MEDIAÇÃO CULTURAL

Olhares Interdisciplinares

MIRIAN CELESTE MARTINS (org.)

MEDIAÇÃO CULTURAL

Olhares Interdisciplinares

MIRIAN CELESTE MARTINS (org.)

São Paulo 2017

Organização: Mirian Celeste Martins
Revisão de Texto: Carolina Vigna e Roberto Lehmann
Capa e Projeto Gráfico: Mateus Henrique Rodrigues Teixeira e Amanda Areias

As imagens e os textos constantes de cada artigo são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora Uva Limão
www.uvalimao.com.br

M676 MARTINS, Mirian Celeste (Org.).
Mediação cultural: olhares interdisciplinares. São Paulo: Uva Limão, 2017. 165 p.; il.; 29,7x21cm.

ISBN 978-85-93072-09-3

1. Sociedades, organizações e museologia.
I. Mediação cultural.

CDU - 60

Sumário

Prefácio

A disciplina Mediação cultural e formação de educadores e os "entres" provocadores (p. 6)
Mirian Celeste Martins

Refletindo sobre poéticas pessoais nos encontros com a mediação cultural

Construindo significados na mediação teatral (p. 15)
Patricia Dias Creti

Teatro na escola: a trajetória de Francisco dos Santos como mediador cultural (p. 24)
Mariana Guerino da Silva Santos

Histórias de mediação que trago na memória (p. 32)
Maria Filippa da Costa Jorge

Narrativas verbais e visuais: proposições em mediação cultural (p. 39)
Mirian Celeste Martins, Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz, Lúcia Pantaleoni, Mariana Peramezza Del Fiol, Miriam Minga, Olga Egas e Vanessa Marques Galvani

Ampliando fronteiras estésicas

Marcas na pele: mediação de narrativas contemporâneas (p. 49)
Carlos Alberto Negrini

EJA: encontros com arte e cultura (p. 52)
Stella Aguillera Arantes

O artista-professor no âmbito escolar do ensino de arte. Propostas expressivas versus interdisciplinares: a mediação cultural como provocação (p. 62)
Lila Teofila Nemirovsky

Disparadores de experiências estéticas com crianças de 9/10 anos: a exposição "Coleção, Ciência e Arte" (p. 69)
Estela Maria Oliveira Bonci e Mirian Celeste Martins

Falando de música (p. 79)
Leandro Vasconcellos de Oliveira

Inclusão: uma responsabilidade compartilhada (p. 84)
Olga Scartezini de Rezende

Sumário

Visibilizando patrimônios culturais

Fluídos da memória: os canais de Santos como patrimônio, identidade e pertencimento (p. 99)
Igor Alves Dantas de Oliveira

Arte, cidade e escola nas vivências pedagógicas de uma professora mediadora (p. 114)
Débora Rosa da Silva e Mateus Henrique Rodrigues Teixeira

O meio acadêmico como mediador de espaços culturais (p. 124)
Daniella Guimarães Bergamini de Sá

Entre mapas e dobras: mediação cultural na aproximação estética com a cidade (p. 132)
Mirian Celeste Martins, Ana Cristina de Souza Eicardi, Célia Cristina Rodrigues, Cíntia Ribeiro Rondon, Edi Sartori, Egidio Shizuo Toda, Estela Maria Oliveira Bonci, José Henrique Valério, Laima Irene Liblik Regina, Paula Moisés Sorelli e Renata P. Navajas M. Barbosa

Centro de São Paulo: lugares de memórias impulsionados pela mediação social e cultural (p. 141)
Vilma Ambrosia Jurevicius

Alargando horizontes

Jogo digital e mediação cultural: dimensões da nutrição estética na análise do jogo Oknytt (p. 147)
Guaracy Carlo Silveira

Compreendendo a cultura por meio da moda: Gabrielle Chanel e os anos 1900 (p. 156)
Monica Abed Zaher

Quem Somos

Biografias, lattes e e-mails dos autores

Prefácio

A disciplina Mediação cultural e formação de educadores e os "entres" provocadores: reflexões compartilhadas

MIRIAN CELESTE MARTINS

Cena 1.
Rothko está de pé frente ao público e o olha diretamente, quando chega Ken, seu assistente. Rothko gesticula para que não fale e indica o centro da pintura, a audiência. E diz: O que você vê? Espere. Fique mais perto. Você tem de se aproximar. Deixe-a pulsar. Deixe-a trabalhar em você. Mais perto. Perto demais. Aí. Deixe-a se espalhar em você. Deixe que seus braços te envolvam; deixe-a te abraçar, preenchendo até mesmo a sua visão periférica, para que nada mais exista, existiu ou venha a existir. Deixe a pintura fazer seu trabalho – mas trabalhe com ela. Encontre-a no meio do caminho, pelo amor de Deus! Incline-se para a frente, entre nela. Interaja com ela! ... E agora, o que você vê? – Espere, espere, espere, (Ele corre e abaixa a luz um pouco e retorna para Ken). Então, agora, o que você vê? - Seja específico. Não, seja exato. Seja exato – mas sensível. Você compreende? Seja gentil. Seja humano, é tudo o que eu posso dizer. Seja humano uma vez na vida! Estas pinturas merecem compaixão e elas vivem ou morrem no olho do observador sensível, elas se tornam mais ativas somente se o observador empático deixá-las. É isso que elas suplicam. É por isso que elas foram criadas. É isso que elas merecem. Agora... O que você vê

John Logan. Cena 1 da peça Vermelho, 1999 (tradução livre)[1].

Uma obra, um artista e um observador? É mais do que um observador o que a arte e Rothko, pelas palavras de Logan, esperam. Mais do que contemplar ou apreciar, o artista clama por trabalho – "Deixe-a trabalhar em você", espera pela interação imersiva no envolvimento como em um abraço "para que nada mais exista, existiu ou venha a existir". Se a obra de arte vive e morre "no olho do observador *sensível*" é por ele que elas suplicam... Não apenas o olhar, mas o corpo sensível e aberto para viver *uma* experiência estética.

Uma experiência estética. É em itálico que Dewey (2010) aponta a singularidade da experiência estética[2], que prefiro hoje denominar como estésica já que o primeiro termo está conectado na nossa sociedade à beleza externa. Uma experiência estética, ou estésica, não se dá apenas frente à beleza de obras, mas também frente ao estranhamento, ao soco no estômago, à incômoda sensação do que não se sabe, do que espanta, do que encanta sem sabermos bem porquê. "Uma bofetada de beleza e encanto" revelou a poetiza portuguesa Matilde Campilho em vídeo no *Youtube* agora indisponível.

Como possibilitar encontros com a arte que possam envolver outros no abraço estésico? Como desconstruir mitos e predisposições que mantiveram por muito tempo a arte em um universo elitizado

1 - A peça, escrita pelo dramaturgo e roteirista John Logan (1963), se passa no estúdio de Mark Rothko (1903-1970) em Nova York no fim dos anos 50 quando preparava enormes telas encomendadas, deixando-nos vislumbrar processos de criação e as questões frente ao mercado e crítica de arte. Foi encenada pela primeira vez em 1999 no Donmar Warehouse em Londres e em 2010 na Broadway, recebendo vários prêmios. No Brasil, a peça foi encenada por Antonio Fagundes e Bruno Fagundes em vários estados brasileiros em distintas épocas.

2 - *Aisthesis*, termo grego, significa "faculdade de sentir" ou "compreensão pelos sentidos". Com o desgaste do termo estético, conectado às questões da beleza externa, o termo estesia se contrapõe ao que é anestesiado, e pode ser melhor compreendido.

reservado para poucos, como aqueles abençoados pelo falso mito do “dom” ou os afortunados que têm “cultura”, como se todos não vivessem imersos em suas próprias culturas.

Não basta dar acesso, abrir as portas dos museus e das obras pela internet. Não basta oferecer informações e ampliar o conhecimento sobre obras, contextos, processos...

Como desembaraçar o olhar para ver volume numa tela plana, como queria Rothko? Ou ver sentidos em um corpo que dança ou em sons/ruídos que enchem o espaço? Como encontrar sentidos para si em algo produzido sem palavras? Como perceber que as manifestações artísticas são mergulhos de compreensão que atravessam a arte para encontrar a vida e a história de homens e mulheres?

Estas questões marcaram e continuam marcando as disciplinas sobre mediação que tenho oferecido, seja no passado no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais no Instituto de Artes/ UNESP, seja mais recentemente no interdisciplinar Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Pensar a mediação cultural na formação de educadores tem sido buscar brechas de entrada em um mundo de cultura e arte impulsionando conexões interdisciplinares, especialmente com mestrandos e doutorandos no Mackenzie que têm formação e objetivos muito diversos.

Os caminhos traçados nesta disciplina impulsionaram a escrita deste livro, que traz a voz de seus participantes em suas ações mediadoras. Antes de apresentar cada um dos artigos, refaço brevemente o percurso conceitual e metodológico da disciplina que tem na pesquisa o seu mote.

Do “olhar” para os “entres” da mediação cultural

Talvez o início das questões sobre mediação, em minha longa vida de educadora, encontre ressonância no que percebi em meu mestrado e na formação de educadores com os quais sempre lidei: a necessidade de impulsionar o que denominei de um “sensível olhar--pensante” (MARTINS, 1993). Um olhar que pensa sensivelmente, que mergulha no que vê com todo o corpo, aprendendo a ver. Para Gibson (1974, p. 301): “Não aprendemos a ter percepções, mas a diferenciá-las. É neste sentido que aprendemos a ver”. Diferenciar requer aprendizado para olhar por um microscópio ou imagens em exames médicos, “[...] ou para ver uma paisagem tal como o geólogo a vê. A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós”, complementa Dewey (2010, p. 136). A percepção é mais do que simplesmente “enxergar algo” ou observar. Para Merleau-Ponty:

> O dom [do visível] se merece pelo exercício, e não é em alguns meses, não é, tampouco, na solidão, que um pintor entra na posse de sua visão. Não está nisso a questão: precoce ou tardia, espontânea ou formada no museu, em todo o caso a visão só aprende vendo, só aprende por si mesma. [...] Instrumento que se move por si mesmo meio que inventa seus próprios fins, o olho é aquilo que foi comovido por um certo impacto do mundo e que restitui o visível pelos traços da mão. (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 280-281, grifos do autor)

“Aprender vendo” precisa ser propiciado num processo de aprendizagem, é tarefa dos educadores, pois o “dom do visível” não se escancara aos olhos de todos. Um “aprender vendo” que se exer-

cita desde quando o pequeno bebê abre seus olhos e é recebido pelo sorriso dos pais, pelos brinquedos no berço, pelos primeiros passeios para o banho de sol. Por isso uma pergunta tem movido as primeiras conversas na disciplina: *Quais foram seus primeiros mediadores? Quem levou você ao encontro com a arte e a cultura?*

No Instituto de Artes/UNESP as respostas geraram um texto (MARTINS, 1997, 2012) que continua a fazer sentido e a impulsionar reflexões para que cada um possa se perceber como um sujeito histórico, aninhado nas suas referências pessoais.

Do sensível olhar-pensante e dos primeiros mediadores, cada vez mais foi se condensando a experiência e o conceito de mediação cultural, fundamentado pelos autores já citados e ampliados por Paulo Freire (1989, 1991), Vygotsky (1999) e mais recentemente por Rancière (2010, 2012), Larrosa (2015), Caune (2014), Didi-Huberman (2004), Barbosa e Coutinho (2008), Bordieu e Darel (2003), além de outros.

Estudos e pesquisas atravessaram a disciplina e alunos se tornaram integrantes do Grupo de Pesquisa Arte/Público/Mediação (2003-2007) no Instituto de Artes/UNESP e no GPeMC – Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas na Universidade Presbiterana Mackenzie, desde 2009, gerando a organização e participação em eventos acadêmicos, artigos e livros socializados no site <www.arte-pedagogia-mediacao.com.br>.

O conceito de mediação cultural tem sido aprofundado nos "entres", pelo meio, nas conexões entre pensamentos, sensações, percepções entre arte, artistas, críticos, curadores, historiadores, educadores, sociólogos da arte, iconólogos, filósofos, crianças, jovens, adultos, rizomaticamente tecido na conjunção "e... e... e..."[3]. Mediar é "estar entre muitos". Coloca-nos na posição de quem também há de viver uma experiência, potencializando-a ao outro. "Entres" que habitam territórios como platôs para aprofundamento das questões e que envolvem múltiplos e interconectados aspectos:

> Ação mediadora; Acessibilidade cultural; Cultura visual; Curadoria Educativa; Desenvolvimento estético; Espaços expositivos na escola; Formação docente; Leitura de imagem: metodologias; Leitura de imagens: camadas interpretativas; Mediação cultural nos museus e instituições culturais; Objetos propositores; Patrimônio Cultural; Políticas e Produção cultural; Provocações e contaminações estéticas; Recepção; Silêncios; ...

Podemos nos debruçar sobre cada um destes aspectos e compreender a mediação como função nos espaços culturais e como ação mediadora e ainda aprofundar as diferenças entre apresentação de obras, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e a mediação cultural (MARTINS, 2014).

No jogo de conceitos teóricos e percepções sensíveis, a mediação cultural vem se condensando em nossas pesquisas e ações na síntese de seu principal objetivo: possibilitar encontros, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estésicas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro. Logo, mediar é estar entre muitos e entre desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam eles crianças, adolescentes,

---

3 - "O rizoma tem como a conjunção ´e... e... e...´. Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser". (DELEUZE, GUATARRI, 1995, p. 37)

adultos, pessoas com necessidades especiais – dos professores, das instituições escolares, das famílias...

Como este objetivo se expressa em uma disciplina com doze encontros?

No princípio, a disciplina foi proposta em um programa bem específico: Mestrado em Artes Visuais. Hoje, segue no desafio do âmbito de um programa de pós-graduação interdisciplinar, que acolhe alunos com diferentes formações, atuações profissionais e áreas de investigação.

Das pesquisas como gatilhos para gerar e pensar sobre ações mediadoras

Considerando a experiência como vital, já que a mediação se faz por ações, a longa trajetória vivida nas disciplinas oferecidas nos dois programas gerou pesquisas colaborativas. Destaco três delas desenvolvidas na disciplina oferecida no IA/UNESP:

• "Compartilhando um exercício de pesquisa: a experiência estética mediadora", 2001, publicado na Revista Mediação: provocações estéticas (2005, p. 58-93). Investigou-se a mediação a partir de obras e leitores selecionados pelos pós-graduandos, gerando um texto revisto por Erick Orloski[4]. Interessante ressaltar que a pesquisa colaborativa desencadeou a dissertação de mestrado de Rita de Cássia Demarchi (2003).
• "Objetos propositores: a mediação provocada", 2005[5] presente em duas publicações (2005 e 2012). A busca de alternativas para a mediação cultural a partir do conceito de jogo levou ao conceito de "objeto propositor", tendo como fundamento o pensamento de Lygia Clark. A produção inspirou a dissertação de mestrado defendida por Pio Santana (2009);
• "Cartografia de um estudo sobre *Las Meninas* de Velázquez: um portfólio coletivo", 2006[6]. Sob múltiplos aspectos, a obra de Velázquez tornou-se o foco de aprofundamentos conceituais e históricos e de pesquisas com crianças, adolescentes e arte-educadores, gerando um artigo desenvolvido a partir de um *PowerPoint* coletivo.

Alinhavar estas três pesquisas colaborativas amplia a percepção de uma trajetória docente que compreende a importância da experiência pessoal na ação mediadora, considerando a potência da pesquisa como estudo, ação e análise fundamentada que se reflete nos artigos deste e-book que ora apresento. Alguns deles foram tam-

4 - Participaram da disciplina no IA/UNESP em 2011: Ana Maria Schultze; Cláudia B. Lameirinha Bianchi; Denise Ardo Moreira; Elaine Cristina Gomes; Elisabete Geraldini Vivaldo; Erick Orloski; Jorge Tavares; Maria Aparecida Amâncio; Maria Celina Mercurio Bonfanti; Maria Nazaré G. Cataldi; Olga Egas e Rita Demarchi.

5 - Responsáveis pelo texto: Mirian Celeste Martins; Claudia Cascarelli; Eder Feijó Añel; Isabel Orestes Silveira; Lídice Romano de Moura; Maria de Lourdes Sousa Fabro; Paula Mello Cerchiari; Pio Santana. Além destes, participaram da disciplina: Denise Nalini; Donizeti Fermino Louro; Edson Martins Moraes; Flávia Salazar Salgado; Flávio Fernandes de Almeida; Joselaine Borgo Fernandes de Freitas; Lígia Rodrigues Botelho; Maria Lúcia Lisboa; Márcio Pinheiro; Patrícia Volpe; Regiane Ramos da Cruz; Ricardo Seyssel; Roberta Cristina Ninim; Rosana Antunes; Selma Botton; Silvana de Oliveira Augusto; Susete Rodrigues da Silva e Vanessa Raquel Lambert de Souza.

6 - Mirian Celeste Martins (org.) com montagem e animação de Anibal Montaldi, também participando da disciplina: Ana Candida Paoletti Magalhães; Branca Helena Mantoan Pimentel; Cecilia Cabañas; Christiane Coutinho; Gislaine Trazzi Canteras; Marcia Aparecida Silva dos Santos; Mariana Eller Caetano; Neide Costa; Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini; Simone Mattos; Valéria Alencar; Wagner Leite Viana; Zinia Maria Cavalheiro de Carvalho.

bém construídos em pesquisas colaborativas, outros como ressonância da disciplina em suas próprias pesquisas.

Das proximidades conceituais entre os artigos

Em ***Refletindo sobre poéticas pessoais nos encontros com a mediação cultural*** se apresentam artigos que partem de experiências pessoais de mediação cultural. Patricia Dias Creti, em *Construindo significados na mediação teatral*, traz o olhar da pesquisadora que "se reveste de carne e se torna também parte do meu corpo de atriz", deixando-se ser atravessada para encontrar "caminhos do desdobramento de novas percepções".

Mariana Guerino da Silva Santos, em *Teatro na escola: a trajetória de Francisco dos Santos como mediador cultural* traz sua experiência como aluna deste professor e se vê professora preocupada com a formação estética e crítica de seus alunos "porque Chico fez isso por mim". Um relato que homenageia o papel do professor como mediador cultural, construindo "significados sobre o fazer teatral, a arte, a vida".

Maria Filippa da Costa Jorge traz em *Histórias de mediação que trago na memória* a sua percepção dos "corpos falantes" das pequenas crianças em três experiências significativas em suas ações mediadoras em espaços expositivos.

O texto *Narrativas verbais e visuais: proposições em mediação cultural* produzido coletivamente na disciplina ofertada em 2014[7] e que foi gerado a partir das questões: As imagens podem se tornar mediadoras tais como as palavras que narram encontros com a arte? Como narrativas visuais e verbais podem provocar encontros com a arte? O artigo foi publicado nos anais do VII Seminário de Pesquisa em Arte e Cultura Visual promovido pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás em 2014, e neste e-book é complementado e atualizado.

Em ***Ampliando fronteiras estésicas*** são apresentados textos que focalizam obras de artistas contemporâneos, alunos do EJA – Ensino de Jovens e Adultos e do Ensino Fundamental I, público de música clássica e a estreitada relação entre cultura e saúde.

Carlos Alberto Negrini abre o bloco com *Marcas na pele: mediação de narrativas contemporâneas*, apresentando a arte não dissociada da vida. Traz artistas que "se posicionam diante de questões sociais que os afetam" provocando-nos como "sujeitos catalisadores do cotidiano, de contextos sociais e culturais".

Stella Aguilera Arantes, como professora da Educação de Jovens e Adultos/EJA apresenta em *EJA: encontros com arte e cultura* o relato da visita em que leva seus alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I para a 32ª Bienal de Arte de São Paulo como "a um laboratório de arte".

Em *O artista professor no âmbito escolar do ensino de arte*. Propostas expressivas v.s. interdisciplinares: a mediação cultural como provocação, Lila Nemirovsky desenvolve seu pensamento como professora atenta às relações entre arte e desejo, arte e comunicação, arte e teorias da física, arte e emoção. Busca "a interação de várias disciplinas, cujo denominador comum seja a produção artística, desta vez com um background de informações que levem ao aprofundamento da matéria e ao encontro mediado com a arte".

7 - Participaram da disciplina: Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz; Lúcia Pantaleoni; Mariana Peramezza Del Fiol; Miriam Minga; Olga Egas e Vanessa Florentino.

Estela Maria Oliveira Bonci, em *Disparadores de experiências estéticas com crianças de 9/10 anos: a exposição "Coleção, Ciência e Arte"*, narra as proposições interdisciplinares realizadas em diversas disciplinas preparando para a visita a uma exposição, sem mostrar nenhuma das obras que seriam vistas. Sua ação mediadora trabalhou, antes da visita, com os procedimentos que os artistas e cartógrafos utilizaram para as produções das obras que seriam vistas na citada exposição. Sua ação está registrada e analisada em sua dissertação de mestrado (BONCI, 2013).

Como maestro e compositor, Leandro Oliveira analisa o programa do projeto *Falando de Música* patrocinado pela Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo e apresentado desde 2008 como uma palestra com apoio de recursos audiovisuais e piano. Nele a mediação da música clássica pretende preparar previamente o público da série de concertos sinfônicos da referida fundação ao longo da temporada oficial.

Encerrando este bloco, Olga Scartezini de Rezende relata uma experiência compartilhada em *Inclusão: uma responsabilidade compartilhada*, por meio de um projeto pontual – *Projeto Deslocamentos*, que engloba três instituições culturais - Museu Lasar Segall, Museu Afro Brasil e Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - e instituições de atenção à saúde mental da região sudeste da cidade de São Paulo - Centros de Convivência e Cooperativa – CECCOS e Centros de Atenção Psicossocial – CAPS.

Em uma outra série de artigos - ***Visibilizando patrimônios culturais***, valoriza-se a mediação tendo como foco os patrimônios culturais.

Igor Alves Dantas de Oliveira dedica-se a buscar *Fluidos da memória: os canais de Santos como patrimônio, identidade e pertencimento*. O contexto histórico dos canais da importante cidade portuária de Santos é interligado às questões de saneamento, urbanismo, tombamento e educação patrimonial.

Em *Arte, cidade e escola nas vivências pedagógicas de uma professora mediadora*, Débora Rosa da Silva e Mateus Henrique Rodrigues Teixeira apontam as práticas pedagógicas de uma educadora que atua no 1º ano do Ensino Médio, trabalhando no foco da Arte, Cidade e Patrimônio que "propulsiona ações que desvelam experiências transformadoras na vida e no cotidiano escolar de seus educandos".

O contato com o patrimônio cultural por alunos universitários dos cursos de Administração, Direito, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas é narrado por Daniella Guimarães Bergamini de Sá em *O meio acadêmico como mediador de espaços culturais*. Como projeto de extensão desde 2015, tem demonstrado pelos relatórios pessoais apresentados uma ampliação de "seus horizontes de reconhecimento para si e para o mundo", como "cidadãos do mundo, respeitadores das heranças culturais".

Entre mapas e dobras: mediação cultural na aproximação estética com a cidade foi o resultado da disciplina em 2011 e gerado a partir das questões: Como estudiosos atentos à cultura para todos, como vemos a cidade? Como a descortinamos para outros? As indagações impulsionaram a criação de mapas e ações mediadoras junto a diferentes públicos e locais, envolvendo, além dos conceitos de mediação, os conceitos relativos a patrimônio cultural. O artigo foi publicado nos anais do XXII ConFAEB realizado no Instituto de Artes/UNESP de 29/10 a 02/11 de 2012, e neste e-book é complementado e atualizado. O trabalho desenvolvido potencializou a dissertação de Célia Cristina Rodrigues de Donato (2012),

que pesquisou pessoas que se sentam nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo.

Centro de São Paulo: lugares de memórias impulsionados pela mediação social e cultural de Vilma Ambrosia Jurevicius encerra esta sessão. Como mediadora social, Vilma apresenta três ações: a Caminhada Noturna no centro de São Paulo, os movimentos a favor ou contra o espaço chamado popularmente de Minhocão e uma ação realizada com os moradores da Vila de Sá Barbosa no bairro da Luz.

Encerrando este e-book, dois trabalhos se inserem em ***Alargando horizontes***. O primeiro deles é de Guaracy Carlos da Silveira, que em *Jogo Digital e Mediação Cultural: dimensões da nutrição estética na análise do jogo Oknytt* aprofunda o conceito de nutrição estética e da potencialidade de jogos como Dispositivos para Educação Estética. O referido jogo analisado realiza uma releitura das obras de John Bauer, artista e ilustrador sueco (1882-1918) com aspecto sombrio e mágico, impulsionando encontros com a arte.

Compreendendo a cultura por meio da moda: Gabrielle Chanel e os anos 1900, de Monica Abed Zaher, evidencia o conceito de moda e estilo de Chanel que influenciou o comportamento de gerações de mulheres na "aceitação de gêneros e formas diferentes, sem padrão estético pré-estabelecido", implicando em outros modos de mediação cultural.

Dos desejos de novos e provocadores encontros mediadores

> [a mediação] empregada como fator de aproximação, pode ser problemática, especialmente quando ela, no afã de estabelecer a ponte entre a obra e o público, incorre em estratégias simplificadoras, traindo exatamente aquilo que pretende defender. Ora, a mediação não pode incorrer na simplificação do processo que se estabelece entre público e obra, não pode pretender reduzir a complexidade do trabalho que está sendo apresentado. Ela tem que garantir que a obra seja apresentada em toda a sua plenitude, fruída da melhor maneira possível. (FARIA, 2007, p. 67)

As afirmações do historiador de arte e curador Agnaldo Farias talvez estejam visibilizadas nos artigos aqui apresentados, pois não há modelos de práticas ou propostas a serem repetidas, nem estratégias simplificadoras. Há, sim, desejos de provocar encontros com a arte que impulsionem para interações imersivas no envolvimento estésico como em um abraço, como pensara Rothko pelas palavras do dramaturgo que abre este texto. E é nesta seara que a disciplina Mediação cultural e a formação de educadores pretende seguir...

Referências

BARBOSA, Na Mae e COUTINHO, Rejane. G. (Org.). ***Arte/educação como mediação cultural e social***. São Paulo: Unesp, 2008.

BONCI. Estela Maria Oliveira. ***Uma Janela Aberta para a Leitura de Mundo***: o Desenho de Crianças de 9/10 Anos a Partir de Intervenções Pedagógicas, 2013. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie.

BOURDIEU, Pierre e DARBEL, Alain. ***O amor pela arte***: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003.

CAUNE, Jean. ***Cultura e comunicação***: convergências teóricas e lugares de mediação. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

DEMARCHI, Rita de Cássia. ***Encontros sensíveis***: experiências de mediação da obra pública Estação Sumaré no metrô de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Instituto de Artes da UNESP, 2003.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: ***Mil platôs***: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. RJ: 34, 1995 (11-37).

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. ***O que vemos, o que nos olha***. São Paulo: Ed. 34, 1998.

DONATO, Célia C. C. R. de. ***Teatro Municipal de São Paulo***: da percepção do patrimônio à experiência estética. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

FARIAS, Agnaldo. Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa. In: MARTINS, Mirian Celeste, EGAS, Olga e SCHULTZE, Ana. ***Mediando [con]tatos com arte e cultura***. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2007, p. 67.

FREIRE, Paulo. ***A importância do ato de ler***: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. ***A educação como prática para a liberdade***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GIBSON, James J. ***La percepción del mundo visual***. Buenos Aires: Infinito, 1974.

LARROSA, Jorge. ***Tremores***: escritos sobre experiência. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

LOGAN. John. ***Red***. Disponível em: <http://www.taghawaii.net/red.pdf>. Acesso em 20 nov. 2016.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. In: ***Revista ARTEunesp***. n. 9, p. 199-217. São Paulo: 1993.

_____. (org). ***Pensar juntos mediação cultural***: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: terracota, 2014.

_____. ***Mediação***: tecendo encontros sensíveis com a Arte. São Paulo: Revista Arte UNESP, n. 13, p. 221-234, 1997.

_____ (Coord.); GRUPO DE PESQUISAMEDIAÇÃOCULTURAL: ARTE/CULTURA/PÚBLICO. In: ***Revista Mediação***: provocações estéticas. São Paulo, v. 1, n. 1, out. 2005.

_____ e PICOSQUE, Gisa. (Org.). ***Mediação cultural para professores andarilhos na cultura***. São Paulo: Intermeios, 2012, p. 9 a 22.

_____, SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga. ***Mediando [con]tatos com arte e cultura***. Universidade Estadual Paulista - Instituto de artes: 2007.

MERLAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: ***Os pensadores***. São Paulo: Abri, 1975, p. 275-301.

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

_____ ***O mestre ignorante***: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010a.

SANTANA, Pio. ***Território contemporâneo em jogo***: uma proposta lúdica para o ensino de arte. Dissertação de Mestrado. São Paulo, Instituto de Artes da UNESP, 2009.

VYGOTSKY, L.S. ***Psicologia da arte***. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Refletindo sobre poéticas pessoais nos encontros com a mediação cultural

Construindo significados na mediação teatral

PATRÍCIA DIAS CRETTI

Fig, 1: Cartaz do espetáculo *Toda Lágrima que Cai* apresentado no Festival de Teatro de Curitiba.

Por trás das cortinas, espio ansiosa, rostinhos atentos à espera do espetáculo. Momentos antes de entrar no palco. Aqueles ínfimos minutos em que o ator prepara: corpo e voz e mente. Aos poucos, meu corpo dá lugar, lentamente, à Arena – minha personagem na peça infantil *Toda Lágrima que Cai*. Ao adentrar o palco está ali a atriz, apenas o corpo mediador, canal da personagem. Mas, ao sair do palco, surge novamente a pesquisadora, inquieta e atenta para tentar, de alguma forma, entender como aquelas crianças receberam o espetáculo. Como o entenderam? O que será que da peça ficou registrado neles? Foi movida por essas perguntas e pelas aulas de mediação cultural do Programa de mestrado em Educação, Arte e História da Cultura que notei em mim um olhar diferente em minha última apresentação da peça, em novembro de 2016, depois de participar da disciplina. Se antes quem olhava por trás das cortinas era a atriz ansiosa para ver a carinha da plateia, noto que em minha última apresentação surge também um olhar pesquisador, interessado em pensar como as crianças receberiam o espetáculo – surge em mim uma atriz mediadora.

A partir deste olhar inquieto este texto pretende fazer uma análise teórica de uma experiência prática – a apresentação teatral da peça *Toda Lágrima que Cai* em três momentos distintos, tentando estabelecer relações e diferenças entre eles e procurando entender como surge a mediação neste espaço entre o teatro e o espectador. As apresentações aconteceram primeiro em dois teatros de Curitiba – Teatro Sesi Portão e Novelas Curitibanas e, depois, em duas escolas, Colégio Sion e Colégio Medianeira. Pretendo analisar primeiramente o espaço como lugar de mediação, contaminado de discursos e registros. Depois, surge nas apresentações escolares a questão da

mediação pedagógica entre teatro e ambiente escolar e, por fim, um registro poético do encontro, ao final da disciplina, da atriz mediadora. Esta que reflete através da prática, e que agora tenta, de alguma forma, transformar o que é próprio da cena, do corpo, da carne – em escrita. Para tal proposta lanço mão de alguns autores que foram importantes nessa reflexão do trajeto – Flávio Desgranges (2006) e suas observações acerca da prática pedagógica teatral, o teórico teatral Jean Jacque Roubine (1998), Lehman (2007) e Evil Rebouças (2009), autor que fala a respeito da poética do espaço.

Fig. 2: *Toda Lágrima que Cai* no teatro Sesi Portão.

O espaço como mediador

O palco – lugar impregnado de histórias, de personagens, de mundos que por ali passaram. Para o ator: lugar sagrado. Para a plateia: lugar de mistério. Mas como será que o espaço pode ser encarado como lugar mediador entre o espectador e a arte?

Na história do teatro percebe-se desde muito cedo a constante preocupação com o espaço cênico. O primeiro indício de uma mudança no que concerne à ressignificação do espaço se dá com a explosão do palco, especialmente no que diz respeito ao uso do palco italiano. A caixa cênica, no século XIX, era uma realização arquitetônica que unia técnica ao conforto dos espectadores, e que predominava, mesmo coexistindo com outras formas de espaço. Segundo Jean-Jacques Roubine (1998), a predominância do palco italiano advinha, sobretudo, da hierarquia social, que era espelhada no teatro. Para que houvesse um rompimento seria necessária uma nova perspectiva sobre o espectador e seus anseios, "a invenção de um novo teatro implicava a transformação das relações entre plateia e espetáculo; ou seja, em última análise, a explosão do palco" (ROUBINE, 1998, p.87).

A primeira apresentação analisada aconteceu no OTeatro Sesi Portão – um palco italiano em Curitiba, inaugurado em 2012 no bairro Portão, afastado do centro e, portanto, do eixo cultural também. O Sesi Portão é um lugar que oferece diversas programações culturais, como peças e oficinas gratuitas, mas justamente por sua localização e recente abertura, possui ainda um fraco índice de frequência em suas programações. Seu espaço acomoda 176 espectadores, um palco grande, coxia e camarim. Apresentada em novembro de 2015, a peça dispunha nesse teatro do aparato de elementos cênicos como

iluminação – adequada e pensada para o palco – e sonoplastia. Ali o espaço impunha, necessariamente, um afastamento entre palco e plateia. Notamos que apesar desta característica fortalecer a ilusão cênica, ela enfraquecia, de alguma forma, as interações propostas durante a peça entre as personagens Arena e Pierín e a plateia. A concepção dramatúrgica do espetáculo propunha, desde o início, uma interação com os espectadores; ora estávamos no palco, distanciadas, ora, de repente, quebrávamos a quarta parede descendo do palco e interagindo com as crianças. A intenção era justamente iniciar o espetáculo apresentando o universo das personagens e seu mundo, e do meio para o final aproximar o espectador, convidando-o a participar de uma busca pela água, a qual Arena e Pierín se empenham em procurar durante o espetáculo. Notamos uma aproximação muito mais tímida nesse momento. Era quase como se o descer do palco implicasse também em romper com o mundo do espectador, que passava de uma posição passiva para uma participativa. O olho no olho das atrizes com os espectadores provocava também essa cumplicidade de partilhar a história e fazer parte do mundo das personagens. Como essa ilusão, que o palco italiano e sua caixa cênica propõem, é muito forte, a quebra dela também é mais difícil, e ocorre de maneira diferente do que num espaço mais verticalizado. Outro aspecto que notei é que após o fim da apresentação, quando abríamos espaço para as crianças tirarem foto com as personagens e abraçá-las na porta do teatro, sentíamos as crianças muito mais envergonhadas, um pouco pela presença dos pais, o que sublinha o comportamento vigiado, mas também porque a noção de ilusão criada pela caixa cênica reforça nas crianças a ideia de distanciamento, mesmo após a peça.

A segunda apresentação ocorreu no Festival de Teatro de Curitiba, em março de 2016, no Teatro Novelas Curitibanas, um espaço não convencional que sugere outro tipo de relação com a plateia. O Novelas Curitibanas é um casarão grande e antigo, construído em 1902, que mantém sua estrutura arquitetônica e que se tornou espaço cultural em 1992, transformando uma grande sala – com janelas e portas - em espaço teatral. O local possui capacidade para 70 pessoas e fica no centro de Curitiba, localizado no eixo cultural da cidade. Por ser um espaço com forte história cultural, o Novelas Curitibanas possui um público já cativo em todas as suas programações, bem como certo prestígio na agenda teatral da cidade. O palco neste caso é o próprio espaço, sem nenhum tipo de distanciamento entre espectador e atores, com uma plateia à altura dos olhos, mais intimista. E mesmo que ainda utilizando todo o aparato de iluminação e sonoplastia que usamos no Teatro Sesi Portão, notamos que algo de diferente surgia ali naquele espaço na relação com o espectador. Tanto durante a peça, com uma interatividade muito maior nos momentos de abordagem que a peça propunha, quanto ao final, quando as crianças vinham falar conosco com muito mais liberdade. Vinham abraçar, fazer perguntas e tirar fotos numa aproximação de alguém que acabou de se conhecer e já tem intimidade. A relação que se estabelecia entre as crianças e as atrizes aparecia ampliada ao final da peça. Os personagens dividiam com a plateia seu mundo, num espaço que era mais convidativo para o espectador fazer parte.

Assim, percebo que o espaço se faz mediador também, como proposta de novas formas de relação entre a plateia e a cena, impregnando não só o comportamento da plateia como também a dramaturgia do espetáculo e a relação das atrizes, que se altera na

contaminação com o espaço. Isto vem ao encontro de uma ruptura na história do teatro e de uma verdadeira mudança na forma de se entender o espetáculo, não apenas como moldura para um bom texto mas sim como lugar de experimentação em que tudo se dá como mediação, dramaturgia, espaço e cenário, como afirma Roubine:

> Uma das grandes interrogações do teatro moderno refere-se ao espaço da representação. Queremos dizer com isso que se instala uma dupla reflexão relativa, por um lado à arquitetura do teatro e à relação que essa arquitetura determina entre o público e o espetáculo; e por outro, à cenografia propriamente dita, ou seja, à utilização pelo encenador do espaço reservado à representação. (ROUBINE, 1998, p. 27)

Se as relações já se tornam distintas de um teatro para o outro, dependendo de sua arquitetura e proposta de disposição entre público e plateia, quando levamos a mesma peça para o território escolar, como é que o espaço permeia e intermedia as relações entre os espectadores/alunos e a cena?

Apresentamos esta peça em duas escolas de Curitiba, a convite das coordenadoras pedagógicas: no Colégio SION e no Colégio Medianeira. Ambas as escolas têm perfis parecidos: escolas particulares com alunos de classe média alta, que priorizam a cultura em suas bases de ensino. A primeira, uma escola confessional fundada em 1906, fica localizada no bairro Batel, um dos bairros mais nobres de Curitiba. A segunda escola é de ensino jesuíta, também tradicional na cidade, e fica localizada no Prado Velho, um dos bairros históricos da capital. A partir destas apresentações notamos que, quando se altera o espaço da apresentação, altera-se seu tipo de relação com o espectador. Quando a peça é levada para a escola surge outro tipo de aproximação, diferente da relação imposta pelo teatro e pelo evento de sair das paredes escolares.

Quando as crianças entram no teatro, a primeira coisa que os pais costumam falar é como elas devem se portar naquele ambiente – fazendo silêncio. Já quando o teatro vai à escola, além da ausência dos pais, substituídos pelos professores, existe o fato de que aquele ambiente já é conhecido, já é de apropriação da criança – o que implica num comportamento diferente durante a peça. O nível de interação é muito maior, as crianças ficam muito mais agitadas. É como se, de alguma forma, nós pedíssemos permissão para entrar no ambiente delas por algum tempo.

Para as crianças, aquele espaço é de domínio de seu conhecimento, faz parte dos seus significados de mundo, o que faz com que a relação estabelecida por elas com a peça seja muito diferente da que ocorre no teatro. O espaço reservado ao teatro na escola fica impregnado de um conjunto de significados contido no espaço real. Segundo Rebouças, cada lugar contém um discurso, seja de ordem política, pública, lúdica ou afetiva, que permeia a memória coletiva ou individual. O espaço "sublinha a carga dramática do espetáculo" (REBOUÇAS, 2009, p. 134). Ao inserir o espectador num local desprovido de elementos teatrais previamente reconhecidos, como, por exemplo, o palco, minimiza-se a fronteira entre o real e o ilusório, e os fragmentos da vida real são potencializados no lugar de elementos simbólicos e metafóricos. O espaço passa a fazer parte do cenário e mistura-se a ele, a ponto de não se saber mais o limite entre um e outro. Como afirma Rebouças:

> Evidencia-se a criação de situações e cenas que surgem em função da especificidade do local da encenação. [...] a partir das características arquitetônicas do espaço emergem alternativas que se integram ao espetáculo. (REBOUÇAS, 2009, p. 53)

Hans-Thies Lehmann (2007, p. 178) discute esta participação do espectador que a todo o momento se divide entre "participação imaginativa" e "participação real-corporal". A experiência teatral se dá, para Lehmann, através da memória involuntária que o espectador carrega e que o faz criar identificações ou até mesmo repulsa diante de algo na peça. Este processo transforma a percepção numa divisão que transita entre o real e o ilusório durante todo o espetáculo, muito porque o espaço traz esta carga de significados reais. A interferência espacial pode se dar, então, de maneira consciente ou não, dependendo não só de questões estéticas, como a disposição de assentos ou o lugar de visão do espetáculo, mas também de possíveis significados que determinado espaço pode acarretar sobre a memória do espectador. Neste caso, a escola teria forte influência sobre a recepção dos alunos. Lehmann define este lugar que transita entre o real e o ficcional como espaço metonímico:

> Podemos chamar de metonímico o espaço cênico cuja determinação principal não é servir de suporte simbólico para um outro mundo fictício, mas ser ocupado e enfatizado como parte e continuação do espaço real do teatro. (LEHMANN, 2007, p. 267)

É justamente o espaço que se discute aqui, onde lugares reais se tornam palcos e apoderam-se de novos significados e representações, mas sem perder seus originais valores, que podem ser influentes na recepção por ativar a memória do espectador. No ambiente escolar, percebemos como o efeito grupal faz toda a diferença no tipo de relação que as crianças estabelecem com a peça – de muito mais liberdade e participação, pois não estão ao lado de estranhos, mas sim de colegas. Ouvimos as crianças gritarem interagindo com as personagens e, por vezes, é necessário até a intervenção da professora para acalmar um ou outro aluno mais agitado. Percebemos também como é difícil para elas entenderem alguns aspectos da encenação – na peça as personagens estão em busca da água – e é muito comum ouvir durante a peça as crianças nos dizendo onde fica o bebedouro e o banheiro da escola – coisa que não ocorre no teatro. Isto porque, o ambiente escolar transforma a percepção da criança numa divisão que transita entre o real e o ilusório durante todo o espetáculo. A interferência espacial pode se dar, então, de maneira consciente ou não, dependendo não só de questões estéticas, como a disposição de assentos ou o lugar de visão do espetáculo, mas também de possíveis significados que determinado espaço pode acarretar sobre a memória do espectador. A escola, por exemplo, é um lugar de propriedade das crianças, assimilado como lugar em que passam a maior parte dos seus dias. Por isso, quando a apresentação acontece dentro da escola, a interação delas surge de uma forma muito mais espontânea e confortável.

O espaço surge como mediador de modos de recepção, construindo novas poéticas e dramaturgias no encontro com os espectadores. Isso ocorre tanto no teatro convencional como no alternativo ou no espaço escolar, cada um deles com seus desafios para que a experiência estética possa ser vivida. Existe uma singularidade que compete ao lugar da representação, e que neste pensar cênico pode inclusive facilitar ou dificultar a fruição do espectador. No caso desta peça, notamos que a construção dramatúrgica a que ela se propõe pede um ambiente que possibilite uma relação mais verticalizada entre plateia e atores.

A escola como mediadora da arte

Outro aspecto que surge nas apresentações teatrais feitas nas duas escolas é o diálogo que pode surgir por meio da mediação, feita numa conversa após a peça com as crianças, e como este diálogo pode ou não ser potencializador de construções de significados a partir da peça.

Fig. 3: Apresentação teatral no Colégio Medianeira.

Construída inicialmente com esse propósito, de ser uma peça que possa dialogar com a escola, nosso cenário e construção cênica foram todos pensados com foco no deslocamento e adaptação para diferentes ambientes. Mas desde o início do processo nós, como atrizes e dramaturgas, tivemos a intenção de construir uma peça que reforça a linguagem teatral a todo tempo, em referências cenográficas e do próprio figurino, numa abordagem que pudesse trazer temas atuais, que gerassem discussões pertinentes ao mundo infantil, mas que não fosse uma peça "escolarizada" – termo usado por Desgranges (2006). Sendo assim, a peça *Toda Lágrima que Cai* deixa frestas de significados abertos para possíveis desdobramentos e construções próprias de sentido por parte da criança. Propostas de diálogo com a peça, como preservação da água e do meio ambiente, podem ser estabelecidas entre escola e o teatro, mas não necessariamente são enfatizadas o tempo todo na peça.

> O teatro quando adentra a instituição educacional, não precisa, e não deve ser um teatro "escolarizado", "didatizado", para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente. (DESGRANGES, 2006, p.91)

A partir deste entendimento, a peça passou por duas experiências distintas de apresentação nos dois colégios – Sion e Medianeira. A primeira, com uma proposta de estabelecer uma mediação após a peça em que as atrizes conversavam com as crianças numa tentativa de construir possíveis pontes e diálogos com temáticas que pudessem ser exploradas em sala de aula após a peça. E a segunda, numa apresentação que ocorria dentro de uma mostra cênica, juntamente com outras apresentações artísticas inclusive, e onde o intuito era apenas o de gerar contato com a arte. Minha intenção aqui não é de forma alguma comparar ou definir uma resposta quanto à mediação

ser necessária ou não, mas sim de elencar as conexões que ocorreram nas diferentes propostas.

Na primeira, a apresentação da peça ocorreu mais de uma vez para diferentes turmas de diferentes faixas etárias. Em todas elas os alunos, logo após a peça, tinham um momento de conversa com as atrizes – Patrícia Cretti e Carol Damião – para fazer perguntas e debater sobre a peça. Numa tentativa de facilitar a fruição da peça, ou pelo menos levantar questões para os alunos, nós falávamos um pouco a respeito do processo e depois possibilitávamos as perguntas. A primeira questão a ser problematizada neste tipo de mediação, que é cada vez mais comum em teatros e, principalmente, na escola, é um entendimento do que é a mediação. Facilmente o papel do mediador neste caso pode ir para um lugar de "respostas prontas". Foi necessário entender que estávamos ali não para dar respostas, mas apenas para servir de alavanca para possíveis desdobramentos. Isso dá ao espectador um lugar de participação no espetáculo: ele não está ali passivamente, e sim criando também significados a partir de seu repertório juntamente com a peça.

> A participação do espectador é a de alguém que está lá para elaborar uma interpretação da obra de arte, para uma atuação que solicita sua participação criativa. Ou seja, compreende-se que os significados de uma obra não estão cravados nela como algo inalterável, que estão lá e precisam ser entendido pelo espectador, pois se trata menos de entendimento dos significados e mais de construção de significados, que são formulados pelo espectador no diálogo que trava com a obra. (DESGRANGES, 2006, p. 37)

O que notei é que no primeiro momento da conversa os alunos assumiram esse papel de querer respostas para suas dúvidas a respeito do espetáculo. Perguntas como: "a Pierín é menino ou menina?", "mas como as personagens sobreviviam sem água?", eram sempre repetidas, mesmo em turmas diferentes, e eram sempre as primeiras perguntas a serem feitas numa tentativa de entendimento rápido e "mastigado" do espetáculo. Era necessária uma mediação que os levasse para outro lugar. Então decidimos que não daríamos respostas prontas, mas que responderíamos às crianças com outras perguntas.

E foi nesse momento, que tivemos uma grata surpresa. Impulsionados pela pergunta se a personagem da atriz Carol Damião era menino ou menina, resolvemos trazer para os alunos a pergunta novamente – "Mas o que vocês acham? E por que vocês acham que isso é importante? Que diferença faz ela ser menino ou menina?". Isso levantou uma discussão muito saudável entre os alunos e pudemos ouvir pérolas como – "ah, é por isso que a roupa delas é laranja e não azul e rosa, pra gente não saber se é menino ou menina", – uma pequena fala que revela um mundo construído de valores a partir do gênero. A mediação aqui cumpre exatamente essa função de problematizar essas questões: ao devolver para o aluno a mesma pergunta, ele tem a oportunidade de se questionar novamente sobre um conceito que a princípio era algo já assimilado, e encontrar outros significados. Outras perguntas foram surgindo, que iam desde a profissão artística até algumas percepções muito sensíveis a respeito da construção do cenário – revelando uma consciência estética. Ouvimos de um garoto – "a escolha das cores do cenário foi pensada para causar em nós uma sensação de que o mundo delas é seco?".

Notamos que era necessário convidá-los a descobrir, e não dar respostas prontas, que não só limitam a visão de espetáculo e entendimento como também não possibilitam amplitude de ecos para além

dos muros da escola. A reflexão que a mediação precisa estabelecer tem que ser muito mais analítica, e não conclusiva. Desgranges salienta esse aspecto da mediação quando diz que:

> [...] a experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando a revisão crítica do passado, a modificação do presente e a projeção de um novo futuro. (DESGRANGES, 2006, p. 26)

A partir do momento que as crianças entendem que têm autonomia de interpretação, surgem várias questões interessantes por meio da mediação. Lembro que uma criança nos perguntou – "O planeta delas é a Terra no futuro?", e ao ouvir de nós – "o que você acha?" – ela refletiu e respondeu – "acho que se continuar assim do jeito que está nosso planeta vai ficar sem água". Ou seja, a mediação possibilitou novas margens de diálogo com a temática exposta, estabelecendo um caminho de entendimento próprio para cada criança.

Na segunda apresentação, no Colégio Medianeira, a abordagem tinha outra intenção. Provocar nos alunos o contato com o teatro e as diferentes propostas artísticas como música e contação de histórias, entre outras atividades. Os alunos já vinham impregnados de outras experiências, o olhar já estava marcado pela fruição artística, mas mesmo assim notamos que ao final do espetáculo as crianças vinham falar conosco, para tirar foto ou nos abraçar, e surgiam as mesmas perguntas que apareceram na outra escola. Perguntas que pretendiam respostas prontas. Como o tempo era muito menor, e não existia a intenção de uma conversa, eu e Carol nos limitávamos a incentivá-los a pensar sobre o assunto com os outros colegas, a desdobrarem essas perguntas numa reflexão pessoal pós espetáculo.

É interessante notar que essas perguntas, porém, não surgiram no ambiente teatral, quando a peça foi apresentada dentro do teatro. Nas duas vezes, os momentos após a peça eram focados apenas em tirar foto ou abraçar as personagens. Talvez inop. cit.os pela presença dos pais, as crianças no ambiente teatral não questionem tanto os sentidos da peça. Ou ainda, talvez porque o ambiente escolar privilegie a discussão e autonomia de pensar da criança. É claro que uma peça para acontecer e ser fruída não necessita da mediação. A experiência estética já é mediadora por si só. Desgranges (2006, p. 91) esclarece que tanto o fazer teatral quanto a recepção são experiências altamente pedagógicas, que devem ser inseridas no cotidiano escolar: "o valor educacional presente nessas práticas, ressalte-se, precisa ser compreendido a partir do relevante caráter pedagógico intrínseco à própria experiência teatral". A partir da experiência, noto que o falar, o discutir e dialogar se faziam necessários, até por uma vontade dos próprios alunos, e a mediação possibilitou a abordagem de outros temas, ou seja, ampliou o discurso da cena.

A atriz mediadora

Por fim, gostaria de trazer aqui a reflexão pessoal e poética que vem aliada a esta experiência teatral do lugar da atriz como mediadora. Creio que esta análise só é possível mediante o enfrentamento em sala de aula de tais questões a respeito de mediação, quando a pesquisadora olha novamente para o seu trabalho e enxerga em si um canal mediador. Quando o corpo do ator está no entre a arte e o espectador.

Fig. 4: Preparação para apresentação no Teatro Novelas Curitibanas.

Ao entrar em cena no mês de novembro de 2016, no colégio Medianeira, já tinha tido o contato, por meio das aulas do mestrado, com a disciplina de mediação cultural. E percebo que meu corpo, de alguma forma, ganhou uma nova percepção do olhar. Não só a respeito da interação com a plateia, tentando encontrar formas outras de mediação na sua recepção, mas também no meu trabalho como atriz. O corpo muda, porque o olhar que deposito nele é diferente. O olhar da pesquisadora se reveste de carne e se torna também parte do meu corpo de atriz. É um olhar carregado de busca, de reflexão, escrita que reverbera em meus gestos. Isto porque agora me entendo também como mediadora. E passo a perceber meu próprio corpo como receptáculo de outras vozes. É necessário me esvaziar de quem eu sou, para deixar que os personagens possam escoar por mim. Os julgamentos de valor, a experiência de vida, o corpo cotidiano e cheio de rotinas precisam de alguma forma dar lugar a esta nova persona.

Ao entrar no palco, sou apenas um corpo. O personagem me atravessa, desliza por minha voz e vai ao encontro de outros olhares. Noto como meu corpo ganha dimensões maiores quando aprende a dilatar suas proporções. Percebo então a possibilidade de abrir frestas para significados polifônicos. Deixar meus julgamentos de lado e dar espaço para um sopro criativo, para o nascimento de outro corpo, o do personagem, que se torna então uma alavanca de criação de outro mundo. Ao tentar receber outra perspectiva de mundo – a da minha personagem Arena - descubro novas tensões, novas formas de reorganizar tendões e músculos e, aos poucos, encontro uma energia que surge dessas aberturas que se rasgam em meu corpo.

E de uma forma muito simbólica, não seria esse o papel da mediação? Deixar que outros mundos nos atravessem para encontrar os caminhos do desdobramento de novas percepções.

Referências

DESGRANGES, Flávio. ***Pedagogia do teatro: Provocação e dialogismo***. São Paulo: Hucitec, 2006.

LEHMANN, Hans-Thies. ***"Espaço" in Teatro pós-dramático***. São Paulo: Cosac Naify, 2007, pp. 265-286.

ROUBINE, Jean-Jacques. ***A linguagem da encenação teatral***. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

REBOUÇAS, Evil. ***A dramaturgia e encenação no espaço não convencional***. São Paulo: Fapesp, 2009.

Teatro na escola: a trajetória de Francisco dos Santos Cardoso como mediador cultural

MARIANA GUERINO DA SILVA SANTOS

> Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo. (FREIRE, 2015, p. 45)

Em sua adolescência, tempo em que se sentia inferior aos demais colegas da turma, Paulo Freire (2015) lembra que o olhar de respeito de um professor sobre seu texto foi mais relevante que a nota alta que tirou por ter feito um bom trabalho. Tal gesto não acabou com sua insegurança, mas o fez confiar de que era capaz de produzir.

De forma semelhante à do episódio que Paulo Freire brevemente narra em *Pedagogia da Autonomia*, o presente texto aceita o convite feito por Ronaldo Alexandre Oliveira no prefácio do livro *Pensar juntos mediação cultural* (2014) para contar uma história, resgatando na memória lembranças que me constituem enquanto ser no mundo. Abordarei a atuação de Francisco dos Santos Cardoso como mediador cultural de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública estadual da Cidade de São Paulo, por acreditar que pequenos gestos ou grandes ações de bons professores impactam positivamente a vida dos alunos. Freire (2015) referiu-se a um pequeno gesto do qual, provavelmente, afirma ele, seu professor não tenha tomado ciência, mas que se tornou uma lembrança viva em sua memória mesmo depois de longos anos. Aqui, tratarei de grandes ações.

Em conversa informal com Chico Cardoso, seu nome artístico, ou simplesmente "Chico", como o Professor Francisco é chamado por seus alunos e amigos, enquanto andávamos em direção ao metrô Vila Madalena, numa tarde após eu conhecer a escola em que ele trabalha desde 2013, perguntei-lhe: "Você tem ideia da relevância do seu trabalho para a vida dos alunos?" Ele respondeu-me com um sorriso escondido: "Ah...ideia a gente sempre tem, é que não paramos muito para pensar sobre isso..." e então acrescentei: "Você não imagina a diferença que fez para a minha vida...".

Naquela tarde, enquanto voltava para o Campo Limpo, região onde moro desde que nasci, um filme passava na minha cabeça. Lembrei-me da primeira ida com a família ao teatro, momento em que decidi ser atriz, das peças encenadas na escola, às vezes com textos escritos por mim e às vezes encomendados pela direção com o intuito de "moralizar" os colegas. E de quando, aos quatorze anos, prestei um "vestibulinho" para iniciar o Ensino Médio na unidade do Itaim-Bibi do CEFAM[1] - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – na pretensão de pagar o curso de teatro com a bolsa de estudos que receberia do governo. E assim fiz. Em fevereiro do ano 2000, comecei a estudar para ser professora e em março já estava matriculada num curso profissionalizante de teatro que frequentava aos sábados à tarde.

Foi quando, em meados de abril, não lembro bem a data, um professor de História que não era o meu passou na minha sala para falar de uma peça de teatro que ele faria com quem se inscrevesse, e cujos ensaios seriam nas manhãs de sábado no auditório da escola. Chico Cardoso, que todos na escola chamavam de Francisco, passaria a ser chamado de Chico pela turma de teatro de sábado, e de "Fran-fran" por mim.

Longe, contudo, de ser um romance, é importante ressaltar que as palavras que escrevo são o recorte de um estudo em andamento, cujo objetivo inicial era discorrer sobre as contribuições da comédia teatral para a formação crítica dos educandos do ciclo intermediário do Ensino Fundamental. Esta proposta foi sendo alterada à medida que ocorreu o aprofundamento do tema Teatro e Educação.

A inexistência de pesquisas que discutissem o teatro como necessário à formação crítica dos alunos deste segmento, e até mesmo a ausência de trabalhos que tratassem de Teatro e Educação foram hipóteses levantadas no início do processo. Mas estas ideias foram refutadas logo no início da revisão bibliográfica executada para escrever o projeto de pesquisa. Foi preciso dar-me conta de que, ainda que não fizessem menção clara ao desenvolvimento crítico dos educandos em seus títulos e resumos, muitos trabalhos disponíveis para consulta sobre o tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) traziam em sua essência tal abordagem. E quantos foram os textos encontrados desde a década de 1980 tratando da relação do teatro com diversas áreas do conhecimento, revelando seu caráter interdisciplinar? 456 exatamente[2]. Destes, 96 foram selecionados por relacionarem-se à pretensão preliminar de pesquisas focalizando o ciclo intermediário ou educação básica ou ensino fundamental ou o senso crítico, sempre defendendo os benefícios para os alunos advindos do trabalho com teatro na escola.

A respeito dos outros trabalhos encontrados relacionados ao teatro – que não foram considerados para compor o projeto, mas que revelam seu caráter interdisciplinar e o desejo de pesquisadores de comprovar a importância da existência do teatro na sociedade em diferentes âmbitos –, foi possível identificar pesquisas que relacionam o teatro com a formação de profissionais da área da saúde, ecologia e tecnologia; que relacionam teatro com atividades desenvolvidas em cidades específicas, como Ouro Preto; trabalhos cobrindo grupos tais como Grupo União e Olho Vivo, Pia Fraus, CRIA, Andaime, BRAVA, Vento Forte e Tablado; e o uso de teatro em prol da inclusão social de deficientes visuais, auditivos e intelectuais e em benefício de minorias, como negros quilombolas e doentes com AIDS.

O foco aqui, porém, é o teatro na escola de educação básica. Deste modo, cabe ressaltar que durante a análise do conhecimento que tem sido produzido, foi inevitável lembrar de Chico Cardoso como peça constituinte da minha história. Lembrança provocada também por Maria da Graça Nicoletti Mizukami, minha orientadora, no

1 - Projeto de Escolas Estaduais de período integral e Ensino Médio profissionalizante, proposto pelo Ministério da Educação. Em São Paulo, escolas criadas no governo de Orestes Quércia, a partir do Decreto 28.089 de 13 de janeiro de 1988, regulamentadas pela Resolução SE 14/88 de 28 de janeiro de 1988 e extintas na primeira metade dos anos 2000. Tinham o objetivo de melhorar o ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, a partir do investimento na formação de profissionais do magistério, garantindo, para isso, estudo de práticas pedagógicas, estágios supervisionados e bolsas de estudos.

2 - Quantidade estabelecida durante os meses de julho e agosto de 2016, quando a BDTD foi consultada.

primeiro encontro que tivemos para discutir meu projeto de pesquisa. Nesse dia, fui incentivada a encontrar um professor que considerasse ter tido sucesso no trabalho com teatro na escola, e fazer dele meu objeto de pesquisa, analisando sua prática à luz do arcabouço teórico relacionado à formação de professores e às práticas teatrais dos mesmos com seus alunos, tema que passaria a orientar minhas ações para elaborar minha dissertação de Mestrado.

Concomitante ao resgate de Chico para minha vida, frequentei as aulas de Mediação Cultural e Formação de Educadores ministradas pela Profª Mirian Celeste Martins, para adquirir referências que pudessem me ajudar no trabalho. Foi um período de muita leitura e discussão sobre o tema da mediação cultural. Com base nos apontamentos feitos e na leitura paralela de trabalhos sobre teatro e educação, tais como Dolci (2014), Conceição (2014), Cebulski (2014) e Bonatto (2015), cada um a seu modo refletindo sobre o teatro na educação enquanto experiência estética, consegui energia para prosseguir nos estudos, mesmo num momento em que o descontentamento com a educação estava latente. Do mesmo modo, Caon (2015), Lobo (2010), Silva (2003), Silva (2010), Camelo (2015), Salomão (1998), Fonseca (2015), Amaral (2012) e Oliveira (2012), dentre outros, deram-me a sensação de fazer parte de um grupo que está preocupado com a escola pública e quer propor ações que promovam sua melhoria.

Se no início garanti que o texto não seria um romance, tampouco quero que se torne autoajuda, mesmo porque "a educação efetiva é oposição à latência social. Aferir, sem agir, é embalsamar o processo educativo" (OLIVEIRA, 2014, p. 17). Por isso, em tempo de descontentamento valer-se de boas práticas é a bateria necessária para a recarga de energia. Afinal, ainda que existam problemas há muita gente boa dando o seu melhor em prol de uma educação de qualidade. Chico é um exemplo disso. Um bom exemplo de mediador cultural, pois despertou em mim, enquanto adolescente, o desejo de continuar aprendendo (DEWEY, 2010 apud DONATO, 2014).

Francisco dos Santos Cardoso e Sabrina Caires – sua parceira de teatro amador na época – apresentaram-me a Chopin, Nelson Rodrigues, Castro Alves, Frederico Garcia Lorca, Oscar Von Pfuhl e Plínio Marcos, dentre outros, além de terem me proporcionado ser também agente difusora de cultura (é assim que vejo) enquanto estivemos em cartaz por quase dois anos no Parque Ecológico do Guarapiranga, localizado no Jardim Ângela, bairro da periferia de São Paulo. Foi com eles que aprendi a ter disciplina para estudar as personagens; com eles aconteceu a primeira apresentação em um teatro de verdade; com eles estive em temporada pela primeira vez, participei de festivais estudantis e apresentei-me em bibliotecas. Conheci a cidade de São Paulo indo de um lado a outro carregada de figurinos e objetos de cena, de transporte coletivo ou de carona com meus pais. Estudar no CEFAM e ter conhecido essas duas pessoas foi fundamental para a ampliação do meu repertório literário, musical, teatral e portanto cultural. Fui do rap dos Racionais, Legião Urbana (que conhecia muito bem!) e das músicas americanas da década de oitenta e noventa que escutava e cantava sem entender uma só palavra porque não falava inglês, aos clássicos da Música Popular Brasileira, Chico Buarque, Gal Costa, Gilberto Gil, Bethânia, Cartola... alguns que ouvia de longe quando meu pai os escutava, outros que conheci e passei a escutar para ter sobre o que conversar com meus novos amigos. Cumpria-se ali, ainda que em dias não letivos, a função social da escola, que é partir do conhecimento preliminar do aluno, reconhecendo-o como

sujeito, para então ampliar seu repertório e visão de mundo. Ambos foram meus "intercessores", de acordo com Demarchi (2014, p. 71), que utiliza o conceito de Deleuze e Gattari para ressaltar a importância de "companheiros que vamos encontrando pelos caminhos da vida e com os quais é possível estabelecer relações de profunda troca".

Quando me referi a grandes ações, no início do texto, falei da relação estabelecida entre eu e Francisco. Mencionei o impacto que sua mediação teve sobre minha formação pessoal e profissional.

Fig. 1: Grupo teatral formado no CEFAM na peça *A casa de Bernarda Alba de Frederico Garcia Lorca*. Foto: Francisco dos Santos Cardoso.

Mediar não é explicar. Ao contrário, é questionar, e assim incentivar e potencializar novas descobertas. Francisco dos Santos Cardoso é mediador cultural, porque provoca. Ele foi fundamental para a ampliação do meu repertório. Enquanto "fazíamos teatro", clássicos me foram revelados por meio dele. Posso dizer que o primeiro contato científico com o assunto veio através de Chico. O livro *O que é teatro*, de Fernando Peixoto (1980), chegou a mim por empréstimo dele, dizendo "se quer ser atriz, precisa estudar... comece por este aqui... é fininho, mas te dará uma boa noção". A partir desse livro, quis saber mais sobre Bertold Brecht, em quem Peixoto (1980) sustenta suas ideias. Do mesmo modo, conheci Constantin Stanislavki lendo *A preparação do ator*, antes mesmo que os professores do curso preparatório de ator que eu fazia o indicassem como parte de uma bibliografia obrigatória. Tudo por empréstimos de Chico. Mas não foi só isso. Ele me incentivava a ir a teatros dizendo ser fundamental "ser público, para ser palco", ensinando-me que para que o evento teatral ocorra, é fundamental o papel do espectador.

Sem espectador, não há teatro. Peixoto (1980) no livro *O que é teatro?* já alertava para esse fato há mais de três décadas! Mais recentemente, Desgranges (2006) lembra que, desde as primeiras décadas do século XX, o espectador não é mais considerado mero contemplador de obras como acontecia nos séculos XVIII e XIX. Ao contrário,

> [...] a participação do espectador é a de alguém que está lá para elaborar uma interpretação da obra de arte, para uma atuação que solicita sua participação criativa. Ou seja, compreende-se que os significados de uma obra não estão cravados nela como algo inalterável, que está lá e precisa ser entendido pelo espectador, pois se trata menos de entendimento dos significados e mais de construção de significados, que são formulados pelo espectador no diálogo que trava com a obra [...] (DESGRANGES, 2006, p. 37)

Assim, nesses encontros que tive com o teatro, fui-me constituindo como ser pensante e crítico na medida em que construía meus próprios significados sobre o que assistia e os confrontava com os de outros nas discussões que travávamos ou conversas que tínhamos ao sair de cada espetáculo. Eu fazia teatro, lia sobre teatro, consumia teatro. Tornei-me espectadora. E deste modo, de maneira natural e crescente, do mesmo modo como a pesquisadora Célia Donato(2014, p. 87) meu universo cultural foi ampliado por Francisco.

Mas, o período em que estivemos juntos não foi o único em que desempenhou o papel de mediador cultural. Pelo contrário, sua atuação também foi significativa anos mais tarde, entre 2004 e 2012, quando trabalhou na Escola Estadual Romeu de Moraes[3], localizada na Vila Ipojuca – bairro da zona oeste da cidade de São Paulo, pertencente à subprefeitura da Lapa – período que tratarei a partir de agora.

Entre 2004 e 2012, como gestor na escola acima citada, Chico deveria acompanhar as atividades do Programa Escola da Família[4] nos finais de semana. Ele optou por dar também aulas de teatro, o que permitiu que alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio criassem um grupo, naquele momento ainda sem nome.

Professor de História e ainda ator profissional, figurinista, cenógrafo e diretor artístico, Chico deixa claro que a montagem teatral não era o objetivo inicial do projeto desenvolvido aos sábados, mas dada a vontade do grupo essa foi uma consequência natural.

Utilizando os livros disponíveis na biblioteca da própria escola, Maria Clara Machado foi então apresentada aos alunos que montaram *Pluft, o fantasminha* em 2006, por se tratar de um texto que aborda virtudes, como respeito às diferenças e coragem, apresentando a peça aos demais alunos e ao público que frequentava a escola nos fins de semana durante os dois últimos meses daquele ano. Depois, em 2007, os jovens que moravam no entorno da instituição puderam participar dos encontros a convite dos colegas – alunos da escola – e, a exemplo do que havia feito comigo no CEFAM, Chico apresentou ao grupo o romance de *Romão e Julinha*, de Oscar Von Pfuhl – uma versão de Romeu e Julieta de William Shakespeare, cujos personagens são gatos brancos e amarelos. Nesse processo, discutiu com o grupo temas como preconceito, diferenças entre classes sociais e poder, além de lhes proporcionar o contato com canto, dança e maquiagem. Formava-se então o grupo de teatro amador *Bando do Romeu*, composto por alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e também jovens da comunidade.

O *Bando do Romeu* passou a discutir "a importância da escolha coletiva dos textos [...] pois, para aquelas pessoas não bastava mais o 'expressar-se' puramente, mas sim o que dizer, para qual público e de que forma", como diz Cardoso (2013, p.57). Ao fazerem isso, os meninos-atores ou atores-meninos constituíram-se também como mediadores culturais do público que os assistia. Quanto a Francisco, este cuidou de ampliar o repertório de seus alunos, tal qual deve fazer um bom professor.

---

3 - As informações sobre a escola e sobre as atividades teatrais desenvolvidas por Chico no período de 2004 a 2012 foram retiradas do livro 1º Encontro de Práticas Pedagógicas da EE Romeu de Moraes de 2013, cuja organização de artigos foi feita por Francisco dos Santos Cardoso, ou seja, o próprio Chico.

4 - Projeto da Secretaria de Educação que concedia bolsas de estudo a estudantes universitários, que realizavam atividades recreativas, educacionais e/ou esportivas em escolas estaduais que ficavam abertas nos finais de semana, de que também participei no segundo ano da graduação.

Assim, o grupo, entre saídas e entradas de novos componentes durante os anos de 2008 a 2011 teve contato com clássicos da literatura nacional e estrangeira. Os integrantes leram e montaram peças de Nelson Rodrigues (1912-1980), Ariano Suassuna (1927-2014), Naum Alves de Souza (1942-2016), Chico Buarque de Holanda (1944), Eugène Ionesco (1909-1994), William Shakespeare (1564-1616), Calderón de La Barca (1600-1681), James Rado (1931), Jean Baptiste Moliére (1622-1673) e Charles Lutwidge Dodgson – Lewis Carrol – (1832-1898). As apresentações não se restringiram à escola: ao contrário, foram para além dos muros da instituição, pois as peças *A aurora da minha vida* de Naum Alves de Souza, *A vida é sonho* de Calderón de La Barca e *O doente imaginário* de Moliére foram apresentadas pelo *Bando do Romeu*, segundo relato oral de Francisco, em outras escolas estaduais de São Paulo e no Teatro Plínio Marcos, coroando o grupo com a experiência da apresentação em um teatro "de verdade".

O tempo de permanência de Chico Cardoso na EE Romeu de Moraes garantiu que alunos concluíssem o Ensino Médio fazendo teatro, e as consequências desse processo são retratadas pelo professor:

> Pudemos observar, ao longo de todos esses anos, não somente o crescimento físico, cultural e intelectual dos jovens envolvidos na atividade teatral, mas também o alto nível do trabalho artístico relacionado às artes cênicas. Pudemos identificar talentos potenciais para as artes e observar o encaminhamento de vários membros dos grupos para o desenvolvimento em linguagens cênicas ou mesmo áreas de formações diversas, mas potencializadas pelo desenvolvimento artístico e criativo (CARDOSO, 2013, p. 65)

É provável que os alunos da Romeu tenham opinião semelhante à minha. O teatro me ensinou a ter disciplina para estudar. O teatro me ensinou a estudar para conhecer. O teatro ampliou minha visão de mundo. Ensinou-me a ser atenta à vida. Ensinou-me que o estudo vem antes da criação, e que o processo de criação também é estudo. Aprendi a importância das palavras aprimoramento e superação fazendo teatro; a diferença entre processo e produto, pois sou fruto, inacabado é verdade, do processo de desenvolvimento artístico e criativo, no qual Francisco foi meu principal mediador.

Fig. 2: Grupo teatral da Romeu de Moraes na peça *Aurora da minha vida* de Naum Alves de Souza. Foto: Francisco dos Santos Cardoso.

Na ocasião do vestibular, não passei para Artes Cênicas na USP – Universidade de São Paulo, mas fui aprovada para cursar Pedagogia no Mackenzie. Tornei-me professora, e se hoje me preocupo com a formação estética e crítica dos meus alunos, por meio do fazer teatral, é porque Chico fez isso por mim.

As atividades desenvolvidas por Francisco se assemelham às de Marcia Cristina Polacchini de Oliveira (2014), que enquanto professora de Arte, criou e desenvolveu em 2007 o projeto "Arte em Cena" na Escola Estadual Plínio Barreto, localizada no bairro da Mooca, zona leste de São Paulo. Ela transformou o teatro de 370 lugares existente na escola "de potencial espaço de mediação cultural para lugar de mediação propriamente dito" (OLIVEIRA, 2014, p. 101), porque os moradores do entorno passaram a frequentar o ambiente para assistir aos espetáculos produzidos na escola. Ambos, Chico e Marcia, formaram grupos e ambos passaram por processos que culminaram na montagem de espetáculos que extrapolaram os limites da escola, ampliando para diferentes públicos as ações que conduziram com seus alunos.

Ao sair da EE Romeu de Moraes em 2013 para "experimentar" o Projeto de Ensino Integral[5] na EE Carlos Maximiliano Pereira dos Santos, na Vila Madalena, Chico deixou para trás um teatro bem equipado, conquistado com o apoio da Associação Parceiros da Educação[6], em que, segundo ele, atividades culturais continuam sendo promovidas pelos colegas que ali permaneceram.

No "MAX", como a Unidade Escolar em que Chico trabalha desde 2013 é carinhosamente chamada pela comunidade, ele mantém, em paralelo às atividades de professor de História, aulas de teatro como disciplina eletiva. Assim como aconteceu comigo no CEFAM e com os alunos do "Romeu", novamente ele atua como mediador cultural, pois "promove o encontro dos estudantes com o teatro por outra via: a do fazer" (CONCEIÇÃO, 2014, p.148). Nesse processo, alimenta-os de novas ideias, novas perspectivas, novos questionamentos, provocando-os a construir significados sobre o fazer teatral, a arte, a vida.

Fig. 3: Alunos do "MAX" em ensaio do musical *Hair*,
de James Rado sob a supervisão de Chico.
Foto: Mariana Guerino da Silva Santos.

5 - Projeto da Secretaria Estadual de Educação instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, de acordo com documento oficial. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2016.

6 - Grupo de empresários que estabelece parcerias com escolas no intuito de melhorar a educação pública.

Referências

BRASIL. Decreto nº28.089 de 13 de janeiro de 1988. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1988/decreto-28089-13.01.1988.html>. Acesso em: 14 abr. 2017.

CARDOSO, Francisco dos Santos. O teatro na formação e no desenvolvimento dos alunos. In: CARDOSO, Francisco dos Santos (Org.). ***Escola Estadual Romeu de Moraes -1º encontro de práticas pedagógicas da E.E. Romeu de Moraes***. São Paulo: Hedra, 2013. p. 53-58.

CONCEIÇÃO, Jorge Wilson da. Recepção teatral: o público ontem e hoje e a potência de processos educativos mediadores. In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). ***Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos***. São Paulo: Terracota, 2014, p. 138-152.

DESGRANGES, Flávio. ***A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo***. – São Paulo: Hucitec, 2006.

DONATO, Célia Cristina Rodrigues De. Mediação Cultural: despertando uma vida de relação com a arte. In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). ***Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos***. São Paulo: Terracota, 2014, p. 83-98.

DEMARCHI, Rita. Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas. In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). ***Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos***. São Paulo: Terracota Editora, 2014, p. 67-82.

DOLCI, Luciana Netto. ***Educação estético-ambiental***. ***Potencialidades do teatro na prática docente***. Tese. Universidade do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2014.

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa***. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste. (Org.). ***Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos***. São Paulo: Terracota, 2014.

OLIVEIRA, Marcia Cristina Polacchini de. Abrindo janelas para o que tem fora dos muros da escola. In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). ***Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos***. São Paulo: Terracota, 2014, p. 99-108.

_____. ***Arte em cena: teatro na escola pública como prática de liberdade***. Tese. (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. Considerações acerca da experiência de vivenciar um processo de criação colaborativo. In: MARTINS, Mirian Celeste (Org.). ***Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos***. São Paulo: Terracota, 2014, p. 9-14.

PEIXOTO, Fernando. ***O que é Teatro***. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PETRUCI, Maria das Graças Ribeiro Moreira. CEFAM – ***Uma proposta de formação e aperfeiçoamento para o 1º grau***. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1994000100002>. Acesso em: 14 abr. 2017.

Histórias de mediação que trago na memória

MARIA FILIPPA DA COSTA JORGE

A primeira vez que escutei uma poesia foi na escola. Não lembro bem a época, mas creio que foi na primeira ou segunda série do antigo primário. Uma pluralidade de sentidos foi acionada instantaneamente. Jamais esquecerei aquele momento de fantasia, imaginação e mediação.

A voz adocicada e ritmada - assim pelo menos ficou o registro em minha memória - percorria meu corpo por inteiro, realizando um passeio polifônico e ativando todo os meus sentidos. Até hoje, ao lembrar da poesia lida pela professora, *Ou isso ou aquilo*, de Cecília Meireles, volto a sentir a mesma sensação: a incerteza entre pôr a luva ou o anel me perseguiu por toda a infância, algo que cresceu e tomou corpo como se fosse uma decisão vital. Era o inverno chegar e já me afobava pensar nessa imensa responsabilidade: deveria tomar uma atitude decisiva – pôr a luva ou o anel?

Depois desse acender poético passei a me debruçar sobre livros variados de poesias, diariamente, tamanho era o meu encantamento. Viajei por linhas de Vinicius de Moraes, *A arca de Noé*, cresci na poesia de Fernando Pessoa, Carlos Drumond de Andrade e me encontrei em Paulo Leminski.

Costumo ler essa mesma poesia para meus alunos da terceira série, onde hoje atuo, e tento imitar a antiga professora, fazendo uma voz doce, uma leitura ritmada. Finalizando a leitura, fico imaginando se tiveram ou não um momento de êxtase parecido com o que senti ao escutar pela primeira vez aquela poesia. Fico a olhar seus olhos, modos e gestos, sem fazer uma pergunta sequer. Tento imaginar suas reações e fantasias naquela hora pós leitura: o que será que ficará em suas memórias, e por quanto tempo ficará registrada essa experiência? Se é que foi assimilada como *uma* experiência estética, como diria Dewey (2010).

Nossa memória, percepção e imaginação estão em constante interação. A combinação que fazemos diariamente entre presente e passado, e a fusão de imagens do nosso imaginário mesclado com a memória é o que nos mantém vivos e presentes no tempo espaço, constituem nossas referências.

Certa vez, entrevistando o artista Paulo Von Posser, ele contou que expondo suas rosas no MUBE, propôs que o núcleo de arte terapia onde atende à terceira idade trabalhasse um jogo de memória idealizado por ele. O artista relatou quanto ele se surpreende todos os dias com o poder da arte ao trabalhar com o jogo da memória, usando imagens de rosas desenhadas por ele, sendo o desenhar rosas uma paixão antiga. Neste grupo de arte terapia uma das participantes do grupo, diagnosticada com Alzheimer, lembrou-se de que Rosa era o nome de sua mãe.

O exagero e a imaginação são necessários na arte, e creio serem primordiais na mediação, que pode muitas vezes ser um grande suporte do estímulo para se permitir fantasiar e imaginar. A imaginação tem um alto poder de criação, e a memória armazena e atualiza.

O poder que temos de abstrair e criar imagens de qualquer coisa permite, por exemplo, esboçar o deserto em nosso imaginário, juntamente com tudo aquilo que concretamente se diz do deserto; é isso que constrói a nossa imagem de deserto, sem nunca sequer termos visto um. E quando finalmente conseguimos conhecer o deserto, a experiência se enche de anseios e conflitos entre o que é real e tudo aquilo que foi criado em nossa imaginação. Isto tanto pode surpreender como frustrar as expectativas criadas.

Segundo Vygotsky (2014), a imaginação tem uma importante função no comportamento e desenvolvimento humano. Ela amplia de forma considerável a experiência do homem, pois dá a ele o poder de formar imagens daquilo que nunca foi visto. Ou seja, a imaginação está a serviço da nossa experiência. A experiência do outro quando socializada nos enriquece, pois permite estimular o poder da imaginação para delinear imagens e situações que nunca vimos ou vivemos antes. Para Vigotsky, o homem é um ser essencialmente social e "Todas as formas de representação criativa contêm em si elementos afetivos" (VYGOTSKY, 2014). Sem afetividade nada flui, uma afetividade que exige interação.

Sem afeto não conseguimos criar laços. A aprendizagem se faz através de relações. Acredito que a educação somente acontece com a presença de elementos afetivos. Percebo diariamente em sala de aula e/ou no espaço expositivo, atendendo grupos, como o afeto é potente e como tudo no fundo é mediação.

A mediação cultural aproxima a criança da arte. A arte é uma área de conhecimento que estimula a criatividade e a percepção, para construção de conceitos e ampliação da sensibilidade. A mediação é um jogo que desenvolve regras e estratégias. Em meu trabalho como educadora em exposições, todos os dias mediamos nossa imaginação, como em um jogo. As crianças, nesse jogo, são protagonistas ativas e competentes, buscando o diálogo e a interação com um todo, com os outros, com o espaço, com o coletivo. A maneira intrinsecamente social da criança, um ser comunicador com uma identidade pessoal, histórica e cultural singular, faz com que ela se comunique sinestesica e sensorialmente com um todo. Ela não economiza sua capacidade de relações possíveis. O mediador deveria ser um ouvinte, um observador envolvido com a exploração da criança, alguém que pesquisa e tenta acessar as estratégias que elas usam em situações de aprendizagem. O que cabe a nós mediadores? Disponibilizar assistência quando solicitada? Ter a percepção aguçada para intervir quando necessário, sem invadir?

"Olhem a flecha que foi lançada para capturar o grande lobo amarelo..."

Mediar é uma tarefa que exige muita imaginação, e quando a tarefa é compartilhada torna-se um jogo ainda mais interessante.

Na 30ª Bienal, em 2013, ao atender um grande número de grupos de crianças na faixa etária de três a seis anos veio-me o desejo de observar esta idade com maior atenção e sensibilidade. Lembro-me que atendi um grupo de crianças de quatro a cinco anos de uma escola municipal. Convidei-os para sentar em roda e escutar as recomendações para podermos começar a visita. Esta hora não é muito agradável, pois é cheia de "nãos". Caminhamos para baixo da rampa do pavilhão, obra ímpar do arquiteto Oscar Niemeyer. O vão do pavilhão estava ocupado por uma obra de Marcelo Nitsche, *Bolha Amarela*, de

1967. Uma obra gigante, que chama muita atenção ao ser inflada. As crianças ficavam perplexas com tamanha magia. A bolha acabara de ser inflada. Paramos para observar. Era impossível ficar imune à obra. Olhinhos atentos e brilhantes sentiam com o corpo aquele inflado. Era perceptível como os corpos daquelas crianças reagiam àquela obra. A perplexidade era tamanha que se calaram. Mas seus corpos, estes sim falavam.

Passado o êxtase seguimos e sentamo-nos debaixo da rampa, dando início ao acolhimento. Aquele momento de tensão, das recomendações cheias de "nãos". No desenvolver da conversa um menino levantou subitamente e disse: – "Olhem a flecha que foi lançada para capturar o grande lobo amarelo: será que foi lançada por um índio?".

A percepção e imaginação dessa criança referindo-se à arquitetura do espaço, o seu imaginário de índio ligado ao objeto em questão, a flecha, transcendeu minhas certezas sobre o exercício de mediação. Realmente a coluna que atravessa a rampa do pavilhão assemelha-se a uma flecha encravada na rampa. E obviamente aquela arquitetura chamava muito mais a atenção dele do que a minha retórica chata e nada convincente de tudo o que eles não poderiam fazer naquele espaço. A partir desse momento passei a rever minhas expectativas e minha ação com essas crianças. Esse menino desafiou-me a repensar o papel de educador que eu exercia naquele espaço. Pude observar que ele não era só voz, mas corpo falante; seu gesto, sua empolgação diziam mais que suas palavras.

Desde 2011 eu participava do educativo nas exposições da Fundação Bienal de São Paulo. Por isso, já tinha certa intimidade com o espaço arquitetônico, mas nunca enxerguei a possível flecha encravada na rampa. Percebi a grandeza do olhar dessa criança, sua atenção às obras e ao espaço que por si só já é uma obra. A relação feita por ele mostra sua singularidade e percepção do todo. Senti-me pequena ao lembrar que subestimei por um bom tempo essas crianças, achando que seu entendimento da arte contemporânea era irrelevante, por se tratar de algo tão específico e delicado.

A mediação trouxe um universo de possibilidades e observações. Fronteiras a serem ultrapassadas, ou transgredidas. Vontades, desejos, movimento.

Fig. 1: Pavilhão da Bienal. Fonte: Filippa Jorge, 2016.

O que as paredes dizem? O que o chão nos mostra? O vazio pode ser mediado?

Qual é o espaço da poesia, da criatividade, da essência do fazer?

Mediar é o quê? Mediar para quê? Mediar por quê?

Observar é uma mediação possível?

Pensar o que cada gesto pode comunicar. A possibilidade de ler com o corpo inteiro, sem abdicar de qualquer sentido.

O que o artista quis dizer? Esta pergunta é exaustivamente feita ante uma obra de arte. Sem dúvida essa questão mais direciona do que impulsiona a resposta. Que tal perguntar ao invés "O que você quer ver?" Mudar a lógica, para criar novas estratégias no pensar e repensar. "(...) O quadro tem uma relação com o tempo quando é visto do prisma de um encontro entre artista e seu público" (ROSENBERG, 2004). Deve existir um certo distanciamento entre o espectador e a obra, um espaço de potencial preenchimento, um tempo de ócio para que o espectador aprecie, pois ele é um leitor e como tal pode ser considerado um inventor. O ato de ler faz com que ele produza sua própria leitura. O exercício de significar é colocado para o mundo como possibilidades. Cada vez que interpretamos produzimos linguagem. Isso pode ser chamado de fruição.

Todo objeto artístico carrega uma memória, também um valor simbólico. Cabe a nós desvendá-lo, e a grande magia desse desafio é que cada um vasculhará a sua própria memória, no âmbito de uma memória já dada pelo artista. O objeto ao qual o espectador reage é despido, com a intenção de achar um significado. Procura-se uma narrativa para explicar sua existência.

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

O artista é muito generoso conosco, oferecendo-nos um presente de valor sem precedente, cheio de significados, que nem foi solicitado por nós.

"Vem ver o som do marrr!"

Em 2016, trabalhando na exposição *Estou Cá*, um grupo de crianças que visitavam o espaço expositivo com seus pais se depararam com a obra *#sem título* da artista Kim Cavalcanti. A obra é um registro de uma performance que ela realizou em uma praia à beira mar. A artista vai seguindo as ondas, dançando com elas. Ela está vestindo uma saia com sinos que representam o mensageiro dos ventos. O vídeo é exposto no Sesc Belenzinho em uma área de convivência localizada sobre um grande vidro, por baixo do qual vê-se a piscina do complexo. É possível ouvir claramente o som das ondas misturado com o delicado tilintar dos sinos. Uma das crianças, ao ouvir o som, correu imediatamente em direção à TV que projetava o vídeo, chamando o restante do grupo com a seguinte frase: "Vem ver o som do marrr!". Todas as cinco crianças imediatamente se aproximaram, e uma delas retrucou: "Não é o som do mar, é o som da piscina!" Quando o vídeo terminou não se ouvia mais o som, e uma outra criança presente no grupo disse espantada: "Ih! O som fugiu... Para onde foi?" O grupo ficou atentamente percorrendo o espaço com os olhinhos, procurando aquele barulho.

Fig. 2: Imagens da exposição Estou Cá. Fonte: Filippa Jorge, 2017.

Não saber é a base da mediação. O horizonte se caracteriza por diferenças, ele não é absoluto. A horizontalidade tem desníveis, e é na tensão da desigualdade que avançamos nossas hipóteses e aprendemos. Por sermos diversos é que aprendemos. A mediação pode ser vista como um potencial que ainda não foi realizado, aquilo que provoca ou que dispara uma possibilidade de transformação relacional.

As propostas de ações educativas deveriam superar a mera reprodução de conceitos, e pensar em questões que exijam interação, reflexão, interpretação, no intuito de criar um diálogo entre o mediador e/ou educador e o visitante. O discurso de convencimento pode ser considerado o que existe de pior no campo das visitas mediadas. Na arte não há uma única verdade a ser encontrada, e o museu ou seu setor educativo não devem ser vistos como o juiz máximo de tal verdade.

Na mediação a apropriação do pensamento artístico e seu processo criativo devem ser pontos de referência. Não podem ser relevados a segundo plano para supostamente dar lugar à percepção da própria vida, juntamente com conceitos e teoria da arte. Afinal o objetivo é promover a discussão e a aproximação com a arte. Os preceitos aqui levantados têm autonomia, e devem manter-se distantes da pura transmissão de conhecimento. Devem ir além da interpretação e análise pura das obras, de modo a suscitar interesse e significado em cada fruidor, criando em seguida trilhas de acesso ao mundo. Devem efetuar uma transposição da comunicação social para uma prática estética. Devem pensar a arte como um campo relacional, orgânico e vivaz, onde o trabalho artístico é usado para estabelecer relações e interações.

Tudo aquilo que vemos no transcurso da vida cotidiana, com seus minúsculos gestos que vão sendo determinados pela superestrutura, sofre influências produzidas por uma época em que a imagem visível é extremamente importante e significativa. Isso nos impõe um fluxo de produtos pré-estabelecidos e, na maior parte das vezes, renega a leitura individual de cada um. Não abre margem para a fruição, e sim para o determinismo da opinião. “As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança” (RANCIÈRE, 2012, p. 15). Logo, a explicação é algo que produz uma causa, que requer uma opinião momentânea, rasa, e não permite ao público esse distanciamento, esse silêncio necessário para a fruição.

Em uma sociedade tecnocrática, que estimula a alienação e o conformismo, há o clamor insistente da criatividade e do espírito ino-

vador. “Se ao público tudo lhe é dado, entenda-se aí comunidade como maneira de olhar, somente, não como maneira de ocupar um lugar no tempo, espaço, ação e percepção, gestos e atitudes que deve preceder a aquilo que lhe foi dado somente” (RANCIÈRE, 2012).

O reflexo do som

É da natureza da arte nascer do caráter mediador. “A história da arte decide o que é a arte e a arte decide o que despertará em nós a emoção do belo.” (ROSENBERG, 2004). Ela sempre traz algo que não nos pertence, é uma tradução. Um fraquejar da linguagem. Uma tensão, um vácuo, abismos a serem entendidos. Por existirem essas frestas é que surge espaço para a interpretação.

O artista é responsável pela apresentação do seu trabalho. Nem sempre ele é o melhor intérprete. Já os mediadores são o público mais fiel de uma mostra. Eles estão presentes de corpo e alma, têm tempo e espaço para uma apropriação. Para completar o ciclo basta desejar essa ação de apropriação. A pergunta “O que o artista quis dizer?”, como vimos, soa exaustiva e não abre horizontes aqui. Novamente, “o que você quer ver” colabora mais para uma formulação narrativa da obra e para um entendimento pessoal. Permite que naveguemos em nossas referências, em nossa memória carregada de significados.

O que a obra vai gerar é o que realmente importa, segundo o artista plástico catalão Joan Miró. O grande encontro esperado entre o corpo e a obra é o inesperado.

Na 32ª Bienal de São Paulo, em 2016, atendi um grupo agendado de uma escola particular, crianças de seis e sete anos do primeiro ano do ensino fundamental. Levei-os à obra *Espelho de Som*, de Eduardo Navarro, que consiste em um grande gramofone de cobre localizado fora do pavilhão, ligado à área interna por um cano amarelo. A proposta era comunicar-se com as palmeiras do parque. Era para lá que o gramofone apontava seu bocal, numa conexão acústica entre o pavilhão e a obra.

Formamos uma fila e eu propus que cada criança se comunicasse com a obra da forma que desejasse. Falar no cano, ouvir a palmeira, sentir a obra da forma que quisessem. Cada um assim o fez. Quando chegou a vez de uma garota muito falante, de seis anos, era visível sua ansiedade. Ela colocou delicadamente o ouvido no cano. Seus olhos atentos não paravam um segundo de percorrer o espaço, de um lado para o outro. Ficou um longo meio minuto ouvindo com grande atenção a obra. Era nítida a sua entrega. Ao afastar o ouvido, aproximou a boca e disse baixinho: “obrigada!”

Fig. 3: Foto-ensaio composto com três imagens da obra de Eduardo Navarro, Espelho de Som.
Fonte: Mirian Celeste Martins e Felipe Bitencourt, 2017.

Juhani Pallasmaa (2013) afirma: “A corporificação não é uma experiência secundária; a existência humana é fundamentalmente uma condição corpórea”. Podemos perceber a importância do corpo e sua ação para a cognição da criança. A obtenção da memória corporal na primeira infância é a que carregamos para o resto das nossas vidas. Segundo ele, “A consciência humana é uma consciência corpórea.” Na verdade estamos conectados ao mundo através dos nossos sentidos; o corpo humano é um todo, ele não se fragmenta nas ações. Nós ouvimos, falamos e respiramos ao mesmo tempo. E o aprendizado de uma habilidade se dá inicialmente por uma questão de mimese muscular corporificada adquirida por meio da prática vivencial. O conhecimento também é formado por habilidades corporificadas. A percepção de mundo significa uma experiência estética. As experiências partem dos nossos cinco sentidos.

O tempo é o tecido da vida. Frequentemente me indago: o que guardaria no tempo se fosse possível? A memória. Sim, o maior tesouro que podemos guardar é a memória. Hoje sei bem que o que nos move é o desejo de um dia lembrar tudo aquilo que passou, e desejar inúmeras vezes que a lembrança volte. Mesmo tendo a total certeza que nada será como antes. O que cabe a nós mediadores para acalentar sensíveis lembranças destes encontros com a arte?

Referências

BOURRIAUD, Nicolas. ***Estética Relacional***. São Paulo: Martins, 2009.

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

PALLASMAA, Juhani. ***As Mãos Inteligentes***: a sabedoria existencial e corporalizada na arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. ***O Espectador Emancipado***. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

_____ ***O Destino das Imagens***. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.

ROSENBERG, Harold. ***O Objeto Ansioso***. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

VYGOTSKY, L. S. ***Imaginação e Criatividade na Infância***. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

Narrativas verbais e visuais: proposições em mediação cultural[1]

MIRIAN CELESTE MARTINS (Et al.)

> Imagens são o pano de fundo onde construímos nossos palácios teóricos. Elas são indispensáveis.
>
> Elliot Eisner (1988, p. 355)

Imagens presentificam ideias, conceitos, sentimentos, sensações. Às vezes as significações podem ser apenas consumidas com os olhos (a publicidade sabe bem disso), mas podem despertar reflexões, encantamentos e estranhamentos e construir "palácios teóricos". Elas podem se tornar mediadoras, tais como as palavras que narram encontros com a arte? Como narrativas visuais e verbais podem provocar encontros com a arte? Esta é a problematização que este texto discute a partir da premissa de que um dos objetivos da mediação cultural, talvez o maior deles, seja provocar a aproximação sensível com a arte e a cultura.

Estas questões foram provocadoras de um desafio na disciplina *Arte e Mediação Cultural* no Programa de Pós-graduação em *Educação, Arte e História da Cultura* na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Tudo começou com o relato dos próprios encontros com a arte deste pequeno grupo, parte do qual assina o artigo, levantando a importância dos primeiros mediadores e ampliando o conceito de experiência estética considerada intrínseca neles.

Considerando o encontro sensível com a arte um dos principais objetivos da mediação cultural, saímos do trilho da leitura/interpretação de obras para mergulhar em uma outra esfera: narrativas verbais de artistas, historiadores, filósofos, educadores, entre tantos outros possíveis, sobre seus encontros com a arte.

As primeiras narrativas trazidas mostravam um frescor da experiência estética vivida, cercada das sensações e emoções dos próprios encontros com a arte, como o texto de Tzvetan Todorov (2011, p. 8-9) na escuta sensível em uma sala de concerto com a "sensação de habitar plena e exclusivamente o presente" e o de Flávio Desgranges (2003, p. 13-14), que revela um intenso e raro momento vivido quando percebeu que não estava só postado frente a uma janela do Museu D´Orsay vendo o entardecer:

> Afastei-me da janela, sentei-me em um dos bancos próximos e me ative à reação das pessoas, à relação que estabeleciam com a paisagem que surgia pela vidraça, enquanto pensava na faculdade da arte de nos sensibilizar, em como a contemplação daquela sequência de quadros havia provavelmente estimulado os visitantes a lançar um olhar estetizado para o mundo lá fora, em como as obras propiciavam, ainda que por instantes, que os contempladores fruíssem a existência de uma experiência artística.

1 - O presente texto foi apresentado e publicado nos anais do VII Seminário de Pesquisa em Arte e Cultura Visual promovido pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás em 2014.

Lúcia Pantaleoni trouxe um texto escrito por De Chirico. Vimos depois o premiado curta-metragem Enigma de um dia de Joel Pizzini Filho (1996), um cineasta-poeta. A câmera inicia mostrando- nos espectadores diante de uma obra que não vemos, e o olhar de Leonardo Villar como vigia do museu que é capturado por ela. Seu olhar sobre a cidade em paisagens urbanas e na natureza nos trazem elementos da obra percebida pelo vigia. E a obra só é revelada no final do filme: a obra de De Chirico que tem o mesmo título do filme. Lúcia nos traz depois a obra e imagens da praça citada pelo artista.

Nasce um segundo desafio: criar foto-ensaios, considerando a fotografia como uma forma de discurso que presentifica e interpreta o representado e

> consegue formular perguntas em profundidade, descrever situações, defender posições éticas ou alcançar conclusões razoavelmente justificadas. (ROLDÁN e VIADEL, 2012, p. 22)

Foi este o início para este artigo, que nasce colaborativamente como modo de aprofundar nossos estudos sobre a mediação cultural, tendo as palavras de outros que narram seus encontros com a arte e como um contraponto as nossas imagens produzidas para expandir o texto. Na linguagem musical o contraponto sobrepõe uma melodia a outra, criando polifonias. Simultaneidade, multiplicidade são as marcas melódicas da polifonia, e marcam também esta reflexão na percepção de que a mediação vai se dando em vários níveis, afetando o outro ao mesmo tempo em que somos afetados.

Apresentamos inicialmente as narrativas verbais e visuais como provocações ao leitor, e em seguida como elas ressoaram no próprio grupo. Finalizamos refletindo sobre o processo vivido com suas escolhas e produções.

Convites à leitura

1. Numa radiosa tarde outonal eu estava sentado num banco no meio da Piazza Santa Croce, em Florença. Não era, claro, a primeira vez que eu via aquela praça. Acabava de sair de uma prolongada e dolorosa enfermidade intestinal e achava-me num estado de sensibilidade quase mórbida. Todo o mundo, até o mármore dos edifícios e dos chafarizes, parecia-me estar convalescendo. No meio da praça ergue-se uma estátua de Dante envolto num longo manto, segurando suas obras junto do corpo, a cabeça coroada de louros inclinada pensativamente para a terra. A estátua é em mármore branco, mas o tempo deu-lhe um matiz cinzento, muito agradável ao olhar. O sol de outono cálido e pouco suave iluminava a estátua e a fachada da igreja. Tive então a estranha impressão de que estava olhando para todas aquelas coisas pela primeira vez, e a composição do meu quadro me veio à mente. Agora, todas as vezes que olho para esse quadro, revejo aquele momento. Não obstante, ele constitui um enigma para mim, pois é inexplicável. E gosto também de chamar enigma à obra que dele nasceu. (DE CHIRICO, *apud* CHIPP, 1996, p.403)

Fig. 1: Lúcia Pantaleoni. Sem título (2014). Foto-ensaio a partir de fotografias do acervo pessoal.

2. Em 2009, encontrei, sob a cama dos meus avós, uma mala cheia de sacos plásticos contendo fotografias e outros documentos da primeira metade do século 20. Eu nunca tinha visto aquele material, e lembro que me perguntei por que não estavam organizados em álbuns de família, como geralmente se faz com fotos desse tipo (casamentos, batismos, fotos de Natal tiradas em estúdio, etc.). Com a permissão dos meus avós, assumi a responsabilidade de organizar as fotos em álbuns.

Tentei construir narrativas de álbuns de família convencionais e organizar as fotos de acordo com elas. Sendo eu o historiador não-oficial da família e também o neto mais velho, meus avós me deixaram mexer com esse material. Editei nossas histórias repetidas vezes, em diversas versões e possibilidades, mas não tive sucesso na simples tarefa de criar álbuns de família. Descobri o que minha avó já sabia: trata-se de uma missão impossível. Ela me deu tempo para chegar a essa conclusão sozinho e fracassar por conta própria, assim como ela fizera no passado.

Esse encontro acidental com uma mala sob a cama foi o ponto de partida para o projeto do *Christian Palestinian Archive -CPA (Arquivo Cristão Palestino)*, que hoje é o único arquivo dedicado à diáspora dos cristãos palestinos. O CPA representou também uma virada em minha prática artística, e apontou as bases para todas as minhas instalações, sejam elas compostas por uma só foto ou uma série de 15 fotografias organizadas como um álbum de família. (GUEZ, *apud* ABBASPOUR, 2013)

Fig. 2: Mariana Peramezza Del Fiol. Legado enraizado (2014). Foto-ensaio composto com duas fotografias do acervo de Giu Pera (imagens 2 e 4); imagens 1 e 3 disponíveis em: <http://4.bp.blogspot.com> e <http://rendadinheiro.com.br/wp-content/upload/pesdescalco.jpg>. Acesso em: 30 abr. 2014.

3. Fui pela primeira vez a Itapuã no caminhão de Seu Lisboa. Era aquele paraíso, andava de canoa, via cardume. Aquele coqueiral e aquela quantidade de coco imensa. Você dizia assim: 'Vamos no Justiniano'. Chegava lá, entrava naquela roça de coqueiral, dizia assim: 'Arranja um coco aí pra gente'. Ele subia no coqueiro, jogava lá de cima meia-dúzia de cocos de primeira. Vinha logo cortando o coco, abrindo e a gente virando na cara. Então, o veraneio aí passou a ser encantador. Eu passei a amar o mar. Via a gente de lá com roupas simples, chapéu de palha, aquelas agulhas de tecer rede, tudo feito por eles mesmos. Fui me acostumando e vendo a poesia do mar, aquele processo de puxar rede, comer peixe da hora, muito xaréu, porque o peixe congelado era considerado abominável na época. (CAYMMI, 2001, p.78)

Fig.3: Miriam Minga. Nostalgia (2014). Foto-ensaio composto com fotografias. Disponíveis em: <http://carrosantigos.wordpress.com>;<http://dacadeirinhadearruar.blogspot.com>; <htpp://fortazanobre. blogspot.com> e <www.blogdoims.com.br>. Acesso em: 11 abr. 2014.

4. Lâmpada de Aladim. Numa passagem curiosa do livro [*Aguilar – 50 anos de Arte*], o artista conta que foi o amigo do escritor, compositor e cantor Jorge Mautner, companheiro do Kaos com o também escritor e cineasta José Agripino de Paula (fundador da Tropicália), que o acompanhou na descoberta da pintura. "Um dia, ele (Mautner) chegou e disse, cheio de

segurança e arrogância: ‘Vamos pintar. Meu avô é pintor. Vou até lá, olho como ele faz e trago toda a informação’. Passou uma tarde com o avô e voltou: ‘Já sei pintar. Temos que comprar uma tela, terebintina, uns pincéis e tintas’. Ele fez tudo isso e ficamos olhando o Mautner pintar. Compramos também nosso material. Quando abri o tubo de terebintina, aquele cheiro me envolveu. Foi como se tivesse acionado a lâmpada de Aladim. O cheiro evocou todas as maravilhas imaginadas e não imaginadas. Senti na hora que pintar seria muito mágico, um ritual. Fazíamos tudo como loucos, montávamos clubes de poesia, saíamos a pichar paredes. Éramos dadaístas.” (AGUILAR, *apud* MOLINA, 2014)

Fig. 4: Olga Egas. Aladins (2014). Foto- ensaio composto por sete fotografias digitais do acervo pessoal, a partir de fragmentos de cenas cotidianas e obras dos artistas Yayoi Kusama, Antony Gormley e Arthur Bispo do Rosario.

5. A mão que aponta para nós em ‘A ronda noturna’ está verdadeiramente ali, quando a sua sombra no corpo do capitão no-la apresenta simultaneamente de perfil. No cruzamento das duas vistas incompossíveis, e que no entanto estão juntas, fica a espacialidade do capitão (...) Para vê-la, a ela, não era preciso vê-lo, a ele. (MERLEAU-PONTY, 1975)

De que mão falava Merleau-Ponty? O que ele havia visto que eu não tinha percebido? E fui à busca de uma reprodução. Procurei a mão que aponta. E antes de acabar de me interrogar onde estava sua sombra, eu a descobri!

Tudo aconteceu rapidamente. A leitura do texto, a procura da reprodução, o olhar atento e sensível... E a emoção me pegou de fato! Tantas vezes eu havia visto reproduções, em livros e slides, desta obra de Rembrandt, mas não me lembrava dessa mão e sua sombra. Não foi o olhar do pintor que me fez ver o visível. O olhar de Merleau-Ponty, registrado em palavras é que foi o responsável pela ecriação da visibilidade da obra, do meu olhar mais sensível.

Por que isto não se deu pela própria obra? Por que só através do olhar do outro eu pude ver o visível? Será que só a palavra explicativa pode trazer novas maneiras de olhar?

O reencontro com a obra de Rembrandt, iluminada pelas palavras do filósofo, em meio a um texto, me posicionaram melhor sobre uma questão crucial: nossos olhos foram exercitados para o olhar?

Percebo que, se não olhei para a mão que aponta e sua sombra, é porque, talvez, não me debrucei de fato sobre a obra. Vi apenas um significante que já vinha carregado de significados dados pelos teóricos de História da Arte: a encomenda pública que gerou polêmica e revolta entre os pagantes que mal apareciam, o jogo de luz e sombra barroco, os tons dourados rembrandtianos... E havia muito mais para perceber.

Até que ponto eu fora convidada a entrar em contato com a obra? Até que ponto me estimularam, ou mesmo me permitiram, encontrar significações pessoais através de um olhar sensível e sensibilizado? (MARTINS, 1993, p.199)

Além destes cinco diálogos entre imagens e palavras, Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz apresentou seu foto-ensaio – Retratos de uma artista – apresentando fragmentos de obras de Manabu Mabe e imagens da natureza, e o seguinte depoimento deste artista:

> "O que é a arte?" "Qual a finalidade da minha pintura?" Um certo dia pensei sobre tudo isto e, desde então, já se passaram mais de vinte anos.
>
> Foi bom ter pensado, pois o lavrador tornou-se pintor e minha vida mudou.
>
> Pescar lambaris e bagres em riachos do pasto, colher cocos e goiabas, brincar de correr atrás de pássaros, são como poesias líricas inesquecíveis de minha infância. O fruto vermelho do café, as folhas verdes, o céu azul do interior ainda hoje são retratados sobre a tela, e o sonho daquele interior ainda hoje é retratado sobre a tela, e o sonho daquele jovem coberto de suor e poeira que cultivou a terra roxa ainda é o mesmo hoje aos sessenta anos, cuja alma produtiva e batalhadora pinta e apaga, raspa e torna a desenhar. (MABE, 1986. p.9)

Ressonâncias: foco em cada narrativa verbal/ visual

Simultaneidade, multiplicidade, marcas melódicas da polifonia foram construídas por cada diálogo proposto e tornado visível pela criação de foto-ensaios. Neles, a fotografia era disparadora de interpretações que provocavam um novo olhar sobre a narrativa verbal.

"Conforme os colegas iam apresentando seus textos e suas imagens, fui criando internamente palavras que expressavam minhas sensações e impressões durante a leitura e observação", escreveu Vanessa em suas notas. Assim, em silêncio, líamos textos e imagens que eram mostradas sem nenhuma explicação pelos seus autores. Depois, os pequenos textos foram socializados, ampliando a percepção de cada narrativa. No jogo de afetar e ser afetado pelo outro pudemos perceber a riqueza da troca, da percepção aflorada pelo olhar do outro, o pensar coletivo que aqui socializamos:

Fig.5. Vanessa Florentino. Sem título (2014). Foto-ensaio composto de duas imagens coloridas do acervo de Vanessa Florentino e as demais disponíveis em: <http://www.bigstock.com.br>; <http://www.publicdomainpictures.net > e <http://www.girafamania.com.br >. Acesso em: 11 abr. 2014.

1. Giorgio de Chirico/Lúcia Pantaleoni. Imagens com cores sóbrias e aparentemente frias refletidas no texto poético de Giorgio de Chirico ressoaram sensações antagônicas de confronto e dualidade, quando visualizados em preto e branco com recurso desfocado da montagem de Lúcia. Analogamente, traz um misto de sensações e sentimentos como frio, tristeza, solidez, que remete a um olhar sensível e a importância de olhar atentamente para ter a oportunidade de descobrir coisas que antes não havíamos visto. O enigma transparece.

2. Dor Guez/Mariana Del Fiol. O vasculhar fotos de família vividas em um outro tempo e espaço e a tentativa de organizar álbuns remete Dor Guez e nós mesmos às recordações nostálgicas e profundas, marcadas pela história de vida – a busca por suas origens. Quem sou eu? De onde eu vim? O foto-ensaio foi lido como uma sequência de imagens da esquerda para a direita, como um roteiro que remeteu à desesperança e solidão para alguns e à esperança, paz e vitória depois de uma luta difícil.

3. Caymi/Miriam Minga. Sensação de pertencimento do humano às coisas da natureza, o encontro com o mar. As primeiras imagens selecionadas por Miriam Minga traziam uma sensação de calor, especialmente em suas cores quentes e vibrantes seguidas de imagens em branco e preto. Mas foi com elas que Minga fez um outro foto-ensaio, prolongando as imagens, o romantismo e a nostalgia de um passado distante.

4. José Roberto Aguilar/Olga Egas. Um momento mágico de se "perceber" artista. O ato de abrir um tubo de tinta e consequentemente sentir o cheiro da terebintina evocou maravilhas. Trouxe no ar a mistura e o cheiro de tinta e a sua própria descoberta, o movimento das cores e seus mundos. O misto de cores que espirram e se espalham pela tela de seu primeiro foto-ensaio nos fez pensar nas sensações que envolvem a criatividade e a descoberta, muito entusiasmo e excitação! E convidam à proximidade do olhar que toca a textura e a cor em seu segundo foto-ensaio aqui apresentado. A Lâmpada de Aladim trouxe um desejo latente da arte, com o jogo de cores fortes e vibrantes, remetendo à vida plena, vivida intensamente.

5. Merleau-Ponty/Mirian Celeste Martins/Vanessa Florentino. Narrativas remeteram o olhar da professora pesquisadora, aquele olhar que é constantemente instigado a novas aventuras, a um novo olhar. As narrativas mergulharam na potencialidade do olhar observador, atento e sensível às imagens e suas sutilezas. As imagens "falam" das ilusões óticas, das crianças que experimentam a luz e a cor, a mão que aponta para algo. Fez um convite para reolhar o que já foi visto. O que nossos olhos veem é essencial, porém não é a única forma que temos para perceber o que está a nossa volta.

6. Manabu Mabe/Elaine Moral Queiroz. Como as falas anteriores, palavras e imagens remeteram o grupo à questão da história de vida e suas origens, especialmente deste lavrador que se tornou um grande artista. Sua simplicidade no contato com a terra fez as cores do campo invadirem as cores de suas telas, dando-lhes movimento, brilho, construção. Um lavrador que olha o pôr do sol com olhos de artista. E nos faz pensar: quando é que se começa a ser artista?

As ressonâncias de cada narrativa verbal/visual somadas acima apontaram a sensibilidade e o pensamento aflorados pelas leituras. Há leituras mais sensoriais: sensações, sentimentos de paz, de alegria, tristeza... "sinto cheiros com as cores", [a imagem] "me fez pensar no vento do mar, no cheiro da areia". Há leituras mais analíticas e reflexivas, lançando questões, sugerindo transformações nos foto-ensaios, mas em todas elas se vê os repertórios pessoais revelados.

Polifonias: processos de seleção e produção de textos visuais e verbais

Muitas análises poderiam ser feitas das ressonâncias destas narrativas visuais e verbais e que podem se ampliar em outras pesquisas.

Sobre a escolha das narrativas verbais:

O impulso primeiro foi procurar relatos estéticos de encontros com a arte ou com sua produção. Não foi uma tarefa fácil, mas despertou emoções, como relata Olga:

> Busquei na minha memória de arte educadora os livros já lidos ao longo da vida. É certo que me lembrava de ter lido descrições desses encontros estéticos com a arte, e não eram poucos. Sabia que durante essas leituras, as descrições de tais encontros eram, em sua maioria, marcadas pelo acaso, pela surpresa e pelo encantamento... um certo "aquilo foi de Oh", como diria Guimarães Rosa. Acredito que a exclamação onomatopeica resgata o impacto do encontro, capaz de promover mudanças e alterar os rumos da vida! Eu mesma já senti isso. Movida por essa certeza, passei os olhos sobre minha pequena biblioteca e percebi que resgatar a descrição de diferentes autores e seus encontros com a arte não seria uma tarefa fácil. Entre tantos autores, tantas lombadas, por onde começar? Diante de tamanha empreitada, selecionei três volumes para começar a busca, e nada... seria mesmo uma empreitada de fôlego! Então, no dia seguinte, na leitura do jornal dominical, me deparo com o sorriso do pintor José Aguilar sentado entre suas obras – um convite para ler a reportagem sobre o lançamento do livro que comemora seus 50 anos de produção artística. Na reportagem, Aguilar relata a descoberta da pintura e seu momento "aquilo foi de Oh". Então, considerando a coincidência entre minha busca e o relato do artista, não seria exagero dizer que, na verdade, foi o texto que me escolheu... "

A escolha dos textos revelou o momento em que cada pessoa do grupo se encontrava na busca por relações frente à experiência do produtor original, confirmando o que nos diz John Dewey em *Arte como experiência*:

> a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. [...] Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. (DEWEY, 2010, p. 137)

Podemos observar relatos do grupo que apontam estas relações. Mariana partiu do foco de sua pesquisa de pós-graduação - formação e desenvolvimento do professor no curso técnico de fotografia. "O que fazia mais sentido dentro de todos os textos pesquisados era a fala da obra do artista-fotógrafo Dor Guez".

O trabalho pessoal também levou Elaine a começar sua pesquisa no conteúdo de uma disciplina no curso de Pedagogia em EAD onde atua como professora. "Encontrei Manabu Mabe e me encantei com as obras e sua história de vida, até se tornar um pintor consagrado. A partir daí sentimentos fortes, sensações boas e emoção aflorada remeteram à minha infância, pois a cidade escolhida pelo artista também havia sido palco de tempos felizes e momentos inesquecíveis em família, por ocasião de férias escolares".

Repertórios foram buscados, como Lúcia que logo se lembrou do livro Teorias da Arte Moderna de Chipp (1996). "Eu sabia exatamente o que procurar. Tempos atrás havia lido um depoimento simplesmente deslumbrante de Giorgio de Chirico. Encontrei-o, reli-o e confirmei minha escolha. Emocionei-me ao compartilhá-lo, e as ideias para meu foto-ensaio começaram a fluir".

É interessante notar que, dentre os artistas e pensadores selecionados, há estrangeiros como o pintor Giorgio de Chirico, o filósofo Merleau-Ponty (em participação indireta) e o fotógrafo Dor Guez. Entre os brasileiros aparecem o músico Dorival Caymmi, os artistas plásticos José Roberto Aguilar e Manabu Mabe e a arte-educadora Mirian

Celeste Martins. Com a exceção de Rembrandt, citado como objeto de leitura (século XVII) e de Chirico (século XIX), verificamos a valorização de autores nascidos no século XX, sendo que dois deles são contemporâneos (Aguilar, Guez e Martins).

Vemos que, tendo os repertórios pessoais ou as buscas profissionais e acadêmicas como mote, as narrativas dos artistas selecionadas por si só já nos tocaram e emocionaram. E foram elas que geraram a produção de foto-ensaios.

Sobre as narrativas visuais:

Para aquecer a produção dos foto-ensaios como articuladores de narrativas visuais, foram apresentadas metodologias artísticas de pesquisa baseadas na fotografia. Para Joaquin Róldan e Ricardo Marin Viadel:

> Cada uma das fotografias que configuram um foto-ensaio e, sobretudo, as inter-relações que estabelecem umas imagens com as outras vão centrando sucessivamente as possíveis interpretações e significados, até configurar com suficiente clareza uma ideia ou argumentação. (RÓLDAN; VIADEL, 2012, p. 78)

Encontrar imagens e suas interrelações para criar possíveis interpretações e significados com suficiente clareza foi uma busca intensa. Algumas partiram de uma seleção em seus arquivos pessoais. Lúcia comenta que as suas imagens foram produzidas durante o seu curso de bacharelado em Artes Plásticas e de outros cursos de fotografia, em seu percurso como artista. Estas imagens "poderiam recriar o estado de espírito que percebi no relato de Giorgio de Chirico, [isto é,] relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original" (DEWEY, 2010, p. 137).

Olga também usou sua produção pessoal, compondo com detalhes de obras favoritas e imagens de suas viagens. Vanessa partiu inicialmente de fotos de seu arquivo pessoal das crianças com quem trabalha, e buscou fotos de mãos e sombras que visualizou ao ler ao texto, cercando palavras-chave como que expressando os diversos significados de cada palavra em imagens.

Imagens também foram buscadas a partir de experiências familiares. Elaine voltou-se para a infância gostosa na fazenda. Miriam Minga buscou em seu próprio baú de memórias o ambiente praiano descrito por Caymmi e também vivido por ela. Mariana procurou suas imagens no acervo fotográfico da irmã, relacionando a descrição do artista de uma história de família à sua própria história de família.

Sobre focos, tendências:

Natureza, álbum de família, história de vida, percepção, mediação e enigma parecem ser os focos trazidos pelo grupo. Por outro lado, as imagens escolhidas para os seis foto-ensaios parecem apresentar duas tendências distintas: a representacional e a metáfora.

A primeira neste caso se traduz como uma tentativa de recriar a atmosfera descrita no texto verbal, onde o texto visual é um instrumento de documentação das emoções e surpresas ali descritas. Imagens do cotidiano são usadas para expressar os textos, e de certo modo suas montagens seguem um padrão tradicional, embora Miriam tenha retrabalhado as suas imagens deformando-as, subvertendo o realismo aparente.

Em relação ao uso da metáfora percebemos que se trata de uma transposição de significados que podem construir, intencional-

mente, outros discursos a partir do texto original. Neste caso, a imagem possibilita a construção de uma nova ideia, sob a forma intrínseca de um pensamento visual. Imagens mais abstratas e "poéticas" e uma composição mais diversificada.

As autoras dos foto-ensaios têm formação profissional e interesses pessoais diferenciados: três pedagogas (Elaine, Vanessa e Mariana), uma historiadora (Miriam Minga) e duas arte-educadoras (Lucia e Olga). Coincidência ou não, os foto-ensaios que utilizam a metáfora foram elaborados por duas arte-educadoras e uma fotógrafa/pedagoga. Pode a familiaridade e a convivência cotidiana com as imagens facilitar a construção de um pensamento visual?

Uma experiência de mediação em texto colaborativo

A seleção de textos, a criação de foto-ensaios e a socialização das perspectivas pessoais geraram este texto, que nasceu colaborativo: o exercício de escrita coletiva de um artigo. Por si só, uma aprendizagem. E nos fazem perceber que as narrativas visuais e verbais provocaram encontros com a arte e ampliaram o conceito de mediação cultural para além de leituras de obras de arte, colocando-nos ao mesmo tempo como produtoras e leitoras, como proponentes e espectadoras, como mediadoras e mediadas na relação sensível, profunda e inquieta com a arte e a cultura, com nossos próprios repertórios e com nossas próprias perspectivas. A pesquisa poderia continuar a partir de novas leituras das narrativas verbais e visuais, mas esta será uma nova história para uma outra vez. Afinal, se as "imagens são o pano de fundo onde construímos nossos palácios teóricos", na citação de Eisner (1988, p. 355) que abre este artigo, haverá muito a se estudar e investigar na intrínseca relação entre cultura visual e mediação cultural.

Referências

ABBASPOUR, Mitra. ***Photographs, like a sort of embodied, physical subconscious***. (entrevista), 2013. Disponível em <http://plataforma. videobrasil. org.br/#scanograms>. Acesso em 30 mar 2014.

CAYMMI, Stella. ***Dorival Caymmi***: o mar e o tempo. São Paulo: Ed. 34, 2001.

CHIPP, Herschel B. ***Teorias da Arte Moderna***. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DESGRANGES, Flávio. ***A pedagogia do espectador***. São Paulo: Hucitec, 2003.

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

MABE, Manabu. Palavras do artista. In: ***Manabu Mabe***: vida e obra. São Paulo: Raízes, 1986.

MARTINS, Mirian Celeste. O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar. In: ***ARTEunesp***, São Paulo: 9: 199-217, 1993.

MOLINA, Camila. ***Livro atravessa cinco décadas de energia na obra de José Roberto Aguilar***. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,livro-atravessa-cinco-decadas-de-energia-na-obra-de-jose-roberto- aguilar,1141455,0.htm>. Acesso em 04 abr 2014.

PIZZINI FILHO, Joel (diretor). ***Enigma de um dia***. Curta metragem. Pólo Cinematográfica, São Paulo, 1996.

ROLDÁN, Joaquín; VIADEL, Ricardo M. ***Metodologias artísticas de investigación en educación***. Málaga: Aljibe, 2012.

TODOROV, Tzvetan. ***A beleza salvará o mundo***. Rio de Janeiro: Difel, 2011.

Ampliando fronteiras estésicas

Marcas na pele: mediação de narrativas contemporâneas

CARLOS ALBERTO NEGRINI

> A existência do homem é corporal, e o tratamento corporal e cultural de que o corpo é objeto, as imagens que lhe expõem a espessura escondida, os valores que o distinguem, falam-nos também da pessoa e das variações que a sua definição e os seus modos de existência conhecem, de uma estrutura social a outra.
> David Le Breton (2016)

A forma como determinados artistas se posicionam diante de questões sociais que os afetam, e simultaneamente corporificam em seus processos criativos, são percursos e diálogos que devemos levar em consideração se pensarmos que também somos sujeitos catalisadores do cotidiano, de contextos sociais e culturais. O quanto somos afetados pelas mesmas questões e situações que indiretamente nos arrebatam e nos transformam, pela simples ação de tomarmos contato com o fato? Conforme Ana Mae Barbosa:

> Paulo Freire consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo. [...] A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre arte e o público. (BARBOSA, 2009, p. 13)

Consequentemente, as experiências, voluntárias ou não, fizeram surgir, no trabalho da artista brasileira Letícia Parente (Salvador, 1930 – Rio de Janeiro, 1991), o vídeo *Marca Registrada* (1975). Nele, a artista tece lentamente, com agulha e linha, na própria pele da planta do pé a frase, *Made in Brasil*, (Figura 1), propondo uma visão crítica da nossa noção de mundo. A crítica evidencia o cenário político brasileiro, período mais violento da ditadura militar, onde ser "feito no Brasil" acarretava tortura, sofrimento e assédios morais.

Na fenomenologia de Merleau-Ponty (1969), o mundo se configura a partir da experiência primária, onde o corpo é a matriz do diálogo entre o mundo e o sujeito. A forma não é algo extrínseco ao ser, forma é expressão de algo percebido e concebido.

Assim como em *Marca Registrada*, da escolha do tema até a proposta de trabalho, tudo está contido na forma como o autor pensa e se expressa, uma consequência da dialética do sujeito com o mundo.

> É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo "coisas". Assim "compreendido", o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 253)

O trabalho da Letícia é tão potente e atual que nos possibilita problematizar nosso estar na sociedade e no mundo: o quanto nosso corpo é oprimido pela situação política que vivemos? Que marcas produzem em nossos corpos? Nos paralisam, nos movimentam, que sensações nos trazem? Essas são algumas das inquietações que poderíamos ter como disparadoras para a mediação do trabalho da artista e nos repensarmos no contexto político que vivemos.

Fig. 1: Frames do vídeo: Marca Registrada, 1975, Letícia Parente. Disponível em: <https://www.artsy.net/artwork/leticia-parente>. Acesso em: 05 dez. 2016.

Santiago Sierra (Madri, 1966), artista espanhol, realizou uma série de performances em Havana/Cuba e Salamanca/Espanha pagando trinta dólares ou uma dose de heroína a desempregados e prostitutas, para que em troca deixassem tatuar uma linha contínua em suas costas. Desta forma, Sierra gravou na pele de voluntários remunerados a marca de uma violação, delatando a condição de explorados pelo sistema da arte.

Fig. 2: Linha de 250 cm tatuada sobre seis pessoas remuneradas, 1999, Santiago Sierra. Disponível em: <https://kyberia.sk/id/6307116>. Acesso em: 05 dez. 2016.

No mesmo eixo de *marcas na pele* como proposta de reflexão e denúncia, o artista Win Delvoye (1965, Wervik, Bélgica), apropriou-se da marca Louis Vuitton como símbolo de valor e exploração, tatuando em diversos porcos vivos o monograma da grife de luxo. Em várias culturas diferentes, os porcos estão associados com a sujeira, a gula e a ganância. Com um conceito que o próprio artista denominou de "Art Farm", Delvoye extrapola os limites de sua arte, forçando o público a questionar sua ética.

Fig. 3: Wim Delvoye, Louise, 2004, stuffed tattooed pig.Disponível em: <http://www.drollgirl.com/2009/10/wim-delvoye-stuffed-tattooed-pigs.html#.WE6MY0u0yN0>. Acesso em: 05 dez. 2016.

A crítica ao consumo como plataforma criadora, no processo artístico de Delvoye, traz o próprio corpo, ou o de outro, como elemento fundante para refletir a própria existência. Emergir a discussão do corpo para o primeiro plano é fundamental porque:

> Nas obras contemporâneas, em suas sensibilidades diversas, o corpo assume os papéis concomitantes de sujeito e objeto, que aparecem mesclados de forma a simbolizar a carne e a crítica, misturadas. (CANTON, 2009, p. 24)

As obras exteriorizam percepções dos artistas em relação a eles próprios, rompendo cada vez mais os limites entre o privado e o público como uma forma de libertar o que está confinado na esfera privada e, consequentemente, sob controle.

A realidade pode ser vista e analisada por diferentes perspectivas. A riqueza está na percepção multidimensional e multifacetada dos fatos, independente de se ter ou não capacidade para poder depurá-los no exato instante em que se toma contato com eles. Fayga relata que:

> [...] as noções que vamos ganhando da realidade do mundo e de nós mesmos elaboram-se em nossa mente através de imagens. Percebemos, compreendemos, criamos e nos comunicamos, sempre por intermédio de imagens, formas. As imagens se transformam em significados. Inversamente, criamos imagens, formas sensoriais, para comunicar os significados. (OSTROWER, 1999, p. 51)

Consequentemente, odores, sons, texturas, angústias, lugares, alegrias, imagens, sensações e prazeres vão sendo impressos e arquivados na pele, no corpo, na mente, nos batimentos cardíacos, como um grande arquivo de memórias a ser acessado, reelaborado e/ou esquecido ao longo da vida. E visibilizado pela arte.

A arte, como uma linguagem estimuladora dos sentidos, proporciona significados e experiências que linguagens como a discursiva e científica não proporcionariam.

> Por meio da arte [...] é possível desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, 2009, p. 21)

Ao entrarmos em contato com a arte, possibilitamos acessar e sermos acessados por diversos códigos e signos que nos afetam e nos fazem repensar a própria existência. A capacidade crítica encontra respaldo quando nos permitimos olhar o mesmo eixo de uma circunferência por seus diferentes 360º e não somente por um ângulo. Novos olhares demandam novos caminhos e outras relações, gerando diferentes pontos de aproximação.

Ao pensarmos em mediação não devemos pensar uma obra como objeto, mas como um território de encontro e provocação "como um campo de forças, forças que vão atravessar aquele que dela consegue se aproximar. Entrar em contato com a arte é se deixar atravessar por essas forças que nela circulam" (MARTINS, PICOSQUE, 2012, p. 135). Ao mesmo tempo que selecionei estes artistas e trabalhos, eles me escolheram, por inquietações, por marcas que trago na pele, por memórias guardadas em gavetas e, por isso, passíveis de serem sonhadas. A arte não está desassociada da vida; todas as memórias, relações, experiências e embates configuram novas possibilidades de ser e estar no mundo, proporcionando um arsenal de elementos poéticos para se manifestar na arte, tendo a vida como obra em processo.

Mediar é articular diferentes universos, conviver com tensões e antagonismos que trazem novas possibilidades, gerando camadas de aprendizado coletivo. Não há uma regra pré-estabelecida, mas uma trama de conexões e saberes outros que formam um todo, permitindo olhar para dentro de si e para o outro, numa constante via de mão dupla, na troca, no diálogo, na escuta. Há muitas possibilidades de se olhar a mesma coisa. É fundamental pensar a mediação como "estar entre muitos" para perceber de diferentes formas o pensar a respeito, de uma forma rizomática, em síntese.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. ***Arte/educação como mediação cultural e social***. Ana Mae Barbosa e Regiane Galvão Coutinho (orgs). São Paulo: UNESP, 2009.

CANTON, Kátia. ***Corpo, Identidade e Erotismo***. São Paulo: Martins, 2009.

LE BRETON, D. ***Sociologia do corpo***. Tradução Fábio dos Santos Creder Lopes. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. ***Mediação cultural para professores andarilhos na cultura***. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. ***O olho e o espírito***. Tradução Gerardo Dantas Barretto. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1969.

MERLEAU-PONTY, Maurice. ***Fenomenologia da Percepção***. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

OSTROWER, Fayga. ***Acasos e criação artística***. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1999.

EJA: encontros com arte e cultura

STELLA AGUILLERA ARANTES

> Pensamos nos museus como laboratórios de arte. Museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem da química. Compete aos educadores que levem seus alunos aos museus estender em oficinas, ateliês e salas de aula o que foi aprendido e apreendido no museu.
>
> Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho (2009, p.14)

Como professora da Educação de Jovens e Adultos/EJA e como mestranda pesquisadora que percebe o ensino de Arte como significativo, levei os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental I da escola em que atuo para visitar a 32ª Bienal de Arte de São Paulo, durante o segundo semestre do ano letivo de 2016. Com a finalidade de discutir e ampliar a concepção de Arte dos alunos da EJA, iniciei um projeto e os levei à Bienal como a um laboratório de arte, e esta visita é o foco deste artigo. Antes, porém, apresento brevemente o EJA e suas peculiaridades.

Sobre estudantes jovens e adultos

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a Educação de Jovens e Adultos/EJA é uma modalidade da Educação Básica nas etapas fundamental e média, destinada para jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou que, por algum motivo, não tiveram a oportunidade de concluírem seus estudos na idade adequada.

Para Anderson Sartori (2011), pode-se dizer que a EJA se origina de um problema histórico-social que envolve vários aspectos políticos, econômicos e sociais. Moacir Gadotti (2013) o complementa ao abordar que o analfabetismo de jovens e adultos é o resultado de uma deformação social produzida pela desigualdade econômica, social e cultural, sendo que a educação, independentemente da idade, é um direito social e humano de todos. No entanto, infelizmente, hoje ainda vemos muitos jovens e adultos que tiveram este direito negado duas vezes, uma na idade própria (infância ou juventude) e outra na idade adulta (quando precisam retornar aos bancos escolares).

Os alunos da EJA se caracterizam por ser um grupo muito heterogêneo em vários aspectos: faixa etária, trajetória de vida e proveniência: eles vêm de diferentes estratos sociais e de diversas regiões do país, trazendo uma diversidade de culturas, além de apresentarem diferentes níveis de domínio da leitura e da escrita (há alunos que nunca foram `a escola e outros que já sabem ler e escrever um pouco e que precisam de aprimoramento e/ou dar continuidade em seu processo de aprendizagem). Todos estes aspectos os diferenciam dos demais segmentos de ensino do sistema educacional. Neste sentido, podemos dizer que existem muitas realidades socioeconômicas e socioculturais dentro da sala de aula, onde cada aluno tem a sua histó-

ria de vida e possui conhecimentos que foram adquiridos através de suas vivências e experiências.

Fig. 1: Visita à Bienal. Foto: Acervo pessoal.

Estudantes da EJA e seus encontros com a Arte e a Cultura

Como professora do EJA, com formação em Pedagogia, percebia que o ensino de Arte no EJA explorava pouco a potencialidade de meus alunos e raramente oferecia oportunidades de saídas culturais. Penso que o ensino da Arte deve procurar promover a experiência estética e cultural, o fruir e o pensar Arte, e desta forma discutir e ampliar a concepção de Arte dos educandos. É neste sentido que as autoras Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (2010) propõem que as aulas de Arte não fiquem restritas apenas à sala de aula ou ao ateliê, pois não podemos nos esquecer das inúmeras possibilidades e diálogos que a ida a instituições culturais pode nos proporcionar, já que são os lugares onde a Arte está mais viva e presente.

Ao pensarmos em um ensino significativo de Arte devemos procurar também promover expedições instigantes, pois é por meio do contato com a Arte que temos a oportunidade de adquirir e compartilhar novos saberes, e de estabelecer um contato sensível por intermédio da forma, dimensões, composição, ritmo, cores, texturas. Isto porque nada melhor do que estar diante de uma produção ou em uma instalação artística, sem dizer que observando estas obras, além de aprendermos muito com elas, também somos afetados por sua presença. Assim, durante o segundo semestre do ano letivo de 2016, levei os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental Ida, escola em que atuo, para visitar a 32ª Bienal de Arte de São Paulo.

A exposição teve como tema: *Incerteza Viva*, com a finalidade de promover a reflexão sobre como lidamos com a incerteza diante dos problemas contemporâneos, como: meio ambiente, percepção de si, economia, política, etc. Esta temática foi escolhida por ser uma condição psicológica ligada aos processos individuais ou coletivos de tomada de decisão, em que muitas vezes há o entendimento ou não dos problemas concretos.

De acordo com a curadoria, o termo incerteza geralmente é relacionado à palavra crise. No entanto, não é equivalente a ela, sem dizer que muitas vezes precisamos desvincular a incerteza do medo, e ao aprender a conviver e a lidar com esta situação podemos encon-

trar soluções. Por isso é que a 32ª Bienal reuniu obras e instalações de mais de 90 artistas de várias áreas do conhecimento, como: matemática, astronomia, linguística, biologia, sociologia, antropologia, história, educação, etc.

Durante a visita tivemos o acompanhamento de dois educadores e visitamos produções artísticas e instalações de dez artistas, sendo quatro brasileiros e cinco estrangeiros. Passamos por obras interativas, as quais os alunos podiam tocar, mexer, abraçar, nelas sentar, etc.

A primeira delas foi *Transnômades* do grupo de artistas do Rio de Janeiro chamado *Opavivará!* A obra utiliza elementos do cotidiano para modificar a forma como utilizamos o espaço e os objetos. A instalação visava promover situações, encontros e vivências, abordando o comércio ambulante e os "carregadores" de carrinhos, transformando-os em cama, cabana, biblioteca e em carro de som com a finalidade de pensarmos sobre o modo de vida destas pessoas. A princípio os alunos ficaram muito tímidos, achavam que não podiam interagir e mexer com os elementos da instalação artística, mas se identificaram muito com ela, por considerarem-na bem popular e bem próxima da realidade deles, principalmente, o carrinho que parecia com o dos vendedores ambulantes de churrasco. Disseram que já tinham visto algo parecido no Largo da Batata na região de Pinheiros, na cidade de São Paulo; acharam engraçado o carrinho do Karaokê, e interessantes os que permitiam deitar-se e um em que podiam sentar para comer e beber água. Também relacionaram a produção artística com o modo de vida dos moradores de rua.

White Museum (Museu Branco), da artista Rosa Barba, que utiliza o filme como matéria prima em suas obras, filmando os vestígios deixados pela ação do homem na paisagem, foi a segunda obra visitada. Sua produção artística era uma projeção de luz branca sobre a rampa de entrada do Pavilhão, formando um enquadramento que é utilizado na fotografia e no cinema, transformando a rampa em um quadro aberto que proporcionava a experiência imagética do espaço e a interferência dos visitantes. Os alunos adoraram a vivência, fizeram várias poses e cenas para observar suas sombras e exploraram sua dimensão corporal. Disseram que parecia que estavam sendo filmados, por causa do aparelho de projeção.

Em *Restos materiales, obstáculos y herramientas* (Restos materiais, obstáculos e ferramentas), do artista Xabier Salaberria, os alunos puderam ver como o artista explora o espaço e nos fazer pensar sobre como os objetos podem ser utilizados além de sua função convencional. A intenção do artista era de que sua instalação alterasse a circulação das pessoas no espaço, provocando conexões inesperadas entre os visitantes, os objetos e o lugar. A princípio, a primeira reação dos alunos foi a de estranhamento: como objetos tão estranhos poderiam ser relacionados à Arte? Questionaram se aqueles objetos eram Arte, e surgiram muitas discussões enriquecedoras.

A artista Carla Filipe, em *Migração, exclusão e resistência*, tinha como intenção construir hortas e jardins em ambientes urbanos com a finalidade de promover o uso coletivo do espaço privado ou modificar a forma como as pessoas utilizam os espaços públicos, fazendo-nos pensar sobre propriedade, meio ambiente, extinção de espécies e de vegetais comestíveis, plantas que surgem em locais inesperados, com o intuito de ampliar a nossa noção de sobrevivência. Esta foi uma das instalações de que os alunos mais gostaram, pois conheciam os nomes das plantas, para que serviam, como prepará-las como alimentos. Foi um dos momentos em que os alunos mais surpreenderam,

tanto a mim como aos educadores que nos acompanhavam, pois estes disseram que muitas pessoas vão até a instalação e não sabem nada sobre as plantas. Os alunos praticamente deram uma aula de alimentação e saúde para todos nós. Também disseram que hoje em dia as pessoas não conhecem estas plantas, como plantá-las, colhê-las, prepará-las para a alimentação e os benefícios que as mesmas podem promover para a nossa saúde.

Uma das instalações de que os alunos mais gostaram foi *Em forma de nosotros* (Na forma de nós mesmos) da artista Rita Ponce de Léon. Foi uma na qual mais demoraram também. A instalação instigava o público a experimentar diferentes atitudes corporais e modos de se relacionar com os sentidos e com o coletivo. Os visitantes podiam colocar braços, pernas, pés, rosto e tronco em cavidades de uma estrutura coberta de barro. As posições indicadas foram criadas baseadas nos exercícios de uma bailarina e dos colaboradores da Bienal. A artista nos fez refletir sobre nossa consciência corporal, nossos hábitos, postura, como percebemos nosso corpo e o que carregamos junto a ele. Os alunos acharam muito curiosas as posições e o fato de poderem tocar, sentar e abraçar uma "obra de arte", e se envolveram em suas descobertas.

A instalação de Ebony G. Patterson baseia-se na pintura e utiliza também fotografia. Com colagens de imagens em tecidos e o uso de ornamentos cria tapetes em que retrata a cultura popular, bens de consumo, opressão social, convivência na rua e a violência que ocorre tanto na Jamaica como no Brasil. A artista nos fez pensar sobre a infância que muitas vezes padece diante de sistemas excludentes e violentos. Esta foi uma das produções artísticas que os alunos mais admiraram, pois ficaram encantados com a materialidade utilizada nos tapetes, como as imagens, os brilhos, o cenário com objetos e brinquedos que retratavam a infância e que lembravam um quarto de criança. Ao mesmo tempo que era tão rico de brilho e de materiais, eles disseram que retratava uma realidade popular muito preocupante, que é a condição de muitas crianças no Brasil, a perda da infância com a tecnologia e com a pobreza; também a relacionaram com suas vivências, como o trabalho infantil, as dificuldades financeiras para manter o sustento da família e com a criação de seus próprios filhos.

Sound Mirror (Espelho de som) do artista Eduardo Navarro explora diferentes formas de comunicação, indo além da linguagem verbal. Sua produção artística na Bienal era um instrumento construído para conectar acusticamente uma palmeira do lado de fora do Pavilhão da exposição com o espaço expositivo, promovendo uma troca sonora. A obra nos fazia pensar sobre os significados da comunicação, da escuta e sobre as conexões afetivas que a Arte promove por meio da relação entre os seres vivos, o artista, o público e os objetos artísticos. Os alunos acharam esta produção artística muito curiosa. Todos inicialmente a relacionaram com um instrumento musical e pensaram que era para assoprar, para emitir som e não para ouvir o som externo; mas alguns conseguiram ouvir os pássaros, outros a aula de ginástica que estava acontecendo fora do pavilhão da exposição, e alguns não ouviram nada.

Os alunos se divertiram com o *Chão* do artista José Bento, que faz experimentações com esculturas de madeira de diversos tamanhos. Sua instalação era recoberta com tacos de madeira e rampas vindas de reformas e de demolições. Em algumas partes havia molas que alteravam a superfície e simulavam a experiência de instabilidade ao caminhar. O artista nos fez pensar sobre a ambiguidade que

se encontra presente nas paisagens. Os alunos pularam, caminharam de olhos fechados, alguns se soltaram mais, outros ficaram introvertidos e inseguros só observando, com medo de cair, principalmente os alunos mais velhos. Apreciaram o fato do material ser reciclado, por causa da questão do meio ambiente e de que devemos reaproveitar material para fazer Arte. Também acharam muito curioso um chão de tacos ser uma "obra de Arte" porque todo mundo pisa e pode estragar.

Misturinhas do artista Antonio Malta Campos, que pesquisa desenho e pintura, impressionou pelo tamanho e por misturar arte tradicional com cultura popular, formas geométricas, figuras abstratas, tamanhos, cores, guache, lápis de cor, caneta, nanquim, recortes e adesivos. Os alunos gostaram desta produção artística por ser mais simples e tradicional, parecida com "obra de Arte" como alguns designaram. Também gostaram do fato de o artista ser brasileiro. Alguns até se sentaram nos bancos para ficar observando por mais tempo as grandes obras. O que mais chamou a atenção deles foram as cores vivas que o artista utiliza.

Por último, conheceram obras do artista Öyvind Fahlström, que nasceu em São Paulo e viveu sua infância no Rio de Janeiro. Como era filho de suecos, com dez anos de idade foi morar na Suécia, e por causa da Segunda Guerra Mundial nunca mais voltou ao Brasil. Em seus mapas sempre procurou retratar os problemas dos países pobres, com temáticas que abordam os problemas políticos, econômicos, o consumismo e os impactos ambientais. Os alunos apreciaram as formas que o artista utiliza para fazer seus mapas e abordar as temáticas escolhidas, e também porque, mesmo em outro idioma, eles conseguiam compreender a proposta do artista. Gostaram dos desenhos e das cores, e disseram que os temas ainda são muito atuais e que devemos pensar mais sobre eles.

Ao final do trajeto, os alunos disseram que nem sentiram a hora passar. Pelo contrário, acharam que a hora passou muito rápido. Não queriam ir embora, e estavam tão encantados que em vários momentos dispersavam-se e espalhavam-se pelos andares da exposição. Disseram que era uma pena que não conseguiram ver tudo, e que iriam voltar em outro momento com os filhos, pois gostaram muito da experiência e que se não fosse pela escola jamais teriam a oportunidade de ir a uma exposição de Arte e a um lugar como aquele. Muitos, mesmo morando há muitos anos em São Paulo, não conheciam o "famoso" Parque do Ibirapuera de que tanto ouvem falar. Também disseram que não imaginavam que uma exposição de Arte poderia ser tão legal e interessante.

Os alunos adoraram a visita. Em muitos momentos relacionavam o que viam com coisas de seu dia-a-dia e com suas vivências de vida. Não imaginavam que alguns materiais poderiam ser utilizados como Arte. Fizeram vários comentários significativos ao contemplar algumas produções artísticas e instalações, como na instalação da artista Carla Filipe, onde praticamente deram uma aula para os educadores: como se plantavam muitas daquelas plantas, como as cozinhavam, para que elas serviam, quais partes podem ser utilizadas. Também ensinaram como se faz casa de barro no nordeste, frente à instalação da artista Rita Ponce de Léon.

Percebi que os educandos têm um olhar que já possui referências pessoais e culturais. Assim, cabe ao professor instigar os estudantes para um olhar mais curioso e mais sensível às sutilezas, com o intuito de desenvolver um olhar mais sensível e pensante. Devido às demandas de nosso dia a dia, somos quase condicionados a ter um olhar rápido e superficial. Desta forma, deve haver também uma preocupação de se

trabalhar com os alunos o olhar com outro ritmo e profundidade, que deve ser desenvolvido por meio do contato direto com produções artísticas, instigando a apreensão da dimensão, do tamanho, da materialidade que, por sua vez, podem se tornar marcas vivas e produzir memórias significativas. Neste sentido, pode-se dizer que se torna fundamental nutrir esteticamente o olhar com muitas e diferentes imagens, com o objetivo de promover uma percepção mais ampla da linguagem visual: "olhar diferentes modos de resolver as questões estéticas, entrando em contato com os conceitos e a história da produção nessa linguagem" (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010, p. 136).

Fig. 2: Visita à Bienal. Foto: Acervo pessoal.

Vivendo pela primeira vez o papel de mediadora junto a alunos do EJA

A intenção ao levar os alunos da EJA para visitar a 32ª Bienal de Arte de São Paulo era de promover um ensino de Arte significativo, utilizando como objeto de conhecimento a própria Arte, de modo a permitir o desvelar, o modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar, expressar, etc. e ampliar a concepção de Arte e a possibilidade de produção e leitura do mundo, da natureza e da cultura, bem como também ampliar seus modos de atuação sobre estes (MARTINS et al., 2010, p. 162).

Para Maria Heloísa Ferraz e Maria Fusari (2009), a prática do convívio com a Arte é muito importante na vida dos educandos. Mesmo que o diálogo entre o visitante (o aluno) e as obras não se estabeleça de imediato, a experiência deste convívio promove a apreciação artística e crítica na formação do aprendiz fruidor, sendo decisiva para a compreensão e intermediação artística e estética, além do reconhecimento do valor do patrimônio cultural.

Partindo das experiências dos alunos, o contato com instituições culturais mostra-se como um fator de novos aprendizados, hábitos e experiências que garantem a ampliação dos conhecimentos que já possuem e os que estão sendo apreendidos, complementando, desta forma, a formação dos alunos.

A visita à 32ª Bienal de Arte de São Paulo tinha como um dos principais objetivos provocar leituras que possibilitassem o desenvolvimento de um aprendizado de Arte que ampliasse as redes de significação do fruidor. No entanto, é importante ressaltar que não se trata de dar ou transmitir informações, mas sim de atribuir sentido, construir

conceitos, ampliá-los por meio de interações, conversas e compartilhar conhecimentos entre alunos, professores e até mesmos teóricos que discutem sobre determinado artista ou movimento. Sob esta perspectiva do processo de ensino e aprendizagem da Arte, pode-se dizer que o papel do professor é o de atuar como um mediador entre a Arte e os educandos, promovendo encontros instigantes e sensíveis.

Vivendo pela primeira vez o papel de mediadora junto a alunos do EJA, percebi a necessidade de manter nossos alunos atentos, abertos e sensíveis, tanto como a mim mesma. É fundamental:

> Instigar com ideias germinadoras, nutrir com imagens visuais, sonoras, cinestésicas, cênicas, desafiar a ousadia de buscar novas perspectivas, novos modos de ver, ouvir e agir, de conhecer outras épocas e culturas. (MARTINS; PICOSQUE e GUERRA, 2010, p.161)

E esta não é uma tarefa que cabe somente ao professor: envolve também os alunos, pois é uma ação em que todos estão envolvidos, sendo estudiosos e pesquisadores da Arte.

Por outro lado, o ensino da Arte não deve limitar-se somente ao espaço da sala de aula, pois muitas vezes suas proposições nos sugerem ou nos instigam a sair das quatro paredes. Neste sentido, devemos procurar organizar expedições para lugares onde a Arte está mais viva e presente, ou seja, em museus, galerias, praças, casas de espetáculo, instituições culturais, etc., ou para alguns pontos específicos da cidade ou do bairro em que moramos, como visitar uma olaria, marcenaria, etc. Há inúmeras possibilidades, e cabe novamente ao professor desenvolver a habilidade de saber se adaptar aos recursos e aos meios acessíveis e disponíveis, pois dentro da própria escola, em seus jardins ou pelos seus arredores, há possibilidades de se promover: “oportunidades do olhar e escutar pelos olhos do pensamento, do sentimento, da percepção, da imaginação” (MARTINS et al., 2010, p. 146).

Por isso fomos visitar a 32ª Bienal de Arte de São Paulo, e pode-se dizer que isso foi muito significativo para os alunos da EJA, pois os mesmos tiveram a oportunidade de apreender as mudanças de concepções sobre o conceito de Arte, da apresentação social da Arte, que agora tenta capturar um corpo leitor, ou seja, que nos leva a pensar com todo o corpo sobre a obra, perceber o que a mesma faz ressoar em nós mesmos. É preciso viver a experiência estética e estésica, e não mais anestésica. É preciso pensar na figura do artista, que não é mais considerado o mago criador, mas sim o intelectual que propõe situações instigantes para o ex-espectador, que agora passa a exercer o papel de participante ou participador (FAVARETTO, 2006).

Diante destas concepções e paradigmas sobre o ensino significativo da Arte na escola, segundo Regina Machado (2008) torna-se imprescindível ressignificar o currículo escolar e a formação de professores. Mas para que isso seja possível é importante que abandonemos nossas “rasas razões”, ou seja, precisamos nos desapegar do conhecido para nos permitir aprender. No entanto, não se trata de apagar, jogar fora ou fazer uma tábula rasa do que já sabemos, mas sim saber escolher na nossa bagagem experiências e vivências que realmente podem ser aproveitáveis para o momento presente. Pode-se dizer que isto requer que desenvolvamos a habilidade de aprender a aprender, definir critérios, pesquisar referências, contextos, perceber relações entre diferentes dados, etc.

Devemos ter um certo “desapego” do que já sabemos para conseguir realmente exercitar a capacidade de fazer escolhas, relações, imaginar e perceber dados da experiência, do nosso cotidiano, do contexto escolar e da sala de aula como se fossem vistos pela primeira vez. Também devemos abandonar o péssimo hábito que temos de querer adquirir novos conhecimentos, com o intuito de apenas armazená-los para um dia mais tarde poder utilizá-los no momento certo e oportuno. Da mesma forma, devemos ter cuidado com a ilusão de que temos a capacidade de discernimento para selecionar e reagrupar estes conhecimentos armazenados de acordo com cada circunstância, pois muitas vezes estamos na verdade cheios de “rasas razões”.

Mirian Celeste Martins (2008) complementa ao abordar que devemos rever nossas atitudes e valores como educadores em contínua formação. Como vamos elaborar um projeto pedagógico que esteja de acordo com estas novas concepções sobre o ensino de Arte significativo se não somos fruidores de Arte, não visitamos exposições, não vamos a espetáculos, concertos, feiras populares, etc.?

Uma possível solução para esta situação-problema seria a de nos tornarmos professores pesquisadores, que almejam novas descobertas, que estão antenados a tudo o que possa ampliar os horizontes, corajosos, ousados, criativos, inovadores, estudiosos, aptos para trabalhar em projetos inter e transdisciplinar, dispostos a compartilhar experiências. Na escola, o professor é o principal mediador frente à cultura, ao articular as histórias pessoais e coletivas dos educandos com a teia sócio-histórico-cultural da humanidade. É isto que presenciei na visita com meus alunos do EJA.

Percebo que o ensino da Arte sempre necessitará de um educador sensível, que seja capaz de criar situações para que os alunos consigam ampliar a leitura e a compreensão do seu mundo, sua cultura, propor diálogos enriquecedores com a socialização de saberes e das perspectivas pessoais de cada aprendiz/fruidor/produtor. Como professores pesquisadores e mediadores da cultura devemos trabalhar modelos não como formas a serem copiadas e transmitidas para os alunos, mas sim de modo que os educandos os apreendam como formas instigadoras de caminhos pessoais ou como referências abertas para ir além. Para isso é importante levar em consideração os desejos, interesses e necessidades dos alunos, para a partir daí pensar em como organizar os saberes para as situações didáticas de modo a introduzir, motivar e instigar desafios estéticos, sensoriais, perceptivos e os processos de criação.

Rejane Coutinho (2008) também ressalta a importância do professor sair da sala de aula e interagir com a Arte em seus diferentes espaços, conectar-se às redes de informação, ter acesso a outras fontes de informação que complementem e ampliem o universo. Buscar conhecimento com seus alunos dentro do contexto em que se encontram impulsiona para problematizar, instigar e promover outros conhecimentos. Portanto, o trabalho do professor não deve ficar restrito às paredes da escola, e esta, por sua vez, deve abrir suas portas para acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares. Da mesma forma, a comunidade deve apoiar esta iniciativa, facilitando a construção e a circulação dos conhecimentos ali produzidos.

Ao interagir com a Arte, ao me propor mergulhar neste campo instigante da arte contemporânea, aprendi mais sobre as linguagens artísticas e como estas se articulam com contextos históricos,

culturais, sociais e antropológicos, e como todos estes aspectos se engendram. Estes conhecimentos facilitaram a apreensão de diferentes níveis de leitura e apropriação dos objetos artísticos pelos meus alunos do EJA, ampliados depois para as ações que se prolongaram na escola. Pude perceber também as ressonâncias desta visita, que levou a direção a propor que eu levasse todos os demais alunos do EJA.

Fig. 3: Visita à Bienal. Foto: Acervo pessoal.

O nosso envolvimento como professores com as questões complexas da produção, apreciação, reflexão, faz com que sejamos capazes de transpor nossas experiências com a Arte para a atuação com os alunos, abrindo espaços para conhecê-los ainda mais, como foi possível durante a visita. É preciso, portanto, conhecê-los e saber como aprendem, como interagem com o meio social e cultural no qual se encontram inseridos, como se comunicam, como desenvolvem as linguagens e as expressões, etc.

O acesso à Arte pode começar pela escola, e pode ser considerado como um caminho para sistematizar, ampliar e construir conhecimento nas diferentes linguagens artísticas que nos possibilitam interagir no mundo de forma diferenciada. Isto porque Arte é conhecimento e linguagem, sendo o acesso a ela um direito universal. A Arte envolve um conjunto de saberes que são imprescindíveis para que o cidadão possa refletir, interagir e atuar no mundo.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. ***Arte/educação como mediação cultural e social***. São Paulo: Unesp, 2009.

BRASIL. ***Lei de diretrizes e bases da educação nacional***. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

COUTINHO, Rejane. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). ***Inquietações e mudanças no ensino da arte.*** São Paulo: Cortez, 2008.

FAVARETTO, Celso in: ***Isto é arte?*** SCHMIDLIN, Elaine; coordenação de MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

FERRAZ, M. Heloísa. C. de T.; FUSARI, MARIA F. DE REZENDE. ***Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições***. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. Revista ***EJA em debate***, Florianópolis, ano 2, nº 2, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.ph/EJA/article/viewFile/1004/pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

MACHADO, Regina. Rasas razões. In: BARBOSA, Ana Mae (org). ***Inquietações e mudanças no ensino da arte***. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste. Aquecendo uma transforma-ação: atitudes e valores no ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). ***Inquietações e mudanças no ensino da arte***. São Paulo: Cortez, 2008, p. 49 – 60.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. ***Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte***. São Paulo: FTD, 2010.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. ***Educação de jovens e adultos na diversidade***. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 14 a 125.

O artista professor no âmbito escolar do ensino de arte. Propostas expressivas versus interdisciplinares: a mediação cultural como provocação

LILA NEMIROVSKY

O que se espera do professor no ensino das artes visuais?

No imaginário social, espera-se muitas vezes que o artista, transformado em professor, ensine artes visuais cujo fim criativo se manifeste no resultado imediato do aluno, encorajando-o a uma produção expressiva. Muitas vezes, entretanto, dá-se pouco espaço para outras funções da arte, que bem poderiam ser aproveitadas e ensinadas, de modo a ir configurando um processo criativo flexível e interdisciplinar que possa também ser conectado a outros contextos futuros.

Afinal, o artista teria tradicionalmente a expressão como fim único da sua arte?

Não se trata aqui de propor uma programação artística meramente acadêmica a respeito ao ensino das artes visuais no contexto escolar, mas de olhar além da proposta simplesmente artesanal-expressiva dada majoritariamente pelas escolas no Ensino Fundamental. E sugerir, quiçá, um caminho que se nutra também da História da Arte simultaneamente às variadas técnicas artísticas. Alternar instrução com expressão, de forma a construir um processo criativo cujos pilares encontrem na história da arte fontes de inspiração que contribuam para a criação artística interdisciplinar, repercutindo na resolução criativa de problemas. Construir desta maneira um processo criativo que possa se aplicar a outros contextos e situações, independentemente da expressão meramente visual.

Como professora de Ensino Fundamental I e II de uma escola particular em São Paulo, propus alguns exemplos da história da arte onde foram observadas diversas funções da criação artística, nem sempre vinculadas à emoção pessoal; "...quanto mais retrocedemos na história, mais definidos, mas também raros são os fins aos quais a arte devia servir"[1] (GOMBRICH, 1996, p. 123).

Se nossa civilização fosse abandonada para viajar por aquelas épocas cujos estilos de vida ainda mantêm semelhança com as condições em que os nossos antepassados viveram, seria percebido que não haveria diferença entre a construção útil e criação de imagem. As cabanas estão lá para protegê-los da chuva, vento, sol e os espíritos, porque as imagens são feitas para protegê-los contra outras forças que são tão reais quanto a natureza. Pinturas e esculturas são utilizados desta forma para fins mágicos. Estas ideias podem ajudar a entender o propósito artístico do homem pré-histórico cujas pinturas, ao serem descobertas nas cavernas da Espanha e sul da França no século XIX, surpreenderam os arqueólogos, que não acreditaram que tivessem sido feitas por homens da Idade do Gelo.

---

1 - Gombrich afirma em seu livro *A história da arte* que o significado da arte variou de acordo com as necessidades circunstanciais e culturais de cada época, apresentando uma variedade de funções artísticas, dependendo do período histórico que estudamos

> Uma coisa é clara, e é que ninguém iria rastejar para as profundezas de uma montanha só para decorar um lugar tão inacessível. Ainda mais, vemos que algumas destas pinturas são distribuídos de forma clara através do telhado ou paredes da caverna com exceção de algumas pinturas rupestres de Lascaux.[2] (RAMIREZ, 1989, p. 80)

Fig. 1: Caverna de Lascaux, França, 15.000 – 10.000 a.C. Disponível em: <https://cartasdesdemarteblog.files.wordpress.com/2016/02/2000x1320.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

As pinturas são realizadas de forma confusa, uma por cima da outra. Resulta plausível acreditar que fossem parte da crença universal vigente naquele momento, de que pelo simples fato de pintar suas presas, os verdadeiros animais sucumbiriam ao poder do homem. Desta mesma forma é observada a representação das mãos em algumas cavernas nos Andes, como na caverna de Arroyo Pedregoso, na Patagônia chilena, para citar apenas um exemplo, onde foram encontradas muitas pinturas de mãos em positivo e negativo.

> A mão imóvel e fictícia da caverna não pega nem captura e, contudo, procria; a mão de pedra não trabalha e ainda produz e cria; a mão abstraída da mão concreta não luta nem manda e ainda assim impera; a mão pintada e impressa não sanciona nem castiga, porém santifica.[3] (ROMEO, 1984, p. 72)

Em suma, a mão se revela para a comunidade como aquilo que é sagrado e está presente ao longo dos anos na arte rupestre, sendo que a diferença de materialidade – carne ou pedra – não é essencial. Assim, é visto que a necessidade artística não passa pela mera expressão pessoal, mas ocorre no âmbito de um processo simbólico carregado de crenças mágicas nos poderes que iam além da própria ilustração física para se tornar uma espécie de talismã, consubstanciado nas cavernas, que certamente dariam frutos na vida cotidiana.

O desejo de alcançar o que está fora é sintetizado no que está dentro da caverna, que poderíamos interpretar como a própria cabeça do homem glacial, mostrando, por exemplo, diversos animais e formas de caça.

Fig. 2: Processo simbólico-criativo no desenvolvimento de um mapeamento de uma cidade ideal realizada por alunos do 4º ano de Fundamental.

2 - Ramirez Juan Antônio em seu livro, *A arte pré-histórica e primitiva*, apresenta o significado que poderia ter o fato de que as cenas fossem pintadas nas profundezas interiores das cavernas, perguntando-se se a distribuição das pinturas afetaria o significado da obra.

3 - César Romeo em seu livro, *A mão e a máscara*, poeticamente evoca o sentido da mão nas cavernas da Patagônia argentina, e expande sua ideia para o resto das cavernas rochosas, explicando como a mão está ligada à representação e simbolismo.

O processo tem a ver com o desejo de alcançar um objetivo, inscrevendo-se dentro deste processo as formas e etapas, como se fosse uma espécie de planejamento a ser cumprido. Desta forma, a ideia do processo expressado simbolicamente no campo da arte glacial poderia ser introduzido, e por que não, traduzido, em propostas artísticas na sala de aula, contribuindo para o desenvolvimento de outros processos criativos em diversos campos da vida.

Observando o período Medieval, fica claro que a pintura era destinada aos analfabetos, assim como a escritura era para aqueles que podiam ler.

A noção moderna a respeito de um artista, a respeito de sua criatividade, inovação e originalidade, não era compartilhada pela maioria dos povos do passado. Nenhum artista medieval europeu teria entendido por que devia criar novas formas de arquitetura para uma igreja, desenhar um cálice novo ou retratar novas cenas da história sagrada, quando tão bem serviam as velhas formas.

O doador que desejava dedicar um novo santuário para uma relíquia sagrada de um santo não apenas tentava garantir que os materiais mais preciosos estavam à mão, mas tentava também fornecer ao mestre, que executaria o trabalho, um modelo de como devia ser interpretada a lenda do santo e a produção do altar. Assim, é observado que os artistas medievais não se propunham a criar uma imagem convincente da natureza ou realizar obras sob a estética da beleza expressiva que esperamos ver nas obras atuais. O que eles queriam era comunicar aos seus irmãos na fé o conteúdo e a mensagem da história sagrada, ao mesmo tempo em que pretendiam ensinar isso aos que não podem aceder à leitura de textos.

Fig. 3: Ilustração no Livro dos Evangelhos, ilustrado na Alemanha por volta do ano 1000 d.C. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/aulas/1485/imagens/cristo_lavando_o_pe_dos_apostulos_reduzido.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Representando o incidente relatado no Evangelho, quando Cristo lava os pés de seus discípulos após a última ceia, Pedro disse: “Nunca me lavarás os meus pés” e Jesus respondeu-lhe: “Se você não fizer isso, não tem lugar comigo” e diz Simon a Pedro: “Não só os pés, mas as mãos e a cabeça” (Evangelho de João 13, 1-15).

> Essa conversa era tudo o que importava para o artista. Representar a sala onde a cena estava ocorrendo era irrelevante para ele, e ainda podia ser que desviasse a atenção do significado interior do evento. Em vez disso, ele colocou as figuras principais contra um plano fundo dourado, brilhante e luminoso, em que os gestos dos personagens se destacavam como se fosse uma atitude solene: a atitude implorante de San Pedro e o gesto silencioso que Cristo transmite seus ensinamentos. À direita, um de seus discípulos tira suas sandálias enquanto outro traz um recipiente, e os restantes acompanham atrás de San Pedro.[4] (GRABAR, 1994, p. 112)

Todos os olhares estão voltados para o centro da cena com alguma rigidez, dando-nos a sensação de que há algum acontecimento importante. A expressão aqui é de fato o conteúdo comunicado, que nada tem a ver com os sentimentos expressivos do artista criativo.

---

4 - O historiador André Grabar nos explica em seu livro, *Las vías de la creación en la icnografía cristiana*, que o eixo principal na pintura medieval tem a ver praticamente com o ideal da comunicação do texto sagrado, sem adicionar “enfeites” que distrairiam a atenção do espectador.

De fato, a experiência da beleza inteligível constituía uma realidade moral e psicológica para o homem da Idade Média, e a cultura da época não seria suficientemente brilhante se ignorássemos este fator. Os homens do período Medieval elaboravam ao mesmo tempo, mediante analogia, por paralelos explícitos ou implícitos, uma série de opiniões sobre a beleza sensível, a beleza das coisas da natureza e da arte. Ao desconfiarem da beleza exterior, refugiaram-se na contemplação das escrituras ou no gozo dos ritmos internos da alma em estado de graça. Não tinham uma religião da beleza separada da religião da vida. Se o belo era um valor, devia então coincidir com o valor do bom, o verdadeiro e outros atributos do ser e da divindade.

Na mesma linha, Gombrich nos comenta:

> O importante para o artista era transmitir a mensagem dos textos sagrados e que sejam compreensíveis para a maioria dos espectadores. Assim, a beleza exterior não resultava ser o principal objetivo do artista, mas o interesse principal era o de transmitir uma mensagem reveladora como se fosse o traçado de um caminho da beleza interior.[5] (GOMBRICH, 1996, p. 163)

A arte era assim a comunicação do que era belo, bom e verdadeiro, e a importância da transmissão de ideias torna-se um dos principais eixos da era medieval.

Transmitir e traduzir as artes medievais para o ambiente escolar poderia ajudar na realização de atividades em que ilustrações baseadas em texto consigam transmitir uma mensagem clara e específica, contribuindo assim para o desenvolvimento de processos conceituais na leitura, a capacidade de síntese e no desenvolvimento de representação de texto. Definitivamente, um texto resumido em imagens consegue tornar-se um excelente sistema, inclusive mental, para organizar lembranças na posteridade.

Não se trata de introduzir as artes medievais a fim de copiar a ação gráfica do artista medieval. Mas, pelo contrário, a arte medieval acaba por ser um exemplo claro de transmissão e tradução de textos – naquele caso, textos sagrados, – para que a compreensão final da história de dê através de imagens visuais.

A ideia de ensinar exemplos históricos relacionados com a atividade de arte na escola destaca a importância de associar a imagem visual com a comunicação escrita, e permite desenvolver a capacidade de compreensão de texto, ao mesmo tempo em que desenvolve uma poderosa síntese de capacidade de aluno.

Particularmente, no decorrer dos anos como professora de artes visuais em escolas bilíngues da cidade de São Paulo, foram sugeridos diferentes textos aos alunos, dependendo de suas idades. Contos de Franz Kafka, Italo Calvino, Hans Christian Andersen ou fábulas de La Fontaine, entre outros, fizeram parte do repertório para alunos de idades entre 8 e 13 anos.

Os textos, principalmente em inglês, devido à natureza bilíngue das instituições, foram lidos, sublinhados, resumidos, praticamente desmembrados e sintetizados em poucas palavras sob um exercício em comunicação visual de imagens únicas, que pudessem resumir o conteúdo geral da história, escolhendo e enfatizando aquilo que fosse de maior importância.

---

5 - Gombrich, em seu livro, *A história da arte*, explica como na pintura medieval se da maior importância na comunicação pura dos textos sagrados para aqueles que não foram capazes de entende-los. Desta forma, um tipo de beleza interior da pintura é revelada, deixando de lado o que era superficial ou “beleza exterior”.

Desta forma, o processo criativo era construído destacando a síntese da compreensão de texto em uma imagem ilustrada, onde o traço e a cor constituíam as partes do conjunto visual.

Fig. 4: Síntese visual, aluno do 7º ano com base nas cidades invisíveis I, de Italo Calvino.

Mais uma vez, voltemos à pergunta: o artista teve tradicionalmente a expressão como única finalidade da sua arte? Os professores de arte deveriam propor apenas atividades em que predomine o processo expressivo? Ou acaso não poderíamos contribuir para a construção visual com processos que impulsionem a interdisciplinaridade?

No exemplo a seguir conectamos a física e a incidência de fotografia. Os pós-impressionistas, como Georges Seurat, que usaram os métodos da pintura impressionista e estudaram a teoria científica da visão das cores, decidiram construir suas pinturas com pequenos pontos uniformes de cor pura, como se fosse um mosaico.

Estas cores primárias, justapostas e não misturadas, são combinadas na retina do espectador para que se construa a tonalidade desejada pelo autor, e podem variar em função da distância. Assim, esta imagem pontilista torna-se contínua, como se tivesse sido pintada por linhas em vez de pontos.

Fig. 5: Seurat, La Parade, óleo sobre tela, 1889. Disponível em: <https://www.repro-arte.com/wp-content/uploads/2016/10/detalledeldesfiledelcirco.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

> As teorias de Seurat vieram das suas leituras dos textos estéticos e científicos do século XIX sobre a cor e, portanto, pode-se dizer que a tonalidade concebida pela artista não se encontrava no quadro pintado, mas na mente de quem assistia, como se fosse uma ilusão óptica que gerada na retina, ou ainda melhor, na mente. Como se fosse um novo surgimento da arte conceitual do século XX, embora se antecipando um século.[6] (MUÑOZ, 2013, p. 155)

Este mesmo exercício da ciência e da arte traz uma série de desenvolvimentos nos processos criativos que poderiam ser muito bem aproveitados em sala de aula. Não se trata de restringir, mas de acres-

6 - Valero Antonio Muñoz, em seu livro, *Princípios e Luz e holopintura*, explica os efeitos físicos de pinturas pós-impressionistas, resgatando a pintura como um todo que é formado na mente do espectador, devido a que as cores feitas como pequenos pontos de cor pura estão na retina e é o cérebro que termina de decifrá-las, estabelecendo uma imagem global.

centar os campos de pesquisa, mesmo que aparentemente sejam alheios à arte, de modo a expandir a capacidade criativa, cognitiva e até mesmo expressiva do aluno. Desta forma a questão artística é levada para uma área interdisciplinar de pensamento múltiplo onde a reflexão, observação e processo criativo integrem o dinamismo da disciplina.

O que acontece quando o único objetivo do artista é a expressão individual?

Tomemos o exemplo de Jackson Pollock, que em 1947 tinha criado o estilo que o consagrou: abstrações livres e informais com base em uma técnica de manchas de gotejamento na tela, cujo exemplo podemos ver abaixo:

Fig. 6: Jackson Pollock no seu atelier de East Hampton, New York. Disponível em: <http://radicalart.info/process/gravity-liquid/drip/1943-Pollock/43-Selection/50-action(Nr.32)-s.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

O mesmo artista contava sobre seu processo criativo:

> Minha pintura não vem do cavalete. Eu quase nunca tenso a tela antes de pintar. Eu prefiro manter a tela na dureza da parede ou no chão, porque eu preciso da resistência de uma superfície dura, e no solo eu me sinto muito mais à vontade. Eu me sinto mais perto do quadro, como se fosse parte dele porque desta forma eu posso girar em torno dele, e trabalhar desde os quatro lados e, literalmente, estar na pintura.
> Esta é uma reminiscência da forma de trabalho dos pintores de areia indianos do Ocidente.
> Eu estou afastando das ferramentas usuais dos pintores como cavalete, paleta, pincéis, etc. Eu prefiro paus, facas, tinta liquida pingando ou massa pesada com areia, vidro quebrado e outros materiais estranhos adicionados.
> Quando estou na tela, não me dou conta do que faço e é só depois de uma espécie de período no qual acordo, que vejo tudo o que estive fazendo. Não me preocupa fazer mudanças, destruindo a imagem, etc., porque a tela tem uma vida própria. Tento deixar esta vida vir à superfície. Só quando perco o contato com a tela, o resultado é o caos. Mas caso contrário, o resultado é pura harmonia, um intercâmbio fluido e a imagem vai bem. (POLLOCK, 1947, p. 78)[7]

Uma das consequências mais radicais do método de trabalho de Pollock foi o fato de que mudou completamente o tratamento do espaço. “Pollock ignora problemas espaciais; suas pinturas não são planas”[8] (LUCIE-SMITH, 1995, p. 26). Ao contrário, ele cria todo um espaço ambíguo, onde o principal impulso em seu processo criativo tem a ver principalmente com o impulso da expressão instantânea.

No manifesto apresentado no jornal *New York Times* em 1943 pelos três artistas expressionistas Mark Rothko, Adolf Gottlieb e Jackson Pollock, eles afirmavam que entre suas preferências artísticas estavam as grandes telas, e um ponto de vista focado na arte era como se fosse de “uma aventura em um mundo desconhecido”[9] (ROSENBERG, 1975, p. 103).

---

7 - Jackson Pollock explica seu próprio processo criativo em seus escritos - *My Painting, Possibilities I* - quando executa uma imagem, que interage com o material como se fosse uma cena de atuação dominada por uma espécie de catarse. Consegue expressar-se através de movimentos nem sempre conscientes.

8 - Sob esta premissa, Edward Lucie-Smith interpreta Pollock como um artista que cria arte em movimento e em consequência cria uma arte vital, orgânica e tridimensional.

Desta forma, e citando o crítico e colecionador de arte Samuel Kootz, vemos que:

> A combinação americana de pura abstração e expressividade no pincel gritava realmente algo novo, como se fosse um palco; a tela parecia um cenário onde atuar, antes de ser um espaço para reproduzir. (KOOTZ apud ROSENBERG, 1975, p. 105)

Era, portanto, um espaço dedicado exclusivamente à expressão espontânea, alheia a qualquer condicionador, tornando o processo criativo um processo exclusivamente de autoconhecimento.

Considerações finais

A vinculação dos casos que foram analisados neste trabalho entre a arte e o desejo, no caso da arte rupestre; arte e comunicação, como vimos na arte medieval eclesiástica; arte ligada às teorias da física, como foi discutido no pós-Impressionismo, e até mesmo na arte emocional dos expressionistas abstratos, formam um universo artístico interdisciplinar alimentado por um campo tangencial que, teoricamente, excede o campo da arte e ainda o alimenta constantemente. Contribui, assim, para um desenvolvimento inteligível que poderia muito bem ser trabalhado em sala de aula, de modo a obter a interação de várias disciplinas cujo denominador comum seja a produção artística, desta vez com um background de informações que levem ao aprofundamento da matéria e ao encontro mediado com a arte.

9 - Harold Rosenberg comenta em seus escritos que a execução do que ele chamou expressionismo abstrato está intimamente ligada ao ato de saltar para o vazio, trazendo assim uma aventura para o desconhecido.

Referências bibliográficas

ALONSO TEJADA, Anna; GRIMAL, Alexandre. Introducción al Arte levantino a través de una estación singular: la Cueva de la Vieja. Albacete, In: ***Revista Dialnet***. n. 10, 2010.

FREEDBERG, David. ***El poder de las imágenes***. Madrid: Cátedra, 1992..

GOMBRICH, E. H. ***La historia del arte***. Londres: Phaidon, 2009.

GRABAR, André. ***Las vías de la creación en la iconografía cristiana***. Madrid: Alianza Forma, 1994.

KERR, Houston. ***An introduction to art criticism***. Maryland: Maryland Institute College of Arte, l Pearsons, 2013.

KOOTZ, Samuel. ***New Frontiers in American Painting***. New York: Literary Licensing, 2012.

LUCIE-SMITH, Edward. ***Movimientos artísticos desde 1945***. Barcelona: Destino, 1995.

PODESTÁ, María Mercedes; PAUNERO, Rafael Sebastián. ***El arte rupestre de Argentina indígena***: Patagonia. Buenos Aires: Boletín de la Academia Nacional de Historia, 2005.

POLLOCK, Jackson. ***Possibilities 1***. New York:l George Wittenborn, 1947.

RAMÍREZ, Juan Antonio. ***Arte prehistórico y primitivo***. Madrid: Anaya, 1989.

ROMEO, César. ***La mano y la máscara***: , meditación sobre un motivo del arte rupestre patagónico. Buenos Aires: Cuaderno Patagonico, 1984.

ROSENBERG, Harold. ***Art on the edge***: creators and situations. Chicago: The university of Chicago Press, 1975.

UMBERTO, Eco. ***Arte y belleza en la estética medieval***. Barcelona: Lumen, 1997.

VALERO, Muñoz Antonio. ***Principios e Luz y holopintura***. Alicante: Club universitario, 2013.

Disparadores de experiências estéticas com crianças de 9/10 anos: a exposição “Coleção, Ciência e Arte”[1]

ESTELA MARIA OLIVEIRA BONCI
MIRIAN CELESTE MARTINS

> A finalidade do ensino é promover nos alunos a compreensão dos problemas que pesquisam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, formulando hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista.
>
> Fernando Hernández (2000, p. 183)

Como se escreve com bico de pena? Como se desenha um mapa? Existe simetria em desenhos? Essas e outras questões serviram de disparadores para preparar crianças de 9/10 anos a vivenciarem experiências estéticas em um projeto interdisciplinar. Interligadas aos conteúdos e práticas presentes no processo educativo, apresentamos a preparação à visita da exposição *Coleção, Ciência e Arte*, no Centro Universitário Maria Antonia (CEUMA). Foram elaboradas e desenvolvidas intervenções pedagógicas relacionadas às obras e às temáticas abordadas na exposição, destacando-se que em nenhum momento as crianças foram informadas sobre a exposição e o que nela iriam apreciar. Compartilhar essas ações antecessoras e a pluralidade de pontos de vistas a partir de uma exposição se tornam, neste livro, espaço para reflexão sobre os objetivos da mediação cultural nas conexões entre escola e instituições culturais.

Por uma ação mediadora interdisciplinar

Durante a minha formação acadêmica, tive oportunidade de observar diferentes formas de ensino em Arte-Educação realizadas por diversos professores, Muitos deles não consideram o desenho infantil parte fundamental da aprendizagem da criança.

Apresentamos nesta comunicação parte da minha pesquisa e reflexões presentes na dissertação de mestrado do curso de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (BONCI, 2013).

Atuar como Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil e Ensino Fundamental I de escola particular da cidade de São Paulo possibilitou-me realizar a pesquisa com o objetivo de compreender a teoria e a prática pedagógica direcionadas para o desenvolvimento das linguagens expressivas, investigando a importância da arte não apenas como meio para a construção de conhecimentos.

Seguindo um caminho de construção e descobertas, trabalhamos com projetos de trabalho, os quais não são uma metodologia didática, segundo Hernández (2000), mas sim uma forma de entender o sentido da escolaridade, um enfoque do ensino que tenta ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, e não apenas readaptar uma proposta do passado, modernizando-a.

1 - Este artigo foi anteriormente publicado nos anais do XXII ConFAEB realizado no Instituto de Artes/UNESP de 29/10 a 02/11 de 2014 e aqui complementado.

Parece haver uma compartimentalização do saber. As disciplinas são organizadas e trabalhadas como realidades estanques, sem interligação, dificultando a compreensão do conhecimento como um todo, sem permitir uma percepção ampliada da realidade.

Em busca da superação dessa fragmentação, uma possibilidade de mudança é pensar na educação interdisciplinar, baseada na integração das disciplinas, permitindo a construção de uma compreensão ampla e abrangente do saber. E também na importância da mediação cultural oferecendo não só o acesso, mas ampliando a experiência estética (MARTINS, 2014).

A disciplinarização da educação cristaliza o conhecimento nas disciplinas, e cada professor tem sido um arquivista especializado numa disciplina (GALLO,s/d), tendo a função de possibilitar o acesso dos alunos às disciplinas. Neste cenário encontramos alunos e professores incapazes de realizar interconexões entre os diferentes arquivos constituídos na aquisição dos saberes durante a vida.

Antes de seguir o caminho da desfragmentação do saber, é preciso compreender a noção de interdisciplinaridade. Entre as muitas definições, trazemos Ivani Fazenda:

> Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. (FAZENDA, 2002, p. 11)

A interdisciplinaridade destaca-se dentre os princípios pedagógicos como um eixo articulador das áreas de conhecimento. A partir de um planejamento conjunto, é escolhido um eixo integrador, que pode ser um objeto de conhecimento ou um fato. Um projeto de intervenção pode proporcionar a compreensão da realidade sob a ótica da complexidade e da globalidade. A interdisciplinaridade ocorre como uma forma de ver, sentir, entender e estar no mundo e sua rede de infinitas conexões, sendo o acompanhamento do processo e as mudanças ao longo do caminho aspectos importantes.

> A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação conscientemente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida — somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis. (FAZENDA, 2002, p. 15)

Segundo a autora, não existe interdisciplinaridade sem disciplinas e sem problematização. O problema está presente nos recortes feitos nos conteúdos e suas relações arbitrárias, que não possibilitam a compreensão de sua essencialidade. O desejo do conhecer ilimitado se perde, e não buscamos saber como surgiram e se desenvolveram os conteúdos por nós estudados e que ao longo dos anos apresentamos aos nossos alunos.

> No ensino contemporâneo, sofremos da excessiva compartimentalização do saber. A organização curricular das disciplinas coloca-as como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma percepção totalizante da realidade. (GALLO, s/d, p.1)

Embora seja idealista a possibilidade de uma percepção totalizante da realidade, o princípio da interdisciplinaridade permite um grande avanço na idéia de integração curricular. Entretanto, a idéia central da prática interdisciplinar é trabalhar com as disciplinas, preservando as contribuições próprias de cada disciplina. Os temas transversais, através de projetos que integrem as diversas disciplinas e seus conteúdos, foram e são um modo de trabalhar interdisciplinarmente proposto pelos PCNs.

O desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade e das capacidades estéticas das crianças poderá ocorrer no fazer artístico e no contato com a produção de arte. Para desenvolvê-las, a prática do educador deve estar apoiada na observação das crianças quando aprendem, articulando a ação, a percepção, a sensibilidade, a cognição e a imaginação.

Proposições interdisciplinares

A partir de uma ação interdisciplinar, analisar e refletir o desenho infantil e as linguagens expressivas das crianças despertam questões que nos instigam a investigar, compreender e buscar respostas sobre como são expressas e como ampliar essas diferentes manifestações artísticas.

De que modo, em processos de percepção sensível, é possível enriquecer os registros através dos desenhos? Como ler estas produções para buscar nelas fonte de novas intervenções pedagógicas? Para responder essas e outras questões foi preciso escolher uma ação e um espaço que dialogassem com a proposta do trabalho interdisciplinar com projetos, estimulando os participantes para a criação e não apenas para representações.

Em conjunto com as professoras e 42 alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular da região central da cidade de São Paulo, desenvolvemos intervenções em sala de aula a partir dos conteúdos estudados pelos alunos, com várias produções conforme a provocação de cada momento. Estas articularam conteúdos e as experiências próximas às dos artistas apresentados na exposição. Em nenhum momento se falou da exposição ou se mostraram obras relacionadas à ela, pois a ideia era trabalhar com vivências e conceitos que poderiam interligar-se ao que veriam lá.

Após as intervenções, os alunos envolvidos tiveram contato com a exposição *Coleção, Ciência e Arte* localizada no Centro Universitário Maria Antonia. Depois, novas produções foram realizadas, prevendo como chegada ao destino final a apresentação de portfólios elaborados durante a caminhada. A proximidade do local da exposição da escola e a diversidade de materiais a serem trabalhados e explorados com os alunos foram algumas das condições para se realizar a intervenção com os alunos nessa exposição.

Conhecendo a exposição *Coleção, Ciência e Arte*

Desde 17 de novembro de 2011 até 1 de julho de 2012, o Centro Universitário Maria Antonia (CEUMA-USP), órgão ligado a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP, localizado à Rua Maria Antonia, 258/294 em São Paulo/SP, apresentou a exposição Coleção, Ciência e Arte, em parceria com o Instituto de Estudos Brasileiros, o Museu de Arte Contemporânea, o Museu de Arqueologia e Etnologia e o Museu Paulista, unidades da Universidade de São Paulo. A exposição reuniu objetos, obras de arte e documentos de âmbitos culturais bastante

diversos, selecionados por sua especial relevância a partir de um conjunto maior que se encontra nos acervos dessas unidades.

O Museu de Arqueologia e Etnologia cedeu objetos do Quarup (ritual de homenagem aos mortos praticado por indígenas brasileiros da região do Xingu) e urnas funerárias amazônicas, além de alguns itens da arqueologia egípcia.

O Instituto de Estudos Brasileiros forneceu séries cartográficas que ajudam a ilustrar os circuitos de produção, circulação e consumo nos mapas. O Museu de Arte Contemporânea participou da mostra com importantes obras de artistas modernos, como Tarsila do Amaral e Joaquim Torres-García. Nas obras de arte contemporânea, destacam-se as obras de Cindy Sherman e Jeff Koons, entre outros. Por fim, o Museu Paulista apresentou um conjunto de instrumentos náuticos e de localização espacial, como astrolábios, telúrios e cronômetros.

Disparadores estéticos

Iniciamos as intervenções com os alunos sem lhes apresentar a temática da exposição que visitariam. Optou-se por provocar ações expressivas ligadas a cada uma das disciplinas, problematizando aspectos que a exposição tangencia. As professoras participaram das ações orientando os alunos na realização do que era proposto, sem apresentar maiores detalhes para a execução da ação proposta.

As ações propositoras foram desenvolvidas como disparadores estéticos. Foram trabalhados conteúdos abordados em sala durante as aulas, relacionados às temáticas presentes na exposição. Para cada disciplina, uma ação foi desenvolvida e vivenciada pelos alunos.

Em Geografia, os alunos deveriam desenhar o mapa do Brasil e dentro dele desenhar a cidade de São Paulo (Fig. 2); em seguida, foi solicitado aos alunos que desenhassem o mapa do mundo (Fig. 1). Foi interessante perceber que a maioria dos alunos desenhou o mapa da cidade de São Paulo, sem perceberem que poderiam desenhar a cidade através de representações ou símbolos característicos. Um aluno desenhou a bandeira da cidade de São Paulo na sua localização no mapa do Brasil, como pode ser observado (Fig. 3).

Após relembrar os alunos das aulas de História em que estudaram os costumes e a cultura dos povos indígenas, os alunos desenharam um grande cocar de acordo com o que imaginaram sobre o objeto (Fig. 4 e Fig. 5).

Fig. 1: Mundo. Fonte: Henrique, 10 anos.

Fig. 2: Brasil. Fonte: Victor José, 10 anos.

Fig. 3: Brasil. Fonte: Luccas, 9 anos.

Fig. 4: Cocar. Alexandre, 9 anos.

Fig. 5: Cocar. Fonte: Julia, 10 anos.

Outra ação foi proposta com auxílio da professora de Arte: os alunos recortaram 5 imagens de paisagens trazidas de casa e remontaram a paisagem, formando uma nova imagem com os pedaços recortados (Fig. 6 e Fig. 7).

Relembrando aos alunos as aulas de Ciências sobre o corpo humano, a produção proposta foi desenhar um corpo em movimento. Cada aluno escolheu um movimento para representar (Fig. 8 e Fig. 9).

Utilizando bico de pena e nanquim, os alunos redigiram como seria uma viagem imaginária durante a aula de Português (Fig. 10).

E para finalizar, na aula de Matemática os alunos desenharam o outro lado de uma imagem impressa, mantendo sua simetria (Fig. 11 e Fig. 12).

Fig. 7: Recortes. Fonte: Dana J., 9 anos.

Fig. 6: Recortes. Fonte: Pedro R., 9 anos.

Fig. 8: Pular Corda. Fonte: Viviana, 10 anos.

Fig. 9: Pulando. Fonte: Guilherme, 10 anos.

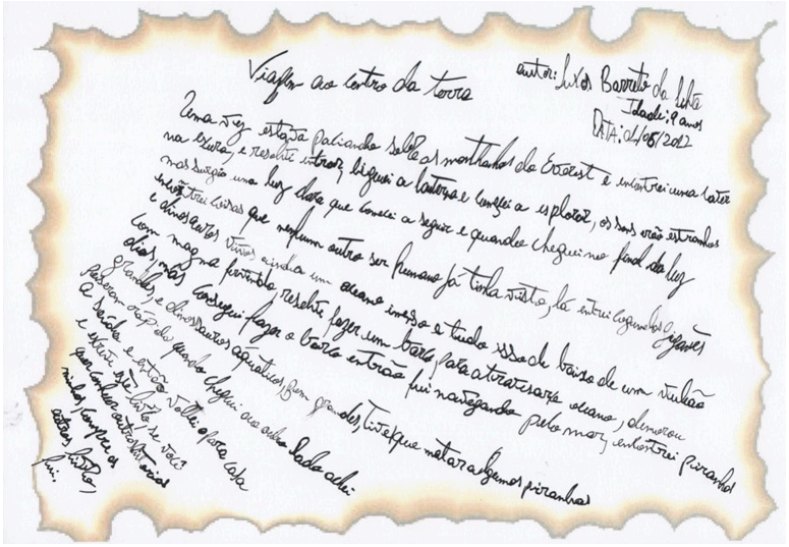


Fig. 10: Escrita. Fonte: Gabriel, 10 anos.

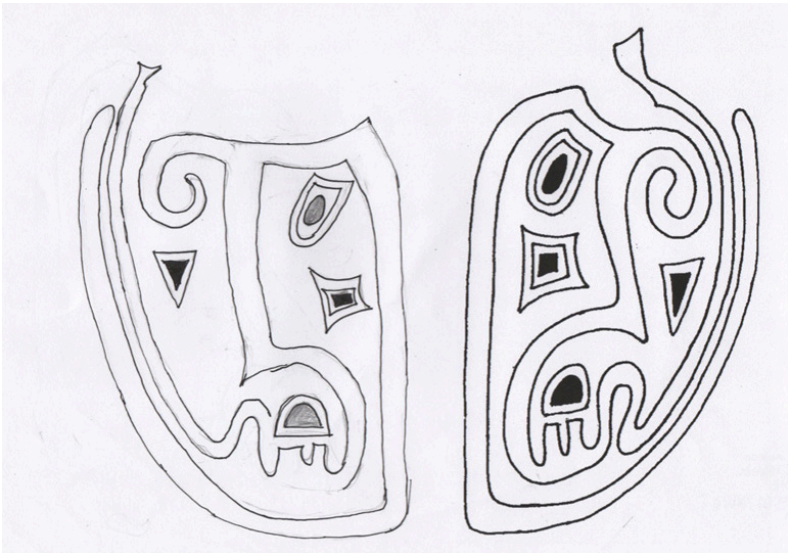


Fig. 11: Simetria. Fonte: Bruna, 10 anos.

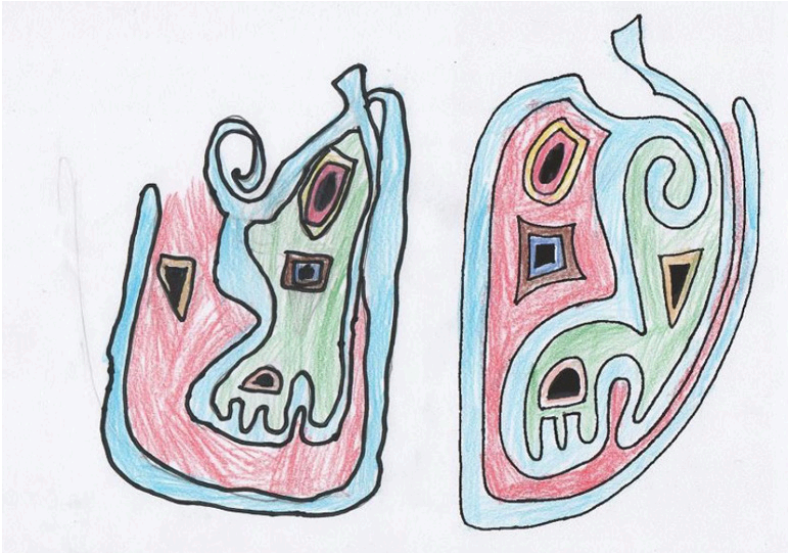


Fig. 12: Simetria. Fonte: João C., 9 anos

Destacamos no desenvolvimento e análise das intervenções a importância de uma preparação para a visita à exposição, a qual foi diferente do que normalmente se faz, isto é, não foi apresentado às crianças o que veriam na exposição, mas sim criadas situações para que as crianças vivessem a mesma experiência que os artistas tiveram em seus processos de criação. As intervenções serviram de disparadores para experiências estéticas antes da visita à exposição.

Ações propositoras

A exposição *Coleção, Ciência e Arte* gerou intervenções no desenvolvimento do projeto de trabalho em que as experiências perceptivas ocorreram antes do contato com a experiência estética na exposição. Em nenhum momento informamos às crianças qual disciplina seria trabalhada, mas sim a proposta de ação que deveria ser realizada, buscando dessa maneira desvincular o conteúdo assimilado pelas crianças da própria disciplina, tornando-o inerente ao processo de aprendizagem. As leituras de mundo produzidas pelas crianças diferem de acordo com as experiências que lhe são propostas? O que acontece quando as ações propositoras ocorrem antes da observação direta das obras?

Estas questões estavam intrínsecas ao projeto que buscou desenvolver ações conectadas com a realidade vivenciada pelas crianças na pesquisa. Inseridos num contexto em que as disciplinas curriculares direcionam as ações escolares desenvolvidas com as crianças, nosso projeto permeia as diferentes nuances de cada componente curricular, trazendo aspectos significativos de cada disciplina abordada e relacionando-os à proposta de construir o conhecimento para [re]conhecer as obras que iriam ver na referida exposição. Nosso desafio na pesquisa foi desenvolver um projeto de trabalho interdisciplinar que transformasse as crianças participantes em autores da obra a ser constituída por elas, em detentoras do conhecimento por elas construído e [re]conhecido.

As ações realizadas com as crianças durante o projeto de trabalho proporcionaram a elas e a nós, mediadores das propostas, conviver com a dinâmica de cada etapa vivenciada. Tivemos a consciência de que cada passo dado fazia parte de algo maior, onde todos viviam o mesmo movimento, na mesma direção.

A partir das ações propositoras, procuramos entender a teoria e a prática pedagógicas, possibilitando ações mediadoras, resgatando a importância da Arte não apenas como forma de expressão, mas também como meio para a construção de conhecimentos e expressão da percepção sensível da criança em projetos interdisciplinares.

Segundo Arnheim:

> Vejo um objeto. Vejo o mundo ao meu redor. Qual é o significado destas afirmações? Para os fins da vida cotidiana, o ver é essencialmente um meio de orientação prática, de determinar com os próprios olhos que uma certa coisa está presente num certo lugar e que está fazendo uma determinada coisa. Isto é identificação no seu sentido simples. (ARNHEIM, 2005, p. 35)

Buscando os ensinamentos de Dewey (2010), este destaca a importância de valorizarmos as situações de aprendizagem abertas à investigação constante do indivíduo, baseadas em hipóteses que desencadeiam práticas problematizadoras, desencadeando uma continuidade do pensar pedagógico. A recepção estética, para ele, é uma ação de recriação do processo de produção. O artista cria apenas o

"produto artístico", diz o autor. A "obra de arte" é o que ele provoca em quem o experimenta.

As obras apresentadas na exposição foram dispostas no CEUMA/USP em três grandes salas temáticas. No transcorrer de duas horas as crianças observaram os diferentes objetos, que para muitas eram desconhecidos ou distantes de seu cotidiano. Cada grupo iniciou a visita em ambientes diferentes; entretanto, suas observações ilustram o encanto com a descoberta do novo e diferente.

No salão destinado ao Museu de Arqueologia e Etnologia, a cada peça observada e destacada pela equipe do educativo, diálogos e expressões únicas eram verbalizados entre as crianças. Logo na entrada, as urnas funerárias indígenas despertaram a curiosidade sobre os rituais: "Por que eles guardavam os ossos? Era uma homenagem aos caciques?"; "Parecem relíquias... são antigos e valiosos".

Urnas funerárias, seus usos, costumes e rituais foram descobertos durante a visita à exposição Coleção, Ciência e Arte. As simetrias dos desenhos presentes nos objetos expostos foram motivadores para a intervenção na disciplina de Matemática.

Enquanto as crianças observam as peças, Maia comenta com a colega sobre uma das urnas funerárias: "Olha! É igual ao desenho que fizemos da simetria em classe!" e as crianças se aproximam da peça buscando encontrar a origem dos traços conhecidos em outro contexto, em outra ação.

Durante a visita à exposição Coleção, Ciência e Arte, as crianças relembraram as intervenções anteriormente realizadas em sala de aula, relacionando o que observavam com suas produções. Percebemos nesses momentos que as crianças se identificaram com os artistas e autores da exposição. Ficou claro que as ações anteriores estimularam a percepção das crianças para o novo que acabaram de [re]conhecer.

A realização das ações propositoras serviu de bússola para guiar a caminhada com as crianças, preparando-as para a visita à exposição Coleção, Ciência e Arte, proporcionando um olhar para além do que conheciam. Não somente a Arte pode favorecer o desenvolvimento da sensibilidade estética e a imaginação das crianças, como pode promover também todas as disciplinas presentes no currículo escolar.

Caminhos diversos foram percorridos durante as intervenções, construindo um mapa de interrelações conceituais e experiências conectoras que representam a construção conjunta de um objetivo maior: proporcionar uma aprendizagem significativa para as crianças envolvidas e permitir que elas se reconheçam autores dessa aprendizagem construída.

A proposta de conhecer uma exposição de arte não se limita a uma excursão. O trabalho apresentado instiga à descoberta, à investigação, ao reconhecer-se parte do todo e reavaliar a própria formação do educador e sua concepção "saída pedagógica" que se ressignifica e se constitui em uma expedição interdisciplinar que impulsiona!

A intervenção pedagógica desenvolvida como um disparador estético, associada à ação mediadora, sempre trará ao processo criativo a possibilidade de novas representações, novas relações de similaridades e diferenciações, novos olhares sobre aquilo que se percebe e o que se sente, proporcionando o diálogo entre escola e instituições culturais.

Referências

ARNHEIM, Rudolf. ***Arte e percepção visua***l: uma psicologia da visão criadora. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BONCI. Estela Maria Oliveira. ***Uma Janela Aberta para a Leitura de Mundo***: o Desenho de Crianças de 9/10 Anos a Partir de Intervenções Pedagógicas, 2013. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie. Disponível em: <http://up.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/PUBLIC/user_upload/Estela_Maria_Oliveira_Bonci.pdf>. Acesso em 10 mai 2017.

DEWEY, John. ***Arte como experiência***. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

FAZENDA, Ivani Catarina A. (Org). ***Dicionário em construção***: interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e currílo. Disponível em: <www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc>. Acesso em 10 ago 17.

HERNÁNDEZ, Fernando. ***Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho***. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste (org). ***Pensar juntos mediação cultural***: [entre] laçando conceitos e experiências. São Paulo: Terracota, 2014.

Falando de música

LEANDRO VASCONCELLOS DE OLIVEIRA

O projeto *Falando de Música* patrocinado pela Fundação Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, promovido desde 2008, pretende realizar a mediação da música clássica para o público da série de concertos sinfônicos da referida fundação. Uma hora antes de cada apresentação da orquestra, toda quinta, sexta e sábado ao longo da temporada oficial, o *Falando de Música* consiste em uma palestra presencial de duração aproximada de quarenta e cinco minutos, com apoio de recursos audiovisuais e piano.

A necessidade primeira do projeto foi apontada pelo próprio público dos concertos, que se via estimulado por intervenções feitas pelos regentes de orquestra, já com a orquestra no palco. Tais intervenções, esporádicas e espontâneas, versavam sobre algumas das obras apresentadas ou casualmente apresentavam alguma conexão que eventualmente relacionasse as obras do espetáculo. Esta quebra da "quarta parede"[1], feita sempre de modo relativamente informal, foi elemento fundamental para a própria sistematização posterior do projeto, tal como veremos.

O agendamento da apresentação do *Falando de Música*, assim como sua duração, leva em consideração a realidade do público da Sala São Paulo; assim, após pesquisas de opinião recolhidas nas próprias aulas, uma hora antes de cada espetáculo passou a ser reconhecido desde 2013 como o melhor horário de chegada para parte significativa do público. O tempo, de no máximo quarenta e cinco minutos, leva em consideração a necessidade da plateia de deslocar-se para seus assentos na sala de concertos[2].

Como metodologia, o projeto leva em conta o processo de aprendizagem da música, tal como previsto por Keith Swanwick (1979 e 2003). Segundo o autor inglês, o ensino da música pode lidar com a Técnica ou "T" (manipulação de instrumentos, notação simbólica, audição), a Execução ou "E" (aprendizado para performance de instrumentos e canto), a Composição ou "C" (criação notada ou não, improvisação), a Literatura ou "L" (história e filosofia da música, estudos biográficos e estéticos) e a Apreciação ou "A" (reconhecimento de estilos e forma). Privilegiando sobretudo os dois últimos itens, "Literatura" e "Apreciação", o *Falando de Música* se vale de fontes primárias, referências retiradas de livros e comentadores especialistas, apresen-

1 - A "quarta parede" é, em sua formulação mais concisa, uma convenção onde o lugar do pano de boca comporta-se como uma parede transparente para o público, opaca para o ator (JEAN JULLIEN, 1896 p. 11). Com ela, os performers "ignoram" o público ao longo da performance, concentrando sua atenção exclusivamente no ambiente do palco. Teorizado de modo mais objetivo no ambiente do teatro que naquele da música clássica, pode-se a nosso ver admiti-lo nos mesmos termos no ambiente da música de concerto quando, ao invés de atores absorvidos pela ficção, vemos os músicos absorvidos pela música que executam, numa moldura espacial do palco e temporal do silêncio que antecede o primeiro compasso. "Quebrar a quarta parede" é qualquer instância em que esta convenção de desempenho é violada. Para mais informações ver Roubine 1986 p.28-29.

2 - Tais pesquisas de opinião, organizadas pelo departamento de Marketing da orquestra, têm foco objetivo em questões de atendimento e serviço, além de construção de parâmetros quantitativos de acesso. Foram realizadas ao longo dos primeiros dois anos do projeto, entre 2008 e 2010, até encontrar o formato atual.

tação de imagens, sobretudo fotos históricas em slides e, sempre que possível, exemplos de trechos do repertório transpostos ao piano. Seu objetivo declarado é tornar explicitas as questões artísticas consideradas relevantes para a melhor fruição da obra; estimular por meio da antecipação algumas estruturas ou motivos sonoros que eventualmente sejam trazidos por ocasião da performance; e, sempre, oferecer elementos contextuais que possibilitem ao ouvinte posteriores conexões interdisciplinares. Este último elemento é visto como o mais relevante estrategicamente, haja vista a heterogeneidade do público, formado por profissionais liberais de diversas faixas etárias e estudantes em geral - pessoas que efetivamente não têm familiaridade com os elementos T, E e C propostos por Swanwick como outros modos de acesso à música[3].

Um elemento metodológico que é considerado importante para o *Falando de Música* é a própria apresentação, que pretende preservar uma certa informalidade, tanto no trato do assunto quanto na relação com o público: informalidade que se expressa não no uso das fontes ou no rigor da explanação, mas, sobretudo, na oportunidade de dar ao público a oportunidade de expressar-se e jamais evitar, quando conveniente, algum humor.

A divulgação do projeto se dá atualmente através de referência no bilhete de acesso ao espetáculo e pelas publicações da própria orquestra. A maior afluência de público, em termos absolutos, se dá aos sábados, quando se alcança invariavelmente lotação máxima na sala em que é feita a apresentação. No ano de 2015, até o mês de outubro, contabilizando noventa palestras, o público do programa foi de 8.730 pessoas, perfazendo a média de 97 pessoas por dia, ou 291 pessoas por semana (cada uma com três concertos)[4]; trata-se de um público médio que representa entre 9% e 12% da freqüência semanal da sala de concertos. O objetivo da pesquisa descrita no presente artigo foi avaliar a conveniência da presente metodologia. Embora o projeto tenha uma excelente avaliação informal, aferida sobretudo pela afluência do público e retorno espontâneo, o fato é que poucas pesquisas com rigor metodológico foram aferidas recentemente[5].

A aferição tomada por base para o presente artigo assumiu como modelos dois questionários, com perguntas de múltipla escolha que permitiram ao participante - voluntário, anônimo e espontâneo - selecionar uma ou mais opções em uma lista de respostas definidas. No Modelo 1, usamos duas perguntas com escolhas binárias (“Sim” e “Não”) e uma terceira de resposta por sensibilidade, não necessariamente excludentes:

3 - Ao longo das últimas décadas, convive-se com uma plêiade de discursos teóricos sobre a prática de ensino da música. Privilegiando determinados aspecto da música, cada um deles desdobra-se em escolas distintas. Assim, Jaques Dalcroze explora ritmo e corpo, Stewart Macpherson a apreciação auditiva, Carl Orff aos elementos de improvisação ou Zoltan Kodaly a memória auditiva. Ocasionalmente, surgem críticas a estas matrizes, como as de Edgar Willems, Murray Schafer e John Paynter - para quem ensinar música deve basear-se menos a procedimentos intelectuais que na exploração e utilização da criatividade e sensibilização. Keith Swanwick, na sequência do pensamento de Schafer e Paynter, foi um dos autores que mais marcou a reflexão contemporânea sobre o ensino da música, e sua obra é, hoje, reconhecida como essencial nas diversas problemáticas referentes a educação musical, como desenvolvimento humano, construção psicopedagógica de currículos e além de questões quanto ao desenvolvimento cognitivo.

4 - Fundação Osesp: relatório anual.

5 - Pesquisas realizadas pelo departamento de marketing da orquestra, intermitentes entre os anos de 2008 e 2012, serviram para avalizar alguns pressupostos metodológicos e formais da apresentação, como o uso do piano, a oportunidade de vocabulário técnico e outros. Infelizmente, tais registros se perderam.

1. Gosta da aula?
 Sim; Não.

2. Considera a aula útil para a apreciação do concerto?
 Sim; Não.

3. A aula o permite sentir-se:
 Preparado; Estimulado;
 Indiferente; Confuso.

No Modelo 2, aparecem três perguntas que usam uma escala de sequência gradual de avaliações possíveis (escala Likert, com cinco graus de aferição) e uma última pergunta, de resposta excludente:

1. Esta aula foi útil para a fruição do concerto:
 Concordo totalmente;
 Concordo parcialmente;
 Indiferente;
 Discordo parcialmente;
 Discordo totalmente.

2. O conteúdo foi claro e didático:
 Concordo totalmente;
 Concordo parcialmente;
 Indiferente;
 Discordo parcialmente;
 Discordo totalmente.

3. A metodologia utilizada para explicar o concerto foi boa:
 Concordo totalmente;
 Concordo parcialmente;
 Indiferente;
 Discordo parcialmente;
 Discordo totalmente.

4. Eu recomendaria a aula a um colega:
 Sim; Não; Talvez.

Os formulários foram disponibilizados em seis concertos diferentes (programas dos dias 10, 11, e 12, 17, 18 e 19 de novembro de 2016). Ao final, do Modelo 1 foram contabilizadas 97 fichas respondidas, num universo de 145 frequentadores com acesso ao questionário; do Modelo 2, foram contabilizadas 80 fichas respondidas num universo de 138 frequentadores com acesso ao questionário.

Modelo 1:
1. Gosta da aula? Sim 97; Não 0.
2. Considera a aula útil para a apreciação do concerto? Sim 96; Não.
3. A aula permite sentir-se:
Preparado 45; Estimulado 87; Indiferente 0; Confuso 1.

Modelo 2:
1. Esta aula foi útil para a fruição do concerto:
Concordo totalmente 78; Concordo parcialmente 2; Indiferente 0; Discordo parcialmente 0; Discordo totalmente 0.

2) O conteúdo foi claro e didático:
Concordo totalmente 74; Concordo parcialmente 4; Indiferente 0; Discordo parcialmente 0; Discordo totalmente 0.

3) A metodologia utilizada para explicar o concerto foi boa:
Concordo totalmente 74; Concordo parcialmente 6; Indiferente 0; Discordo parcialmente 0; Discordo totalmente 0.

4) Eu recomendaria a aula a um colega.
Sim 80; Não 0; Talvez 0.

A partir da análise dos resultados mais imediatos da pesquisa, deve-se ressaltar o evidente grau de satisfação do público frente ao projeto. Estas referências, por mais que já intuídas pelo contato direto do professor com o público e seu feedback espontâneo, com a quantificação formalizada em termos absolutos e percentuais permitem alguma conclusões objetivas que deveriam ser eventualmente referendadas por novas pesquisas de campo e metodologias de aferição.

Com relação às fichas entregues, há ainda boas informações dignas de nota. As primeiras devem ser encontradas nas duas fichas desviantes do Modelo 1, aquelas em que a) a resposta é "NÃO" à pergunta 2 ("Considera a aula útil para apreciação do concerto?") e b) a resposta é "CONFUSO" à pergunta 3 ("A aula lhe permite sentir-se"). No caso da primeira, não foi registrado qualquer desgosto com a aula, ao contrário: o voluntário ressaltou não apenas gostar da aula (pergunta 1) como sentir-se estimulado para o concerto (pergunta 3); ou seja, ele ponderou que a aula não era útil para a apreciação, mas não identificou nela qualidades negativas quanto à sua disposição, ou eventualmente deixava-o indiferente quanto ao concerto que viria. No caso da segunda ficha, o aluno tanto responde "SIM" às perguntas 1 e 2 ("Gosta da aula?" e "Considera a aula útil para a apreciação do concerto") quanto marcou, além do item "CONFUSO", também o item "ESTIMULADO"; podemos imaginar que as informações talvez o tenham deixado perturbado de algum modo, jamais indiferente ou preparado, e possivelmente inquieto e curioso em relação ao concerto vindouro.

Ainda vale ressaltar algumas anotações não previstas, espontâneas, registradas em diversas fichas - recados ao professor, palavras de estímulo e entusiasmo, sinais e palavras de ênfase nas respostas sugeridas, entre outros.

As primeiras conclusões da presente pesquisa devem ser levantadas em âmbito de hipótese. Sugerimos três. Evidentemente, 1) podemos considerar que o projeto como um todo é de fato positivo e bem adequado à sua missão. Mas não se pode eliminar a possibilidade de ser a boa aceitação 2) retrato direto de possíveis faltas de oportunidades de mediação que o público possa ter em relação à música clássica em geral; assim, neste contexto hipotético, as aulas seriam bem avaliadas pela oportunidade mesma de diálogo com uma modalidade artística mais ou menos hermética e cujos fórums de mediação são escassos ou muito pouco acessados (MARTINS et al, 2012 e 2014).

Neste sentido, questões ulteriores, como metodologia, acabam por tornarem-se secundárias; o ponto positivo do projeto estaria mesmo na oportunidade do fórum, ao invés de sua qualidade. Outra hipótese seria admitir que 3) na medida da variedade e disponibilidade para com as idiossincrasias e heterogeneidade do público presente, a

aula esteja sendo organizada sob medida para o público interessado; o fato é que, sendo assim, nos tantos anos de projeto, mais que uma qualidade positiva, a aula talvez já tenha naturalmente excluído aqueles que pudessem deixar de encontrar nela qualquer ponto de contato com suas inquietações. As teses de número 2 e 3 são importantes em termos metodológicos, e deveriam ser devidamente investigadas em oportunidades futuras, a partir de modelos próprios de pesquisa.

Referências

FUNDAÇÃO OSESP. ***Relatório anual 2016***. Disponível em: <http://www.fundacao-osesp.art.br/upload/documentos/Transparencia/RelatorioAtividadesAnuais2016.pdf> Acesso em: 10 ago 2017.

JULLIEN, Jean. ***Le theatre vivant: essai theorique et pratique***. Tresse & Stock Editeurs (Paris, 1896). Disponível online em: <https://archive.org/details/lethtrevivan02julluoft> Acesso em: 10 ago 2017.

MARTINS, Mirian Celeste (org.) ***Pensar juntos mediação cultural: [entre] laçando experiências e conceitos***. São Paulo: Terracota, 2014.

_____ e PICOSQUE, Gisa. ***Mediação cultural para professores andarilhos na cultura***. São Paulo: Intermeios, 2012.

ROUBINE, Jean-Jacques. ***A linguagem da encenação teatral***. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SWANWICK, Keith. ***A basis for music education***. Londres: Routledge, 1979.

_____. ***Ensinando música musicalmente***. São Paulo: Moderna, 2003.

Inclusão: uma responsabilidade compartilhada

OLGA SCARTEZINI DE REZENDE

O presente texto apresenta um relato de experiência compartilhada entre instituições do campo da Cultura e da Saúde, através de um projeto pontual – *Projeto Deslocamentos*, que engloba três instituições culturais, a saber: Museu Lasar Segall, Museu Afro Brasil e Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, além de instituições de atenção à saúde mental da região sudeste da cidade de São Paulo, que são: Centros de Convivência e Cooperativa – CECCOS e Centros de Atenção Psicossocial – CAPS.

Nos últimos dez anos, o relacionamento entre as instituições foi permeado por diversas iniciativas. Ano após ano nascia um novo projeto. A partir deste contexto de gradativas aproximações, enquanto coordenadora da interface do CECCO Ibirapuera junto aos museus, propus a criação desta iniciativa que engloba todas as instituições citadas acima, o que possibilitou a formação de uma rede de cuidados e acessibilidade no território de Vila Mariana e Jabaquara da cidade de São Paulo.

O *Projeto Deslocamentos* caracteriza-se por estabelecer uma relação dialógica entre os acervos dos museus, conduzida pela área educativa. Ela se enraíza no desafio de criar estratégias de construção de possibilidades e mediações entre a sociedade e sujeitos em sofrimento mental, uma vez que essa condição os torna mais vulneráveis. A ação é estruturada como uma rede articulada de cuidados, compromisso e acessibilidade a esses sujeitos provenientes dos serviços de saúde mental, que em muito se beneficiam desta situação de aprendizagem perceptiva, imaginativa e de criação em seus processos terapêuticos.

Apresentamos e analisamos o desenvolvimento da experiência de mediação cultural compartilhada entre os museus; seus conceitos norteadores e práxis; a metodologia de pesquisa colaborativa adotada; e os processos criativos do público alvo frente à experiência em que estão imersos.

Projeto Deslocamentos: cultura e saúde

O *Projeto Deslocamentos* considera impossível imaginar uma cidadania real sem o componente territorial, e tem como eixo a mediação de sujeitos em espaços urbanos, sua devida apropriação do território e o acesso aos bens materiais e imateriais de sua sociedade. Considera que a cidade é um espaço privilegiado para a ação interdisciplinar, pois é em seu território que se dá a dinâmica social. Paralelamente, aborda a intersetorialidade entre Cultura e Saúde como uma estratégia de planejamento e execução de políticas públicas integradas com vistas a garantir a seus cidadãos um efetivo acesso aos seus direitos sociais.

Considerando que as instituições apresentadas estão situadas no mesmo território e com responsabilidade social diante de um público especial e vulnerável em saúde mental, estabeleceu-se como es-

tratégia o planejamento de uma ação integrada entre elas em formato de rede. Enquanto meio de intervenção, a rede constitui um forte indicador de saúde e de inclusão – como potencial campo de mediação e promoção de saúde e sua intrínseca relação com a qualidade de vida e a equiparação de oportunidades de acesso aos bens materiais e culturais, a autonomia de sujeitos e grupos e a integralidade das ações, entre outros.

Segundo Junqueira (2000), a noção de rede no campo social altera profundamente as ideias sobre organização social. A rede é em um determinado tempo um campo estruturado de vínculos entre indivíduos, grupos e organizações de diferentes naturezas, e que estão em constante processo de interação e transformação. Em contraponto com o poder hierárquico, o modelo de rede privilegia a troca e cooperação entre parceiros, horizontaliza o relacionamento entre os mesmos e considera as suas contribuições singulares e significativas. Torna-se, assim, um potente dispositivo coletivo ao alcance dos atores sociais para o enfrentamento de seus limites e sua superação.

Uma vez que o projeto é direcionado a sujeitos em sofrimento mental ou em situações de crise, a proposta visa antes de tudo acolhê-los como sujeitos portadores de uma linguagem simbólica que articula conteúdos e expressões que não reproduzem o modo hegemônico de comunicação. Com isso, nos faz reconhecer a revelação de que o mundo onírico e imaginário é real, e que outras linguagens discursivas estão presentes na cultura humana. Neste sentido, acredita-se que essa experiência de estar no espaço do museu que abriga a cultura e a arte como campo aberto de experimentação tem muito a contribuir e a dialogar com esses indivíduos.

Historicamente, a partir da segunda metade da década de 1980 foram registrados no Brasil importantes avanços no campo de saúde mental, principalmente através da mudança estabelecida pela reforma psiquiátrica, que substituiu o modelo asilar e manicomial por outros serviços alternativos à internação e tratamento psiquiátricos convencionais. O novo modelo previu uma rede de serviços articulados em níveis de complexidade, que respeita o indivíduo como ser integral, no sentido psicossocial, e que considera as questões territoriais, como: moradia, trabalho, família, opções de lazer, entre outras, implicadas em seu sofrimento mental. Novos dispositivos foram implantados e articulados em Redes de Atenção Psicossocial, como: a existência de leitos psiquiátricos em hospitais gerais, hospitais dia e Centros de Atenção Psicossociais (CAPS) para o tratamento intensivo do paciente em crise, equipes de saúde mental em Unidades Básicas de Saúde e Estratégia da Saúde da Família destinadas ao tratamento de pacientes fora da crise, Centros de Convivência e Cooperativa (CECCOS), Residências Terapêuticas e Unidades de Acolhimento.

Em 1987, criou-se a primeira experiência de CAPS – Centro de Atenção Psicossocial, que se caracteriza por ser uma estrutura intermediária entre o hospital e a comunidade, ou seja, uma

> estrutura de continência multiprofissional que busque estimular múltiplos aspectos necessários ao exercício da vida em sociedade, respeitando-se a singularidade dos sujeitos (AMARANTE, 2001, p. 29)

Por sua vez, os CECCOS, cumprem o importante papel de ser um local de produção de saúde e de mediação sociocultural.

Os CECCOS são dispositivos de inclusão dentro desta reforma psiquiátrica, e têm em sua lógica o trabalho intersetorial. Seus projetos são pautados pela articulação de várias secretarias e parcerias da sociedade civil, com o objetivo de promover ações de saúde e de qualidade de vida. O corpo técnico é composto por uma equipe de saúde que não tem como foco tratar os sintomas psicopatológicos das formas clínicas convencionais, uma vez que realiza uma clínica ampliada, com um novo *setting*, que extrapola o protocolo do atendimento clínico e se estende para o campo do seu território e da cidade, com seus múltiplos cenários.

Segundo Isabel Cristina Lopes (2015), os CECCOS, além de produzirem encontros, são provocadores de encontros, pois em sua essência buscam despertar desejos, criações e produções, e dispõem em sua programação de um elenco de atividades compostas de várias linguagens. A oferta é aberta e os frequentadores elegem as atividades que mais apreciam e se inserem em um corpo coletivo heterogêneo, em que as relações são mediadas por equipe técnica em saúde mental com a participação de colaboradores que dominam técnicas artesanais, atividades artísticas, culturais, corporais e outras que emergem da própria composição de singularidades presentes, tanto dos técnicos quanto parceiros e colaboradores. Como o próprio nome diz, esse dispositivo público tem duas vertentes principais: a convivência e o cooperativismo.

A parceria entre serviços de saúde e os museus tem raízes fortes. O *Programa de Acessibilidade Socioeducativa e Cultural Viva Arte!* coordenado pela educadora Andrea Amaral Biella – MAC USP, desde 2007, oferta uma programação aos frequentadores e técnicos que contribui com a ampliação do repertório artístico para a produção criativa. O projeto desde o início foi constituído por grande diversidade de indivíduos, uma heterogeneidade que garantiu a maior quantidade de trocas e aprendizados. Do espaço íntimo do ateliê, as atividades se estenderam aos gramados do parque, através de desenhos de observação da natureza e da arquitetura, até os circuitos pela cidade, como as ruas do centro, o Mercado Municipal, a torre do Edifício Altino Arantes e o Viaduto Santa Ifigênia, entre outros. Essa experiência disparou infinitas outras buscas, como a aproximação com o Museu Afro Brasil, que desde 2013 se constitui um forte parceiro através de seu *Programa Singular Plural*, que dentre seus projetos contempla várias frentes de ação inclusiva, como: o *Projeto Acesso* ao MAB (Museu Afro Brasil), que realiza visitas às instituições que estão localizadas às margens da cidade, garantindo um retorno de visita agendada deste público em seu acervo; o *Projeto A Mão Afro Brasileira*, idealizado por Emanoel Araujo, que realiza um intercâmbio entre educativos de museus que reflete sobre a presença da temática Afro Brasileira nos respectivos acervos, e outros projetos de parceria com a Rede de Atenção Psicossocial, como o *Projeto da África ao Samba* e o presente *Projeto Deslocamentos*.

O Museu Lasar Segall, a partir da implantação das áreas criativa e educativa, promove o acolhimento de pessoas e seus modos diversos de ser, criar e se relacionar com o trabalho de arte. Ao longo dos anos a Área de Ação Educativa recebe assessorias para atualização de seus conteúdos nas áreas de acessibilidade em geral, e desenvolve projetos e pesquisas próprias. E, em 17 de outubro de 2015, o Museu Lasar Segall concebeu uma exposição e um livro tátil que serve a todos, e que tem uma atenção mais específica aos idosos, crianças, pessoas com deficiência intelectual, cadeirantes e cegos. Com o CEC-

CO, a Área de Ação Educativa vem realizando há mais de três anos visitas não só no próprio museu, mas em outros lugares da cidade.

A integração com os museus sempre foi muito feliz, destacando-se o acolhimento e uma afetividade vivenciada profundamente humanista. Infelizmente, há uma grave crise econômica presente no país, e os investimentos em Saúde e Cultura são fortemente atingidos. O *Projeto Deslocamentos* foi idealizado como enfrentamento a essa situação de crise, em que qualquer ação passa a ser quantificada e a cumprir rigorosas argumentações de justificativas, uma vez que os aportes financeiros são cortados, afetando a oferta de recursos humanos e materiais. Deste modo, desenhou-se uma ação integrada em formato de rede que envolve os três museus – Afro Brasil, Lasar Segall e MAC USP, bem como os dispositivos de saúde mental: CAPS e CECCOS da região sudeste da cidade de São Paulo.

A rede construída é, portanto, um dispositivo político que otimiza os recursos, fortalece as conexões e sentidos e realiza de certo modo uma utopia em um cenário nada favorável. Toda essa sinergia assegura a potência no campo de trabalho intersetorial e os benefícios em seguir nesta direção. Há de fato uma transfiguração do cotidiano, as relações se tornam afetivas, com grande interação entre sujeitos, e é justamente sobre a potência dessa prática viva e seminal que essa experiência se referenda, principalmente pelo agenciamento coletivo e colaborativo em seu programa. O programa, inclusive, desenha-se de forma totalmente inversa às estruturas hierarquizadas de poder.

Considera-se que essa experiência intersetorial entre Cultura e Saúde e de responsabilidade compartilhada contribui e instrumentaliza estratégias de planejamento territorial integrado às Políticas Públicas Inclusivas, além de propiciar o resgate de identidades por meio da expressão de subjetividades, ampliação de laços sociais e trânsito e apropriação da polis, que em muito contribui e transcende os diagnósticos apresentados por esses indivíduos. A experiência estabelece ainda conexões entre diferentes áreas de saber e os múltiplos desdobramentos que a prática interdisciplinar constrói, alinhando e ao mesmo tempo estendendo temas de natureza complexa, como por exemplo os diálogos entre o mundo simbólico, a subjetividade, a cultura e os campos de experimentação artística.

Sobre a potência da mediação sociocultural

Segundo Ana Mae Barbosa e Coutinho (2009, p. 13), “a arte tem enorme importância na mediação entre seres humanos e o mundo”, sendo o museu o lugar experimental desta mediação cultural. A mediação sociocultural tem como maior desafio despertar a sensibilidade estética do público em relação à obra, através de indagações e problematizações que suscitem curiosidade, em vez de depositar informações já pré-estabelecidas. Nesta perceptiva, consideram-se de suma importância as vivências internas de cada sujeito e seu conhecimento prévio, uma vez que todos esses elementos são acionados no encontro com a arte.

O diálogo entre mediador e público é constante e sempre abre novas janelas com diversos panoramas. A incerteza faz parte desejada do processo, uma vez que o debate pode caminhar para a imprevisibilidade diante de uma situação particular. Isso não significa falta de pesquisa anterior. Pelo contrário, vários estudos e pesquisas são sistematizados, envolvendo a obra, o artista, as relações históricas sociais presentes, etc. Observa-se que quando uma mediação cultu-

ral é realmente pautada no diálogo o fenômeno de comunicação é considerado interagente, ou seja, efetiva-se entre vários interlocutores. Sob esse ponto de vista, presume-se que quando se constrói um texto, um discurso, ou quando se enuncia um pensamento também se leva em conta a íntima relação existente com o pensamento de outrem, internalizado deste modo naquele que enuncia a palavra.

A linguista Elisabeth Brait apresenta em vídeo (2011) as ideias do pensador russo Mikhail Bakhtin acerca do dialogismo, e comenta que por mais que se imagine que a linguagem seja mimética, isto é, que represente um reflexo da realidade, ela sempre está ligada a um tempo, a um espaço e uma posição diante do mundo, e argumenta: "essa linguagem é alguém, é um sujeito, que vai utilizá-la num determinado momento histórico, num espaço ou numa situação, levando em conta seus interlocutores". Ela acrescenta que até mesmo quando alguém é o próprio interlocutor, como, por exemplo, em um solilóquio, está em jogo a condição única do sujeito, pois a linguagem é dele, relaciona-se com sua própria reflexão. Neste sentido, ele não repete ninguém.

O diálogo é, portanto, um campo inquietante. As relações de sentido vão se configurando no encontro das falas constitutivas do eu e do outro. É de fato um campo de alteridade, em que valores e crenças são enunciados. No que se refere ao museu, muitos outros também estão presentes, pois vários sujeitos estão em relação com o ato da experiência de mediação, como o artista, a instituição cultural e a curadoria, entre tantos outros.

O educador no museu também tem um papel no desenvolvimento de um ensino e aprendizagem com as artes, pois ele é o facilitador que compartilha o pensamento artístico e imaginativo presente nas obras. Segundo Maristela Sanches Rodrigues (2014), não basta apenas aproximar o público da arte, faz-se necessário um estreitamento, uma aproximação mais profunda com ela, para que esta possa ser decifrada, reconhecida. É de suma importância o desenvolvimento da compreensão orientada por um discurso pedagógico e poético das obras. Maristela resgata o pensamento de John Dewey, que refere:

> No reconhecimento existe o começo de um ato de percepção. Mas este começo não é autorizado a servir ao desenvolvimento de uma percepção plena da coisa reconhecida [...]. O simples reconhecimento pode paralisar a percepção naquilo que já se compreendeu, sem problematizações, sem aprofundamentos, aprisionando a percepção. A compreensão pode encaminhar-se para interpretações e significações mais profundas, complexas e pertinentes, gerando maior proximidade e, quem sabe, encorajando para outros encontros com a arte. (RODRIGUES, 2014, p. 204)

Além de fornecer aos sujeitos, portanto, uma instrumentalização à compreensão da arte, acrescenta-se aqui a contribuição do pensamento de Jacques Rancière (2012), que destaca a concepção do espectador emancipado - aquele que a partir de seu próprio referencial cria diálogos com a arte. Para ele, não há diferença entre leigo e especialista no campo da arte, pois cada inteligência é carregada de signos, sendo capaz de traduzir e realizar associações, comparações, reflexões, etc.

> É neste sentido que lidar com o espectador emancipado não é despejar informações, mas oferecer espaços para agir, observar, comparar, interpretar. (MARTINS, 2014, p. 225)

Observa-se, entretanto, a importância de colocar o aprendiz em contato com a sua própria obra através de aproximações criativas. A percepção deve respirar, abrir porosidade e dar espaço para a expressão fluir.

> A percepção é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção da energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos que mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos que reunir energia e colocá-la em um tom receptivo para absorver. (DEWEY, apud, MARTINS, 2014, p. 218)

Dentro de uma concepção crítica o espectador é valorizado. O foco está em seu olhar e produção, revelando-se assim o papel social do museu em propiciar ao visitante a fruição de sua própria percepção e correlacioná-la a inesperadas camadas de sentidos que surgem no encontro com a alteridade, ao ofertar ao espectador uma experiência em que é possível conjecturar diversas ressignificações e formas de vir a ser inimagináveis aprioristicamente e livres de condicionamentos anteriores.

Um relato da experiência

O planejamento do projeto estabeleceu uma programação que segue um cronograma semanal – o público se desloca todas as quintas-feiras de museu a museu, sendo a primeira quinta do mês no Museu Lasar Segall, a segunda no Museu Afro Brasil, a terceira no Museu de Arte Contemporânea e na última quinta do mês, fecha-se o ciclo no CECCO Ibirapuera, em uma reflexão que se apropria desta vivência de aprendizagem perceptiva, criativa e imaginativa. A vivência em si procura ativar uma agenda rica de acesso inaugural para muitos desses sujeitos, e os faz refletir sobre o instituído em suas vidas, estimulando neles concomitantemente novas percepções existenciais.

A vivência inclui visitas mediadas e atividades de ateliê no fim da jornada. O processo é grupal, com as subjetividades relacionando-se dentro de um contexto aberto e fluído. O diálogo é constante, sendo ora instigado pelos educadores, ora totalmente espontâneo. Desta forma, os sujeitos tornam-se mais livres para manifestarem suas subjetividades em contato familiar e de proximidade com os outros, o que naturalmente configura um campo de intimidade e confiança. Como se estivessem entre amigos, compartilham dessa experiência viva em que a metamorfose do eu se faz em relação com o outro.

Como foi exposto anteriormente, a mediação cultural enquanto ação dialógica revela e provoca sensibilidades e experiências estéticas entre sujeitos em um campo de proposições abertas a infinitas interpretações, uma vez que interpretar é construir sentidos. Sob esse prisma, portanto, o presente texto elege como matéria central para o relato desta experiência interdisciplinar entre três museus a ênfase na apropriação sensível do público visitante, cuja análise foi organizada a partir dos processos criativos provocados em seus ateliês e seus desdobramentos de experiência estética para além dos encontros realizados nos museus.

Como a apresentação traz à tona uma vivência real em que as subjetividades e percepções são o tom da conversa, a linguagem que se segue será naturalmente em um tom informal. Deste modo intimista, a seguir passamos a narrar e apresentar alguns resultados das vivências.

No dia 07 de abril de 2016, as pessoas envolvidas no projeto, técnicos e público, estavam reunidas no Museu Lasar Segall e após nossas apresentações, percorremos o museu por inteiro até chegarmos à sala de exposição. Estávamos lá reunidos à espera da interlocução, da condução da visita e surpreendentemente a educadora nos deixou simplesmente à vontade no espaço. Os minutos se seguiam, estávamos atentos e esperávamos ouvir explicações. Todavia, a liberdade ali estava posta, para que cada um percorresse as salas expositivas e escolhesse em particular uma determinada obra. Alguns optaram pela obra *Navio Emigrante*, de Lasar Segall (Fig. 1).

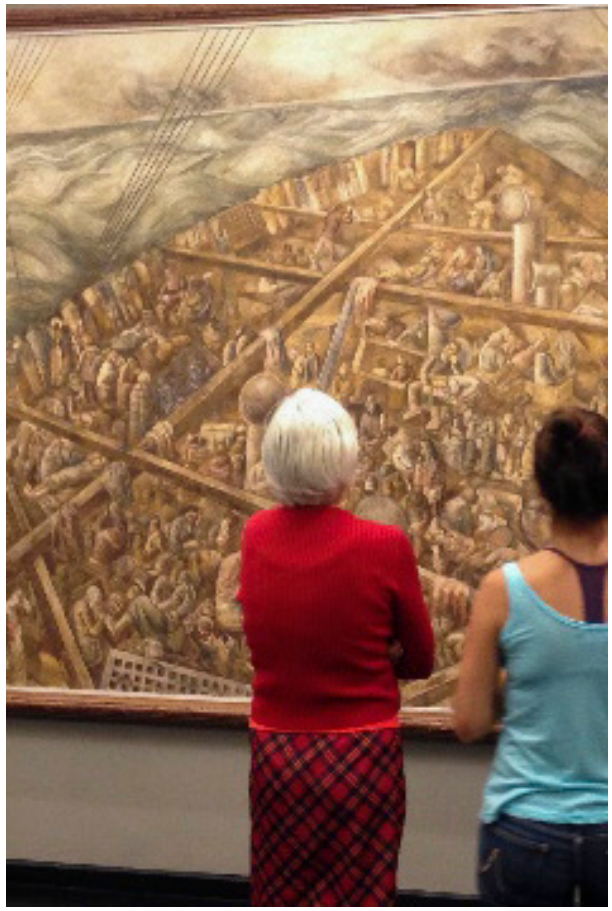


Fig. 1: Participantes frente à obra *Navio de Emigrantes*, 1939/41, óleo com areia sobre tela, Lasar Segall. Coleção Museu Lasar Segall.

Aos poucos, a educadora Mariana Herling nos aproximou da obra e se deslocou para um balcão vitrine onde estavam expostos os cadernos de artista de Lasar Segall. A fala nos levou a compreender as relações entre esboços e a obra do artista.

A experiência se desdobrou para o ateliê. Nesta primeira visita, fomos convidados pela educadora Luciana Nobre a construir o nosso caderno de artista. Papéis, gravuras e outros materiais estavam lá dispostos sobre a mesa, e cada um com seu parceiro ao lado passou a interagir com a matéria, com a criatividade e suas proposições (Fig. 2).

Fig. 2: Atividade no ateliê educativo.

De posse de nosso caderno de artista teríamos a partir de então um instrumento material que deveria nos acompanhar em nossa jornada de museu a museu neste nosso deslocamento às quintas-feiras de manhã, também era para ser agregado com outras intervenções, que a imaginação assim demandasse.

Por questões de sigilo, os nomes a seguir seguem tratamento ficcional. Lucia apresentou em outro encontro seus registros de caderno (Fig. 3) sobre a obra *Navio de Emigrantes de Lasar Segall* e comentou com suas palavras:

Fig. 3: Detalhe do caderno de artista em que Lucia secciona a figura. Colagem sobre o papel.

> *Isso aqui na verdade é que a gente falou muito da questão da imigração, que o Lasar Segall retratou muito essa questão, aí eu coloquei um pouco assim: tanto os que ficam quanto os que vão. Então, na verdade eu dividi a tela dele e coloquei essa aqui que ficou e esses que foram.*

Fernanda registrou em seu caderno sua crítica ao enquadramento psiquiátrico a que é submetida. Considerada como um caso refratário, Fabiana foi submetida durante anos a eletrochoques. Atualmente, após longa batalha, segue apenas com medicação e se envolve em uma ampla gama de atividades, como o Projeto Deslocamentos. A seguir, o texto redigido em seu caderno de artista:

> *A mente*
>
> *A mente é a alma da gente, sem cabeça não vivemos, pois sem cabeça não se vive. É claro que temos nossos pensamentos diferentes, com nossos defeitos e qualidades, às vezes não conseguimos uma estrutura de inteligência, que todos nós temos. E, o pensamento é diferente de todos os seres, nós queremos ser os melhores para conseguir ser considerados intelectualmente. Mas, todos têm condições, só morto que não pode, porque a mente é espiritual e a vida é corporal. A diferença que nós temos de pessoas austeras e sem compreensão, que querem dirigir a nossa vida, porque não respeitam a nossa mente. Porque acham que o limite de pessoa é a continuação também de nosso bem-estar (...) Mas, ainda que as pessoas não são aceitas pelos médicos e principalmente porque o orgulho é interesseiro. E, interesses deles e entre eles, não sabem que nem tudo parece o que é, e quem sabe da gente somos nós mesmos.*

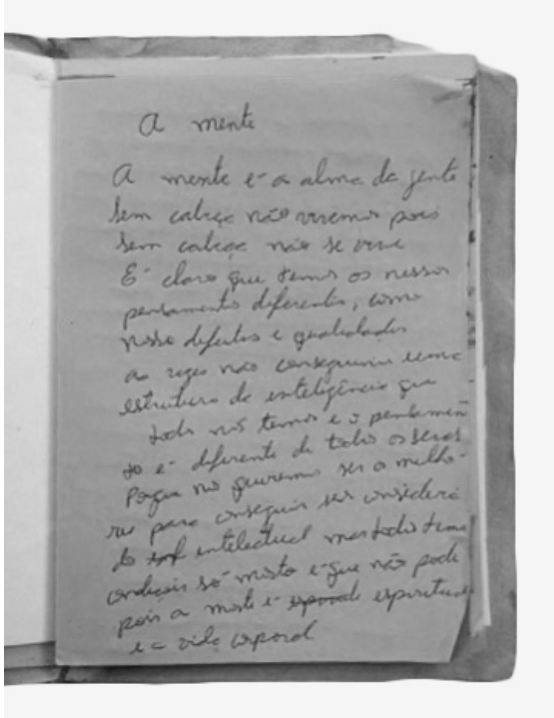


Fig. 4: Detalhe de texto em caderno.

A experiência dialógica, portanto, colaborou significativamente para que Fernanda lançasse mão do discurso descritivo como dispositivo terapêutico para a elaboração deste conflito interno, recorrente em seus comentários no dia a dia.

Em outro encontro no Museu Afro Brasil, o educador Jefferson dos Santos Ferreira nos aproximou das obras dos irmãos artistas Arthur Timótheo (1882-1922) e João Timótheo (1878-1932). Apesar da origem humilde, ambos os irmãos artistas estudaram na Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, fundada em 1826. Ao apontar essa questão, o educador seguiu o debate a partir da figura do artista, sua criatividade, materialidade plástica, representatividade e temáticas das obras.

Arthur Timótheo (1882-1922), em 1907, tornou-se o primeiro negro que recebeu o prêmio máximo de viagem ao exterior com a obra *Antes da Aleluia*. Detivemo-nos um pouco mais sobre o autorretrato de Arthur Timóteo (Fig. 5).

Fig. 5: Arthur Timótheo (1882-1922). Autorretrato, Óleo sobre tela, Museu Afro Brasil. Disponível em: <http://www.pinturasemtela.com.br/artur-timoteo-da-costa-pintor-e-decorador-negro-brasileiro/> Acesso em: 30 jun. 2017.

Discutiu-se sobre o branqueamento de figuras negras, o olhar melancólico, as transformações no modo de representar, com a introdução de um fundo esfumaçado e alterações da pincelada – herança impressionista francesa deste período em que o artista esteve na Europa. No final da vida, ambos os irmãos tiveram dificuldades de entrar no mercado da arte. A mediação problematizou o fato de um artista negro não conseguir ter mais circulação e suas consequências – ambos morreram no Hospício D. Pedro II.

Aproximamo-nos reflexivamente da obra literária de Lima Barreto (1881-1922). Contundente na denúncia do racismo e outros temas polêmicos, empregando o realismo crítico em sua literatura, ele se utiliza de tom sarcástico para denunciar as falcatruas da elite. Destacaram-se entre suas obras os seguintes livros: *Diário do Hospício*, *Cemitérios dos Vivos*, *Clara dos Anjos* e *Triste Fim de Policarpo Quaresma*.

Lima Barreto tentou por três vezes sem sucesso ingressar na Academia Brasileira de Letras. Posteriormente, teve problemas com o

alcoolismo e foi três vezes internado. Não constituiu família e morreu no Hospital dos Alienados. Em seu livro *Diário do Hospício* relata:

> De mim tenho a certeza que não sou louco, mas devido ao álcool, misturado com toda a espécie de apreensões que me assoberbam há seis anos com as dificuldades da vida material, de quando em quando dou sinais de loucura: deliro. (BARRETO, 2010, pp. 11-12)

Fernanda, diante desta problematização, desenhou em seu caderno (Fig. 6) um jardim para aqueles como Lima Barreto, Arthur e João Timótheo, acabaram os seus últimos dias no hospício.

Fig. 6. Desenho em caderno, lápis de cor.

E, comentou: "eu fiz esse lugar aqui falando: estiveram, morreram no manicômio. Espiritualmente, eles estão numa casa daqui".

Já Clemente registra em seu caderno:

> *Lima Barreto, filho de negra com português. Arthur Timótheo grande pintor de origem negra, conseguiu ser reconhecido. Porém, quanto foi grande a sua luta para sobreviver através da arte (...) o que se vê lá no Segall, para ser franco no caso, ele casou com uma mulher rica da família Klabin (...) já o Arthur Timótheo não, além de negro. Então, se hoje a gente percebe uma discriminação, acho até uma coisa panaca, mas existe, imagina na época de ele ser reconhecido e ir para a Europa. Hoje chega alguém e fala: eu vou para a França, eu vou para Las Vegas, agora imagina um negro que foi para a Europa, imagina o que devia de ter gente secando o coitado (...) Eu fui muito trancado assim dentro do boteco, era a minha vida - foi noventa por cento trabalho, trabalhando né, e dez por cento expandido bem em álcool, cachaça. Não tive muito, nunca entrei num museu, tem gente que vem lá da minha terra, lá de Rondônia para conhecer o Museu Ipiranga, tirar uma foto, eu vim aqui faz cinquenta e dois anos que cheguei em São Paulo e eu nunca entrei num museu e quando inaugurar (Museu Paulista) eu quero ser um que vai lá para a inauguração.*

Pedro também comenta:

> *Sabe eu fico ansioso de chegar o dia de se reunir aqui com o grupo (...) .é sempre legal, quarta-feira é legal, eu vou dormir cedo para acordar cedo, para estar disposto, não faço arte, vou direto para a cama, muito legal.(...) .aqui é meu bairro nunca fui ao MAC nem no tempo quando era o maldito DETRAN, sei lá, o suporte que vocês dão é muito importante, sabe é muito rico (...) porque se eu fosse sozinho eu ia parar na frente do quadro, não para a gente entender,*

> *a gente não entende, a gente interpreta. Conforme o suporte que é dado você vai vendo de outra forma de uma forma amadora para profissional. Outro ponto de vista.*

Pedro apresenta em seu desenho (Fig. 7) suas interpretações da temática racial e comenta: "aqui eu fiz no museu Afro uma pessoa grotesca, um homem e uma mulher ao mesmo tempo, e negro; os negros sofriam porque eram escravos, então eu fiz com essa intenção mesmo: era grotesco".

Fig. 7: Desenho em papel, lápis de cor.

A conversa segue e, ao meio dela, Joel trouxe à tona comentários *sui generis*, como essa frase sobre a loucura presente na vida de artistas negros: "A lucidez demasiada alucina quando você tem um coração coerente".

Em outra quinta, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, a temática seguiu com a questão da invisibilidade. Ao grupo foi apresentada a obra *Caçamba* (Fig. 8) de David Batchelor (1955). O artista tem como foco em sua obra as coisas despercebidas da cidade. A obra *Caçamba* incorpora luz neon. O autor procura assim por em destaque aquilo que é comum, rotineiro, o que nos faz refletir sobre o automatismo.

Fig. 8: David Batchelor, Caçamba. Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://galerialeme.com/wordpress/wp-content/uploads/2012/01/163_4615.jpg> Acesso em: 06 out 2017.

Ao final do encontro fomos até o topo do prédio para desenhar e capturar a invisibilidade na cidade. Imersos na atividade e ao mesmo congregados, o grupo realizou suas impressões do horizonte da bela vista panorâmica.

Em encontro no CECCO Ibirapuera, Ana apresentou seu desenho (Fig. 9) e comentário: "esse daqui foi o dia do invisível lá, que a gente não repara muito bem, do alto dá para a gente ver que tem a poluição assim do Ibirapuera, e a gente não imagina que ainda está aqui também, está aqui no meio".

O tema da invisibilidade avançou para as problematizações do cotidiano. José e Clemente realizam tratamento ambulatorial em um Centro de Atenção Psicossocial, mas que também acabou virando uma

garagem de carros inservíveis da prefeitura. Diante de uma assembleia para tratar do tema – uma vez que há um desprezo total das autoridades públicas em relação à remoção deste ferro velho presente, José sugeriu uma intervenção em moldes artísticos e contemporâneos. A assembleia acolheu a proposta e, atualmente com a colaboração de uma bióloga paisagista, as plantas estão sendo transplantadas para as carcaças como se vê no foto-ensaio da página seguinte (Fig. 10).

As imagens são muito ilustrativas, revelam a seminação presente nos processos educativos críticos e suas práxis, que problematizam a realidade ao mesmo tempo que instrumentalizam seus sujeitos a unificar suas mãos em gestos que germinam novas formas de ser e estar no mundo e, consequentemente, a ressignificação da própria existência.

Fig. 9: Desenho sobre papel, lápis de cor.

Considerações finais

Considera-se que o fato de o projeto propor uma sequência articulada entre os museus faz toda a diferença. Durante o ano, movimenta-se em um percurso, no tempo, no espaço e entre sujeitos. Portanto, não se trata de encontros isolados agendados *a priori*, mas de um programa em que as temáticas dos acervos dialogam com experiências íntimas destes sujeitos, estimulando-os a despertar suas reminiscências internas na vivência sensível que se instala e que se constrói. O museu passa a fazer parte da vida dessas pessoas, e perde aquele ar frio e distante de uma instituição repleta de artefatos em suas paredes e esvaziada do humano. O museu, deste modo, cumpre sua função social ao enunciar uma educação afetiva que, especialmente para esse público, é muito terapêutico.

Da experiência destacam-se dois aspectos de extrema importância. O primeiro deles refere-se à questão organizacional, pois embora todas as instituições envolvidas tenham o papel de prestar serviços em prol do atendimento às demandas e necessidades de uma população e sociedade, elas mesmo enquanto organismos também são abaladas quando não recebem investimento suficiente para o seu pleno funcionamento. Diante de um contexto de crise que drena toda a energia vital necessária para impulsionar os serviços e que produz incômodos viscerais, observa-se a incrível capacidade imanente, en-

Fig. 10: Bio-intervenção em carcaça.

quanto potência de enfrentamento ao quadro, na criação de estratégias de colaboração e cuidado para que, pelo menos, o sentido do trabalho não se perca. A autonomia crítica dos atores sociais é, portanto, um ingrediente essencial para se ter em mãos as responsabilidades sociais e suas devidas necessidades de mudança e condução de rumo. Portanto, por mais conflituosa que uma situação possa se apresentar, há um campo seminal, germinativo, que reinventa a própria vida.

O segundo aspecto, também em profunda relação com o anterior, é que não se faz educação, ou mediação cultural, sem afeto. Não somos seres passivos, e sim nos afetamos uns aos outros. Como lembra bem Miriam Celeste Martins, o principal objetivo da mediação cultural é:

> (...) possibilitar encontros com a arte e a cultura, aproximações à poética da obra e do artista, provocar experiências estéticas que superem a anestesia. Para isso, é preciso olhar o outro e seus desejos. O que pode ser provocador e facilitador para um, pode ser intimidador e opressor para outro. Logo, mediar é estar entre muitos e entre desejos das instituições culturais, dos educadores no museu, dos artistas, dos curadores, dos visitantes – sejam crianças, adolescentes, adultos, pessoas com necessidades especiais, professores, instituições escolares, famílias (...). Não há receitas de uma boa mediação cultural, pois a arte é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afetos. (MARTINS, 2014, p. 226-227)

Referências

AMARANTE, Paulo Duarte de Carvalho; TORRE, Eduardo Henrique Guimarães. ***A constituição de novas práticas no campo da Atenção Psicossocial: análise de dois projetos pioneiros na Reforma Psiquiátrica no Brasil***. Rio de Janeiro: Saúde em Debate, 2001.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.). ***Arte/Educação como Mediação Cultural e Social***. São Paulo: Unesp, 2009.

BARRETO, Lima. ***Diário do Hospício e o Cemitério dos Vivos***. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BRIAT, Elisabeth. ***Linguagens e diálogos***. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D3Cu0e_cTz0>. Acesso em: 24 set. 2016.

FOUCAULT, Michel. ***A História da Loucura na Idade Clássica***. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. ***Revista de Administração Pública***, Rio de Janeiro, 2000.

LOPES, Cristina. Os Centros de Convivência e a Intersetorialidade. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. ***Centros de Convivência e Cooperativa***. (Cadernos Temáticos CRP SP). São Paulo: CRP-SP, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste. (Org.). ***Pensar juntos mediação cultural: (entre) laçando experiências e conceitos***. São Paulo: Terracota, 2014.

PELBART, Peter Pál. Poder sobre a vida, potência da vida. ***Revista Lugar Comum***, Rio de Janeiro, nº 17, pp 33-43, 2001.

RODRIGUES, Maristela Sanches. Como nos aproximamos e compreendemos a arte, In: MARTINS, Mirian Celeste. (Org.). ***Pensar juntos mediação cultural: (entre)laçando experiências e conceitos***. São Paulo: Terracota, 2014, p.203-212.

Visibilizando patrimônios culturais

Fluídos da memória: os canais de Santos como patrimônio, identidade e pertencimento

IGOR ALVES DANTAS DE OLIVEIRA

Quem visita pela primeira vez o município de Santos, no litoral paulista, chegando pela Rodovia dos Imigrantes, certamente perceberá o movimento portuário com a quantidade de caminhões e contêineres. Avistará também, ainda na entrada da cidade, a escultura de um peixe gigante, até finalmente adentrar o centro histórico da cidade. Para chegar até alguma das praias santistas é necessário cruzar a cidade, e durante este trajeto é bastante provável que, em algum momento do caminho, o visitante se depare com um córrego canalizado. Pode ser que, desinformada sobre aquela construção, a pessoa imagine tratar-se de uma rede de esgoto a céu aberto, e nem tenha a dimensão desse canal para a urbanização da cidade que está visitando. Na verdade, é bastante provável que mesmo turistas que frequentemente visitam Santos, e até mesmo moradores locais, conheçam pouco a história dos canais e de quem os projetou, ainda que estes sejam símbolos e parte importante da história da cidade. Desta forma, este estudo busca encontrar os lugares da memória, os arquivos escondidos no tempo, desta importante obra sanitarista que faz parte da identidade cultural do povo santista.

Santos dos alagamentos e epidemias

Santos foi fundada por Brás Cubas em 1546 e, até o final do século XIX, a cidade não se expandiu para além dos arredores do atual centro histórico. O terreno da Ilha de Santo Amaro, que hoje comporta as partes insulares dos municípios de Santos e São Vicente, fora durante séculos muito alagadiço e de difícil acesso, por se tratar de uma área de manguezal. Na pintura de Benedito Calixto é possível perceber a concentração urbana ao norte e os imensos vazios de terra em toda a ilha.

Fig. 1: Benedito Calixto. Santos Antiga, 1922. Óleo sobre tela, 60cm x 90cm. Pinacoteca de Santos. Disponível em: <http://www.memoriadesantos.com.br/post/saneamento-basico-em-antos-88/>. Acesso em: 17 out. 2016

Esta pintura de Benedito Calixto, datada de 1922, representa Santos cem anos antes, em 1822. Percebe-se certo movimento de embarcações náuticas e construções coloniais, mas o que surpreende são os grandes vazios naturais.

> Percebemos que a região mais urbanizada é a litorânea. Ainda há poucos indícios de ocupação humana rumo às montanhas, área que, com o tempo, será tomada por ruas e habitações. (COSTA JUNIOR, 2013, p. 66)

Da mesma forma, também é possível observar a presença de rios e riachos na planície santista, responsáveis, em parte, pelos constantes alagamentos ocorridos na cidade.

Naturalmente, as vastas terras dominadas pela natureza chamavam a atenção do governo, que enxergava no resto da ilha uma grande oportunidade de loteamento e construção de moradias. Para isso, entretanto, seria necessário vencer os terrenos alagadiços e, mais do que isso, proporcionar condições salubres para a vida nessas regiões. As baixadas litorâneas sofriam com um

> meio-ambiente formado por grandes mangues, pântanos e áreas alagadiças que, com os períodos do verão, tornam-se grandes áreas atingidas pela proliferação de insetos transmissores de doenças contagiosas. (FARIA, 2015, p. 117)

Esta condição de insalubridade acometia também o centro da cidade de Santos que, sendo uma planície sem declives, retinha a água das chuvas. Ademais, as marés formavam bancos de areia nas saídas de rios, criando grandes brejos repletos de material orgânico em decomposição. Segundo evidencia o site *Viva Santos*, um portal da cidade que conta a história do município santista, era comum até mesmo na zona comercial "a presença de pequenos cursos d'água, poças e pequenas lagoas, que propiciavam a proliferação de mosquitos e moscas (...) e deixavam seus moradores à mercê de doenças e epidemias".

> No final do século XIX, a cidade não se expandira muito além do Monte Serrat. Os rios, ribeirões, os mangues, as restingas, as áreas alagadiças, aliadas ao clima quente e úmido, tornavam o município insalubre. A cidade era acometida por surtos epidêmicos esporádicos. O uso das águas de má qualidade pela população era causa de disenterias, hepatite, hidropisia, boubas entre outras doenças. Impaludismo, febre tifoide, difteria e tuberculose estavam entre as causadoras de morte entre os santistas. Não faltou sequer a peste bubônica que trouxe Vital Brasil para Santos. (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 92)

Além das muitas doenças causadas pelos insetos e pela insalubridade dos terrenos, o clima úmido e a ausência de ventilação (que ampliavam as situações de contágios), somados ao péssimo uso das águas pela população, em especial os ribeirões e riachos, que comumente eram usados como depósitos de lixo, contribuíam para deixar a situação ainda mais preocupante, fazendo de Santos uma cidade de epidemias e uma das mais insalubres do Brasil. Vale ressaltar que a chegada dos imigrantes levou a um aumento populacional desenfreado, que não foi acompanhado de obras adequadas de infraestrutura urbana. Segundo o site *Viva Santos*, "O saneamento e a saúde eram um problema endêmico de Santos. Em fins do século XIX, as epidemias foram responsáveis pela morte de quase 50% da população santista".

Diante da situação deplorável que assolava a vida na baixada santista no final do século XIX, o governo republicano brasileiro, que acabara de ser proclamado em 1889, tratou de buscar soluções modernas, inspirando-se em modelos urbanísticos europeus, sempre visando progresso e modernização.

> No final do século XIX, a economia brasileira estava com grandes superávits na balança comercial [...], possibilitando aos governos federais e estaduais contratar grandes obras de urbanização e infraestrutura. (FARIA, 2015, p. 117)

> A república, nessa perspectiva positivista, deveria inaugurar uma nova era de progresso, de industrialização, de urbanização e de aumento da racionalidade nas decisões políticas e administrativas. Tratava-se de transformar em país moderno e urbano um Brasil que, no início do século XX, era ainda um país essencialmente agrícola. (NASCIMENTO et al, 2013, p. 108)

Com o intuito de projetar soluções sanitárias para Santos, o governo municipal

> nomeou uma comissão de médicos e engenheiros para indicar as medidas capazes de corrigir a situação. Essa comissão recomendou a instalação de uma rede de esgotos, canalização e cobertura de todos os riachos que cortavam a cidade. (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 95)

Por todo o país caberia aos profissionais da medicina e da engenharia a função de "transformar as cidades onde ainda predominava a estrutura colonial, e torná-las símbolos do progresso e da civilização" (FARIA, 2015, p. 117).

O primeiro plano apresentado para a resolução do problema pela Câmara Municipal de Santos data de 1896, e possuía características retilíneas e monótonas, desconsiderando questões estéticas e físicas naturais. De certa forma, é possível notar que havia um interesse em "rentabilizar ao máximo a ocupação urbana do espaço" (NASCIMENTO et al, 2013, p. 120).

Como discutido, o projeto proposto pela Câmara de Santos não apresentava nenhum grau de sofisticação técnica. Ao contrário, o que se observa é uma imensa extensão de terra utilizada para loteamentos, sem levar em conta demandas urbanas como saneamento e lazer. Da mesma forma, aparentemente, não havia dentro da proposta de 1896 qualquer preocupação com o embelezamento da cidade.

Fig. 2: Projeto da Câmara de Santos (1896). Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0076g.htm>. Acesso em: 10 out. 2016

O projeto em questão fugia de certos padrões internacionais do período. Como já mencionado, os padrões urbanísticos adotados nas cidades brasileiras na virada do século XIX para o XX seguiam uma concepção europeia, mais especificamente francesa, e posteriormente também norte-americana. Havia, neste sentido, um entendimento de que a modernidade das cidades deveria seguir certos princípios estéticos, e que o estabelecimento destes funcionaria como resolução dos problemas urbanos. Assim, questões de saneamento, traçado e circulação de veículos poderiam ser administradas em conjunto com o embelezamento da cidade de maneira positivista, de forma que a cidade pudesse facilitar a vida dos seus habitantes, além de receber e incentivar as atividades econômicas.

> As cidades deveriam ser o palco dessa modernização. Vários projetos visando a corrigir problemas e adequar formas urbanas a essa nova fase de desenvolvimento econômico do país foram então propostos e implantados. Uma das referências urbanísticas mais importantes à época foi o modelo haussmaniano e seu foco na melhoria da circulação viária e de saneamento das cidades, assim como em seu embelezamento tendo por fundamentos os princípios estéticos estabelecidos

> pela École de Beaux-Arts francesa. O urbanismo visto como um meio para redefinir a estrutura da cidade, em seu conjunto, conceito básico que orientou os trabalhos do Barão Haussman em Paris, aparece em iniciativas de planejamento urbano para algumas cidades brasileiras entre o fim da monarquia (1889) e as primeiras décadas do período republicano. (NASCIMENTO et al, 2013, p. 108)

Segundo os autores citados, a expansão urbana de Santos, entre 1896 e 1910, está incluída nesta concepção de modernização. É neste contexto de pensamento moderno de urbanização de cidades que serão projetados e construídos os canais de Santos, orientados pela figura de Francisco Saturnino de Brito, engenheiro sanitarista responsável por diversas obras de saneamento em muitas cidades brasileiras e um dos grandes intelectuais do período, admirado no exterior e muitas vezes esquecido pelos próprios brasileiros.

Saturnino de Brito e a construção dos canais de Santos

Em 1905, o engenheiro Pereira Rebouças tornou-se responsável pela Comissão de Saneamento de Santos e convocou Francisco Saturnino de Brito, como diretor da comissão, para projetar o plano de saneamento da cidade. Seu importante trabalho na cidade rendeu-lhe inclusive uma homenagem em forma de estátua do escultor Caetano Fraccaroli (1911-1987), inaugurada em 13 de abril de 1969, que está localizada no jardim da orla de Santos, próximo ao Canal 1.

Saturnino de Brito, nascido em Campos dos Goytacazes, no Rio de Janeiro, formou-se em engenharia civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1886, e desde o começo da carreira participou de obras importantes de saneamento e expansão de malha ferroviária em diversos locais do Brasil.

> Dentre os inúmeros profissionais que atuavam na época, o engenheiro Saturnino de Brito se destacou, pois, dava aos seus projetos um sentido de racionalidade técnica e econômica. (FARIA, 2015, p. 117)

Fig. 3: Instalação da estátua de Francisco Saturnino de Brito quase concluída, obra de Caetano Fraccaroli. Fonte: Foto de Waldir Rueda. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/fotos096.htm>. Acesso em: 18 out. 2016

Muito estudioso, Saturnino de Brito conheceu de perto os projetos urbanos de diversos países europeus, incorporando e criando novas ideias para as cidades brasileiras em que trabalhou. Ademais, Saturnino fez parte de uma rede internacional de intelectuais de sua época, que pensavam sobre as questões urbanas, o que lhe proporcionou a troca de correspondências com nomes importantes do urbanismo, tornando-se, entretanto, ele mesmo uma referência e um nome extremamente respeitado com a produção de inúmeros escritos teóricos e projetos técnicos em português e francês.

> Saturnino foi, provavelmente, um dos técnicos urbanos mais cultos e melhor informado de sua época [...]. Assim, desempenhou um papel de protagonista na cena brasileira. (BERTONI, 2015, p. 120)

Em Santos, o desafio de Saturnino foi o de solucionar o problema da insalubridade provocada pelos terrenos alagadiços, permitin-

do a ocupação de toda a extensão santista da ilha de Santo Amaro. Para isso, no entanto, havia em seus preceitos "uma preocupação em orientar o desenvolvimento urbano tendo por referência o respeito ao patrimônio cultural e ambiental preexistente" (NASCIMENTO et al., 2013, p. 111), isto é, Saturnino entendia que qualquer planejamento urbano deveria respeitar o traçado natural existente em sua topografia, hidrografia e vegetação, como forma, inclusive, de utilizá-los para o embelezamento da cidade.

> Ao abordar o traçado viário, Saturnino exprimiu uma posição original e coerente com a sua abordagem sanitária da cidade: estabeleceu uma relação estreita entre topografia e traçado das ruas ao relevo do terreno. Era, portanto, o contexto e o respeito dos princípios higiênicos que determinavam o desenho das vias, e não mais a aplicação de sistemas determinados *a priori*. (BERTONI, 2015, p. 116)

Essa visão extremamente sofisticada para a época fazia de Saturnino um técnico urbano de primeira grandeza, que se destacava perante outros engenheiros urbanistas do período. A preocupação de Saturnino levava em conta os melhoramentos necessários para a vida urbana, mas não deixava de lado, de forma alguma, a história já existente no local, incluindo não apenas a presença humana como também a própria história natural geográfica do terreno. Existia portanto em Saturnino uma preocupação em preservar a memória do local para que este não fosse inteiramente modificado, transformando-se em algo absolutamente diferente do que já existia.

Nas obras de Saneamento de Santos, por exemplo, isto pôde ser observado. Inicialmente, o projeto limitava-se à construção de uma rede de esgotos. Com a nomeação de Saturnino como diretor do projeto, as obras ganharam novas ideias. Diferentemente do que havia sido feito em algumas cidades europeias, em que a rede de saneamento era responsável por drenar as águas pluviais e o esgoto urbano, Saturnino optou por separar as funções, elaborando uma rede de esgoto subterrânea e criando canais abertos para as águas pluviais, capazes de conter o problema dos alagamentos. Até mesmo Francisco Prestes Maia, um opositor das ideias urbanísticas de Saturnino de Brito, acabou reconhecendo sua importante participação para os melhoramentos de Santos ao sinalizar cinco impulsos que levaram ao desenvolvimento da cidade, sendo que,

> O terceiro impulso à cidade foi o saneamento. Santos até essa época continuava vítima de epidemias periódicas que, além dos prejuízos imediatos, desmoralizavam o Estado no estrangeiro. As obras do cais iniciaram o saneamento em grande escala. Sendo a ação municipal impotente, o governo estadual, desde 1892, interveio no serviço de esgotos, que teve o seu período decisivo em 1905-1912, com o projeto e execução geral por Saturnino de Brito. O plano incluía algumas medidas urbanísticas, que sofreram diversas modificações após discussões muito brasileiras com a municipalidade e outros interessados. Embora limitados, esses complementos foram de grande utilidade. (MAIA, 1950, p.38)

O primeiro projeto de Saturnino para Santos foi apresentado em 1905 e compreendia nove canais superficiais de drenagem, recebendo novos detalhamentos e acréscimos em 1910. Os canais de Santos começaram a ser construídos em 1906, sendo que o primeiro dos canais, o Canal 1, foi totalmente concluído em 1910. Pouco tempo depois, no mesmo ano, fora concluído também o Canal 2. Em seguida, em 1911 foram entregues os canais 4, 7 e 9, e no ano seguinte o canal 8. Os próximos deles: o canal 6 ficaria pronto

somente em 1917; o canal 3, em 1923; e o canal 5, em 1927. Com isso, os nove canais de Saturnino de Brito foram entregues antes do seu falecimento, em 1929, como aponta o portal *Viva Santos*. A numeração dos canais não seguia a cronologia de suas inaugurações, mas sim a ordem de localização dos mesmos, a partir da região dos morros até a ponta da praia.

Fig. 4: Projeto dos Canais de Santos de Saturnino de Brito. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/mapa197g.htm>. Acesso em: 10 out. 2016

Mas não era só isso: o site *Viva Santos* indica que primeiramente previa-se a abertura dos canais que pudessem dar vazão às águas pluviais e canalizar os rios e ribeiros. Depois, uma segunda fase previa a construção de emissários e uma ampliação da rede coletora de esgotos. "Em linhas gerais, ele projetou galerias separadas para esgoto e águas pluviais, e rasgou a cidade de mar a mar para controlar as cheias das marés" (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 97). No site *Viva Santos*, encontra-se uma clara explicação do sistema:

> O sistema de canais de Saturnino de Brito era bastante inteligente: era indispensável que os canais se prolongassem até a ligação de mar a mar para permitir a renovação das águas nas grandes marés, evitando que as mesmas ficassem paradas e provocassem aspecto ou cheiro ruins. Para garantir essa renovação das águas e impedir que as areias acumuladas pelo mar obstruíssem as descargas, seriam instaladas adufas (comportas) para represar as águas de preamar e descarregá-las em baixa-mar. O impulso das águas represadas levaria folhas e detritos para poços ou caixas de areias construídos no fundo do canal – um canal autolimpante. (VIVA SANTOS)

Fig. 5: Comporta do Canal 3 de Santos.
Fonte: Acervo Pessoal (11 out. 2016)

Um exemplo destas comportas pode ser observado na imagem acima (Fig. 5). Os canais de drenagem e escoamento de água pluvial, em conjunto com os emissários de esgoto projetados por Saturnino e concluídos na década de 1920, conseguiram cumprir os seus objetivos e livraram o município das epidemias e dos alagamentos, permitindo o desenvolvimento da cidade.

> Se Brás Cubas fundou Santos, o engenheiro Saturnino Francisco Rodrigues de Brito (sic) foi quem a desenvolveu, dando à cidade as condições sanitárias para acompanhar o desenvolvimento que o Ciclo do Café vinha insuflando no Estado de São Paulo. Ele não só solucionava a questão do saneamento ambiental como definia as características urbanísticas da cidade de Santos para o futuro (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 97).

Ou seja, Saturnino deu início a um novo momento de construção de memória da população santista em relação à cidade. Isto porque, se por um lado havia a preocupação de acabar com os alagamentos e doenças em Santos, permitindo assim uma melhor qualidade de vida para os seus habitantes, por outro Saturnino não pensava os canais como meros coletores das águas. Os canais de Santos, desde sua concepção, apresentavam "duas funções importantes e indissociáveis: embelezamento urbano e saneamento" (FARIA, 2015, p. 118). Para tanto, à medida que "os canais iam se abrindo [...], junto com eles era realizada a urbanização de seu entorno: levantavam-se os muros, as ruas ganhavam calçamento e eram construídos passeios arborizados" (VIVA SANTOS). Durante certo tempo, inclusive, era possível até mesmo utilizar barcos para se locomover dentro dos canais (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 99), como pode ser visto na imagem a seguir.

Fig. 6: Canal na Avenida Conselheiro Nébias, em 1907. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/fotos023.htm>. Acesso em: 18 out. 2016

Assim projetados, "esses canais, delineados por áreas verdes e entrecortados por pontes em arco [...], criavam espaços públicos apropriados ao lazer e à convivência" (ANDRADE apud NASCIMENTO et al., 2013, p. 120).

Outro aspecto do projeto de Saturnino de Brito para Santos é a presença de extensas áreas verdes, que são na verdade grandes parques lineares, como é o caso por exemplo do importante jardim que acompanha toda a orla da praia da Bahia de Santos. O jardim da orla proposto por Saturnino continua existindo, e além de ser motivo de orgulho do povo santista, continua sendo o maior jardim linear do mundo. A proposta de Brito era naturalmente oposta ao que havia sido sugerido em 1896 pela Câmara Municipal.

> As soluções propostas pela engenharia sanitária para as questões utilitárias e sociais não se opõem à busca artística dos urbanistas e arquitetos que atuam nos melhoramentos e na expansão das cidades. (BERTONI, 2015, p. 129)

Fig. 7: Projeto de Saturnino de Brito (1910) prevendo áreas verdes. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/mapa27.htm>. Acesso em: 10 out. 2016

Isto, talvez, tenha sido o que de mais importante tenha deixado a experiência de Saturnino de Brito como legado ao urbanismo brasileiro. Sua capacidade de garantir as exigências de salubridade com um traçado urbano que respeita a geografia local, tornando-o esteticamente agradável, poderia não agradar aos interesses de proprietários preocupados com a rentabilidade da terra, mas demonstrava uma profunda preocupação com a ocupação do espaço público pelos habitantes das cidades, valendo-se de ambientes agradáveis que garantiriam um espaço vivo e pulsante.

> Ele defendia que, para desenvolver novos projetos urbanísticos, o engenheiro deveria associar-se ao artista com o propósito de buscar tanto objetivos de boa circulação dos veículos, do ar e das águas quanto valores estéticos, respeitando o patrimônio cultural das áreas urbanas mais antigas, as singularidades da topografia, da hidrografia e da cobertura vegetal. (NASCIMENTO et al., 2013, p. 115)

Por este motivo é que "o projeto de Saturnino de Brito para Santos é considerado 'a obra de maior significação na constituição da escola brasileira de engenharia sanitária'" (ARAÚJO; PEREIRA, 2007, p. 99).

Na fotografia a seguir é possível observar a linearidade do canal, sempre acompanhado por árvores, tornando a paisagem mais bonita e agradável.

Fig. 8: Jardim linear no Canal 2 de Santos.
Fonte: Acervo Pessoal (13 out. 2016)

Em muitos de seus escritos, inclusive no texto sobre o projeto de Santos, Lè trace sanitaire des villes de 1915, Saturnino de Brito deixa clara sua preocupação com a questão estética urbana, enaltecendo a

> diversidade e a capacidade de surpreender das cidades antigas, com suas ruas de largura variável e charmosas curvas, suas pequenas praças e largos recônditos, seus grandes monumentos e a intimidade proporcionada por linhas de horizonte curtas. (NASCIMENTO et al., 2013, p. 112)

> Os canais de drenagem constituíam o elemento-chave do planejamento para Santos. Cruzavam de lado a lado a península onde está a cidade e desempenhavam o papel de novos espaços públicos urbanos – eram "avenidas sanitárias", com largura de 30 a 35 metros, que permitiam uma melhor circulação do ar na cidade. Estavam conectados à avenida-parque que constituía a espinha dorsal do novo plano de Santos, aspecto reforçado pelos espaços reservados às plantas e ao passeio criados ao longo do seu percurso. Para interromper as perspectivas, às vezes extensas demais, previa pequenas praças ou jardins [...]. Os prédios públicos ou equipamentos técnicos vinculados com o saneamento eram implantados nas encruzilhadas das vias principais e contribuíam para ritmar o espaço. (BERTONI, 2015, p. 118)

Em 1968, muitos anos após o falecimento de Saturnino de Brito, a prefeitura de Santos deu continuidade aos seus trabalhos, abrindo um novo conjunto de canais na cidade, alguns sendo somente auxiliares aos canais principais, e o mais conhecido deles, o atual canal 7, na ponta da praia que deságua no mar. Com isso, Santos passou a ter o equivalente a 12 canais superficiais, mas

> os que deságuam na praia são popularmente conhecidos com os números de 1 a 7, e servem como referência para qualquer lugar em que se queira chegar e constituem, sem dúvida referenciais da passagem e da memória urbana de Santos. (FARIA, 2015, p. 120-121)

São estes locais de memória os orientadores da vida em Santos. É possível que hoje já não se tenha mais a dimensão da importância sanitária dos canais (apesar de ainda serem fundamentais). Entretanto, eles adquiriram um novo significado para os santistas. Não há quem não ande por Santos, a pé, de bicicleta, de ônibus ou de automóvel, que não utilize a numeração dos canais da orla da praia como orientação de localização. A numeração dos canais gerou uma identidade tão profunda na cidade que mesmo os nomes dos bairros são por vezes esquecidos e substituídos por seus canais. Assim, quem deseja ir ao bairro do Marapé, por exemplo, colado ao Morro Santa Terezinha, provavelmente falará que está indo ao Canal 1, enquanto quem esteja indo fazer compras no mercado de peixe, próximo de onde se pega a balsa para cruzar ao município de Guarujá na Ponta da Praia, estará comprando no Canal 7. Quem vai passear na Avenida Ana Costa, um dos locais favoritos dos turistas em Santos, estará entre os canais 2 e 3, e assim sucessivamente. Qualquer criança santista será ensinada, desde cedo, a se locomover por Santos a partir de seus canais, e isto evidencia a extrema importância identitária destes canais para a população santista. Eles são construtores de memórias.

Da memória ao patrimônio cultural

Cabe neste momento uma breve reflexão. É possível tratar os Canais de Santos como uma obra de arte urbana, uma vez que, ao serem projetados por Saturnino de Brito, também possuíam uma preocupação estética, já que contribuiriam para o embelezamento da cidade?

Não pretendo responder esta questão demasiadamente ambiciosa, de forma que, assim como Argan, entendo que

> nosso problema é justamente o do valor estético da cidade, da cidade como espaço visual. Não o colocarei em termos absolutos: o que é a arte, e se uma cidade pode ser considerada uma obra de arte ou um conjunto de obras de arte. (ARGAN, 2005, p. 228)

O fato é que existe arte na cidade, seja ela própria contemplada por inteiro, sejam os elementos que a compõem espalhados por seu tecido urbano. Desta forma, tratemos dos canais de Santos como elementos de grande expressão sociocultural de uma época.

Frente a suas múltiplas funções supracitadas, a obra de Saturnino de Brito constituiu-se, portanto, um ícone cultural da cidade de Santos. Por ícone cultural entende-se aqui aquilo que traduz características de uma população, orientando o comportamento da mesma e refletindo fato importante de sua identidade histórica.

> Os significativos espaços abertos, os viadutos, as pontes, os grandes edifícios, as torres, os pátios e os jardins, além dos acidentes naturais [...] são também os pontos referenciais ligados à inteligibilidade dos espaços urbanos, à leitura da cidade. São bens culturais cuja permanência é necessária à perfeita fruição da população urbana. (LEMOS, 2013, p. 63)

A importância do sistema sanitário de Santos criado por Saturnino de Brito é tamanha que os Canais passaram por um processo de declaração de Patrimônio Histórico do Município e do Estado de São Paulo.

Quando discutimos questões de Patrimônio Histórico, necessariamente devemos compreender a forma como este assunto tornou-se relevante para a comunidade internacional. Nas primeiras décadas do século XX, arquitetos, diplomatas e historiadores de diversos

países, preocupados com os acontecimentos da Grande Guerra e com um movimento de urbanização acelerada, passaram a sugerir formas de preservar a história dos povos, por meio de recomendações. Estes documentos ficaram conhecidos como "Cartas Patrimoniais" e suas diretrizes eram:

> Resolver os principais problemas das grandes metrópoles que estavam em pleno crescimento nas décadas de 1930 e 1940, sem comprometer os monumentos ou edificações arquitetônicas consideradas portadoras de excepcionais valores artísticos e históricos. (PELEGRINI, 2009, p. 20)

Um dos mais importantes documentos redigidos na época foi a Carta de Atenas, datada de 1931. Dentre as preocupações discutidas por seus redatores, uma das recomendações apresentadas que vale ser destacada tratava do papel da educação para a preservação e respeito aos monumentos. A Carta de Atenas (1931) sugeria que

> os educadores habituem a infância e a juventude a se absterem de danificar os monumentos, quaisquer que eles sejam, e lhes façam aumentar o interesse, de uma maneira geral, pela proteção dos testemunhos de toda a civilização. (CARTA DE ATENAS, 1931)

Certamente, o papel da educação é fundamental para a preservação do Patrimônio Histórico. É por meio das vias educacionais, isto é, pela transmissão das informações de uma geração para a outra, que crianças e jovens passam a perceber a verdadeira importância dos monumentos e obras de arte que contam a história da população da qual fazem parte, contando, portanto, a sua própria história enquanto indivíduo que faz parte de uma realidade cultural. Frente ao processo de urbanização e transformação da cidade, Ramos (2004, p. 127) afirma que a preservação do patrimônio se identifica com a necessidade de se contrapor ao desaparecimento dos traços urbanos do passado", e Gevaerd e Pilotto (2011, p. 31) complementam que "apesar de tantas descobertas, tantos avanços tecnológicos, ainda é fundamental cultivar e valorizar o que vem de nossos antepassados" (GEVAERD; PILOTTO, 2011, p. 31).

Neste sentido, é importante que todos os cidadãos, mas neste caso em particular os estudantes desde os primeiros anos de ensino fundamental aprendam que

> os bens culturais tomados como 'legado vivo' que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às gerações futuras reúnem referenciais identitários, memórias e histórias – suportes preciosos para a formação do cidadão. (PELEGRINI, 2009, p. 23)

Daí a importância de que as escolas e seus educadores deem maior atenção à educação patrimonial, isto é, reflitam com os alunos sobre a importância dos objetos e monumentos que formam a cidade em que vivem e descubram, por meio deles, as histórias do passado que os fazem como são.

> O conhecimento e o estudo da arte, da cultura e das raízes locais contribuem para a revitalização da identidade cultural dos alunos e a reflexão sobre suas possibilidades na sociedade. Portanto, a arte produzida localmente oportuniza a estudantes e educadores compreender melhor a dinâmica da vida à sua volta, examinando as dinâmicas econômicas, políticas e educacionais presentes em sua cultura. (GEVAERD; PILOTTO, 2011, p. 32)

Muitas são as possibilidades de se trabalhar com crianças e jovens a educação patrimonial na escola. Pode-se, por exemplo, pedir que eles próprios realizem uma pesquisa sobre alguma obra ou monumento da cidade indicado pelo professor. Melhor ainda será se o professor incentivar seus alunos a encontrar na cidade, por eles próprios, esculturas, monumentos ou construções que despertem curiosidade ou interesse, para que eles mesmos percorram um caminho de descobertas. Neste caso, caberia ao professor o trabalho de facilitador de aprendizagem, dentro de uma concepção humanista rogeriana.

Outra maneira de promover a educação patrimonial, e desde que o professor tenha respaldo e apoio da escola, é realizar um trabalho de mediação cultural pela cidade ou mesmo pelo bairro em que a escola está localizada, levando os alunos para observarem a cidade, suas esculturas e monumentos, dialogando com eles e procurando compartilhar visões. Neste trabalho de mediação, não cabe ao professor ser um explicador, isto é, ainda que as informações sobre a obra sejam importantes de serem passadas, vale deixá-las para um momento posterior à mediação, utilizando o momento em frente à obra para "somar vozes", ou seja, permitir que os estudantes compartilhem suas impressões frente àquilo que estão observando. Naturalmente, ao realizar uma atividade assim, os alunos acabarão se interessando mais em descobrir as verdadeiras motivações para a existência daquela obra, ou mesmo qual é o lugar dela na história, e se ela existe como mero objeto ignorado ou como ícone de acesso à memória.

Se considerarmos que

> numa sociedade em que a arte muitas vezes é ignorada, desvalorizada, considerada dispensável e privilégio de poucos, compete à educação, através da própria arte, superar desafios para que as pessoas possam desenvolver um olhar mais sensível e crítico do universo onde estão inseridas. (GEVAERD; PILOTTO, 2011, p. 32)

Ao realizar um trabalho como este, a escola não apenas contribui para a preservação do patrimônio histórico, seja ele natural ou cultural, mas também desenvolve no estudante novos olhares para a arte e para a história. Os alunos têm despertada a curiosidade pelo meio em que estão inseridos, e percebem que a cidade é repleta de tesouros esculturais a serem descobertos. Ademais, conhecer a história da cidade significa acessar locais esquecidos de uma memória coletiva, e isto feito em grupo exerce uma positiva influência para a construção de uma identidade e sentido de pertencimento ao lugar que se habita, inserido na educação patrimonial.

> A educação patrimonial na contemporaneidade vem adquirindo proeminência e tem apontado possibilidades de inclusão do cidadão e do desenvolvimento de economias locais por meio do turismo cultural e do desenvolvimento sustentável, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de fraternidade entre os membros de distintas comunidades. (PELEGRINI, 2009, p. 41)

Seguindo o conselho da Carta de Atenas de 1931, e uma vez que buscamos neste texto discutir especificamente os Canais de Santos de Saturnino de Brito, vale sugerir que as atividades estudantis já desenvolvidas por algumas escolas santistas de diferentes níveis de ensino envolvendo pesquisa e conhecimento das histórias e memórias dos canais sejam cada vez mais divulgadas e trabalhadas com os estudantes. Este incentivo se faz necessário frente ao grande desconhecimento ainda existente por parte da população local e turística

sobre a importância e as múltiplas finalidades dos canais. Isto, aliás, é ainda mais relevante se lembrarmos que os canais em questão foram tombados há cerca de uma década pelo Estado de São Paulo e pelo Município de Santos.

No Brasil, o órgão responsável por cuidar do Patrimônio Histórico é o IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, fundado em 1937 e vinculado ao Ministério da Cultura do Brasil. Há também Conselhos estaduais e municipais de tombamento e preservação. Mas, antes de entrarmos no caso específico de Santos, vale fazer uma vez mais uma recapitulação histórica para compreender o que levou ao entendimento de que os canais de Saturnino eram dignos de tombamento.

Se por um lado, o rápido processo de urbanização motivou a redação da Carta de Atenas, por outro a destruição causada pela Segunda Guerra Mundial, finda nos primeiros anos da década de 1940, fez com que os líderes políticos de diversos países, motivados por historiadores e artistas, constatassem a grande quantidade de obras de arte e monumentos que se perderam. Assim, com a criação da Organização das Nações Unidas, nasceu também o comitê da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), cujas preocupações também incluíam a preservação e conservação do patrimônio histórico em diversos países do mundo.

Outro momento importante para o cuidado com o patrimônio ocorreu em Veneza, no ano de 1964. Reunidos, representantes do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS) discutiram novos caminhos da preservação dos patrimônios e refinaram a Carta de Atenas de 1931. O resultado deste encontro foi a redação da Carta de Veneza. Logo em sua introdução a carta anunciava:

> Portadoras de mensagem espiritual do passado, as obras monumentais de cada povo perduram no presente como testemunho vivo de suas tradições seculares. A humanidade, cada vez mais consciente da unidade dos valores humanos, as considera um patrimônio comum e, perante as gerações futuras, se reconhece solidariamente responsável por preservá-las, impondo a si mesma o dever de transmiti-las na plenitude de sua autenticidade. (CARTA DE VENEZA, 1964)

Em seguida, a Carta define já em seu primeiro artigo que:

> A noção de monumento histórico compreende a criação arquitetônica isolada, bem como o sítio urbano ou rural que dá testemunho de uma civilização particular, de uma evolução significativa ou de um acontecimento histórico (...) Estende-se não só às grandes criações, mas também às obras modestas, que tenham adquirido, com o tempo, uma significação cultural. (CARTA DE VENEZA, 1964)

Segundo Ramos (2004, p. 128), há três características fundamentais: “a representação da coletividade, a interpretação do passado e a utilidade desse patrimônio, essencialmente uma relação entre a memória coletiva [...] seu passado e seu presente”. Sendo assim, e considerando os apontamentos do Artigo 1° da Carta de Veneza, fica evidente que os Canais de Santos estavam aptos a serem declarados Patrimônio Histórico do Município, uma vez que eles são memórias vivas de uma “evolução significativa ou de um acontecimento histórico” para a transformação da cidade. Da mesma forma, os canais adquiriram com o tempo a “significação cultural”. Ademais, eles são testemunho vivo da coletividade que usufrui e desfruta das múltiplas funções dos canais, embora, por vezes elas passem despercebidas. Durante as discussões do processo de tombamento dos canais, um dos juízes assim considerou:

> É forçoso consignar que os canais de Santos constituem verdadeiro referencial turístico e paisagístico da Cidade. Além de verdadeiro traço cultural, trazem inquestionável importância histórica e arquitetônica para o Município [...] O conceito de patrimônio histórico e artístico nacional abrange todos os bens móveis e imóveis existentes no País cuja conservação seja de interesse público, por sua vinculação a fatos memoráveis da História pátria ou por seu excepcional valor artístico, arqueológico, etnográfico, bibliográfico ou ambiental. (A TRIBUNA apud RAMOS, 2004, p. 126)

Findo o processo, os canais de Santos foram tombados pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico, e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), no ano de 2006, e também pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Cultural de Santos (CONDEPASA), no ano de 2007. O item 42 da Relação dos Bens Tombados do Município de Santos da CONDEPASA de abril/2013 aponta:

> Canais de Drenagem situados no Município de Santos, compreendendo os bens a seguir descritos: o canal que tem origem no Morro do José Menino, passa pelo Orquidário e segue pela Av. barão do Penedo; o canal da Av. Senador Pinheiro Machado; o canal da Av. Moura Ribeiro; o canal da Av. Francisco Manoel; o canal da Av. Campos Salles; o canal da Av. Bernardino de Campos; o canal da Av. Washington Luiz; o canal da Av. Siqueira Campos; o canal da Av. Almirante Cochrane; o canal da Av. Cel. Joaquim Montenegro; o canal da Av. General San Martin; o canal da Av. Ulrico Mursa; os passeios que ladeiam os canais e os elementos do projeto original para circulação e proteção dos pedestres, como pontes, amuradas, guarda corpos e demais componentes operacionais do sistema, CONDEPHAAT, Resolução SC-23, de 16/06/2006, CONDEPASA, Livro Tombo 01, inscrição 42, Proc. 114456/2007-13, Resolução SC 02/2007 de 12/11/2007. (CONDEPASA, 2013)

Fig. 9: Fluídos da Memória: O líquido e o sólido, o passado e o presente.
Fonte: Acervo Pessoal (11 out. 2016)

É interessante notar que não somente a estrutura sanitária dos canais foi tombada, como também todos os demais componentes que os envolvem, como as pontes e amuradas, além dos passeios para os pedestres, garantindo que eles permaneçam conservados em sua totalidade. O processo de tombamento dos canais de Santos e de suas áreas adjacentes reflete uma realidade comum entre os grandes ícones naturais e culturais tombados pela humanidade ao redor do mundo, qual seja a percepção do homem de que

> precisava manter vivas as suas origens, expressar seus sentimentos e buscar um diferencial que personalizasse sua época em relação às posteriores, criando dessa forma meios para perpetuar suas histórias. (GEVAERD; PILOTTO, 2011, p. 31)

Andar por Santos, atualmente, é uma incrível descoberta de espaços de convivência, locais em que presente e passado se confundem. Pessoas sentam-se sobre as muretas dos canais para conversar, vendedores de flores apoiam sobres elas os seus produtos, crianças pedalam suas bicicletas por ciclovias que acompanham o leito de alguns canais, idosos caminham com seus cães tranquilamente enquanto vivenciam a cena bucólica de uma memória presente. Os canais são um passado vivo com suas árvores garantindo sombras agradáveis, o frescor das brisas e o som das águas que correm para o mar. São as veias pulsantes de Santos, são os canais que fazem a vida acontecer.

Referências

ARAÚJO, Hilda; PEREIRA, José Alberto. ***Santos:*** Uma história de pioneiros, piratas, revoltas, epidemias, carnaval e futebol. Santos: Realejo Edições, 2007.

ARGAN, Giulio. ***A História da Arte como História da Cidade***. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BERTONI, Angelo. No caminho para o urbanismo. Saturnino de Brito e Édouard Imbeaux, trajetórias profissionais entre Brasil e França [on line]. ***Anais do Museu Paulista***. V. 23, n. 1, p. 111-132, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142015000100111>. Acesso em: 13 out. 2016.

CARTA DE ATENAS, 1931. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Atenas%201931.pdf>. Acesso em 17 out. 2016.

CARTA DE VENEZA, 1964. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. 1964. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Veneza%201964.pdf>. Acesso em 17 out. 2016.

CONDEPASA. Relação dos Bens Tombados [on line]. Santos, 2013. Disponível em <http://www.santos.sp.gov.br/sites/default/files/conteudo/rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20bens%20tombados.pdf>. Acesso em 18 out. 2016.

COSTA JUNIOR, Martinho. ***Benedito Calixto***. São Paulo: Folha de S. Paulo: Instituto Itaú Cultural, 2013.

FARIA, Teresa. Os projetos e obras do engenheiro Saturnino de Brito e mudança na paisagem urbana [on line]. ***Geografia Ensino & Pesquisa***, UFSM, v. 19, n. especial, p. 115-122, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/19375/pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

GEVAERD, Mercedes; PILLOTTO, Silvia. ***Educação Patrimonial:*** Conexões interativas. Lages: Grafine, 2011.

LEMOS, Carlos. ***O que é Patrimônio Histórico***. São Paulo: Brasiliense, 2013.

MAIA, Francisco Prestes. ***O Plano Regional de Santos***. São Paulo: Gráficas de Saraiva, 1950.

MEMÓRIA DE SANTOS, Portal da Fundação Arquivo e Memória. Saneamento Básico em Santos [on line]. Disponível em: <http://www.memoriadesantos.com.br/post/saneamento-basico-em-santos-88/>. Acesso em 17 out. 2016.

NASCIMENTO, Nilo; BERTRAND-KRAJEWSKI, Jean-Luc; BRITTO, Ana Lúcia. Águas urbanas e urbanismo na passagem do século XIX ao XX: O trabalho de Saturnino de Brito [on line]. ***Revista UFMG***, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 102-133, 2013. Disponível em: <https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/20/6_aguas_urbanas_e_urbanismo_nilo_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

NOVO MILÊNIO, Jornal Digital da Baixada Santista. Santos de antigamente: Inauguração dos Canais [on line]. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/antos/fotos023.htm>. Acesso em: 13 out. 2016.

PELEGRINI, Sandra. ***Patrimônio cultural:*** consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

RAMOS, Dawerson. ***Canais de Santos:*** Trajetória do tombamento de uma identidade urbana [Dissertação de Mestrado]. UFSCAR, Programa de Pós-Graduação em Engenharia Urbana. São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/4204>. Acesso em: 13 out. 2016.

VIVA SANTOS, portal da cidade de Santos. ***O saneamento de Santos*** [on line]. Disponível em: <http://www.vivasantos.com.br/01/01a.htm>. Acesso em: 13 out. 2016.

Arte, cidade e escola nas vivências pedagógicas de uma professora mediadora

DÉBORA ROSA DA SILVA
MATEUS HENRIQUE RODRIGUES TEIXEIRA

O que é um professor mediador? Indagados por essa questão, surgida durante a disciplina Mediação Cultural e Formação de Educadores do programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, aproximamo-nos da professora Elisa, a qual, durante nossas primeiras conversas sobre arte e educação, suscitou-nos o desejo de realizar uma reflexão crítica acerca de sua prática pedagógica mediadora realizada no contexto de uma escola estadual do município de Mogi das Cruzes/São Paulo.

No decorrer do ano de 2016, Elisa desenvolveu com seus educandos dos 1º anos do Ensino Médio mediações que os desafiaram a refletir sobre os espaços em que viviam e frequentavam – seja sobre o trajeto casa/escola e as relações sensoriais que a cidade provocava, seja sobre as limitações e possibilidades que o próprio espaço escolar proporcionava. Essas reflexões desdobraram-se em práticas artísticas que transitaram pelas linguagens das artes visuais, música, dança, teatro e poesia, além de estarem correlacionadas aos conteúdos curriculares de arte que fazem parte do material educativo disponibilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – os cadernos de arte (SÃO PAULO, 2014).

Dentro deste percurso didático, destaca-se a apropriação de um espaço físico anexo à escola, que estava anteriormente abandonado, mas que, por meio de ideias propostas na sala de aula, passou por processos de revitalização, tornando-se um espaço de convivência e um ateliê.

Concomitantemente à sua prática educacional, há também, por parte dessa professora, um esforço em proporcionar uma aproximação entre artistas locais e o espaço escolar, tanto que, no decorrer dessa pesquisa, será destacada uma das intervenções artísticas que foi realizada na revitalização do espaço supracitado.

Como opção metodológica, em um primeiro momento, foi feita uma entrevista por pautas com essa docente, contendo os seguintes tópicos: formação acadêmica e vivências pedagógicas, relação entre teoria e prática, reflexões sobre o espaço escolar, e ponderações sobre a importância da Arte no currículo do Ensino Médio. Gil (2008) pondera que esse tipo de entrevista:

> [...] apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. (GIL, 2008, p. 112)

Além das informações obtidas nessa entrevista, esse estudo também se apoia em registros fotográficos, reproduções de trabalhos de alunos, registros escritos e outros materiais fornecidos pela professora, que, selecionados, serão apresentados e analisados ao longo do corpo textual, porém, com o devido resguardo das identidades de seus autores.

Assim, por meio dessas fontes, pretende-se fazer uma comparação crítica entre a prática pedagógica dessa docente com levantamentos bibliográficos e análises teóricas ligadas às discussões sobre o ensino de arte na contemporaneidade.

Processos formativos e referências interdisciplinares

Como uma primeira forma de aproximação, foi sugerido na entrevista que a professora Elisa se apresentasse por meio de um rápido panorama de sua formação. Ela descreveu seu percurso acadêmico e profissional, primeiramente com uma escolha pela área de Arquitetura. No entanto, após formar-se e atuar em escritórios relacionados a essa profissão, em virtude de necessidades pessoais optou por fazer outra graduação em Educação Artística. Em uma trajetória de doze anos pela educação, ela passou por diversas escolas, e nesse tempo também concluiu os cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial. Atualmente, divide sua jornada de trabalho entre a rede estadual de ensino, onde atua como professora, e a rede municipal da Estância Hidromineral de Poá – SP, onde atua na coordenação pedagógica de professores de arte.

O seu processo formativo, entretanto, não pode ser apenas sintetizado por suas formações acadêmicas. O que fica claro quando essa educadora conta a sua trajetória de vida é que a sua formação não foi construída de maneira estanque, mas de forma líquida e contínua, do mesmo modo que não se constituiu de forma específica e sim rizomática e interdisciplinar.

Nesse sentido, entende-se por formação algo que não ocorre em períodos limítrofes – com começo, meio e fim – mas sim um processo que se desenvolve em fluxos contínuos de aprendizagem. Na visão formativa de Josso:

> Como objeto de observação e objeto pensado, a formação, encarada do ponto de vista do aprendente, torna-se um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade. (JOSSO, 2004, p.38)

Nesse trajeto de construções de conhecimentos, Elisa rememora um projeto que havia criado para o curso de Arquitetura – um espaço de convivência arborizado por ipês amarelos, que interligaria o fluxo de estudantes de duas universidades do município de Mogi das Cruzes. Apesar de o projeto não ter sido concretizado, percebe-se que a sua bagagem formativa, incluindo suas reflexões acerca da problemática dos espaços, manifesta-se em outros tempos e em outras práticas.

Ela relata que carrega, desde a sua formação em Educação Artística, diversos teóricos em seu pensamento. Mas faz questão de afirmar que não utiliza suas metodologias ou proposições ao pé da letra. Apesar de eles serem as bases de sustentação para as suas práticas pedagógicas, seus métodos estão sempre em posição de questionamento, e são transformados e até combinados com outros. Nesse sentido, percebe-se uma multiplicidade de referências que pertencem aos territórios das artes visuais, dança, teatro e música, como Ana Mae Barbosa, Rudolf Laban, Raymond M. Schafer, Augusto Boal e Viola Spolin, entre outros. E essas bases teóricas são consonantes com o currículo de arte estadual, o qual demanda que o professor transite por diversos territórios interdisciplinares, além da sua formação acadêmica de base disciplinar.

Em contraste com essas referências já solidificadas pelo tempo, a professora relata que está constantemente em um movimento de busca por novas aprendizagens, de cursos ou palestras, que correspondam às suas expectativas didáticas contemporâneas[1].

Ainda na perspectiva formativa de Josso , entende-se que:

> Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. [...] A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. (JOSSO, 2004, p. 40)

Assim, pode-se compreender que o processo de formação, além de ser dinâmico e fluido, possui em sua constituição uma série de fundamentos. Ao ser provocada a falar sobre suas recordações-referências, Elisa revela que elas ora são sólidas – pois servem de base de conhecimento para as suas práticas – ora são líquidas – pois demandam transmutações para serem aplicadas nos diversos contextos em que vivencia a sua prática educacional para que correspondam a sua visão pessoal de ensino de arte no mundo contemporâneo.

Percepção do espaço urbano e seus significados

Estar no mundo e querer fazer algo significativo para si e para o outro são condições intrínsecas às práticas pedagógicas desta educadora. A partir das proposições contidas nos cadernos de arte do 1º ano do Ensino Médio – Arte, Cidade e Patrimônio[2], e Intervenção em Arte e Projetos Poéticos na Escola[3] – Elisa propulsiona ações que desvelam experiências transformadoras na vida e no cotidiano escolar de seus educandos.

Com o intuito de provocar a percepção sensível dos seus alunos, ela os convida para as chamadas “expedições poéticas” – proposição contida no caderno de arte – e, para tanto, pede que os estudantes observem durante o trajeto casa/escola tudo o que atrai sua atenção: a cor da casa do vizinho, os animais que transitam pelas ruas, as pessoas e seus movimentos, os sons e suas origens, os cheiros dos lugares, etc.

É importante que se tenha em mente que, para desenvolver o programa contido no material didático, o professor precisa estar imbuído de experiências que ultrapassem o próprio material. É preciso que tenha em si algo que o mobilize para possíveis desvios, se necessário. Ele precisa, também, construir vínculos afetivos para conseguir envolver os alunos com a leitura poética do mundo. E isso fica nítido

1 - Elisa cita, como exemplo, a proposta do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, denominada “Contatos com a Arte”. Esse programa proporciona a professores e educadores experiências formativas gratuitas, por meio de encontros com artistas e pesquisadores da Arte. Disponível em: <http://mam.org.br/aprenda/contatos-com-a-arte/>. Acesso em: 17 abr. 2017.

2 - Eixo temático que propõe a observação do espaço da cidade como local de produção e disseminação de diferentes práticas culturais e artísticas, portanto, trata não apenas da arte e das culturas que habitam a rua, mas também da arte e das culturas que ecoam a partir dela.

3 - Eixo que suscita proposições intervencionistas dentro do espaço escolar, sejam elas de cunho artístico, político, educacional ou ecológico.

quando a professora comenta a necessidade de estratégias de adaptação do programa às possibilidades e às realidades dos alunos. As palavras proferidas pela professora Elisa, ao narrar essas vivências, deixam-nos crédulos em sua atuação como professora-mediadora.

Ana Mae Barbosa discute esse termo:

> O conceito de educação como mediação vem sendo construído ao longo dos séculos. Sócrates falava da educação como parturição das ideias. Podemos, por aproximação, dizer que o professor assistia, mediava o parto. Rousseau, John Dewey, Vygotsky e muitos outros atribuíam à natureza, ao sujeito ou ao grupo social o encargo da aprendizagem, funcionando o professor como organizador, estimulador, questionador, aglutinador. O professor mediador é tudo isso. (BARBOSA, 2009, p.13)

Logo, Elisa revela que, nesse processo, o grupo de estudantes pôde tecer novas experiências nos seus já conhecidos trajetos pela cidade, surpreendendo-se com o existente nunca observado, trazendo para o cotidiano escolar novos estímulos que os nutriram de repertórios simbólicos. Os eixos propostos no primeiro bimestre Arte, Cidade e Patrimônio foram alinhavados de modo tão orgânico que as situações de aprendizagens tiveram sensíveis e criativos desdobramentos.

Os olhares atentos pela cidade foram convocados a serem registrados por meio de mapas, surgindo naturalmente uma ideia de cartografia. Cada aluno desenhou, ao seu modo, o que lhe era significativo, seja por seus atributos materiais ou imateriais, sendo que, por muitas vezes, o mesmo objeto foi acolhido e significado de diferentes maneiras.

Nas próximas imagens, por exemplo, dois tipos de mapas se distinguem: o primeiro (Fig. 1) utiliza recursos figurativos (formas reconhecíveis e cores próximas à realidade) e recursos textuais para dar corpo aos espaços observados; já o segundo (Fig. 2), pelo contrário, ruma à abstração total das formas e das cores, que perdem seus referentes miméticos, utilizando-se apenas de setas como símbolos orientadores de caminhos.

Fig. 1: Trabalho cartográfico de um aluno do 1º Ano do Ensino Médio.
Fonte: Acervo Pessoal da Professora Elisa.

Nesse percurso, a percepção do mundo e a subjetividade abriram espaço para um crescente desenvolvimento da capacidade

criativa dos alunos. O compilado dessas cartografias forma um manancial de encontros de territórios compreendidos como excertos visuais de uma cidade. Contudo, também é notório perceber, por meio das palavras dessa educadora, que a realidade desta unidade escolar, por se localizar no centro do município de Mogi das Cruzes, tem uma identidade marcada pela diversidade, já que recebe estudantes de diferentes bairros e cidades, propiciando assim diferentes convívios com a paisagem.

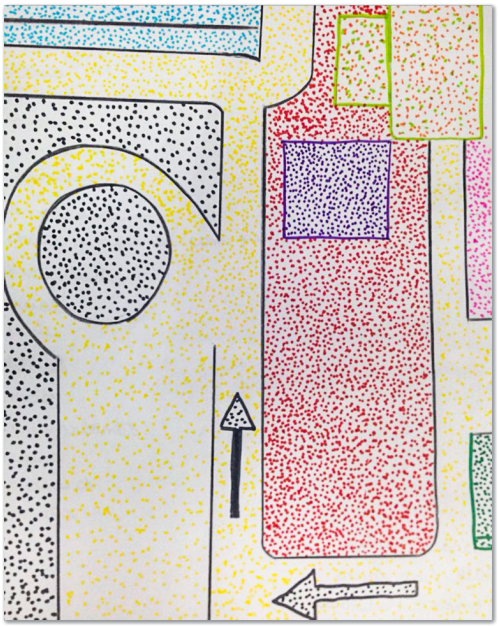


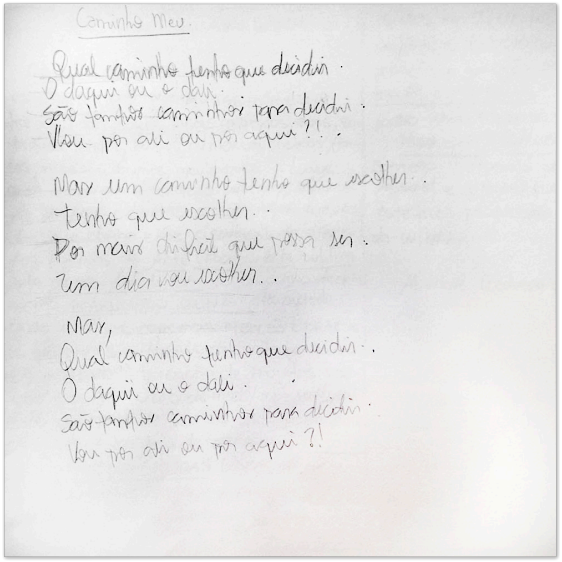
Fig. 2: Trabalho cartográfico de um aluno do 1º Ano do Ensino Médio.
Fonte: Acervo Pessoal da Professora Elisa.

Em outro estágio do trabalho dessa docente destacam-se as atividades ligadas à linguagem da poesia, que foram realizadas a partir do resultado das expedições estéticas e sinestésicas de cada educando.

Na página seguinte é possível observar dois poemas: o primeiro (Fig. 3) volta-se à temática cartográfica dos caminhos e das multiplicidades de escolhas que eles oferecem, mas que provocam também dilemas internos no seu autor, sendo firmados por pontos de interrogação seguidos de sinais de exclamação. O segundo (Fig. 4) fala de percepções sonoras – sejam elas físicas ou emocionais – desencadeadas em esquemas antagônicos: choro e risada; sons que entram e saem, ou que permanecem; sons desagradáveis, mas que aliviam as dores. Esse poema também traz, emoldurando e confirmando os significados textuais, expressões faciais e onomatopeias.

Isso posto, entende-se que nessas práticas educacionais vistas anteriormente a educadora atua como propositora de mediações entre a arte e a cidade, ao convocar os seus educandos, de maneira provocativa, a pensar sobre as reflexões acerca do espaço urbano – seus deslocamentos, sua sonoridade e sua mutabilidade. Coube aos alunos relacionarem suas experiências sinestésicas com os registros de suas expedições, o que, em um primeiro momento, foi realizado de maneira cartográfica, visual e formal, e depois, de forma poética, subjetiva, e com desdobramentos autobiográficos. Estabelecendo uma conexão com o pensamento cartográfico de Barros e Kastrup, compreende-se que:

> Enfim, embora a cartografia vise ao estudo de subjetividades, a investigação se faz através da habitação de um território, o que significa abordá-las por suas conexões, pelos agenciamentos que estabelecem com o que lhes é exterior. Nesse caso, a função de produção de realidade abarca tanto a produção de subjetividades quanto a dos territórios nos quais elas se prolongam. (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 90)



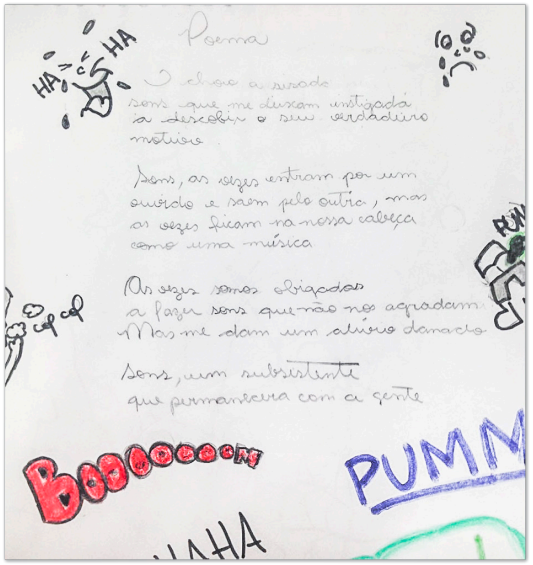
Caminho Meu

Qual caminho tenho que decidir.
O daqui ou o dali.
São tantos caminhos para decidir.
Vou por ali ou por aqui?!

Mas um caminho tenho que escolher.
Tenho que escolher.
Por mais difícil que possa ser.
Um dia vou escolher

Mas,
Qual caminho tenho que decidir.
O daqui ou o dali.
São tantos caminhos para decidir.
Vou por ali ou por aqui?!

Fig. 3: Poema de um Aluno do 1º Ano do Ensino Médio e, subsequente, transcrição.
Fonte: Acervo Pessoal da Professora Elisa.



Poema

O choro a risada
sons que me deixam instigada
a descobrir o seu verdadeiro motivo

Sons, as vezes entram por um
ouvido e saem pelo outro, mas
as vezes ficam na nossa cabeça
como uma música

As vezes somos obrigados
a fazer sons que não nos agradam
Mas me dam (sic) um alívio danado

Sons, um subsistente
Que permanecerá com a gente

Fig. 4: Poema de um aluno do 1º Ano do Ensino Médio e, subsequente, transcrição.
Fonte: Acervo Pessoal da Professora Elisa.

Possibilidades simbólicas do espaço escolar

O ingresso no Ensino Médio sinaliza para o adolescente caminhos e transformações intensas: na personalidade, na responsabilidade de suas escolhas, nas preferências profissionais, no corpo consciente das regras sociais, na sua afetividade com os demais e nos seus sonhos de pertencimento ao conjunto dos direitos e deveres da vida que em breve tornar-se-á adulta. E o tamanho da responsabilidade dos docentes que atuam com este público é, por vezes, imensurável.

Até esse momento, foi possível perceber que Elisa chama para si a responsabilidade de promover e articular com seus alunos do 1º ano do Ensino Médio conceitos e práticas, vivências e experiências, sujeitos e objetos, arte e vida. E, em outro movimento que se bifurca, depois de trabalhar com seus estudantes os conceitos do espaço urbano, ela volta a sua prática pedagógica para o espaço interior – a escola.

Nota-se que, desde o início de sua formação, o espaço teve uma relação incondicional com as suas concepções de ser e estar no mundo, e isso nos remete ao pensamento de Dewey (2010, p. 74), em que: "[...] a primeira grande consideração é que a vida se dá em um meio ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele".

A sala de aula, na visão dessa educadora, abre precedentes para diversas possibilidades artísticas. O padrão em que as cadeiras são organizadas – distribuídas em fileiras, uma atrás da outra – exala simbolismos, que são discutidos por meio de dinâmicas de dança e que requerem dos corpos dos alunos movimentos não convencionais. Neste processo, é necessário deslocar-se: de si, em si, coletivamente, como uma dança. "O corpo que baila busca incessantemente sair de si, encontrar-se com um ser ou em um ser que lhe dê em plenitude aquela mesma vida que o aquece e move cada gesto seu" (BOSI, 1985, p. 53).

Já em outro momento a materialidade inerte depositada em um canto abandonado da escola – cadeiras velhas – torna-se potência poética para o escultor Maurício Chaer que, a convite de Elisa, propõe o encapsulamento desses objetos sucateados em uma obra de arte – como alguém que se interessa por solidificar e prolongar o momento vivido, escondendo-o dos olhos porém eternizando-o sob a materialidade resistente do concreto, sendo capaz de proteger do tempo a sua existência.

Essa escultura-banco, nomeada por ele "Centopeia" (Fig. 5), propaga movimentos e dinâmicas orgânicas que em nada lembram as antigas cadeiras quebradas. Por outro lado, esse artista que volta o seu trabalho, habitualmente público, para o espaço escolar, recria, nesse processo, os laços com o espaço escolar que um dia também lhe pertenceu, já que foi, no passado, estudante dessa instituição.

Mas como o corpo se movimentaria ao redor desta "Centopeia"?

A partir desse convite ao corpo, floresceu nos estudantes um desejo: a ideia de fazerem uma performance no novo espaço, quando esse fosse inaugurado.

Não foi necessário anunciar que na próxima etapa desse trabalho poderiam ser exploradas, de forma optativa, as linguagens da dança, do teatro, das artes visuais ou da música. Como uma tempestade, brotaram ideias das brechas poéticas lançadas pela escultura e pela imprescindível ação mediadora da professora, e de sua escuta sensível dos pensamentos de seus educandos. Nessa perspectiva, encontra-se, nas palavras de Utuari, uma colocação que se remete diretamente à indagação inicial desse texto.

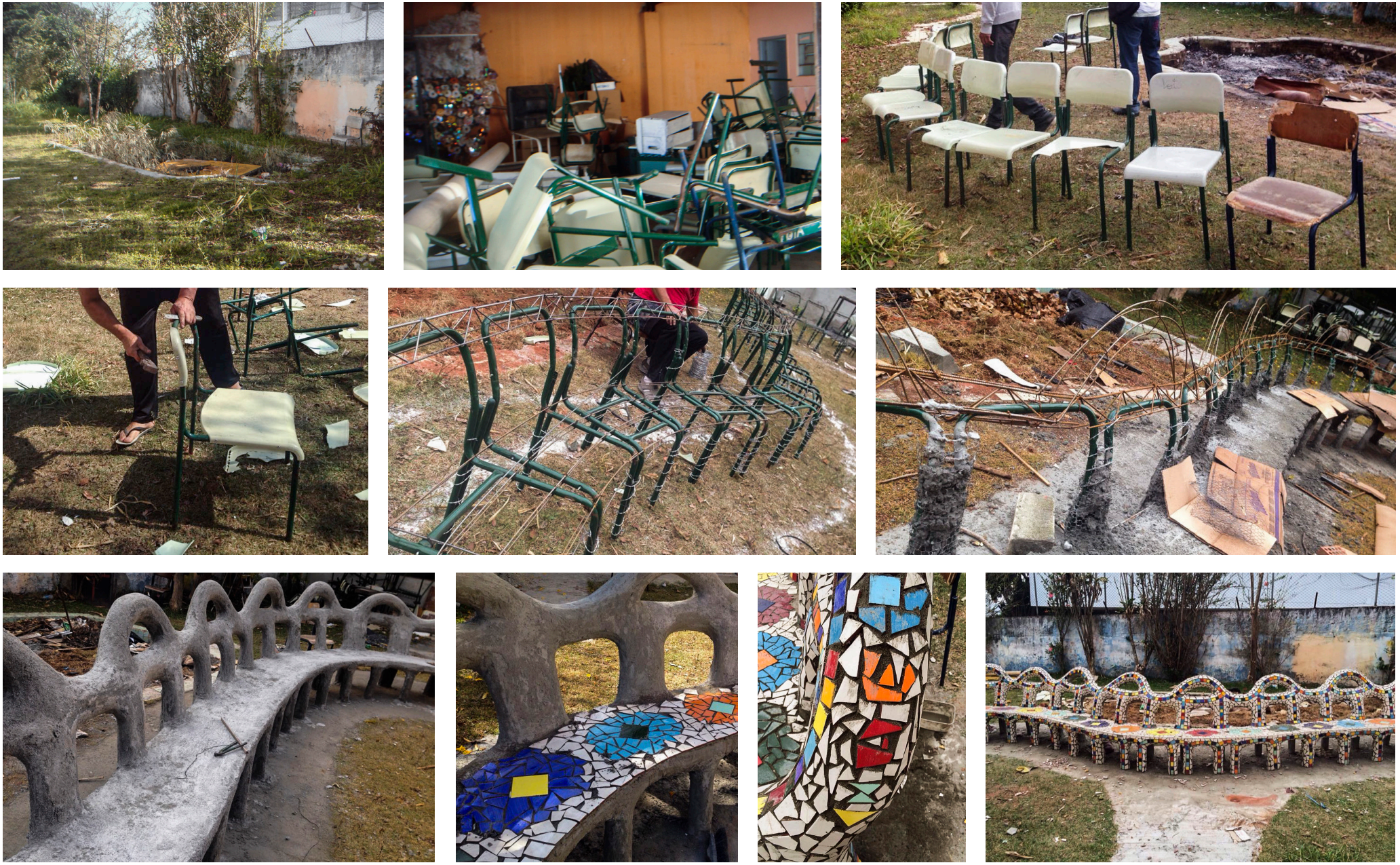


Fig. 5: Foto-ensaio das etapas de construção de “Centopeia”, escultura de Maurício Chaer. Fonte: Acervo Pessoal da Professora Elisa.

> Para ser um professor mediador/provocador de experiências é preciso habilidades e competência em saber convidar o aluno à experiência estética. Será preciso mais que apresentar obras e dizer sobre quais circunstâncias essas foram criadas. Será necessário criar situações de aprendizagens que tornem o encontro significativo. (UTUARI, 2014, p. 173)

A inauguração do espaço de convivência – que, além da escultura-banco, contou com a transformação de um recinto anteriormente abandonado em um ateliê – foi realizada em outubro de 2016, contando com a presença dos artistas que contribuíram para a revitalização do espaço, de professores, de gestores e, principalmente, dos próprios educandos de Elisa.

Das várias atividades pensadas para a inauguração do espaço, algumas ficaram apenas no imaginário dos estudantes, porém outras se tornaram concretas. Entre elas destaca-se uma oficina de mosaico, promovida pelo escultor da "Centopeia", que utilizou para tanto a mesma materialidade de picotes de piso que forram a sua escultura. Os alunos também interagiram com uma instalação feita com canos de pvc, que proporcionava o sussurrar de palavras através do material plástico e cilíndrico até atingir o ouvido do colega. Entretanto, parte especial da inauguração foi a execução da performance "as cruzes que não vemos", nomeada a partir da municipalidade em contexto – Mogi das Cruzes. Elisa nos conta que vários barbantes foram tramados ao longo do espaço de convivência e neles foram afixadas imagens da cidade, cartões-postais e fotografias de acidentes, dentre outros recortes imagéticos trazidos pelos alunos. Os finos fios de barbante que circundavam o ambiente convidaram os corpos à dança, ao desvio, à inclinação do corpo, ao movimento. Realizada majoritariamente por alunos, a performance também instigou os outros participantes a se deslocarem pelo espaço recém-inaugurado.

Nesse aspecto, entende-se que o perceber do espaço da escola como patrimônio e a presença dos artistas nesse espaço reverberaram em aprendizados significativos e transformadores para todos que, de alguma forma, experimentaram esse processo pedagógico, intitulado pela educadora de "verAcidade na Arte: Além dos Muros". A ação mediadora da professora aproxima-se do conceito de Educação Patrimonial, pois, como relata Nascimento, Oliveira e Pillotto:

> A Educação Patrimonial proporciona aos participantes a revalorização de seu patrimônio pessoal e espelhamento da emoção sentida para o patrimônio coletivo. Trata-se do processo de conhecer, registrar e apropriar-se de suas experiências e vivências ao longo de suas vidas, inserindo-se como personagens atuantes de sua própria história. É compreender que, quanto mais perceberem sua importância em seu meio, mais estarão aptos a se apropriar das influências do mundo sem abdicar ou rechaçar do seu próprio mundo. (OLIVEIRA; PILOTTO, 2011, p. 28)

Desse modo, os alunos não apenas aprenderam sobre o conceito de patrimônio material, por meio de seus trajetos pela cidade e pelas ações no espaço da escola, mas também tornaram-se, nesse processo, corresponsáveis por esses ambientes, ao identificarem neles suas dimensões imateriais e simbólicas. Por outro lado, por proporcionar o diálogo entre os territórios internos e externos e entre os participantes de dentro e de fora do contexto escolar, não há outra forma de definir melhor a professora Elisa que como mediadora cultural.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejeane Galvão. ***Arte/educação como mediação social e cultural***. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARROS, Regina de; KASTRUP, Virgínia; Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: ESCÓCIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (orgs). ***Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade***. Porto Alegre: Sulina, 2014.

BOSI, Alfredo. ***Reflexões Sobre a Arte***. São Paulo: Editora Ática, 1985.

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

GIL, Antonio Carlos. ***Métodos e técnicas de pesquisa social***. São Paulo: Atlas, 2008.

JOSSO, Cristine-Marie. ***Experiência de vida e formação***. São Paulo: Cortez, 2004.

NASCIMENTO, Rúbia Stein do; OLIVEIRA, Maria Bernadete Baran de; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Museus: espaços de mediação cultural e construção de identidades. In: GAVAERD, Mercedes Maria; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte (orgs). ***Educação patrimonial:*** conexões interativas. Lages: Grafine, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. ***Currículo do Estado de São Paulo***: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: SEE, 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. ***Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo***: Caderno do professor; Arte, Ensino Médio, 1ª série, v. 1. São Paulo: SEE, 2014.

UTUARI, Solange. O provocador de experiências estéticas. In: MARTINS, Mirian Celeste (orgs). ***Pensar juntos mediação cultural***: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

O meio acadêmico como mediador de espaços culturais

DANIELLA GUIMARÃES BERGAMINI DE SÁ

O presente artigo busca refletir sobre o trabalho desenvolvido pela Faculdade Presbiteriana Mackenzie Rio, através da mediação cultural a partir da experiência de visitas aos museus no Estado do Rio de Janeiro pelos alunos dos cursos da Administração, Direito, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Entendendo que o meio acadêmico é um espaço de socialização e de formação de sujeitos críticos, desenvolveu-se o projeto de extensão com visitas guiadas a museus agindo como sujeito mediador.

Projeto de Extensão Faculdade Presbiteriana Mackenzie Rio - FPMRio

A Faculdade Presbiteriana Mackenzie Rio é uma Instituição de Ensino Superior mantida pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie, localizada na Rua Buenos Aires, 283, Centro, Rio de Janeiro. O prédio em que a Faculdade está instalada desde 1965 pertence ao Sindicato dos Contabilistas do Rio de Janeiro e ocupa posição peculiar, pois além de estar localizado na parte central da maior área de comércio popular do Brasil e uma das maiores do mundo, a chamada SAARA (nome que se dá a um pequeno bairro dentro do Centro carioca, derivado da sigla da Sociedade dos Amigos da Rua da Alfândega e Adjacências, criada em 1962), situa-se no principal eixo de comunicação com as zonas Norte e Sul, próximo às Avenidas Presidente Vargas, Passos e Rio Branco, e perto das linhas 1 e 2 do Metrô.

Sempre preocupada com a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, a FPM Rio acredita na importância do desenvolvimento humano sustentável. Por isso, oferece um espaço para a formação de profissionais qualificados nos campos da educação, ciência e cultura de acordo com os valores éticos e do compromisso político com a defesa dos direitos humanos e a promoção da cidadania, da consciência ambiental e do desenvolvimento social. Ressalte-se que um dos objetivos da Educação Superior no Brasil é reafirmar a função social das instituições de ensino superior, como previsto na LDB 9394/96, estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) como previsto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

A extensão é um eixo de atuação que, articulada às funções de ensino e pesquisa, amplia e viabiliza a relação entre a Faculdade e a sociedade. A Instituição apoia as atividades de extensão e de eventos organizados pela e para a comunidade local, incluindo programas de valorização e subsídios à produção cultural e a memória do patrimônio local, com o compromisso de garantir a abertura de um horizonte dialógico-reflexivo com vistas à promoção dos valores da dignidade humana. Como Instituição Confessional tem a missão de educar o ser humano à imagem de Deus para o exercício pleno da cidadania, contribuindo para o desenvolvimento do ser e da sociedade por meio do ensino, pesquisa, extensão e atividades culturais, esportivas, sociais e espirituais, em ambiente de fé cristã reformada.

Em 2015 foi criada uma Coordenadoria de Pesquisa e Extensão – CPE, que desenvolve a coordenação do andamento dos Projetos de Extensão. Esta coordenadoria tem um caráter interdisciplinar de desenvolver, estruturar e acompanhar pesquisas científico-acadêmicas nas áreas de estudo que estão diretamente ligadas aos cursos de extensão de Administração, Direito, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. Neste mesmo ano, surgiu a ideia de criar um projeto de extensão que desenvolvesse um trabalho de mediação cultural com o corpo discente e os museus do estado do Rio de Janeiro. De acordo com Mirian Celeste Martins:

> é preciso ousar inventar uma forma capaz de se tornar pretexto para discussões e problematizações para além das artes visuais e dos museus, para além dos arte-educadores, em uma perspectiva interdisciplinar (MARTINS, 2014, p. 47).

Além de apoiar, a faculdade incentivou o projeto, entendendo a importância do mesmo junto aos discentes na construção de sujeitos críticos e ativos na sociedade, aproximando professores e alunos em função de estudos e troca de conhecimento e de saberes sobre a condição humana e formas de viver, levando-os a compreender os espaços culturais e as formas de relacionamento e da sociedade. Através desta coordenadoria, pode-se promover o aprimoramento das pesquisas científicas e atividades de extensão desenvolvidas pela faculdade. Dentre os diversos objetivos, podemos destacar:

• Planejar, organizar, divulgar e coordenar seminários, simpósios, conferências, encontros e outras atividades vinculadas à pesquisa e à extensão;

• Estimular, colaborar e ampliar a construção de núcleos e grupos de Estudo no âmbito dos Cursos e consolidar os já existentes junto aos Órgãos de pesquisa nacionais e internacionais;

• Atuar em sintonia com o projeto pedagógico de cada curso para que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam atividades intercomunicáveis e interdisciplinares, conforme determina o Regimento Geral.

A Extensão é entendida como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre as Instituições Acadêmicas e outros setores da sociedade civil, orientado pelo princípio constitucional da indissociabilidade com o Ensino e a Pesquisa.

As ações de extensão desenvolvidas são orientadas pelas diretrizes definidas no Plano Nacional de Extensão Universitária, o qual recomenda que a Instituição mantenha diálogo permanente com a sociedade mediante ações junto ao público em geral, comunidades, segmentos organizados da sociedade civil, órgãos governamentais e empresas públicas ou privadas, sob a forma de programas ou ações de extensão científica. Elas são classificadas nas modalidades: projetos, cursos, eventos, trabalhos de campo, prestação de serviços, publicações e outros produtos acadêmicos ou outra forma de atuação, compatíveis com a natureza das atividades acadêmicas e com os contextos socioculturais. No caso específico, estamos falando do Projeto, por se tratar de um conjunto de ações contínuas de caráter comunitário, educativo, cultural, científico e tecnológico, com objetivo definido e prazo determinado, desenvolvendo-se inclusive através de trabalhos de campo envolvendo atividades que visam a produção e socialização de conhecimento, realizadas junto a segmentos da sociedade

e compreendendo diagnóstico, planejamento, treinamento e desenvolvimento de ações de forma participativa.

Cada Projeto de Extensão é orientado com base em um conjunto de ações contínuas, de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado. Contemplam os conteúdos curriculares dos cursos envolvidos de forma interdisciplinar, de modo a propiciar, desde o planejamento até a realização do Projeto, as práticas que visem à transformação social, à autonomia e à formação do aluno-cidadão.

A Coordenadoria de Pesquisa e Extensão segue as sugestões do Ministério da Educação para projetos com ênfase na inclusão social, propondo os seguintes temas que integrem o aluno da FPM-Rio à comunidade: atenção integral à família; combate à fome; erradicação do trabalho infantil; combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes; juventude e desenvolvimento social; geração de trabalho e renda em economia solidária; promoção e/ou prevenção à saúde; violência urbana; direitos humanos; educação de jovens e adultos; atenção à pessoa idosa, à pessoa com deficiência e às populações indígenas e quilombolas; atividades complementares ao Programa Brasil Alfabetizado; educação ambiental e apoio ao desenvolvimento comunitário; inclusão étnica; apoio à organização e desenvolvimento comunitário; inclusão social dos usuários de drogas; inclusão digital; apoio às atividades de escolas públicas; arte e cultura; formação e consultoria a pequenas empresas.

Os alunos que participam deste projeto, além da experiência e um novo olhar estético, recebem certificado e horas de atividades complementares.

A mediação entre o ambiente acadêmico e o museu

Este trabalho de mediação cultural teve início em março de 2015. As visitas acontecem duas vezes por semestre, mais precisamente nos meses de março, maio, setembro e novembro do ano, sempre na última sexta-feira de cada mês. Podem participar todos os alunos dos quatro cursos de graduação: Administração, Direito, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, sempre acompanhados de um docente de cada curso. Tem caráter voluntário, por meio de inscrição no site, e os alunos participantes são isentos de falta no dia da visita, que tem sido realizada em dia letivo. Da Faculdade saem todos juntos até o museu e lá são divididos em grupos, acompanhados por mediadores do próprio museu. Após a visita ao museu, na semana seguinte é realizada uma reunião em sala de aula, onde os alunos são divididos em grupos para apresentarem um relatório sobre suas conclusões e análises do que foi visto.

Levar o aluno universitário a um museu é impulsionar a construção de um pensamento a respeito das obras e do patrimônio cultural. Levando-o a refletir sobre esta experiência, conseguimos explorar a potência da arte como veículo de ação cultural.

Como estratégia de engajamento do público acadêmico, contemplamos a perspectiva fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 2007; BACHELARD, 1998) como experiência de fruição da obra de arte. Sua abordagem principal focaliza a relação entre arte e consciência, o que implica, paralelamente, em um conceito de arte como experiência sujeito/objeto. A construção de consciência por meio da experiência estética é o ponto chave para se explorar a potencialidade da arte com essa abordagem fenomenológica.

Dar a oportunidade ao público acadêmico de se conscientizar e se identificar culturalmente é perceber a arte como linguagem de vida, a partir do momento em que somos transformados a questionar a realidade. Segundo Barbosa:

> [...] não existe desenvolvimento cultural de uma sociedade sem as possibilidades do seu desenvolvimento estético-artístico. Uma sociedade só é artisticamente e esteticamente desenvolvida quando as produções artísticas são apreciadas, sentidas, entendidas e valorizadas. (BARBOSA, 2010, p. 124)

Estas ideias se ampliam com os ideais sócio construtivistas, que atribuem ao professor o papel de mediar as relações dos aprendizes com o mundo. A arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público. O educador Paulo Freire (1996) consagra a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos uns com os outros, mediatizados pelo mundo. Neste sentido, o projeto oferece um acesso privilegiado ao mundo da cultura.

Cada Instituição de Ensino Superior é composta de sua história, cultura, missão, visão e valores. Em síntese, são suas preocupações que as fazem diferentes umas das outras. Os discentes, por sua vez, também são formados por diversos grupos étnicos, com seus costumes, crenças e um conjunto diversificado de valores. Há uma diversidade cultural, e Barbosa aponta que:

> [...] o papel do professor – gestor diante da diversidade cultural na universidade, é trabalhar a tolerância, o respeito e o reconhecimento da diversidade em toda a comunidade acadêmica, quebrar as barreiras impostas pela sociedade, a qual muitas vezes é escassa e excludente, e não levar em consideração a origem sociocultural e econômica do aluno. (BARBOSA, 2010, p. 98)

Pesquisas que avaliem os melhores procedimentos para atingir os objetivos educacionais de hoje concentram-se principalmente na flexibilidade de pensar e agir, na capacidade de elaborar em direção à melhor qualidade de vida no planeta e no aprender a aprender a partir da construção da consciência crítica. Neste sentido, Silva diz que, na construção de um currículo mais dialógico, é importante:

> Que a escola seja apoiada e incentivada pelas autoridades educacionais e pelos especialistas em educação para assumir seu papel no diálogo entre diferentes significados do mundo, das pessoas, da vida [...] Que as diferentes culturas ali presentes sejam igualmente valorizadas, vivenciadas, questionadas, feitas e refeitas, num diálogo [...] Que os professores assumam e construam o projeto de combater as discriminações e os alunos sejam reconhecidos como seres humanos distintos [...] Que os conteúdos seja vistos com base na racionalidade dos diferentes grupos presentes na escola e das suas diferentes matizes culturais [...] (SILVA, 2000, p.31)

A valorização das diferenças e das histórias pessoais se concretiza neste projeto e se articula com o pensamento de Dewey, para quem a concepção de Educação parte de dois princípios fundamentais: a continuidade e a experiência.

> Tão evidente é, em efeito, a necessidade de ensinar e aprender para a existência continuada de uma sociedade, que pode parecer que estamos insistindo indevidamente sobre um lugar comum. Porém, isto tem sua justificativa no fato de que tal insistência é um meio de evitar que incidamos em uma noção escolástica e formal da educação. (DEWEY, 2004, p. 15)

A educação e a comunicação são essenciais para a continuidade da sociedade, porém essa continuidade encontra na experiência sua possibilidade de se renovar. Em seu sentido mais amplo, é o meio desta continuidade da vida, pois cada um dos elementos constitutivos de um grupo social, tanto em uma cidade moderna como em uma tribo selvagem, nasce imaturo, indefeso, sem linguagem, crenças, ideias, nem normas sociais. A educação consiste em "uma constante reorganização ou reconstrução da experiência" (DEWEY, 2004, p.34). Logo, tomando a concepção deweyana, a mediação cultural proposta pelo projeto em consonância com os museus está pautada pela compreensão de que o universitário é um sujeito epistemológico e, por isso, tem a capacidade de reorganizar-se, reconstruir-se, por meio da experiência vivida no encontro com a arte e com a cultura e pela mediação da experiência.

O universitário, no ato de ir e vir dentro de um museu, é envolvido nas estratégias de compreensão e construção de conhecimento, prática que pode ser considerada uma iniciativa na qual a educação tem por princípio a reconstrução contínua da experiência, como afirma Dewey:

> [...] a diferença essencial da ideia de educação como uma reconstrução contínua [...] Significa que a experiência como um processo ativo ocupa tempo e que seu último período completa sua parte anterior; traz à luz[...] que a experiência como um todo cria uma inclinação ou disposição às coisas que possuem esse sentido. Toda experiência ou atividade contínua deste gênero é educativa e toda educação consiste em ter tais experiências. (DEWEY, 2004, p. 75)

No aprendizado de leitura de obras de arte, no exercício de percepção de identidades, na identificação ou estranhamento de matrizes culturais explícitas nas obras visuais, na discussão de problemas relativos à identidade cultural, o espaço da arte torna-se precioso instrumento de elaboração de narrativas que conduzem à percepção de identidade cultural e sentimentos de pertencimento.

No atual contexto, marcado, entre outros aspectos, pela globalização, por problemas ambientais que ameaçam o planeta, por conflitos éticos cada vez mais complexos, pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, a educação e a cultura, tanto no âmbito formal como informal, passam a ter um papel cada vez mais amplo. E é neste sentido que a mediação cultural entre o ambiente acadêmico e o museu tem sua relevância.

Memórias de encontros

Fig. 1: Entrada da Faculdade Presbiteriana Mackenzie com docentes e discentes, em 27/03/2015. Fonte: Acervo Pessoal.

Fig. 2: Visita ao Museu de Arte do Rio – MAR, em 27/03/2015. Fonte: Acervo pessoal.

Fig. 3: Saguão do Museu da Escola Superior de Guerra-ESG,
em 25/03/2016. Fonte: Acervo pessoal.

Fig. 4. Museu da Escola Superior de Guerra-ESG, em 25/03/2016. Fonte: Acervo pessoal.

Fig. 5: Hall central do Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB, em 31/03/2017.
Fonte: Acervo pessoal.

O projeto teve início em 2015, e no segundo semestre do ano de 2016 contabilizava um total de 157 alunos, tendo gerado 33 relatórios. Em 2017 ocorreu a visita no mês de março, como previsto, contabilizando um total de 310 alunos e 68 relatórios. Estes relatórios são apresentados em sala de aula, de diferentes formas. As escritas, as narrativas e vozes apresentadas apontam como foi gratificante para eles participarem de uma experiência, como vemos em breves depoimentos coletados por e-mail:

> Nunca imaginei que a arte era tão interessante. Quero agradecer tudo que aprendi hoje em nossa visita.
> (Ana Lúcia, 1º período, Administração)

> Amigos de sala, como foi bom esta manhã no museu com todos vocês. Muito obrigada por trocar tantas ideias. Saio daqui com um novo entendimento da arte e do artista.
> (João Pedro, 6ºperíodo, Direito)

> Entender do processo e como pensou o artista antes de fazer a obra foi uma experiência incrível. Obrigada!
> (Murillo, 2º período, Administração)

De acordo com o pensamento de Freedman, alguns vínculos importantes precisam ser construídos, uma vez que:

> A educação nas artes visuais tem lugar no âmbito da cultura visual e, através desta, dentro e fora das escolas, em todos os níveis educativos, através dos objetos, as ideias, as crenças e as práticas que constituem a totalidade da experiência visual humana concebida; dá forma a nosso pensamento sobre o mundo e nos leva a criar novo conhecimento através da forma visual. A arte/educação, em seus entornos institucionais e não-institucionais, se realiza em uma sala de aula de educação infantil ou em uma faculdade, em uma aula de desenho ou como parte de uma unidade de ciências interdisciplinares, ajuda a desenvolver significados ricos através da experiência de vida dentro e fora da escola. Encontramos nas salas de aula, nas galerias dos museus, nos centros culturais, nas residências, na rua, nos cinemas. A arte/educação informal tem lugar ao largo de nossas vidas cada vez que nos encontramos com a cultura visual e falamos ou discutimos de forma reflexiva sobre ela. (FREEDMAN, 2006, p. 26)

Foram vários encontros, organizados e pensados para que o aluno tivesse uma experiência com a arte e aproveitasse o máximo possível de tudo. Ao lembrar daqueles alunos encantados, com os olhos vibrantes, e pensar e dialogar sobre as obras e os encontros com a arte podemos afirmar que as experiências foram extremamente gratificantes para todos. Aprendendo a aprender com eles, respeitando o tempo de arte interno de cada um e contaminando outros, como podemos ler no e-mail da aluna Marina, 5º período de Ciências Contábeis: “Professora, vou levar meus Pais ao museu, quero que eles entendam e vejam como é importante a expressão da arte”. Tornou-se mediadora cultural para sua família.

A arte é um fenômeno que está íntima e fundamentalmente ligada à humanidade: traduz a sua história, exprime seus sentidos, inaugura novos olhares, novos conceitos, desenvolve o ato criativo, elabora subjetividades e produz conhecimento. É na experiência estética que os sentidos do ser humano ampliam seus horizontes de reconhecimento para si e para o mundo. Pensar em ações culturais que transformem mentalidades e percepções é ir em direção a uma sociedade universal e pensar a humanidade ao mesmo tempo múltipla, na riqueza da diversidade das culturas (Morin, 2002), convertendo-nos, verdadeiramente em cidadãos do mundo, respeitadores das

heranças culturais. Considerar o meio acadêmico como mediador de espaços culturais nos leva a acreditar que estamos na direção certa.

Referências

BACHELARD. G. ***Poética de devaneio***. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARBOSA, A. M. (Org). ***Arte/educação contemporânea***. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2010.

DEWEY, John. ***A Arte como Experiênci***a. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREEDMAN, Kerry. ***Enseñar la cultura visual***: currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Octaedro, 2006.

FREIRE, P. ***Pedagogia da autonomia***: saberes necessários à prática educativa. 36 Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, Mirian C. ***Pensar juntos mediação cultural***: [entre]laçando experiências e conceitos. Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas. São Paulo: Terracota,2014.

MERLEAU-PONTY, M. ***O Olho e o espírito***. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MORIN, E. ***Os sete saberes Necessários à Educação do Futuro***. 2. Ed. São Paulo : Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

Entre mapas e dobras: mediação cultural na aproximação estética com a cidade[1]

MIRIAN CELESTE MARTINS (Et al.)

> [...] o valor de uma cidade é o que lhe é atribuído por toda a comunidade e se, em alguns casos, este é atribuído apenas por uma elite de estudiosos, é claro que estes agem no interesse de toda a comunidade, porquanto sabem que o que o hoje é a ciência de poucos, será amanhã cultura de todos. Giulio Carlo Argan (1998, p. 228)

Como estudiosos atentos à cultura para todos, como vemos a cidade? Como a descortinamos para outros?

Estas foram questões propostas na disciplina *Arte e Mediação Cultural* no Programa de Pós-graduação em *Educação, Arte e História da Cultura* da Universidade Presbiteriana Mackenzie no segundo semestre de 2011. Indagações que impeliram o desafio de construir mapas e ações mediadoras junto a diferentes públicos e locais, envolvendo, além dos conceitos de mediação, os conceitos relativos a patrimônio cultural: uma pesquisa colaborativa.

Diálogos, trocas, histórias pessoais nos encontros com a arte, exposição de pontos de vista, ampliação de repertório, leituras de imagens e textos, viver o *Caminhando* de Lygia Clark, cartografias individuais e coletivas, narrativas escritas e imagéticas foram ações vividas pelo grupo participante nesta disciplina que em seu desenrolar foi traçando seu caminho teórico. Ações que possibilitaram um panorama da mediação cultural compreendida como um complexo "estar entre muitos", não um mero "ligar dois pontos" como apresenta o Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural (CLARK, 2005, p.54):, transpassados pelos vetores da experiência estética, das provocações e contaminações estéticas, da nutrição estética e pelos territórios apresentados pelo grupo de pesquisa (2011), entre eles o do patrimônio cultural. A construção de um trabalho colaborativo, tônica na docência desta professora, seja na graduação ou na pós-graduação, foi também aqui proposta. Assim nasceu a pesquisa colaborativa.

Talvez todos concordemos com o pensamento de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa em *Grande sertão*: "[...] o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (ROSA, 1986, p. 52). Assim, na travessia de nossos encontros semanais, nas tardes de terça-feira no segundo semestre de 2011, que aos poucos foi se delineando uma paisagem. No meio dela, a potencialidade de conceito e atitude: a mediação cultural.

Todo o processo gerou múltiplas possibilidades de reflexão. Este artigo, que se construiu de modo colaborativo, contempla alguns desses pontos do processo da pesquisa, dos mapas individuais e suas dobras em conexão, das ações mediadoras para públicos selecionados e finaliza com reflexões e ressonâncias.

---

1 - Este artigo foi anteriormente publicado nos anais do XXII ConFAEB realizado no Instituto de Artes (UNESP) de 29/10 a 02/11 de 2012 e aqui complementado e atualizado.

A cidade como espaço da arte e da cultura

> Na cidade, os olhos não vêm coisas, mas figuras de coisas que significam outras coisas. Ícones, estátuas, tudo é símbolo. Aqui tudo é linguagem, tudo se presta de imediato à descrição, ao mapeamento. Como é realmente a cidade sob esse carregado invólucro de símbolos, o que contém e o que esconde, parece impossível saber.
>
> Uma maneira diferente de falar de uma cidade: a partir das primeiras impressões que se tem ao chegar, das pedras e cinzas que restam dela ou de velhos cartões-postais. Ou ainda dos seus nomes, capazes de evocar a vista, a luz, os rumores e até o ar no qual pira a poeira de suas ruas. É por meio desses indícios – e não das descrições – que se pode obter um verdadeiro quadro de lugares. (BRISSAC, 1996, p. 23)

Como provocar outros encontros e experiências estéticas na cidade que habitamos? Como experienciar o olhar estrangeiro para estranhar o familiar neste "carregado invólucro de símbolos"? Que processos podem ser vividos para que a cidade possa ser vista de outros ângulos, em perspectivas que instiguem novas descobertas em arte e cultura? Afinal, que ações para diferentes públicos podem ampliar nossa compreensão dos meandros da mediação cultural nesta disciplina da pós- graduação?

Questões chaves para pensar uma pesquisa coletiva sobre a cidade que habitamos, seja para quem nasceu nela ou para quem está de passagem. Questões chaves que podem nos fazer caminhar sobre os conceitos de mediação cultural, de patrimônio cultural e dos próprios processos de criação.

Para iniciar traçamos uma primeira tarefa: construir mapas pessoais pinçando algum aspecto que nos interessa particularmente. Para cada participante um mapa. Em cada mapa o modo como para ele se pode olhar. Em cada mapa um foco para mediação cultural. Assim mapas serão sobrepostos como decalcomania a inventar rizomas. Conexões entre focos. E... e... e... pois

> o rizoma é aliança, unicamente aliança. [...]o rizoma tem como tecido a conjunção 'e... e.... e...' Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 37)

Se no grande campo da arte, uma das possibilidades de atuação é construir outras imagens da cidade, podemos reinventar a localização e a permanência, como nos convida Nelson Brissac Peixoto:

> Quando a fragmentação e o caos parecem avassaladores, defrontar-se com o desmedido das metrópoles como uma nova experiência das escalas, da distância e do tempo. Através dessas paisagens, redescobrir a cidade. (PEIXOTO, 1996, p. 13)

É esta a provocação. Que começa na mediação dentro do próprio grupo e se estendeu a outros.

Escolhas e definições: pequenos e diversificados mapas individuais

"O outro" [o público, definido por cada participante]. "A coisa" [o objeto a ser mediado- - o patrimônio cultural e nele a cidade]. "O quê" [o foco da mediação cultural]. "Para quê" [objetivos]. "A ação me-

diadora" [a provocação para a experiência estética]. "O território da pesquisa" [o patrimônio cultural e a cidade].

Dispositivos abertos para a pesquisa, interligando focos, objetivos, metodologia da ação mediadora.

Como não se pretendia construir ações e roteiros a partir da ideia de um "mapa tradicional", duas propostas contemporâneas foram trazidas ao grupo para inspirar os integrantes com as suas possibilidades expandidas acerca de mapas e deslocamentos pela cidade.

Link 1: Jorge Macchi. Buenos Aires Tour, 2004. Disponível em: <http://www.jorgemacchi.com/es/obras/30/buenos-aires-tour>. Acesso em 10 jul 2017.

Para *Buenos Aires Tour* de 2004, o argentino Jorge Macchi parte de um vidro quebrado sobre um mapa da cidade de Buenos Aires e suas linhas determinam oito itinerários que mapeiam 46 pontos de interesse. Fotografias, textos e sonoridades são registrados com a colaboração de Maria Negroni (textos) e de Edgardo Rudnitzky (sons). O acaso propõe aqui modos de encontrar a cidade e gera um livro-objeto (caixa, folhetos, postais, mapa, CD ROM, selos), como um guia.

Link 2: Cinthia Marcelle e Marilá Dardot. Mapa abstrato (2011). Disponível em: <http://opiniaoenoticia.com.br/cultura/artistas-traduzem-sao-paulo-em-exposicao/>. Acesso em 10 jul 2017.

Em *Mapa abstrato*, as brasileiras Cinthia Marcelle e Marilá Dardot apresentam um modo muito particular de lidar com o planejamento de um roteiro e a inserção do acaso no deslocamento pela cidade. O convite, escrito em máquina de datilografia com má impressão devido ao desgaste da velha fita preta, está em folhas soltas em uma espécie de caixa aberta:

> Leve com você uma cópia do mapa e um bastão de giz.
> Vá ao ponto de ônibus mais próximo de onde você está.
> Pegue o terceiro ônibus que passar.
> Desça no décimo quinto ponto.
> Atravesse a rua.
> Atentamente.
> Caminhe duas quadras.
> Observe.
> Vire à esquerda.
> Ouça.
> Vire à direita.
> Pergunte as horas.
> Vire à esquerda mais uma vez.
> Olhe para cima.
> Caminhe quatro quadras.
> Devagar.
> Olhe ao redor.
> Encontre seu lugar e faça um X.
>
> Compartilhe aqui sua experiência com um relato e um achado.

Estas duas obras, convites para atravessar cidades e buscar encontros, foram como munição estésica para iniciar a pesquisa colaborativa. Para iniciá-la, cada integrante do grupo tinha uma tarefa: construir um mapa pessoal a partir de algum aspecto que lhe interessasse. Em cada mapa, um foco para mediação cultural. Cada mapa pessoal

criou conexões com os outros mapas dos colegas. Assim, todos os mapas foram sobrepostos como decalcomania a inventar rizomas.

Com esta provocação começamos a discussão e mediação dentro do próprio grupo, ampliando olhares e saberes sobre a cidade. Cada um assumiu a tarefa de aproximar a cidade de públicos diversos, escolhendo para isso algo específico que nos fez olhar também para a cidade com outros olhos.

Marcia Cristina Polacchini de Oliveira partiu do caminho que percorria três vezes na semana e se deparou com um circo iluminado, uma cidade viajante: o Circo Stankowich, a companhia mais antiga do país, com seis gerações empenhadas em manter viva sua tradição.

Maria Cristina Rizzetto Cerqueira lembrou-se da joia escondida na Zona Norte: a Biblioteca Infantil Narbal Fontes, localizada onde reside desde criança e na qual ela, crianças e adolescentes do bairro encontravam acesso aos livros e pesquisas desde os tempos em que a Internet não existia. Um prédio que se encontra em processo de tombamento e possui uma arquitetura que chama a atenção por lembrar um castelo dos contos infantis.

Muitos outros espaços se tornaram "objetos" a serem mediados. Lugares marcos como o Teatro Municipal, o *Monumento das Bandeiras* e o Memorial da América Latina. Os parques: Parque Municipal Buenos Aires e seus monumentos, localizado em Higienópolis; o Parque da Independência, no Ipiranga; o Parque Trianon, na Avenida Paulista, e nele a obra *O Fauno*, de Brecheret; no Parque Anália Franco/ antigo Parque Ceret, no Tatuapé: uma réplica da escultura de *David* de Michelangelo em tamanho natural, com cinco metros de altura em argamassa armada, executada pelo Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo.

A arte pública presente em quatro estações de metrô: na *Estação Sumaré* os paulistanos retratados por Alex Flemming; na estação Dom Pedro II a obra de Antônio Cordeiro, escultura em argila: *Figuras Entrelaçadas*; na estação Sé: mural de Mário Gruber *Como sempre esteve, o amanhã está em nossas mãos*, vinílico e acrílico sobre parede de concreto; na estação Santa Cecília duas obras de José Guerra: *Estudo de Mulher nº 1* e *Estudo de Homem nº 1*,esculturas em concreto, goma laca, grafite, anilina e cera. E três museus: MASP – Museu de Arte de São Paulo; MAM – Museu de Arte Moderna e MUBE – Museu Brasileiro de Escultura.

Lugares inusitados, como um bairro inteiro tombado: o patrimônio histórico, paisagístico e urbanístico na City Lapa; e o cemitério da Consolação, localizado na região central da cidade de São Paulo, que possui um verdadeiro acervo escultórico e arquitetônico, destacando-se obras do escultor Victor Brecheret.

Link 3: Cemitério da consolação. Guia de visitação. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/upload/cemiterio%20mapa%20baixa_1219246518.pdf>. Acesso em 10 jul 17.

Espaços do Multiculturalismo - a percepção sensorial das manifestações culturais, da mistura e diversidade na cidade de São Paulo, presente nos festivais e festas das diversas comunidades, como a africana, espanhola, italiana, japonesa, judaica, portuguesa, sírio-libanesa, cada uma com seu centro cultural.

Para Renata Navajas Barbosa, que morava em São José dos Campos, no interior paulista, a descoberta de toda uma tradição histórica e cultural que se revela nos espaços públicos daquela cidade.

Mapas foram trazidos para a classe, projetados em transparências e superposições imaginadas, criando novos encontros e conexões, colocando-nos para olhar para o que não havíamos visto.

Mapas e dobras em conexão com Outros: mediadores e mediados

No processo de pesquisa foram sendo definidos os parceiros para a mediação cultural. Muito variados, notaram-se conexões entre professoras e aprendizes, conexões com pessoas conhecidas e com pessoas desconhecidas: alunos, familiares, amigos, conhecidos, transeuntes foram parceiros nas ações mediadoras.

Em um artigo seria impossível trazer a profundidade de cada mediação realizada, mesmo que colocássemos um resumo de cada trabalho. Neste sentido, tentando desvelar a riqueza, selecionamos trechos do resumo de Elias, pesquisador da área de Filosofia, sobre o trabalho realizado com o seu filho no metrô, como uma face possível desta pesquisa. Conta Elias J. B. Binja:

> A nossa proposta de Mediação Cultural teve como outro: Filipe, de cinco anos, com o intuito de explicitar a relação de proximidade entre o Mediador Cultural e o Preceptor de J. J. Rousseau (1999) em O Emílio, além de enunciar alguns conceitos do pensador. O roteiro foi definido por três estações de metrô, na seguinte ordem: Dom Pedro II, com a obra de Antônio Cordeiro, escultura em argila: Figuras Entrelaçadas; na estação da Sé. Escolhemos o mural de Mário Gruber, vinílico e acrílico sobre parede de concreto: Como sempre esteve, o amanhã está em nossas mãos; e na estação de Santa Cecília escolhemos duas obras de José Guerra, esculturas em concreto, goma laca, grafite, anilina e cera: Estudo de Mulher nº 1 e Estudo de Homem nº 1.
>
> Na estação D. Pedro II, no primeiro contato com a obra, vem à tona a questão reveladora: "Pai, por que paramos aqui?" A inocência deu lugar à ignorância do visível feito invisível pela pressa da multidão que vai pegar o metrô. A marcha do público é frenética e arrasta todos para o mesmo fim: o vazio, o desconhecido. [...] Assim, os videntes cegos seguem o fluxo apressado em direção à nadificação, do esvaziamento do ser-si-mesmo, condição do ser-si-para-o-outro, para o completo estranhamento de si, ser- sendo.
>
> Mas, parar é o ato corajoso, a tomada de consciência do não-movimento, que contraria o fluxo cego da multidão. É no parar que percebemos a força da consciência humanizante: "Pai, por que paramos aqui?" Parados tomamos consciência de nós, a invisibilidade dá lugar à vidência do vidente visível, é o mundo que se descortina, e nos deslocamos para nós. A voz oculta e ensurdecedora da Arte ecoa em nosso ser, nos convidando: "olhe para mim!". Mas como olhar se não conseguimos ver?..., De repente um grito: "Pai, olha só que legal! Parecem dois bonecos ligados e abraçados..., Pai, eu consigo fazer..." O foco do olhar mudou-se vertiginosamente da multidão apressada e cega, para 'As Figuras Entrelaçadas. A multidão, até então absoluta e totalitária em seu movimento, é relativizada e reduzida à insignificância, para não dizer à invisibilidade. Agora importa ver a escultura que o Filipe também consegue fazer.
>
> Filipe, sensibilizado no duplo ato simultâneo: parar e ver, agora pode esboçar seus juízos: "..., gostei, porque ensina..."; "não gostei, porque está castigando o índio..."; "arma não pode..." (referindo-se ao Mural de Mário Gruber). Seu pudor despudorado se explicita diante do tronco nu da mulher (escultura de José Guerra). A mediação possibilitou dar visibilidade ao visível

> tornado invisível nas determinações sociais, dar voz à silenciada arte falante e eternizar o transitório na arte e seus autores, além de atualizar e potencializar a sensibilidade do infante Filipe.
>
> Nosso esboço de Mediação Cultural teve J.J.Rousseau como referencial teórico. Em O Emílio, Rousseau critica o desrespeito das crianças como tais, e propõe um modelo didático-pedagógico que considera e respeita as distintas fases do desenvolvimento humano. [...] E nossa proposição de fundo é responder como propiciar a uma criança citadina o desenvolvimento de sua sensibilidade e potencialidades da melhor maneira possível, minimizando os efeitos corruptores da sociedade.

Entre mapas, dobras e conexões, as descobertas e... e... e...

Tendo o rizoma como tecido a conjunção "e... e... e...", como dizem Deleuze e Guattari (1995, p. 37), para quem "há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser" presente no sistema arbóreo, perguntamos: quais descobertas e ressonâncias foram desencadeadas? Foram muitas, impossível abordar todas. Debrucemo-nos sobre algumas delas.

Para Célia Cristina Rodrigues Donato, a percepção da importância do ato de mediar em arte. Ato impulsionado pela constante busca de um afloramento daquele que entra em contato com a arte, com a liberdade de viver suas experiências estéticas, onde mediado e mediador aprendam nesse contato, que transitem um no mundo do outro, mundos com suas cores, formas e sons diferentes e ainda inexplorados. Dessa forma, a vivência desses encontros busca sentir o universo do "outro" através do enfoque nas respostas dos entrevistados, a fim de delinear suas sensações e impressões diante do Teatro Municipal de São Paulo e da experiência estética com a música. Importante mencionar que este trabalho teve a sua continuidade na pesquisa de mestrado de Célia Cristina Rodrigues de Donato (2012).

Com seus alunos de Design de Interiores, Paisagismo e Leitura de Projetos, Cíntia Ribeiro Rondon abriu o debate após a pesquisa de campo no bairro da City Lapa sobre a necessidade de se "quebrar pré-conceitos engessados" sobre o conceito de patrimônio. O que levou a resultados inesperados e estranhamentos, como o de inicialmente muitos alunos acharem que não havia patrimônio algum no local. E surpresas quando os alunos souberam que as ruas, as calçadas, as árvores e todas as casas, tudo era patrimônio histórico, natural, cultural.

Para Maria Cristina Rizzetto Cerqueira, a experiência vivida na biblioteca infantil permitiu perceber que, no processo de mediação, pressupõe-se uma interação ampla entre o mediador e o mediado. Alguns passos são fundamentais para que a experiência seja considerada exitosa, como o planejamento da ação, proporcionar novas descobertas a partir de desenvolvimento de propostas de problematização do objeto cultural a ser explorado e estimulação à curiosidade infantil por meio de provocações.

Após a mediação realizada houve a quebra do preconceito, da rejeição e o estranhamento diminuiu, diz Vaner Sílvia Soler Bianchi das conversas pela web sobre o Cemitério da Consolação. A mediação cultural proporcionou a experiência estética, a reflexão, o despertar da percepção e do olhar nas diversas faixas etárias. O tema foi/é motivador porque ofereceu oportunidades de olhar a cidade de forma diferente. A mediação provocou um movimento, tirou as pessoas da inércia cultural em que se encontravam, provocando a quebra da aversão e do preconceito sobre o diferente.

No trabalho junto a crianças - seu filho e amiguinhos - Renata Navajas Barbosa descobriu uma São José dos Campos que desconhecia, apesar de ser moradora da cidade. Durante as expedições culturais, intervenções espontâneas no aproveitamento das oportunidades surgidas, as observações sensíveis, o contato das crianças com os locais e com as produções artísticas ali encontradas, fizeram-nas criar mapas pessoais e construir um mapa coletivo (Fig. 1). Com grande interesse e envolvimento, intensificaram suas relações com o patrimônio histórico e cultural da sua cidade. Foi surpreendente identificar o quanto as crianças estavam abertas aos conhecimentos estéticos. E colocando-nos a todos mais próximos de sua cidade, que também redescobria.

Fig. 1. Trilhando caminhos conhecidos com olhares diferentes. Mapa coletivo realizado por crianças a partir da visita mediada por Renata Navajas Barbosa.

Rita de Cássia Demarchi (2003) retomou um trabalho de mediação junto a uma obra "sua velha conhecida": a Estação Sumaré no metrô, objeto de seu mestrado. Iniciando com O Fauno, escultura "escondida" no Parque Trianon, em plena Avenida Paulista, continuando depois com o edifício do MASP e a Estação Sumaré, os três estudantes universitários, com suas câmeras fotográficas, entusiasmaram-se com algo que lhes era tão próximo e tão distante. Em meio a uma conversa onde o imprevisto foi incorporado, algumas questões foram tocadas: noções de coletividade e pertencimento, patrimônio natural e patrimônio histórico. Rita coloca que o mais difícil e necessário foi buscar a novidade e o frescor diante de uma obra que já conhecia bem. Entre as ressonâncias: além das muitas fotos, os dois estudantes escreveram belos textos poéticos sobre a experiência. Rita enviou um artigo para um congresso na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, e continuou perseguindo o "aquele que vê" em seu doutorado (Idem, 2014).

A partir das experiências anteriormente relatadas, identificou-se nos registros e nas falas dos participantes a presença de sensibilidade, pensamento estético, percepção e desejo de aprender sobre Arte e História e, principalmente, a capacidade dos sujeitos em mediar com outras pessoas as informações veiculadas durante as visitas. A pesquisa permitiu desenvolver nos participantes o exercício do olhar, e ampliou as possibilidades de expressão, atenção, interpretação, pensamento, improvisação e, principalmente, o desejo de buscar informações significativas sobre o assunto julgado interessante. Por se tratar de um grupo de professores, as experiências ecoaram também sobre as reflexões acerca de seus papéis de mediadores enquanto educadores no contexto da escola formal.

As experiências desvelam que cada integrante expandiu a sua percepção e trabalhou de forma sensível e criativa na construção de seu "mapa", no estabelecimento de sua ação e seus focos, na escolha dos fruidores. Nesse sentido, além de toda a discussão gerada durante as aulas, conhecer alguns trabalhos de artistas contemporâneos foi relevante para transbordar as fronteiras do que seria meramente confortável para cada um.

De maneira ampla, nota-se que o trabalho realizado incentivou a postura investigativa e interdisciplinar dos participantes. Mesmo que a maior parte dos doutorandos e mestrandos não possua formação específica em Arte, foram impelidos, em meio ao intenso e complexo trabalho de descobrir, estudar os objetos e exercer o papel de mediadores, o que se configurou como um desafio e uma oportunidade de se aprofundar e melhor compreender os objetos artísticos/ bens patrimoniais.

Diferentemente de transmitir informações prontas, mediar é romper com o que está definido, é ter um olhar ampliado que possibilita ao outro a descoberta. Os olhares sobre o mundo são ampliados no momento em que aquilo que é visto, passa a ser percebido, compreendido e incorporado a uma nova realidade a ser construída. Não será essa a tarefa maior da mediação cultural?

Dewey (2010) destaca a importância de valorizarmos as situações de aprendizagem abertas à investigação constante do indivíduo, baseadas em hipóteses que desencadeiam práticas problematizadoras, desencadeando uma continuidade do pensar pedagógico. E nos perguntamos: qual sentimento aflora na atividade de mediação? Estela Maria Oliveira Bonci responde: a alegria da certeza do início de um caminho permeado pela descoberta do novo, que a levou a continuar propondo projetos interdisciplinares a partir de acervos culturais, desencadeando sua dissertação de mestrado (BONCI, 2013).

Outro ponto importante é descortinado nas entrelinhas dos relatos: foi na ação que se valorizou o patrimônio! Ao invés de um discurso distanciado e moralizante acerca da necessidade urgente de valorização e preservação de nossos bens patrimoniais, essas questões não deixaram de ser trabalhadas, mas formaram o pano de fundo, integradas de forma orgânica nas propostas e na ação junto aos fruidores.

Por fim, foi possível perceber a riqueza do universo envolvido e a importância dessa pesquisa construída coletivamente a partir de mapas e ações mediadoras. As investigações poderão ter continuidade e abrir-se em múltiplas vertentes e aprofundamentos, no diálogo entre as intervenções pedagógicas, os teóricos e as experiências vividas junto à cidade.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. ***História da arte como história da cidade***. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BONCI, Estela Maria Oliveira. ***Uma janela aberta para a leitura de mundo***: o desenho de crianças de 9/10 anos a partir de intervenções pedagógicas, 2013. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2013. Disponível em:.<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1875>. Acesso em: 10 MAI 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Introdução: Rizoma. In: ***Mil Platôs - capitalismo e esquizofrenia***. Rio de Janeiro: Ed: 34, Vol.1, 1995.

DEMARCHI, Rita de Cássia. ***Encontros sensíveis***: experiências de mediação da obra de arte pública Estação Sumaré no Metrô de São Paulo, 2003. Dissertação (mestrado em Artes Visuais), Instituto de Artes/UNESP, 2003.

_____ ***Ver aquele que vê***: um olhar poético sobre os visitantes em museus e exposições de arte, 2014. Tese (doutorado em Educação, Arte e História da Cultura), 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1925>. Acesso em: 10 MAI 2017.

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

DONATO, Célia Cristina Rodrigues de. ***Teatro Municipal de São Paulo***: da percepção do patrimônio à experiência estética, 2012. Dissertação (Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1853>. Acesso em:10 MAI 2017.

GRUPO DE PESQUISA Mediação: arte/cultura/público (coord. MARTINS, Mirian Celeste). ***Mediação: provocações estéticas***. São Paulo. Revista Mediação, Pós-Graduação do Instituto de Artes da Unesp/SP. V1, n1, outubro de 2005.

GRUPO DE PESQUISA Mediação cutural: provocações e contaminações estéticas. ***Mediação Cultural entre Territórios de Arte & Cultura***. In: Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - I Congresso Nacional de Formação de Professores, 2011. São Paulo: Ed. UNESP, 2011. v. 1.

PEIXOTO, Nelson Brissac. ***Paisagens Urbanas***. São Paulo: Editora SENAC: Editora Marca D´Água, 1996.

ROSA, Guimarães Rosa. ***Grande sertão***: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emilio ou da Educação. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Centro de São Paulo: lugares de memórias impulsionados pela mediação social e cultural

VILMA AMBROSIA JUREVICIUS

> [...] os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. É por isso a defesa pelas minorias de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência a verdade de todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa as varreria. São bastiões sobre os quais se escora. (NORA, 1993, p. 13)

Se não há memória espontânea, como transformar espaços em bastiões impulsionadores da mediação cultural e social junto às redes sociais? As instituições culturais já têm construído ações mediadoras mais efetivas, embora a troca de equipes não seja facilitadora de aprofundamentos em estudos e pesquisas. Entretanto a cidade e seus lugares de memória têm mobilizado redes sociais?

O presente texto nasceu na contemplação da cidade através da pequena janela do Café Girondino, situado no Largo São Bento. De lá, conseguimos visualizar o movimento da cidade, em uma tarde de outono. Sempre me encanta pensar nos espaços, nas pessoas, na época e nas histórias em cada lugar anfitrião. Sorver o café, observar a cidade, refletir sobre as ações, travar um diálogo na companhia de Yates (2008) e Nora (1993) desafia-me a ampliar o olhar sobre nossa prática na mediação social e cultural.

A convivência com os grupos, como mediadora social, e a constatação de que foram as pessoas, as famílias que construíram as cidades, tornam-se foco a partir de redes sociais que se organizam no centro de São Paulo como a Caminhada Noturna, os movimentos a favor ou contra o espaço chamado popularmente de Minhocão e uma ação realizada com os moradores da Vila de Sá Barbosa no bairro da Luz. É este o caminho deste texto.

Caminhada noturna pelo centro

Um grupo formado por pessoas apaixonadas pela região Central de São Paulo, há mais de dez anos, oferece a *Caminhada Noturna*, com mais de 300 edições. Ligados à Ação Local de Barão de Itapetininga, participam do movimento pró recuperação do Centro promovida pela ONG *Associação Viva O Centro*.

Moradores e visitantes se reúnem em frente ao Teatro Municipal de São Paulo todas as quintas feiras e iniciam a jornada às 20h, acompanhados pelo que denominam de “guia” e pelos organizadores. Como introdução são apresentados quais pontos serão destacados durante a caminhada e se inicia uma narrativa sobre a memória do local. O grupo começa o trajeto revisitando lugares.

A história da cidade, do desaparecimento de prédios, sua importância para uma determinada época e dos fatos que determinaram o que é hoje, enlaça-se com narrativas sobre as pessoas, as famí-

lias, aqueles que trabalharam naquele local, o que ouviram de seus antepassados, ... Muitas vezes, de forma poética, a construção coletiva da memória se evidencia, trazendo à tona o que Yates (2008) denomina de memória artificial, como uma escrita que marca cada história como se cada local fosse uma tábua de cera a receber marcas.

A jornada continua, mas, aquele local visitado e a percepção das pessoas não ficará mais indiferente, pois através da memória do grupo o espaço ganha vida, revela-se e repercute, pois é pela história que se tornam lugares de memória, como diz Nora:

> É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento da história, mas que lhe são devolvidos. Não mais inteiramente a vida, nem mais inteiramente a morte, como as conchas na praia quando o mar se retira da memória viva. (NORA, 1993, p. 13)

Os prédios, as construções, os pequenos detalhes arquitetônicos, os azulejos, as pinturas, são verdadeiras obras de arte, imperceptíveis aos olhos de quem passa apressado, indiferente. A partir dessa experiência ganham significado, que é conferido pelo grupo que deu sentido a elas, devolvidos e ressignificados pelas histórias atualizadas nas vidas de cada participante. Uma apropriação que, até um dado momento, estava invisível a determinadas pessoas e grupos. Assim o grupo, ao mesmo tempo que se identifica com as outras pessoas, percebe a necessidade coletiva dos moradores do centro de não perder ou deixar de reviver o passado e o presente, mesmo com a incerteza do futuro.

Os organizadores ressaltam que realizar a *Caminhada Noturna* é uma demonstração de que caminhar no centro à noite é seguro, embora haja muita luta para conservar o patrimônio cultural da cidade.

De mãos dadas com a história e a memória andando pelo "Minhocão"

Outro local de interesse é o Elevado Costa e Silva, chamado popularmente de "Minhocão", construído na época da ditadura militar, que atravessa a Av. Amaral Gurgel, Av. São João, Mal Deodoro e desemboca na Av. Francisco Matarazzo, atingindo o bairro de Santa Cecília. Há um grupo de pessoas que almeja criar um parque em cima do viaduto, deseja criar um memorial para que, segundo elas, nunca mais a população se esqueça de um triste capítulo da história do Brasil: o Regime da Ditadura Militar. Desta forma, pretendem ressignificar o local com a implantação de um parque a exemplo da High Line de Nova York, denominado Parque Minhocão. Aos domingos, diversas pessoas e grupos que se auto denominam "coletivos" utilizam o viaduto para realizar atividades físicas, de lazer e recreação. Comercializam objetos e comidas. Todas as atividades buscam imprimir um caráter descontraído e bem-humorado. O coletivo *Esparrama* apresenta aos domingos um espetáculo teatral que acontece em uma janela entre o Metrô Santa Cecília e a Rua da Consolação.

Segundo o representante da Associação Parque Minhocão, é uma ação política lutar pela aprovação da criação do parque que, segundo ele, já existe pelo uso e costume das pessoas. Através da pressão popular, já foi aprovado na Câmara de Vereadores o Projeto de Lei 22/2015 pelo fechamento do trânsito aos sábados à tarde, uma ação da Associação de Moradores em parceria com vereadores.

A discussão sobre a destinação do Viaduto está polarizada, pois outro grupo de moradores e comerciantes da avenida são favoráveis à retirada total do Minhocão, visando remover um monumento que,

segundo eles, representa a ditadura em São Paulo, visando ainda maior limpeza no local com a retirada dos mendigos que ali habitam. As motivações perpassam pela lembrança e pelo esquecimento e nos remetem a Le Goff (1996), que menciona a necessidade do esquecimento, de apagar lembranças de histórias indesejáveis.

Mediar o diálogo possível entre estes grupos é desafiador. O grupo contrário ao Parque denomina-se "Sem Minhocão", e é formado por moradores que usam desta prerrogativa para destituir a legitimidade do outro grupo, o "Parque Minhocão", ao afirmar que a Associação é formada por pessoas de fora, não moradores do bairro, e na sua maioria, segundo eles, é frequentadora do Minhocão. Como atuar com todos no planejamento participativo de um plano de bairro conjunto, com grupos de opiniões tão distintas? A quem pertence este espaço, aos que passam ou aos que moram?

Ampliando olhares com o Grupo

Os moradores de uma vila do século XVIII – Vila de Sá Barbosa, no bairro da Luz - tem poucas casas preservadas, o que, segundo os moradores, é consequência de um processo de deterioração e da especulação imobiliária. A Associação de Moradores participa ativamente dos Conselhos Representativos de bairro, e há reuniões semanais para discutir problemas como assaltos e furtos, além da existência de mão de obra escrava com a vinda de imigrantes coreanos, bolivianos, a proliferação de casas de prostituição e a compra dos imóveis desvalorizados por um único proprietário.

Neste caso, iniciamos um trabalho com este grupo. No primeiro encontro, a apresentação sugerida foi que cada um dissesse o nome e um talento, na valorização de todos os presentes. Depois, iniciou-se a projeção de fotos antigas e novas do bairro, e foi solicitado ao grupo que compartilhasse suas lembranças. É indescritível a mudança das feições ao chegarem para a reunião e após o exercício de memória compartilhada. A impressão primeira era a de um grupo cansado de reivindicar e reclamar por providências de melhoria no bairro. Segundo eles uma voz sem eco, desesperançados e inconformados com a deterioração do bairro, mas a partir das narrativas positivas do exercício da memória do local, tinha-se a impressão de que o grupo passava a ver e ter outro sentido para estar ali reunido, pois "a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva", diz Jacques Le Goff (2007, p. 477).

A narrativas se seguiram com complementações e descobertas. De novo, a impressão era de estar facilitando outro grupo, sem aquela sensação de derrotismo, de luto, mas agora com uma outra percepção e ressonância com os demais.

> A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 09)

A memória viva e aberta abriu espaço para a apresentação de uma proposta de elaborar um Plano de Bairro, realizando conjuntamente um diagnóstico participativo, revisitando o passado e criando a *Visão de Futuro* utilizando metodologias de desenvolvimento local (FRANCO, 2009).

A metodologia de revisitar o passado, de buscar significados, de compartilhar e ressignificar a partir da memória coletiva toma ou-

tra dimensão para o trabalho de mediação. É preciso atenção sensível para formular um plano de ação, para buscar a transformação possível do lugar, pois "cada tipo de processo de construção de identidade leva a um resultado distinto no que tange à constituição da sociedade" (CASTELLS, 2000, p. 24).

O mediador cultural e social pode ser um facilitador de trabalhos junto a grupos como estes, pois o diálogo acontece em uma via de mão dupla entre todos, articulados pela memória significativa, como camadas, cortinas que vão caindo e deixando surgir novas formas, novas possibilidade de ver e enxergar a realidade.

O diálogo, a mediação e o trabalho junto às Rede Sociais realizado há quinze anos ganha outra dimensão com o exercício de "revisitar" o passado, a memória coletiva, ver o presente, através das narrativas, e sonhar o futuro desejado. Desta forma, agregar a este trabalho as narrativas do grupo é promover uma apropriação do local, é sair de um lugar comum para uma nova possibilidade.

Considerações finais

"A memória não é uma prática social" afirma Nora (1993, p. 17), mas a prática social ganha sentido ao reunir pessoas em torno do compartilhamento da construção das narrativas de memória, articuladas cuidadosamente por alguém que compreende seu papel como mediador, não apenas social, mas cultural.

A iniciativa de levar um grupo de pessoas que se identificam com o local é um esforço de sobreviver à condição de anonimato da cidade, que passa a ser também a casa. Para Castells:

> Ações coletivas com um determinado propósito cujo resultado, tanto em caso de sucesso como de fracasso, transforma os valores e instituições da sociedade. [...] Não existem movimentos sociais "bons" ou "maus", progressistas ou retrógrados. Só eles são reflexos do que somos, caminhos de nossa transformação[...]. (CASTELLS, 2000, p. 20)

A observação e a convivência com os grupos, como mediadora social e cultural, e a constatação de que foram as pessoas, as famílias, que construíram as cidades, evidencia a força da memória para além da história.

> A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história liberta e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto, e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 09)

Ressignificar o lugar, na tentativa de dar sentido à vida individual e do grupo social, na busca da sua identidade a partir do espa-

ço físico e da memória da cidade foi uma importante aprendizagem. Como pensar a formação do mediador cultural e social sem lançar mão de tudo o que foi pensado aqui? Nos processos dialógicos, mais participativos e colaborativos, busca-se a construção do conhecimento, a soma dos saberes do grupo, por meio da interdisciplinaridade. Sem prescindir das metodologias ativas, do diagnóstico sócio-territorial que incluem a caminhada, a cartografia, o mapa afetivo, somando a experiência de refletir e articular a prática e a teoria, é possível desencadear processos de transformação social e cultural. É esta a perspectiva do mediador social e cultural.

Referências

CASTELLS, Manuel. ***O poder da identidade***. Traduzido por Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRANCO, A. ***O lugar mais desenvolvido do mundo***. Editoraplus.org, 2009. Disponível em: <https://www.slideshare.net/augustodefranco/o-lugar-mais-desenvolvido-do-mundo>. Acesso em: 06 jun. 2017.

LE GOFF, J. ***História e memória***. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: ***Projeto História***. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dezembro de 1993.

YATES, F. A. ***A arte da memória***. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

Alargando horizontes

Jogo digital e mediação cultural: dimensões da nutrição estética na análise do jogo Oknytt

GUARACY CARLOS DA SILVEIRA

Foge à proposta deste ensaio delimitar jogos digitais e sua inserção no universo de significação e cultura. As dimensões culturais dos jogos já foram caracterizadas a contento por vários autores, sendo um dos mais importantes Huizinga (1999), que ao falar sobre as formas lúdicas da arte afirma que o jogo situa-se fora da sensatez da vida prática, nada tem a ver com a necessidade ou a utilidade, com o dever ou com a verdade. Em suas reflexões acerca do jogo na cultura e o inter-relacionamento de ambos, estende sua análise a um passado remoto do homem, período este anterior à "cisão das culturas", e ao fazê-lo nos dá indícios que o jogo (digital incluso), por ser anterior à separação entre razão e sentir, pode ser utilizado como elemento de (re)união de ambos.

Ao buscar uma definição do conceito ontológico de jogo digital, Petry (2016) afirma que os jogos são a condensação e a potencialização de tudo o que existe e foi criado no Ocidente em um só objeto polimorfo, polissêmico e pluralista, considerando que os jogos digitais recebem de outras áreas da cultura elementos que são incorporados e modificados de acordo com as características e possibilidades do meio digital interativo. Ele enfatiza que muitos elementos presentes nos jogos já eram encontrados no cinema, teatro, literatura, pintura e desenho, sendo esta uma das propriedades dos jogos digitais que os colocam como objetos culturais (digitais) multifacetados.

Tal definição nos faz questionar se não seriam os jogos digitais candidatos adequados à Mediação Cultural com vistas à nutrição para estesia, objeto deste ensaio. Acreditamos que o correto dimensionamento deste fenômeno só pode ser obtido através de uma compreensão interdisciplinar, entendida como movimento de resposta à cisão entre razão e sentir.

Considerações acerca da cisão razão-sentir

Parte do desafio de se pensar interdisciplinaridade está justamente no dimensionamento dos campos ou olhares que contribuirão para a visão mais complexa que se almeja obter ao fazer interagir as múltiplas disciplinas, dimensionamento este que é mais bem expresso através do conceito de tramas que se pretende tecer. De particular interesse para nós são os olhares que nos proporcionam as áreas da Cultura, da Arte e da Educação.

Entendemos a interdisciplinaridade como um modelo mais complexo de compreensão de mundo, sendo uma resposta a uma visão de mundo reducionista e classificadora. Segundo Vasconcelos (2002), trata-se de uma revisão da tradição científica clássica que pressupõe uma simplicidade, estabilidade e objetividade do universo, que evolui num paradigma científico emergente para um questionamento de pressupostos, valendo-se de conceitos como complexidade, instabilidade e intersubjetividade.

Para Nicolescu (1999), trata-se de um retorno à raiz do saber humano, visto que no começo da história humana, a ciência e cultura eram inseparáveis, sendo animadas pelas mesmas questões a respeito do sentido do Universo e da Vida. Para o autor, o advento da ciência moderna, perpetrou a ilusão paradigmática de que é possível a compreensão do universo somente via método científico, caracterizado por uma consciência lógica, reducionista, classificatória e simplificadora. Apesar de inegáveis os benefícios ofertados para a humanidade decorrentes do método científico, em seu cerne estes trazem a ideia de que é possível um distanciamento entre mente e corpo (razão e sentir). Para o autor, instituíram-se duas culturas, com seus dogmas, estruturas e evangelhos, sendo o corolário desta cisão a institucionalização em sociedades democráticas (e racionais) do Ministério da Cultura e Ministério da Ciência como entidades distintas. E no caso brasileiro também separando Cultura e Educação.

Nesta linha, para Duarte Jr (2010) criam-se duas formas de perceber o universo, *a percepção prática* e a *percepção estética*. Na percepção prática vê-se o mundo através de uma lente "no modo da utilidade", sendo este apreendido como um campo para nossa atuação pragmática, um campo na qual as coisas são percebidas segundo seu uso (para que serve?) e sua função (como funciona?). Já para a percepção estética não interessa a função dos objetos, detendo-se ela em sua forma, sua maneira peculiar e particular de aparecer para nós. Tais aparências das coisas do mundo surgem como experiências, portadoras de sentimentos humanos, capazes de espelhar e revelar certas emoções, certas intensidades de vibração de nossa vida diante da vastidão do real. Por isso, cada objeto, cada evento, é único para a percepção estética, não importando sua similitude com o conjunto de seus congêneres.

Duarte Jr defende que passamos por uma crise da modernidade, decorrente de um modo de vida lastreado numa maneira específica de construir o conhecimento humano e, com base nele, estabelecer relações com o mundo e com nossos semelhantes. Tal mundo moderno primou pela valorização do conhecimento intelectivo, abstrato e científico, em detrimento do saber sensível, estésico[1], particular e individualizado. Dada esta dominação do caráter utilitário das coisas preponderante em nossa cultura de consumo, compreendemos a percepção prática como única forma possível de constituirmos nossa existência. Perceber o mundo de forma poética, ou esteticamente, é sempre perda de tempo, e o tempo é sempre dinheiro, conclui o autor.

Sem dúvida, a razão pura (ou científica) trouxe surpreendente progresso e conquistas em prol da espécie humana; contudo, seu exclusivismo, sua adoção como a única razão possível, sua deterioração em razão instrumental (aquela preocupada apenas com os fins práticos, sem considerações éticas, estéticas e morais) causaram-nos, entre outros problemas, acentuada regressão da sensibilidade, que recrudesce em todas as culturas. A crise hoje é sobremaneira uma crise do conhecimento, uma crise na qual o intelecto avantajado enfarta o coração apequenado, conclui.

O princípio postulado que fundamenta esta crise é colocado em questionamento também em toda a obra de Damásio (1996), que afirma que a separação entre mente e cérebro é mito, sendo provável que a separação entre mente e corpo não seja menos fictícia, visto que a mente encontra-se incorporada (na plena acepção da palavra) e não apenas cerebralizada.

---

1 - Do grego *Aisthesis*: capacidade humana de sentir o mundo, organizando-o e conferindo a realidade uma ordem primordial, um sentido. Em português tornou-se "Estesia".

Causa e decorrência do postulado da separação entre razão e sentir, cristaliza-se um sistema de ensino voltado para o conhecimento inteligível (abstrato, genérico e cerebral) que deseduca o sensível (que é concreto, particular e corporal), propagando a falsa ideia de que é possível conhecer o mundo pelo pensamento, conceito e abstração dissociados do saber sensível (do corpo).

O campo da Mediação Cultural coloca em questionamento esta cisão, que por vezes é polarizada em método científico versus sensibilidade artística. Mônica Tavares (2016) questiona tal dicotomia em sua base epistêmica, apontando inclusive a existência da pesquisa científica da arte, considerando que única possível oposição que poderia existir está nas dimensões entre a prática artística (individual e voltada para o experimento) e a pesquisa artística (institucionalizada e buscando o conhecimento), afirmando não haver distinção entre a criação artística e a criação científica. O que nos leva a questionar: se não há a separação no processo de criação, porque a separação no do ensino?

Estudiosos da Mediação cultural compreendem a educação como sendo indissociável da cultura, e creem serem as artes um dos melhores caminhos para a (re)integração humana, propondo a Educação Estética como uma das alternativas para tal.

Jogos como dispositivos para educação estética

Picosque e Martins (2012) propõem o conceito de Nutrição Estética, que seria um modo de gerar o abastecimento dos sentidos, movendo o saber sensível pelo oferecimento de objetos culturais aos aprendizes, como imagens de obras de arte, música, fragmentos de textos poéticos ou textos teóricos, livros de história, objetos do cotidiano e vídeos, dentre outras formas culturais. A nutrição estética é entendida como um procedimento do educador para iniciar um assunto que deseja abordar, ampliar repertório dos aprendizes sobre algum conceito ou fato, ou ainda alimentar os sentidos para aprender a sentir o deleite, o prazer estético, não sendo exclusivos do ensino da arte.

Considerando que o contrário da estesia é a anestesia – dessensibilização que traz a crise dos sentidos – educadores deveriam preocupar-se com a qualidade estética do que é ofertado aos alunos, inclusive no que se refere à organização espacial da sala de aula, acolhendo os corpos para interagirem com outros corpos, ou até mesmo deslocando a aula para outros espaços.

Analogamente, Stori (2003) afirma que desenvolver sentimento estético significa educar a sensibilidade de uma pessoa para experiências perceptivas, intelectuais e emocionais, frisando que estamos falando de qualidade cultural apresentada ao educando, e não quantidade. Conclui que o desenvolvimento da sensibilidade perceptual deve converter-se na parte mais importante do processo educativo.

Nesta acepção, propomos que os Jogos Digitais serviriam à Nutrição Estética, sendo estes particularmente nutritivos, visto que não só reúnem elementos propostos no desenho de Picosque e Martins, como também os aglutinam, tendo capacidade de fornecer subsídios para a formação cultural, da mesma forma que suplementos hiperprotéicos nutrem e desenvolvem os músculos.

Em linha com este raciocínio, Arruda (2011) considera que os desafios cognitivos do ato de jogar videogames são muito mais proveitosos, quando comparados a outros gêneros educativos característicos do espaço escolar, como por exemplo os jogos, vídeos e músicas “educativos”, dentre outros. Segundo ele, número considerável

de autores ressaltam a importância do videogame como elemento da cultura e mediador da aprendizagem para a nova geração, sendo que os videogames modificam as relações da criança com o mundo por meio das experiências acumuladas no ato de jogar, acompanhando-o na vida adulta.

Esta proposta nos parece consonante com os benefícios observados por Cruz (2008) no tocante às diferenças cognitivas observadas nos alunos em seus estudos acerca da relação aluno-ciberespaço. Ele afirma também que já podem ser constatadas diferenças cognitivas entre os jovens usuários do ciberespaço em níveis variados de imersão (inclusive no tocante a jogos digitais), sendo que usuários excessivos se mostraram mais rápidos na execução de tarefas e capazes de sustentar atenção por mais tempo.

Mais ainda, parece-nos que este dimensionamento dos jogos digitais vai ao encontro das propostas das experiências de Goudart e Guimarães (2015), na chamada Pedagogia da Conectividade, que resumidamente fundamenta-se na onipresença dos jovens nas redes digitais, criando nestes uma presença conectada que lhes permite navegar com naturalidade entre o estar físico em sala de aula e as redes digitais, conjugando-as. Nos experimentos que desenvolveram, convidam os alunos a tecer narrativas e redes de afeto e a aprender brincando via redes colaborativas, buscando a experimentação lúdica e a reflexão acerca da inserção das tecnologias. Concluem que tais experimentos servem como forma de romper o modelo arquitetônico da escola, que faz com que se creia na departamentalização do saber e do conhecimento, na separação entre mente e corpo e no distanciamento entre experiência e construção do conhecimento.

Um pouco menos entusiasta acerca da aplicação pedagógica dos jogos digitais, Zanolla (2010) aponta que embora não se deva afirmar que jogos eletrônicos correspondam a um instrumento educacional nos moldes escolares (didáticos), existem evidências suficientes de que sua influência na educação de jovens e crianças é muito maior que os educadores possam imaginar. E que embora a influência do conteúdo dos jogos eletrônicos não seja simples de se compreender e careça de mais estudos, a pretensão de compreendê-los está definitivamente fadada ao fracasso, pois são, por sua natureza, mais que um objeto de estudo: são um objeto desconhecido em movimento acelerado (ZAMOLLA, 2010).

Duarte Jr. (2010) propõe que uma educação voltada para estesia compreende toda atuação que favoreça o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e acurada do copo humano com a realidade. Aí ela se confunde, praticamente ponto a ponto, com a educação estética, na medida em que a finalidade desta consiste no desenvolvimento de uma percepção poética das coisas, de um perceber que se oriente mais por suas formas e qualidades do que por suas funções. Ou seja, mais por sua aparição aos sentidos do que pela concepção meramente utilitária que delas possamos fazer.

É possível a existência de jogo digitais que, além de possuir os elementos polissêmicos de correntes teóricas e artísticas acima citadas, ainda possibilitem experiências que levem a considerações Éticas, Estéticas e Morais? Acreditamos que sim. Some-se a estas o contato com outras formas de culturas e saberes, e tem-se um dispositivo que consideramos adequado para a mediação cultural. Exemplificamos este conceito analisando o jogo Oknytt.

Uma breve biografia de John Bauer

John Bauer nasceu na Suécia em Jonkoping em 1882, terceiro filho das quatro crianças de Emma e Joseph Bauer. Aos 16 anos foi para Estocolmo para começar seus estudos em arte, e após dois anos foi aceito pela Academia Real de Artes, cujo currículo consistia em aulas de Artes Clássicas, Anatomia, Perspectiva e História da Arte, com cerca de sete horas diárias de aulas, sendo o tempo restante dedicado a exercícios de desenho. Foi lá que encontrou sua esposa Esther, com quem se casou em dezembro de 1906, sendo que sua esposa foi modelo para várias das Princesas Fadas que pintou. Em posterior viagem para a Itália, em 1908, foi particularmente marcado pela beleza dos trabalhos do século XIV do museu da Nápoles.

Fig. 1: Capa de "Bland tontar och Troll". Disponível em: <http://www.minnenasjournal.nu/wp-content/uploads/2015/03/I_Tenggren_Sida_045_Bild_0001_lowres.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Fig. 2: Autorretrato do ilustrador. Disponível em: <http://art.people.com.cn/NMediaFile/2015/0505/MAIN201505051123000173631864851.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Em 1904, recebeu a encomenda de fazer um livro sobre a Lapônia, e passou o verão inteiro seguindo os lapões em suas migrações. Alguns dos detalhes de suas roupas foram posteriormente incluídos em suas pinturas sobre Trolls.

Seu trabalho mais famoso, as ilustrações do primeiro de oito volumes de *Bland tontar och Troll* (Entre Duendes e Trolls), uma coleção de contos de fadas escritos por autores suecos, foi publicada em 1907 e foi muito bem-sucedida. Os detalhes de sua obra são precisos. As roupas de suas fadas, por exemplo, são modeladas a partir de livros que consultou na biblioteca real. Algumas de suas mais famosas ilustrações, como a Princesa Tuvstarr e o alce Skutt, são desta obra.

Fig. 3: Ilustração retratando a Princesa Tuvstarr. Disponível em: <http://68.media.tumblr.com/b8d95d0820cb82b5f079af23acd59cc3/tumblr_nylu4tInKi1ub5uxdo6_1280.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Fig. 4: Ilustração retratando o alce Skutt. Disponível em: <http://www.greenmanpress.com/assets/images/artists%208/8.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Em 1915, pediu demissão de seu trabalho de ilustrar *Entre Duendes e Trolls* por desejar levar sua arte para outras direções. Bauer sofria de depressão e constantemente duvidava de suas habilidades. Em 1918 seu casamento estava em frangalhos, o divórcio estava sendo considerado e o mundo estava em guerra. Tentando construir uma

nova vida com Esther e John, o filho de dois anos do casal, a família planejou mudar-se para Estocolmo. Devido à desconfiança de Bauer em relação a trens viajaram de balsa, que por causa do tempo ruim virou, culminando no afogamento de todos a bordo.

Jogo, Cultura e Arte em Oknytt

Oknytt pode ser traduzido do sueco como "duende". São pequenas criaturas da mitologia nórdica, com uma inclinação para trapaças. É também o nome de um jogo do tipo *point and click*, onde o jogador assume o papel de uma pequena e aparentemente insignificante criatura, aventurando-se em um mundo tenebroso cheio de obstáculos e charadas, buscando encontrar o lugar ao qual pertence. O jogo ambienta-se num mundo medieval nórdico, e contém diversos seres e lugares inspirados no folclore sueco.

Fig. 5: Ilustração do Jogo. Disponível em: <https://jayisgames.com/images/13832-b.png>. Acesso em: 11 jul. 2017.

O conceito do jogo nasceu como parte de uma tese de bacharelado de Levall e Nyblom (2012) sobre formas de interagir com jogos inspirados em livros infantis, e foi apresentado no *Creative Coast Festival*, tendo sido um de seus vencedores[2]. Foi desenvolvido pela *Nemoria Enterteinmet*, empresa que acredita que há mais coisas a se prestar atenção e explorar na mitologia regional sueca do que vikings, Odin e Thor. Em consonância com a dissertação apresentada, o jogo é fortemente inspirado na obra *Bland Tomtar och Troll,* ricamente ilustrada por John Bauer.

O jogo realiza uma releitura das obras de John Bauer, conferindo-lhe um aspecto mais sombrio, respeitando, contudo, os conceitos originais do autor[3].

Fig. 6: Ilustração de Bauer. Disponível em: <https://allday-img.rbl.ms/simage/https%3A%2F%2Fassets.rbl.ms%2F9382643%2F980x.jpg/2000%2C2000/a%2BmufAZXbElisu5H/img.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Fig. 7: Releitura feita pelo jogo. Disponível em: <http://www.gamesidestory.com/wp-content/uploads/ngg_featured/oknytt-2014-04-06-21-38-55-39-555x291.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Em sua estrutura fundamental o jogo trata da solução de quebra-cabeças, que conforme vão sendo resolvidos permitem que a nar-

2 - A cidade de Karslhamn tem uma competição que incentiva companhias locais. Os vencedores passam a fazer parte do *Bleking Bussiness Incubator,* que tem por objetivo estimular o crescimento da região para que se torne um *cluster* de companhias de jogos.

3 - Dadas as preferências estilísticas do *design* do jogo de retratar um ambiente sombrio (ele se passa numa noite mágica) sua reprodução no formato impresso fica comprometida. Recomendamos que este seja visualizado digitalmente. Seu trailer encontra-se no link: https://www.youtube.com/watch?v=Lf7whuondK8.

rativa da história se desenvolva. Embora a história seja linear (não permitindo outro encaminhamento que não os pré-determinados pelo conto), sua estrutura folclórica/cultural é fortemente calcada em elementos éticos e morais. A despeito das diminutas proporções e aparente insignificância do protagonista, ao evoluir-se pela história compreende-se que este tem papel importantíssimo, sendo o elemento que traz a mudança a situações estagnadas, promovendo a evolução e resolução de conflitos, valorizando aspectos como a contribuição do indivíduo à sociedade. O desenrolar da história só é possível através da relação com outros personagens e a disposição de ajudá-los. De fato, o altruísmo do personagem resulta muitas vezes na diferença entre a vida e a morte de outros menos afortunados. Em seus aspectos éticos, só é possível a evolução do jogo através de uma postura solidária. A experiência estética se dá por meio da concepção artística do jogo e de sua referência à obra de John Bauer.

Fig. 8: Captura de tela do jogo com o personagem principal. Disponível em: <https://i.ytimg.com/vi/cT2uhKwU3j0/maxresdefault.jpg>. Acesso em: 11 jul. 2017.

Devido a seu embasamento folclórico, as criaturas encontradas têm base animista, isto é, incorporam atitudes e posturas análogas a fenômenos naturais, sendo manifestações destes. De modo a corretamente solucionar os quebra-cabeças, é necessário compreender tais manifestações culturais. Neste sentido, de forma muito inteligente a agradável, o jogo incorpora em sua interface a possibilidade de se aprender mais sobre os lugares e criaturas com que interagimos, via uma biblioteca folclórica (Lore library[4]). Através desta, aprende-se, por exemplo, que um Hustomte é uma divindade caseira que guarda a casa de fazendeiros, afastando criaturas indesejadas ao mesmo tempo que toma conta das tarefas de cuidado da casa. Aprende-se ainda que um Näcken habita os lagos e rios mais profundos e costuma encantar viajantes com suas canções melodiosas, atraindo-os para o fundo do lago.

Fig. 9: Captura de tela da Lore Library. Disponível em: <http://www.adventuresplanet.it/public/images/recensioni/oknytt_rece3.png>. Acesso em: 11 jul. 2017.

A experiência estética do jogo é completada pela figura do narrador que, conforme apresenta a história e seu desenrolar, interpreta diferentes vozes para os personagens, da mesma forma que um adulto faria ao ler um conto de fadas para uma criança.

Considerações finais

Acreditamos que a simples exposição ao jogo e a experiência que este proporciona já se caracteriza como nutrição estética em sua proposta de contato com as artes, literatura e música. Complementando a experiência de fruição com o ato de nutrição, pode-se expandir

4 - Vídeo completo retratando a Lore Library (e voz de seu narrador). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0iy4FnDzxns> Acesso em: 11 jul. 2017.

a ação com fins pedagógicos, utilizando-o como elemento propositor para atividades, como a pesquisa de elementos folclóricos da Suécia, do artista, de suas ilustrações ou do que mais planejar o professor.

Assim, no esteio de discussões acerca de modos de mitigar a cisão entre a percepção prática e percepção estética de mundo, razão e sentir, a arte e ciência, o campo de estudos de mediação cultural busca realizar um resgate da cultura como entidade una, provocando um encontro com a cultura.

Como resposta profilática constitui-se a Educação para Estesia, proposta esta que incorpora o sentir-conhecer ao processo de entender. No escopo de possíveis soluções destacamos o conceito de Nutrição Estética, como elemento de sensibilização do que está anestesiado. Este nutriente pode inclusive ser potencializado com os apontamentos da pedagogia da conectividade e dos jogos digitais.

Enfatizamos a necessidade de tais práticas, pois as raízes desta cisão são tão profundas que estão presentes desde as estruturas administrativas de nossa sociedade até o desenho arquitetônico das instituições.

Compreendendo que estudos iniciais apontam indícios de diferenças cognitivas decorrentes do relacionamento com o ciberespaço e da natureza experimental de estudos que utilizam o ciberespaço como ferramenta, propomos que um dos objetos para tal ação, dadas suas características polissêmicas, sejam os jogos digitais. Em especial aqueles que são embasados em preceitos artísticos e culturais, como o que abordamos com o jogo Oknytt no presente ensaio, ou dos jogos *Okami*, *Never Alone* e *Huni Kuin – Os caminhos da jiboia*, abordados em outro estudo (SILVEIRA, 2016).

De caráter introdutório ao assunto, esperamos que este ensaio tenha conseguido apresentar os principais elementos vistos na disciplina de Mediação Cultural do curso de Doutorado Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e sua relação com jogos digitais.

Referências

ARRUDA, Eucidio Pimenta. ***Aprendizagem e Jogos Digitais***. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BAUER. ***Art Passions***. Disponível em: <http://bauer.artpassions.net/>. Acesso em: 23 mai. 2017. Reprodução do jogo no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lf7whuondK8> e <https://www.youtube.com/watch?v=0iy4FnDzxns>. Acesso: 23 mai. 2017.

CRUZ, Kalynka. ***Diferenças cognitivas entre usuários jovens no ciberespaço***. Dissertação de Metrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital. PUC-SP. São Paulo. 2008. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18221/1/Kelly%20Kalynka%20D%20Cruz.pdf>. Acesso: 07 ago. 2017.

DAMÁSIO. Antônio R. ***O erro de descartes:*** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DUARTE Jr. João Francisco. ***A montanha e o videogame: escritos sobre a educação***. Campinas: Papirus, 2010.

GOUDART, Izabel. GUIMARÃES, Mariana. Presença, vínculos e redes: uma pedagogia da conectividade. In: ROCHA, Cleomar. SANTAELLA, Lúcia. ***A Onipresença dos Jovens na Rede***. Goiânia: FUNAPE, 2015.

HUIZINGA, Johan. ***Homo Ludens***. São Paulo: Perspectiva, 1999.

LEVAL, Christofer. NYBLOM, Carl-Johan. ***Aproximando dois meios, livros infantis como inspiração para jogos digitais***. Instituto de Tecnologia de Blekinge. Dissertação de Mestrado. 2012. Disponível em: <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:831194/FULLTEXT01.pdf>. Acesso: 27 out. 2017.

NICOLESCU, Basarab. ***O manifesto da transdisciplinaridade***. São Paulo: Triom, 1999.

PETRY, Luis Carlos. O conceito ontológico de jogo. In: ALVES, Lynn (org.). ***Jogos Digitais e Aprendizagem – fundamentos para uma prática baseada em evidências***. Campinas: Papirus, 2016.

PICOSQUE, Gisa. MARTINS, Mirian Celeste. Revelações do corpo: estesia, conhecimento. In: MARTINS, Mirian Celeste (Orgs). ***Mediação cultural para professores andarilhos da cultura***. 2° ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

SILVEIRA, Guaracy Carlos da. Jogos Digitais como Ferramenta Cultural. Uma Proposta interdisciplinar. ***Anais do Simpósio Brasileiro de Entretenimento e Jogos Digitais*** – SBGames 2016. Disponível em: <http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157228.pdf>. Acesso: 27 out. 2017.

STORI, Norberto. Arte, criatividade e sentimento na educação. In: STORI, Norberto (org). ***O despertar da sensibilidade na educação***. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie: Cultura Acadêmica Editora, 2003.

TAVARES, Mônica (et al). ***Diálogos transdisciplinares, arte e pesquisa***. São Paulo: ECA/USP, 2016.

VASCONCELOS, Maria José Esteves de. ***Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência***. Campinas: Papirus, 2002.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. ***Videogame, educação e cultura:*** pesquisa e análise crítica. Campinas: Editora Alínena, 2010.

Compreendendo a cultura por meio da moda: Gabrielle Chanel e os anos 1900

MÔNICA ABED ZAHER

> Toda situação é necessariamente situada historicamente. Nossa própria posição na história ou nossa própria cultura influencia o significado. O significado é construído através de e na cultura. Percepção (o que vemos), memória (o que nós escolhemos para lembrar) e pensamento lógico (o sentido que nós escolhemos para atribuir às coisas) diferem culturalmente, pois são construções culturais.
> HOOPER-GREENHILL, 1999 apud MARTINS, 2014, p. 209.

A moda tem sido estudada como forma de comunicação social, pois é também construção cultural. Por meio dela percebemos as referências, a cultura e o pensamento de diferentes grupos. A questão de vestuário sempre seguiu normas de uso, fazendo parte dos rituais de boas maneiras em qualquer tempo, como relata o historiador Norbert Elias (2011).

As últimas décadas foram palco de grandes mudanças na moda, especialmente no tocante ao comportamento e à possibilidade de escolhas das mulheres, suas atuações nos meios sociais e sua aparência. Esta última, sempre delineada pelas instituições sociais, serviu-se de diferentes movimentos culturais, por meio da atuação de personalidades vistas como transgressoras em seu tempo. Dentre elas, Gabrielle Bonheur Chanel, entusiasta e corajosa, incorporou peças masculinas ao vestuário feminino, reiterou a abolição do espartilho decretada por Paul Poiret (1879-1944) e ultrapassou limites de etiquetas e normas de conduta social, acenando com a possibilidade de maior movimentação e liberdade física às mulheres francesas do início do século XX.

Podemos considerar Chanel como mediadora de mudanças ocorridas no cenário mundial da Europa no final do século XIX e início do século XX.

As gerações posteriores à Primeira Guerra Mundial que, em seus livros de etiqueta, lembram com certa ironia - e não sem um leve estremecimento - esse período, quando a descrição de funções como dormir, despir-se e vestir-se era imposta com especial severidade, a simples menção das mesmas já sendo objeto de proibição relativamente pesadas, segundo Elias (2011). Nesse contexto, apresentamos inicialmente Chanel.

Gabrielle Bonheur Chanel

Gabrielle Chanel nasceu em 1883, em Saumur, França, filha de uma família pobre e simples. A saúde frágil da mãe logo provocaria sua morte e a impossibilidade de ser criada somente pelo pai, ao lado de mais cinco irmãos, fez com que o comerciante a deixasse, juntamente com uma irmã mais nova, em um orfanato mantido por um colégio de freiras em Aubazine.

Segundo relatos de diferentes autores de sua biografia, Chanel teria crescido em meio ao preconceito da sociedade, em ambiente triste e frio, nas instalações medievais da escola. Teriam feito par-

te de sua infância e adolescência a discriminação social e a solidão. Sem permissão para conviver com alunas pagantes da instituição, as roupas e alimentos inferiores, as acomodações separadas e a constante humilhação fizeram parte de sua infância e juventude. Chanel observava as roupas, os uniformes dos demais alunos, os espaços decorados do ambiente e os pertences de suas distantes colegas de moradia, segundo Wallach (2009).

Trailer do filme "Coco Antes de Chanel" (2009). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ctgyhLwoQ5c>. Acesso em: 11 jul. 2017.

O apreço pela vestimenta e o interesse pelos costumes, bem como pelas leituras de romances e publicações sobre a cultura da época, cujos relatos a encantavam, teriam servido de inspiração para sua vida profissional.

Ao estar perto de atingir a idade de dezoito anos, Chanel deixaria o orfanato e iria viver em um pensionato em Moulins, que possuía uma ala gratuita. Lá foi tratada com grande diferença em relação às moças pagantes, tendo permanecido por dois anos. Ao deixar a instituição, encaminhada pelas religiosas, Chanel passou a trabalhar em uma loja frequentada pelas senhoras elegantes do local, que vendia meias, luvas e outros artigos femininos. Este novo ambiente proporcionou-lhe a convivência com militares, uma vez que o local abrigava postos do exército francês.

Nesta época, Chanel conheceu Étienne Balsan, um jovem senhor de boa fortuna que a levou para morar consigo, e a partir de então ela passa a despontar no quesito vestuário diferenciado.

Segundo Charles-Roux (2007), a fim de apresentar-se com roupas adequadas às cavalgadas promovidas por Balsan, Chanel buscava no guarda-roupa de seu amante as peças com as quais suas produções iriam se tornar conhecidas, construindo assim um estilo próprio. Ainda sob a tutela deste rico amante, surge em sua vida um jovem inglês, pelo qual Chanel se apaixonou e que se tornou um amor impossível e eterno: Arthur Capel, conhecido por Boy Capel. Foi ele quem ofereceu o estímulo e incentivo necessários para que Gabrielle se lançasse de fato como costureira, inspirada nas necessidades femininas da época e na elegância traduzida pela nobreza dos materiais que utilizava. Mais tarde, esta proteção e amparo financeiros se dariam também por meio de outros romances.

Instalada em uma *garçonnière* em Paris, de propriedade de Balsan, ao lado da residência de Boy Capel, Chanel passou a confeccionar seus famosos chapéus para amigas e clientes, lucrando com o trabalho e tendo seu talento reconhecido pelas damas da sociedade parisiense. As inovações apenas começavam, por meio de criações simples, porém arrojadas, com a utilização de peças com características claramente masculinas, banindo o excesso de adereços e transformando os enfeites de cabeças em utilitários com poucos detalhes.

Em 1910, estabeleceu a *Chanel Modes*, na Rue Canbom, 21. Foi o início de uma vida próspera, com a qual Chanel tentou incansavelmente enterrar a lembrança de seus dias de órfã discriminada. Antes de morrer em um desastre de automóvel, Boy Capel tornou realidade o sonho de Chanel, ajudando-a a montar seu próprio negócio.

A pretensa liberdade feminina na época, permeada por uma aparência menos rígida e a necessidade de adequação do vestuário causada pelos acontecimentos sociais e culturais, como a I Guerra Mundial (1914-1918), foram questões traduzidas em roupas com inspiração militar, uso de tecidos menos nobres como lã e jérsei e aplicação de aviamentos e botões dourados. A adequação de uma nova realidade financeira não foi impedimento para que Chanel crescesse em suas aspirações e se tornasse referência de estilo. Neste momento constatou-se toda a facilidade oferecida por Chanel para o guarda-roupa feminino: calças compridas, paletós, suéteres, cardigãs, tecidos maleáveis e confortáveis iniciaram a moda unissex, cuja transformação viria configurar-se no estilo *genderless* ou *não-gênero* dos nossos dias.

A moda espalhou-se pela Europa, e Paris tornou-se pequena para Chanel. Deauville e Biarritz tornaram-se centro de moda e de compras para as parisienses da alta sociedade, especialmente no período da II Guerra Mundial (1939-1945).

Em função de seu envolvimento com um oficial alemão, conforme citam seus biógrafos, Chanel provou certa humilhação e decadência de sua marca. Em 1954, com o sucesso de Christian Dior, a Maison Chanel deixou de ser a referência de moda. Entretanto, ao perceber o mercado francês relutante em aceitar seu retorno, Chanel direciona seus esforços à América. A praticidade de seus modelos muito agradou a clientela americana, e ela retorna triunfal a Paris, fazendo com que seu estilo fosse novamente venerado na França e, consequentemente, em toda a Europa. Em meados de 1960, com mais de 70 anos de idade, a costureira parisiense retoma sua força e poder criativos, dos quais jamais se separou até o final de seus dias, em 1971, aos 89 anos.

Animação "Inside Chanel" (2013). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2G88zqPxJ00>. Acesso em: 11 jul. 2017.

A história de alguns grandes nomes da moda como exemplos de produções sob a influência de Chanel

Considerando uma linha do tempo na História da Moda, é de suma importância pontuar nomes como Christian Dior e Yves Saint Laurent, respectivamente costureiro e seu aprendiz. Em 1947, com a finalidade de retomar aspectos altamente femininos em suas composições, Dior cria o que viria a ser chamado *new look* ou silhueta *huit*: cintura marcada e saia ampla, uma profusão de tecidos como um contraponto à silhueta esguia e andrógina do período de guerra, enaltecida por Chanel. Ao assumir a direção da *Maison Dior*, em 1957, Saint Laurent iniciou uma nova era na alta-costura, retomando aspectos de praticidade na arte de criar: ternos e smokings passaram a fazer parte do vestuário feminino, como em um retorno à visão de Chanel sobre as necessidades do guarda-roupa feminino. Chanel é percebida na questão da androginia relacionada às suas criações, assunto sobre o qual já escrevi em outra ocasião (ZAHER in GIORA, 2017). "Quando mulheres usam roupas de homens, geralmente assumem uma dignidade considerável, e às vezes grande elegância e sofisticação." (LURIE, 1997, p. 257).

A intenção de Chanel ao modificar o olhar sobre o guarda-roupa feminino por meio da inclusão de peças masculinas não significou travestir mulheres de homens, mas conferir a liberdade com significado de poder sobre seus movimentos e sobre suas escolhas, além da real necessidade de vestir-se para a atuação no mercado de trabalho. "Se a mulher imaginada por Coco Chanel era capaz de cavalgar, correr na praia e se mover com liberdade, a de Karl Lagerfeld anda de moto, pilota avião, salta de paraquedas e se mantém sempre elegantíssima" (PIAZZA, 2015, p. 50).

Antecipado por passagens do cenário artístico e cultural, personagens como Zig Stardust - sem sexo definido - criado e vivido por David Bowie, o estilo andrógino de Michael Jackson, Mick Jagger, Prince, Tilda Swinton, Grace Jones, Sinéad O'Connor, Boy George, os brasileiros Ney Matogrosso e Secos & Molhados, além de outros artistas, representam com maestria a tendência *genderless*, *não-gênero*, que preconiza o uso unificado de roupas, sem preocupação com gênero.

Cito aqui alguns dos estilistas cujas criações se associam às características marcantes desse estilo. Yves Sain-Laurent criou o smoking feminino em 1966, cuja calça com corte masculino tinha concepção pouco diferente daquela criada por Chanel, apesar de pequenas adaptações como penses terem sido feitas para vestir o corpo feminino.

Jean Paul Gaultier, que divulga a liberdade em suas criações, trabalha de forma explícita a questão da diversidade e dos gêneros não definidos, através de paletós acostumados para homens e das saias usadas por ambos os sexos, como referência às túnicas vestidas por antigas civilizações.

Também o desconstrucionista Martin Margiela, que não se guia por qualquer tendência, utiliza peças de ambos os sexos para criar uma terceira opção, usável por homens e mulheres. Aí está presente um vestuário sem a necessidade da forma: calças também são saias, camisas são remodeladas no corpo e, em função disso, "temos uma metamoda, que fala da moda, parte da moda, contém a moda" (PIAZZA, 2015, p. 53).

Dentre outros, quero destacar Alexandre Herchcovitch e João Pimenta, brasileiros de grande visibilidade dentro deste estudo. O primeiro, tido como o maior estilista do Brasil, une diferentes elementos que transformam propostas esportivas em artigos de luxo (xadrez, neoprene, emborrachados) e veste homens e mulheres com as mesmas criações - ou muito parecidas - unindo uma pitada de ironia à alfaiataria. João Pimenta desenvolve a desconstrução da roupa masculina por meio do uso de tecidos inicialmente indicados para roupas femininas (tafetá, renda) e da modelagem ajustada, com cintura marcada e a "criação de uma silhueta híbrida, unissex (ou, como ele define, 'sem gênero'), que não só fala de um guarda-roupa unificado como também aponta para outras tendências do comportamento e identificação sexual" (PIAZZA, 2015, p. 34).

Após a morte de Chanel, em 1971, a Maison ficou por doze anos sem comando criativo, até que o estilista Karl Lagerfeld assumisse a Casa, em 1983, cuja criação dirige até os dias atuais. Observamos um homem no comando da moda feminina, resgatando sua essência e, ao mesmo tempo, fortalecendo o estilo andrógino, atual e contemporâneo, sem no entanto perder a feminilidade. Lagerfeld trouxe mais inovações às já inovadoras criações de Chanel.

Coco Chanel como mediadora

Talvez um dos mais preciosos legados de Chanel tenha sido a alternativa de a mulher vestir-se com conforto e praticidade. Suas criações trouxeram importantes mudanças ao vestuário feminino, refletindo na cultura das aparências. Chanel criou uma nova identidade e desenvolveu um olhar diferenciado sobre a imagem feminina. Tal posicionamento inspirou outros criadores de moda, possibilitando transformações e inovações no uso das peças dos vestuários feminino e masculino.

Como vimos, muito além da aparência, o pensamento social interligado à moda e aos costumes da época vivida por Coco Chanel no início do século XX viria trilhar novos rumos, especialmente com o advento da I Guerra: as artes, a literatura e as próprias circunstâncias trouxeram novas perspectivas em relação ao trabalho e à atuação das mulheres no contexto social.

Nota-se a presença mediadora de Chanel para a aquisição de novos hábitos. Os criadores de moda usam para si, antes de tudo, as peças de vestuário que refletem excentricidade de imagem e comportamento.

> De Marlene Dietrich de smoking a Mick Jagger com roupas do guarda-roupa da namorada, Marianne Faithfull, a moda brinca, há muito tempo, com os limites de gênero. (...) Ruptura com os estereótipos, transculturalismo, final dos limites entre os papéis femininos e masculinos, têm sido alguns dos temas suscitados pela proposta. (PONTUAL, 2015)

A moda tornou-se mais leve, menos opressiva, do ponto de vista criativo, conforme entendo. A cultura da magreza exagerada, porém, deve ser levada em consideração quando se abordam temas como padrão de beleza. E em muitos casos as coleções têm sido criadas para uma parcela menor da população, a exemplo de Chanel, cuja magreza fazia parte de sua personalidade. Entretanto, apesar de partilhar da facilidade de um vestuário com menos detalhes femininos, a proposta *genderless* atual compreende a moda como identidade e, além disso, como comunicação universal, que atende a todas as formas e tamanhos de corpos e conceitos culturais.

> Se a mediação cultural é aproximar o outro da arte, essa aproximação há de ser impulsionada antes pela obra, pela ação do artista como um 'mostrador e inventor de afectos' e não pela teoria, pela história da arte ou pelos discursos que comumente distanciam a obra do autor. Talvez seja preciso enfatizar algo que as biografias tão em voga na escola não deixam ver. (MARTINS, 2014, p. 217)

A obra de Coco Chanel não nos deixa dúvidas quanto à realidade a que se propôs. As ruas parisienses, inicialmente, e depois as demais cidades francesas, toda a Europa e o restante do mundo experimentaram a praticidade, a ousadia e a inovação da menina pobre nascida em Saumur. O significado do guarda-roupa de Chanel extrapola para além da vestimenta. Seu conceito de moda e estilo se faz presente nas atitudes e no comportamento de gerações de mulheres dispostas a servirem a si próprias, cuja tradução atual se faz na aceitação de gêneros e formas diferentes, sem padrão estético pré-estabelecido. Ainda sob fortes ondas de preconceitos, mas a caminho de se impor diante das massas, a moda genderless não levanta bandeiras. Ao contrário, torna naturais e comuns as manifestações desta forma de comunicação.

Referências

BLACKMAN, Cally. ***100 anos de moda***. São Paulo: Publifolha, 2011.

CHARLES-ROUX, Edmonde. ***A era Chanel***. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

GIORA, Regina C.F. A. (Org.). ***Criatividade e inovação na Arte, na Ciência e no Cotidiano***. São Paulo: Editora e Livraria Cabral Universitária, 2017.

HOBSBAWM, Eric J. ***Era dos Extremos:*** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LURIE, Alison. ***A linguagem das roupas***. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

MARTINS, Mirian Celeste. ***Pensar juntos mediação cultural:*** [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terra Cota Editora, 2014.

MAURIES, Patrick. ***Chanel Catwalk***. Londres: Editora Thames e Hudson, 2016.

PIAZZA, Ariana. ***Moda de A a Z***. v. 12. São Paulo: Publifolha, 2015.

PONTUAL, Mariana. Gender-bender: a moda reacende debate sobre a questão de gêneros. In: ***Fashion FFW Forward***. Disponível em: <http://ffw.uol.com.br/noticias/comportamento/gender-bender-a-moda-reacende-debate-sobre-a-questao-de-generos/>. Acesso em: 20 jun. 2017.

WALLACH, Janet. ***Chanel*** - seu estilo, sua vida. São Paulo: Editora Arx, 2009.

Quem Somos

Mirian Celeste Martins (org.) - Professora pelo programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Líder dos Grupos de Pesquisa: GPeMC e GPAP. Professora aposentada do Instituto de Artes - UNESP, com mestrado na Escola de Comunicações e Artes - USP e doutorado na Faculdade de Educação - USP. Atuou na coordenação de programas educativos na 26ª Bienal de São Paulo e 4ª Bienal do Mercosul. Autora de livros e artigos sobre ensino de arte, mediação cultural e formação de educadores.
E-mail: mcmart@uol.com.br - Currículo Lattes.

Carlos Alberto Negrini - Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-graduado em Fundamentos de uma Educação para o Pensar pela PUC-SP. Bacharelado em Artes Visuais pelo Centro Universitário Belas Artes. Membro do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas. Atua na Coordenação e gestão de projetos educativos para exposições em instituições culturais; pesquisa o corpo na performance e como mediação.
E-mail: negrinivirtual@uol.com.br - Currículo Lattes

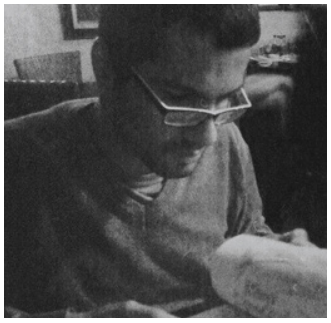
Débora Rosa da Silva - Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas. Atualmente é professora da rede municipal de São Paulo e atua também em formações de educadores da educação formal e não formal.
E-mail: rosadeboraxxx@gmail.com - Currículo Lattes

Daniella Guimarães Bergamini de Sá - Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Univerisdade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Gestão Estratégica em Negócios pela UFRRJ. Especialista em EAD (Ensino a Distância) pela UGF. Atualmente é coordenadora de protagonismo estudantil do CCSA - Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Presbiteriana Mackenzie e ministra as seguintes disciplinas: Teoria Básica da Administração e Gestão Estratégica.
E-mail: daniellabergamini@gmail.com - Currículo Lattes

Estela Maria Oliveira Bonci - Mestre e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade e em Educação Artística pelo Centro Universitário Claretiano. Pesquisadora nos grupos GPeMC - Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas e GPAP - Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia.
E-mail: estelabonci@hotmail.com - Currículo Lattes

Guaracy Carlos da Silveira - Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Comunicação Social pela Universidade Metodista. Bacharel em Publicidade e Propaganda pela FAAP. Coordenou os cursos de Publicidade e Propaganda da UNOESTE, da UNISA e da Faculdade Seama. Atua como docente em disciplinas de Marketing e Publicidade e como consultor *ad-hoc* em Projetos Educacionais. Sócio Diretor da Planners Group. Atualmente, pesquisa os Jogos Digitais como dispostivos de educação e mediação cultural.
E-mail: guaracycarlos@gmail.com - Currículo Lattes

Igor Alves Dantas de Oliveira - Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre pelo mesmo programa. Especialista em Gerenciamento de Cidades pela Fundação Armando Alvares Penteado. Graduado em Relações Internacionais pela mesma instituição. Atualmente, é professor do curso de Relações Internacionais e coordenador da Pós-Graduação da Faculdade de Economia da FAAP.
E-mail: iaoliveira@faap.br - Currículo Lattes



Leandro Vasconcellos de Oliveira - Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. É compositor, pianista e regente de orquestra. Pesquisa a tecnologia e aprodução audiovisual para música clássica, com enfoque nas linguagens para streaming de concertos ao vivo. É mediador do projeto Falando de Música da OSESP e colunista de cultura do jornal “O Estado de São Paulo”.
E-mail: leaoliveira@me.com - Currículo Lattes

Lila Teofila Nemirovsky - Mestranda do curso de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bacharel em História da Arte pela Universidad Autónoma de Madrid. Trabalhou na Itália, na Finlândia e na Holanda com design em vidro. Em Buenos Aires, abriu sua oficina, participando de numerosas exposições e feiras. Seus produtos e desenhos foram vendidos no MOMA de San Francisco, Seattle Glass Museum, Helsinki Design Forum, entre outros. E-mail: lilanemirovsky@gmail.com - Currículo Lattes

Maria Filippa da Costa Jorge - Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisa Criança, Espaço Expositivo e Arte Contemporânea. Membro do grupo de pesquisa GPeMC - Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural: Contaminações e Provocações Estéticas . Atua como professora de Fundamental I na rede municipal do estado de São Paulo.
E-mail: filippacostajorge@gmail.com - Currículo Lattes

Mariana Guerino Santos - Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Atriz e professora efetiva de Ensino Fundamental I da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Pesquisa teatro, educação, formação de professores e mediação cultural.
E-mail: mariguerinosantos@gmail.com - Currículo Lattes

Mateus Henrique Rodrigues Teixeira - Mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduado em Artes Visuais pela Faculdade de Educação e Cultura Montessori - FAMEC. Pesquisa os campos da Arte, da fotografia, da museologia e da fotogrametria digital. Atualmente, é professor de Arte na prefeitura da Estância Hidromineral de Poá.
E-mail: mateushrteixeira@gmail.com - Currículo Lattes

Mônica Abed Zaher - Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Pedagogia pela UNIARA – Araraquara e em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Diretora-mantenedora de escolas particulares: COC, Objetivo e Pueri Domus. Especialista em Administração Geral pelo Centro Universitário UNISEB. Além disso, atua como docente na UNIARA, no curso de Design de Moda.
E-mail: mabedz@hotmail.com - Currículo Lattes

Olga Scartezini de Rezende - Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Arquitetura e Urbanismo pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo e em Serviço Social pela PUC- SP. Especialista em Yoga pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas. Atualmente, pesquisa a trajetória artística de Heitor dos Prazeres e Lasar Segall.
E-mail: olgasrezende@gmail.com - Currículo Lattes

Patrícia Dias Cretti - Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pós-graduada em Comunicação, Arte e Cultura pela PUC-PR. Graduada em Jornalismo e Artes Cênicas. Membro do grupo GERE - Grupo de Pesquisa em Gênero, Raça e Etnia. Pesquisadora, jornalista, dramaturga e atriz. Atua com a Horla Arte desde 2014, que pesquisa e desenvolve conteúdos para teatro e escolas. E-mail: patycretti@gmail.com

Stella Aguillera Arantes - Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia. Linhas de pesquisa: formação de Arte nas séries iniciais. Desde 2009, é professora na escola AEJA Mackenzie.
E-mail: ste_aguillera@yahoo.com.br - Currículo Lattes

Vilma Ambrosia Jurevicius - Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, na linha de pesquisa de Formação do Educador para a Interdisciplinaridade. Atualmente, estuda os desafios da formação do mediador social.
E-mail: vilmambrosia@hotmail.com - Currículo Lattes

Narrativas verbais e visuais: proposições em mediação cultural - Autores:

Elaine de Oliveira C. Moral Queiroz - Currículo Lattes
Lúcia Maria da Silva Pantaleoni - Currículo Lattes
Mariana Peramezza Del Fiol - Currículo Lattes
Miriam Minga - Currículo Lattes
Olga Maria Botelho Egas - Currículo Lattes
Vanessa Marques Galvani - Currículo Lattes

Entre mapas e dobras: mediação cultural na aproximação estética com a cidade - Autores:

Elias J. B. Binja - Currículo Lattes
Marcia Cristina Polacchini de Oliveira - Currículo Lattes
Maria Cristina Rizzetto Cerqueira - Currículo Lattes
Rita de Cássia Demarchi - Currículo Lattes
Vaner Sílvia Soler Bianchi - Currículo Lattes
Ana Cristina de Souza Eicardi - Currículo Lattes
Célia Cristina Rodrigues - Currículo Lattes
Cíntia Ribeiro Rondon - Currículo Lattes
Edi Sartori - Currículo Lattes
Egidio Shizuo Toda - Currículo Lattes
Estela Maria Oliveira Bonci - Currículo Lattes
José Henrique Valério - Currículo Lattes
Laima Irene Liblik Regina - Currículo Lattes
Paula Moisés Sorelli - Currículo Lattes
Renata P. Navajas M. Barbosa - Currículo Lattes