

## ARTE-MEDIAÇÃO: UMA PEDAGOGIA DA DIVERSALIDADE PARA PENSAR O ENSINO DE ARTE<sup>1</sup>

Kelly Queiroz dos Santos<sup>2</sup>  
Marcos Antônio Bessa-Oliveira<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho, situado epistemologicamente numa perspectiva descolonial, deseja apresentar a Arte-mediação como pedagogia da diversidade proposta para o ensino de Arte. Surge essa necessidade de pesquisa através de questionamentos a respeito do conceito de mediação cultural e da complexidade que poderia ser mediar culturas: entendendo que o que acontece é uma troca de conhecimentos entre saberes culturais. Diante desta primeira constatação, será necessário também (re)verificar os conceitos já estabelecidos de arte, cultura, educação e conhecimento na intenção de propor um pensamento *outro* acerca desses. Como artista-professora-pesquisadora, entendo que a mediação “cultural” se refere, em primeira instância, à criação de abordagens epistemológicas artístico-pedagógicas que visam à aproximação entre artista e espectador. O desejo, com este trabalho agora, tendo em vista o lugar de artista-professora-pesquisadora, é apresentar uma proposta de mediação como prática pedagógica que vai para além dos objetivos da aproximação do sujeito-estudante às obras artísticas e da sensibilização prévia para a apreciação de uma obra de arte. Logo, busca-se uma Arte-mediação como proposta pedagógica que se dá no ensino de Arte entre estudante, professor/a, conteúdo e contexto escolar possibilitando primeiramente aproximações entre esses, para depois proporcionar aproximações entre o estudante e os artistas com suas respectivas produções. Portanto, a pesquisa quer evidenciar a mediação, a arte, a cultura, a educação e os conhecimentos por uma perspectiva teórico-crítica cultural contemporânea ancorada na ideia de que todo sujeito, lugar e narrativa fazem emergir conhecimentos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte-Educação Descolonial; Mediação; Cultura; Conhecimento.

## ARTE-MEDIACIÓN: UNA PEDAGOGÍA DE LA DIVERSALIDAD PARA PENSAR EN LA ENSEÑANZA DEL ARTE

**RESUMEN:** Este trabajo, situado epistemológicamente en una perspectiva descolonial, desea presentar la mediación del arte como una pedagogía de la diversidad propuesta para la enseñanza del arte. Esta necesidad de investigación surge a través de preguntas sobre el concepto de mediación cultural y la complejidad que podría estar mediando las culturas: entender que lo que sucede es un intercambio de conocimiento entre el conocimiento cultural. En vista de esta primera observación, también será necesario (re) verificar los conceptos ya establecidos de arte, cultura, educación y conocimiento para proponer un pensamiento diferente sobre estos. Como artista-profesor-investigador, entiendo que la mediación “cultural” se refiere, en primera instancia, a la creación de enfoques epistemológicos artístico-pedagógicos que tienen como objetivo acercar al artista y al espectador. El deseo, con este trabajo ahora, en vista del papel de artista-maestro-investigador, es presentar una propuesta de mediación como una práctica pedagógica que vaya más allá de los objetivos de llevar al sujeto-sujeto a trabajos artísticos y de una conciencia previa de apreciación de una obra de arte. Por lo tanto, la mediación del arte se busca como una propuesta pedagógica que ocurre en la enseñanza del arte entre el alumno, el maestro, el contenido y el contexto escolar, permitiendo primero aproximaciones entre ellos y luego proporcionando aproximaciones entre el alumno y los artistas con sus respectivas producciones. Por lo tanto, la investigación quiere resaltar la mediación, el arte, la cultura, la educación y el conocimiento desde una perspectiva teórico-crítica cultural contemporánea anclada en la idea de que cada sujeto, lugar y narración emergen del conocimiento.

**PALABRAS-CLAVE:** Arte-Educación Decolonial; Mediación; Cultura; Conocimiento.

1 Este texto está vinculado a uma pesquisa de dissertação de Mestrado – Arte-mediação: uma proposta *outra* para pensar a Mediação “Cultural” no ensino de Arte – em desenvolvimento no período 2019/2020 a ser defendida até março de 2021.

2 Licenciada em Artes Cênicas e Dança, Mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Membro do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas; Bolsista Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da UEMS; Artista; Atua como professora e mediadora desde 2014. E-mail: kellyq.santos@gmail.com.

3 Professor dos Cursos de Dança/Teatro/Artes Cênicas – Licenciaturas, na Cadeira de Artes Visuais, e do Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS/UUCG. Doutor em Artes Visuais (IA-Unicamp) e Graduado em Artes Visuais. Líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E-UEMS/CNPq. Está realizando Estágio Pós-doutorado na FAALC/UFMS, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. E-mail: marcosbessa2001@gmail.com.

## ARTE, CULTURA, CONHECIMENTO E MEDIAÇÃO CULTURAL PARA A OPÇÃO DESCOLONIAL DE ARTE-MEDIAÇÃO

Para falar com mais detalhes acerca da Arte-mediação como uma proposta de pedagogia da diversidade para o ensino de Arte, faz-se necessário fazer alguns apontamentos, ainda que de forma resumida aqui, mas já apresentada com mais detalhes em textos anteriores (SANTOS; BESSA-OLIVEIRA, 2019).

Bom, para mim é importante ainda começar trazendo a motivação das pesquisas que venho desenvolvendo nos últimos anos. Dou início à minha trajetória com a mediação cultural em 2014, por meio do Festival do Teatro Brasileiro (FTB); depois continuo desenvolvendo este trabalho em diversas instâncias e momentos até hoje; o que vai motivar posteriormente o meu trabalho de conclusão de curso (TCC) da licenciatura em Artes Cênicas e Dança da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), cujo título é “Mediação Cultural dialogando com a dança e a educação”. Após a apresentação do trabalho e arguição dos integrantes da banca, foram-me feitos questionamentos consideravelmente relevantes que me marcariam como pesquisadora.

As questões acerca do conceito de mediação cultural foram as motivadoras para minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação que têm gerado vários frutos, como este trabalho. Uma das autoras pesquisadas no TCC fazia a diferenciação entre mediação natural e cultural, que apesar de trazer detalhes que condizem com a prática, acaba por não considerar que toda mediação é cultural, tendo em vista que todos somos seres culturais, ainda que a mediação feita por nossos pais, professores, entre outros. E em casos mais delicados, mediar culturas pode dar a entender que uma determinada cultura precisa ser mediada pela sua “relevância”, ou pior, pela “irrelevância” de outra tal, ou seja, mediando uma cultura em detrimento de outra. Como o caso do discurso de que os estudantes/jovens/crianças “precisam de cultura”.

Para tratar dessa problemática foi necessário ir para a raiz, ou seja, para tratar e (re) verificar o conceito de mediação cultural era preciso também tratar dos conceitos de arte, cultura e conhecimento. Precisamos aprender a desaprender para reaprender (MIGNOLO) estes conceitos ainda enraizados num discurso de poder euro-norte-americano, moderno e pós-moderno.

É importante trazer também alguns apontamentos acerca da perspectiva norteadora deste trabalho, que é a perspectiva descolonial, para compreender melhor as propostas aqui feitas. A descolonização deseja se desprender de narrativas e perspectivas europeias e ocidentais, é uma terceira opção, cuja origem é o terceiro mundo, assim como a Arte-mediação e a mediação artística que emergem do terceiro espaço, entre estudante, conteúdo e contexto escolar, e entre público e artistas, respectivamente, de onde se deseja pensar possibilidades *outras* para promover aproximações (MIGNOLO, 2017) e conhecimentos por meio da Arte.

Terceira Opção. Terceiro Mundo. Terceiro Espaço. Terceira Margem. Terceira Pessoa. Corpo, Alma e Espírito. Deus, Jesus e Espírito Santo. Professor, Estudante, Conteúdos/Conhecimentos. Diretor, *Performer*, Espectador. O Arte-mediador está neste Terceiro, é como ponte que medeia às travessias dos estudantes, dos conhecimentos envolvidos no processo do ensino de Arte. Arte-mediador que ocupa o terceiro espaço, a ponte, propositor dos contatos entre os diferentes saberes e das diferenças que geram conhecimentos.

A modernidade estabeleceu determinado padrão de produção de conhecimento “racional”, um padrão pensado a partir do contexto europeu, com um desejo interior que visa à hegemonização mundial, com base em um padrão europeu e estadunidense. Padrão esse estabelecido pela colonialidade, na divisão da humanidade em raça e cor, e dentro disso, ditando e classificando, em dualismos, o que é bom ou não, arte ou não, cultura ou não, conhecimento ou não, superior ou inferior, além disso a divisão do mundo em Ocidente e Oriente.

Realmente há uma convicção de que a marginalidade social e sua experiência afetiva transformam estratégias críticas. É isso que dá força e motivação para olhar de uma perspectiva *outra* para o conceito de arte, de cultura e de conhecimento que vai além do que consideramos tal como. Por exemplo, ir ao museu ser um motivo para se ter cultura, ou dizer que os estudantes da educação básica precisam de cultura, ou que o estudante que escuta *funk* não tem cultura. “A cultura se adianta para criar uma textualidade simbólica, para dar ao cotidiano alienante uma aula de individualidade, uma promessa de prazer” (BHABHA, 1998, p. 240), uma cultura de sobrevivência. E Homi Bhabha continua dizendo que significar cultura é um assunto extremamente complexo.

A perspectiva descolonial deseja sempre revisar, resistir, reconhecer, propor olhares *outros* para o que está posto, considerando que a colonialidade e a modernidade estão arraigadas mesmo que no *imaginário social* (MIGNOLO). Nos conceitos já estabelecidos de arte, cultura, educação e conhecimento é necessária a (re)verificação, haja vista que as negociações e embates que envolvem “significados e valores diferenciais no interior da textualidade ‘colonial’, seus discursos governamentais e práticas culturais, anteciparam [...] muitas das problemáticas da significação e do juízo que se tornaram correntes na teoria contemporânea” (BHABHA, 1998, p. 242). Sobre a colonialidade do poder, Walter Mignolo cita Aníbal Quijano (2003, p. 41) para ilustrar que ela se constitui por meio de:

1. A classificação e reclassificação do planeta – o conceito de “cultura” torna-se crucial para essa tarefa de classificar e reclassificar.
2. Uma estrutura funcional institucional para articular e administrar tais classificações (aparato de Estado, universidades, igreja etc.).
3. A definição de espaços adequados para esses objetivos.
4. Uma perspectiva epistemológica para articular o sentido e o perfil da nova matriz de poder e a partir da qual canalizar a nova produção de conhecimento

A colonialidade do poder se articula para a produção de conhecimento, e nisso incluímos a produção também de arte e cultura e a noção desses conceitos aqui discutidos, que foram estabelecidos pelo eurocentrismo, que descrevem a colonialidade do poder. As histórias e saberes europeus foram considerados como projetos globais que definiam o que devia ser produzido de arte, cultura e conhecimento e, além disso, como deveria ser produzido.

Aníbal Quijano (2009, p. 74) diz que

Desde o século XVII nos principais centros hegemônicos desse padrão mundial de poder, [...] foi elaborado e formalizado um modo de produzir conhecimento que dava conta das necessidades cognitivas do capitalismo: a medição, a externalização (ou objectivação) do cognoscível em relação ao conhecedor, para o controle das relações dos indivíduos com a *natureza* e entre aquelas em relação a esta, em especial a propriedade dos recursos de produção. [...] Esse modo de conhecimento foi, pelo seu carácter e pela sua origem, eurocêntrico. Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema *da modernidade*.

À luz de Aníbal Quijano vemos que foi elaborado um modelo de produzir conhecimento e que reverbera ainda nos dias atuais quando colhemos dados, fazemos análises e apresentamos resultados, por exemplo, considerando um modelo padrão de

pesquisa; estamos fazendo medições, ou seja, dando conta ainda de um sistema capitalista. E esse molde de produzir conhecimento vale também para a produção de arte e cultura, assim como as concepções que se tem acerca desses conceitos, automaticamente também do conceito de mediação cultural que estão impregnados de um emblema, de origem eurocêntrica e por isso precisam passar por uma (re)verificação de ótica *outra*.

Os conceitos de arte, cultura, conhecimento e mediação cultural precisam ser (re)verificados porque são ainda conceitos que estão enraizados numa origem moderna eurocêntrica. E “a modernidade eurocêntrica acabou por ser admitido como uma das pedras singulares da racionalidade e que na produção do conhecimento concreto chega a ser actuado com a espontaneidade da respiração, ou seja, de maneira inquestionável” (QUIJANO, 2009, p. 83).

Apresenta-se a complexidade de mediar culturas, ao tratar do conceito de mediação “cultural”, ao entender que não se media culturas, o que acontece são trocas de conhecimentos entre culturas diferentes. Como dito anteriormente, mediar culturas pode dar a intenção da mediação de uma cultura específica com mais atenção e a mediação artística, como entendo, é a criação de abordagens epistemológicas artístico-pedagógicas que vai mediar o contato entre artista e espectador, diminuindo o divórcio que possa haver entre estes. E a proposta aqui de Arte-mediação, pensada a partir da mediação artística refere-se a um lugar de troca de conhecimentos entre professores e estudantes, levando em consideração conteúdos, artistas e práticas culturais diferentes às vezes até divergentes (porque não?!).

Devido ao desejo de realizar a mediação das diferenças no ensino de Arte com a Arte-mediação é que a trato como pedagogia da diversalidade, proposta e conceito apresentados e desenvolvidos por Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019), também considerando os sujeitos envolvidos nesse processo como sujeitos da diversalidade. Somos sujeitos da diversalidade. Os estudantes que encontrei nas escolas públicas, as crianças e adolescentes da instituição de acolhimento em que trabalho são sujeitos da diversalidade, da exterioridade, da diferença e tudo isso precisa ser levado em conta quando vou dar aula, quando olho para esses sujeitos preciso mediar essas experiências, as minhas e as que desejo propor como produção de conhecimentos. Preciso considerar porque acredito que

todos esses e essas são produtores de arte, de cultura e de conhecimentos, eles e elas também ocupam um lugar no mundo, um lugar de fala, ainda que a diferença colonial e a razão moderna digam o contrário.

O processo de construção da Arte-mediação como uma pedagogia da diversidade passa pelo reconhecimento da diferença colonial, pois o saber pedagógico, o ensino de Arte como ainda se encontram hoje, não dão conta de contemplar as diversidades e diferenças que os sujeitos envolvidos nesse processo demandam, porque ainda é um processo hegemônico, padronizador, moderno.

O processo de construção desta opção de pedagogias da diversidade, que não poderia ser pedagogia das diversidades, toma da ideia primeira dessa noção de reconhecer-se sujeito da diferença colonial exatamente porque um saber pedagógico (único, no singular) também não contemplaria essas múltiplas diferenças coloniais imagináveis: e que não podem ser sacrificadas a fim de um Outro alguém. Assim, antes de tomar da pedagogia como prática disciplinada, como método de ensinar e aprender unilateralmente, estou preferindo pensar nelas no plural (pedagogias), na pluriversidade, considerando que diversidade já traz no seu bojo de construção a multiplicidade de sujeitos, saberes, arte, cultura, conhecimentos, políticas, democratizações, corpos e sensibilidades não reconhecidos pelos projetos moderno e pós-moderno (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 68).

Assim, a Arte-mediação como proposta pedagógica reconhece a diferença colonial, a maneira como o ensino de Arte e os conceitos de arte, cultura e conhecimento estão arraigados num discurso de poder e de saber, para reaprender e sugerir propostas outras para o ensino de Arte. Uma proposta pedagógica contra-hegemônica que não deseja apenas transmitir conhecimentos acumulados historicamente, mas como dito antes, considera-se uma pedagogia da diversidade que reconhece os estudantes e o Arte-mediador como sujeitos da diferença, também produtores de conhecimento, de arte e de cultura. E a Arte-mediação como pedagogia da diversidade precisa passar por esse processo de reconhecimento e (re)verificação do ensino de Arte por causa da diferença colonial.<sup>4</sup>

---

4 Bessa-Oliveira ainda compreende a formulação da abordagem por meio da diversidade para além das conceituações de diversidade pós-modernas, por exemplo. Primeiro porque as ideias de diversidade estão ancoradas na pluriversidade que empreende sujeitos *transontológicos* e, por isso, sujeitos que precisam ser compreendidos por uma ótica não comparativa e horizontal que não é, em muitos casos, abordada pelas perspectivas que compreendem o conceito de diversidade verticalmente comparando culturas das diferenças. Assim, diversidade estaria na ótica do autor para uma perspectiva horizontal de compreensão das diferenças enquanto diversidade seria uma abordagem vertical, ainda comparativamente, que passa por uma cultura específica e não pelas especificidades culturais.

## ARTE-MEDIAÇÃO NO TERCEIRO ESPAÇO: PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE

Através das discussões e da percepção do caráter pedagógico da mediação, assim como das (re)verificações do conceito, percebemos que a mediação poderia aproximar mais do que os estudantes e artistas e suas produções. Foi aí que emergiu o desejo de (re)verificar também as relações já postas entre sujeitos e as demandas atuais do ensino de Arte, sendo eles: o professor, o estudante e o conteúdo escolar; entendendo que a então proposta de Arte-mediação pode apresentar uma reflexão *outra* mediada sobre essa relação, propondo uma aproximação entre os sujeitos envolvidos – professor e estudante – e o conteúdo escolar.

Ainda encontramos noções de tais conceitos respaldadas pela modernidade/colonialidade, por um discurso instaurado pelo eurocentrismo, de uma perspectiva de conhecimentos específicos “que se torna mundialmente hegemônico colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 126). Já o conceito de modernidade aqui mencionado e inspirado por Aníbal Quijano (2005, 2009) está arrolado, no mundo capitalista, como única racionalidade válida, pensada e imaginada como experiência e produto exclusivamente europeus, de onde eles se imaginaram e pensaram toda a espécie humana, e como difundiram e estabeleceram essa perspectiva única como hegemônica dentro do padrão de poder mundial.

Encontramos reflexos da colonialidade/modernidade/eurocentrismo em currículos e referenciais do Ensino de Arte na Educação Formal. A História da Arte ainda referencia o trabalho dos professores de Arte do Estado de Mato Grosso do Sul, e assim não há um reconhecimento do estudante com o conteúdo ministrado. O Ensino de Arte, na maioria dos casos, ainda é realizado a partir do olhar do colonizador e dificilmente há espaço para o sujeito “subalterno” – aqui o estudante – produzir arte, cultura e conhecimento a partir de si. E como subalterna, como *outra*, disponibilizo-me a um lugar de desconstrução e (re)verificações desses conceitos e perspectivas ainda estabelecidos e que insistem em falar do meu lugar, considerando o proposto também por Edgar Cézar Nolasco (2010, p. 65) acerca de subalterno:

A palavra subalterno vem do latim 'subalternus', ou seja, aquele que depende de outrem: pessoa que é subordinada a outra. Nós (e aqui marcamos o lugar do discurso do sujeito que fala, que julga) da América Latina somos subordinados a quem? Quem fala por nós? Somos subordinados em qual sentido, em todos? Culturalmente, economicamente, socialmente etc.? Em todos os sentidos? Nosso lugar, a América Latina, não existiria sem o Outro? Estamos condenados a ser subalternos, marginais, fronteiriços, excluídos, fora do centro/lugar, carentes, não temos nosso próprio valor, periféricos, subdesenvolvidos, terceiro-mundistas, colonizados, restos da Civilização Ocidental? Parece-nos que não mais. Resta-nos, então, desconstruir o discurso acadêmico e disciplinar imperante.

A colonialidade do poder criou uma episteme sedutora, impondo uma colonialidade do saber sobre aqueles que não eram europeus, “evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21). Deparamo-nos mais uma vez com a necessidade de pensar a Arte-mediação a partir da (re)verificação dos conceitos já postos, como visto, pela colonialidade do poder, de arte, cultura e conhecimento, a partir de uma perspectiva descolonial. Pois esses conceitos estão sempre pensados a partir de uma definição já instaurada pelo pensamento eurocêntrico, branco e fálico, no entanto, sem desejar que a descolonização seja uma metodologia, mas, sim, uma possibilidade.

Vemos o reflexo da noção de arte, de cultura e de conhecimento eurocêntricos na relação entre professor, estudante, conteúdo e contexto escolar tornando a relação entre esses cada vez mais distante. O professor está posto como o detentor de todo conhecimento e superior ao estudante, esse considerado papel em branco, sentado em cadeiras enfileiradas para apenas receber conteúdos e conhecimentos. Conteúdos que são enrijecidos e baseados numa noção eurocêntrica e hegemônica, distante da realidade dos estudantes, apresentada pela formação dos professores.

Bessa-Oliveira (2017, p. 1884) vai mais a fundo ao afirmar que

Para não continuarmos inscrevendo a Arte, a Educação e a Cultura em lugares desconhecidos, carecemos reconhecer o “nosso mundo”, ou os nossos muitos mundos; o lugar de onde falamos ou produzimos arte e conhecimentos, primeiro, e, por conseguinte, devemos compreender que cada um dos nossos alunos tem uma apreensão desse mundo pautada em seu universo particular.

Juliano Faria e Marcos Bessa-Oliveira (2019) apresentam uma outra perspectiva acerca da relação entre estudante, professor e conteúdo em que o estudante é o recipiente que será preenchido por determinado conhecimento, no caso, o científico, moderno, disciplinar; movimento de preenchimento a ser realizado pelo professor.

A pedagogia da perfeição é uma prática comum nas escolas, no ensino de arte, mas que é já falida, pois busca ensinar aos estudantes a (re)produzir “cópia=modelo” (BESSA-OLIVEIRA, 2010, p. 73), a exemplo de artistas da História da Arte europeia. O educador é quem conduz o conteúdo ao estudante, que é visto como uma “vasilha” (FREIRE, 1987, p. 58), um recipiente vazio que deve ser “enchido” (FREIRE, 1987, p. 58), preenchido ou modelado com um conhecimento específico (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 399).

Percebemos ainda no discurso de professores a percepção de estudante como “papel em branco”, assim como já ouvi em muitas ocasiões, como vimos antes, como uma “vasilha”, condições que só terão conteúdos se forem preenchidos pelos conteúdos científicos. Afinal, o estudante enquanto “vasilha” e/ou “papel em branco” “precisa” dessa intervenção e preenchimento porque ele não tem nada e não carrega nenhum outro tipo de saberes, experiências, culturas.

Segundo Paulo Freire esta é uma prática de ensino bancária. Nesta prática o estudante vai aprender que o corpo que produzirá arte, cultura e conhecimento, é exclusivamente “o corpo branco heterossexual europeu, o corpo perfeito, e que para atuar em arte, este corpo deve saber desenhar apenas formas belas, calculadas; só assim a sua produção artística será vista e bem avaliada” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 399). Todos os corpos diferentes desses padronizados aqui expostos, ditados pela colonialidade, serão corpos desconsiderados pelos colegas e pelos professores. Esses corpos estranhos não podem falar, já são rejeitados antes mesmo de serem considerados, ouvidos e sendo assim, não produzem arte, cultura e conhecimento.

A Arte-mediação, assim como a pedagogia da imperfeição, não deseja se apresentar como um novo método, como forma “inovadora” para a educação. A Arte-mediação é uma epistemologia *outra* a ser usada no relacionamento entre os sujeitos da educação (professor, estudante, conteúdo, contexto escolar), um olhar *outro* para o ensino de Arte por uma perspectiva descolonial, como o desejo de descolonizar o ensino de Arte. Tomo a Arte-mediação como caminho e reflexão para que o professor-artista-pesquisador a use em

suas práticas já desenvolvidas, reconhecendo que todo sujeito, todo corpo é produtor de arte, cultura e conhecimento a partir das *experivivências* impressas em seu corpo, seja ele o estereótipo, ou o visto como “estranho”.

Trazer essas reflexões e problematizações acabam por mudar nossa perspectiva sobre o Ensino de Arte, como está posto e como podemos trazer propostas *outras*, bem como refletir acerca da concepção que o professor tem de ensino/educação. Bessa-Oliveira (2017) após contextualizar o que entende por ensino, vai dizer que “ensinar/educar arte e cultura é completamente oposto à ideia de transferir conhecimento com arte e cultura”, e a partir daí, também vai afirmar que os professores não ensinam, mas realizam uma transferência/troca do conhecimento:

Nós transferimos, somos transferidos por, e conduzimos os conhecimentos com a arte e cultura para os alunos. Sejam os conhecimentos históricos, aqueles que estão postos pelos Referenciais Curriculares; sejam os conhecimentos produzidos a partir dos conhecimentos que os próprios alunos trazem de casa, cotidianos, das relações [de] seus mundos específicos. Sejam ainda os conhecimentos que nós professores/sujeitos temos do mundo (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 1881).

A reflexão de Bessa-Oliveira acaba por dialogar com a proposta aqui apresentada de Arte-mediação de que todo estudante é produtor de arte, cultura e conhecimento, e, principalmente, que ele produz a partir de suas *experivivências*. Com o proposto por Bessa-Oliveira de que transferimos e conduzimos conhecimentos, arrisco-me a dizer que o professor de Arte *media* conhecimentos, que ao invés de “educar” e/ou de “ensinar” arte, ele será um Arte-mediador, um sujeito que realizará a mediação de conhecimentos com a arte e a cultura. E para reforçar mais uma vez, entendo por conhecimentos os históricos e/ou de referenciais, assim como os dos estudantes e também os conhecimentos do Arte-mediador.

## EXPERIMENTANDO A ARTE-MEDIAÇÃO COMO UMA REFEIÇÃO

Condizendo com o caminho de pesquisa e construção escolhido para este trabalho, gostaria de trazer algumas de minhas *experivivências* com a Arte-mediação e para isso farei o apontamento de alguns relatos dialogando também com proposições e provocações da crítica biográfica.

Para começar a contar estas *experivivências* gostaria de trazer a poética da escrita de Mirian Celeste Martins (MARTINS, in BARBOSA, 2008, p. 50) acerca do ensino: “Na instituição chamada escola, ensinar e aprender é fruto de um trabalho coletivo. Aprendizes e mestre celebram o conhecimento a cada dia, quando ensinam e quando aprendem. A aula é uma celebração, um banquete, uma confraternização amorosa, uma comunhão da inteligência”.<sup>5</sup>

Antes de compartilhar minha *experivivência* com a Arte-mediação, gostaria de fazer alguns apontamentos e esclarecimentos acerca da crítica biográfica.

A crítica biográfica é uma das diversas abordagens contemporâneas que acabaram por enfraquecer os territórios e limites disciplinares, aqueles postos pela modernidade/colonialidade, como já discutido anteriormente, que dita os *modus* de pesquisar, de ser, de sentir e de saber a partir de um padrão hegemônico. Essas abordagens *outras*, como a crítica biográfica, “provocam o questionamento dos lugares produtores de saber, assim como dos conceitos operatórios responsáveis pela produção de paradigmas e de metodologias críticas” (SOUZA, 2002, p. 111).

“Os estudos de crítica biográfica, ou melhor, os estudos de biografias, no Brasil, datam de alguns anos, levando-se em consideração a ‘redação biográfica’ mais tradicional, ou o que poderíamos chamar de levantamentos histórico-biográficos” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 59). E o autor se refere a tradicionais os estudos biográficos que dissertaram sobre determinados indivíduos e suas vidas.

Sobre a biografia, os estudos e realizações biográficas eram, antes de 1970, realização de obras escritas, assim como retratos de família, produções que elevavam o “autor” como sujeito para ser biografado. Vale ressaltar que eram necessários esses documentos para comprovar a relação daquele sujeito e sua condição social. Esse sujeito era biografado em retratos de parede preto e branco (inclusive minha tia, irmã da minha mãe, tem um quadro destes emoldurado e pendurado na sala, onde estão biografados meu avô, minha avó e meu segundo tio mais velho, pois o primogênito havia falecido).

---

5 A mestrande Ana Carolina dos Santos Pereira do PROFEDUC tem desenvolvido uma pesquisa cujo título é “SABERES CULTURAIS NO ENSINO DA CULTURA SUL-MATO-GROSSENSE: Educação, Arte e Gastronomia”, considerando a gastronomia também como produtora de conhecimento através do ensino de Arte, o que também dialoga com a proposta de Mirian Celeste Martins, ao fazer alusão do ensino de Arte como uma refeição.

Mas a crítica biográfica cultural de 1970 até o século XXI no Brasil passa a propor olhares *outros* para o que já havia sido feito e passa a enxergar e a ler o que nunca havia sido lido. Ela “passa a valer-se de recortes e colagens, conversas nos bastidores, relações de toda ordem que ocorreram às escondidas, além das “**aproximações**” desveladas pelas produções artístico-culturais, para falar também daquele sujeito autor da obra” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 63, grifo meu).

Muito rapidamente a palavra “aproximações” se conecta em meu corpo (em todos os sentidos) com tudo aquilo que venho construindo e propondo. Aproximações entre professor, estudante, conteúdos e contexto escolar (Arte-mediação); aproximações entre os conhecimentos da/o professor/a, das/os estudantes e os historicamente acumulados (Arte-mediador); aproximações entre produção artística, artista e espectador (mediação artística); aproximações entre a pesquisa e minha prática. Na crítica biográfica é provocado o “exercício de ficcionalização da crítica, no qual o próprio sujeito teórico se inscreve como ator no discurso e personagem de uma narrativa em construção” (SOUZA, 2002, p. 111).

Edgar César Nolasco (2010, p. 35) é mais minucioso ao dizer que “A maior quebra de paradigma da crítica biográfica nessa virada de século foi a inserção da figura do intelectual no ensaio crítico, a presença mesma de sua *persona*, a ponto de poder-se propor a réplica *existo, logo penso ao cogito cartesiano*”.

Dito isso, aproximo, construo pontes e proponho travessias entre minha prática como Arte-mediadora e a construção de uma narrativa, que é aqui a minha pesquisa, ao trazer experiências e propostas realizadas em sala de aula. “A crítica biográfica, por sua natureza compósita, englobando a relação complexa entre obra e autor, possibilita a interpretação da literatura além de seus limites intrínsecos e exclusivos, por meio da construção de pontes metafóricas entre fato e ficção” (SOUZA, 2002, p. 111).

Podemos falar da crítica biográfica então quando proponho produções de saberes *outros* para minhas crianças, saberes não considerados “disciplinares”, estimando a participação das crianças para essa produção de saberes, assim como a minha inserção na construção dessa narrativa e pesquisa. Para elucidar essas afirmações compartilho a seguir a escolha de propor uma aula diferente da que já estava prevista em meu planejamento ao escutar e perceber as inquietações das crianças em alguns encontros. “O campo do *bios*,

ou melhor, da crítica biográfica, é regido por um saber biográfico resultante da inter-relação entre vida, obra e cultura, tanto do sujeito analisando (escritor, artista, intelectual) quanto do analista (crítico, intelectual)” (NOLASCO, 2010, p. 36), e aqui, insiro como sujeitos a Arte-mediadora (eu) e as/os estudantes, ambos participantes e produtores de conhecimento.

Estava com uma questão me incomodando há algum tempo em sala de aula, como disse antes, num Grupo 04<sup>6</sup> da Educação Infantil de uma Escola Municipal da Educação Infantil. Para realizar uma atividade de autorretrato levei uma caixa com um espelho dentro e disse para as crianças que ali tinha uma pessoa muito importante e muito especial, que eu iria mostrar para eles, um de cada vez. Depois de mostrar para todas as crianças, deixei o espelho na parede à disposição para que as crianças se olhassem para a realização de um registro gráfico-plástico de seu autorretrato. Uma das crianças daquela turma olhou muito rapidamente para a caixa, não acessou o espelho enquanto desenhava e quase não representou no desenho seus traços.

Com o passar do tempo, ela começou a apresentar outros sinais que demonstravam uma percepção negativa a respeito de sua imagem. Para realização da segunda atividade de autorretrato, tirei fotos das crianças, imprimi e coleí metade da foto numa folha A4 onde eles realizariam o desenho da outra metade da imagem. Essa criança não quis ir tirar foto, não queria se levantar, muito menos se olhar no espelho, então tirei a foto de onde ela estava sentada e mostrei a imagem a ela. No mesmo instante ela disse “Apaga isso, apaga isso logo!” Bastante irritada. Aquilo começou a me incomodar cada vez mais porque uma criança que antes brincava, colocava fantasias, fazia poses para fotos, era extremamente carinhosa passara a se sentar isolada, estava sempre irritada, alegando estar brava, falando baixo e sem muitos contatos até mesmo com a professora.

Perrenoud nos faz refletir sobre o papel do educador no espaço da mediação entre o objeto de conhecimento e o aprendiz. É preciso ter em vista este aprendiz dentro do quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho para elaborar situações em que a aprendizagem e o ensino possam de fato acontecer, possam ser avaliados e refletidos. Não bastam informações acabadas sobre o conteúdo da matéria, pois o processo de ensino/aprendizagem só será de fato possível se os conteúdos trazidos pelos aprendizes puderem estabelecer pontes para a construção do conhecimento fabricado artesanalmente, por professores e alunos (MARTINS, in BARBOSA, 2008, p. 53).

6 Com a mudança da BNCC os nomes utilizados para organização da Educação Infantil foram alterados, de Creche e Pré-Escolar para Grupos, estes estabelecidos por números de acordo com a divisão de idades. O Pré-Escolar I hoje é chamado de Grupo 04.

Mirian Celeste parafraseando Perrenoud entra em concordância com a proposta da Arte-mediação que, por meio do Arte-mediador, considera os conteúdos trazidos pelos estudantes. Ou seja, o Arte-mediador é essa figura da ponte, do terceiro espaço, que promove travessias para ambos os lados que a ponte conecta. Não se trata de uma ponte de mão única, mas uma via de mão dupla, é possível ir e vir, atravessar e ser atravessado. Realizar a travessia junto, ser afetado pelo processo de travessia.

Percebida a problemática fui buscar ajuda. Conversei com a coordenação, com a professora regente de sala e professoras anteriores que relataram a recorrência da situação, assim como conversei com colegas do Mestrado e acessei materiais disponibilizados pelas professoras Bartolina Catanante e professora Léia Teixeira na disciplina de Educação e Relações Étnico-Raciais no PROFEDUC.

Ao mestre cabe preparar a refeição. Sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz, é também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos pelos alunos ou visitantes, alimentando-se também. Mas o que eles desejam comer? O que esperam desta nutrição? Como fazer com que o prato do conhecimento nem sempre saboroso ao primeiro olhar, seja metabolizado com o que já sabem? Por que oferecer determinado alimento? (MARTINS, in BARBOSA, 2008, p. 50-51).

Para escolher a refeição no processo de Arte-mediação é preciso que o Arte-mediador considere o que os estudantes desejam comer? Do que estão com fome? De quais nutrientes estão precisando? É preciso fazer essas perguntas e estar atento ao que os estudantes estão pedindo como refeição. Ao considerar os saberes dos estudantes, ao escutá-los e aceitar que eles são produtores de arte, de cultura e de conhecimento, carregados de *experivivências* é que o Arte-mediador pode pensar a escolha da refeição. E mesa é lugar de comunhão, não é uma só pessoa quem fala, é lugar de partilha. E isso foi feito para realização da atividade em sala de aula aqui escrita e registrada.

A partir da problemática comecei a pensar e escrever o projeto para o segundo semestre a ser aplicado na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) em que trabalhava como professora de Arte. Anterior às questões que surgiram eu já havia definido que trabalharia com os artistas da Cia Dançurbana<sup>7</sup>, e mais especificamente com o espetáculo

---

<sup>7</sup> Companhia profissional de dança de Campo Grande/MS que surgiu em 2002 e hoje atua no cenário profissional da dança de MS, desenvolvendo espetáculos, circulações, eventos e aulas de dança. Já participou de circulações como SESC Amazônia de Artes e Palco Giratório.

“K-zuu” do Projeto Era uma Vez, contemplado pelo Fundo Municipal de Investimentos Culturais (FMIC) da Secretaria de Cultura e Turismo de Campo Grande (SECTUR), Mato Grosso do Sul, que seria apresentado na escola em Agosto.

Importante ressaltar aqui que o caminho que escolhi e escolho em meu trabalho como professora-artista-pesquisadora é o da Arte-mediação aqui apresentada e desenvolvida. Levo sempre artistas locais, ou seja, artistas de Campo Grande/MS, *lócus* em que nos encontramos, entendendo a importância das crianças terem acesso ao que é produzido aqui, que é produzido de perto, Ao local me refiro ao *lócus* em que o sujeito se encontra, como a noção de local apresentada por Edgar Nolasco (2010, p. 66): “Aqui o local é sempre ‘regionalista’, ou seja, próprio dele mesmo. Não é por acaso que é desse lugar que a criatura começa a falar, a engatinhar-se por dentro de seu território (casa)”.

Nesse trabalho com a Arte-mediação promovendo aproximações das crianças com artistas e suas produções locais, dou também preferência e ênfase para que as crianças tenham experiências com artistas de outras linguagens da Arte que não as Artes Plásticas, como as Artes Cênicas, reconhecendo-as como linguagem no ensino aprendizagem em Arte e como linguagem produtora de conhecimento.

Conheci o espetáculo “K-zuu” e o vi como uma potente possibilidade para a Arte-mediação nas minhas aulas na escola. Sempre que aprecio espetáculos de teatro e dança, meu olhar é direcionado a perceber quais procedimentos presentes ali que eu poderia usar para a criação de abordagens epistemológicas e pedagógicas para a mediação artística e levar à escola, à estudantes, seja como professora em sala de aula ou como parceira da Cia, realizando oficinas de mediação artísticas de seus trabalhos e projetos. Apreciei o espetáculo e fiz minhas anotações que depois foram tomando forma em conversas com a coordenadora pedagógica da EMEI em que trabalho, e que posteriormente se tornou o projeto de trabalho do segundo semestre.

Em conversa com a coordenadora da escola e com outros colegas, meus turbilhões de ideias começaram a tomar forma e comecei a visualizar meu projeto. Ele partiria da metamorfose da borboleta (inspirado no espetáculo “K-zuu”) que era uma temática acessível a eles, inclusive por termos sempre borboletas passeando pela escola, o que seria diferente se eu escolhesse trabalhar com um animal de outro continente, o que também seria um

processo de aprendizado, mas que se torna um pouco mais distante, o que não era a proposta deste trabalho. Falar sobre o tema gerou muita curiosidade nas crianças que estavam dispostas a descobrir mais e a vivenciar as experiências ali propostas.

E todo esse projeto foi tomando forma considerando o que aquelas crianças traziam: situações, sintomas, necessidades que eu enxergara/escutara, atenta para quais nutrientes elas estavam precisando, que é o papel do Arte-mediador. Célia Cristina Rodrigues de Donato (in MARTINS, 2014, p. 83-84) diz que “como educadores mediadores [Arte-mediadores] é imprescindível refletir e investigar sobre o repertório cultural dos alunos mediados, conhecer tal universo para abrir caminhos para outros mundos e experiências em arte e cultura”.

Depois de passar pelos processos da Metamorfose da Borboleta, em experiências corporais, plásticas, sonoras, levei para as crianças a história de “Romeu e Julieta” de Ruth Rocha, que conta a história de “um reino colorido e cheio de flores, onde as coisas são separadas pelas cores. Tudo muito lindo para cheirar e ver, mas quem mora ali nem pode se conhecer! Será que a cor das asas de Romeu e Julieta vai mesmo separar essas crianças-borboletas?”<sup>8</sup>.

A partir da história dei início aos trabalhos acerca da diversidade, ainda com a metamorfose da borboleta permeando o projeto, trazendo para as crianças a temática étnico-racial de forma lúdica e não impositiva, mas apresentando para as crianças referências *outras* acerca da identidade, mostrando a diversidade de pessoas que existem, assim como as borboletas da história que eram divididas pelas cores, mas que depois se misturaram. Com isso desejei promover com a arte e a cultura experiências para que as crianças construíssem imagens positivas a respeito de si, tivessem elas traços físicos de indígenas, afro-brasileiros, europeus ou nenhum desses, e que assim também construíssem imagens positivas e de respeito acerca dos *outros*.

O ensino aprendizagem se deu a partir de experiências principalmente com a Dança, mas também com experiências de Artes Plásticas. Esta última linguagem é fortemente presente no ensino de Arte tendo em vista a mostra de resultados do processo, e também como já fora desenvolvido no decorrer de outros trabalhos acerca da construção do ensino

<sup>8</sup> Sinopse do livro disponível no site da autora. Disponível em <<http://www.ruthrocha.com.br/livro/romeu-e-julieta>> Acesso em: 01 set. 2009.

de Arte até os dias de hoje, pois o trabalho realizado no semestre precisa estar exposto na Mostra Cultural, evento já previsto no calendário da Escola. Além disso, o projeto prevê o trabalho que passa por experiências com a Música por meio do uso dos instrumentos do espetáculo para propor movimentos e fazer parte da composição cênica, assim como prevê a Contação de Histórias.

Vejam que minha formação é em Artes Cênicas e Dança, e o currículo do meu Curso não contava com disciplinas de Música, e somente duas disciplinas que contemplavam as Artes Plásticas/Visuais que foram História da Arte e Artes Visuais. O currículo da Educação Infantil, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está disposto em “Campos de Experiência”, e a escola entende que o ensino de Arte se faz presente diretamente no campo “Traços, Sons, Cores e Formas” e que contempla o ensino das Artes Visuais e da Música. Mas percebo que a Arte está presente em diversos outros campos, principalmente ao olhar para a BNCC a partir da minha formação que não é nem em Artes Visuais, nem em Música. Encontro-me quando o documento se refere ao teatro, ao faz-de-conta, expressão com o uso do corpo, dança, jogos teatrais, que são objetivos presentes em outros “Campos de Experiência” da BNCC da Educação Infantil. Mesmo assim me disponho a passar por outras linguagens da Arte e outros lugares de saberes na intenção de proporcionar às crianças experiências *outras* de aprendizagem.

E por falar em experiências *outras*, volto-me à atividade que me moveu a escrever esse artigo com relato. No desenvolvimento do projeto da Metamorfose da Borboleta, estávamos na fase da lagarta, uma semana depois de termos apreciado o espetáculo. Aliás, antes do espetáculo as intérpretes-criadoras propuseram uma oficina muito próxima à prática da mediação artística, trazendo para as crianças elementos e procedimentos utilizados no espetáculo. Arrisco-me a dizer que fizeram as escolhas por atravessamentos que foram se dando em nossas histórias e minhas experiências com a mediação em dança desde 2015, que se efetivaram com a Cia Dançurbana que até hoje a usa na maioria de seus projetos que escolhe trabalhar com a mediação. Além das meninas estarem presentes em várias oficinas que ministrei, tivemos várias conversas acerca do assunto, assim como com outros intérpretes da Cia (foi numa dessas conversas que um amigo disse que eu

precisava pesquisar e falar sobre mediação). Como em “Conversações entre Arte e Ciência” de Cassio V. Hissa (2011), as conversas com esses artistas e professores geraram saberes *outros*.

Depois de terem passado pela experiência do *fazer*, segundo Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, quando as crianças produziram registros gráfico-plásticos, conheceram músicas que tratavam do tema e fizeram a oficina, as crianças *apreciaram* o espetáculo. Já havíamos também *contextualizado*, tanto sobre o tema bem como sobre a Cia Dançurbana. *Apreciamos* alguns vídeos e imagens sobre a metamorfose da borboleta e voltamos para o *contextualizar* depois de terem *apreciado* o espetáculo para conversar sobre a experiência, entendendo que a Abordagem Triangular não atende a uma ordem específica de como deve se dar, mas está disponível para ser utilizada da forma que melhor atenda às demandas do professor e da turma.

Era visível durante a apreciação o reflexo do trabalho da Arte-mediação na reação das crianças que eram das minhas turmas. Eles iam construindo sentidos expondo em voz alta, falando o que estava acontecendo, como “A borboleta está saindo do casulo”, quando não corrigindo as crianças ao redor que diziam que era “minhoca” ao invés de lagarta. As crianças tinham entrado naquele universo imaginário, elas estavam fazendo parte de uma produção artística. Alguns estavam interessados na textura do tapete “fofinho”, outros de boca aberta e olhos fitados nos instrumentos, outros sorrindo e olhando para as intérpretes que dançavam, contavam histórias e encantavam.

Voltamos para o contextualizar quando sentamos para conversar sobre a apreciação. Quantos comentários. Até os nomes das intérpretes, que eu havia falado e mostrado no cartaz antes da oficina e da apresentação, eles se lembraram. Se lembraram de detalhes como as folhas que estavam costuradas nas almofadas disponíveis para eles se sentarem.

Se nada tivesse sido feito previamente à apreciação do espetáculo, as crianças teriam a oportunidade de apreciar o espetáculo, teriam o acesso físico, mas não garantia a oportunidade do acesso linguístico e a oportunidade de conversar sobre o que apreciaram ou aprenderam sobre o assunto que poderia lhes interessar. As crianças talvez não tivessem reagido com tanta naturalidade e interesse enquanto apreciavam o espetáculo e começavam a ver processos que tinham aprendido e vivenciado em sala de aula.

Durante nossa conversa sobre o espetáculo que assistiram, as crianças disseram muitas coisas. O comentário de uma delas chamou muito a minha atenção, a criança que não se olhava no espelho, uma menina negra. As três intérpretes-criadoras do espetáculo, integrantes da Cia Dançurbana eram negras. Essa menina, que estava sentada ao meu lado no círculo, disse bem baixinho que o que mais tinha gostado era da borboleta, quando a menina de tranças havia saído do casulo. Depois ela fez um comentário sobre meu batom, dizendo que eu estava muito bonita e que queria passar também.

Bom, a respeito do primeiro comentário, depois fizemos um registro gráfico-plástico do que mais tinha chamado a atenção no espetáculo e ela desenhou as três meninas, sendo que a que chamou sua atenção é a maior representada no desenho, e no desenho representou os cabelos respectivos aos das intérpretes. Considero um ganho, pois aquela menina se viu representada no espetáculo por aquelas mulheres, na cor da pele daquela intérprete-criadora, nos cabelos, e ela conseguiu levar isso para sua representação visual, visto que em nenhum outro momento no decorrer do ano havia desenhado aqueles tipos de cabelos, ao invés disso tinha dito que queria fazer seu autorretrato com um cabelo igual ao meu (liso).

Sobre a maneira como essa menina se sentiu representada, é possível dialogar com o que nos foi apresentado no curso de Formação de Relações Étnico-Raciais que aconteceu na EMEI. No texto da autora Lucimar Rosa Dias e durante a fala das professoras Bartolina Catanante e Sheila Azevedo fica evidente que é preciso apresentar para as crianças referências para que elas construam sua identidade, sem ditar quem ela é ou deixa de ser.

Também acreditamos que o lúdico é fundamental ao abordamos a diversidade étnico-racial na educação infantil; não se trata aqui de falar para os pequenos sobre os malefícios da escravidão no Brasil ou de como é feio discriminar, deve-se buscar no patrimônio cultural brasileiro referências que as levem a conhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena de modo que as valorizem. Trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, será de fato uma contribuição para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil (DIAS, 2012, p. 666).

O segundo comentário foi o que me despertou para realizar uma das atividades aqui compartilhadas, pois naquele momento e em outras situações que surgiram depois, acessei as *experivivências* que eu tivera até ali. Na semana anterior durante a formação sobre relações étnico-raciais na EMEI, no pátio da escola, antes de ir embora, conversei com a professora Bartolina Catanante sobre as experiências que estava tendo a respeito das relações étnico-raciais e ela sugeriu que eu fizesse um dia de penteado com todas as crianças, e foi isso que fiz após o comentário da menina acerca do meu batom.

Mudei meu planejamento da semana seguinte para incluir esse momento na aula, dando uma pausa no projeto que estávamos realizando. Levei uma maleta de maquiagem com espelhos, luzes decorativas, batons (inclusive o elogiado pela criança), gel comum e com *glitter*, pente, adesivos de rosto, *glitter* e elásticos de cabelo, quase tudo que eu já tinha em casa. Coloquei o espelho na parede, decorei com a luz e disse para as crianças que teríamos um dia diferente, um dia para nos amarmos mais, onde eu iria fazer penteados, passar batom e outras coisas.

A alegria das crianças foi muito grande, principalmente das meninas que não saíam de perto da mesa, um dos meninos da sala foi até perguntar se era só para as meninas ou se os meninos iam fazer também, então respondi que era para todos. Depois meninos e meninas iam até o espelho, se olhavam, brincavam, voltavam e se olhavam mais um pouco. Até deixei uma cadeira para eles sentarem e ficar um pouco mais confortáveis enquanto se apreciavam.

Foram marcantes os sorrisos das crianças antes, durante e depois da experiência proposta que pode ser contemplada pelo direito de aprendizagem da criança da educação infantil, segundo a BNCC, de Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 38). Um dos sorrisos mais marcantes para mim foi o da menina negra, aquela que não se olhava no espelho. Enquanto penteava seu cabelo o rosto ainda expressava um pouco de insatisfação, que inclusive fora comentado pela criança que tirou uma foto nesse processo. Quando terminei de pentear, deixei os cabelos com os cachos um pouco mais soltos e falei para ela olhar no espelho, mas ela se recusou alegando ter medo, então pedi para tirar uma foto, ela abriu um enorme sorriso e dessa vez ela não se recusou a olhar a imagem.

Terminei sua produção passando o batom, dizendo que era o batom que ela havia elogiado e que tinha dito que queria passar, coloquei os brilhos, disse para ela olhar no espelho e que se ela quisesse eu poderia ir junto, mas ela se negou mais uma vez. Enquanto eu produzia outra criança e os demais estavam concentrados, ela lenta e discretamente foi até o espelho. Quando a vi se olhando, peguei o celular para registrar, tirei fotos e filmei perguntando se ela era linda, e ela confirmou “eu sou linda sim”. Depois estava de frente para o espelho pegando em seu cabelo e se olhando. Daquele momento em diante ela já estava me pedindo para tirar fotos dela no espelho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – AFETOS E EXPERIÊNCIAS QUE AFETAM

Aquela menina que estava falando baixo, que quase não interagiu com outras crianças, naquele momento estava construindo outros sentidos e representações a respeito de si mesma, de sua imagem. Imagino que o mundo será uma luta para ela, pois virão informações de todos os lados ditando padrões eurocêntricos e norte-americanos de beleza, de corpo, de sujeito que tem direito de fala, mas naquele momento ela estava construindo uma imagem positiva de si. Conversei com as crianças e disse que aquele era um momento separado para que nos amássemos, nos olhássemos com carinho e que não iríamos a lugar nenhum, pois uma das crianças me perguntou onde iríamos para estar nos arrumando, mas que era um dia diferente. Motivei-os a se olharem no espelho sempre que possível e dizer: “Você é lindo(a)!”

Essa experiência já marcou minha história, pois até eu recebi palavras de amor e de motivação quando um dos meninos disse que eu estava muito bonita aquele dia, então perguntei o porquê, e ele respondeu: “Você ficou muito bonita com essa camiseta vermelha”. Imagino que não tenha sido a camiseta vermelha que chamara sua atenção, mas a maneira como eu estava olhando para eles naquele dia, a atenção diferente que eu havia dado para eles e a aproximação que a atividade tinha proporcionado.

Saí esgotada da sala, pois a experiência me demandou muita energia e esforço. Mas mais que isso, saí extremamente feliz e satisfeita, ainda mais depois de ver os registros lindos que as crianças tinham feito e os sorrisos que estavam registrados ali. Saí da sala

com a certeza de que estava num bom caminho enquanto artista-professora-pesquisadora, enquanto humana, como sujeito *biogeográfico*, considerando que alguma semente eu lançara na vida daquelas crianças.

Aquele momento só confirmara minha opinião e pesquisa acerca dos conteúdos que são apresentados em sala de aula, ou seja, os conteúdos disciplinares, científicos e modernos. E para confirmar minha opinião, Célia Cristina De Donato (in MARTINS, 2014, p. 84) diz que “Para tanto, é necessário abrir mão de conceitos e formas aprendidas, abrindo fendas para que novos conteúdos ou possibilidades surjam”.

A experiência que eu proporcionara às crianças não se referia a um conhecimento científico para o ensino aprendizagem, não faz parte da História da Arte, mas agora faz parte da história das crianças e da minha. A experiência foi pensada a partir do que as crianças apresentaram, aquilo que eu percebi, vi e ouvi ao estar com a escuta atenta para o que as crianças demonstravam, entendendo que elas são protagonistas das aulas, da história delas e do ensino e da aprendizagem. Era um aprendizado de valor, de valorização da vida. Se aquelas crianças não estavam amando a elas mesmas, como eu poderia esperar que me amassem ou amassem aos colegas de sala?

E esses saberes e conhecimentos (do professor, estudantes, disciplinares), que a Arte-mediação deseja mediar através do Arte-mediador como ponte, precisam de um olhar *outro*, como bem ilustra Mirian Martins (in BARBOSA, 2008, p. 52) dispensando comentários:

Mas é preciso saber ainda como mobilizar estes saberes, por se tratar de uma trama de transmissões, oriundas e tecidas não apenas por parte do professor de Arte, mas também pelos alunos, pelas mídias, por outras pessoas, pelo encontro cultural de professores e alunos, de instituições culturais, curadores, agentes culturais, monitores.

Estamos sendo mediados o todo tempo, em todo lugar. Em outros momentos estamos no terceiro espaço, na terceira margem, de um lado ou do outro da ponte, ou em sua travessia.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. Ed. – São Paulo. Cortez, 2008.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo, Perspectiva, 2008.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Clarice Lispector pintora**: uma biopictografia. Apresentação de Edgar Cézar Nolasco. Prefácio de Eneida Maria de Souza. – São Paulo: Intermeios 2013.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Enquanto esse velho trem atravessa...” *Biogeografias para descolonizar o ser, sentir e saber* no ensino de artes visuais. **CONFAEB - XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul**, 2017, Campo Grande, MS. XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil ; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores ; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. v. 1. p. 1878-1890. <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Pedagogias da diversidade. **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v.1, p. 61-68, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9691>. Aceso em: 18 ago. 2020.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 4a Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/2019.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial. **Revista Brasileira de Educação**. V. 17, n. 51, set-dez 2012, p. 661-749. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/10.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2019.

FARIA, Juliano Ribeiro; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpo estranho: o desamparado que encontra sua política de ser. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p.396-415, ano 19, nº 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://.seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em: 30 mar. 2019.

HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). **Conversações**: de artes e de ciências. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. (Humanitas).

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

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad De-colonial. **Otros logos**: Revista de Estudios Críticos. Centro de Estudios y Actualización em Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. Año I. Nro. 1, 2010, p. 8-42. Disponível em: <http://www.ceapedi.com.ar/otroslogos/Revistas/0001/Mignolo.pdf> - Acesso em: 25 jul. 2013.

NOLASCO, Edgar Cézar. **babeLocal**: lugares das miúdas culturas. Campo Grande, MS, Life Editora, 2010.

NOLASCO, Edgar César. Políticas da crítica biográfica. **Cadernos de Estudos Culturais: Crítica Biográfica**, v.1, n.4. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2010, p. 49-72.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. **CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005, p. 117-142. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12\\_QUIJANO.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf) – acessado em: 13 out. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. **Epistemologias do sul**. MENESES, Maria P.; SANTOS, Boaventura de S. (Orgs). São Paulo: Cortez editora, 2009 (p. 73-118).

SOUZA, Eneida Maria de. **Crítica cult**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. (Humanitas).

Recebido em: 19/06/2020

Aceito em: 31/07/2020