PERCURSOS POÉTICOS EM ARTE-EDUCAÇÃO

Ana Beatriz Beraldo
Andrea Mendes
Diana Lanças
Marina Montrezol
Paula Monterrey
Sabrina Terra

Este livro foi produzido com recursos do edital da Prefeitura Municipal de Campinas da Chamada Pública n. 2/2020 – Ações em Rede, em atendimento à lei federal n. 14.017, de 29 de junho de 2020 – Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc, para fomento a projetos artísticos e/ou culturais.

O projeto "Percursos poéticos em arte-educação" realizou, além deste livro digital, um audiolivro, oficinas de mediação cultural e uma *live* sobre autopublicação. A seguir todas as pessoas que trabalharam neste projeto, em ordem alfabética:

ANA BEATRIZ BERALDO **autora**
ANDREA MENDES **autora**
CARLA GMURCZYK **narração e mixagem (audiolivro)**
DIANA LANÇAS **autora | oficineira | ilustradora (capa)**
FILIPE AUGUSTO MIRANDA **editor | produtor**
GUGA COSTA **técnico de transmissão (atividades online)**
LUCIANA MIZUTANI **narração e mixagem (audiolivro)**
MAÍRA FREITAS **prefácio**
MARIANA BARONI **revisora**
MARIANA RODRIGUES **preparadora | diagramadora | editora**
MARINA MONTREZOL **autora | oficineira | comunicação digital**
PAULA MONTERREY **autora | oficineira | produtora**
SABRINA TERRA **autora | oficineira**
VINÍCIUS CRUZ **vinheta (atividades online)**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Percursos poéticos em arte-educação [livro eletrônico] / Ana Beatriz Beraldo ... [et al.]. -- 1. ed. -- Campinas, SP : Editora Balaio, 2021. PDF

Outros autores: Andrea Mendes, Diana Lanças, Marina Montrezol, Paula Monterrey, Sabrina Terra.

ISBN 978-65-993679-2-2

1. Artes - Exposições 2. Educação 3. Mediação 4. Poesia brasileira I. Mendes, Andrea. II. Lanças, Diana. III. Montrezol, Marina. IV. Monterrey, Paula. V. Terra, Sabrina.

21-59702 **CDD-700.981**

Índices para catálogo sistemático:
1. Artes : Brasil : Exposições 700.981
Aline Graziele Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

balaio
www.editorabalaio.com.br
contato@editorabalaio.com.br

Prefeitura Municipal de Campinas
Secretaria de Cultura

SECRETARIA ESPECIAL DA **CULTURA**

PÁTRIA AMADA BRASIL GOVERNO FEDERAL

Esta ação foi realizada com recursos da Lei Federal nº 14.017, de 29 de junho de 2020 – Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc.

PERCURSOS POÉTICOS EM ARTE-EDUCAÇÃO

Ana Beatriz Beraldo
Andrea Mendes
Diana Lanças
Marina Montrezol
Paula Monterrey
Sabrina Terra

APRESENTAÇÃO [6]

PREFÁCIO [8]

PAPEL AMARELO — EXPERIÊNCIAS POÉTICAS EM ESPAÇOS EXPOSITIVOS [16]

O SOM DA PINTURA: TRADUÇÕES SINESTÉSICAS [23]

A ABSTRAÇÃO E AS NARRATIVAS FANTÁSTICAS: PAISAGEM EM CONFLITO [27]

PALAVRA-CHAVE [33]

DESENHO NA MEDIAÇÃO [39]

TRANSFORMANDO PARA CONSTRUIR [44]

O CORPO-MEDIADOR [47]

CARA(E) COLEGA PROFESSORA(E), [51]

TRANSITAR PARA MEDIAR: O QUE APRENDEMOS EM CAMPINAS SOBRE BRANQUITUDE ANTIRRACISTA E MEDIAÇÃO CULTURAL [56]

REFLEXÕES: A ARTE-EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCADORA PRETA, PERIFÉRICA E MILITANTE [67]

SOBRE AS AUTORAS [77]

ÍNDICE REMISSIVO [80]

APRESENTAÇÃO

Atualmente, o exercício da arte-educação na maioria das instituições é fragmentado em experiências descontínuas e muitas vezes isoladas. A parcela prática do trabalho é interrompida cada vez que o período de uma exposição se encerra. No entanto, isso não significa que as reflexões e as pesquisas parem nesses intervalos. Tudo que é estudado, experimentado e aprendido a cada ciclo nos acompanha em nosso percurso. As pesquisas pessoais embasam as práticas desenvolvidas, as trocas se somam e constroem o referencial de "ações porvir" que cada uma desenvolve. Por meio de trocas de experiência agregamos pares e construímos um *nós*: corpo mutável unido e mantido pela reflexão acerca da arte-educação e pelo exercício de ser mediadoras culturais.

Com o intuito de dar contorno a esse corpo – colocá-lo no mundo de forma tangível –, organizamos alguns registros textuais feitos durante um fértil período de convergências. Os textos, em sua grande maioria, têm formato de relato e são tentativas de dividir, por intermédio da linguagem verbal-escrita, experiências, pesquisas e descobertas significativas do dia a dia das educadoras, feitas com base no processo de mediação de obras de arte com públicos diversos. De certa maneira, também buscamos participar de uma longa e antiga conversa entre profissionais da educação: um *nós* ainda maior que, embora muitas vezes não conviva diretamente, compartilha de questões e dilemas semelhantes. Dividimos neste livro não a finalização de um processo, menos ainda um relato de seu início, mas o transcurso de uma sucessão de encontros, que se amplia também com a participação de quem nos lê. Em 2019, na cidade de Campinas, interior de São Paulo, quatro de nós confluímos em contexto do serviço educativo de uma exposição de parte do acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, na galeria de artes do Instituto CPFL, a *Figura e Modernidade: Rodin no acervo da Pinacoteca de São Paulo*. Na ocasião, que contou com o apoio e a formação por parte do Núcleo de Ação Educativa (NAE) e do artista-edu-

cador Auber Bettinelli, elaboramos os primeiros textos que viriam a compor esta coletânea. No mesmo ano, enquanto uma das autoras foi explorar outros projetos educativos na capital, o nosso *nós* aumentou: éramos cinco trabalhando como profissionais autônomas com o setor educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo em uma mostra de pinturas de seu acervo organizada em Campinas na mesma instituição, a *Tinta sobre tinta: acervo do MAM no Instituto CPFL*. O restante dos textos surgiu nesse período e, quando menos esperávamos, já éramos seis a ampliarmos a percepção sobre nosso lugar de atuação para a cidade enquanto um território. Muito nos enriqueceu o relato de Andrea Mendes e seus anos de dedicação à arte-educação na Galeria de Artes do Serviço Social da Indústria (Sesi) Amoreiras, texto que fecha esta publicação.

Publicamos este livro em 2021, um ano após o início de uma pandemia que nos expôs (assim como grande parte da classe trabalhadora) às vulnerabilidades de nossa profissão. Já não eram novidades entre as pessoas que trabalham com mediação cultural e arte-educação a incerteza, a descontinuidade e o reconhecimento acessório de nossas atuações, contudo, em tempos de crise vimos rapidamente essas características se alastrarem internacionalmente, até mesmo entre setores educativos permanentes. Acompanhamos as reivindicações nacionais do setor cultural e é por meio da Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc (lei n. 14.017/2020), que prevê apoio aos trabalhadores da cultura e manutenção de espaços culturais, que organizamos este livro. Frente ao contratempo dramático que vivemos (sanitário, social e político), utilizamos essa oportunidade para seguir adiante, agora em sete arte-educadoras. Uniu-se ao projeto, na ocasião com um texto inédito para o prefácio, a pesquisadora e arte-educadora Maíra Freitas, que em 2019 supervisionava projetos educativos com o Sesc Campinas. E por que não oito colaboradores, considerando o nosso encontro com a Editora Balaio? Sem dúvidas, o maior interesse em compartilhar os textos aqui presentes vem da certeza de que esse *nós* existe.

Ana Beatriz Beraldo, Diana Lanças, Marina Montrezol,
Paula Monterrey e Sabrina Terra

PREFÁCIO

Maíra Freitas[1]

> *A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência e boniteza de mãos dadas.*
>
> Paulo Freire

O dia 30 de novembro de 2019 marcou o encerramento da exposição *Tinta sobre tinta: acervo do MAM no Instituto CPFL*, com obras do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM). Eu já havia visitado a exposição com minha filha Lilás, uma criança de quatro anos à época. Mas, naquele domingo, fomos para participar da oficina *Pintura em movimento*, mediada pela dançarina Adnã Alves e pelo músico Henrique Simas. A experiência de dançar a partir de texturas e cores de camadas de tinta foi completamente nova para mim.

Recordo-me que entrei na oficina extremamente preocupada com questões que haviam acontecido na véspera e, em um dado momento, vi minha filha romper o palco do Instituto CPFL, seu corpo interrompendo o feixe de luz que projetava a imagem de um dos quadros da exposição na

1. Maíra Freitas é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na linha de pesquisa História, Teoria e Crítica; mestra em multimeios pela Unicamp; e graduada em estudos artísticos pela Universidade de Coimbra. Atua como pesquisadora em arte contemporânea, com enfoque em videoperformance e suas relações com gênero, sexualidade e racialidade; é arte-educadora e curadora. Atuou como educadora na itinerância do *18º Festival de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil* e como supervisora de equipe educativa na itinerância da *33ª Bienal de São Paulo – Afinidades Afetivas*, sediadas no Serviço Social do Comércio (Sesc) Campinas. Foi curadora da exposição *Desvio-Devir*, de Thiago Goya, no Sesc Sorocaba. Publica em periódicos acadêmicos, coletâneas e é colaboradora da plataforma Hipocampo. Sua pesquisa de doutorado tem financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

parede. Sua silhueta se desenhou negra e nítida sobre uma porção de azul e branco e eu fui profundamente afetada por aquela imagem, e pelo cheiro de camomila do incenso, e pela qualidade de movimento e doçura de Adnã Alves e pelos sons graves do instrumento de Simas. E pela presença das educadoras, naquele último momento de exposição aberta e ativada. Esse momento melancólico pelo qual já passei algumas vezes.

A silhueta de Lilás me recordou Italo Calvino (2017) e suas cidades invisíveis, lembrou-me daquilo que resiste quando espelhado. E eu soube que ficaria tudo bem. Saí da experiência melhor do que entrei e saboreando a crença forte da potência transformadora da arte-educação e da experiência estética.

Iniciei minha atuação na educação formal em 2010, dois meses depois de concluir minha licenciatura, e aprendi os sabores, saberes e dissabores da docência na prática, em aulas expositivas com suas cadeiras enfileiradas, onde a regra é a norma, e o normal é o silêncio. Foi em 2014, quando havia acabado de defender minha dissertação de mestrado, que, paralelamente à minha atuação em escolas particulares, compus o corpo educativo do *18º Festival de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil*. Essa experiência laboral me reposicionou enquanto docente, assumi a beleza da mediação enquanto justa forma para a partilha e construção de reflexões críticas.

Em 2019, durante o processo seletivo para o doutorado em artes visuais na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), atuava como supervisora da equipe educativa na itinerância da *33ª Bienal de São Paulo – Afinidades Afetivas*, sediada no Serviço Social do Comércio (Sesc) Campinas. E ali, em um processo intenso de três meses, tive a chance de me reposicionar novamente, atuando na formação de arte-educadoras e artistas-educadoras. A própria exposição e instituição atuaram como mediadoras no processo de escuta, partilha, construção e descoberta entre mim e as educadoras.

Faço este relato certa de que o processo de formação de educadoras em arte se faz contínua e sistematicamente. Aprendemos na academia;

aprendemos como público; e aprendemos com o público, quando mediadoras. Aprendemos na escuta e na fala. Aprendemos em todos os lugares. Este livro é um outro território possível de aprendizado, pois se constrói com base na troca entre educadoras que atuam e atuaram em três importantes instituições da cidade de Campinas, no interior do estado de São Paulo, nesse Brasil onde trabalhar com arte, cultura e educação é sinônimo de luta constante.

Este livro foi escrito por mulheres cisgêneras com formações e experiências diversas, que compuseram – em um mesmo período e território – equipes independentes institucionalmente, mas interligadas por afetos e encontros outros.

Apesar da pluralidade desse grupo, quando consideramos marcadores como raça – em um grupo, ainda, majoritariamente embranquecido –, idade ou orientação sexual, a cisgeneridade atravessa o corpo de todas as educadoras que compõem este livro. Este é um dado que merece atenção, por ser inaceitável que a população transexual, transgênera, travesti, transvestigênere permaneça interditada em espaços formativos e laborais (York; Oliveira; Benevides; 2020). Se pretendemos construir uma sociedade acessível e justa, a representatividade é fator fundamental para a construção de uma educação democrática e inclusiva.

O livro *Percursos poéticos em arte-educação* revela olhares plurais e se compõe de dez textos com recortes particulares. Apresento e teço breves análises sobre cada um deles.

Sabrina Terra, em ***Papel amarelo – experiências poéticas em espaços expositivos***, sublinha a importância da escuta no processo de arte-educação como elemento que permite a construção de um espaço sensível para trocas significativas e acolhimento da fruição e suspensão suscitadas pelas obras. O processo de escuta permite às educadoras considerar a realidade do sujeito mediado em seus variados marcadores: idade, gênero, raça, classe, condição de pessoa com ou sem deficiência, existência ou inexistência de experiência em espaços expositivos e legitimação das bagagens socioculturais. Um olhar atento para os marcadores potencializa o

diálogo e fortalece a experiência da mediação em artes como um caminho pela descoberta e investigação. Terra ainda problematiza a dimensão de controle e protocolo dos corpos que os espaços institucionais imputam aos que os frequentam, atentando-se para o caráter de formação de público inerente à atividade da arte-educação e à necessidade de criarmos formas de acolhimento dialógicas e afetivas. A autora apresenta uma proposta bastante generosa elaborada por sua equipe a partir dos bastidores pedagógicos, as metavisitas, propostas de partilha da construção de uma mediação para grupos de educadores da rede formal. Suas considerações e relatos sublinham a contextualização permanente que a mediação em arte exige das profissionais implicadas em construir espaços significativos de elaborações educativas.

Marina Montrezol, em ***O som da pintura: traduções sinestésicas***, apresenta uma proposta de relação entre público e obras a partir da experiência e criação sinestésica, privilegiando a forma de afetação e elaboração da primeira infância. O processo de recepção das obras é central nessa experiência, na qual, mais que produzir uma releitura sonora de obras de pintura, o que ganha relevo é o contato enquanto experiência que desperta sensibilidades. Montrezol apresenta também, em ***Palavra-chave***, três propostas de mediação que interseccionam imagem, palavra, leitura, invenção e fabulação, a partir de neologismos e narrativas criadas em diálogo com as obras expostas, trazendo para a linguagem falada impressões abstratas. Montrezol destaca o estado de presença e de atravessamento da arte-educadora (ou artista-educadora) durante a atividade, que aciona sua criatividade e leitura do mundo para conduzir o público neste exercício interpretativo-inventivo. Ainda nesse tema, analisa as atividades a partir da semiologia, segundo Ferdinand de Saussure, destacando o poder da linguagem de materializar abstrações – conferindo a elas formas inteligíveis – e, assim, comunicar subjetividades.

Diana Lanças, em ***Desenho na mediação***, apresenta o desenho como estratégia pedagógica de mediação que facilita a organização das percepções e cria novas rotas para comunicá-las. O desenho de observação

é complexificado em jogos que trabalham a perspectiva de acesso à obra e potencializam a subjetivação e individuação das leituras, experiência que pode se alargar para uma compreensão da pluralidade de lugares de enunciação dos sujeitos que compõem a comunidade e, quiçá, o mundo. Lanças ainda aborda a importância da ludicidade no trabalho em arte-educação com a primeira infância, em ***Transformando para construir***, destacando a importância da flexibilidade e contextualização para a construção de propostas educativas.

Ana Beatriz Beraldo, em ***O corpo-mediador***, centraliza a importância da ativação do corpo como forma de experimentação do público e como a aproximação entre imagens distintas pode auxiliar na análise dos corpos representados em obras de arte. Observar representações potencialmente permite a investigação sobre a presença ou apagamento de marcos identitários e o que isso pode revelar sobre uma perspectiva universalista da história da arte ocidental. Beraldo também assina o texto ***A abstração e as narrativas fantásticas: paisagem em conflito***, no qual discute como nossa experiência com o território permite acessar obras de arte de forma contextual, despertando reflexões sobre a realidade contemporânea, mesmo quando de encontro com uma obra moderna, construindo no espaço expositivo uma paisagem social. Apresenta uma interessante proposta de mediação nomeada público-curador, na qual as visitantes são convidadas a criar novos recortes curatoriais das obras expostas, conferindo autonomia e fortalecendo análises complexificadas (por tema, estética, materiais, discursos etc.) e criação de sentido.

Paula Monterrey, em ***Cara(e) colega professora(e)***, endereça suas considerações às professoras que acompanharam os grupos escolares. A responsável pelo grupo atua como mediadora entre os espaços formais e não formais de educação e é elemento de apoio fundamental para que, no curto período de uma visita, possamos, enquanto arte-educadoras, conectar-nos aos adolescentes ou crianças. Acolher um grupo escolar significa também receber ao menos uma educadora e construir um espaço de partilha, negociação e trocas entre profissionais da educação.

Em ***Transitar para mediar: o que aprendemos em Campinas sobre branquitude antirracista em mediação cultural***, Monterrey parte de experiências concretas da equipe educativa para discutir os atravessamentos étnico-raciais que se impõem na relação com o público. A estratégia que encontraram para debater criticamente sobre a problemática do racismo estrutural brasileiro e sua origem colonial foi a constituição de um grupo de pesquisa sobre branquitude, no qual as educadoras buscaram desuniversalizar as experiências. Vale ressaltar que nessa equipe, especificamente, somente uma das educadoras se autodeclarava negra. Nesse grupo de estudos, partilhas e reflexões, as educadoras puderam discutir sobre a normatização dos corpos e a criação de hegemonia, buscando estratégias para práticas educativas antirracistas, antissexistas, anticapacitistas etc.

A coletânea se encerra com ***Reflexões: A arte-educação antirracista, na perspectiva de uma educadora preta, periférica e militante***, de Andrea Mendes. A autora assume uma perspectiva decolonial (Hollanda, 2020) para refletir sobre o acesso – e a interdição – às instituições de arte e espaços expositivos por parte da população negra e periférica. Mendes elenca e analisa os principais fatores que afastam o público e sublinha a importância da mediação cultural e da recente valorização da arte popular como formas de democratização desses espaços formativos. Mendes constrói uma pertinente crítica à noção hegemônica de objeto e experiência artística, revisando a relação da história da arte ocidental com as práticas artísticas instauradas em territórios africanos que, em processo de diáspora desde a colonização e o sequestro europeus, instalam-se no Brasil e, ainda hoje, são subalternizadas.

A autora também relata sua experiência como educadora que estruturou, sozinha, o projeto educativo do Espaço Galeria do Serviço Social da Indústria (Sesi) de Campinas e destaca a importância da representatividade: o espaço expositivo se faz potencialmente mais acolhedor se encontramos pares naqueles que nos recebem. Mendes empreendeu um intenso – e importantíssimo – trabalho de pesquisa ao curar o acervo do Instituto Cultural Babá Toloji e construir a exposição *Ogbon Itan*, também sediada no Sesi.

As reflexões presentes neste livro revelam diferentes perspectivas e experiências no campo da arte-educação, um espaço com potência para marcar, por exemplo, a fase escolar de diversos sujeitos. Quem não se lembra com nitidez de uma "excursão" feita lá na tenra infância?

Como supervisora de equipe educativa, sempre me pareceu necessário sensibilizar as educadoras para a possibilidade de determinado grupo ou estudante estar pela primeira vez diante de uma obra de arte. E essa primeira vez não precisa ser revestida de tom sacro, mas da atenção e escuta à possibilidade que se constrói ali: a chance de facilitar a fruição e a criação de uma memória significativa.

Eu ainda me lembro do cheiro da camomila. E eu ainda me lembro de chegar em casa e reler um fragmento de Calvino (2017, p. 102),

> Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra. "Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?", pergunta Kublai Khan. "A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra", responde Marco, "mas pela curva do arco que estas formam". Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta: "Por que falar das pedras? Só o arco me interessa". Polo responde: "Sem pedras, o arco não existe".

A arte-educação move sensibilidades, aciona afetos, mobiliza saberes, constrói reflexões, tece redes e cria memórias. Ela é uma estratégia de formação ética e estética, aquele enlaçar de mãos entre "decência e boniteza" que Paulo Freire nos contou. A arte-educação é pedra e arco.

Referências

Calvino, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Hollanda, Heloisa (Org.) *Pensamento feminista hoje*: perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

York, Sara Wagner; Oliveira, Megg Rayara Gomes; Benevides, Bruna. Manifestações textuais (insubmissas) travesti. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 28, n. 3, 2020.

PAPEL AMARELO — EXPERIÊNCIAS POÉTICAS EM ESPAÇOS EXPOSITIVOS

Sabrina Terra

Prancheta, papel e lápis. Seria uma cena rotineira não fosse apenas um detalhe. Na verdade, nem tão detalhe assim, mas de qualquer forma, não fosse apenas uma característica. Prancheta, lápis e papel amarelo. Não é um amarelo suave, passou longe de ser discreto. Papel amarelo sol, amarelo quente, amarelo que vibra ideias.

Esse papel já foi espaço de muitos planejamentos. Parece até um caldeirão onde se mistura um pouco de tudo que há em volta: propostas pedagógicas, diferentes materiais, estratégias de abordagens, conceitos de história da arte, técnicas de pintura, informações curatoriais, percepções pessoais, estudos de perfis de grupos, expectativas e afetos.

Nesse caldeirão se despeja o borbulhar da imaginação, que se transformará em vivência poética nas experimentações com a arte, um convite para se olhar de maneira diferente e descobrir possibilidades de fruir o mundo. Que ousadia ampliar dessa forma o que se escreve nesse papel – mas por que não?

Soltar a imaginação, olhar com profundidade e, por vezes, descobrir que não existe apenas uma forma de se relacionar com a exposição podem ser daquelas experiências que muda uma chavinha na cabeça, abrindo uma janela que fica sempre por ali.

O trabalho educativo em instituições de arte traz essa inquieta provocação, a vontade de incentivar mergulhos em si mesmo e nas obras que nos rodeiam. Mediar, para mim, é estar atenta para perceber maneiras de propor caminhos de descobertas e investigação, é sobretudo ouvir e perceber como se relacionar com aquelas pessoas e incentivar sua curiosidade, sua disponibilidade de se abrir para trocas. Obras, artistas, técnicas, tudo

isso vem amarrado aos interesses do grupo, ao contexto e ao diálogo com suas realidades específicas.

Tal abordagem traz consigo a busca por abrir espaços onde é possível sair do ritmo cotidiano e pensar por meio de outras lógicas, conhecer diferentes possibilidades do olhar. A obra de arte então, seja ela contemporânea ou de outros períodos, é abordada como uma *obra aberta*, esperando a interação do público para seu fruir, para se completar e ser vivida. A exposição nesse momento passa a ter potência de *espaço sensível*.

Nesses quatro meses em que trabalhamos juntas desenvolvendo propostas poéticas na exposição *Tinta sobre tinta: acervo do MAM no Instituto CPFL* muito aconteceu. A cada grupo pensávamos em abordagens, buscávamos referências de seus contextos e, então, preparávamos uma atividade que se relacionasse com o que esperávamos receber. Dessa forma, tivemos diversas visitas muito gostosas, nas quais conseguimos ter acesso ao público e propor um ambiente de trocas e de aproximações entre visitantes e obras.

Trago aqui algumas dessas experiências. Nelas, buscamos pensar as propostas de práticas e conversas de forma específica para cada público, buscando construir pontes que dialogassem com suas especificidades, realidades e interesses.

A batalha de rimas

Um dos casos mais interessantes ocorreu em uma visita bastante complicada, com uma escola da rede pública de Campinas que possuía vários agendamentos conosco. Na primeira visita dessa escola percebemos um distanciamento dos alunos para além do esperado, eles visivelmente não se sentiram pertencentes e respondiam a isso não levando as conversas e as propostas a sério. Para além da postura desafiadora que por vezes acompanha a idade do ensino médio, havia um perceptível recorte social e racial que contextualizava esse desconforto frente ao espaço institucional elitizado, com educadoras que muito pouco se pareciam com eles. Os alu-

nos não estavam interessados, mal sabiam o motivo de estarem ali e não se viam em nada do ambiente.

Em reunião no dia seguinte a essa visita recordamos nossas recorrentes conversas sobre o distanciamento dos espaços expositivos com o público geral, discussão recorrente em nossa área de atuação. Começamos a pensar em maneiras de abordar o próximo grupo: quais atividades poderiam criar vínculos com eles, como amenizar o ambiente que foi recebido como hostil para ser mais leve. Ficou decidido que na visita seguinte, com o próximo grupo da escola, eu, a única educadora negra da equipe, dividiria a mediação com a educadora que os acompanhou da primeira vez.

Nossa principal preocupação foi passar o protagonismo para eles em uma atividade que tentasse fazer a ponte entre o que já conheciam e a exposição. Dessa forma, chegamos à ideia de propor uma batalha de rimas que teria como tema as pinturas. Dividiríamos a turma em equipes, cada equipe escolheria três obras para escrever um verso sobre cada uma delas. Resumindo a experiência: no dia da visita cada educadora ficou com uma metade da turma, conversamos sobre algumas questões de pintura estimulando que eles contassem o que conheciam, incluímos algumas informações técnicas e de contexto histórico e propusemos o desafio da batalha. Logo que a proposta foi apresentada, já saíram alguns versos como respostas.

Houve uma movimentação entre eles. Haveria a disputa final entre os ganhadores do nono ano C com o nono ano D para chegar a uma equipe campeã. Houve engajamento, trabalhamos a autonomia (tanto na escolha e preparo dos versos, quanto na organização da batalha em si) e conseguimos trazer a exposição para eles de uma forma que fizesse sentido. Foi uma das visitas mais marcantes da exposição. Percebemos nas falas que eles absorveram os conceitos que apresentamos, que olharam as obras e captaram detalhes delas e que houve uma construção de relação com a exposição.

O tempo de estudar os grupos, pensar propostas específicas e, acima de tudo, estar aberta para adaptar nossas abordagens, mostrou-se

fundamental para criarmos diálogos sensíveis e coerentes com o público, possibilitando que a vivência proposta se realizasse. Conseguimos que surgissem entre eles outras formas de interpretar as obras, novas potências de leituras, de relações, de maneiras de construir significados. Ali conseguimos construir uma experiência única, daquele grupo naquele espaço, com todos os elementos que compuseram o dia.

Foi importante pensar os recortes específicos daquele grupo. O ambiente expositivo é em si hostil, é um espaço elitizado e pouco convidativo para a entrada de pessoas que não o conhecem, há regras de comportamento específicas que pedem um corpo observador, que pode parecer natural para quem está acostumado, mas que é uma construção. É também um espaço majoritariamente branco, com pouca diversidade e em que se dá um claro recorte social. Essas características já haviam sido notadas por nós enquanto equipe, mas com essa experiência da batalha de rimas voltamos a esse ponto para repensar formas de subverter, mesmo que momentaneamente, essas características e fazer algo que considero fundamental no campo das artes, que é mostrar que ela, a arte, pode e deve ser acessível.

> "Primeira batalha de rima do 9º ano
> Valeu a pena vir aqui hoje observar esse acervo, pois nele eu descobri que a tinta sobre tinta tem a forma de relevo."
>
> "Você vai ficar igual a esse quadro
> depois dessa rima você vai ficar todo borrado"
>
> "Coração tá na mão de você, meu irmão, o Hector Santos e a paz e a solução, todas as obras vem do coração, e o Amparo é a luz da escuridão, tudo que falamos vem do coração e o rap ainda vai ser a revolução."

As “metavisitas”

Propor atividades específicas com os grupos era uma de nossas diretrizes como equipe de educadoras. Experimentamos diferentes propostas práticas, com variados materiais, exploramos o que funcionava mais para cada idade, o que era interessante para diversos perfis, e acompanhávamos como todos os grupos apresentavam resultados diferentes mesmo para atividades parecidas. No entanto, mesmo únicas, as experiências se aproximavam conforme alguns fatores, como a idade do grupo e a proximidade que tinham, ou não, com o fazer artístico em suas bagagens pessoais.

Recolhendo essas informações no dia a dia e conversando sobre elas chegamos a um modelo de atendimento que chamamos de “metavisitas”, que eram as mediações que realizávamos com grupos de professores, em que propúnhamos as atividades e mesclávamos o desenvolvimento das experiências com a discussão sobre elas. Contávamos sobre o processo de desenvolvê-las, quais elementos levamos em consideração, os recortes conceituais e como haviam sido as respostas delas com outros grupos. Muito interessante esse pensar junto, falar sobre a nossa experiência como educadoras e discutir tendo o olhar de um público que está vivendo a proposta ao mesmo tempo em que reflete pedagogicamente a respeito.

Uma das atividades que fizemos com grupos de professores foi a de procurar as obras no espaço com ajuda de fragmentos impressos que tínhamos delas. A depender da idade dos participantes, essa ação poderia durar a visita toda ou ser um “aquecimento” para outra proposta. Por exemplo, com crianças menores (na faixa entre 4 e 6 anos) esse processo virava uma caça ao tesouro pela exposição: elas andavam em grupo junto conosco a procurar as obras, conduzíamos geralmente parando em cada obra encontrada para observar algum detalhe e seguíamos dando a volta em todo o espaço expositivo. Para alunos maiores, do fundamental 1, essa proposta se transformava em uma rápida dispersão pelo espaço: separados em trios, buscavam encontrar o mais rápido possível as obras. Com eles, esse momento era seguido de uma segunda proposta para olharem com mais calma os trabalhos e nos aprofundarmos em alguma questão, técnica

e/ou proposta de criação. Com os maiores e adultos era uma forma de introduzir o pensamento sobre os detalhes das obras, pensar as relações entre parte e todo, composição, e também abria-se para um segundo momento.

Essas possibilidades eram conversadas com os professores buscando identificar a idade dos alunos que eles atendiam, contando sobre nossas experiências, sobre as atividades que aplicávamos em seguida e ouvindo o que tinham para trocar conosco. Um misto de viver e refletir sobre o que acontece no momento, com o desejo de que a proposta chegasse a mais pessoas.

Mudando o olhar

Os grupos universitários foram casos bastante interessantes para pensar atividades específicas, mesmo tais visitas ocorrendo em menor quantidade. Nesses casos, partíamos da especialidade de conhecimentos que o grupo possuía e a relacionávamos com as experiências que a exposição propunha, aproximando e propondo diferentes olhares para os trabalhos.

O primeiro a recebermos foi um grupo de mulheres do curso de design de interiores, que estava acostumado a uma produção de desenho bastante geométrica e calculada. Com elas, como forma de buscar expandir suas referências, a proposta foi pensar os movimentos impressos nas pinturas, observar como elas imaginavam que estava o corpo da artista enquanto pintavam, se realizaria movimentos grandes ou pequenos, rápidos ou lentos, delicados ou com força. Na visita, a proposta foi que, em pequenos grupos, elas escolhessem três trabalhos, um com muito movimento, outro com pouco e um que misturasse diferentes movimentos. Trazer o desenho para o corpo traz outra camada de percepção, que passa do resultado finalizado para seu processo de produção. Na conversa sobre as escolhas chegamos a diferentes interpretações dos traços nas telas e na variedade de resultados que a expressão do corpo das artistas proporcionava.

Tivemos outro grupo do curso de arquitetura, que vinha com um

professor muito interessado. Depois das conversas do acolhimento e de um primeiro contexto sobre as obras e a exposição, aplicamos a proposta de pensar o espaço expositivo como um todo: suas composições, seus recortes, o diálogo entre as obras, a análise da exposição por meio da expografia e, com base nela, criar outras possibilidades. Para materializar essa experimentação, a proposta era que cada grupo produzisse fotos pensando diferentes composições que se formavam ao mover o ângulo de observação, compondo com as paredes, as pilastras, as luzes, o chão… e ao final teriam que escolher uma imagem para apresentar para todos e explicar o conceito pensado.

Surgiram resultados muito interessantes, houve a elaboração de conceitos já conhecidos por eles junto com elementos que foram apresentados por nós e chegaram a diversas formas próprias de ver e pensar o espaço. Para além disso, o uso de uma ferramenta tão cotidiana como os celulares potencializou a experimentação, servindo também como uma espécie de moldura para fazer os recortes do espaço.

Ao fim de todas essas experiências fica o destaque para a importância que têm para o processo educativo em exposições o olhar atento para os grupos, a escuta, a investigação, a proposição e a abertura para o atravessamento por essas relações de diferentes realidades que conversam no espaço expositivo. Essas foram, para mim, as principais habilidades que trabalhamos ao longo desses quatro meses, juntando todos os nossos estudos e buscando transformá-los em experiências poéticas. Ser educadora é um contínuo e delicioso construir pontes, lançar ideias para serem testadas, arriscar possibilidades. Estamos em meio aos planejamentos marcados nos papéis amarelos, debatidos em equipe, e atentas para abraçarmos as mais variadas situações.

O SOM DA PINTURA: TRADUÇÕES SINESTÉSICAS

Marina Montrezol

A leitura de uma imagem, para as pessoas videntes, é primeiramente visual. No entanto, essa leitura não se resume a ver, mas também a articular e compreender, processar, organizar e significar. Jorge Menna Barreto (2012) propõe a palavra "leitoria", junção de leitura e autoria. Nessa perspectiva, o leitor é também autor quando interpreta e compreende o que é lido, significando a mensagem. Ler é um ato ativo, autoral, que cria e coloca algo a fim de captar o que é lido.

No trabalho com a primeira infância existe uma dificuldade que pode ser transformada em potência: o fato de que crianças pequenas ainda não conseguem conceber e articular pensamentos abstratos por meio da expressão verbal. Percebendo uma dificuldade de linguagem no diálogo com as crianças, criou-se uma estratégia de comunicação não verbal.

A proposta, baseada na sinestesia, era para que as crianças expressassem o que viam nas telas à sua frente por meio de sons. Algumas diretrizes eram dadas desde o início do encontro, na tentativa de criar um chão comum de sons corporais e significados. O grupo criava, então, sons organizados, bagunçados, molhados, secos, altos, baixos, relaxantes, irritantes, rápidos ou lentos, sempre com a agência das crianças.

A educadora propunha tipos de sons e deixava que o grupo resolvesse se e como empregá-los. Quando as crianças se deparavam com uma pintura, era pedido para que elas identificassem as qualidades dela. A pintura é organizada? É seca? É rápida? Depois de encontrar um consenso no grupo, a educadora pedia pela criação de um som que, contendo essas características, pudesse representar aquela imagem. As crianças ouviam atentamente o quadro, com os olhos e com outras capacidades, e então

criavam conjuntamente um som. Geralmente alguém iniciava, e era seguido por outros. Então alguém percebia uma falta no som, e entrava com um novo ruído. Organicamente, o grupo entrava em um consenso, e mantinha um mesmo som por alguns segundos. Estava, portanto, criada a representação sonora daquela obra.

Foi rico perceber que havia uma comunicação não verbal muito clara entre a imagem e os sons criados pelas crianças. Características plásticas da pintura apareciam nos sons sem que a educadora precisasse elaborá-las verbalmente. Obras com aspectos geométricos eram facilmente vistas como rítmicas, organizadas, racionais, e assim eram os sons escolhidos para traduzi-las. Obras com aspectos de continuidade, como pinceladas que se misturam umas às outras, passagens suaves de tons, eram traduzidas com sons contínuos, que não se interrompiam bruscamente. As cores também eram resgatadas nas músicas. Obras em tons terrosos remetiam ao gosmento, ao molhado, ao solo fértil. Obras de tons claros remetiam a sons calmos, estilhaçantes e pequenos, como vidro se quebrando – um som "agudinho", segundo uma criança de 6 anos. Mesmo o processo de construção da obra, como a rapidez da pincelada, os gestos do artista e a concepção intelectual ou intuitiva da pintura, acabavam por aparecer na construção musical por meio do ritmo, da velocidade, da utilização da voz ou da percussão corporal.

Assim, era possível tocar em qualidades estéticas da pintura sem precisar abordá-las por meio da palavra de forma racional. Ao conseguir uma comunicação não verbal por meio da música, a experiência da tradução sonora de imagens permitiu que conteúdos abstratos fossem solidificados e comunicados entre as crianças.

Depois de musicalizar algumas pinturas, o grupo era então convidado a ouvir uma música e realizar o caminho contrário. Com papel, prancheta e todos os materiais disponíveis (giz pastel, massa de modelar, lápis, canetas), as crianças eram instruídas a representar a música na folha. Talvez pelo repertório recém-vivenciado de obras abstratas, ou talvez pelo fato de a música instrumental remeter a sensações mais que a imagens, as

composições eram sempre abstratas. O objetivo principal nessa etapa era o processo, e não a produção final. O que interessava ao grupo educador nesse exercício era a convocação das sensibilidades, da escuta, das reverberações da música no corpo e na mente da criança durante o processo de criação.

Nesse momento o grupo infantil podia vivenciar, sem precisar usar palavras, as várias possibilidades de uma produção visual, que além de representar ideias, cenas e situações, também pode simbolizar ritmos, sensações, vibrações, movimentos, diferentes intensidades, entre outros aspectos.

A utilização da música com as crianças gerava um momento de imersão, no qual havia entrega para a atividade e conexão com o ato de desenhar. A música, ao preencher os silêncios e os barulhos interiores do pensamento, propiciava uma situação na qual a criação era potencializada.

Além de permitir um acesso a saberes plásticos que seriam complexos para essa idade, essa proposta também levou a educadora a descobrir possibilidades de leitura de imagem que estão desligadas de um pensamento lógico. A percepção intuitiva permitiu uma leitura complexa e profunda das obras, que, embora começasse pelo visual, não se utilizava apenas dele na interpretação da imagem – afinal, as crianças aprenderam a olhar, escutar e intuir as características de cada pintura. Criou-se, assim, com participação ativa do grupo infantil, uma forma de leitura de imagem que comunica aspectos visuais, sensações e interpretações sem a necessidade da utilização de palavras.

Ferramentas como essa criam uma abertura, uma fresta entre dois mundos: o do adulto, escolarizado, racional e verbal, e o da criança, intuitivo e sensitivo. Posta essa abertura, trocas podem acontecer. Lembrando que, ao descobrir que aspectos formais da produção artística já faziam parte, de alguma forma, dos saberes das crianças, quem mais se beneficiou nessa troca foi a própria educadora, ao descobrir novas possibilidades na leitura de uma imagem que, em seu pensamento lógico e racional, não havia podido conceber.

Referências

Barreto, Jorge Mascarenhas Menna Barreto. *Exercícios de Leitoria*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27159/tde-10052013-153302/publico/JorgeMennaBarreto.pdf. Acesso em: 1 mar. 2021.

A ABSTRAÇÃO E AS NARRATIVAS FANTÁSTICAS: PAISAGEM EM CONFLITO

Ana Beatriz Beraldo

> *Choveu durante quatro anos, onze meses e dois dias. […] O céu desmoronou-se em tempestades de estrupício e o Norte mandava furacões que destelhavam as casas, derrubavam as paredes e arrancavam pela raiz os últimos talos das plantações […]. A atmosfera estava tão úmida que os peixes poderiam entrar pelas portas e sair pelas janelas, navegando no ar dos aposentos […]. Foi preciso abrir canais para escorrer a água da casa e desimpedi-la de sapos e caracóis, para que pudesse secar o chão, tirar os tijolos dos pés das camas e andar outra vez de sapatos.*
>
> Gabriel García Márquez

A exposição *Tinta sobre Tinta: acervo do MAM no Instituto CPFL* reuniu obras que traziam a experiência da pintura com densas camadas a partir da década de 1930, período em que a utilização de tinta grossa poderia trazer um sinal de modernidade. Tais obras apresentavam uma pluralidade de técnicas, contextos, movimentos e caminhos possíveis em torno do trabalho com camadas. É do conjunto da minha relação pessoal com essas obras, dos diálogos desenvolvidos em visitas mediadas, reflexões e ações desenvolvidas no âmbito educativo que compartilho esse relato.

Entendo o espaço ao meu redor como paisagem pessoal (Cauquelin, 2007). Reparo nas pinturas do asfalto: geometrias que orientam a convivência das pessoas que se deslocam em cima de uma terra que carrega história. São construídas então novas narrativas em camadas e relevos que carregam edifícios irregulares em tamanhos e formatos diferentes. "Essas

irregularidades nos refletem perfeitamente. Irregularidades estéticas e éticas" (Medianeras, 2011). Viver nessa paisagem me oferece um risco: o de não enxergar as contradições do processo de formação das cidades a partir da colonialidade, da industrialização e do desenvolvimento das desigualdades sociais, vivendo como quem está de "passagem, construindo uma cultura do inquilino".

Quando chego na exposição, encontro-me no centro de uma espacialidade hermética, fria e geométrica. As paredes brancas atravessam o espaço carregando 35 pinturas. Na sala central, a pintura *Sem título, 1989* de Carlito Carvalhosa é a de maior tamanho, carregando enormes elementos orgânicos com camadas de tinta escorrendo por toda sua extensão. Sinto, de uma forma atmosférica, que essa avalanche de tinta esconde uma outra dimensão. Imagino como poderia ser essa imagem ao fundo, buscando uma composição de paisagem acadêmica. Sinto-me espectadora vendo um lugar que se dissolve, apagando uma história e construindo uma nova dimensão estética de um lugar. Minha paisagem pessoal é, então, contraditória e real: vivo entre os grandes prédios e assisto à transformação de um território. Minha surpresa foi que essa leitura pessoal toma uma outra proporção ao ouvir o público.

Em uma sala próxima à obra de Carlito Carvalhosa encontra-se a pintura *Sem título, 1987* de Rodrigo Andrade também em grande dimensão e que carrega tons terrosos e relevos. Ao lado dela, em um tamanho menor, está a obra de Emeric Marcier, retratando as duas igrejas centrais da cidade de Mariana, *São Francisco e Carmo, s.d.*. Parte do público espontâneo compartilhou comigo uma leitura instantânea dessas obras: uma possível semelhança com as regiões afetadas pelos vazamentos de barragens de mineradoras, tragédias que ocorreram em 2015 e 2019. Ao mesmo tempo, surgiram também leituras acerca da obra *Oito Línguas, 2000* de Leda Catunda que traziam debates sobre a sustentabilidade. O material escolhido pela artista, tecidos e plástico com representações de peixes e surfistas, foi continuamente apontado como cortinas de box e protetores de assento. Algumas pessoas compartilharam descontentamentos em relação ao consumo exacerbado de

água e a presença de resíduo plástico nos mares.

Nas visitas com grupos pré-agendados também aconteceram relatos nesse sentido. Uma das propostas de mediação foi o "público-curador", experiência compartilhada pelo grupo educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), na qual o público escolhe parte do acervo exposto criando um novo recorte de temas. Divididos em subgrupos, as escolhas poderiam ser por relações formais ou sensíveis para serem compartilhados posteriormente como uma experiência de curadoria. Essa abordagem promoveu trocas com uma diversidade de leituras, interpretações e sensações. Foi comum o encontro de temas com relação à devastação ambiental.

No ano dessa exposição, 2019, completavam-se 4 anos do rompimento da barragem em Mariana e dez meses em Brumadinho. Em agosto houve um grande aumento de queimadas na Amazônia e o vazamento de petróleo que atingiu mais de 2 mil quilômetros do litoral das regiões Nordeste e Sudeste do país. Em meio a esses acontecimentos pelo território nacional, uma exposição que trazia como tema o uso de camadas de tinta em um acervo que concentrava paisagens e abstrações de certa forma despertou no público uma leitura de mundo em comum.

Partindo de uma abordagem desconstrutiva, o educador pode potencializar relações críticas e desestruturar visões dominantes. Podemos, então, trazer para a discussão que parte do público que desenvolveu tais leituras teve seu repertório imagético formado pela grande mídia, levantando o conflito das nossas paisagens pessoais: assistimos de dentro de um espaço hermético e industrial lugares se dissolverem. É preciso, então, reconstruir esse imaginário, compreendendo os conflitos enquanto sujeitos sociais.

O projeto educativo da exposição, com a intenção de promover encontros para além das visitas mediadas, organizou dias temáticos e vivências para o público espontâneo. Em meio a essa programação, realizamos o dia temático "paisagens fantásticas". A proposta, tendo como ponto de partida a paisagem como gênero na pintura, pretendia realizar um diálogo em relação ao retrato de uma realidade e a fantasia.

O realismo fantástico tem um papel determinante na literatura ao propor atuar na construção de um imaginário para além do eurocentrismo. Milena Coelho Lima, em sua tese *Geograficidade em Cem Anos de Solidão: um estudo do espaço maravilhoso em Gabriel García Márquez* (Lima, 2015), aponta que a literatura contemporânea hispano-americana surge com uma nova narrativa em que "o papel da imaginação adquire uma posição de relevo. […] Quase sempre vai se desenvolver dentro de uma combinação do abstrato, do irreal, do inconsciente e dos sonhos" (Lima, 2015, p. 63). Nesse sentido, a plasticidade e a matéria densa dessas obras despertam no público algo de cotidiano nos povos latinos: a devastação ambiental como resultado da exploração de suas terras.

Para potencializar essa relação da abstração, do imaginário e da paisagem, foi construído um material que funciona como um dispositivo autônomo de visita: cartões foram espalhados pela galeria com mensagens disparadoras. Dessa forma, a palavra poderia mediar os olhares:

> *"Tente se lembrar de algo na cidade que lhe chamou atenção. Um poste, uma banca de jornal, um prédio, uma ponte, o interior de uma sala ou até mesmo as manchas do asfalto ou as formas dos azulejos. A paisagem urbana é planejada, cheia de padrões geométricos. No meio dessa concretude, algumas formas orgânicas resistem. Como é a paisagem que você imaginou?"*
>
> *"Invente uma paisagem ideal, imaginando as condições climáticas desse lugar. Está chovendo? Faz sol? Quantas cores o céu possui? O que existe nessa paisagem inventada que a torna tão especial?"*
>
> *"Fotografar ou pintar uma paisagem pode eternizar a imagem de um lugar no momento. Porém, os espaços se alteram, muitas vezes pela ação do homem. Imagine uma paisagem que se dissolve. Qual era a história desse antigo lugar? O que faziam e como se chamavam as pessoas que moravam lá? E, atualmente, como é esse novo lugar?"*

O público espontâneo pôde, após a leitura desse material, construir sua própria produção plástica em materiais diversos como tecidos, papéis e linhas. Assim, a proposta pretendia convidá-lo a visitar um lugar de sujeito em relação à desconstrução de um imaginário para além de um ideal de paisagem e de lugar, em que a natureza pudesse ser mais que um recurso para o extrativismo, transformando a posição da nossa noção de humanidade na memória do território brasileiro.

Nesse sentido, as experiências com essas obras e o que reverberou no público traz uma reflexão que se abre para processos futuros: que o papel do educador não se dilua em uma prática de expor o que se quer ver ou ouvir, mas que se transforme em um sujeito atuante na promoção da diversidade de leituras de mundo. A mediação deve ocupar, portanto, um lugar inventivo, crítico e potencialmente criador ao propor ao público a elaboração de outras narrativas.

A exposição, como um organismo vivo, constrói uma paisagem social carregada de visões de mundo e sentimentos e, inserida em um contexto de crise política, pode expandir o campo de diálogo do educador. A ideia da construção dessas novas dimensões coloca-me, ao mesmo tempo, em um território real e fantástico.

Referências

Cauquelin, Anne. *A invenção da paisagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Galeano, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução de Galeno de Freitas. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 307p. Título original: Las venas abiertas de America Latina.

Jornal A Sirene, edição 36, página 7. Informação obtida em: https://issuu.com/jornalasirene/docs/03_mar_o_2019_issuu, 28 nov 2019.

Lima, Milena Coelho. *A Geograficidade em Cem anos de solidão: um estudo do espaço maravilhoso em Gabriel García Márquez*. Dissertação (Mestrado em cultura e sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

Medianeras: Buenos Aires na era do amor virtual. Direção: Gustavo Taretto. Buenos Aires, 2011. 95 min. cor.

Mörsh, Carmen. Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. *Periódico Permanente*, Fórum Permanente, São Paulo, v. 4, n. 6, 2016. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao. Acesso em: 12 fev. 2021.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

Márquez, Gabriel García. *Cem anos de solidão*. Rio de Janeiro: Record. 1977 [1967].

PALAVRA-CHAVE

Marina Montrezol

Lewis Carroll possui um poema chamado *Jaguadarte*, parte da obra *Alice através do espelho*. Esse poema foi escrito com algumas palavras inventadas e teve uma de suas traduções para a língua portuguesa feita por Augusto de Campos. As palavras do poema, como "briluz" e "homenino", embora não existam no dicionário, carregam um sentido próprio que é compreensível sem necessidade de explicação, uma vez que nomeiam algo inexistente no vocabulário, mas real no mundo.

Dentro do pensamento da linguística de Saussure (Rodrigues, 1980), são categorizadas três camadas da linguagem: o signo, o significado e o significante. O significado seria o conceito, a ideia. O significante seria a imagem acústica à qual o significado se refere, algo mais concreto que o conceito, uma representação mental daquilo que está sendo nomeado. O signo é a junção do significado e do significante, que são sempre inseparáveis. Pensando por meio desses conceitos, podemos entender que o ato de nomear uma percepção mental que se possa ter diante de uma obra é um processo análogo ao que ocorre na construção de um signo, de uma palavra. Porém o que se produz nesse caso não é apenas uma palavra, mas também uma interpretação, uma leitura.

Foram desenvolvidas, ao longo de uma exposição de pinturas brasileiras contemporâneas e de uma exposição de esculturas de um artista moderno, três propostas de mediação disparadas pela palavra como signo.

A primeira que iremos abordar aqui foi disparada pelo poema *Jaguadarte*. Essa mediação era iniciada com a leitura do poema e uma discussão sobre o seu significado. Durante a tradução das palavras inventadas de Lewis Carroll para o português do dicionário, não raro aconteciam momentos sensíveis, como quando um menino concluiu que o

fato de o personagem se sentir "sonilundo" queria dizer que ele carregava em si a solidão de todo o mundo.

Após a narração da história, os visitantes caminhavam pela galeria com a proposta de criar palavras olhando para as pinturas expostas, na tentativa de verbalizar algo sobre elas que ainda não existisse no vocabulário. Depois dessa etapa, o grupo mostrava e explicava suas palavras e, então, fazíamos uma criação coletiva de uma narração usando as palavras criadas por eles.

A atividade disparada por *Jaguadarte* propunha um momento de criação no qual novas leituras sobre o meio eram incentivadas. O participante era convidado a ressignificar sensações e olhares ao criar palavras, nomear, tornar objetiva e compreensível aos outros uma percepção própria. Instigava-se assim um olhar curioso para as obras da exposição, que fosse capaz de ver ali algo que ainda não tinha sido verbalizado. A escrita de uma história que relacionasse as palavras criadas, na finalização da visita, propiciava uma vivência da qual temos como produto um texto inusitado, cristalizando a potência criativa existente naquele grupo.

A educadora, ao conduzir a proposta, também era solicitada a significar o que lhe era trazido, ao articular leituras diversas de mundo para torná-las coesas para o grupo dentro da história criada.

Esse movimento, aliás, é solicitado aos educadores em toda mediação. Trata-se de um estado de presença e de atravessamento que incentiva a criação e que se coloca também dentro dela, não apenas articulando as percepções do grupo, mas também fazendo-se presente a fim de criar significado para essa experiência. Se fez entender, durante a realização dessa proposta, que o mediador não apenas conecta, liga, media, mas também posiciona-se de forma ativa, propositiva e intencional. Logo, os educadores em meio à execução de uma proposta também são convidados a agir criativamente, tendo uma nova experiência sempre que a atividade for realizada novamente com outras pessoas.

A segunda mediação com base em palavras desenvolvida pela educadora consistia em incentivar uma conversa sobre determinada obra de

arte, sem interferir no grupo. Então, era feito o convite para que cada pessoa desse uma palavra, de qualquer espécie, para aquela obra. A educadora precisava escrevê-las. Quando todos já tivessem nomeado sua palavra, elas eram colocadas perto da obra de arte. Com isso, o grupo conseguia visualizar a variedade de significações criadas por eles de forma individual – após uma troca coletiva – para uma mesma peça. E, com frequência, os sentidos expressos nessas palavras eram muito diversos.

A verbalização e a escrita da palavra ajudavam a concretizar e organizar a interpretação conseguida por cada um. O ato de transformar uma leitura subjetiva, pessoal e individual em algum tipo de produto, passível de ser ouvido, lido e compreendido pelas outras pessoas, trazia essa leitura para uma esfera da realidade. Além disso, as pessoas deparavam-se com as subjetividades das outras, expandindo sua percepção para esse universo invisível que é a relação de cada pessoa com uma obra de arte. Uma vez que se colocava a possibilidade de saber qual fora o ponto de aproximação da obra com a sensibilidade de cada pessoa, o grupo era convidado a perceber-se de outra forma, a qual fugia ao cotidiano. Além disso, a existência de uma variedade de percepções afinava a própria subjetividade de cada indivíduo.

A terceira atividade disparada pela palavra proposta pela educadora foi um jogo de palavras divididas em diferentes categorias a serem sorteadas e combinadas. Algumas dessas categorias eram *ação*, *superfície* e *emoção*. Pensadas para mediar uma exposição de esculturas, essas palavras resgatavam aspectos plásticos das obras para serem pensados e interligados pelo público.

Os visitantes, em grupos, eram solicitados a sortear uma palavra de cada categoria e então escolher uma obra da exposição na qual eles pudessem encontrar os três elementos juntos. Não havia uma resposta única ou predeterminada para cada combinação, sendo que a intenção era instigar o olhar na busca por esses elementos, e não a consumação da atividade em uma resposta.

Na categoria *ação*, as palavras pretendiam instigar a percepção do

visitante para o gesto, a musculatura, a posição e a intenção de cada escultura. Na categoria *superfície*, pretendíamos abordar qualidades da textura da modelagem em argila passada para o bronze. Por fim, na categoria *emoção*, foram escolhidas algumas palavras ligadas aos sentimentos que as obras poderiam despertar ou expressar, de acordo com a leitura subjetiva de cada espectador.

Depois que os visitantes tiravam suas palavras, eles caminhavam entre as obras a fim de escolher aquela que lhes parecesse adequada e, durante o processo, eram levados a olhar toda a exposição. No final dessa caminhada o grupo inteiro reunia-se novamente, e então cada grupo menor deveria levar os demais até a obra por eles selecionada e falar um pouco sobre sua escolha.

A intenção do jogo era dar ao público da mediação um momento de visitação mais livre, no qual ele pudesse seguir um ritmo próprio na sua interação com as obras. Era proposta uma aproximação livre entre espectador e obra, sem que o mediador direcionasse essa interação desde o primeiro momento.

No desenvolvimento dessa atividade, quando os visitantes eram convidados à fala e o educador à escuta, não era raro que acontecesse uma deliciosa inversão de papéis, na qual um visitante mediava o olhar do mediador em alguma obra. Era também comum que as dúvidas geradas pelas obras se respondessem antes de o educador sequer colocar as perguntas.

Essas três ações educativas tiveram a intenção de colocar o visitante em um papel agente de sua própria visita, não apenas recebendo informações, mas realizando uma leitura autônoma e individual. Depois de a curiosidade do espectador ter sido despertada, e existindo o desejo de conversar e trocar olhares, só então o educador poderia entrar em ação de forma mais horizontal – respondendo a uma demanda criada organicamente, sem impor ao outro uma curiosidade que ainda não lhe pertence.

Porém, da mesma forma que um interesse não pode ser forjado no público, mas apenas semeado e instigado pelo educador, o interesse do próprio educador também precisa partir de uma iniciativa interna. Isso é

relevante porque o educador criativo, que toca na concepção de artista-educador, não tem um intuito apenas didático, no sentido de ensinar um saber ao grupo – ele se coloca como humano, participante, pertencente e afetável com os afetos que ali circulam. Nessa posição de participante ele ainda pode transmitir conteúdos, porém fica mais palpável uma outra potência desse educador: a de estar presente nessa situação de transição que é a experiência. Essa presença o possibilita a se colocar perante o grupo como um igual, auxiliador, e não como um guia que mostra o caminho.

Depois de tudo isso foi possível compreender que, em uma mediação, a experiência proposta pelo educador não acontece apenas no corpo e na mente do público mediado, mas também dentro do próprio educador. Logo, seu envolvimento durante cada visita é único. Ao ser inserido no grupo como criador, e não apenas articulador das criações do grupo, entende-se que o educador participa criativamente durante as mediações propondo as experiências e vivendo-as.

Contudo, seria uma falácia afirmar que em todo ato de mediação o educador participa dessa maneira. É preciso estar atento, disposto e conectado para se colocar nesse lugar. Não é um lugar de conforto, nem um lugar passivo. Fazer parte demanda esforço e coragem. E não é possível conectar-se dessa forma em todas as situações. A proposta precisa fazer algum sentido ao próprio educador, precisa instigá-lo de alguma forma profunda, precisa fazer parte dele. Por isso é tão importante que o arte-educador tenha liberdade de desenvolver pesquisas próprias no seu processo de mediação, estudando os assuntos que lhe interessam e investigando como esses temas são entendidos e afetados pelas pessoas.

Uma vez que o educador descubra em si uma proposta que ative seu desejo de participar, uma troca mais sincera e significativa poderá acontecer, em benefício do grupo e do próprio educador enquanto sujeito. Quando o educador é tocado e se envolve significativamente, ele pode facilitar essa entrega aos demais presentes.

As mediações descritas neste texto foram criadas pela educadora no ano de 2019 e, em 2020, essas pesquisas culminaram no seu interesse

em atuar também como revisora de textos, fazendo da palavra seu meio de trabalho. Quando as investigações dos educadores encontram solo propício para serem desenvolvidas, e quando elas partem de um interesse genuíno, podem possibilitar transformações diversas não apenas nos educandos, mas também nele mesmo. A palavra-chave – no sentido de síntese e também no de abrir caminhos – do processo de ensino transformador é, portanto, atravessamento. O educador que se permite ser tocado por aquilo que ensina torna possível uma miríade de transformações para ele e para aqueles que o cercam.

Referências

Rodrigues, Neidson. *Ciência e linguagem*: introdução ao pensamento de Saussure. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

DESENHO NA MEDIAÇÃO

Diana Lanças

O desenho pode ser o resultado final do processo de registrar traços com lápis no papel. É isso o que se entende no senso comum. Mas podemos pensá-lo como uma ferramenta de percepção ou organização. Essa ampliação do conceito altera seu significado, deslocando a prática de desenhar para uma dimensão em que o processo ganha importância. Mais do que um produto final "correto" ou "bonito", o desenho assume caráter de evidenciar as percepções de quem desenha. Desenhar é organizar elementos gráficos (linhas, formas, contrastes) em um determinado espaço. Dessa maneira, um grupo de pessoas que se senta em círculo no chão está desenhando. A disposição dos móveis em uma sala gera um desenho. A disposição das árvores, canteiros e bancos de uma praça em um projeto paisagístico propõe um desenho. Colocar linhas no papel para representar algo, também, é desenho.

Durante as visitas mediadas com grupos na exposição *Figura e Modernidade: Rodin no acervo da Pinacoteca de São Paulo*, propusemos o ato de desenhar como ferramenta para instigar o olhar, proporcionando uma observação mais atenta sobre aquilo que se observa. As atividades desenvolvidas procuraram permear questões apresentadas pelo trabalho escultórico do artista por meio da experiência prática – situação em que o indivíduo está ativo e criativo. Desafios como traduzir uma forma tridimensional para o espaço bidimensional ou representar um gesto tornam-se interlocutores no processo de aproximação entre visitante e artista. A seguir cito duas dinâmicas desenvolvidas pela equipe de educadoras, realizadas, em sua maioria, com grupos de ensino fundamental:

Por todos os lados

Com o objetivo de trabalhar os múltiplos pontos de vista proporcionados pelas esculturas de Rodin, o grupo coloca-se em volta de uma escultura, de modo a criar um círculo. Munidos de prancheta, lápis e papel, os participantes são instruídos a observar a escultura do ângulo em que se encontram, e desenhar o que veem, atentos às formas e contornos. Quando todos tiverem finalizado, pousam a prancheta no chão, no lugar em que estão, e são convidados a girar em sentido horário, ou anti-horário, ao longo dos 360 graus, para ver os desenhos dos colegas. Dessa maneira, podem perceber a gradual variação na forma da escultura, a partir do campo de visão do lugar em que cada um estava. Concluída a volta completa, voltam à posição inicial e devem passar a prancheta com o desenho que fizeram para duas ou mais pessoas adiante. Assim, com o desenho de outra pessoa em mãos, que representa outro ponto de vista da escultura, são convidados, novamente, a desenhar aquilo que veem, sobrepondo um desenho ao outro. O resultado é o registro de dois momentos/ângulos diferentes, que traz estranheza, complexidade e movimento à figura representada.

Apreensão de uma ação

Atribuir movimento e expressividade para a figura era do interesse de Rodin, e ele o fazia explorando a gestualidade do corpo. A proposta busca trabalhar a capacidade de comunicação corporal e a tradução, ou síntese, do tridimensional para o espaço bidimensional. Após ver algumas esculturas e trazer à discussão questões de representação contidas no trabalho do artista, o grupo é dividido em duplas, e são distribuídos pranchetas, lápis e papel. Uma pessoa da dupla desenha utilizando os materiais disponibilizados, enquanto a outra fica de modelo e desenha com o próprio corpo, ou seja, procura, através de um gesto congelado, expressar uma ação. Após um tempo determinado, a ordem se inverte, de modo que ambos tenham a experiência de desenhar com o lápis e com o corpo. As instruções para quem desenha com o lápis são tentar captar,

mais do que os detalhes, a forma geral e o gesto do corpo, a pose do colega. Aqueles que desenham com o corpo devem recordar a potencialidade expressiva trazida pelas esculturas vistas na exposição, atentos ao fato de elas despertarem movimento e ação, mesmo que estáticas. Quando todos já passaram pelas duas situações de desenhar, os papéis são colocados no chão, à vista, e propõe-se que o grupo todo tente adivinhar o que o corpo representado no papel estava fazendo.

Com intenção de abarcar também o público espontâneo, desenvolvemos atividades-oficinas a serem executadas durante um feriado. Propusemos uma vivência em desenho, sempre fascinadas pela força educativa que o ato de desenhar contém em si. A atividade envolvia pequenos exercícios de caráter quase experimental, muitas vezes desconfortáveis, de modo a priorizar, assim como em outras dinâmicas aqui descritas, o processo em vez do resultado final.

Participaram pessoas de diferentes contextos, que visitavam a exposição despretensiosamente e sentiram-se atraídas pela oficina de desenho. O grupo que se formou contava com um engenheiro, cuja aproximação com o desenho era técnica e funcional; uma mulher, sem muito interesse pelo assunto, que topou participar para acompanhar o filho; uma costureira que gostava muito de desenhar, mas queixou-se de que não dispunha de tempo para praticar; uma arquiteta que se relacionava diariamente com o desenho por conta da profissão; uma psicóloga e sua filha, ambas curiosas em modos diversos; um estudante de filosofia e mais algumas pessoas. Colocamo-nos no entorno do *Gênio do Repouso Eterno*. A dinâmica se deu em cinco pequenas etapas: a primeira foi uma sugestão de desenhar no ar, com o dedo indicador, apenas observando a escultura e acompanhando seus contornos. A segunda, agora já com lápis e papel na mão, foi desenhar sem olhar para o papel, ainda se atentando aos contornos, olhos fixos na escultura. Se desenhar é organizar elementos em um espaço, é esperado que a organização fique confusa quando não se pode olhar, quando não se tem a dimensão de onde as coisas estão. O exercício de desenhar sem olhar para o papel trabalha a comunicação entre percepção e execução,

entre cérebro e mão, uma vez que o caminho feito pelo olho, guiado pelo contorno, é o mesmo caminho feito pela mão, gerando uma linha. Muitos riram quando, após terminar, olharam para o papel. Um pouco pelo choque da incompatibilidade da imagem gerada na mente enquanto se desenhava e daquela gerada no papel, um pouco pela forma que se apresenta desengonçada, flutuante. Para a terceira etapa, levamos galhos de diversos tamanhos, e prendemos os lápis neles com fita crepe, criando uma espécie de extensor. Convencionalmente, quando desenhamos registramos gestos da mão. Em uma situação em que o lápis se encontra distante da mão, o gesto se amplia e o corpo como um todo assume movimento. Desenhando de pé, quais gestos são necessários para conseguir o traço que se deseja? E como lidar com a falta de controle? Na sequência, fizemos novamente o experimento de desenhar com os galhos extensores, mas sugeri que mudassem de lugar, para explorar outro ponto de vista, outro contorno, outra forma. Como captar em um espaço bidimensional uma escultura que, por definição, é carregada de tridimensionalidade? Com os lápis de volta às mãos, o quinto e último exercício foi combinar linhas às massas, atentando para os volumes da escultura dados pela relação luz e sombra.

Encerrada a prática, os desenhos feitos foram espalhados no chão e observados por todos. Os resultados, muito interessantes, falavam silenciosamente sobre o modo como cada um se envolveu no processo. Além disso, eram imagens fora do padrão estabelecido no imaginário geral, justamente pelo caráter experimental da atividade. A arquiteta comentou que seus desenhos tinham saído feios, fazendo uma autocrítica que desencadeou uma conversa muito valiosa. A costureira disse que, segundo sua percepção, os desenhos foram melhorando gradualmente e falou sobre a importância de praticar. O estudante contribuiu trazendo um questionamento de caráter filosófico sobre o que é bonito, feio, certo ou errado. Chegamos à conclusão, entre outras, de que muitas vezes não começamos algo pelo receio de não atingirmos o padrão esperado, minando, assim, a prática, os exercícios e, principalmente, condenando o erro.

Utilizar-se do desenho para integrar a visita mediada não deve

ter como objetivo central estimular a capacidade técnica dos visitantes. Trata-se de algo mais abrangente: é ferramenta para trabalhar questões de modo estruturado, um convite para uma observação mais demorada. Desenhar não significa reproduzir imagens descritivas tal qual as vemos com os olhos, como a fotografia faz. Mesmo sem lápis e papel nas mãos é possível desenhar. Quando a mente desenha, ou seja, quando a percepção através do olhar está atenta, enxerga-se novos elementos. Acompanhando os caminhos que o olhar percorre estabelece-se um diálogo silencioso entre observador e objeto observado. De certa maneira, o desenho torna-se um argumento prático de aproximação entre visitante e artista, construindo, pela experiência, sem perder de vista o caráter divertido e prazeroso, um saber legítimo.

TRANSFORMANDO PARA CONSTRUIR

Diana Lanças

Não sei se por uma questão de afinidade ou por mero acaso, os projetos educativos em que me envolvi sempre foram voltados para o público adolescente. Por conta disso, entendia que minha experiência e meus interesses giravam em torno dessa faixa etária, tornando o público infantil e suas especificidades algo distante. Na exposição *Figura e Modernidade: Rodin no acervo da Pinacoteca de São Paulo*, no Instituto CPFL, tivemos grande visitação de escolas municipais, tanto de educação infantil quanto de ensino fundamental, e chegamos a receber crianças de 3 anos de idade. Logo no primeiro grupo que atendi, as dificuldades se fizeram presentes, assim como vários questionamentos. Como atrair a atenção de crianças tão pequenas? Quais ajustes de linguagem são necessários para que elas entendam o que digo? Como trabalhar questões trazidas pela linguagem da escultura e falar sobre o universo do artista?

O modo expositivo, questionador e reflexivo de conduzir uma visita com o qual estava acostumada quando recebia grupos de jovens ou adultos simplesmente não era aplicável nesse novo contexto. Fui percebendo que, tratando-se de crianças, um ou dois anos fazem muita diferença na maneira como processam e interagem com o mundo. E que, de modo geral, conceitos e abstrações racionais não significam muita coisa; elas precisam de estímulos sensoriais, precisam ver com as mãos. Ao tocar em um objeto, aprendemos muito sobre sua natureza concreta: descobrimos se é rígido, macio, gelado, quente, áspero, liso, sólido, frágil etc. Ainda que a exposição contasse com um dispositivo educativo no qual se podia tocar em vários dos materiais utilizados no processo para fazer uma escultura em bronze, existem as regras habituais de qualquer espaço expositivo, que traz limitações. A partir da troca de experiências entre nós, educadoras,

fui entendendo também sobre a importância que a imaginação e a brincadeira têm para os processos educativos das crianças. Os desafios para mim eram inéditos, mas minhas colegas tinham outras bagagens e maior compreensão de possíveis estratégias. Tínhamos à disposição alguns materiais, entre eles um pedaço de feltro comprido e, buscando por soluções principalmente para atender às crianças menorezinhas, inventamos o *tapete mágico*. Com ele, trazíamos a narrativa de viajar no tempo e no espaço, do Brasil de hoje até a França de mais de 100 anos atrás, e o tecido transformava-se em navio, avião ou trem que levava o grupo de minivisitantes para conhecer as obras de Rodin. Além de determinar e auxiliar o caminhar conjunto pelo espaço, o tapete abria possibilidades de contato afetivo com a exposição. Em uma das visitas houve um menino que sugeriu irmos de metrô, deixando transparecer seu entusiasmo com algo que é distante de sua realidade (pelo simples fato de que em Campinas não há esse meio de transporte). Para ajudar na locomoção do nosso veículo, enquanto uma mão segurava no pano, com a outra fazíamos movimentos e, com a boca, som de vento ou motor. Assim, ia-se construindo uma atmosfera de brincadeira e fantasia que tornava aquele espaço, as esculturas e o artista mais instigantes. Um objeto simples, ativado pela imaginação, torna-se motivo para significação de uma experiência. Não importa a simplicidade da forma se por trás dela há uma ideia potente, carregada de intencionalidade.

Ao longo da exposição desenvolvemos outros jogos e dinâmicas para potencializar as visitas mediadas, seja para utilização com grupos agendados ou público espontâneo. A ideia é que servissem como estímulo para iniciar uma conversa ou reflexão, abrindo novas possibilidades. Por exemplo, para atender grupos dos anos finais do ensino fundamental, criamos uma brincadeira a qual chamamos *ouvindo as esculturas*. A estrutura era mais ou menos assim: em uma conversa inicial, fazíamos perguntas como "o que uma escultura pode nos dizer, mesmo que não fale? Através de quais elementos ela consegue se comunicar? É possível ouvir com os olhos?" na intenção de instigar os visitantes. Em seguida apresentávamos um baralho de poucas cartas (feito por nós da equipe, com pedaços de

papel cartão e canetão) que continha palavras divididas em verbos no gerúndio (caminhando, dormindo, alongando etc.) e adjetivos abstratos (sereno, agitado, orgulhoso, triste etc.). Após lê-las juntos e ter certeza de que todos compreenderam seus significados, o grupo se dividia em duplas e cada um sorteava duas cartas. Com o objetivo de encontrar esculturas que dialogassem com as cartas sorteadas, ficavam livres para passear pela exposição da maneira como preferissem, por um tempo determinado. Após essa etapa, o grupo se reunia novamente e seguíamos até a obra escolhida da primeira dupla, que era convidada a contar sobre porquê atribuíram aquelas palavras àquela escultura e vice-versa. Assim, o roteiro da visita ia se construindo e quem tomava a frente em estabelecer relações e apresentar as obras eram eles próprios; nós participávamos com provocações e conduzíamos apenas quando a conversa fugia do tema. Indiretamente, quase que em formato de gincana, com as crianças envolvidas e participativas, trabalhávamos autonomia, percepção sensível, leitura de imagens, formas de expressão e o conceito de subjetividade.

Assim como o tapete, as cartas sorteadas aproximam algo distante e de difícil assimilação, gerando caminhos para o envolvimento afetivo e despertando interesse. Ao longo da exposição fui percebendo a profundidade poética e a potência das propostas educativas. Entendi que se aprende brincando. O formato lúdico da brincadeira carrega a capacidade de trabalhar questões profundas e complexas de modo prazeroso, no qual os participantes são e estão ativos, atribuindo significado e sentido à experiência. É estimulando, manipulando e transformando os processos, criando alternativas diversas para abordar conteúdos, traduzindo-os e tornando-os compreensíveis que se constrói.

O CORPO-MEDIADOR

Ana Beatriz Beraldo

No início de 2019 estava sentada em roda com mais três educadoras, na galeria de arte do Instituto CPFL, em uma preparação para atuarmos na exposição *Figura e Modernidade: Rodin no acervo da Pinacoteca de São Paulo*. Lembro-me que uma de nós comentou sobre o quão emblemático seria trabalhar com um acervo cujo tema seria o corpo. Esse diálogo dá sustentação para o relato que venho compartilhar a seguir.

O corpo está presente em toda a exposição. Nas obras, nas fotografias e no público. Ao entrar no prédio, o grupo, que vem de um ambiente turbulento, se insere em um salão silencioso, experimentando outra temperatura. Seus corpos agora são pesquisadores, observadores e caminhantes.

Ao observar as obras, pode-se questionar:

"Elas apresentam alguma ação ou movimento? Quais?"

"O corpo retratado se parece com os nossos?"

As esculturas de Auguste Rodin carregam como tema figuras humanas, muitas delas apresentando a ausência de partes do corpo. Dessa forma, o fragmento serve de provocação para o imaginário do público. Cenas são construídas e compartilhadas, desenvolvendo hipóteses e criando narrativas.

O corpo como suporte: ateliê vivo

Durante as visitas pré-agendadas, o diálogo com o grupo era iniciado pela observação da escultura *Homem que caminha sobre coluna (1877-1890)*. O exercício de leitura de imagem por meio de um diálogo brincante com o público infantil impulsiona o reconhecimento do próprio corpo pelo toque. Todos, então, tocam os olhos, o nariz, a boca e os cabelos.

"Qual parte do corpo chama mais sua atenção?"

Então percebe-se que as pernas encontram-se em evidência. Faço um convite para que o grupo de crianças reproduza a posição desse corpo.

"Se dermos mais um passo para frente, o que acontece?"

Agora o reconhecimento é do movimento cotidiano, da caminhada. Em conjunto, é possível refletir quantos modos de caminhar são possíveis. O convite agora é para reparar na força desse caminhar, atentando-se a analisar a sua superfície.

"Como esse homem está caminhando? Com leveza? Com rapidez?"

O caminhar, então, é desenvolvido a partir dessa pergunta. O grupo começa a se deslocar em volta da obra, desenrolando um movimento possível.

Foram desenvolvidas uma série de vivências com base na corporeidade infantil. Uma dessas propostas chamamos de "escultura humana", na qual o corpo poderia ser o suporte, a própria obra e o escultor. Em duplas, uma criança torna-se artista e a outra uma porção de argila. Um deve manipular o corpo do outro de maneira que se forme uma escultura humana. A brincadeira conecta as crianças ao universo de um ateliê. Nesse momento surgem esculturas que captam movimentos cotidianos presentes no tempo, contexto e realidade do grupo como jogar bola, empinar pipa, ler e dançar.

Enquanto a brincadeira da escultura humana pretendia uma vivência que relacionava o tema com aspectos poéticos da produção do artista como o movimento, a fragmentação, o processo e o cotidiano, os corpos que ali também eram suporte construíam uma dimensão estética contemporânea. Aquela noção de corpo do homem comum moderno, europeu e da "musa trágica" são substituídos pelo corpo diverso, independente, empoderado e autônomo, incomum, mas coletivo e popular.

O corpo como tema: relações entre tempos e contextos

Como estratégia disparadora na elaboração de cenas que pudessem co-

locar em xeque a noção estética do corpo de acordo com seu território e tempo político, foram elaborados dispositivos autônomos de visita. As educadoras distribuíram ao público espontâneo cartas com imagens de obras de outros artistas em contextos distintos do de Rodin, mas que também carregavam como tema o corpo. O público deveria, então, relacionar cada carta com uma obra de acordo com uma possível semelhança.

As obras escolhidas para esse jogo foram pensadas de acordo com subtemas presentes nas esculturas de Rodin com um direcionamento pré-definido, mas que possibilitava associações livres do público: corpos que caminham, peso e leveza, expressividade, sexualidade e superfície. Nesse baralho, estavam presentes artistas que travaram uma disputa estética no sentido identitário: corpos negros, gordos, femininos, LGBTQIA+[1], PCDs[2] e indígenas em um jogo em que se pretendia estabelecer relações possíveis de contradição e deslocamento acerca da noção de identidade entre o pensamento do século XIX e do século XXI. A seguir, descrevo a proposta de diálogo de uma das cartas desse baralho.

O corpo que caminha e o corpo que corre

A capa do álbum *Gigantes*, do *rapper* BK, é ilustrada com uma pintura produzida pelo artista plástico Maxwell Alexandre que retrata dois corpos de garotos negros correndo. Esses corpos, assim como *Homem que caminha sobre coluna,* de Rodin, não apresentam rosto nem nome. Porém, diferente do corpo da escultura, eles estão vestidos e carregam identidade: usam o uniforme da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Quais seriam, então, os diálogos possíveis sobre a noção de homem em um tempo e território distintos?

1. Pessoas que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, travestis, queer, intersexo, assexuais e outras variações de gênero e sexualidade.

2. Pessoas com deficiência.

Dessa forma, o público pôde se aproximar da obra de Rodin e de seu contexto histórico ao mesmo tempo em que observava outros contextos, desenrolando um diálogo entre passado e presente.

O baralho, como dispositivo autônomo de visita, é um método para construir um diálogo silencioso com o público, no qual não é a palavra dita que amarra a mediação, mas as imagens. Mediar é contribuir para olhares ampliados, sugerindo um lugar de autonomia e ação para o corpo que se encontra em uma vivência cultural.

Referências

Rilke, Rainer Maria. *Auguste Rodin*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2003.

Argan, Giulio Carlo. *Arte moderna*. Tradução de Denise Bottmann e Federico Carotti. Companhia das Letras, 1992.

Larrosa, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Anped, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.

CARA(E) COLEGA PROFESSORA(E),[1]

Paula Monterrey

Gostaria de iniciar logo com um agradecimento pelo seu empenho em levar parte do corpo discente até a exposição em que trabalhei. Entre um universo tão amplo, em obrigações e vontades, como o escolar, coube uma saída da sala de aula, e o destino? Uma exposição de artes na nossa cidade. Tenho certeza que não deviam faltar ofertas entre ruas, museus e parques para seus estudos de campo. Contudo, foi lá, naquele local silencioso, gelado e sério, onde tivemos a oportunidade de nos conhecer.

Para acolhê-los, não poderia abrir mão da roda. Sentadas em círculo, olhamo-nos diretamente aos olhos, mesmo que por alguns minutos. Projetamos cada voz ao centro, mesmo que para dizer um nome. Buscamos por uma conversa coletiva que convidasse a *todes* a um diálogo, nosso principal objetivo educativo da exposição. Por mais horizontal que a forma circular se projete em meu repertório pedagógico, devo admitir, ela não responde ao corpo e aos movimentos da adolescência, que se esticava no chão buscando uma posição confortável, torcia-se para comentar algo com o restante do grupo, ou pulava e levantava para dar vazão à quantidade de energia que essa fase de profundas transformações biológicas e sociais agrega a cada pessoa.

Deve-se recordar que não ficamos assim por muito tempo. Já assistiu na internet a algum vídeo de cardumes, como os de garapaus, que nadam de forma orgânica como um grande volume no mar? Como uma escultura em movimento. Ou um bando de aves em pleno voo que, como

1. Este texto foi escrito em parte com linguagem não-binária. Considerando que tal maneira pode não ser amplamente conhecida pela diversidade de profissionais da educação, os termos são apresentados aqui em destaque para que possamos aprender *juntes* as variações de nossa língua viva, e que possamos afirmar a diversidade de *nosses* pares em sua amplitude.

um só corpo, dançam no espaço do céu.

Foi essa a metáfora que usei para a mediação com os adolescentes, junto à proposta de uma caminhada coletiva para a automediação inicial da visita. As regras do jogo eram: precisavam caminhar *juntes* e, em um esquema como "siga o mestre", cada estudante poderia ser responsável pelo trajeto do grupo, posicionando-se à frente dos demais, até um próximo se propor a tomar o rumo colocando-se à frente, e assim sucessivamente. O nosso espaço, a princípio, era a exposição e esse caminho, o primeiro contato da turma com essas obras. Convidei-a*(e)*, professora*(e)*, a se juntar ao grupo como mais uma*(e)* nas regras do jogo ou a colocar-se, assim como eu, como observadora.

O grupo foi, empolgado em esticar o corpo ou desconfiado da postura que se esperava que tivesse, ocupou o espaço que antes era silencioso, gelado e sério. Os estudantes expuseram o conflito dos monopolizadores de trajetos, discutiram sobre a velocidade das passadas e negociaram (fundamental a questão da negociação) os diferentes anseios e desejos da observação.

Fizeram piadas, compararam rostos das fotografias com figuras suas conhecidas. Encontraram narrativas cotidianas ou de ficções cinematográficas para as posições das esculturas. Apontaram os corpos chamando atenção aos nus, reação compreensível dentro de um contexto em que é o corpo grande suporte de desconfortos e descobertas dessa faixa etária, e deram risada. Policiaram entre si movimentos e valores, mediaram estereótipos de leituras rápidas. Cutucaram e tocaram uns aos outros em brincadeiras de mão. É um grande desafio não interferir e, no nosso cruzar de olhares, professora*(e)*, espero que tenha conseguido passar a você a tranquilidade de que estava tudo bem.

Observamos.

Ao passo que a concentração no jogo se esvaía, chegava o momento de reagrupar-nos em um novo círculo. O corpo estava outro e frente à pergunta: "o que foi que vocês viram?", eles já tinham mais o que dizer.

Em nossa mediação chamei essa parte de segunda etapa, aquela que solicitou uma escuta atenta às observações dos adolescentes para um

diálogo, que não podia ser previsto por um roteiro prévio sobre a exposição. Achei importante que pudéssemos rememorar aqui que, no momento de compartilhar a experiência recém-vivida, mesmo com a continuidade do bom humor e das piadas, existia um filtro pelo qual passavam as palavras dos estudantes, que pontuaram de forma pertinente questões que circundavam as obras. Sinal de uma observação, apesar de agitada, atenta. Corpo, nu, torto, esculturas, estátuas, estranho, pedra, bronze, preto, ausência de partes etc. Cada palavra uma chave de entrada para a diferença das percepções, para a história da arte e para a estética proposta por Rodin, o artista da exposição.

O restante da visita caminhamos *juntes*. Conversando, retomando algumas obras e desenvolvendo argumentos e informações.

Na ocasião, não falei, mas gostaria aqui de compartilhar uma reflexão sobre uma escultura em especial, *Homem que caminha sobre coluna (1877-1890)*. No alto de uma coluna "clássica", uma alusão à ordem coríntia, Rodin apoiou grosseiramente a escultura de uma pessoa sem braços e sem cabeça, uma figura desprovida de rosto e, dessa maneira, também de identidade. Da peça, chama a atenção as pernas levemente separadas em gesto de caminhar. Elevado a um lugar de destaque, estava ali então, não um personagem importante ou reconhecível, mas, sim, um movimento.

Como é disciplinado o movimento em diferentes aspectos de nossas vidas, não é? E esse foi por Rodin exaltado em forma de obra de arte. Interessante perceber como os próprios espaços de exposições, em que essas peças são trazidas a público, ainda são um desses lugares que pedem ao corpo um movimento bastante específico. Já notou como as pessoas que costumam frequentar exposições de artes andam a passos muito vagarosos, muitas vezes com as mãos entrelaçadas na parte de trás da cintura? Como acreditar que todos os corpos são assim? E como não cogitar que outros movimentos (com os devidos cuidados) sejam ali possíveis? O homem que caminha de Rodin foi para mim uma inspiração para pensar autonomia e participação dentro das práticas de mediação cultural. O jogo da caminhada foi o deslocamento de uma *performance* que eu havia feito

anos antes em um festival para o contexto da educação. Minha proposta com os adolescentes foi de uma experiência que pudesse acontecer desde seus próprios corpos e movimentos e, por conseguinte, de sua própria linguagem para a construção de seus conhecimentos.

Como nos lembra o educador e pesquisador Victor J. Ventosa (2016), podemos entender a participação na educação como um fim ou como um meio. Preciso reconhecer a característica fugaz da atuação profissional em que me encontrava e as limitações que isso impõe. Nessa oportunidade em que nos conhecemos, não seria possível mais que a utilização da participação como um instrumento pelo jogo, mas essa escolha se dá na esperança de que o conjunto de experiências pelas quais passarão esses estudantes a atinjam enquanto fim, o que formaria, segundo Ventosa (2016), seres solidários, responsáveis e autônomos.

O ato de caminhar encontra a autonomia de forma simbólica, é claro. Talvez *filósofes* e artistas sejam mais entusiastas nessa avaliação. Realmente, podemos nos inspirar nas práticas das deambulações surrealistas dos anos 1920, das derivas situacionistas de 1950 ou mesmo das errâncias dos neoconcretos brasileiros do mesmo período. Contudo, hoje não universalizaria tanto o caminhar. Não se trata do ato em si, mas da potência de conhecer o mundo com base em nossos próprios movimentos (em nossos próprios corpos), desde nossa atuação em educação, para então reconhecer as diversas formas de ser e agir.

Vi seus alunos dos anos finais do ensino fundamental passarem pela exposição, os alunos do ensino médio também. Fiquei particularmente sensível à passagem dos terceiros anos, em breve não terão mais excursões para estudo de campo, mas de alguma forma espero que a visita em que puderam ver esculturas a passadas largas e saltitantes, entre risos ou olhares desconfiados, tenha deixado sua mensagem de que podem voltar e visitá-las à sua maneira, independente de nós duas*(e)*.

Quanto a você, professora*(e)*, espero que nos vejamos em breve.
Abraços de sua colega educadora, *Paula*.

Referências

Ventosa, Victor J. *Didática da participação*: teoria, metodologia e prática. São Paulo: Sesc, 2016.

TRANSITAR PARA MEDIAR: O QUE APRENDEMOS EM CAMPINAS SOBRE BRANQUITUDE ANTIRRACISTA E MEDIAÇÃO CULTURAL

Paula Monterrey

Quando uma arte-educadora se descobre branca

As pautas étnico-raciais ganharam nos últimos anos importante visibilidade nos debates da educação básica, superior e não formal, conquistas de movimentos sociais que vêm transformando escolas, universidades e instituições culturais de todo o país em espaços possíveis para disputa de referências e epistemologias na construção de um conhecimento que respeite nossa história marcada por profundas violências, mas também por diferentes modos de viver.

Contudo, como toda conquista que pressupõe uma transformação estrutural da sociedade, tais processos implicam conflitos que são evitados ou sustentados pelas diferentes instituições de maneiras diversas. Tomar consciência dos recortes raciais da sociedade brasileira é reconhecer suas firmes raízes racistas e também buscar entender que do outro lado da opressão existe um contexto de privilégios sustentados por essa relação. De forma abstrata e conceitual, grande parte *des*[1] *educadories* da área da cultura se colocam *solidáries* às conquistas e aos movimentos étnico-raciais, mas é na concretude da vida cotidiana que podemos considerar que

1. Este texto foi escrito em parte com linguagem não-binária. Considerando que tal maneira pode não ser amplamente conhecida pela diversidade de profissionais da educação, os termos são apresentados aqui em destaque para que possamos aprender *juntes* as variações de nossa língua viva, e que possamos afirmar a diversidade de *nosses* pares em sua amplitude.

algumas fichas caem.

A equipe educativa da exposição *Tinta sobre Tinta: acervo do MAM no Instituto CPFL*, como grande parte das equipes e núcleos educativos de museus e exposições no estado de São Paulo, era majoritariamente branca. Em visita com um grupo de escola particular, de pessoas brancas, entrou um visitante espontâneo na exposição, um rapaz alto, negro, com longos *dreadlocks*. Duas crianças do grupo escolar abandonaram a atividade proposta para correr em direção à educadora que as acompanhava e contá-la com profunda empolgação uma novidade: "olha, ele parece um *rapper*!". A educadora reagiu: "mas qual *rapper*?" e elas concluíram: "qualquer um". Com a mesma velocidade com que vieram compartilhar a peculiar experiência que acabara de atravessá-las, as crianças voltaram ao exercício proposto, deixando a educadora com a dúvida sobre como deveria ter mediado esse atravessamento. Após a visita, ela foi direto até sua colega de equipe, mulher negra, verificar como ela lia a situação, que reação seria a mais assertiva e qual era o protocolo a ser usado. Não demorou para se enxergar em um campo minado de dúvidas que dividiu comigo, sua coordenadora na época. Entre elas, a situação de "consultora especialista em questões étnico-raciais" em que acreditava ter posto sua colega de equipe pelo simples fato de ser negra.

Na reunião regular de equipe daquela semana, esse acontecimento veio à tona e a conclusão da educadora foi partilhada com as colegas: "Me descobri branca". Então, propus que começássemos nosso grupo de estudos sobre branquitude.

A reflexão sobre o protocolo

Parti do entendimento de que são impossíveis protocolos para aquilo que se propõe em uma perspectiva transformadora, então, enquanto equipe, optamos pela pesquisa, pelo diálogo, pela escuta, pela autocrítica e a reflexão para uma aproximação dos estudos de branquitude e uma verificação de seus atravessamentos em nossas atuações como arte-educadoras,

mediadoras culturais, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e coordenadora. O primeiro tema buscado foi *branquitude e mediação cultural*. Infelizmente, tal cruzo não se mostrou de fácil resultado bibliográfico, levando-nos ao texto "Numa encruzilhada de quatro discursos – Mediação e educação na documenta 12: entre afirmação, reprodução, desconstrução e transformação", de Carmem Mörsch (2016). O texto, que trata sobre algumas linhas de propostas educativas em instituições culturais ocidentais, compartilha também os processos e desafios educativos da décima segunda edição da *Documenta de Kassel* na Alemanha. No final do texto, quando a autora cita os grupos de estudos que desdobraram dessa experiência, encontramos um precedente do que estávamos buscando:

> Mediação e educação em museus e normalização: incluindo atribuições de etinicidade, origem e gênero ao grupo de mediadores; conceitos educativos na documenta 12 e estudos críticos da branquitude [Critical Whiteness Studies]; mediação e educação em museus antirracista; mediação e educação em museus e ativismo *queer* [MÖRSH, 2016, p. 29].

Contudo não encontramos nenhuma publicação desse grupo disponível. Dessa maneira, aventuramo-nos a ler pensadores nacionais e da América Latina que vêm se dedicando a estudar a branquitude, a colonialidade e a identidade desde nosso contexto cultural, geográfico, histórico, político e colonial apoiados em outras áreas do conhecimento. Semanalmente estabelecíamos diálogos entre as educadoras para criar atravessamentos entre essas novas leituras e nossas práticas.

Instituições culturais, de maneira geral, como espaços de promoção de cultura, de criação, de encontro e de conhecimento, jamais poderiam se colocar abertamente a favor da barbárie e do racismo, assim como *us* profissionais que nelas atuam; deveriam ser contextos de uma branquitude crítica. Branquitude é o termo utilizado para conceituar a identidade racial branca, em busca da desuniversalização de tudo aquilo que se entendeu ao longo dos anos de forma naturalizada como "normal" e não étnico, subjugando identidades diferentes dela.

Um dos desafios pontuados pelo professor Lourenço Cardoso (2014) para a branquitude crítica, aquela que se posiciona publicamente contrária ao racismo, localiza-se precisamente no âmbito privado que ele chama de "segredos entre branco e branco", que significa o espaço de manutenção de comentários e pensamentos racistas, um dos motivos que tem feito do racismo um crime perfeito no Brasil (83% da sociedade acredita que exista, mas pelo qual apenas 4% se responsabiliza, entendendo-se racista)[2]. Podemos voltar àquele momento, quando as crianças correram para uma das educadoras brancas e a ela confidencializaram sua marcada carência de referenciais de personalidades e culturas negras (reforçando a urgência do cumprimento da lei n. 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade de ensino da história e cultura afro-brasileira em todas as redes de educação). A partir desse momento, era preciso entender aquele grupo de estudos como uma tentativa de romper com esse ciclo de segredos por meio de um espaço seguro no qual todas fossem responsáveis pelas trocas e aprendizados, concordando com a necessidade de que dúvidas e reflexões precisam ser expostas para apuração (ou depuração) coletiva, com um cuidado para que não se tornassem novos segredos em âmbitos privados, quando voltássemos às nossas casas depois do expediente.

Dessa forma alinhadas, realizamos uma roda para situar nossas próprias identidades. Com papel e lápis, pedi para que cada educadora escrevesse as palavras, como em uma pesquisa às avessas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que identificassem seu perfil (sua identidade) tendo a liberdade para escolher as categorias e nomenclaturas que lhes parecessem mais significativas. Em uma segunda rodada, cada uma compartilhou quando se percebeu naquela identidade. Com uma escuta cuidadosa, localizamos e trocamos vivências que iam de processos de sujeitamento à empoderamento para identificação e criação de nossas identidades. A localização da questão sobre a identidade racial

2. Resultados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo de 2003.

da equipe, entre brancas e negras, era extremamente recente, reforçando a importância dos debates e conquistas dos movimentos sociais de pautas étnico-raciais para o desvelamento do mito da democracia racial brasileira e daquele espaço de reflexão que estávamos construindo para desnaturalização de aprendizados anteriores.

Foi com a possibilidade híbrida da educadora e intérprete de Libras, que se identifica entre as culturas ouvinte e surda por sua história familiar, que visualizamos de forma mais clara a dificuldade por parte dos sujeitos de reconhecer suas identidades quando elas são normatizadas socialmente. Nenhuma das outras educadoras considerou em sua lista a identidade ouvinte, cultura hegemônica em nossa sociedade estruturalmente capacitista. O paralelo possibilitou uma complementaridade dentro de nosso debate e atuação enquanto educadoras, convocando a urgência da sensibilidade e da atenção às interseccionalidades e às relações de poder, especificamente, dentro do cenário cultural e da educação, para não reprodução de opressões.

O exercício não buscava validar uma perspectiva essencialista sobre identidade. A intenção foi criar uma experiência coletiva de percepção e, com isso, torna-se importante ressaltar que tal reflexão, por mais potente que seja para entendermos nossa posição social, não pode se encerrar no individual.

Na obra *The Dictionary,* de Grada Kilomba, exposta em 2019 na Pinacoteca do Estado de São Paulo, a artista nos apresenta as palavras *negação*, *culpa*, *vergonha*, *reconhecimento* e *reparação*, e seus significados como em um dicionário por ordenação linear, convidando-nos a uma trilha. Obviamente, a palavra racismo, hoje, está longe de ser uma palavra amena para qualquer conversação. Entretanto, como nota a pesquisadora Denise Carreira (2018), parece que temas relacionados à raça incomodam, principalmente, a branquitude. Traçando um paralelo com a obra de Grada Kilomba, tendo a arriscar dizer que isso ocorre por a branquitude estar estagnada nas três primeiras palavras do percurso.

É urgente a maturidade para ouvir e falar palavras difíceis (não

difíceis como sinônimo de elaboradas, mas as que inflamam afetos, por vezes, de revolta e sofrimento). Ao elaborar sobre a fragilidade branca, Carreira (2018) apresenta o contexto de profundo conforto racial ao qual as pessoas brancas foram expostas por meio da normatização da branquitude, o que dificulta o debate sobre o tema e que gera muitas vezes "gatilho para respostas defensivas, situações de mal-estar, agressividade, justificativas apressadas" (Carreira, 2018, p. 129). Essa situação não é recente. Ao encontrarmos um texto de Josefá Mota sobre as ideologias brancas em um jornal de 1991 do Movimento Negro Unificado (MNU), conferimos que a incomunicabilidade branca a respeito do tema raça é ampla, mesmo entre os setores mais progressistas.

Dessa forma, consideramos em nossas discussões que para *u educadorie* trabalhar o tema dentro de seu contexto de atuação é imprescindível expor-se e aprender com o conflito racial. É rico o material disponível na internet com histórias de vida, debates, palestras, artigos, estatísticas e manifestos sobre as identidades e experiências raciais para aproximação *des educadories*. Mas sem dúvidas, o rompimento do isolamento branco e o contato real na vida cotidiana, rodas de debates, manifestações culturais e marchas são fundamentais para uma mudança.

A pesquisadora Carreira (2018) reforça a urgência para que os sujeitos brancos (entre *elus*, certamente, *es educadories*) situem-se em uma postura antirracista, para além do apoio abstrato e conceitual à pauta; que alunos e educandos de todas as redes, principalmente das particulares, tenham contato cotidiano com pessoas negras e que esse contato não se mantenha em posições hierarquicamente subordinadas. Ao mesmo tempo, como nos lembra o historiador Luís Santos Simas (2016), o projeto político de branqueamento do país, que excluiu os corpos negros dos espaços legitimados de cultura e conhecimento, não foi apenas físico, mas também simbólico. Assim, podemos buscar entender que a trilha a que nos convida Grada Kilomba não é o fim em si mesma, mas a construção, a partir da reparação, da conjuntura que tornará possível que criemos realmente o novo em relação ao conhecimento, a educação, a arte e a cultura, com o

encontro entre diferentes referências e epistemologias.

Assim, fomos observando que reconhecer a ausência de artistas negros na exposição em que trabalhávamos e pontuar a herança daquelas peças apresentadas dentro da matriz europeia não era uma forma de deslegitimar todo o conhecimento acumulado ali, mas, sim, situá-lo e desuniversalizá-lo, abrindo espaço para que outras coisas também possam coexistir em um sistema expositivo. Para que essas questões que emergiam dos encontros pudessem realmente dialogar com o repertório cultural institucional que mediávamos e com nossas práticas pedagógicas enquanto educadoras, teríamos que repensar nossos próprios espaços de aprendizado, isso significa transitar. Campinas é reconhecida como a última cidade do país a abolir a escravidão e possuía prestígio pela forma violenta com que tratava as pessoas escravizadas. Contudo, hoje é nacionalmente referência em cultura e resistências negras, promovendo, na cotidianidade, tensionamentos, reflexões e ações em educação e cultura de matriz africana por meio de seus pontos de cultura (Ponto de Cultura e Memória Ibaô, Casa de Cultura Fazenda Roseira, Casa de Cultura Tainã, Urucungos, Puítas e Quijengues etc), além de grupos e coletivos organizados.

Dessa forma, instigamo-nos a estender nosso espaço de formação continuada para além da exposição e dos espaços legitimados de produção de conhecimento. De maneira orgânica, fomos acompanhando e compartilhando umas com as outras programações culturais ou de formação promovidas na cidade e região com foco no tema. Educadoras acompanharam aulas de história da África no Centro Cultural Esperança Vermelha em Campinas, participaram do *Seminário Arte-Educação dentro e fora do Museu* promovido pelo Museu AfroBrasil e o núcleo de culturas negras e periféricas N'kinpa em São Paulo, dividiram suas experiências em grupos de Maracatu, participaram da Marcha de Zumbi dos Palmares e frequentaram shows, saraus e terreiros.

Por conta do conjunto de obras que formava aquela exposição em que estávamos trabalhando, acreditamos por um momento que não teríamos oportunidade de relacionar o grupo de estudos às atividades práticas

que realizávamos durante as mediações do acervo. Não demorou muito para percebermos que estávamos enganadas. Durante as visitas convidávamos os públicos a participarem de experiências poéticas. Uma delas se chamava "construção de narrativas". Consistia na construção de histórias a partir das obras da exposição por meio de um roteiro de perguntas. A obra *Fim do primeiro tempo,* de 1973, de Dudi Maia Rosa, em que o artista retrata com pinceladas ágeis uma mulher negra sorrindo para nós sentada em um cômodo de sua casa, foi escolhida para ser a personagem da história de um grupo de uma outra escola particular de corpo discente majoritariamente branco. Na história, a obra tornou-se uma personagem sofrida, uma mulher escravizada, seguindo estereótipos do imaginário de uma branquitude brasileira, mais uma vez, carente de referenciais de personalidades e culturas negras. Outras obras com imagens de pessoas brancas também tiveram espaço em narrativas dramáticas de alguns grupos, mas normalmente carregavam cargas afetivas e psicológicas complexas.

Decidimos, então, manter a atividade das narrativas, mas colocamos um novo acordo: todos os grupos teriam que ter a obra de Dudi Maia Rosa como uma de suas personagens. Em roda, ao final da proposta, quando os grupos compartilhavam suas narrativas, a obra ganhava tantos contextos diversos que saíamos da possibilidade de uma construção única de história de vida e personalidade da mulher retratada naquela pintura e tornava-se mais possível conversar sobre as estratégias de leitura de imagem que levou cada grupo à formulação de sua personagem. A proposta nos possibilitou levantar importantes questões para nossa atuação, mas não tivemos oportunidade de experimentá-la com uma diversidade vasta de grupos, o que teria tornado a experiência e as análises mais ricas.

Inegavelmente, é preciso reconhecer a brevidade característica das visitas mediadas em exposições de artes, a frequência por vezes diminuta de públicos nessas atividades no interior e os limites do próprio projeto educativo. Foram várias as situações em que não tivemos estratégia ou agilidade para problematizar, como em visita com um grupo de idosas que identificaram na pintura abstrata *Sem título, de 1995*, de Paulo Monteiro, um rosto

"árabe" fazendo uso de um turbante, gerando nelas medo; ou quando uma criança perguntou para uma educadora de cabelos crespos porque o cabelo dela é bagunçado. Sutis apontamentos de repertórios atravessados por políticas do medo e racistas difundidas amplamente por diferentes meios de comunicação em detrimento de um único padrão desejável, o branco.

Ao final da exposição percebemos a necessidade de pontuar, problematizar e compartilhar eventos como esses sempre que emergissem, mesmo que na hora não tivéssemos a reação que consideraríamos mais assertiva, para que não voltássemos a cultivar "segredos entre brancos e brancos" e estivéssemos sempre abertas à reflexão. Dentro dos textos visitados nessa nossa breve experiência com o grupo de estudos, foi unânime por parte *des autories* a necessidade de que a branquitude crítica se posicione de forma antirracista. Podemos entender que a potência dessa perspectiva dentro da educação é trabalhar e acreditar que outras relações e aprendizados são possíveis, disponibilizando-nos ao conflito e correndo atrás de outros repertórios. Não cabe mais a ingenuidade frente a palavras, imagens, mas principalmente, a ausências. Nem a aposta de que o ideal antirracista pode ser uma reflexão solitária. Há de se confiar mais na complementaridade e articulação dos diferentes espaços de educação e diferentes grupos organizados.

Sobre o grupo de estudos, foi para mim uma experiência bastante especial. Muito se fala sobre formação continuada e me inspira a defesa da pesquisadora feminista e professora bell hooks (2017) de que a educação engajada só é possível quando seus profissionais praticam a autoatualização. Contudo, garantir que ela aconteça de acordo e em tempo com as demandas dentro dos contextos de educação é uma dificuldade, ainda mais se tratando de vínculos temporários. Entender a equipe como um todo em estado contínuo de aprendizado nos responsabilizou por nossas próprias demandas pedagógicas e nos colocou em uma postura mais solidária aos processos umas das outras. O formato de grupo de estudos nos deu autonomia, dentro do contexto da exposição entre as demandas institucionais, para construir caminhos educativos em que acreditássemos e que pudessem ser compartilha-

dos entre nós, visitantes, alunos e professores. Não direi que toda a equipe saiu dessa experiência antirracista ou que seguiram essa pesquisa em outros contextos para os quais a vida as levou. Como a própria bell hooks adverte-nos, existem conflitos anteriores à sala de aula, não será em um semestre que serão resolvidos. Existiam conflitos que precediam a formação daquela equipe específica, suas soluções não surgiram nos quatro meses em que estivemos juntas em serviço na exposição. Mas por um momento constituímos uma comunidade de aprendizado. Esse me parece um bom caminho.

Referências

Cardoso, Lourenço. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. *Revista ABPN*, Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as, Uberlândia, v. 6, n. 13, p. 73-87, 2014. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/151/148. Acesso em: 17 fev. 2021.

Carreira, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. *Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, Conectas Direitos Humanos, v. 15, n. 28, p. 127-137, 2018. Disponível em: https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2019/05/sur-28-portugues-denise-carreira.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

Mörsh, Carmen. Numa encruzilhada de quatro discursos – Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. *Periódico Permanente*, São Paulo, Fórum Permanente, v. 4, n. 6, 2016. Disponível em: http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-

encruzilhada-de-quatro-discursos-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao. Acesso em: 12 fev. 2021.

Conversa com Luiz Antônio Simas sobre o bairro do Estácio na Casa Comum. Rio de Janeiro: Casa Comum, 2016 (1h20min). *Publicado pelo canal Casa Comum*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rg0W27phAas. Acesso em: 1º mar. 2021.

REFLEXÕES: A ARTE-EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCADORA PRETA, PERIFÉRICA E MILITANTE

Andrea Mendes

Entre os países colonizados que tiveram sua cultura negada e sua história definida pelos colonizadores europeus existe uma grande necessidade de resgatar suas raízes e de "estimular a consciência cultural do indivíduo e apreciação da cultural local" (Barbosa, 1998, p. 13). A forma mais eficiente de alcançar essa conscientização é pela educação, que proporciona o reconhecimento dos valores de sua cultura, por meio de trocas e diálogos com outras culturas. É preciso trabalhar para que o indivíduo seja "capaz de reconhecer a si próprio […] e de construir sua própria realidade" (Barbosa, 1998, p. 14) e para que, além de reconhecer a cultura, tenha a possibilidade de entender a existência da diversidade cultural do país e do mundo, havendo assim uma interação entre elas. Porém, uma grande parte da população, que vive à margem da sociedade, não tem acesso à educação cultural. Nos últimos anos, os espaços de arte brasileiros vêm trabalhando na sua democratização, com objetivos educativos focados em desenvolver projetos inclusivos que visem o acolhimento do público em suas diversas especificidades. Neste artigo, concentro-me apenas na relação museu e público periférico, museu e população negra, pois há entre eles um grande abismo que precisa ser rompido. Ana Mae Barbosa, um dos grandes nomes na luta pela democratização desses espaços, quando trabalhou no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, levou jovens periféricos, desenvolvendo diversas ações dentro dele e

nas comunidades. Apesar de toda a trajetória em prol da arte-educação, Ana Mae admite que ainda está muito longe de se constituir efetivamente uma relação íntima entre museus e esse público. São muitos os motivos para a perpetuação desse distanciamento. Aqui, podemos citar a manutenção do formato europeu nesses espaços, o qual esse público não acessa, o pouco interesse das escolas ou a pouca vontade em formar repertório de seus alunos, as barreiras geográficas e a falta de diálogo entre curadoria e projeto educativo.

De modo geral, a arte tem papel muito importante na formação da identidade do indivíduo, ela tem o poder de transmitir significados que outras linguagens não têm, como emoções, crenças espirituais, histórias e culturas retratadas por diversas linguagens artísticas – música, dança, cênica e arte visual (escultura, pintura etc.). A arte visual, por usar a imagem como matéria prima, possibilita a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte "supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence" (Barbosa, 1998, p. 16). Há necessidade de um compromisso com a diversidade cultural por intermédio da arte-educação, não focando apenas em códigos europeus e norte-americanos, dando mais atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social e cultura local. A arte-educadora afirma que "a mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular" (Barbosa, 1998, p. 16).

Os museus preservam a cultura erudita como seu principal valor, lugar onde a maioria do público é composto por pessoas que já possuem uma formação cultural e que compõem o seleto mundo da classe A, economicamente favorecidas. Já o público periférico não se sente pertencente dentro desses espaços, pois há um grande abismo entre eles: as construções imponentes, as localizações geográficas, as obras que pouco dialogam com a maior parte das pessoas, a falta de educação em arte e o pouco interesse das instituições em estabelecer relação com esse público.

Há de se afirmar que há algum tempo esses espaços têm buscado

criar uma maior aproximação entre esses mundos, oferecendo a mediação cultural e valorizando a arte popular. Porém, esse é um abismo muito grande para ser superado com ações pontuais, pois estamos falando de um público que não tem acesso a esses espaços não apenas pelo simples fato de não possuir repertório erudito, e sim por fazer parte da parcela da sociedade tida como periférica, marginalizada e oprimida social e culturalmente. Um público que tem suas culturas negadas, suas identidades estereotipadas e sua inteligência anulada.

Para o público periférico, constituído majoritariamente por pessoas *pretas* e *pardas* que herdaram de seus ancestrais africanos o gosto pela arte em suas múltiplas linguagens, a arte está em tudo, desde celebrações festivas e religiosas, à decoração, aos adornos etc. Apesar da grande qualidade estética, a arte produzida por eles por muito tempo foi desvalorizada, tida como primitivista, ingênua ou reduzida a título de artesanato, mesmo com sua diversidade e primor visual. Os críticos ocidentais por muito tempo deixaram de validá-la como obras-primas, ou seja, arte pela arte, passando a ter seu valor legitimado somente após artistas modernos como Picasso, Brancusi, Modigliani e Matisse buscarem referências nas esculturas e máscaras africanas e reproduzirem os traços dessas obras em seus trabalhos.

Em processo de reapresentação da África, pesquisadores, professores e artistas têm ofertado novos materiais pedagógicos e artísticos para que essa barreira preconceituosa seja rompida. 2018, ano em que completou 130 anos da abolição da escravidão, também foi marcado por duas exposições de grande importância. A primeira foi *Histórias afro-atlânticas*, com curadoria coletiva de Adriano Pedrosa, Ayrson Heráclito, Hélio Menezes, Lilia Moritz Schwarcz e Tomás Toledo, que apresentou uma seleção com mais de 800 trabalhos de artistas, do século XVI ao XXI, em torno dos "fluxos e refluxos" entre África, Américas, Caribe, e também Europa, ocupando o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (Masp) e o Instituto Tomie Ohtake, traçando paralelos, fricções e diálogos entre as culturas visuais dos territórios afro-atlânticos – suas vivências,

criações, cultos e filosofias. A segunda mostra, sob minha curadoria, foi apresentada dentro do *Projeto Galeria* do Serviço Social da Indústria (Sesi) Campinas. A cidade foi a última no mundo a abolir a escravatura, e hoje é a que possui o maior acervo de arte africana da América Latina, no Instituto Cultural Babá Toloji, validado pelo antropólogo congolês Professor Doutor Kabengele Munanga. A exposição *Ogbon Itan, a arte e a história das Áfricas no Brasil*, bem mais singela que a anterior, contou com 57 obras de 11 países africanos, ressaltando as diferentes características e composições dos múltiplos povos e buscando estabelecer conexões entre a cultura brasileira e as raízes africanas, dando um novo sentido à história dos negros e do continente africano. Além disso, tornou visível o importante acervo do Instituto Cultural Babá Toloji, que conta com uma coleção de 11.500 peças provindas do continente africano, datadas dos séculos XX e XXI.

O repertório artístico de um público é formado primeiramente dentro de seu espaço familiar e de sua comunidade e precisa ser valorizado, assim como os que são inseridos nas escolas e nos demais espaços, porém, para o público negro, pouco foi e ainda é ofertado. Para desenvolver uma ponte firme, com paisagem interessante entre público e museu, e minimizar o abismo existente entre eles, é necessário voltar o olhar para o continente africano e suas obras. Foi esse o feito dos produtores das mostras acima, que buscaram apresentar o continente por meio de obras e histórias de seus próprios lugares, oportunizando ao público um olhar descolonizado sobre o continente africano.

Meu corpo preto e a mediação cultural

Em 2013 iniciei a graduação em artes visuais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Logo me aproximei da arte-educação e senti-me familiarizada: já atuava como educadora social dentro da

minha comunidade OMG[1], bairro periférico de Campinas, em organizações não governamentais (ONGs), empresas e no Ponto de Cultura e Memória Ibaô[2], trabalhando sempre com foco em uma educação antirracista, emancipadora e focada em aquilombamentos.

Já em 2014, entrei em um estágio como arte-educadora no Espaço Galeria do Sesi Campinas, atuando diretamente no setor educativo. Foi um grande desafio. Cabia a mim a missão de desenvolver projetos educativos para exposições, sem haver nenhum tipo de aporte teórico e ou humano, pois a instituição estava iniciando a inserção do grupo educativo naquele espaço. Eu fui a primeira arte-educadora da unidade, contando apenas com o apoio e orientação de dois funcionários, um deles das artes cênicas e o outro da literatura. Coube a mim seguir uma caminhada solitária, enfrentando os desafios de me alimentar das leituras e referências de projetos educativos de fora, trocando com os curadores, artistas e produtores de cada projeto, recebendo os *feedbacks* do público e funcionários da instituição nos apoios técnicos e logísticos para que as ações fossem elaboradas e aplicadas com sucesso, mesmo porque havia metas de público e avaliações.

Hoje avalio meu processo como uma solitude positiva, pois precisei me desafiar, buscando fontes teóricas – agradeço a minhas professoras das disciplinas de literatura, que foram minhas grandes orientadoras nessa caminhada –, trabalhei temas com os quais eu tinha afinidade e interesse e elaborei cada uma das propostas educativas (em um total de 21 exposições, algumas delas contavam com proposta educativa enviada pelo curador, porém não estavam em diálogo com a realidade do público e/ou do nosso espaço), desde pesquisas de materiais a experimentos com

1. Parque Oziel, Jardim Monte Cristo e Gleba B são bairros nos quais, em 1,5 km², atualmente moram 3 mil famílias, perfazendo 30 mil moradores. Com isso, esses bairros representam uma das maiores ocupações urbanas da América Latina.

2. Ponto de Cultura e Memória Ibaô, fundado em 2017, é um centro de cultura afro-brasileira localizado no bairro Padre Manoel da Nóbrega, em Campinas.

o público interno, porteiros, vigilantes e equipe de limpeza. Aliás, na minha concepção, todos os projetos educativos deveriam mediar primeiro para sua equipe interna, pois ela será sempre a parceira durante todo o trabalho. O melhor desse caminhar foi perceber em cada visita um público diverso, o que me desafiou a não pensar projetos fechados e, sim, propostas flexíveis, respeitando e acolhendo a diversidade para além de raça e classe. Apesar da sensibilidade, esses espaços geralmente possuem outras grandes barreiras que dificultam a aproximação do público preto e periférico, como a localização geográfica, a arquitetura e a falta de representatividade (seja de artistas, curadores e educadores). O Espaço Galeria rompeu duas das barreiras: a da localização e a de representatividade com educadoras pretas – após minha entrada, mais da metade das profissionais que passaram pelo grupo educativo também eram pretas. O Sesi está localizado no meio do caminho entre a área nobre e a periferia da cidade, em frente de um dos principais hospitais públicos, com ponto de ônibus em sua calçada, o que garante acesso, seja de carro ou de transporte público. Apesar da localização geográfica, o público espontâneo chega de forma bem discreta, sendo formado por pessoas que já possuem repertório. A barreira arquitetônica de fato é um grande desafio e foi inclusive o meu estudo durante o trabalho de conclusão de curso, sob o tema *Se o Museu não vai à quebrada, a quebrada ocupa o museu*, no qual eu pesquisei os motivos da ausência desse público nos espaços expositivos. Esse trabalho possibilitou ouvi-los e perceber que, para romper a barreira, não bastava sensibilidade nas propostas educativas, mas também era preciso que houvesse possibilidades para que se colocassem e se sentissem parte daquele espaço. Foi por meio de deslocamento e muita resiliência que pude presenciar a ocupação por diversas ações: saraus, oficinas de grafite, de desenho, isogravura, cinema. Além disso, a proposta para distribuição dos materiais de divulgação das exposições nas periferias (antes só eram distribuídas na região central) foi acolhida pela instituição, portanto eu criava os roteiros de divulgação, que incluía mercados, padarias, centros comunitários e de saúde, escolas e ONGs. O

resultado ainda não é o esperado, ainda há um grande abismo, porém já conseguimos semear e colher ótimos frutos desse trabalho que ainda segue. Somada a todas as ações, o meu corpo preto também cumpre papel importante no processo. Minha presença nesse espaço é de agente que dialoga sensivelmente com o público historicamente excluído.

Das ações desenvolvidas

Nos cinco anos de atuação mediei em várias exposições, entre elas *Dalí: a Divina Comédia*; *Lágrimas de São Pedro,* de Vinícius S.A; *Exposição Portinari* e, no ano passado, apresentei a exposição *Ogbon Itan*, a qual assinei a curadoria e o projeto educativo. Dos vários projetos desenvolvidos, citarei os que acredito terem sido os mais potentes, pensando na formação de público. O primeiro foi na exposição *Lágrimas de São Pedro*. Em uma instalação com milhares de lâmpadas com água, o artista representava a chuva sertaneja parada e ausente no sertão nordestino, local de seu nascimento. O artista é meu conterrâneo baiano, o que facilitou muito o desenvolvimento do meu primeiro projeto. Tive oportunidade de conversar com Vinícius e com a curadora da exposição, falei sobre o que eu estava propondo como ação educativa e ele acolheu e apoiou, trazendo-me várias contribuições. Nessa ação eu refleti sobre a migração nordestina para o Sul e Sudeste, a seca, a ancestralidade e a memória, partindo de um vídeo com a música *Asa Branca* e o poema *O Sertão tem Coração*. Durante as visitas, além de apreciar a obra, assistir ao vídeo e ouvir a declamação do poema, cada grupo foi convidado a desenvolver uma poesia ou colagem na qual deveria rememorar sua ancestralidade.

A outra ação foi na *Exposição Portinari*, uma das mais visitadas. Ali, a imagem do negro e de retirantes nordestinos aparecem representadas em condições de miséria ou de trabalhos brutos, nunca em condições de igualdade em relação a pessoas brancas. Trabalhei como tema central "A construção da sociedade brasileira". Questionei em que lugar foram morar os retirantes e onde se encontra a maioria da população negra. Fi-

zemos debates sobre a obra *Os retirantes* e as contribuições da população migrante para a construção do país, propus releituras das obras do artista na atualidade, haja vista o artista sempre ter sido engajado com as causas sociais. Portinari era ativista comunista e usava sua arte para denunciar a desigualdade social no Brasil no seu tempo. Quando estamos dentro de um espaço em que tudo que se pensa é hegemônico, não basta sermos agentes contrários, temos que ser propositores ativos. Eu e muitos outros atores ativistas que atuamos não só em espaços de arte, mas que transitamos em tantos outros territórios, temos que carregar nossa bagagem para dentro desses espaços, apresentando a cara do nosso povo, da nossa arte e, assim, possibilitando ressignificações potentes. Sabemos que o público que nos propomos a incluir detém saberes artísticos e culturais, são cidadãos que têm direito de ouvir e de serem ouvidos, por intermédio da mediação na arte, que visa instrumentalizar os envolvidos possibilitando a transformação social. Reconheço, portanto, que essa não é uma missão fácil, pois o colonialismo fez seu papel muito bem feito, mantendo a periferia às margens da sociedade em todos os sentidos.

Finalizo afirmando que persisto na luta em prol de um espaço de arte acolhedor e democrático no qual todos os públicos se sintam representados.

Referências

Albano, Ana Angélica. *Histórias de Iniciação na Arte*. S/L.: Arquetípica, 2015.

Andrade, Elaine Nunes de. *Movimento negro juvenil*: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

Barbosa, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Barbosa, Ana Mae. (Org.) *Arte/educação contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

Barbosa, Ana Mae. *Arte-educação*: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002

Santos, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Santos, Gevanilda Gomes. *Relações Raciais e Desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009. (Coleção Consciência em Debate).

SOBRE AS AUTORAS

Ana Beatriz Beraldo
Vive e trabalha entre duas cidades, Campinas e Valinhos (SP). Iniciou sua trajetória como educadora em 2015 durante sua formação em artes visuais na Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas. Atuou em instituições de educação não formal e em exposições de arte como mediadora cultural. Atualmente, é professora de arte na educação básica e estudante de pedagogia.

Andrea Mendes
Vive e trabalha em Campinas (SP). Mulher preta, baiana, sediada no interior de São Paulo, atua como curadora independente, artista, educadora e militante de movimentos negros. Graduada em artes visuais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas. Entre os anos de 2014 e 2020 fez parte do projeto educativo do Espaço Galeria do Serviço Social da Indústria (Sesi) Campinas e, como comunicante, realizou projetos curatoriais independentes de diversas exposições. Como artista, desenvolve temas de raça e gênero realizando ações no campo da performance.

Diana Lanças
Vive e trabalha em Campinas (SP). Iniciou seu percurso como artista educadora em 2013, ainda estudante de artes visuais do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Após formada, trabalhou em diversos projetos educativos fazendo mediação de obras de arte, coordenação e planejamento de ações, e também supervisão de equipe. Atua principalmente em

ambientes expositivos ou museus de educação não formal. Simultaneamente, desenvolve pesquisa artística através de desenho, gravura e pintura.

Maíra Freitas
Vive e trabalha em Campinas (SP). É doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na linha de pesquisa História, Teoria e Crítica; mestra em multimeios pela Unicamp; e graduada em estudos artísticos pela Universidade de Coimbra. Atua como pesquisadora em arte contemporânea, com enfoque em videoperformance e suas relações com gênero, sexualidade e racialidade; é arte-educadora e curadora. Atuou como educadora na itinerância do *18ª do Festival de Arte Contemporânea Sesc_Videobrasil* e como supervisora de equipe educativa na itinerância da *33ª Bienal de São Paulo – Afinidades Afetivas*, sediadas no Serviço Social do Comércio (SESC) Campinas. Foi curadora da exposição *Desvio-Devir*, de Thiago Goya, no Sesc Sorocaba. Publica em periódicos acadêmicos e coletâneas e é colaboradora da plataforma Hipocampo. Sua pesquisa de doutorado tem financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Marina Montrezol
Vive e trabalha em Campinas (SP). É mestre em história da arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), historiadora pela mesma instituição, revisora de textos e arte-educadora. Atua em exposições temporárias de artes visuais desde 2017. Tem especial interesse pela mediação cultural com o público infantil. Curou a exposição *Reminiscências: o corpo em confronto* (2018) e ofereceu a

oficina *Pintura para bebês* (2019). Encontra na educação uma oportunidade de dividir com o mundo aquilo que está sempre processando dentro de si.

Paula Monterrey
Vive e trabalha em Campinas (SP). Tem sido artista, educadora e produtora cultural independente. Cresceu no interior de São Paulo, onde permaneceu após realizar sua graduação em artes visuais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), de 2012 a 2017. De 2016 a 2021 fez a gestão do espaço cultural independente Torta. Atua como arte-educadora desde 2017. Coordenou os projetos educativos das exposições temporárias do Instituto CPFL (2019) e do Instituto Pavão Cultural (2019/2020). Participou da residência poeticoeducativa Casa Membrana, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 2020. Desenvolve projetos em artes visuais em diferentes formatos, envolvendo exposições, circuitos, situações educativas e mídia audiovisual.

Sabrina Terra
Vive e trabalha entre Taubaté, Campinas e São Paulo (SP). Formada em história pela Universidade de São Paulo (USP) e em artes visuais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), iniciou sua trajetória em projetos educativos em 2010, na *29ª Bienal de São Paulo*. De lá pra cá, foram onze anos de experiências que mesclam grupos educativos (em instituições como Sesc, Instituto CPFL e Museu Afro Brasil), atuação como produtora executiva em festivais e projetos (como *Feverestival* e *Projeto Correnteza*) e realização de exposições. Sua produção como artista visual reflete suas vivências como mulher negra e estabelece aproximações entre arte e natureza.

ÍNDICE REMISSIVO

arte popular [68]

batalha de rimas [17]

branquitude [17, 57]

corpo [21, 41, 47, 49, 53]

democratização da arte [74]

desenho [24, 39]

escultura [40, 44, 47]

escuta [16, 45]

exposição [16, 23, 27, 33, 39, 44, 51, 56]

***Figura e modernidade: Rodin no acervo da Pinacoteca de São Paulo* [39, 44, 47]**

grupo educativo [16, 47, 51, 57, 68]

imagem [22, 23, 30, 35, 68]

jogo [36, 45, 52]

mediação [16, 23, 27, 33, 39, 44, 47, 51, 56, 67]

metavisitas [20]

movimento [21, 45, 48, 52]

narrativa [52, 63]

negritude [17, 57, 67]

palavra [33, 45]

pintura [16, 23, 27, 33]

professoras(es) [20, 51]

público adolescente [17, 51]

público infantil [20, 23, 39, 44, 48]

público periférico [67]

público universitário [21]

público-curador [29]

som [23, 45]

território [27, 49]

***Tinta sobre tinta: acervo do MAM no Instituto CPFL* [17, 27, 57]**

Prefeitura Municipal de Campinas
Secretaria de Cultura

SECRETARIA ESPECIAL DA
CULTURA

PÁTRIA AMADA BRASIL
GOVERNO FEDERAL

balaio

Esta ação foi realizada com recursos da Lei Federal nº 14.017, de 29 de junho de 2020 – Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc.