

Revista GEARTE

ISSN 2357-9854

Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

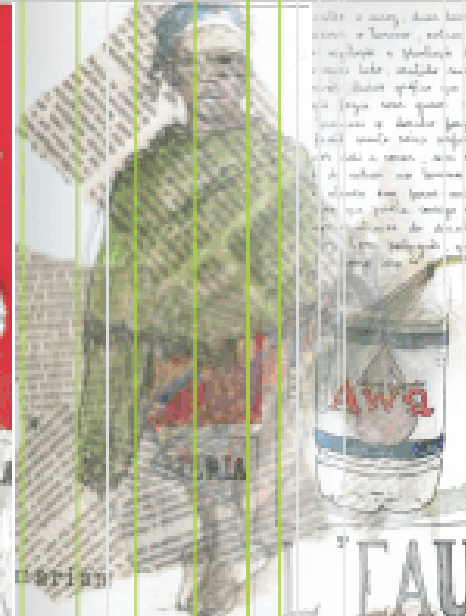
Dezembro/2014



Mediação em Artes Visuais



Volume 1, Número 3





Volume 1, Número 3, Dezembro/2014, ISSN 2357-9854

EXPEDIENTE

Editora-Chefe

Analice Dutra Pillar - analicedpillar@gmail.com

Editora Associada

Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

Editoras Assistentes

Gabriela Bon - gabibon@gmail.com

Tatiana Telch Evalte - tatitelch@yahoo.com.br

Organizadoras do número 3

Andrea Hofstaetter - andreaho@terra.com.br

Gabriela Bon - gabibon@gmail.com

Marília Forgearini Nunes - mariliaforginunes@gmail.com

Revisores

Marília Forgearini Nunes - mariliaforginunes@gmail.com

Márcio Sales Santiago - mssantiago12@gmail.com

Maria Helena Wagner Rossi - mhwrossi@gmail.com

Capa

Umbelina Barreto - umdb@terra.com.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós Graduação em Educação

Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE

Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 700-04 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS

Revista: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

Site do grupo: <http://www.ufrgs.br/gearte>

Telefone: (51) 3308-4145

E-mail: gearte.ufrgs@gmail.com

SUMÁRIO

Editorial.....	229
Analice Dutra Pillar e Maria Helena Wagner Rossi	
Mediação em Artes Visuais	231
Andrea Hofstaetter, Gabriela Bon e Marília Forgearini Nunes	
Visual Metaphors: meaning, interpretation and culture.....	235
Michael J. Parsons	
Mediações culturais e contaminações estéticas.....	248
Mirian Celeste Martins	
A origem de projetos educacionais nas Bienais de Arte de São Paulo	265
José Minerini Neto	
Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema.....	272
Denise Grinspum	
Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância.....	284
Silvia Sell Duarte Pillotto e Letícia Ribas Diefenthaeler Bohn	
Encontros da arte e do museu com a educação: momentos de encantamento e reflexão	297
Adriana Aparecida Ganzer e Maria Isabel Leite	
O “pulo do gato” e a mediação em arte: possibilidades de interação	308
Marília Forgearini Nunes	
Depoimento verbovisual: Entre obras.....	324
Ana Amália Tavares Bastos Barbosa	
Ensaio visual: Livro de Artista	339
Ketta Cabral Linhares e Mário Linhares	

Editorial

Nossa relação com o mundo é mediada por sistemas de significação, que envolvem o contato sensível com a materialidade dos corpos/objetos, com formas, cores e o modo como estão dispostos num determinado espaço e, ao mesmo tempo, o processamento dessas informações através da interpretação inteligível dos dados percebidos, a qual se configura e se organiza dentro de um contexto cultural. É a interpretação que dá sentido ao que percebemos e ela é construída a partir dos conhecimentos que possuímos, das características dos objetos com os quais interagimos e do contexto em que estamos. É aí que os processos de mediação ganham relevância.

Estudos sobre mediação em artes visuais são relativamente recentes no Brasil. O tema vem gradativamente tornando-se alvo de estudos de pesquisadores da arte-educação e, nesse contexto pós LDB 9394/96, termos como participação, acesso e democratização cultural são mais frequentes em publicações. Por sua vez, a captação e formação de público torna-se preocupação de museus e de megaexposições de arte, contextos em que a mediação assume papel de destaque. Os “educativos” ganham cada vez mais relevância nas instituições culturais, com crescente variedade de atividades vinculadas a exposições destinadas, principalmente, a públicos escolares.

Sendo que o acesso à arte/cultura é parte constituinte da formação da cidadania, é importante se pensar em possibilidades de democratização cultural. A mediação surge como um modo possível de favorecer tal democratização, já que visa qualificar a relação das pessoas com a arte/cultura.

O foco deste terceiro número da Revista GEARTE é a mediação em artes visuais, propondo-se a refletir sobre algumas questões, tais como: Quais são os espaços em que pode ocorrer a mediação em artes visuais? Quem é o mediador? Que conhecimentos se fazem presentes na ação de mediar arte? Quais são as

dificuldades? Que abordagens são possíveis? Que tipo de experiência a mediação provoca? Os trabalhos deste número – organizado pelas professoras Andrea Hofstaetter, Gabriela Bon e Marília Forgearini Nunes – procuram problematizar tais questões, apontando discussões teóricas e possibilidades de práticas em que a mediação é essencial para instigar a produção de sentidos, o acesso à arte e à cultura de modo geral.

Na Apresentação as organizadoras discorrem sobre cada um dos artigos de importantes pesquisadores da comunidade nacional e internacional e as relações que tecem com a temática. Além disso, este número conta com um depoimento verbovisual da artista e professora Ana Amália Barbosa sobre o seu trabalho de mediação em artes visuais com alunos cadeirantes com paralisia cerebral. Esse depoimento tem o poder de revelar – e mostrar que é possível – o acesso à arte pela mediação em contextos de inclusão. De modo contundente, através da linguagem verbal e de imagens, o texto evidencia o direito ao acesso à arte e contribui nas reflexões sobre respeito e valorização da diversidade. Este número conta também com um ensaio visual dos artistas Mário Linhares e Ketta Linhares, criado a partir de uma experiência vivida em uma pequena aldeia africana, na qual o desenho foi o instrumento – e o objeto – de mediação no encontro entre culturas.

Ao término do primeiro ano da Revista GEARTE, com três números publicados, gostaríamos de agradecer aos autores que participam de cada uma das edições e, em especial, àqueles que estão neste número, bem como às organizadoras, aos avaliadores, revisores, a Umbelina Barreto, pelo design das capas, e a toda a equipe do GEARTE que viabilizou a criação e publicação da Revista. Boa leitura!

Analice Dutra Pillar (Editora-Chefe) e
Maria Helena Wagner Rossi (Editora-Associada)

Mediação em Artes Visuais

A mediação em artes visuais é um tema que interessa a todos que trabalham com educação e arte e também com outras disciplinas que dialogam com a produção artística, o que inclui a reflexão e a discussão sobre questões das mais diversas áreas. Essa reflexão se faz na tessitura entre práticas, atitude investigativa e pesquisa, a partir do que poderão se desdobrar sempre novas possibilidades de pensar e vivenciar a mediação.

Este número da Revista GEARTE pretende ampliar a reflexão sobre o tema, ao trazer a contribuição de importantes pesquisadores e professores que, através de diferentes aportes, nos provocam a estabelecer outras relações e abrem novos diálogos sobre mediação, educação e aprendizagem em artes visuais. Os espaços onde pode ocorrer a mediação são diversos, entre escolas, museus, instituições culturais e outros lugares que oportunizam o contato com proposições artísticas. Alguns dos autores deste número se debruçam sobre diversas possibilidades para públicos distintos.

Uma questão importante na discussão sobre a relação entre mediação e aprendizagem é o papel-chave da interpretação. Para compreender uma imagem é necessário interpretá-la. Esta competência estará sempre vinculada à pessoa que a interpreta e a um contexto cultural. O artigo “Visual Metaphors: meaning, interpretation and culture” de Michael Parsons traz elementos da teoria da cognição incorporada para pensar sobre a utilização de metáforas em imagens visuais, relacionadas tanto ao seu contexto de produção como ao exercício da interpretação e produção de sentido para as imagens.

Em “Mediações culturais e contaminações estéticas” Mirian Celeste Martins nos convida a pensar sobre o conceito de mediação em diálogo com a cultura, como a proposição de encontros significativos com a arte, seja na escola ou em espaços expositivos. A autora aborda uma das dimensões do grande continente da mediação

a partir dos estudos realizados junto ao *Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas*, que coordena. Problematisa as diferenças entre a função e a ação do mediador, bem como entre os conceitos de apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural, e nos instiga a provocar experiências de contaminação estética.

José Minerini Neto no artigo “A origem de projetos educacionais nas Bienais de Arte de São Paulo” traz uma valiosa perspectiva histórica sobre a educação em espaços expositivos, abordando o surgimento da ação educativa na Bienal. Retomando algumas das situações e práticas iniciais para organização de um projeto educacional – a partir da constatação de sua ausência na primeira Bienal, de 1951 – apresenta e analisa dados sobre quem orientou, quem participou e como foram concebidos os primeiros projetos de ação educativa nesse contexto.

Outro aspecto importante a considerar no contexto da mediação, seja em espaços expositivos de artes visuais ou na sala de aula e em outros espaços educativos, é a necessidade de se refletir sobre abordagens apropriadas para diferentes tipos de produções artísticas. O artigo “Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema” de Denise Grinspum propõe pensarmos nas diferenças entre possibilidades didáticas para o encontro com arte moderna e arte contemporânea na mediação. Defende a importância da compreensão do sistema da arte na contemporaneidade, ressaltando as dificuldades que emergem no contexto de sua mediação.

O texto “Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância” de Silvia Sell Duarte Pillotto e Letícia Ribas Diefenthaler Bonh reflete sobre a mediação em espaços formais e não formais de ensino para os aprendizes da educação infantil. Enfatiza a necessidade de acesso a espaços de exposição pelas crianças pequenas, a partir do diálogo entre escola e espaços culturais. A pesquisa se fundamenta na relação entre mediação cultural e aprendizagem, abordando alguns conceitos que embasam as práticas no contato entre a criança, o educador de museus e o professor.

Ainda no contexto de educação em instituições museais, Adriana Ganzer e Maria Isabel Leite – em “Encontros da Arte e do Museu com a Educação: momentos de encantamento e reflexão” – abordam os resultados de uma pesquisa sobre

relações entre memória, descobertas e narrativas que permeiam o museu como espaço de produção de conhecimento. Discutem sobre as relações entre espaço formal e não formal de educação, pensando na construção e desconstrução da visita mediada em espaços expositivos, e apresentam algumas experiências estéticas ocorridas na relação entre crianças, adultos, espaço museal, social e patrimônio.

O texto “O ‘pulo do gato’ e a mediação em arte: possibilidades de interação” de Marília Forgearini Nunes nos lembra que somos seres constituídos pela linguagem e é através dela que damos sentido às experiências e ao nosso entorno. A autora, no texto, faz a mediação da leitura de um livro que auxiliará a pensar a própria mediação como experiência produtora de sentido. Trata-se do livro *Pula, gato!*, de Marilda Castanha, em que uma narrativa imagética mostra modos de interação com a arte e nos ajuda a pensar num fazer mediador que amplie a compreensão da arte e de seus objetos. Uma das ideias-chave desse texto é conceber o ato de mediar como um ato engenhoso – associado à expressão *pulo do gato*.

No instigante depoimento verbovisual “Entre obras”, a artista e professora Dra. Ana Amália Barbosa comenta ações de mediação realizadas com seus alunos cadeirantes – a maioria tetraplégicos e mudos, com paralisia cerebral. Aborda o contexto em que desenvolve o trabalho, mostrando, por meio de uma narrativa verbal e imagética, as visitas realizadas desde 2009 a diferentes espaços expositivos da cidade de São Paulo (SP), incluindo o Instituto Tomie Ohtake, o SESC Pompeia, o Jardim das Esculturas no Parque da Luz, o Museu de Arte Moderna no Parque Ibirapuera, o Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB-SP), a Galeria do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Memorial da América Latina. Tais ações envolvem um trabalho de preparação e se desdobram em outras atividades após as visitas. A autora ressalta as aprendizagens realizadas a partir dessas experiências.

Na seção Ensaio Visual, o vídeo de Mário Linhares tem o poder de nos revelar uma experiência de mediação vivida – pelo autor e por sua companheira, Ketta Cabral Linhares – em um povoado da Costa do Marfim, África. Ao desenhar as pessoas, suas casas, seus objetos, suas práticas sociais, enfim o cotidiano da pequena vila, o casal transformava o desenho em instrumento e, ao mesmo tempo, objeto de mediação; mediação essa na qual experiências de arte e de vida tornavam-se inseparáveis. O

vídeo apresenta, poeticamente, os cadernos de viagem produzidos nesse encontro entre culturas. As imagens da capa deste número da Revista são oriundas desses cadernos.

Andrea Hofstaetter, Gabriela Bon e
Marília Forgearini Nunes (Organizadoras)

Visual Metaphors: meaning, interpretation and culture

Michael J. Parsons (University of Illinois – United States of America)

ABSTRACT

This paper outlines an approach to meaning in visual imagery through metaphor, relying on the recent embodiment or neurological account of metaphor. It outlines this account of metaphor and discusses through the use of examples some of the ways in which metaphors work in visual images. It stresses the need for interpretation and the dependence of interpretation on cultural context.

KEY WORDS

Metaphors in visual images; interpretation; cultural contexts; embodied cognition.

RESUMO

Este artigo trata de uma abordagem para a significação de imagens através de metáforas, baseando-se nas atuais discussões sobre a metáfora sob a perspectiva da cognição incorporada. Discute por meio de exemplos alguns modos em que a metáfora funciona em imagens visuais. Salienta a necessidade da interpretação e a dependência entre interpretação e contextos culturais.

PALAVRAS-CHAVE

Metáforas em imagens visuais; interpretação; contextos culturais; cognição incorporada.

I have long been interested in how we make sense of artworks – how we interpret them. I doubt that there is anyone who still believes that the arts are non-cognitive – that they do not call for thinking that is at least as demanding and subtle as the thinking involved in other disciplines – though that was the standard ‘behaviorist’ view before the ‘cognitive revolution’ of the late 60s and 70s (MILLER, 2003). If there is such a doubting person, it is surely because we have had such difficulty describing what thinking in the arts is like. We still have no widely agreed-on account of how meaning works in the arts.

My own interest in the topic began with reading the efforts to explain thinking in the arts of people like Howard Gardner (‘multiple intelligences’) (1983), Nelson Goodman (‘languages of art’) (1968) and Rudolph Arnheim (‘visual thinking’) (1969). More recently, I have been influenced by the ‘embodiment movement,’ often dubbed ‘the second generation’ of cognitive science, which finds the origins of mind in bodily experience rather than in just the brain and sees thinking as fundamentally analogical rather than digital in character. My interest in metaphors in particular is due to the influential work of Lakoff and Johnson (1980, 1999).

Lakoff and Johnson see metaphor as the fundamental way in which we elaborate meanings from our bodily experiences. They argue that metaphors are based on neural patterns shaped by repeated experiences, especially early experiences. A metaphor basically works by laying the neural pattern of such an experience on to some more abstract or affective topic. So, for example, the experience of being held close as a baby by a caregiver gives rise to the almost universal metaphor for love of closeness. Another example is *knowing is grasping*, which originates in our early experiences of grasping things. A baby first comes to know the world through grasping it, with both the mouth and the hands. This allows us later to speak of grasping an argument, of holding a thought in mind, of chewing on an idea, and so on. It is hard to think of such activities without using a metaphor.

These are simple examples, of course, and Lakoff and Johnson's work identifies many others and pursues in detail many of their elaborations and complexities. They give many examples of this process that enables us to think more clearly about both abstract ideas and our emotional life. Without it, they argue, we would be limited to thinking concretely about particular objects.

Stimulated in large part by the work of Lakoff and Johnson, there has been a general resurgence of interest in metaphor in the last twenty years. However, most of it (including the work of Lakoff and Johnson) has been concerned with verbal metaphors (e.g., PUNTER, 2007; KOVECSES, 2000). This is no accident. In the past, metaphor was usually thought of as only a verbal phenomenon; it was often classified as one of the 'figures of speech,' which were used for mostly rhetorical rather than cognitive purposes. But on Lakoff and Johnson's account, metaphors are fundamentally conceptual in nature, rather than linguistic or ornamental, and they can be constructed and elaborated in any suitable medium. Language is a very suitable medium but, like every medium, it has limitations as well as advantages. Other possible media include dance, performance, music, and the visual arts. Science and mathematics have also been explored as being based on metaphorical meanings (eg., AUBUSSON, HARRISON and RITCHIE, 2006). My interest here is to explore the ways in which metaphor works in the visual arts and to draw attention to some that are often not noticed.

One of the themes of what follows is the cultural character of our interpretations of metaphors. I would argue that interpreting artworks, valuable and interesting to teach in itself, points also in two educational directions. One is toward improving student artworks via self-assessment and assessment in general. I shall say nothing further about this here. The other is toward understanding something of other cultures. It is often claimed that one can understand another culture better by studying its arts. I believe this is true and is one reason for teaching the arts. I try to illuminate this claim through examples.

The Structure of Metaphors

Max Black, an Anglo-American philosopher, is a well-known precursor to Lakoff and Johnson. He also argued that metaphor is fundamentally conceptual - a matter of thinking - rather than linguistic and he provided an influential structure for analyzing a metaphor (BLACK, 1962, 1979).

According to Black's analysis, a metaphor requires two subjects, which he calls the primary and secondary subjects (1979). A metaphor lays the secondary subject – for example, closeness - onto the primary subject – for example, love. Notice that 'lays onto' is itself a metaphor that helps us understand a general and abstract idea; another commonly used one for this is of 'mapping' one shape onto another. And I cannot refrain from pointing out that the word 'metaphor' is itself a metaphor, its original meaning being 'to carry over' something from one place to another.

Here is an example of a visual metaphor in contemporary art. It is an installation work by Kum Chi Keung, a Hong Kong artist, titled *Forest*.

Figura 1 - Kum Chi Keung, *Forest*. Installation



Source: author's personal archive

The work consists of a tower of identically constructed birdcages placed against a same size photograph of a tower of apartments such as is very common in Hong Kong. These apartment towers are almost always 40 stories high, of similar general appearance, and many people in Hong Kong live in them. The metaphor lays the idea of birdcages on the idea of some typical Hong Kong apartments.

When I first saw this work, my interpretation was that it was making a negative comment on the apartments. My idea of a birdcage was that they confine birds in small spaces against their will, when birds naturally want to fly free and far, especially to a forest. So I thought the work projected the view that the apartments were confining and too small; people naturally prefer more space. I now see this a (contemporary) Western idea of birdcages and a Western interpretation of the work.

In the same exhibition, I saw another work by Kum Chi Keung. It was called *Protector* (甲).

Figura 2 - Kum Chi Keung, *Protector* (甲), 2001. Installation



Source: author's personal archive

I talked with a local student about this. He said that the overall shape of the arrangement of birdcages is the shape of an ancient protective shirt of armor for a soldier. It also is similar to the shape of the character translated *Protector*. He thought this, together with the title, suggests that the birdcages and the apartment blocks are

to be seen as places of safety rather than of confinement. I now think this was the artist's original intention.

This example illustrates several points about metaphors, including visual ones. One is that, though they carry meanings, metaphors are not like truth claims, which are either right or wrong. Rather, they must be interpreted and there may be more than one interpretation of the same work. Interpretations can be judged to be more or less persuasive, more or less insightful, but they are not right or wrong.

Black's analysis provides a way to understand how variations of interpretation come about. The primary and secondary subjects that construct a metaphor, he argues, are not simple self-contained things so much as general ideas, each with a set of associated properties and connotations. Interpretation requires that we select which of the many properties and connotations of the secondary subject are to be mapped onto the primary subject and the selection may vary with both the interpreter and the context. In the case of the above works of Kum Chi Keung, the Hong Kong student and I had different sets of associations with birdcages. No doubt many of our associations were similar but mine included a sense of confinement and a lack of freedom to move at will, while his included protection and safety, perhaps rest, warmth and available food. These associations were surely influenced by our personal experiences in different cultures. I never knew anyone who kept a bird in a cage but I knew of many who spoke of protecting wildlife and their habitats. In Hong Kong, on the other hand, many people keep birds in a cage in their apartment like pets and there is a large public market devoted solely to the buying and selling of birds and cages. The point is that the meanings of metaphors are not universal but are dependent on cultures and persons; and interpretations of them are neither right nor wrong, though they may be more or less appropriate to the artist's intention and the culture of origin.

Parenthetically, I do not mean to suggest that these interpretations exhaust the significance of Keung's works. There is probably much more; for example, there were miniature (artificial) birds in some of his cages, carefully made and of different kinds. Birds can serve as metaphors of, for example, the human soul or the flight of imagination or of reason, and so on (depending on the person and the culture).

Nor do I mean to imply that the artist's intention is the best criterion for the most reasonable interpretation. Once the artist's work is out in the public, it has flown from the nest of his special influence and his opinion is then only one of potentially many. Especially when the work moves to a different culture, its meanings may change.

Black's account makes it clear that the two subjects of a metaphor are *interactive*; that their influence goes both ways. Consider, to use an old example, the metaphor *Museums are the graveyard of art*. The secondary subject (*graveyard*) affects how we think of the primary one (*museums*) and the primary one can make us think differently of the secondary subject too, however slight the difference may be. But Black also argues that the two subjects cannot be reversed, that the primary and secondary subjects cannot change places within the same metaphor. If you reverse a metaphor, he argues, it becomes a different one. If we reverse this example, *graveyards are art museums* is a different metaphor and it has a different set of meanings.

I will argue that, while this may be true of linguistic metaphors, it is often not true of visual ones. In fact, it seems to be one of the characteristics of the visual medium that metaphors can often be read both ways. This, when it happens, makes them more suggestive and richer in meaning than linguistic ones. For example, I first read the birdcages in Keung's works as the secondary subject, as if the metaphor were "apartment blocks are like birdcages." But one could also read it in reverse, as "birdcages are like apartments blocks." It is not clear from the work itself which way it should be read. In fact, this reverse may be the way my Hong Kong friend read it, because it makes it clearer that the birdcages are a place of refuge, rest and maybe food and drink - that they are like home. So, this metaphor can be read in both directions and the result is more meaning and a richer experience. This difference in reversibility seems to be due to the fact that language has a linear grammatical structure that requires the primary subject to precede the secondary one (at least in English), whereas there is no such need in visual imagery. I will give other examples of reversibility later.

In the example just discussed, the metaphor was primarily carried by the subject matter – by what was represented (the apartment blocks) or presented (the birdcages). But other elements of the medium can also be read metaphorically, depending of the

work. There was also meaning in the shapes of the arrangements of cages – as a tower and as a shirt of armor – which we can call their form. Form is a major feature of the visual medium, as are color, line, texture, style, size. There may have been other aspects of these works that were meaningful. The birdcages were carefully made, of particular materials, had a certain shape and proportion, were of the same color, and so on. It is possible that any of these things had connotations of social class or cultural history, or something else. Not knowing much about Chinese birdcages, I do not know.

It is easy to find examples of metaphors that depend on what is represented. I will discuss one more. It is from Charles Forceville, who has the most sustained discussion of pictorial metaphors I have found (FORCEVILLE, 1996, 2008, p. 138). It is an advertisement for swimwear by Adidas that pictures a woman wearing a swimsuit diving together in parallel into the sea. The arc of their bodies is elegant; the ad has no colours but is in white and a variety of greys. Across the bottom in large letters is written: ADIDAS SWIMWEAR.

This is a relatively simple metaphor, though it has more than one level of meaning. It parallels the woman with a dolphin and says: *The woman in the swimsuit is a dolphin*. We can almost instantly read this in the subject matter – the pictures of a woman and a dolphin. But the visual form contributes too; for it is relevant that their bodies are shown in parallel and that they have a similar graceful diving posture. This far we can read from the picture without the words; when we read the words, we realize that there is a second metaphor, or perhaps it is a specialization of the first one. It is: *the swimsuit is a dolphin's skin*. This metaphor also depends primarily on what is pictured, especially the close fit of the swimsuit (though the similarity of the greys also helps).

It is worth noticing that even representations like this, which seem to call only for recognition rather than interpretation, may be affected by cultural contexts and hence are interpreted. We often do not notice the presence of metaphor when they are very simple and we can take them for granted. But what if, for instance, the Adidas advertisement was shown in a culture that thinks of dolphins primarily as a luxury food? Or in a culture that disapproves on moral grounds of women wearing swimsuits in public? Where culture is relevant, there is probably a metaphor and vice versa.

Even portraits, which are usually representations of one person only, usually need interpretation. It is a commonplace in art criticism that a good portrait should reveal something of the spirit of the sitter, in which case the structure of the metaphor would be: *the spirit of the sitter is the way the portrait looks*. Very often a portrait portrays the sitter as a certain kind of person; as a successful businessman, a baseball player, a fashionable woman; or perhaps simply as successful, athletic beautiful. Certainly portraits are not just realistic snapshots. I used to walk to my office through a corridor in which hung a series of portraits of the previous presidents of the university. I was struck by how similar the portraits were: all of older men, dressed in dark clothes, usually sitting, holding a book or a pen and looking serious, or at least unexpressive. In other words, the sitter was portrayed as a stereotype; the portrait laid the same stereotype on each of the individual persons. This is a very common structure of portraits: they portray the sitter as a stereotype. Stereotypes of course are cultural constructions and one must be able to recognize the stereotype to interpret the portrait.

It should be noted, incidentally, that a metaphor does not require a work to show both the primary and the secondary subjects. It is often sufficient to show only one. Keung's *Forest* shows both; his *Protector* shows only one. This is true of both linguistic and visual metaphors and it is perhaps one reason why the presence of metaphors is often not noticed (as in the case of portraits).

The *Hollywood Stills* of Cindy Sherman make creative use of this common portrait structure. They feature the figure of Cindy Sherman dressed and posed in such a way as to fit a stereotype of a woman in earlier Hollywood movies, prior to about the 80s. So they might fit the reading: *Cindy Sherman is the stereotype*; but they are more interesting than that.

In one example, the stereotype is of a heroine in an old-fashioned movie, an attractive young woman alone in her kitchen. She is looking back over her shoulder off the camera. There is a strong narrative element to the photograph: she appears surprised by someone who has just entered or said something. There is a slight sense of tension and we know something is about to happen. It is almost certainly a man that has just entered, either an intruder or a lover. This person and situation is easily recognized by anyone familiar with Hollywood movies of that period. Each of the *100 Stills* has this same structure. What is interesting is that Sherman arranges them to

draw attention not to the individual (which is always herself) but to the stereotype laid on her. It makes us reverse the metaphor; instead of saying, as most portraits would, *Sherman is this stereotype*, it says *this stereotype is like Sherman's appearance here*. It draws attention to the stereotype and thereby protests or ridicules Hollywood stereotyping of women. Of course, the common stereotypes of women in contemporary movies have changed greatly and many children in school today do not recognize these older ones, which again shows how culturally dependent such interpretations are.

My examples of visual metaphors so far use primarily what is pictured as material for the metaphor. It is worth noting that the title of Forceville's book carefully announces its limitations: *Pictorial metaphor in advertising*. But the *visual* goes well beyond the *pictorial*. There are other visual elements that may carry a metaphor, as I already noted. These elements often suggest nuances that are harder to put into words than are the pictorial ones and words usually cannot provide a full translation for them.

I will begin with a discussion of form. Metaphors that depend on form often go unnoticed at first but they are very common. Rudolph Arnheim wrote significantly about the meanings that form can convey in art, though it was not in terms of metaphors (ARNHEIM, 1969); and Lakoff picked up on Arnheim's lead in an essay that discusses the neurological basis for the recognition of form (LAKOFF, 2006). An example that they both use is Henry's Moore's 1934 sculpture *Two* (The Museum of Modern Art). It is an abstract work, in which one larger stone reaches toward and over a smaller one. They analyze the larger stone as reaching toward and protecting the smaller one and they compare these shapes convincingly with those in a pictorial work by Corot titled *Mother and Child on the Beach* (LAKOFF, p. 157; ARNHEIM p. 272-273). The theme of mother and child recurs frequently in the work of Henry Moore.

In fact visual form, as Arnheim and Lakoff suggest, is often metaphorical in visual works. Here I will discuss only verticality, one particular element of form, as an example. It is an expressive aspect of many visual works and in dance and theater. For instance, standing vertically – straight and tall - can be a metaphor for good moral character, at least in the West. In art, for instance, there are the well-known figures of the Parisian bourgeoisie in Seurat's *Sunday Afternoon on the Isle of the Grande Jatte*, showing their morality in their stiff and upright posture in the park after going to church

in the morning (NOCHLIN, 1989). And there is the typical stance of John Wayne in his cowboy movies: he walks and stands vertical, upright, signifying that he is brave and honest. This metaphor seems very suited to the visual and performing media but it often occurs in language too. We say that someone has an upright character or is crooked, stands tall or has low thoughts.

Verticality can also be a metaphor for a religious orientation, for looking upward to God and trying to do what is religiously right. The vertical lines of the fifteenth century Perpendicular style of British churches (as in, e.g., Winchester Cathedral or King's College Chapel) makes much use of this. Another well-known example is the Washington monument in Washington D.C.

What is striking about the monument is the simplicity of the form. There is no ornamentation, no complexity, no attempt to picture anything. It is simply a very large tapering column, square in cross-section, pointing vertically to the sky. Everything depends on the form and the size. This simplicity itself can be read as a metaphor: it says that Washington was a simple man who lacked ornamentation and had only one goal in mind. The height says that Washington was a man of grand moral character and the verticality that he was a pious man reaching toward God. These metaphors and meanings are all present in this one simple form - and of course there may be more, and they are all no doubt affected by culture. This is different from the way metaphors work in language. For a linguistic sentence to contain more than one metaphor is usually considered a sign of muddled thinking – we call them *mixed metaphors* and regard them as confusing. In the visual medium, they create not confusion but enrichment. Many visual works contain several metaphors and we have no sense of confusion.

Style is another element of the medium that may be read metaphorically. One aspect of Seurat's creativity was to paint with controlled dots of primary colors, in the Pointillist style so well known to schoolteachers. Many critics have commented that this style was influenced by a scientific theory of light and color of the time: it was an attempt to paint light in a scientific manner – a part of Seurat's reaction to the more impromptu and animated brushstrokes of the Impressionists. If so, the Pointillist style is a metaphor. It maps our idea of actual color and light onto the color and light presented by the painting; it says, in effect, *real light is the painted light*; this is what

color and light are really like. Here the advantage of the visual medium over a linguistic one is obvious; one can hardly at all express the quality of real light and color in words.

In the same way one could say that the Impressionist styles against which Seurat was reacting are metaphors. In Van Gogh's well-known *Starry Night*, for example, the agitation of the brushstrokes is generally taken as an expression of Van Gogh's emotional life. The metaphor is: *Van Gogh's emotional state is the agitation of Starry Night*. This applies to the style of most of his mature work. Whether all artistic styles can be read metaphorically, I am not sure, but there is an old saying that "the style reveals the man"; in other words, *the character of the artist is the character of the style*.

I want briefly to say something about the role of metaphor in creative activity. After all, the first association many people have for the word 'metaphor' is with creativity. Many of the examples I have discussed are not creative and the metaphors behind them are often not even seen as metaphors. The portrait metaphor (*X is the stereotype of a university president*) is usually taken for granted and a portraitist who uses it is not, in that respect, creative. Sherman's creativity was to have found a way to make us notice it. Much of what I have said above is meant to draw attention to the presence of metaphors where we would not usually see them. That is the explicit purpose of much of the writing of Lakoff and Johnson and a main function of any theory of metaphor: to bring awareness of metaphors that underlie the way we think in various media. They argue that this awareness gives us more control of our interpretations of (in their case, linguistic) meanings and it enables us to be more critical of them. They care especially about unnoticed political metaphors, such as *Washington is the father of the country* (LAKOFF, 2002). Hence they are not much interested in creative metaphors, which are the ones most people notice; not is that my topic here.

However, since as art educators we are always interested in promoting creativity, I want to point out that metaphors often spark creativity in art. I have already described the use that Sherman makes of the portrait structure in the *100 Hollywood Stills*. Each one of the Stills is a creative work and the controlling metaphor stimulates the idea for each new one. The creativity of each is in the imaginative detail of pose and clothing that reveals still another recognizable stereotype. Many contemporary artists work in series, using a basic metaphor, with each work in the series a variation

on it. Deborah Butterfield's horses are an instance. Each one is made of found pieces of wood or metal. The basic metaphor is *this arrangement of sticks or metal is a horse* and *even this piece of wood is a horse's tail*. In the latter case, the metaphor stems from the material, from the character of the piece of wood that suggests a horse's tail. The creativity in each work lies largely in the selection of particular pieces for their ability to carry such a metaphor in and their arrangement to suggest it. Liu Bolin's series *Hiding in the City* is another example, and so is Monet's *Water Lily* paintings. I believe this general structure of variation on a basic metaphor is also a good way to stimulate creative work with students.

In summary, I have tried to suggest that metaphors are what allows visual artworks to have more than simple representational meanings and what allows us to interpret them. I have also discussed a structure of metaphor in general that enables us to understand why interpretations differ and especially how they depend on cultural knowledge. I think this is the basic argument for the view that we can learn about other cultures through the study of artworks.

Visual metaphors are found at several levels in paintings: I offered examples of metaphors at the pictorial level, in visual form and in styles of painting. Visual metaphors are different from linguistic ones in that they can often be read backwards and forwards and in that several metaphors can co-exist in the same work without creating confusion. This means that they can be richer and more suggestive than linguistic ones. The basic purpose was to suggest a theory of the way in which visual works have meanings and some ways of teaching the interpretation of artworks to students.

References

- AUBUSSON, P. J.; HARRISON, A. G.; RITCHIE, S. M. (Eds.). *Metaphor and analogy in science education*. Dordrecht: Springer, 2006. (Science & Technology Education Library, 30).
- ARNHEIM, R. *Visual thinking*. Oakland: University of California Press, Berkeley, 1969.
- BLACK, M. *Models and Metaphors: studies in language and philosophy*. Ithaca: Cornell University Press, 1962.
- BLACK, M. More about metaphor. In: ORTONY, A. (Ed.). *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- FORCEVILLE, C. *Pictorial metaphor in advertising*. Hove: Psychology Press, 1996.
- FORCEVILLE, C. *Metaphor in pictures and multimodal representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GOODMAN, N. *The languages of art*. Indianapolis: Hackett Publishing, 1976.

KOVECSES, Z. *Metaphor and emotion: language, culture and body in human feeling*. New York: Cambridge University Press, 2000.

LAKOFF, G. *Moral politics: how liberals and conservatives think*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

LAKOFF, G. The neuroscience of form in art. In: TURNER, M. (Ed.). *The artful mind*. New York: Oxford University Press, 2006.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books, 1999.

MILLER, G. A. The Cognitive Revolution: a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 7, n. 3, p. 141-144, 2003.

NOCHLIN, L. *The politics of vision: essays on nineteenth-century art and society*. New York: Harper & Row, 1989.

PUNTER, D. *Metaphor*. New York: Routledge, 2007.

Michael J. Parsons

Visiting Research Professor of Art Education at University of Illinois since 2006. Previously he was professor and chairperson of art education at the Ohio State University. He was born in England, where he studied English language and literature at Oxford University; in 1973 he moved to the University of Illinois, where he studied the history and philosophy of education. He is a Distinguished Fellow of the NAEA, has edited *Studies in Art Education*, and has taught and consulted in a number of countries, most recently in Taiwan, Hong Kong, Portugal and Jamaica.

E-mail: parsonsm@illinois.edu

Currículo: <http://www.art.illinois.edu/people/parsonsm/Michael-Parsons-CV.pdf>

Mediações culturais e contaminações estéticas

Mirian Celeste Martins (MACKENZIE - Brasil)

RESUMO

Mediação, uma palavra-valise, carregada de significações. Junte-se a ela outra palavra – cultura, e tem-se um baú de significações que perpassam por diversos conceitos e atuações. Cientes da diversidade e da riqueza dos múltiplos olhares possíveis a este emaranhado e complexo conteúdo, nos debruçamos para pinçar algumas de suas dimensões. Talvez o âmago desta proposição esteja conectado à busca de objetivos: Por que mediamos? Para ensinar arte ou para propor encontros significativos com ela? Pode a mediação cultural ser compreendida como contaminação estética? Estas são inquietações que atravessam o Grupo de Pesquisa “Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas”. Neste artigo, parte-se de “medicações poéticas” para iniciar uma conversa silenciosa com o leitor. Virus, memes e contaminações desatam os fios que movem a pesquisa e se revelam na construção do livro “pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos” (2014). Apresenta também uma leitura dos principais termos presentes no índice remissivo que evidenciam um modo de pensar a mediação cultural como ação e não como função. Uma advertência ao leitor: “Agite-se antes de ler”.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação cultural; contaminação estética; arte; acesso cultural.

ABSTRACT

Mediation, a word-valise, full of meanings. Affiliate with another word - culture, and it has a chest of meanings that permeate by various concepts and actions. Awareness of the diversity and richness of multiple possible looks to this tangled and complex content, worked through us to pinch some of its dimensions. Perhaps the heart of this proposition is connected to the pursuit of goals: Why we use mediation? To teach art or to propose meaningful encounters with her? Could be considered mediation as an aesthetic contamination? These are concerns that cross the Research Group "Cultural Mediation: aesthetic contaminations and provocations". In this article, it is part of "poetic medications" to start a silent conversation with the reader. Virus, memes and contamination untie the cords that move the research and are revealed in the book building "think together cultural mediation: interlacing roping experiences and concepts" (2014). It also presents a reading of key terms present in the index tab that have a way of thinking about cultural measurement as action rather than function. A warning to the reader: "Shake before you read."

KEY WORDS

Cultural mediation; aesthetic contamination; art; cultural access.

Figura 3 - Zeca Baleiro. *Maldição*, 2010.





Foto: Maristela Rodrigues.

O medicamento é genérico, mas a tarja preta afirma: “Venda sob prescrição poética.” E avisa: “Agite-se antes de usar.” Dentro uma longa tira que se desenrola e nos traz o poema *Maldição* e na primeira estrofe: “Baudelaire, Macalé, Luiz Melodia/ Quanta maldição / o meu coração não quer dinheiro quer poesia” (BALEIRO, 2010).

A caixa de remédio faz parte de uma caixa acrílica, um *song-book* que pode ser considerado um livro-objeto - *Vida é um Souvenir Made in Hong Kong*, lançado em 2010. Foi produzido pela Editora da Universidade Federal de Goiás, dentro da Coleção Artexpressão e tem como ilustrador Roger Mello.

Gotinhas de “memes culturais” ou de “vírus estético” e balinhas “Monitorex” foram ideias lançadas por Gisa Picosque e por mim nas parcerias em coordenações de ações educativas para a Mostra do Redescobrimento (2000), 25ª Bienal Internacional de São Paulo (2002), 4ª Bienal do Mercosul (2004), entre outras. Eram oferecidas para as equipes, na ludicidade da motivação e estímulo para o trabalho de mediação.

Muito antes, Fanny Abramovich, Márcia Mathias e Chaké Ekizian (1979), lançaram o livro *Teatricina* que vinha acompanhado de um vidro com comprimidos. Na capa se lê: “Via total – 45 cápsulas em 5 cap. Venda sem controle escolar”. A diagramação é provocadora e foi criada por Marcelo e Milton Cipis. A bibliografia vem em forma de receita da Clínica ludo-pedagógica com as indicações terapêuticas: “Tomar um comprimido literário ao dia e um comprimido visual ou sonoro à noite” (ABRAMOVICH et al., 1979, s/p) com a data de maio de 1975.

Há em todos estes “medicamentos” uma proposição comum: levar de fora para dentro algo que mova cada sujeito para o mergulho nas sensações, na percepção

sensível, no agitar de todos os sentidos e em todos os sentidos do corpo que também pensa e se expressa. E, puxar de dentro, a potencialidade e abertura para encontros com a arte e a cultura. Assim, não precisamos nos apavorar com mais um vírus, mais uma contaminação em tempos de possíveis epidemias. Aqui o vírus é outro, um tipo que contamina esteticamente e modifica aquele que nutre e aumenta o vigor para perceber e transitar no mundo – uma saudável contaminação, e mais do que isso, necessária...

É esta a conversa deste texto que nasce do desejo de buscar [con]tato com o leitor, mesmo em diálogos silenciosos. Portanto, fica aqui o aviso: Agite-se antes de ler!

De memes, vírus e contaminações, de funções e ações

1992. Descoberto o “vírus estético” no laboratório de formação de professores - Espaço Pedagógico, um feliz lugar compartilhado com Madalena Freire, Juliana Davini e Fátima Camargo onde aprendemos muito, na ousadia de pensar arte, pedagogia, psicanálise entre 1992 e 2004. O texto com certo humor, divulgado apenas internamente, foi escrito como uma descrição científica, apontando a descoberta pela professora-aluna Pnina Friedlander: sua composição e desenvolvimento, seus sintomas e recomendações.

Como parte da herança genética de todo e qualquer *animal symbolicum* — tendo como referência Cassirer (1977) —, o vírus estético apresentava dois fatores: Rh e Rc. Dizia o texto:

O fator Rh vincula-se aos recursos dos humanos que interagem com o portador do vírus. O educador tem um papel primordial como facilitador e instigador para a proliferação do vírus. Entretanto, um educador ineficiente pode atrapalhar o desenvolvimento e até barrar, temporariamente, a sua evolução. Em circunstâncias externas não favoráveis, a proliferação do vírus depende do Rh interno, capaz de criar anticorpos eficientes contra a ação indesejada. O fator Rc vincula-se aos recursos da cultura onde o indivíduo e seu vírus habita. Nele estão inseridos os sub-fatores: tempo e lugar. [...] A medicação aconselhada para revitalização destes fatores é a *contaminação de reforço*. Viagens, visitas a museus, galerias, audição de concertos ou de discos (sic), presença em apresentações de teatro, de dança, contatos com livros, revistas, são alguns possíveis reforços. A presença de um instigador como mediador que desafia para a leitura e produção artística/estética é vital para que a medicação seja eficiente (MARTINS, 1992, p.2).

Como facilitador e instigador para a proliferação do tal vírus estético, o educador era considerado primordial, assim como os anticorpos eficientes contra atitudes que afastam, contra preconceitos ou modelos direcionados, contra o pensamento simplista.

Foi em 2001, que as referências se ampliaram com Helena Katz no curso de formação de educadores para a exposição *Parade – 1901-2001* realizada na Oca, no Parque do Ibirapuera, apresentando-nos o conceito de meme. Seu autor, o biólogo e etólogo Richard Dawkins (2001, p. 221) afirma: “Quando morremos há duas coisas que podemos deixar atrás de nós: genes e memes”. Gene é a unidade de transmissão genética. Como máquinas gênicas, nos esquecemos dessa transmissão em três gerações: pouco sabemos sobre o que herdamos fisicamente de nossos tataravôs, por exemplo. Por outro lado, os memes são unidades de transmissão cultural. As ideias se propagam de cérebro em cérebro, por contaminação, e são replicadas e transformadas por nossas próprias maneiras de compreendê-las e operar com elas. Eu nem poderia suspeitar que, mais de uma década depois, os memes-mensagens tomariam conta das redes sociais, seriam compartilhados e se espalhariam com uma velocidade incrível. Memes que desaparecem? Memes potentes que geram um número enorme de compartilhamentos? O que ficará deles? Publicidade viral, a impulsionar o consumo?

As palavras podem ser perigosas, o remédio pode fazer mal, mas vírus e memes foram tecendo a ideia de contaminações estéticas que juntamente com o ato de provocar nomeiam o Grupo de Pesquisa “Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas”. O início se deu em 2003, no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), onde o primeiro grupo foi criado – Mediação arte/cultura/público. Lá se encerrou em 2007, mas continuaram conosco sete integrantes deste primeiro grupo¹ reiniciado em 2009 em nova casa: a Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde se somam novos integrantes².

¹ Integrantes do Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público do IA/UNESP que continuam conosco na UPM: Maria de Lurdes Souza Fabro; Maria José Braga Falcão; Maria Lucia Bighetti Fioravanti; Maristela Sanches Rodrigues; Olga Egas; Rita de Demarchi e Solange Utuari.

² Outros integrantes do grupo que junto com os citados na nota anterior participaram da construção e escrita do novo livro: Ana Carmen Nogueira; Bruno Fisher Dimarch; Célia Cristina Rodrigues De

Várias foram as pesquisas e estudos realizados pelo grupo, e dissertações apresentadas, mas uma ideia que nasceu no almoço de final de ano em 2011, no restaurante do MASP, atravessou o tempo em um longo e intenso processo e se concretizou em 2014: um novo livro – *pensar juntos mediação cultural [entre]laçando experiências e conceitos*. Na sua introdução, apresentamos as três perguntas que animaram sua estrutura que foi composta inicialmente pelas palavras coloridas de cada um nos textos colaborativos que têm marcado nossa história: A qual público se destina? Por que queremos escrevê-lo? Como escrevê-lo?

No coração das perguntas estava o desejo de contato com o leitor. Queríamos tornar o livro um objeto propositivo, inspirados no desejo de sermos propositores, pois como dizia Ligia Clark (1968): “[...] nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.”

Ação! Um livro para trilhar, movido pelas próprias inquietações, saberes e curiosidade. Uma possível ação poética do leitor e uma possível ação mediadora. E aqui, abre-se uma distinção entre a função e ação e o modo como vemos a mediação cultural.

Quando denominados os que trabalhavam na ação educativa da 4ª Bienal do Mercosul como “mediadores”, confundimos a função com a ação, pois não podemos dizer que todos fizeram mediações no sentido que o termo tem ganho para nós. Não basta atuar no setor educativo de uma instituição cultural ou em uma escola para ser mediador... Interessa-nos as ações mediadoras percebendo seus matizes e a potência para gerar encontros com a arte e a cultura.

É preciso pensar a diferença entre apresentação, explicação, interpretação, conhecimento teórico, informação e mediação cultural. Embora essas ações se superponham em alguns momentos, ver diferenças pode nos ajudar a distingui-las. Em síntese, poderíamos dizer que apresentar uma obra é como introduzir um texto, como colocar alguém frente a algo (um autor, uma obra, uma técnica). Em algumas mediações a apresentação é feita depois ou em meio a conversa. A explicação, por

Donato; Daniela Souza Martins; Estela Maria Oliveira Bonci; Francione Oliveira; Jorge Wilson da Conceição e Marcia Polachini de Oliveira.

outro lado, é entendida por Rancière (2010, p. 22) como uma prática embrutecedora que desconhece a distância entre o que quer ensinar e o sujeito, entre o aprender e o compreender: “O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra”. Não há perguntas ou interpretações à explicação do explicador. Há apenas a repetição da explicação que se encerra em si. É muito diferente da informação quando dosada, adequada para quem a ouve, simples, mas não simplista tornando-se uma boa chave de leitura que se abre a novas conexões. Mas é preciso cuidado, pois o excesso de informação pode não deixar lugar à experiência. Alerta Larrosa (2004, p. 155): “Não deixa de ser curiosa a intercambialidade entre os termos ‘informação’, ‘conhecimento’ e ‘aprendizagem’. Como se conhecimento se desse sob o modo da informação e como se aprender não fosse outra coisa que adquirir e processar informação”.

A interpretação é uma outra ação. Segundo Luigi Pareyson (1989, p. 167), ela é “[...] um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa”. Entre os múltiplos aspectos e pontos de vista, qual o espaço para que as interpretações pessoais aconteçam? Ou oferecemos a interpretação do curador, ou de um historiador, ou de um filósofo, ou...? O problema não é lidar com muitas interpretações, inclusive as que se opõem, mas considerar e apresentar apenas uma como a certa e única.

Cada vez mais fica visível o modo como temos trabalhado com o conceito de mediação cultural, como ação e não como função. Afinal, mediamos para “ensinar arte” ou para propor encontros significativos com ela? Mediação como contaminação estética?

De fios e nuvens em movimento

Os caminhos de nossas pesquisas foram sendo construídos alargando o grande continente da mediação, considerando os territórios de fronteiras porosas e os estudando a partir das próprias experiências com a arte. Impulsionados pela oportunidade de aproximarmos nossos estudos de outros nos congressos, escrevemos artigos sempre de modo colaborativo, nas reuniões presenciais e em discussões via internet — por e-mail e Skype, nas quais cada um vai marcando a sua interação com uma cor diferente no arquivo em *Word*, gerando textos que

amadurecem com a somatória de várias cores/vozes do grupo. É o que aconteceu com o artigo: “Mediação cultural expandindo conceitos entre territórios de arte & cultura” para o ConFAEB 2011 em São Luiz/MA e “Mediação cultural entre territórios de arte&cultura” para o Congresso na UNESP em Águas de Lindóia/SP também em 2011.

Figura 4 - Cartografia dos territórios de arte&cultura.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Territórios porosos que se superpõe e se conectam, desterritorializam-se e recriam outros territórios³, como rizomas em constante mutação (DELEUZE E GUATARRI, 1995). Para alguns pode parecer uma fragmentação, mas todos os territórios fazem parte de um todo. Apontam diferenças, muitas vezes sutis, campos difusos de fronteiras e de bordas evanescentes. Os territórios formam uma grande cartografia: 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; ...

³ Territórios começam a ser estudados mais recentemente, como a pesquisa baseada em arte, um território que se liga à mediação cultural por fendas em que temos penetrado com mais intensidade nos últimos tempos, mas que ainda é uma dimensão para mergulhar, embora a arte sempre esteve alimentando nosso pensar, como as obras que aqui estão a dizer conosco.

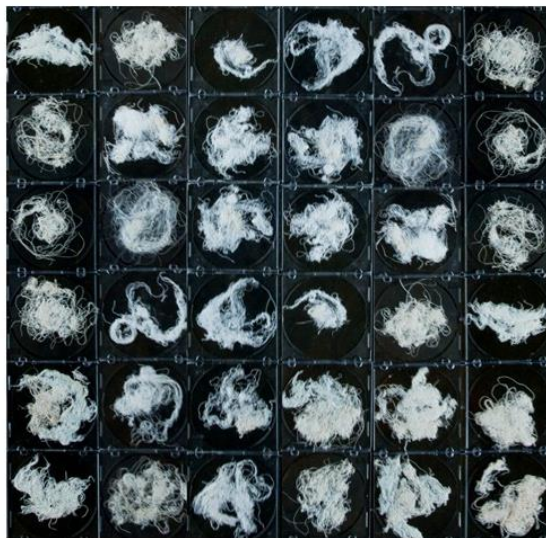
Figura 6 - Tatiana Blass. *Penélope*, 2011. Capela do Morumbi.



Foto: Everton Balardin.

E, assim, foi se construindo o livro, focalizando a mediação com a cultura, entendida como um campo expandido para experiências estéticas, em fios que vão se conectando em todos os sentidos. No aspecto formal, os fios se materializam nas publicações organizadas por mim, sempre com felizes parcerias. Fios que eram brancos em *Mediação: provocações estéticas* (2005), eram vermelhos e amarrados pelo leitor em *Mediando [con]tatos com arte e cultura* (2007), eram imagens em *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura* (2012). Agora – *pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos* (2014) – são barbantes e fios de estopa que magicamente brincam de nuvens encapsuladas em capas de CD, na mágica sensível do artista Alcindo Moreira Filho.

Figura 7 - Alcindo Moreira Filho, *Entrenuvens*, 2013. 475 embalagens de CDs com estopa e algodão.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Nuvens. Damish (*apud* ALPHEN, 2006) escreve entre barras - /nuvem/ - compreendida como signo e não como elemento realista, pois a vê como uma espécie de “dobradiça”, que une, que abre e fecha. E, também, uma nuvem de conceitos que pode nos mostrar alguns aspectos que tecem o conceito de mediação cultural.

Como pesquisadores, mapeamos todos os conceitos que apareciam nos textos, não simplesmente as palavras em meio ao texto, e com eles foi sendo laboriosamente construído um índice remissivo. Após o livro finalizado, foi uma surpresa para nós a nuvem de conceitos composta a partir dele.

Figura 8 - Nuvens de conceitos a partir do índice remissivo



Fonte: arquivo pessoal da autora

Palavras-conceitos. Palavras-ações. O tamanho das palavras está relacionado com o número de vezes que a palavra foi selecionada para o índice por ampliar o conceito e não apenas como parte de um texto.

Palavras-chave. Elas desvelam o que, de algum modo, já suspeitávamos e foi confirmado: o coração da mediação cultural para nós, isto é, o que consideramos como os de maior relevância e que podem ser melhor lidas se as pinçarmos da nuvem de conceitos:

Figura 9 - Palavras-chave retiradas das nuvens de conceitos a partir do índice remissivo.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Mediador. É um dos grandes destaques. Nessa palavra estão contidos os termos: professor e educador. É ele que contamina? Tem de ser cuidadoso para não afastar e anestesiar o sujeito da experiência estética. Elemento propulsor, como um gatilho a disparar convites para o encontro com a arte. Media quem? O **aluno**, que contém em si os termos: aprendiz da arte, estudante, criança, adolescente, com toda a sua singularidade, seu repertórios, preconceitos e desejos.

Acesso cultural. Desde os primeiros mediadores que ofereceram encontros com a arte, sejam os pais, os avós, os tios, os professores, entre outros, o acesso cultural espelha políticas culturais e educacionais e as oportunidades que a vida oferece. Acreditar e lutar pelo acesso cultural abre espaços para **experiências estéticas** que se interligam com a **percepção**, pois, até independentemente do mediador, a arte e a cultura são mediadores por si mesmos. Contaminam muitos. Para isso, não basta apenas “curtir” no *Facebook*, mas comentar o que assistiu ou viu, divulgar espetáculos, concertos, exposições e intervenções em conversa na escola, no trabalho, em todos os lugares, são oportunidades de alardear e provocar contaminações estéticas.

Proposições mediadoras. Aqui se revela a nossa preocupação em tornar a mediação cultural não apenas um pensar sobre as relações entre sujeitos e a arte, mas ampliar a ação mediadora como proposições, no mesmo sentido que fez nascer o livro. Proposições que se ligam a ação do **diálogo**, da **conversa**, que pressupõem a escuta, o espaço do silêncio, a aproximação cuidadosa e sensível com o outro.

Não há receitas de uma boa mediação cultural, pois a arte é um “bloco de sensações e, isto é um composto de perceptos e afectos. [...] A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si”, dizem Deleuze e Guattari (1992, p. 213). É acertada a afirmação de Agnaldo Farias (2007, p. 67):

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

Mais do que ponte, ela exige de nós, na ação de mediar, um consciente estado de vigília no “estar entre muitos”, conceito presente em vários de nossos textos. Entre os “muitos”, temos aprendido também com os artistas:

O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador (DUCHAMP, 1975, p. 74).

Nesse sentido, nossa tarefa é oferecer meios para que cada sujeito que participa de uma ação mediadora possa criar, e que sua criação alimente a criação de todos, construindo diálogos que permitam esta ampliação de pontos de vista que tanto enriquece. Talvez seja esta a intenção que se coloca nas palavras do artista que nos implica na sua obra:

Ao integrar o espectador, ou, melhor, o ato mesmo de olhar como parte da tarefa do museu, o interesse se trasladou da coisa experimentada à experiência em si. Ponhamos em cena os artefatos, mas o que é mais importante, ponhamos em cena o modo como se percebem os artefatos (ALIASON, 2012, p. 24-25).

Um convite para vermos vendo, sentirmos sentindo, percebermos pensando. Assim, afirma o artista:

Invertamos o ponto de vista: o museu como sujeito, o espectador como objeto. Como uma paisagem, o museu também é um constructo; apesar de seu papel global e de largo alcance como verdadeiro mito, em realidade pode ter um potencial social. Ver-se sentindo (idem).

Um potencial social na percepção de algo maior, mas que reverbera em cada um de nós. Assim, não mediamos apenas a obra de arte, mas o que está por trás

dela seja como acervo do museu, uma exposição temporária ou uma intervenção urbana, por exemplo e o que está na frente dela, nos percebendo visitantes turistas ou peregrinos como estuda Rita Demarchi em seu doutorado em processo de finalização.

A presença dos artistas com projetos pedagógicos aparecem desde a primeira metade de 2000, segundo Claire Bishop (2012):

artistas e curadores tem se comprometido de modo crescente com projetos que apropriam dos temas da educação como método e forma: conferências, seminários, bibliotecas, salas de leitura, publicações, ateliês e inclusive escolas completas.

Nas andanças recentes, temos visto mudanças nos espaços educativos em diferentes instituições. A Casa Daros, no Rio de Janeiro, tem como seu slogan “Arte é educação”, o Museu de Arte do Rio (MAR), criou espaços do olhar de forte ação educativa; a Pinacoteca de São Paulo, criou intervenções no espaço expositivo e um espaço educativo que provoca diálogos entre obras expostas; em Inhotim, a arte e o meio ambiente se conectam.

Percebe-se uma mudança que vai se estabelecendo, inclusive com a percepção de que os espaços potenciais de mediação cultural não são apenas os convencionais ou a cidade. A escola também pode ser um polo cultural. Fabíola Cirimbelli B. Costa (2013, p. 275), em 1997 criou o Espaço Estético do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC):

[...] como um espaço de passagem e, quem sabe, fosse tomando corpo espalhando-se pela escola inteira e instalando-se em cada ser. [...] transformando-os em lugares quentes e vivos, os quais, tendo em conta o ponto de vista móvel, são antes mais possibilidades do que limites.

Consideramos que a ação mediadora não se dá apenas com boas propostas; também se dá com materiais educativos, com objetos propositores, com um bom *site*, com uma boa formação dos educadores que atuam, com uma equipe acolhedora, envolvendo desde o profissional que atende os telefonemas para agendamento. Dá-se em cada visita e conversa, essas que aproximam ou afastam os visitantes. E na escola, do mesmo modo, cabe ao professor favorecer acesso cultural, construir curadorias educativas que ampliem o repertório de seus alunos oferecendo acesso

não só à arte, mas também ao patrimônio cultural. Encontros capazes de contaminar os alunos como seres da cultura?

Prescrição poética: uso prolongado

Uma última inquietação, mais do que uma conclusão. No último Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em novembro de 2014, a redação⁵ teve como tema: “A publicidade infantil em questão no Brasil”. Mais de 8,7 milhões de inscritos em todo o Brasil refletiram sobre a questão, muitos talvez pela primeira vez. Os textos de apoio se conectavam com uma resolução política, uma imagem de um mapa situando a questão no mundo e um texto sobre *marketing* que apresentava um viés educativo, apontando a necessidade de preparar a criança para compreender o que está atrás da divulgação de produtos. De certo modo, foi um tema inesperado...

Um aluno que é um “ser ativo da cultura, que sofreu a contaminação estética que carrega o vírus da “Maldição” de gostar de poesia como Zeca Baleiro, que lê imagens, percebe e interpreta signos teria mais facilidade para criar um texto dissertativo-argumentativo? Em que sentido encontros com a arte, com a cultura visual, com o patrimônio cultural, com a vida contemporânea teriam sido alimento para a redação? Ou, eles, os jovens, teriam dificuldades de ler e tecer pensamentos críticos às criações publicitárias e às coisas do mundo porque não viveram uma experiência de leitura para além das rasas releituras, biografias de artistas e reconhecimento de estilos?

Este pode ser um exemplo vívido da importância da mediação cultura e do profundo [con]tato com a dimensão estética, não apenas nos museus e instituições culturais, também nas aulas de Arte – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro, nas aulas de História, de Literatura na escola. A mediação cultural, compreendida nos termos e problematizações que debatemos ao longo dessa reflexão, contribuiria para uma leitura mais sensível, ampla, atenta e crítica do mundo? Pensamos que talvez esta seja a brecha, o desvio para que a anestesia não embote o que temos de mais

⁵ Redação do ENEM. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2014/11/tema-da-redacao-do-enem-sobre-publicidade-infantil-no-brasil.html>>. Acesso em 12 nov 2014.

humano. E que juntos, cada qual com a sua experiência, possamos provocar contaminações estéticas e continuar a tecer e conectar nuvens.

A prescrição poética não tem contraindicações. A tarja é branca. Recomenda-se apenas: Agite-se antes de usar!

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny, MATHIAS, Márcia F. e EKIZIAN, Chaké. Teatricina. Rio de Janeiro: Mec. Serviço Nacional do Teatro, 1979.
- ALPHEN, Ernest V. Lances de Hubert Damisch: pensando a arte na história. Revista PPGAV - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 93-103, 2006. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae13_Ernst_Alphen.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2014.
- BALEIRO, Zeca. Vida é um Souvenir Made in Hong Kong. Goiânia: Ed. UFG, 2010.
- BALEIRO, Zeca. Maldição. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/zeca-baleiro/maldicao.html>>. Acesso em 13 out. 2014.
- BISHOP, Claire. Artificial Hells: Participatory Arte and the politics of Spectadorchip. New York: Verso, 2012.
- CASSIRER, Ernst. Antropologia filosófica: ensaio sobre o homem. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- CLARK, Ligia. Livro-obra. Nós somos os propositores. Disponível em: <http://www.lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=25>. Acesso em 21 abr. 2014.
- COSTA, Fabíola C. B. O olho que se faz olhar: espaço estético no contexto escolar. Florianópolis: Núcleo de Publicações, 2013.
- DAWKINS, Richard. O gene egoísta. Belo Horizonte: Itatiaia, 2001.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.
- DELEUZE, Gilles Introdução: Rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed.34, 1995 (11-37).
- DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTOCK, G. A nova arte. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- ELIASSON, Olafur. Leer es respirar, es devenir: escritos de Olafur Eliasson. Barcelona: Gustavo Gili, 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. 66-68 e 87-89.
- LARROSA, Jorge. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.
- MARTINS, Mirian Celeste (Org.). Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos. São Paulo: Terracota, 2014.
- MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: provocações estéticas. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2007.
- MARTINS, Mirian Celeste. Vírus estético. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992 (mimeo).
- MARTINS, Mirian Celeste; EGAS, Olga e SHULTZE, Ana Maria (org.) Mediando [con]tatos com arte e cultura. São Paulo: Pós-graduação do Instituto de Artes/Unesp, 2007.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.
- PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

Mirian Celeste Martins

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. Atuou também na Faculdade Santa Marcelina e no Espaço Pedagógico. Foi presidente da Associação de arte-educadores do Estado de São Paulo (1985-1989) e secretária da FAEB - Federação de arte-educadores do Brasil. Dentre suas publicações destaca-se a co-autoria de Teoria e Prática do Ensino de Arte (FTD2011) que faz parte do PNBE-Professor do Ministério da Educação. Co-autora de Por trás da cena, projeto aprovado e financiado pelo Petrobrás Cultural (2010). Tem mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1999).

E-mail: mcmart@uol.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7167254305943668>

A origem de projetos educacionais nas Bienais de Arte de São Paulo¹

José Minerini Neto (Pesquisador independente - Brasil)

RESUMO

A educação nas Bienais de Arte de São Paulo surgiu porque o público visitante e a crítica de arte constatarem que a I Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo, em 1951, não havia organizado um projeto educacional para introduzir a arte moderna, especialmente a abstrata, aos brasileiros. Walter Zanini foi um dos críticos que destacaram esta falha, constatação presente entre os 10 mil estudantes que visitaram a mostra. Como reação imediata, foram realizadas palestras e encontros com organizadores da exposição e com comissários que acompanhavam as delegações dos países, chamadas representações nacionais, seguindo o formato da Bienal de Arte de Veneza, precursora das mostras bienais, referenciada pela Bienal de São Paulo. O primeiro projeto educacional da Bienal contou com monitores preparados em curso de História da Arte do Museu de Arte Moderna de São Paulo sob orientação do professor Wolfgang Pfeiffer. Os operários das indústrias e não os estudantes justificaram essa iniciativa, criticada posteriormente por Mário Pedrosa.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; mediação; arte; Bienal de São Paulo; história.

ABSTRACT

Education in the São Paulo Art Biennial took place because the visiting public and art critics founded that the I Biennial of the Museum of Modern Art in São Paulo, in 1951, had not organized an educational project to introduce modern art, especially the abstract one, to Brazilians. Walter Zanini was one of the critics who have highlighted this failure, which was also identified among the 10.000 students who visited the exhibit. As an immediate action, lectures and meetings were organized involving the exhibition organizers and commissioners who accompanied the countries delegations, called national representations. The model followed was the Venice Biennial of Art, forerunner of biennial exhibitions and referenced by the São Paulo Art Biennial. The first educational project of the Biennial featured monitors prepared in a course of art history at the São Paulo Museum of Modern Art, under the orientation of Professor Wolfgang Pfeiffer. The workers of industries and not the students justified this initiative, subsequently criticized by Mario Pedrosa.

KEYWORDS

Education; mediation; art; São Paulo Biennial; history.

A falha da I Bienal

O Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM SP preocupou-se desde o início de suas atividades a oferecer palestras e cursos sobre arte moderna. As primeiras exposições modernistas em São Paulo, protagonizadas por Lasar Segall e Anita

¹ Este artigo resulta de tese de doutorado referente à educação nas Bienais de Arte de São Paulo defendida na Escola de Comunicações de Artes da Universidade de São Paulo em agosto de 2014, sob orientação da Prof^a. Dr^a Ana Mae Barbosa e coorientação da Prof^a. PHD Juth M. Burton no Teachers College da Universidade de Columbia, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Malfatti, pela Semana de Arte de Moderna e pelas ações da Sociedade Pró-Arte Moderna, pelo Grupo Santa Helena e por Flávio de Carvalho junto ao Clube dos Artistas Modernos, não deram conta de aproximar a arte abstrata dos embates e intentos vanguardistas presentes nestes marcos da modernização da arte no Brasil.

Coube ao MAM SP e à I Bienal de Arte de São Paulo encampar essa discussão porque apresentaram obras de arte abstratas ou com princípios abstracionistas que inquietaram visitantes, dentre os quais, os 10 mil estudantes (MODERNA, s/d) que visitaram a I Bienal em 1951.

Lourival Gomes Machado foi o diretor artístico dessa Bienal, dividindo a organização com Francisco Matarazzo Sobrinho (Ciccillo) e sua esposa, Yolanda Penteado. Fato é que Ciccillo e Yolanda esforçaram-se para atrair artistas representativos no panorama moderno e não dedicaram a mesma atenção para ações educacionais.

Por conta disso, coube a Gomes Machado organizar e proferir palestras e aos comissários que acompanhavam as delegações nacionais postarem-se nos espaços expositivos dos países que representavam para conduzir visitas comentadas. Estas chamavam-se “Passeios explicativos”. Tais iniciativas foram soluções encontradas pelos organizadores para acolher os visitantes interessados em compreender o que é arte moderna e abstrata.

Lourival participou de debate na Escola de Sociologia e Política de São Paulo junto a Antonio Rubbo Miler, representante da referida escola, e a Edoardo Bizzari, diretor do Instituto Ítalo-brasileiro de São Paulo (PEREIRA, 1951). Mario Augusto Pinto era um dos estudantes presentes no debate e destacou:

Estive na Bienal durante nove horas – e o quadro que mais me impressionou foi ‘Dois Namorados Num Café’². Por mais que procurasse entender o quadro, não consegui vislumbrar os dois namorados. Foi, para mim, uma decepção. (PEREIRA, 1951)

Vários dos estudantes:

² Trata-se de uma pintura de Roger Chastell, artista que integrou a representação da França na I Bienal e que foi contemplado com o prêmio internacional de pintura.

[...] quiseram explicações sobre obras expostas na Bienal, especialmente a que leva o título de 'Gato Persa' e 'Composição número 6'. O diretor do Museu de Arte Moderna (Gomes Machado) deu os esclarecimentos dentro dos seus conhecimentos no assunto. Mas, pelo que observou a reportagem, as moças ficaram sem saber realmente, o significado do 'Gato Persa'³ e da 'Composição número 6'. Uma estudante depois da prolongada exposição do professor, que acreditava ter descortinado os horizontes para o curioso espírito da moça, tornou a perguntar: - 'Mas por que 'Gato Persa', se não vemos o gato? (PEREIRA, 1951)

O crítico de arte Mário Barata discursou na Casa dos Estudantes, o comissário da Grã Bretanha na sede da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa e o vice-comissário da Bienal de Veneza Marcos Valsecchim no Edifício Guilherme Guinle, sede do MAM SP e também do Museu de Arte de São Paulo - MASP. Por se tratar de novidade, nesse caso vale o que Steinberg (2004, p.246) afirma:

[...] a relação entre qualquer arte nova – enquanto nova – e o seu próprio momento; ou, invertendo a sentença: cada momento, durante os últimos cem anos, teve a sua própria arte ultrajante, de modo que cada geração, desde Courbet, teve uma experiência de desconforto em relação à arte moderna. E neste sentido seria inteiramente errado dizer que o espanto experimentado pelas pessoas em relação a um novo estilo não é importante, já que não dura muito. Na realidade, dura muito tempo: tem-nos acompanhado durante um século. (STEINBERG, 2004, p. 246)

Frente aos questionamentos trazidos pelos visitantes, à incompreensão manifesta e debatida nas palestras e mesas redondas e sem ter organizado uma equipe que pudesse orientar e monitorar o público presente, coube aos comissários conduzir visitas nos espaços destinados às obras dos artistas dos países que representavam. Denominados 'passeios explicativos' nos quais se explicava o que é arte moderna, é assim que surgem as primeiras ações educativas na Bienal de São Paulo.

Com dias e horários estabelecidos, quem se interessasse pelo assunto poderia ir até a exposição - montada em edifício provisoriamente adaptado no espaço do Salão de Baile do *Boulevard* do Parque Trianon⁴ - que seria recebido por comissários dispostos para explicar arte moderna. Assim foi divulgado:

³ Escultura de Luciano Minguzzi.

⁴ O edifício da I Bienal foi projetado por Luiz Saia e Eduardo Kneese de Mello. A expografia concebida por Jacob Ruchti e Miguel Forte delimitava espaços para cada representação nacional no interior dos quais os comissários receberam o público para os passeios explicativos. (HERBST, 2001, p. 122)

Para melhor orientação do público no exame das obras expostas, têm sido organizados passeios explicativos nos quais os visitantes são acompanhados pelos explicadores. Depois da série de palestras realizadas pelo professor Marco Valsecchi na sala da Itália, o pintor Armando Balloni incumbiu-se, por sua vez, de acompanhar grupos amadores de arte através de diversos pavilhões, enquanto o professor Pfeiffer, encarregado da Sala da Alemanha, conduziu uma comitiva de alemães aqui residentes e particularmente interessados nas obras vindas de seu país. Dentro de breves dias terá lugar novo passeio explicativo, organizado pelo Instituto de Cultura Ítalo-brasileiro e que estará a cargo do prof. Bizzari, anunciando-se também que igual iniciativa tomará o prof. Moussineaux, da 'Aliance Française'. (CORREIO, 1951)

Wolfgang Pfeiffer e a preparação de monitores para a II Bienal

Raros foram os críticos de arte que perceberam a ausência de pessoas preparadas e disponíveis na exposição para explicar o que é arte moderna. Embora poucos, colaboraram com a posição assumida pelos estudantes. Walter Zanini relata que:

Faltou sem dúvida à Bienal uma organização mais eficiente, a fim de que tudo isso fosse explicado aos interessados e a fim de que pudesse o público de São Paulo aproveitar mais ampla e diretamente os seus ensinamentos. Todo esse público era um material humano profundamente vivo a ser trabalhado, orientado (OBRIST, 2009, p. 67).

A crítica de arte estava interessada em debater arte figurativa e arte abstrata:

Com as Bienais, o museu (MAM SP) realiza plenamente outra de suas vocações, a de 'detector de vanguardas', e acirra a 'discussão – iniciada com a mostra inaugural – entre arte figurativa e abstrata; essa era uma questão bastante nova', lembra Wolfgang Pfeiffer, comissário da Alemanha na 1ª Bienal e diretor técnico do MAM a partir de 1952 (D'HORTA, 1995, p. 26).

O MAM SP ministra cursos desde sua fundação em 1948 e confirma:

[...] o papel do museu formador do público, assim ampliando os envolvidos com o moderno. Para tanto, incide em dois pontos fundamentais: educação e exposições. A existência de um corpo técnico fica restrita aos críticos na direção e professores para conferências e cursos. [...] Com tais preocupações, em dez anos (1948 a 1958) realiza quase cem conferências, cursos sistemáticos de história da arte com projeções, o que era uma novidade, realizados entre 1952 e 1958 e idealizados pelo professor Wolfgang Pfeiffer, período em que exerce a função de diretor técnico (LOURENÇO, 1999, p. 111).

Entre os passeios explicativos que conduziu na Sala da Alemanha da I Bienal e os cursos de História da Arte que ministrava no MAM SP, Wolfgang Pfeiffer se

estabeleceu como o primeiro professor dos monitores da Bienal, cujo início das atividades se tornou notícia:

Têm início na próxima segunda-feira (21/12/1953) os passeios explicativos dos monitores da II Bienal, especialmente treinados para este fim. É o seguinte o horário fixado: segunda-feira, 16 horas, Sala Kokoschka; 17 horas, Sala Munch; 18 horas, Sala Klee; 20 horas Sala Picasso. Terça-feira, 16 horas, Sala Hodler; 17 horas, sala Moore; 18 horas, Sala da Paisagem Brasileira; 20 horas, Sala Cubismo; 21 horas, Sala Mondrian; Quarta-feira, 16 horas, Sala Cubismo; 17 horas, Sala Munch, 18 horas, Sala Calder; 20 horas, Sala Moore; 21 horas, Sala Klee (FOLHA DA TARDE, 1953).

O curso de História da Arte⁵ ministrado no MAM SP em 1953 durou oito meses e:

[...] por seu turno, entre outras providencias, considerando a necessidade de conferências, cursos e folhetos elucidativos para mais ampla e profunda compreensão do público relativamente a exposições de arte moderna, resolveu criar um seminário para a formação de monitores que incumbirão da delicada tarefa de elucidação. Esse seminário, destinado à formação de monitores para a II Bienal constará de uma síntese de desenvolvimento da arte contemporânea e de suas diversas escolas e tendências. Estudos específicos sobre os artistas mais importantes e as teorias mais avançadas capacitarão os monitores a responder às perguntas que lhes forem formuladas. Na fase final da organização da II Bienal, entrarão em contacto (sic) com as obras a serem expostas, e quando a mostra for aberta ao público deverão organizar grupos para passeios explicativos. Esse curso deverá ser inaugurado ainda nesta quinzena. (FOLHA, não especificado)

A preparação dos monitores para a Bienal foi assunto amplamente destacado na imprensa. Em 1953, os jornais não só aclamavam os artistas estelares que participariam da II Bienal como também enalteciam o curso que preparava os “explicadores de arte moderna”, os monitores, que conduziram os passeios explicativos pela Bienal.

A Bienal foi concebida, organizada e montada pelo MAM SP até a sexta edição em 1961, contando em todas elas com a participação do Professor Wolfgang Pfeiffer. Mesmo com a origem da Fundação Bienal em 1962, que gerou o desligamento da mostra bianual com o referido museu, e após Ciccillo doar o acervo do referido museu

⁵ Pfeiffer dividia as aulas de História da Arte no MAM com os professores Benton e Oscar Campiglia. Em 1953 ele era diretor técnico do museu e ministrou dois cursos: um de História da Arte para alunos da Escola de Artesanato e interessados em geral que teve 200 alunos inscritos e outro específico para os monitores da Bienal. (ARTESANATO, s/d)

para a USP no ano seguinte⁶, Pfeiffer continuou preparando os monitores até a VIII Bienal, em 1965.

Entre estudantes e operários

A intenção de melhor preparar e instruir as classes sociais populares ao introduzi-las no universo da arte moderna foi um dos argumentos que justificou a organização de Bienais de Arte em São Paulo. Enquanto os estudantes motivavam debates e passeios explicativos na I Bienal, não se estabeleceu como objeto de atenção educacional as crianças e nem os jovens escolares, mas sim os operários e trabalhadores das indústrias.

Anos depois, Mário Pedrosa escreveu que a industrialização de São Paulo fez com que, segundo o senso de 1950, a população da capital paulista chegasse a 1.754.000 de pessoas vivendo na cidade. Sessenta por cento (60%) dessa população era composta por trabalhadores da indústria e prestadores de serviço das mais diversas ordens (PEDROSA, 1986, p. 253). Com isso, Pedrosa afirmou que uma das preocupações da Bienal, organizada por um empresário das indústrias (Ciccillo Matarazzo, por exemplo), era receber trabalhadores e operários de modo que pudessem se inserir nos meios culturais. O escritor Alcântara Silveira destacou:

Se lá fora a Bienal tornará o nome do Brasil ainda mais em evidência, atestando o grau de nossa cultura artística, entre nós a exposição servirá para mostrar ao povo o que de mais adiantado e melhor existe atualmente, no mundo, nos domínios da arte. A bienal terá assim caráter eminentemente educativo, visando despertar no público não só interesse pela arte, como conhecimento mais amplo do movimento artístico mundial. Aliás, este tem sido o escopo principal do Museu de Arte Moderna que, graças a Francisco Matarazzo Sobrinho – seu incansável presidente – tudo tem feito pela educação artística das massas (SILVEIRA, 1952).

Silveira é evasivo e não identifica a qual público se refere, optando por usar a imprecisão das palavras povo e massa. Ao associar a análise de Pedrosa e o grande destaque dado à educação das massas, a Bienal não só tinha esse interesse, mas também poderia entreter e ocupar os trabalhadores de modo que houvesse a ação

⁶ A Bienal tornou-se Instituição Pública em 1961 e Fundação em 1962, demonstrando que Ciccillo Matarazzo tinha mais interesse na Bienal do que no MAM. Em 1963 ele doou o acervo do museu para a USP que, por sua vez, criou o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo para abrigar a doação (ALAMBERT, CANHETE, 2004, p. 93-98).

civilizatória da arte, colaborando de igual maneira com o apaziguamento dos movimentos reivindicatórios que tomavam força.

A intenção de educar o povo em arte também procurava livrar os organizadores da acusação de que promoviam eventos para eles próprios, a elite que - ao lado de Ciccillo Matarazzo e de Yolanda Penteado – corroborou, apoiou e aclamou a Bienal de São Paulo.

Referências

ALAMBERT, Francisco; CANHÊTE, Polyana Lopes. *As Bienais de São Paulo: Da Era dos Museus à Era dos curadores (1951-2001)*. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARTESANATO, Escola de. *Relatório*. São Paulo: Biblioteca Paulo Mendes de Almeida/Museu de Arte Moderna de São Paulo, sem data, sem paginação.

CORREIO Paulistano. Às segundas-feiras o ingresso à Bienal é gratuito. São Paulo: Correio Paulistano, 14/11/1951.

D'HORTA, Vera. *MAM: Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo: DBA, 1995.

FOLHA (não especificado). Alcança projeção mundial o Museu de... . *FOLHA* (não especificado), 12/04/1953.

FOLHA da Tarde. *Museu de Arte Moderna: Passeios explicativos dos monitores*. São Paulo: Folha da Tarde, 18/12/1953.

HERBST, Hélio. *Pelos salões da Bienal, a arquitetura ausente dos manuais: Contribuições para a historiografia Brasileira (1951-1959)*. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2001.

LOURENÇO, Maria Cecília França. *Museus Acolhem o Moderno*. São Paulo: EDUSP, 1999.

MODERNA, Museu de Arte. *Relatório da I Bienal*. São Paulo: Arquivo Histórico Wanda Svevo da Fundação Bienal de São Paulo, s/d, inédito.

OBRIST, Hans Ulrich. Entrevista com Walter Zanini In. _____ *Entrevistas: Volume 1*. Rio de Janeiro: Cobogó, Belo Horizonte: Inhotim, 2009.

PEDROSA, Mário. A Bienal de cá pra lá (1970). In: _____. *Mundo, homem, arte em crise*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

PEREIRA, J. *Estudantes debatem a Bienal: Erro de tradução no quadro*. São Paulo: Diário da Noite, 17/12/1951.

SILVEIRA, Alcântara. *Conversa sobre (sic) a Bienal*. Rio de Janeiro: Jornal de Letras, 07/1952.

STEINBERG, Leo. A arte contemporânea e a situação do seu público (1962). In: BATTCOCK, Gregory. *A nova arte*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

José Minerini Neto

Doutor em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, mestre em Estética e História da Arte com licenciatura plena em Educação Artística e Desenho. Pesquisador independente, coordenador e professor da área de Arte na rede particular de ensino em São Paulo, cofundador do Arteducação Produções (AEP) e editor da revista eletrônica AEP Online.

E-mail: j.mneto@uol.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6031242208088301>

Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema

Denise Grinspum (Museus Castro Maya/Ibram/MinC - Brasil)

RESUMO

O texto apresenta uma reflexão sobre os contextos de aprendizagem em museus de arte e discute os recursos didáticos apropriados para o desenvolvimento da compreensão estética. Propõe-se também a compreensão do sistema da arte para a inteligibilidade da produção artística contemporânea, sublinhando as dificuldades na definição de parâmetros para a sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação; Museu; Apreciação estética; Sistema da arte; Arte moderna e contemporânea.

ABSTRACT

The text presents a reflection on the learning contexts in art museums and discusses the didactical resources suitable for the development of aesthetic understanding. It also proposes the understanding of the art system for the intelligibility of the contemporary artistic production, highlighting the difficulties in defining parameters for its learning.

KEY WORDS

Mediation; Museum; Aesthetic Appreciation; Art System; Modern and contemporary art.

Neste texto refletiremos sobre os modos de mediação em exposições de arte, delineando as extensões da ação mediadora no contexto museal e no sistema da arte, apontando para as diferenças entre os procedimentos didáticos modernos e contemporâneos de aproximação de públicos às exposições de arte.

O termo mediação tem sido amplamente utilizado para as ações de atendimento ao público em exposições, mas são inúmeros os contextos de seu emprego. As discussões em torno do exercício de curadoria partem do pressuposto de que esta é também uma forma de mediação da produção artística, que se viabiliza por meio da realização de exposições feitas por críticos de arte, diretores de museu, historiadores da arte, enfim, por uma gama variada de profissionais que vão delineando, sobretudo ao longo século XX, o papel do curador criador, que trabalha em estreita parceria com os artistas. Para Christophe Cherix (2008, p. 14), “a arte de fins do séc. XIX e do séc. XX está profundamente ligada à história de suas exposições”.

O termo é ainda associado com frequência às questões ligadas à negociação:

A mediação é uma palavra corriqueira para qualificar uma tarefa não intelectual do curador. Embora seja às vezes empregada com conotações perversas, ela é admitida entre a classe de profissionais que reconhecem a necessidade de uma habilidade de negociação – espécie de diplomacia no despacho diário de ideias e trocas entre instâncias produtivas de múltiplas naturezas. Sendo assim, há curadores que entendem que podem assumir o papel de agente, entre o desejo do artista e a vontade da instituição, entre um projeto de exposição e o visitante, sendo responsáveis pelos conteúdos transmitidos à área educativa (LAGNADO, 2008, p. 15).

Seria, portanto, mais fácil mencionar o campo a ser focado aqui, como monitoria ou visita guiada, tal como se fazia até o final dos anos 1990. Embora aquela nomenclatura delineasse o campo em questão sem a imprecisão do termo dos dias de hoje, refletia pouco os avanços conceituais sobre a natureza desta ação, que assume o visitante como um sujeito menos receptor a ser “guiado ou monitorado” e mais interativo, que levanta suas hipóteses e adquire conhecimento ao longo da experiência de visita.

O contexto a ser circundado adiante refere-se inicialmente ao campo da museologia e mais adiante a exposições que ocorrem tanto em instituições culturais, como em circuitos mais alternativos.

A exposição de um museu é parte da cadeia operatória museológica que, segundo Bruno (1996), resume-se, principalmente, nas ações de salvaguarda e comunicação, sendo que a primeira engloba as ações de aquisição, documentação, conservação e guarda; e a segunda, todas as ações de extroversão da primeira, sendo a exposição a principal delas, pois é o ambiente que dá acesso às pesquisas internas do museu e o cenário adequado para o desenvolvimento das ações que aproximam os visitantes das coleções. “A visita a uma exposição não é ocasião para um aprendizado formal ou acadêmico, mas diz respeito mais a uma experiência de descoberta que deixa traços pessoais profundos no nível da vivência e da compreensão global do mundo” (O’NEILL, 2014, p. 266).

No contexto dos museus, a atividade de mediação está inserida no programa educativo institucional, que, de acordo com sua política, adota o atendimento organizado a segmentos específicos de público, classificados como escolas, famílias,

idosos, ou mesmo grupos espontâneos. No caso de escolas, a visita deve se constituir como uma etapa que se inicia e termina na sala de aula com preparação e retomada pelo professor. Para garantir a melhoria da qualidade da visita, muitos museus compreendem que é também seu papel oferecer material didático e capacitação aos professores.

Grinspum e Iavelberg (2014, p. 5-6) afirmam que o museu tem uma espécie de currículo, onde há conteúdos visíveis e invisíveis. As questões ligadas à salvaguarda não se evidenciam tão claramente aos visitantes, que desconhecem a maneira como as obras sobre papel são acondicionadas em materiais inertes, quando emolduradas, ou o porquê da baixa incidência de luz sobre elas. Tais recursos “fazem parte de um conjunto de conteúdos que discriminam as diferenças entre o ambiente de aprendizagem na escola e no museu, pois tratam indiretamente das questões ligadas à preservação do patrimônio”.

Conteúdos, nesse contexto, devem ser entendidos “como tudo que se tem que aprender para alcançar determinados objetivos, abrangendo não apenas as capacidades cognitivas, mas incluindo as capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”, como descreve Zabala (1998, p. 29-48).

A compreensão da necessidade de se preservar o patrimônio é classificada como conteúdo atitudinal¹. Cria-se no ambiente de aprendizagem um exercício de alteridade dos visitantes em relação ao valor de outras culturas representadas na produção das obras expostas e como se comportar no cenário museal, onde impõem-se atitudes como “não correr e não comer” nas salas de exposições e “não tocar nas obras”.

No caso do museu de arte, além do momento de acolhimento, há a preciosa oportunidade de se entrar em contato com obras de arte originais e aprender a vê-las, através de mediação, que adota uma abordagem construtivista e de desenvolvimento para a apreciação estética. Há também instituições que incorporam atividades de

¹ Os conteúdos atitudinais podem ser agrupados como valores, atitudes, normas. No contexto educacional, Zabala ressalta como valores os princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido.

fazer artístico, mas não teremos aqui espaço para a reflexão sobre esse tipo de prática. As exposições são, portanto, o ambiente de aprendizagem mais singular, não apenas por permitirem a visualidade de obras originais, mas porque permitem a compreensão de narrativas constituídas pela disposição das obras no espaço físico.

Um dos referenciais teóricos² mais afinados a este tipo de enfoque é a pesquisa desenvolvida por Abigail Housen ao longo dos anos 1970, apresentada em sua tese de doutorado, *The eye of the beholder: measuring aesthetic development* [o olhar do observador: medindo o desenvolvimento estético], de 1983. Ela afirma que “a aprendizagem do aluno ocorre quando o discípulo faz ativamente novas construções, elaborando novos tipos de significado em novos moldes” (HOUSEN, 2011, p. 152). A sua abordagem para analisar a experiência estética baseia-se em investigar como uma pessoa, frente a obras de arte, elabora significados para compreendê-las, quais são suas ideias e as perguntas que se faz momento a momento da experiência estética ao longo da vida.

Sob esta ótica, o mediador deve levar em conta o repertório prévio, a partir do qual o espectador constrói narrativas iniciais e hipóteses, para em seguida, por meio perguntas e respostas advindas dessa “conversa estética”, propiciar condições de visualização dos elementos constitutivos da obra, além de oferecer informações que não emergem da mera observação, mas que alteram os fluxos de interpretações possíveis para cada momento.

Quanto mais forem as vivências de se ver arte, inclusive por meio de reproduções em sala de aula, mais condições terá o visitante de desenvolver suas habilidades e aprender conteúdos por intermédio da apreciação estética. Partindo-se deste pressuposto, pode-se estabelecer indicadores de avaliação baseados na aprendizagem.

Todos os estágios são passíveis de análise, mas o que mais se valoriza na experiência estética é a capacidade de se atribuir sentidos e, principalmente, perceber que a culminância da experiência subjetiva é temporária e múltipla. Cada mediador

² Além de Housen, destacam-se pesquisas relevantes neste tema como as de PARSONS (1992) e de ROSSI (2003).

deveria explicitar as inúmeras possibilidades de interpretação e refutar as insistentes situações em que é submetido à pressão para dar uma “resposta certa ou verdadeira”. Isto não significa que as informações que não estão contidas na obra e que não emergem da mera observação não devem ser disponibilizadas por quem faz a mediação, especialmente as que ajudam na compreensão do contexto sócio-histórico.

Em outras palavras, avaliar a aprendizagem de compreensão estética, significa diagnosticar como cada sujeito se manifesta no processo de todos os estágios, como são suas descrições narrativas, sua percepção da construção dos elementos formais, sua capacidade de contextualizar sócio-historicamente e de fazer sua própria interpretação. Daí a importância de uma mediação instruída, que possibilite a construção de conhecimento.

Este tipo de mediação didática é muito adequado para obras feitas até o modernismo, pois “podemos supor que o sentido da arte estética pode ser encontrado de diversas maneiras e pontos de vista entre dois regimes paralelos de significação: o visível e o legível” (COCCHIARALE, 2014, p. 45).

A inteligibilidade da arte contemporânea

Cocchiarale (2014) afirma que a contemporaneidade transborda o campo específico que a modernidade havia construído, em busca da reaproximação e integração da arte com a própria vida. Para ele, os artistas modernos estavam interessados nos elementos exclusivos das linguagens da arte, enquanto os contemporâneos passaram a se interessar por meios favoráveis à tematização de questões políticas, identitárias, da sexualidade, do cotidiano, migrando da pesquisa formal autônoma para o conteúdo; da arte para a vida.

No entanto, afirma ele:

O esforço de reaproximação com a vida empreendido por algumas gerações de artistas contemporâneos não tornou a arte de nossos dias mais compreensível e comunicável do que aquela desenvolvida na era de sua autonomia. Ao contrário, a arte hoje parece ter ainda maior dificuldade de ser apreendida pelo público do que a produção moderna, e a demanda por explicações parece ter aumentado consideravelmente. Muitos podem ser os motivos dessa incomunicabilidade. Talvez o principal deles decorra do fato que as obras e intervenções dos artistas sejam tão

parecidas com a vida que o público não mais as reconheça como artísticas (estéticas) (2014, p. 48).

Neste contexto, o que se torna passível de se aprender é que a atribuição de sentido à experiência artística na contemporaneidade fica comprometida sem o conhecimento sobre o sistema da arte onde se insere, incluindo artistas, curadores, mercado, museus, galerias e os públicos. Não é apenas a capacidade de um sujeito viver a experiência que transforma o “objeto experimentado” em arte. Sob esta ótica, o *readymade Corpus Delicti* de Jac Leirner, por exemplo, composto por objetos retirados dos aviões pelos quais ela trafegou, não poderia ser entendido como experiência artística em sua aceitável condição transgressiva se fosse realizado por qualquer sujeito, pois a este caberia subjugar-se a um processo criminal por furto. Por essa razão, no contexto educacional, não se pode considerar que arte e vida são sinônimos. A vida tem inúmeras dimensões artísticas, mas para tornar-se arte é necessária sua circunscrição no sistema (GRINSPUM, 2010, p. 103).

Compreender o sistema de rupturas das convenções institucionais passa necessariamente pelo conhecimento dos procedimentos de Duchamp, que distingue a esfera da arte e da estética, quando propõe o intercâmbio de papéis entre os artistas, os críticos, os *marchands* e os consumidores. As ações que se desenvolvem a partir deste mecanismo outorgam se “isto é ou não arte”.

Este tipo de indagação é corriqueira ainda nos dias de hoje, pois os contornos entre arte e vida esmaecem-se cada vez mais. Ao encontrar a obra *Land-versation* (figura 1), de Otobong Nkanga, na 31ª Bienal de São Paulo (2014), o visitante percebe que o status artístico do trabalho delimita-se pela parede de janelas de vidro que separam o prédio da Bienal do Parque Ibirapuera. Trata-se de uma instalação com uma série de mesas dispostas em uma estrutura circular com bancos onde os passantes podem sentar-se para conversar com a artista sobre suas experiências com a terra. Ao ser convidada a participar da Bienal, Otobong pediu aos curadores para conhecer diversas pessoas, iniciativas ou coletivos que tivessem relações diferentes com a terra: seja como base da moradia, seja como arquivo de uma história de longa duração, ou como lugar de cultivo. Foram apresentados a ela ativistas, geólogos, movimentos de moradia, entre outros. Ela desenhou cada mesa com cada grupo para

pensar um dispositivo que pudesse gerar conversas ao redor dessas questões. Daí o título *Terra-conversa* – conversas sobre a terra ou terra conversa e assim surgiu o neologismo *landversation* em inglês. Ela tinha desenvolvido um dispositivo similar – performático – em Londres para a *Tate Modern*³. No caso, os curadores pensaram em montar a instalação num espaço aberto e não num espaço dramático como foi o caso na Tate, devido às próprias limitações do espaço em relação com o parque⁴.

A poética da obra orbita “nas novas situações de troca e transmissão e de exploração das redes interpessoais que se podem estabelecer no contexto expositivo” (BIENAL DE SÃO PAULO, 2014, p. 99). Um visitante inexperiente tem todas as condições para fruir quaisquer diálogos e estabelecer inúmeras conexões sobre os modos de produção com e a partir da terra. No entanto, em que divergiria o sentido desse conjunto de mesas se estivesse montado do lado de fora, em pleno parque do Ibirapuera, cuja extensão territorial é justamente diferenciada do contexto urbano pela presença da terra?

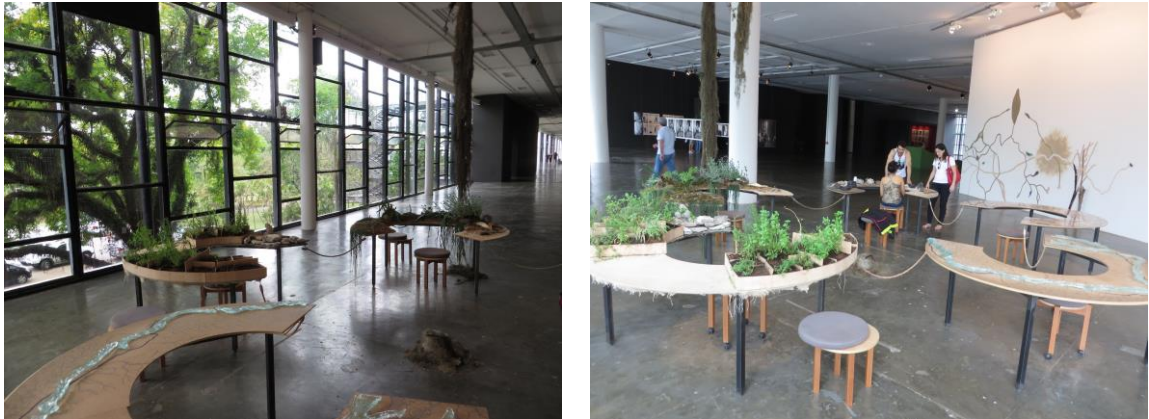
Rossi (2010, p. 3) aponta sobre a dificuldade que este tipo de sujeito encontra para categorizar um dispositivo que advém de outro ambiente que não o artístico:

Uma ideia presente nas nossas discussões como profissionais da arte hoje é o questionamento sobre como um objeto qualquer adquire o direito de ser chamado de obra de arte. Mas uma discussão desse tipo não se dá no mundo a que aquele aluno da educação básica tem acesso. Ele não se apropriará dessa ideia no seu cotidiano, pois ela não está lá. Em outras palavras, para compreender a transfiguração do objeto banal em obra de arte, há um longo caminho no processo do desenvolvimento estético.

³ Ver: <http://www.tate.org.uk/whats-on/tanks-tate-modern/special-event/politics-representation>

⁴ Depoimento do co-curador Benjamin Serousi, feito por e-mail à autora deste artigo.

Figura 1 - 31ª Bienal de São Paulo, *Landversion*, 2014. Otobong Nkanga (Nigéria, 1974), Fundação Bienal de São Paulo, 2014.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Compreender o sistema da arte

A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação.

Para Emilia Ferreira (2011, p. 44), a escrita é um objeto cultural que cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência, pois aparece para as crianças em fase de alfabetização como algo com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Além de verem sistematicamente inscrições em letreiros, embalagens, tevê, roupas, as crianças convivem com adultos que fazem anotações, leem cartas, comentam artigos de jornal, procuram um número de telefone. A presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmite conhecimento, mas ambas exercem influência, criando as condições dentro das quais é possível aprender. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura entender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes, com outros tipos de objetos, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos, por meio de um prolongado processo construtivo.

Analogamente, poderíamos entender a aprendizagem sobre o sistema da arte como um processo com meios próprios de existência, acumulados e transgredidos pelos próprios partícipes, que se dá na experiência de visita assídua em que,

progressivamente, conhecem os mecanismos que outorgam aos objetos ou ações o *status* de “ser arte”.

O que se aprende da experiência com arte contemporânea

Como apontado anteriormente, avaliar a aprendizagem da produção artística até a modernidade implica em saber diagnosticar como cada sujeito se manifesta no processo em cada estágio da compreensão estética.

Como a contemporaneidade comporta múltiplas formas de produção – desde pinturas figurativas até uma gama variada de manifestações que mais se assemelham aos objetos do cotidiano – os critérios de mensuração da aprendizagem devem ser adaptados à gênese do conhecimento frente a cada obra. Tal como na escrita, o sujeito não exercita uma técnica específica de aprendizagem; vai problematizando e descobrindo as propriedades de cada produto e como ele se insere no sistema da arte, por intermédio de um longo processo construtivo.

Na intensa retomada dos projetos que relacionam arte e vida, a primeira questão que se coloca é a compreensão do que é arte e, a seguir, que problemas ou poéticas da vida se aderem a cada caso. E é a partir de vivências e trocas com os pares ou com o mediador que se constroem as redes de múltiplos significados.

O cultivo e o gosto pela arte contemporânea

Hana Gottesdiener e Jean-Christophe Vilatte (2014) realizaram uma pesquisa com estudantes na França sobre os principais determinantes da visita dos museus de arte moderna e contemporânea em 2006 e tentaram definir as particularidades do acesso à arte contemporânea, tanto em termos de gosto, quanto de visita dos locais de exposição. Para observar se existe uma especificidade desses determinantes foi feita uma comparação entre a visita de diferentes tipos de museus.

Segundo eles, há poucas pesquisas de público de arte contemporânea na França, mas os autores destacam a obra sociológica de Nathalie Heinich, que se interessa mais pelas reações de rejeição diante desse tipo de produção do que por suas condições de acesso. Isso explicaria em parte o motivo pelo qual muitos

visitantes de museu rejeitam viver a experiência e não se interessam por arte contemporânea, mesmo que lhes sejam dadas as condições para maior inteligibilidade.

A exemplo do perfil de público espontâneo que visita a Bienal de São Paulo⁵, eles apontam que a pesquisa de Heinich demonstra que o público da arte contemporânea é mais local, composto por jovens e adultos, majoritariamente feminino, com instrução superior, de nível socioprofissional elevado, que frequenta assiduamente os locais de arte, no mais das vezes sozinho ou com amigos e que, aliás, tem um interesse marcante pela cultura, bem como uma prática como amador de atividades artísticas.

Além destas variáveis sociodemográficas clássicas, ela aponta ainda para a perspectiva da psicologia, que mostra que existe um determinado número de características próprias da pessoa, especialmente a personalidade, que tem um papel na construção do gosto, das representações mentais e dos conhecimentos sobre a arte. Assim, para tratar da questão do acesso à arte contemporânea, além de uma análise sobre processos de aprendizagem, é necessário fazer dialogar as abordagens psicológica e sociológica.

O estudo (GOTTESDIENER; VILATTE) demonstra que o ambiente social, especialmente a influência da família, é determinante na formação de uma predisposição favorável ao encontro com a arte contemporânea. Outros contextos que ajudam são: a formação de arte na escola, a visita a museus com um professor e a convivência com uma pessoa que pratica arte como amador ou profissional.

A pesquisa demonstra que o visitante espontâneo de exposições de arte contemporânea é cultivado desde a infância, seja pela própria família, seja pela escola, que propicia visitas a museus com mediadores competentes, ou por ter desenvolvido alguma prática de atividade artística quando jovem.

⁵ Pesquisa realizada pelo Datafolha nos anos 2004 e 2006 demonstra que 75% dos visitantes da Bienal de São Paulo são das classes A e B, apesar de já ter sido estabelecida a gratuidade desde 2004.

Considerações

Considera-se que aprender no ambiente museal tem especificidades próprias, muitas delas ligadas à compreensão do valor da memória e do patrimônio cultural.

Entende-se que os modos de mediar em museus de arte diferem de acordo com a gênese do objeto artístico, seja aquele cuja inteligibilidade passa pelo visível e legível e estão no âmbito da compreensão estética; seja aquele que tematiza questões políticas, éticas, identitárias, da sexualidade, do cotidiano e que necessitam a compreensão do sistema da arte para diferenci-lo das ações da vida.

Em quaisquer dos casos, a abordagem da mediação pressupõe a construção de conhecimento que informa e dá voz àquele que vê ou interage.

No contexto educacional dos museus, a relevância da mediação qualificada é fundamental para a formação de hábitos e para o crescente interesse pela arte contemporânea. Essa pode ser tanto feita informalmente com a companhia de familiares na infância, como com o acompanhamento da escola. Isso somado a uma boa mediação feita no museu deixa marcas positivas, aumenta a empatia e a disponibilidade para tornar a experiência significativa.

Referências

- BRUNO, C. Museologia: algumas ideias para a sua organização disciplinar. *Cadernos de Sociomuseologia*: Revista Lusófona de Museologia, Lisboa, v. 9, n. 9, p. 9-33, 1996.
- COCCHIARALE, F. Sobre a relação entre arte e a palavra (o olhar e a explicação) In: PÁDULA, C; TORNAGHI, M.; QUEIROZ, T. (Orgs.). *O Mundo é mais do que isso*: mediação e a complexa rede de significações da arte e do mundo. Rio de Janeiro: EAV, 2014.
- CHERIX, C. Prefácio. In: OBRIST, H. U. *Uma breve história da curadoria*. São Paulo: Bei, 2008.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Cortez: São Paulo, 2011.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO (Org.). *31ª Bienal de São Paulo*: como procurar coisas que não existem. São Paulo: Editora Bienal de São Paulo, 2014.
- GRINSPUM, D. *Educação para o patrimônio*: museu de arte e escola; responsabilidade compartilhada na formação de público. 2000. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2000.
- GRINSPUM, D. Toda arte é participativa. *DASartes*, v. 10, p. 102-103, 2010.
- GRINSPUM, D. ; IAVELBERG, R. Museu, escola: espaços de aprendizagem em artes visuais. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/EDUCADORES; XXIV CONGRESSO NACIONAL DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 24, 2014. Ponta Grossa. *Anais...* UEPG, 2014.

GOTTESDIENER, H.; VILATTE, J. C. Os principais determinantes da visita dos museus de arte moderna e contemporânea: uma pesquisa com estudantes. In: TEIXEIRA COELHO (Org.). *O lugar do público: sobre o uso de estudos e pesquisas pelos museus*. São Paulo: Iluminuras, 2014, p. 191-194.

HOUSEN, A. *The eye of the beholder: measuring the aesthetic development*. 1983. Tese. (Doutorado em Educação). Harvard University, 1983.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P. (Org.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011. p. 149-170.

LAGNADO, L. As tarefas do curador. *Marcelina: Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina*, São Paulo, v. 1, n.1, p. 8-19, 1º sem. 2008.

O'NEILL, M. C. Como foram recebidas quatro exposições nas galerias nacionais do Grand Palais. In: TEIXEIRA COELHO (Org.). *O lugar do público: sobre o uso de estudos e pesquisas pelos museus*. São Paulo: Iluminuras, 2014, p. 253-268.

PARSONS, M. J. *Compreender a arte*. Lisboa, Presença, 1992.

ROSSI, M.H W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSI, M.H W. Reflexões sobre a mediação estético-visual: como estimular o encontro com a obra? In: ENCONTRO INTERNACIONAL: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE. 2010. São Paulo. *Anais...* Pinacoteca do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/default.aspx?c=294> Acesso em: 25 out 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Denise Grinspum

Assessora Técnica dos Museus Castro Maya/Ibram/MinC desde 2012. Implantou a Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall (1985-2002) e foi diretora desta instituição (2002-2008). Foi Gerente Geral do Instituto Arte na Escola (2008-2010), Presidente do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2010-2012) e trabalha com formação de professores em cursos de especialização desde os anos 1990.

E-mail: denise.grispum@museus.gov.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0087710881975586>

Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância

Silvia Sell Duarte Pillotto (UNIVILLE - Brasil)
Letícia Ribas Diefenthaeler Bonh (UNIVILLE - Brasil)

RESUMO

A educação infantil praticamente não tem acesso aos espaços culturais locais, especialmente por se pensar que as crianças não têm condições de apreciarem uma exposição de arte ou qualquer outro espaço que demande habilidades cognitivas. A indagação inicial da pesquisa centra-se nas seguintes questões: a mediação cultural pode mobilizar o aprendizado na infância? Como articular a mediação cultural nos espaços formais e não formais da educação, tendo a criança, o professor e o educador de museus como integrantes desses processos? A pesquisa busca refletir sobre outros modos de aprendizagem na infância para além dos muros escolares, com foco na mediação cultural, tendo duas unidades de educação infantil e o Museu Casa Fritz Alt como partícipes nesse processo. Esse artigo faz um recorte do arcabouço conceitual que dará subsídios para o diálogo com a pesquisa de campo, tendo o viés qualitativo como vertente.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação cultural; Infância; Educação não formal; práticas educativas.

ABSTRACT

Early childhood education practically do not have access to local cultural spaces, particularly because there are people who thinks that children does not have conditions to enjoy an art museum, an art gallery or spaces like this, in those it is necessary to have cognitive skills. The central point of this article is based on a few questions, such as: cultural mediation can instigate learning at childhood? What is the right way to introduce cultural mediation in formal and informal education spaces, keeping child, teacher and people who attend at museums as parts of this process? Our research wants to reflect about other ways of learning at childhood, outside of school walls, supported by cultural mediation. We will examine the examples of two childhood schools and Museu Casa Fritz Alt. This article proposes an approach of the conceptual framework that will provide subsidies for the dialogue with field research taking bias as the qualitative aspect.

KEYWORDS

Cultural Mediation, Childhood, Informal Education, Educational Practices.

Introdução

O contexto da educação infantil ganha espaços nos últimos anos, especialmente com a inclusão na Educação Básica, mas, ainda temos resquícios da história em que a criança é limitada em seus processos de aprendizagem, especialmente em se tratando de espaços culturais para além da escola.

Outra questão que merece nossa atenção é a distante relação entre educação formal e não formal, que limita a ampliação dos processos de aprendizagem da

criança, não englobando os espaços culturais locais como mobilizadores nesse processo.

Outro fator de preocupação é a compreensão sobre mediação cultural. Grosso modo é entendida como trabalho de monitoria desenvolvido em alguns espaços culturais, como: museus, galerias de arte, bienais, etc.

Desta forma, refletir sobre a visitação do público infantil aos espaços culturais locais, enfatizando a mediação cultural como atitude pedagógica dos profissionais envolvidos nesse processo, é um dos desafios dessa pesquisa. O público infantil tem aumentado dia a dia nos espaços culturais, o que evidencia a necessidade de estudos e reflexões para que essa ação contemple, de fato, as especificidades que a criança necessita, possibilitando outras formas de aprendizagens. (GABRE, 2014)

A mediação cultural pressupõe, portanto, uma postura diferenciada no encontro entre arte e cultura e, nesse sentido, os agentes da mediação necessitam compartilhar essa prática. Lima (2009, p.148) afirma que

Já não bastam informações e orientações, é preciso construir novos paradigmas de ação que todo o tempo nos diz e nos pede “mediações”. É esse estado que gera desafios. E eles se amplificam se considerarmos os diferentes ambientes de apreensão e compreensão.

Para um processo constitutivo de conhecimento e saberes, Tamanini e Pillotto (2012, p. 113) afirmam ser necessário que os registros (fotografias, figuras, filmagens, objetos, falas...) sejam instigados a revelar algo mais sobre distintos processos culturais. “Testemunhos do tempo, os artefatos apresentam com singularidade o imaginário social, apontam para as singularidades e subjetividades da experiência humana”.

A educação não formal, nesse sentido, possibilita interações com objetos, espaços, saberes, pois diferente da educação formal é menos hierárquica e burocrática, não precisando necessariamente seguir um sistema rígido de ensino e aprendizagem. (GADOTTI, 2005). Configura-se especialmente pela capacidade do mediador em pensar/criar maneiras de experimentar propostas colaborativas de aprendizagem. Barbosa e Coutinho (2009, p. 271) reiteram a importância do diálogo entre educação não formal e formal, afirmando que a educação

[...] pode contribuir tanto para a permanência como para a renovação e a transformação de modos de olhar, de fazer e de interpretar. Permanência e renovação não são conceitos antagônicos na educação. Ambos fazem parte do processo de aprender e ensinar.

A criança precisa, de novos espaços, novos objetos e imagens para aprender a ver sob novos olhares. Necessita, sobretudo, de ações lúdicas em que o brincar mistura-se com o apropriar, aprender e relacionar-se com o outro e com o entorno. Para Sarmiento (2004, p.23) o mundo da criança “é muito heterogêneo, ela está em contato com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social.” Nas interações da criança com seus pares, com os adultos e com variados espaços culturais é que ela entra em contato com os saberes do mundo, e, num processo constante de vivências vai construindo identidades.

Necessário destacar que, ao pensar nos espaços culturais locais como possibilidades de aprendizagem na infância, a pesquisa tem aprofundado estudos sobre criança/infância, mediação cultural, educação não formal, articulando teoria e prática. Vale aqui destacar que esse artigo faz um recorte do arcabouço conceitual que dará subsídios para o diálogo com a pesquisa de campo.

A pesquisa tem se comprometido em pensar propostas de mediação cultural para a infância, analisando variantes de aprendizagem e reiterando a importância de transcender aos muros escolares, adentrando em outros contextos, outros ambientes e outras maneiras de aprender.

Desta forma, estaremos socializando nesse artigo alguns resultados parciais da pesquisa “mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância” que tem como objetivo potencializar espaços formais e não formais da educação. Duas unidades de educação infantil (uma pública e outra privada), além de um museu local serão mobilizadores desse processo de mediação cultural para a infância.

Trajetos investigativos em construção

Com base na vertente qualitativa, a pesquisa “Mediação cultural como possibilidade de aprendizagem na infância” tem seu aporte teórico metodológico referenciado por Flick (2004) e Gatti (2005), apropriando-se das técnicas de observação de campo e grupo focal.

A observação de campo terá duas etapas: Exposição Itinerante com fotografias das obras do Museu Casa Fritz Alt as duas unidades educacionais envolvidas, e, visita de estudos ao museu de crianças e professores de duas turmas de educação infantil.

A pesquisa contará também com dois grupos focais, um inicial e outro final com o objetivo de ouvir professores e coordenadores das unidades de educação e educadores do Museu Casa Fritz Alt sobre como tratam as questões relacionadas aos espaços culturais locais e aprendizagem na infância. Além de verificar possibilidades de aprendizagens, tendo como veículo a mediação cultural. Registros em fotos e filmagens estão sendo realizados durante todo o processo da pesquisa.

Importante destacar, que durante e após o término da pesquisa, estaremos construindo coletivamente documento com diretrizes sobre mediação cultural para a infância com ênfase em processos de aprendizagem, uma vez que essas experiências poderão sinalizar outras formas de aprendizagem, incluindo vivências com objetos, imagens, espaços, entre outros.

Após a coleta dos dados, os mesmos serão analisados por meio da metodologia de análise de conteúdo. Como referência temos Bardin (2011) que compreende esse procedimento como uma hermenêutica controlada, baseada em deduções. Trata-se de um leque de apetrechos adaptáveis aos diferentes campos de pesquisa, e que organizados configuram um único instrumento, capaz de constituir a descrição analítica do conteúdo das mensagens.

Na pesquisa, a partir dos grupos focais e observação de campo será possível verificar as várias maneiras de aprendizagem das crianças. As relações de aprendizagem estarão balizadas na relação de imagens de obras de arte de Fritz Alt (exposições itinerantes) e nas visitas de estudos ao referido museu, onde as crianças terão acesso às obras, objetos originais e espaços arquitetônicos.

Compreendendo a criança/infância

Compreender o que é a infância e que lugar ocupa nos discursos educacionais atuais é o primeiro passo para se buscar ações educacionais consistentes em todas as áreas de formação humana e em diferentes espaços.

Iniciamos este diálogo trazendo o conceito de infância que alicerça as práticas educacionais no momento atual, apoiadas em Sarmento (2004), afirmando que as crianças são seres biológicos de geração jovem e que sempre existiram. Porém, a ideia de infância como categoria social de estatuto próprio, como construção social, começou a existir a partir dos séculos XVII e XVIII.

A visão e o entendimento da infância acompanham a construção das sociedades e vai modificando a partir das transformações ocorridas nas classes sociais, portanto, o “conjunto de ideias ou imagens que determinadas sociedades constituem sobre a infância podem ser consideradas, enquanto produções humanas, instituindo-se como fenômenos simbólicos, sociais e culturais.” (SCHMIDT, 1997 p.10).

Hoje o conceito sobre infância é entendido no plural, falamos em infâncias

[...] a partir da nossa perspectiva pós moderna, não existe algo como ‘a criança’ ou ‘a infância’, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros ‘o que as crianças são e o que a infância é’. Em vez disso há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’. (DAHLBERG, et al. 2003, p.63).

Neste sentido, não há uma definição sobre o que é a infância, ou melhor, o que são as infâncias hoje. O que existe é uma construção e reconstrução constante de conceitos. As crianças são participantes ativas nos processos culturais, consideradas como seres sociais. Portanto, dizer o que são as infâncias hoje depende da postura e visão de cada sujeito e dos significados que atribuem a elas.

Na visão de Chombart de Lauwe (1976) o termo “infância” sinaliza alguns desdobramentos, como: um ser com características singulares marcados pelos acontecimentos; um ser em desenvolvimento, imaturo, que tem comportamentos infantis; um ser inserido no meio social, pertencente a uma família e a culturas que condicionam parte de seu lugar na sociedade; um ser, submetido a um estatuto que, na sociedade dada, determina as características de sua condição de criança.

Nesse lugar social existe “uma relação recíproca entre a criança e o meio, uma inter-relação”. (CHOMBART DE LAUWE, 1976, p. 37). O comportamento das crianças, portanto, têm variáveis e são complexos não sendo possível explicá-los

apenas pelas influências sociais ou pelas relações com o outro. Assim, o olhar investigativo sobre a infância e os fenômenos associados a ela devem levar em conta também, não apenas o que elas são, mas, sobretudo, como se constituíram como tal. (BUJES, 2005)

Nesse aspecto Sarmiento (2007, p. 37) salienta que não é mais possível então “falar de uma cultura da infância senão com base numa representação que a considere um ser “ativo-interpretativo”, personagem marcante na construção social.” As crianças não estão inseridas em apenas uma cultura constituída com lugar e papéis sociais definidos pelos adultos, mas são também sujeitos que transforma e se transformam nas culturas. Isso acontece na medida em que as interpretam e as integram, e, na forma como são afetadas pelos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias vivências.

Para Kohan (2005, p. 239)

A infância é a condição de ser afetado que nos acompanha a vida toda. O dito pelo não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição.

Na trajetória da vida, que inicia na infância, construímos sentidos e significados sobre o mundo, apropriando-nos de modos de ser, pensar e sentir. Constituímos assim um repertório de saberes, valores, conhecimentos e experiências. Como afirmam Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 21) um “[...] arquivo dinâmico de experiências reais e simbólicas, acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos que de certa forma orientam a atribuição de significados e sentidos ao vivido”.

Essas experiências devem ser permeadas de ações que alimentem o imaginário infantil, mobilizando movimentos de busca e aprendizagens. Implica tempo de espera, de maturação e reflexão. Não acontece imediatamente, pois o tempo linear controlado pelo adulto em suas práticas educativas, nem sempre segue o ritmo do tempo-espera da criança. É fundamental deixar as coisas acontecerem, caso contrário, prevalecerá apenas a lógica do adulto determinada cronologicamente e de forma linear. Isso poderá reduzir as experiências estéticas, culturais e afetivas da criança (OSTETTO, 2006).

Aos profissionais que trabalham com crianças, é preciso que tenham o entendimento de que toda e qualquer ação da criança permeia a via do lúdico, da experiência e do tempo-espera. É por esse caminho que as práticas nas instituições formais e não formais de educação devem ser pensadas a luz também da criança, um ser em desenvolvimento social e cultural. Sobre essa questão, Dowbor (2007, p. 61) afirma que

Nossa forma de aprender está marcada pela maneira como fomos iniciados nos nossos primeiros contatos com o mundo das pessoas; pela maneira como fomos ensinados a olhar, a falar, a tocar e a perceber as cores e odores do mundo que nos cerca.

Desta forma, a articulação dos espaços formais e não formais tem sido destaque de discussões sobre a sua presença no currículo. Importante refletir, portanto, que essa interação gera principalmente uma educação significativa em que a crítica e a sensibilidade caminham juntas.

Educação não formal e espaços culturais

A educação é adquirida ao longo da vida dos cidadãos (GOHN, 2008); e consiste no processo de absorção, transformação e reelaboração da cultura existente. Uma das vertentes é a formal, desenvolvida nas escolas oficialmente, ministrada por entidades públicas ou privadas. Presente no ensino escolar institucionalizado tem objetivos claros e específicos; é hierarquicamente estruturada e gradual de forma cronológica, usualmente representada principalmente pelas escolas e universidades.

Os aparelhos escolares institucionalizados com a educação formal foram os mais valorizados até a década de 80, tanto entre os educadores como no campo de políticas públicas. A partir dos anos 90, a educação não formal passa a ter grande destaque, em função das mudanças na economia, mundo do trabalho e sociedade. “Passou-se a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos” (NICOLA, 2010, p. 92).

A educação, além de ser uma prática social, é também uma prática humana, pois modifica os seres humanos nos seus estados mentais, físicos e culturais, e são estes estados que dão uma configuração à nossa existência humana individual e em grupo (LIBÂNEO, 2005). Assim, o objetivo da prática educativa pode ser o de

[...] provocar a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações, oferecendo-lhes como instrumentos ou ferramentas de trabalho os esquemas conceituais que a humanidade foi criando e que se alojam nas diferentes formas de criação cultural (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.100).

A educação não formal denota-se como processos educacionais que são organizados fora da lógica do sistema regular de ensino e não segue um currículo pré-definido baseado nas normas e diretrizes do governo federal. O conteúdo é definido a partir da vontade e das necessidades das pessoas envolvidas.

As atividades educacionais não formais são estruturadas de maneira flexível e com ênfase na prática, fortemente relacionada com o contexto local. É focada em quem aprende e não em quem ensina.

Os elementos que diferenciam a educação não formal da formal são relativos à organização e à estrutura do processo de aprendizagem. Os espaços onde a educação não formal pode se desenvolver são múltiplos: associações, espaços culturais, ONGs e espaços escolares. Entende-se que a educação não formal é qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que é realizada fora dos quadros do sistema formal de ensino (BIANCONI; CARUSO, 2005).

Nessa perspectiva, o papel da escola se reinventa, pois segundo Bohn (2014, p. 173) “[...] a escola disposta a extrapolar os próprios muros é aquela que pode balizar conhecimentos empíricos e científicos na perspectiva de construção significativa do eu no mundo a partir do meu local.”

Os espaços culturais constituem-se em um sistema, em um espaço que materializa como o tempo é estruturado, estabelecendo, assim, uma conexão entre espaço/tempo e ações desenvolvidas. O uso dos espaços varia conforme as culturas e diz respeito não só às relações humanas, aos conflitos, como também aos ritos sociais e à simbologia.

Segundo Viñao, Frago e Escolano (2001, p. 64) o espaço, enquanto território e lugar induzem à dialética do interno e do externo, o que é a instituição educacional e o que fica fora dela, o aberto e o fechado, o isolamento e a separação, o curvo e o retilíneo.

A arquitetura das instituições culturais constitui também em um elemento cultural e pedagógico, com forte representação simbólica e influência sobre o sistema social (VAIDERGORN, 2001).

Os espaços culturais para além dos espaços da escola têm em sua conformação múltiplos aspectos, sejam na arquitetura, espaços externos, objetos e artefatos. Esses espaços são patrimônios que precisam ser pensado a luz da pesquisa e da aprendizagem. Para Magalhães (2005, p.22) “o patrimônio cultural, enquanto testemunho do nosso passado tem assumido uma importância cada vez maior no seio da sociedade, primeiro, modernas, depois, pós-modernas”.

Pensar em espaços culturais com a finalidade de atender a criança é pensar em ações educativas que pudessem ser concebidas com intencionalidades que possibilitassem a inventividade, a ludicidade, o intercâmbio e a diversidade.

Mediação cultural

A mediação cultural é aqui entendida como uma dentre as várias ações educativas que se caracterizam pela aproximação/relação da criança com os espaços, objetos, obras, artefatos, entre outros, na ação dos mediadores. Desse modo, ao abordar essa temática é necessário evidenciar conceito chave que alicerça essa prática – o diálogo - caminho encontrado para a construção de aprendizagens sensíveis. Freire (2005, p.123) sobre essa questão afirma

[...] o diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.

É pela ação de respeito e igualdade que se constrói conhecimento. Esse acontece por várias vias, numa relação de ideias compartilhadas.

Nesse sentido, a relação dialógica necessita de espaço nas ações de mediação por “compreender que os visitantes têm lugar nessa posicionalidade e também contribuem para criá-las com suas perguntas, suas histórias de vida, suas culturas, suas experiências, entre outras.” (PUIG, 2009, p. 55).

O mediador em um espaço cultural aprofunda os conhecimentos dos visitantes com as histórias e informações sobre obras/objetos de arte/cultura e artefatos. Sua intenção é de levar o público a uma experiência para além do que está vendo e possibilite múltiplas interpretações articulando suas memórias e subjetividades. (BURNHAM; KAI-KEE, 2011).

Outra contribuição importante no campo da mediação é a abordagem de Lima (2009), quando fala da mediação como passagem, o autor destaca a mediação enquanto um espaço/tempo, interação entre pessoas, obras e objetos culturais. Mediação como passagem pressupõe um momento singular para quem o experiencia. Essa postura considera que o momento de visitação aos espaços culturais deve ser vivenciado na sua totalidade, de corpo inteiro. O autor defende um pressuposto de ação, de um público que vive “uma experiência de deslocamento, deixando de ser apenas espectador para ‘assumir-se’ um sujeito que reconstrói, por seus saberes e suas referências, o próprio trabalho do artista, como co-autor” (LIMA, 2009, p.147).

Essas questões são bastante relevantes para se pensar a relação de mediação cultural com seu público e na medida em que as instituições educativas que atendem a criança começam a ocupar os espaços culturais locais, há a necessidade de refletir sobre essas ações mediadoras.

A mediação cultural pressupõe, portanto, uma postura diferenciada no encontro entre educadores do museu, professores de educação infantil, gestores e comunidade, compartilhando práticas educativo-culturais.

Considerações finais

Goodson (2007), em seus estudos, enfatiza a urgência em se repensar as formas de aprender. O autor esclarece que não é mais possível pensar hoje numa educação que ainda se prende a velhos padrões de aprendizagens prescritivas, dizendo “[...] precisamos mudar de um currículo prescritivo para um currículo como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescritiva para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”. (GOODSON, 2007, p. 242)

A aprendizagem, numa visão narrativa, está inserida na educação pelo diálogo. E a mediação cultural nesse viés dá voz a todos os sujeitos envolvidos na ação

educativa, considerando os contextos, as histórias de vida e as relações que estabelecem com seu meio, na construção de saberes.

Neste sentido, os espaços culturais, passam a ser vistos, na contemporaneidade, não apenas como depositários de um patrimônio ou de uma memória que coletam, preservam, estudam e divulgam. São também espaços relacionais entre os sujeitos e as coisas, um espaço de experiências, pesquisas e conhecimento.

Schmitt (2011, 07) nessa perspectiva, diz ser importante a “comunicação e relações com outras pessoas, entender, levar em conta perspectivas e sistematizações diversas são estratégias e fundamentos estabelecidos da mediação de arte”. Também para Fernándes (2001) as experiências com o espaço são fundamentais para a forma que damos aos nossos processos de aprendizagem, as nossas imagens mentais e imagéticas. Relacionamos espaço, percepção, apropriação, pensamento e imaginação, elementos que sinalizam como nos situarmos nos contextos que vivemos.

Desta forma, há que se considerar que os espaços são dinâmicos e repletos de significações, e, portanto, possibilidades de aprendizagem. Por isso, é necessário que sejam flexíveis e alternativos nas propostas educacionais, a fim de promover novos olhares e novas oportunidades de as crianças aprenderem, desvelando o reencantamento do lugar e de si mesmas.

Para que a relação seja intrínseca e que aconteça é necessário o papel do mediador, propondo um questionamento sobre as relações entre a vida e a arte por meio do legado cultural.

Referências

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luis Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

Bianconi, Maria Lucia; Caruso, Francisco. *Educação não-formal*. Revista Ciência e Cultura. vol. 57, nº.4, 2005, p.20-20.

BOHN, Letícia R.D. Arte/cultura: pertencimento e construção de identidades In: PILLOTTO, Silvia S.D; BOHN, Letícia R.D. *Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico*. Joinville: Ed. Univille, 2014.

- BUJES, M. I. E.; COSTA, M. V. C. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 179-197.
- BURNHAM, Rika; KAI-Kee, Elliott. *La enseñanza en el museo de arte: la interpretación com experinnencia*. Traducción: José Wolffer y Gabriel Lara. Mexico, Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura/Museo Nacional de San Carlos, 1º Ed, 2012.
- CHOMBART DE LAUWE, Marie-José. *Enfant en-jeu*. Les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies. Paris: Editions du Centre National de la recherche scientifi que, 1976.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isto seja? In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DWBOR, F. F.; CARVALHO S.; LUPPI, D. *Quem educa marca o corpo do outro*. São Paulo: Cortez, 2007
- FERNÁNDES, A. B. M. Imagen y estética del discurso postmoderno en tiempos de globalización. In *Revista de estudos universitários*. V. 27 n° 2, Sorocaba, São Paulo: UNISO, dez./2001.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não formal*. Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant, 2005.
- GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GOHN, Maria da Glória. *Educação não-formal e cultura política: Impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GOODSON, Ivo. *Currículo, narrativa e o futuro social*. Revista Brasileira de Educação. v.12, n. 35, 2007, p. 241-251.
- KOHAN, Walter Omar. *Infância: entre educação e filosofia*. 1.ed., 1.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e Transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005, p. 19-62.
- LIMA, Joana D`Arc de S. Trocando experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In: BARBOSA, A. e COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.) *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, 2009, p. 141-160.
- MAGALHÃES, Fernando. *Museus, patrimônio e identidade*. Ritualidade, Educação, Conservação, Pesquisa, Exposição. Porto, PT: Profoedições, Lda./ Jornal a Página, 2005.
- MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino de arte*. São Paulo: FTD, 1998.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 27- 47.
- PUIG, Carla Padró. Modos de pensar museologias: educação e estudos de museus. In: BARBOSA, A e COUTINHO, Rejane Galvão. (Orgs.) *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Unesp, p. 53-70, 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). *Crianças e miúdos – perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA Editores, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas Infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. Petrópolis: Vozes, 2007, p.19-40.

SCHMIDT, M. A. M. dos S. *Infância: sol do mundo - A primeira conferência nacional de educação e a construção da infância brasileira*. Curitiba, 1997. Tese de doutorado apresentada ao Departamento de História, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1997.

VAIDERGORN, Izaac. Sol e ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade. In: SIMSON; PARK; FERNANDES (Orgs.). *Educação não-formal: cenários da criação*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, p. 14-28.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda *et al Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 9-20.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

TAMANINI, Elizabete; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. Educação popular e patrimônio cultural: a complexidade do modo de construir saberes formais e não formais interdisciplinares entre museu, escola e comunidade. In: VENERA, Raquel Alvarenga Sena; CAMPOS, Rosânia (Orgs.). *Abordagens teórico-metodológicas: primeiras aproximações*. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012, p. 107-128.

Silvia Sell Duarte Pillotto

Pós-Doutora no Instituto Estudos da Criança - IEC na Universidade do MINHO - UMINHO, Braga/Portugal. Doutora em Engenharia de Produção (Gestão da Qualidade) pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestre em Educação (Currículo) pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (1997) Especialista em Fundamentos Estéticos para a Arte na Educação pela Faculdade de Artes do Paraná (1992); Graduada em Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC (1983) Professora titular nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE e nos Programas de Pós-Graduação - Mestrado em Educação e Patrimônio Cultural e Sociedade; Pesquisadora e coordenadora de Núcleo de Pesquisa, possui experiência nas áreas de Artes, Gestão, Currículo, Avaliação e Arte/Educação. Avaliadora do INEP, atua nos seguintes níveis da educação: educação superior e pós-graduação. Autora de vários livros publicados, desenvolve formação continuada e consultoria nas áreas citadas.

E-mail: pillotto0@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3787447361829087>

Letícia Ribas Diefenthaeler Bohn

Possui graduação em História pela Universidade da Região de Joinville (2004) e Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (2010). Atualmente é professora dos Cursos de Design, Artes visuais e Letras da Universidade da Região de Joinville. Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, infância, cultura, antropologia, sociologia, currículos e ações comunitárias.

E-mail: lebohn@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6042356980628627>

Encontros da arte e do museu com a educação: momentos de encantamento e reflexão

Adriana Aparecida Ganzer (UNESC - Brasil)
Maria Isabel Leite (UNESC - Brasil)

RESUMO

Este artigo apresenta algumas importâncias atinentes ao museu identificado como espaço de produção de conhecimento permeado por narrativas, memórias e descobertas. Conta fragmentos de uma pesquisa de mestrado na qual experiências estéticas emergiram a partir de relações estabelecidas entre crianças, adultos, patrimônio e espaço social em visitas a instituições museais. Questiona possibilidades de conexões entre as instituições de ensino não formal e formal em reflexões constituídas com Benjamin (1994), em diálogo com crianças, poetas (Manoel de Barros), teóricos da infância, da educação (Leite 2008; Sarmento 2007; Ostetto 2006) e das questões museais como Chagas (2013, 2009). Dentre as considerações evidencia o olhar que se sensibiliza no encontro entre espectador e arte; e para a desconstrução/construção de recomendações na visita mediada aos espaços expositivos.

PALAVRAS-CHAVE

Museu de arte; educação museal; pesquisa com crianças.

ABSTRACT

This article presents some issues related to the museum identified as a space of knowledge production permeated by narratives, memories and discoveries. Counts with fragments of a research for a dissertation in which aesthetic experiences emerged from relationships established between children, adults, patrimony and social space in visits to museums. Questions possibilities of connections between the institutions of non-formal and formal education through reflections by Walter Benjamin, in dialogue with children, poets (Manoel de Barros), theorists in childhood, education (Leite, Sarmento, Ostetto) and in museological issues, such as Mario Chagas. The considerations demonstrate the look that are sensitized in the encounter between viewer and art; and the deconstruction/construction of the recommendations in the mediated visit to exhibition spaces.

KEYWORDS

Museum of Art; museum education; research with children.

Perspectivas e entrelaçamentos

*[...] quem se recolhe diante de uma obra de arte
mergulha dentro dela e nela se dissolve.*

Walter Benjamin

No desejo de aprofundar questões educativas atinentes ao museu de arte a partir do olhar da criança e da multiplicidade perceptiva de sua imaginação, apresento,

aqui, fios entrelaçados de uma pesquisa¹ na qual crianças e eu, experimentamos maneiras distintas de olhar para a arte, para os museus de arte e seus serviços educativos. Sigo o caminho da curiosidade e da imaginação para estabelecer uma relação dialógica entre o museu de arte e as crianças participantes. Nessa direção menciono parte dos relatos transformados em diálogos e narrativas tecidas a partir desta mirada.

As reflexões foram elaboradas a partir de Benjamin (1994) em diálogo com crianças, poetas como Manoel de Barros (2006), teóricos da infância, da educação como Leite (2008), Sarmiento (2007) e Ostetto (2006) e de questões museais como Chagas (2013, 2009). Olhares e diálogos foram estabelecidos em conversas com crianças nas quais registrei suas considerações, suas críticas, suas dúvidas e suas sugestões acerca de uma questão central: como elas imaginam e elaboram considerações referentes à arte e ao espaço museal a partir da visita ao museu.

Tomo como referência Benjamin (1994) que, ao falar da arte de narrar, aponta que perdemos a capacidade de ouvir o outro, de comunicar nossas experiências, de apreciar as particularidades do olhar do outro pela sua narrativa. Interessado na cultura e na história pontua que o narrador retira da experiência o que ele conta e congrega as coisas narradas com o conhecimento dos seus ouvintes, “assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (p. 205).

*Espaços de narrativa*² foram criados no intento de promover a aproximação e ouvir suas percepções sobre e a partir do trabalho educativo realizado no museu. Esses que são espaços de produção de conhecimento, segundo Leite (2008, p. 120) “são estratégias teórico-metodológicas de investigação”, que se constituem e se consubstanciam no seu caminhar, compreendidas como fundamentais para provocar reflexões e descobertas. Assinalo que alimentar a imaginação da criança ao criar *espaços de narrativa* é uma forma de promover sentidos outros para além do que já

¹ A pesquisa aconteceu em momentos de conversas em escolas antes e após a visita e nos espaços expositivos; os educativos investigados foram do Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS, do Santander Cultural e da Fundação Iberê Camargo em Porto Alegre – RS – Brasil. Dessa atividade resultou a Dissertação de Mestrado.

² Por esta ser uma expressão cunhada a partir de discussões metodológicas de pesquisa, ela aparece em itálico. Para saber mais sobre os espaços de narrativa ver Leite (2008).

está estabelecido, é permitir que as crianças mostrem suas capacidades, como também é construir espaços de trocas que permitam expressar seus sentimentos, sensações, ideias e concepções que dizem respeito ao espaço do museu e ao encontro com as obras de arte na sua forma original.

Ampliar o conhecimento cultural, imagético e sensorial na formação do olhar

Assinalo os momentos em que conversei com as crianças acerca da arte, do museu de arte, das suas expectativas e imaginações, posto que percebi o quanto isso se tornou valioso para mim e também para elas e, portanto, me questiono sobre como estimular e intensificar a relação com a arte, com o museu, com a educação e com a vida desses meninos e meninas? Como elas descobrem a arte? Como acontece a experiência estética? É possível entrelaçar afinidades entre a arte e as instituições de ensino não formal (os museus de arte) com as instituições de ensino formal (as escolas)? Como ampliar os olhares e a percepção das crianças fruidoras?

Sarmiento³ fala que o modo como as crianças de diferentes classes sociais, culturais e em alguns casos étnicos “interatuam, representam a si próprias e representam os outros e como isso se configura numa consciência de si enquanto cidadãos do mundo, é o modo como as crianças produzem e se constituem como atores culturais”. Nesse sentido, o menino Valdecir, em um de nossos encontros, disse o seguinte: “Foi uma pena não ter tirado fotos minhas lá no museu mansão! Ia ser uma boa recordação, tão grande, tanta escada. Tenho uma história para contar e um dia eu quero voltar lá”. Saliento essa fala, pois, para o menino que foi ao museu pela primeira vez, a experiência é impregnada pelo encanto, pela curiosidade, pelo devaneio e pelo encontro com novas possibilidades para além da sala de aula, a descoberta de um espaço outro – o espaço museal.

Discutirmos arte com as crianças revela suas ideias, sua imaginação, seu pensamento e compreende um universo maior, pois, visitar uma exposição de arte é uma oportunidade para ampliar o conhecimento cultural, imagético e sensorial na formação do olhar. Aos olhos do contemplador, os saberes são ressignificados e, numa combinação de experiências, novos olhares são produzidos. Outrossim, ao

³ Palestra proferida na Faculdade de Educação da UFRGS em 13 de abril de 2007 – anotações pessoais.

entender que a arte adquire o caráter de obra quando cria uma relação com o espectador-fruidor, as exposições apontam caminhos para uma mudança de percepção e promovem a aproximação. Para Benjamin (1994), a ampliação da significação social da arte reduz as distâncias, bem como produz uma atitude crítica de fruição para com o que é percebido e que nos atinge.

Intensifico a necessidade de repensar, de forma ampliada, as condições de interação entre a arte, a criança e o museu de arte, na oportunidade de enlaçar as teorias da arte e da infância com o imaginário compreendido nas suas vozes. Cito uma fala que foi mais ou menos assim: “Isso aqui parece desenho de criança, e ali, ó, ela usou *errorex* [marca de corretivo]. Ela não é uma artista?”. Referindo-se a alguns desenhos⁴ feitos com giz de cera que estavam no segundo andar do museu: “Arte é assim, quando a gente olha... pensa coisas, de cabeça. Ô, eu queria poder ver mais arte”. E ainda a criança comentou que a arte é mais bonita quando a gente entende, e eu questioneei: e quando não entende? – “Daí é de imaginar”.

Expectativas no espaço museal e o possível *despraticar* das normas

Adriana: E o que vocês imaginam que vai acontecer lá, será que alguém vai receber vocês?

Eduarda: Eu acho que vai ter coisas diferentes.

Gabriel: Eu acho que vai ter um homem que vai estar lá na porta mostrando as coisas.

Guria: Vai ter um monte de câmeras.

Adriana: Ah é? Vai ter câmera pra quê?

Crianças: Pra espiar. Pra ver se alguém vai mexer...

Adriana: Pode mexer?

Crianças: Não! Porque daí estraga.

Considero o espaço museal (de arte) um local mágico e desafiador, que conta a história da arte e dos artistas na formação da nossa história e da nossa cultura, como também provoca o gosto pela descoberta das impressões sensoriais, o assombro e o encantamento pela linguagem visual. Para Chagas (2009, p.55) “olhar efetivamente um museu é também se perceber olhado, olhar efetivamente um objeto de um museu é saber-se olhado por ele”.

Igualmente é sabido que o espaço não apenas determina o olhar, mas exige regras diferenciadas de comportamento. A maioria das crianças já tinha informações

⁴ Exposição da artista Vera Chaves Barcellos – O Grão da Imagem.

dadas pelos professores a respeito do tipo de cuidados a serem tomados quando se vai ao museu, ou seja, sobre as faixas em frente às obras para não se aproximarem muito e também não tocarem, bem como: não correr, não tocar, não gritar... As próprias crianças já vigiavam os colegas neste sentido: – “Tira o dedo daí!”; “Ô, não mexe!”; “Ih, te comporta meu! Ah, tinha que ser... Fica quieto!”; “Olha com os olhos...”; “Como tu é curioso, fica quieto”; “Aquele ali, ó, é muito brincalhão, mas ele se comporta...”.

Nesse sentido, ao considerar essas recomendações já interiorizadas pelas crianças, me questiono: seria possível pensar na comunicação da arte com as crianças espectadoras e *despraticar*⁵ as normas adotadas pelos serviços educativos dos museus? Poderíamos pensar em relações das crianças com as obras de arte e ao mesmo tempo respeitarmos os preceitos museológicos? Inspirada na perspectiva do narrador benjaminiano observo as histórias tecidas e descrevo dois exemplos em que a possibilidade de *despraticar* o já estabelecido e dito no início da visita causou estranhamento e grande espanto para as turmas.

No momento em que as crianças são recebidas, acontece uma conversa atinente às normas museais. Inicialmente, destaco uma turma que foi ao Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS para conhecer obras do artista plástico Iberê Camargo⁶ que estavam expostas lá. As crianças foram recepcionadas por uma mediadora do museu que deu as boas vindas, contou um pouco sobre a instituição, sua fundação, o prédio histórico e também passou algumas dicas de visita: explicou que estavam em um museu de arte e que não poderiam comer e, principalmente, não poderiam tocar nas obras. Ela explicou um pouco sobre a conservação das obras e avisou que, se todos as tocassem, o contato dos nossos dedos poderia danificá-las. Após esse preâmbulo, passou o grupo para os mediadores da Fundação Iberê Camargo.

Vale salientar que essa exposição estava composta de duas salas: a primeira com gravuras em metal do artista, que todos observaram respeitando as indicações

⁵ Manoel de Barros (2006), nas suas *Memórias inventadas: a segunda infância* anota que teve uma namorada que “via errado. (...) Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento” (fragmento XII).

⁶ Vale destacar que o Museu Iberê Camargo estava em construção no momento da pesquisa (2007) e que inaugurou sua nova sede em maio de 2008. Para saber mais acessar: www.iberecamargo.org.br.

estabelecidas. Contudo, na outra sala encontramos obras realizadas por artistas que trabalharam no atelier de Iberê⁷ e traziam características diferenciadas na sua elaboração, pois foram criadas para serem tocadas. A mediadora reuniu a turma ao redor de uma mesa na qual estavam as obras e pediu que uma das crianças fizesse sua intervenção, ou seja, mexesse na obra. Silêncio total! Quem se atreveria, posto que tantas recomendações foram dadas? Aos poucos a turma se soltou e interagiu. Perguntei a elas como era a sensação de poder tocar e, mais que isso, modificar uma obra no museu. As respostas foram muitos sorrisos e declarações – “É muito maneiro”; “É show de bola, olha que bala!”; “Adorei esta experiência”.

Com essa turma em outro momento na escola, retomamos esse assunto. Para a Camila, foi “interessante terem falado as regras”. Já para o Tiago, “a Camila sempre vem com regras...”. Mas foi o Alan quem concluiu: “Ter regras é bom, porque senão, como ia ter ordem? Por exemplo, não tocar, não chegar muito perto... sem regras é difícil controlar as coisas”. Esse diálogo me fez perguntar: “Mas lá no museu, teve um momento diferente disso e vocês mexeram nas obras... Como foi?”. Para a Laynara, a experiência foi “original! Brinquedos de artes. Eu brinquei com o quebra-cabeça⁸ de pano”. Já Sabrina apontou: “Legal! Daí tu sente assim a obra!”. Várias crianças também disseram que gostaram de brincar com a obra: “Tinha umas bolinhas coloridas,⁹ dava pra escrever o nome, por exemplo. Ou dava pra fazer desenhos...”. “Adriana escreve também: Gostei do artista! Eu sei, era Iberê Camargo!”.

A segunda turma a *despraticar* as normas foi ao Santander Cultural. Na acolhida também receberam indicações sobre cuidados e preservação com as obras e o espaço. Apesar disso, na mostra da artista Vera Chaves Barcellos¹⁰, faziam parte de uma das obras várias pequenas caixas de madeira contendo gravuras de flores. Essas caixas estavam dispostas em bancadas, acompanhadas por um par de luvas brancas. As crianças, então, tiveram a experiência de vestir as luvas, abrir as caixas e folhear as páginas para observar as imagens impressas. Ao questionar um menino se isso era possível, ele prontamente pediu desculpas e me respondeu que outros

⁷ O atelier de gravura se mantém em atividades mesmo após a morte de Iberê Camargo em 1994.

⁸ Obra da artista plástica Lucia Koch.

⁹ Obra do artista plástico Nelson Leirner.

¹⁰ Idem nota de rodapé 5.

colegas também estavam fazendo. Pedi que ele ficasse tranquilo, pois as luvas estavam ali para que as pessoas pudessem mexer nas obras. “Ufa, que alívio! Até levei um susto. Mas é muito chique ver assim, com luvas brancas!” (Valdecir). Em outro momento de conversa na escola a turma se pronunciou:

Vanessa: Tinha um monte de coisas assim, umas folhas que, pra olhar, tinha que botar umas luvas pra não ficar as digitais.

Adriana: Luvas brancas! Quem botou as luvas brancas?

Vanessa: Eu! E meu dedo ficou branco. [risos]

Valdecir: Eu já falei.

Adriana: Ah, sim! Vocês já tinham colocado luvas brancas?

[risos]

Adriana: E por que as luvas brancas do lado da obra?

Vanessa: Pra não deixar as digitais.

Valdecir: Pra não sujar o papel.

Adriana: Será que sempre tem luvas brancas lá?

Vanessa: Não! Não pode mexer. É só pra olhar com os olhos.

Adriana: E que sensação foi essa de mexer numa obra no museu?

Carla: Interessante! Deu pra ver uma coisa bem legal, os detalhes.

Um dos pontos dignos de nota foi perceber que aconteceram vários tipos de recepção e de mediação, isto é, a presença dos mediadores determinou o estilo da visita e, decorrente disso, o tipo de conhecimento e forma como foi produzido. As propostas museológicas organizadas com obras para serem tocadas causaram experiências estéticas diferenciadas, mesmo contrárias às normatizações, surgiram como elementos que potencializaram a visita. Nessa perspectiva, pergunto: como o trabalho realizado pelo serviço educativo pode interagir e desafiar o espectador, aproximar os conceitos e permitir a fruição e o defrontar-se com o mistério concernente às obras de arte? Como pode proporcionar que aconteça o diálogo e a abertura ao encontro e a interpretação para além da própria obra? A organização museológica pode contribuir? Segundo Ostetto (2006, p. 31), esse encontro é intenso, pois “o que se passa entre uma pessoa e uma obra será sempre mais secreto, mais complexo que o dizível”.

Isso se alicerça nas diferentes concepções que permeiam a ação educativa – concepções de museu, de arte, de infância, de produção de conhecimento. Consequentemente, essas concepções marcam a forma como as crianças são recebidas no museu; a maneira como o diálogo com elas é estabelecido e acolhido.

Sobre suas concepções de museu, mesmo que distante para a maioria das crianças,¹¹ não percebi falas das crianças atinentes a não saber o que é um museu; e raramente foi dito como um lugar de coisa velha. As respostas muito comumente eram construídas com questões, que giraram mais em torno do que poderiam fazer no museu, como, por exemplo: “Será que dá pra brincar lá?”; “Tem espaço para as crianças?”; “Tem esqueleto de dinossauro?”; “Tem roda gigante?”. Para essas tantas crianças com quem conversei, o museu é um local que guarda coisas valiosas, e ao conhecerem os espaços, a sensação mais provocada foi de encantamento: “Lá tem letras de outros países, ih, tem um montão de coisas”.

As concepções de arte inicialmente trazidas à tona estavam somente relacionadas com aquelas trabalhadas pela escola. Entretanto, percebi que aos poucos, a partir das experiências no museu e dos debates feitos, esses conceitos foram se ampliando e as próprias crianças estabeleceram percepções outras, ou seja, o que antes se reduzia a desenho colorido e pintura foi ampliado. Sendo assim, com o objetivo de intensificar as diferentes conceituações de arte que me foram ditas, retomo aqui algumas das tantas falas definidas pelas crianças: “Desenhos”; “Estátuas”; “Coisas enfeitadas”; “Coisa de tinta”; “Coisas valiosas”; “Pra se emocionar!”; “A gente pode ver obras de arte nos filmes, cinema também é arte”; “É tipo uma nuvem assim, fazer desenhos das nuvens...”; “Arte eu acho que é poesia”; “Arte vem de dentro!”; “Arte é de aprender”; “Arte é cultura!”.

Saberes impregnados de diálogos e percepções museais

Nessa faculdade de intercambiar experiências, posso dizer que é fascinante perceber, nas falas, a forma como elaboram seu pensamento; adentram na fala do outro, incorporam e somam, tecendo uma rede de saberes e descobertas. As crianças são sempre muito observadoras, muitas vezes no nosso olhar adulto nós não percebemos o quanto elas estão atentas. Entendi que elas encararam a ida ao museu como uma atividade educativa mesmo que citassem anteriormente perspectivas para além do conceito ensino-aprendizagem, como os brinquedos e brincadeiras que poderiam, ou não, acontecer na visita – mais do que isso, compreendi que para elas

¹¹ Distante de sua realidade e longe fisicamente – ouvi inúmeros comentários de que aquela poderia ser a primeira e única visita.

o mais importante foi o que ficou na sua imaginação e agora na sua percepção museal. “No meu museu ia ter coisas divertidas”; “Uma festa no museu!”.

Em nossos encontros, falamos e ouvimos uns aos outros, paramos para pensar como as crianças imaginavam os museus de arte e o que elas almejavam dessa experiência. O poeta Manoel de Barros (2006, p.3), fala de “uma infância livre e sem comparamentos”. Nessa direção penso em quantas *peraltagens*¹² museais ainda poderemos fazer para aproximar, museus, crianças, arte e educação, já que “a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” (BARROS, 2006, p. 9).

Acredito que assim que obtivemos comunhão entre museu, educação e espectadores-fruidores, interligamos ideias, vislumbramos caminhos, ousamos imaginar e, nesse diálogo provocado, aprendemos muito, as crianças e eu.

Destarte, esses momentos pautados pela experiência de ver e ao *despraticar* as normas rever e até mesmo *transver*¹³ com as possibilidades do toque e das manipulações, suscitam mais questionamentos se concentrarmos nosso pensamento na transgressão e propormos aos apreciadores, sejam crianças e ou adultos, experimentações estéticas diferenciadas a partir das concepções da própria arte pelos artistas e da organização museal. Trânsitos entre o deleite e a ludicidade.

Essa minha exultação crianceira se aproxima do poeta Manoel de Barros que encontra palavras e expressões que permitem o sentido do encantamento que se propagou nessa pesquisa que não encerrou e segue me desacomodando a pensar e repensar na comunicação da arte com as crianças espectadoras e em como podemos possibilitar esse *despraticar* das normas nos espaços musealizados. Um desafio, sem dúvida para o modo de elaborar as exposições para que essas possam desafiar os espectadores-fruidores e proporcionar uma aproximação maior – e quem sabe um diálogo mais próximo – com o mistério instigante das obras de arte.

Ademais, fica o pensamento para que possamos pensar e criar estratégias para que os serviços educativos elaborem alternativas que possam aproximar a fruição ao

¹² Termo criado por Manoel de Barros.

¹³ Idem nota anterior.

mesmo tempo em que ponderem com as questões patrimoniais exigidas e tão importantes aos museus e centros culturais. Conforme Chagas (2013, p. 28), o desafio que importa encarar é “trabalhar a poética do museu e a poética do patrimônio”, o que implica também “aceitar um conhecimento que se produz fora da disciplina, uma espécie de imaginação museal ou pensamento selvagem que se movimenta fora do controle e se precisa contra a disciplina e o controle”. Está posto o desafio. O museu é um veículo de comunicação e de humanização. Chagas (2013, p.30) menciona o poeta Manoel de Barros ao dizer de uma lição (ou deslição) que pressupõe “um olhar compreensivo e compassivo para os inutensílios musealizados e para o patrimônio inútil da humanidade. (...) Devorar e ressignificar os museus, eis o desafio de cada nova geração”.

Referências

- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. Magia, técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a segunda infância*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.
- CHAGAS, Mário. *A imaginação museal: museu, memória e poder* em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MINC/IBRAM, 2009.
- CHAGAS, Mário. Educação, museu e patrimônio: tensão, devoração e adjetivação. In: TOLENTINO, Atila Bezerra (Org.). *Educação patrimonial: educação, memórias e identidades*. João Pessoa: Iphan, 2013. p. 27-31. (Caderno Temático 3)
- GANZER, Adriana Aparecida. “*Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra*”: refletindo sobre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança. *Criciúma*, 2008. 154 p. Dissertação de Mestrado. UNESC, Criciúma, 2008.
- LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 118-140.
- OSTETTO, Luciana. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e ação, Santa Cruz do Sul*, v. 14, n.1, p. 29-43, jan./jun 2006.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. Culturas infantis e interculturalidade. Palestra proferida na Faculdade de Educação da UFRGS em 13 de abril de 2007 – anotações pessoais.

Adriana Aparecida Ganzer

Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC (2007). Graduada em Artes Plásticas – Licenciatura e Bacharelado – UPF (1993). Integrante do Projeto “Cidade das Crianças”, UFRGS/ GEARTE/ Usina do Papel/ Usina do Gasômetro. Pesquisadora do GEDEST – Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética/ UNESC. Experiência na área de Arte, Infância e Educação formal e não formal.

E-mail: aaganzer@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2531849773615856>

Maria Isabel Leite

Pós-Doutorado em Arte-Educação pela Roehampton University, Londres (2007). Doutorado em Educação pela UNICAMP (2001), mestrado em Educação (1995) e graduação em Pedagogia (1985) pela PUC-Rio. Foi uma das fundadoras e coordenadora do Museu da Infância, de 2005 ao final de 2010. Pesquisadora e consultora autônoma na área de educação e infância, espaços formais e não formais de educação.

E-mail: leite.mariaisabel@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/1521138877751994>

O “pulo do gato” e a mediação em arte: possibilidades de interação

Marília Forgearini Nunes (GEARTE/UFRGS - Brasil)

RESUMO

O ser humano tem nas diferentes manifestações da linguagem uma maneira de compreender a si mesmo e o mundo que habita. As manifestações que envolvem a arte, especificamente as das artes visuais, necessitam para sua compreensão da capacidade de ver. No entanto, ver pode ser uma ação desatenta e que pouco auxilia na produção de sentido. O presente artigo destaca a importância do olhar atento para que se compreenda melhor a arte imagética. Esse olhar precisa ser mediado para que ultrapasse a desatenção que nada diz daquilo que vê e alcance a atenção produtora de sentido. Com base na narrativa do livro de imagem *Pula, gato!* (CASTANHA, 2008a), discutiremos a experiência com as artes visuais e explicitaremos regimes de interação (GREIMAS, 2002; LANDOWSKI, 2009;2010) que podem perpassar a experiência mediada na interação com objetos artísticos.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação; regimes de interação; educação; arte.

ABSTRACT

The humans have on different manifestations of language a way to understand themselves and the world they inhabit. The manifestations that involve art, specifically the visual arts, need the ability to see to be comprehended. However, seeing can be an inattentive action that does not help in the process of meaning production. This paper highlights the importance of an attentive look that overcomes the inattentiveness that nothing says about what is seen and reaches the attention to produce meaning. Based on a narrative from an image book, *Pula, gato!* (CASTANHA, 2008a), we discuss the experience with visual art and explain the regimes of interaction (GREIMAS, 2002; LANDOWSKI, 2009; 2010) that may pervade the mediated experience in the relation with objects of art.

KEYWORDS

Mediation; regimes of interaction; education; art.

[...] para suportar tudo isso e tornar-se melhor pela sua própria sabedoria, o homem inventou uma ferramenta, a linguagem. [...] Dentre elas uma linguagem se fez especial, a linguagem da arte. Feita para o homem mergulhar dentro de si mesmo trazendo para fora e para dentro dos outros homens as emoções do próprio homem.

(MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p. 5)

Somos seres dotados de uma ferramenta essencial para compreender o mundo que habitamos: a linguagem. Precisamos dela nas suas mais diferentes formas para melhor entender e viver nesse mundo que nos acolhe. Apesar de serem um invento humano, as diversas linguagens não são sentidas ou compreendidas de maneira igual nem inerente ao ser. As experiências de cada um interferem na produção de sentido decorrente do interagir com cada produto das diferentes linguagens (artística, musical,

literária,...). Experimentar, interagir, vivenciar são ações humanas que possibilitam melhor interpretar o mundo e produzir sentidos a partir das linguagens que o constituem.

Temos então um contraponto, ao mesmo tempo que as diferentes linguagens, com destaque aqui para a arte, permitem-nos compreender melhor o mundo que habitamos, principalmente, nossas emoções e modos de sentir, essa compreensão não é inata. Há a necessidade de experimentar a arte para que se possa compreendê-la.

Podemos passar pelo largo da vida sem alcançar essa compreensão, considerando, pela falta de contato com os diferentes produtos da linguagem artística, ou por uma simplificação demasiada do sentir, que a arte inexistente ou pouco interfere no que somos e no modo como habitamos esse mundo. Tomamos, por exemplo, a imagem, um objeto de expressão da linguagem artística que exige de nós primordialmente a capacidade física da visão. Podemos concluir que se vemos, somos capazes de interagir com a imagem. A questão, no entanto, não está apenas na capacidade de ver, mas no modo como usamos essa capacidade: vemos, sem atenção, involuntariamente, somente exercendo nossa capacidade física da visão, ou olhamos, com atenção e entrega emocional e cognitiva?

Nesse texto, pretendemos discutir a necessidade de promover experiências nas quais a capacidade natural de ver seja instigada a ser vivenciada como olhar, atento, sensível e produtor de sentido, num movimento emocional e cognitivo que permite ao sujeito ampliar a compreensão do seu mundo e das suas emoções. Para isso, tomaremos uma obra literária infantil cuja linguagem de expressão é a imagem. A leitura de *Pula, gato!*, obra de Marilda Castanha (2008a), auxiliará a refletir sobre como interagimos com as artes visuais, e a necessidade de que essa interação seja pensada como vivência mediada de modo a instigar o olhar que não somente vê, mas produz sentido a partir do que olha.

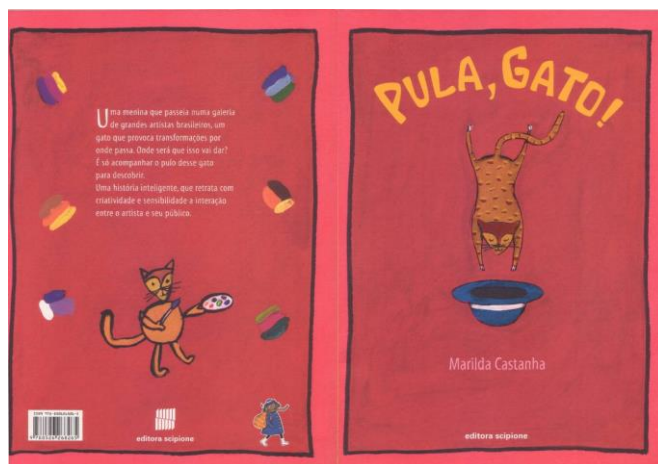
A análise da obra, baseada na semiótica discursiva (BARROS, 2005), procurará identificar a oposição semântica que estabelece o seu conteúdo discursivo relacionando-a com as qualidades sensíveis das imagens. Esse será o caminho para pensarmos a experiência com a arte. A oposição semântica identificada na narrativa

presente no livro de imagem em questão auxiliará a delimitar alguns princípios mediadores, pensando nas práticas educativas, tanto em nível formal quanto não formal que pretendam instigar o olhar e a compreensão do mundo a partir da arte.

***Pula, gato!* : metáfora das interação com objetos artísticos visuais**

*Pula, gato!*¹ (figura 1), de Marilda Castanha (2008a) (figura 1), conta, por meio de imagens, a história de uma menina que passeia por uma galeria de Arte, onde estão expostas obras de artistas brasileiros consagrados. Ao longo dessa visita, um gato, que interage com a menina, chama-nos atenção por ser algo inusitado nesse local onde, normalmente, não é permitida a presença de animais. O gato, no entanto, faz parte de um dos quadros expostos na galeria. Esse quadro captura a atenção da menina que, distraidamente, caminhava pelos corredores do espaço de exposição.

Figura 1 - Capa da obra *Pula, gato!*



Fonte: CASTANHA, 2008a

O encontro do olhar da menina com esse quadro ou com o próprio gato nele apresentado é o que deflagra a ação narrativa. A partir de então, o gato passa a observar a menina e seu distraído passeio pela galeria, persegue-a e salta sobre ela. O *pulo do gato* surpreende a menina e a leva ao encontro com uma nova obra, dessa vez uma pintura feita pelo próprio gato, que de personagem de uma obra assume o papel de artista, pintando a si mesmo com traçado infantil junto com a menina. Todas essas ações são acompanhadas de perto pelas obras expostas na galeria de arte que

¹ Essa análise é parte da pesquisa de tese defendida em dezembro de 2013 junto ao Programa de Pós-graduação em Educação PPGEDU/UFRGS, com financiamento do CNPq.

não compõem apenas o espaço narrativo, mas também tornam-se atores ao reagirem diante dos atos que presenciam junto com o leitor.

De acordo com a autora da obra, as imagens que compõem a narrativa oferecem ao leitor uma perspectiva cinematográfica de todas as ações. Marilda Castanha (2008b) diz que ao produzir as imagens imaginou-se com uma câmera na mão, oferecendo ao leitor o movimento de se afastar e se aproximar da cena, de acordo com o que quiser destacar. Além de permitir uma perspectiva diferenciada das cenas, entendemos que esse modo de apresentação também oferece ao leitor o acesso a uma configuração já conhecida, a partir das produções da mídia televisiva presentes no cotidiano das crianças. Segundo Cademartori (2012, p.3),

assistindo aos desenhos animados, crianças se familiarizam com as diferentes convenções representativas dos estilos visuais. Além disso, desenhos animados incorporam, além do simples uso de colagens e fotos, efeitos especiais importados do cinema e recursos de programas de computador.

O gato e a menina são os fios condutores da história narrada. É a partir das suas ações e interações que podemos identificar efeitos de sentido que nos auxiliam a traçar o percurso gerativo de sentido desse texto imagético. A presença desses dois atores, no contexto de uma galeria de arte, é a ideia deflagradora das possibilidades significativas desse texto. Tomaremos esses efeitos de sentido, delimitados por uma oposição semântica para discutir duas maneiras de interagir com o objeto artístico e destacar a importância da mediação para que o olhar mais atento e produtor de sentido seja instigado quando em interação com a arte.

Um espaço museológico tradicional, onde encontramos expostas obras de arte, pressupõe um comportamento determinado das pessoas que por ele circulam com a intenção de visitá-lo. Quadros pendurados em boa parte das paredes, esculturas e instalações dispostas em locais específicos permitem aos visitantes a sua apreciação. Nessa organização do espaço, está implícito um comportamento: um olhar atento, que busca produzir sentidos a partir do que vê e sente, durante a visita. O caminhar pelas salas e/ou corredores dessa galeria é guiado por esse olhar, sua velocidade, bem como o tempo transcorrido nessa ação, vinculam-se diretamente ao modo como que interagimos com as obras expostas.

Esse modo previsível de comportamento pode até mesmo ser motivo de ironia como podemos perceber na charge² (Figura 2), cuja legenda³ apresenta uma instrução bastante descritiva de como o visitante deve se comportar em uma galeria de arte. Mesmo irônicas, as ações descritas demonstram um comportamento esperado, o de que o visitante volte a sua atenção ao que está exposto na galeria, que mantenha certa distância das obras, não sendo permitido tocá-las.

Figura 2 - Charge sobre o comportamento das pessoas em uma galeria de Arte.



Fonte: <http://demoura.tumblr.com/post/15851581321/instrucoes-para-comportamento-numa-galeria-de>

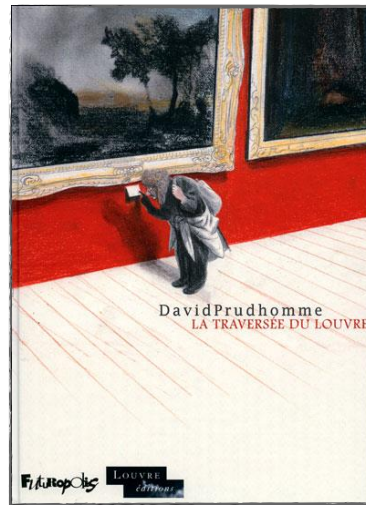
O mesmo tom de ironia é reforçado na obra de David Prudhome, *La traversée du Louvre* (2012) (Figura 3), na qual o autor retrata a relação que os visitantes estabelecem com algumas das 36.000 obras que existem no Museu do Louvre, em Paris. Prudhome, ao longo das quase 80 páginas do livro a partir de "um olhar sensível e divertido [...] [retrata] os visitantes [...] e [o] relacionamento "estranho" que "eles têm com as obras"⁴.

² A autoria da charge não foi identificada. Disponível em: <http://demoura.tumblr.com/post/15851581321/instrucoes-para-comportamento-numa-galeria-de>. Acesso em: 4 Mai. 2012.

³ "Nº62. Fique em pé, conte até dez, caminhe vagarosamente em direção à obra, pare, incline-se para frente, conte até dez, caminhe 12 passos para trás, cruze os braços, coce o queixo, conte até quinze. Coloque as mãos para trás, caminhe cinco passos para frente, balance a cabeça e sorria, e siga em frente ao Nº63". (Tradução nossa).

⁴ Tradução livre e adaptada de: "David Prudhomme jette un regard sensible, amusé et tendre sur les visiteurs qu'il croise et les "étranges" relations qu'ils entretiennent avec les œuvres". Disponível em: <http://www.louvre.fr/expositions/la-traversee-du-louvre-de-david-prudhomme>. Acesso em: 02 Mai, 2013.

Figura 3 - Capa da obra *La traversée du Louvre*



Fonte: PRUDHOMME, 2012

Na obra *Pula, gato!*, observamos que a menina está na galeria, caminha por seus corredores, mas não tem sua atenção voltada para as obras que lá estão expostas. Apenas uma obra atrai a atenção dela, o quadro que apresenta o gato (Figura 4). A menina encara-os (o quadro e/ou o próprio gato) de frente, sobe em uma banqueta para melhor visualizá-los e para ficar na mesma altura da obra e do gato nela apresentado. No entanto, não repara nas demais obras, passa por elas, mas não lhes volta o seu olhar.

Figura 4 - Uma obra atrai a atenção da menina

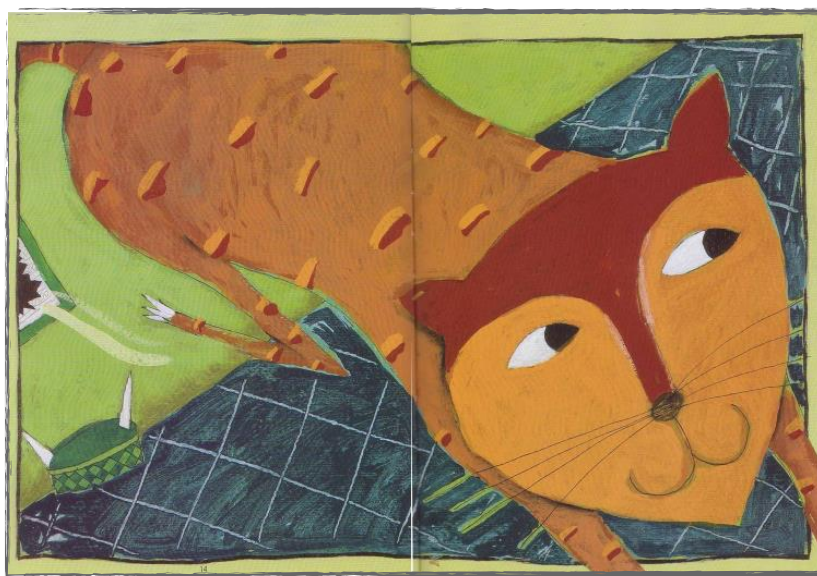


Fonte: CASTANHA, 2008, p. 9

A menina interage com o gato, encara-o de frente e isto o provoca a buscá-la. Como em uma animação, o gato salta do quadro e segue a menina pelos corredores

da galeria (Figura 5). Seu olhar, atento, persegue a distraída menina que caminha em meio às obras de arte. Percebemos nessa sobreposição de ações um efeito de sentido que pode levar-nos a oposição semântica sobre a qual essa narrativa se constrói e que nos serve para refletir a respeito da interação com a arte: /atenção/ e /distração/.

Figura 5 - O gato pula do quadro



Fonte: CASTANHA, 2008, p.15-16

A atenção diz respeito ao gato, que busca a menina, e às pinturas, expostas na galeria, que percebem a interação entre a menina e o gato e acompanham a tudo atentamente. A distração está relacionada à menina, que após encarar o gato pintado na obra, nada mais percebe, nem que o gato a persegue nem a movimentação das imagens nas pinturas que estão nas paredes. Ao perceber que o gato a perseguiu, quando pula sobre ela, o susto é tão grande que a menina desmaia (Figura 6). No desenrolar das ações, as ideias da oposição semântica, portanto, alternam de uma qualificação eufórica com valor positivo para a atenção, e uma qualificação disfórica com valor negativo à distração, para o contrário.

Figura 6 - O desmaio da menina, o susto das obras



Fonte: CASTANHA, 2008, p.25-26

Para a menina a /distração/ predomina como valor positivo, caracterizando o seu modo de agir e ser ao longo da história. A /atenção/ apenas define o seu modo de agir em três momentos distintos: quando encara o leitor, antes de iniciar o seu passeio pela galeria; quando se coloca diante do quadro/gato (Figura 4); e, no final, quando admira a obra de arte feita pelo gato, retratando os dois juntos (Figura 7). O gato, ao contrário, relaciona-se do início ao fim da narrativa com a /atenção/, voltando seu olhar para a menina e perseguindo-a pelos corredores da galeria, sendo, portanto, o actante central da narrativa.

Figura 7 - Admiração frente à obra de arte pintada pelo gato



Fonte: CASTANHA, 2008, p. 30-31

A /atenção/, semanticamente qualificada como eufórica com valor positivo, é o que se busca no desenrolar da história. A passagem da distração à atenção ocorre a partir da ação do gato, o pulo do gato literalmente sobre a menina, é que a leva do desmaio assustado à atenção, ao se deparar com o desenho feito por ele. Percebemos essa transformação a partir da figura da menina, que se apresenta com pouca preocupação com a proporcionalidade ou a representação fiel de um ser humano. Estabelece, assim, ancoragem com a realidade e, ao mesmo tempo, aproxima-se do enunciatário que está implícito nessa obra, o leitor infantil.

Da mesma maneira, o espaço apresentado estabelece relação com a realidade e, o virar de páginas que acompanha o passeio da menina, determina a passagem do tempo. O discurso plástico compõe-se ao longo das páginas, mostrando ao leitor uma narrativa cujo tempo organiza-se a partir do desenrolar das ações que se relacionam com o lugar onde tudo acontece. Por meio desses elementos, instaura-se o tema central dessa história contada por imagens: a interação com objetos artísticos que resultam em produção sensível de sentido. A figurativização do espaço de exposição, bem como a reprodução das obras (esculturas e pinturas) de artistas brasileiros conferem coerência ao texto.

A organização espacial estabelece o conteúdo desse texto e, é reforçada no plano da expressão que, por meio de elementos plásticos, configura o texto imagético que se apresenta. Essa constituição é percebida, primeiramente, na dimensão topológica, o modo com que os atores, os espaços são mostrados a cada página. O ponto de vista cinematográfico adotado pela autora enfatiza a oposição semântica fundamental. Com pontos de vista mais próximos (*close*) ou amplos (panorâmicos), as ideias opostas de /atenção/ vs. /distração/ podem ser identificadas. A apresentação da cena em *close* chama a atenção do leitor para um aspecto específico, determina o que olhar. Já a visão panorâmica do espaço dispersa o foco, distrai a atenção do leitor.

As formas que se constituem por traços e representações fantasiosas ou mais realistas corroboram, coerentemente, para que a oposição fundamental seja ressaltada. A mesma coerência é alcançada a partir da configuração cromática. A cada página, o uso de uma cor vibrante que, ao mesmo tempo, emoldura a cena e preenche o seu plano de fundo. Observa-se uma variação que a princípio parece

confusa e sem sentido, já que algumas cores se repetem de maneira desordenada e notam-se variações de tonalidade de uma mesma cor.

No entanto, a variedade cromática, em primeiro lugar, relaciona-se com as diferentes cores que compõem as obras (pinturas, esculturas, instalações) expostas na galeria; em segundo lugar, o modo uniforme com que essas cores surgem, colorindo o ambiente da galeria, conferem destaque aos atores e à própria ação narrativa figurativizada.

A leitura dessa obra, portanto, não se limita ao conteúdo, que pode ser sintetizado como uma visita a uma exposição de obras de renomados artistas brasileiros, nem ao seu modo de expressão, envolvendo o traçado do desenho infantil em comparação com obras já reconhecidas no cânone das artes visuais. Ler a obra *Pula, gato!* é uma aventura que envolve mergulhar no entrelaçamento do texto, de sua expressão e de seu conteúdo, na tentativa de entender os seus mistérios e, de repente, alcançar o *pulo do gato*, identificando e produzindo sentidos possíveis na engenhosidade do texto.

Nesse texto, a narrativa apresentada pela obra por meio de imagens é tomada para discutir modos de interação com a arte, modos de ser e agir, um fazer mediador que amplie a compreensão da arte e de seus objetos.

A mediação em artes ou o pulo do gato: instigar o olhar atento

Segundo o Dicionário Aulete (s/d, *online*), a expressão *pulo do gato* pode ser entendida das seguintes maneiras: “informação importante que o mestre não revela e que o discípulo terá de descobrir por si só, elemento fundamental na solução de um problema, recurso engenhoso para sair de uma situação difícil”. Na língua inglesa, a expressão *ace in the hole* corresponde ao *pulo do gato* em língua portuguesa. É com a figurativização da expressão em língua inglesa que nos deparamos na capa da obra analisada.

No presente texto, o *pulo do gato* que pretendemos discutir é o ato de mediar, entendendo que esse fazer nada tem de misterioso, mas pode ser definido como engenhoso. A engenhosidade do *pulo do gato* que possibilita uma melhor compreensão de algo, no caso da mediação é entendida como a maneira de auxiliar

o olhar a perceber o objeto artístico com maior atenção, e, conseqüentemente, uma produção de sentido por vezes mais sensível em outras mais inteligível ou, quem sabe, envolvendo essas duas perspectivas.

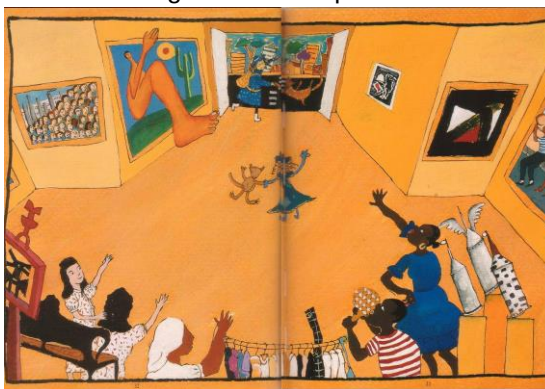
A menina, personagem da história, mesmo estando cercada por obras de arte (pinturas, esculturas e instalações) de diferentes artistas, caminha pela galeria revelando desatenção ou um modo de ver distante e automático. O encontro com a obra que retrata o gato, porém, altera esse modo de ver. Nesse modo de ser da personagem percebemos duas maneiras de ver que podem ser identificadas na relação que estabelecemos com o mundo e seus objetos sensíveis. Landowski (2004, p.98), ao abordar os modos de presença do que é possível ver no nosso cotidiano, explica que podemos permanecer afastados dos objetos ou nos deixarmos contaminar por eles, estabelecendo “dois regimes de sentido tais que a passagem de uma outro implicaria algo como um salto qualitativo na ordem da inteligibilidade”.

Reforça-se, portanto, a noção de que uma imagem colocada diante de nossos olhos é, certamente, vista, porém nem sempre revela algum tipo de compreensão seja mais sensível ou mais inteligível. Esse comportamento do ver, que nem sempre significa olhar com atenção, permite-nos (re)afirmar que a interação com um objeto artístico não se resume a uma visão eficiente. A presença de diferentes imagens no nosso cotidiano bem como sua importância em nossas vidas são ressaltadas em diversas discussões por diferentes autores. Essas discussões, normalmente, também vêm acompanhadas de reflexões sobre como tornar visíveis e lisíveis as imagens que nos cercam (BARBOSA, 2010; ACASO, 2006; OLIVEIRA, 2001; BUORO, 2002), pois ver e colocar-se diante da imagem não é o mesmo que olhar e produzir sentido. A imagem por si mesma não é lisível, ela necessita do olhar do sujeito que a percebe, tomando-a para si a partir do sentido produzido.

A mediação cultural é o caminho que tomamos para possibilitar que o modo de lidar com as imagens ou com a arte, de maneira geral, deixe para trás o caminho do *ver natural* e tome o percurso do *olhar contagiado e produtor de sentido*. Entendemos que o fazer mediador pode qualificar a capacidade de ver numa interação que envolve tanto as imagens, com as quais interagimos, quanto os diferentes olhares, voltados para ela com a intenção de atribuir-lhes sentido.

Mediar é um fazer, como dito anteriormente, que pode ser caracterizado como engenhoso. Esse fazer interativo envolve um mediador e um ou mais sujeitos da mediação num processo que visa à compreensão a partir de um objeto de sentido. No caso da narrativa analisada anteriormente, o gato colocou-se como mediador e como objeto de sentido. A figura do gato auxiliou a menina a mover-se no percurso entre a distração e a atenção. Foi o gato quem possibilitou que o olhar da menina fosse arrebatado, numa interação que envolveu simultaneamente diferentes regimes de interação para que o sentido fosse estabelecido até alcançar a atenção completa e produtora de sentido. A figurativização disso é encontra na imagem final da narrativa que revela a conjunção completa entre o espaço de exposição, as obras, o gato e a menina (Figura 8).

Figura 8 - A despedida



Fonte: CASTANHA, 2008, p. 32-33

Os modos de ser e agir são as principais engenhosidades que podem auxiliar o fazer mediador a estabelecer a conjunção entre mediador, sujeito mediado e objeto de sentido, num determinado contexto. Com base nos trabalhos de Greimas (2002) e Landowski (2009), quatro regimes de interação podem ser definidos: o da programação, o da manipulação, o do ajustamento e o do acidente

Em cada um desses regimes é possível identificar modos de ser e agir diversos do fazer do mediador e do sujeito mediado visando o estabelecimento de uma interação que revele efeitos de sentido. No regime da programação, os papéis são rígidos e o caminho a ser seguido da mesma forma não possui desvios, há um plano traçado, que pode ser representado por perguntas fechadas e respostas óbvias, sem muito espaço para o sujeito mediado expor experiências ou ideias diferentes do que o mediador planejou. A previsibilidade e a circularidade da interação são as

características essenciais (LANDOWSKI, 2009;2010). A charge apresentada anteriormente (Figura 2) pode ser tomada como exemplo dessa previsibilidade no espaço expositivo. Nela está descrito o comportamento previsível do público, mas também o mediador pode agir com a mesma previsibilidade, pois provavelmente, conhece as obras de arte que irá apresentar ao público e as apresenta através de um discurso automatizado, sem considerar muito os espectadores, apenas o roteiro a ser seguido.

No segundo modo de interação, o regime da manipulação tem o mediador como essencial para desencadear a interação. É o mediador quem busca a reciprocidade do sujeito mediado, valendo-se da sua capacidade de sedução, de provocação. O mediador reconhece o outro como sujeito capaz de construir significações para as imagens. Esse reconhecimento, mesmo sendo baseado em uma relação hierárquica, revela uma perspectiva mais aberta à produção de sentido, pois deixa espaço ao sujeito da mediação para expor seu ponto de vista (o mediador seduz e provoca o olhar do leitor frente à exposição).

No terceiro regime de interação, o regime do ajustamento, o mediador pretende a co-presença com o sujeito mediado. Há maior abertura do que nos outros dois regimes já definidos, pois no plano prático da interação os sujeitos envolvidos não possuem qualquer tipo de hierarquia e os princípios que regulam a interação “emergem pouco a pouco da própria interação, em função do que cada um dos participantes encontra e, mais precisamente [...] em função do que *sente* [grifo do autor] na maneira de atuar de seu co-participante” (LANDOWSKI, 2009, p. 46, tradução nossa). Nessa maneira de interagir identificamos a alternância de vozes no processo de significação, alcançando uma coerência entre o objeto de sentido e as experiências dos sujeitos que se colocam em contato com a arte. O que se tem é uma relação com comportamentos recíprocos, o que possibilita o contágio entre os sujeitos, dos sujeitos com o objeto artístico e com a prática de produção de sentido em si (NUNES, 2013; 2014).

O quarto regime, o do acidente, é marcado pela imprevisibilidade dos modos de ser e agir, constituindo-se, portanto, numa oposição extrema ao primeiro regime descrito. Na descrição de Fechine e Neto (2010, p.8), o sentido no regime do acidente se constrói baseado no “puro risco”, um risco que perpassa os modos de ser e agir

dos envolvidos. A falta de regularidade de comportamento, causada por diferentes fatores, pode instigar os sujeitos a verem o objeto de sentido de uma maneira diferente daquela a qual estão acostumados. Da mesma maneira, colocar-se inadvertidamente em uma situação baseada numa motivação inadequada ou ainda ignorando as reações do sujeito, pode resultar em um sentido outro daquele esperado caso a interação tivesse ocorrido dentro do regime previsto. O risco pode estar na obra, que desconcerta os sujeitos que com ela se deparam – pensemos na arte contemporânea, com suas instalações que nos provocam. Assim como, o risco pode estar na interação entre os sujeitos que se colocam frente ao objeto de sentido – mediador e mediado –, na medida em que possam subverter programas estabelecidos para o diálogo, tendo total liberdade na para expor opiniões, ou ainda revelar essa mesma liberdade na interação física com o espaço, ou com o objeto de arte, movimentando-se, comportando-se fisicamente sem seguir qualquer modelo de comportamento previsível.

O risco pode estar na obra, que desconcerta os sujeitos que com ela se deparam – pensemos na arte contemporânea, com suas instalações que nos provocam. Assim como, o risco pode estar na interação entre os sujeitos que se colocam frente ao objeto de sentido – mediador e mediado –, na medida em que possam subverter programas estabelecidos para o diálogo, tendo total liberdade na para expor opiniões, ou ainda revelar essa mesma liberdade na interação física com o espaço, ou com o objeto de arte, movimentando-se, comportando-se fisicamente sem seguir qualquer modelo de comportamento previsível.

O modo de agir da menina da narrativa, de certa maneira, demonstra essa subversão, pois mesmo estando em um espaço expositivo que espera um olhar de quem vai até ele, ela apenas caminhava pelos corredores, sem se deter em nenhuma obra até encontrar o gato. Se a princípio o acidente estava na falta de conexão da menina com o espaço, por haver a expectativa da programação, a justaposição com um dos quadros por meio da manipulação, levou ao ajustamento e, conseqüentemente, à programação, no momento em que a menina se detém a olhar um dos quadros.

Assim, a descrição separadamente de cada um dos regimes não significa que não haja sobreposição deles no processo interativo de produção de sentido como

procuramos explicitar a partir da narrativa do livro de imagem. Além disso, entendemos que esses regimes perpassam o fazer mediador que precisa considerar que os diferentes modos de ser e agir enriquecem a interação e, conseqüentemente, a produção de sentido (NUNES, 2013).

Um dos possíveis engenhos do fazer mediador, o pulo do gato, é compreender que a produção de sentido se dá a partir da experiência, do vivenciar a arte por meio de diferentes regimes de interação. Em outras palavras, essa experiência é constituída por modos de ser e agir tanto do mediador quando do sujeito mediado, em interação com o objeto olhado, que se sobrepõem, transpõem e complementam, enriquecendo a produção de sentido e a compreensão em relação à arte.

Referências

- ACASO, María. *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós, 2006.
- ACASO, María. La diferencia entre ver y leer. In: _____. *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata, 2006, p. 89-91.
- AULETE, F. J. C.; VALENTE, A. L. dos S. (Eds.). *iDicionário Aulete*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, s.d. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br>>. Acesso em 31 de Mai, 2012).
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo, Ática, 2005.
- BUORO, Anamelia Bueno. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Educ/Fapesp/Cortez, 2003.
- CADEMARTORI, Ligia. *Para pensar o livro de imagem*. Disponível em: http://grupoautentica.com.br/download/roteiros/roteiro_livro_de_imagens.pdf . Acesso em: 18 Abr. 2012.
- CASTANHA, Marilda. *Pula, gato!* São Paulo: Scipione, 2008a.
- CASTANHA, Marilda. A linguagem visual no livro sem texto. In: OLIVEIRA, Ieda de. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador*. São Paulo: DCL, 2008b, p. 141-161.
- FECHINE, Yvana; NETO, João Pereira Vale. *Regimes de interação em práticas comunicativas: experiência de intervenção em um espaço popular em Recife (PE)*. p.1-15. Disponível em: <http://compos.com.puc-rio.br/media/gt4_yvana_fechine_joao_netto.pdf>. Acesso em: 8 Jul. 2010.
- LANDOWSKI, Eric. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de (Org.). *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker Editores, 2004, p. 97-112.
- LANDOWSKI, Eric.. *Interacciones arriesgadas*. Traducción de: Desiderio Blanco. Lima: Universidad de Lima, Fondo Editorial, 2009.
- LANDOWSKI, Eric.. *Regimes de interação e sentido na educação*. Porto Alegre. UFRGS, 2010 (Comunicação Oral). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gearte/eventos.html>. Acesso em: 30 Jun. 2011.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo*. São Paulo: FTD, 2010.
- NUNES, Marília Forgeirini. *Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido*. Tese (Doutorado em Educação), (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013).

NUNES, Marília Forgearini. Leitura do livro de imagem no contexto escolar: algumas reflexões necessárias. In: GABRIEL, Rosângela; FLÔRES, Onici Claro; CARDOSO, Rosane; PICCININ, Fabiana. *Tecendo conexões entre cognição, linguagem e leitura*. Curitiba: Multideia, 2014, p.177-187.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Lisibilidade da imagem. *Revista da FUNDARTE/ Fundação Municipal de Artes de Montenegro*. v.1,n.1. jan/jun 2001, p.5-7.

PRUDHOME, David. *La traversée du Louvre*. Paris: Futuropolis, 2012.

Marília Forgearini Nunes

Licenciada em Letras, línguas portuguesa e inglesa e respectivas literaturas (UFSM), Especialista em Língua Inglesa (PUCRS), Especialista em Supervisão Escolar(PUCRS-PUCVirtual), Mestre em Letras (UNISC/PPGL), Doutora em Educação (UFRGS/PPGEDU) com pesquisa financiada pelo CNPq. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE/UFRGS). Revisora da Revista Gearte. Parecerista do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Atuou em escolas de educação básica particulares e pública e no ensino superior, na UNIJUÍ (2008-2009) e na UFSM (2012-2014). Pesquisa: literatura infantil, mediação da leitura, letramento literário e visual, leitura da imagem a partir da semiótica discursiva, PNBE.

E-mail: mariliaforginunes@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5561310307931640>

Depoimento verbovisual: Entre obras

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (UNESP - Brasil)

RESUMO

Num instigante depoimento verbovisual a artista e professora Dra. Ana Amália Barbosa comenta ações de mediação realizadas com seus alunos cadeirantes – a maioria tetraplégicos e mudos, com paralisia cerebral. Aborda o contexto em que desenvolve o trabalho, mostrando, por meio de uma narrativa verbal e imagética, as visitas realizadas desde 2009 a diferentes espaços expositivos da cidade de São Paulo (SP), incluindo o Instituto Tomie Ohtake, o SESC Pompeia, o Jardim das Esculturas no Parque da Luz, o Museu de Arte Moderna no Parque Ibirapuera, o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-SP), a Galeria do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e o Memorial da América Latina. Tais ações envolvem um trabalho de preparação e se desdobram em outras atividades após as visitas. A autora ressalta as aprendizagens realizadas a partir dessas experiências.

PALAVRAS-CHAVE

Narrativa verbovisual; mediação em espaços expositivos para alunos com necessidades especiais.

ABSTRACT

In a riveting verbovisual testimony the artist and professor Dra. Ana Amália Barbosa comments actions of mediation realized with her wheelchair students – most of them quadriplegic and mute, with cerebral palsy. She describes the context where the work happens, showing, through a verbal and imagetic narrative, the visits realized since 2009 to different places of exhibition in the city of São Paulo (SP), including the Tomie Ohtake Institute, SESC Pompeia, Gallery of the Institute of Arts in the University from the State of São Paulo (UNESP) and the Latin America Memorial. Such actions involve a preparation work and open out to other activities after the visits. The author emphasizes the learning that happens based on this experiences.

KEYWORDS

Verbovisual narrative; mediation in places of exhibition for students with special needs.

ACREDITO SER MUITO IMPORTANTE LEVAR MEUS ALUNOS A EXPOSIÇÕES, PORQUE É MUITO DIFÍCIL PARA OS PAIS LEVAREM SEUS FILHOS SEM O AUXÍLIO DA ESCOLA E, É PAPEL DA ESCOLA PROPICIAR O CONTATO COM O MÁXIMO DE MANIFESTAÇÕES CULTURAIS. ELES SÃO SEIS CADEIRANTES, A MAIORIA TETRAPLÉGICOS E MUDOS, COM PARALISIA CEREBRAL. NORMALMENTE, ELES SÃO EXCLUÍDOS DA SOCIEDADE, ATÉ MESMO PELOS EDUCATIVOS DOS MUSEUS COM RARAS EXCEÇÕES. SENDO ASSIM, EU PREPARO ANTES COM UM AMIGO PROFESSOR E GARANTO QUE ELES NÃO SERÃO TRATADOS NEM COMO DEFICIENTES MENTAIS NEM COMO SURDOS PORQUE EU SEI (POR EXPERIÊNCIA PRÓPRIA) O QUANTO ISSO É IRRITANTE. QUERO QUE ELES ESTEJAM FOCADOS NO CONTEÚDO DA EXPOSIÇÃO. EU RARAMENTE PEÇO O EDUCATIVO, POIS OS EDUCADORES NÃO ESTÃO PREPARADOS PARA MEDIAR UM GRUPO DE PESSOAS QUE NÃO RESPONDEM VERBALMENTE OU ATRAVÉS DE GESTOS.

DESDE 2009, NÓS VAMOS A UMA OU MAIS EXPOSIÇÕES POR ANO. EM 2009, EU PRETENDIA LEVÁ-LOS AO SINDICATO DOS ARQUITETOS DE SÃO PAULO PARA VER O MÓBILE

DO CALDER, MAS PASMEM O LUGAR ERA INACESSÍVEL!!! ENTÃO, FOMOS À EXPOSIÇÃO DE TOMIE OHTAKE NO INSTITUTO TOMIE OHTAKE.







FICAMOS ANIMADOS E FOMOS VER A EXPOSIÇÃO DE ARTE PARA CRIANÇAS NO SESC POMPEIA, ONDE HAVIA UMA RELEITURA DE HÉLIO OITICICA NA QUAL NOS DETIVEMOS MAIS.





EM 2010, EU PENSEI EM IRMOS DE TREM ATÉ A ESTAÇÃO DA LUZ PARA O JARDIM DAS ESCULTURAS NO PARQUE DA LUZ. NO PRIMEIRO SEMESTRE, FOMOS DE CARRO MESMO. SÓ NO SEGUNDO SEMESTRE, DEPOIS DE MUITA BRIGA COM A CPTM, CONSEGUIMOS FAZER O PASSEIO DE TREM DA BARRA FUNDA À ESTAÇÃO DA LUZ.





COMO AINDA NÃO TINHAMOS O SERVIÇO EVENTUAL DE VANS DA PREFEITURA PARA TRANSPORTAR CADEIRANTES, PEDIMOS AOS PAIS QUE LEVASSEM SEUS FILHOS, EM UM SÁBADO À TARDE, À EXPOSIÇÃO DE ERNESTO NETO NO MUSEU DE ARTE MODERNA NO PARQUE IBIRAPUERA. CONSEQUÊNCIA: SÓ UMA ALUNA COMPARECEU.





EM 2011, ESTUDAMOS A ILUSÃO DE ÓTICA E FOMOS À EXPOSIÇÃO DE MC ESCHER NO CENTRO CULTURAL BANCO DO BRASIL (CCBB). COMO NÃO ERA PERMITIDO FOTOGRAFAR, TEMOS POUCAS FOTOS.





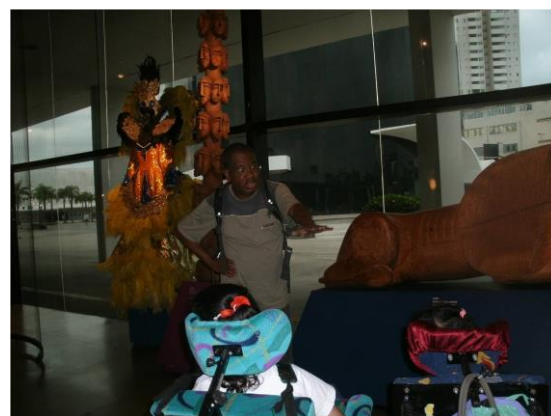
NA GALERIA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNESP, "A EXPOSIÇÃO COMO MEDIAÇÃO", O NOME DA EXPOSIÇÃO JÁ DIZIA TUDO E HAVIA ALGUMAS OBRAS MINHAS.

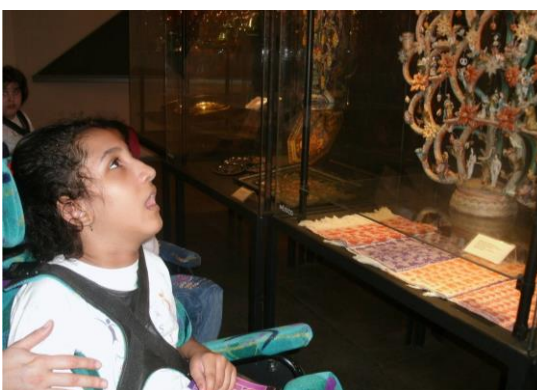






EM 2012, ELES ESTAVAM FALANDO SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL, ENTÃO ACHAMOS QUE DEVERIAM CONHECER MAIS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS DA AMÉRICA LATINA E FOMOS AO PAVILHÃO DAS ARTES DO MEMORIAL DA AMÉRICA LATINA.





NÃO SIGO UMA ORDEM CRONOLÓGICA LINEAR EM TERMOS DE HISTÓRIA DA ARTE, VOU ABORDANDO OS MOVIMENTOS NA MEDIDA EM QUE APARECEM EXPOSIÇÕES COMPATÍVEIS. FOI O CASO DO IMPRESSIONISMO. HAVIA UMA GRANDE EXPOSIÇÃO SOBRE ESSE MOVIMENTO NO CCBB. ENTÃO, ESTUDAMOS O IMPRESSIONISMO E FOMOS À

EXPOSIÇÃO. NOVAMENTE, COMO NÃO ERA PERMITIDO FOTOGRAFAR, TEMOS POUCAS FOTOS.



EM 2013, SOUBEMOS QUE HAVERIA UMA EXPOSIÇÃO DOS MESTRES DO RENASCIMENTO NO CCBB. VIMOS PONTO DE FUGA ENTRE OUTRAS COISAS E FOMOS À EXPOSIÇÃO. DEMOS A MAIOR SORTE, PELA PRIMEIRA VEZ A EDUCADORA QUE NOS RECEBEU ESTAVA PREPARADA E MEU AMIGO NEM PRECISOU ENTRAR EM AÇÃO, POR ISSO TEMOS FOTOS DA VISITA.





REVER ESSAS FOTOS, FEZ-ME PENSAR: EU ACREDITO QUE ESSAS VISITAS MEXEM COM MUITA COISA, NÃO TENHO COMO MEDIR O QUE APREENDERAM, APENAS SEI QUE APREENDERAM E, POR ISSO PARTO DESSE PRINCÍPIO. CADA VISITA É PRECEDIDA POR UMA AULA PREPARATÓRIA E DEPOIS SEGUIDA DE DUAS AULAS, NO MÍNIMO, DE UM FAZER ARTÍSTICO RELACIONADO.

SEI QUE É DIFÍCIL LEVAR SEUS ALUNOS A EXPOSIÇÕES, MAS VALE A PENA!!!

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

Artista plástica e arte/educadora formada pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/SP) em 1991. Estudou História da Arte na Texas University at Austin, Design na School of Visual Arts e Litografia na Columbia University em Nova Iorque/EUA. Fez diversos cursos extracurriculares no Brasil com professores como Paulo Portella, Carmela Gross, Evandro Carlos Jardim, Carlos Fajardo, Paulo Von Poser e Carlos Basualdo, entre outros. Fundou a empresa "Arteeducação Produções", sendo parte da equipe desde 2001. Atuou na área de ensino de línguas como professora e tradutora de Inglês. É mestre e doutora pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Defendeu a tese "Além do corpo: uma experiência em arte/educação" em maio de 2012. Atualmente desenvolve sua pesquisa de pós-doutorado da UNESP/SP sob orientação da Dra. Rosangella Leote. Em 2 de julho de 2002 teve um acidente vascular cerebral de tronco e como sequela adquiriu a síndrome do locked in, ou seja, ficou tetraplégica, muda e disfágica mas inteiramente consciente e com a cognição plenamente preservada.

E-mail: aatbb@uol.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9140964099490664>



Ensaio visual: Livro de Artista

Ketta Cabral Linhares (Artista Plástica - Timor Leste)

Mário Linhares (Artista Plástico - Portugal)

RESUMO

Com quantas mãos se faz uma obra? Ketta Cabral Linhares e Mário Linhares produziram um livro de artista a quatro mãos e dois pares de olhos. Viajaram para a Costa do Marfim, e desenharam, talvez como uma forma de viver e entender a vida, as suas próprias vidas e a dos outros. Definiram página a página as relações entre os registros e a forma, apropriando-se do tempo, construindo novos espaços. Arriscaram um diálogo através de um retrato, ao dividir as escolhas e multiplicar os traços. Enfim, riscaram e rabiscaram, deixando marcas que se arriscam a alcançar o outro na busca de si próprio. Os artistas dizem que “desenhar a África Negra é, inevitavelmente, um encontro com a essência do ser humano, com o estado mais puro e desprendido que alguma vez conseguimos ter. É a sensação de marcar a história pessoal com as palavras que estão por inventar.” E, para nós, no papel de observadores e fruidores da arte, a percorrer os livros com os artistas, ora olhando a esquerda, ora a direita, acima e abaixo tateando as páginas, no encadeamento da visão com o ritmo das mãos, nos quatro cantos, na tentativa de acompanhar o tempo do folhear, fica-nos uma experiência de partilha, que, sem querer, nos impele o olhar, e que também se põe a desenhar.

PALAVRAS-CHAVE

Desenho; livro de artista; viagem; Costa do Marfim.

ABSTRACT

How many hands do we need to make an artist's book? Ketta Cabral Linhares and Mário Linhares have produced an artist's book with four hands and two pairs of eyes. They traveled to Ivory Coast and drew, maybe as a way to live and understand life, their own lives and the other ones. They defined page by page the relations between the registers and the shapes, taking the time to them, building their own spaces. They took the risk of dialoguing using a portrait, as they share their choices and multiply the traces. Ultimately, they scratched and scribbled, leaving impressions that risked reaching the other in the process of finding himself. The artists say: “drawing the Black Africa is, inevitably, a meeting with the essence of human being, with the purest and most unselfish state that we may achieve someday. It is the sensation of marking the personal history with the words that will be invented.” And, for us, in the role of observers and spectators of art, going through the books with the artists, looking to the left or to the right, up and down, touching the pages, in the synergy between the vision and the rhythm of the hands, at the four sides, in an attempt of accompanying the time of turning the page, we have a shared experience, that, with no reason, leads us to look, and that also starts to draw.

KEYWORDS

Drawing; artist's book; traveling; Ivory Coast.

O arquivo no formato wmv contendo o ensaio visual “Livro de Artista” encontra-se disponível em <http://youtu.be/Y7IJTkajec>

Ketta Cabral Linhares

Licenciada em Estudos Africanos pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Lidera o projeto artesanal de construção de cadernos Laloran. Coordena o blog Laloran: cadernos para desenhar e escrever (<http://book-sketch.blogspot.com>) e colabora no blog coletivo Urban Sketchers Portugal (<http://www.urbansketchers.org>).

E-mail: book.sketch.laloran@gmail.com

Currículo: <http://lis2011.urbansketchers.org/symposium-instructors-and-speakers>

Mário Linhares

Estudou na escola artística António Arroio. É bacharel em Design Paisagístico, licenciado em Design de Equipamento pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa e mestre em Ensino das Artes Visuais pela Universidade de Lisboa. É diretor de educação dos Urban Sketchers desde 2013 e coordena o grupo homólogo português desde 2009. Dinamiza o blog pessoal Partilha (<http://hakunamatatayeto.blogspot.com>) e coordena o blog coletivo Urban Sketchers Portugal (<http://www.urbansketchers.org>).

E-mail: linhares.mr@gmail.com

Currículo: <http://www.blogger.com/profile/06677196419059560547>