.

A montagem é um outro momento de mediação cultural, abrindo espaços também para perceber todos os cuidados de uma produção cultural que faça sentido aos envolvidos no processo, onde tomam consciência da necessidade de um figurino adequado, elementos cenográficos, som e luzes. Dessa maneira e ao longo desses anos, com muito empenho do grupo e apoio da direção escolar, conseguimos ampliar os recursos técnicos de nosso teatro com equipamento de som, mesa de luz, e 32 refletores. Da mesma maneira sempre existe a preocupação em buscar recursos para custear os cenários e figurinos, arrecadando dinheiro com shows produzidos pelos alunos e/ou por meio de patrocínios.

As apresentações na própria escola para estudantes e comunidade, lotando seu teatro de 370 lugares, bem como fora, em universidades, outras escolas e em festivais estudantis no Estado de São Paulo também são exercícios de mediação cultural. Como por exemplo, o espetáculo de 2012/2013: *A dama mijona*, que mostra uma sociedade beneficente que mantém crianças carentes e, ao se reunirem para uma sessão solene em homenagem a sua “nobre” amiga e tesoureira, todos descobrem que essa havia deixado uma grande fortuna em nome da sociedade. O espetáculo se desenvolve repleto de surpresas, contando ainda com o coro, formado por crianças dessa instituição que, com apartes irônicos, comumente cantados, trazem muito humor e reflexões para a montagem. O texto, apesar de assinado por um autor equatoriano, traz temas muito pertinentes ao Brasil atual, como a corrupção, a luta entre os poderes eclesiásticos, civis e militares, sociedade beneficentes, menores abandonados. “Uma experiência que despertou o senso crítico no nosso grupo, que nos deu inspiração pra nossa futura peça em 2013”, disse Emily Stefany. Integrante do grupo desde o início, Emily se refere ao espetáculo *Maçãs boas fora do eixo*, um musical contemporâneo, de criação coletiva, que envolve drama, humor, música e dança em busca da liberdade; apresentando em alguns momentos um universo real e em outros surreal. Neste caso, três integrantes do grupo assinam a autoria do texto, pois foram essas que assumiram a responsabilidade de escrevê-lo a partir do que foi surgindo nas improvisações/cenas; um texto dialético que não impõe, mas sim propõe provocações, reflexões, promovendo debates, estabelecendo diálogo com o público, característica *sine qua non* em nossas montagens.

As apresentações desse espetáculo, assim como de todas as peças do grupo, têm despertado inúmeros debates na escola. Inicialmente acontecem após a apresentação, no próprio teatro. Mas a mediação cultural se expande também de modo inter-



GRUPO ARTE EM CENA
apresenta



MAÇÃS BOAS FORA DO EIXO



Fig. 12. Registros de trabalhos realizados: a) Cena da peça *A megera domada* (2009/2010) ; b) Cena de *Vem buscar-me que ainda sou teu* (2011); c) Cartaz da peça *Bruxas* (2012/2013); d e e) Cenas da peça *A dama mijona.I* (2012/2013); f) Cartaz da peça *Maças boas fora do eixo* (2013/2014).

disciplinar, pois media reflexões a respeito de diversos temas que são levados para a sala de aula não só em Arte, como também em Filosofia, Sociologia, História, Língua Portuguesa, entre outras disciplinas.

Outro aspecto importante da mediação cultural para esses estudantes é a participação em festivais estudantis. O grupo esteve presente em diversos festivais, como *SESI Sorocaba*, *FETUSC Bauru*, entre outros. Nesses festivais, debates também acontecem: entre o grupo, os jurados e o público, proporcionando reflexões sobre a montagem e o processo de criação, assim como sobre os temas abordados no texto. Além da grande alegria da participação, um outro mundo é revelado, repleto de novidades, aplausos, luzes, sorrisos, lágrimas.

A Arte pode levar o ser a perceber que é transformador, que possui um imenso potencial criativo e artístico. Nesses festivais, recebemos diversos prêmios, mais de trinta troféus ao longo desses anos. As premiações, na verdade, somente serviram para concretizar esse belo processo de autodescoberta, de pertencimento, que gerou o fazer Arte em sua forma plena, o ser se descobrindo artista, emocionando-se e emocionando.

Na Escola Estadual Plínio Barreto o teatro atualmente é uma realidade, seja na sala de aula ou fora dessa o teatro é sempre esperado e pensado pelos alunos, atores ou espectadores, em diversas disciplinas. Também me aproximou do trabalho acadêmico e me leva a construir uma tese de Doutorado, ainda em processo e cujo título provisório é *Arte em cena: uma proposta de teatro na escola pública como prática de liberdade*.

Acredito na importância da mediação cultural como fenda de acesso à Arte & cultura, que começa na escola, como nos diz Célia Donato, em *Mediação cultural: despertando uma vida de relação com a Arte*:

[...] é possível construir um trabalho mediador em Arte, aproximador, que se inicie nas escolas e que se estenda à sociedade no que diz respeito ao despertar do interesse e à consciência de seu pertencimento, de seu direito ao ingresso, à conexão com a cultura e a Arte, o transitar em todas as suas linguagens e universos como apreciador e/ou como agente.

É por uma prática estabelecida por meio de uma relação horizontal e participativa entre professor e aluno que tentamos trabalhar nesse projeto, tentando provocar e facilitar o diálogo e a troca de conhecimentos, fomentar debates, questionamentos e reflexões acerca da vida cotidiana, com o desafio de desenvolver um olhar cada vez mais crítico e autônomo sobre a realidade. Uma atitude mediadora que espera superar as posturas autoritárias do ensino verticalizado, esse que deposita conhecimento como resultante de um processo histórico, fazendo de uns *sujeitos* e de outros *objetos*, triagem que nos forma desde nossa casa até os espaços que frequentamos no trabalho, na escola, na igreja, nas vivências culturais, como afirma Freire (2011a).



Fig. 13 – Cenas do debate no festival *SESI Sorocaba* em 2010 e 2013.

É o confronto com a prática, com suas contradições e complexidades, que introduz a dúvida e abre espaços para novas perguntas. O movimento de conhecer está relacionado com a prática transformadora dos seres humanos sobre o mundo em que vivem, levando à conscientização. Ao vivenciar e/ou assistir situações que não fazem parte da própria vida, mas poderiam, de alguma forma ampliar os horizontes, as experiências, enriquece o entendimento sobre o mundo.

Enfim, o teatro na escola pública é possível e pode cumprir o papel de oferecer acesso cultural formando espectadores participativos, abrindo janelas para o que tem fora dos muros da escola.

O conceito de interculturalidade e a mediação cultural na escola

Francione Oliveira Carvalho

Interculturalidade. Multiculturalidade. Hibridização cultural. Mestiçagem. Termos nascidos a partir das discussões contemporâneas sobre cultura, identidade, arte e política que às vezes mais nos confundem que explicam. Entretanto, por mais que em comum problematizem a cultura, os “conflitos” ou diálogos surgidos a partir da relação de grupos culturalmente diferentes, não são sinônimos. Cada conceito permeia uma compreensão específica de pluralidade cultural e isso influenciará decisivamente na maneira como compreenderão a mediação cultural.

O termo multiculturalismo surge nos anos 1960 em torno da questão do preconceito étnico-racial e dos direitos civis dos negros que viviam no Sul dos Estados Unidos. Trouxe à tona as reivindicações de determinadas minorias para que sua especificidade e sua identidade fossem reconhecidas no espaço político. Uma das consequências das reivindicações políticas das minorias foi a criação de leis que podem incidir na simples concessão de direitos ou privilégios especiais até a concessão de formas de autonomia política e governamental. As discussões multiculturais surgidas inicialmente no contexto da problemática étnica, influenciaram a criação dos “estudos culturais”, investigações interdisciplinares que privilegiam o reconhecimento de culturas locais, de grupos específicos e as discussões de gênero.

O termo interculturalidade nasceu a partir dos debates multiculturais. Comumente os termos multiculturalismo e interculturalismo são vistos como homônimos, entretanto, isso não é verdadeiro. Inicialmente é importante mencionar que o primeiro é mais utilizado na bibliografia anglo-saxônica e o segundo na europeia continental. Bartolomé Pina (1997) afirma que na Europa o multiculturalismo é visto como a justaposição ou o reconhecimento de vários grupos culturais em uma mesma sociedade, enquanto que o interculturalismo seria a maneira de intervir na sociedade a fim de enfatizar a relação entre as culturas. Portanto, o multiculturalismo é compreendido como uma categoria histórica e descritiva, que procura identificar as diversas culturas presentes em determinada sociedade, privilegiando sua autonomia e um contato que preserve as configurações originais de cada cultura. Já o debate intercultural também valoriza a identidade dos povos e sociedades, mas se concentra nos diálogos e nas construções conjuntas das diversas culturas, valorizando o surgimento do novo e das inéditas configurações culturais.

No Brasil, vemos que nos últimos anos prevalece nos estudos culturais e sobre o ensino de Arte a denominação intercultural (FLEURI, 2003; BARBOSA, 2005; RICHTER, 2008; CANDAU, 2008; CARVALHO, 2011) ao multicultural. Compreendendo interculturalidade como diálogo dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural entre diferentes grupos.

A cultura e a arte, não sendo fenômenos estáticos, modificam-se e sofrem influências diversas. Candau (2008) acredita ser difícil afirmar que nas sociedades contemporâneas existem culturas “puras”. Os processos de hibridização cultural são cada vez mais intensos, ao mesmo tempo em que é cada vez mais forte a preocupação de cientistas sociais e antropólogos com o estudo dessas realidades. “De acordo com esta perspectiva, o encontro entre culturas não implica necessariamente em exclusão, uma vez que, no processo de hibridização cultural, diferentes misturas culturais se interpenetram” (CANDAU, 2008 p. 78). A cultura de cada povo, mesmo considerando a hibridização presente em maior ou menor grau, processa as informações recebidas de forma diferente como vemos na narrativa *¡Hola! ¿Qué tal?* Canclini (1997), importante antropólogo argentino, entende por *hibridação* processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas culturais diversas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Transferida da biologia às análises socioculturais, a hibridização não é sinônimo de fusão sem contradições. Por essa razão, o autor sustenta que o objeto de estudo não é a hibridez, mas os processos de hibridização.

A hibridização, como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a multiculturalidade evite o que tem de segregação e se converta em interculturalidade.

Discorrendo sobre os diversos conceitos surgidos a partir da globalização e utilizados em boa parte da bibliografia antropológica e dos estudos culturais, Canclini delimita alguns desses na tentativa de diferenciá-los da hibridização. Assim, *mestiçagem* seriam as fusões étnico-raciais surgidas ao longo da história que, além de criarem novos fenótipos a partir de cruzamentos genéticos, fundiram culturas. Entretanto, Canclini afirma que esse conceito é insuficiente para nomear e explicar as formas mais modernas de interculturalidade. O mesmo ocorreria com *sincretismo*, voltado à combinação de práticas religiosas tradicionais e a *crioulização*, conceito que designa a língua e a cultura criadas por variações a partir da língua e de outros idiomas no contexto do tráfico de escravos, tais como o francês na América e no Caribe ou o português na África.

Para Canclini a principal questão não é definir qual desses conceitos é mais abrangente ou interessante, mas como construir princípios teóricos e procedimentos metodológicos que nos auxilie a “tornar este mundo mais traduzível”. Portanto, o interculturalismo na educação e na arte provoca alterações maiores que apenas a inclusão de novos conteúdos ou temas, sendo a cultura um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A interculturalidade parte da com-

preensão de que não existe apenas uma cultura, mas várias culturas e todas válidas e sem hierarquia de valores. Assim, a cultura caipira é tão sofisticada quanto a urbana, a erudita, a popular ou a fronteiriça, como podemos perceber nas narrativas *D'onde se fala?*; *¡Hola! ¿Qué tal?* e *Esse negócio pendurado no pescoço*. A cultura é uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, onde os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações, às imagens se apresentam de forma cifrada, já possuindo um significado e uma apreciação valorativa. É fundamental percebermos a interculturalidade como conjunto de práticas sociais ligadas a “estar com o outro”, ou “estar entre muitos” e que tal como a mediação cultural, “[...] implica em gerar diálogos, trocas, modos de perceber diferenciados, ampliação de repertórios pessoais e culturais, ciente de que há múltiplos aspectos a serem levados em conta” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

Os encontros que a arte possibilita

Ao longo da história inúmeros encontros foram mediados pela arte: no início do século XX, artistas europeus, tais como Picasso, Matisse e Vlaminck reconheceram na arte africana elementos estéticos inovadores e inspiradores para as suas criações, algo parecido com o que os artistas impressionistas no século XIX viram na arte oriental. Um olhar estrangeiro que percebe, compreende e recria a experiência tal como apontado nas narrativas *Corpos viajantes*; *Esse negócio pendurado no pescoço* e *Estranhamente bonito...* Entretanto, nem sempre a arte e a cultura do “outro” foram reconhecidas como algo rico e resultado de complexos sistemas artísticos e culturais, tanto que a Antropologia desde a sua criação, no século XIX, via na cultura material dos povos não ocidentais um exemplo de exotismo e primitivismo, argumento que só foi desconstruído ao longo do século XX.

Nesse contexto, a partir dos anos 1960, o multiculturalismo enfatizou o debate pós-colonial em estudos que a partir da independência no Terceiro Mundo e da exploração econômica pelos países ricos chamavam a atenção para os preconceitos criados no período colonial. *Orientalismo*, de Edward Said (2004) foi um livro fundamental desse contexto, porque através do uso de relatos de viajantes, trechos de romances e de imagens mostrou como o Oriente era percebido pelo Ocidente. Utilizando o mesmo método de análise, Said (1999) publicou mais tarde o livro *Cultura e civilização*, que a partir da análise de romances ocidentais sobre a África, mostra que quando ocorrem encontros entre culturas e povos diferentes, provavelmente, a imagem que uma cultura cria para a outra seja estereotipada. E o professor não está imune do perigo de, ao usar imagens, reforçar estereótipos criados por essas.

A palavra “estereótipo” (originalmente uma placa da qual uma imagem podia ser impressa), como a palavra clichê (originalmente o termo francês para a mesma placa), é um sinal claro da ligação entre imagens visuais e mentais. O estereótipo pode não ser completamente falso, mas freqüentemente exagera alguns traços da realidade e omite outros. O estereótipo pode ser mais ou menos tosco, mais ou menos violento. Entretanto, necessariamente lhe faltam nuances, uma vez que o mesmo modelo é aplicado a situações culturais que diferem consideravelmente umas das outras. Tem-se observado, por exemplo, que gravuras européias de índios americanos eram muitas vezes composições que combinavam aspectos de índios de diferentes regiões para criar uma única imagem (BURKE, 2004, p. 155-156).

A análise das imagens utilizadas pelos professores em sala de aula, ou no processo de mediação cultural mostra como se dá o reconhecimento do outro, já que os indivíduos e os diversos grupos dão sentido ao mundo por meio de representações que constroem sobre a realidade. Pesavento (2005) afirma que o termo *representação* é um conceito-chave na recuperação das dimensões da cultura realizadas nos anos 1980 pelos historiadores, porque essa é uma construção mental da realidade feita por meio de ideias, imagens e práticas dotadas de significados que os homens elaboram para si. Por serem portadoras do simbólico, as representações dizem mais do aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos, que construídos social e historicamente, internalizam-se no inconsciente coletivo e se apresentam como naturais, comumente dispensando reflexão, caso do estereótipo. E trazem consigo o *imaginário*, representações coletivas construídas sobre a realidade, que por ser histórico, mostra como cada época constrói representações que dão sentido ao real. A narrativa *Esse negócio pendurado no pescoço* revela um pouco disso.

As representações, o imaginário e o reconhecimento das identidades plurais que convivem em uma mesma sociedade são temas caros à educação e mediação intercultural e teve seu marco institucional nas escolas brasileiras com a publicação, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo, inclusive, um volume dedicado à questão da pluralidade cultural. Entretanto, foi a partir de 2003, com a promulgação da Lei n.º 10.639, que trouxe a obrigatoriedade do ensino sistemático de História e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica e posteriormente a Lei n.º 11.645, de 2008, que complementa a Lei anterior com a História e cultura indígena, que vemos surgir um interessante debate sobre as questões das culturas negra e indígena na escola. Priorizando em especial os componentes curriculares de Arte, Língua Portuguesa/Literatura e História do Brasil, as leis em questão nos obrigam a refletir sobre como ocorrem as mediações culturais na escola e de que forma os materiais educativos dão conta de mediar a discussão sobre as identidades múltiplas que convivem no interior da sociedade e conseqüentemente na escola.

Construção de um percurso acadêmico: investigando culturas

Na dissertação de Mestrado que defendi em 2007, intitulada *As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: um estudo sobre a prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa*, comprovou-se que a maior parte dos professores que compunham a pesquisa, 22 de um universo de 24 profissionais, não se atentavam para a questão da crítica em relação às leituras de imagens e ilustrações presentes nos livros didáticos ou escolhidas para serem trabalhadas em sala de aula, esquecendo-se de que as imagens são seleções e construções sobre o real. Portanto, assim como as demais fontes de informações históricas, as imagens não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos. Seu potencial informativo poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos sociais, políticos, culturais.

A imagem colabora no processo de reconhecimento, já que a produção de identidades é sempre dada com relação a uma alteridade com a qual se estabelece a relação. Os outros, que marcam a diferença, são múltiplos, tais como os recortes de pertencimento identitário podem ser também variados e se superpor em uma mesma pessoa. Portanto, as diferenças são forjadas na percepção de quem vê e enuncia o outro, descrito e avaliado pelo discurso, figurado e representado por imagens.

O uso de imagens como experiência da diferença ou da semelhança são enriquecedoras, porém, podem se tornar uma experiência desestruturadora quando um indivíduo sente sua autoimagem repassada pelo outro, através de imagens, atitudes e palavras que o desvalorizam e o discriminam. Daí a necessidade de um olhar crítico e contextualizador do professor na abordagem das imagens selecionadas, já que a depreciação sistemática afeta a autoestima de um indivíduo, podendo ser instalada e interiorizada pela sua identidade.

A partir das suas escolhas, os professores, como curadores, podem legitimar certas crenças enquanto deslegitimam outras. A pesquisa realizada mostrou que na sala de aula preferem incluir algumas formas de conhecimento, enquanto excluem outras do currículo e essas decisões tomadas no cotidiano escolar são políticas. Portanto, os professores devem ficar atentos à dimensão cultural e ideológica dos conteúdos escolares para não reproduzirem um discurso preconceituoso e conservador. Se toda educação supõe uma seleção no interior da cultura, é necessária a utilização de textos diversos que objetivem a cultura a partir de diferentes perspectivas.

A partir da análise dos livros e materiais didáticos utilizados pelos professores pertencentes ao universo da investigação, vimos que muitos desses materiais procuram lançar olhares diferenciados sobre as questões culturais e sobre a cultura de matriz africana. E muitos dos suportes produzidos e revisados a partir da Lei n.º 10.639/2003 trazem um número maior de tópicos relacionados à temática negra, porém, não existe

a preocupação em aprofundar os temas propostos, como também em registrar corretamente as fontes das imagens utilizadas. Muitas imagens aparecem descontextualizadas e são utilizadas apenas como reforço do texto escrito, não sendo percebidas como linguagem autônoma.

Há a necessidade urgente de reformular e aprofundar os temas da cultura negra presentes no material didático, porém, percebemos que de nada adianta reformular se a formação docente não for modificada e alterar a prática pedagógica. A pesquisa também revelou que mesmo os professores que afirmaram ter participado de cursos e oficinas sobre a cultura africana e afro-brasileira não se utilizaram das informações recebidas para modificar suas práticas. Acreditamos que um dos motivos disso ocorrer é devido ao hábito de muitos professores não questionarem sobre o próprio pensamento e sobre as configurações morais que têm fundamentado suas práticas pedagógicas, o que faz com que fiquem alheios ao seu próprio percurso profissional.

Percebemos que existem contradições entre o discurso e a prática docente, e um exemplo dessa constatação é quando questionados sobre o que desejam que os alunos aprendam com o estudo e leitura das imagens da cultura africana e afro-brasileira. Os profissionais são unânimes em afirmar que esperam desenvolver a criticidade discente, porém, os próprios professores não se atentam às imagens que levam à sala de aula. Muitos alegam que utilizam continuamente as mesmas imagens devido à falta de tempo para a pesquisa iconográfica ou em razão da facilidade de trabalharem com um material já conhecido.

Os professores dos componentes curriculares analisados utilizam as imagens com objetivos diferenciados. Os docentes de História veem as imagens como uma construção histórica e ideológica, porém, observamos que no cotidiano escolar essas são usadas apenas como ilustração de temas. São escolhidas mais pelo caráter informativo do que pelas representações que carregam. Para os professores de Arte as imagens servem como um meio para que os alunos adentrem no universo da cultura erudita e codificada. Os profissionais entrevistados preocupam-se com as questões estruturais das obras, mas não se questionam muito sobre os valores culturais presentes nas imagens e nas práticas pedagógicas. Já os professores de Língua Portuguesa/Literatura enfatizam a imagem como mais uma possibilidade de linguagem. Entretanto, na sala de aula, utilizam-na para reforçar o apelo emocional dos textos literários trabalhados, como ilustrações de temas ou ponto de partida à escrita. Ou seja, a imagem é sempre usada para reforçar a palavra.

Arte contemporânea e mediação intercultural: abrindo diálogos e possibilidades de ação

Outro entrave revelado na pesquisa de 2007 é a dificuldade docente em lidar com as questões da arte contemporânea, em nenhuma das entrevistas realizadas houve

qualquer menção a práticas pedagógicas específicas sobre essa temática. Alguns motivos poderiam explicar essa ausência: materiais educativos que se concentram em uma visão linear e positivista da história da arte; ênfase nas questões do modernismo e seleção de obras e artistas já consagrados pela crítica de arte. Acreditamos que a arte contemporânea seria um importante desencadeador para as questões da arte e da mediação intercultural e que, se presentes nesses materiais, poderiam subsidiar interessantes provocações estéticas, diálogos culturais e proposições mediadoras.

A obra *Navio negreiro* de 2007 do jovem artista mineiro Tiago Gualberto, composta por cerca de 2.700 caixas de fósforo colocadas lado a lado, onde cada caixa exhibe, além de seus respectivos palitos queimados, um retrato 3x4 de documentos de identidade encontrados em bares e lugares popularmente conhecidos como “achados e perdidos”, pode trazer à tona importantes temáticas da arte contemporânea, tais como a identidade, a memória, os suportes artísticos e de que como a ancestralidade e a experiência negra foram reelaboradas e poetizadas na arte brasileira. Temas que também perpassam as poéticas de diversos artistas, como Rosana Paulino (1967), Marepe (1970) ou Sidney Amaral (1973).

Artistas africanos contemporâneos, presentes nas últimas edições da Bienal de Arte de São Paulo – como Victor Mutale (Zâmbia, 1972), Moataz Nasr (Egito, 1961), Jane Alexander (África do Sul, 1959) e Meschac Gaba (Benin, 1961) – poderiam ampliar o conhecimento que temos sobre a arte da África, comumente circunscrita ao universo das culturas étnicas tradicionais e históricas. Trazendo à tona problemáticas pós-coloniais e vivências locais para questões universais, como a violência, o preconceito e a preservação das identidades culturais. Discorrendo sobre essa questão, Moacir dos Anjos (2005, p. 14) afirma que “[...] o que distingue uma cultura local de outras quaisquer não são mais sentimentos de clausura, afastamento ou origem, mas as formas específicas pelas quais uma comunidade se posiciona nesse contexto de interconexão”. Portanto, a compreensão desses fenômenos é fundamental no processo de mediação cultural, já que cabe ao mediador fomentar um diálogo crítico que possibilite as conexões necessárias ao desvelamento do que se vê. Os fruidores devem confrontar-se não somente com a obra que veem, mas porque veem essa obra de determinada forma. Quando conseguimos entender a razão de vermos o que vemos, estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência.

Talvez a falta dessa compreensão faça com que comumente a arte e a cultural local de diversas regiões fiquem encobertas por um véu que bloqueia o nosso olhar. E em um processo inverso, deveríamos desvelar o olhar não para o que se vê, mas para o que não é visto. Na tese *Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu*, defendida em 2011, percebi que mesmo estando em uma região privilegiada, onde confluem os limites internacionais do Brasil, da Argentina e do Paraguai, além da forte presença libanesa, na cidade de Foz do Iguaçu (PR) a interculturalidade não se

apresenta de forma autêntica. Ao investigar o *Programa Escolas Bilingües de Fronteira* e a *Escola Libanesa Brasileira* percebi que o diálogo cultural e a interculturalidade não fazem parte do horizonte dos sujeitos envolvidos na investigação. Acredito que para tornarem-se práticas interculturais autênticas, as escolas, os profissionais e os gestores públicos precisam investigar as configurações morais e os valores significativos que sustentam tanto as suas identidades, quanto os projetos interculturais propostos.

Antes de reconhecer a identidade alheia, é fundamental que o sujeito reconheça a sua própria e talvez, ao reconhecê-la, seja mais fácil estreitar mediações interculturais autênticas. A narrativa *¡Hola! ¿Qué tal?* apresenta uma experiência bastante pessoal sobre esse processo. Um ensino pode dirigir-se a um público culturalmente diverso sem ser esse mesmo um ensino intercultural, já que o interculturalismo exige que todos os envolvidos no processo percebam que as suas ações são permeadas por pertencimentos étnicos e culturais.

Terminei o Ensino Médio na cidade de Foz do Iguaçu em 1995 e em seguida saí da cidade e em nenhum momento do Ensino Fundamental houve um professor ou ação pedagógica institucional que levasse em consideração a pluralidade cultural e artística da região. Artistas argentinos? Arte paraguaia? Tradições libanesas? Tão longe e tão perto. Foi somente ao sair da fronteira e ter me graduado, finalizado Mestrado e Doutorado que descobri o quanto a minha região possui uma cultura rica, viva e plural. Espero que meus sobrinhos não precisem ir tão longe para descobrir isso.

Para que a interculturalidade realmente esteja presente nas práticas educativas é importante que o professor amplie sua compreensão do conhecimento e o diálogo com as diversas tradições de pensamento. A ideia do “saber único” termina recalcan-do uma parte importante da realidade, como os conhecimentos populares, indígenas, camponeses, urbanos e das diversas culturas.

O importante é que o diálogo busque formas de superar os obstáculos à aprendizagem e crie uma abertura que possibilite conhecer, aprender e construir conhecimentos coletivos que levem em consideração todas as identidades culturais presentes na comunidade escolar.

Mediação cultural e patrimônio cultural

Maria Lucia Bighetti Fioravanti

Ao considerar o patrimônio como um fato da cultura, produto das respostas do homem aos desafios cotidianos, Bezerra de Meneses retirava-lhe o sentido de “coisa do passado”, “herança estática”, para torná-lo um dado do presente, “coisa viva” submetida ao constante refazer-se da sociedade (RODRIGUES, 1994, p. 66).

Pela mediação cultural é possível despertar, contaminar e provocar o público, seja no museu, na sala de aula ou no seu entorno para o universo do patrimônio cultural. Visto como um dos territórios da mediação cultural, pensado como algo vivo e dinâmico, como nos diz Bezerra de Meneses, citado por Rodrigues (1994), permite acesso e reflexão sobre o que nos foi deixado por outras pessoas em tempos passados ou mais recentes.

Reviver e recriar no nosso tempo, em nossas próprias experiências, pode possibilitar o assumir-se como pertencente a um grupo social e sua história, colaborando para a consciência de sua identidade e herança, ao mesmo tempo em que possibilita abertura para outras culturas. Esse enriquecimento é revelado em *Corpos viajantes* de Mirian Celeste, quando descreve o encontro com as bisavós maternas de seu filho e diz: “[...] cada vez mais apaixonavam-me encontros com outras culturas, outras artes, costumes, comidas, temperaturas, odores, cidades e seus patrimônios culturais”.

O encontro com o patrimônio pode ser potencializado pela mediação cultural, que abre espaços de perceber e dialogar com objetos históricos e estéticos pertencentes a museus, instituições culturais ou encontrados nas praças, na arquitetura, nas igrejas, na natureza preservada ou transformada por decisão humana. Assim podemos pensar que é possível recosturar as relações entre cidadãos e o patrimônio, pois o artefato cultural possui outros sentidos além de seu significado original.

Afinal, o que é patrimônio? Quais ações políticas permitiram a formação de critérios para constituí-lo e preservá-lo? Diz Rodrigues (1994, p. 5):

Considerado pelos antigos romanos como parte da esfera privada do direito de herança, o patrimônio começa a ser entendido como herança de todos, herança pública, a partir do Renascimento, quando, juntamente com a valorização da cultura material da Antiguidade, começava a ser construída a civilização da imagem da qual somos continuadores. Hoje, a noção de patrimônio abarca um amplo universo de bens por meio dos quais a sociedade materializa o passado.

De fato, a noção de patrimônio é modificada ao longo dos anos. A forma moderna de o poder público tratar os bens culturais considerados representativos do passado de todos, teve início na Revolução Francesa e passou a caber ao Estado, no século XIX.

Passou-se a identificar, reconhecer e proteger os objetos que comporiam o patrimônio, com o intuito de construir memórias nacionais para tornar possível sustentar os Estados-Nação em construção.

No Brasil são dois os momentos marcantes referentes a essas políticas públicas na esfera federal. O primeiro – o momento fundador nos anos 1930/1940 – gerou em 1937 a criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) com base em um projeto elaborado por Mário de Andrade e redirecionado por Rodrigo Mello Franco de Andrade a pedido do ministro de Cultura, Gustavo Capanema.

Decreto-Lei n.º 25. Artigo 1º – constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico (BRASIL, 1937).

A atuação do SPHAN baseou-se na noção de monumento histórico, percebido e valorizado, sobretudo, pela atribuição de valor artístico. O órgão voltou-se preferencialmente para os monumentos arquitetônicos do período colonial, religiosos e civis, cujas formas externas, no mais das vezes sóbrias, eram tão caras aos arquitetos modernistas brasileiros.

Sergio Miceli (1987, p. 44), em seu texto *Sphan: refrigério da cultura oficial* faz uma crítica à política do órgão que valorizou apenas o barroco e frisa a existência de uma amnésia oficial em face das experiências dos grupos populares, das populações negras e dos povos indígenas excluídas, embora constassem do projeto de Mario de Andrade. Além disso, o autor aponta que as técnicas de restauração enquadram-se em uma lógica de embelezamento de estilo e conseqüente há uma diluição das marcas sociais.

Seguindo em sua análise, Miceli comenta como ações relevantes à política francesa do patrimônio que abarca qualquer modalidade de expressão cultural, sejam acervos de produção cultural contemporânea nas Artes plásticas ou na mídia eletrônica, assim como experimentos científicos e tecnológicos, laboratórios de línguas e dialetos, o que resultou em um conceito de patrimônio que foi se antropologizando com um respaldo político e de verbas. Já nos Estados Unidos há para essas políticas uma divisão, de um lado a conservação (museus, bibliotecas, centros documentais) e de outro a preservação, sendo que ambos se tornaram permeáveis aos movimentos sociais. No Brasil, no entanto – critica o autor –, os procedimentos de preservação se resumem em valorização estilística. Em nome de uma “limpeza visual”, restaurações arquitetônicas são baseadas na recuperação da aparência que se supõe original, sem considerar os vestígios de atividades desenvolvidas no decorrer dos séculos, independente do público potencialmente usuário.

O segundo momento, renovador, referente às políticas públicas ocorreu nos anos 1970/1980. No âmbito da Cidade de São Paulo houve significativos avanços quando,

em 1974, Carlos Lemos e Benedito Lima de Toledo fizeram um cadastramento de bens a serem tombados encomendado pela Coordenadoria Geral de Planejamento (CO-GEP), no qual foi adotada uma nova orientação apoiada no moderno conceito de bem cultural. Tal ferramenta permitia sair da velha ideia de “purismo de estilo” que abarcava, além da forma, o estudo de como vivia um segmento social da época, segundo Rodrigues (1994). O conceito de patrimônio expande a preservação, inserindo-a na Lei de zoneamento, com medidas de inclusão de proteção na legislação urbana.

Também em 1974 houve uma renovação conceitual fundamental, com novas formas de olhar a questão do patrimônio, que passou a ser considerado como “algo vivo” e não apenas como “coisa do passado”. Isso se deve, segundo Rodrigues (1994), a Hugues de Varine-Bohan, que fundamentou importantes discussões junto a arquitetos e intelectuais brasileiros, entre os quais Carlos Lemos e Ulpiano Bezerra de Meneses. Varine-Bohan entendia o patrimônio como um fato cultural composto pelos bens culturais – meio ambiente, conhecimento e tudo o que o ser humano fabricou e a preservação como ação cujo alvo era o homem e não os objetos.

Nesse sentido, são vários os aspectos constituintes de um bem patrimonial. A construção do patrimônio histórico e artístico no Brasil, sendo uma prática social e produtiva, é criadora de valores em diferentes direções, segundo Antonio Augusto Arantes (apud FONSECA, 1997, p. 19):

[...] de valor econômico que pode ser aumentado ou diminuído, dependendo do tratamento que se dê aos bens preservados; de valor simbólico, constitutivo da memória, da territorialidade e da identidade nacional, além de outras identidades mais específicas e locais; e de valor político, levando ao aspecto da hegemonia e ao dos direitos culturais.

Todavia, o problema de qualquer política de patrimônio ainda hoje, como aponta Miceli (1987) é a democratização, o acesso ao acervo e a representatividade dos setores da comunidade e dos movimentos sociais atingidos por decisões preservacionistas. Como exemplo, só há pouco tempo os olhares se voltaram para a salvaguarda do patrimônio imaterial ou intangível. A partir da Convenção de 2003 na Conferência da UNESCO foi determinado que um objeto, um dialeto, uma receita como a do queijo de Minas, podem ser elevados a bem patrimonial imaterial tombado por meio de um projeto documentado requerido por um determinado grupo social, o que antes eram decisões tomadas somente por especialistas, como informou Antonio Arantes no curso de *Salvaguarda do patrimônio imaterial* realizado na Casa Dona Yayá em 2011.

Em relação à educação, por ocasião do primeiro Seminário sobre o *Uso educacional de museus e monumentos*, realizado em 1983, no Museu Imperial em Petrópolis (RJ), foi introduzida no Brasil uma proposta de metodologia voltada para ações educacionais para uso e apropriação dos bens culturais. Segundo Maria de Lourdes Parreiras Horta (1996), várias atividades e experiências foram realizadas, demonstrando

resultados surpreendentes na recuperação da memória coletiva, da apropriação e das soluções inovadoras de preservação do patrimônio cultural. Assim, a educação patrimonial pode ser “[...] um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido”.

Em relação ao patrimônio escondido de uma cidade, cuja população passa em frente sem enxergar, Dewey (1959, p. 239) afirma: “o que é habitual (o que existe ao nosso redor) não nos estimula, por si mesmo, a refletir e sim que unicamente o faz na medida em que auxilia a compreender o que é estranho e remoto”. Nesse sentido, cabe como exemplo a narrativa de Estela Bonci – “*Ah! Eu sempre venho nesse parque e nunca vi nada diferente!*”, referindo-se à ação mediadora que levou seus pequenos alunos a terem um olhar estrangeiro a respeito da praça que fazia parte do cotidiano desses, e assim “[...] descobrir o parque e levar as crianças a [re]descobrirem o local que sempre frequentaram”.

Do mesmo modo que o parque precisou ser redescoberto pelos alunos de Estela, também me surpreendi com o acervo invisibilizado no coro da Igreja da Luz como conto em *O patrimônio escondido*. As igrejas franciscanas da Cidade de São Paulo se constituem em monumentos religiosos da época colonial e também fazem parte integrante da história seus arquivos, repletos de documentos, além de sua arquitetura e das manifestações artísticas em altares, paredes e tetos que constituem, sem dúvida, relevantes bens culturais da Cidade. Essas produções da tradição colonial paulistana são o foco de meu trabalho de Mestrado (BIGHETTI FIORAVANTI, 2007) e não podem ser tomadas como monumentos do passado. Cabe à mediação cultural problematizar e provocar seus sentidos na contemporaneidade, uma vez que mediar significa “estar entre muitos” (MARTINS et al, 2007), onde o professor mediador, o “fruidor” e a obra de arte dialogam e criam uma rede de relações.

Durante todo o meu trabalho de Mestrado não consegui desvincular meu olhar de arte educadora do olhar da pesquisadora. Não podia deixar de pensar que todo esse patrimônio cultural, embora escondido, deveria vir a público não só como parte integrante de nossa história, registro do passado, mas como algo vivo e pulsante capaz de fazer parte de nosso tempo e identidade.

Essa questão me levou a tomar como base a pintura do teto do coro de uma igreja colonial paulistana, a igreja da Luz e perceber que ao desvendar em sua iconografia a mentalidade dos encomendantes e conhecer pelos documentos centenários pertencentes aos arquivos a sociedade da época, é possível trazer ao presente todo o passado

Esse fato pode ser objeto de reflexão no que se refere à mediação cultural, uma vez que sabemos que a experiência, a vivência o compartilhamento são atos que surgem de uma ação mediadora que permite acionar a percepção, a sensibilidade e criatividade diante de um artefato de cultura, o que resulta em problematizações e questionamentos.

Em minha pesquisa pude perceber que a arte franciscana em São Paulo é singular porque possui características próprias, como a questão da forma ascética, tanto pelo despojamento que faz parte do pensamento franciscano como pelas dificuldades técnicas de produção artística que resultaram em composições bem diferentes das apresentadas pelos locais mais desenvolvidos da Colônia, formando um bem cultural pleno de valor material e simbólico.

Esse patrimônio deixado pelos franciscanos, construído ao longo da história paulistana pode ser conhecido, reconhecido e valorizado. Mas para isso, devemos levar necessariamente em conta que mesmo um conjunto arquitetônico do período colonial, já tão consagrado pela preservação oficial como obra de Arte, é portador de numerosos outros sentidos, desprezados pelas práticas oficiais de preservação. A mediação cultural pode ser sensível a tal polissemia, dar um passo decisivo na ampliação das metodologias de compartilhamento da cultura de um segmento social, reconhecendo-o e o promovendo como expressão simultaneamente singular e coletiva, única e plural.

Proposições mediadoras

Mergulhar no passado e voltar ao presente trazendo novas perguntas, suscitando inéditas ideias e soluções, tirando lições, recuperando as origens, geraram algumas indagações que me ocorreram, as quais desdobrei em problematizações, conectando-as com o universo da sala de aula.

O patrimônio escondido trazido a público pode ser uma forma de recuperar raízes e preservar a identidade cultural? Pode trazer uma maior consciência da realidade em que vivemos? Pode ser visto como objeto de conhecimento que possibilite a leitura e a compreensão do mundo e da cultura?

Para obter respostas, podemos criar curadorias educativas, apresentando uma galeria de imagens que pode ser capaz de provocar reflexões, fundamentada por Mirian Celeste Martins em *Curadoria educativa: dispositivos para encontros* e de acordo com Edmond Burke Feldman, citado por Ana Mae Barbosa (1991 e 2012) em *Becoming human through Art*. Para Feldman, para aprender a linguagem da Arte é necessário desenvolver a crítica, a técnica e a criação. Feldman propõe a leitura de imagens e de obras de arte por um método comparativo, que consiste em quatro estágios: descrever, analisar, interpretar e julgar. Para o autor a relação professor-aluno é interpessoal e com base no diálogo e no planejamento que, por sua vez, deve responder as atitudes das crianças. Essa ideia de análise comparativa não se restringe apenas às salas de aula, mas também aos museus e dentro de espaços culturais.

São várias as propostas de curadoria educativa que podem unir o passado e o presente e trazer à conversa o patrimônio cultural.

Além das imagens apresentadas na Fig. 14, poderíamos mostrar aos alunos pinturas de Benedito Calixto (1853-1927) e fotografias de Militão Augusto de Azevedo (1837-1905) que se encontram em exposição virtual no site do Museu de Arte Sacra de São Paulo (disponível em <<http://www.museuartesacra.org.br/pt/exposicoes/show/exposicao-virtual--mosteiro-da-luz>>. Acesso em 13 mai0 2014). Para ampliar conexões também entre o exterior e o interior, seria interessante acessar o trabalho contemporâneo de Arthur Lescher (disponível em: <<http://www.anitaschwartz.com.br/noticia/obra-ausente-arthur-lescher-folha-de-sao-paulo>>. Acesso em: 13 maio 2014). No Océgon, um espaço central na Pinacoteca de São Paulo, a instalação denominada *Obra ausente* consistiu na construção da estrutura de uma cúpula invertida, com conexões com a cúpula do projeto de Ramos de Azevedo para o Liceu e Artes e Ofícios (1897/1900) que, no entanto, nunca foi construída. Os alunos podem imaginar esses lugares no passado e hoje? O patrimônio cultural é visível para todos? A Pinacoteca é hoje um dos Museus mais modernos do País, tornando o então “invisível” patrimônio, em um democrático espaço cultural no coração da cidade. Assim, também o Mosteiro da Luz ocupa hoje lugar de destaque na mesma avenida e comporta o Museu de Arte Sacra, bem como o Museu dos Presépios. O teto pintado do coro de sua igreja, foco de meu Mestrado, constitui-se em um belo patrimônio da Cidade.

Outras imagens também podem despertar uma boa mediação a partir do patrimônio escondido de uma cidade, como as esculturas que se encontram em parques e muros pelos quais as pessoas passam sem ver. Bons exemplos podem ser a escultura de João Batista Ferri, intitulada *O tempo*, de 1945 e que se encontra em um nicho do muro do Cemitério do Araçá e a obra de Victor Brecheret, *O fauno*, de 1942 e localizada no Jardim do Trianon. Quais tesouros escondidos os alunos podem descobrir em seus bairros?

A reflexão sobre a constituição arquitetônica da cidade ou do bairro, considerando não apenas sua materialidade através das edificações, mas também os significados simbólicos que o patrimônio cultural assumiu ao longo da história, pode se tornar um bom caminho de descobertas em relação ao patrimônio cultural. Conhecer o passado fazendo referências com o presente pode permitir a comparação e o desenvolvimento do espírito crítico? Isso depende do quanto a mediação cultural pode envolver nossos estudantes nessas questões, estimulados por curadorias educativas e expedições pela cidade, pelo bairro, pelo contato com as secretarias de cultura. Em São Paulo, o grande empreendedorismo que ocorreu nos séculos XVIII e XIX estimulou as edificações e todas as congregações procederam a uma grande atividade reformando e ornamentando suas igrejas. Esse fato pode nos levar a refletir sobre o espaço público em diálogo permanente com o contexto local e com a constante mudança da história? Quais relações podem ser feitas com as construções em cidades contemporâneas, inclusive com a participação de arquitetos estrangeiros?



Fig. 14. Proposta de curadoria educativa a partir das imagens: a) Fachada do Mosteiro da Luz; b) Fachada da Pinacoteca do Estado c, d e e) Vistas da pintura do teto do coro da Igreja da Luz, século XIX. Fotos: Maria Lúcia Bighetti Fioravanti.

Conexões com artistas contemporâneos que trabalham o cotidiano de uma cidade, com intervenções, grafites etc., podem se constituir aproximações com a Arte, como as obras do artista argentino Jorge Machi, que traz o cotidiano por meio de jornais e mapas e o coletivo Poro, que desenvolve intervenções urbanas, por exemplo.

Durante meu estudo, procurei estabelecer uma relação entre forma, instituições, religiosidade e sociedade para analisar a mentalidade, o contexto e os motivos em que essas obras franciscanas foram encomendadas pelos frades e produzidas pelos mestres pintores. De fato, as encomendas seguiam as regras vindas de Portugal de acordo com o “decoro” (espécie de código relacionado à arquitetura, pintura e tudo o mais que dissesse respeito a vida dos conventos) e com as devoções franciscanas. Podemos provocar novas histórias comparando o passado com o contexto atual? É possível estabelecer relações com aquele momento histórico observando as formas, os materiais com os quais esses objetos foram construídos, para comparar com os objetos e modos de vida de hoje, com a tecnologia, com a estrutura da sociedade contemporânea?

Os estudos e as descobertas sobre o passado não param. Recentemente, o físico Daniel Bonn lançou sua hipótese que recriou a técnica da construção das pirâmides (2500 a.C.). Levar a notícia para a classe pode despertar a compreensão do conhecimento como algo sempre está em condição provisória, em constante mutação (disponível em: <<http://www.jornaldearqueologia.net/2014/05/como-os-antigos-egipcios-moviam-as.html>>. Acesso em 21 jun 2014).

Há um outro aspecto, que nem sempre foi observado em relação à arte franciscana. Essa foi utilizada como retórica, ou seja, como meio de comunicação com os colonos e evangelização dos índios. Eram temas trazidos da MetrÓpole mas que se modificavam conforme o público a quem se destinavam. No teto do coro do Mosteiro da Luz, por exemplo, foram pintadas cenas edificantes da vida do Santo, como modelo de conduta para as irmãs. Dentro desse tema surgem questões como: qual tipo de trabalho de divulgação é feito hoje em dia pela mídia e pelas agências de propaganda? Poderia ser estabelecida uma comparação com aquele trabalho feito no passado pela Igreja como propaganda da Contrarreforma e a forma como hoje em dia recebemos informações pela TV, revistas, jornais, *internet* etc.?

Podemos criar uma curadoria educativa com a pintura do coro do Mosteiro da Luz que representa o nascimento de São Francisco juntamente com fotos da mídia atual que informam o nascimento do herdeiro do trono da Inglaterra, do filho de um astro do futebol e o trabalho artístico do fotógrafo Gregory Crewdson (disponível em: <<http://www.photoforager.com/archives/gregory-crewdson/gregory-crewdson-untitled-birth-beneath-the-roses-2007>>). Como os estudantes leriam estas imagens?



Fig. 15. Painel do Coro da igreja da Luz, pintura representando o nascimento de São Francisco, sec. XIX; Foto Maria Lucia Bighetti Fioravanti.

É uma oportunidade de estudar a iconografia – a escrita das imagens, estudando as formas, a criação e o significado de uma composição. A iconografia franciscana tem sua origem na literatura da Ordem, nas narrativas de biógrafos do santo, que remontam à Idade Média. Texto e imagem *falam* das mesmas coisas, expressam o mesmo tema, mas de forma diferente, indicando que a narrativa é ação, existe no tempo. A imagem, no entanto, produz efeitos como agente simbólico, sua apresentação é instantânea em uma superfície específica – no caso o teto de uma igreja colonial paulistana. A leitura da imagem sacra poderia ser vista como experiência estética, trazendo os simbolismos contidos nessas até os dias de hoje, quando estamos rodeados de imagens simbólicas? Seria interessante comparar os símbolos coloniais sacros com os símbolos contemporâneos.

Analisando os pintores atuantes na cidade naquele contexto, percebe-se a coincidência de que no mesmo período de tempo alguns pintores prestavam serviço em duas ordens religiosas diferentes, por exemplo, franciscanos e carmelitas. As pinturas traziam pontos de afinidade na composição e até na forma, o que denuncia que havia um mesmo código cristalizado para realizar programas diferentes e próprios de cada instituição. Não existem assinaturas dos pintores nessas obras, pois recebiam dos frades encomendas pontuais e de acordo com o “decoro” seguido pela ordem. Assim, a ideia de trabalhar esse fato gera provocações como, por exemplo, procurar nas obras o traço individual deixado por cada artista mesmo em imagens semelhantes, assim como comparar com as obras contemporâneas assinadas e livremente criadas por seus autores.

A análise comparativa de leitura das imagens cujo tema é São Francisco recebendo as chagas (Fig. 16) pode gerar e aprofundar questões levando em consideração semelhanças e diferenças. Os dois trabalhos de pintura, um no teto do coro da Igreja da Luz em São Paulo, datado do século XIX, com autor desconhecido e o outro na Igreja da Ordem Terceira de São Francisco em São Paulo, com data e autor desconhecidos, poderiam ser analisadas juntamente com pinturas de São Francisco por Portinari ou outros artistas.



Fig. 16. Proposta de curadoria educativa: a) Pintura do teto do coro da igreja da Luz em São Paulo, SP. São Francisco recebendo os estigmas, século XIX, b) Pintura da igreja da Ordem Terceira de São Francisco em São Paulo, SP com o mesmo tema. Foto: Maria Lucia Bighetti Fioravanti

Naquele contexto o Brasil vivia em regime de padroado, ou seja, o poder era exercido em conjunto altar e trono e por essa razão a cidade se desenvolvia em torno da igreja. Atualmente o Estado é laico e a obra de Arte sacra tende a ser vista por uma grande maioria apenas como uma manifestação religiosa de um grupo e não como patrimônio cultural e uma produção artística acessível a toda a população, independente da crença de cada um. Como reverter essa visão? Seria um desafio para a mediação cultural provocar reações que resultassem em uma compreensão rizomática do universo contido dessas manifestações artísticas?

Imagens religiosas de várias culturas também apresentam seus significados e poderiam gerar uma outra curadoria composta por imagens de Iemanjá do Candomblé, a pintura do século XIX, que compõe o medalhão central do teto do coro da Igreja da Luz representando a coroação da Virgem Maria do catolicismo e a deusa Lakshmi ou Laxmi do hinduísmo. Os alunos perceberiam que além do significado religioso, essas obras contém uma contribuição artística que não pode ser ignorada?

As igrejas católicas, as mesquitas e os templos evangélicos são outro exemplo de arquitetura e patrimônio, como a Igreja do Mosteiro da Luz (SP) e a Basílica de Santa Sofia, também conhecida como Hagia Sophia, em Istambul (Turquia).



Fig. 17. Proposta de curadoria educativa: a) Fachada do Mosteiro da Luz em São Paulo, SP. Foto: Maria Lucia Bighetti Fioravanti ; b) Basílica de Santa Sofia, também conhecida como Hagia Sophia, em Istambul na Turquia. Foto: Olga Egas.



Objetos antigos também podem gerar comparações e diálogos com a contemporaneidade. A vitrine (Fig. 15) da exposição *Our Londinium* no Museu de Londres mostrava uma Jarra (330-420 d.C.) usada para colocar cerveja como oferenda aos deuses e encontrada em um poço abandonado nas escavações no aeroporto de Heathrow juntamente com garrafas PET de água. Valéria Alencar (2014) informa que a exposição sobre a cidade de Londres na época do domínio romano “foi criada com a colaboração de jovens de diversas identidades culturais, entre 14 e 24 anos”. A reinterpretação do objeto, nos faz pensar sobre o passado e o presente.

Desse modo, aquele trabalho de Mestrado focalizando arte sacra, despertou novos olhares, como ponto de partida para ideias e pesquisas, no meu caso, e curadorias para a sala de aula gerando diálogos e ampliações na aproximação cuidadosa com as questões de patrimônio cultural.



Fig. 18. A vitrine da exposição *Our Londinium* no Museu de Londres com Jarra (330-400 d.C) e garrafas de água. Foto: Valéria Alencar

Conversações sobre cultura visual:
quem fez e quem vê

Olga Egas

Na cultura visual as imagens crescem, ocupam todos os espaços, todos os lugares. Se os modos de olhar, aprender e sentir foram substituídos através dos tempos, como o ensino de arte pode efetivar a mediação cultural necessária às novas gerações? Como construir um olhar sensível e produtivo, um olhar capaz de provocar perguntas e reflexões sobre a visualidade contemporânea?

Com estas perguntas terminei minha narrativa *Des-ordem de imagens...*, onde retomei as minhas coleções, repertórios de imagens e materiais. Não há respostas definitivas, muito menos uma receita infalível. Questionava ali como construir um olhar capaz de provocar perguntas e reflexões sobre a visualidade contemporânea – primeiramente em nós, professores, mas também em nossos alunos –, agora lanço um convite para juntos adentrarmos nas questões relativas à visualidade contemporânea e à construção desse olhar sensível e produtivo.

A constatação de que vivemos sob uma avalanche de múltiplas imagens – e imaginários visuais –, não significa leitura e compreensão das imagens. É preciso muito mais do que a análise compositiva formal, do tipo ponto, linha, cor, forma, tradicionalmente ensinada nas aulas de Arte. Assim como não basta incluir no planejamento escolar, ingenuamente, o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade para ler e produzir imagens se de fato não refletirmos na sala de aula sobre a complexidade da visualidade contemporânea e as mediações culturais.

Segundo o colombiano Jesus Martín-Barbero (1996, p. 19), pesquisador da Comunicação e da Cultura, os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola um “*desafio cultural*”, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela aprendida pelos alunos. Essas culturas abarcam, aparentemente, saberes e conhecimentos que estão separados e não se comunicam.

Em *Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas*, Rita Demarchi embrenha-se nessas e em outras questões pertinentes à experiência estética, inclusive, recuperando dois autores críticos da atualidade: Zygmunt Bauman e Stuart Hall.

Para Bauman o consumo, como força motriz de nossa sociedade, abarca também a cultura, tratada como um bem consumível e descartável. Hall coloca que o “sujeito pós-moderno” possui simultaneamente múltiplas identidades, por isso é descentrado e desenraizado. Compreende-se que para esse pensador, a velocidade, a

fragmentação e a falta de comprometimento caracterizam nossa época, seus sujeitos e isso não afeta somente os mais jovens, mas todos. Junte-se a isso o excesso de informações e tarefas e teremos um cenário desfavorável, onde é difícil se dar o tempo para construir uma experiência aprofundada.

Desse modo, a visualidade contemporânea, percebida ao mesmo tempo como ambiente tecnológico e novo imaginário, é capaz de falar culturalmente e de abrir novos espaços e tempos a uma nova era do sensível. A explosão dessas imagens nos remete à descentralização do sentir e do saber, um tipo de desordem cultural que rompe com os limites entre ficção e realidade, enquanto desvaloriza e torna obsoletos muitos dos conhecimentos e habilidades produzidos na escola. Segundo Martín-Barbero (1999, p. 18), a imersão nessa visualidade é responsável por um novo *sensorium*, isto é, uma experiência distinta de vivenciar a realidade, onde o espectador se depara com fragmentos e fluxos acelerados. Mais uma vez, tudo chega sem que se necessite sair do lugar... *Zoom, zapping, online, control C e control V, selfies*. Aprender essa linguagem – que é outra e a mesma – sempre é, pois, um desafio para todos.

Reconhecer a existência de outras formas de processar diferentes saberes demanda incorporar outras linguagens à arte educação. Nesse sentido, Analice Pillar (2001, p. 18) indica ao professor interessado em educar para a leitura de imagens não apenas as imagens da arte como também as da mídia eletrônica, adequando-as ao nível de compreensão discente em cada momento do processo. Para Analice, essa atitude pedagógica possibilita às novas gerações de alunos interpretarem os símbolos de sua cultura. Do mesmo modo, aponta uma questão óbvia: “Se uma escola não ensina a assistir e ler a televisão, para que mundo está educando?”

É certo que o excesso de informações produzidas diariamente pela mídia nos confunde e transforma tudo em produtos de consumo, comumente pautando nossos desejos e prioridades. Essas reflexões são urgentes e fundamentais e devemos fazê-las não apenas por meio da arte, mas também no exercício cotidiano de ler imagens e pensar sobre essas no contexto escolar. Assim, tomo emprestada de Ana Mae Barbosa (1991) a afirmação de que preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem, quer seja arte ou não.

A cultura visual como atitude pedagógica

Raimundo Martins e Irene Tourinho (2009, 2010, 2013), professores na Faculdade de Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás, têm organizado muitas obras e apresentado a cultura visual como um campo emergente de estudo e pesquisa que discute “os processos do ‘ver’ como práticas sociais que se constroem em contextos particulares, alicerçados em experiências vividas e situadas histórica e culturalmente”.

Os estudos sobre cultura visual envolvem questões acerca da produção, circulação e consumo de imagens e artefatos artísticos, considerando que “[...] os significados das imagens emergem num espaço de mediação recíproca, na interação entre imagem/objeto e indivíduo/espectador”. Para Raimundo Martins (2012, p. 287):

Esse processo tem sua origem na experiência visual. Podemos caracterizar a experiência visual como uma espécie de cosmos imagético que nos envolve ao mesmo tempo em que nos assedia, sugerindo e até mesmo gerando links com nossos repertórios individuais. Esses repertórios individuais incluem imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e dissabores.

É justamente no espaço da experiência visual, quando a prática pedagógica favorece a circulação de imagens e artefatos artísticos, que professores e alunos incorporam sentidos sociais, culturais e éticos às imagens de publicidade, de informação, de ficção, de entretenimento, de arte. O trabalho pedagógico com artefatos visuais – obras, imagem, objetos – possibilita aos alunos a experiência pessoal com a diversidade, a diferença, a indefinição, a ambiguidade e, sobretudo, a compreensão de que o conhecimento é sempre transitório.

Raimundo Martins (2012, p. 288) comenta que essas ações podem “[...] gerar ideias e conceitos, modos de ‘bricolar’ artefatos visuais incorporando-os a redes de sentidos e significados que podem ser feitos, refeitos e desfeitos em múltiplas configurações e situações de aprendizagem no ambiente escolar”. Como um professor *bricoleur*... Por isso é importante considerar que esses artefatos visuais carregam em si crenças, valores, preferências e preconceitos. Para o autor, é urgente trabalhar a cultura visual na formação discente, “[...] não apenas como uma iniciação, mas, principalmente, como processo de conhecimento”.

Fernando Hernández, professor da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, é outro autor que atua na formação docente e pesquisa a compreensão e interpretação da visualidade contemporânea e suas relações para além dos limites disciplinares e institucionais. Em seu livro, intitulado *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, afirma que

[...] a compreensão da cultura visual implica em aproximar-se de todas as imagens, de todas as culturas, com o olhar investigativo, capaz de interpretar(-se) e dar respostas ao que acontece no mundo em que vivemos. Vincular a educação à cultura visual pode ser a conexão para nos religar no caminho para se ensinar tudo aquilo que se pode aprender nesse cruzamento de saberes que é a arte e, conectar o que se ensina e se aprende na escola com o que acontece além de seus muros (HERNÁNDEZ, 2000, p. 51).

Hernández sugere que o foco de interesse do ensino e aprendizagem em arte deva incluir o universo da imagem, convocando-nos – professores e estudantes – a realizar uma expedição cultural. Atentos às manifestações da cultura visual, podemos escolher

nossos percursos, entre tantos outros, da cultura erudita à cultura popular, das feiras livres aos museus virtuais, das paredes pintadas por grafiteiros aos ladrilhos hidráulicos das igrejas, das fotografias do *Instagram* às estampas de camiseta, das imagens publicitárias aos vídeos do *YouTube* e das redes sociais.

O autor destaca que os conhecimentos advindos dessas manifestações exigem analisar, inferir, planejar ações e resolver problemas e/ou formas de compreensão e interpretação. E implicam no exercício das capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar etc. o que lhe cerca e também a si. Não seriam tais capacidades vitais na construção do olhar sensível, do professor e do aluno, dentro e fora da escola? Se você, como eu, também respondeu afirmativamente, precisa considerar que:

Diante da cultura visual, não há receptores, nem leitores, mas construtores e intérpretes, na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola. Daí a importância, a posição de ponte que a cultura visual exerce: como campo de saberes que permite conectar e relacionar para compreender e aprender, para transferir o universo visual de fora da escola [...] com a aprendizagem de estratégias para decodificá-lo, reinterpretá-lo e transformá-lo na escola (HERNÁNDEZ, 2000, p. 136).

Assim, o conhecimento que os alunos obtêm fora da sala de aula, através de diferentes manifestações da cultura visual, pode ser o ponto de partida às questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação da arte. Portanto, pensar a mediação cultural na sala de aula é estar atento(a) ao conteúdo da mídia assistido por nossos alunos e ampliar o conhecimento e a imaginação desses por meio de inúmeros tipos de produção da cultura visual e crítica. O que seus alunos assistem na TV, na *Internet* e no cinema? Quais os personagens, séries, *games* e aplicativos lhes interessam? Colecionam imagens, músicas e poesias? Estão “antenados” em moda, design, aparelhos eletrônicos e tecnologias digitais? Aliás, você os definiria como alunos “analógicos ou digitais”?

Crianças, adolescentes e jovens, cada grupo ao seu modo, elaboram suas identidades pessoais entre fragmentos de diferentes culturas, de certo modo, estabelecendo um jogo sutil entre “interior” e “exterior”, como se veem e como são vistos. Educar para a compreensão da cultura visual lhes permitem – em especial aos jovens – conexões mais sensíveis entre o desejo de ser e a possibilidade de sê-lo, de uma forma *vygotskyana*, pensamentos que refletem sobre si – estabelecendo conexões entre problemas, lugares e tempos.

Essas articulações de sentidos alteram o foco do ensino de arte e apontam a cultura como um palco de negociações, um fluxo de conexões em rede com múltiplos significados. Desse modo, ativamos culturalmente a visualidade contemporânea. Mirian Celeste Martins (2012), no texto *Expedições instigantes*, enfatiza que para mobilizar a aprendizagem cultural da arte na escola são importantes tanto o saber e as informações do professor, quanto a sua disponibilidade para o encontro e o diálogo aberto com seus alunos.



Fig. 19 Olga Egas. - *Dahora*. Foto-ensaio, 2014. Composto por três montagens fotocopiadas dos objetos presentes na mochila; uma fotomontagem e desenhos sobre papelaria escolar, realizados por alunos em 2003; fotografia e palavras do cotidiano escolar.

Quando o professor de Arte é o mediador cultural, provoca a troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, que podemos apresentar, rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações [...] ultrapassando o perigo de colocar na voz do professor a interpretação que poderia ser colocada como única e correta. [...] Essa atitude pedagógica possibilita diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais e culturais de cada produtor/fruidor/aprendiz (MARTINS, Mirian, 2012, p. 17).

É possível educar a sensibilidade? Como? No texto *Educação estética, Arte e cultura do cotidiano*, Marly Meira (2001, p. 123) afirma que “[...] educar a sensibilidade é poder encontrar os meios para identificar e extrair das coisas suas lições. Antes de explicar, temos que aprender a sentir”. Para a autora “[...] a cultura visual exige um pensamento visual em conexão com o corpo, as mãos, o conhecimento sensível da experiência estética, da difusão e da transmissão das imagens” (MEIRA, 2003, p. 29). Sentir, conhecer e reconhecer de outro modo... Isso é possível na escola? A autora afirma que “[...] compreender como nascem os pensamentos visuais num ato de criação plástica favorece inúmeras aprendizagens sobre a vida que passa pela arte, e pela arte que faz interagir culturalmente, dentro e fora da escola” (MEIRA, 2003, p. 29).

Curioso pensar que nunca antes produzimos tantos instrumentos *para* ampliação do olhar, por exemplo, o cinema 3D, telas em LED e transmissões em alta definição – milhões de minúsculos *pixels*. Mas as complexas transformações que vivemos não são visíveis, embora sejam sensíveis e estejam à flor da pele e em um piscar de olhos.

Na narrativa *Quem já viu o vento?* Ana Carmen resgata essa questão ao afirmar que “[...] o acesso à cultura não é apenas físico, requer compreensão do corpo e da alma. Requer estar no mundo e decifrá-lo. Nosso corpo perceptivo interpretando as relações que faz com o mundo e o outro... Afinal, quem já viu o vento?” Nunca o vi, mas posso sentir sua presença e perceber sua ação nas coisas do mundo. O “vento” utilizado aqui como metáfora, instaura brechas de acesso para aprender a sentir e extrair lições das coisas inventadas e produzidas pela visualidade contemporânea. É nesse plano de complexidade que as poéticas visuais da arte e da cultura se entrecruzam.

Em *Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas*, Rita aponta a “ausência de vento” e de sensibilidade às questões da mediação cultural quando o professor mantém o apego à história da arte “em busca de objetividade e segurança”, ou ainda insiste nas “[...] releituras que são mais cópias do original do que expressão de quem as fez.” Ora, a tradição da cópia do original tem origem no conceito grego de *mimesis* – quando a arte só poderia imitar a natureza. Mirian Celeste Martins (2010, p. 118) assegura que “[...] o que ‘decoramos’ ou simplesmente decoramos mecanicamente não fica em nós. É um conteúdo momentâneo, pois isso é conhecimento vazio que, no decorrer do tempo, é esquecido. Não faz parte da nossa experiência”.

A releitura de obra como cópias e mais cópias de Van Gogh, Monet e Tarsila, entre

tantos outros, silencia o aluno de sua poética pessoal, transformando-o em um repetidor tarefeiro do pensamento alheio. Por vezes, uma “boa releitura” prestigia apenas os alunos mais habilidosos na cópia. Fazer uso da história da arte somente como uma sucessão de biografias copiadas da lousa ou fragmentos de textos, desconectados entre si não considera os significados atribuídos pelos alunos às imagens artísticas – e acaba por eliminar a potência do que podemos aprender com a arte sobre nós mesmos.

No final dos anos 1980, experienciei presencialmente a releitura de obras de arte em dois *workshops* distintos. No primeiro, oferecido pela professora canadense Annie Smith em parceria com o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) e intitulado *Diferentes metodologias do ensino da história da arte*, conheci sua proposta de trabalho, para além da cópia. Annie ensinava-nos a ver com olhos curiosos, um olhar-pensante sobre a obra, de tal maneira que a cópia, pura e simples, estava descartada. O segundo *workshop*, realizado no 3º Simpósio Internacional Sobre o Ensino da Arte e sua História, oferecido na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) pela professora Lucimar Bello – através de *Releituras Modrianicas: desenhos de árvores que geram Mondrian(s)*, apresentou uma seleção de obras, de *Duna 2* à *Broadway Boogie Woogie*, para nos apresentar a trajetória desse artista –, a fim de que cada um de nós pudesse conquistar a sua! Foram experiências tão marcantes em minha trajetória de aprendiz da arte que a partir daí ressignifiquei a importância da própria história da arte e da releitura para mim e meus alunos. A mediação cultural propicia justamente os espaços para a recriação da obra em cada um de nós, ampliando nossa percepção de mundo.

A presença da cultura visual na educação pressupõe que a sala de aula seja um lugar de encontros entre sujeitos portadores de experiências e a produção de poéticas pessoais a partir dos processos de criação da arte contemporânea. Na narrativa *Estranhamente bonito...*, ainda é Rita quem descreve situações vividas de ruptura entre a escola e a vida, onde “[...] a vida era uma coisa e a escola era outra”. Neste exemplo a experiência vivida na escola com a cópia de obras artísticas consagradas revela-se distante do jogo entre prazer, conhecer e sentir com/sobre/através da cultura visual – que a vida além dos limites escolares possibilita.

Entre a teoria e a prática: experiências e proposições mediadoras

Ao longo dos anos, venho investigando com olhos curiosos o universo visual de meus alunos. Os adolescentes trazem consigo sua linguagem e cultura. Acompanhei a revolução de hábitos e costumes relacionados ao gosto juvenil provocados, em parte, pela percepção da indústria de consumo de que adolescente *também é gente* – e pode comprar! Por outro lado, o adolescente pôde ouvir sua própria voz e aprendeu a fazer escolhas entre cadernos, agendas, diários, *videogames*, uniformes, relógios, telefones

celulares e suas capas, mochilas, estojos, tênis, óculos, bonés, *tablets*, fichários, lapiseiras e canetas... Uma incrível variedade de formas, cores e texturas em seus objetos escolares. Contudo, essa mudança, tão vibrante e colorida, nem sempre contagiou a escola.

Os adolescentes vivem em tribos, definidas por conduta de comportamento: os mesmos gostos, o mesmo visual, unidos pelo mesmo dialeto – “tá ligado, mano?” Sabemos bem que isso faz parte de sua busca por identidade: *mangás*, heróis e heroínas, ídolos reais e virtuais convivem juntos em uma “era de logotipos”, em que cada um tem sua marca preferida. É preciso reconhecer que os alunos fazem parte de uma geração visual, capaz de perceber o mundo através da composição subjetiva das imagens entre sons, formas, texturas, cores, sobreposições e fragmentos apresentados pela televisão, cinema e *Internet*, antes de serem alfabetizados pela escola! Em nossa cultura a *imagem é tudo*: deslumbramento, verossimilhança, persuasão e consumo.

Em minha pesquisa de Mestrado, intitulada *Cultura Visual, fios e desafios no ensino de arte*, realizada no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em 2004, abordei o design e as tecnologias de produção de imagens, entre as quais a fotografia e o vídeo, como estratégia para aproximar os alunos dos processos de criação dos artistas contemporâneos que fazem uso dessas e, de certa forma, desafiar os estudantes a repensarem *os modos de fazer as coisas*. A leitura de imagens fixas e móveis da publicidade e da arte na escola ajuda-nos a exercitar a consciência acerca daquilo que aprendemos por meio da imagem. Desse modo, invertamos os papéis: os alunos passam de consumidores à posição de produtores de imagens.

Meu objetivo era a transformação dos erros fotográficos, tão comuns no dia a dia dos jovens, na ação consciente de fotografar e se perceber responsável pelo clique! A viagem através das fotografias produzidas pelos alunos foi apenas um pretexto para discutir e mediar na sala de aula a imagem e as possibilidades de construção de sentidos.

Se por um lado os erros fotográficos estão associados à ansiedade adolescente em registrar todos os momentos freneticamente, por outro revelam descaso no uso da câmera digital, presente na sala de aula, inclusive no aparelho telefônico celular. A atividade relatada a seguir faz parte de um conjunto de ações planejadas para refletir com os estudantes o uso de diferentes linguagens na arte contemporânea e a compreensão da cultura visual de nosso tempo.

Reunidos em grupos de quatro integrantes cada, os alunos analisaram por escrito os defeitos encontrados nas fotos das férias. Essa primeira verificação revelou um olhar superficial e confuso sobre a fotografia e sua composição, quase sempre poupando críticas ao fotógrafo descuidado. Constatei que ao jovem basta que a foto rememore o momento vivido, ainda que sem foco ou iluminação. Ou seja, o aluno não

se sente responsável pelo resultado. A ausência de uma intencionalidade no registro da imagem resulta em um acaso visual, concertado pela “legenda verbal” que explica a foto. Como dito, a avalanche de imagens a que somos submetidos diariamente não nos leva a “ver” melhor... Curiosamente, para esta geração visual, a imagem pode ser tudo e nada.

A segunda etapa da atividade consistiu em produzir intencionalmente fotos com “defeitos especiais”. Cada grupo possuía uma câmera fotográfica e se comprometeu a imprimir as fotos digitais. Os defeitos indicados estão relacionados aos erros mais frequentes cometidos pelos alunos e listados a seguir:

- Foco;
- Interferências (dedo/alça da máquina na frente da objetiva);
- Linha do horizonte inclinada;
- Cortes indesejados;
- Falta de iluminação;
- Excesso de iluminação;
- Sombra indesejada;
- Imagens poluídas (excesso de informação);
- Movimento (da máquina ou do objeto a ser fotografado);
- Alteração na cor (filtro com celofane colorido);
- Outros defeitos.

As fotos deveriam ser apresentadas com a indicação por escrito do “defeito especial” correspondente. Poderiam ser realizadas na escola ou em outro local escolhido pelo grupo.

Duas situações inesperadas renderam boas conversas e reflexões com a turma. Apesar de os alunos serem orientados a explicar a proposta ao atendente na loja de serviços fotográficos, algumas equipes encontraram dificuldades na ampliação de suas fotos, sob a alegação de que “foto ruim não se amplia”. O estranhamento em relação à proposição inicial dos defeitos especiais foi posteriormente avaliado pelos participantes como uma tarefa fácil e divertida: muitos incluíram os amigos, irmãos e pais na “brincadeira” de fotografar com erros.

Complementando a ação, os alunos deveriam selecionar no seu acervo particular ou em jornais e revistas, cinco fotos consideradas “boas”, elaborando uma análise fotográfica e justificando a seleção. As justificativas apontam a confusão entre os conceitos de beleza, gosto pessoal e composição fotográfica. Para alguns, basta uma paisagem florida, a festa do aniversário ou ainda uma *top model* para a fotografia ser considerada boa. Do mesmo modo, é significativo observar que alguns grupos recortaram o fundo, isolando a “figura” para destacá-la ainda mais. Parece-me que de modo geral, não perceberam e nem valorizavam o “fundo” e o entorno como contexto e elemento da composição visual, de modo que refletimos juntos sobre isso. As reflexões coletivas

possibilitaram a leitura das imagens e a ampliação do repertório individual. Segundo Leonardo Boff (1998, p. 9), “[...] ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam”. Esse movimento de ir e vir, refazer a imagem quando necessário favoreceu o amadurecimento e a consciência sobre si e seu próprio olhar. Essa mediação possibilitou a compreensão de como o outro leu a imagem produzida pelo grupo e o modo singular de atribuição de sentidos sobre as imagens elaboradas.

Chegamos ao momento de avaliação dessa etapa. Os estudantes discutiram em grupo, considerando três aspectos distintos: a ideia inicial, a execução e os resultados obtidos. Quais as facilidades e dificuldades encontradas em cada momento? Como os erros poderiam ser evitados? O que sabem agora sobre fotografia que não sabiam antes?

Tais questionamentos revelaram alunos mais atentos ao ato cotidiano de fotografar e, provavelmente, mais conscientes de seus erros. Com satisfação, apresentaram suas novas fotos, agora com qualidade, ficando evidente a formação de repertório e a ampliação cultural nas respostas de cada grupo, bem como o reconhecimento da importância da construção das imagens, artísticas ou não. Aliás, o cuidado na produção das imagens foi predominante nas etapas subsequentes: fotografias temáticas; fotomontagens a partir da obra de David Hockney; elaboração de fotonovela e do autorretrato digital.

É fascinante perceber como os defeitos passaram a ser “efeitos especiais” intencionais para esses adolescentes que continuam experimentando sem medo de errar, porque se percebem autores das imagens. Também é sem medo que contestam as imagens impostas pela mídia e lhes atribuem interpretações singulares. Essa consciência é irreversível! Essa experiência escolar revelou que é possível sensibilizar o olhar através da educação para a compreensão da cultura visual.

Acredito que a visualidade contemporânea continuará em “des-ordem”... No entanto, reside em cada um de nós o desejo e a capacidade de construir novos e diferentes significados à vida, entre as culturas, as imagens e a arte. No material *Diálogos e reflexões com educadores*, produzido para a exposição de Andy Warhol e Keth Haring, intitulada *Polaroides*, realizada em 2003 no Centro Cultural do Banco do Brasil, em São Paulo, o artista e grafiteiro norte-americano Keith Haring (1958-1990) nos dá uma pista:

“Cada vez que eu faço alguma coisa penso nas pessoas que vão ver.

E cada vez que eu vejo alguma coisa penso na pessoa que fez”

Recepção teatral: o público ontem & hoje e a potência de processos educativos mediadores

Jorge Wilson da Conceição

Uma verdadeira peça de teatro perturba o repouso dos sentidos, libera o inconsciente comprimido, leva a uma espécie de revolta virtual [...], impõe às coletividades reunidas uma atitude heróica e difícil (ARTAUD, 1993, p. 22).

Artaud, na epígrafe de *O teatro e seu duplo*, mostra-nos que ser espectador de teatro não é uma tarefa simples, já que não há mais uma postura passiva frente a uma obra para mera apreciação, para causar deleite no espectador, como ocorreu durante muito tempo. A mudança que o espetáculo teatral vem sofrendo ao longo dos anos, acentuada com o teatro moderno e aprofundada na contemporaneidade, também exige um novo tipo de público. Partir do pressuposto de que não há apenas um teatro contemporâneo, e sim muitos, ajuda-nos a entender a complexidade do papel de plateia, que sai de casa sem saber o que a espera em uma sala convencional ou em um espaço específico do fazer teatral. Muitos modos de fazer, inúmeros elementos no centro da criação artística, incontáveis poéticas peculiares a diferentes grupos. Muitos modos também de propiciar experiências de fruição estética aos alunos? Como? Como professores, qual a nossa preparação para facilitar o encontro de nossos estudantes com o teatro?

Notas sobre teatro, público e recepção

Todos sabemos que o teatro é uma linguagem múltipla no território de arte&cultura, visto que pode surgir como um emaranhado de encontros de elementos, tais como: espaço; corpo; gesto; figurino; música; dança; texto; cenografia; sonoplastia; voz etc. Multiplicidade presente também nesse tecido-teatro que é cosido por inúmeras mãos de artistas e revela o pensamento estético, poético e complexo do coletivo. O espectador, que é razão de se fazer teatro, já que sabemos que essa manifestação artística só existe porque há alguém a quem é dirigido o enunciado poético, está no centro dessas escolhas o tempo todo.

A recepção teatral, ou seja, a maneira como o espectador vive a experiência teatral, é parte intrínseca do processo de criação de um espetáculo e determinante de boa parte das escolhas artísticas. Até determinado ponto é possível traçar um paralelo com a produção escrita de um texto, por exemplo. Ao escrever, todo autor, que tem público-alvo X em mente, fará escolhas específicas, tais como: recurso de linguagem,

sendo mais formal ou informal; efeitos de proximidade ou distanciamento (um artigo de opinião, por exemplo, é diferente de uma dissertação etc.); vocabulário, mais, menos ou nada rebuscado; recursos imagéticos: uma ilustração bem lúdica? Fotos? Gráficos ou tabelas? Nada disso, só texto?; suportes: revista, livro, jornal etc.; orientação: leitura sequencial, aos saltos, partindo de qualquer parte do livro, de trás para frente?; enfim, são infinitas as possibilidades. Dessa mesma forma, ao decidir o público-alvo de seu espetáculo, um grupo de teatro precisará “dialogar” com essa plateia durante a criação. Se boa parte do que dizemos para o texto escrito pode ser aproveitado para o teatro, é possível ainda ampliar as possibilidades de escolha ao pensarmos em outras questões, próprias dessa linguagem artística, como: organização do espaço de representação (espaços não convencionais, em especial); mobilidade em diferentes espaços (ou não?); trilha sonora; espaço para participação direta do público na cena (ou não?); entre outras.

A atuação do público durante o espetáculo varia de acordo com a importância que esse tem na concepção artística e dentro do processo. Consequentemente, isso reflete no espaço que lhe é reservado na encenação. Um bom exemplo é o trabalho do *Grupo da Vertigem*, de São Paulo. Com direção artística de Antonio Araújo – encenador e professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) –, esse grupo, que é extremamente importante para a história do teatro paulistano, pesquisa e cria espetáculos em espaços não convencionais desde 1991, tendo produzido peças como: *A Trilogia Bíblica* (formada por *Paraíso Perdido*, 1992; *O Livro de Jó*, 1995 e *Apocalipse 1,11*, 2000); *BR-3*, 2006, espetáculo em que o público é colocado dentro de uma embarcação para assistir a encenação que acontece também às margens do Rio Tietê e embaixo de duas pontes (Ponte dos Remédios e Ponte Atilio Fontana, entre o Cebolão de Pinheiros e o viaduto da rodovia Bandeirantes), com percurso de aproximadamente 4,5km; *Kastelo*, 2010, que acontece no interior e na fachada de um prédio comercial envidraçado, no qual os atores encenam pendurados por cordas de segurança em estreitos balancins de construção dispostos diante da fachada. O público fica do lado de dentro do prédio, sem participar da ação, apenas contemplando de maneira passiva. Nesse espetáculo a ideia foi fazer o público sentir a impotência de agir, condição inerente aos personagens de Kafka, que foi a base da criação dessa peça. Mais recentemente, em *Bom Retiro 958 Metros*, cuja encenação se espalha por 958 metros de ruas e prédios do bairro Bom Retiro, o grupo proporciona aos espectadores a chance de contemplar situações comuns daquela realidade que perpassa desde a influência da moda e sua produção, bem como o consumo, as relações de trabalho, a interculturalidade, etc. Lugar esse que abriga diferentes etnias, como bolivianos, coreanos e judeus. Nesse espetáculo o público caminha, como em procissão, acompanhando o martírio cotidiano daquela comunidade. Diante de tudo isso, podemos inferir que o *Teatro da Vertigem* optou por conduzir o espectador pelas mãos, fazendo uma caminhada, para

que ele veja com seus próprios olhos, sentindo os efeitos da proximidade, da amplitude do cenário, choque diante da realidade exposta, cansaço (talvez); entre outras sensações. Vale a pena conhecer, ou rever, o trabalho desse grupo, disponível em: <<http://www.teatrodavertigem.com.br>>.

Por outro lado, a experiência do espectador será tão mais profunda quanto for sua abertura para o convite a saltar no abismo. Desafio difícil se pensarmos que a maioria do público, de modo geral, busca no teatro a ilustração de textos clássicos, talvez aceitando ainda uma encenação “moderna”, desde que dotada de fábula compreensível, de um contexto que faça sentido, de uma autenticidade cultural, de sentimentos teatrais tocantes, como diz Lehmann (2007). O autor chega a afirmar ainda que esse público encontrará pouca compreensão em formas de teatro pós-dramáticas, como as de Robert Wilson, Jan Fabre, Einar Schleeff ou Jan Lauwers, justamente em virtude da ausência de uma fábula. No teatro pós-dramático o texto não é mais o centro do processo criativo e, portanto, tem o mesmo valor dentro do todo da encenação, como o ator, a música, o cenário, o figurino etc. Dessa forma, não há necessidade de se seguir uma lógica dramática e narrativa. Segundo Lehmann (2007, p. 88) “[...] o passo para o teatro pós-dramático só é dado quando os recursos teatrais se encontram para além da linguagem, com o mesmo peso do texto e podendo ser sistematicamente pensados também sem ele”.

A ausência da fábula gera um conflito para a análise do espetáculo e com a própria mediação. Isso nos leva a refletir sobre nosso papel enquanto professores/mediadores da experiência teatral. Ou seja, se não há fábula, para onde, ou para o quê devemos conduzir o olhar de crianças, jovens e adultos, iniciantes no exercício de apreciação estética, de modo que percebam que o teatro pode prescindir da fábula e continuar teatro?

Há muito o teatro busca tirar o espectador de sua zona de conforto, os bancos da plateia. Assim, o espectador é convidado a esse salto no abismo de que falamos, como explica Desgranges (2008, p. 14), ao dizer que: “O modo de concepção das obras de arte, em consonância com o modo de compreensão do ato de leitura, indica a busca por intensificar a atividade do espectador, partindo dos próprios parâmetros de recepção estética em voga no período”. Dessa forma, no teatro tradicional, ou teatro dramático (que tem suas raízes no teatro burguês do século XVIII), a ação do espectador baseia-se na própria imersão no mundo ficcional. Ou seja, deve abandonar-se dentro da história, identificando-se com o herói, emocionando-se, sofrendo e assimilando a moral de cada época ou sociedade ali colocada. Entretanto, nesse contexto, ocupa uma posição confortável, podendo recusar-se, demonstrar desinteresse se desafiado.

Entretanto, o século XX foi palco de inúmeras mudanças na arte, boa parte impulsionada pelo horror das guerras mundiais, o que tornou impossível para os artistas

fazer uma arte apenas para apreciação. Essa inquietação levou, por exemplo, o polonês Tadeusz Kantor (1915-1990) a encenar *The Return of Odysseus* em uma sala em ruínas, destruída por uma bomba. Kantor, que deixou um legado importante nas artes plásticas e no teatro moderno e contemporâneo, com sua poética de denúncia da bestialidade humana, influenciado por importantes movimentos de vanguarda como o Construtivismo, Bauhaus, Dadaísmo, Surrealismo e Expressionismo, acreditava que só a realidade da guerra era capaz de chocar o público. O autor sabia que não conseguiria o mesmo efeito tentando representá-la no palco, bem como usando objetos artísticos. Seu intuito era chocar a plateia, tirando-a de sua zona de conforto e, ao mesmo tempo, ressignificar o espaço e objetos reais, destruídos pelo homem.

Os atores trouxeram para o espaço objetos reais que haviam encontrado: “uma placa de madeira destruída, um carrinho de mão sujo de lama, pacotes cobertos de pó, um uniforme de soldado”. Quando tudo estava pronto, “A figura de um soldado usando um sobretudo surrado foi colocado em pé, inclinado na parede. Naquele dia, 26 de junho de 1944, ele se tornou parte dessa sala. Ele chegou ali para sentar e descansar. [...] Quando tudo voltou ao normal, depois da intrusão de fora, [...] o soldado virou sua cabeça para o público e disse apenas uma sentença: “Eu sou Odiseu; Eu retornei de Troia” (KANTOR, 1993, p. 272, tradução nossa).

Certamente você está intrigado e tentando imaginar como em 1944 (um ano antes do final da II Guerra Mundial) o público desse espetáculo reagiu à provocação do diretor polonês. Qual foi a sensação do espectador ao adentrar a sala de espetáculo e se deparar com o caos de escombros e objetos sujos, quebrados, espalhados pelo chão? Não podemos saber exatamente como viveram esse processo de recepção teatral naquele momento da história mundial, mas podemos supor que a experiência do espectador foi ampliada fora do espaço convencional: o palco italiano. Aqui, vale a pena fazermos um aparte para falarmos desse lugar do teatro que foi tão importante durante séculos. Ou seja, é o espaço que, notoriamente, na história do teatro foi o lugar de excelência da representação teatral. O famoso conceito de “quarta parede” surgiu em virtude do caráter de vitrine que o posicionamento da plateia, frontal, permitiu. Isso associado a um modelo de representação que não levava o público em conta, ou seja, sem estabelecer qualquer tipo de relação palco-plateia. Ao longo do século XX, porém, movimentos de vanguarda puseram a quarta parede abaixo, de modo que o palco italiano deixou de ser o único lugar do teatro, que passou a ocupar espaços não-convencionais e a estabelecer outro tipo de relação com o público. Exemplo disso é o espetáculo *São Jorge Menino*, da *Companhia São Jorge de Variedades* e que ocupou vários espaços da entrada do SESC Belenzinho, em São Paulo.

Como Kantor, Bertold Brecht, com o teatro épico, quis um novo espectador. O dramaturgo e diretor teatral alemão criou um teatro cujo público não devia se anular perante a ficção, mas se distanciar para completar o ato estético com seu olhar crítico.

Nesse caso, ainda que houvesse o herói e que o público pudesse se identificar com tal personagem, havia o distanciamento imposto pela própria estrutura narrativa, que interrompe a cena dramática e, na figura do próprio ator, questiona a situação apresentada, lançando luz sobre um problema social, comumente narrado pelo próprio ator, que também se distancia do personagem. Assim, o espectador ora assume o papel de observador passivo, ora de observador ativo, completando a obra com seus próprios significados, como afirma Bakhtin (1997, p. 49), ao dizer que: “A atividade estética propriamente dita começa justamente quando estamos de volta a nós mesmos, quando estamos no nosso próprio lugar, fora da pessoa que sofre, quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro”.

A liberdade do espectador em estabelecer sua reflexão sobre a cena, tirar suas conclusões sobre as situações dadas no teatro de Brecht, é evidenciada no posfácio da obra intitulada *O Círculo de Giz Caucásiano*, onde Barthes (2002, p. 205) diz que “[...] tudo é feliz nessa obra, que realiza a dupla intensão do teatro de Brecht: despertar e alimentar a consciência política do espectador e, ao mesmo tempo, garantir seu prazer mais franco, pois o teatro é feito para divertir”.

Ainda no século XX surgiu uma forte tendência de inserção do público como parte do espetáculo, intenção seguida por inúmeros grupos e que culminou numa estética particular denominada teatro participação. Nesse tipo de acontecimento teatral, à medida que o espectador entende seu papel, vai ocupando o espaço que lhe é dado durante a representação. Entre os principais representantes desse movimento, podemos apontar: *Living Theater*; *Open Theater*; *Bread and Puppet*; *Firehouse Theater*; *Performance Group*; *San Francisco Mime Troup* e *Teatro Campesino*. Segundo Chacra (2007), esses grupos transformaram o teatro em verdadeiro acontecimento coletivo. A contestação política e a participação do público continuaram a ser investigadas por diversos outros grupos e encenadores, influenciando todo o teatro ocidental.

No Brasil, seguindo essa tendência do teatro participação, temos os trabalhos de José Celso Martinês Corrêa, com o *Te-Atto* (fortemente ligado à ideia de teatro como ritual) e de Augusto Boal, que, buscando a consciência política e cidadã do público, criou um teatro que busca despertar o senso crítico da plateia, inserindo-a dentro da cena. Com isso, Boal dá um passo adiante ao desafiar uma imersão na cena-discussão proposta: o espectador deve participar do debate, posicionar-se, propondo um novo desfecho para o teatro-fórum. Ou seja, deve entrar em cena e tomar o lugar de um personagem (geralmente o oprimido) para concretizar sua proposição. O público de Boal, a saber, é bem peculiar e forma a grande massa social: os oprimidos. Trata-se de um teatro de luta: “É o teatro dos oprimidos, PARA os oprimidos, SOBRE os oprimidos e PELOS oprimidos, [...] enfim, todos aqueles a quem se impõe o silêncio e de quem se retira o direito à existência plena” (BOAL, 2013, p. 24). O intuito de Boal é fazer com que a massa operária, lavradora etc., questione sua posição social e a relação

empregador *versus* empregado em que vive. Em síntese, o autor quer despertar uma consciência de luta nos trabalhadores.

O contemporâneo eleva a participação do público a outro patamar com propostas como a do teatro improvisacional; a ideia de espetáculo em processo e dramaturgia aberta. Em um espetáculo dessa natureza há participação efetiva do público para a concretização do evento teatral, que apenas é finalizado na frente da plateia e com sua contribuição direta na cena; ou que tem como resultado o olhar crítico do leitor, que participa de ensaios abertos em uma fase anterior à finalização do processo de criação; ou que abre fendas em sua dramaturgia, provocando e acolhendo a participação do público. Dessa forma, o público alcança o status de coautor, podendo contribuir de fora ou de dentro da cena, com temas, relatos, dançando, cantando, ou improvisando junto com os atores.

Entre as propostas de um teatro totalmente improvisado está a do espetáculo aos moldes desportivos, em que times de atores improvisam na frente do público, esse que, por sua vez, propõe temas para as cenas, elege a melhor equipe e até mesmo entra em cena para compor a improvisação. Um bom exemplo dessa prática no Brasil é o trabalho da *Cia do Quintal*, com o espetáculo *Jogando no Quintal*, no qual o público participa com entusiasmo, escolhendo os palhaços-jogadores de cada time, sugerindo motes para os jogos de improvisação, controlando o placar e votando no melhor time.

Na outra ponta dessa tendência contemporânea, temos grupos que partem de investigações teóricas e práticas para a criação de espetáculos com aprofundamento temático e estético, desenvolvendo modos próprios do fazer teatral. Diversos são os grupos que o fazem com uma linguagem que pressupõe o público como condição *sine qua non* para o resultado final.

Entre tantos coletivos na Cidade de São Paulo, podemos citar o trabalho do *Grupo XIX de Teatro*, que estrutura seus espetáculos a partir de processos colaborativos de criação, que neste caso apenas é finalizado com a participação do público como autor do espetáculo. Isso se dá tanto no arremate final do processo, ao colher sugestões sobre o trabalho antes da estreia, através de ensaios abertos, quanto durante a temporada, ao promover a participação do público diretamente nas cenas de seus espetáculos.

Em *Hysteria* (2001), trabalho inaugural do grupo, os públicos masculino e feminino são separados ainda do lado de fora do espaço cênico. O que os deixa curiosos, ou (por que não dizer?) apreensivos sobre o que acontecerá na sequência... A plateia de mulheres adentra o espaço de representação e se confunde com as personagens histéricas do hospício. As mulheres passam a ser denominadas pelo grupo de plateia-atriz. Durante toda a história as mulheres são tratadas como personagens e contribuem com relatos, impressões pessoais, leituras de pequenos textos, dançam, cantam e brincam. Se você assistir ao espetáculo verá que há participação em níveis variados, passando de respostas tímidas a elaborações extremamente espontâneas, que chegam a surpreen-

der as próprias atrizes do grupo. Os homens, em uma primeira análise, parecem fazer simplesmente o papel de plateia comum, assistindo à representação das atrizes e da plateia-atriz. Entretanto, Desgranges (2006, p. 66), ao analisar o papel do médico citado diversas vezes pelas pacientes históricas, bem como dos maridos dessas pacientes, traça um paralelo com a situação da plateia masculina, dizendo que: “Os espectadores desempenhavam, assim, por analogia, o papel dos personagens masculinos. Estavam alheios à ação, pois não participavam ativamente dela, mas se percebiam diretamente implicados, quase responsáveis, enquanto representantes do gênero masculino, pelos acontecimentos levados à cena”. Apesar dessa participação masculina apontada por Desgranges, nesse espetáculo a contribuição direta na cena fica a cargo das mulheres, interferindo, propondo e modificando o que é encenado.

Como esses grupos ensaiam sem a presença do público, já que entendem a plateia como integrante do espetáculo? O que é preciso levar em conta em uma proposta de dramaturgia aberta? Qual a preocupação da direção em relação ao público? Luiz Fernando Marques, diretor de *Hysteria*, ao falar sobre o processo de criação, revela que a interatividade era uma preocupação central no início do processo. Não se tratava apenas de abrir lacunas para a plateia, mas de elaborar um pensamento estético que contemplasse detalhes importantes na relação atrizes-plateia e potencializasse o encontro. No excerto abaixo podemos conhecer um pouco da lógica da recepção desse trabalho, em especial no relato de Marques (2006, p. 74), em seu texto *A Arte do Encontro*:

Ao dividir homens e mulheres, de certa forma, já dizemos que será um jogo distinto para cada plateia. Ao colocarmos a plateia feminina sentada junto com as atrizes numa espécie de arena, na qual os homens ocupam o lugar clássico de plateia, damos outra pista.

O fato de não estarmos num teatro propriamente dito também abre a sensibilidade da plateia para outro tipo de relação que não àquela passiva da sala escura. Mas, sem dúvida, é na relação direta entre atriz e plateia que está a grande chave. Nós nos preocupamos em criar uma curva de interatividade que se inicia com a mais prosaica das perguntas, “a senhora sabe das horas?”, e caminha gradativamente até chegar em perguntas mais íntimas sobre a sexualidade feminina. Foi preciso pensar numa interpretação que não fosse impositiva, muito menos virtuosística, que despertasse na plateia um desejo de contemplar e não de compor a cena. E, por fim e mais importante, despertar uma relação de cumplicidade, ou seja, aceitar o encontro de fato, olhar no olho, entender esta relação e estar aberta, aceitar a contribuição que aquela pessoa deseja dar, seja ela qual for.

Nosso breve voo sobre mudanças no percurso do teatro e da recepção teatral está longe de dar conta desse universo. Para conhecer mais sobre processos colaborativos, sugerimos a leitura de *Rastros de Processo Colaborativo*, que integra o *Projeto Por Trás da Cena* (MARTINS; PICOSQUE, 2010), que registra em texto e vídeo alguns trabalhos e processos de criação de cunho colaborativo.

Estas breves notas sobre teatro, público e recepção desvelam a complexidade do assunto, mostrando como algumas propostas de teatro perceberam a plateia no passado e como a entendem na atualidade. Conhecer especificidades do fazer teatral de cada época ou estética ajuda-nos a criar ações mediadoras na intermediação arte e público, sendo que em nosso caso estamos especialmente preocupados com os alunos de Arte/Teatro.

O encontro com o teatro na escola

“Vocês podem imaginar o que verão quando a cortina se abrir?”

Os alunos continuaram presos ao *folder*, lendo a sinopse e olhando as imagens. Marquinhos apontou a “ficha técnica”, dizendo que não sabia que havia tanta gente “por trás do palco” como mostrava ali – Dramaturgo? Cenógrafo? Cenotécnico? Sonoplasta? Camareira? Contrarregra?

Como em um jogo – seja de rua, de tabuleiro, ou de improvisação – que se aprende a jogar jogando –, a recepção teatral se alimenta das nossas experiências como plateia. Em minha narrativa *Como Romeu e Julieta ou A primeira vez...*, confirmamos a triste realidade de muitos de nossos alunos: a carência de acesso ao teatro. Na epígrafe podemos perceber a inquietação de um grupo de adolescentes em sua primeira experiência teatral. O “espetáculo” para eles começou muito antes de as cortinas se abrirem. Curiosidade, sensação de pertencimento no teatro “chique” (como disse uma das alunas), ansiedade, eram sentimentos que se misturavam naquele momento e tornavam a vivência tão mais rica quanto o evento teatral que estava prestes a acontecer no palco. Como professores de Arte podem preparar o caminho para a experiência estética?

Maristela Sanches, no texto *Como nos aproximamos e compreendemos a arte?*, aborda os conceitos de “aproximação” e “compreensão” na experiência estética de maneira a nos mostrar a importância desse nosso esforço enquanto educadores. Aproximar buscando promover, dessa maneira, encontros que resultem em situações significativas de aprendizado e, portanto, de compreensão da arte, do objeto artístico e, em nosso caso, do fenômeno teatral. Como nos diz Sanches, essa aproximação se dá também em sala de aula, com imagens, vídeos e outros recursos didáticos. É o que se constata na passagem de minha narrativa onde o aluno Gabriel exclama surpresa: “Eu não sabia que dá para fazer teatro em cima de um carro, professor...”, ao ver uma imagem do espetáculo de rua de *Romeu e Julieta* em cima de um carro modelo Veraneio. Já a compreensão exige maior proximidade, com maior intensidade e intimidade com a arte. Na epígrafe, Marquinhos levanta alguns questionamentos que promoveriam essa maior aproximação e compreensão, já que a partir dali, ao abrir das cortinas, poderia buscar detalhes, pistas, indícios desses elementos todos que compõem o fazer teatral e que poderiam, ainda, suscitar outras novas questões...



Fig. 20 – Frente do prédio na Vila Zélia (São Paulo) ocupado pelo *Grupo XIX de Teatro*. Foto Jorge Wilson Conceição.



Fig. 21 – Atriz penteando os cabelos de uma participante da “plateia-atriz” na peça *Hysteria* do *Grupo XIX de Teatro*. Foto Jorge Wilson Conceição.

Fruição estética é um dos três pilares do ensino de Arte – “*fazer, fruir e pesquisar*” – que estão presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998, p. 36), considerando “[...] a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa”. O que, dito de outra maneira, é o mesmo que aproximar e compreender, visto que a compreensão também implica em troca e no confronto de ideias em aprendizagem colaborativa.

O termo fruir, segundo Francisco Ferreira dos Santos Azevedo (2010), em seu *Dicionário Analógico de Língua Portuguesa*, associa-se estreitamente com: sentir; experimentar prazer; regalar-se; desfrutar; gozar; curtir; saborear; sorver delícias; apreciar; deleitar-se; sorver; possuir; adquirir; deliciar-se; enamorar-se de; render-se; arrebatarse; entusiasmar-se; entre outras. Todas essas definições nos fazem pensar se estamos, como demanda os PCN (BRASIL, 1998), fazendo nosso papel de mediadores de arte&cultura.

Como propiciar experiências de fruição estética aos alunos? Como facilitar o encontro desses jovens com o teatro? Quais estratégias didáticas? Com qual material? Quais imagens?

A experiência de fazer – os jogos teatrais preparando o terreno da recepção

Como sabemos, o desejo de fazer arte pode ser a expressão da vontade de dizer coisas, de autoconhecimento, de ser artista, de viver determinada linguagem, enfim, de inúmeras condições. Esse desejo revela prazer em fazer. Desejo e prazer somam-se à busca pelo saber, saber dizer, saber ousar, saber olhar, saber ser, saber fazer. A expressão toma corpo através do como, então o artista realiza sua busca visceral pelo gesto-som-cor-suporte-forma-luz-palavra-textura-afinação-corpo-movimento-música-rítmo que compõe a poética pessoal ou coletiva. Desejo e prazer que revelam prazer de ser e de estar no mundo, religação com o que há de mais singular no ser humano: a capacidade de imaginar, criar, transformar, esperar, escutar, amar, sentir, perdoar, superar, refletir, planejar, acreditar, entre outras coisas. Isso tudo faz brotar do interior do artista as produções artísticas. As professoras Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Guerra (2010, p. 22) nos lembram que produções artísticas revelam muito da alma do artista, que expressa todo seu universo interior se valendo da *techné* e da *poiesis*:

As produções artísticas são ficções reveladoras, criadas pelos sentidos, imaginação, percepção, sentimento, pensamento e a memória simbólica do ser humano. Este, quando se debruça sobre o seu universo interior e exterior, une a *techné*, sua

capacidade de operar os meios com sabedoria, com a *poiesis*, sua capacidade de criação, desvelando verdades presentes na natureza e na vida que ficariam submersas sem sua presentificação. Desse modo o ser humano poetiza sua relação com o mundo em textos visuais, sonoros, gestuais, verbais...

O artista é um sujeito inquieto e insatisfeito, que busca em sua linguagem uma maneira de dar significado à sua existência, uma maneira de responder à realidade que está à sua porta. Por isso faz arte: para viver, para estar no mundo e estar de forma significativa. Isso só é possível para o artista quando “fazer arte” significa estar inteiro em sua obra. No caso do ator de teatro, essa busca é constante, a procura pelo que é verdadeiro: no gesto e corpo, na entonação, na presença, na relação com o outro, no mergulho no universo lúdico e no texto. Apesar da prática de ensaio e estudos, o ator experimenta em ato, ou seja, na cena com o público, porque é só na presença da plateia que o teatro acontece. Essa experimentação a cada espetáculo, que dá à representação ensaiada o caráter de improvisação, é percebida claramente no relato do ator Paulo Autran (apud SALLES, 1998, p. 143) sobre o papel de médico em *Equus*.

Não estava contente com meu monólogo, eu sentia que algo era falso naquele “desbunde” do médico. Depois de um mês da estreia, e de uma frustração diária de minha parte, no final de uma sessão, peguei o garoto como todos os dias, tentei acalmá-lo, deitei-o, cobri-o e comecei a vê-lo dormir, em silêncio.

Fiz uma longa, longa pausa, sem saber como interrompê-la. Depois olhei para a plateia e, sem pensar, comecei a contar baixinho o meu sofrimento, meu desespero, minha inutilidade... E as lágrimas me corriam pelo rosto e pingavam do meu queixo, e eu nem percebi que estava chorando... E então senti que tinha acertado; sem racionalizar; sem planejar, sem nem saber como. Foi um dia muito bom em minha vida. Tive a sorte de me deixar levar pela intuição, por um impulso interior.

Aqui, você percebe que “sem saber como” o artista se deixa levar pela intuição, e “sem perceber”, já que está imerso na ficção, o artista “sente que acertou”. Assim como Paulo Autran, cuja experiência sensível nos emociona e dá exemplo de uma vivência artística verdadeira, também os alunos das escolas de educação básica devem vivenciar a prática do teatro e passar por experiências como essa, que ampliam o olhar para o território das percepções auditivas, cinestésicas e/ou visuais.

O ensino de teatro na educação básica, é, portanto, importante instrumento de mediação cultural, uma vez que promove o encontro dos estudantes com o teatro por outra via: a do fazer. Minha pesquisa de Mestrado, intitulada *Vamos à cena: quem, onde e o que – um estudo sobre jogos teatrais e a prática de professores de Arte na escola pública* (CONCEIÇÃO, 2010), revelou que, infelizmente, alguns professores de Arte com especialização em Artes Cênicas preferem trabalhar em sala de aula com desenho, ou história da arte, ao invés de trabalhar com o sistema de jogos teatrais ou ou-

tros jogos de improvisação, por exemplo. Felizmente, também encontramos docentes engajados com tal abordagem. Mas as dificuldades encontradas no cotidiano escolar representam verdadeiras barreiras para o ensino do teatro. Portanto, aqueles que ainda lutam para continuar ensinando teatro aos alunos fazem a diferença na escola pública.

Os jogos teatrais se configuram como conteúdo, metodologia e estratégia didática valiosos, já que é conteúdo fundamental para o iniciante e para o mais experiente, e estratégia significativa para o trabalho docente. Com os jogos de Viola Spolin os alunos passam a ter noção de elementos da narrativa, tais como: personagem, tempo, espaço. Pode-se dizer que a vivência da representação de um personagem fará com que olhe de forma mais atenta para a representação dos atores quando for ao teatro, por exemplo.

A prática como jogador-improvisador e a vivência na plateia prepararão crianças e jovens para as futuras experiências de recepção teatral e despertará nesses o desejo de ver e fazer teatro. Por isso, concordo com Desgranges (2010, p. 15, grifos do autor) ao dizer que:

O teatro vem sendo trabalhado, nas mais diversas instituições educacionais e culturais preferencialmente, a partir da prática com jogos de improvisação, e isso porque se compreende na investigação proposta por essas atividades *o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro*, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo.

Isso tudo só reforça a importância extremamente atual do ensino de teatro na escola pública pautado nos jogos de improvisação. Como afirmam Martins e Picosque (2012, p. 115-116), devemos acreditar que:

Um professor que mantém viva a curiosidade, que gosta de estudar, investigar imagens para sua prática na sala de aula e levar seus alunos ao encontro com a linguagem da arte sem forçar uma construção do sentido “correto” ou único, veste sandálias de professor-pesquisador, envolvendo com a mais fina tensão sua pele pedagógica, dando sustentação para pisar em terras ainda desconhecidas.

Baú de experiências estéticas – repertório imaterial do professor mediador

Como a experiência do fazer artístico contamina a prática docente? A situação vivida por Paulo Autran na citação anterior não é um indício de que só a experiência estética pode provocar percepções singulares na experiência do professor de Arte?

Fayga Ostrower (2008, p. 12) afirma que: “A percepção do si mesmo dentro do agir é um aspecto relevante que distingue a criatividade humana”. Podemos acrescentar que essa percepção de si na relação com o outro também é relevante característica da capacidade humana de criar e se perceber dentro da criação. Entender isso é im-

portante para que cada professor de Arte valorize suas experiências artísticas, apresentando sensibilidade ao coordenar situações de aprendizagens discentes. Fruir e fazer, portanto, são as bases para a construção do universo sensível e de repertório pessoal, já que provocam essa sensibilização. Somos frutos das *ficções* que produzimos e das experiências estéticas que vivenciamos. Nosso universo sensível é o conjunto de sensações que experimentamos como canal do mundo, em um estado de “excitabilidade sensorial”, como afirma Ostrower (2008, p. 12), que percebe a sensibilidade como porta de entrada das sensações e que “[...] representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós”.

Já percebeu, professor, que seremos melhores mediadores quanto maior for nosso repertório de experiências de fruição estética? Essa deve ser uma preocupação importante em nosso processo de formação contínua não acadêmica. Prova disso foi o que constatamos em nossa pesquisa de mestrado, quando verificamos que, à época das entrevistas, apenas cinquenta por cento dos professores entrevistados tinham o hábito de visitar espaços de arte e cultura com alguma frequência. Os reflexos da convivência ou do distanciamento de cada um dos docentes com a arte ficaram evidentes em suas práticas, no cruzamento com a teoria sobre o ensino de teatro.

Na pesquisa realizada constatamos também que há aspectos da prática docente em Arte que pressupõe a prática do professor na linguagem teatral. Exemplo disso é o papel de coordenador em propostas de jogos de improvisação teatral, o que requer experiência como jogador, improvisador. Os professores que tinham experiência enquanto jogadores, por exemplo com o sistema de jogos de Viola Spolin, revelaram sensibilidade para aspectos sutis do jogo proposto pela educadora norte-americana.

A observação acerca dos jogos teatrais pode ser comparada à mediação cultural. Ou seja, para que o professor possa planejar situações de aprendizagem efetivas para o encontro dos alunos com o teatro, necessita também ter um olhar sensível sobre o fazer teatral. Visão aguçada e lapidada pela experiência. Isto será fundamental para promover às crianças, jovens e adultos experiências também significativas de recepção teatral.

Proposições mediadoras

Ao proporcionar o encontro discente com o teatro dramático, é importante ressaltarmos o papel do texto na condução da trajetória dramática e da criação teatral já que esse está no centro das decisões artísticas; assim como o uso da música e efeitos sonoros e de iluminação para causar emoção no espectador; da representação do ator agindo com “emoção”, com “verdade”, “como se fosse mesmo o personagem” para que o público acredite e entre na história, sentindo-se junto com o ator, torcendo pelo personagem, ambos como um só.

Tendo como dois dos principais objetivos a mediação cultural e formação de público junto às crianças e jovens de sua escola, a professora Marcia, em *Abrindo janelas para o que tem fora dos muros da escola*, ao falar de sua experiência no projeto *Arte em cena*, relata-nos um exemplo de mediação a partir da prática teatral como um ótimo caminho de formação do olhar. As montagens, entre outras perspectivas, certamente permitiram aos alunos prestar mais atenção a elementos essenciais da narrativa – como personagem, tempo, espaço –, fazendo-os perceber o que pode se concretizar no espaço de representação; bem como, aprenderam que o texto é elevado à potências maiores quando é associado ao gesto, ao corpo, ao som etc., ainda que seja possível falar um mesmo texto de maneiras diferentes. Tudo isso ampliou o repertório sensível daqueles jovens.

Na medida em que o público se torna o centro do espetáculo, mais importante é a mediação cultural. Já vivemos o reinado do texto, a Era do diretor teatral e agora vemos o espectador ganhando destaque em encenações teatrais e em processos de criação, passando de simples receptor que já foi, a coautor da obra.

E sobre as saídas ao teatro promovidas pela escola? Como nós, professores, podemos potencializar a experiência teatral? Como preparamos nossos alunos para o encontro com o teatro? Quais materiais, perguntas, procedimentos?

Para começar a responder a estas perguntas, é preciso levarmos em conta que a escolha do espetáculo em si é um importante passo inicial. Se partirmos do pressuposto que o professor é um curador ao escolher esse em detrimento daquele espetáculo de teatro, música ou dança para levar seus alunos, devemos começar a pensar sobre a importância de nossas escolhas, ou seja, é importante questionar: “Por que esse espetáculo X é importante para os meus alunos?”

Outra questão norteadora pode ter como base o diálogo do espetáculo sugerido com o trabalho em sala de aula. Assim, se estou trabalhando com espaço, corpo no espaço, apropriação de espaços não teatrais, devo levar meus estudantes para ver um espetáculo de teatro ou de dança que tenha esses elementos no centro da representação, ou seja, que se tornem um dos elementos de maior destaque da linguagem daquele grupo/trabalho.

Depois da escolha...

Como professores, para que nossa mediação dos encontros discentes com o teatro contemporâneo seja significativa, devemos pensar algumas estratégias de aproximação e provocação que agucem a curiosidade, permitam conexões, levantem questionamentos antes do evento teatral em si. Na experiência relatada em minha narrativa – *Como Romeu e Julieta ou A primeira vez...* – utilizei a história original (*Píramo e Tisbe*) e o encarte de um espetáculo de rua para ampliar o repertório dos estudantes sobre o enredo que assistiriam, promovendo uma relação intertextual com outro texto que poderiam conhecer (*Romeu e Julieta*). Naquele caso, por se tratarem de clássicos, os textos serviram de apoio ao meu intuito de provocar os alunos, despertando-lhes o interesse em conhecer uma nova versão para o palco. Desgranges (2010, p. 12), em

Rastros de Processo Colaborativo, aponta alguns procedimentos que o professor pode utilizar ao trabalhar com o texto teatral:

Investigando a partir de um texto. Selecione o trecho de um texto dramático, leia e analise a peça com os alunos, por meio de uma conversa. Tome alguns vetores para análise da obra: em que condições históricas acontece a trama? Que aspectos sociais marcam a situação dramática? Que características psicológicas podem se notar nas personagens? Como o autor trabalha poeticamente a palavra? Que analogia se pode estabelecer entre esta obra e outras, ou entre este acontecimento dramático e fatos de nossa vida cotidiana? (negrito do autor)

Além das questões, o material didático propõe situações de improvisação na sequência do trabalho para fazer os alunos explorarem situações que não existem no texto, mas que poderiam existir.

Como podemos inferir a partir desta sugestão de trabalho, há diversas maneiras de promover situações de aprendizagem aos estudantes a partir do texto. Contudo, sabemos também que o texto não é o único instrumento para a mediação. Materiais de divulgação de espetáculo, fotos disponíveis na *Internet*, cartazes e *folders*, que compõem a cultura visual, podem ser bons dispositivos para gerar curiosidade e levar os alunos a querer ver, perceber detalhes, comparar, descobrir. O importante é criar ações que façam com que esses materiais iniciem o processo de recepção teatral.

Para nos tornarmos bons mediadores, antes de mais nada, é preciso que tenhamos cuidado com a escolha do espetáculo, como bons curadores. Entretanto, é necessário conhecermos a peça teatral que os alunos assistirão. Apenas assim saberemos quais elementos do fazer teatral são mais presentes à proposta, o que permitirá criar as perguntas apropriadas para explorar experiências prévias dos alunos ou levá-los a pensar sobre esse ou aquele aspecto da representação, tais como: luz; cenário; figurino; representação dos atores; participação do público etc. O mesmo vale para um espetáculo de dança, um musical, uma performance e até mesmo um filme.

Assim, a recepção teatral deve ter início em processos de formação em teatro, seja na escola ou em instituições culturais. Daí a importância de uma política contínua voltada para a formação de público de teatro que tenha como objetivo promover o *fazer* e oferecer oportunidades de *fruir*.

Em tempos em que a polivalência ainda é uma realidade nas escolas públicas e na maioria das universidades, visto que poucos programas oferecem formação específica nas diferentes linguagens, a mediação cultural pode ser um espaço de encontro com a linguagem teatral. Encontro que pode ser ainda mais envolvente quando o professor tem formação específica.

Além da formação inicial, é preciso reforçar nossa necessidade, seres da cultura e professores que somos, de buscar continuamente experiências estéticas como parte de nosso processo de formação contínua em Arte. Fica o convite... Vamos ao teatro?

Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível

Maria José Braga Falcão

Na escola tudo é agitação e trabalho? Algo na ordem da atividade constante e em quantidade? As explicações e exercícios ocorrem sucessivamente? As disciplinas ignoram-se mutuamente? Há relação entre essas ou cada qual cuida apenas de si?

O tempo comanda a vida também na escola. É sobre esse tempo, o dos relógios e sem qualidades subjetivas, sem espaço para a imaginação e o devaneio, que a sociedade contemporânea vem produzindo e sofrendo com uma invasão de formas apressadas de ser e estar no mundo.

O tempo sem experiência é o tempo que marca nossa travessia pelos aparatos educativos. A escola promove frequentemente, um tempo raso. Pode não ser o lugar da experiência, porque a escola é o lugar da informação. Como problematiza Larrosa Bondia (2002, p. 23): “[...] estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois há que se dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal, sobre o que quer que seja”.

Na escola, a suposta falta de tempo para o devaneio e outras atividades consideradas “improdutivas” exclui exatamente aquelas que provocam o imaginário, como as atividades artísticas? Em tempos apressados em que predomina a clareza do método científico a arte torna-se ornamento, desperdício de tempo, sem espaço determinado?

Fico pensando nestas questões quando entro na sala de aula e encontro os alunos desinteressados, desalinhando a ordem das carteiras, saindo dos lugares determinados, conversando, inventando outros “mapas” da classe. E me pergunto: entre muitas naturezas possíveis do tempo, haveria uma que permitisse e acolhesse o sonho de cada um desses jovens?

Tais questões têm algo a ver com a minha vida e o modo como tomei contato com as coisas do mundo, como relato em *Desperdiçadora de tempo?* Lembro-me de minha avó e de tudo que chegava com ela quando nos visitava: os pássaros surpreendentes de muitas cores. As flores, cestos de trançados espiralados... e as histórias. Magníficas histórias.

Minha avó desperdiçava tempo, o que desagradava meu pai atento às urgências da vida. Minha avó desperdiçava tempo com poesia, com formas, cores e com histórias, o que fazia de sua presença um delicioso encadeamento de noites mágicas e dias de aventura. Nos dias em que minha avó estava entre nós podíamos então perder tempo e os acontecimentos duravam o tempo necessário para serem sempre lembrados.

Tempos de devaneios, de volta aos tempos da infância caipira trazidos por Maristela em sua narrativa *D'onde se fala?* As fileiras e fileiras de pés de café pintadas por

Portinari, entre outras memórias, reforçam seu orgulho caipira e seu modo de estar e ser professora.

Hoje evoco esses saberes, agora vivos em minha memória, para sustentar o meu fazer enquanto professora, como Maristela.

O tempo imprime as experiências significativas em nossa memória. O tempo fez Célia em *Mergulhando em uma pintura ouvindo ópera* perceber as impressões no quadro perto do piano: o seu sobrenome, a assinatura de seu pai, a data do seu nascimento. Conta-nos a descoberta que transformou o ornamento na parede em algo que despertou os sentidos para seus “[...] primeiros e inesquecíveis processos em fruição”.

Assim, alguns objetos da infância se tornam significativos. Quais objetos trazem a sua infância até você, educador? *Mary Poppins*? *Os poderes de Grayskull*? Para mim, a imagem da malinha de papelão que minha avó trazia é um ingrediente importante em minha memória, objeto ao qual recorro quando tenho a intenção de surpreender os alunos, como um objeto propositor.

Uma vez entrei na classe com um repositório de mistério: um baú. Diante dos olhos atentos a surpresa foi revelada: argila! Frente à massa inerte, os olhos se desviavam e as mãos se projetavam sozinhas à caça de descobertas. Fechavam os olhos e tocavam. Podia-se perceber o bem-estar de suas mãos. Os dedos faziam e refaziam o percurso na argila. A mão vivia, a mão via. O corpo de cada criança vibrava e vivia. Tais experiências provocaram sensações que ultrapassaram o corpo por todos os lados e permitiram aprender de outro modo.

Outras vezes do baú surgiam imagens socializadas na roda de apreciação, momento para cultivar o silêncio para escutar o outro, o que o outro tem a dizer e aprender com essas falas cheias de nuances.

A aula se abre como clareira. [...] Por conseguinte a clareira, a aula, não é um lugar de transmissão, mas de iniciação, de iniciação ao vazio. [...] O que dá a clareira, a aula, o que necessariamente se aprende de ouvido, não é outra coisa que o que a voz tem de não-linguagem, de tom e de ritmo, e o que a voz tem também de umbral entre o que se ouve, e o que não se ouve, entre o que vem e o que se vai, entre o que se põe e o que se anuncia (LARROSA, 2004, p. 44-45).

As imagens reveladas comovem as crianças. O olhar detido pela obra de Arte é capaz de catalisar transformações. A mediação acompanha e desafia o olhar, provocando mudanças na relação entre a obra e o fruidor. Sutilmente reorganiza o jogo que se estabelece em “[...] encontros que germinam sensações, ações, sentimentos, que vão configurando nossa forma singular de ser e estar no mundo” (MARTINS, 2005, p. 14).

A leitura de imagem como experiência estética prescinde do tempo que me refiro, pois a arte nos questiona e desafia, exigindo de nós outro tipo de relação em que o olhar apressado deve ser substituído pelo olhar atento e demorado.

Deixo que os alunos desfrutem sem pressa deste tempo lento e distendido, em

que nada parece acontecer, nem está para acontecer, o que permite uma receptividade descontraída das situações de aprendizagem que proponho em seguida. Este é um processo que não posso acelerar, mesmo estando mergulhada na lógica cartesiana que oferece dimensões precárias e frágeis à experiência discente.

O tempo é importante para pensarmos vida e arte. É o que estou procurando fazer a partir da observação e ação em sala de aula. O tempo instituído, irrisório para as aulas de Arte está lá. Continua o mesmo. A questão é: como fazer esse tempo durar de modo a acolher um movimento novo, diferente daquele voltado para os imperativos da ação? Bergson (2005, p. 47) nomeia esta possibilidade de “duração” – o tempo pensado a partir do seu aspecto qualitativo e não quantitativo. Um tempo em sintonia com a força da criação. Um tempo que evoque as recordações, delineie os sonhos e materialize as imagens. O tempo de Arte?

O tempo de Arte requer um espaço de quietude, de silêncio de escuta interna, valorizado, respeitado e cultivado no sentido de motivar e permitir o ato criativo no fazer e na leitura. Confesso que há muito esforço para que esse tempo de quietude aconteça. As escolas, como o mundo, estão muito ruidosas. Sempre há um barulho de fundo tecido por falatórios. Todo mundo quer falar. Mas a Arte nasce da intimidade. Diz Herbert Read (apud GODOY, 1988, p. 180): “Há uma contradição geral entre as atividades extrovertidas e a calma necessária a qualquer tipo de trabalho criativo”, o que requer um tempo que implica em uma escuta sensível em vários níveis: para dentro de si e para o outro, seja do aprendiz, seja do educador.

É sobre esse tempo que me refiro. É esse tempo que procuro entender a partir do estudo e na experiência com os alunos de uma escola pública. Procuro reinventar os tempos e espaços instituídos na escola, tentando interferir nos tempos objetivados e saturados de informação para divisar espaços vazios e nesses inserir Arte. O que é possível fazer?

O tempo suspenso na arte contemporânea – diálogos com Bill Viola e Brígida Baltar

Acredito ser possível conceber o tempo enquanto continuidade estando atenta às possibilidades de prolongar o tempo da experiência. Assim, dilatando o tempo, desacelerando processos oferecemos situações de aprendizagem que podem ser realizadas no tempo necessário à experiência, sem pressa. O tempo da fruição. A roda de apreciação oferece descobertas aos alunos, mediadas pelas propostas dos artistas que nos visitam nesse momento.

Um diálogo com a arte contemporânea também é valioso na busca constante de interferir no tempo da aula. Os artistas contemporâneos constroem narrativas, territórios de recriação e reordenamento da existência e um testemunho de riquezas afetivas.

Uma aproximação e leitura da obra desses artistas constituem meios para repensar o tempo instituído para as aulas de Arte na escola. O artista norte-americano Bill Viola, por exemplo, utiliza a linguagem de vídeo para tratar das questões do tempo. Diante de uma aceleração tremenda, que torna as coisas cada vez mais curtas – mais informação em menos tempo – propõe uma desaceleração. Diz Bill Viola em entrevista citada por Katia Canton (2011a, p. 22-23): “Sendo um artista, eu imediatamente pensei: ‘Bom, então devemos fazer o contrário, mostrar cada vez menos informações em mais tempo. E é isso que eu quero explorar no meu trabalho’.

Grande parte da criação artística de Viola envolve recursos como *slow motion*, por exemplo, proporcionando a suspensão de um tempo cotidiano e o mergulho no tempo da Arte. Isto é, um tempo do sensível, em que o espectador pode vislumbrar todos os detalhes das cenas. A obra *The reflecting pool*, de 1977-1979 apresenta um homem que se vê refletido na superfície de uma piscina por um longo tempo, até que repentinamente salta e fica suspenso no ar. Ao final, cai e se mistura na água. Para Canton (2011a, p. 24): “Na lentidão das pausas, nos relentamentos, Bill Viola nos proporciona encontros, descobertas. Ele prolonga a duração dos acontecimentos com o objetivo de nos oferecer um tempo pleno de densidade, capaz de incitar a reflexão e a contemplação”.

A arte contemporânea abre inúmeros espaços para outros encontros no tempo desacelerado e sem pressa. O tempo da fruição. Quais outros artistas poderiam ser lembrados para provocar esse tempo distendido?

Interferir no tempo instituído é também transformar acontecimentos corriqueiros nas coisas mais delicadas do mundo, como nos ensina Brígida Baltar? Assim qualquer acontecimento poderia ser olhado e acolhido de outra forma. Um convite para o tempo de Arte expandido é o tempo de Brígida Baltar, artista carioca que trabalha com a delicadeza da experiência. Transforma as experiências cotidianas da natureza com seu olhar afetivo. “A neblina, o orvalho e a maresia são transformados em operações de condensação e coleta sensorial, guardados em pequenos receptáculos, como símbolos de um tempo alargado de memória”, diz Katia Canton (2011b, p. 67).

Proposições mediadoras

Neste umbral do pensamento, o tempo na aula de arte que ministro é o tempo das coletas subjetivas inspiradas no trabalho da artista. As crianças foram estimuladas a olhar em volta e perceber que as experiências deixam rastros que podem ser olhados, acolhidos e guardados na lembrança e em pequenos recipientes.

Imagem potes

A experiência de coletas tem início com uma conversa na roda de apreciação. Acredito que esse gesto de interrupção, possível na aula de Arte, requer um tempo em que objetos tangíveis e intangíveis são olhados, colhidos e guardados a partir das mais variadas motivações. Na roda de apreciação os alunos entraram em contato com a obra de Brígida Baltar, que coleta o mundo intangível. Meninos e meninas do sexto ano acham natural coletar maresia, orvalho, neblina. Assim como acham natural procurar formas nas nuvens e coletar em pequenos vidros domingos de sol, raivinhas, sentimentos, silêncios, o pó de giz das aulas passadas, cascas de tinta das paredes, restos de papeis, gotas de chuva, roteiro das aulas, bolas de papel, segredos, festas, ocorrências etc., acontecimentos para criação de inventários possíveis em um enfoque de tempo de Arte que resgata a criação enquanto ocupação do sensível.

A roda de apreciação tem início quando é necessário modelar o silêncio e as contingências desmancham os mapas da classe. Ou quando algum menino fala: “Professora vamos sair fora?” Aí uma interminável fila de cadeiras sai dançando pelos corredores, procurando nos “não lugares” o “lugar da Arte”: um campo grande... Um gramado... um cantinho embaixo da escada ou à sombra de uma árvore, espaços intermediários onde conhecimento e vida se misturam. Essa atitude de busca pelos “não lugares” é similar à de Brígida Baltar, segundo Canton (2011b, p. 67).

Essa ocupação do sensível I é também o que vemos na descrição que Sylvia Barbosa (2006, p. 231) faz do trabalho da artista:

Em todas estas experiências, há um certo ritual. A artista sai de casa cedo, ao romper do dia, com uma missão pré-determinada: coletar o intangível. Este gesto evoca inúmeras considerações. A que interessa particularmente a este artigo é a da coleção. Como se coleciona ar úmido? O que está contido neste ar úmido que aparece em uma determinada hora, em um determinado local e em uma determinada época do ano? Vem à mente a ideia de deter um instante, uma recordação daquele momento em que o ar passou por aquela montanha, encontrou-se com uma nuvem, carregou-se de umidade e foi passear por estradas, bosques, bocas, roupas, casas e carros. Continua intangível, mas recheado de histórias.

Cada relato da artista constitui uma surpresa e moveu a proposta de coletas de domingo de sol. No sexto ano B foi preciso retirar as cadeiras da sala e colocá-las perto de uma árvore no pátio. Criou-se, assim, no “não lugar”, o “lugar da arte”. Antes o silêncio foi chamado. Uma folha branca dançou de mão em mão e em cada passagem uma história. Cada aluno estava ali por inteiro: relatos de “domingos de sol”, às vezes, seguido de silêncio ou riso. Depois, os registros vieram em forma de palavras ou desenhos, no exercício de pensar uma forma ou objeto que melhor representasse a sensação síntese recolhidos do “domingo de sol”. Desenhos e palavras são guardadas delicadamente em pequenos recipientes, frasquinhos de vidro.



Fig. 22 Fig. 22. Coleta sensorial: rastros de experiências vividas.
Foto: PHOTOLABE

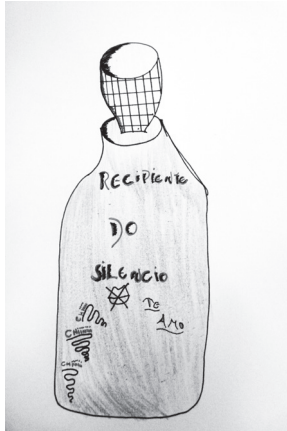
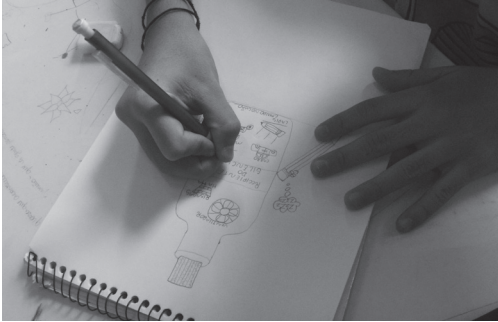


Fig. 23 Rastros de experiências vividas de um domingo de sol: processos.
Foto de Maria José Falcão.

Na maior parte das vezes as coletas partem de um ato comum. Cada gesto, cada experiência é diferente e singular. Tais acontecimentos são acolhidos e socializados. Um olhar contido para esses acontecimentos constitui intervalo que desprende o ser da vida prática e o coloca em uma outra perspectiva. Por isso, concordo com Brigida Baltar (2001, p. 5) quando diz que: “O processo criativo é a forma que temos de parar o tempo para inaugurar um novo tempo (um tempo singular). É assim na Arte, na Ciência e na Filosofia”. Para a artista, quando você percebe as coisas de um modo transversal, ou deixa os pensamentos te acharem, ou cria espaços para dilatar o tempo, para deixar vir os devaneios, está agindo da mesma maneira que os artistas. Esse é o modo como os artistas encontram para se relacionarem com as coisas, com o trabalho, com o mundo. Isso ajuda a criar uma fonte de sentidos, para a obra poder acontecer.

Nesses processos, nos quais os alunos são envolvidos, conto com o testemunho de esperança que chega até mim através do mundo dos artistas. Um mundo intermediário em que o tempo é percebido e sentido de outro modo. Um tempo da experiência em consonância com o inacabado e com um ardente desejo do vir a ser e vibrar sempre de novo. Porque há, nesse tempo, algo da vida ativa e presente na atitude das crianças e uma inexplicável e, sem dúvida, constante e irreprimível alegria.

Ações disparadoras de experiências estéticas com crianças.

Estela Maria Oliveira Bonci

A finalidade do ensino é promover nos alunos a compreensão dos problemas que pesquisam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, formulando hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista (HERNÁNDEZ, 2000, p. 183).

Pluralidade de pontos de vista... Multiplicidade de leituras... Hipóteses... Tantos olhares...

Enquanto somos crianças convivemos com as pluralidades do nosso olhar infantil e com os diferentes pontos de vista dos olhares adultos sobre o mundo que nos cerca, guiando nossos passos e apresentando um mundo para nós ainda desconhecido. Podemos perceber no relato *D'onde se fala?*, de Maristela, o mundo apresentado pelos livros encomendados por seu pai, e em especial os livros da coleção sobre grandes pintores da arte, onde as folhas com as imagens são tão fascinantes ao ponto de serem arrancadas pela menina encantada.

Esse mundo apresentado pelos olhares adultos comumente não faz sentido aos nossos olhos de criança, como relata Célia, em *Mergulhando em uma pintura ouvindo ópera*. A criança se surpreendeu quando sua mãe lhe contou que o quadro sobre o piano foi pintado por seu pai no ano de seu nascimento.

Como diz Leonardo Boff (1998, p. 9): “Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Assim, Maristela, Célia e cada um de nós vê o mundo a partir de suas próprias experiências. Compreender o mundo e ter a possibilidade de [re]formular hipóteses a partir dos novos olhares despertados sobre o meio que nos cerca é um desafio educativo. Pode a mediação disparar experiências pessoais que provoquem pluralidades de ações? Este foi o impulso para propor ações mediadoras ampliando contatos com o patrimônio cultural. O desafio foi apresentar aos meus alunos ambientes desconhecidos por esses, como as esculturas do Parque Municipal Buenos Aires, narrado em *“Ah! Eu sempre venho nesse parque e nunca vi nada diferente!”* A ação no parque representa a “invasão” e descoberta de um novo espaço de mediação, assim como no relato *Estranhamente bonito...* onde Rita extrapola as paredes da Bienal durante uma visita realizada por um pequeno grupo de magistério e sua professora. Em sua narrativa é possível perceber o olhar da criança, da jovem que descobre o patrimônio cultural presente em seu cotidiano pela ação nesses espaços, reconhecendo sua presença e importância. Olga em

Des-ordem de imagens... [re]descobre a TV, o cinema e a *Internet* e Marcia, em *Quem escolhe?*, convive cotidianamente com o Cine Teatro São Pedro. Os espaços estão presentes em nosso cotidiano, em nossas andanças, vivências, histórias, lembranças, como os colegas imigrantes do tempo de escola de Francione, em *¡Hola! ¿Qué tal?*, ou o olhar mais atento sobre a arquitetura da Fiesp durante uma caminhada pela Avenida Paulista dos alunos de Jorge, em *Como Romeu e Julieta ou A primeira vez...* Diferentes espaços, momentos distintos, [inter]relações, possibilidades de ação, como em *Corpos viajantes*, onde Mirian Celeste explora lugares e possibilidades, ou pelos caminhos que a imaginação indicar...

Como aproximar as crianças de nove/dez anos do patrimônio cultural? Excursão, passeio, saída pedagógica ou expedição cultural?

Como preparar essa visita para que seja realmente uma expedição cultural?

Há diversos modos de preparar uma expedição, o que envolve uma intenção clara, o registro e o acompanhar atento de todo o processo, como nas célebres expedições de Nassau, Langsdorff e Darwin, por exemplo. Na escola, diz Martins (apud SÃO PAULO, 2008, p. 28):

Não se trata de uma excursão em que o passeio e o entretenimento são os fatores principais, mas de uma expedição conectada com um objetivo comum – algo a investigar, a estudar. Observando os vários procedimentos de expedições do passado, podemos verificar que cada participante ou grupos de participantes têm funções específicas, colaborando para que o objeto de estudo da expedição possa ser vivido e percebido por múltiplos focos.

A preparação para a visita foi o convite para uma surpresa. As crianças conheciam apenas as áreas de lazer, como relato em *“Ah! Eu sempre venho nesse parque e nunca vi nada diferente!”* Seguindo um caminho de construção e descobertas, *projetos de trabalho* foram realizados, fundamentados por Hernández (2000) e Martins, Picosque e Guerra (2010). Projetos, não como uma metodologia didática, mas sim como uma forma de entender o sentido da escolaridade, ressignificando a concepção e as práticas educativas na escola. Todo o processo dessa visita iniciada pela surpresa está apresentada em minha dissertação, intitulada *Uma janela aberta para a leitura de mundo: o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas* (BONCI, 2013).

Para uma expedição à exposição *Coleção, Ciência e Arte* no Centro Universitário Maria Antonia, da Universidade de São Paulo (CEUMA/USP) em junho de 2012, foi realizada uma outra proposta como preparação para a visita. A construção do fazer artístico se iniciou um mês antes. Também relatada na mesma dissertação e com as mesmas crianças de uma escola particular da Cidade de São Paulo e teve por objetivo propiciar práticas pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento das linguagens expressivas, investigando a importância da arte e do patrimônio cultural em processos interdisciplinares.

A preparação da visita se constituiu de experiências que foram especialmente elaboradas para provocar produções pelas crianças a partir dos desafios que os artistas enfrentaram em suas próprias produções. Nenhuma das obras foi apresentada às crianças durante a preparação, assim como não foram informadas sobre a visita que seria realizada. Viver experiências semelhantes às dos artistas as preparariam para o encontro com as obras na exposição que visitariam na finalização do projeto interdisciplinar.

A exposição ocorrida entre 2011 e 2012 apresentou obras de um patrimônio originalmente indisponível e hoje pertencente às unidades da Universidade de São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e Museu Paulista. Propostas foram formuladas articulando as diferentes disciplinas do currículo e as obras da exposição, que só foram vistas na última fase do projeto.

A ação mediadora aconteceu no diálogo com o patrimônio cultural presente na cidade de São Paulo, indo além das informações, dialogando com as muitas memórias presentes nas ações: as memórias que cada objeto do patrimônio cultural carrega, as memórias das crianças participantes e as próprias memórias dos mediadores. Um novo caminho, novas ações. Movimentos que nos fazem recordar das terças-feiras de *Estranhamente bonito...* em que Rita passeava pelo Museu de Arte Sacra e pelo Museu Republicano em Itu, percorrendo os espaços vazios de pessoas, mas cheios de objetos e histórias. Essa preparação para a visita e o posterior encontro com as obras nos levam a recordar o deslumbramento dos alunos de Lurdinha em *Ele está aí?*, quando um mundo novo se abriu diante de seus olhos.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderá ocorrer no fazer artístico e no contato com a produção de arte. Para desenvolvê-las, como educadores, é importante a observação das crianças quando aprendem, articulando a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação. Por meio de uma ação interdisciplinar, analisar e refletir sobre as linguagens expressivas das crianças despertam questões que nos instigam a investigar, compreender e buscar respostas sobre como são expressas e como ampliar essas diferentes manifestações artísticas.

Em conjunto com as duas professoras de classe, a professora de Arte e 42 alunos de quinto ano foram desenvolvidas intervenções em sala de aula a partir dos conteúdos estudados pelos alunos, com várias produções conforme a provocação de cada momento. As professoras participaram das ações orientando os alunos na realização do que era proposto.

As ações mediadoras foram desenvolvidas como disparadores estéticos, sem que a temática da exposição que visitariam lhes fosse apresentada. Foram trabalhados conteúdos abordados em sala durante as aulas, relacionados às temáticas presentes na exposição, e para cada disciplina uma ação foi desenvolvida e vivenciada pelos alunos.

As ações desenvolvidas nesse projeto podem ser alimento para a invenção do mo-

mento de preparação de uma visita como expedição cultural, esse é o foco. Assim, apresentamos a seguir cada uma destas proposições separadamente. Contudo, é importante salientar que aqui não estão relatadas as novas proposições, que culminaram em portfólios após os alunos visitarem a exposição *Coleção, Ciência e Arte*.

As intervenções articularam conteúdos e possibilitaram experiências próximas às dos artistas que configuravam a exposição. Em nenhum momento se falou da exposição ou se mostraram obras relacionadas a essa, pois a ideia era trabalhar com vivências e conceitos que poderiam interligar ao que lá veriam.

A posição do professor, do educador nessa proposta é daquele que atua como mediador entre a arte a ser descoberta, os conteúdos estudados pelos alunos e a atuação desses. Percebemos esse movimento de mudança de atitude no relato *Desperdiçadora de tempo?*, de Maria José, onde a roda de apreciação é desejada, pensada, preparada e se torna real em meio a tantas dificuldades, ou no relato *Ele está aí?*, de Lurdinha, onde a professora observada trabalha algumas linguagens artísticas como textura e formas, antes da visita à galeria de Arte, dessa forma problematizando, ampliando o repertório cultural dos alunos.

Compartilhando proposições

A intervenção pedagógica desenvolvida como um disparador estético, associada à ação mediadora, sempre trará ao processo criativo a possibilidade de novas representações, inéditas relações de similaridades e diferenciações, novos olhares sobre aquilo que se percebe e o que se sente, proporcionando o diálogo entre escola e instituições culturais. As ações propositoras possibilitam compreender a teoria e a prática pedagógica, resgatando a importância da Arte não apenas como forma de expressão, mas também como meio para a construção de conhecimentos e expressão da percepção sensível da criança em projetos interdisciplinares. No relato de Marcia, *Quem escolhe?*, percebemos a preocupação de se preparar situações que desencadeiam práticas problematizadoras, como o cuidado em escolher o texto teatral a ser estudado, que culmina com a apresentação pelos alunos.

Observar diferentes exercícios de mediação possibilita perceber como os processos de percepção sensível podem ser enriquecidos a partir de seus registros, sejam através de desenhos, fotos ou através das falas dos participantes da ação mediadora. Os olhares sobre o mundo são ampliados no momento em que aquilo que é visto passa a ser percebido, compreendido e incorporado a uma nova realidade a ser construída no processo de descoberta do patrimônio cultural.

Leontiev (1978) destaca que durante o desenvolvimento humano a criança se apropria da experiência acumulada pela humanidade no decorrer de sua história social. Para o autor, essa experiência acumulada não está presente apenas nos museus,

nos livros ou nas escolas, mas também está nos objetos físicos e na linguagem, ou seja, na cultura material e intelectual presente nos espaços sociais.

Proposições mediadoras

Descobrir as relações e semelhanças entre os conteúdos rígidos estudados diariamente pelas crianças e as obras e objetos a serem observados em uma exposição é um desafio ao educador e para colocar em prática essa proposta é preciso ter um olhar desbravador... As ações propositoras realizadas na pesquisa possibilitaram-me despertar esse olhar desbravador sobre as produções infantis.

Para a construção do projeto interdisciplinar foram trabalhadas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Arte, presentes no currículo básico nacional. É comum encontrar práticas escolares onde as disciplinas são organizadas e trabalhadas sem interligação, dificultando a compreensão do conhecimento como um todo e a percepção ampliada da realidade, embora haja a proposta de ação dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Partindo de um processo de *ação-reflexão-ação* (NÓVOA, 1992), ações propositoras foram vivenciadas pelas crianças antes da visita à exposição *Coleção, Ciência e Arte*. Nessas ações foram abordados temas referentes ao conteúdo do quinto ano do Ensino Fundamental e também relacionado às temáticas das obras e objetos presentes na exposição. Estabelecer essas relações foi fundamental para a criação da proposta mediadora como um todo e seu diferencial foram as ações preparatórias para a visita com crianças de nove e dez anos algumas das quais serão compartilhadas a seguir.

Desenhar o “mapa do Brasil com a cidade de São Paulo dentro” e desenhar o “mapa do mundo” tornaram-se desafios instigadores para as crianças. Surgiram diversos caminhos para se escolher...

“Como assim professora? Eu não sei fazer!”

“Lembre-se das aulas sobre mapas. E faça como você achar que deve ser o seu desenho”.

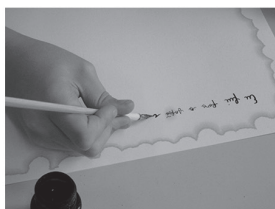
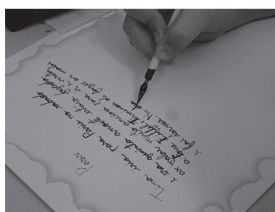
Um mês depois, no momento em que as crianças visitaram a exposição, os mapas e as cartas cartográficas possibilitaram às crianças relembrar suas produções, as semelhanças nos traços e nas criações como um todo. Com a percepção atenta das peças expostas provenientes do Museu Paulista e do Instituto de Estudos Brasileiros, as crianças reconheceram elementos e momentos de aprendizagem anteriores: “Como fizeram os mapas?”; “Olha! Parece da apostila”; “Por que tão grande o mapa das Américas?”; “Eles usavam desenhos para ilustrar!”; “Esse mapa é diferente. ‘Tá meio rasgado. É mais antigo!”; “Por isso fizemos os mapas na classe!” Percebemos nas falas e atitudes que a proposta como um todo fez sentido e que conceitos de História, Geografia e Arte contribuíram para a ampliação do olhar e da compreensão de mundo infantil.



Fig 24. Desenhos de crianças de nove/dez anos. Mapas do Brasil com a localização da Cidade de São Paulo e o “Mapa do mundo” (lápiz grafite, lápis de cor, folha sulfite A4 branca,). Fotos: Estela Bonci



Eu fui em um lugar muito legal.
Cheio de árvores rachadas e plantas
muito antigas e flores muito
cruas, depois a 50 ou 100 anos.
Comer que assim a praça é pra quem
trabalha. Fala também com amigos e
paciência.
É a tecnologia e natureza unidas em um.
Sóla muito mais do que a escola
e a casa. Tecnologia e humanização.



Paris
Tinha isso para Paris no trabalho
e era muito antiga, estava fixada
em uma parede antiga, pra a 14, então
a Torre Eiffel. Tinha um de fazer um mapa
e faz doze. No dia seguinte era ter uma
foto de alguma coisa.
No dia seguinte quando acabou foi
se assustar, tomar banho, e assim
digo para quem quiser ir a viagem
haveria. Não poderia ir para
Paris, chegando lá, então a
Torre Eiffel e depois foram
para a esse foto e voltaram
para o Brasil e escreveram
fórmula de seu para a escola.

Fig. 25. Processos de construção durante a intervenção pedagógica de Português, em sala de aula. Os bicos de pena, as produções das crianças de nove e dez anos escrevendo uma viagem imaginária.

Escrever uma “viagem imaginária” utilizando bico de pena e tinta nanquim possibilitou às crianças vivenciarem a experiência única de perceber e sentir a delicadeza e os variados movimentos da mão necessários para manipular o meio de escrita tão antigo, foi algo inédito para todos, algo visualizado apenas em cenas de filme ou na televisão.

“Bico de pena? O que é isso?” Mostramos aos alunos o material e como deveriam manuseá-lo, observando como carregar a pena no nanquim e sua posição para a escrita no papel.

“Nossa! Que legal!”

“Eles faziam as lições de casa com isso?”

A descoberta de um novo instrumento para a representação de suas ideias provocou algumas mudanças nas crianças. Ao exercitar em suas escritas a leveza e a destreza

dos traços, novos formatos para as grafias infantis foram percebidos: “A letra ficou mais bonita!”, e o impulso de continuar nessa viagem foi desejado: “Podemos escrever sempre com esse bico de pena?” “É muito gostoso escrever com isso!”

Nas histórias escritas pelas crianças há momentos em que conteúdos de diferentes disciplinas são chamados a fazer parte de suas histórias imaginárias. Viagens por países da Europa e da América, florestas e praias, galáxias distantes, cidades no interior de São Paulo ou a própria Capital são exemplos de temas e assuntos que surgiram nas histórias.

Os conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa no ambiente escolar viabilizam o acesso discente ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando-os a produzi-los e a interpretá-los. Trabalhar com os diferentes tipos de texto não é tarefa apenas para a Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, para que o aluno se torne capaz de compreendê-los. Vale comentar que na apreciação dos mapas da exposição, as crianças se atentaram à escrita presente nos mapas antigos, após um primeiro momento de mediação.

Entendemos que a Matemática, assim como qualquer área de estudo, será desmitificada a partir do momento que forem explorados o espírito crítico, o trabalho coletivo e favoreçam a criatividade, a iniciativa pessoal e a autonomia, despertando a confiança discente na sua capacidade de conhecer e enfrentar desafios.

Escolhemos trabalhar a questão da simetria como conteúdo da Matemática na intervenção. Cada criança recebeu uma folha com um desenho impresso: uma representação gráfica da geometrização contida em uma urna funerária indígena. A proposta era de que as crianças desenhassem simetricamente a imagem. Surgiram alguns problemas, tais como: por onde começar a desenhar; o jeito de cada um posicionar a folha; se seriam utilizadas cores... que demandaram buscas de alternativas para que o resultado final fosse alcançado.

As urnas funerárias indígenas brasileiras, seus usos, costumes e rituais também foram descobertos durante a visita à exposição *Coleção, Ciência e Arte*. As simetrias dos desenhos presentes nos objetos expostos foram motivadoras à intervenção na disciplina de Matemática e foram reconhecidas nas peças observadas pelas crianças. A Matemática provoca sentimentos distintos, que pode incluir aversão tanto para quem ensina quanto para quem aprende, devido a algumas dificuldades que podem ser vivenciadas durante o seu processo de aprendizagem. Assim, é preciso buscar soluções que facilitem os conhecimentos matemáticos acessíveis a todos e de um modo prazeroso e significativo.

Percorremos caminhos diversos, construindo uma cartografia de inter-relações conceituais e experiências conectoras que buscam um objetivo maior: proporcionar uma aprendizagem significativa para as crianças envolvidas e que se reconheçam autores, construtores dessa aprendizagem construída.



Fig. 26 – Simetrias presentes nas produções das crianças de nove e dez anos (lápiz de cor, lápis grafite, caneta hidrográfica, folha sulfite A4-branca): produções realizadas durante a intervenção de Matemática.

As leituras das produções podem ser lidas com olhos de descobridores, de desbravadores que buscam o algo a mais daquilo que é representado. A intervenção pedagógica associada à ação mediadora sempre trará ao processo criativo a possibilidade de novas representações, inéditas relações de similaridades e diferenciações, novos olhares sobre aquilo que se percebe e o que se sente.

A proposta de conhecer uma exposição de arte não se limita a uma excursão. Ao professor, as ações apresentadas instigam à descoberta, à investigação, ao reconhecer-se parte do todo e reavaliar a própria formação do educador e sua concepção de “excursão”, “passeio” ou “saída pedagógica”, ressignificando-os como uma “expedição interdisciplinar” que impulsiona!

O provocador de experiências estéticas

Solange Utuari

Na vasilha da vida crescente Arte;
Junte o prazer em conhecer e compartilhar saberes;
Coloque uma pitada de emoção;
Outras de observação, memória, cognição e imaginação;
Mexe tudo com a colher da existência;
Leve em fogo pedagógico até cozinhar;
Sirva ainda quente; mas fica bom também requeentado;
Saboreie com experiências estéticas e compartilhadas.

O conceito de experiência pela concepção de John Dewey (2010) traz a ideia de uma experiência que vai além de uma simples atividade. O teórico diz que para ter elementos de cognição na experiência, essa deve ter valor, percepção das relações de continuidade entre o que fazemos e as reflexões que tiramos da experiência. Outra ideia bem interessante apontada por Dewey é que a experiência acontece em camadas. Encontramos algo que pode nos tocar e vamos, aos poucos, aprofundando ou não nessa experiência. É como entrar em um rio e nos primeiros momentos sentir a temperatura da água, a textura das pedras e areia no fundo do rio, o ritmo da correnteza, sua profundidade e o aspecto das águas, se é límpida, turva, clara ou negra. E aí decidir, se devemos sair ou mergulhar.

Somos seres biológicos e culturais, sentimos nossas experiências com a pele e o pensamento. Tudo o que encontramos nos tocam de algum modo e nos fazem ser o que somos. Nossas lembranças são carregadas de sensações, toques, sons e imagens, ou até mesmo outras formas de sentir diante, de como lidamos com o nosso corpo e mente.

Os encontros com a arte podem ser de inúmeras maneiras. Podemos estar sozinhos em um sofá de casa, olhando uma pintura na parede, como narra o texto de Célia, *Mergulhando em uma pintura ouvindo ópera*. Ou percorrendo os espaços de prédios históricos, cheios de objetos e detalhes arquitetônicos de museu e casas de espetáculos. Outra situação possível e interessante para nos ajudar a pensar essa experiência seria a de um aluno, que ao olhar uma imagem em uma página de um livro, em uma sala de aula de uma escola pública, e depois encontrar de novo essa mesma imagem na parede de um museu. Há diversas possibilidades de encontro com a arte, neste livro compartilhamos encontros e experiências, com professores, amigos e familiares. São lembranças como de eu-menina que assistia à aula da professora Vera Lúcia, em *Sobre estrelas do mar*, que naquele momento, talvez, não tenha me dado conta de que a educadora era uma provocadora de experiências estéticas.

Neste livro fizemos uma coletânea de narrativas que trazem algumas experiências para lhe convidar a pensar sobre suas próprias experiências.

Cada um de nós carrega diversas histórias significativas de encontros com arte. Histórias em que tivemos mediadores ou que estávamos sós em nossos mergulhos. Pensando nessas histórias, perguntamos: qual é a sua história? Pense e responda a si mesmo: como aconteceram seus encontros com a arte? Como esses encontros fizeram e/ou fazem parte da história da formação de um educador provocador de experiências estéticas?

Sabemos que não podemos realizar uma experiência estética no outro. A escolha por mergulhar em uma experiência é de fórum íntimo de cada um. Como educadores, podemos compreender como esse tipo de experiência acontece. Nossa função é criar situações de aprendizagem para emboscar nossos aprendizes da arte em “armadilhas estéticas”. Podemos também pensar em ações educativas e proposições pedagógicas que sejam provocadoras de experiências estéticas. Não há receita, apenas a vasilha da vida, um recipiente em que cada um acrescentará seus ingredientes e formas de bater esta massa: a experiência.

A ampliação do repertório cultural pode ser vista pelo educador como uma forma de viver e continuar a formar-se professor. A intimidade com a arte alimenta o aprender e ensinar arte. Encontro vital para uma íntima relação com as linguagens artísticas, que nos movem a estabelecer relações entre as múltiplas linguagens entre os artistas e os sujeitos da experiência. Para Ferreira Gullar (2010) “[...] arte existe porque a vida não basta”. Esta ideia pode mover artistas a criar, assim como mover pessoas e a fluir arte.

Gosto de pensar nas aulas de Arte não como saberes dados, mas como percursos poéticos, estéticos e educativos, percorridos por professores e alunos lado a lado. Quando damos algo a alguém, sem perguntar ou mesmo compreender se essa pessoa precisava disso ou gostaria de ter o que damos, pode ser que nada aconteça e também não haja um bom proveito desse presente, mesmo quando damos com o maior carinho. Em processos educativos comumente nos vemos preparando nossas aulas com o maior cuidado e dedicação, mas nem sempre temos de nossos alunos a resposta que esperávamos. Fazer o convite para um percurso, caminhar ao lado e não à frente pode ser mais significativo? A experiência nos mostra que, aceito o convite, há encontros significativos com a arte e seus saberes.

Usando ainda a metáfora sobre o convite para um percurso e não para uma aula, imagine que você está se preparando para ir à escola realizar seu trabalho e alguém lhe pergunta: aonde você vai? Talvez você responda: Vou dar aulas de arte aos meus alunos; ou então: Vou propor percursos poéticos, estéticos e educativos em arte aos meus educandos. A primeira resposta revela que o foco está na função docente, implícita em “dar aulas”, já que historicamente é isso que um professor faz. Já a segunda traz

em si a especificidade do professor de arte como um mediador cultural e lhe levará a outras perguntas: O que levo em minha bagagem? Como farei o convite? Como será o percurso?

Mais complexo que preparar um pacote pronto de algo a ser dado é preparar um percurso a ser vivenciado culturalmente.

Segundo a proposta de aprendizagem significativa elaborada por David Ausubel (apud MOREIRA, 1999), o estudante precisa ter a intenção de aprender, de voltar a sua atenção ao objeto de estudo. Assim, participar de aulas de arte não resulta em conhecimento se o aluno não for provocado a aceitar o convite e ser envolvido em experiências, ou seja, se não passar a ter a intenção de aprender. Esta ideia nos faz perguntar sobre como fazer o convite? Quais conteúdos/conceitos ensinar? Qual percurso? O que apresentar para nutrir boas conversas sobre arte? Quais materiais?

Para ser um professor mediador/provocador de experiências é preciso habilidade e competência em saber convidar o aluno à experiência estética. Será preciso mais que apresentar obras e dizer sobre quais circunstâncias essas foram criadas. Será necessário criar situações de aprendizagem que tornem o encontro significativo. Um professor mediador mostra caminhos e aponta possibilidades de construção de autonomia na constituição de bagagens culturais. É aquele que tem coragem de mergulhar nas camadas da experiência e por isto inspira outros a mergulhar.

Diante deste desafio precisamos pensar em processos e procedimentos, tanto para momentos de apreciação como para a produção. O que pode ser significativo em um encontro entre Arte e público? Quais *saberes/conexões* podem ser ativados? O que pode ficar desse tipo de experiência?

Para Deleuze e Guattari (1992a) uma criação artística é apenas um objeto ou conjuntura de palavras, cores ou sons, mas uma obra se torna Arte quando contém um vazio. Para os autores uma pintura, por exemplo, “guarda vazios suficientes” para que possamos preenchê-los com nossas percepções e afetos, criando ideias e conceitos. Fazer viver a obra dentro de nós é ampliá-la para além do universo de quem a criou.

Luiz Guilherme Vergara (1996) diz que a ativação cultural tem como objetivo descobrir e dinamizar aspectos das obras de arte e abrir possibilidades de viver experiências estéticas, para que se desenvolva uma consciência sensível do que se vê, percebe ou ouve. Ativar culturalmente acervos artísticos proporciona conexões entre o repertório cultural dos educadores, aprendizes e o patrimônio artístico e cultural apresentado. Porém, como ativar uma obra de arte? Por onde começar uma conversa? Quais potências podemos trabalhar?

Cada produção artística tem uma questão latente, ou várias questões que pulsam saberes e compreensões da alma. O que escolher para compartilhar? Neste momento de escolhas é preciso levar em conta o currículo, produções artísticas e nossa experiência com a arte. Entre essas escolhas, conceitos podem ser desvendados entre os

elementos de linguagem, materialidades, processos de criação, assuntos... Tudo é uma questão de escolha, planejamento e ação.

Em artes visuais é comum a prática de leitura de imagens com alunos, o que também pode acontecer com as outras linguagens, como música ou artes cênicas, a partir de propostas de apreciação de sons e/ou imagens em vídeo que registram produções dessas linguagens. A pergunta que colocamos é: Qual é o objetivo dessa prática? Quais produções? Por que? Como nutrimos o repertório dos aprendizes? Como provocamos experiências?

Refletir sobre como a arte nos provoca, o que nos proporciona como crescimento humano, bem como conceitos/ideias/linguagens que se revelam ao público, podem nos ajudar a ser professores mediadores de experiências, promovendo a construção de conhecimento artístico e estético.

Proposições mediadoras

Ao pensar nossas ações e responsabilidades na formação cultural dos aprendizes, preocupamo-nos em encontrar uma forma que potencialize a aproximação discente com a(s) obra(s), com o fato de sentirem-se provocados ou não, tocados ou não, sensibilizados ou não, para isso com a qualidade do diálogo, que pode ser proposto na experiência. Inúmeras proposições são possíveis, como por exemplo, promover o encontro direto com a Arte através de visitas culturais. Oferecer a oportunidade do contato já é uma proposta significativa, mas que precisa ser cuidada pelo professor de arte, para que não se perca no vazio de leituras ou interpretações impostas, o que desviaria o aluno da experiência.

Proposições mediadoras podem ser planejadas, criando (ou despertando) situações de aprendizagem com foco na nutrição estética e na mediação cultural, possibilitando estudar diferentes maneiras de apresentar uma obra artística e sua percepção.

As proposições mediadoras nos indicam ações e reflexões, preparando o contato com a arte, tais como: discutir o conceito de arte e a presença das diversas linguagens artísticas em diferentes espaços e suportes; identificar os recursos significativos e expressivos das formas artísticas; resgatar a produção artístico-cultural dos períodos históricos, inserindo-a em seu contexto histórico-social, ao mesmo tempo em que são criadas conexões entre tradição e contemporaneidade; propor diversidade de situações de aprendizagem artística; criar sequências didáticas que visem promover o desenvolvimento cultural discente e a mediação cultural; apresentar vocabulário técnico específico das linguagens da arte; promover diálogos interdisciplinares entre áreas diversas do conhecimento; proporcionar situações que estimulem a compreensão e a produção significativa em arte...

Entre tantas possibilidades não podemos perder a ideia da percepção sensível e provocadora de encontros significativos com a arte, em experiências estéticas. E o que é relevante escolher e potencializar em nossas ações educativas?

Quando estamos diante de uma obra de arte somos provocados a formular diversas categorias de pensamento. O que são essas categorias? Podemos fazer descrições, sabemos fazer isto, pois fazemos a todo o momento em nosso cotidiano. Quando alguém lhe pergunta como é algo, a categoria da descrição é acionada e você se comunica por essa. A análise é outra categoria de pensamento utilizada em nosso dia a dia. É possível que perguntas como: o que é isto? Do que é feito?, levem-nos a fazer análises superficiais ou complexas sobre coisas que encontramos ou vivenciamos. A interpretação é outra categoria de pensamento, onde compreendemos as coisas segundo nossa visão e experiência com o mundo. Essas manifestações do pensar são inerentes a todos diante de suas condições cognitivas, emoções e outros fatores que podem influenciar nosso contato e compreensão do mundo.

Relembrando a minha experiência, relatada em *Sobre estrelas do mar*, destaco a ação da professora Vera Lúcia, que provocou a turma ao apresentar uma imagem da obra de Lasar Segall, fazendo perguntas, estabelecendo espaço para conversas. Naquele momento eu nada falei, como aluna do sétimo ano do Ensino Fundamental II eu achava que para falar sobre arte era preciso conhecer e não sentia que conhecia. Hoje, diante de experiências de estudos e prática docente, sei que eu poderia ter falado muitas coisas, afinal, eu gostei da experiência de apreciar a obra e da conversa que acontecia, participando silenciosamente.

Provocar diálogos entre aprendizes e professor não pode ser apenas um inquérito repleto de perguntas, mas sim um jogo em que perguntas são bem-vindas e devem ser pensadas pelo educador para ativar culturalmente a arte, estabelecendo provocações de categorias de pensamentos.

Na experiência de formadora de professores de Arte na disciplina de Mediação, Arte e Público em um curso de Licenciatura de Artes Visuais, proponho estudos sobre teóricos que pensaram metodologias mediadoras entre público e arte e teóricos contemporâneos que propõem ações mediadoras. Entre esses, a proposta de Robert William Ott (1997) – *Image watching* é estudada não como um roteiro de leitura estabelecido previamente, pois não temos e não queremos ter controle sobre a percepção do outro. Pelo contrário, essa pode ser observada como maneira de transitar por entre categorias de pensamentos que os aprendizes já realizam em seu existir culturalmente.

Nesse sentido, os professores podem estabelecer situações provocadoras em frente à obra de Arte não se preocupando com roteiros de leitura e sim em ampliações de categorias de pensamento. De que maneira conversar, questionar os alunos para que esses busquem em suas experiências descrever, analisar e interpretar? Quais as possibilidades de aprendizagem no processo de criação que levem os alunos a pesquisar,

ampliar saberes sobre o que aprendem nas experiências com a Arte? Como será que as experiências de nutrição estética no encontro com a Arte desencadeiam produções artísticas que possam ir além das releituras enquanto cópias? As leituras de obras de arte proporcionam reflexões sobre como a arte se manifesta em diferentes tempos, estilos e intenções e podem desencadear interesses na produção artística.

A elaboração, criação de proposições de mediação cultural é de foro íntimo, processo onde cada educador adquire repertório para atuar diante de estudos, experiências e sensibilidade. A obra de arte se revela como potência na provocação de diálogos, de modo que cada obra de arte tem sua potência. Não há um roteiro definido, mas pode haver intenções. Criar aulas, situações de aprendizagem pode ser tão técnico e poético como criar uma obra de arte.

Olhares inquietantes

Maria de Lourdes Sousa Fabro

[...] cada boa obra engendra uma ilha, com topografia, atmosfera e vegetação particulares, eventualmente semelhante a outra ilha, mas sem confundir-se com ela. Percorrê-la com cuidado equivale a vivenciá-la, perceber o que só ela oferece (FARIAS, 2002 p. 20).

O olhar estrangeiro que perscruta uma imagem, seja essa nas mais diversas formas, inquieta-nos e nos coloca em uma busca cuidadosa por caminhos à sua compreensão. Esse percorrer com cuidado que nos fala Agnaldo Farias na epígrafe deste texto pode nos causar estranhamento, admiração ou pode ainda aguçar nossa percepção e imaginação.

Em sua narrativa – *Ações disparadoras de experiências estéticas com crianças* – Estela argumenta a importância do contato com a arte para o desenvolvimento da dimensão criadora, estética, da sensibilidade, cognição e imaginação. Faz-nos refletir sobre uma consciência poética e materialização do olhar que fazem parte de uma experiência estética da interpretação de uma obra de arte. Interpretação essa que pode ser múltipla.

Como mediadores podemos impulsionar diferentes maneiras de se ler uma obra. Ler significa interpretar e infinitas interpretações podem ser realizadas sobre uma obra, pois fatores como a maneira de “olhar” uma forma depende de quem olha e como a olha, pois: “A interpretação é sempre, ao mesmo tempo, revelação da obra e expressão do seu intérprete”, como diz Pareyson (1997, p. 173).

Maria José, em seus textos *Desperdiçadora de tempo?* e *Tempo de arte: a criação enquanto ocupação do sensível*, menciona a roda de apreciação, do tempo necessário à experiência de leitura, do silêncio, escuta do que cada um tem a dizer sobre a imagem. Lembra-nos que como professores somos gestores da sala de aula, organizadores da aprendizagem. Essas relações criam vínculos e misturam contemplador e obra em um “encontro mágico”. Mas como o professor entra em contato com as obras de arte? Quais materiais dispõe? Como cultiva a si enquanto ser de cultura?

A formação cultural, estética e poética docente sempre foi uma de minhas preocupações como formadora de professores atuando na Diretoria de Ensino – Região de Barretos (SP). Neste contexto, um dos assuntos inquietantes é quando nos referimos à arte contemporânea, pois ainda trazemos marcas e concepções daquilo que seja o belo e moderno construídos historicamente. Agnaldo Farias (2002, p. 13) esclarece:

[...] o senso comum identifica “moderno” como sinônimo do que há de mais novo, o mais atual ou mais contemporâneo. Mas, no que se refere a arte, moderno é uma coisa, e contemporâneo, outra. Moderno é o nome de um movimento

com características particulares que nasceu na Europa, com variados desdobramentos por quase todos os países do Ocidente, e que entrou em crise a partir da década de 1950. A partir daí, foi sendo substituído por um conjunto de manifestações que, cada qual dotada de peculiaridades, foram, na falta de um nome melhor, reunidas sob a etiqueta simples e genérica de arte contemporânea.

Mesmo nos postando contra o que se acredita quando entramos em contato com uma obra de arte, a arte contemporânea nos convida a explorar outros conceitos e modos de ver, sentir e compreender a obra. Para interpretá-la é necessária possibilidade de termos contato com essa. Em *O conceito de interculturalidade e a mediação cultural na escola*, Francione relaciona a arte contemporânea como potencial à mediação cultural e aponta as dificuldades docentes em lidar com as questões alavancadas por essa.

Na pesquisa de Mestrado que realizei - *Em foco: professores de Arte e suas experiências com os materiais educativos Lá vai Maria, Bem-vindo Professor!, arte br* (FABRO, 2007), investiguei a utilização dos seguintes materiais educativos pelos professores de Arte de Barretos e região adjacente paulista: *Lá vai Maria*, do Centro Universitário Maria Antonia da Universidade de São Paulo (USP); *arte br*, do Instituto Arte na Escola; *Bem-vindo, professor!*, da Pinacoteca do Estado de São Paulo, esses três por serem enviados às escolas pelas diretorias de ensino estaduais, órgãos da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Essa Secretaria, com objetivos formativos e transformadores, procura acessar os bens culturais aos alunos da rede estadual de ensino, para tanto, a parceria com as instituições culturais é um dos meios para tal ação.

Alguns professores, comumente por falta de experiência, conhecimento ou mesmo por sentirem-se mais seguros com obras renascentistas e/ou impressionistas, esquecem que seus alunos são contemporâneos. Pude verificar isso quando, em 2005, voltei a ministrar aulas na Escola Estadual José Marcelino de Almeida, localizada na Cidade de Severínia, no interior do Estado de São Paulo. Quando fiz um levantamento do que os alunos conheciam, um estudante foi logo falando: “A senhora não vai ficar falando de Van Gogh, Picasso, Monet, desses caras que já morreram, não é?” Percebi então a necessidade discente em conhecer e entender a arte do seu tempo, mesmo estando longe do grande centro cultural como a cidade de São Paulo.

Observar a produção da arte contemporânea em diferentes meios, suportes e linguagens habilita o aluno a participar da produção artística e estética de seu tempo. Em geral, a arte de diferentes tempos e lugares, quando inaugura proposições, costuma gerar resistências do público e requer uma educação do olhar e do campo conceutivo para ser assimilada e desfrutada (CENTRO UNIVERSITÁRIO MARIA ANTONIA, 2003, p. 7)

Comumente, entretanto, o que impede o professor de utilizar materiais com obras contemporâneas é o “próprio” docente. Alguns arte-educadores ainda esbarram em sua formação, com conceitos estéticos do século XIX ou apegados às práticas antigas.

Percebi que até os professores jovens, com conhecimentos atuais, também tropeçam nesses conceitos. No entanto, existe aquele professor que traz dentro de si a energia do artista, da criação, o que inventa e ultrapassa as barreiras do comum, que ousa e incomoda dentro da escola, mas de uma maneira produtiva traz seus alunos a pensar consigo, fazendo a diferença. Para isso, como diz Nóvoa (1992, p. 28): “A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e de seu funcionamento”.

Para a construção dessas competências, precisamos refletir sobre a nossa prática na sala de aula e proporcionar espaços para dialogar com nossos alunos sobre arte contemporânea, assim como relata Maria José em *Tempo de Arte: a criação enquanto ocupação do sensível*.

Para reorganizar e reelaborar o conhecimento necessitamos compartilhar ideias com os nossos colegas, com a cultura e a arte fora da escola. É preciso refletir, discutir e explorar materialidades, reinventarmos as nossas práticas docentes em Arte do século XXI. O que conhecemos de nossos estudantes e de seus interesses? Não é o caso de anular ações metodológicas, como se algumas práticas não atendessem mais as necessidades, mas refletir sobre o que deve ser transformado ou resgatado para aulas com proposições que despertem a curiosidade e a criação poética dos aprendizes.

Nóvoa (1992, p. 31) aborda pontos relevantes quanto às mudanças nas práticas de ensino: “Toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções.” Mas nem sempre opções são dadas aos professores.

Nossa pele pedagógica é tatuada pelas ressonâncias do passado, marcadas pelos caminhos de formação que cada um de nós foi traçando. Para romper com os hábitos cristalizados, é preciso perceber o que já sabemos e intuímos o “nosso saber incorporado”, como diz Maffesoli (1998, p. 130) para podermos transformá-los.

No caderno do professor de Arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo encontramos a apresentação de imagens da arte contemporânea para mediação e ampliação de repertório cultural discente em sala de aula. Mas podemos dizer que houve um projeto de formação? O nosso Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural, como primeira ação quando reiniciou seus trabalhos na Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2009, investigou em 2009 se esses cadernos eram instrumentos de mediação cultural. Tal pesquisa foi publicada nos anais do Congresso da Federação de -Arte-Educadores do Brasil (2010, p. 740-751): “Arte no caderno do aluno para escolas públicas do Estado de São Paulo: fendas de acesso para Arte e cultura?” – aponta que esta proposição abriu caminhos para que professores e alunos, mesmo os mais distantes dos centros culturais da Capital, pudessem ter acesso à cultura artística em diversas linguagens da arte. Tal iniciativa propiciou um movimento nas ações metodológicas

docentes e na constituição de um currículo mais contextualizado com as produções atuais, mas também causou estranhamentos e resistências que precisariam de oportunidades de formação e discussão.

Como Maristela, em *D'onde se fala?* e morando em Severínia (SP), assumo que estamos longe dos grandes centros culturais. Entretanto, hoje percebo que ações culturais estão cada vez mais perto do interior com exposições, como a Bienal de São Paulo em São José do Rio Preto; exposições culturais nos *shoppings*, como a de Escher também em São José do Rio Preto; a Virada Cultural; a Semana do Chorinho no Museu em Barretos. Somos caipira, sim! E temos nossa cultura também, de modo que em muitos momentos lhe dar valor requer também acesso e contato. Cobra-se um movimento constante como um rizoma, a liberdade e possibilidade de ousadia para experimentar novas formas de ensinar e aprender arte, como ressalta Célia, em *Mediação cultural: despertando uma vida de relação com a arte*.

Infelizmente, são inegáveis as lacunas na nossa formação de professores de Arte. Percebendo as dificuldades, resistência e também interesse em arte contemporânea, organizei o curso intitulado *Olhares Nômades: Arte contemporânea – Inhotim*, que foi elaborado com base no diagnóstico sistematizado em encontros com os professores de Arte da Diretoria de Ensino – Região de Barretos (SP) –, onde a ampliação do capital cultural docente quanto à arte contemporânea para o desenvolvimento do currículo de Arte foi identificada como uma das principais necessidades. Era objetivo que os professores elaborassem suas próprias estratégias de trabalho no âmbito da mediação cultural, contribuindo com a formação discente e sua leitura de mundo com o olhar às competências leitoras dos códigos não verbais e a gramática própria na arte de seu tempo. Assim, prossigo trazendo e analisando algumas proposições realizadas no mencionado curso, a fim de pensarmos a mediação cultural e a formação dos educadores.

Proposições mediadoras para olhares nômades

Como instigar, ampliar o olhar e a compreensão por parte dos docentes sobre os conceitos que abarcam e inquietam a arte contemporânea? Conceitos de tradição e ruptura; heranças culturais; a relatividade do gosto; estética do cotidiano; materialidade – significação, poéticas contemporâneas, duração da obra, espaço, suporte, acaso, intervenção, arte e público e a criação de situações de aprendizagem que sejam trabalhadas.

A percepção não se desliga da cognição, mas andam juntas na atribuição de significados do texto visual que depende do repertório pessoal, entendido como

[...] uma unidade de sentido, onde múltiplas partes falam de modo coeso. São fios que tecem uma trama. O texto tem conteúdo, expressão e forma. É preciso ver o texto como o texto mostra e o que mostra. A imagem é o texto e ela me diz

algo por que tem estruturação, porque se estrutura como uma linguagem que relaciona expressão, conteúdo, contexto (PILLAR, 2012, p. 1).

Assim, ser alfabetizado na linguagem visual potencializa as nossas compreensões acerca da obra de arte contemporânea. Comumente a produção efêmera na arte contemporânea suscita inúmeras reflexões, dentre as quais a diversidade de linguagens, conceitos, materialidades e formas de interpretar. A alfabetização cultural e memória coletiva, abordadas por Maria Lúcia em *Mediação cultural e patrimônio cultural* evidencia o potencial de cada um em fazer a leitura do mundo e interpretar uma obra. Nessa linha, iniciei o curso com uma curadoria educativa, provocando estranhamentos. O termo foi primeiramente apresentado por Luiz Guilherme Vergara no Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), em 1996: uma atitude estética formadora de um olhar e as experiências estéticas que podem ser estimuladas entre a arte e o público.

Vergara (1996, p. 4) nos traz a estratégia fenomenológica para entendermos as camadas interpretativas em três tempos:

Tempo I: Experiência perceptiva (individual), estranhamento e/ou admiração; Tempo II: ato crítico/perceptivo: descrição e reconhecimento (individual/grupo); Tempo III: emergência de um ser poético/imaginação ativa: associações, interpretação (interação em grupo). A fruição e posse da obra de arte, isto é, quando a obra se abre para o sujeito, significando a vivência de significados, só se dá quando este sujeito atinge o tempo III. A emergência desse ser poético, consciência poética, não é *a priori*, anterior à experiência, esta se faz numa relação recíproca de despertar que envolve simultaneamente: estranhamento/admiração; percepção e imaginação.

Esse “estranhamento/admiração, percepção e imaginação” configura a consciência poética e a materialização do olhar que fazem parte de uma experiência estética para a interpretação de uma obra de arte provocada pelo professor como um curador que pode dar acesso à arte aos seus estudantes. É quem seleciona, faz recortes e propõe diálogos entre as diversas imagens e produções da cultura visual, ativando-as, como nos diz Vergara. No artigo *Des-ordem de imagens...* Olga relata que coleta imagens estáticas e em movimento, colecionando-as para trabalhar com seus alunos. Também trabalhei o conceito de curadoria educativa com os professores e percebi o encantamento ao compreenderem que podem levar objetos de arte para a sala de aula, e que essa escolha estética pode desenvolver a “consciência do olhar” discente. “O educador é um *bricoleur* que utiliza resíduos e fragmentos de acontecimentos, o que tem à mão, o que guarda em seu ‘estoque’ e com eles cria novas situações de aprendizagem”, como aponta Perrenoud, citado por Martins (2005, p. 28).

Uma curadoria educativa tem como objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural. [...] Tornar arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente. Esse é um ponto crucial de debates e simpósios

internacionais sobre museus de arte e sua definição. Ação cultural da arte implica em dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade – isto é, formação de consciência do olhar. Pode-se dizer que esta questão é muito embrionária aqui no Brasil (VERGARA, 1996, p. 3).

Procurando ativar as relações entre arte contemporânea e os professores de Arte, público-alvo do curso, ainda na parte inicial do trabalho, criei uma instalação (espaço onde a obra é o ambiente, com elementos intencionalmente organizados) para que os professores vivenciassem a obra. Afinal, foi uma instalação na Bienal de São Paulo de 1985 que fez com que eu nunca mais esquecesse a experiência, assim como Rita Demarchi conta em *Estranhamente bonito...*, quando fez sua visita de improviso à Bienal:

Tudo tão mais estranho e impactante do que o Museu Republicano, da arquitetura às coisas que estavam expostas! Da rápida visita, lembro-me da surpresa maior: como se poderia fazer arte com longos fios de metal, que formavam como que gigantescas madeixas de cabelo penduradas? [Tunga]. D. Carolina não sabia responder, apenas sorriu.

D. Carolina, professora que acompanhou a turma da qual a Rita Demarchi fazia parte, apenas sorriu. Talvez não soubesse que a apropriação da arte contemporânea passa pelas diversas camadas interpretativas de cada obra, tal como citado por Vergara (1996). Uma profusão de estilos, formas, materiais e suportes passam pelos nossos olhos.

Temos um papel fundamental quanto à mediação cultural. A professora Márcia Inês de Oliveira, que fez parte do grupo focal realizado em minha pesquisa de Mestrado, cita a necessidade de gerar um olhar estrangeiro:

[...] eles falam que preferem mais aquela pintura que você vê no quadro mais bonitinho na parede, então eu questionei com eles isso, será que a arte é só pra isso, só para enfeitar como uma certa época aconteceu. Não, ela pode questionar coisas, ela faz refletir, nos faz pensar, ela mostra sim acontecimentos de época, outras vezes mostra o próprio sentimento do artista (FABRO, 2007, p. 153).

A professora procura trazer artistas de diversas épocas, incluindo os contemporâneos que, em suas obras, citam artistas do passado. Os alunos e a professora discutem sobre a relação da obra com público, afinal, a obra de arte nos faz refletir sobre os acontecimentos da época em que foi criada. Esse olhar estrangeiro aparece também na narrativa da Estela – *“Ah! Eu sempre venho neste parque e nunca vi nada diferente!”* em que alunos visitaram um parque e se surpreenderam ao ver coisas que conheciam, mas foram instigados a ver com outros olhos.

O artista também nos mostra a energia da criação existente dentro de si. Há uma força, um desejo que pede que se transforme em algo material, “[...] a obra é capaz de revelar o que um homem pensa e a visão que ele tem do mundo”, diz Salles (1998, p. 38). Assim, é preciso mostrar aos nossos alunos como a arte se processa e pensar com as

imagens da arte sobre si e seu tempo, desvelando a arte contemporânea e ampliando a leitura de mundo que nos cerca.

O artista não é, sob esse ponto de vista, um ser isolado, mas alguém inserido e afetado pelo seu tempo e seus contemporâneos. O tempo e o espaço do objeto em criação são únicos e singulares e surgem de características que o artista vai lhes oferecendo, porém se alimentam do tempo e espaço que envolvem sua produção (SALLES, 1998, p. 38).

O artista é afetado pelo seu tempo, assim como também ocorre com seu público. Ao ler obras, professores e alunos olham com as suas próprias vivências e por meio dessas criam a obra dentro si, em um encontro que pode ser complementação, cumplicidade, jogo, ou mesmo um encontro mágico.

Para ampliar repertórios, criei na Diretoria de Ensino um ambiente com reproduções de obras de inúmeros materiais educativos que apontam e sinalizam temas importantes, principalmente os materiais que tratam da arte contemporânea e seu ensino. Essa iniciativa provocou e desestabilizou os educadores que, ao chegarem ao espaço preparado, curiosos, perguntaram: “O que isso?” “O que tem aí dentro?” Mas tiveram que esperar, pois deveriam entrar um de cada vez, calçar um sapato de espuma e olhar por um espelho.



Fig. 27 – Maria de Lourdes Sousa Fabro. *Olhares nômade*. Instalação, 2014.

Fotos da autora.

Ouvir o que o professor tem a dizer é fundamental para direcionar novas ações. Na avaliação do primeiro dia do curso o professor Reinaldo Doniseti da Silva apontou quatro pontos fundamentais: a arte e o currículo; o olhar sobre a obra de arte; o vivenciar a arte e a troca de experiência com os pares.

A instalação *Desvio para o vermelho* (1967/1984), de Cildo Meireles foi um dos disparadores à discussão. Uma fotografia da obra faz parte do material educativo da

24ª Bienal de Arte, de modo que os professores teriam a oportunidade de vê-la na segunda parte do curso com a visita à Inhotim, afinal, tal obra faz parte de um dos pavilhões desse museu a céu aberto.

A obra de arte contemporânea, comumente efêmera, suscita inúmeras reflexões, entre as quais a diversidade de técnicas e materiais utilizados. Para pensarmos sobre a preservação da obra de arte contemporânea estudamos o texto *Fragments (fora de Ordem) sobre a Duração na arte contemporânea e na ideia de arte*, de José Teixeira Coelho Netto (2000).

Questões como: o efêmero, como conservar determinadas obras que são criadas para existir por determinado tempo, materiais educativos para estudo docente – apresentam oportunidade de reflexão e a necessidade de mais estudos. Coelho Netto (2000, p. 3) nos faz pensar: “Se a obra de arte é um teórico-móvel, aquilo que o artista realizou ao executar algumas operações existe apenas para ser preenchido num jogo relacional em ‘territórios existenciais’ cambiantes. O que é para ser preservado?”

Colocar os professores em contato com esses territórios da arte contemporânea era um dos objetivos do curso e os preparou para o segundo momento dessa vivência: uma visita agendada ao Instituto Inhotim (MG), onde tiveram acesso e a oportunidade de vivenciar a arte contemporânea original e ao vivo, tal qual podemos perceber nas narrativas *Ele está aí? E Sobre estrelas do mar*.

O Instituto Inhotim foi escolhido por ter um acervo que abrange escultura, instalação, pintura, desenho, fotografia, filme e vídeo, todos espalhados pelo espaço arquitetônico dividido em pavilhões e obras a céu aberto. Fica em Brumadinho, a sessenta quilômetros de Belo Horizonte. É a sede de um dos mais importantes acervos de arte contemporânea do Brasil e é considerado o maior centro de arte ao ar livre da América Latina, com jardins que impressionam. Foi idealizado pelo empresário Bernardo Paz, em meados da década de 1980. O acervo artístico abriga mais de quinhentas obras de artistas de renome nacional e internacional, como Adriana Varejão, Hélio Oiticica, Cildo Meireles, Chris Burden, Matthew Barney, Doug Aitken, Janet Cardiff, entre outros. Para Bernardo Paz, “Arte contemporânea é inteligência pura”.

Dewey (2010) argumenta que olhar uma obra requer antes de tudo, estar aberto a essa, querer vê-la com diversos olhos e olhares que passam pela memória, por uma seleção, crítica, interação, estranhamento, aceitação. Estar em Inhotim é um convite sensorial e mágico para entrar na experiência estética. A professora Marcela Carvalho de Brito ressaltou em seu registro avaliativo como ficou seu olhar após a visita:

Com toda certeza, hoje o meu olhar é muito mais observador e cauteloso, consigo apreciar obras que, antes, eram sem sentido e esteticamente “feias”. Hoje, eu consigo dar ao meu olhar o “olhar estrangeiro” que a obra de arte merece ter. Como eu já disse eu despertei o olhar para a “arte contemporânea”.



Fig. 28 – Memórias da visita à Inhotim realizada em 30 e 31 de julho de 2013.

Fotos: José Luiz Cândido.

Todos os conhecimentos e sentidos são ativados na hora de vivenciar a obra, conectar-se, estar dentro, fazer parte de algo criado por outra pessoa, como o mergulho na piscina da obra *Cosmococa*, de Hélio Oiticica. Água gelada, mas o que importa é participar da obra, ver as luzes da piscina e o reflexo da água no teto mexendo, um presente para quem teve coragem de ser tocado por essa experiência. Uma obra da década de 1970, que atrai para uma vivência estética contemporânea no século XXI.

Eram tantos caminhos, lugares, formas, cores, que para o professor Genival Ferreira de Miranda se transformaram em um caleidoscópio: “Olhando para os tons ciano e amarelo, dimensões a serem exploradas, meu olhar era como estar vendo um caleidoscópio, a mudança é contínua e se conecta a todos os conhecimentos prévios”.

No último dia do curso retomei o processo vivido, apresentando fotos do primeiro encontro e da viagem, algumas selecionadas pelos próprios docentes. Após os comentários, pedi que respondessem a seguinte pergunta: Como era e como ficou seu olhar nômade do princípio ao fim deste curso? Para este momento reproduzo a resposta da professora Camila Pereira dos Santos:

Cada pessoa vê uma obra de acordo com sua experiência de vida, hoje tenho um olhar que procura, investiga, busca entender o que está sendo observado. Estou usando esta nova forma de olhar nos trabalhos de meus alunos, fazendo comentários e mostrando caminhos.

Como o professor *bricoleur de Corpos viajantes* – aquele que coleta coisas, imagens, fotos e a memória do processo vivido –, a tarefa final era a criação coletiva de uma obra. A partir de grupos de trabalho, a proposta foi realizada e tivemos a possibilidade de ver materializada em imagens, cores e formas, de maneira coletiva, uma reflexão acerca daquilo que fora construído em nosso percurso formativo. Tivemos a possibilidade de visualizar de maneira criativa aquilo que cada um apreendeu e ficou de mais significativo após o acesso ao patrimônio artístico do Inhotim.



Fig. 29. Trabalhos realizados pelos professores após-visita à Inhotim.

O acompanhamento e a troca de experiência entre os docentes foram pontos fundamentais à concretização das propostas no entendimento de arte contemporânea dos professores, com o olhar e repertório ampliados na busca de aprender e ensinar arte.

Além de recolher respostas, do trabalho final e da avaliação de todo o curso, é possível perceber como o registro escrito proporciona um tempo para utilizar a memória do passado, rever detalhes, refletir acerca das vivências. Como diz Madalena Freire (2001, p. 1):

“O registro permite romper a anestesia diante de um cotidiano cego, passivo ou compulsivo, porque obriga pensar”. Estas palavras valorizam o ato de registrar tanto dos professores, que conviveram comigo uma experiência tão significativa, quanto para mim. E reafirmo com Madalena Freire (2003, p. 7) a importância dessa dimensão na formação docente:

O quanto os professores necessitam ser acompanhados em sua reflexão sobre a prática, dentro deste coletivo, para poderem constituir um fazer mais coerente, no qual, cada vez mais, se torne menor a distância entre o que se diz e o que, de fato, fazem. Somente no grupo, socializando o que pensamos e fazemos, podemos nos confrontar com conflitos e divergências, e assim produzir soluções criativas, que impulsionem todos ao crescimento.

Ouvir o outro, trocar ideias, estudos, reflexões sobre os encontros, a viagem, experiências vividas pelos professores de Arte de Barretos, enfim, a construção de um coletivo e a consciência de grupo não se faz de uma hora para outra, foi o que vivenciei e percebi, o que tornou a mediação cultural um forte elo e entrelaçamento!

Curadoria educativa: dispositivos para encontros

Mirian Celeste Martins

[...] algo me divertia ainda mais: ir com o seu Antônio na rodoviária da cidade buscar os rolos de filme que chegavam da capital. Íamos com uma bicicleta especial, chamada de cargueiro, que na roda da frente possuía um espaço para carga, ainda hoje alguns mercados a utilizam para pequenas entregas. O melhor de tudo era a volta, pois sentada sobre as grandes latas azuladas, sabia que ali, debaixo de mim, estavam os filmes e me sentia responsável por cuidar desses.

Isso aconteceu durante anos e conforme fui crescendo algo começou a me inquietar: quem escolhia aqueles filmes? Quem decidia qual filme deveria passar? Hoje percebo que foi meu primeiro contato com a ideia de curadoria (Marcia Polacchini, em *Quem escolhe?*)

Na infância em Mirassol no interior de São Paulo, a pequena Marcia cresceu no grande saguão de chão vermelho do cinema de seu avô. Morava em cima do cinema e desde pequena se encantou com o mundo mágico. Em sua narrativa, *Quem escolhe?*, aponta o primeiro contato com as questões implicadas em uma curadoria, ação depois realizada conscientemente como professora de Teatro.

A experiência vívida de Marcia, assim como a minha narrativa em *Corpos viajantes*, fazem-nos pensar no conceito de curadoria e de curadoria educativa, no convite para adensar mapas, fabricar contornos, mergulhar nas diferenças e ampliar conexões.

Curador. Curadoria. Curador do educativo. Curadoria educativa. Função. Ofício. Ação. E... e... e...

Ter o rizoma como tecido e a conjunção “e... e... e...”, proposta por Deleuze e Guattari (1995, p. 37) se torna um convite para ampliar conexões múltiplas, sem hierarquia. Assim, quais cartografias podem produzir a articulação entre todos esses termos ligados à curadoria, suas ações e funções? Nesse “entre” não se espera uma correlação localizável, que vai de uma para outra reciprocamente, mas um movimento transversal em que “[...] as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37). Nesse “entre” não há um território e um movimento delimitado, sólido, historicizado. É nesse o convite para a travessia. E o caminhar por esse.

No chão que percorri a travessia registra as experiências vividas como coordenadora de ações educativas e produtora de materiais pedagógicos em parceria com Gisa Picosque, parceira provocadora em diversos projetos e artigos, na Mostra do Descobrimto (em 2000), na 25ª Bienal de São Paulo (em 2002), na 4ª Bienal do Mercosul (em 2003), além de outras exposições, incluindo algumas também da área científica, como *O tesouro dos mapas* (em 2002), *Revolução genômica* (em 2008) e *Darwin – descubra o*

homem e a teoria revolucionária que mudou o mundo (em 2008). Convivência com curadores, produtores, educadores e supervisores de instituições diversas em vários Estados brasileiros. Somam-se também as pesquisas em mediação cultural realizadas desde 2003 com grupos de pesquisa filiados ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), inicialmente no Instituto de Arte (IA) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e desde 2009 na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Uma travessia pautada na vivência pessoal desejosa de gerar boas conversas.

O foco da travessia na compreensão da curadoria educativa parte das experiências vividas na busca do curador, do artista, do visitante e a sua relação entre as obras. Neste texto, como em um mapa, cada dobra abre perguntas que buscamos compreender. Sigamos...

1 O artista e a exposição de sua obra

Gustave Courbet recusou-se a participar da *Exposition Universelle* na Paris de 1855 por considerar a dispersão de seus trabalhos junto a outros aglomerados pelas paredes, como era comum na época. Acabou por os instalar em um pavilhão próximo dali, intitulada *Pavillon Du Réalisme*. A exposição teve grande sucesso de público, abrindo caminho para as gerações futuras”, diz Rejane Cintrão (2011, p. 14), atribuindo a Courbet uma atitude inovadora e indicando seu papel com o que hoje chamamos de “curador de arte”.

Embora não haja nenhuma documentação sobre a expografia, Coubert organizou sua exposição em um local especialmente construído para isso. Certamente o visitante foi considerado, assim como o espaço, a ordenação das obras e... e... e... Ato político de rompimento com o papel dos poderes, seja de instituições culturais ou acadêmicas, com aqueles que legitimavam o valor das obras, dos textos, dos projetos.

Assim também Daniela Martins, em *Onde ponho tudo isso?*, conta como junto de seus alunos da escola pública criou uma curadoria sem sujar as paredes, colando seus *sticks* com pasta de dente pela escola, nas portas, nas paredes, nas escadas, no teto, na porta da sala da diretora. O desejo era de expor produções, propor encontros estéticos, sair das amarras da sala de aula. Artistas curadores aprendizes buscando espaço para expor os seus trabalhos, como Courbet. Também um ato político no enfrentamento da ordem instituída, buscando caminhos para a concretização de uma exposição.

Posicionamentos políticos se expressam nas escolhas dos artistas e aprendizes de arte no modo de expor seus trabalhos. A busca de espaços, seja em editais de instituições culturais, galerias, exposições com forte proposta curatorial, em espaços alternativos ou nos corredores da escola, coloca artistas e aprendizes como curadores.

Como problematizar em nossos alunos a curadoria dos próprios trabalhos?

2 Um curador. Tadeu Chiarelli

Ao ser convidado para conceber uma exposição em 2006 no Instituto Valenciano de Arte Moderna em cooperação com o Museu de Arte Moderna de São Paulo, Chiarelli se perguntou: Como explicar arte contemporânea brasileira para o público internacional? A resposta se reflete nas obras escolhidas com cuidado e sensibilidade, na tentativa de superar a visão exótica e os frequentes estereótipos que o País divulga. Optou por reunir obras fundamentais “[...] para uma compreensão mais alargada do processo artístico brasileiro da atualidade, menos presa a certos mitos que querem restringir a arte brasileira contemporânea a dois ou três artistas, ou apenas a um movimento brasileiro” (CHIARELLI, 2010, p. 112).

O explicar arte contemporânea para o público internacional proposto pelo citado curador é desvelado pela escolha das obras e das relações que convida a estabelecer, reconhecendo a distância entre o que quer evidenciar – a arte contemporânea brasileira – e o sujeito visitante, reconhecendo-o em seu contexto. Sua proposta é significativamente diferente daquela que Rancière (2010b, p. 23) chama da ordem do explicador, da “[...] lógica do pedagogo embrutecedor, a lógica da transmissão que vai direta ao idêntico”, como causa e efeito, como se “[...] uma certa coisa, um certo saber, uma capacidade, uma energia que está de um lado – num corpo ou num espírito – e que deve passar para outro lado”. Aproxima-se ao que autor denomina de uma posição de igualdade, onde há uma prática emancipadora do “mestre ignorante”. Um mestre que dissociou o saber que possui do ensino que pratica. Assim, o curador, também um mestre, expõe obras cuidadosamente escolhidas e que convidam ao debate e possibilidades de compreensão do pulsar artístico brasileiro.

Reflete-se na escolha cuidadosa o papel do curador. Função essa que teve sua história na relação entre curador e público. Nesse sentido, Tadeu Chiarelli (1999) afirma que até 1970 o curador estava ligado às instituições museológicas, mas bienais e exposições comemorativas espetacularizadas com forte caráter cenográfico implementaram a figura do curador independente ou convidado. Entre os quais, o diretor do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP), Walter Zanini, que foi o curador convidado na 16ª e 17ª Bienal de São Paulo, respectivamente em 1981 e 1982, quebrando a tradição de representações por países, concebendo as exposições “[...] a partir de analogias de linguagens, permitindo ao público vivenciar uma interpretação da arte contemporânea, onde as divisões geopolíticas foram suplantadas por territórios poéticos constituídos com profunda argúcia e sensibilidade” (CHIARELLI, 1999, p. 15).

Entrevistado entre outros importantes curadores internacionais por Hans Ulrich Obrist (2010), Zanini falou de exposições no MAC, em colaboração com os artistas que também eram professores, como *Jovem Arte Contemporânea* (JAC), em suas várias edições – e as exposições de arte postal, destacando o fator de aproximação presente

nesse museu universitário. Em um artigo, Zanini (2010, p. 64) aponta que as edições do JAC estabeleceram um “[...] campo dinâmico de agregação de experiências, capaz de associar com uma funcionalidade nova [no] museu, artista e ainda o público, provocando formas revolucionárias de comportamento em cada um destes elementos”.

A proposta curatorial é assim uma dimensão que envolve escolhas e fios condutores, isto é, um conceito-chave capaz de impulsionar leituras no público. Foi essa a experiência no Museu Thyssen-Bornemisza que narrei no texto *Corpos viajantes*, envolvendo as três professoras surpresas com as obras expostas lado a lado: Picasso, Braque e Mondrian. Três pinturas parecidas, criando diálogo e espanto. Três obras produzidas entre 1911 e 1912 a gerar provocações!

A curadoria é criação! É campo dinâmico de agregação de experiências. Entretanto, embora se discuta essa função, já que comumente o curador dita a obra a ser realizada para adequar-se à sua própria criação, não seria importante tornar visível o seu papel em uma exposição? Será que os visitantes, alunos ou não, fariam as mesmas escolhas, proporiam os mesmos diálogos entre obras colocadas próximas umas às outras, traçariam o mesmo trajeto expositivo?

Um professor-curador assume esta ação quando organiza exposições e apresentações de seus alunos, quando abre espaços para intervenções poéticas. Um professor em sala de aula, assim como um educador em uma exposição são também curadores. Escolhem as obras, espetáculos, músicas que serão apresentadas aos alunos ou visitantes. Temos consciência de nossa ação como curadores?

3 Curadoria educacional. Curador do educativo. Curador pedagógico. Função

A preocupação com a aproximação com o público e a arte em algumas curadorias é evidente. Paulo Herkenhoff (2008, p. 27), curador-geral da 24ª Bienal em 1998, frente ao fato de que quarenta por cento do público vinha pela primeira vez a uma Bienal, perguntou-se: “Isso também significava cruzar certas barreiras físicas e simbólicas da exclusão social. Como acolher este público? Qual a relação possível – e qual a ideal – com a sociedade?”

Sua preocupação se voltou para as funções que a Bienal exercia em sua trajetória. Entre as quais apontava: a formação do público em geral para a arte; a exposição para a educação das massas; o processo de formação do olhar do jovem artista brasileiro; o processo de iniciação profissional para futuros curadores, críticos e historiadores da arte; o funcionamento como equipamento educacional com prioridade à rede pública. Funções que valorizam o aspecto educativo além do atendimento escolar.

Nesta mesma linha, Herkenhoff pautou a 24ª Bienal em três “e”: Exposição, Educação e Edição. Inovou na valorização de um projeto educativo que pela primeira

vez trazia a função de uma diretoria especial para o chamado Núcleo Educação, sob a responsabilidade de Evelyn Ioschpe (2002, p. 111), que diz: “Enquanto normalmente a educação vem a reboque da curadoria, ou mesmo a despeito da curadoria, aqui no momento zero se manifestara a vontade da instituição e da curadoria de que se realizasse um esforço educacional importante”. O Núcleo Educação contou com a intensa participação de Mariazinha Fusari; Luiz Guilherme Vergara; Iveta Maria Borges Ávila Fernandes; Mila Chiovatto; Anamélia Bueno Buoro; Maria Sílvia Mastrocolla de Almeida; Maria Grazia Vena Curatolo; Tarcísio Sapienza; Tânia Rivitti e Maria Cristina Biazus.

Bienais anteriores também apresentaram ótimos programas de ação educativa, mas registra-se naquela 24ª Bienal não apenas a diretoria específica, como uma sala de educação para atendimento dos professores, cursos oferecidos a esses, especialmente os da escola pública e um material educativo com edição de quinze mil exemplares que “está vivo” e em uso por diversos docentes até hoje.

Depois de um difícil período, do qual participei no Programa de Ação Educativa na 25ª Bienal em 1998, lutando por aspectos que foram ganhos nas versões anteriores e vendo como foram perdidos nas próximas, uma nova revolução educativa foi iniciada na 29ª Bienal, em 2010. Novamente havia um cargo, uma função específica: o curador do educativo, ou no caso, da curadora do educativo Bienal, Stela Barbieri. E o educativo já não se colocava apenas durante as bienais paulistas, mas foi considerado um trabalho contínuo não apenas de formação de público, mas também envolvendo os professores nessa aproximação cada vez maior com a arte, especialmente a contemporânea. A produção de belos materiais educativos é uma prova visível de sua ação propositora, assim como os encontros de formação que são oferecidos.

A transformação, porém, foi marcada pela 6ª Bienal do Mercosul, em 2007. Luis Camnitzer afirmou no *Simpósio Internacional Terceira Margem: educação para a arte/ arte para a educação*, segundo o *Portal do Aprendiz* (2007): “De uma forma absolutamente inédita, a Bienal [do Mercosul] transcendeu sua própria vocação e se focou na formação educativa. Esse modelo é um experimento, mas tem tudo para dar certo”. Naquela 6ª Bienal do Mercosul, Camnitzer se colocou como curador pedagógico, cargo instituído pela primeira vez naquela edição. Mas no *site* da Bienal do Mercosul, nos catálogos e materiais produzidos, foi apenas na 8ª Bienal do Mercosul, em 2011, que apareceu o cargo de curador pedagógico (Pablo Helguera), compondo a equipe curatorial na mesma importância que o curador geral, curadores adjuntos, curadora convidada e curadora assistente.

No caso da Bienal de São Paulo, o nome de Stela Barbieri aparece nos catálogos e materiais educativos na 29ª Bienal (em 2010) como curadora educacional, na 30ª Bienal (em 2012) como curadora do educativo Bienal e na 31ª Bienal (em 2014) como curadora educacional novamente.

Os nomes dos programas também variam, como por exemplo, *Núcleo educação* (na 24ª Bienal), *Ação educativa*, Projeto pedagógico, Programa educativo.

É interessante que a função aparece em um *site* americano *eHow* (2012) como curador de educação, embora possa ser denominado como diretor de educação ou gerente de programas, dependendo da instituição. É definido como aquele que “[...] organiza e realiza a programação pública em um museu, incluindo visitas de campo, passeios públicos, palestras e outros programas educacionais” (EHOW, 2012, tradução nossa). Organiza também excursões escolares a museus ou o que poderíamos chamar de estudo do meio. O *site* se refere ao livro de N. Elizabeth Schlatter: *Museum careers: a practical guide for students and novices*, que aponta o curador de educação como alguém que escreve e desenha materiais para acompanhar exposições; materiais educativos, também *online*, para professores; além de trabalhar com curadores e equipes no desenvolvimento de exposições, escrita de textos, painéis e etiquetas.

As transformações continuam. No caderno do professor na “caixa de ferramentas”, material educativo criado coletivamente para a 31ª Bienal, aberta em setembro de 2014, lemos em texto assinado pelos curadores Charles Esche, Galit Eilat, Nuria Enguita Mayo, Oren Savig e Pablo Lafuente (2014, p. 7): “[...] a equipe curatorial decidiu colocar a educação no centro. Isso significa que queremos envolver as pessoas em um processo de descoberta e transformação, no qual a arte seja um meio de criar possibilidades inesperadas para aqueles que investem seu tempo e energia na experiência.” Dentre os dez princípios que geram ferramentas, um conceito é fundamental para a mediação cultural: “De espectadores a usuários. A 31ª Bienal enfatizará usuários ativos mais do que espectadores. Espera-se que os usuários recebam os trabalhos artísticos e os tornem parte de suas próprias preocupações” (ESCHE et al., 2014, p. 8).

Como usuários, seríamos espectadores emancipados? Para Rancière (2010b, p. 22): “O espectador também age, como o aluno ou o cientista. Observa, seleciona, compara, interpreta. Liga o que se vê com muitas outras coisas que viu noutros espaços cênicos ou noutro gênero de lugares. Compõe seu próprio poema com elementos do poema que tem a sua frente”. E se torna emancipado na medida em que a posição embrutecedora do explicador é superada pela crença no outro. Diz Rancière (2010b, p. 18-19):

Desde o ignorante que soletra os signos até o cientista que constrói hipóteses é sempre a mesma inteligência que se encontra em ação, uma inteligência que traduz signos por outros signos e que procede por comparações e figuras para comunicar as suas aventuras intelectuais e compreender aquilo que uma outra inteligência trata de lhe comunicar. Este trabalho poético de tradução está no cerne de toda a aprendizagem.

Tornar o que vemos em nossa própria preocupação, como quer a equipe curatorial da 31ª Bienal, pode nos tornar participantes de um outro encontro com a arte, que vai além de informações artísticas ou de uma contemplação passiva.

Diz Cauê Alves (2010, p. 46) que o curador é “[...] um profissional cuja ação pode ser instituinte no sentido em que abre um acontecimento que está por vir e assim possibilita uma série de outras experiências que podem formar uma história”. Assim, os sentidos instituídos do trabalho curatorial são reinventados a cada exposição. Não se daria o mesmo conosco como professores ou educadores nas exposições também potencializando e ativando culturalmente as obras? O mesmo não se daria em sala de aula, nas escolhas do que selecionamos para mostrar, nas visitas que propomos?

4 Curadoria educativa. Você. Eu. Nós. Professores curadores!

O texto em que entrei pela primeira vez em contato com o termo curadoria educativa foi escrito por Luiz Guilherme Vergara, em 1996, ainda indicando o caráter embrionário da questão no Brasil, o que vem se transformando cada vez mais. Vergara (1996, p. 245) diz que “[...] ao se propor a exibição de arte como ação cultural, se tem como objetivo criar uma perspectiva de alcance para a arte ampliada como multiplicadora e catalisadora dentro de um processo de conscientização e identificação cultural”. Para isso, Vergara vislumbra a experiência do olhar, dentro do que chama de sentido fenomenológico de experiência estética de John Dewey.

Impulsionada pelo texto de Luiz Guilherme Vergara, pelo estudo aprofundado de Dewey (2010) e Larrosa (2004), pelas pesquisas e diálogos compartilhados com o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural (2006) e com alunos em cursos de Pós-Graduação e na Pedagogia, tenho trabalhado com o conceito de curadoria educativa. Longe de ser uma função, coloca-se como uma ação. Uma ação planejada, mas que só pode se tornar *uma* experiência estética, singularizada por Dewey (2010, p. 136-137, grifo do autor), se o sujeito a viver intensamente, isto é, render-se à experiência, mergulhar, deixar-se capturar por ela:

Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas, tanto aquele que percebe quanto no artista, deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra. Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. [...] Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar este trabalho não vê, nem ouve. Sua “apreciação” é uma mescla de retalhos de saber com a conformidade às normas da admiração convencional e com uma empolgação afetiva confusa, mesmo que genuína.

Assim como há um aprendizado para ver a paisagem como um geólogo a vê, por meio de um microscópio ou telescópio, há um perceber que se amplifica pela

experiência. Nesse sentido, o discurso de Dewey, escrito originalmente para uma palestra em 1938, quando tinha 72 anos, ressoa em diversos estudos que se centram na experiência frente à arte. Propor encontros com a arte, entretanto, acontece apenas nos museus ou exposições?

Tanto nas instituições culturais como no espaço da escola, provocar essa experiência é a tônica da mediação cultural. O professor pode vir a ser um provocador dessas experiências estéticas e agir como um curador quando privilegia algumas obras e artistas e não outras, quando exhibe reproduções de obras com boa visibilidade, quando planeja uma visita a uma exposição ou a uma sala de espetáculos ou concertos, quando coordena a apresentação de trabalhos de seus alunos (seja em uma exposição ou espetáculo nos eventos da escola etc.), quando dá a ver a cidade, o patrimônio cultural, a cultura visual e sonora.

No material educativo preparado para a 4ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre, eu e Gisa Picosque, como coordenadoras da Ação Educativa (MARTINS; PICOSQUE, 2003, p. 8, grifos nossos) afirmamos que:

Como em toda curadoria, a escolha das imagens faz trabalhar o olhar, um *olhar escavador de sentidos*. Olhar mais profundo e ao mesmo tempo sem pressa, ultrapassando o reconhecimento, o fim utilitário das imagens, e que se torna um leitor de signos. Nesse movimento do olhar, segundo o filósofo francês Georges Didi-Huberman (1998), não só olhamos a obra como ela também nos olha. Atento aos sentidos das imagens, tal qual um arqueólogo que escava a procura do desconhecido, o professor-pesquisador é um *leitor de imagens* que elege aquelas que vão adentrar na sala de aula para o deleite e investigação dos alunos.

Nessa tarefa de leitura, as sandálias de professor-pesquisador imantam imagens para compor uma seleção, uma combinação de imagens. *Seleção* é dizer sim e não, sempre é ênfase e exclusão. *Combinação* é recorte. Todo *recorte* é comprometido com um ponto de vista que se elege, exercendo a força de uma idéia, de um conteúdo que é desejo explorar ou de uma temática possível de desencadear um trabalho junto aos alunos.

Selecionar e combinar são, então, uma *interpretação* do professor-pesquisador. Não uma interpretação que cria a armadilha de responder questões, mas a interpretação que vai propor aos alunos um processo instigante de novas e futuras escavações de sentido. Interpretação entendida como um encontro “entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa” como diz Pareyson (1997, p. 167). Pontos de vista que, se socializados num grupo, proliferam em múltiplos sentidos.

Seleção. Combinação. Recorte. Interpretação. Professor-pesquisador. Professor-mediador. Professor-propositor, que como Lygia Clark e Hélio Oiticica provocam o aqui-agora da experiência. “Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e solicitamos vocês para que o pensamento viva pela ação”, diz Lygia Clark (1968), que nos oferece oportunidades de experienciar situações imprevisíveis em suas obras, que nos coloca na ação, assim como um professor propositor que provoca

encontros com a arte. Um professor que cria curadorias educativas como ação provocadora e propositora, que abre espaços para silêncios e diálogos.

Curadorias educativas levam em consideração a distância entre o que apresentar e o olhar/ouvir de seus aprendizes, capazes de ler os signos que lhe são apresentados, pois sendo da esfera da arte, não se fixam em leituras únicas. Ao contrário, expandem-se pelos olhares desses que, às vezes ingenuamente, acariciam os signos por aspectos impensados. Curadoria educativa planejada para gerar espaços de criação por meio das obras que a compõe, distinguindo nos processos mediadores a informação da mera explicação, isto é, apresentando fatos que podem ampliar a possibilidade de interpretação pessoal em vez de justificar a obra dentro de um determinado movimento, por exemplo. Curadoria educativa que não se fixa nas obras consagradas, mas que se expande para o patrimônio cultural, para a cultura popular, para a produção dos próprios estudantes.

A curadoria educativa é um dispositivo da mediação cultural, entendida como um “estar entre muitos”, entendendo-se este “entre” não como uma ponte que distinga as duas posições antagônicas de quem sabe e de quem não sabe, mas um movimento transversal que “carrega uma e outra”, como pontuamos no início deste texto.

Mediação é [con]tato, daquele que toca e é tocado. Entretanto, no teatro, no museu, na sala de aula pode acontecer a indiferença, o afastamento, a recusa do contato. Aí, como diz Agnaldo Farias (2007, p. 67) é que devemos pensar cuidadosamente na mediação cultural.

Ocorre que a mediação, empregada como fator de aproximação, pode ser problemática, especialmente quando, no afã de estabelecer a ponte entre a obra e o público, incorre em estratégias simplificadoras, trai exatamente aquilo que pretende defender. Ora, mediação não pode incorrer na simplificação do processo que se estabelece entre público e obra, não pode pretender reduzir a complexidade do trabalho que está sendo apresentado. Ela tem que garantir que a obra seja apresentada em toda a sua plenitude, fruída da melhor maneira possível. Mas temos que admitir que tem sido muito comum o uso e abuso de estratégias didáticas no sentido trivial e pedante do termo. Esse tem sido nosso maior pecado. Em relação às estratégias de aproximação, incomodam aqueles que convertem as obras em ilustrações de teses frouxas, aparentadas com notas de rodapé de teor superficial. O professor/mediador tem que tomar muito cuidado em relação a isso.

A curadoria educativa, compreendida como uma ação específica, pode trazer à tona o cuidadoso, delicado e provocador trabalho do professor na escolha das imagens estáticas ou não e sonoridades que oferece como espaço de encontro com a arte, sem pedantismo ou simplificações. Uma boa ação mediadora poderia ser quase invisível, especialmente se impregnada pelo conceito de que o espectador deveria ser “emancipado”?

Reconhecendo que o saber não é um conjunto de conhecimentos e a ignorância a sua falta, mas uma posição frente ao conhecimento, como nos diz Rancière (2010a),

nossa ação mediadora requer considerar o outro em uma posição de igualdade (e não de superioridade), vivendo uma prática emancipadora. Uma mesma inteligência em ação frente ao conhecimento! Uma mesma inteligência em ação frente à arte. Ao refletir sobre o espectador emancipado, Rancière (2010b, p. 22) compreende que “[...] a emancipação começa quando se compreende que o olhar é também uma ação que confirma ou transforma essa distribuição das posições”.

Observação, seleção, comparação, interpretação. Assim, cada um de nós apreende o mundo da cultura e da natureza. Assim também nos posicionamos frente à arte e às poéticas de cada artista, essas que parecem capturar ou distanciar-se de nossas próprias poéticas. Assim também compomos curadorias educativas para problematizar, ampliar, provocar encantamentos e estranhamentos, enfim, aproximar todos da arte, pois acreditamos no outro.

O acreditar a criação do público está na proposta de outro artista: Marcel Duchamp (1975, p. 74): “O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador”.

Acreditamos na criação do espectador? Acreditamos nas potencialidades de nossos estudantes?

5 E... e... e...

Na configuração da curadoria educativa, como faíscas a cintilar e provocar, inúmeros aspectos poderiam ainda ser tocados. Narrativas como as de Marcia – *Quem escolhe?* –; de Olga – *Des-ordem de imagens...* – e a minha – *Corpos viajantes*, na primeira parte deste livro poderiam ampliar a compreensão de algo que faz parte de nossas vidas docentes, mas que nem sempre temos consciência. Nem sempre percebemos o teor de nossas escolhas ou mesmo as fronteiras que surgem com tais escolhas. Às vezes são traçadas barreiras que impedem acesso para um universo desconhecido da arte contemporânea, de outros povos, do que nos é estranho, do qual ainda temos poucas informações. Ficamos presos ao que já conhecemos, repetindo “biografias” para apresentar artistas, como se essa fosse a nossa tarefa de educadores de arte. Quais espaços oferecemos para provocar reais encontros *com* a arte?

Como mais um “e...” trago aqui o mesmo desejo que parece ter impulsionado as formigas no vídeo *Quarta-feira de cinza/Epílogo*, produzido por Rivane Neuenschwander e Cao Guimarães em 2006, (disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=HJMggg5uilo>>. Acesso em: 7 set. 2012.) Transportam confetes e lantejoulas como em uma dança que guarda o brilho e a festa e as trazem para dentro de sua casa/formigueiro. Do outro lado da entrada, travessias continuam...

Proposições mediadoras

Tomar consciência de nossas curadorias com suas escolhas singulares pode nos fazer perceber com mais clareza com quais conceitos trabalhamos, tanto em relação à arte como ao seu ensino. No caso da curadoria educativa, um pressuposto conceitual é a análise comparativa proposta por Edmund B. Feldman (1970), apresentado por Ana Mae Barbosa (1991 e 2012) e Martins, Picosque e Guerra (2010). Tais autores propõem a leitura comparativa que provoca a percepção de semelhanças, diferenças, oposições que levam à compreensão de conceitos. Máscaras africanas, mexicanas, australianas, as de lã que cobrem os rostos dos esquiadores, assim como as tatuagens contemporâneas podem provocar encontros com a abordagem antropológica, por exemplo. Feldman, em seu livro, apresenta diversos exemplos da dinâmica proposta: *algumas coisas para ver* (seleção de algumas imagens, por volta de três a cinco); *alguns problemas* (onde são levantadas questões instigantes); *algumas possibilidades* (em que provocam a leitura mais atenta) e *o que você pode fazer* (propondo ações expressivas). Seu processo de leitura envolve a descrição, análise, interpretação e o julgamento da obra de arte.

A proposição de criar curadorias educativas serve-se de análises comparativas, como Feldman, mas se abre a outras fendas de trabalho, não seguindo uma única dinâmica, como o autor preconiza. Na mediação cultural, a curadoria provoca encontros e pode ser criada pelos alunos ou pelo professor, entre outras possibilidades, provocando encontros com a arte.

Somando à leitura do texto de Vergara (1996) e o encontro comentado em *Corpos viajantes* sobre como as obras de Braque, Picasso e Mondrian foi gerada uma curadoria educativa, incluindo uma obra acadêmica de Tarsila do Amaral, também realizada entre 1910 e 1911, a fim de provocar um outro encontro com a arte para o grupo de mediação cultural, quando ainda estávamos no IA/UNESP. A obra de Tarsila do Amaral *A samaritana*, de 1911, óleo sobre tela, 75 x 44 cm, pertence ao acervo artístico-cultural dos Palácios do Governo do Estado de São Paulo. É um estudo, uma cópia. Apenas a proximidade da data une as quatro obras, além da materialidade – óleo sobre tela.

Essa seleção trouxe uma série de questões provocando estranhamentos, especialmente em relação à obra de Tarsila, gerando conexões e talvez a percepção de que os artistas vivem diversas fases de produção e que comumente apenas conhecemos algumas dessas. Também foi possível perceber o tipo de ensino de arte que valorizava a cópia. É a provocação que a curadoria propõe, entre outros aspectos, aflorando o repertório dos estudantes e o ampliando. Para provocar você, leitor, que obra/imagem/objeto você somaria na proposição a partir das obras de Picasso, Braque e Mondrian para gerar um bom diálogo mediador?

Certamente há inúmeras possibilidades de estabelecer análises comparativas e que podem provocar a compreensão de conceitos importantes, por exemplo: a “Santa Ceia” foi tema para muitos artistas em tempos diversos. Talvez nossa lembrança seja

o afresco de Leonardo Da Vinci reproduzido e copiado por artistas e artesões, mas há muitas obras e você pode ver algumas no livro *Teoria e Prática do ensino de arte: a língua do mundo* (MARTINS, PICOSQUE, GUERRA, 2010, p. 52 e 53).

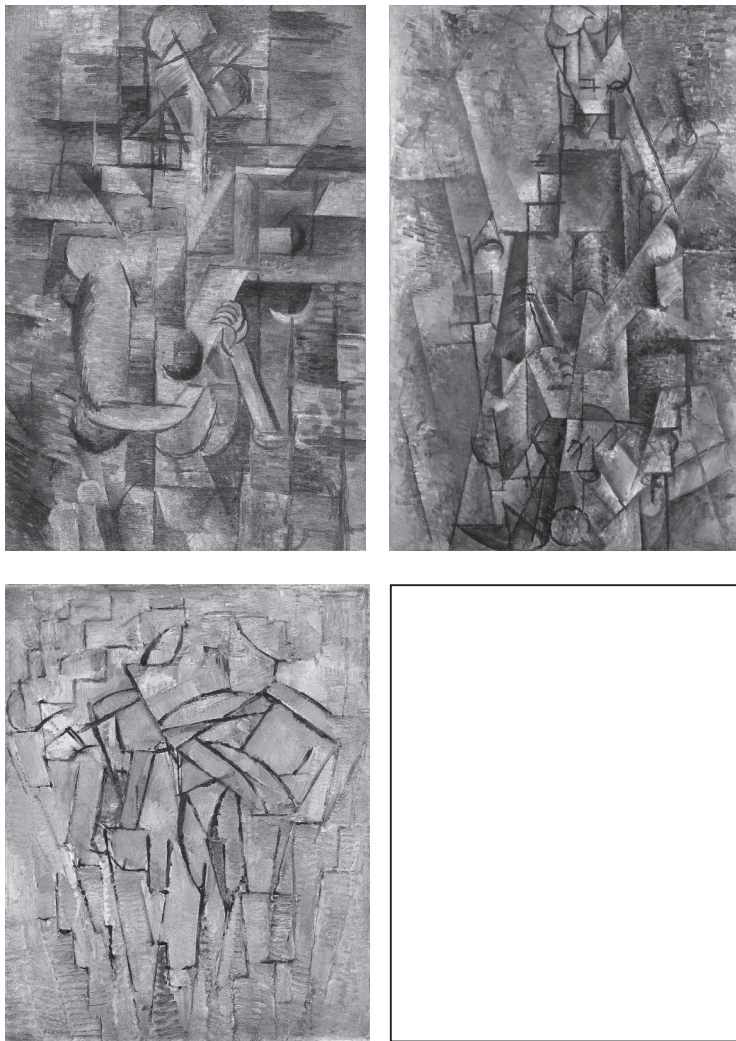


Fig. 30 - Braque, Georges. *Mulher com bandolim*, 1910. Óleo sobre tela, 80,5 x 54 cm. Inv. N.: 1976, 24. Picasso, Pablo. *Homem com clarinete*. 1911-1912. Óleo sobre tela, 106 x 69 cm. Inv. N.: 1982,35. Mondrian, Piet. *Composição n. XIII*. Óleo sobre tela, 79,5 x 63,5 cm. INV.: 678 (1.982,17). Créditos: © 2014 Museo Thyssen-Bornemisza / Scala, Florence. © Photo SCALA, Florence.

Poderíamos também pesquisar: quais curadorias propõem os materiais educativos? Escolhas soltas ou criam conexões? Quais escolhas são vistas nos livros de história da arte? Quais conceitos estão por detrás dessas curadorias?

São conceitos também que podemos ver nas propostas da dissertação de Mestrado intitulada *O olhar de quem olha: cultura visual, arte e mediação na aula de História – o uso da imagem na construção do conhecimento histórico*, de Claudio Moreno

Domingues (2006). São propostas aos seus alunos de nono ano do Ensino Fundamental em uma escola pública com diversas curadorias, com imagens fixas e em movimento. Dentre essas, destacamos a proposta que fez: “[...] os estudantes foram convidados a coletar e trazer para a sala de aula, imagens que em sua visão expressassem algum sentido de poder [...]” (DOMINGUES, 2006, p. 172). Assim, o poder com tronos e cetros, de Luiz XV à capa de um revistinha infantil com a “rainha” Monica de Mauricio de Souza, políticos ou misses com coroas, propagandas de marcas, além do poder da natureza com enchentes, trovões e furacões foram imagens trazidas para a sala de aula. A leitura das imagens mostrou um olhar diversificado sob os seguintes enfoques: político (quase cinquenta por cento das imagens), simbólico, tecnológico, militar, religioso, social e econômico, com predomínio da presença e ostentação de símbolos, postura e riqueza material. Permitiu ainda “[...] a discussão sobre seus significados e formas que se apresenta. Eles concluíram que poder não é um, são vários, e podem se apresentar sob diversos aspectos e intensidades” (DOMINGUES, 2006, p. 176). Palavras-chave foram levantadas com os alunos, ampliando a percepção e ampliação do conceito de poder, ampliadas também por imagens trazidas pelo professor, também curador.

Continuando a provocação, Claudio criou um jogo de cartas selecionando 23 imagens retiradas das três salas de aula participantes. Diversos conjuntos de cartas foram distribuídos aos alunos em grupo para que esses criassem algum critério para reunir as cartas, depois as separar pelos critérios dados pelo professor e, em uma terceira etapa, colocar em ordem cronológica.

[...] ficou claro que o estudo com o uso de imagens selecionadas pelos estudantes permitiu maiores avanços na construção de conceitos, pois partiu de seus conhecimentos prévios e percepções para depois agregar dados e estabelecer novas e mais complexas relações para a construção do conceito de poder e mais especificamente sobre o Absolutismo Monárquico (DOMINGUES, 2006, p. 189).

O conceito de Absolutismo Monárquico seguiu em sua ação com as imagens, trazendo para a leitura comparativa os retratos de Luiz XIV, Napoleão Bonaparte, Dom João VI, Dom Pedro I e Dom Pedro II. E continuou ainda em imagens filmicas.

Nas conclusões de sua dissertação, Cláudio aponta as descobertas discentes: o avanço nas abordagens sobre a imagem, tanto em relação aos símbolos, mas também na questão formal, na compreensão de que

[...] elementos de composição agem na configuração geral e afetam nossa percepção sobre o objeto analisado. Muitos afirmaram que desconheciam tais possibilidades. Esta pesquisa mostrou que a análise formal quando discutida e analisada, passa a ser percebida com razoável desenvoltura (DOMINGUES, 2006, p. 232).

A criação de curadorias educativas oferece ampliação de repertório imagético e implica em conexões, critérios, escolhas, enfim, criação. Assim, temos o educador como um caçador de imagens, como Olga Egas ao garimpar imagens produzidas por

novos recursos de produção de imagens, estáticas ou em movimento, como nos conta no texto *Des-ordem de imagens...*

Revistas, jornais, folders, anúncios publicitários, papéis de carta, calendários, toalhas de bandeja, figurinhas, *cards*, cartões postais e de telefones, videoclipes, estampas, pôsteres, fotografias, livros, filmes, rótulos, embalagens, fascículos e reproduções de obras de arte brasileira e internacional [eram colecionadas, compartilhadas, acrescidas pelo surpreendente universo das imagens trazidas pelos alunos] um jogo de conexões entre o que se ensina na escola e o que se aprende fora dessa.

Mas as curadorias educativas podem oferecer também a ampliação de repertório sonoro. A dissertação de Mestrado intitulada *Teatro Municipal de São Paulo: da percepção do patrimônio à experiência estética*, de Célia Cristina Rodrigues De Donato (2012), teve como principal motivação a investigação das possibilidades de se provocar a percepção do patrimônio cultural e a experiência estética com transeuntes, especificamente as pessoas sentadas nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. O processo de mediação teve o próprio Teatro e a música como dispositivos disparadores. Em meio a conversa, os entrevistados foram convidados a ouvir com fones de ouvido, trechos de quatro músicas escolhidas pela pesquisadora. Como música erudita foi escolhida a *Sinfonia número 40*, de Wolfgang Amadeus Mozart. Mozart parece ser mais facilmente acolhido pelo ouvinte. A música *Tarde em Itapuã*, de Toquinho e Vinicius de Moraes, como representante da clássica música popular brasileira; *Menino da porteira*, como um clássico das modas de viola; e *Viva la vida*, da banda inglesa *Coldplay*, representando uma cultura diversa, em outro idioma e significativamente popularizada nos dias atuais. Assim, as músicas foram cuidadosamente escolhidas buscando percorrer diferentes universos, do erudito ao *rock*, buscando uma amplitude no que diz respeito à variedade de impressões e de experiências dos entrevistados.

Percebo também que as minhas estudantes do curso de Pedagogia ampliam seus olhares quando criam suas curadorias. No universo de imagens oferecidas pela *web*, descobrem que qualquer tema pode gerar múltiplas conexões. Com apoio, começam também a perceber que as imagens precisam ter qualidade de reprodutibilidade, que precisam buscar as autorias e citar devidamente, que precisam cuidar do modo como as apresentam. Um universo se abre quando se percebem criadoras em suas curadorias educativas e percebem a necessidade de critérios, de conceitos, de escolhas sensíveis.

É isto que também se vê na sala de interpretação na Pinacoteca de São Paulo, onde estão imagens de obras do acervo provocando um público-curador. Em um pequeno folheto azul ali oferecido está a tarefa: “Selecione, organize e disponha as imagens no mural, formando sua coleção”. E abre um espaço que sejam preenchidas as respostas às seguintes perguntas: “Como se chama sua exposição? Por que?” Há também a possibilidade de usar os objetos da estante ao lado e o preenchimento de um outro folheto amarelo: “Organize sua coleção, selecionado os objetos da estante ao lado. Do que se

trata sua coleção?” Há um espaço para marcar os objetos que constituem a coleção do visitante, como concha; chapéu; despertador; rádio; colar; garrafa; carta; caixa de madeira, por exemplo, além de outros que podem ser incorporados à coleção. Nessa ação mediadora, criada pela equipe do educativo, vemos a provocação à criação, assim como nas salas expositivas onde um texto de parede convida para inter-relações entre as obras que compõem a sala e uma obra contemporânea.

Em 2003, o Museu de Arte Moderna/MAM de São Paulo inovou na exposição 2080, quando a curadoria de Felipe Chaimovich foi compartilhada com o setor Educativo coordenado por Vera Barros e Carlos Barmak e o público, que participava de jogos centrados nos anos 1980 e emitia suas impressões. No meio do espaço expositivo, uma arquibancada de madeira dava lugar aos debates entre os visitantes e os educadores do museu. A cada 15 dias havia uma remontagem a partir das sugestões dos visitantes.

Nas exposições, podemos dizer que há curadorias propostas pelos educadores que criam vários fios condutores para os diversos grupos de visitantes. Nas escolas, são os professores que fazem suas escolhas e criam suas curadorias, ampliadas ou não pelo repertório dos alunos ou pelo que pouco conhecem, ou ainda está em pauta naquele momento. E podemos ampliar nossas escolhas propondo que os alunos criem suas próprias curadorias.

Trago para fechar este texto, duas proposições de curadorias que constroem dois discursos completamente diversos no último capítulo escrito por mim e Gisa Picosque do livro *Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo* (MARTINS et al, 2010, p. 185 e 188-189). A provocação destas curadorias é para que se possa perceber dois conceitos: na primeira curadoria, a cronologia que teima em ser o mais utilizado nos discursos movidos pela história da arte; na segunda, o pensamento movente. Dizem as autoras citadas (2010, p. 190): “As imagens arrastam o pensamento para um movimento de conexões imprevisíveis. O pensamento é levado a passear por paisagens desconhecidas, é forçado a pensar o impensado. Associações surgem, perguntas, incômodos, ressonâncias”. Uma obra se liga à outra por algum critério, e teremos de pensar sobre eles para levantar nossas próprias hipóteses. O primeiro impele ao reconhecimento calcado em nosso conhecimento de história da arte. Para Dewey (2010, p. 134): “o reconhecimento é a percepção refreada antes de ter a possibilidade de se desenvolver livremente. No reconhecimento, existe o começo de um ato de percepção.” Na primeira curadoria, reconhecemos a obra e sua situação na linha do tempo e já não pensamos mais, não continuamos no desenvolvimento da percepção que vasculha o objeto para ver mais, o que acontece na segunda, quando buscamos associações, conexões... A primeira curadoria poderia ser arbórea e a segunda, um rizoma. Mas esta já é uma outra história...

Como nos aproximamos e compreendemos a arte?

Maristela Sanches Rodrigues

“O que tu pensava de arte moderna até você ir ali na casa do leilão (...)?”

“[...] Um bagulho que eu achava meio escroto!”

“[risos] Escroto por que?”

“Ah, tem umas coisas que eu não acho que é arte não!”

“[...] Por que tu acha que não é arte? Por que tu não entende?”

“[...] Porque eu não entendo e porque eu acho que não tem significado nenhum!”

“Mas você acha que você tem que entender para ser arte?”

“Eu acho que tem que passar alguma coisa para as pessoas. Por exemplo, eu, depois que você me contou a história do Jean...”

“Jean-Michel Basquiat.”

“Isso! Eu passei já a gostar um pouco mais da coisa que ele fazia, entender um pouco mais aquela coisa meio cavernosa, meio... meio ao mesmo tempo meio acriançada, como se fosse monstro também... Eu comecei a entender e já gostei!”

“[...] Mas aí se você está admitindo que você entendeu um pouco mais, viu um pouco mais, gostou mais, então, de repente, é falta de conhecimento que faz a gente não gostar das coisas.”

“Isso aí, sem dúvida! Você pode não gostar de uma coisa porque você nunca experimentou.”

[Diálogo do filme *Lixo extraordinário* (2009), de Lucy Walker, no qual o artista Vik Muniz conversa com Sebastião Carlos dos Santos, presidente da Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis do Jardim Gramacho, RJ].

Como cada um de nós se aproxima da arte? Que tipo de compreensão se espera que tenhamos da arte? Aproximar-se é garantia de compreensão? Compreender é uma forma de aproximação?

Em minha narrativa – *Donde se fala?* – contei um pouco sobre meus primeiros encontros com a arte ainda na infância, junto à família no interior de São Paulo, e sobre como tais aproximações foram determinantes para minha formação e para fomentar o desejo de sempre buscar arte, quer seja pelo prazer pessoal, quer seja por exigência da prática docente. Afinal, “[...] o amor pela arte nasce de um convívio bem prolongado e não de um golpe repentino”, afirmam Bourdieu & Darbel (2003, p. 90).

No ambiente em que cresci, ouvia-se muita música, havia inúmeros livros nas estantes e quadros nas paredes, diversas fotografias capturadas em viagens e o convívio com a paixão envolvente de meus pais pela arte, em suas diferentes linguagens. Sem dúvida, esse ambiente foi formador, definiu gostos, preferências, repertórios e concepções de arte.

Para falar sobre aproximação e compreensão da arte eu poderia optar por diversas abordagens. Pelo viés da experiência estética, por exemplo, tal qual o fez Rita Demarchi em sua narrativa, *Estranhamente bonito...*, contando-nos sobre os primeiros

contatos com a arte ainda na infância, nos museus de Itu (SP). Ou pelo viés dos *primeiros mediadores*, como fez Estela em “*Ah! Eu sempre venho neste parque e nunca vi nada diferente!*”, ao narrar sua visita com os alunos ao Parque Buenos Aires, em São Paulo. Ou outras abordagens e referenciais teóricos.

No entanto, neste texto, convido você a pensar na relação possível entre *aproximação e compreensão da arte*. Chamo de aproximação toda forma de estar em contato com a arte, quer seja através de imagens em sala de aula, em museus, espetáculos, shows, exposições etc. A compreensão, por sua vez, pode ser entendida como um estreitamento da proximidade, uma intimidade, um aprofundamento na relação com a arte.

A aproximação também pode ser vista como uma forma básica de compreensão, podendo, no entanto, não passar do simples reconhecimento. John Dewey (2010, p. 134) refere-se ao reconhecimento da seguinte maneira: “No reconhecimento existe o começo de um ato de percepção. Mas esse começo não é autorizado a servir ao desenvolvimento de uma percepção plena da coisa reconhecida”. O simples reconhecimento pode paralisar a percepção naquilo que já se compreendeu, sem problematizações, sem aprofundamentos, aprisionando a percepção. A compreensão pode encaminhar-se para interpretações e significações mais profundas, complexas e pertinentes, gerando maior proximidade e, quem sabe, encorajamento para outros encontros com a arte.

Identifico-me com o pensamento de Bourdieu & Darbel (2003, p. 71), quando afirma que “[...] a obra de arte enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la”, visto tratar-se de um produto cultural, histórico e socialmente definido e que, portanto, requer do *público* uma compreensão a respeito dos vários aspectos que o constituem. Neste seu livro, intitulado *O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público*, publicado pela primeira vez em 1969, Bourdieu & Darbel (2003, p. 107-108), diz ainda que não basta a proximidade para que possamos compreender a arte, visto que a compreensão requer chaves que possibilitem decodificá-la, que podem ser adquiridas através da educação – familiar e escolar – formadora de:

[...] indivíduos competentes, providos dos esquemas de percepção, de pensamento e de expressão que são condições da apropriação dos bens culturais, e dotados da disposição generalizada e permanente para apropriar-se de tais bens. A escola, cuja função específica consiste em desenvolver ou criar as disposições que fazem o homem culto e constituem o suporte de uma prática duradoura e intensa, ao mesmo tempo, de forma qualitativa e quantitativa, poderia compensar (pelo menos parcialmente) a desvantagem inicial daqueles que, em seu meio familiar, não encontram a incitação à prática cultural, nem a familiaridade com as obras, pressuposta por todo discurso pedagógico sobre as obras, com a condição somente de que ela utilize todos os meios disponíveis para quebrar o encadeamento circular de processos cumulativos ao qual está condenada qualquer ação de educação cultural.

Bourdieu denunciou as desigualdades de acesso cultural em função da falta de domínio de seus códigos, em especial pelas classes socialmente menos privilegiadas. Apontou que a educação escolar poderia sanar tais desigualdades, ao invés de legitimá-las ao ser conivente com a ideia de que a arte e o mundo da cultura erudita são coisas para quem tem dom e que dom é algo inato.

Se pensarmos que mais de quarenta anos se passaram, observamos que a denúncia de Bourdieu na década de 1960 aos museus de arte e instituições de ensino da Europa está se transformando em importantes e significativas iniciativas para o ensino de arte nas escolas e instituições culturais brasileiras.

Até o final da década de 1970 o ensino de arte, por meio da disciplina *Educação Artística*, era pautado por concepções artísticas como reprodução de modelos, como livre-expressão ou como técnica. Tais entendimentos podem ser observados no livro *Metodologia do ensino de Arte*, de Maria Heloísa Ferraz e Maria F. Fusari (1993). De lá para cá estamos construindo, desde a década de 1980, um ensino de arte em consonância com os paradigmas pós-modernos.

Rejane Coutinho (2009) ressalta a importância de nós, como arte-educadores, aproximarmos nossos alunos dos espaços culturais e também de desenvolvermos estratégias de mediação não reprodutivas, que possibilitem a construção de conhecimentos em arte. Tomo, portanto, esses dois aspectos do ensino de arte na contemporaneidade como possibilidades para refletir sobre a aproximação e a compreensão da arte.

Quando os arte-educadores procuram frequentar espaços culturais com seus alunos, criam uma aproximação com a arte válida por si só. Pois a despeito da forma como se dá efetivamente essa aproximação, pode representar uma oportunidade única para alguns estudantes, que jamais se aproximariam desses espaços – especialmente os instituídos, como os museus – se não fosse através das propostas escolares. É o que vemos na narrativa *Como Romeu e Julieta ou A primeira vez...*, de Jorge Wilson, na qual um grupo de alunos de uma escola pública vai ao teatro pela primeira vez. Assim, é pertinente e necessário esse movimento de aproximação que, comumente, sabemos originar-se de um enorme esforço por parte de professores de arte como resistência às limitações impostas por diferentes realidades escolares.

Além dessas oportunidades de aproximação com a arte por meio de visitas a espaços culturais, sabemos que a leitura de imagens de arte adentrou as salas de aula brasileiras a partir da década de 1990. Somada a outras iniciativas, podemos citar a influência do livro de Ana Mae Barbosa (1991, 2012), *A imagem no ensino da Arte*, no qual a autora nos atenta para a importância da alfabetização visual em um mundo povoado por imagens.

Assim, quer seja em espaços culturais, quer seja na escola, acredito que hoje os arte-educadores oportunizam aos alunos uma aproximação com a arte. Por outro lado, se desejamos que essa aproximação transforme-se em compreensão, precisamos pensar em estratégias de mediação que incitem, instiguem e estimulem tal compreensão.

De acordo com Coutinho (2009, p. 171-173), foi também na década de 1990 que o interesse pelas questões da mediação cultural no Brasil teve origem nas instituições culturais, a partir da demanda surgida com a espetacularização da arte no Brasil e a consequente necessidade de “se educar um grande público de ‘fruidores’”. A autora denomina de espetacularização da arte no Brasil o movimento sociocultural que tinha o intuito de democratizar o acesso aos bens culturais ao público leigo, como parte de um projeto mais amplo com *sotaque globalizado*, através de megaexposições, como as de Monet, Picasso e Rodin, entre outras.

O mediador cultural atua no sentido de aproximar os sujeitos da arte por meio de um diálogo entre os conhecimentos desses e os saberes intrínsecos à obra, construídos pela via de um diálogo mediado. Segundo Bernard Darras (2009, p. 37-38), há duas grandes abordagens de mediação: a abordagem *diretiva*, que fornece um só sistema interpretativo e uma única possibilidade de compreensão do objeto cultural; e a *construtiva*, que através de práticas interrogativas e problematizadoras, contribui para o surgimento de vários processos interpretativos. Esta definição de abordagem construtiva é o que entendemos por diálogo mediado.

Assim, se tomarmos a mediação construtiva como aquela que almejamos, o mediador cultural é um facilitador, um questionador, um desafiador e um problematizador. Deve ser capaz de provocar o movimento de interpretação, ou seja, viabilizar o adensamento de camadas interpretativas no encontro do sujeito com a arte. Contudo, Darras (2009, p. 23) atenta à necessidade desse mediador ter clareza sobre suas concepções, pois “[...] diversas concepções e definições da cultura engendram diferentes formas de mediação”.

Retorno à minha narrativa para ilustrar esta ideia: a formação junto a uma família convicta de que só teria acesso à arte e à cultura na Cidade de São Paulo determinou que eu crescesse devota à arte e à cultura instituídas. As marcas dessas concepções fizeram-se presentes em minha experiência pessoal com a arte, bem como em minhas aulas através do culto aos grandes mestres da pintura e à primazia da história da arte. Tratava-se de um conhecimento absoluto e inquestionável.

Ao visitar exposições de arte, privava-me de um encontro com a arte em função de buscar absorver a maior quantidade possível de informações através de *folders* e textos de parede. Meu primeiro movimento era sempre de obtenção de informações, para só depois eu me dirigir à obra de arte para averiguá-las. Não havia um encontro prazeroso e pessoal com a arte sem a mediação de textos informativos. Não havia outra relação possível senão aquela de identificar na obra tudo aquilo que diziam os textos. Portanto, além de cultivar uma concepção de arte e cultura instituídas, minha relação com a arte era meramente informativa. Uma vez munida de informações, eu alimentava minhas aulas e legava aos meus alunos as mesmas concepções e posturas.

Hoje, após reflexões críticas sobre minhas concepções formativas iniciais, percebo o quão relevante é ter clareza sobre a origem dessas e das consequentes posturas,

de como é sempre necessário ampliá-las a fim de permitir a mim e aos meus alunos o acesso à diversidade artística e cultural. Mais ainda, por entender a prática docente como compromisso político, acredito que além de ampliar minhas concepções, essas não devem ser tomadas como ideais, verdadeiras ou absolutas, tampouco devem se prestar a perpetuar concepções hegemônicas em detrimento da pluralidade da arte e da cultura.

Não pretendo – nem seria possível – refutar minha própria história. Não desejo negá-la, ou envergonhar-me de um percurso no qual, assim como tantas outras professoras e professores de arte, eu também fui ensinada e trabalhei com a concepção de releitura como cópia de obras de arte. O fato é que formamo-nos continuamente e hoje busco ressignificar minhas concepções e posturas, tanto na experiência pessoal com a arte, quanto na mediação cultural em sala de aula. O presente não exclui o passado, mas o transforma naquilo que agora nos faz mais sentido e nos parece relevante.

No livro *La educación em el Arte posmoderno* os autores Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 30-31) discorrem sobre características gerais da pós-modernidade e sua relação com princípios orientadores do ensino de arte, trazendo contribuições às minhas reflexões quando afirmam que: “A concepção pós-moderna da cultura firma-se mais no presente do que no futuro. Volta-se até o passado para estabelecer a genealogia dos problemas do presente e descobrir até que ponto guardam relação com ilusões herdadas do passado”.

Vasculhar o passado de minha formação pessoal e minhas práticas docentes me permitiu perceber e compreender o vínculo entre saber e poder – a partir do pensamento do filósofo francês Michel Foucault – presente em minhas concepções de arte e de cultura, em sintonia com uma história da arte que legitima o domínio da arte europeia e americana sobre outras formas artísticas, como as artes africana, indígena, latino-americana e asiática, por exemplo.

Segundo Efland, Freedman e Stuhr (2003), a definição do que deve constar na história da arte e, conseqüentemente, em seu ensino, é determinada por instituições e grupos sociais mais poderosos, que estabelecem qual é a arte que deve ser ensinada, portanto, qual é a boa arte – ou *bela arte* –, revelando, assim, a relação entre os saberes escolares e o poder na sociedade.

Quando se refere a produtos artísticos, John Dewey (2010, p. 59) afirma que:

[...] o prestígio que eles possuem, por uma longa história de admiração inquestionável, cria convenções que atrapalham novas visões. Quando um produto artístico atinge o status de clássico, de algum modo, ele se isola das condições humanas em que foi criado e das conseqüências humanas que gera na experiência real de vida. Quando os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência, constrói-se em torno deles um muro que quase opacifica sua significação geral, com a qual lida a teoria estética.

Em minha experiência pessoal com arte e na prática docente de ensinar e aprender arte, era dessa maneira que eu a concebia, bem como os artistas: como produtos e indivíduos distantes das pessoas e da vida comum; como objetos quase sagrados, cuja compreensão confere poder a quem a domina. Naquele tempo, minha atitude era de contemplação, de apreciação, de admiração e de reverência para com a arte e a cultura instituída, sem criticidade, reflexão ou questionamento. Enfim, percebi que concepções traduzem-se em posturas.

Portanto, é compreensível que não possa se sentir próxima da arte qualquer pessoa que não tenha familiaridade com esse mundo e que não receba na escola a educação que poderia prepará-la para uma compreensão. A arte que colocamos em altares, distantes do cotidiano das pessoas, não encontra sentido em seus contextos de vida.

Assim, hoje entendo a mediação cultural como uma aproximação com vistas à compreensão e busco me aproximar da concepção de espectador emancipado, formulada por Jacques Rancière (2010b, p. 20-21), que é o sujeito que se dispõe ao diálogo com a arte a partir de seus próprios referenciais. Pois o encontro entre o que já se conhece e o que ainda ignora é possível e necessário para que se torne possível a apropriação da obra e para que seu poder de espectador se manifeste como:

[...] o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. [...] É nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós como espectador. Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que vêem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam.

Esta concepção dialoga, a meu ver, com outro aspecto do *ensino de arte pós-moderna*, também apontado por Efland, Freedman e Stuhr (2003, p. 165, grifo nosso); refiro-me à valorização dos pequenos relatos, pessoais e pautados em contextos locais e regionais de vida, ou seja, de interpretações construídas pelos sujeitos a partir de seus próprios repertórios, em diálogo com outros parâmetros da própria arte. Segundo esses autores, “[...] a função dos pequenos relatos é demonstrar que cada narrativa cultural não é mais do que uma dentre muitas outras [...]», portanto, a história da arte deve ser vista como mais uma narrativa possível, entre outras tantas.

Partindo do entendimento de que interpretar é construir sentidos, podemos inferir que aquele que busca compreender a arte deve ser ativo nesse processo, deve mobilizar seus conhecimentos e colocá-los em constante diálogo com os saberes intrínsecos à obra. Concordo com Hooper-Greenhill (1999, p. 49) quando afirma que uma interpretação nunca é completa e que os significados construídos jamais são estáticos. E mais:

Toda interpretação é necessariamente situada historicamente. Nossa própria posição na história ou nossa própria cultura influencia o significado. O significado é construído através da e na cultura. Percepção (o que vemos), memória (o que nós escolhemos para lembrar), e pensamento lógico (o sentido que nós escolhemos para atribuir às coisas) diferem culturalmente, pois são construções culturais.

Os estudiosos do desenvolvimento estético afirmam que mediante experiências artísticas significativas podemos desenvolver formas cada vez mais complexas de compreensão da arte, mas é preciso haver experiências significativas, pois ao contrário do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento estético não se dá se não for estimulado.

Para melhor compreensão de tal teoria, sugiro a leitura de Abigail Housen (2000), Michael Parsons (1992), Maria Helena Wagner Rossi (2003) e Terezinha Franz (2003). Em minha pesquisa de Mestrado (RODRIGUES, 2008), ao estudar a teoria do desenvolvimento estético, conversei com crianças em torno de sete anos e adolescentes em torno de treze anos sobre aquilo que compreendiam a respeito de algumas imagens de arte. Qual não foi minha surpresa ao ouvir das crianças que a obra *Retirantes*, de Portinari, retratava zumbis no Polo Norte, uma festa de *Halloween* ou uma família posando para fotografia!

Acreditava eu que aquelas crianças poderiam ver na obra de Portinari a triste miséria daquelas pessoas. Sem me dar conta de que a miserabilidade exposta na obra estava em meus olhos e não nos das crianças. Essas viam a partir de suas referências, de seus repertórios, assim como eu via a partir dos meus referenciais e cabia a mim, como professora de arte, compreender e acolher o seu olhar, bem como, criar condições para que esse olhar se ampliasse, para que as crianças e jovens pudessem ver também por outros pontos de vista: dos colegas de turma, com outras referências e histórias de vida; dos próprios retirantes; da imagem como texto visual, carregado de informações e simbolismos. Enfim, cabia a mim olhar com os estudantes e não por esses.

Na mesma pesquisa, diante de uma obra de arte contemporânea – *Jogo Fenotípico*, de José Rufino – uma adolescente disse em um primeiro momento que não havia sentido algum naquilo. Mas logo em seguida, continuando a olhar a imagem, ponderou que na arte tudo tem significado e que estava começando a entender alguma coisa. Mirian Celeste Martins (2012, p. 26), atenta-nos à necessidade de sermos sensíveis a esse primeiro encontro com a arte, à necessidade de darmos tempo ao silêncio de quem olha, de percebermos que a obra nos inquieta sempre, que é a mediadora de si, quer seja atraindo-nos ou repelindo-nos, a obra “[...] nos obriga a rever nossos próprios conceitos, nos leva a pensar [...] nos provoca admiração, surpresa, deleite”.

Sensíveis e atentos a tais sinais, nós, professores, valemo-nos dessa inquietação que a arte promove para engendrar provocações, questionamentos, desconfianças,

dúvidas, comparações, argumentações, constatações. Afinal, a arte “[...] quer mais do que informações da sua superfície visível, quer mais do que uma visão simplista ou apenas vinculada a preceitos acadêmicos” (MARTINS, 2008, p. 29).

Assim, da mesma forma que fomos provocados em nossa infância pela presença de livros, de obras de arte, de fotografias e de música em nossas casas e cidades, há que se criar na sala de aula um ambiente que exale arte, sensibilidade, imaginação e curiosidade. Martins afirma ainda que, além dos mediadores culturais e da própria obra de arte como mediadora, podemos contar com curadorias em exposições e museus que criam espaços potenciais de encontro com a arte, da mesma forma que os catálogos dessas exposições, os livros de arte, ou a própria experimentação artística, podem contribuir à mediação.

Aproximar-se da arte é a questão primeira. Fazer dessa aproximação uma oportunidade de compreensão aprofundada é o nosso grande desafio, enquanto mediadores culturais. Um aproximar-se de forma a respeitar e acolher os conhecimentos que todos já trazem consigo a partir de seus contextos de vida, de suas experiências, de seus gostos pessoais e de seus repertórios culturais. Cientes de que ampliar esses conhecimentos é papel da educação.

Como vimos, para Bourdieu e Darbel (2003) é necessário instrumentalizar os sujeitos à compreensão da arte, enquanto para Rancière (2011b) é preciso emancipar o espectador para que esse crie seus próprios diálogos com a arte. Assim, entendo que a aproximação e a compreensão da arte devem partir do próprio sujeito com seus conhecimentos, viabilizando a ampliação desses sentidos por meio de um processo de mediação que desafie aquilo que já é possível e que provoque aquilo que é desejável. Tudo isso me parece pertinente a um ensino de arte que também busque a multiplicidade de concepções artísticas e culturais, em contraponto com estabelecimentos hegemônicos. E que, por isso mesmo, seja questionador das relações entre poder e saber que são sutilmente impostos. Portanto, um ensino de arte que aproxime, além de instigar e possibilitar a compreensão crítica.

Assim, retorno ao filme *Lixo extraordinário* para pensar em meu compromisso como arte/educadora e o faço pelas palavras de Vik Muniz: “Agora estou num ponto de minha carreira em que quero me distanciar do domínio das belas artes. Pois acho que é um lugar muito exclusivo e restritivo.” O problema não diz respeito às belas artes, mas ao seu domínio. Acredito que caiba ao arte-educador e a outros mediadores culturais contemporâneos questionar domínios. Assim como fez Vik Muniz, quando possibilitou uma aproximação a um grupo de pessoas com pouco ou nenhum contato com a arte, a partir de seus contextos pessoais de vida, tornando a compreensão possível, pois a posse do conhecimento pode nos fazer gostar...

Caminhando para o final deste texto e para ampliar minha reflexão sobre o que estudamos, gostaria de chegar-me à poesia de Manoel de Barros (2010):

Eu tive uma namorada que via errado.
O que ela via não era uma garça na beira do rio.
O que ela via era um rio na beira de uma garça.
Ela despraticava as normas...

Esta poesia me faz pensar em ressignificar o que entendo por aproximação e compreensão da arte na contemporaneidade. Possibilita-me compreender a arte como um espaço para encontros desregrados e para raras descobertas...

Compartilhar a prática

Encontros desregrados e raras descobertas...

Desde que realizei minha pesquisa de Mestrado, ouvindo crianças e adolescentes sobre aquilo que compreendiam a respeito de algumas obras de arte, a conversa tem se tornado, cada vez mais, parte fundamental de minhas metodologias de aula. Conversa no sentido de apresentarmos, discutirmos e partilharmos ideias e também de nos opormos a essas. Fundamentalmente, conversamos, falamos, colocamo-nos quanto ao que pensamos, sentimos, vemos e percebemos sobre a arte.

Percebo que esse espaço para conversas, sobre aquilo que os alunos gostariam de falar sobre as obras de arte, adensa-se e ganha mais força a cada ano. Isso, no sentido de os alunos perceberem que aquilo que pensam é fundamental para iniciarmos tais conversas. Ou seja, percebem que suas referências, repertórios, gostos, histórias e experiências criam um diálogo singular com a arte e que é preciso trazer isso tudo à sala de aula. Afinal, é isso que compõe a nossa compreensão sobre a arte.

As conversas são sempre coletivas para que o conhecimento circule e os estudantes percebam aquilo que faz sentido para cada um. Assim, alguém diz algo que se encaixa com o que o outro mencionou, mas outra pessoa questiona tal visão e propõe uma nova compreensão que é ampliada por outras. Dessa forma, vamos nos dando conta das diversas maneiras de ver e compreender uma mesma obra, vamos percebendo que nem tudo nos faz sentido, mas que pode fazer para outros. Desse modo, um clima de respeito às diferentes leituras é estabelecido, ao mesmo tempo em que se expressam de forma crítica.

Penso que tudo o que trazemos para compor uma conversa sobre arte deve ter um caráter dialógico, ou seja, uma postura de compartilhamento de sentidos e não de seu estreitamento. Para tanto, entendo ser importante propormos questionamentos provocativos, fazermos perguntas instigadoras, levantarmos dúvidas inquietantes e que movam à curiosidade, imaginação, percepção, sensibilidade e à inteligência discente.

Há pouco tempo levei para uma sala de nono ano do Ensino Fundamental II uma imagem da obra de Nelson Leirner, intitulada *Você faz parte II* (disponível em:

<http://brasilartesenciclopedias.com.br/tablet/nacional/images/leiner_nelson02g.jpg>. Acesso em: 10 ago. 2014), com a qual pretendia provocar o olhar questionador nos alunos, pois vínhamos falando sobre a necessidade do diálogo com a arte contemporânea para uma aproximação e compreensão significativas. Mostrei a imagem e deixei que falassem, perguntassem, olhassem de perto, duvidassem, questionassem, julgassem, enfim, que lessem a obra. Começamos o que chamo de “*uma conversa sobre a arte*”. Levantaram inúmeras possibilidades, tais como: estar tudo fechado e só haver uma saída, ou como haver se perdido a chave e não conseguir sair, ou como não entender o que se pode pretender com fechaduras, chaves...

Em meio ao turbilhão de ideias enunciadas em voz alta, cochichadas e/ou caladas, comecei a fazer perguntas para provocar e refletir junto, questionamentos como: Para que serve uma chave? E uma chave em uma fechadura? O que simbolizam tais objetos? Estávamos falando de fechaduras e chaves concretas ou de símbolos, representações? Por que não havia chave em uma das fechaduras? Para cada pergunta proposta, mesmo quando não havia resposta, a palavra circulava e nos aprofundávamos na compreensão da obra de Leirner e da própria arte. Estabelecia-se uma conversa com a obra, que também nos provocava, que nos convidava a olhar no espelho e ver o que fosse possível ou o que a conversa nos possibilitasse ampliar.

Percebo que os alunos têm adquirido o hábito de fazer perguntas e questionar suas próprias respostas, buscando argumentos para certificarem-se ou rechaçá-las. E assim são algumas de nossas conversas...

E você, leitor? Como provoca leituras?

Entre [con]tatos, nuvens e chuviscos mediadores

Mirian Celeste Martins



Fig. 31 – Masao Ukon. *Festa no Paulo Eiró*, 1973. Desenho em caneta hidrográfica, 30,5 x 43,5cm.

Era quase um barraco de madeira, uma sala pequena, janelas cobertas com sacos plásticos pretos. Olhos maravilhados viam pela primeira vez *slides* projetados na parede da sala escurecida, diferente daqueles de bandeja que eram utilizados nas faculdades. Não me lembro da sequência apresentada, mas a memória me traz a surpresa dos alunos, o riso abafado pelos corpos nus, o espanto com a beleza da criação do homem de Michelangelo. Deve ter sido uma rápida viagem pela história da arte. Era o quarto ginásio estadual de Santo Amaro, antiga escola perto do famoso Largo Treze em Santo Amaro, quase periferia que hoje foi levada para muitos quilômetros além...

O desenho de Masao Ukon, epígrafe visual deste texto, foi um presente de casamento de sua esposa e minha colega, Maria Antonia, que aparece de pé do lado esquerdo. Esteve/está na parede sobre a minha mesa de trabalho desde então. Era uma antiga linda escola de tetos altos. Em uma manhã rui o telhado de uma das salas onde à noite lecionaria. Mas se a escola era muito antiga, jovens e entusiastas eram professores que ali estavam. Seu nome e endereço mudou há muito tempo.

Hoje se chama Escola Estadual Professora Maria Petronila L. M. Monteiro, uma

colega que prematuramente faleceu. O palco era a varanda. A primeira porta mais ao longe era da secretaria com a sala da diretora, enquanto a segunda dava à nossa sala de professores. Ali na varanda as festas, o hasteamento da bandeira, as filas para a entrada nas salas. Lá, as aulas de Artes e Desenho dadas por mim e por minha amiga Vera Lúgia representavam nosso primeiro emprego, mas não me lembro o nome de quem dava as aulas de Música. Recordo-me de seu imenso sorriso, estampado em um forte batom vermelho.

Além dos *slides*, das “técnicas” e experimentações com guache, colagens, lápis e nanquim, lembro-me das exposições dos trabalhos colados sobre grandes folhas de papel duplex e a entrevista que os alunos fizeram com Júlio Guerra, artista de Santo Amaro que criou o monumento à Borba Gato e os murais do Teatro João Caetano. Em algum lugar dos meus guardados estão as três fotografias em preto e branco que documentavam a entrevista encomendada.

Alguns dos trabalhos realizados naquela escola estão presentes em meu primeiro livro, intitulado *Temas e técnicas em Artes plásticas*, lançado em 1979, com segunda edição em 1987 e que retrata um ensino de Arte voltado à exploração de técnicas. O desenho geométrico se constituía também como uma disciplina. Não eram comuns reproduções de obras de arte, embora já em 1979 eu trouxesse nesse livro propostas com temas ligados à história da arte, ressaltando que o importante não era analisar a obra, “[...] mas ao contrário, identificar-se com o criador e com os problemas e relações emocionais que ele experimentou para completar seu trabalho artístico. [...] uma experiência criativa, na qual os alunos nos demonstrem sua visão do momento histórico” (MARTINS, 1979, p. 96). As imagens que seguem o texto são pinturas a guache que focalizam o expressionismo e o impressionismo pelo olhar de duas garotas com treze anos cada. O foco ali, sem dúvida, era a aprendizagem da história da arte compreendida de modo linear e estanque. Voltaremos a esta questão...

O tempo tudo mudou. A Licenciatura em Desenho e Plástica se transformou em Educação Artística e suas habilitações. Depois voltaram as formações específicas, recuperando a força das linguagens – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, mas ainda com forte resquício da polivalência, comumente longe do sabor/saber da interdisciplinaridade.

Neste livro que [entre]laça experiências e conceitos, tal narrativa se junta a tantas outras para nos fazer pensar sobre a aproximação sensível com a arte, com a provocação de experiências estéticas, a ampliação de repertório cultural e a contaminação da curiosidade, da abertura, do querer se aproximar mais das manifestações artísticas, síntese do que é mediação cultural para nosso Grupo de Pesquisa.

Esta obra ousa traçar um esboço de caminhos mediadores e conceituais que foram vividos por muitos de nós, bebendo em diferentes pais teóricos, ora centrados no objeto artístico, ora naquele que aprecia, contempla e frui, ora no “entre” que alimenta os encontros com a arte (quantos conceitos nestas três ações!). Como estas questões se

colocam hoje em processos de mediação cultural?

Primeiros chuviscos mediadores: o objeto artístico

Maristela Rodrigues tem razão quando em seu texto – *Como nos aproximamos e compreendemos a arte?* – aponta a importância do livro de Ana Mae Barbosa (1991), intitulado *A imagem no ensino de Arte: anos oitenta e novos tempos*. Sendo o mais citado em concursos públicos, esse volume traz a metodologia triangular – “uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora”, diz ela em *Tópicos utópicos* (BARBOSA, 1998, p. 33), quando a denomina abordagem triangular. No primeiro livro, a forte presença da história da arte em seu tripé. Depois foi substituído por contextualização.

Era assim necessário oferecer metodologias de leitura dos objetos artísticos. E como o fazer é importante, havia uma referência focada no objeto lido que deveria ser provocadora de uma releitura, questão que neste livro também já foi discutida.

Encantamo-nos com Feldman e seu método de análise comparativa (BARBOSA, 1991, p. 43-50) já comentados nos textos de Maria Lucia Fioravanti – *Mediação cultural e patrimônio cultural* – e no meu – *Curadoria educativa: dispositivos para encontros* –, em sua relação com a curadoria educativa.

Por outro lado, Ott (1977), que ministrou um curso no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) em 1988, criou o sistema *image watching*. Sua proposta gerou uma inesquecível exposição do Museu Lasar Segall, onde ainda hoje é possível conhecer os livros desenvolvidos pelo setor educativo, coordenado na época por Denise Grinspum, que propõem leituras de obras do acervo a partir das cinco categorias de Ott.

Citado no texto de Rita Demarchi – *Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas* – e de Solange Utuari – *O provocador de experiências estéticas* –, Ott influenciou e influencia inúmeros materiais educativos que constroem suas propostas em torno de obras únicas, com poucas conexões e diversas perguntas.

O que vocês estão vendo? Talvez esta questão trazida insistentemente nos exercícios de leituras presentes em materiais educativos apenas faça uma cruel caricatura do que apreendemos de sua proposta, seguidas de outras perguntas que podem trazer à memória os questionários escolares que encerravam nossas lições ou de testes para a compreensão de textos. Revisitando sua teoria, porém, podemos perceber que uma de suas contribuições é a valorização do exercício da crítica como alimento à produção em ateliê. Diferenciando a crítica acadêmica, que expõe o julgamento de um especialista, Ott (1997, p. 125) vê a crítica artística como “integração das atividades de fazer arte e diálogos sobre arte que transpiram do perceber e entender a obra [...]; está voltada diretamente à revelação e torna-se expressiva na produção artística”.

Nem sempre é lembrada a primeira etapa proposta – *thought watching*, como um período de aquecimento:

Nesta etapa os alunos preparam-se para atuar e aqui a *performance* é uma atividade de responder às obras de arte. A *performance* inclui o perceber e o compreender a natureza das obras. Jogos teatrais que afinam habilidades perceptivas; atividades planejadas para elevar a motivação, a participação na crítica; partituras musicais selecionadas para desenvolver a atmosfera ou o humor perceptível; sequências de movimentos que aumentem as respostas sensoriais; poesia e literatura selecionadas para afinar a sensibilidade; diálogos e leituras que elevem as possibilidades da compreensão – tudo torna-se aceitável para ser empregado durante essa etapa (OTT, 1997, p. 126).

Abre-se aqui um espaço do encontro com a arte, de percepção sensível e preparam para seguir pelas cinco categorias que compõem seu sistema, expressas em um tempo verbal que determina sua ação: *descrevendo*, *analizando* (a composição; a construção de formas, linhas, valores, cores, texturas; a utilização de técnicas; são alguns aspectos a serem perseguidos pelo olhar atento); *imaginando* (um espaço à expressão dos sentimentos e impressões sobre a obra); *fundamentando* (que comumente se confunde com a história da arte) e o *revelando* (criação provocada e ampliada pelo que foi possível tocar sensivelmente). Aqui a releitura poderia ser compreendida como revelação do leitor sobre a obra, com as ressonâncias que essa lhe provocou:

[...] revelação dos conhecimentos a respeito de arte através de um ato de expressão artística. É uma expressão e não um julgamento. Uma nova obra de arte é criada pelo aluno, inspirada pela sua apreciação. É a transformação do já existente em direção a uma leitura que pode ser um poema, uma composição musical, um ballet ou mesmo um texto literário. O importante é ter uma reação, descobrir-se (OTT apud RIZZI, 1990).

Com menos formalismo e divulgação, a proposta preconizada por Brent Wilson, Marjorie Wilson e Al Hurwitz em *Teaching drawing from Art* (1987) gera produções alimentadas por obras de arte, vistas antes ou mesmo depois das produções discentes. Trouxemos exemplos de alguns trabalhos em nosso livro chamado *Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo* (MARTINS et al, 2010, p. 72-73, 77-80). “A arte alimenta a própria arte”, já dizia Picasso. A releitura aqui não aprisiona e liberta a expressividade dos aprendizes da arte, como se pode ver na percepção e recriação a partir das linhas de Paul Klee ou da “lição de David”.

Mas se esses autores podem nos oferecer chuviscos mediadores, na metáfora que rege este texto, poderíamos dizer que as biografias e a história da arte são como ventania que se impregna nas práticas docentes e arrasta de lugar o ensino de Arte. O conhecer parece que apenas se dá pela apresentação das biografias dos artistas ou pela história da arte linear e acompanha com frequência procedimentos do ensino de Arte, marcando as fronteiras de um tempo líquido. E a pré-história fica lá, estanque, desvinculada de descobertas contemporâneas.

Problematizações poderiam despertar outras questões: o que se sabe da pré-história brasileira e os nossos sítios arqueológicos? Podem ser visitados hoje? Como se

sabe que a Vênus de Willendorf deve ter sido produzida há 25.000 anos a.C.? O que é teste de carbono? A pintura *Primeira Missa* foi pintada no primeiro domingo de abril de 1500? Por que há fotografias de instalações que dizem ter “dimensões variadas”?

O interesse de uma linha de tempo não deveriam ser os fatos em si, mas as conexões que podemos estabelecer com o que está para além dessa, pelo que se esconde nas fendas, nos espaços que não vemos de projetos em gestação. Diz Didi-Huberman (2013, p. 43, grifos do autor):

A história da arte, na qual predomina hoje o tom assertivo de uma verdadeira retórica da certeza – num contraste espantoso com as Ciências Exatas, nas quais o saber se constitui no tom mais modesto das variações da experiência: “suponhamos que...” – a história da arte ignora com frequência que está confrontada por natureza a esse tipo de problema: *escolhas* de conhecimento, alternativas em que há uma *perda*, seja qual for o partido adotado. Isto se chama, estritamente falando, uma alienação.

Para o autor há uma ilusão de cientificista na história da arte com suas certezas que marcam estilos e movimentos. “[...] ver o passado com os olhos do presente nos ajudaria a dobrar o cabo e a mergulhar literalmente num novo aspecto do passado, até aí despercebido”, aponta Didi-Huberman (2013, p. 51). “Não cabe dizer que o passado ilumina o presente ou o presente ilumina o passado. Uma imagem ao contrário, é aquilo no qual o Pretérito encontra o Agora num relâmpago para formar uma constelação. Em outros termos, a imagem é a dialética em suspensão” diz Walter Benjamin (apud DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 114). Um olhar que dialoga com o passado e o presente, em diálogos que podem traçar outros caminhos de mergulho nos encontros com a Arte, que nunca chegam a um “veredito” sobre a obra, mas a veem como produção aberta, tal qual preconiza Eco (1969). Um diálogo que busca escapar dos grilhões do *reconhecimento* que estanca a percepção porque já coloca a obra na “caixinha” do tempo. Um diálogo que desvela o artista, pois como dizem Deleuze e Guattari (1992, p. 227):

É de toda arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto.

Se a mediação cultural é aproximar o outro da arte, essa aproximação há de ser impulsionada antes pela obra, pela ação do artista como um “mostrador e inventor de afectos” e não pela teoria, pela história da arte, ou pelos discursos que comumente distanciam a obra do outro. Talvez seja preciso enfatizar algo que as biografias tão em voga na escola não deixam ver.

Materiais educativos produzidos para exposições e acervos de museu focalizam as obras expostas. São objetos propositores para provocar encontros com a arte ou a preocupação maior é informar com forte presença da história da arte?

Neblinas de escuta e silêncio: o aprendiz leitor

Um olhar sobre o aprendiz, sobre aquele que faz sua interpretação, entendida como “revelação da obra e expressão do intérprete”, diria Pareyson (1989, p. 173). Mas, como cada fruidor responde ao encontro com a arte? O que pensam sobre o que veem? Quais sentidos encontram em suas produções, nas de seus colegas e nas dos artistas? Como os conceitos (e preconceitos) sobre a arte e seu entorno são construídos? Há diferenças de modos de interpretação entre crianças, jovens e adultos? Se sim, ocasionadas por quais aspectos? Haveria níveis de desenvolvimento?

Olhar o leitor/visitante/fruidor como criador é o que aponta Dewey (2010, p. 136-137, grifos do autor) em sua palestra de 1938:

A percepção é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção da energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos de reunir energia e colocá-la em um tom receptivo para *absorver*.

Todos sabem que é preciso um aprendizado para enxergar através de um microscópio ou um telescópio, ou para ver uma paisagem tal como o geólogo a vê. [...] Para perceber, o espectador ou observador tem de *criar* sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. [...] Sem um ato de recriação, o objeto não é percebido como uma obra de arte. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por estas operações de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. Em ambos, existe compreensão, na acepção literal desse termo – isto é, uma reunião de detalhes e particularidades fisicamente dispersos em um todo vivenciado. Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar este trabalho não vê, nem ouve. Sua “apreciação” é uma mescla de retalhos de saber com a conformidade às normas da admiração convencional e com uma empolgação afetiva confusa, mesmo que genuína.

Poderíamos somar ao preguiçoso o inativo ou embotado que não vê nem ouve; o desinteressado; o resistente; o preconceituoso; o distraído; o que tem preferências arraigadas; e certamente você leitor lembraria de outras reações às propostas de encontros com a arte em relação aos seus alunos ou visitantes. Se possibilitar encontros sensíveis com a arte é o desejo maior da mediação cultural, oferecendo a oportunidade de experiências estéticas, o foco de estudo não poderia ser apenas um conjunto de metodologias de leitura de obras que focalizam especialmente o objeto, mas aquele que aprecia, contempla e frui.

Boff (1998, p. 9) nos lembra que “[...] ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo

ponto de vista é a vista de um ponto”. O foco é o aprendiz leitor e produtor. Não é à toa que esse é citado por Olga em *Conversações sobre cultura visual: quem fez e quem vê* e por Estela Bonci em *Ações disparadoras de experiências estéticas com crianças*, que em seus textos focalizam os alunos leitores e produtores.

Segundo Gardner (1994), importante pesquisador do Projeto Zero de Harvard e pai da teoria das inteligências múltiplas, as investigações indicam que sem tutela, as crianças pequenas revelam concepções empobrecidas e frequentemente errôneas de arte, sem compreender os processos de produção do que veem nos museus ou em livros. Com aproximadamente dez anos de vida, as crianças apreciam as obras figurativas com fidelidade fotográfica, considerando incompletas ou decadentes as que se desviam do figurativo. Ao chegar à adolescência partem para um ponto de vista oposto, considerando que não há avaliações satisfatórias, tornando-se céticos quando não são provocadas a ampliar suas compreensões.

Michael Parsons (1992); Abigail Housen (1995, 2000); Maria Helena Wagner Rossi (1995, 2001, 2003), Terezinha Franz (2003) e Maristela Rodrigues (2008), entre outros, estudaram o que poderia ser chamado de desenvolvimento estético e nos ajudam a compreender o aprendiz leitor. Não são pesquisas sobre a mediação propriamente dita, mas nos auxiliam na compreensão do grupo que está à nossa frente, seja como educador ou como artista.

Pautados em entrevistas, estudiosos como Parsons (1992) e Housen (1995) traçaram sequências de respostas às obras de arte e chegaram a conclusões significativamente próximas. Embora realizadas em situações culturais e educacionais diferentes da nossa, essas pesquisas podem abrir horizontes para novos estudos voltados especialmente à questão dos processos de mediação, facilitando a criação de situações e desafios estéticos que possam promover encontros com a arte de modo significativo.

As etapas que perceberam em suas pesquisas não são estágios lineares ou universais, e nem há a superação de um estágio quando se chega a um posterior. Também não há vinculação entre estágios e a faixa etária porque as circunstâncias individuais, como conhecimento e experiências anteriores e as oportunidades de acesso à arte são importantes. Há sim um processo de metamorfose que vai se constituindo nas relações com a arte.

Michael Parsons esteve no Brasil a convite do Serviço Social do Comércio (SESC), em 1999. Apontando mudanças de direção no ensino contemporâneo de arte, reafirmou a ideia de que deveria nos importar mais pelos modos como os estudantes interpretam as obras e não apenas como as percebem. Sua pesquisa exposta em *Compreender a arte* (PARSONS, 1992), publicada em inglês em 1987, envolveu de crianças e adultos em mais de trezentas entrevistas realizadas ao longo de dez anos. Propôs a leitura de diferentes obras, mas em seu livro analisa as respostas a especificamente oito, todas figurativas, com estilos e temáticas diferenciados.

As perguntas utilizadas em suas entrevistas poderiam se modificar conforme os argumentos dos entrevistados, mas se baseavam praticamente nas seguintes: Descreva-me este quadro; De que se trata? Acha que é um bom assunto para um quadro? Quais sentimentos encontra neste quadro? Como você sabe? E as cores? São bem escolhidas? E a forma (coisas que se repetem)? E a textura? Foi difícil fazer este quadro? Quais foram as dificuldades? É um bom quadro? Por que?

Considerando que as pessoas (de certa forma direcionadas pelas perguntas) se referem a quatro como grandes áreas de conteúdo: tema, expressão, meio/forma/estilo e juízo, Parsons percebeu cinco estágios de apreciação estética que refletem formas próprias de falar e pensar sobre arte.

Em sua tese publicada em 1995 (há uma cópia na biblioteca do Museu Lasar Segall), Abigail Housen apresenta duzentas entrevistas com adolescentes, a partir de quatorze anos e adultos, com e sem acesso à arte e com diferentes níveis socioeconômicos. Por meio das gravações dessas entrevistas, Housen pretendia captar o pensamento espontâneo, pedindo para seus entrevistados falarem enquanto olhavam as reproduções: *Combination concrete*, de Stuart Davis (uma obra abstrata); *O retorno*, de Magritte; e *As banhistas*, de Picasso. Primeiramente pedia para selecionar a maior e menor preferência entre as reproduções e solicitava que o entrevistado fosse verbalizando tudo que viesse à mente enquanto olhava a obra selecionada. Depois se repetia o processo com as outras duas obras. Não fazia intervenções, apenas facilitava os comentários. Antes de proceder as entrevistas, partindo de estudos anteriores, Housen criou quinze categorias, a saber: observação; preferência; associação; avaliação; compreensão negativa; questionamento; afirmação; comparação; interpretação metafórica; conclusão; reação física; comentário assistido ou ajudado; comentário incompleto ou incoerente. Cada uma abrangia alguns tópicos que melhor delineavam as análises cuidadosas dessa pesquisadora.

É interessante notar que os dois estágios iniciais de Parsons (preferência; beleza e realismo) e de Housen (narrativo; construtivo) mostram declarações significativamente pessoais, relacionadas aos próprios repertórios e experiências vividas. Alguns detalhes e não outros chamam a atenção em função de suas preferências. A avaliação é baseada na qualidade da representação figurativa, valorizando a precisão fotográfica, o trabalho, a temática e o valor da obra, recorrendo à informação social. São esses estágios em que se encontram, habitualmente, o leigo.

Há uma inversão entre os estágios seguintes de Parsons (expressão; estilo e forma) e de Housen (classificação; interpretativo). A sequência de Parsons vai de uma orientação mais afetiva (3) para um enfoque mais formal (4), enquanto que a sequência de Housen apresenta uma compreensão intelectual (3) que precede a experiência afetiva (4). As informações presentes na obra, a sensibilidade intuitiva e memória carregada de afetos norteiam a interpretação. Há uma nova consciência da subjetividade do

artista, da sua experiência e dos outros, com múltiplas leituras possíveis. O realismo fotográfico se transforma em “realismo emocional”, ligado aos sentimentos e às ideias. O feio pode agora ser compreendido, tomando consciência da expressividade.

O último estágio para Parsons (autonomia) e para Housen (re-criativo) evidenciam a formulação de juízos próprios, com discordâncias ou não das perspectivas tradicionais. Há a compreensão de que conceitos e valores devem ser julgados de forma aberta, permanentemente reajustados, compartilhados, discutidos para além de tradições pré-estabelecidas. Implica em uma perspectiva global sobre a cultura, uma compreensão de ambiguidades e de paradoxos.

Para Housen podem se apresentar dois estágios de transição. Entretanto, os dois pesquisadores afirmam que não há fronteiras rígidas entre cada etapa.

Maria Helena Rossi (2003), frente à pesquisa com alunos entre seis e dezoito anos de quatro escolas de Caxias do Sul, RS, durante três anos apresentou imagens de obras em fotografia (de Cindy Sherman), pintura (de Mondrian e Segall), instalação (de Anish Kapoor), uma imagem publicitária e uma visita a uma instalação interativa eletrônica. As entrevistas foram divididas para análise em dois grupos (os familiarizados com a arte e a discussão estética e aqueles que não o eram). Seu estudo propõe três níveis de pensamento (sem, contudo, caracterizar pessoas):

- Nível 1 – relação imagem-mundo tipo 1 e 2: “tem em comum a característica de atribuir ao mundo (físico e concreto) a responsabilidade pela natureza e qualidade da obra”;
- Nível 2 – relação imagem-mundo tipo 3 e relação imagem-artista: “reconhecimento da subjetividade do autor”;
- Nível 3 – relação imagem-artista e imagem-leitor: “valorização das subjetividades, a do artista e a do leitor” (ROSSI, 2003, p. 123-124).

Assim, Rossi (2003, p. 126) afirma: “No nível I a arte mostra o sentimento dos personagens nela representados. No nível II a arte mostra o sentimento que está na obra é o do artista. E no Nível III, o sentimento é parte da obra como uma totalidade”, mas de um modo não fechado, pois: “[...] embora um determinado nível de complexidade esteja sendo demonstrado em um depoimento, outros níveis podem estar presentes, como se não tivesse havido a completa reestruturação do pensamento do nível anterior” (ROSSI, 2003, p. 127).

A pesquisa de Terezinha Franz (2003) faz um recorte no encontro com a obra *Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, de 1860. Para tanto, foram realizadas entrevistas com alunos de curso universitário de Artes, professores da mesma instituição de ensino, educadores de museus e índios pataxós. Dentro de uma perspectiva de compreensão crítica da arte, a autora sintetiza nas respostas os seguintes âmbitos de compreensão dos significados: histórico/antropológico; pedagógico; biográfico;

crítico/social e percebe os seguintes níveis: Nível 1 – compreensão ingênua; Nível 2 – compreensão do principiante; Nível 3 – compreensão do aprendiz; Nível 4 – compreensão do especialista.

Franz (2003, p. 300) aponta que: “O caráter representativo, discursivo, figurativo da pintura histórica, resulta em um código fictício que, muito frequentemente, é confundido com o real”. O repertório prévio, calcado em concepções baseadas, neste caso na experiência escolar anterior com essa imagem, revelam compreensões adequadas, parciais ou equivocadas. Assim, Franz aponta a necessidade de conhecer as concepções prévias, focalizando no contato com essa obra ao seu caráter interdisciplinar. Trata-se de conectar a vida de cada estudante com o que esse aprende na escola, valorizar a subjetividade e a multiculturalidade buscando o envolvimento para que se desenvolva a compreensão crítica.

“O olhar se educa, o gosto se forma”, diz Ana Cláudia de Oliveira (2001, p. 97). Para isto temos de levar em conta como as pessoas entram em contato, concebem, compreendem as imagens da arte, da cultura visual, da vida para, partindo daí, oferecer um olhar que possa melhorar o do outro, uma perspectiva educada, cultivada, sensível e pensante. É importante refletir sobre o que, depois de uma mediação, disse uma entrevistada à Parsons (1992, p. 155): “Aqui está outro quadro que eu dantes pura e simplesmente detestava – mas agora gosto. Gosto porque aprendi a compreendê-lo um pouco melhor...”

Os estudos nos fazem vislumbrar o outro que conosco vive um contato com a arte, mas que talvez iluminem a compreensão voltada ao objeto. Evidenciam também a necessidade de nossa escuta sensível para com nossos aprendizes de nosso olhar atento sobre as suas percepções. Mas outra ventania pode nos fazer ver dentro da neblina, trazida por Didi-Huberman (1998, p. 77):

O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do “dom visual” para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre inquietar o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se detentor.

Dar a ver, inquietar o ver...

“O seu olhar melhora o meu”, diz a canção de Arnaldo Antunes e Paulo Tatit (1995). Nessa, o “olhar que melhora o meu” é um olhar para fora, para o céu, um olhar que demora, um olhar no meu olhar, um olhar que me olha, que devora a escuridão, que descobre o que se esconde, um olhar que é seu, é meu, é de cada um... Arnaldo Antunes e Paulo Tatit fazem-nos pensar sobre a complexidade do olhar do outro e nos tornam conscientes de nosso próprio olhar. Quais tempos de silêncio oferecemos para

que o olhar se inquiete? Escutamos pouco o que nos dizem, porque habitualmente não nos silenciámos cobrindo as suas vozes com a nossa que explica? Deixamos espaços de silêncio para que deixem-se ser capturados pelo olhar?

Um foto-ensaio. Um olhar sobre aquele que vê. Rita Demarchi – que na ocasião desta publicação escreve sua tese de Doutorado sobre o ver aquele que vê – cria um jogo de diálogos entre o lugar da obra ou das obras e o visitante. Seu modo de fotografar é uma ação poética, fruto de uma silenciosa espera em poucos disparos. Lembrando o que dizem Roldán e Viadel (2012, p. 78):

Cada uma das fotografias que configuram um foto-ensaio e, sobretudo, as inter-relações que estabelecem umas imagens com as outras, vão centrando sucessivamente as possíveis interpretações e significados até configurar com suficiente clareza uma ideia ou argumentação.

Ver o outro que vê. Corpos flagrados frente às obras, atentos, sensíveis, distraídos, solitários ou em pequenos grupos. O olhar de Rita foi alimentado pelas fotografias do brasileiro que viveu em Paris como assíduo frequentador do Louvre – Alécio de Andrade (2009) e do artista alemão Thomas Struth, que em algumas fotos não dá a ver obra que desperta olhares.

Olafur Eliasson (2012, p. 24-25), artista dinamarquês-islandês que vive em Berlim, além de propor situações que nos jogam na experiência estética, escreve em *Leeres respirar, es devenir*:

Ao integrar o espectador, ou, melhor, o ato mesmo de olhar como parte da tarefa do museu, o interesse se trasladou da coisa experimentada à experiência em si. Ponhamos em cena os artefatos, mas o que é mais importante, ponhamos em cena o modo como se percebem os artefatos. [...] Invertamos o ponto de vista: o museu como sujeito, o espectador como objeto. Como uma paisagem, o museu também é um constructo; apesar de seu papel global e de largo alcance como verdadeiro mito, em realidade pode ter um potencial social. Ver-se sentindo.

“O museu como sujeito, o espectador como objeto”. Um convite para nos vermos vendo, sentirmo-nos sentindo, percebermo-nos pensando. Potencial social na percepção de algo maior, mas que reverbera em cada um de nós?

O foto-ensaio de Rita Demarchi, somado à fruição singular diante das obras e do pensamento de Eliasson nos movem para pensar a mediação de outro modo que não do lado do museu/obra/artista, nem pelo lado desse espectador, visitante, público, ou usuário como querem os curadores da 31ª Bienal de São Paulo, em 2014, mas nos “entreS”.

Qual é o espaço da mediação cultural? Ponte, elo, espaços rizomáticos de conexões incertas? “EntreS” em um jogo que pode ou não provocar experiências estéticas? “EntreS” desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam crianças, adolescentes, adultos, pessoas com neces-

sidades especiais, professores, instituições escolares, famílias? “EntreS” apresentações, explicações, interpretações, conhecimentos teóricos, informações? E a mediação cultural? São perguntas-convites-gatilhos que se espalham neste livro.

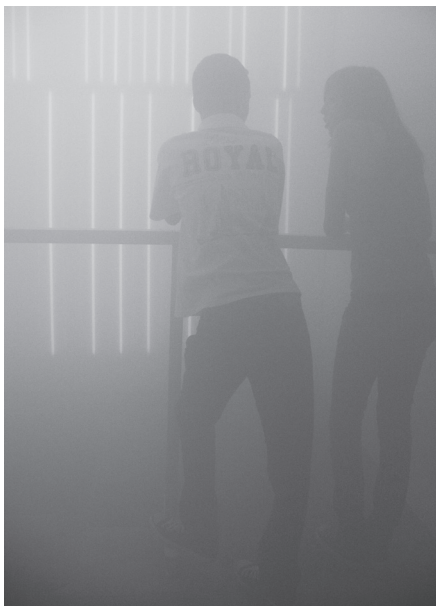
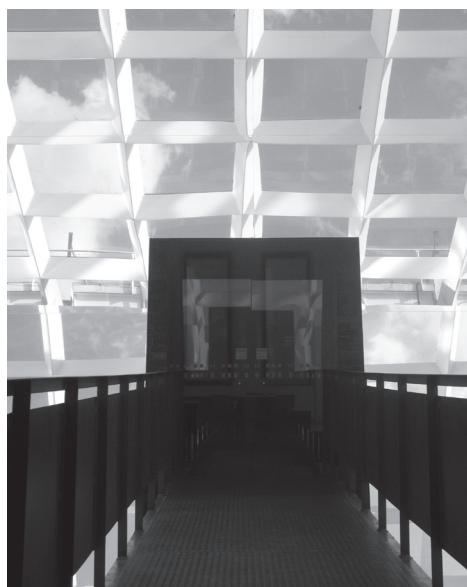


Fig. 32. Rita Demarchi. *Entre*. Foto-ensaio, 2014. Composto por quatro fotografias junto a obras de Olafur Eliasson: *Microscópio para São Paulo*, *Seu planeta compartilhado*, *Esfera de luz lenta* e *Seu corpo da obra* nas exposições *Seu corpo da obra* na Pinacoteca do Estado e Sesc Pompéia, São Paulo, 2011.

É comum pensar no seu não saber e na mediação cultural como o modo de informá-lo sobre o que vê? Mas Rancière (2010b, p. 18-19) nos aponta: “O saber não é um conjunto de conhecimentos e a ignorância a sua falta, mas uma posição frente ao conhecimento”. Uma “[...] prática de embrutecimento que evidencia a superioridade do mestre e a incapacidade do outro”. Ou uma “[...] prática emancipadora do mestre ignorante” em uma posição de igualdade: “[...] um mestre que dissociou o saber que possui do ensino que pratica”. Para Rancière (2010a, 2010b), aquele considerado ignorante e o cientista possuem uma mesma inteligência em ação, que traduz signos por outros signos, que compara. “Este trabalho poético de tradução está no cerne de toda a aprendizagem” (RANCIÈRE, 2010b, p. 19).

É neste sentido que lidar com o espectador emancipado não é despejar informações, mas oferecer espaços para agir, observar, comparar, interpretar. É por isso que o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural (2005, p. 55) diz que mediar é “estar entre muitos”:

[...] implica em uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que as interpretam e as contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curadorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (*xerox*, transparências, *slides* ou apresentações em *PowerPoint*) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa comunidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural. O estar entre da mediação cultural não pode desconhecer cada um desses interlocutores e o seu desafio maior: provocar uma experiência estética e estética.

Estar entre muitos nos coloca na condição, na posição de quem também há de viver uma experiência, no *entre*, potencializando-a aos outros, pois a vive com intensidade e nos faz pensar sobre os processos educativos em museus e instituições culturais.

Há apenas que se inquietar com o *entre*. [...] É o momento em que o que vemos justamente começa a ser atingido pelo que nos olha – um momento que não impõe nem o excesso de sentido (que a crença glorifica), nem a ausência cínica de sentido (que a tautologia glorifica). É o momento em que se abre o antro escavado pelo que nos olha no que vemos (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 77, grifo do autor).

Na ação mediadora, nesse *entre* em que nos colocamos, é necessário pensar a diferença entre apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural. Embora essas ações se superponham em alguns momen-

tos, ver diferenças pode ser um modo de aprofundar a questão, pois como diz Gibson (1974, p. 300), “[...] não aprendemos a ter percepções, mas a diferenciá-las”. Em síntese, poderíamos dizer que apresentar uma obra é como introduzir um texto, como colocar alguém frente a algo. A explicação pode ser compreendida como uma prática embrutecedora. “O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender e compreender*. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra”, diz Rancière (2010a, p. 21-22, grifos do autor). Não há perguntas ou interpretações à explicação do explicador. Há apenas a repetição da explicação que se encerra em si.

Lembro-me da exposição *Genoma*. Gisa Picosque e eu, coordenando a ação educativa, planejamos um laboratório com a extração de DNA. Todos os educadores eram da área de Ciências, de Biologia. Foi muito interessante transformar a explicação dos passos da extração em ação mediadora, levando os participantes à compreensão de todo o processo, à geração de outras perguntas, ao incentivo e ampliação da percepção do que viam e ouviam, possibilitando também conhecimento teórico, conceitual. Essa ampliação do conhecimento teórico, contudo, não se confunde com a *informação*.

Dosada, adequada para quem a ouve, a informação pode ser simples, mas não simplista e pode ser uma boa chave de leitura, que se abre a novas conexões. Mas é preciso cuidado, pois o excesso de informação pode não deixar lugar à experiência. Alerta Larrosa (2004, p. 155): “Não deixa de ser curiosa a intercambialidade entre os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’. Como se conhecimento se desse sob o modo da informação e como se aprender não fosse outra coisa que adquirir e processar informação”.

Segundo Luigi Pareyson (1989, p. 167), a interpretação é uma outra ação:

[...] o encontro de uma pessoa com uma forma. [...] um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa: interpretar significa conseguir sintonizar toda a realidade de uma forma através da feliz adequação entre um dos seus aspectos e a perspectiva de quem a olha.

E a mediação cultural? Na minha perspectiva, essa pode se dar por múltiplas ações mediadoras, mas seu principal objetivo é possibilitar encontros com a arte e a cultura, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro. Logo, mediar é estar entre muitos e entre desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais, professores, instituições escolares, famílias...

Não há receitas de uma boa mediação cultural, pois a arte é um “bloco de sensações e, isto é um composto de perceptos e afectos. [...] A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si”, dizem Deleuze e Guattari (1992a, p. 213). É acertada a afirmação de Agnaldo Farias (2007, p. 67):

[A mediação] empregada como fator de aproximação, pode ser problemática, especialmente quando ela, no afã de estabelecer a ponte entre a obra e o público, incorre em estratégias simplificadoras, trai exatamente aquilo que pretende defender. Ora, a mediação não pode incorrer na simplificação do processo que se estabelece entre público e obra, não pode pretender reduzir a complexidade do trabalho que está sendo apresentado. Ela tem que garantir que a obra seja apresentada em toda a sua plenitude, fruída da melhor maneira possível.

Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa *Mediação Cultural: Provocações e Contaminações Estéticas*, que coordeno, tentou mapear os diversos territórios da mediação cultural que compõem o vasto universo da mediação cultural.

Retomando estudos já realizados, dialogamos a partir dos artigos publicados pelo Grupo e por outros, fazendo, assim, nascer uma cartografia com seus territórios que se conectam e se articulam e que moveram os textos deste livro. Para alguns pode parecer uma fragmentação, pois todos os territórios fazem parte de um todo, entretanto apontam diferenças, comumente sutis, campos difusos de fronteiras e de bordas evanescentes. São abaixo apresentados alguns desses em ordem alfabética, pois em suas conexões rizomáticas não há hierarquia, mas múltiplas conexões que podem ser ampliadas, como ondas que se multiplicam e se interconectam entre territórios. Assim, os territórios da mediação cultural formam uma grande cartografia.

Ação mediadora; Acessibilidade cultural; Cultura visual; Curadoria educativa; Desenvolvimento estético; Espaços potenciais de mediação cultural; Formação docente; Leitura de imagens: metodologias; Leitura de imagens: camadas interpretativas; Mediação cultural nos museus e instituições culturais; Objetos propositores; Patrimônio cultural; Políticas e produção cultural; Provocações e contaminações estéticas; Recepção; Silêncios.

O que vemos é que há muito trabalho sério sendo realizado. Podemos citar a Casa Daros no Rio de Janeiro e seu slogan “Arte é educação”; ou o Museu de Arte do Rio (MAR), com os seus espaços do olhar de forte ação educativa; ou a Pinacoteca de São Paulo, com sua intervenção no espaço educativo, provocando diálogos entre obras expostas; ou a proposta de Inhotim, no qual a arte e o meio ambiente se conectam; Ou ainda as proposições das últimas bienais de São Paulo. Todas essas ações se conectam com o que relata Claire Bishop (2012, loc 4725):

A primeira metade do 2000 marcou o aumento de projetos pedagógicos empreendidos por artistas. [...] artistas e curadores tem se comprometido de modo crescente com projetos que apropriam dos temas da educação como método e forma: conferências, seminários, bibliotecas, salas de leitura, publicações, ateliês e inclusive escolas completas.

Percebe-se uma mudança que vai se estabelecendo, inclusive com a percepção de que os espaços potenciais de mediação cultural não são apenas os convencionais ou a cidade. A escola também poderia ser um polo cultural, como a ação desencadeada por Marcia Polachini Oliveira e narrada em *Abrindo janelas para o que tem fora do mundo da escola*, ou a experiência de Fabíola Cirimbelli B. Costa (2013, p. 275), que em 1997 criou o Espaço Estético do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) “[...] como um espaço de passagem e, quem sabe, fosse tomando corpo espalhando-se pela escola inteira e instalando-se em cada ser. [...] transformando-os em lugares quentes e vivos, os quais, tendo em conta o ponto de vista móvel, são antes mais possibilidades do que limites”.

Canclini (2010, p. 142-143, tradução nossa) destaca três sentidos do que poderia significar a modernização dos museus. Além do redesenho das exposições em sintonia com os avanços das pesquisas e das mudanças tecnológicas e mediáticas e da incorporação de produções dos visitantes em salas laterais, Canclini aponta a inclusão de:

oferta - mais do que serviços educativos onde se explica o que contém vitrinas herméticas - de ambientações interativas e atividades paralelas pelas quais podem passear fluidamente os jovens formados nas tecnologias contemporâneas, mais dispostos a escutar, ver e baixar *podcasts* da *Internet*, como já tem muitos museus em suas páginas digitais, do que ler parágrafos e parágrafos escritos nas paredes.

Consideramos que a ação mediadora não se dá apenas com boas propostas; com materiais educativos como objetos propositores, como um bom *site*, como uma boa formação dos educadores que atuam, como uma equipe acolhedora, envolvendo desde o profissional que atende os telefonemas para agendamento. Dá-se em cada visita e conversa, essas que aproximam ou afastam os visitantes.

Por isso, estamos entreS. Não ponte, nem elo. Mas estamos em espaços rizomáticos de conexões incertas que envolvem um “saber estar entre muitos”, atentos a cada um que participa da potencialidade de encontro.

Por isso, estamos entreS. E não há certezas. Há a tentação da certeza, como nos dizem Maturana e Varela (1995) em *A árvore do conhecimento*. Dessa miragem escaparam esses dois autores e devemos fugir todos nós! Como ter certeza de uma ação fundada na troca e construída na potencialidade da arte?

Entre as incertezas, mais uma: terá se constituído este livro um objeto propositor, uma ação mediadora provocadora de um pensar sensível na relação que estabelecemos

com a arte, com os artistas, com todos os que convivem um encontro que quer ser uma experiência estética?

Inúmeras respostas são possíveis, mas entre chuviscos, nuvens, chuvas, neblinas e ventanias, tentamos em todo o livro uma conversa que não se esqueceu de quem poderia nos ler, oferecendo caminhos diversos que conectam ideias entre si. Fica aqui o convite para fruir o livro na mesma ação dita por Umberto Eco (1986, p. 255):

E fruir uma obra como forma sensível quer dizer reagir aos estímulos físicos do objeto, e reagir não apenas através de um acordo de ordem intelectual, mas através de um conjunto de movimentos sinestésicos, com uma série de respostas emocionais, de maneira que a fruição do objeto, ao complicar-se com todas estas respostas, não assuma nunca a exatidão unívoca da compreensão intelectual de um referente unívoco, e a interpretação da obra se torne por si mesmo pessoal, posicionada, mutável e aberta.

Referências

- ALENCAR, Valeria. *Conversas ao meio dia*: exposição *Our Londinium* em 23/04/2014. Disponível em: <http://arteducaonline.blogspot.com.br/2014_04_01_archive.html>. Acesso em: 21 jun. 2014.
- ALPHEN, Ernest V. Lances de Hubert Damisch: pensando a arte na história. *Revista PPGAV - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, p. 93-103, 2006. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae13_Ernst_Alphen.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.
- ALVES, Cauê. A curadoria como historicidade viva. In: RAMOS, A. R. (Org.). *Sobre o ofício do curador*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. p. 43-57.
- ANDRADE, Alécio de. *O Louvre e seus visitantes*. Paris: Le Passage; São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2009.
- ANDRADE, Mário de. *Padre Jesuino de Monte Carmelo*. São Paulo: Martins Fontes, 1944.
- ANJOS, Moacir dos. *Local/Global: arte em trânsito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- ANTUNES, Arnaldo e TATTI, Paulo. *O seu olhar melhora o meu*. 1995, no álbum *Ninguém*. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/arnaldo-antunes/o-seu-olhar.html#ixzz2wd0WygqZ>>. Acesso em 13 maio 2013.
- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- _____. *El pensamiento visual*. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós Ibérica, 1986.
- ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação - rumo à sociedade aprendente*, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- AZEVEDO, Francisco F. dos S. *Dicionário analógico da língua portuguesa: ideias afins/thesaurus*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética do pensamento verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BALTAR, Brígida. *Neblina, orvalho e maresia: coletas - Brígida Baltar*. Rio de Janeiro: O Autor, 2001.
- BARBOSA, Ana M. *A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991 (1ª edição) e 2012 (8ª edição).
- _____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- _____. As mutações do conceito e da prática. In: _____. (org) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. (org.) *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____; COUTINHO, Rejane G. (org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009.
- _____; COUTINHO, Rejane; SALES, Heloisa. M. *Artes visuais: da exposição à sala de aula*. São Paulo: Edusp, 2005.
- BARBOSA, Sylvia W. Q. Colecionando o intangível: uma “apreensão” do mundo na obra de Brígida Baltar. In: *Anais do IV Fórum de pesquisa científica em arte*. Curitiba: EMBAP, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2006.
- BARTHES, Roland. O círculo de giz caucasiano. In: BRECHT, B. *O círculo de giz caucasiano*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
- BARROS, Manoel. *Memórias inventadas - as infâncias de Manoel de Barros / Iluminuras de Martha Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BATISTA, Marta Rossetti. *Anita Malfatti no tempo e no espaço*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas I – Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 213-240.

- BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BETHÂNIA, Maria; VELOSO, Caetano. Maninha. In: *Ao vivo*. São Paulo: Polygram, 1989. 1 CD.
- BIGHETTI FIORAVANTI, Maria M. L. B. *A pintura franciscana dos séculos XVIII e XIX na Cidade de São Paulo: fontes e mentalidade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Estética e História da Arte) – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=126029>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory Arte and the politics of Spectatorship*. New York: Verso, 2012.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- BONCI, Estela M. O. *Uma janela aberta para a leitura de mundo: o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.
- BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre ; DARBEL, Alain. *O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª série): Arte*. Brasília, DF, 1998.
- _____. Decreto-Lei nº 25. *Criação do Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 1937.
- BURKE, Peter. *Testemunha Ocular: história e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.
- _____. ¿Los arquitectos y el espectáculo les hacen mal a los museos? In: CASTILLA, Américo. *El museo en escena: política y cultura en América Latina*. Buenos Aires, Paidós: 2010, p. 131-144.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V.M. (org.): *Sociedade, Educação e Cultura (s): Questões e propostas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CANTON, Kátia. *Tempo e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. (Coleção Temas da Arte contemporânea).
- _____. *Espaço e lugar*. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. (Coleção Temas da Arte contemporânea).
- CARVALHO, Francione O. *Fronteiras instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.
- CENTRO UNIVERSITÁRIO MARIA ANTONIA. *Projeto Lá Vai Maria*. São Paulo: Centro Universitário Maria Antonia; Secretaria do Estado da Educação, 2003. (Coord. IAVELBERG, Rosa).
- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CHIARELLI, Tadeu. *Como explicar arte contemporânea brasileira para o público internacional*. In: RAMOS, A. R. (Org.). *Sobre o ofício do curador*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. p. 75-112.
- _____. (Coord.). *Grupo de estudos em curadoria*. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1999.
- CHRISTOV, Luiza H. da S. Contribuições de narrativas para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores – artes e técnicas – Ciências e políticas*. São Paulo: UNESP, 2006. p. 595-604.
- CINTRÃO, Rejane. *Algumas exposições exemplares: as salas de exposição na São Paulo de 1905 a 1930*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.
- CLARK, Lygia. Livro-obra. *Nós somos os propositores*, 1968. Disponível em: <http://www.lygiac Clark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- COELHO, Teixeira. *Exposição Estratégias para Deslumbrar*. São Paulo, Museu de Arte Contemporânea da USP, 2002.
- _____. *Fragmentos (fora de ordem) sobre a duração na arte contemporânea e na ideia da arte*. Conservar para Não Restaurar. 2000. Disponível em: <www.itaucultural.org.br/conservar_ nao_restaurar>. Acesso em: 20 mai. 2014.

- CONCEIÇÃO, Jorge W. *Vamos à cena: quem, onde e o que – um estudo sobre jogos teatrais e a prática dos professores de Arte na escola pública*. 2010. (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1913>. Acesso em: 13 maio 2014.
- COUTINHO, Rejane, G. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (orgs.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 171-185.
- COSTA, Fabíola C. B. *O olho que se faz olhar: espaço estético no contexto escolar*. Florianópolis: Núcleo de Publicações, 2013.
- DARRAS, B. As várias concepções de cultura e seus efeitos sobre os processos de mediação cultural. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (orgs.) *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo, Editora Unesp (coleção Arte e Educação), 2009, p.23-52.
- DELEUZE, Gilles. A transformação do padeiro. In: *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992b.
- _____.; GUATTARI, Félix. *O que é a Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992a.
- _____.; Introdução: Rizoma. In: *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995 (11-37).
- DEMARCHI, Rita de C. *Encontros sensíveis: experiências de mediação da obra pública Estação Sumaré no metrô de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da UNESP. São Paulo. 2003.
- DESGRANGES, Flávio. *A posição de espectador em Hysteria*. In: *Hysteria – Grupo XIX de Teatro*. São Paulo: Grupo XIX de Teatro, 2006.
- _____. Rastros de processo colaborativo. In: MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. (Org.). *Por trás da cena*. São Paulo: Rizoma Cultural, 2010.
- _____. Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador. In: *Revista Sala Preta*. São Paulo: ECA-USP, nº 9, p.11-20, 2008.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- _____. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- _____. *Diante da imagem*. São Paulo: Ed 34, 2013.
- DOMINGUES, Cláudio M. *O olhar de quem olha: arte e mediação na aula de História – o uso da imagem na construção do conhecimento histórico*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2006.
- DONATO, Célia C. R. de. *Teatro Municipal de São Paulo: da percepção do patrimônio à experiência estética*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.
- DUARTE, João Francisco Jr. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.
- DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTOCK, G. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- _____. *A definição da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- EFLAND, Arthur D., FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, Buenos Aires e México: Paidós, 2003.
- EHOW. *Job description of curator of education*. 2012. Disponível em: <http://www.ehow.com/facts_5918131_job-description-curator-education.html>. Acesso em: 5 set. 2012.
- ELIASSON, Olafur. *Leer es respirar, es devenir: escritos de Olafur Eliasson*. Barcelona: Gustavo Gili, 2012.
- ESCHE, Charles et al. *Algumas ferramentas para o presente*. In: 31ª Bienal: Material Educativo - Caixa de ferramentas. São Paulo: Fundação Bienal, 2014.

- FABRO, Maria de L. de S. *Em foco: professores de Arte e suas experiências com os materiais educativos Lá vai Maria, Bem Vindo Professor! Artebr*, 2007. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), São Paulo, SP.
- FARIAS, Agnaldo. Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa. In: MARTINS, Mirian C.; EGAS, Olga; SCHULTZE, A. *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. São Paulo: Instituto de Artes/Unesp, 2007. p. 66-68/ 87-89.
- _____. *Arte brasileira hoje*. São Paulo: Publifolha, 2002 (Folha Explica).
- FELDMAN, E. B. *Becoming human through art aesthetic experience in the school*. New Jersey, US: Prentice-Hall, 1970.
- FERRAZ, Maria H. C. de T.; FUSARI, Maria F. e. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FLEURI, Reinaldo M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONSECA, M. C. L. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro UFRJ; IPHAN, 1997.
- FRANZ, Terezinha S. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2003.
- FREIRE, Madalena. *O papel do registro na formação do educador*. Diálogos Textuais. Espaço Pedagógico. São Paulo: 2001
- _____. (org). *Grupo individuo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- _____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.
- GABLIK, Suzi. Estética Conectiva: A Arte depois do Individualismo. In: GUINSBURG, J.; BARBOSA, Ana M. (Orgs). *O Pós Modernismo*. São Paulo: Perspectiva. 2005, p. 601 -610.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002
- GARCIA, Amélia. Mediação Cultural promove que tipo de acessibilidade? Arte-educação e as rosas: dialogando com as práticas pedagógicas e a formação de professores. In *Diálogos entre Arte e Público: Caderno de textos III*. Org SANTOS, Anderson Pinheiro. Fundação de Cultura do Recife, 2010. Disponível em: < http://www.academia.edu/6344700/O_Projeto_Musica_na_Escola_do_estado_de_Minas_Gerais_pg_102-107_>. Acesso em: 27 nov. 2013.
- GARDNER, Howard. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GIBSON, James J. *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Infinito, 1974.
- GODOY, Carlos A. de. *Arte - educação: espaço de conflitos*. 1988. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.
- GONÇALVES, José R. S. *Antropologia dos Objetos: coleções, museus e patrimônios*. Rio de Janeiro, IFCS/ UFRJ, 2005. Disponível em: < http://nau.ufsc.br/files/2010/09/antropologia_dos_objetos_V41.pdf>. Acesso em 21 jun. 2014.
- GONÇALVES, M. A. *Obra ausente*: Arthur Lescher (Folha de São Paulo). 24 out. 2012. Disponível em: <<http://www.anitaschwartz.com.br/noticia/obra-ausente-arthur-lescher-folha-de-sao-paulo>>. Acesso em: 10 ago. 2014.
- GRANDE, Simone. A narração de histórias e o teatro: a busca de uma arte sensível. In: LACOMBE, A. L. (Org.). *Teia de experiências: reflexões sobre a formação de contadores de histórias*. São Paulo: Coordenadoria do Sistema Municipal de Bibliotecas, 2013. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/Teia%20de%20experiencias_1382928283.pdf>. Acesso em: 28 maio 2014.
- GRUPO DE PESQUISA MEDIAÇÃO ARTE/CULTURA/PÚBLICO. *Mediação: provocações estéticas*. MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.

- _____. *Curadoria educativa: inventando conversas*. Revista *Reflexão e Ação* – Departamento de Educação/UNISC, v. 14, n. 1, p. 9-27, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Curadoria-Educativa.pdf>. Acesso em: 21 jun 2014.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP& A, 2005.
- HELGUERA, Pablo. O peso do conto: a narratividade como ferramenta de mediação. In: _____. (Org.). *Mediação: traçando territórios*. Porto Alegre, RS: Fundação Bial do Mercosul, 2011. p. 7-10.
- HERKENHOFF, Paulo. Bienal 1998: princípios e processos. In *Revista Trópico*. São Paulo, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.revistatropico.com.br/tropico/html/textos/2973,1.shl>
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The educational role of the museum*. London: Routledge, 1999.
- HORTA, Maria. de L. P. *Educação patrimonial*. 1996. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/18806513/1762518484/name/Educa%C3%A7%C3%A3o+Patrimonial.doc>>. Acesso em: 13 maio 2014.
- HOUSEN, Abigail. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro (org). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000. p. 147-168.
- _____. *The eye of the beholder: measuring aesthetic development*. Harvard: University Microfilms International, 1995.
- IOSCHPE, Evelyn. 50 anos de bienal internacional de São Paulo. *Revista USP*. São Paulo, n. 52, p. 108-115, dez. 2001/fev. 2002. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/52/13-evelyn.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2012.
- JAPIASSU, Ricardo O. V. *Jogos teatrais na escola pública*. Rev. Fac. Educ. São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998.
- JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo: Unisinos, 1999.
- JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN; São Paulo: UFRN; Paulus, 2010. p. 59-79.
- _____. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KANTOR, Tadeusz. *A journey through other spaces: essays ad manifestos*. Translated by Michal Kobialka. California, US: University of California Press, 1993.
- KASTRUP, Virginia. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- KENNEDY, X.; KENNEDY, D. *Talking like the rain*. Miami, FL, US: San Val, 2002.
- LAROSSA BONDIA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 19, 2002. Disponível em: <http://wBbeww.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro Pós-Dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1978.
- LIMA, Anny Cristina e CHIOVATTO, Mila Milene (coord.) *Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011.
- LOWENFELD, Victor; BRITAIN, Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARQUES, Luiz. F. A arte do encontro. In: *Hysteria – Grupo XIX de Teatro*. São Paulo: Grupo XIX de Teatro, 2006.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed UFRJ, 1996.

- _____. Novos regimes de visualidade e descentralizações culturais. In: BRASIL, Ministério da Educação, MEC. *Mediatamente! Televisão, cultura e educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- MARTINS, Mirian C. *Temas e técnicas em artes plásticas*. São Paulo: ECE, 1979.
- _____. *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar*. São Paulo: Arte UNESP, 1993.
- _____. *Mediação: tecendo encontros sensíveis com a Arte*. São Paulo: Arte UNESP, n. 13, p. 221-234, 1997.
- _____. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____; PICOSQUE, Gisa. *Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos*. Porto Alegre, RS: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2003.
- _____. (Coord.); GRUPO DE PESQUISA ARTE/CULTURA/PÚBLICO. *Mediação: provocações estéticas*. Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.
- _____. Expedições instigantes. In _____; PICOSQUE, Gisa. (Org.). *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012, p. 9 a 22.
- _____. *Mediação: encontros com arte e cultura*. In _____; PICOSQUE, Gisa. (Org.). *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012, p.23-31.
- _____. Achadours: encontros com a vida. In São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Horizontes culturais: lugares de aprender / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Devanil Tozzi e outros. São Paulo: FDE, 2008.
- _____; PICOSQUE, Gisa. (Org). *Por trás da cena*. São Paulo: Rizoma Cultural, 2010.
- _____; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. T. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer a arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- _____. PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T T. *Teoria e prática do ensino de Arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.
- _____, SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. (orgs). *Mediando [con]tatos com arte e cultura*. Universidade Estadual Paulista.- Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v. 1, n. 1, novembro 2007.
- _____. Arte, só na aula de arte? *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9516>>. Acesso em: 23 set 2012.
- _____. O que vemos com um olhar estrangeiro? In *Instituto Arte na Escola*, São Paulo, 2012. Disponível em <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69326&>
- MARTINS, Raimundo. Rumos e rotas da imagem e da arte na educação. *Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora*, v. 14, n. 2, jul./dez. 2012. . Disponível em <<http://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/1943/1380>>. Acesso em: 01 jul. 2014.
- _____; TOURINHO, Irene. *Educação da Cultura Visual: narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.
- _____; TOURINHO, Irene. *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.
- _____; TOURINHO, Irene. *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- MASCHAT, Verena. *Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk*. In: Orff España. v. 1. España: [S.n.], 1999.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento - as bases biológicas do conhecimento humano*. Campinas: Ed. Psy, 1995.
- MEIRA, Marly R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. *Filosofia da criação: reflexões sobre o sentido do sensível*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MERLEAU-PONTY. *Fenomenologia da Percepção*. Lisboa: Freitas Bastos, 1971.

- MICELI, Sérgio S. Refrigério da cultura oficial. *Revista do IPHAN*, n. 22, 1987.
- MOREIRA, Marco A. *Aprendizagem significativa*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1999.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2012.
- NASCIMENTO, Milton; TUNAY. *Ânima: certas canções*. Rio de Janeiro: Ariola, 1982. 1 CD.
- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: ____ (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992 (13-33).
- _____; FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN; São Paulo: UFRN; Paulus, 2010.
- OBRIST, Hans U. *Uma breve história da curadoria*. São Paulo: Bei, 2010.
- OLIVEIRA, Ana Cláudia. Convocações multissensoriais da arte no século XX. In: In: PILLAR, Analice Dutra (org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- OTT, Robert. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PARSONS, Michael J. *Compreender a arte*. Lisboa: Presença, 1992.
- PERRENOUD, Phillippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1993.
- PESSOA, Fernando. *Alberto Caetano - poemas completos*. São Paulo: Nobel, 2008.
- PESAVENTO, Sandra J. *História & História Cultural*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- PILLAR, Analice D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- _____. *A Universidade, a Arte e as Paixões*. In *Instituto Arte na Escola*, São Paulo, 2012. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69327&>>. Acesso em: 20 mai. 2014.
- PINA, M. Bartolomé. *Diagnóstico a La escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs, 1997.
- QUINTÁS, Alfonso L. *Estética*. Petrópolis, Vozes, 1993.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010a.
- _____. *O espectador emancipado*. Lisboa, Portugal: Orfeu Negro, 2010b.
- READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- RICTHER, Ivone Mendes. *Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais*. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- RIZZI, Maria Christina. *Leitura de fragmentos - relato de uma experiência completa a partir de um acervo incompleto*. São Paulo: ECA – USP, 1990. (Dissertação/ Mestrado).
- _____. Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte – Image Watching. In: *Instituto Arte na Escola*, São Paulo, n° 22, março 2000. Disponível em <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69322&>>. Acesso em 13 mai 2014
- RODRIGUES, Augusto (coord.). *Escolinha de arte do Brasil*. Brasília: INEP – Instituto de Pesquisas Educacionais, 1980.
- RODRIGUES, Lupicínio. *Felicidade*, 1933. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/lupicinio-rodrigues/felicidade.html>>. Acesso em: 15 ago. 2014.
- RODRIGUES, Maristela S. *Desenvolvimento estético: entre as expectativas do professor e as possibilidades dos alunos*. 2008. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2008.
- RODRIGUES, Marly. *Memórias. Imagens do passado. A instituição do patrimônio em São Paulo 1969-1987*. 1994. Tese (Doutorado). Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1994.

- RÓLDAN, Joaquin e VIADEL, Ricardo M. *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Aljibe, 2012.
- ROSA, Guimarães. *Grande sertão veredas*. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.
- ROSSI, Maria H. W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- _____. A compreensão das imagens da arte. In: *Arte & Educação em Revista*. Porto Alegre. 1:27-35, 1995.
- _____. A compreensão do desenvolvimento estético. In: PILLAR, Analice Dutra (org). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- _____. *Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- SALLES, Cecília A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Annablume, 1998.
- SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. *Horizontes culturais: lugares de aprender*. São Paulo: FDE, 2008.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 2011a.
- _____. *Educação Sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2011b.
- SELF, George. *Nuevos sonidos en clase*. Argentina: M. A. Bermejo, 1991.
- SERRES, Michel. *Os Cinco Sentidos: Filosofia dos Corpos Misturados*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- STANISLAVSKI, Constantin. S. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- _____. *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- TEIXEIRA, Renato; SATER, A. Tocando em frente. In: *Ao vivo em Tatuí*. Rio de Janeiro: Kuarup Discos, 1999. 1 CD.
- VELOSO, Caetano. Sampa. In: *Muito – dentro da noite azulada*. [S.l.: s.n.], 1978. 1 CD.
- VERGARA, Luiz G. Curadorias educativas: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: *Congresso nacional de Pesquisadores em artes plásticas*, 1996. Anais. Rio de Janeiro: ANPAP, 1996. p. 240-247.
- VOLPE, Altivir J. Tempo e espaço: entre continuidade e transformação. *Revista Elpsicoanalítico*. Buenos Aires, Argentina, n. 9, abr. 2012. Disponível em: <<http://www.elpsicoanalitico.com.ar/num9/subjetividad-volpe-tiempos-y-espacios.php>>. Acesso em: 24 set. 2012.
- WALKER, Lucy (Dir.); JARDIM, João; HARLEY, Karen (Co-dir.). *Lixo extraordinário*. Produção: Angus Aynsley, Hank Levine; Co-Produção: Peter Martin. Ano de produção: 2009. Duração: 99 minutos. Formato: RAIN.
- WILSON, Brent; WILSON, Marjorie; HURWITZ, Al. *Teaching drawing from Art*. Massachusetts, Davis, 1987.
- ZANINI, Walter. Novo comportamento do Museu de Arte Contemporânea. In: RAMOS, A. R. (Org.). *Sobre o ofício do curador*. Porto Alegre, RS: Zouk, 2010. p. 59-64.

ação e criação docente, 34, 38, 43

acessibilidade, 56 89, 227

acesso cultural, 21, 23, 25, 32, 36, 43, 46, 53, 57, 83-91, 99-108, 133, 205, 206

adolescente (vide aluno)

aluno, aprendiz da arte, estudante, criança, adolescente, 38, 44, 46, 49, 51, 54, 56, 72, 77, 78, 98, 134, 153, 161, 163, 165, 174, 179, 209, 211, 213, 219

análise comparativa, 121, 126, 198

anestesia, 73-75, 76, 78, 82

apreciação, 140, 141, 173, 174, 208, 218, 220; roda de apreciação, 34, 154, 155, 157, 164

aprendiz da arte (vide aluno)

aproximação e compreensão da arte, 203-212, 217

artista, 25, 84, 90, 147, 148, 155, 157, 182, 183, 189, 208, 214, 217, 218, 223

ativação/ativador cultural, 44, 173, 175

cartografias, 63, 168, 188, 227

coleta sensorial, 73, 156, 157

contemplação, 93, 208

conversa (vide diálogo)

convite, 172, 184

corpo, 17, 39, 41, 42, 56, 57, 69, 94

criação, 09, 66, 98, 155, 173, 191, 194, 200, 216, 218

criança (vide aluno)

cultura visual, 23, 28, 128-137, 152, 227

cultura, 20, 33, 45, 74, 83, 109-116, 131

curador, 40, 113, 151, 152, 189, 188-191, 194, 195; do educativo, 192; pedagógico, 192; educacional, 192; de educação, 193; público-curador, 201; professor-curador, 191

curadoria educativa, 28, 41, 54, 121, 122, 124, 181, 188-202, 227

curadoria, 41, 48, 188, 189, 191

dança, 93, 94

desenvolvimento estético, 209, 219, 227

devaneio, 153, 160

diálogo, conversa, 17, 40, 42, 56, 63, 70, 71, 72, 79, 101, 106, 107, 114, 116, 122, 127, 133, 151, 176, 206, 208, 211, 212, 217, 228

educador, mediador, professor (vide mediador)

encontro com a arte, 78, 84, 101, 103, 171, 172, 176, 193, 195, 196, 198, 203, 206, 209, 218, 226

escola, 26-28, 32, 33, 44, 47, 48, 73, 85, 86, 99, 101, 102, 112, 113, 130, 133, 135, 137, 148, 153, 164, 205, 213, 228

escuta, 93, 222

espaço potencial de mediação cultural, espaços culturais, 22, 23, 26-28, 37, 42, 43, 48, 49, 53, 90, 101, 139, 210, 227, 228

espectador, 129, 138, 140, 141; ação do, 140; emancipado, 193, 208, 210

espetáculo, 36- 38, 53, 54, 76, 99, 100, 102, 143, 171, 195, 204; em processo, 143

estar entre muitos, 111, 120, 196, 225, 226, 228

estesia, 39, 73, 74, 80

estranhamento, 37, 39, 40, 41, 57, 64, 76, 94, 180, 181, 184, 197, 198

estudante (vide aluno)

expedição, 122, 162, 164, 170

experiência estética, 21, 24, 26, 30, 38, 41, 43, 55, 57, 67-82, 89, 91, 101, 128, 133, 145, 150, 152, 172, 173, 177, 181, 194, 195, 201, 218, 226

experiência, 57, 63, 65, 68, 96, 106, 137, 140, 148, 156, 160, 168, 171, 172, 194, 211, 225

explicação, 79, 196, 225, 226; explicador, 190, 193

exposição, 47, 165, 189, 195, 204

formação cultural, 101, 174, 177

fruição, 147, 150; fruidores, 115

história da arte, 73, 75, 78, 79, 80, 133, 134, 148, 202, 206, 207, 214-217

identidade, 33, 69, 71, 74, 81, 109, 112, 113, 115, 116

image watching, 79, 175, 215

imaginação, 39, 56, 79, 92, 103, 131, 153, 163, 177, 181, 210, 211

informação, 56, 73, 75, 79, 81, 110, 113, 114, 129, 147, 153, 155, 156, 193, 196, 206, 210, 225, 226

intercessor, 24, 30, 71, 83, 98

interculturalidade, 31, 86, 109, 109-116

interdisciplinar, 106, 163, 165, 174

interpretação, 175, 177, 201, 204, 206, 208, 218, 225, 226; camadas interpretativas, 182, 206

intervenção pedagógica, 164, 170

leitura de imagem, obra, produção, 26, 51, 113, 114, 121, 125, 129, 135, 154, 156, 170, 174, 176, 200, 205, 215, 219, 227

linguagens artísticas, 92, 93, 174

material educativo, 112, 115, 152, 178, 183, 193, 199, 215, 217

mediador, professor, educador, 23, 25, 26, 34, 36, 37, 42-44, 47, 49, 54, 55, 58, 72, 77, 79, 83-85, 86, 87-89, 91, 95, 97, 98, 100, 101, 112-114, 128, 129, 140, 150-152, 163, 164, 171-176, 177, 178, 182, 205-207, 209; formação, 23, 114, 152, 177-187

memória, 56, 154, 163

metodologias, 175, 211, 215-223, 227

multiculturalismo, 109, 11, 222

museu, 24, 26, 40, 117, 121, 171, 196, 204

música, 88, 92, 93-95, 104

narrativa, 17, 63-66, 81, 208, 204; narrativa-mediadora, 17, 64

objeto propositor, 17, 37, 154, 157, 227, 228

olhar crítico, 113, 141; estrangeiro, 39, 45, 52, 72, 80, 11, 177, 182

patrimônio cultural, 22, 39, 49, 58, 117-127, 161, 163, 164, 201, 227

patrimônio escondido, 58, 59, 120, 122

percepção, 26, 29, 30, 41, 43, 49, 55, 79, 80, 92-96, 148, 149, 164, 165, 171, 175, 177, 180, 181, 202, 204, 211, 216, 218, 222, 226; perceber, 69, 194

pergunta, 175, 212, 215, 220, 226

pertencimento, 103, 113

plateia, 37, 53, 71, 138-145, 148, 149; plateia-atriz, 143, 144

poética, 115, 133, 134, 141, 147, 172, 177, 181, 197

política, 109, 113, 117, 118, 142, 152, 190, 227

prática emancipadora, 190, 225

preparação para a visita, 161-170

primeiros mediadores, 21, 29, 34, 39, 52, 53, 55, 83, 100, 102, 204

processo colaborativo, 09-14, 102, 143

professor (vide mediador)

professor *bricoleur*, 130, 181, 186,

projeto interdisciplinar, 163, 165

projeto, 107, 116, 162-165, 179, 191

proposições mediadoras, 77-82, 92-98, 115, 121-127, 134-137, 150-152, 156-160, 165-170, 174-176, 180-187, 198-202

público, 84, 86, 90, 139, 141, 143, 151, 183, 197, 201, 206; formação do, 101, 151

questionar, 210, 212

razão sensível, 70, 74

recepção, 138-152, 227

reconhecimento, 202, 204

releitura, 134, 207, 216

repertório, 42, 43, 44, 76, 83, 86, 88, 92, 100, 150, 172, 173, 179, 198, 200, 203, 208, 209, 211, 222

sala de aula, 95, 98, 106, 113, 121, 127, 128, 134, 145, 151, 177, 179, 181, 196, 204, 210, 211

sensação, 22, 40, 70, 77, 81, 93, 98, 150, 154, 171, 227

silêncio, 34, 58, 81, 154, 155, 157, 209, 222, 227

subjetividade, 73, 98, 222

teatro, 21, 29, 36-38, 53, 54, 94, 99, 100, 102, 138-152

tempo, 81, 153-160

territórios da mediação cultural, 18, 66, 117, 227-229

territórios de arte&cultura, 78, 138

visitas, 174, 184

Quem somos nós

Ana Carmen Franco Nogueira. Artista, Arte/Educadora, Arteterapeuta. Atua em formação de educadores na área de Arte, Inclusão e Arteterapia. É mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Pesquisa Arte e Inclusão, Acessibilidade cultural, Artes táteis, Pintura Encáustica e Encáusticaterapia. E-mail: <anacarmenn@gmail.com>

Bruno Fischer Dimarch. Arte-educador, jornalista e professor dos cursos de Artes Visuais, Fotografia e Pedagogia na Universidade Cruzeiro do Sul. Mestre em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Autor e coautor de materiais didáticos. Assessor de currículo em Prefeituras Municipais e Secretarias de Educação. Integrou equipe curricular de Arte da Secretaria da Educação/SP e foi consultor pedagógico na Rádio e TV Cultura de São Paulo. Pesquisa dança clássica indiana e formação de educadores. E-mail: <dimarchfisher@gmail.com>

Célia Cristina Rodrigues de Donato. Educadora musical e coordenadora artística do Conservatório Musical Beethoven. Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. Pós-graduada em Educação Musical pela Faculdade Cantareira. Pesquisa Mediação cultural e Educação musical. E-mail: <crisvi67@bol.com.br>

Daniela de Souza Martins Grillo. Professora especialista em Linguagens da Arte pelo Centro Maria Antonia/USP em 2009, com graduação em Artes Cênicas pela Faculdade Mozarteum de São Paulo e em Pedagogia. Atua na rede estadual de São Paulo no Ensino Fundamental e Médio e na rede privada com aulas de teatro. Autora de materiais didáticos e tutoria na modalidade EAD. Pesquisa os espaços expositivos na escola, jogos teatrais e Mediação cultural. E-mail: <danyquerida@ig.com.br>

Estela Maria Oliveira Bonci. Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com graduação em Pedagogia pela mesma universidade. Graduada em Artes - Educação Artística pelo Centro Universitário Claretiano. Docente do Centro Universitário das Américas - FAM na graduação em Pedagogia e Licenciatura em Educação Física. Pesquisa Mediação cultural, Formação de professores, Arte-educação e Desenho infanto-juvenil. E-mail: <estelabonci@hotmail.com>

Francione Oliveira Carvalho. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH/USP. É líder do MIRADA – Grupo de Estudo e Pesquisa em Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente da UFJF. Doutor e mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie, com Pós-Doutorado em História pela USP. Pesquisa Interculturalidade, Formação de Professores e Arte-educação. E-mail: <francioneoliveiracarvalho@gmail.com>

Jorge Wilson da Conceição. Ator, professor de escola pública estadual e dos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade Carlos Drummond de Andrade, onde coordena o curso de Letras, e da Faculdade Sumaré. É doutor em Letras e mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade P. Mackenzie. Graduado em Letras, pesquisa Teatro, Dramaturgia, Ensino de teatro. Email: <jorgewill1000@gmail.com>

Márcia Cristina Polacchini de Oliveira. Atriz profissional, coordenadora acadêmica no Centro Universitário Ítalo Brasileiro nos cursos de licenciatura em Teatro e Artes Visuais e docente do Curso de Pedagogia na mesma instituição e na Anhanguera. Professora efetiva de arte do

Governo do Estado de São Paulo. Desenvolve projetos de teatro em escolas e empresas e dirige o grupo teatral Arte em Cena. Pesquisadora no grupo CNPQ “Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas”. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-graduação lato-sensu (especialização) em Arte Terapia. E-mail: <mcpolacchini@gmail.com>

Maria de Lourdes Sousa Fabro. Doutoranda em Educação em Artes Visuais pelo Instituto de Artes – Universidade de Brasília, Tutora presencial no curso de Educação Musical da Universidade Federal de São Carlos. É mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pesquisa Formação do professor, Arte-educação e Tecnologia. E-mail: <luartefabro@yahoo.com.br>

Maria José Braga Falcão. Professora-artista atua como professora de Arte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Doutora em Educação pela Universidade de Sorocaba, UNISO/Sorocaba./SP. Desenvolve projetos na área de Artes Visuais. Pedagoga atuou como docente na Faculdade Integração Tiete - FIT.Tiete/SP. Atua em Projetos de Formação de professores. Pesquisa Tempo; Temporalidades; Ensino de Arte; Cotidiano Escolar. E-mail: <mariartefalcão@hotmail.com>

Maria Lucia Bighetti Fioravanti. Arte Educadora. Mestre em Estética e História da Arte pelo Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, com Especialização em História da Arte pela Fundação Armando Álvares Penteado e graduada em Arte pela Faculdade Santa Marcelina. Integra também o Grupo de Pesquisas Barroco Memória Viva coordenado pelo Professor Doutor Percival Tirapeli. Pesquisa Mediação Cultural, Patrimônio Cultural e Arte Sacra Franciscana Paulista. E-mail: marialucia@vianet.com>

Maristela Sanches Rodrigues. Professora de arte no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP/Jacaré. Doutora em Artes pelo Instituto de Artes/UNESP. Orientadora voluntária no mestrado Prof-Artes (IA/UNESP). Pesquisas nas áreas de: Ensino/aprendizagem de arte; Formação docente; Currículo; Mediação; Desenho e plástica aplicados ao design. E-mail: <maristelasl@uol.com.br>

Mirian Celeste Martins. Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie no curso de Pedagogia e na Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura onde é líder dos grupos de pesquisa GPeMC e GPAP. Foi professora do Instituto de Artes/UNESP. Mestre pela Escola de Comunicações e Artes/USP e doutora pela Faculdade de Educação/USP. Pesquisa Mediação cultural, Ensino de Arte, Formação de professores, Interdisciplinaridade e Metodologias artísticas de pesquisa. E-mail: <mcmart@uol.com.br>

Olga Egas. Artista e professora de Arte na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes/UNESP. Coordenadora do MIRADA – Grupo de estudos e pesquisa sobre Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente (FACED/UFJF). Pesquisa Ensino de Arte, Formação de professores, Cultura visual e Metodologias Artísticas de Pesquisa. E-mail: <olga.egas@uff.edu.br>

Rita Demarchi. Artista e professora de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo/IFSP/Cubatão. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestrado em Artes Visuais pelo IA/ UNESP. Atuou em diferentes contextos da educação básica e superior. Pesquisa mediação cultural, metodologias artísticas de pesquisa, experiência estética, encontros com o outro e com a arte em museus e exposições. E-mail: <ritademarchi@hotmail.com>

Ronaldo Alexandre Oliveira. Docente Associado da Universidade Estadual de Londrina/PR. Graduado em Educação Artística e Pedagogia; Especializado em Arte Educação pela ECA / USP; Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; Doutor em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuou enquanto professor de arte desde a Educação básica até ao Ensino superior. Atua e pesquisa sobre formação de professores. E-mail: <roliv1@gmail.com>

Solange Utuari. Educadora, artista visual e ilustradora, doutoranda em Educação, Arte e História da cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie/ SP. Autora de vários livros para formação de educadores e estudantes de Arte. Recebeu um Prêmio Jabuti em 2015 e uma indicação em 2017 na categoria de livro didático. Atua em palestras, curso e oficinas sobre a educação estética e artística. Pesquisa a formação de educadores e o Ensino de Arte. E-mail: <solangeutuari@gmail.com>

Grupo de Pesquisa: Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas/GPeMC. Originou-se no Instituto de Artes/UNESP sob a liderança de Mirian Celeste Martins como Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público (2003) participando de congressos nacionais e internacionais, duas publicações (2005 e 2007) e o evento - [con]tatos com mediação cultural: ciclo de conversações - no SESC Pinheiros em São Paulo (2007). Em 2009, integrando a Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura inicia-se este grupo que tem apresentado pesquisas em congressos nacionais e internacionais, publicou dossiê na Revista TRAMA Interdisciplinar (2013) e o livro Pensando juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos (Ed. Terracota). Pesquisa atual: “Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores” voltada ao pensamento rizomático e implicações em pesquisas, curadorias educativas e arte contemporânea imersas no giro educacional. Líder: Mirian Celeste Martins (UPM); Vice-líder: Rita Demarchi (IFSP). <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho-grupo/6230847572123154>>;<www.arte-pedagogia-mediacao.com.br>

GRUPO DE PESQUISA MEDIAÇÃO CULTURAL: CONTAMINAÇÕES E PROVOCAÇÕES ESTÉTICAS

ACESSE:

www.arte-pedagogia-mediacao.com.br

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6230847572123154>

Composição do GPeMC em setembro de 2018

Adriana Vilchez Magrini Liza <avm.liza@gmail.com>

Ana Carmen Franco Nogueira <anacarmenn@gmail.com>

Aurelice da Silva Vasconcelos <aurelice.vasconcelos@gmail.com>

Bruno Fischer Dimarch <dimarchfisher@gmail.com>

Cristina Maria Susigan Almeida <csusigan@gamil.com>

Daniela de Souza Martins Grillo <danyquerida@ig.com.br>

Débora Rosa da Silva <rosadeboraxxx@gmail.com>

Estela Maria Oliveira Bonci <estelabonci@hotmail.com>

Mara Paulete Herbst Kahan <mapahk@yahoo.com.br>

Márcia Cristina Polacchini de Oliveira <mcpolacchini@gmail.com>

Maria de Lourdes Sousa Fabro <luartefabro@yahoo.com.br>

Maria José Braga Falcão <mariartefalcao@hotmail.com>

Maria Filippa da Costa Jorge <filippacostajorge@gmail.com>

Maria Lucia Bighetti Fioravanti <marialucia@veanet.com>

Mariane Blotta Abakerli Baptista <ma.abakerli@gmail.com>

Mirian Celeste Martins <mcmart@uol.com.br>

Olga Egas <olga.egas@ufff.edu.br>

Rita Demarchi <ritademarchi@hotmail.com>

Ronaldo Alexandre Oliveira <roliv1@gmail.com>

Solange Utuari <solangeutuari@gmail.com>

Viviane Rose Fowler <vivianefowler@yahoo.com.br>

Livro encaminhado para versão E-book em outubro de 2018.
Fonte *Minio pro* no corpo e *Goudy Bold* nos títulos.